

**Polarisatie In het Voortgezet Onderwijs:
Controversiële Onderwerpen en het Handelen van de Docent**

Bachelor Thesis
Pedagogische wetenschappen
Universiteit Utrecht

2019-2020

Studenten : G.A. Geurts & S.N. Wietsma
Studentnummers : 6281133 & 6212328
Thesisbegeleider : I.M. Dielwart
Tweede beoordelaar : R.P. van Esch
Opdrachtgever : Utrechts Netwerk voor Inclusie in het ONderwijs (UNION)
Datum : 23 juni 2020

Abstract

Polarisation is a phenomenon not only present in Dutch society, but it also seems to pervade in Dutch classrooms. As a consequence, teachers are being confronted with tensions surrounding controversial topics. Nevertheless, they are faced with fear or stress which in some cases can lead to an inability to act. Therefore, it is important to gain new insights in how teaching methods and the controversial topics relate in order to combat polarisation among students. Eight semi-structured interviews with high school teachers were executed. Analysis demonstrated that teachers in most cases do not experience a feeling of 'us' versus 'them' inside the classroom. Nevertheless, they do acknowledge that students might have deviating opinions on certain topics compared to other groups in society. Controversial topics that were mentioned the most are related to politics, culture, religion and climate. Teachers mostly use the approach of starting a dialogue, in which they create awareness through questioning the student's opinions. However, it is seen that teachers send students out of the classroom in case of discrimination or an unsafe environment. Based on these insights, teachers can be an important factor in the awareness of students about polarisation, regardless the background of the school.

Keywords: polarisation, 'us' versus 'them', high school, controversial topics, inability to act due to fear

Samenvatting

Het fenomeen polarisatie is niet alleen zichtbaar in de Nederlandse samenleving, maar lijkt ook naar voren te komen in Nederlandse klassen. Leraren kunnen tijdens het lesgeven in aanraking komen met het behandelen van controversiële onderwerpen en eventuele spanningen. Echter is te zien dat leraren vaak geconfronteerd worden met handelingsverlegenheid, waardoor niet goed met de spanningen of conflicten omtrent controverse wordt omgegaan. Het is van belang om nieuwe inzichten te vergaren op het gebied van les aanpakken en controversiële onderwerpen om polarisatie onder leerlingen tegen te gaan. Om deze inzichten op te doen, hebben er acht semigestructureerde interviews met leraren uit het voortgezet onderwijs plaatsgevonden. Uit de analyse kwam naar voren dat er binnen deze scholen geen wij/zij-scheiding is, maar dat leerlingen soms wel tegengestelde overtuigingen hebben ten opzichte van andere groeperingen in de samenleving. Docenten spelen hierop in door een gesprek aan te gaan met leerlingen waarbij meningen worden bevraagd en bewustwording wordt gecreëerd. Echter kiezen veel leraren er nog voor om in het geval van discriminatie of een onveilig klasklimaat leerlingen uit de les te sturen. Vanuit de verkregen inzichten blijkt dat leraren een belangrijke schakel kunnen zijn in de bewustwording van leerlingen over polarisatie, ongeacht de achtergrond van de school.

Sleutelwoorden: Polarisatie, 'wij' tegen 'zij', voortgezet onderwijs, controversiële onderwerpen, handelingsverlegenheid

Polarisatie in het Voortgezet Onderwijs:

Controversiële onderwerpen en het handelen in het Voortgezet Onderwijs

De Nederlandse samenleving krijgt steeds meer het karakter van een multiculturele maatschappij (van Bergen, Feddes, Doosje & Pels, 2015). In het huidige debat lijken deze verschillen tussen mensen te worden uitvergroet, waarbij wordt gesproken over onderlinge spanningen en conflicten. Er lijkt sprake te zijn van polarisatie (Oosterwaal, 2009). Polarisatie wordt beschreven als een toename van tegenstellingen tussen verschillende groeperingen onder andere op basis van etniciteit, cultuur en sociale positie in de maatschappij. Deze tegenstellingen kunnen leiden tot frictie tussen groepen mensen, wat in sommige gevallen uitmondt in conflicten (NJI, 2011; Oosterwaal, 2009). Daarnaast kan polarisatie mogelijk leiden tot radicalisering, een bedreiging vormen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en voor de sociale cohesie bij jongeren (Azough, 2017; Slootman & Tillie, 2006). Vanwege deze negatieve gevolgen is het van maatschappelijk belang dat polarisatie wordt tegengegaan.

De processen in de samenleving worden weerspiegeld op scholen, daarom is polarisatie ook terug te vinden in het onderwijssysteem (Parker, 2005). Hierdoor kunnen scholen juist als interventiedomein dienen en kunnen leerkrachten mogelijk een rol spelen in het tegengaan van polarisatie (Inspectie van het Onderwijs, 2006; Van der Ploeg, 2015). Leraren zijn namelijk rolmodellen en vormen de denkwijze van leerlingen in cruciale ontwikkelingsjaren (Donnelly, 2004). Daarbij komen leraren tijdens het lesgeven in aanraking met het behandelen van controversiële onderwerpen, waarbij zij eventueel een rol spelen in de overdracht van de bijbehorende normen en waarden (Abu-Nimer & Smith, 2016). Echter kan bij deze bespreking spanning tot uiting komen (Hondius, 2010). Leraren hebben daarbij het idee te weinig kennis te bezitten over verschillende culturen (Theeuwes, Saab, Denessen & Admiraal, 2019). Daarnaast kan het bespreken van controversiële onderwerpen leiden tot ongemakkelijkheid, onzekerheid en stress bij zowel de leerling als leraar (Radstake & Leeman, 2010). Zowel het missen van kennis en de stress bij besprekingen kunnen resulteren in handelingsverlegenheid (van Tartwijk, den Brok, Veldman & Wubbels, 2009).

Door middel van het onderzoek wordt getracht om in kaart te brengen waar nog winst te behalen valt in het tegengaan van polarisatie in het onderwijs. Over het algemeen richt onderzoek over polarisatie in het onderwijs zich op de verhoudingen binnen multiculturele scholen. In het huidig onderzoek is daarom extra aandacht voor scholen met een eenzijdige leerlingpopulatie. Door onderzoek te doen naar de ervaringen van docenten in het voortgezet onderwijs omtrent polarisatie en controverse wordt er een advies uitgebracht aan het Utrechts Netwerk voor INclusie in het Onderwijs (UNION). Dit wordt gedaan op basis van het beantwoorden van de volgende

onderzoeksvraag: "In hoeverre ervaren docenten polarisatie in het voortgezet onderwijs en op welke wijze kun je hier als docent op inspelen?"

Theoretisch kader

Polarisatie en controverse in de klas

Een belangrijk kenmerk van polarisatie is het bestaan van verschillende groeperingen en het bestaan van een duidelijke scheiding tussen deze groepen. In dit onderzoek ligt de focus daarom op een wij/zij-scheiding als uitingsvorm van polarisatie. Een wij/zij-scheiding op school kan daarbij ontstaan als studenten hun relatie met studenten van een andere groepering zien als wij tegen zij (van Bergen, de Ruyter & Pels, 2017). Hieraan ligt de sociale categorisatie '*us*' versus '*them*' *thinking* ten grondslag. Dit betreft negatieve overtuigingen ten opzichte van personen die niet behoren tot de in-group (Perdue, Dovidio, Gurtman & Tyler, 1990; van Bergen, de Ruyter & Pels, 2017). Leerlingen karakteriseren elkaar bij wij-zij denken op basis van normen die bestaan binnen een subcultuur. Hierbij kunnen controversiële onderwerpen, thema's met raakvlakken met die normen en waarden, zorgen voor frictie. Als iemand verschilt van deze normen wordt diegene gezien als 'de ander'. Deze vorm van 'othering' kan leiden tot een negatieve houding en gedrag tegen de out-group (Canales, 2000). Dit is in andere woorden het creëren van discursieve grenzen, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen 'wij' en 'zij' en gaat in op welke manier wordt gesproken over de verschillen tussen deze groepen (de Haan & Leander, 2011). Oftewel, op basis van welke aspecten iemand onderscheid maakt tussen zichzelf en de ander, waarbij de ander vervolgens buitengesloten wordt. Deze opstelling kan worden gekenmerkt door superioriteit, vijandigheid, wantrouwen en afkeuring op basis van religieuze of etnische groepsverschillen (de Haan & Leander, 2011; van Bergen, de Ruyter & Pels, 2017).

De polarisatie kan zich openbaren in klaslokalen in de vorm van een wij/zij-scheiding (Azough, 2017). Hierin zien leerlingen hun eigen relatie met leerlingen van een andere subcultuur als 'wij' tegen 'zij'. Ze kunnen daarbij negatieve houdingen vormen tegen leerlingen die niet binnen hun eigen groep horen, waardoor een scheiding in de klas ontstaat (van Bergen, de Ruyter & Pels, 2017). Door verschillende achtergronden en opvattingen van leerlingen kan het behandelen van sommige thema's zorgen voor controverse, met frictie als gevolg (Kleijwegt, 2016; Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004).

Deze controversiële onderwerpen worden in dit onderzoek gezien als thema's waarover groepen leerlingen strijdige opinies aanhangen (Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004). Het is daarbij belangrijk om te bestuderen voor wie, wanneer en waar een onderwerp controversieel is, omdat de bespreking door de docent dan beter kan worden afgestemd op de klas (Camicia, 2008). Daarnaast vallen controversiële onderwerpen onder één of meer van de volgende categorieën, geclassificeerd door Burkstrand-Reid, Carbone & Hendricks (2011): ten eerste kunnen het onderwerpen zijn die beïnvloed

worden door politiek. Dit zijn onderwerpen die bijvoorbeeld veelvuldig in de media komen of besproken worden in het politieke debat. Ten tweede kunnen het onderwerpen zijn die mensen zich gemakkelijk persoonlijk aantrekken, bijvoorbeeld wanneer personen direct betrokken zijn geweest bij een misdaad of zich verbonden voelen met betrokkenen (Burkstrand-Reid, Carbone & Hendricks, 2011). Ten derde kunnen bij extremisme enkele studenten met een sterke mening het gesprek over nemen. Terwijl er bij een gebrek aan diversiteit sprake kan zijn van studenten die zich gemarginaliseerd voelen en daardoor hun mening niet durven te uiten. Met als gevolg een eenzijdig verhaal in de les (Burkstrand-Reid, Carbone & Hendricks, 2011; Schilders, Sloep, Peled & Boersma, 2009).

In Nederland zijn de thema's die naar voren kunnen komen in de klas en voor controverse zorgen veelvuldig opgetekend in journalistieke rapportages (Kleijwegt, 2016; Veugelers & Schuitema, 2013). Eveneens zijn in de internationale literatuur onderzoeken naar buiten gekomen over controverse. Onderwerpen die volgens deze nationale en internationale rapportages en bevindingen voor controverse zorgen, raken ten eerste de politiek. In onderzoek komen hierbij kwesties rondom immigratie, integratie, fundamentalisme, rechts-extremisme, antisemitisme en vrijheid van meningsuiting naar voren (McAvoy & Hess, 2013; Schilders, Sloep, Peled & Boersma, 2009). In het Nederlandse onderwijs wordt specifiek verwezen naar de Palestijnse kwestie en onderwerpen waarbij de PVV en Geert Wilders naar voren komen (Veugelers & Schuitema, 2013). Ten tweede kunnen de spanningen oplopen wanneer het gaat over religie. Het gaat hierbij bijvoorbeeld over spanningen tussen de aanhangers van de islam en het christendom, waarbij gelieerd wordt aan aanslagen (Charlie Hebdo) en IS (Kleijwegt, 2016). Tevens zijn gebeurtenissen in de geschiedenis illustratief voor deze spanningen: onder andere de Holocaust (antisemitisme) en het slavernijverleden kunnen zorgen voor wrijving in de klas (Kello, 2016; Schilders, Sloep, Peled & Boersma, 2009; Veugelers & Schuitema, 2013). Tot slot roepen zaken als seksuele diversiteit, abortus, euthanasie, evolutie, genetische modificatie, duurzaamheid en dierenwelzijn controverse op onder leerlingen (Leonard, 2010; Schilders, Sloep, Peled & Boersma, 2009).

Momenteel is in de Nederlandse context sommige inzichtgevende informatie niet toereikend. Wetenschappelijke kennis is namelijk mogelijk verouderd (Veugelers & Schuitema, 2013) of kennis is slechts opgetekend in journalistieke rapportages (Kleijwegt, 2016). Hoewel het een inzicht kan geven, lijkt recente alomvattende empirie te ontbreken voor de Nederlandse context. Deze kennisleemte geeft aanleiding voor verder onderzoek.

Omgang docent met controverse in de klas

Naast het verkrijgen van inzicht in polarisatie en controverse in de klas, wordt de rol van de leraar hierin nader onderzocht. Zoals eerder benoemd, dient de school namelijk als interventiedomein. Door mogelijke polarisatie en wij/zij-scheidingen in de klas komen leraren vaker in aanraking met spanning rondom controversiële onderwerpen. Hierbij wordt de gedachtegang gevolgd dat de leraar een belangrijke schakel kan zijn in het tegengaan van tegenstellingen binnen de klas en het behandelen van controversiële onderwerpen. Leraren dragen namelijk niet alleen kennis over, maar ook sociale en morele competenties (Donnelly, 2004). Als er constructieve gesprekken worden aangegaan over controverse in de klas, biedt dit mogelijkheden om diversiteit en tolerantie aan te moedigen en verschillende perspectieven te bespreken (Donnelly, 2004).

Desondanks is te zien dat juist leraren regelmatig de toereikende ervaring of vertrouwen in eigen capaciteiten missen om de controversiële onderwerpen en bijbehorende conflicten te behandelen. Om die reden kiezen sommigen ervoor de discussies of conflicten te vermijden (Radstake & Leeman, 2010; Theeuwes, Saab, Denessen & Admiraal, 2019). Dit wordt geconceptualiseerd binnen de wetenschappelijke wereld als handelingsverlegenheid. Dat wil zeggen dat een leraar niet weet hoe hij gepast moet handelen gegeven de situatie (Jonkers & Machielse, 2012).

Vanuit de literatuur worden verschillende handelwijzen gecategoriseerd waarin wordt beschreven hoe de leraar kan inspelen op controversiële onderwerpen en kan omgaan met mogelijke conflicten in de klas (Hess, 2005; Patist & Wansink, 2017). Een van de manieren die de voorkeur heeft in de literatuur is die van het aangaan van de dialoog, waarbij verschillende perspectieven op het onderwerp aan bod komen. Op die manier kan er een genuanceerd beeld worden weergegeven van verschillende visies die aanwezig zijn in de maatschappij. Zo leren leerlingen andere meningen te begrijpen (Frijters, ten Dam & Rijlaarsdam, 2008). Bij de dialoog is het van belang dat er een veilig klasklimaat is, bestaande uit vertrouwen en respect (Van Tartwijk, den Brok, Veldman, & Wubbels, 2009). Daarnaast zijn de leerkracht-vaardigheden; betrokkenheid, kennis en geduld benoemd als noodzakelijk. Tevens is de bewustwording van de leraar van zijn persoonlijke standplaatsgebondenheid van belang. Deze politieke voorkeur beïnvloedt namelijk de manier van lesgeven en daarmee de dialoog (Hess, 2005; Patist & Wansink, 2017).

Daarentegen kunnen de lessen met controversiële onderwerpen ook uitmonden in een conflict. Het handelen van de docent bij een conflict kan invloed hebben op de inhoud rondom het onderwerp en de relatie tussen de leraar en de leerling (Patist & Wansink, 2017). Bjorn Wansink (2017) ontwikkelde een model waarin verschillende reacties van de leraar zijn omschreven in situaties die frictie oproepen omtrent de controverse, met daarbij de voor- en nadelen weergegeven per kwadrant. In het

kwadrant representeert de horizontale as de relatie met de leerling en de verticale as de specifieke inhoud (Patist & Wansink, 2017). De vier verschillende opties als reactie geven een score aan op inhoud of relatie, deze zijn te zien in figuur 1.

De eerste mogelijkheid is dat de leraar een leerling uit de klas stuurt in geval van conflict. Hierbij is een groot risico de verstoring van de relatie met de leerling en wordt er inhoudelijk niet op de leerling ingegaan (Patist & Wansink, 2017). Een andere reactie is kwadrant 2 "zelf vertellen hoe het zit", hiermee legt de leraar de eigen mening voor aan de klas en kunnen de leerlingen er niet op ingaan. Dit kwadrant is te koppelen aan de eerder benoemde politieke plaatsgebondenheid (Hess, 2005).

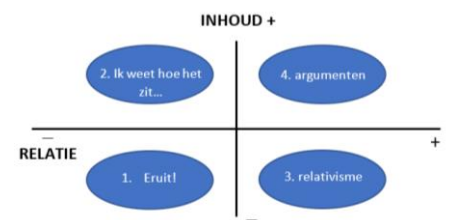
Het verbreekt de relatie, maar de leraar gaat wel inhoudelijk in op de discussie.

Een combinatie van de twee laatste reacties zijn volgens het onderzoek van Patist en Wansink (2017) de beste aanpak in situaties met discussie en conflict. In Kwadrant 3 "iedereen zijn waarheid", mogen leerlingen zelf hun mening uiten met bijbehorende argumenten. Deze aanpak is goed voor het verbeteren van de relatie met de leraar, maar door de meningen niet verder te behandelen is het inhoudelijk niet adequaat (Patist & Wansink, 2017). In kwadrant 4 "vragen en argumenten" is te zien dat meningen verder kunnen worden besproken zodra er een situatie is gecreëerd waarin iedereen's mening is gehoord (kwadrant 3). Tijdens deze bespreking wordt er een genuanceerder beeld gevormd en worden verschillende meningen en benaderingen naast elkaar gebruikt om onderscheid te maken tussen feiten en interpretaties (Patist & Wansink, 2017).

Het onderzoek naar polarisatie in het onderwijs en het handelen van de docent is opgesplitst in twee deelvragen. De eerste deelvraag luidt: "In hoeverre ervaren docenten een wij/zij-scheiding en welke thema's zien zij als controversieel binnen het voortgezet onderwijs?" Naast het herkennen van de controverse wordt tevens getracht inzicht te krijgen in hoe docenten dergelijke lessen aanpakken en hoe zij omgaan met eventuele conflicten. Logischerwijs volgt hieruit de tweede deelvraag: "Hoe gaat een docent om met controverse in de klas en bijbehorende conflicten?"

Methoden

In dit exploratieve en toetsende onderzoek staat controverse in het voortgezet onderwijs centraal; Welke onderwerpen worden als controversieel ervaren door leraren en op welke manier kunnen leraren handelen bij controversiële onderwerpen en conflicten in de klas. Er is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksofzet, omdat op deze manier de ervaringen en beweegredenen van docenten het meest diepgaand in kaart kunnen worden gebracht (Boeije, 2010). Het onderzoek heeft zowel een inductief als deductief karakter (Boeije, 2010); er wordt een theorie ontwikkeld over welke



Figuur 1. Herdrukt van "Les geven over gevoelige onderwerpen: Het aangaan van het moeilijke gesprek in de klas", door Patist, J. & Wansink, B., 2017, *Kleio*, 58, 46.

thema's controversieel zijn, en er wordt getoetst welke benaderingen leerkrachten toepassen in de klas.

Procedure

De respondenten zijn geworven via het netwerk van de onderzoekers. Zij zijn benaderd via een e-mail en namen na toestemming te hebben gegeven deel aan een interview. De interviews zijn online afgenomen vanwege de coronamaatregelen en duurden gemiddeld drie kwartier.

Participanten

De selecte steekproef bestaat uit acht leraren in het voortgezet onderwijs (Zie Appendix A). De onderzoekspopulatie is homogeen op het gebied van professie, zij beoefenen allen het beroep docent op het voortgezet onderwijs. Binnen deze groep is verscheidenheid te vinden door vakspecialisaties, onderwijservaring en schoolsamenstelling. De respondenten geven de vakken maatschappijleer, maatschappijwetenschappen, geschiedenis, aardrijkskunde, Engels of levensbeschouwing op vmbo, havo en/of vwo. Drie van de respondenten zijn vrouw en vijf man, waarbij het aantal jaren in het voortgezet onderwijs varieert van één tot 23 jaar.

Meetinstrumenten

In dit onderzoek zijn diepte interviews gehouden met vignetten (Zie Appendix B). Door middel van een interview is het mogelijk om gedetailleerde informatie te verzamelen over specifieke ervaringen van docenten (Boeije, 2010). Dit kan mogelijk verbanden blootleggen tussen conflictsituaties in de context van de klas en het handelen van de docent. Er is gekozen voor semigestructureerde interviews met een topiclijst (Zie Appendix C) om op een gestructureerde manier de ervaringen van docenten met betrekking tot polarisatie, controversiële onderwerpen en het bijbehorende handelen te bevragen, met ruimte om in te gaan op onverwachte invalshoeken (Doody & Noonan, 2013).

Gedurende de interviews zijn aan de docenten twee vignetten (Zie Appendix B) voorgelegd. Vignetten zijn beschrijvingen van een door de onderzoekers bedacht scenario waarop de geïnterviewde gevraagd wordt te anticiperen (Barter & Renold, 1999). Vignetten kunnen bij respondenten reacties en/of emoties losmaken, waardoor een gesprek over de situatie makkelijk geopend kan worden (Wilks, 2004). Door een hypothetische situatie voor te leggen is het mogelijk makkelijker voor docenten om over gevoelige onderwerpen te praten (Barter & Renold, 1999). In dit onderzoek werden vignetten voorgelegd met situaties die mogelijk een conflict oproepen binnen de klas. Deze situaties zijn geschreven met gebruik van literatuur uit de inleiding. Aan de hand van deze vignetten gingen docenten in op wat er volgens hen gebeurde en wat hun mening over de situatie was. Eveneens werd er gevraagd of zij een dergelijke situatie

hebben meegemaakt, hoe zij zelf in deze situatie zouden hebben gehandeld en wat volgens hen de juiste aanpak zou zijn.

Data analyse

De afgenomen interviews werden naderhand getranscribeerd. De topiclijst met het bijbehorende analyseplan (zie Appendix D) dienden op een gestructureerde manier als leidraad voor het analyseren. Voorafgaand aan de daadwerkelijke analyse is het analyseplan opgesteld. Hierin zijn de volgende concepten, aan de hand van het theoretisch kader, opgenomen: wij/zij-scheiding, controversiële onderwerpen, inhoud van de les, handelen van docent, omgangsrelatie leerlingen en tot slot de relatie tussen leraar en leerling. Bij de wij/zij-scheiding werd gekeken of groepen in de klas negatieve overtuigingen ten opzichte van elkaar hebben en of zij tegenover elkaar staan (Azough, 2017; de Haan & Leander, 2011; Perdue, Dovidio, Gurtman & Tyler, 1990; van Bergen, de Ruyter & Pels, 2017). Vervolgens werd gekeken welke thema's respondenten als controversieel ervaren en waarom (Burkstrand-Reid, Carbone & Hendricks-2011; Camicia, 2008). Deze controversiële onderwerpen werden in dit onderzoek gedefinieerd als thema's waarover groepen leerlingen strijdige opinies aanhangen (Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004). Tevens werd gekeken naar de inhoud van de lessen, waarbij de focus lag op welke manier respondenten informatie verschaffen en handelen bij het bespreken van controversiële thema's. Hierbij werd de verdeling zoals in het model van Patist en Wansink (2017) aangehouden: wegsturen, dialoog en de eigen mening toelichten. Bovendien is gekeken wat respondenten benoemen als een wenselijke omgangsrelatie tussen leerlingen in de klas. Tot slot werd de relatie tussen leraar en leerling in kaart gebracht.

Na het afnemen van interviews is de data geanalyseerd met behulp van NVIVO. Ten eerste zijn de 'sensitizing concepts' vastgelegd naar aanleiding van het theoretisch kader. Na het bepalen van de sensitizing concepts is er verder gegaan met open coderen. Waarna axiaal coderen en selectief coderen plaatsvond. De analyse van beide onderzoeksvragen vond op deze manier plaats, maar bij de deductieve onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van meer 'a priori' codes vanuit de theoretische inleiding. Dit om te toetsen of de data overeenkwam met de verwachting vanuit de literatuur.

Validiteit en betrouwbaarheid

Validiteit werd gewaarborgd door voorafgaand aan de dataverzameling een topiclijst op te stellen. Dit verzekert voldoende uniformiteit in het verloop van de verschillende interviews. De topiclijst was opgesteld aan de hand van het theoretisch kader. Om op die manier meer diepgaande informatie te verwerven, doordat concepten uit de theorie werden bevraagd. Participanten kunnen soms geneigd zijn om sociaal wenselijke antwoorden te geven, als het onderwerp van het interview hun eigen handelen en mogelijk een sensitief thema betreft (Acocella, 2012). Als gevolg kan de

interne validiteit in het geding komen, omdat docenten dan geen reëel beeld weergeven in de gegeven antwoorden. Om de validiteit te verhogen proberen de onderzoekers sociale wenselijkheid tegen te gaan door de respondenten vignetten voor te leggen (Boeije, 2010). Zoals eerder benoemd bevatten de vignetten hypothetische situaties in de klas. Vignetten kunnen een positief effect hebben op zowel de interne als externe validiteit, ondanks de hypothetische aard van de situaties brengt het de echte meningen of ervaringen van de respondent naar boven (Finch, 1887).

De betrouwbaarheid van het onderzoek werd gewaarborgd door alle fases van het onderzoek zo gedetailleerd mogelijk vast te leggen. Zo zijn er audio-opnames gemaakt van de interviews en is de ruwe data opgeslagen. Daarnaast zijn memo's geschreven om de gedachtegang achter cruciale keuzes vast te leggen. Op die manier wordt de reproduceerbaarheid van het onderzoek vergroot en daarmee de betrouwbaarheid. Bovendien is zo herleidbaar hoe specifieke keuzes kunnen leiden tot onderzoeksuitkomsten. Naast dit alles is voor het bereiken van een zo hoog mogelijke interbeoordelaarsbetrouwbaarheid het analyseproces meermaals samen doorlopen om interpretatiefouten en foute analyses zo veel mogelijk te voorkomen. De data werd eerst afzonderlijk van elkaar en vervolgens samen geanalyseerd (Boeije, 2010).

Ethische verantwoording

Om te verzekeren dat de deelname van alle participanten vrijwillig is, is er voorafgaand aan het interview een informed consent verschaft (Zie Appendix E). Het informed consent impliceert dat er volledige transparantie naar participanten is en zij zich op elk gegeven moment mogen terugtrekken uit het onderzoek. Om de privacy te waarborgen van participanten hebben alleen de onderzoekers toegang tot de data. Daarnaast wordt alle persoonlijke informatie binnen het onderzoek geanonimiseerd vanaf het moment dat de dataverzameling plaatsvindt en wordt de informatie vertrouwelijk behandeld. De belasting van de respondenten is in verhouding met de opbrengst van het onderzoek; De inzichten die zijn verkregen door de respondenten kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van handvatten voor het tegengaan van polarisatie.

Resultaten

In dit onderdeel worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Met betrekking tot de vraag: "In hoeverre ervaren docenten een wij/zij-scheiding en welke thema's zien zij als controversieel binnen het voortgezet onderwijs?" wordt eerst ingegaan op de bevindingen met betrekking tot groepsvorming binnen de klas, waarna de bevindingen omtrent controversiële thema's aan bod komen. Aangaande de tweede deelvraag; "Op welke wijze gaat een docent om met controverse in het klaslokaal en de bijbehorende conflicten?" worden de les-aanpakken bij het behandelen van controversiële onderwerpen en les aanpakken bij conflicten in lessen met controversiële onderwerpen behandeld. Bij de resultatensectie zijn modellen gemaakt (Zie Appendix F).

Groepsvorming binnen klas

Alle docenten spraken over een zekere groepsvorming binnen de klas. De aspecten waarop deze groepsvorming volgens hen gebaseerd is, zijn terug te leiden tot groepsvorming op basis van gedrag, herkenning, gemeenschappelijke hobby's en achtergrond. Vijf van de acht docenten spraken expliciet over de persoonlijke achtergrond als basis voor groepsvorming. Hierbij werd de culturele of etnische achtergrond van leerlingen (driemaal), het al dan niet hebben van een agrarische afkomst (tweemaal), of het geloof dat zij aanhangen (eenmaal) benoemd.

Deze groepsvorming werd als 'problematisch' ervaren wanneer leerlingen weigeren samen te werken (eenmaal), "zonde" als ze zijn gevormd op basis van achtergrond (eenmaal) of als het leidt tot buitensluiting van leerlingen die nergens bij horen (eenmaal). Daarnaast benoemden drie docenten verschillende aspecten van de omgangsrelatie tussen groepen: er zijn soms moeilijkheden om groepen samen te brengen, groepen kunnen onverschillig tegenover elkaar zijn of er is sprake van beledigingen tussen leerlingen.

Hoewel alle docenten dus wel groepsvorming waarnemen en sommigen belemmeringen ervaren, sprak geen van de docenten met betrekking tot het voorgaande concreet over een in vijandigheid uitmondende 'wij' tegen 'zij' in de klas. Een docent (P08) gaf hierbij aan dat hij de dynamiek tussen groepen in zijn lessen kan beïnvloeden, waarbij hij geen ruimte laat voor vijandigheid tussen leerlingen. Vijf docenten werkten daarnaast naar eigen zeggen op een school met voornamelijk leerlingen met een autochtone Nederlandse achtergrond, waarbij groepsvorming (en daardoor een mogelijke wij/zij-scheiding) op basis van etnische achtergrond slechts in één geval werd benoemd.

Daarentegen werd wel door twee docenten gerefereerd aan 'wij' tegen 'zij' buiten de klassencontext. Het volgende werd gezegd door een geschiedenisdocent die op een 'witte school' lesgeeft:

uhh wij zitten in een in een uhh omgeving uhh agrarische omgeving, uhh .. Waar niet uhh iedere jongere even genuanceerd uhh uit de hoek uhh kan komen of wil komen of uh het het het. En en uhhh, nouja dat dat dat hè bijvoorbeeld mensen uit uhh uhh allochtone leerlingen uit Marokko of Turkije, dat dat dat die of lui zijn of uhhh banen inpikken of profiteren van uhh de uhh voordelen van de Nederlandse samenleving. Uhm, dat dat dat wordt dan wel eens gezegd he.

(Participant 8)

Controversiële thema's

Alhoewel er binnen de klassen vrijwel geen sprake lijkt te zijn van een waarneembare wij/zij-scheiding tussen verschillende groepen, is er daarentegen wel sprake van controverse omtrent bepaalde thema's. Zeven docenten gaven namelijk aan

dat er sprake is van controversiële onderwerpen die maatschappelijke spanning oproepen in hun les. De genoemde onderwerpen zijn door de onderzoekers ingedeeld in zeven categorieën, te weten: politiek, multiculturele samenleving, religie, seksualiteit, klimaat, geschiedenis en sociaal economische maatschappelijke positie. Nadien wordt ingegaan op de aspecten die volgens respondenten deze controverse aanwakkeren.

Politiek als controversieel onderwerp. Als eerste brachten vijf docenten politiek naar voren als controversieel onderwerp. Hier werd zowel gesproken over binnenlandse als buitenlandse politiek. Binnen de binnenlandse politiek ging dit over vrijheid van meningsuiting (eenmaal), Nederlandse wetgeving (eenmaal) en vluchtelingen (eenmaal). Israël-Palestina (tweemaal) en Trump (eenmaal) werden vermeld met betrekking tot buitenlandse politiek. Enkel bij vrijheid van meningsuiting werd context gegeven over de aanleiding van de controverse. Participant 4 zag hierbij dat een leerling zich door groepsidentificatie verhardde in haar mening waarbij argumenten van ondergeschikt belang werden.

Multiculturele samenleving als controversieel onderwerp. Door vier docenten werd de multiculturele samenleving aangehaald. Zo benoemden zij de samenleving als onderwerp op zichzelf (eenmaal), etniciteit (tweemaal) en tradities (driemaal) zoals zwarte piet die controverse oproepen. De aanleiding van deze controverse is door twee participanten toegelicht. Zij benoemden de 'witte' samenstelling van de school als context voor deze spanning. Volgens participant 2 kan deze samenstelling bovendien zorgen voor ongemak bij leerlingen met een andere achtergrond: *"Omdat je dan eerder de uitzondering bent dan de regel, dus dan ja je wordt snel naar gekeken, en ik denk dat je als docent ook snel naar ze kijkt van: vertellen jullie maar wat, want jullie zijn anders."*

Religie als controversieel onderwerp. Vier docenten benoemden religie als controversieel onderwerp, waarbij drie docenten specifiek spraken over de verhouding tussen de islam en het christendom en één docent over de invulling van het christendom op een christelijke school. De aanleiding van deze controverse ligt volgens een leraar in de verschillende meningen die er zijn over religie in de samenleving en het gegeven dat het associaties oproept met de persoonlijke leefwereld van leerlingen (Participant 7). Een andere docent gaf aan dat de christelijke identiteit van de school zorgt voor controverse en ze sprak over de invloed van (on)bekendheid van leerlingen met leerlingen van een andere religie. Over dat laatste zei ze het volgende:

Bijvoorbeeld met de islam had ik leerlingen die gewoon moslims kennen van de voetbal bijvoorbeeld, maar ik heb ook leerlingen die nog nooit een moslim zijn tegengekomen, dus denk dat daar dan ook in de groep heel andere meningen kunnen ontstaan. (Participant 6)

Seksualiteit als controversieel onderwerp. Seksualiteit met daarin genderdiversiteit, seksuele diversiteit en sekseverschillen werd door vier docenten aangedragen als controversieel onderwerp. Slechts een van de docenten maakte expliciet waarom dit onderwerp controversieel op kan roepen. Namelijk doordat het de identiteit van leerlingen betreft en dat er door de christelijke identiteit van de school spanning is omtrent welke boodschap overgedragen dient te worden: *"En dat zijn natuurlijk thema's waarin je redelijk dicht bij de leerlingen komt en waarin het soms ook wel spannend is, van hé wat communiceer je erover"* (Participant 3).

Klimaat als controversieel onderwerp. Klimaat gerelateerde onderwerpen werden door vier leraren benoemd. Zo benoemde een docent specifiek de stikstofcrisis en noemden drie docenten het klimaat of milieu: *"Ga je het over klimaat hebben, dan lukt het ook binnen twee minuten gewoon. Dat zijn gewoon onderwerpen die, daar wordt gewoon zo verschillend over gedacht. Wat dan heel snel, ja, mis kan gaan of heel snel emotie oproept (...)"* (Participant 7). Uit dit citaat komt naar voren dat tegengestelde meningen in de samenleving kunnen zorgen voor controverse in de klas. Participant 4 benoemde dat groepsidentificatie hier, net zoals bij politiek, een rol in kan spelen.

Geschiedenis als controversieel onderwerp. Twee docenten spraken over geschiedkundige onderwerpen. Slavernij werd door beide docenten genoemd. Een docent benoemde daarbij ook nog de VOC en WIC. Daarnaast noemde een van de drie participanten die lesgeeft op een multiculturele school bij de vraag naar onderwerpen die maatschappelijke spanning oproepen de Holocaust: *"En bijvoorbeeld bij een Holocaust wat ik ook heb, is dat je ook leerlingen hebt die het ontkennen. Dus die zeggen dat het niet is gebeurd"* (Participant 5). Als aanleiding voor het standpunt van de leerling werd de invloed van ouders aangedragen.

Sociaal economische maatschappelijke positie als controversieel onderwerp. Maatschappelijke positie werd door twee docenten genoemd als controversieel onderwerp. De ene docent noemde hierbij ongelijke toegang tot het onderwijs en de andere docent de voedselbank, armoede, onderscheid tussen arm en rijk en achterstandswijken. Deze leerkracht gaf aan dat de onderwerpen controversieel waren doordat ze de persoonlijke leefwereld van de leerlingen konden raken op een kwetsbare manier. Ze zei bijvoorbeeld het volgende als het gaat over achterstandswijken tijdens aardrijkskunde: *"Of nee dat is niet echt fijn als jouw buurt wordt bestempeld als achterstandswijk en jij woont daar"* (Participant 2).

Aanwakkeren controverse. Bij veel onderwerpen werd door docenten geen concrete aanleiding genoemd voor de controverse van een specifiek onderwerp. Toen docenten echter in het algemeen gevraagd werd naar aspecten die controverse

aanwakkeren kwamen de invloed van opvoeding(viermaal) en van media (driemaal) naar voren. Participant 5 illustreerde deze aspecten als volgt:

Ik denk dat dat voor dat soort onderwerpen, ik bedoel die gasten zitten ook allemaal op het internet. Of die horen ook thuis verhalen, dus iedereen vormt daar een mening over terwijl ze eigenlijk niet eens weten wat er daadwerkelijk speelt of uh hoe het zit. (Participant 5)

Tijdens de gesprekken kwam bovendien de capaciteit van leerlingen, bij twee docenten in verband met voorgaande factoren, langs als katalysator van spanning. Zo benoemden drie docenten dat leerlingen enkel op een ongenueanceerde manier hun mening konden verkondigen wat niet ten goede kwam aan een inhoudelijke discussie. Volgens twee docenten was hier vooral sprake van bij lagere schoolniveaus en eveneens twee docenten spraken over gering begrip van sensitieve onderwerpen.

Lesaanpak bij het behandelen controversiële onderwerpen

Respondenten is eveneens gevraagd op welke manier zij lessen aanpakken waarin onderwerpen aan bod komen die spanning op kunnen leveren. Tevens is ingegaan op de relatie die docenten hebben met de leerlingen en rol ervan bij controversiële onderwerpen. Een visuele uitwerking is weergegeven in model 1 (Zie Figuur 2 - Appendix F).

Tijdens de interviews kwam naar voren dat docenten het van belang achten om als basis een goede relatie te hebben met leerlingen om zo open gesprekken te bevorderen tijdens lessen. De helft van de respondenten gaf aan dat met name de mentor een vertrouwensrelatie aangaat met leerlingen en daarom de geschikte persoon is om de dialoog aan te gaan in het geval van controverse.

Wanneer leerkrachten gevraagd werd naar hun aanpak van lessen met controversiële onderwerpen, gaven zij verschillende handelwijzen aan. Allereerst benoemden vier van de acht respondenten dat feitelijke kennisoverdracht van belang is, om op die manier een gesprek over een controversieel onderwerp "objectief" te starten. De rol die de feitelijke overdracht speelt, varieert van enkel een introductie tot de kern van de les. Naast feitelijke kennis overdragen, wordt ook reflectie gestimuleerd. Tijdens de interviews bracht de helft van de respondenten "zelfonderzoek" door leerlingen ter sprake. Een manier waarop een respondent dit doet is door leerlingen essays te laten schrijven, om daarmee reflectie te stimuleren. In mindere mate kwam het uitnodigen van externe groepen en het organiseren van projectweken naar voren.

Naast de kennisoverdracht spraken de respondenten het meest over 'het gesprek aangaan' over controversiële onderwerpen, vijf docenten deden dit, door bijvoorbeeld een quiz of stellingen te poneren. Tijdens het gesprek staan diverse doelen centraal: nuance creëren (tweemaal), het vinden van een gedeelde mening (tweemaal), het horen van persoonlijke verhalen en het erkennen van andere meningen (eenmaal). Maar het

meest spraken docenten over het doel van "bewustwording creëren", namelijk vier, waarbij ze leerlingen willen laten nadenken en reflecteren op de onderwerpen. Docenten noemden tijdens de interviews wel enkele voorwaarden voor een goed verloop van het gesprek. Deze voorwaarden betreffen voornamelijk de aanwezigheid van veiligheid, respect en duidelijke grenzen en afwezigheid van discriminatie. Hierin is de voorwaarde van veiligheid het meest ter sprake gekomen, namelijk drie keer. Ook de rol van leerkracht wordt door de respondenten kritisch bekeken, hier waren de meest genoemde taken: het meegeven van respect (viermaal) en leerlingen leren kritisch te leren nadenken (vijfmaal). Daarbij heeft de docent volgens één respondent een voorbeeldfunctie op het gebied van respect, waarbij zij waarden overdragen door de eigen houding tijdens gesprekken.

Drie docenten spraken over spanning die komt kijken bij de lessen omtrent controversiële onderwerpen. Twee docenten gaven aan de lessen anders vorm te geven als ze het onderwerp spannend vonden. De manier waarop ze dit deden, kwam echter niet duidelijk naar voren in de interviews. Daarnaast benoemde het merendeel van de docenten dat ze per maatschappelijk onderwerp bekijken welke lesaanpak gehanteerd wordt. Op voorgaande werd niet verder ingegaan naast de eerder genoemde afwegingen.

Bij de hierboven genoemde aanpakken moet een kanttekening worden geplaatst. Vier docenten stelden namelijk dat de persoonlijke overtuiging ook van invloed is op de lessen. Zo benoemde een docent dat als een onderwerp dichterbij de eigen overtuiging ligt, het meer leestijd krijgt. Naast deze invloed gebruikt een docent de eigen overtuiging als middel, om leerlingen tot nadenken te zetten. Hiermee staat in contrast dat er ook twee docenten stelden dat de eigen overtuiging zo veel mogelijk achterwege moet worden gelaten. Te zien is dat de overtuiging van de docent op die manier verscheidene aspecten van het lesgeven beïnvloedt.

Lesaanpak bij conflicten

Mochten de lessen over controversiële thema's uitmonden in een conflict, dan handelen docenten op verschillende manieren. De visuele uitwerking is weergegeven in Model 2 (Zie Figuur 3 - Appendix F). Bij het spreken over conflict geeft de helft van de docenten aan nog nooit een conflict rondom controversiële onderwerpen te hebben meegemaakt. Tijdens het bespreken van de vignetten, gaven deze docenten daarentegen wel verklaringen over hoe ze zouden handelen in geval van een conflict. Slechts één docent vertoonde handelingsverlegenheid indien een conflict rondom controversiële onderwerpen zou plaatsvinden in het klaslokaal, zoals weergegeven in het volgende tekstfragment: "*Dat zou ik niet zo goed weten, denk ik, dat heb ik nog nooit meegemaakt, dat als het over persoonlijke dingen gaat en leerlingen gaan, of vliegen, elkaar daarover in de haren. Nee dat zou ik niet goed weten*" (Participant 2).

Bij het spreken over aanpakken bij conflicten kwamen er voornamelijk drie aanpakken naar voren: de huidige activiteit stoppen, de leerling eruit sturen of het gesprek aangaan.

Huidige activiteit stoppen. Drie docenten benoemden dat het belangrijk is dat de huidige activiteit in eerste instantie gestopt wordt. Hierdoor wordt er getracht de aandacht op het conflict te focussen, waarna vervolgstappen ondernomen konden worden. De mate van effectiviteit van deze aanpak wordt benadrukt door een respondent: *"Want in dit geval zit je al in een filmpje, dus ik zou als je inhoudelijk wil reageren, zou je het filmpje moeten stilzetten waarbij dus de hele klas dus full alert is van oh er gebeurt iets"* (Participant 6).

Uitsturen. Het uitsturen van leerlingen als lesaanpak is achtmaal naar voren gekomen bij drie verschillende docenten. Respondenten gaven verschillende achterliggende redenen voor het uitsturen, uiteenlopend van afwezigheid van een veilige situatie tot de persoonlijke of discriminerende aard van opmerkingen. Tweemaal werd de aanwezigheid van een persoonlijke aanval benoemd: *"En is dat er een soort van aanval en dat is gewoon iets wat ik niet in mijn lessen wil hebben. Waar ik eigenlijk ook geen uitzonderingen wil maken, ja maar gewoon een lijn getrokken wordt"* (Participant 1). Maar deelnemers spraken het meest over de aanwezigheid van discriminerende of racistische opmerkingen in de les als reden voor het uitsturen, namelijk zes docenten. Hieruit kan worden afgeleid dat de meerderheid van de docenten discriminatie dus niet tolereert en hier een lijn trekt. Ondanks dat enkele docenten het uitsturen als primaire reactie op het conflict hanteren, sluit dit niet voor iedereen de mogelijkheid voor een gesprek uit. In drie gevallen spraken respondenten over het achteraf nog confronteren van de desbetreffende leerling(en), hierover werd het volgende gezegd: *"Wat ik dus al zei wat ik bij m'n vorige leerlingen had gedaan is dat ik dus degene die de opmerking maakte eruit gestuurd. Daarna ben ik naar hem toegegaan, en heb ik hem persoonlijk erop geconfronteerd"* (Participant 5). Verdere mogelijkheden die naar voren kwamen waren: de desbetreffende leerling(en) direct na de les bij zich te roepen, na schooltijd of tijdens de les buiten het klaslokaal. Door drie docenten werd uitsturen als een negatieve lesaanpak bestempeld. Wanneer er negatief werd gesproken over de lesaanpak van uitsturen, ging het voornamelijk om het leerproces wat eraan verbonden is: *"Ik hoop dat leerlingen er meer van leren. Want als je natuurlijk alleen maar corrigeert, leren ze misschien niet zoveel van. Alleen maar van ik ben gecorrigeerd"* (Participant 8).

Gesprek aangaan. Er zijn ook docenten die meteen kiezen voor het gesprek aangaan in de klas. Tijdens de interviews spraken alle docenten, in totaal zeventien keer, over het gesprek aangaan als aanpak bij een conflict. Bij het bespreken van de conflicten in de klas kwamen diverse doelen naar boven, terugkerende begrippen hierbij waren bewustwording en nuance. Tijdens de interviews spraken acht docenten, in totaal

zeventien keer, over het gesprek aangaan als manier om de meningen te bevragen bij een conflict. Indien hierover werd gesproken, stond bij het bevragen tien keer het begrip bewustwording centraal. Docenten benoemden de afwezigheid van bewustwording en het gebrek aan zelfreflectie dan ook meerdere malen als problematisch bij controversiële onderwerpen. Om die reden wordt tijdens een gesprek getracht leerlingen bewust te maken van de uitspraken die zij hebben gedaan. Bewustwording creëren werd voornamelijk gedaan door een wedervraag te stellen aan leerlingen of door negatieve uitspraken persoonlijk te maken: *"Maar wel toch gewoon door de spiegel voor te houden en ze bewust maken van hé, dit doen we gewoon niet"* (Participant 3). Bij het spreken over afwegingen voor een gesprek, benoemen drie docenten de aanwezigheid van veiligheid als afweging, een docent zegt hier het volgende over:

Als als de situatie in de klas niet veilig is, dan zou ik alleen als pedagoog optreden. Zeggen van hé dit soort dingen zeg je niet in mijn lokaal. Maar als de situatie in de klas wel veilig is, dan zou ik het bespreekbaar maken, zodat, ik hoop dat leerling er meer van leren. (Participant 7)

Daarnaast benoemen twee docenten het aantal betrokken leerlingen bij het conflict als afweging. Waarbij de een het enkel klassikaal bespreekt bij meerdere betrokkenen en een andere docent het bespreekt ongeacht het aantal betrokken leerlingen. Vier docenten spraken over het recht van elke leerling op een mening, waarbij dat principe leidend is om een conflict klassikaal te bespreken, ongeacht het aantal betrokkenen.

Tevens kwam de rol van de docent in de gesprekken in de klas aan bod tijdens de interviews. Deze rol is variërend van input geven in een discussie tot veiligheid creëren. Tweemaal is de rol van input geven tijdens een gesprek aangegeven, met daarbij verschaffing van informatie vanuit verschillende perspectieven. Hierbij benoemde een docent de rol aan te nemen van de neutrale gespreksleider, waarbij de docent ook een samenvatting maakt van de verscheidene meningen. Hoewel er geen sprake is van een aanpassing van de lesaanpak door controverse, sprak een docent wel over spanning ervaren bij het uitvoeren van een klassikaal gesprek bij conflicten rondom controverse: *"En dan zou je dus die leerling confronteren voor de hele klas, wat soms best wel eng is. Voor de leerling, maar ook voor jou als docent. En dus dan is het een situatie waarop je je niet kan voorbereiden"* (Participant 5).

De bovengenoemde aanpakken sluiten elkaar niet uit, zo gebruiken docenten meerdere aanpakken in verschillende situaties. Bij het kiezen van een aanpak komt in de interviews namelijk naar voren dat leraren verschillende overwegingen maken voorafgaand aan het handelen. Meermaals is het onderscheid in de aard van opmerkingen benoemd als leidend bij het kiezen van een aanpak. Tevens spreken docenten meermaals over de aanwezigheid van veiligheid en het aantal betrokken

leerlingen als factoren die meewegen in het kiezen van de aanpak. Daarnaast zijn discriminatie en respect terugkerende aspecten bij de keuze van een aanpak.

Discussie

In het huidige onderzoek is een antwoord gezocht op de vraag: "In hoeverre ervaren docenten polarisatie in het voortgezet onderwijs en op welke wijze kun je hier als docent op inspelen?". Er is hierbij in de eerste deelvraag gekeken naar de aanwezigheid van een wij/zij-scheiding in de klas, welke onderwerpen docenten als controversieel ervaren en waarom. Waarna de tweede deelvraag zich richtte op het handelen van de leraar bij controversiële onderwerpen en conflicten in de klas. De drijfveer voor het onderzoek was de mogelijke aanwezigheid van polarisatie in klassen en de bijkomende moeilijkheden voor docenten (Parker, 2005). Middels het onderzoek werd getracht om in kaart te brengen waar nog winst te behalen valt in het tegengaan van polarisatie in het onderwijs. Hierbij werd getracht vernieuwde inzichten te vergaren over controversiële onderwerpen, gezien een mogelijke kennisleemte door niet-wetenschappelijke of gedateerde inzichten. Daarnaast werden verscheidene handelwijzen onderzocht om inzicht te krijgen in hoe docenten dergelijke lessen aanpakken en hoe zij omgaan met eventuele conflicten. Om op die manier mogelijk handelingsverlegenheid in de toekomst tegen te gaan. Middels semigestructureerde interviews zijn acht docenten bevroegd op de aanwezigheid van polarisatie, welke thema's zij als controversieel ervaren en waarom. Vervolgens over de manier waarop zij omgaan met deze onderwerpen en bijkomende conflicten. Voorgaande hoofdvraag is onderzocht middels twee deelvragen: "Ervaren docenten binnen het voortgezet onderwijs een wij/zij-scheiding en welke thema's zien zij als controversieel?"; "Hoe gaat een docent om met controverse in de klas en bijbehorende conflicten?"

Vanuit de analyse kan worden geconcludeerd dat de meeste respondenten niet spreken over vijandigheid tussen groepen leerlingen met een andere achtergrond. Zij ervaren dus geen wij/zij-scheiding binnen de klas. Respondenten erkennen daarentegen wel het fenomeen polarisatie, waarbij de leerlingen tegengestelde overtuigingen hebben ten opzichte van andere groeperingen in de samenleving. Spanningen in de samenleving kunnen dan tot uiting komen in de les, ook al zijn bepaalde subculturen niet fysiek aanwezig. Respondenten erkennen echter wel dat er sprake kan zijn van groepsvorming binnen de klas op basis van achtergrondkenmerken, maar dit mondt vervolgens niet uit in vijandigheid. Dit onderzoek lijkt het beeld van een gepolariseerde context in de klas wat te nuanceren, in ieder geval op de deelnemende scholen. Een mogelijke verklaring kan liggen in de relatief homogene samenstelling van het merendeel van de scholen. Waardoor groeperingen met een tegengestelde mening elkaar minder ontmoeten in de les.

Controverse omtrent thema's is daarentegen wel aan de orde van de dag. Hierbij komen onderwerpen op het gebied van politiek en multiculturele samenleving (McAvoy & Hess, 2013; Schilders, Sloep, Peled & Broersma), religie (Kleijwegt, 2016), seksualiteit (Leonard, 2010), klimaat, geschiedenis (Kello, 2016; Schilders, Sloep, Peled & Broersma, 2009) en sociaal economische maatschappelijke positie naar voren. Onderwerpen worden controversieel doordat ze dicht bij iemands leefwereld staan, waarbij opvoeding, capaciteiten van de leerling en media invloed uitoefenen bij de bespreking in de les (Burkstrand-Reid, Carbone & Hendricks, 2011).

Respondenten spelen in op de bovengenoemde controverse door de lessen te beginnen met feitelijke overdracht, om op die manier objectief te starten. Vygotsky (1978) stelt dat het tot nieuwe inzichten kan leiden wanneer leerlingen hun gedachtegangen of meningen bespreekbaar moeten maken. Te zien is dat respondenten met die achterliggende gedachte een gesprek aangaan met de leerlingen, om op die manier bewustwording te creëren (Frijters, ten Dam & Rijlaarsdam, 2008). Wel zijn veiligheid, respect (Van Tartwijk, den Brok, Veldman, & Wubbels, 2009), duidelijke grenzen en afwezigheid van discriminatie van belang voor de bevordering van het gesprek.

Als de lessen uitmonden in een conflict kiezen de meeste docenten voor het uit de les sturen van leerlingen of het gesprek aangaan in de klas. Achterliggende redenen hiervoor betreffen de afwezigheid van een veilige situatie en de discriminerende aard van de opmerkingen van een leerling. Volgens het model van Patist & Wansink (2017) kan het uitsturen van leerlingen de relatie tussen leerkracht en leerling schaden.

Het gesprek aangaan is een combinatie van kwadrant drie en vier. Met als onderliggende reden het creëren van bewustwording en nuance door het bevragen van meningen van de leerling. Hierbij treedt de docent op als neutrale gespreksleider of als iemand die inzichten vanuit verschillende perspectieven verschaft. Deze aanpak is goed voor het verbeteren van de relatie met de leraar, indien er inhoudelijk dieper op de meningen wordt ingegaan (Patist & Wansink, 2017). Bij de lesaanpakken kan echter de kanttekening worden gezet dat leraren zich laten beïnvloeden door de persoonlijke overtuiging in controversiële lessen (Hess, 2005; Patist & Wansink, 2017).

Als antwoord op de hoofdvraag: "In hoeverre ervaren docenten polarisatie in het voortgezet onderwijs en op welke wijze kun je hier als docent op inspelen?" kan gesteld worden dat er binnen deze veelal homogene scholen misschien geen wij/zij-scheiding is, maar dat er soms wel neerbuigend naar andere groepen wordt gekeken. Docenten spelen hierop in door een gesprek aan te gaan met leerlingen waarbij meningen worden bevraagd en bewustwording wordt gecreëerd. Echter kiezen veel leraren er nog voor om in het geval van discriminatie of een onveilig klasklimaat leerlingen uit de les te sturen.

Hiermee verbreken ze op dat moment het gesprek tussen leerlingen in de les, waarbij ze wel achteraf bereid zijn om individueel met een leerling door te praten.

De bevindingen uit het huidige onderzoek zijn relevant, omdat blijkt dat multiculturele scholen niet het enige interventiedomein zijn waar polarisatie in de samenleving tegengegaan kan worden. Scholen met een homogene leerlingpopulatie zijn hiervoor eveneens uitermate geschikt doordat leerlingen in de les minder in contact komen met leerlingen met een andere achtergrond, wat kan leiden tot scheidslijnen buiten de context van de school. Om deze reden is het op elke school van belang dat de leraar het gesprek aangaat over tegengestelde meningen binnen de samenleving, om op die manier bewustwording te creëren bij leerlingen.

Gedurende het onderzoeksproces heeft de COVID pandemie invloed gehad op de grootte en samenstelling van de steekproef. Dit kan een negatief effect hebben gehad op de generaliseerbaarheid, omdat er geen sprake was van saturatie en niet alle vakgebieden aan het woord zijn geweest. Het online afnemen van interviews kan daarnaast van invloed zijn geweest op de validiteit. Het kostte namelijk meer moeite om een vertrouwelijke sfeer te creëren aangezien je elkaar niet fysiek in de ogen kunt kijken. Daarnaast kostte het meer motivatie van de respondent en interviewer om actief deel te nemen aan het interview en was bij sommige interviews de respondent of interviewer afgeleid door de omgeving (Chen & Hinton, 1999). Voor het vergroten van de generaliseerbaarheid bij vervolgonderzoek is het van belang een meer diverse steekproef te bewerkstelligen. Op die manier ontstaat er een breder beeld van polarisatie door verschillende vakgebieden te includeren en is er een representatieve vertegenwoordiging van verschillende schoolsamenstellingen.

De inzichten uit het huidige onderzoek vullen wetenschappelijke kennis aan, waarbij implementatiemogelijkheden liggen voor de praktijk. Eerder onderzoek richt zich voornamelijk op multiculturele scholen, maar ook binnen scholen met een homogene samenstelling kunnen stappen worden genomen om leerlingen bewust te maken van scheidslijnen in de samenleving. Leraren kunnen namelijk ongeacht de achtergrond van de school een belangrijke schakel zijn in de bewustwording van leerlingen over polarisatie. Uit onderzoek blijkt dat docenten vaak het idee hebben weinig kennis te bezitten over verschillende culturen (Theeuwes, Saab, Denessen & Admiraal, 2019). Het is daarom raadzaam om voorbereid te zijn op controversiële thema's als docent. De inzet van organisaties als UNION kan zich daarbij het beste richten op het ondersteunen van docenten, ongeacht de samenstelling van de school, in het constructief aangaan van gesprekken met hun leerlingen. Hierbij kunnen zij hulpmiddelen aanreiken om het bespreken van controversiële onderwerpen in goede banen te kunnen leiden met aandacht voor de verschillende standpunten die leven in de maatschappij.

In een multiculturele samenleving is elke leerling indirect of direct verbonden met andere groeperingen. Polarisatie is op die manier doorgedrongen in verschillende dimensies van de samenleving, waarin het tegengaan van polarisatie kan beginnen binnen de muren van elk klaslokaal.

Literatuurlijst

- Abu-Nimer, M., & Smith, R. K. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. *International Review of Education*, *62*, 393-405, doi:10.1007/s11159-016-9583-4
- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: Advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, *46*, 1125-1136. doi:10.1007/s11135-011-9600-4
- Azough, N. (2017). *Weerbare jongeren, weerbare professionals*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/05/01/rapport-`weerbare-jongeren-weerbare-professionals`>
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, *25*, 1-6. Geraadpleegd van <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25>
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Californië, Verenigde Staten: Sage publications.
- Burkstrand-Reid, B., Carbone, J., & Hendricks, J. S. (2011). Teaching controversial topics. *Family Court Review*, *49*, 678-684. doi:10.1111/j.1744-1617.2011.01404.x
- Camicia, S. P. (2008). Deciding what is a controversial issue: A case study of social studies curriculum controversy. *Theory & Research in Social Education*, *36*, 298-316. doi:10.1080/00933104.2008.10473378
- Canales, M. K. (2000). Othering: Toward an understanding of difference. *Advances in Nursing Science*, *22*, 16-31. doi:10.1097/00012272-200006000-00003
- Chen, P. & Hinton, S. M. (1999) Realtime interviewing using the world wide web. *Sociological Research Online*, *4*, 63- 81. doi:10.5153/sro.308
- De Haan, M., & Leander, K. M. (2011). The construction of ethnic boundaries in classroom interaction through social space. *Culture & Psychology*, *17*, 319-338. doi:10.1177/1354067X11408136
- Donnelly, C. (2004). Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school: The role of teachers. *British Educational Research Journal*, *30*, 263-278. doi:10.1080/0141192042000195254
- Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse Researcher*, *20*, 28-32. doi:10.7748/nr2013.05.20.5.28.e327
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, *21*, 105-114. doi:10.1177/0038038587021001008
- 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. E. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues?. *Social Education*, 69, 47-49. Geraadpleegd van https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6901047.pdf
- Hondius, D. (2010). Finding common ground in education about the Holocaust and slavery. *Intercultural Education*, 21, 61-69. doi:10.1080/14675981003732266
- Jonkers, M., & Machielse, A. (2012). *Handelingsverlegenheid als hinderpaal bij het signaleren van sociaal isolement. Een verkenning van mogelijkheden en belemmeringen bij lokale signaleerders*. Landelijk Expertisecentrum Sociale Interventie (LESI). Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/288835832_Handelingsverlegenheid_als_hinderpaal_voor_het_signaleren_van_sociaal_isolement_Mogelijkheden_en_belemmeringen_bij_lokale_signaleerders
- Inspectie van het Onderwijs. (2006). *Toezicht op burgerschap en integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd van <http://www.innovo.nl/public/innovo/media/file/aanvulling-schoolgids/Brochure-Inspectie-toezicht-op-burgerschap-en-integratie.pdf>
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22, 35-53. doi:10.1080/13540602.2015.1023027
- Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden: hoe ga je daar als docent mee om?*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/02/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden-een-verslag-over-gevoelige-maatschappelijke-kwesties-in-de-school>
- Leonard, B. (2010). Controversial issues in biology education? You bet! Here are some. *The American Biology Teacher*, 72, 407. Geraadpleegd van <https://abt-ucpress-edu.proxy.library.uu.nl/content/72/7/47.abstract>
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43, 14-47. doi:10.1111/curi.12000
- Merry, M., Driessen, G. en Ouali, I. (2012). Doet onderwijssegregatie ertoe? *Pedagogiek*, 32, 151-164. doi:10.5117/PED2012.2.MERR
- Mittler, P. (2000) *Working towards inclusive education: Social contexts*. London, GB: David Fulton.
- Nederlands Jeugd Instituut (NJI). (z.d.) *Polarisatie en radicalisering*. Geraadpleegd van <https://www.nji.nl/nl/Kennis/Publicaties/NJi-Publicaties/Polarisatie-en-radicalisering-bij-jongeren.html>
- Oosterwaal, A. (2009). Polarisatie in de Nederlandse samenleving en politiek: Het integratiebeleid. *Mens en Maatschappij*, 84, 369-392. doi:10.5117/MEM2009.4.OOST

- 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
- Patist, J., & Wansink, B. (2017). Lesgeven over gevoelige onderwerpen: Het aangaan van een moeilijk gesprek in de klas. *Kleio, 58*, 44-47. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/profile/Bjorn_Wansink/publication/319392458_Les_geven_over_gevoelige_onderwerpen_het_aangaan_van_het_moeilijke_gesprek_in_de_klas/links/5c6fb0aea6fdcc471591b01c/Les-geven-over-gevoelige-onderwerpen-het-aangaan-van-het-moeilijke-gesprek-in-de-klas.pdf
- Parker, W.C. (2005). Teaching against idiocy. *Phi Delta Kappan, 86*, 344-352. Geraadpleegd van <http://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/305parkeridiocy>
- Perdue, C. W., Dovidio, J. F., Gurtman, M. B., & Tyler, R. B. (1990). Us and them: Social categorization and the process of intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 475-486. doi:10.1037/0022-3514.59.3.475
- Radstake, H., & Leeman, Y. (2010). Guiding discussions in the class about ethnic diversity. *Intercultural Education, 21*, 429-442. doi:10.1080/14675986.2010.521378
- Schilders, M., Sloep, P., Peled, E., & Boersma, K. (2009). Worldviews and evolution in the biology classroom. *Journal of Biological Education, 43*, 115-120. doi:10.1080/00219266.2009.9656165
- Slootman, M., & Tillie, J. (2006). *Process of radicalisation. Why some Amsterdam muslims become radicals*. Amsterdam, Nederland: Universiteit van Amsterdam.
- Tahsin, T.S. (2017) *Dialoog in multi-etnische klas: Het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen*. (Masterscriptie) Geraadpleegd van [maatschappelijke onderwerpen/bitstream/handle/1874/354174/Masterthesis%20Tahsin,%20TS-4217136.pdf?sequence=2](https://maatschappelijkeonderwerpen/bitstream/handle/1874/354174/Masterthesis%20Tahsin,%20TS-4217136.pdf?sequence=2)
- Theeuwes, B. C., Saab, N., Denessen, E., & Admiraal, W. (2019). Docenten en hun cultuur diverse klassen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën, 96*, 218-243. Geraadpleegd van <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/81366>
- van Bergen, D. D., Feddes, A. F., Doosje, B., & Pels, T. V. M. (2015). Collective identity factors and the attitude toward violence in defense of ethnicity or religion among Muslim youth of Turkish and Moroccan descent. *International Journal of Intercultural Relations, 47*, 89-100. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.03.02
- van Bergen, D. D., de Ruyter, D. J., & Pels, T. V. (2017). "Us against them" or "all humans are equal": Intergroup attitudes and perceived parental socialization of muslim immigrant and native Dutch youth. *Journal of Adolescent Research, 32*, 559-584. doi:10.1177/0743558416672007

- van der Ploeg, P. (2015). Burgerschapsvorming anders: Een pleidooi voor zakelijk onderwijs. *Pedagogiek*, 35, 285-298. doi:10.5117/PED2015.3.PLOE
- van 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., & Schuitema, J. (2013). *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd van http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs/2013_Docenten_en_controversiële_issues.html
- Vlachou, A. (1997) *Struggles for inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, GB: Harvard University Press.
- Wilks, T. (2004). The use of vignettes in qualitative research into social work values. *Qualitative Social Work*, 3, 78-87. doi:10.1177/1473325004041133

Appendix A. Achtergrondkenmerken docentTabel 1. *Achtergrondkenmerken docenten*

Docent N = 8	Kenmerken Docent	Vak	Onderwijsniveau	Kenmerken School
P01	Vrouw, 21 jaar, 1 jaar	Engels	Havo	multicultureel, christelijk
P02	Vrouw, 25 jaar, 2 jaar	Aardrijkskunde en Mens en Maatschappij	VMBO	multicultureel, christelijk
P03	Man, 41 jaar, 17 jaar	Godsdienst	Havo/ VWO	ontbrekend
P04	Man, 49 jaar, 15 jaar	Maatschappijwe- tenschappen en -leer	Havo/ VWO	'witte school', christelijk
P05	Man, 21 jaar, 3 jaar	Geschiedenis en Mens en maatschappij	VMBO	diverse school
P06	Vrouw, 25 jaar, 5 jaar	Aardrijkskunde, Godsdienst en Mens en maatschappij	VMBO	'witte' school
P07	Man, 44 jaar, 23 jaar	Godsdienst	Havo/ VWO voornamelijk havo	'witte' school, christelijk
P08	Man, 63 jaar, 22 jaar	Geschiedenis	Havo/ VWO	geen multiculturele school, christelijk

Noot. Kenmerken docent als volgt: sekse, leeftijd, aantal jaar werkzaam in het voortgezet onderwijs

Appendix B. Vignetten

Vignet 1. Anna roept door de klas: *"Alleen Geert Wilders kan Nederland nog redden! Hopelijk wordt een moskee in het dorp/worden moskeeën in de stad verboden. Die moslims maken echt onze cultuur kapot!"* Aman roept terug: *"Racist! Nederland heeft niet eens een cultuur."* Verschillende leerlingen doen mee aan de discussie, er breekt chaos uit. (naar: Tahsin, 2017)

Vignet 2. De docent laat een documentaire zien over de Holocaust. Wanneer er beelden verschijnen van een concentratiekamp roept één van de leerlingen: *"Er zijn helemaal niet zoveel Joden overleden en anders was het gewoon hun verdiende loon!"*

Vignet 3. De docent geeft een les over seksuele diversiteit. Als het gaat over homoseksualiteit deelt Pieter/Mert dat hij op jongens valt. Waarna een van de leerlingen door de klas roept: *"Volgens God ben je dan een zondig mens"*.

Vignet 4. De leerkracht laat een film zien in de klas. Er komen een aantal gekleurde mannen in beeld. Vervolgens reageert een leerling in de klas met: *"Die kunnen allemaal wel zwarte piet spelen!"* (Tahsin, 2017)

Vignet 5. Tijdens de les gaat het over demonstranten bij abortusklinieken. Tijdens de les deelt een leerling dat zijn zus een abortus heeft laten plegen, waarop een andere leerling zegt: *"Jouw zus heeft dus gewoon iemand vermoord!"*

Vignet 6. Sophie vertelt in de klas dat ze vegetarisch eet. Wanneer een leerling vraagt waarom, zegt ze dat iedereen die wel dieren eet een slecht mens is. Er ontstaat een hevige discussie in de klas.

Appendix C. Topicijst

Topic	Voorbeeldvragen
Demografische factoren	Leeftijd, sekse, opleiding, aantal jaren onderrwijservaring, gegeven vak, schoolniveau waar les wordt gegeven, locatie van de school
Klasklimaat	<p>Relatie</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hoe is de sfeer in uw klas? ● Heeft u het gevoel dat uw leerlingen alles durven te bespreken in de klas? ● Hoe is uw band met de leerlingen?
wij/zij-scheiding	<ul style="list-style-type: none"> ● Op welke manier gaan uw leerlingen met elkaar om? ● Zijn er verschillende groepen te onderscheiden in uw klas, zo ja welke? <ul style="list-style-type: none"> ○ Op basis waarvan zijn deze groepen gevormd? ○ Hoe gaan deze groepen met elkaar om? ● Treden er wel eens conflicten op tijdens uw les? <ul style="list-style-type: none"> ○ waar gaan deze conflicten over? ○ Hoe gaat u hiermee om? (handelen v leraar)
Controversiële thema's	<p>Inhoud</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Zijn er onderwerpen die u behandelt in de les die volgens u een maatschappelijke spanning met zich meebrengen? Zo ja, welke? ● Wat gebeurt er bij het bespreken van zo'n thema (specifiek thema) in de klas? <ul style="list-style-type: none"> ○ als leraar controversieel/wrijving benoemt: wat maakt dat dit onderwerp controversieel/voor wrijving zorgt volgens u? ○ welke verschillende overtuigingen komen naar voren bij leerlingen wanneer het gaat over dit thema? ○ hoe reageert u op deze verschillende overtuigingen? (handelen v leraar) ● Hoe denkt u zelf over dit thema? (kan bij elk genoemd thema gevraagd worden) <ul style="list-style-type: none"> ○ In hoeverre heeft uw eigen overtuiging invloed op wat u onderwijst over dit onderwerp?

Handelen van de leraar	<ul style="list-style-type: none">• Op welke manier verschaft u informatie over een thema met een maatschappelijke spanning?<ul style="list-style-type: none">○ waarom handelt u op deze manier?• als nog niet gesteld bij controversiële thema's: hoe reageert u op verschillende overtuigingen bij uw leerlingen?<ul style="list-style-type: none">○ Waarom reageert u op deze manier?○ Hoe reageren uw leerlingen hierop?• Wat is volgens u een goede manier om om te gaan met conflicten/spanningen in de klas?<ul style="list-style-type: none">○ Waarom vindt u dit een goede manier?○ Hoe reageren uw leerlingen hierop?
------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Appendix D. Analyseplan

Voorafgaand aan het analyseren van de interviews zijn er aan de hand van de sensitizing concepts enkele vragen opgesteld waarmee de data bevraagd kan worden.

Ten eerste met betrekking tot een wij/zij-scheiding (Perdue, Dovidio, Gurtman & Tyler, 1990; van Bergen, de Ruyter & Pels, 2017):

- Spreken docenten over een wij/zij-scheiding tussen leerlingen (Azough, 2017)?
- Op basis van welke kenmerken van leerlingen spreken docenten over een wij/zij-scheiding (Canales, 2000; de Haan & Leander, 2011; van Bergen, de Ruyter & Pels, 2017)?
- Welke normatieve lading hangen docenten aan de wij/zij-scheiding tussen leerlingen? (positief/neutral/probleematisch)?
 - Welke beweegredenen geven leraren voor deze visie?

Vervolgens vragen rondom controversiële onderwerpen (Oulton, Day, Dillon & Grace):

- Ervaren docenten thema's als controversieel?
 - Welke thema's zijn dit?
 - Gaat docent in op op welke manier hij controversiële thema's terug laat komen in de les?
 - Spreekt docent over waarom dit thema als controversieel gezien wordt (Burkstrand-Reid, Carbone & Hendricks, 2011; Camicia, 2008)?
- Inhoud (Patist & Wansink, 2017) (hierbij wordt ook gekeken naar vignetten, Appendix B):
 - Op welke wijze geeft de leraar aan dat hij informatie zal verschaffen?
 - Op welke wijze geeft de leraar aan te zullen reageren op de verschillende meningen die er zijn?

Tot slot enkele vragen over het handelen van docenten (Patist & Wansink, 2017):

- Hoe handelen docenten bij polarisatie?
 - Wegsturen (Patist & Wansink, 2017), dialoog (Hess, 2005; Frijters, ten Dam & Rijlaarsdam, 2008), eigen mening toelichten
 - Geeft docent aan waarom hij zo handelt?
- Wat beschouwen docenten als een goede aanpak?
- Wat is voor hen een wenselijke omgangsrelatie tussen leerlingen uit de klas?
- Hoe beschrijft de leraar de relatie tussen hem en de leerlingen
 - Ervaart hij verschillen in de relatie hij heeft met zijn leerlingen?

Appendix E. Informed Consent

Informatie over deelname onderzoek

U krijgt dit informatieblad, omdat u bent uitgenodigd om mee te doen aan een leeronderzoek. Dit blad beschrijft het onderzoek en legt uit wat uw deelname inhoudt.

Wat is het doel van deze studie?

In dit onderzoek beschrijven we wat de ervaringen van docenten (VO) zijn met het behandelen van controversiële onderwerpen in de klas. Dit om te bekijken hoe docenten dit ervaren en op welke manier zij handelen in dergelijke situaties.

Wie voert het onderzoek uit?

Wij zijn twee studenten Pedagogische Wetenschappen (UU) genaamd G. Geurts en S. Wietsma.

Wat komt er kijken bij deelname aan dit onderzoek?

Als u instemt met deelname aan dit onderzoek, wordt u uitgenodigd voor een interview. Het interview is een gesprek over uw ervaringen als docent met betrekking tot het behandelen van sensitieve onderwerpen in de klas en het handelen daarop. Er zijn geen foute antwoorden, want we zijn benieuwd naar hoe u dingen ervaart. Het interview zal digitaal, op een tijd die u uitkomt, plaatsvinden vanwege het Coronavirus. Het zal ongeveer 45 minuten duren. Met uw toestemming zal het interview opgenomen en getranscribeerd worden. Dit is nuttig voor ons, zodat de interviewer zo min mogelijk notities hoeft te maken tijdens het interview en uw woorden correct kan opnemen in het onderzoek.

Moet ik deelnemen?

Nee, het is volledig aan u of u mee wilt doen of niet. Als u instemt om mee te doen, mag u van gedachten veranderen en zonder reden stoppen met uw deelname.

Wat gebeurt er met mijn informatie?

Alle informatie die we hebben over u en alles wat u zegt in het interview wordt met zorg behandeld. Een transcript van het interview zal gemaakt worden door de studenten die u hebben geïnterviewd. Uw naam en contactgegevens zullen niet voorkomen in het transcript en details die uw anonimiteit in gevaar brengen zullen aangepast worden. Eveneens zullen citaten in het onderzoek volledig geanonimiseerd worden.

Wat wordt er gedaan met de resultaten van het onderzoek?

De resultaten van dit onderzoek worden gebruikt in de eindschrift die wij moeten schrijven als afstudeeropdracht. Als u het interessant vindt, kunnen we het naderhand naar u toe sturen.

Welk profijt heb ik bij het meedoen aan het onderzoek?

Er zijn geen directe voordelen voor u, maar door deel te nemen helpt u ons om inzicht te krijgen in de ervaring van docenten met betrekking tot het behandelen van sensitieve

onderwerpen in de klas. U helpt ons en Project UNION daar heel erg mee. Meer informatie over dit project kan u vinden op <https://union.sites.uu.nl/over-project-union/>

Contactgegevens

Bij vragen, aarzel niet om contact op te nemen:

G. Geurts
e-mailadres

S. Wietsma
e-mailadres

Hartelijk dank voor het in overweging nemen van een deelname aan deze studie en voor het lezen van deze informatie. Als u geïnterviewd wilt worden voor dit onderzoek, vul dan het toestemmingsformulier op de volgende pagina in.

Scriptie begeleider: Isabelle Dielwart, i.m.dielwart@uu.nl



Consent Form

Gelieve het passende antwoord aan te kruisen **Ja** **Nee**

Deelname

- Ik heb het informatieblad, gedateerd op 08-04-2020, gelezen en begrepen.
- Ik heb de mogelijkheid gekregen om vragen te stellen over het onderzoek.
- Ik stem in met deelname aan het onderzoek. Deelname aan het onderzoek bevat geïnterviewd worden. Tevens snap ik dat er een opname van het videogesprek wordt gemaakt en dat deze wordt getranscribeerd.
- Ik begrijp dat mijn deelname vrijwillig is; Ik kan mij elk moment terugtrekken van deelname, zonder opgave van reden.

Gebruik van de informatie voor slechts dit onderzoek

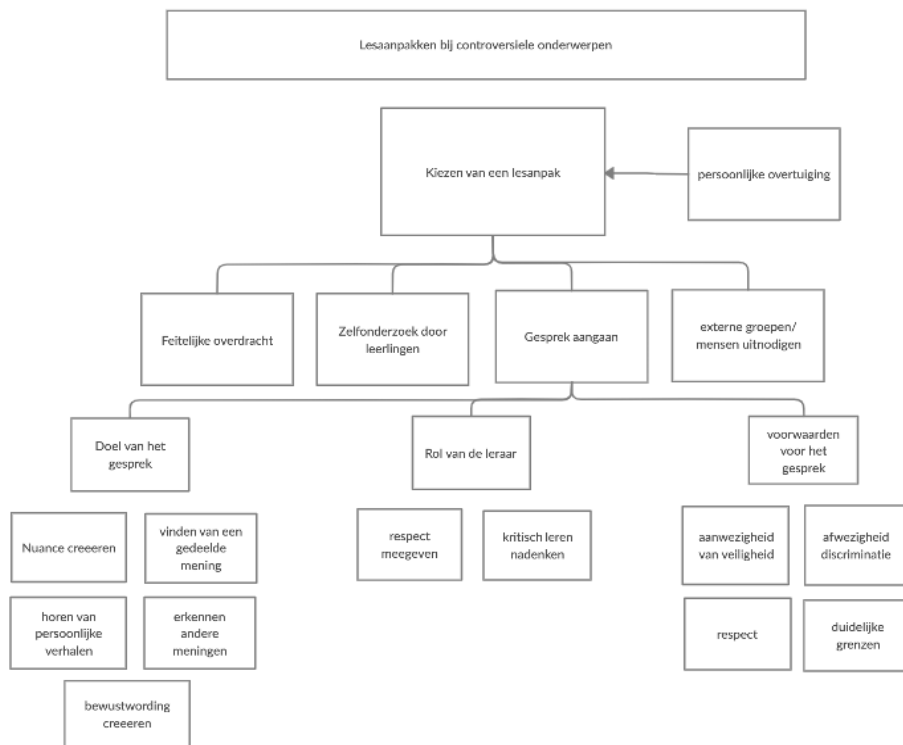
- Ik begrijp dat mijn persoonlijke gegevens, zoals naam en e-mailadres niet geopenbaard zullen worden aan mensen buiten het onderzoek.
- Ik begrijp dat mijn woorden geanonimiseerd geciteerd kunnen worden in het onderzoek.
- Ik begrijp dat de onderzoekers van dit project toegang hebben en de begeleider toegang heeft tot mijn data. Dit is slechts het geval wanneer zij de confidentialiteit zoals hierboven beschreven in acht nemen.

Naam participant Handtekening Datum

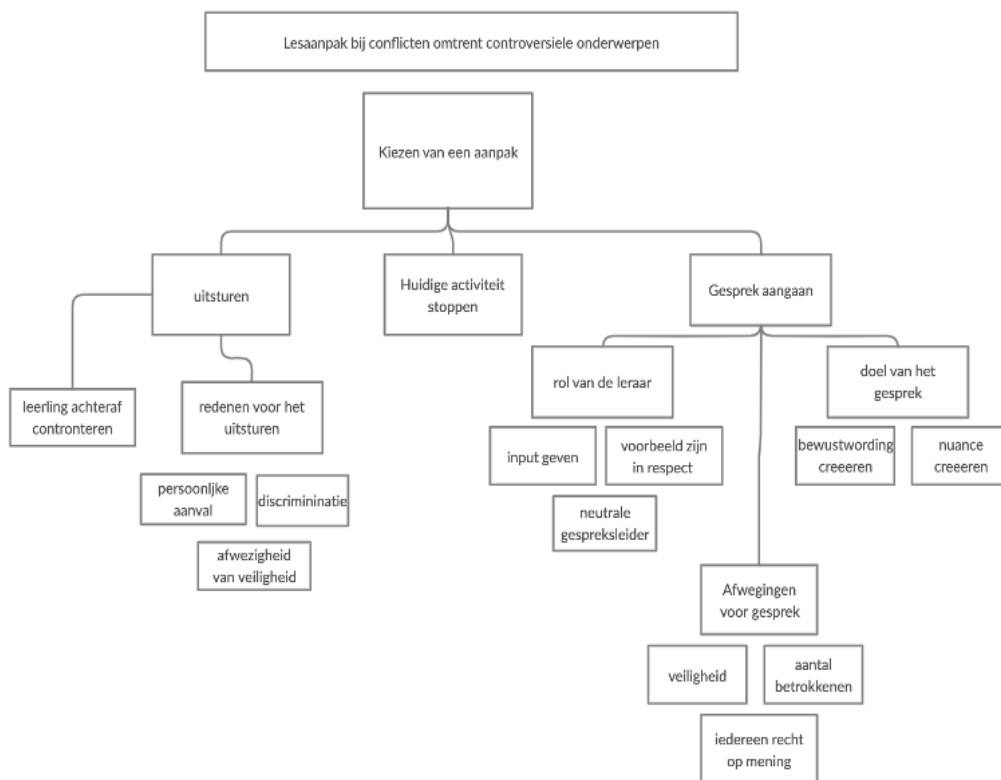
Onderzoeker Handtekening Datum

Heel erg bedankt, uw deelname wordt zeer gewaardeerd.

Appendix F. Visueel model resultaten



Figuur 2. Lesaanpak bij controversiële onderwerpen.



Figuur 3. Lesaanpak bij conflicten omtrent controversiële onderwerpen.