

Universiteit Utrecht



De Interculturele Dialoog als Instrument om met de Problematische Wij/zij-scheiding om te gaan

Polarisatie in het Voortgezet Onderwijs in Utrecht

Masterthesis

Youth, Education & Society

Universiteit Utrecht 2017-2018

Student: Anne Marjolein de Jonge
Studentnummer: 3859649
Supervisors: Isabelle Dielwart, MSc. & Prof. dr. Mariëtte de Haan
Tweede beoordelaar: drs. Bob Horjus
Opdrachtgever: Universiteit Utrecht
Datum: 5 juli 2018
Woorden: 7956

Abstract

Due to growing diversity, Dutch society is changing. Correspondingly, contrasts between different groups become more divergent, in both society and schools. This qualitative research explores the way teachers speak about ‘us versus them’ boundaries and the way teachers make use of the intercultural dialogue in high schools in Utrecht to deal with those ‘us versus them’ boundaries. Based on the concept of ‘othering’ and a theoretical clustering of four dimensions concerning the intercultural dialogue, an analysis was carried out. The sample consisted of teachers ($n = 19$) from 11 high schools and educational scientists ($n = 6$), who jointly engaged in three rounds of dialogue. Results displayed othering among teachers, which they considered mostly as problematic, especially concerning prejudice among their students. Although the theoretical clustering of dimensions concerning the intercultural dialogue can be disputed, research is needed to explore which aspects of these dimensions can be retained to put to use the intercultural dialogue as adequately as possible in high schools in Utrecht.

Keywords: Polarization, ‘Us versus them’ boundary, Intercultural dialogue, Othering, Utrecht

Samenvatting

Toenemende diversiteit in Nederland brengt verscherpte tegenstellingen en wij/zij-scheidingen met zich mee, in de samenleving alsook in het onderwijs. De interculturele dialoog kan worden ingezet als instrument om hiermee om te gaan. Dit kwalitatieve onderzoek verkent de wijze waarop docenten spreken over de wij/zij-scheiding in het voortgezet onderwijs en de wijze waarop de (interculturele) dialoog als instrument wordt ingezet om hiermee om te gaan. Op basis van het concept ‘othering’ en een theoretische clustering van dimensies aangaande de interculturele dialoog zijn zes rondetafelgesprekken tussen docenten ($n = 19$) van 11 voortgezet onderwijs scholen uit Utrecht en experts vanuit de Universiteit Utrecht ($n = 6$) geanalyseerd. Er blijkt sprake te zijn van *othering*, die tevens als problematisch ervaren wordt, voornamelijk vanwege vooroordelen tussen leerlingen. Ook wordt de dialoog door de meerderheid van de docenten als instrument ingezet om met de wij/zij-scheiding om te gaan. Hoewel de theoretische clustering van de dimensies van de dialoog te betwisten valt, is vervolgonderzoek nodig om verder te verkennen hoe de interculturele dialoog zo adequaat mogelijk in kan worden gezet op voortgezet onderwijsscholen in Utrecht.

Sleutelwoorden: Polarisatie, wij/zij-scheiding, interculturele dialoog, othering, Utrecht

De Interculturele Dialoog als Instrument om met de Problematische Wij/zij-scheiding om te gaan

Er is sprake van toenemende diversiteit in de Nederlandse samenleving, door globalisering (Abu-Nimer & Smith, 2016), de komst van vluchtelingen in het afgelopen decennium, migranten in de jaren '60 en '70 en gezinsherenigingen in de jaren '80 (Bakker, 2012). In het rapport *'Weerbare jongeren, weerbare professionals'*, concludeert Naima Azough, speciaal rapporteur preventie van extremisme, dat er in het sociale domein toenemende zorgen bestaan en een groeiend wij/zij-denken in de samenleving, als gevolg van aangroeiende diversiteit (Azough, 2017). Dit wij/zij-denken kan worden aangewakkerd wanneer de identiteit van 'de ander' centraal staat en daaraan een negatief standpunt verbonden wordt, over de aard van de identiteit van de ander, bijvoorbeeld richting homoseksualiteit of culturele achtergrond (Azough, 2017).

Verscherpte tegenstellingen en wij/zij-denken dringen ook door in het onderwijs, daar de school een afspiegeling van de samenleving is (Parker, 2005). Veel kinderen komen op school voor het eerst in aanraking met de diversiteit van de samenleving, waar een verscheidenheid aan achtergronden en culturen bestaat. Deze blootstelling aan diversiteit kan op latere leeftijd angst voor het verliezen van de eigen identiteit of cultuur, wij/zij-gevoelens en vooroordelen oproepen. Dit kan spanningen teweegbrengen wanneer geen aandacht aan wordt besteed aan het omgaan met verschillende perspectieven, wat uiteindelijk kan leiden tot conflicten tussen verschillende groepen (Abu-Nimer & Smith, 2016).

Margalith Kleijwegt schetst in haar journalistieke rapportage *'2 werelden, 2 werkelijkheden'* een beeld van de huidige situatie van diversiteit in Nederland. Volgens één van de docenten die zij interviewde, heeft het onderwijs er door polarisatie een taak bij gekregen, namelijk het gesprek aangaan over precare kwesties omtrent diversiteit, waarin leerlingen soms lijnrecht tegenover elkaar lijken te staan (Kleijwegt, 2016). De onderwijscontext is biedt mogelijkheden om de dialoog met leerlingen aan te gaan over verschillen die kunnen bestaan (Abdool, Potgieter, van der Walt & Wolhuter, 2007). Echter stelt deze situatie van diversiteit docenten voor nieuwe uitdagingen om constructief contact tussen leerlingen te faciliteren (Abu-Nimer & Smith, 2016; Günay, 2016). Het huidige onderzoek richt zich op de wijze waarop de (interculturele) dialoog kan bijdragen aan de omgang met diversiteit in de klas.

Theoretisch kader

De interculturele dialoog

De interculturele dialoog is een veelbeschreven doch discutabel concept, waarop velerlei visies bestaan. *The Council of Europe*, een veel aangehaalde bron in wetenschappelijke literatuur, definieert de interculturele dialoog als “*Een open en respectvolle uitwisseling van denkbeelden tussen individuen en groepen behorende tot verschillende culturen, die leidt tot een dieper begrip van de manier waarop de ander de wereld waarneemt*” (Council of Europe, 2008, p. 17). Zij beschrijft de interculturele dialoog als een wijze om groeiende diversiteit in de maatschappij te bejegenen, en beschouwt respect voor en bevordering van culturele diversiteit als basis voor een solidaire samenleving. Een andere visie op de interculturele dialoog is afkomstig van *The Center for Intercultural Dialogue* en luidt: “*De interculturele dialoog doet zich voor wanneer leden van verschillende culturele groepen, die conflicterende meningen en assumpties hebben het gesprek met elkaar aangaan, erkennende dat er verschillen tussen hen bestaan. Elke partij krijgt de gelegenheid haar eigen opvattingen te presenteren en luistert naar de opvattingen van de andere partij. De interculturele dialoog is een co-constructie waarbij medewerking van alle partijen vereist is. Het vinden van consensus behoort niet tot de beoogde doelen*” (Leeds-Hurwitz, 2014, p. 1). Waar diversiteit in de eerste definitie lijkt te worden beschouwd als neutraal, lijkt de tweede definitie diversiteit te beschouwen in termen van conflicterende denkbeelden. Echter, de gemeenschappelijke noemers van deze twee visies zijn de ontwikkeling van wederzijds begrip en respect voor diverse perspectieven middels uitwisseling (Phipps, 2014) en het streven naar inclusiviteit, waarbij niemand uitgesloten of gemarginaliseerd wordt (Biesta, Lawy & Kelly, 2009).

De interculturele dialoog kan volgens Taouanza, Felten & Keuzenkamp (2016) een werkzaam instrument zijn om afstand tussen groepen te verkleinen. Volgens onderzoek van Phipps (2014) kan de interculturele dialoog, bijdragen aan het vergroten van kennis over anderen en het verminderen van vooroordelen. Bovendien kan een dieper begrip van mogelijke conflictueuze situaties tussen groepen worden bevorderd, angst voor contact met de ander verminderen en bijdragen aan omgaan met diversiteit en het spreken over bestaande verschillen (Zúñiga, 2003). Uitwisseling middels de interculturele dialoog, kan toekomstige omgang met 'de ander' bevorderen (Abu-Nimer & Smith, 2016) en zo bijdragen aan de vermindering van polarisatie.

Dimensies binnen interventies met betrekking tot de interculturele dialoog

De interculturele dialoog is een veelgebruikt instrument in educatieve interventies om met verschillen tussen leerlingen om te gaan. Verschillende interventies benadrukken echter verschillende aspecten van interculturele dialoog. In de volgende paragrafen analyseer ik vier

dimensies van de interculturele dialoog, geëxtraheerd uit 13 interventies waarin de interculturele dialoog centraal staat (zie Appendix A). Deze vier dimensies schetsen gezamenlijk een beeld van de interculturele dialoog.

Aggregatieve versus deliberatieve communicatie

Volgens Habermas biedt de dialoog in het onderwijs leerlingen een platform om begrip te ontwikkelen voor anderen door te luisteren, te reflecteren en zich bekend te maken met alternatieve denkbeelden (Michaels, O'Connor & Resnick, 2008). Onderscheid kan gemaakt worden tussen twee vormen van communicatie, kunnen onderscheiden worden: aggregatief en deliberatief. Eiden kunnen beschouwd worden als methode om verschillende posities van leerlingen te organiseren binnen een democratisch model van besluitvorming (Perote-Pena & Piggins, 2015). In interventies aangaande de interculturele dialoog zijn beide benaderingen te identificeren.

Aggregatieve communicatie concentreert zich op 'jongeren leren functioneren vanuit eigen idealen, waarden en normen, in een pluriforme, democratische samenleving' (de Graaff et al., 2016). De focus is in het bijzonder op bescherming van autonomie en maximalisatie van individuele voorkeuren (Hanson & Howe, 2011; McAvoy & Hess, 2013; Perote-Pena & Piggins, 2015). In de dialoog staat de vraag 'wat is het beste voor mij?' centraal, en krijgen individuen de mogelijkheid hun eigen perspectieven en voorkeuren te uiten. 'Het beste voor mij' geldt voor elk individu, waardoor verschillende individuen met verschillende posities naast elkaar bestaan, waarbij begrip voor elkaar krijgen niet het doel is.

Kritiek op aggregatieve communicatie als methode om diversiteit te organiseren, is dat de individualistische invalshoek weinig aandacht voor uitwisseling van verschillende perspectieven creëert. Het is daardoor lastiger om begrip en wederzijds respect voor anderen te ontwikkelen in de dialoog (Hanson & Howe, 2011).

Er lijkt echter sprake te zijn van een *deliberative turn*, waardoor deliberatieve communicatie vaker centraal gesteld wordt in de dialoog (Dryzek, 2000). Deliberatieve communicatie staat echter niet tegenover aggregatieve communicatie, maar wordt beschouwd als een uitbreiding hierop (Chambers, 2003). Bij deliberatieve communicatie mag ieder, net als bij aggregatieve communicatie, eigen perspectieven en voorkeuren uiten, echter met het verschil dat deliberatieve communicatie benadrukt dat deze posities onderbouwd dienen te worden middels argumentatie (Ercan & Dryzek, 2015). Bovendien is er bij deliberatieve communicatie sprake van een collectief proces van kritische afweging tussen verschillende denkbeelden, door niet alleen de eigen standpunten te presenteren en beargumenteren, maar ook te luisteren naar standpunten van anderen (Tammi & Rajala, 2017). In de dialoog staat de

vraag ‘hoe zouden we samen moeten leven?’ centraal. Diverse perspectieven mogen bestaan (McAvoy & Hess, 2013), maar er wordt afstand gedaan van het maken van beslissingen louter op basis van individuele voorkeuren (Chambers, 2003). Bovendien is er gelegenheid tot discussie op meta-niveau: procedures en regels met betrekking tot de wijze waarop de dialoog aangegaan wordt, worden ter discussie gesteld (Dryzek, 2000).

Hoewel deliberatieve communicatie uit lijkt te gaan van gelijkwaardigheid van individuen, daar alleen argumentatie er daadwerkelijk toe doet in de dialoog, zijn critici van mening dat deze gelijkwaardigheid in realiteit niet bestaat (Hickerson & Gastil, 2008; McAvoy & Hess, 2013). Deliberatieve communicatie lijkt namelijk een vooringenomenheid te hebben ten opzichte meerderheidsgroepen, doordat de nadruk in de dialoog op het rationele, talige ligt. Meerderheidsgroepen kunnen zich vaak beter woordelijk uitdrukken dan minderheidsgroepen (McAvoy & Hess, 2013). Minderheidsgroepen zijn hierdoor tijdens het aangaan van de dialoog niet gelijkwaardig aan minderheidsgroepen.

Consensus op basis van argumentatie versus gemeenschappelijke identiteit

Interventies die de interculturele dialoog toepassen, variëren wanneer het gaat over het zoeken naar consensus. Enerzijds zijn er interventies die zoeken naar consensus door argumentatie, anderzijds leggen interventies de nadruk op het vinden van gemeenschappelijkheid. Hoewel het zoeken naar consensus middels argumentatie voortkomt uit deliberatieve communicatie, is het verschil met voorgaande dimensie dat de nadruk ligt op het vinden van consensus, en niet louter op het gebruik van argumentatie om eigen perspectieven te onderbouwen en zo diversiteit te organiseren binnen een democratisch model van besluitvorming.

Volgens Habermas is het vinden van consensus alleen mogelijk door ‘*the unforced force of the better argument*’, waarbij het van belang is een *public sphere* te creëren, waarin participanten de vrijheid kennen om te handelen door dialoog (Kapoor, 2002). Binnen deze *public sphere* bestaat de *ideal speech situation* waarin de dialoog ongedwongen plaats kan vinden. In de dialoog is er gelegenheid om de eigen perspectieven te beargumenteren en te reageren op anderen middels tegenargumenten. Idealiter zijn alle deelnemers naderhand overtuigd dat gemaakte beslissingen ‘juist’ en acceptabel zijn (Kapoor, 2002; Michaels et al., 2008). Echter hoeft het bereiken van consensus niet de uitkomst te zijn. Het bereiken van een sociale orde waarin verschillen kunnen bestaan en besproken kunnen worden en waarin gezamenlijke actie ondernomen wordt is belangrijker (Innes, 2004). Door argumentatie voorop te stellen, raken volgens Kapoor (2002) macht en status ondergeschikt, wat zorgt dat gesprekspartners aan elkaar gelijk zijn. Bovendien zou argumentatie eraan bijdragen dat

beslissingen niet worden gemaakt op basis van persoonlijke voorkeuren, maar door gezamenlijke beraadslagingen, in het belang van allen, wordt 'rationele consensus' bereikt.

In de ideale situatie spelen macht en status geen rol bij het bereiken van consensus middels argumentatie. Critici zijn echter van mening dat het in de praktijk niet mogelijk is om macht en status, die bestaan buiten de *ideal speech situation*, los te zien van de omgeving waarbinnen de dialoog plaatsvindt, doordat participanten die deelnemen aan de dialoog de verhoudingen buiten de omgeving van de dialoog kennen en zich hier constant van bewust zijn tijdens de dialoog (Innes, 2004). Deze verhoudingen vormen daardoor een integraal onderdeel van de dialoog. Ook zou het argumentatieve, talige karakter minderheidsgroepen die minder talig zijn benadelen, wat vervolgens grenzen tussen groepen juist kan versterken (Delli Carpini, Cook & Jacobs, 2004).

Consensus kan ook bereikt worden door in de dialoog te zoeken naar gemeenschappelijke factoren van leerlingen. De *social identity theory* (SIT) veronderstelt dat individuen zichzelf en anderen classificeren in de *ingroup* en de *outgroup* (Stets & Burke, 2000). In de *ingroup* bevinden zich individuen die tot dezelfde groep behoren. De *outgroup* bestaat uit alle anderen. Hierbij wordt de *ingroup* vaak positiever gewaardeerd, waardoor de ander, behorend tot de *outgroup* minder positief gewaardeerd wordt. Dit kan grenzen tussen groepen versterken.

Het *Common Ingroup Identity Model* (CIIM) ondersteunt de SIT. Echter, volgens Gaertner & Dovidio (2005) is het mogelijk een her-categorisatie te maken van waargenomen groepsgrenzen door een bovengeschikte gemeenschappelijke identiteit te creëren, waardoor een sterkere *ingroup identity* ontstaat. Deze sterke *ingroup identity* blijkt mee te werken aan een positievere houding ten opzichte van anderen (Dovidio, Gaertner & Saguy, 2007). Een CIIM kan worden bereikt door in de dialoog te zoeken naar en de nadruk te leggen op hetgeen leerlingen met elkaar gemeen hebben (Keller, 2017).

Kritiek op het zoeken naar gemeenschappelijkheid is volgens Dovidio et al. (2007) het mogelijke ontstaan van weerstand ten opzichte van de gemeenschappelijke identiteit, omdat het ervaren kan worden als een bedreiging voor de individuele identiteit. Als leerlingen deze weerstand ervaren, kan dit in de dialoog tot stagnatie leiden, omdat er een spanningsveld bestaat tussen het zoeken naar een gemeenschappelijke identiteit op basis van gemeenschappelijke factoren en het behouden van de eigen identiteit.

Empathie versus confrontatie

Interventies kunnen variëren in de wijze waarop zij de interculturele dialoog aanvangen. Enerzijds is er de overtuiging dat empathie centraal zou moeten staan. Anderzijds zijn er interventies waarbij de confrontatie gezocht wordt.

Empathie betekent het verplaatsen van zichzelf in de ander om zo goed mogelijk te begrijpen wat er omgaat in de ander, wat de ander voelt en denkt en probeert te uiten (Schmid, 2001). Een manier om de situatie van de ander waar te nemen is het *imagine other perspective* (Taouanza et al., 2016). *Imagine other perspective* is het maken van een voorstelling van het gevoel van de ander in een bepaalde situatie, wat empathie kan oproepen (Batson, Early & Salvarani, 1997). Empathie kan teweeggebracht worden middels narratieven (Sagy, 2017). Door deelnemers narratieven te laten vertellen in de dialoog, wordt een beeld geschetst van wie een persoon is en waar een persoon vandaan komt, waarbij deelnemers elkaar kunnen bevragen. Benadrukken van deze persoonlijke aspecten draagt volgens Taouanza et al. (2016) bij aan de verbetering van relaties van groepen waartussen conflicten of vooroordelen bestaan.

Critici zijn van mening dat empathie niet louter ontstaat door het inbrengen van narratieven in de dialoog, maar dat er allereerst bereidheid moet zijn om zich daadwerkelijk in te willen leven in de ander. Daarnaast dient er een klimaat te zijn waarin een open dialoog plaats kan vinden (DeTurk, 2001; Taouanza et al., 2016). Verder kan het lastig zijn voor minderheidsgroepen om, door te luisteren naar narratieven de meerderheidsgroepen, empathie te ontwikkelen voor deze meerderheidsgroep, omdat er vaak sprake is van ongelijke machtsverhoudingen (Pilecki & Hammack, 2014).

Andere interventies stellen confrontatie centraal in de interculturele dialoog, om zo conflicten die spelen tussen groepen aan de orde te stellen (Pilecki & Hammack, 2014). Het gaat hierbij vaak om gevoelige, controversiële thema's waarbij machtsverhoudingen tussen groepen centraal staan. Deze onderwerpen raken vaak de identiteit van deelnemers en kunnen sterke meningsverschillen veroorzaken (Veugelers & Schuitema, 2013). Vermijding van deze confrontatie kan een gevoel geven genegeerd te worden of zelfs een gevoel van ontkenning van conflicten, verschillen of vooroordelen tussen groepen teweegbrengen (Pilecki & Hammack, 2014). Uit onderzoek van Hondius (2010) blijkt dat het aangaan van de confrontatie binnen de dialoog kan leiden tot het vinden van *common ground* tussen groepen, bijvoorbeeld door deugden of andere algemene concepten in te brengen in de dialoog, ook wel *conceptual approach* genoemd. Hierdoor wordt de confrontatie niet vermeden, maar kunnen conflictueuze situaties gemakkelijker vanuit verschillende perspectieven bekeken worden, waardoor er begrip ontstaat voor de ander.

Kritiek op de confrontatie binnen de interculturele dialoog is dat het bespreekbaar maken van gevoelige thema's schaamte en schuld kan oproepen, waardoor sommige deelnemers niet meer willen spreken over dergelijke thema's (Hondius, 2010). Dit kan betekenen dat sommige deelnemers trachten anderen het zwijgen op te leggen, waardoor verschillende groepen elkaar niet meer kunnen ontmoeten in de dialoog en afwijzing van individuen of groepen mogelijk het gevolg is.

Asymmetrische machtsverhoudingen

Onderzoek met betrekking tot de interculturele dialoog wekt vaak de indruk dat de ruimte waar de dialoog plaatsvindt neutraal terrein is voor alle deelnemende partijen (Riitaoja & Dervin, 2014). Echter, de plaats van dialoog en de individuen zijn niet onbeweeglijk, maar sociaal geconstrueerd in relatie tot elkaar: deelnemers construeren de ruimte waarin de dialoog plaatsvindt, maar deze ruimte construeert ook deelnemers (Dervin, 2010). Dit betekent dat binnen de interculturele dialoog sprake is van (asymmetrische) machtsverhoudingen die ook buiten de dialoog bestaan. Adresseren van machtsdynamieken is volgens DeTurk (2001) een eerste stap naar het overstijgen van ongelijke verhoudingen. Door dit in de dialoog ter sprake te brengen, wordt getracht begrip en een veilige omgeving te creëren. *Intra-group dialogue* kan worden ingezet om bewustzijn te creëren van de eigen rol binnen machtsverhoudingen tussen groepen. Dit biedt de mogelijkheid tot reflectie binnen de *ingroup*, waardoor negatieve aspecten van de (groeps)identiteit aan het licht komen en verantwoordelijkheid genomen kan worden voor de rol die verschillende groepen innemen (Pilecki & Hammack, 2014).

Volgens critici richt de aandacht zich, door het adresseren van machtsverhoudingen in de dialoog, te nadrukkelijk op de verschillende sociale posities van groepen ten opzichte van elkaar (Riitaoja & Dervin, 2014). Dit kan tot gevolg hebben dat adresseren van machtsverhoudingen door dominante groepen gebruikt wordt om minderheidsgroepen te domineren en hen begrip 'op te leggen'.

Huidig onderzoek

In Utrecht bestaan zorgen om de wij/zij-scheiding die lijkt te bestaan tussen verschillende groepen leerlingen (Gemeente Utrecht, 2016). In het kader van het actieplan Utrecht Zijn We Samen (UZWS), een inclusieve, preventieve aanpak van radicalisering en polarisatie, is de Taskforce UZWS een initiatief gestart om kennis uit de praktijk te verbinden aan kennis uit de wetenschap. Hieruit is het onderzoeksproject UNION (Utrechts Netwerk voor Inclusie in het ONderwijs) voortgekomen. Onderzoek binnen UNION richt zich op het

tengaan van polarisatie, radicalisering en segregatie in het onderwijs en wil bijdragen aan een inclusief schoolklimaat. Het huidige onderzoek is onderdeel van UNION.

Er is weinig bekend over de manier waarop polarisatie in het Utrechtse onderwijsveld zich manifesteert en op welke wijze de (interculturele) dialoog als instrument gebruikt kan worden om met wij/zij-scheidingen om te gaan. Het huidige onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan de bestaande literatuur met betrekking tot het aanwenden van de interculturele dialoog in het kader van wij/zij-scheidingen tussen leerlingen. De onderzoeksvragen die centraal staan zijn: ‘Op welke manier spreken docenten op het vo in Utrecht over een wij/zij-scheiding tussen leerlingen?’ en ‘Op welke wijze spreken docenten op het vo in Utrecht over de (interculturele) dialoog als instrument om de wij/zij-scheiding tussen leerlingen waarover zij spreken aan te wenden?’

Methode

Procedure

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werden rondetafelgesprekken gevoerd, een kwalitatieve, exploratieve onderzoeksmethode om inzicht te verschaffen in de problematiek en oplossingen aangaande polarisatie in het voortgezet onderwijs (vo) in Utrecht. Het onderzoeksproces startte met de werving van docenten uit het Utrechtse vo, waarvoor allereerst contact werd gelegd met twee schoolbesturen in Utrecht (NUOVO Scholengroep en Stichting PCOU/Willibrord Stichting). De tastforce UZWS initieerde dit contact. Schoolbesturen lichtten directies van vo-scholen in Utrecht in, waarna team UNION directies van 26 Utrechtse vo-scholen uitnodigde voor een startbijeenkomst. Negen scholen namen deel. Docenten konden persoonlijke gegevens achterlaten, waarna per e-mail contact met hen werd opgenomen voor deelname aan rondetafelgesprekken. De rondetafelgesprekken werden gevoerd met behulp van de Delphi-methode, en elf verschillende scholen namen hieraan deel.

Participanten

In totaal namen 19 onderwijsprofessionals deel aan de rondetafelgesprekken, waaronder docenten ($n = 18$) en een rector ($n = 1$), afkomstig van elf verschillende vo-scholen in Utrecht. De steekproef was representatief, daar scholen die deelnamen aan de rondetafelgesprekken een overgrote meerderheid vertegenwoordigden van alle vo-scholen in Utrecht. Zowel scholen met een homogene (witte) populatie, als scholen met een gemengde populatie en scholen met een leerlingenpopulatie met overwegend een migratieachtergrond werden gerepresenteerd. Ook bijzondere scholen zoals praktijkonderwijs waren aanwezig (zie Tabel 1). Daarnaast namen experts vanuit de Universiteit Utrecht ($n = 6$) deel aan de rondetafelgesprekken (Tabel 2).

Tabel 1. *Achtergrondkenmerken participanten rondetafelgesprekken*

School en docent	Achtergrond docent	Type school
A1	Nederlandse	Interconfessioneel
A2	Nederlandse	Interconfessioneel
A3	Nederlandse	Interconfessioneel
B1	Bosnische	Openbaar
B2	Marokkaanse	Openbaar
C1	Turkse	Openbaar
D1	Nederlandse	Katholiek
D2	Nederlandse	Katholiek
E1	Nederlandse	Openbaar
E2	Nederlandse	Openbaar
F1	Nederlandse	Openbaar
G1	Nederlandse	Openbaar
G2	Marokkaanse	Openbaar
H1	Nederlandse	Openbaar
H2	Nederlandse	Openbaar
H3	Marokkaanse	Openbaar
I1	Nederlandse	Openbaar
J1	Nederlandse	Protestants
K1	Marokkaanse	Openbaar

Noot. Om privacy te waarborgen werden namen geanonimiseerd.

Tabel 2. *Achtergrondkenmerken deelnemende experts*

Naam en titel	Titelatuur	Deelname aan gesprek
Expert 1	Dr.	1, 3, 5, 6
Expert 2	Prof. dr.	1, 6
Expert 3	Prof. dr.	2

Expert 4	Prof. dr.	1, 2, 3, 4, 5, 6
Expert 5	Prof. dr.	3
Expert 6	Dr.	4

Noot. Om privacy te waarborgen werden namen geanonimiseerd.

Meetinstrumenten

Er werden twee keer drie, in totaal zes, rondetafelgesprekken van anderhalf uur gevoerd. Per rondetafelgesprek was er één gespreksleider die naar een vooraf opgesteld gespreksdoel toewerkte. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de Delphi-methode. Deze methode is geschikt voor het verkrijgen van meer begrip voor een probleem en mogelijke oplossingen (Skulmoski, Hartman & Krahn, 2007). De Delphi-methode is een iteratief proces waarbij data verzameld en gedistilleerd worden door onderzoekers. Hierbij stonden uitwisseling tussen experts vanuit de wetenschap en onderwijsprofessionals en tussen onderwijsprofessionals onderling centraal.

Participanten dienden bij drie rondetafelgesprekken aanwezig te zijn, en werden geacht op basis van een terugkoppeling van elk gesprek, te reflecteren en vooruit te blikken op het komende gesprek. In het eerste gesprek maakten deelnemers gezamenlijk een probleemanalyse op het gebied van radicalisering, polarisatie en segregatie in het vo in Utrecht, waarna onderzoekers deze informatie samenvatten en ordenden. Tijdens het tweede rondetafelgesprek presenteerden de onderzoekers deze probleemanalyse, was er gelegenheid hierop te reageren en werd vervolgens aandacht besteed aan gewenste oplossingen. Gedurende de derde ronde van de gesprekken stond de formulering van leerbehoeften en actiepunten centraal.

Betrouwbaarheid en validiteit

De rondetafelgesprekken werden gevoerd voorafgaand aan het huidige onderzoek, waardoor docenten niet expliciet bevraagd werden naar de wijze waarop zij de (interculturele) dialoog aanwenden om met wij/zij-scheidingen tussen leerlingen om te gaan. Dit heeft mogelijke consequenties voor de interne validiteit van het huidige onderzoek. Bovendien was de groepssamenstelling per rondetafelgesprek wisselend. Dit maakt herhaalbaarheid lastiger en kan daarmee consequenties hebben voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Echter de steekproef was representatief, wat bijdraagt aan de externe validiteit van het onderzoek.

Analyse

De rondetafelgesprekken werden opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd. Een analyseplan met leidende vragen voor de codering van de data werd opgesteld. Voor het analyseren van data met betrekking tot wij/zij-scheidingen werd het concept *othering*

gebruikt, gedefinieerd als de manier waarop grenzen gecreëerd worden door deelnemers, door onderscheid te maken tussen ‘wij’ en ‘zij’ en te spreken over personen als zijnde verschillend van zichzelf of van anderen (Canales, 2000; de Haan & Leander, 2011). Voor docenten in het vo in Utrecht gaat het hierbij om de manier waarop zij spreken over leerlingen in termen van ‘wij’ en ‘zij’ op basis waarvan zij onderscheid maken tussen leerlingen. De dimensies van de interculturele dialoog, zoals uiteengezet in het theoretisch kader, werden gebruikt als interpretatieve lens om de wijze waarop docenten de dialoog aangaan bij het omgaan met de wij/zij-scheiding, te analyseren.

Tekstfragmenten voor de analyse van het gebruik van het concept *othering* werden in de transcripten geselecteerd wanneer docenten spraken over een wij/zij-scheiding tussen leerlingen. Daarnaast werden tekstfragmenten geselecteerd wanneer docenten spraken over de dialoog om met de betreffende wij/zij-scheiding tussen leerlingen om te gaan. Deze tekstfragmenten werden vervolgens geanalyseerd middels de analysevragen en daarnaast werden aspecten van *discourse analysis* gebruikt om gespreksdynamieken te analyseren (zie Appendix B voor het volledige analyseplan).

Ethische verantwoording

Participanten gaven voorafgaand aan de rondetafelgesprekken schriftelijk toestemming aan de onderzoekers om hetgeen gezegd is tijdens de gesprekken te mogen gebruiken voor wetenschappelijke publicaties en rapportages voor de gemeente Utrecht. Hoewel deelname aan rondetafelgesprekken een aanzienlijke tijdsinvestering van onderwijsprofessionals vroeg, staat dit in verhouding tot de baten van UNION voor de situatie van het vo in Utrecht, daar de informatie die zij verschaften, inzicht gaf in de huidige situatie van het vo in Utrecht, met betrekking tot radicalisering, polarisatie en segregatie. Deze inzichten dienden een urgent doel, namelijk het bevorderen van inclusiviteit op vo-scholen in Utrecht.

Resultaten

In deze sectie beantwoord ik de onderzoeksvragen: ‘Op welke manier spreken docenten op het vo in Utrecht over een wij/zij-scheiding tussen leerlingen’ en ‘op welke wijze spreken docenten in het vo in Utrecht over de (interculturele) dialoog als instrument om de wij/zij-scheiding tussen leerlingen waarover zij spreken aan te wenden?’ Hieronder beschrijf ik de manier waarop deelnemers spraken over wij/zij-scheidingen tussen leerlingen op het vo in Utrecht en wat volgens deelnemers problematisch is aan deze wij/zij-scheidingen. Daarnaast schrijf ik over de rol die de dialoog volgens deelnemers kan spelen bij het omgaan met deze wij/zij-scheidingen, en beschrijf ik waar docenten gepositioneerd kunnen worden op de dimensies behorende bij de (interculturele) dialoog.

Spoken over de wij/zij-scheiding

In de rondetafelgesprekken brachten deelnemers een wij/zij-scheiding 71 keer ter sprake. De meerderheid van de deelnemers, namelijk $14/19 = 74\%$, sprak over een wij/zij-scheiding tussen leerlingen op hun school. Een voorbeeld hiervan was (gesprek 1):

H2: Nou ja over dat eh wij-zij gebeuren. Ik was eh vorig jaar met name best wel gechoqueerd erover qua uitlatingen van twee Marokkaanse jongens. Dat het echt zo ja maar jullie. En wij zijn altijd de pineut. Maar dan ook echt zo als wij Marokkanen en jullie blanken (...). Omdat zij bij ons hoorden, ons blanke Nederlanders en niet bij hun Marokkanen.

Deelnemers aan de rondetafelgesprekken spraken het meest over wij/zij-scheidingen tussen zogenaemde “allochtonen en autochtonen” ($14/71 = 20\%$). Daarnaast spraken zij vaak over wij/zij-scheidingen gerelateerd aan het hebben van een Marokkaanse achtergrond ($13/71 = 18\%$). Moslims werden menigmaal genoemd binnen de wij/zij-scheiding: tegenover niet-moslims (6x), tegenover joden (2x) of joods gerelateerde groepen, namelijk Israël-Palestina/Joden-Palestijnen (3x). In mindere en tevens aflopende mate maakten deelnemers wij/zij-scheidingen (opgeteld 33x) gebaseerd op nationaliteit (anders dan de Marokkaanse), etniciteit, religie (anders dan de islamitische) seksuele voorkeur, huidskleur, en sociaaleconomische status (SES).

Wij/zij-scheiding: problematisch of niet?

In het merendeel van de gevallen ($53/71x = 75\%$) spraken deelnemers over het bestaan van wij/zij-scheidingen als zijnde problematisch. In de overige gevallen spraken deelnemers neutraal en een enkele keer positief over de wij/zij-scheiding. Drie van de veertien deelnemers (21%) spraken geen enkele keer over de wij/zij-scheiding als problematisch, waarvan twee deelnemers geen (volledig) Nederlandse achtergrond hadden. Twee van de veertien deelnemers die spraken over een wij/zij-scheiding waren gezamenlijk verantwoordelijk voor $21/71 = 30\%$ van de uitspraken over wij/zij-scheidingen, die zij in vrijwel alle gevallen benoemden als problematisch.

Wanneer deelnemers neutraal of positief spraken over een wij/zij-scheiding ging dit in $8/18 = 44\%$ van de gevallen over etniciteit of nationaliteit, waarbij docenten spraken over meerdere groepen die naast elkaar leven, en in $4/18=22\%$ van de gevallen over “Hollandse jongens” of “gymnasiumleerlingen”. Bovendien gaven deelnemers enkele malen aan dat de wij/zij-scheiding, en daarmee samenhangend wij/zij-denken, onder vwo- of

gymnasiumleerlingen op een “andere” manier speelt. Zo luidde een conversatie tussen een vmbo- en gymnasiumdocent (gesprek 2):

G2: (...) Ik denk dat de ene groep, om toch weer terug in groepen te praten, het wij/zij-denken beter kan verbergen dan de andere groep (instemming) (...).

Expert 1: En dan bedoel je die gymnasiumleerlingen?

G2: Ja, ja, die kan dat gewoon veel beter verbergen.

I1: Weet je, onze leerlingen [*gymnasiumleerlingen*] gaan ook naar de moskee, en die hebben echt het uitje van het jaar hè. Dat is fantastisch, want die bekijken het ook vanuit zo'n andere blik en die vinden alles fantastisch en interessant en die gaan het gesprek aan en de discussie aan. Die denken helemaal niet na van o, misschien zit hier wel een wij/zij-gevoel onder. Die vinden het gewoon alleen maar interessant en leuk en die denken o, we hebben een leuk uitje.

G2: Die zijn nieuwsgierig naar zichzelf van goh wat is dat.

I1: Ja, dus dat herken ik zeker. Die kunnen dat op een heel ander niveau dan eh (?).

Problematische aspecten van wij/zij-scheidingen

Indien deelnemers over de wij/zij-scheiding spraken als zijnde problematisch noemden zij hiervoor diverse redenen. De meest voorkomende reden die de wij/zij-scheiding volgens docenten problematisch maakte, was het bestaan van vooroordelen ($14/53 = 26\%$).

Vooroordelen kwamen voor tussen leerlingen onderling en docenten onderling, en tussen docenten en leerlingen. Vooroordelen hadden voornamelijk betrekking op Joden, bijvoorbeeld van jongens met een Marokkaanse achtergrond naar Joden of van jongeren met een moslimachtergrond naar joden. Ook vooroordelen over homoseksualiteit werden enkele keren genoemd, bijvoorbeeld van jongeren met een moslimachtergrond ten opzichte van Nederlandse jongeren, waarbij moslimjongeren zeiden dat homoseksualiteit “bij jullie gebeurt [*kaaskoppen*], maar niet bij ons [*moslims*]” (G1, gesprek 1). Bovendien leken vooroordelen vaak voor te komen tussen “autochtone en allochtone” Nederlanders, waarbij Marokkaanse jongeren regelmatig nadrukkelijk benoemd werden. Een conversatie tussen een Nederlandse vwo- en Marokkaanse vmbo-docent luidde (gesprek 1):

E1: Eh, nou, gewoon wat ze [*vwo-leerlingen*] zeggen over Marokkanen die je scooter jatten en als je ze daar dan op aanspreekt ja dan...

B2: Doen ze toch ook, haha.

E1: ...dan hebben ze daar een heel verhaal bij en dan denk ik ja je hebt het wel gezegd, en eh hoe kom je daarbij. En ja er zit een wederzijds vol met allerlei oordelen over elkaar en ze zetten elkaar weg met een etiket, precies wat jij zegt.

Naast vooroordelen spraken deelnemers over andere problematische aspecten aangaande de wij/zij-scheiding tussen leerlingen. Tijdens de rondetafelgesprekken benoemde expert 2 enkele malen dat het bestaan van verschillende groepen *an sich* niet problematisch hoeft te zijn. Hiermee stemden verscheidene deelnemers in. Desondanks benoemden deelnemers dat de wij/zij-scheiding vaak wel problematisch is, bijvoorbeeld wanneer groepen langs elkaar heen leven en een gemeenschappelijke basis ontbreekt. Groepen waarover deelnemers spraken in het kader van langs elkaar heen leven waren "allochtonen en autochtonen" en groepen met verschillende (culturele) achtergronden. Bovendien werden verschil in SES en schooltype van leerlingen meerdere malen genoemd als grond voor het langs elkaar heen leven van verschillende groepen.

Naast langs elkaar heen leven, was een ander problematisch aspect van de wij/zij-scheiding waarover deelnemers regelmatig spraken het (fysiek) afscheiden van bepaalde groepen ten opzichte van anderen, door hier bewust voor te kiezen. Het merendeel van deze geschetste situaties had betrekking op Marokkaanse jongeren. Dit werd zichtbaar in gesprek 2:

D1: Dat is denk ik het naast elkaar bestaan van verschillende groepen, ja dat is alleen maar interessant. Maar het is ook: en ik wil er niet bij horen.

Expert 3: Dat vond ik wel heel (...), over de groep die zichzelf het Marokkanenklasje noemt (...). Nee, maar je zit wel heel erg met: dit zijn wij.

Deelnemers benoemden afkeurende uitspraken over anderen meerdere malen als problematisch aan de wij/zij-scheiding, daar deze uitspraken respectloos waren naar anderen toe. Echter werd slechts één keer benoemd dat jongeren afkeurende uitspraken in persoon deden. In een andere geschetste situatie kwamen afkeurende uitspraken online voor. Ook collega's onderling deden afkeurende uitspraken als "Terwijl wij naar buiten lopen wordt er dan door een collega gezegd: daar gaan onze moslimcollega's weer" (G2, gesprek 4).

Onwetendheid over anderen werd enkele malen benoemd als problematisch aspect aan de wij/zij-scheiding. Tegelijkertijd werd hierbij onwetendheid over zichzelf en de eigen achtergrond benoemd als onderdeel van het problematische aspect (gesprek 4):

E2: We moeten vrij vragen voor Suikerfeest, terwijl we vieren het. En jullie hebben vrij met Pasen en jullie vieren het niet. Je zoekt heidense eieren (...). Het is eigenlijk heel raar, we weten heel goed van Suikerfeest is en we weten wat vasten is. Maar we weten niet wat carnaval is.

Hoewel docenten veel spraken over sociale ongelijkheid en daarmee samenhangende superioriteitsgevoelens, spraken zij hier slechts twee maal over als zijnde problematisch in het kader van het aangaan van de dialoog. Hierbij ging het één maal over superioriteitsgevoelens van “moslims” naar “kaaskoppen” en één maal van “autochtonen” naar “allochtonen”. Superioriteitsgevoelens hadden respectievelijk betrekking op het al dan niet bestaan van homoseksualiteit in bepaalde groepen en het niet erkennen van de ander als zijnde gelijkwaardig op basis van huidskleur.

Er werden enkele uitspraken gedaan over conflicten tussen (groepen) leerlingen. Slechts één docent sprak over conflicten waarbij agressie werd gebruikt. Hierbij ging het om een conflict tussen twee individuen met verschillende nationaliteiten, dat "in één keer breder wordt getrokken en voor je het weet staan ze met z'n allen tegenover elkaar."

De rol van de dialoog bij het omgaan met de wij/zij-scheiding

Tijdens de rondetafelgesprekken bleek de meerderheid van de deelnemers (68%) van mening dat de dialoog een belangrijke rol kan spelen bij het omgaan met de wij/zij-scheiding. Docenten spraken tijdens de rondetafelgesprekken op verschillende manieren over het aanwenden van de dialoog. Deze manieren waren te plaatsen op de dimensies beschreven in het theoretisch kader.

Aggregatieve versus deliberatieve communicatie

Deelnemers spraken niet over de principes van deliberatieve communicatie, zoals gezamenlijk kaders opstellen voor de dialoog of het beargumenteren van het eigen perspectief om uiteindelijk antwoord te geven op de vraag 'hoe kunnen we samen leven', rekening houdend met variërende perspectieven. Wel benoemden zij tweemaal aspecten van aggregatieve communicatie. Zo sprak een deelnemer bijvoorbeeld over het belang voor leerlingen om hun eigen positie en voorkeuren representeren en verdedigen (gesprek 3):

C1: Dat is denk ik wel een belangrijke (...) taak vanuit school. Dat dialoog aanmoedigen. Of je nou anders denkt of bent of vanuit een andere groep komt, dat maakt niet uit. Als die scheidlijnen gewoon duidelijk zijn in de samenleving, met z'n allen streef je hiernaar. Eigenlijk wederkerigheid wat de vorige keer [expert 2] ook zei.

Als dat heel duidelijk wordt ge(?) en aangeleerd, dan heb je ook meteen een zelfreflectie erbij en dan kom je denk ik echt tot succes. Anders zijn kan, anders zijn mag gewoon.

Consensus zoeken op basis van argumentatie versus gemeenschappelijke identiteit

Deelnemers spraken vier keer over consensus zoeken op basis van argumentatie. Voorgaand citaat (gesprek 3, C1) kan ook geplaatst worden op de dimensie zoeken naar consensus, richting argumentatie. Deelnemers gaven aan in de dialoog te streven naar een uitkomst waarbij een sociale orde ontstaat waarin verschillen kunnen bestaan en besproken kunnen worden en waarin gezamenlijk actie ondernomen wordt, namelijk streven naar wederkerigheid. Een ander voorbeeld waarbij een docent de waarde van zoeken naar consensus op basis van argumentatie benadrukte is de volgende (gesprek 4, B1): “En echt de leerlingen het idee geeft van: wat je denkt is oké, maar je moet het wel onderbouwen. En je moet wel ook naar mij luisteren, en je moet ook naar je medeleerlingen luisteren op dezelfde moment.”

Ook spraken deelnemers drie maal over zoeken naar consensus op basis van gemeenschappelijkheid, waarbij de aandacht niet werd gericht op hetgeen waarin leerlingen verschillend zijn, maar op hetgeen zij met elkaar gemeen hebben (gesprek 5):

F1: En dan aan de hand van een levenslijn en dan kijken van goh wat overlapt nou eigenlijk. Vooral kijken van waar zijn we nou gelijk in. En dan zie ik dus dat heel veel dingen gelijk zijn hè. Vader, moeder, opa, oma...

Empathie versus confrontatie

Tijdens de rondetafelgesprekken spraken zeven verschillende docenten, in totaal elf keer, over het centraal stellen van empathie in de dialoog. Hierbij lag de nadruk in de meeste gevallen op begrip krijgen voor elkaar door te luisteren, elkaar te leren kennen en te proberen ‘de ander’ te begrijpen. Een enkele docent werkte met narratieven waardoor leerlingen gestimuleerd werden zich een voorstelling te maken van hoe zij zichzelf zouden voelen in de situatie (gesprek 3):

D1: En het narratief speelt daarbij een belangrijke rol. Ik vertel verhalen en soms doe ik dat in de vorm van het voorlezen van een verhaal of ik laat een documentaire of een gehele film. Ja, want in verhalen zitten waarden en gevoelens en die kun je herkennen.

Zeven unieke docenten spraken in totaal acht keer over confrontatie in de dialoog. In de helft van de gevallen spraken zij over een gastspreker in de les, om leerlingen te confronteren met een persoon (uit de groep) waarover vooroordelen bestaan. Door het aangaan van de confrontatie en het ervaren van persoonlijk contact, wordt getracht vooroordelen te overkomen. Eén van de docenten lijkt confrontatie te combineren met empathie door een (persoonlijk) narratief toe te voegen aan de dialoog (gesprek 2):

Expert 4: Dus wat jij ook probeert, een beetje heel erg probeert, om te laten zien dat je kunt praten, en je geeft jezelf als voorbeeldmateriaal, wat je aan, ja je gaat met ze in gesprek, best wel hard.

E2: Ja heel hard(...). We hadden het laatst over homoseksualiteit. En toen zei ik, ik vind het zo lastig. En dan vertel ik over mijn zus. Mijn zus was heel religieus en vond het uit religieus standpunt zo lastig (...). En toen zei m'n zus: ja God, ja, het is natuurlijk wel tegennatuurlijk dat hij homo is. En dat ik daar zoveel moeite mee had, en dat ik zoveel moeite had met mijn zus. En dan zeggen ze: wow. Weet je, dan komt het opeens dichtbij (...). Maar dat ze wel doorhebben van: jeetje, zij heeft dus een zus die homoseksualiteit ook niet zo leuk vond.

Noot. Enkele aspecten uit het citaat werden geanonimiseerd om privacy te waarborgen.

Asymmetrische machtsverhoudingen

Docenten spraken tijdens de rondetafelgesprekken nauwelijks over het adresseren van asymmetrische machtsverhoudingen binnen de dialoog. Slechts één deelnemer benoemde dit, waarop expert 5 reageerde. Echter stemden andere deelnemers niet nadrukkelijk in met deze conversatie (gesprek 3):

B2: Ja precies en eh, programma gekeken uit 'wit is ook een kleur'. En dan zie je dat de autochtone Nederlander zegt van nou nee. Dus bepaalde superioriteit die ook aanwezig is en het eigenlijk niet erkennen van hé wacht eens even, ik ben net zo mens als jij (...).

PL: Nou ja je kunt zeggen als je een goede dialoog wil voeren dan kan je dat niet doen op grond van een superioriteitsgevoel, dat is geen goede dialoog.

Discussie

Dit onderzoek begon met een theoretische clustering van dimensies van de interculturele dialoog, gebaseerd op een analyse van interventies waarin de interculturele

dialogoog centraal stond. Hiermee beoogde ik een volledig beeld te schetsen van de interculturele dialoog, door te laten zien vanuit welke perspectieven de interculturele dialoog kan worden gezien. In deze discussiesectie zal ik allereerst conclusies trekken over de huidige situatie omtrent wij/zij-scheidingen in het Utrechtse vo. Vervolgens zal ik de manieren waarop deze docenten de dialoog aanwenden duiden in termen van internationale literatuur, evenals indiceren hoe deze manieren volgens de literatuur effectief zijn. Daarnaast bediscussieer ik de indeling van de dimensies. Als laatste beschrijf ik welke aspecten van de dimensies potentie hebben voor ontwikkeling van nieuwe interventies met betrekking tot de (interculturele) dialoog.

De wij/zij-scheiding in het Utrechtse vo

De resultaten laten zien dat er onder docenten die spreken over leerlingen sprake is van *othering* (Canales, 2000; de Haan & Leander, 2011). De resultaten geven inzicht in gronden waarop ‘wij’ van ‘zij’ onderscheiden worden. Het merendeel van de docenten in het vo in Utrecht spreekt over wij/zij-scheidingen tussen leerlingen. Bovendien worden deze wij/zij-scheidingen in de meeste gevallen beschouwd als problematisch, waarbij docenten in de meeste gevallen spreken over problematische wij/zij-scheidingen wanneer leerlingen met een Marokkaanse of islamitische achtergrond subject zijn. In het bijzonder het bestaan van vooroordelen over andere groepen (met name van Marokkaanse en islamitische leerlingen over joden), of vooroordelen over homoseksualiteit maken volgens docenten de wij/zij-scheiding problematisch.

Hoewel er in de rondetafelgesprekken consensus lijkt te bestaan over de ‘rauwe’ tegenover elkaar-stelling tussen (groepen) leerlingen op vo-scholen in Utrecht, kunnen enkele kritische noten gemaakt worden. Enkele docenten, waarvan sommigen met een migratieachtergrond, spreken louter positief dan wel neutraal over de wij/zij-scheiding tussen leerlingen. Bovendien zijn slechts twee docenten samen het meest aan het woord over problematische wij/zij-scheidingen. Betreffende docenten zijn van Nederlandse en Marokkaanse afkomst en spreken beiden zowel over Nederlandse als Marokkaanse leerlingen wanneer het gaat over de problematische wij/zij-scheiding. Deze bevindingen nuanceren het algehele problematische beeld dat lijkt te bestaan aangaande wij/zij-scheidingen in het vo in Utrecht.

Het aanwenden van de interculturele dialoog

Uit de resultaten blijkt dat docenten aspecten van aggregatieve communicatie nauwelijks inzetten tijdens het voeren van de dialoog in de klas. Bovendien passen zij aspecten van deliberatieve communicatie niet toe in de dialoog. Angst van docenten om regie

te verliezen over het verloop van de dialoog kan hiervoor een verklaring zijn, daar deliberatieve communicatie gelegenheid biedt tot discussie op meta-niveau waarbij docenten en leerlingen gezamenlijk kaders opstellen voor de dialoog en de docent hierdoor afstand moet doen van de traditionele gezagspositie (Tammi & Rajala, 2017; Thornberg, 2010).

De literatuur stelt dat er sprake is van een *deliberative turn* (Dryzek, 2000). Docenten in het vo in Utrecht lijken aspecten van deliberatieve communicatie niet toe te passen, waardoor deze *deliberative turn* in de Utrechtse praktijk niet zichtbaar is. Het valt daarom te betwisten of er daadwerkelijk een *deliberative turn* is in het onderwijs.

De resultaten laten zien dat docenten in het vo in Utrecht in de dialoog regelmatig zoeken naar consensus op basis van argumentatie, waarbij zij in de klas een *public sphere* willen creëren, een plaats waar de dialoog ongedwongen kan plaatsvinden. Docenten zijn niet van mening dat leerlingen het met elkaar eens moeten worden, zolang zij maar gezamenlijk een *ideal speech situation* kunnen scheppen waarin verschillende meningen tussen leerlingen mogen en kunnen bestaan. Onderbouwing middels argumentatie is hierbij essentieel en consensus tussen gesprekspartners kan zo worden gevonden in het rationele (Innes, 2004; Kapoor, 2002). Dit draagt bij aan de gelijkheid tussen gesprekspartners, waardoor grenzen tussen groepen mogelijk vervagen (Kapoor, 2002) en de wij/zij-scheiding tussen leerlingen mogelijk kleiner wordt.

Ook het zoeken van consensus op basis van gemeenschappelijkheid een manier die verschillende docenten toepassen binnen de dialoog om met de wij/zij-scheiding om te gaan. Docenten zoeken naar factoren die leerlingen gemeenschappelijk hebben, wat volgens onderzoek kan bijdragen aan het verkleinen van scheiding tussen groepen (Gaertner & Dovidio, 2005; Stets & Burke, 2000), het bewerkstelligen van een *Common Ingroup Identity* (Gaertner & Dovidio, 2005), het vervagen van groepsgrenzen tussen leerlingen, en kan bijdragen aan een positievere houding ten opzichte van anderen (Dovidio et al., 2007).

Wanneer de theoretische dimensies is ogenschouw genomen worden, is het op basis van de resultaten echter de vraag of consensus op basis van argumentatie en consensus op basis van gemeenschappelijkheid twee uitersten zijn van dezelfde dimensie. Waar bij het zoeken naar consensus op basis van gemeenschappelijkheid expliciet wordt gezocht naar consensus door gemeenschappelijke factoren, benadrukken docenten, wanneer zij spreken over het belang van argumentatie binnen de dialoog, dat leerlingen het niet per definitie met elkaar eens hoeven te worden. Zij willen slechts een omgeving creëren waarin verschillende standpunten mogen bestaan, zolang leerlingen deze met argumenten onderbouwen. Dit aspect van de dimensie lijkt daarom ook te plaatsen te zijn in het verlengde van aggregatieve

communicatie, waar eenieder eigen standpunten mag hebben en het recht heeft deze te verdedigen (McAvoy & Hess, 2013), met het verschil dat bij het zoeken naar consensus op basis van argumentatie, de nadruk ligt op het creëren van een *ideal speech situation* (Innes, 2004).

Uit de resultaten blijkt dat docenten in het vo in Utrecht veelvuldig empathie willen opwekken in de dialoog. Hierbij gaan docenten meestal te werk middels het laten vertellen van narratieven of vanuit het *imagine other perspective*: naar elkaar luisteren en elkaar leren kennen om zo te begrip te ontwikkelen voor wat er in anderen omgaat. Beiden kunnen bijdragen aan het opwekken van empathie voor de ander (Batson et al., 1997; Taouanza et al., 2016) en daarmee de verbetering van relaties tussen groepen ondersteunen (Sagy, 2017).

Docenten in het vo in Utrecht zoeken ook regelmatig de confrontatie in de dialoog, met name met het doel bestaande vooroordelen te overkomen. Vaak nodigen docenten hiervoor gastsprekers uit om leerlingen kennis te laten maken met een persoon waarover vooroordelen bestaan. Dat confrontatie een belangrijk aspect binnen de interculturele dialoog is deels terug te vinden in de literatuur, waar confrontatie wordt ingezet om verschillen tussen groepen te overbruggen. In de literatuur wordt confrontatie echter voornamelijk ingezet om conflicten die spelen tussen groepen aan de orde te stellen (Pilecki & Hammack, 2014), en niet zozeer om vooroordelen te verminderen, wat in de Utrechtse situatie wel het doel is. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de problematische wij/zij-scheiding die tussen leerlingen bestaat in het vo in Utrecht, zoals door docenten aangegeven, niet zozeer tot uiting lijkt te komen in conflicten, maar eerder in vooroordelen.

Enkele docenten verenigen empathie en confrontatie met elkaar in de dialoog. Het vertellen van narratieven kan bijdragen aan het verminderen van vooroordelen (Paluck & Green, 2009), daarom lijkt het uitnodigen van gastsprekers om narratieven te delen en zo de confrontatie aan te gaan zinvol. Met het oog op de geïdentificeerde dimensies, kan aan deze theoretische dimensie de kritische noot toegevoegd worden dat empathie en confrontatie dus niet per definitie tegenstellingen zijn, waartussen een keuze gemaakt dient te worden. Empathie en confrontatie kunnen elkaar juist aanvullen en zo bijdragen aan het verminderen van vooroordelen en het vergroten van begrip om de wij/zij-scheiding te verkleinen.

Docenten lijken nauwelijks aandacht te schenken aan het adresseren van asymmetrische machtsverhoudingen binnen de dialoog. Mogelijk zijn zij zich niet bewust dat dat het bevorderlijk kan zijn deze machtsverhoudingen te adresseren (DeTurk, 2001) om een open houding tussen groepen te stimuleren (Ben-David et al., 2017). Wanneer docenten meer aandacht zouden schenken asymmetrische machtsverhoudingen tussen leerlingen en de

dialoog hierover aangaan, kan dat bijdragen aan het creëren van een meer open houding tussen minder- en meerderheidsgroepen (DeTurk, 2001) in het klaslokaal, waardoor de wij/zij-scheiding mogelijk verkleind kan worden.

Limitaties en aanbevelingen

Een limitatie van dit onderzoek is de manier waarop de tekstfragmenten initieel werden geselecteerd, wat mogelijk de interne validiteit van de resultaten aangetast heeft. De selectiecriteria *othering* en 'dialoog' zorgden ervoor dat met name resultaten op het gebied van machtsverhoudingen mogelijk enigszins vertekend zijn, waardoor het lijkt dat docenten zich niet bewust zijn van asymmetrische machtsverhoudingen. Echter spreken docenten hier regelmatig over tijdens de rondetafelgesprekken, maar brengen zij dit minder ter sprake wanneer er specifiek gesproken wordt over de dialoog in de klas.

Hoewel de resultaten met betrekking tot de wijze waarop docenten in het vo in Utrecht de dialoog aanwenden niet direct een afspiegeling zijn van de vier geëxtraheerde dimensies aangaande de interculturele dialoog vanuit de literatuur, hebben deze dimensies wel bijgedragen aan een vollediger beeld van de manier waarop docenten de dialoog aanwenden. Docenten in het vo in Utrecht zetten zowel empathie als confrontatie veelvuldig in de dialoog in om met de wij/zij-scheiding en daarbij behorende problematische aspecten, in het bijzonder vooroordelen, om te gaan. De literatuur ondersteunt dat deze benaderingen kunnen bijdragen aan het verbeteren van de relatie tussen groepen (Batson et al., 1997; Sagy, 2017) en het aan de orde stellen van conflictueuze situaties tussen groepen (Pilecki & Hammack, 2014) om zo uiteindelijk nader tot elkaar te komen. Het inzetten van empathie en confrontatie lijken daarom, zowel afzonderlijk of in combinatie met elkaar, elementen te zijn die potentie bieden voor de ontwikkeling van nieuwe interventies om met de wij/zij-scheiding in het vo in Utrecht om te gaan.

De wijze waarop docenten in het vo in Utrecht de dialoog in de klas aangaan, lijkt nu nog vaak te berusten op persoonlijke inzichten en voorkeuren. Vervolgonderzoek is nodig om te onderzoeken welke aspecten van de vier dimensies aangaande de interculturele dialoog in welke situatie het meest effectief zijn. Op deze manier kan de interculturele dialoog steeds meer bijdragen aan het tegengaan van polarisatie in het vo in Utrecht, om uiteindelijk te komen tot een inclusief Utrecht.

Dankwoord

Graag wil ik in het bijzonder Isabelle Dielwart, Msc. bedanken voor de vele uren die zij heeft gestoken in de begeleiding van mijn thesis, waarbij zij tijdens dit proces altijd voor mij klaar heeft gestaan. Daarnaast wil ik prof. dr. Mariëtte de Haan danken dat zij zoveel tijd heeft geïnvesteerd in de begeleiding van mijn thesis en het delen van haar expertise, waarvan ik ontzettend veel geleerd heb. Ook Eva Onstenk, Msc. wil ik bedanken voor haar voortdurende betrokkenheid en bereidheid te helpen wanneer nodig. Als laatste wil ik Elleni Hagen bedanken die een steun en toeverlaat is geweest tijdens de afstudeerperiode.

Referenties

- Abdool, A., Potgieter, F., van der Walt, J. L., & Wolhuter, C. (2007). Inter-religious dialogue in schools: A pedagogical and civic unavoidability. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 63(2), 543-560. Geraadpleegd via <https://www.ajol.info/index.php/hts/article/viewFile/41200/8588>
- Abu-Nimer, M., & Smith, R. K. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. *International Review of Education*, 62, 393-406. doi: 10.1007/s11159-016-9583-4
- Azough, N. (2017). Weerbare jongeren, weerbare professionals. *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport*. Geraadpleegd via <file:///C:/Users/3859649/AppData/Local/Google/Chrome/Downloads/rapport-%2527weerbare-jongeren-weerbare-professionals%2527.pdf>
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek* 32(2), 104-128. Geraadpleegd via <http://www.ingentaconnect.com/content/aup/pedagog/2012/00000032/00000002/art00002?crawler=true&mimetype=application/pdf>
- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and social psychology bulletin*, 23(7), 751-758. Geraadpleegd via <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0146167297237008>
- Ben-David, Y., Hameiri, B., Benheim, S., Leshem, B., Sarid, A., Sternberg, M., Nadler, A., & Sagy, S. (2017). Exploring ourselves within intergroup conflict: The role of intragroup dialogue in promoting acceptance of collective narratives and willingness toward reconciliation, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 23 (3), 269 - 300. Geraadpleegd via https://www.researchgate.net/profile/Boaz_Hameiri/publication/303946959_Exploring_Ourselves_Within_Intergroup_Conflict_The_Role_of_Intragroup_Dialogue_in_Promoting_Acceptance_of_Collective_Narratives_and_Willingness_Toward_Reconciliation/links/575ff04f08ae414b8e567df6/Exploring-Ourselves-Within-Intergroup-Conflict-The-Role-of-Intragroup-Dialogue-in-Promoting-Acceptance-of-Collective-Narratives-and-Willingness-Toward-Reconciliation.pdf
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, citizenship and social justice*, 4(1), 5-24. doi: 10.1177/1746197908099374

- Canales, M. K. (2000). Othering: Toward an understanding of difference. *Advances in Nursing Science*, 22(4), 16-31. Geraadpleegd via http://ovidsp.tx.ovid.com/sp-3.30.0b/ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=IMBOFPGBJCDDHOGKNCEKCFOBBIIMAA00&returnUrl=ovidweb.cgi%3f%26Full%2bText%3dL%257cS.sh.32.33%257c0%257c00012272-200006000-00003%26S%3dIMBOFPGBJCDDHOGKNCEKCFOBBIIMAA00&directlink=http%3a%2f%2fovidsp.tx.ovid.com%2fovftpdfs%2ffpddncobcfcgkjc00%2ffs047%2fovft%2flive%2fgv024%2f00012272%2f00012272-200006000-00003.pdf&filename=Othering%3a+Toward+an+Understanding+of+Difference.&pdf_key=FPDDNCOBCFCGKJC00&pdf_index=/fs047/ovft/live/gv024/00012272/00012272-200006000-00003
- Chambers, S. (2003). Deliberative democratic theory. *Annual review of political science*, 6(1), 307-326. doi: 10.1146/annurev.polisci.6.121901.085538
- Council of Europe (2008) . White paper on intercultural dialogue: “Living together as equals in dignity”. Geraadpleegd via https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- De Graaff, D., van Pomereren, E., Goedhart, V., den Otter, M., Pattipilohy, K., & Bron, J. (2016). Methodiek dialoog als burgerschapsinstrument. *Uitgave van SLO en Diversion*. Geraadpleegd via http://www.diversion.nl/site/assets/files/1652/16-013_di_bs_methodiek_vo-ulo_2016_-_digi.pdf
- De Haan, M., & Leander, K. M. (2011). The construction of ethnic boundaries in classroom interaction through social space. *Culture & Psychology*, 17(3), 319-338. doi: 10.1177/1354067X11408136
- Delli Carpini, M. X., Cook, F. L., & Jacobs, L. R. (2004). Public Deliberations, Discursive Participation and Citizen Engagement: A Review of the Empirical Literature. *Annual Review of Political Science*, 7 (1), 315-344. doi: 10.1146/annurev.polisci.7.121003.091630
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. *New approaches to assessment in higher education*, 5, 155-172. Geraadpleegd via <https://pdfs.semanticscholar.org/c76d/032a17c70eb07a3a7d141ef6934e0b7590f3.pdf>
- DeTurk, S. (2001) Intercultural empathy: Myth, competency, or possibility for alliance building?, *Communication Education*, 50(4), 374-384. doi: 10.1080/03634520109379262

- 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(1), 296-330, doi: 10.1080/10463280701726132
- Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative democracy and beyond: Liberals, critics, contestations*. Oxford University Press on Demand. Geraadpleegd via <https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=9iTqPrZAYX8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Deliberative+democracy+and+beyond:+Liberals,+critics,+contestations&ots=Wv3LO32gLl&sig=g3gYCE7tYYU4XH4fyVIgpbH1lwE#v=onepage&q=Deliberative%20democracy%20and%20beyond%3A%20Liberals%2C%20critics%2C%20contestations&f=false>
- Ercan S. A., & Dryzek, J. S. (2015). The reach of deliberative democracy, *Policy Studies*, 36(3), 241-248, doi: 10.1080/01442872.2015.1065969
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2005). Understanding and addressing contemporary racism: From aversive racism to the common ingroup identity model. *Journal of Social Issues*, 61(3), 615-639. Geraadpleegd via https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46318891/Understanding_and_Addressing_Contemporar20160607-17424-5p9joq.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1523887012&Signature=osXLJ6wui8lt%2F3v7C2zHw%2BZqv04%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUnderstanding_and_addressing_contemporar.pdf
- Gemeente Utrecht (2016). *Actieplan Utrecht Zijn We Samen*. Utrecht: Gemeente Utrecht. Geraadpleegd via <https://www.utrecht.nl/fileadmin/uploads/documenten/zorg-en-onderwijs/samenleven-welzijn/Actieplan-Utrecht-zijn-we-samen.pdf>
- Günay, O. (2016). Teachers and the foundations of intercultural interaction. *International Review of Education*, 62, 407-421. doi: 10.1007/s11159-016-9570-9
- Hanson, J. S., & Howe, K. (2011). The potential for deliberative democratic civic education. *Democracy and Education*, 19(2), 1-9. Geraadpleegd via <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.nl/&httpsredir=1&article=1018&context=home>
- Hickerson, A., & Gastil, J. (2008). Assessing the difference critique of deliberation: Gender, emotion, and the jury experience. *Communication Theory*, 18(2), 281-303. Geraadpleegd via <http://www.jurydemocracy.la.psu.edu/DifferenceCritique.pdf>

- Hondius, D. (2010). Finding common ground in education about the Holocaust and slavery. *Intercultural Education*, 21(1), 61-69. doi: 10.1080/14675981003732266
- Innes, J. E. (2004). Consensus building: Clarifications for the critics. *Planning theory*, 3(1), 5-20. doi: 10.1177/1473095204042315
- Kapoor, I. (2002). Deliberative democracy or agonistic pluralism? The relevance of the Habermas–Mouffe debate for third world politics. *Alternatives: Global, Local, Political*, 27(4), 459–487. Geraadpleegd via <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/030437540202700403>
- Keller, S. (2017). *Civic Motivation and Globalization: What Is It Like to Be a Good Citizen Today?* In D. Thunder (eds.), *The Ethics of Citizenship in the 21st Century*, 29-47. doi: 10.1007/978-3-319-50415-5_3
- Kleijwegt, M. (2016). Twee werelden, twee werkelijkheden. *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Geraadpleegd via <file:///C:/Users/3859649/AppData/Local/Google/Chrome/Downloads/minocw-2werelden-2werkelijkheden-web.pdf>
- Leeds-Hurwitz, W. (2014). Intercultural Dialogue. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 1. Geraadpleegd via <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/02/key-concept-intercultural-dialogue1.pdf>
- Markus, J. (2016). De limieten van de dialoog. *Partage*, 5(1), 25-28. Geraadpleegd via <http://humanistiek.info/ojs/index.php/partage/article/viewFile/31/54>
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. doi: 10.1111/curi.12000
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L.B. (2008). Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297. Geraadpleegd via <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11217-007-9071-1.pdf>
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339–367. Geraadpleegd via <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607>
- Parker, W.C. (2005). Teaching against idiocy. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 344-352. Geraadpleegd via <http://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/305parkeridiocy.pdf>
- Perote-Peña, J., & Piggins, A. (2015). A model of deliberative and aggregative democracy. *Economics & Philosophy*, 31(1), 93-121. doi: 10.1017/S0266267114000418

- Phipps, A. (2014) 'They are bombing now': 'Intercultural Dialogue' in times of conflict, *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 108-124, doi: 10.1080/14708477.2013.866127
- Pilecki, A., & Hammack, P.L. (2014). Negotiating the past, imagining the future: Israeli and Palestinian narratives in intergroup dialog. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 100-113. Geraadpleegd via https://ac-els-cdn-com.proxy.library.uu.nl/S0147176714001126/1-s2.0-S0147176714001126-main.pdf?_tid=c64dac37-22a8-4c62-aa20-1eb07909f285&acdnat=1523278777_27f33f97c3cb545dfe0992a3add6afc
- Riitaoja, A., & Dervin, F. (2014) Interreligious dialogue in schools: beyond asymmetry and categorisation?, *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 76-90, doi: 10.1080/14708477.2013.866125
- Roth, K. (2003). Freedom of choice, community and deliberation. *Journal of Philosophy of Education*, 37(3), 393-413. Geraadpleegd via file:///C:/Users/3859649/AppData/Local/Google/Chrome/Downloads/Roth-2003-Journal_of_Philosophy_of_Education.pdf
- Sagy, S. (2017). Can we empathize with the narrative of our enemy? A personal odyssey in studying peace education. *Intercultural Education*, 28(6), 485-495. doi: 10.1080/14675986.2017.1390889
- Schmid, P. F. (2001). Comprehension: the art of not-knowing. Dialogical and ethical perspectives on empathy as dialogue in personal and person-centred relationships. *Empathy*, 53-71. Geraadpleegd via <http://web.utanet.at/schmidpp/paper-compr.pdf>
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6, 1-21. Geraadpleegd via [file:///C:/Users/3859649/AppData/Local/Google/Chrome/Downloads/article_111405%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/3859649/AppData/Local/Google/Chrome/Downloads/article_111405%20(2).pdf)
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 63(3), 224-237. Geraadpleegd via <http://www.jstor.org/stable/pdf/2695870.pdf?refreqid=excelsior:a0f2f9a65e957b264ac14a5ed849b215>
- Taouanza, I., Felten, H., & Keuzenkamp, S. (2016). Werkt het aangaan een dialoog? Onderzoek naar de effectiviteit van dialoogbijeenkomsten tegen vooroordelen en stereotyperingen. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.

- Tammi, T., & Rajala, A. (2017). Deliberative Communication in Elementary Classroom Meetings: Ground Rules, Pupils' Concerns, and Democratic Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. doi: 10.1080/00313831.2016.1261042
- Thornberg, R. (2009). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26, 924-932. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.033
- Veugelers, W., & Schuitema, J. (2013). Docenten en controversiële issues. *Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis*, 5-12. Geraadpleegd via http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs_pdf/OS104_Docenten%20en%20controversi%C3%ABle%20issues.pdf
- Wienke, D. & Ramadan, O. (2011). Polarisatie en radicalisering bij jongeren. Vragen en antwoorden ten behoeve van professionals, werkzaam in eerstelijnsorganisaties en in het onderwijs. Geraadpleegd via https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Polarisatie_Radicalisering.pdf
- Zúñiga, X. (2003). Bridging differences through dialogue. *About Campus*, 7(6), 8-16. Geraadpleegd via <http://people.umass.edu/educ202-xzuniga/downloads/ZunigaAboutcampus.pdf>

Appendix A. Overzicht Geanalyseerde Interventies Aangaande de Interculturele Dialoog

Accountable Talk

Auteurs: Michaels, S, O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2007). Wetenschappelijke publicatie
Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in
Civic Life

Conceptual approach

Auteur: Hondius, D. (2010). Wetenschappelijke publicatie
Finding common ground in education about the Holocaust and slavery

Deliberative communication

Auteurs: Tammi, T., & Rajala, A. (2017). Wetenschappelijke publicatie
Democratic decision making regarding everyday classroom practices

ESO-project

Auteurs: Ben David, Y., Hameiri, B., Benheim, S., Leshem, B., Sarid, A., Sternberg, M.,
Nadler, A., & Sagy, S. (2017). Wetenschappelijke publicatie
Exploring ourselves within intergroup conflict: The role of intragroup dialogue in promoting
acceptance of collective narratives and willingness toward reconciliation

Geweldloze communicatie

Auteur: Rosenberg, M. B. (2011)
Methode gebaseerd op de inzichten van Marshall B. Rosenberg

Intergroup dialogue

Auteurs: Pilecki, A., & Hammack, P. L. (2014). Wetenschappelijke publicatie
Negotiating the past, imagining the future: Israeli and Palestinian narratives in intergroup
dialogue

Interventie De Vreedzame School

Auteur: Pauw, L.M. J. (2013). Een interventie van het Nederlands Jeugdinstituut uit 2017

Intragroup encounter

Auteur: Sagy, S. (2017). Wetenschappelijke publicatie

Can we empathize with the narrative of our enemy? A personal odyssey in studying peace education

Methodiek Dialoog als Burgerschapsinstrument

Auteurs: De Graaff, D., van Pomereren, E., Goedhart, V., den Otter, M., Pattipilohy, K., & Bron, J. (2016). Een uitgave van SLO en Diversion.

Onderwijs voor een veilige en democratische samenleving. Handboek voor docenten bij het lesprogramma UCARE voor burgerlijke en maatschappelijke vaardigheden voor adolescenten.

Auteurs: Sklad, M., & Park, E. (2016). Een uitgave van University College Roosevelt

Philosophy for Children (P4C)

Auteurs: Peters, M., Ghiraldelli, P., & Zarnic, B., & Gibbons, A. (2016). Methode gebaseerd op inzichten van Matthew Lipman

Terrorisme bespreken in de klas (2018)

Een interventie op initiatief van prof. dr. Beatrice de Graaf: een samenwerking van Internationale Betrekkingen, Informatiekunde, Pedagogiek en Geschiedenis

WonderWhy

Auteur: Wassenberg, S. (2017). Gebaseerd op het boek 'Kinderlogica'

Appendix B. Analyseplan voor de Uitvoering van de Analyses

Als interpretatieve lens voor het analyseren van de data met betrekking tot wij/zij-scheidingen werd het concept *othering* gebruikt: de manier waarop grenzen gecreëerd worden door deelnemers, door onderscheid te maken tussen ‘wij’ en ‘zij’ en te spreken over personen als zijnde verschillend van zichzelf of van anderen (Canales, 2000; de Haan & Leander, 2011). Voor docenten in het vo in Utrecht gaat het hierbij om de manier waarop zij spreken over leerlingen in termen van ‘wij’ en ‘zij’ op basis waarvan zij onderscheid maken tussen leerlingen.

Othering werd toegepast om te onderzoeken of en hoe docenten spreken over een wij/zij-scheiding tussen leerlingen. Een wij/zij-scheiding was problematisch wanneer verscherpte tegenstellingen tussen groepen leidden tot spanningen of conflicten (Kleijwegt, 2016; Wienke & Ramadan, 2011). De wij/zij-scheiding werd bij het analyseren beschouwd als zijnde problematisch wanneer docenten spraken over onwetendheid over andere groepen, het langs elkaar heen leven van groepen, afkeurende uitspraken over anderen, openlijke confrontaties (Wienke & Ramadan, 2011), weinig bereidheid de ander te leren kennen, een bewuste keuze om zichzelf (fysiek) af te scheiden. Ook vooroordelen met betrekking tot andere groepen werden beschouwd als problematisch aspect van de wij/zij-scheiding en werden gedefinieerd als ‘een ongefundeerde negatieve attitude ten opzichte van een groep of een lid van de desbetreffende groep’ (Paluck & Green, 2009) of de ander niet zien als individu, maar als onderdeel van een groep. Geselecteerde tekstfragmenten met betrekking tot *othering* werden gecodeerd aan de hand van besproken problematische aspecten.

Ook werd de rol van dialoog, als instrument voor het omgaan met de (problematische) wij/zij-scheiding, geanalyseerd. De dialoog werd gedefinieerd als een verbale interactie tussen verschillende groepen (Markus, 2016) als middel om omgang met de wij/zij-scheiding te organiseren. De dimensies van de interculturele dialoog werden gebruikt als interpretatieve lens om het aanwenden van de dialoog bij het omgaan met de wij/zij-scheiding te analyseren (aggregatieve versus deliberatieve communicatie, zoeken naar consensus op basis van argumentatie versus zoeken naar consensus op basis van gemeenschappelijkheid, empathie versus confrontatie en asymmetrische machtsverhoudingen).

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

- Spreken deelnemers over een wij/zij-scheiding tussen leerlingen?
- Tussen welke groepen leerlingen bestaat de wij/zij-scheiding volgens de deelnemers?

- Op basis waarvan maken deelnemers deze wij/zij-scheiding?
- Spreken deelnemers over de wij/zij-scheiding tussen leerlingen in positieve/neutrale zin?
- Spreken deelnemers over de wij/zij-scheiding tussen leerlingen als zijnde problematisch?
 - Wat zeggen deelnemers over redenen die maken dat de wij/zij-scheiding tussen leerlingen problematisch is?
- Spreken deelnemers over de rol die de dialoog kan spelen bij het omgaan met de wij/zij-scheiding tussen leerlingen?
 - Wat zeggen deelnemers over de rol die de dialoog kan spelen bij het omgaan met de wij/zij-scheiding die bestaat tussen leerlingen?
 - Wordt er gesproken over aggregatieve of deliberatieve communicatie bij het omgaan met de wij/zij-scheiding?
 - Wordt er gesproken over het zoeken naar consensus? Wordt de consensus gezocht op basis van gemeenschappelijke identiteit of op basis van argumentatie?
 - Wordt er gesproken over het gebruik maken van empathie wanneer de dialoog wordt ingezet bij het omgaan met de wij/zij-scheiding? Of wordt er gesproken over het gebruik maken van confrontatie wanneer de dialoog wordt ingezet bij het omgaan met de wij/zij-scheiding?
 - Worden machtsverhoudingen geadresseerd wanneer de dialoog wordt ingezet bij het omgaan met de wij/zij-scheiding?
- Hoe speelt gespreksdynamiek een rol bij het tot stand komen van uitspraken over wij/zij-scheidingen tussen leerlingen en de rol die de dialoog speelt bij het omgaan met deze wij/zij-scheiding? Zijn de ontwikkelingen mogelijk anders voor diverse deelnemers van het gesprek?