



Utrecht University

ProDemos

Huis voor democratie en rechtsstaat

Door participatie in de klas, participatie in de maatschappij

Klassikale discussies over actuele controversiële maatschappelijke onderwerpen
in het Middelbaar beroepsonderwijs

Masterthesis

Youth, Education and Society (2016 – 2017)

Universiteit Utrecht

Barbera Voskuil (5753759)

Datum: 20 juli 2018

Opdrachtgever: Lilian Leeuwenburgh, ProDemos - Huis voor democratie en rechtsstaat

Thesisbegeleider: Dr. Monique van Londen-Barentsen, Universiteit Utrecht

Tweede beoordelaar: Dr. Joyce Endendijk, Universiteit Utrecht

Samenvatting

Het middelbaar beroepsonderwijs is sinds 2006 wettelijk verplicht om democratisch burgerschap te bevorderen. Belangrijk voor de ontwikkeling van democratisch burgerschap is actieve participatie van mbo-studenten in klassikale discussies over actuele controversiële maatschappelijke onderwerpen. Burgerschapsdocenten in het middelbaar beroepsonderwijs vinden het echter lastig om mbo-studenten aan te sporen tot actieve participatie in deze discussies. Het doel van huidige studie was het verkrijgen van inzicht in hoe burgerschapsdocenten de actieve participatie van mbo-studenten in klassikale discussies over actuele controversiële maatschappelijke onderwerpen kunnen bevorderen. Dit inzicht is verkregen via semigestructureerde interviews met burgerschaps-docenten (N=5) en focusgroepen met mbo-studenten (N=22). De actieve participatie van mbo-studenten wordt bevorderd in klassen waarin structureel klassikale discussies worden vormgegeven, waarin mbo-studenten steun ervaren en grenzen worden gesteld aan uitspraken, en waarin actuele controversiële maatschappelijke onderwerpen worden bediscussieerd die aansluiten bij de leefomgeving van de mbo-student. Deze voorwaarden worden minder vaak teruggezien in klassikale discussies over actuele controversiële maatschappelijke onderwerpen die worden georganiseerd door burgerschapsdocenten zonder bevoegdheid. Om gelijke kansen voor mbo-studenten te creëren om democratisch burgerschap te ontwikkelen wordt aanbevolen om professionalisering aan te bieden aan burgerschapsdocenten, zodat zij over de didactische en pedagogische vaardigheden beschikken die nodig zijn voor het begeleiden van klassikale discussies over actuele controversiële maatschappelijke onderwerpen.

Sleutelwoorden: klassikale discussies, actuele maatschappelijke onderwerpen, middelbaar beroepsonderwijs, burgerschapsonderwijs, democratisch burgerschap

Abstract

Since 2006, institutions offering practical secondary education (mbo) in The Netherlands are legally required to promote democratic citizenship. Important to the development of democratic citizenship is the active participation of mbo-students in classroom discussions about current controversial societal issues. Citizenship teachers in practical secondary education (mbo), however, find it difficult to encourage mbo-students to actively participate in such classroom discussions. The purpose of this study was to gain insight into the ways in which citizenship teachers can promote the active participation of mbo-students in classroom discussions about current controversial societal issues. This insight was gained through semi-structured interviews with citizenship teachers (N=5) and focus groups with mbo-students (N=22). The active participation of mbo-students is promoted in classes in which classroom discussions are organised structurally, wherein mbo-students experience support and boundaries are drawn with regard to expressions, and in which current controversial societal issues are discussed that relate to the living environment of the mbo-student. These conditions are met less often in classroom discussions organised by citizenship teachers without a special competency. To create equal opportunities for mbo-students to develop democratic citizenship, it is recommended to offer professionalization to citizenship teachers, to ensure that they possess the didactic and pedagogic skills needed to guide classroom discussions about current controversial societal issues.

Keywords: classroom discussions, actual controversial societal issues, practically educated youth, citizenship education, democratic citizenship

Door participatie in de klas naar participatie in de maatschappij

Uit een recent rapport van de Onderwijsinspectie (2016) blijkt dat de helft van de burgerschapsdocenten in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) het lastig vindt om klassikale discussies over actuele controversiële maatschappelijke onderwerpen (in het vervolg ACMO) vorm te geven. Burgerschapsdocenten in het mbo merken dat ACMO die gerelateerd zijn aan etnisch-culturele vraagstukken – zoals de komst van vluchtelingen naar Europa, het Midden-Oosten conflict en het Turks Referendum – heftige emoties teweegbrengen en dat studenten zich distantiëren van de klassikale discussie. Burgerschapsdocenten vinden het lastig om de actieve participatie van studenten in een klassikale discussie te bevorderen en vermijden daarom klassikale discussies over ACMO (Kleijwegt, 2016). Mbo-studenten krijgen hierdoor onvoldoende kansen om te oefenen met democratisch burgerschap.

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van ProDemos – Huis voor Democratie en rechtsstaat in Den-Haag. Het primaire doel van ProDemos is het betrekken van kinderen en jongeren bij de democratie en rechtsstaat. Dit doet ProDemos onder andere door burgerschapsdocenten te ondersteunen door het aanbieden van onderwijsmateriaal en trainingen (ProDemos, 2018).

Hoewel literatuur beschikbaar is over het stimuleren van actieve participatie in klassikale discussies over ACMO van leerlingen op het voortgezet onderwijs (o.a. Hess, 2009; Schuitema, Radstake & Veugelers, 2011; Schuitema et al., 2017), ontbreekt dergelijke kennis met betrekking tot het middelbaar beroepsonderwijs. Daarnaast ligt in onderzoeken naar klassikale discussies over actuele maatschappelijke onderwerpen de nadruk op de rol van de docent (Hopwood, 2007), en is weinig bekend over hoe mbo-studenten ACMO opvatten en ervaren. In deze studie staat zowel de rol van de burgerschapsdocent als de visie van de mbo-student centraal. Voor deze studie is de volgende hoofdvraag opgesteld: *“Op welke wijze kunnen burgerschapsdocenten de actieve participatie van mbo-studenten in klassikale discussies over actuele maatschappelijke onderwerpen bevorderen?”* Op basis van inzichten uit deze studie worden aanbevelingen gedaan voor ProDemos met als doel meer verdieping en aansluiting bij de praktijk mogelijk te maken in onderwijsmateriaal en toekomstige trainingen aan burgerschapsdocenten in het mbo.

Theoretisch Kader

Democratisch burgerschap

Het begrip ‘democratisch burgerschap’ verwijst naar actieve participatie in, en verantwoordelijkheid dragen voor, de democratische samenleving waarin een individu zich bevindt (Hurenkamp & Hendriks, 2008). In burgerschapsliteratuur wordt onderscheid gemaakt tussen formele en morele aspecten van burgerschap (Onderwijsraad, 2003; Veugelers, 2010). Formeel burgerschap verwijst naar de juridische en politieke aspecten van burgerschap, zoals burgerrechten en -plichten. Moreel

burgerschap verwijst naar de morele verwachtingen ten aanzien van het functioneren van burgers (Van Houdt & Schinkel, 2009).

Van oudsher ligt de nadruk in het burgerschapsonderwijs op het aanleren van de kennis die nodig is voor formeel burgerschap. Om op een verantwoordelijke manier te participeren in de samenleving is kennis van onze democratische rechtsstaat nodig (Onderwijsraad, 2003). Door voor te schrijven hoe wij in de samenleving met verschillen willen omgaan en hoe beslissingen dienen te worden genomen geven de kernwaarden van onze democratische rechtsstaat richting aan hoe wij samenleven (Bussemaker & Dekker, 2017; Dewey, 1916; De Winter, 2011; Pauw, 2013).

Tegenwoordig wordt er meer aandacht geschonken aan de morele aspecten van burgerschap (Veugelers, 2010). Essentieel is dat de vorming van een eigen identiteit nu als voorwaarde wordt gezien voor participatie in de samenleving. Volgens de Onderwijsraad (2012) kan een jongere pas een bijdrage leveren aan de samenleving als diegene zelf weet waarvoor hij of zij staat. Vanuit de pedagogiek wordt deze kijk op burgerschapsvorming beaamd. In de adolescentiefase zijn jongeren op zoek naar een identiteit en een duidelijk doel in hun leven. Hierdoor stellen zij ook in het burgerschapsonderwijs vragen die betrekking hebben op wie zij zijn en hoe de wereld er volgens hen uit zou moeten zien (Van San, Sieckelink en De Winter, 2013).

Democratisch burgerschap beperkt zich niet tot het Nederlands burgerschap, maar heeft ook betrekking op Europees burgerschap en wereldburgerschap (Veugelers, 2010). Volgens het Britse Oxfam (2017) zorgt het bevorderen van wereldburgerschap ervoor dat jongeren competenties ontwikkelen om een gedeelde verantwoordelijkheid te dragen voor het oplossen van mondiale vraagstukken om zodoende de wereld een rechtvaardigere en duurzame plaats te maken (Carabain et al., 2012).

Democratisch burgerschap in het middelbaar beroepsonderwijs

Sinds 2006 is het middelbaar beroepsonderwijs wettelijk verplicht om democratisch burgerschap bij studenten te bevorderen (Onderwijsinspectie, 2006). De wettelijke verplichting is vastgelegd in de Wet Educatie Beroepsonderwijs en wordt vormgegeven in het lesprogramma van Loopbaan en Burgerschap (Holman, 2016). Loopbaan verwijst naar het ontdekken van eigen kwaliteiten, mogelijkheden en drijfveren, burgerschap richt zich op het aanleren van kennis, houding en vaardigheden die nodig zijn om te functioneren in de maatschappij en op de arbeidsmarkt (Mbo-Raad, 2018). Volgens de Mbo-Raad (2011) zijn Loopbaan en Burgerschap onlosmakelijk met elkaar verbonden. Door studenten voor te bereiden op het functioneren op de arbeidsmarkt wordt tegelijkertijd de burgerschapsvorming en persoonlijke ontplooiing bevorderd en vice versa. De thema's 'loopbaan' en 'burgerschap' worden dan ook gecombineerd aan studenten aangeboden (Mbo-Raad, 2011).

Binnen het programma van Loopbaan en Burgerschap zijn scholen verplicht aandacht te besteden aan vier burgerschapsdimensies (politiek, maatschappelijk-sociaal, economisch en vitaal) en aan het

bijbrengen van kritische denkvaardigheden. Deze dimensies, tezamen met de kritische denkvaardigheden behelzen alle aspecten voor het functioneren op de arbeidsmarkt en de maatschappij. De ‘politieke dimensie’ richt zich op de rechten en plichten van burgers in onze democratische rechtsstaat en de kernwaarden van onze samenleving. Sinds kort zijn daar mensenrechten aan toegevoegd. De ‘economische dimensie’ houdt het verantwoordelijk functioneren als consument en als werknemer in. De maatschappelijke-sociale dimensie richt zich op actieve participatie in de samenleving en het omgaan met diversiteit. De dimensie van ‘vitaal burgerschap’ houdt in dat mbo-studenten leren zorg te dragen voor de eigen gezondheid en vitaliteit. Het bijbrengen van ‘kritische denkvaardigheden’ richt zich tot slot op het bevorderen van kritische meningsvorming, reflectie op eigen waarden en het leren innemen van het perspectief van anderen. (Netwerk burgerschap mbo, 2018).

Voor alle mbo-opleidingen gelden dezelfde wettelijke eisen voor burgerschapsonderwijs, ongeacht het opleidingsniveau, de leerweg of de arbeidsmarktsector. Zo zijn mbo-scholen verplicht het vak Loopbaan en Burgerschap te verzorgen, waarbij de kwalificatie-eisen wel globaal zijn geformuleerd zodat het aanbod aangepast kan worden op klassamenstelling, niveau, leeftijd en leerweg en er ruimte is om in te spelen op de actualiteit (De Mbo-Raad & Ministerie van OCW 2017). De Onderwijsinspectie controleert of alle mbo-scholen het vak Loopbaan en Burgerschap verzorgen en of alle vier burgerschapsdimensies en kritische denkvaardigheden gedurende de opleiding aan de orde komen (Netwerk burgerschap mbo, 2018). Aan het begin van de opleiding wordt door mbo-scholen vastgelegd welke inspanning studenten moeten leveren om een diploma te halen. Vaak uit zich dit in een aanwezigheidsplicht, eindpresentatie, portfolio of deelname aan activiteiten, en niet in een examen (Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer, 2018).

Hoewel uit het rapport van de Onderwijsinspectie (2016) blijkt dat alle mbo-scholen voldoen aan de wettelijke verplichting om het vak Loopbaan en Burgerschap te verzorgen, is er van een effectieve gestructureerde aanpak waarin planmatig wordt gewerkt vaak geen sprake. Zowel tussen als binnen scholen is de vormgeving van het burgerschapsonderwijs zeer divers. Docenten geven aan dat zij vaak een eigen invulling geven aan het burgerschapsonderwijs. Mogelijk komt dit doordat een samenhangende schoolbrede visie op veel mbo-scholen afwezig is en docenten daarnaast weinig sturing en ondersteuning ervaren vanuit het schoolbestuur (Onderwijsinspectie, 2016). De manier waarop de opdracht tot burgerschapsvorming wordt ingevuld is dus niet alleen een kwestie van het formeel beleid en is ook niet volledig in handen van het schoolbestuur, maar wordt ook ingevuld door wat de docent doet en zegt in de klas. Het is belangrijk hierbij te benoemen dat in tegenstelling tot het voortgezet onderwijs, burgerschapsdocenten in het mbo geen kwalificatie nodig hebben voor een burgerschaps-gerelateerd vakgebied (Maatschappijleer of Omgangskunde) om Loopbaan en Burgerschap te verzorgen (in het vervolg aangegeven als burgerschapsdocenten met bevoegdheid en burgerschapsdocenten zonder bevoegdheid).

Hierdoor wordt het burgerschapsonderwijs in het mbo vaak verzorgd door docenten die opgeleid zijn om een ander, niet-gerelateerd vak te onderwijzen (Elfering, Boer & Tholen 2016).

Samenvattend wordt de wettelijke verplichting voor het mbo om democratisch burgerschap bij studenten te bevorderen vormgegeven in het lesprogramma van Loopbaan en Burgerschap. Het mbo-burgerschapsonderwijs wordt vrij ingevuld, onder andere door de docent. Vanuit schoolbesturen is vaak weinig ondersteuning voor het invullen van het burgerschapsonderwijs. Het ontbreekt op veel scholen aan een effectieve, structurele en planmatige aanpak voor het burgerschapsonderwijs.

Klassikale discussies over actuele maatschappelijke onderwerpen

Hoewel er verschillende methodieken zijn ontworpen om democratisch burgerschap bij jongeren te bevorderen wordt in burgerschapsliteratuur een klassikale discussie over ACMO doorgaans voorgesteld als werkvorm om democratisch burgerschap bij jongeren optimaal te bevorderen (Hess, 2009; Lin, Lawrence & Snow, 2015; Radstake et al., 2017; Schuitema, Radstake & Veugelers, 2015). ACMO zijn onderwerpen die een link hebben met de actualiteit (Berg, Graeffe & Holden, 2003). Het zijn complexe onderwerpen waar geen universeel geaccepteerde benadering voor is waardoor meerdere opvattingen over het onderwerp mogelijk zijn (Advisory Group of Citizenship, in Crick report, 1998). De opvattingen van burgers over ACMO zijn vaak verbonden aan voor hen belangrijke waarden (Berg, Graeffe & Holden, 2003). Het gebruik van de term 'controversieel' verwijst naar het feit dat het gaat om het bespreken van onderwerpen waarover opvattingen vaak in conflict staan met opvattingen van anderen met betrekking tot hetzelfde onderwerp (Berg, Graeffe & Holden, 2003; Oulton, 2004). Door het voeren van een klassikale discussie over ACMO leren jongeren op democratische wijze om te gaan met meningsverschillen (Schuitema et al., 2011). Het vergroot een democratische houding zoals het openstaan en respecteren van andere meningen en verbetert communicatieve vaardigheden zoals het luisteren naar anderen en het formuleren en overbrengen van een eigen mening (Parker & Hess, 2001).

Het bediscussiëren van ACMO vergroot daarnaast de interesse van jongeren in ACMO (Van Cauwenberge, 2015). Zo laat onderzoek van Lopez et al., (2009) zien dat in klassen waar docenten actualiteiten structureel bespreekbaar maken, jongeren vaker zelfstandig het nieuws volgen. Daaropvolgend toont de studie van Manganelli, Lucidi & Alivernini (2015) aan dat wanneer jongeren zelfstandig het nieuws volgen, de politieke en maatschappelijke participatie wordt vergroot via het geloof in eigen-effectiviteit. Klassikale discussies over ACMO moeten echter wel aan een aantal effectiviteitskenmerken voldoen om democratisch burgerschap te bevorderen (Schuitema et al., 2011). Daarom worden hieronder de kenmerken van een *effectieve* klassikale discussie over ACMO onderzocht.

Kenmerken van een effectieve klassikale discussie

Ten eerste is het belangrijk dat de discussie klassikaal is. De docent heeft de taak om voor iedere student de kans te creëren om deel te nemen aan de klassikale discussie en hen te ondersteunen in het

leveren van een bijdrage (Schuitema., 2011). Wanneer studenten niet aan het woord zijn, doen zij in een *effectieve* klassikale discussie wel actief mee door te luisteren en door te proberen te begrijpen wat de ander zegt (Hess, 2009).

Ten tweede gaat het bij een klassikale discussie om het begrijpen van de ander, het gezamenlijk verkennen van verschillende perspectieven en het formuleren van een kritische eigen mening (Schuitema et al., 2015). Tijdens de klassikale discussie is het van belang dat er interactie tussen studenten plaatsvindt en zodoende een kritische mening wordt geformuleerd waarbij rekening wordt gehouden met de mening van anderen (Frijters et al., 2008). Door jongeren te ondersteunen bij het vormen van een kritische mening op basis van reflectie en verschillende perspectieven wordt indoctrinatie van standpunten voorkomen (Hess, 2009; Mitchell, 2013; Roberts, 2013). Dit is een belangrijke vaardigheid voor jongeren in de adolescentiefase waarbij vaak gezien wordt dat zij standpunten overnemen van mensen die dichtbij staan zoals familieleden en *peers*. Bovendien worden deze jongeren geconfronteerd met informatie op het internet die zij kritisch moeten beoordelen om deze informatie op waarde te schatten en zich een eigen mening over het betreffende onderwerp te vormen (Byford, Lennon & Russel, 2009).

Ten derde is de keuze van het onderwerp essentieel (Hess, 2009; Hess & Avery, 2001). Om een klassikale discussie te laten slagen is het belangrijk dat het onderwerp aansluit bij de leefomgeving van de student (Schuitema et al., 2011). Onderzoek van Feldman, Pasek, Romer en Hall Jamieson (2007) toont aan dat in klassen waar ACMO worden besproken die raken aan de eigen leefomgeving van jongeren, zij eerder bereid zijn om over ACMO te discussiëren. Hiervoor is het wel belangrijk dat docenten op de hoogte zijn van de leefomgeving van studenten, zodat zij er meer op voorbereid zijn als studenten emotioneel reageren op een onderwerp of zich distantiëren van de klassikale discussie (Burbeles, 2003). Om toe te werken naar het bediscussiëren van onderwerpen die raken aan de leefomgeving van studenten kan het helpen om studenten eerst de kans te geven om een klassikale discussie te voeren over een onderwerp dat minder gevoelig ligt. Zo kunnen er belangrijke vaardigheden zoals het naar elkaar luisteren, elkaar respecteren en het onderbouwen van een standpunt aangeleerd worden. Wanneer de docent het idee heeft dat de student deze vaardigheden voldoende beheersen, kunnen er gevoelige onderwerpen besproken worden (Hess, 2009).

Tot slot is een veilig pedagogisch klasklimaat van belang (Schuitema et al., 2011) Dit klimaat kenmerkt zich door een positieve relatie tussen studenten en de docent en tussen studenten onderling. Uit onderzoek van Wentzel en Battle (2001) blijkt dat een positieve relatie gepaard gaat met pro-sociale gedragingen in de klas, zoals een sociaal verantwoordelijkheidsgevoel. Andersom gaat een conflictueuze relatie gepaard met ongewenst sociaal gedrag. Volgens Hess (2009) is een open en veilige sfeer in de klas een belangrijke voorwaarde voor studenten om een bijdrage te leveren aan de klassikale discussie. Studenten moeten namelijk het vertrouwen hebben dat nodig is om zich kwetsbaar op te kunnen stellen en

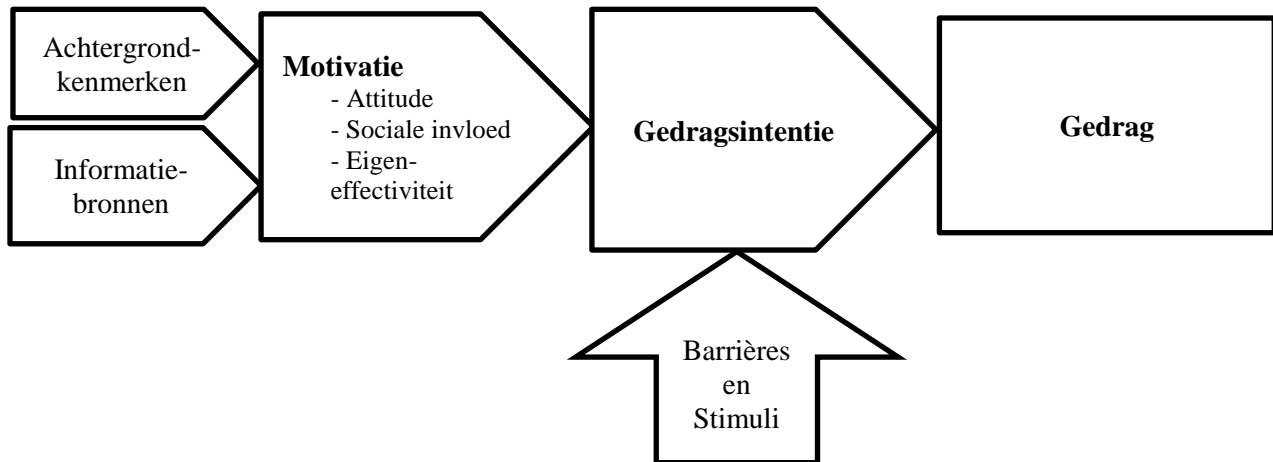
hun eigen mening te geven zonder afgewezen te worden. Om een pedagogisch veilig klasklimaat te creëren is het van belang dat de docent interesse toont in studenten. Onderzoek wijst uit dat wanneer docenten interesse tonen in studenten, zij voor een werkomgeving zorgen waarin studenten gemotiveerd zijn (Wubbels et al., 2006). Ander onderzoek toont aan dat in klassen waar docenten grenzen stelden en tegelijkertijd open stonden voor discussie, een positief klasklimaat wordt beleefd (Tartwijk et al, 2009).

Samenvattend moet een klassikale discussie aan een aantal kenmerken voldoen om democratisch burgerschap bij studenten te bevorderen. Een effectieve klassikale discussie is **klassikaal**, er worden gezamenlijk **verschillende perspectieven** verkend, waarbij door de studenten een **kritische eigen mening** wordt gevormd over **onderwerpen die aansluiten bij hun leefomgeving** in een **pedagogisch veilig klasklimaat**

Het I-Change model

Hoewel er meerdere onderzoeken beschikbaar zijn naar de rol van de docent in een klassikale discussie over ACMO, wordt de visie van mbo-studenten in deze onderzoeken niet meegenomen. Om adequaat in te kunnen spelen op de gedragingen van mbo-studenten is belangrijk te onderzoeken welke factoren de gedragsintentie van studenten bepalen om actief te participeren in een klassikale discussie. Daarom wordt hieronder het Integrated Change Model (I-Change model) van De Vries (2005) verkend, dat aanwijzingen bevat voor het vaststellen van deze factoren, daarbij wordt specifiek gekeken naar het Integrated Change model is een gedragsveranderingsmodel en combineert vijf theorieën over de totstandkoming van gedrag. Het I-Change model wordt voornamelijk gebruikt om gezond gedrag te verklaren en te bevorderen en gaat ervanuit dat gedrag voortkomt uit motivatie en als reactie op stimuli (Brug et al., 2007). Niet alle theorieën uit het I-Change model worden gebruikt. De Goal Setting Theory en het Health Belief Model zijn te specifiek gericht op het bevorderen van *gezond* gedrag. Het Transtheoretisch model (Prochaska & Di Clemente, 1977), het ASE-Model (De Vries & Mudde, 1998) en de Social Cognitive Theory (Bandura, 1986). Het Integrated Change model (De Vries, 2005) met uitzondering van De Goal Setting Theory en het Health Belief Model is weergegeven in figuur 1.

Figuur 1. Weergave van het I-Change (De Vries, 2005) met uitzondering van De Goal Setting Theory en het Health Belief Model



De motivatie om gedrag wel of niet te vertonen kan volgens het I-Change model verklaard worden door drie determinanten: Attitude, Sociale invloed en Eigen-effectiviteit. (zie figuur 1). De eerste determinant, de Attitude, beschrijft iemands houding ten aanzien van een bepaald onderwerp of gevoel. De attitude wordt gevormd door eerdere ervaringen, waarin negatieve ervaringen tot negatieve attitudes leiden en positieve ervaringen tot positieve attitudes. Een attitude kan beredeneerd zijn maar ook voortkomen uit gewoonten. Hierom zijn attitudes onderverdeeld in twee categorieën: cognitief, (denken en weten) en affectief (gevoel en emotie) (Lechner et al., 2012). De tweede determinant is Sociale invloed. De Sociale invloed houdt de ervaren steun of druk vanuit de omgeving in en de mate waarin iemand de neiging heeft om zich wat aan te trekken van de verwachting van anderen (Lechner et al., 2012). De derde determinant is de Eigen-effectiviteit. De Eigen-effectiviteit omschrijft de verwachting die mensen hebben over de eigen bekwaamheid om het gedrag uit te voeren (Lechner et al., 2012). De Attitude, Sociale invloed en de Eigen-effectiviteit worden beïnvloed door achtergrondkenmerken en informatiebronnen (zie figuur 1). Daarnaast spelen voor het verklaren van de intentie om het gedrag uit te voeren en het daadwerkelijke gedrag, barrières en stimuli uit de omgeving een rol (zie figuur 1).

Huidige studie

In deze studie is de volgende hoofdvraag opgesteld: *“Op welke wijze kunnen burgerschapsdocenten de actieve participatie van mbo-studenten in klassikale discussies over actuele controversiële maatschappelijke onderwerpen bevorderen?”* Om hier antwoord op te geven zijn twee deelvragen opgesteld. Voor 1.) *“Op welke wijze voeren burgerschapsdocenten in het middelbaar beroepsonderwijs een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen?”* wordt gekeken

naar of de kenmerken van een *effectieve* klassikale discussie (Schuitema et al., 2011), terug worden gevonden in het aanbod van burgerschapsdocenten. Verwacht wordt dat bij burgerschapsdocenten met een bevoegdheid de kenmerken van een effectieve klassikale discussie eerder worden teruggezien dan bij burgerschapsdocenten zonder bevoegdheid.

Voor deelvraag 2.) “*Welke factoren spelen een rol bij de actieve participatie van mbo-studenten in een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen?*” wordt gekeken naar welke factoren uit het I-Change model (De Vries et al., 2005) de gedragsintentie van studenten bepalen om actief te participeren in een klassikale discussie over ACMO. Ten eerste wordt verwacht dat studenten met een positieve attitude ten aanzien van een klassikale discussie eerder geneigd zijn om actief te participeren in een klassikale discussie over ACMO dan studenten met een negatieve attitude. Ten tweede wordt verwacht dat studenten die in de klas steun ervaren meer gemotiveerd zijn om actief te participeren in een klassikale discussie over ACMO dan studenten die negatieve druk ervaren. Ten derde wordt verwacht dat studenten die het idee hebben een bijdrage te kunnen leveren aan een klassikale discussie over ACMO hieraan eerder actief deelnemen dan studenten die dat idee niet hebben. Ten vierde wordt verwacht dat verschillen in attitude, sociale invloed en eigen-effectiviteit verklaard kunnen worden door achtergrondkenmerken van mbo-studenten en hun gebruik van informatiebronnen. Tot slot wordt verwacht dat in klassen waar de kenmerken voor een effectieve klassikale discussie terug worden gezien in het aanbod van burgerschapsdocenten dit als stimulus wordt ervaren, en dat het ontbreken hiervan als barrière wordt ervaren.

Methode

Procedure

Deze kwalitatief exploratieve studie beantwoordt de hoofdvraag op basis van vijf semigestructureerd interviews (N=5) met burgerschapsdocenten (N=5) en zeven focusgroepen (N=22) met studenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Binnen de dataverzameling en de analyse van de data stonden vooraf opgestelde topics voortdurend centraal maar er was tijdens de interviews en focusgroepen ook ruimte voor de respondenten om eigen onderwerpen in te brengen (Boeije, 2010).

De semigestructureerd interviews met drie docenten (1,2 en 3) en de focusgroepen zijn afgenomen tussen 23 mei en 6 juni 2017, net na de terroristische aanslag in Manchester op 22 mei 2017. In de semigestructureerde interviews en focusgroepen werd veel verwezen naar dit actuele maatschappelijke onderwerp. De semigestructureerd interviews met de andere twee docenten (4 en 5) zijn afgenomen begin september 2017. De semigestructureerd interviews en de focusgroepen hebben plaatsgevonden op de mbo-school op een rustige en ongestoorde plek in de school. Voorafgaand aan het interview is tijd genomen voor informele interactie om vertrouwen te winnen zodat docenten en studenten tijdens het interview hun

ervaringen en waardeoordelen durfden te delen (Boeije, 2010). De interviews met de docenten duurden gemiddeld 25 minuten, de focusgroepen met de mbo-studenten duurden gemiddeld 20 minuten.

Om een mondelinge *informed consent* te verkrijgen is voorafgaand aan het onderzoek de inhoud en het doel van de studie verteld en is aangegeven dat er vertrouwelijk met de informatie wordt omgegaan, en is de anonimiteit van de respondenten (Webster, Lewis, & Brown, 2014). Tot slot is de topiclijst voor de semigestructureerde interviews met docenten voorgelegd aan een docent en de topiclijst voor de focusgroepen met studenten voorgelegd aan een mbo-student uit het sociale netwerk van de onderzoeker.

Participanten

Voor de werving van respondenten is gebruik gemaakt van het netwerk van ProDemos en het sociale netwerk van de onderzoeker. Er zijn 26 mbo-scholen benaderd, vijf scholen uit de provincies Noord-Holland, Zuid-Holland, Overijssel en Gelderland hebben daadwerkelijk meegewerkt. Bij drie scholen hebben er zowel een semigestructureerd interview met de burgerschapsdocent als focusgroepen met mbo-studenten plaatsgevonden. Er zijn twee 'extra' bevoegde burgerschaps-docenten geïnterviewd, om onderscheid te kunnen maken tussen docenten zonder bevoegdheid (N=3) en docenten met een bevoegdheid (N=2) Uiteindelijk hebben twee docenten zonder bevoegdheid en drie docenten met een bevoegdheid van een burgerschaps- gerelateerd vakgebied meegewerkt aan het onderzoek.

Bij de dataverzameling is rekening gehouden met de vier aspecten waar burgerschapsdocenten hun aanbod van het burgerschapsonderwijs op aan moeten passen, namelijk: niveau, klassamenstelling, leeftijd en leerweg (Ministerie van OCW & De Mbo-raad, 2017). Ten eerste heeft er een selectie plaatsgevonden op basis van niveau. Alleen mbo-opleidingen met niveau 3 en 4 zijn meegenomen in dit onderzoek. De reden hiervoor is dat de heterogene studentenpopulatie op mbo-opleidingen niveau 3 en 4 het grootst is (Integratierapport, 2016). Ten tweede is rekening gehouden met de klassamenstelling door de mbo-scholen te selecteren op basis van etnisch-culturele samenstelling van de studentenpopulatie. Hierbij is het criterium van de Onderwijsraad (2005) aangehouden, namelijk 20%-70% van de studentenpopulatie heeft een niet-westerse migratieachtergrond. Ten derde is er rekening gehouden met de leeftijd van studenten. Alleen studenten die een voltijdopleiding volgen, in de leeftijd van 16 tot 20 jaar, hebben deelgenomen aan de focusgroepen. De meeste mbo-studenten starten op 16-jarige leeftijd met een mbo-opleiding en verlaten na vier jaar het middelbaar beroepsonderwijs. Tot slot is er rekening gehouden met het geslacht van de studenten: aan de focusgroepen hebben 9 vrouwen en 13 mannen deelgenomen. Een overzicht van de respondenten is weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1.

Overzicht respondenten

School	Docent	Demografische gegevens	Kwalificatie burgerschap verwant vak	Focusgroepen	Samenstelling focusgroepen ethniciteit / geslacht
A	1	vrouw westers	Nee	1 2	gemengd / gemengd gemengd / gemengd
B	2	vrouw westers	Nee	3 4 5	Nederlands / mannen niet-westers / mannen gemengd / gemengd
C	3	man westers	Maatschappijleer	6 7	niet-westers / gemengd Nederlands / vrouwen
D	4	man westers	Maatschappijleer		
E	5	man westers	Maatschappij- Wetenschappen		

Meetinstrumenten

De onderzoeksinstrumenten zijn ontworpen aan de hand van de bestudeerde literatuur. Voor deelvraag 1 stonden de kenmerken van een *effectieve* klassikale discussie centraal (Schuitema et al., 2015). Ten eerste is bestudeerd of de discussie **klassikaal** wordt vormgegeven. Ten tweede is onderzocht of er **gezamenlijk verschillende perspectieven** op het ACMO zichtbaar worden gemaakt. Ten derde is bestudeerd of de discussie gericht is op het vormen van een **kritische eigen mening**. Ten vierde is gekeken naar of de onderwerpen **aansluiten bij de leefomgeving van studenten**. Tot slot is onderzocht of de klassikale discussie wordt vormgegeven in een **veilig-pedagogisch klasklimaat**.

Voor deelvraag 2 stonden de factoren uit het I-Change model centraal. Allereerst zijn relevante **achtergrondkenmerken** van studenten geïdentificeerd en is onderzocht welke **informatiebronnen** studenten gebruiken om informatie over ACMO in te winnen. Vervolgens is onderzocht of de **attitude** ten

aanzien van een klassikale discussie, de ervaren steun of druk (**sociale invloed**) en de **eigen-effectiviteitsverwachting** een rol spelen op de intentie van studenten om actief te participeren in een klassikale discussie. Tot slot is bestudeerd welke **barrières** studenten ervaren als belemmerend voor hun actieve participatie in een klassikale discussie over ACMO, en welke **stimuli** zij ervaren om juist wel actief te participeren.

De topiclijst voor de semigestructureerde interviews met de burgerschapsdocent is toegevoegd in bijlage 1 en de topiclijst voor de focusgroepen met de mbo-studenten is toegevoegd in bijlage 2. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten zijn er geluidsopnames gemaakt om misinterpretatie te voorkomen (Karsten, Muir, Ohana & Wolszczak, 2014). Daarnaast is de interne validiteit van deze studie versterkt doordat er tijdens het interviewen gebruik is gemaakt van verschillende interviewtechnieken zoals het geven van concrete voorbeelden en doorvragen. Bovendien was het voor de respondenten mogelijk om vanuit hun perspectief relevante informatie te delen.

Data-analyse

De geluidsopnames van de semigestructureerde interviews en de focusgroepen zijn getranscribeerd, de transcripten zijn gecodeerd en geanalyseerd met behulp van het softwareprogramma NVivo 11. Voor het coderen is de procedure van Boeije (2010) gebruikt. In de eerste fase van de analyse heeft er een open codering plaatsgevonden. De open codering heeft relevante fragmenten van de data toegewezen aan een passende deelthema zoals bijvoorbeeld ‘aandacht voor ACMO’ en ‘vermijden actuele maatschappelijke onderwerpen’. Dit proces is doorgegaan totdat er geen nieuwe thema’s meer gevonden werden binnen de data. In de tweede fase van de analyse zijn de codes axiaal gecodeerd, waarbij onderscheid is aangebracht tussen de codes, codes zijn samengevoegd en codes die elkaar overlappen zijn verwijderd. Zo is bijvoorbeeld de code ‘aandacht voor actuele maatschappelijke onderwerpen’ opnieuw gecodeerd in ‘momenten’ en ‘werkvormen’. Tot slot heeft er een selectieve codering plaatsgevonden, waarin gezocht is naar verbanden en verklaringen voor de verschillende resultaten en zijn bruikbare citaten opgesteld. In deze laatste fase is met een tweede onafhankelijke onderzoeker de toegekende codes en data doorgesproken om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te verhogen. Naar aanleiding van dit gesprek is er nogmaals gereflecteerd op de selectieve codering (Boeije, 2010; Ritchie & Lewis, 2003).

Resultaten

Om bij bepaalde onderdelen de verschillen tussen de respondenten en de focusgroepen duidelijk te maken wordt de nummering uit tabel 1 voor de mbo-scholen, burgerschapsdocenten en focusgroepen weergegeven.

Deelvraag 1.

Aandacht voor actuele maatschappelijke onderwerpen. Alle geïnterviewde burgerschapsdocenten gaven aan aandacht te besteden aan ACMO. Burgerschapsdocenten maken ACMO bespreekbaar aan de hand van themaweken met thema's zoals 'De week tegen pesten' en 'Bevrijdingsdag'. Daarnaast bespreken alle burgerschapsdocenten actuele gebeurtenissen waar studenten zich persoonlijk bij betrokken voelen zoals de aanslagen in Parijs en Manchester en de dood van de jonge bootvluchteling 'Aylan'. Studenten brengen deze actuele gebeurtenissen zelf ter sprake of burgerschapsdocenten kaarten deze onderwerpen aan omdat deze actuele gebeurtenissen doorgaans besproken worden in het maatschappelijke en/of politieke debat in Nederland. Ter illustratie een voorbeeld van docent 1: *“De aanslag in Manchester heeft natuurlijk impact op iedereen maar studenten kunnen zich voorstellen dat ze zelf slachtoffer hadden kunnen zijn bij een concert van Ariane Grande [...] dan komt het wel heel dichtbij voor ze”*

De twee onbevoegde burgerschapsdocenten geven aan ACMO weleens te vermijden of inhoudelijk niet dieper op het onderwerp in te gaan. Beide burgerschapsdocenten vermijden onderwerpen zoals het Israël – Palestina conflict en het Turks-Referendum omdat deze onderwerpen de sociale cohesie in de klas verstoort en zichzelf te weinig kennis bezitten over dit onderwerp.

Naast dat ACMO incidenteel en aan de hand van themaweken worden besproken, besteden de drie bevoegde burgerschapsdocenten iedere les aandacht aan ACMO. Zij vinden het belangrijk dat studenten op de hoogte worden gebracht van hedendaagse maatschappelijke onderwerpen en merken tevens op dat zij de aandacht van studenten beter kunnen wekken en vasthouden wanneer zij ACMO in de lesstof verwerken. Zij bespreken ACMO door de vier dimensies van Loopbaan en Burgerschap te koppelen aan actuele gebeurtenissen. Docent 5 gaf het volgende voorbeeld: *“Bij de politiek-juridische dimensie ga ik niet concepten uitleggen zoals ‘dit is de eerste kamer, dit is de tweede kamer’ maar pak ik een debat of een wetsvoorstel waar commotie over is en dan ga ik uitleggen dat je een meerderheid nodig hebt in de tweede kamer om een wetsvoorstel erdoor te krijgen...”*.

Hierbij maken zij gebruik van verschillende informatiebronnen zodat de burgerschapsdimensie kritische denkvaardigheden direct wordt bevorderd. Doordat studenten verschillende informatiebronnen en nieuwskanalen over een onderwerp bekijken, vergelijken en analyseren, leren zij nieuwskanalen en informatiebronnen op waarde te schatten.

Vormgeven van een klassikale discussie over ACMO. Alle burgerschapsdocenten gaven aan een klassikale discussie over ACMO vorm te geven. Hierbij vinden zij het belangrijk dat iedere student de kans krijgt om deel te nemen aan de klassikale discussie. Studenten die niet actief deelnemen aan de discussie stimuleren ze om mee te doen door de beurt te geven. Om daarnaast chaos te voorkomen stellen alle burgerschapsdocenten regels op zoals het opsteken van je hand als je wat wilt zeggen.

Wanneer studenten zelf een onderwerp inbrengen of wanneer docenten een onderwerp aankaarten, stimuleren de burgerschapsdocenten de studenten om met de klas ervaringen uit te wisselen en hier kritisch over te zijn. Daarnaast gaven vier van de vijf burgerschapsdocenten aan het belangrijk te vinden dat er in een klassikale discussie verschillende perspectieven op het onderwerp worden belicht en dat studenten respect en wederzijds begrip tonen naar elkaar. De vijfde burgerschapsdocent gaf aan het belangrijk te vinden om de Nederlandse waarden en normen mee te geven aan studenten. Deze docent (2) zegt hierover het volgende: *“We leven uiteindelijk toch in Nederland, dus de studenten moeten zich aanpassen aan de Nederlandse cultuur”*.

De drie burgerschapsdocenten met een bevoegdheid benoemde het belangrijk te vinden om studenten de benodigde competenties aan te willen leren om de maatschappelijke betrokkenheid en participatie van studenten in de maatschappij te vergroten. Een andere burgerschapsdocent benoemde het vooral belangrijk te vinden dat studenten in aanraking komen met actualiteiten en het omgaan met meningsverschillen omdat dit voor veel van zijn studenten geen dagelijks gebeurtenis is. Ter illustratie een voorbeeld van docent 1: *“Er wordt niet dagelijks naar het opbouwen voor andere waarden en andere meningen en dat ze zien dat er ook andere dingen zijn dan dat ze zelf denken en daar ook achter kunnen komen”*.

Het uiten van een mening en het onderbouwen van een mening werd daarnaast door alle burgerschapsdocenten als een belangrijk onderdeel van de klassikale groepsdiscussie gezien. De drie bevoegde burgerschapsdocenten gaven expliciet aan te willen weten waarom een student een bepaalde uitspraak doet en stelden vragen om de student aan te moedigen kritisch te denken over hun eigen mening. Zij proberen er via vragen achter te komen waar de motivatie of manier van denken vandaan komt. Docent 4 gaf het volgende voorbeeld: *“Als jij denkt dat jij onrechtvaardig behandeld bent dan geef ik jou de tijd, ruimte en rust om dat te delen [...].Niemand is er uiteindelijk op uit om de ander pijn te doen”*.

Ook is uit de interviews naar voren gekomen dat de drie bevoegde burgerschapsdocenten het belangrijk vinden dat ACMO worden besproken die aansluiten bij de leefomgeving van de student. Drie burgerschapsdocenten doen kennis op van de achtergronden van studenten door aan het begin van de les een praatje te maken. Daarnaast verkrijgt docent 3 deze kennis door relevante opdrachten of lesstof op te geven, zoals; ‘vergelijk je eigen thuissituatie met een andere student of met een vrouw of man uit een ander werelddeel’. Zo worden docenten op de hoogte van de thuissituatie en achtergronden van studenten maar zo leren studenten ook die van elkaar kennen.

Twee van de drie burgerschapsdocenten met een bevoegdheid geven studenten de opdracht om een presentatie te geven over een zelfgekozen actueel maatschappelijk onderwerp dat dicht bij de leefomgeving van de student staat. Doordat het actuele maatschappelijke onderwerp dichtbij de leefomgeving van de studenten staat tonen studenten volgens deze burgerschapsdocenten meer begrip naar elkaar. Bovendien

vinden studenten het leuk om iets te vertellen over een actueel onderwerp waar zij zich persoonlijk bij betrokken voelen. Docent 4 zegt hier het volgende over: *“Een aantal jongens gaven een presentatie over Palestina, een meisje legde de situatie in Turkije uit. En dan krijg je reacties van klasgenoten: “Oh, ik wist helemaal niet dat dit zo speelde”.*

Daarnaast gaven deze twee burgerschapsdocenten aan dat zij merken dat sommige studenten en met name studenten met een niet-westerse migratieachtergrond soms gefrustreerd zijn dat bepaalde ACMO niet besproken worden. Een presentatie biedt hen de mogelijkheid om hier meer over te vertellen, maar tegelijkertijd benoemden deze burgerschapsdocenten dat zij *altijd* de ruimte vrij willen maken om ook dit soort onderwerpen bespreekbaar te maken. Het volgende wordt hierover door docent 5 gezegd: *“Het is heel fijn als iemand in de klas kenbaar maakt dat ook ergens anders in de wereld onrecht wordt aangedaan waar nauwelijks over gesproken wordt. En dan is het aan mij dat ik dan daar aandacht aan besteed en zeg: “Wat is er aan de hand en kan je dat ook vertellen?” Dat is mooi want ik kan dit niet van tevoren vertellen of forceren.”*

Deelvraag 2.

Informatiebronnen. Vrijwel alle studenten worden over ACMO geïnformeerd via social media. Om informatie in te winnen maken zij gebruik van Nederlandse nieuwskanalen. Studenten met een niet-westerse migratieachtergrond volgen ook het nieuws via internationale nieuwskanalen zoals Al-Jazeera, BBC en CNN. Daarnaast halen zij informatie over ACMO vaker uit hun persoonlijke omgeving, zoals familieleden en vrienden. De reden hiervoor is dat zij op de hoogte willen zijn van ACMO uit het land van herkomst of in gebieden waar familieleden wonen. In focusgroep 4 (mbo-school B) werd daarnaast door twee studenten met een niet-westerse migratieachtergrond aangegeven dat ze wantrouwen hebben naar de overheid en Nederlandse nieuwskanalen omdat beide gekleurde informatie verstrekken. De toelichting van deze student is als volgt: *“Ja de overheid laat geselecteerd nieuws uitzenden [...] dat er geen aandacht wordt besteed aan een bom die Amerika op een kinderschool in Irak heeft gegooid. Ja dat soort dingen dat hoor je niet in Nederland”.* Opvallend is dat er door Nederlandse studenten nauwelijks met vrienden of familieleden over ACMO wordt gesproken. Dit doen zij alleen wanneer er heftige gebeurtenissen plaatsvinden zoals terroristische aanslagen.

Attitude. Op mbo-school A vindt meer dan de helft van de studenten een klassikale discussie geen leuke werkvorm. Een klassikale discussie loopt volgens deze studenten vaak uit op een conflict. Hierdoor worden studenten gedemotiveerd om actief te participeren in klassikale discussies. Op mbo-school B hebben bijna alle studenten een negatieve attitude ten aanzien van een klassikale discussie en daarmee ook ten aanzien van participatie hierin. De voornaamste reden hiervoor is dat zij zich onbegrepen voelen door de burgerschapsdocent en medestudenten. Alle studenten van mbo-school C gaven echter wel aan een klassikale discussie een leuke werkvorm te vinden. Studenten op deze mbo-school ervaren dat zowel de

burgerschapsdocent als medestudenten open staan voor het delen van ervaringen en verschil in mening. Dit stimuleert hen om actief te participeren in een klassikale discussie over ACMO. In tegenstelling tot mbo-school A en B wordt op mbo-school C regelmatig een klassikale discussie over ACMO vormgegeven.

Sociale invloed. Bijna alle studenten van mbo-school B ervaren onvoldoende steun van de burgerschapsdocent om actief te participeren in een klassikale discussie. Volgens deze studenten is het enige doel van de docent dat zij hen voorbereid op examens. Dit leidt ertoe dat er nauwelijks gesproken wordt over ACMO en spanningen in de samenleving. De docent heeft volgens deze studenten niet het vermogen om gevoelige onderwerpen bespreekbaar te maken omdat zij het lastig vindt om te gaan met de diversiteit aan etniciteit in de klas. De meerderheid van de studenten op mbo-school A en C geven aan wel steun te voelen van de burgerschapsdocent tijdens klassikale discussies over ACMO.

Opvallend is dat bijna alle studenten (N=20) aangeven het belangrijk te vinden dat burgerschapsdocenten grenzen stellen met name wanneer er door medestudent een ondemocratische uitspraak wordt gedaan. Extreme uitspraken in een klassikale discussie over ACMO houdt studenten namelijk tegen in hun participatie in de discussie. Een aantal studenten (N=6) denken dat dit voorkomen kan worden door aan de klassikale discussies regels te verbinden op basis van normen, waarden en mensenrechten. Ter illustratie een voorbeeld van een student uit focusgroep 6: *“Als iemand zegt dat alle vluchtelingen terug de zee op moeten dan worden er mensenrechten overschreden dus kan een docent zeggen ik laat iemand in zijn waarden dat is zijn mening maar het uitvoeren van zo’n uitspraak dat gaat dus niet want dat is in overtreding”*.

Eigen-effectiviteitsverwachting. Op mbo-school C geven mbo-studenten aan over voldoende capaciteiten te bezitten om actief te kunnen participeren in klassikale discussies over ACMO. Voorbeelden van capaciteiten die deze mbo-studenten noemden als noodzakelijk voor dergelijke participatie waren kennis over het onderwerp en communicatievaardigheden zoals het luisteren en het verwoorden van standpunten. Daarnaast vinden deze mbo-studenten dat ze over de juiste houding bezitten om actief te participeren in een klassikale discussie, zoals een houding waarin zij respect en begrip tonen. Hoewel mbo-studenten op mbo-school A en B aangeven wel over de juiste vaardigheden en houding te bezitten voor actieve participatie in klassikale discussies, vinden zij competenties zoals het onderbouwen van een eigen mening, en het respecteren van de mening van andere mbo-studenten niet belangrijk in een klassikale discussie. Een citaat om dit te illustreren van student uit focusgroep 3 *“Als je het hebt over openstaan voor andere meningen niet nee, ik luister niet eens meer naar de onzin die sommige mensen uitkramen. laatst nog met die verkiezingen in Turkije dan denk ik echt rot op joh [...] als jij niet openstaat voor wat ik vind dan hoef ik jouw mening ook niet te horen”*.

Barrières. De mbo-studenten van mbo-school B ervaren barrières die hen belemmeren in actieve participatie in een klassikale discussie. Bijna alle studenten op deze mbo-school ervaren dat de

burgerschapsdocent niet openstaat voor verschil in mening. Daarbij wordt de relatie met medestudenten vaak getypeerd als conflictueus. In twee focusgroepen van deze mbo-school wordt aangegeven dat er een tweedeling in de klas is tussen mbo-studenten met een niet-westerse migratieachtergrond en Nederlandse mbo-studenten. Zowel in de focusgroep met niet-westerse studenten als in de focusgroep met Nederlandse studenten wordt aangegeven dat zij zich distantiëren van de klassikale discussie. Een aantal studenten van mbo-scholen A en C geeft aan het irritant te vinden wanneer medestudenten elkaar niet uit laten praten of alleen maar koppig hun eigen standpunt blijven verdedigen. Studenten met een niet-westerse migratieachtergrond op mbo-school A ervaren daarnaast dat hun burgerschapsdocent niet altijd openstaat voor het bespreken van bepaalde ACMO zoals het Turks-Referendum en het Midden-Oosten. Dit ervaren zij als belemmerend omdat deze onderwerpen dicht raken aan de leefomgeving van deze studenten.

Stimuli. De meerderheid van de studenten benoemt een open houding van de burgerschapsdocent als voorwaarde voor actieve participatie in een klassikale discussie. Acht van de studenten ervaren daarnaast dat de burgerschapsdocent interesse toont in de student. Dit motiveert deze studenten om hun mening te uiten. Daarnaast geven bijna alle studenten van mbo-school C aan dat zij gestimuleerd worden door de burgerschapsdocent om hun mening te geven doordat de burgerschapsdocent open vragen stelt. Op mbo-school C bespreekt de docent regelmatig ACMO waar studenten zich persoonlijk betrokken bij voelen. Op deze mbo-school moeten studenten een presentatie geven over een actueel maatschappelijk onderwerp dat dichtbij hun leefomgeving staat. Studenten vinden dit een goede manier om ACMO bespreekbaar te maken omdat zij zich hierdoor meer verbonden voelen met medestudenten. Ter illustratie een voorbeeld van een student uit focusgroep 6: *“Wij moeten een presentatie geven over een actueel onderwerp dat dicht bij jou staat en toen heb ik een presentatie gegeven over Bhutan waar ik vandaan kom [...] klasgenoten wisten niet eens dat het land bestond en al helemaal niet van een onderdrukking [...] en dan zie je daarna dat ik veel steun krijg en begrepen word”*.

Discussie

In deze studie is aan de hand van semigestructureerde interviews met burgerschapsdocenten (N=5) en focusgroepen met mbo-studenten (N=22) onderzocht hoe burgerschapsdocenten in het middelbaar beroepsonderwijs de actieve participatie in klassikale discussie over ACMO kunnen bevorderen.

Deelvraag 1. Alle geïnterviewde burgerschapsdocenten geven een klassikale discussie over ACMO vorm. Burgerschapsdocenten zonder bevoegdheid doen dit vaak ad hoc wanneer zich een heftige gebeurtenis voordoet, terwijl burgerschapsdocenten met een bevoegdheid ACMO vaak structureel bespreekbaar maken. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat burgerschapsdocenten met een bevoegdheid zich meer bewust zijn van de didactische vaardigheden die zij bezitten en hoe zij die dienen toe te passen om democratisch burgerschap bij studenten te bevorderen (Elfering et al., 2016).

Conform verwachting voldoen burgerschapsdocenten met een bevoegdheid beter aan de kenmerken van een *effectieve* klassikale discussie. Het **klassikaal** discussiëren, het zichtbaar maken van **verschillende perspectieven** en het stimuleren in het onderbouwen en uiten van een **kritische eigen mening** – de kenmerken van een *effectieve* klassikale discussie zoals geïdentificeerd in de burgerschapsliteratuur – worden door de meerderheid van de burgerschapsdocenten als belangrijke onderdelen gezien. De kenmerken: **onderwerpen die aansluiten bij de leefomgeving van studenten** en een **pedagogisch veilig klasklimaat**, worden in het aanbod van burgerschapsdocenten met een bevoegdheid niet teruggevonden. De redenen hiervoor komen overeen met de belemmeringen die in interviews met burgerschapsdocenten door Kleijwegt (2016) worden geïdentificeerd. Ten eerste vermijden burgerschapsdocenten zonder bevoegdheid bepaalde ACMO die betrekking hebben op de leefomgeving van studenten omdat volgens hen de bespreking hiervan de sociale cohesie in de klas verstoort. Ook bespreken burgerschapsdocenten zonder extra bevoegdheid bepaalde onderwerpen niet omdat zij over bepaalde onderwerpen te weinig kennis bezitten. Dit wordt ook aangegeven door burgerschapsdocenten met een bevoegdheid, maar zij tonen interesse in de leefomgeving van studenten en zetten verschillende werkvormen in om kennis te verkrijgen van de leefomgeving van studenten. Hieruit blijkt dat niet alleen het gebrek aan kennis over verschillende etnisch-culturele achtergronden, maar ook het ontbreken van didactische en pedagogische vaardigheden bij burgerschapsdocenten zonder bevoegdheid een rol speelt. Ten tweede blijkt uit de resultaten dat niet alle burgerschapsdocenten een veilig pedagogisch klasklimaat creëren. Hoewel niet alle condities van een veilig pedagogisch klasklimaat (Walker, 2008) zijn onderzocht, suggereren de resultaten dat bij de burgerschapsdocenten met een bevoegdheid sprake is van een veilig pedagogisch klasklimaat. Zij tonen namelijk interesse in de persoonlijke leefomgeving van studenten en stellen daarnaast grenzen aan de uitlatingen van studenten tijdens klassikale discussies. Deze combinatie van steun en controle kan bijdragen aan de ontwikkeling van een positieve relatie tussen docent en student (Walker et al., 2008) en creëert een veilig positief klasklimaat (Wubbels et al., 2006).

Deelvraag 2. Conform verwachting zijn studenten met een positieve attitude ten aanzien van een klassikale discussie over ACMO eerder geneigd om actief deel te nemen aan een klassikale discussie dan studenten met een negatieve attitude. In tegenstelling tot studenten met een negatieve attitude benoemen zij vaker positieve ervaringen. Daarnaast is een opvallend resultaat dat in klassen waar een klassikale discussie over ACMO structureel wordt vormgegeven, mbo-studenten vaker een positieve attitude hebben ten aanzien van deelname in dergelijke discussies. De **attitude** van studenten ten aanzien van een klassikale discussie over ACMO lijkt voort te komen uit gewoonten (Lechner et al., 2012). Deze gewoonte kan studenten worden bijgebracht door te oefenen met klassikale discussies, waardoor het vertrouwen van deze studenten in hun capaciteiten – **eigen effectiviteit** - om deel te nemen toeneemt (Hess, 2009). Uit onderzoek blijkt dat wanneer studenten worden geconfronteerd met te moeilijke activiteiten, dit leidt tot demotivatie,

terwijl wanneer studenten vertrouwen hebben in hun capaciteiten, de motivatie toeneemt (Ryan & Deci, 2000). Hoewel conform verwachting studenten met een hoge mate van eigen-effectiviteit gemotiveerder blijken te zijn om actief te participeren, zijn deze resultaten niet sterk gevonden. Een verklaring hiervoor is dat andere competenties belangrijker worden geacht. Studenten met een negatieve attitude ten aanzien van een klassikale discussie vonden het bijvoorbeeld niet nodig om een mening te onderbouwen of de mening van anderen te respecteren.

Daarnaast is een belangrijk resultaat dat een conflictueuze relatie met medestudenten en het niet openstaan van docenten voor meningsverschillen worden ervaren als **barrières** terwijl interesse in de persoonlijke leefomgeving van mbo-studenten als **stimulus** wordt ervaren voor actieve participatie. Burgerschapsdocenten kunnen studenten dus **positief steunen** in hun actieve participatie en kunnen eveneens **negatieve druk** vanuit andere studenten wegnemen door grenzen te stellen aan de uitspraken van medestudenten. Dit komt overeen met de verwachting en de literatuur: in klassen waarin docenten grenzen stellen en tegelijkertijd open staan voor discussie wordt een positieve leeromgeving gecreëerd waarin studenten gemotiveerd zijn (Tartwijk et al., 2009; Wubbels et al., 2006). Studenten met een niet-westerse migratieachtergrond ervaren daarnaast vaker dat onderwerpen niet bij hun leefomgeving aansluiten. Een verklaring hiervoor is dat zij vaker gebruik maken van internationale **nieuwsbronnen** en mondiale onderwerpen dus meer aansluiten bij hun leefomgeving.

Uit deze studie kan worden geconcludeerd dat in klassen waarin de kenmerken van een *effectieve* klassikale discussie in het burgerschapsonderwijs terug worden gezien, de gedragsintentie van studenten om actief te participeren aanzienlijk groter is. Bij burgerschapsdocenten met een bevoegdheid worden overwegend vaker de kenmerken van een effectieve klassikale discussie over ACMO teruggezien. In het aanbod van burgerschapsdocenten zonder bevoegdheid wordt minder vaak vastgesteld dat ACMO aansluiten bij de leefomgeving van de student, en dat een veilig pedagogisch klasklimaat wordt gecreëerd. Daarnaast is een belangrijke bevinding dat het structureel bespreken van een klassikale discussie leidt tot een positieve attitude ten aanzien van actieve participatie in een klassikale discussie, doordat het vertrouwen in eigen-effectiviteit wordt versterkt. Burgerschapsdocenten zonder bevoegdheid geven minder vaak structureel klassikale discussies over ACMO vorm. Tot slot is voor alle burgerschapsdocenten een aandachtspunt dat zij meer rekening dienen te houden met de behoefte van studenten met een niet-westerse migratieachtergrond wanneer zij besluiten welke ACMO klassikaal wordt bediscussieerd.

Sterke punten en beperkingen.

Een sterk punt van dit onderzoek is de maatschappelijke relevantie. De overheid streeft ernaar om het burgerschapsonderwijs in het mbo te verbeteren, onder andere door het burgerschapsonderwijs optimaal aan te laten sluiten bij de onderwijsbehoeftes van mbo-studenten (Bussemaker & Dekker, 2017). Dit onderzoek geeft inzicht in deze behoeftes. Dit sterke punt is tevens een tekortkoming. Door de resultaten

uit het rapport van de Onderwijsinspectie (2016) staan burgerschapsdocenten in het mbo onder druk. In dit onderzoek, dat voor een deel is gebaseerd op zelfbeoordeling, kan dit leiden tot het geven van sociaal wenselijke antwoorden (McGrath et al., 2010). Om het geven van sociaal wenselijke antwoorden tegen te gaan is de anonimiteit van de respondenten gewaarborgd (Webster, Lewis, & Brown, 2014).

De meerwaarde van dit onderzoek ligt in het feit dat studenten zelf aan het woord zijn gelaten waardoor een goed beeld van de doelgroep en diens behoeftes ten aanzien van actieve participatie in een klassikale discussie wordt gegeven. Ook hierin is een beperking te vinden met betrekking op de constructvaliditeit van de resultaten. Tijdens de focusgroepen met de studenten is het taalgebruik van de onderzoeker aangepast om beter met de studenten te communiceren. Dit heeft als gevolg gehad dat constructen met behulp van verschillende voorbeelden aansluitend bij de levenswereld van deelnemende jongeren zijn toegelicht. Hierdoor kunnen constructen op verschillende manieren zijn geïnterpreteerd, wat invloed kan hebben op de onderzoeksresultaten. Deze manier van interviewen heeft er echter wel aan bijgedragen dat de deelnemende studenten een open houding aannamen en veel uit zichzelf vertelden. Tot slot is het van belang de resultaten te beschouwen in de context van de ontwikkelingen die gaande zijn binnen het burgerschapsonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs. De huidige studie geeft een beeld van de situatie op het moment van onderzoeken, die sindsdien in verscheidene opzichten gewijzigd is. Door de mbo-Raad en het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen is een nieuwe burgerschaps-agenda ontwikkeld met als doel de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs te verbeteren. De stem van de mbo-student hierin echter niet meegenomen. Aangezien huidige studie inzicht biedt in de ervaring en beleving van mbo-studenten en de werking daarvan op actieve participatie in klassikale discussies biedt huidige studie aanknopingspunten voor de ontwikkeling van beleid. Zoals uit de resultaten uit deze studie blijkt dient namelijk rekening gehouden te worden met de ervaring en beleving van mbo-studenten.

Implicaties voor de praktijk en suggesties voor vervolgonderzoek

Op basis van inzichten uit deze studie worden aanbevelingen gedaan voor ProDemos met als doel meer verdieping en aansluiting bij de praktijk mogelijk te maken in onderwijsmateriaal en toekomstige trainingen aan burgerschapsdocenten in het mbo.

Ten eerste blijkt dat burgerschapsdocenten een gebrek hebben aan kennis van de leefomgeving van studenten. Om de actieve participatie van studenten in een klassikale discussie te bevorderen is het van belang om kennis te hebben van, en interesse te tonen in de achtergrond van studenten. ProDemos zou daarom in trainingen voor burgerschapsdocenten in het middelbaar beroepsonderwijs informatie kunnen geven over de verschillende etnische-culturele achtergronden van studenten, en de daarmee samenhangende verschillen in leefomgeving.

Ten tweede wordt aangeraden om in trainingen voor burgerschapsdocenten aandacht te besteden aan het bespreekbaar maken van mondiale vraagstukken. Hoewel alleen studenten met een niet-westerse

migratieachtergrond aangeven hier behoefte aan te hebben, blijkt uit onderzoek dat wereldburgerschap in het Nederlandse burgerschapsonderwijs maar weinig aandacht krijgt (Bussemaker & Dekker, 2017). Zo blijkt uit internationaal onderzoek dat Nederlandse jongeren relatief weinig weten van mensenrechten en een afwijzende houding hebben tegenover gelijke rechten voor vrouwen en migranten (Maslowski, Van der Werf, Oonk, Naayer & Isac, 2012). Aandacht voor wereldburgerschap is daarom essentieel. Scholen kunnen bijvoorbeeld de Universele rechten van de Mens als gemeenschappelijk normatief waardenkader gebruiken om onverschilligheid in de klas tegen te gaan (De Winter, 2011; Nussbaum, 1997).

Tot slot behoeven burgerschapsdocenten zonder bevoegdheid aanvullende ondersteuning. Hoewel volgens beleidsmakers een speciale bevoegdheid voor burgerschapsdocenten niet nodig is, tonen resultaten in deze studie aan dat klassikale discussies georganiseerd door burgerschapsdocenten met deze bevoegdheid meer kenmerken vertonen van een *effectieve* klassikale discussie, zoals die in de burgerschapsliteratuur zijn geïdentificeerd. Om de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs te verbeteren wordt aangeraden om een professionaliseringsaanbod voor burgerschapsdocenten zonder bevoegdheid te realiseren waarin specifiek aandacht wordt besteed aan de didactische en pedagogische vaardigheden voor het creëren van een pedagogisch klasklimaat. Hier is echter wel vervolgonderzoek voor nodig. Ook hierbij geldt namelijk dat vele onderzoeken zich gericht hebben op het voortgezet onderwijs (onder andere: Tartwijk et al., 2009; Wubbels et al., 2006) maar specifieke kennis ontbreekt met betrekking tot het middelbaar beroepsonderwijs.

In dit onderzoek is onderzocht hoe burgerschapsdocenten de actieve participatie in klassikale discussies kunnen bevorderen. Een klassikale discussie wordt ingezet om democratisch burgerschap te bevorderen, terwijl de werking van een klassikale discussie op participatie in de maatschappij niet bekend is. Ook onderzoek om deze werking in kaart te brengen wordt aangeraden als vervolgonderzoek op huidige studie.

In de samenleving leeft het idee dat mbo-studenten minder actief participeren in de maatschappij. Afhankelijk van de betekenis die wordt verleend aan het begrip ‘actieve participatie’ kunnen vraagtekens worden gezet bij deze opvatting. Mbo-studenten nemen vaak actief deel aan de maatschappij door op jonge leeftijd aan de arbeidsmarkt deel te nemen of andere activiteiten te verrichten waarvan de inkomsten nodig zijn om het gezin te onderhouden (Westerveld, 2018). Dergelijke activiteiten vinden vaak plaats achter de schermen, zonder dat mbo-studenten aan de buitenwereld kenbaar maken op welke wijze zij in de maatschappij participeren, in tegenstelling tot studenten op hogere onderwijsniveaus. Volgens de Winter komt dit door het verschil in burgerschapsonderwijs per schooltype. Jongeren op lagere schooltypen leren om zich aan te passen en te gehoorzamen, terwijl jongeren op hogere schooltypen worden onderwezen tot kritische mondige burgers. Willen we mbo-studenten opleiden tot mondige burgers dan hebben we goede burgerschapsdocenten nodig!

Referenties

- Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. Verkregen van:
<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey. Englewood Cliffs.
- Berg, W., Greaffe, L. & C. Holden (2003). *Teaching Controversial Issues: A European Perspective*. Londen: CiCe Thematic Network Project
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Saga.
- Brug, J., Assema, P, van., & Lechner, L.(2007). *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Bussemaker, J. & S. Dekker (2017). *Kamerbrief aan de Tweede Kamer over versterking Burgerschapsonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Byford, J., Lennon, S. & W. B. Russell (2009), Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers, The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82, pp. 165-170. doi:10.3200/tchs.82.4.165-170
- Carabain, C., Keulemans, S., van Gent, M., & G. Spitz (2012). *Mondiaal burgerschap. Van draagvlak naar participatie*. Amsterdam: NCDO
- Cauwenberge, van A. (2015). *The Quest for Young Eyes. Aandacht voor nieuws bij jonge mensen in de lage landen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Free Press
- Elfering, Boer & Tholen (2016). *LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo Eindrapport*. Nijmegen: KBA Nijmegen - ResearchNed
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Hall Jamieson, K. (2007). Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, 114, 75–100. doi:10.1086/520692

- 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
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom*. New York: Teachers College.
- Hopwood, N. (2007). *Values and Controversial Issues. GTIP think piece*. Verkregen van:
<http://www.geography.org>.
- Houdt, van F. & Schinkel, F. Aspecten van burgerschap. Een historische analyse van de transformaties van het burgerschapsconcept in Nederland. Verkregen van: <https://www.researchgate.net>
- Onderwijsinspectie (2006). *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Onderwijsinspectie (2016). *Burgerschap op school: Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005). *Bakens voor spreiding en integratie advies*. Den Haag. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oxfam (2017). *Global Citizenship*. Verkregen van: <http://www.oxfam.org.uk/education/globalcitizenship>
- Karsten, A., Muir, J., Ohana, Y., & Wolszczak, G. (2014). *Research Handbook*. Berlijn, Duitsland: Democratie & Dialoge.
- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Lechner, L., Kremers, S., Meertens, R., & Vries, H. de (2012). *Determinanten van gedrag*. In J. Brug, Assema, van, & Lechner, L (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering* (pp. 87-123). Assen, Nederland: Van Gorcum.

- Lin, A. R., Lawrence, J. F., & Snow, C. E. (2015). Teaching urban youth about controversial issues: Pathways to becoming active and informed citizens. *Citizenship, Social and Economics Education, 14*, 103-119. doi:10.1177/2047173415600606
- Lopez, M. H., Levine, P., Dautrich, K., & Yalov, D. (2009). Schools, education policy, and the future of the first amendment. *Political Communication, 2*, 184-101. doi:10.1080/10584600802622910
- Manganelli, S., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2015). Italian adolescents' civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology, 41*, 8-18. doi:10.1016/j.appdev.2015.07.001
- Maslowski, R., Van der Werf, M. P. C., Oonk, G. H., Naayer, H. M., & Isac, M. M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland.
- Mbo Raad (2018) *Loopbaan en Burgerschap*. Verkregen van: <https://www.mboraad.nl/themas/loopbaan-en-burgerschap>
- Mbo Raad & het Ministerie van Onderwijs Cultuur & Wetenschappen (2017). *Burgerschapsagenda mbo 2017-2021: een impuls voor burgerschapsonderwijs*. Den Haag: Rijksoverheid.
- McGrath, S. P., Mico, C., Curdy, R., & Zhao, F. J. (2010). Predicting molybdenum toxicity to higher plants: influence of soil properties. *Environmental Pollution, 158*, 3095-3102. doi: 10.1016/j.envpol.2010.06.027
- Mitchell, D. (2013), Chapter 17, How do we deal with controversial issues in a relevant school geography? In: D. Lambert & M. Jones (red.) *Debates in Geography Education*, pp. 232-243. doi: 10.1080/00221341.2013.847476
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nederlandse Vereniging voor Leraren Maatschappijleer (2018). *Mbo Kwalificatiestructuur*. Verkregen van: <https://nvlm.nl/onderwijs/mbo/>
- Netwerk Burgerschap (2018). *Burgerschap Mbo*. Verkregen via <https://burgerschapmbo.nl>
- Noorda, J., & Dijk, A. van. (2015). *Young Leaders. Positieve rolmodellen in kwetsbare*

- wijken. Amsterdam, Nederland: VU University Press.
- 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
- Parker, W., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289. doi:10.1016/s0742-051x(00)00057-3
- Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap. Wat vermag de basisschool?* Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983) *Toward a comprehensive model of change*. Sycamore, IL: Sycamore Press.
- ProDemos – Huis voor democratie en rechtsstaat (2018). *Binnenhof voor scholen*. Verkregen van: <https://www.prodemos.nl>
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. Londen, Engeland: Sage publications.
- Roberts, M., (2013). *Controversial issues in geography*. In Roberts, M., *Geography Through Enquiry* pp.114-127. Sheffield: Geographical Association.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68. doi:10.1037//0003-066x.55.1.68
- San, van M., Sieckelinck, S., & De Winter, M. (2013). Ideals adrift: an educational approach to radicalization. *Ethics and Education*, 8(3), 276-289. doi: 10.1080/17449642.2013.878100
- Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J., & Veugelers, W. (2017). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 1-31. doi:10.1080/03055698.2017.1373629

Schuitema, J. A., Radstake, H., & Veugelers, W. M. M. H. (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. Universiteit van Amsterdam, Department of Child Development and Education.

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

Veugelers, W. (2010). Ontwikkelingen in het concept burgerschapsvorming Het begrip burgerschap: verbreding en verdieping. *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Universiteit van Amsterdam, Department of Child Development and Education.

Vries de, H., Mesters I, Van De Steeg H., Honing C., (2005). The general public's information needs and perceptions regarding hereditary cancer: an application of the Integrated Change Model. doi: 10.1016/j.pec.2004.01.002

Vries, H. D., & Mudde, A. N. (1998). Predicting stage transitions for smoking cessation applying the attitude-social influence-efficacy model. *Psychology and Health*, 13, 369-385. doi:10.1080/08870449808406757

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

Webster, S., Lewis, J., & Brown, A. (2013). *Ethical considerations in qualitative research*. Londen: Saga.

Westerveld (2018). *Algemeen overleg maatschappelijke diensttijd*. <https://www.tweedekamer.nl>

Wentzel, K. R., & Battle, A. A. (2001). Social relationships and school adjustment. *Adolescence and education: General issues in the education of adolescents*, 93-118. doi:10.1017/cbo9780511571190.012

Winter, M. de. (2007). *Opvoeding, onderwijs en jeugdzorg in het algemeen belang: De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijk raad voor het overheidsbeleid

Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. *Research, Practise, and Contemporary Issues* pp. 1161-1191. doi:10.4324/9780203874783.ch45

Bijlage 1. Topiclijst docenten

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
Achtergrondkenmerken	Leeftijd / genoten opleiding / etniciteit
Achtergrondinformatie mbo-klassen	<ul style="list-style-type: none"> • Aan welke opleidingen geeft u Loopbaan en Burgerschap? (naam opleiding / niveau / leerweg) • Uit hoeveel studenten bestaat de klas? • Hoe is de samenstelling: vrouwen/mannen, etnische achtergronden?
Aandacht voor actuele maatschappelijke onderwerpen	<p>Concrete uitleg actuele maatschappelijke onderwerpen + voorbeelden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Op welke manier besteedt u hier als docent aandacht aan? (incidenteel of structureel) • Op welke momenten besteedt u hier als docent aandacht aan? • Vermijdt u weleens gesprekken over actuele maatschappelijke onderwerpen?
Vormgeven van een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen	<ul style="list-style-type: none"> • Ontstaat er in uw klas weleens een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen? • Op welke momenten ontstaat er een klassikale discussie? (inbreng van studenten, zelf vormgeven) • Wat vindt u belangrijk in een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen? • Wat wilt u dat studenten leren van een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen? • Hoe probeert u dat te bereiken?

Actieve participatie	<ul style="list-style-type: none">• Zijn er tijdens een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen weleens spanningen in uw klas?<ul style="list-style-type: none">- Welk gedrag vertonen studenten dan?- Hoe reageert u op het gedrag van studenten?- Hoe probeert u conflicten tussen studenten te voorkomen? <p><i>Niet elke student vindt een klassikale discussie leuk.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Op welke wijze motiveert u studenten om deel te nemen aan een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen?• Wat zijn volgens u succesfactoren om studenten te motiveren deel te nemen aan een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen?
Afsluiting	<ul style="list-style-type: none">• Heeft u nog vragen of opmerkingen? Aanvullende vragen mailen/bellen.• Bedanken gesprek

Bijlage 2. Topiclijst studenten

Introductie	
Topics	Vragen
	<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?
Achtergrondinformatie	<p>Wat is jullie leeftijd?</p> <p>Wat is jullie etnisch-culturele achtergrond?</p> <p>Welke opleiding volgen jullie (niveau / leerweg)</p>
Uitleg actuele maatschappelijke onderwerpen	Concrete uitleg actuele maatschappelijke onderwerpen + voorbeelden
Informatiebronnen & Achtergrondkenmerken	<ul style="list-style-type: none"> • Waar halen jullie informatie over actuele maatschappelijke onderwerpen vandaan? <ul style="list-style-type: none"> - Wat zijn volgens jullie de beste informatiebronnen? -- - Met wie en op welke momenten praten jullie over actuele maatschappelijke onderwerpen?
Attitude Actuele maatschappelijke onderwerp	<ul style="list-style-type: none"> • Ontstaat er bij jullie in de klas weleens een discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen? (door de docent vormgegeven of kaarten jullie zelf deze onderwerpen aan) <ul style="list-style-type: none"> - Zo ja, vinden jullie dit een goede werkvorm om actuele maatschappelijke onderwerpen bespreekbaar te maken? - Zo nee, op welke manier besteedt de burgerschapsdocent aandacht aan actuele maatschappelijke onderwerpen? • Over welke onderwerpen wordt er gediscussieerd / gesproken? <ul style="list-style-type: none"> - Op welke momenten doe je mee aan de klassikale discussie ?

	<p>- Op welke momenten doe je niet mee aan de klassikale discussie?</p>
<p>Sociale invloed / Barrières en stimuli</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaren jullie steun van de docent tijdens een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen? <ul style="list-style-type: none"> - Wat verwacht je van een docent tijdens een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen? - Wat verwacht je van medestudenten tijdens een klassikale discussie over actuele maatschappelijke onderwerpen? - Wat vindt je prettig en wat ervaar je als belemmering?
<p>Eigen effectiviteit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beschikken jullie over de juiste klassikale discussies om deel te nemen aan de discussie? (zoals luisteren, mening onderbouwen en uiten) <ul style="list-style-type: none"> - Waar vindt je dat je goed in bent? - Waar zou je graag beter in willen worden?
<p>Afsluiting</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hebben jullie nog vragen of opmerkingen? Aanvullende vragen mailen. • Bedanken gesprek