

Running head: DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE
TE VOORKOMEN

De Dialoog in het Klaslokaal als Instrument om Polarisation te voorkomen

De Handwijze van de Leerkracht en de Dynamiek in de Klas

Laura Redeker en Ilse Smit

Universiteit Utrecht

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE
VOORKOMEN

Bachelorscriptie
Pedagogische Wetenschappen
Universiteit Utrecht 2018-2019

Studenten: Ilse Smit & Laura Redeker
Studentnummers: 5665728 & 5706653
Begeleider: MSc. Isabelle Dielwart
Tweede beoordelaar:
Aantal woorden: 8650
Datum: 10 juli 2019

Abstract

Currently, diversity in Dutch society is growing, with the possible consequence of opposition between these diverse groups. When reasoning along the lines of Allport's contact theory, dialogues can prevent these opposing groups from polarisation. Therefore, it seems important to include dialogues in the school's curriculum. However, the literature shows that teachers seem to lack confidence and guidance on how to handle dialogues about controversial issues. Also, it is unclear which approach suits best for students. This qualitative research studies which elements of the dialogue seem effective to foster inclusion and counteract conflicts. Both the approach of the teacher and the dynamics in the classroom were investigated by observing two different classes in two different high schools in Utrecht ($n = 4$). Imagery of these classes was used to analyse the behaviour of both teachers and students. This analysis showed that it seems useful for teachers to implement the *confrontational approach*, since this appears to go along with active participation of the students. Moreover, teachers possibly should avoid to modify the direction of the conversation, seeing that at times the dialogue in the classroom seemed to end. Additionally, from this analysis it is expected that a positive classroom climate can contribute to the absence of negative peer-influence. Further research can focus on the cause of possible gender differences, since this research found that boys contributed more than girls in one school. Moreover, future research should examine the views of several teachers and students in Utrecht about how they think it is best to apply the dialogue to face up to polarisation.

Keywords: polarisation, dialogue, *confrontational approach*, pupils' attitude

Samenvatting

In de huidige Nederlandse samenleving neemt diversiteit toe, met de mogelijke consequentie van tegenstellingen tussen deze diverse groepen. Indien geredeneerd wordt vanuit de *contacttheorie* van Allport, kan de dialoog voorkomen dat deze tegengestelde groepen polariseren. Daarom lijkt het belangrijk om het aangaan van de dialoog op te nemen in het curriculum van scholen. Uit de literatuur blijkt echter dat docenten handelingsverlegen zijn wat betreft het inzetten van de dialoog over controversiële onderwerpen. Het is tevens onduidelijk welke aanpak het beste lijkt aan te sluiten op de belangen van leerlingen. Dit kwalitatieve onderzoek verkent welke elementen van de dialoog effectief lijken om inclusie te bevorderen en conflict tegen te gaan. Zowel de handelingswijze van de leerkracht als de dynamiek in de klas werden onderzocht door twee verschillende klassen te observeren op twee middelbare scholen in Utrecht ($n = 4$). Beelden van deze lessen werden gebruikt om het gedrag van zowel docenten als leerlingen te analyseren. Uit deze analyse bleek dat het nuttig

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

lijkt voor docenten om de *confrontational approach* te implementeren, aangezien dit hand in hand lijkt te gaan met een actieve houding van de leerlingen. Bovendien lijkt het raadzaam voor docenten om niet sturend te zijn wat betreft het verloop van de dialoog, om de reden dat de dialoog in het klaslokaal hierdoor af en toe beëindigd leek te worden. Bovendien wordt vanuit deze analyse verwacht dat een positief klassenklimaat kan bijdragen aan de afwezigheid van negatieve *peer-invloed*. Vervolgonderzoek kan zich richten op de oorzaak van mogelijke sekseverschillen, aangezien uit dit onderzoek bleek dat op één school jongens duidelijk meer inbrachten dan meisjes. Bovendien zou toekomstig onderzoek kunnen achterhalen wat volgens leerkrachten en leerlingen de beste manier is om de dialoog toe te passen om polarisatie het hoofd te bieden.

Sleutelwoorden: polarisatie, dialoog, *confrontational approach*, attitude leerling

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

De Dialoog in het Klaslokaal als Instrument om Polarisation te voorkomen

De Handelswijze van de Leerkracht en de Dynamiek in de Klas

Uit onderzoek dat de afgelopen twee jaar is uitgevoerd door het Sociaal en Cultureel Planbureau (2019) onder duizenden Nederlanders blijkt dat 77% van de deelnemers zich zorgen maakt over toenemende polarisation en dat zij dit zien als een bedreiging. Polarisation is, zo blijkt, een zeer actueel begrip dat veel besproken wordt binnen instanties, waaronder op scholen. Tevens lijkt polarisation een urgent vraagstuk voor onderzoekers (Universiteit Utrecht, z.j.). Sinds 2017 is dan ook Project UNION (Utrechts Netwerk voor Inclusie in het Onderwijs) van start gegaan, om verschillende vragen zoals ‘Hoe helpen we leerlingen om elkaars standpunten te begrijpen?’ en ‘Hoe kunnen we polarisation, of zelfs radicalisering, voorkomen?’ te kunnen beantwoorden. Polarisation is een lastig operationaliseerbaar begrip waar enige ambiguïteit rondom kan bestaan, maar duidelijk is dat het zich manifesteert in een toename van verdeeldheid in de bevolking, waarbij de verschillende, homogener wordende groepen tegenover elkaar lijken te staan. Veelal ontstaat er door polarisation een sterker wordende samenhang tussen politiek- of sociaal-culturele tegenstellingen, wat kan resulteren in spanningen en/of conflict tussen groepen (Bovens, Dekker, & Tiemeijer, 2014).

In de huidige diverse Nederlandse samenleving kunnen deze tegenstellingen dienen als voedingsbodem voor controversie. Indien over controversiële onderwerpen, zoals de pluriforme samenleving en religieuze waarden, verdeeldheid van meningen bestaat, is het belangrijk dat dit zich niet doorzet in toenemende polarisation, oftewel conflict tussen verschillende groepen. Om polarisation te verminderen en daarbij inclusie te bevorderen is het, uitgaande van de *contacttheorie*, van belang dat contact tussen diverse groepen wordt gerealiseerd (Allport, 1954). De dialoog is een manier om interpersoonlijk contact te bewerkstelligen, waarbij het gesprek aangegaan wordt over een bepaald onderwerp. De nadruk ligt hierbij niet op concurrentie, maar op wederzijds begrip, wat inclusie ten goede lijkt te komen (Bickmore & Parker, 2014).

Om spanning en conflict op latere leeftijd te voorkomen, is het belangrijk dat kinderen al op jonge leeftijd kennis maken met diversiteit en controversies (Abu-Nimer & Smith, 2016). Een geschikte plek hiervoor is de school, waar de leerkracht een cruciale rol bekleedt om controversiële onderwerpen te implementeren (Hanson & Howe, 2011). Dat het echter lastig kan zijn om met verdeeldheid en extreme uitspraken van scholieren om te gaan als docent, blijkt onder andere uit de reportage van journaliste Margalith Kleijwegt (2016) en in een artikel van de Groene Amsterdammer (Van Keken, 2018). Docenten gaven in deze journalistieke rapportages namelijk aan dat het aangaan van het ‘lastige gesprek’ te vaak

wordt vermeden, of dat docenten extreme uitingen van leerlingen negeren. Zij lijken dus handelingsverlegen.

Over de vraag of en hoe de leerkracht controversiële kwesties moet bespreken bestaan weinig handvatten binnen huidige wetenschappelijke literatuur (bijv.: Bekerman & Zembylas, 2011; Philpott, Clabough, McConkey, & Turner, 2011). Bovendien is er geringe informatie over welke benadering van leerlingen in deze context gewenst en effectief lijkt. Om de handelingsverlegenheid onder leerkrachten te reduceren en om harmonie onder leerlingen te bevorderen, moet worden gezocht naar werkzame elementen uit verschillende handelwijzen van leerkrachten om leerling en leerkracht tegemoet te komen. Huidig onderzoek richt zich op de vraag hoe de dialoog over controversiële onderwerpen aangegaan kan worden in de klas, waarbij enerzijds gefocust wordt op de handelingswijze van de leerkracht en anderzijds op de dynamiek tussen de leerkracht en de leerlingen, alsook de dynamiek tussen de leerlingen onderling.

Theoretisch kader leerkracht

Om polarisatie tegen te gaan is het noodzakelijk dat vooroordelen over ‘de ander’ worden verminderd (Lub, 2013). Zoals in de inleiding is geïllustreerd, is het realiseren van contact tussen groepen een manier om dit te bewerkstelligen (Allport, 1954). Het aangaan van de dialoog is een voorbeeld van de wijze waarop dit contact bewerkstelligd kan worden, en een middel dat een leerkracht kan gebruiken om verschillende perspectieven met leerlingen te bespreken (Frijters, ten Dam, & Rijlaarsdam, 2008; Wells & Arauz, 2006). Het bespreken van meerdere perspectieven op eenzelfde onderwerp kan bijdragen aan het ontwikkelen van wederzijds begrip, waardoor vooroordelen kunnen afnemen (Bickmore & Parker, 2014; Lub, 2013). Vanuit de *contact hypothese* gezien lijkt de dialoog daarom een geschikt middel om inclusie te bevorderen (Parker, 2012) en daarmee kan het in de praktijk wellicht dienen als preventiemiddel tegen polarisatie. Hoewel positieve uitkomsten van deze dialoog breeduit in wetenschappelijke literatuur naar voren komen, lijkt er handelingsverlegenheid te bestaan over de vraag hoe de leerkracht de dialoog concreet in kan vullen om zo effectief mogelijk polarisatie in het klaslokaal tegen te gaan (Bekerman & Zembylas, 2011; Ersoy, 2010; Kleijwegt, 2016; Parker & Bickmore, 2012; Philipott et al., 2011).

Doordat docenten onder andere verschillen in wat zij als een controversieel onderwerp zien en hoe zij zich buiten het klaslokaal om positioneren ten opzichte van controversiële onderwerpen (Hess, 2002; Hess, 2005; Klein, 2017), bestaat er geen ‘one size fits all’ benadering (Milner, 2011). Deze verschillen kunnen immers van invloed zijn op de manier waarop en of er een dialoog wordt gevoerd (Kello, 2016). Gegeven deze verschillen lijkt het

van belang dat met behulp van meerdere docenten naar *best practices* wordt gekeken die potentieel effectief zijn binnen het klaslokaal, zodat andere docenten in Utrecht getraind kunnen worden om deze *best practices* ook in de praktijk te brengen.

Onderzoek in Israël-Palestina

Bestaand onderzoek naar de dialoog in een gepolariseerde context heeft onder andere plaatsgevonden in Israël-Palestina (bijv.: Hammack, Pilecki, & Merrilees, 2014; Maoz, 2011; Pilecki & Hammack, 2014), waarbij het de vraag is of dezelfde elementen van de dialoog ook in de klas in Utrecht effectief zullen zijn. Waar in Israël-Palestina duidelijk sprake is van een langlopend conflict tussen twee groepen, lijkt dit in het klaslokaal in Utrecht niet op eenzelfde manier aanwezig te zijn. Hoewel de verschillende contexten wellicht om een andere aanpak vragen, kan de inzet van de dialoog in Israël-Palestina wel als leidraad worden genomen voor mogelijke manieren om de dialoog in Utrecht in te steken. Zo komt uit het onderzoek van Pilecki en Hammack (2014) naar voren dat spreken over het heden en de toekomst kan zorgen voor consensus en herkenning bij de participanten, terwijl het bespreken van het verleden juist kan resulteren in divergentie en een gebrek aan herkenning. Bovendien blijkt uit onderzoek in Israël-Palestina dat er bij het aangaan van de dialoog onderscheid kan worden gemaakt in het aankaarten van gemeenschappelijkheden of confrontatie (Hammack et al., 2014).

Coexistence approach

Het aankaarten van gemeenschappelijkheden tussen participanten van de dialoog is kenmerkend voor het *coexistence model* (Bekerman, 2007). Door de nadruk op overeenkomsten te leggen en door direct conflict te vermijden, kan wederzijds respect en sympathie ontstaan (Maoz, 2011). Bovendien kan zich, wanneer gemeenschappelijkheden binnen de dialoog centraal staan, een gedeelde *ingroup* identiteit ontwikkelen tussen de participanten van deze dialoog (Keller, 2017). Deze gedeelde identiteit kan vervolgens bijdragen aan een positievere houding ten opzichte van anderen binnen deze *ingroup* (Dovidio, Gaertner, & Saguy, 2007), wat bevorderlijk lijkt voor inclusie (Bickmore & Parker, 2014). De rol van de leerkracht binnen deze benadering houdt in dat hij leerlingen, die bij een verschillende *ingroup* lijken te horen of die mogelijk met elkaar in conflict zijn, laat zoeken naar gemeenschappelijkheden, bijvoorbeeld door ze samen te laten werken aan een opdracht (Bekerman, 2007).

Naast de mogelijk positievere houding ten opzichte van anderen in een eventuele nieuwe *ingroup*, lijkt het voor kinderen en adolescenten eveneens een positief aspect van de *coexistence* aanpak dat pijnlijke controverses worden vermeden en dat complexe conflicten niet volledig opgelost hoeven worden om onderlinge erkenning te bereiken (Pilecki &

Hammack, 2014). Vanuit het perspectief van de leerling lijken deze voordelen van belang, aangezien het voor hen als kind lastig kan zijn om een conflict - bijvoorbeeld afkomstig uit het verleden - volledig te begrijpen (Maoz, 2012). Een nadeel van de *coexistence* benadering is dat het daadwerkelijke conflict tussen diverse groepen niet expliciet wordt uitgesproken, waardoor de wij/zij-scheiding binnen dit conflict waarschijnlijk blijft bestaan (Maoz, 2011). Vermijding van confrontatie kan daarnaast het gevoel geven dat het bestaande conflict wordt genegeerd of ontkend (Pilecki & Hammack, 2014). Bovendien kan het zoeken naar een nieuwe gemeenschappelijke identiteit voelen als een bedreiging voor de al bestaande individuele identiteit (Dovidio et al., 2007), die tijdens de adolescentie reeds ontleend kan zijn aan een andere *ingroup* (Tajfel & Turner, 1979). Het is de vraag of de voor- of de nadelen van deze benadering de boventoon voeren in de context van het Utrechtse klaslokaal.

Confrontational approach

Een aanpak binnen de dialoog die inspeelt op de nadelen van bovengenoemde *coexistence* aanpak, is de *confrontational approach*. Dit houdt in dat verschillen tussen groepen expliciet worden aangekaart en issues als macht, identiteit en sociale gerechtigheid worden besproken en bekritiseerd (Maoz, 2011; Hammack et al., 2014). Het gebruikmaken van de *confrontational approach* past bij het democratische idee dat controverses omarmd moeten worden, aangezien ieder individu zijn eigen unieke perspectief mag verdedigen (Martinson, 2005). De dialoog in de klas bereidt leerlingen op deze manier voor op hun rol als burger binnen een diverse en democratische samenleving (Abu-Nimer & Smith, 2016; Barton & McCully, 2007; Harris, 2004; King, 2009; Parker & Bickmore, 2012), waarin tegengestelde perspectieven onvermijdelijk zijn (Waterson, 2009).

De rol van de leerkracht binnen deze benadering houdt in dat hij leerlingen in aanraking laat komen met andere perspectieven dan die van zichzelf (Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004). Dit kan bijvoorbeeld via *self-disclosure*, wat inhoudt dat de leerkracht zijn eigen mening met de klas deelt (McAvoy & Hess, 2013). Positief aan het gebruiken van de *confrontational approach* is dat getracht wordt de oorzaak van het conflict te achterhalen, waardoor actief naar oplossingen wordt gezocht in plaats van conflict te vermijden (Hammack et al., 2014). Door de kern van een meningsverschil op te zoeken en uit te spreken, kunnen vooroordelen verdwijnen en kan wederzijds begrip ontstaan (Maoz, 2011), waardoor eventueel aanwezige wij/zij-scheidingen tussen deelnemers van de dialoog kunnen afnemen.

Hoewel de *confrontational approach* bovenstaande voordelen met zich mee kan brengen, lijkt deze benadering ook nadelen te kennen. Het kan namelijk zo zijn dat de nadruk op verschil en het perspectief van 'de ander' er voor kan zorgen dat deelnemers schaamte of

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

schuld ervaren, wat het verloop van de dialoog belemmert (Hondius, 2010). Daarnaast kunnen minderheidsgroepen het idee hebben dat het hen wordt opgelegd om begrip te hebben voor de dominante groep (Riitaoja & Dervin, 2014). Door binnen deze confronterende dialoog te spreken over gescheiden groepen, kan het zijn dat polarisatie juist in de hand wordt gewerkt.

Hoewel beide strategieën nadelen kennen, worden ze genoemd als mogelijk effectieve manieren om de dialoog aan te gaan en inclusie te bevorderen (Hammack et al., 2014). Huidig onderzoek beoogt te achterhalen of deze benaderingen ook in het klaslokaal in Utrecht zichtbaar zijn. Bovendien wordt onderzocht of de zichtbare handelingswijze werkzaam lijkt te zijn in de Utrechtse context.

Theoretisch kader leerling

Middels het aangaan van de dialoog onder leerlingen wordt, zoals reeds genoemd, interpersoonlijk contact bewerkstelligd. Dit kan zorgen voor een vermindering van vooroordelen en rancune bij leerlingen van verschillende subgroepen (Allport, 1954), die niet enkel gevormd worden door verschillende etnische achtergronden, maar ook diversiteit in religieuze- of sociaal economische achtergronden kunnen omvatten. Vooroordelen en rancune kunnen de toename van verdeeldheid versterken, en staan derhalve in verhouding tot polarisatie (Bovens et al., 2014).

Voordelen van lessen in burgerschap voor leerlingen

Verscheidene onderzoekers hebben scholen geïdentificeerd als één van de meest veelbelovende locaties voor het aanleren van vaardigheden en waarden die nodig zijn voor het democratisch begrip en denkvermogen van leerlingen (Hanson & Howe, 2011; Hess, 2009; Parker, 2003). Deze vaardigheden en waarden komen mogelijk ten goede bij het aangaan van de dialoog. Lessen in burgerschap kunnen het opnemen van deze positieve democratische attitudes bevorderen (Perliger, Canetti-Nisim, & Pedahzur, 2006; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001) en kunnen zorgen voor meer tolerantie jegens immigranten (Torney-Purta, Wilkenfeld, & Barber, 2008). Door lessen in burgerschap te combineren met het voeren van interetnische dialogen kan hiernaast het hebben van vooroordelen worden verminderd (Tammi & Rajala, 2018). Tevens blijkt er een positief verband tussen intercultureel contact en de mogelijkheid tot het voeren van discussies, en de politieke tolerantie en interesse van jongeren (Gould, Jamieson, Levine, McConnell, & Smith, 2011; McAvoy & Hess, 2013; Torney-Purta et al., 2008).

Uit onderzoek naar reeds bestaande interventies die zich richten op de zogenaamde *intergroup-dialogue* kwam naar voren dat deze programma's zeer nuttig zijn bij het tegengaan en verminderen van polarisatie (Griffin, Brown, & Warren, 2012; Stephan, 2008; Wayne,

2008) en bovendien helpen bij het reduceren van racisme (Aldana, Rowley, Checkoway, & Richards-Schuster, 2012). In deze interventies worden verschillende groepen jongeren betrokken bij maatschappelijke vraagstukken zoals religie en cultuur; onderwerpen die aanleiding kunnen zijn voor polarisatie (Dessel, Rooge, & Garlington, 2006) en kwesties die ook aan bod kunnen komen bij de dialoogvoering in de klas. Dergelijke interventies zouden derhalve als goede leidraad kunnen dienen voor de toepassing van dialoogvoering in de klas. De verwachting uit de verschillende onderzoeken is dat de attitudes en vaardigheden die in de klas zijn opgestoken meegenomen worden buiten het klaslokaal (o.a. Milner, 2011; Perliger et al., 2006), waardoor polarisatie wellicht op grotere schaal en eventueel op de langere termijn ingeperkt kan worden.

Dynamiek tussen de leerkracht en de leerling

Voorwaarde voor de uitvoering van bovengenoemde lessen is dat er, ongeacht of de leerkracht kiest voor een *confrontational of coexistence* aanpak, op een verdraagzame en open wijze over controverses wordt gesproken, met ruimte voor verschillende meningen en interpretaties. Tevens is het van belang dat er een derde partij – bijvoorbeeld een leraar om te fungeren als gespreksleider – aanwezig is (Ben Hagai, Hammack, Pilecki, & Aresta, 2013). Bovendien moeten docenten zorgen dat dialogen zorgvuldig gemodereerd worden, zodat leerlingen zich veilig voelen om te spreken (Gould et al., 2011). Daarnaast is het belangrijk om tijdens het voeren van de dialogen te focussen op het inlevingsvermogen van leerlingen. Door een situatie te bekijken vanuit het perspectief van een ander, wordt cognitieve empathie gecreëerd. Dit kan leiden tot meer positieve attitudes ten opzichte van de *out-group*; de groep waarmee iemand zich normaal gesproken niet identificeert. Door het cognitief inleven worden beide groepen, met name wanneer zich een meningsverschil of een conflict voordoet, in staat gesteld de opvattingen van de ander te begrijpen (Stephan et al., 2005). Dit zorgt er mogelijk voor dat de verdeeldheid onder groepen afneemt. Hiernaast blijkt uit onderzoek van Tammi en Rajala (2018) dat er, in een les waarin verschillende visies en argumenten naar voren komen, ruimte moet zijn om te denken, te luisteren en kritiek te geven op een respectvolle en niet-dwingende manier. De heersende dynamiek en de aanwezigheid van een positief klassenklimaat blijken dan ook cruciale componenten voor leerlingen bij het ontwikkelen van kritische denk- en dialogische vaardigheden (Harjunen, 2012; Lennon, 2017). Tot slot geven leerlingen aan het ‘oneerlijk’ te vinden om een cijfer te krijgen van de leerkracht voor een opdracht waarbij de nadruk ligt op discussies en participatie, aangezien vrijheid van meningsuiting in de klas ook de vrijheid om níét te spreken inhoudt (Hess & Posselt, 2002).

Dynamiek leerlingen onderling

Naast de genoemde voordelen van het aangaan van de dialoog en het belang van de dynamiek tussen de leerkracht en de leerling, lijkt ook de dynamiek tussen leerlingen onderling een belangrijke rol te spelen wanneer er gekeken wordt naar werkzame elementen in de klas om polarisatie tegen te gaan. Uit verschillende studies blijkt namelijk dat *peer-invloed* van groot belang is met betrekking tot het bespreken van controversie in de klas (Hess & Posselt, 2002; King, 2009; Tofade, Elsner, & Haines, 2013). Door de sociale context en de ervaren groepsdruk, zouden leerlingen mogelijk niet openlijk durven te spreken of sociaal wenselijke antwoorden geven (Tofade et al., 2013). Het verlangen naar goedkeuring vindt vooral plaats in de vroege adolescentie, en leerlingen geven aan acceptatie zelfs belangrijker te vinden dan de cijfers die ze krijgen (King, 2009). De kracht van de invloed van leeftijdsgenoten blijkt zelfs groter te zijn dan die van de leerkracht (Hess & Posselt, 2002). Hieruit blijkt dat, bij het onderzoeken van de preventie van polarisatie, niet alleen de handelingswijze van de leerkracht, maar ook de dynamiek tussen leerlingen onderling in ogenschouw genomen moet worden. Hoewel leerlingen belemmerd kunnen worden door hun leeftijdsgenoten tijdens de dialoogvoering, gaven ze wel aan dat ná de lessenseries hun vertrouwen om over controversiële kwesties te praten met leeftijdsgenoten vergroot was (Avery, Levy, & Simmons, 2013).

Sekseverschillen

Naast de mogelijke invloed van leeftijdsgenoten, kan sekse een rol spelen bij het al dan niet geven van een mening (Torney-Purta, 2002). Meisjes voelen zich namelijk over het algemeen comfortabeler tijdens dialogen dan jongens; hoe dit komt is echter onbekend. Bovendien hebben zij gemiddeld genomen een positievere attitude wat betreft rechten van vrouwen en immigranten, welke allebei verschillende sociaal- en etnische groepen representeren. Ondanks enige complicaties blijkt nogmaals uit bovenstaande studies dat de dialoog aangaan over controversiële onderwerpen een positieve invloed kan hebben op leerlingen, zoals het zorgen voor verbeterde luister- en communicatievaardigheden, verminderde vooroordelen en een verhoogde tolerantie, en een mogelijk hulpmiddel kan zijn bij het minimaliseren van polarisatie.

Methode

Procedure

In deze kwalitatieve en exploratieve studie werden leerkrachten en leerlingen geobserveerd in verschillende klassen in het voortgezet onderwijs (vo) in Utrecht. Op een Rooms-katholieke school (School één) is in vijf klassen een lessenserie van vijf lessen gehouden, waarin over

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

een bepaald thema werd gefilosofeerd. Deze thema's kwamen voort uit een bepaalde levensbeschouwing, waarvan vervolgens kernwaarden, zoals geweldloosheid, werden besproken. Op een interconfessionele school (School twee) zijn eveneens lessenseries van vijf lessen gehouden in twee klassen. Binnen deze lessen zijn leerlingen de dialoog met elkaar en de leerkracht aangegaan over de pluriforme samenleving.

De scholen waren reeds geworven door onderzoekers binnen project UNION door middel van een selecte gemakssteekproef. Deze onderzoekers hebben bovendien de deelnemende leerkrachten benaderd. De observaties zijn vervolgens gedurende twee maanden tijd uitgevoerd. Binnen huidig onderzoek werd gezocht naar *best practices*, wat inhoudt dat mogelijk werkzame elementen uit de al bestaande aanpak in de praktijk worden vastgelegd. Door op basis van deze *best practices* een theorie te ontwikkelen, is via inductie vanuit de verkregen data getracht een beter beeld te krijgen van wat werkt met betrekking tot de dialoog als interventie tegen polarisatie in het klaslokaal (Reichertz, 2004, p.161).

Ethische verantwoording

Om er zeker van te zijn dat de deelnemers geen nadelen hebben ondervonden naar aanleiding van dit onderzoek, zijn verschillende ethische principes overwogen. Ten eerste is anonimiteit van zowel de leerkrachten als de leerlingen gewaarborgd, door namen te anonimiseren en zorg te dragen dat participanten niet te traceren zijn (Neuman, 2014). Ten tweede is aan de participanten en aan ouders van alle leerlingen voorafgaand aan de dataverzameling om toestemming gevraagd omtrent het gebruiken van beeld, geluid en schriftelijk materiaal. Leerlingen hebben geen extra inspanning hoeven te verrichten om deel te nemen aan het onderzoek, op het invullen van de toestemmingsformulieren na. Van de leerkrachten heeft de participatie meer inspanning gevraagd, doordat zij tijd hebben gestoken in het regelmatige contact met de onderzoekers van UNION. Genoemde inspanningen staan in verhouding tot de baten die voortkomen uit huidig onderzoek, aangezien nieuwe inzichten rondom polarisatie in het klaslokaal op deze manier aan het licht komen en gebruikt kunnen worden in de praktijk.

Participanten

Twee scholen ($n = 2$) met daarbinnen respectievelijk vijf en twee klassen ($n = 7$) hebben deelgenomen. In totaal bestond de steekproef uit twee docenten ($n = 2$) en ongeveer 25 leerlingen per klas ($n \approx 175$). De populatie waaruit de steekproef is getrokken omvat leerkrachten en leerlingen van vo-scholen in Utrecht. Doordat de steekproef enkel uit christelijke scholen met havo-, vwo- en gymnasiumniveau bestaat, kan niet met zekerheid worden gesteld dat de steekproef representatief is voor de gehele populatie.

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

Op school één namen vijf eerstejaarsklassen deel, waarvan vier havo/vwo-klassen en één gymnasiumklas binnen het vak levensbeschouwing. De leerkracht betrof een Nederlandse vrouw, van wie de leeftijd en het aantal jaar ervaring binnen de onderwijssector voor de onderzoekers onbekend is. Op school twee zijn twee klassen havo-vier geobserveerd binnen het vak maatschappijleer. Een 28-jarige Nederlandse man met drieënhalf jaar ervaring in het onderwijs was in deze klas de docent. De leerlingen uit de verschillende klassen representeren diverse etniciteiten.

Meetinstrumenten

Er werd zes keer geobserveerd, gefilmd en genotuleerd. Per les was er minimaal één observator aanwezig, waarbij achterin de klas werd gezeten. Hierbij werd gebruik gemaakt van een iPad met externe microfoon. Bij twee van de vier geanalyseerde lessen was één van de onderzoekers aanwezig. De overige twee lessen zijn door onderzoekers van UNION gefilmd. De observaties hebben ongestructureerd plaatsgevonden, waarbij voorafgaand aan de observaties geen observatieschema was opgesteld.

Analyse

Vier geobserveerde lessen zijn getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd, waarvan twee lessen per school. De dialoog, als instrument voor het omgaan met of voorkomen van polarisatie, stond hierbij centraal. Zoals genoemd in het theoretisch kader, kan wanneer gelet wordt op de handelwijze van de leerkracht een onderscheid gemaakt worden tussen een benadering op basis van gemeenschappelijkheden of confrontatie (Hammack et al., 2014). Hierbij was de vraag hoe de leerkracht controversiële onderwerpen aankaart leidend. Er is gekeken of de leerkracht de leerlingen liet zoeken naar overeenkomsten en hierbij focuste op het heden of verleden. Tijdens de analyse is tevens gelet op het al dan niet inzetten van confrontatie, bijvoorbeeld doordat de leerkracht gebruik maakte van *self-disclosure*, wat inhoudt dat een persoonlijke mening wordt geuit (McAvoy & Hess, 2013).

Naast de handelingswijze van de leerkracht, is de dynamiek tussen de leerkracht en leerling gemeten door allereerst te letten op het inzetten door de leerkracht van cognitieve empathie. Er is hierbij gekeken of de leerkracht inspeelt op het inlevingsvermogen van leerlingen, bijvoorbeeld door hen aan te moedigen de situatie te bekijken vanuit het perspectief van een ander (Stephan et al., 2005). Tevens is het heersende klassenklimaat onderzocht om de dynamiek tussen de leerkracht en de leerlingen in kaart te brengen. Er is hier gelet op de aanwezigheid van ruimte om te denken, te luisteren en kritiek te geven (Tammi & Rajala, 2018), waarbij conflicten onderling uitbleven. Bovendien blijkt vanuit de

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

literatuur dat leerlingen geen cijfer willen voor een vak dat zich richt op discussies en participatie (Hess & Posselt, 2002). Er is dan ook nagegaan of dit het geval was.

Als laatste is de dynamiek tussen de leerlingen onderling onderzocht. Dit is bij leerlingen gemeten door te analyseren of en hoe zij beïnvloed werden door leeftijdsgenoten met consequenties voor de hoeveelheid en invulling van hun inbreng. Tot slot is gelet op eventuele sekseverschillen, wat inhoudt dat is gekeken naar de mate waarin jongens en meisjes verschillen wat betreft hun inbreng en participatie.

Om de verkregen data te coderen zijn op basis van bovenstaande aspecten die vanuit de literatuur de boventoon voerden analysevragen opgesteld, die ervoor zorgden dat specifieke aspecten bij zowel de leerkracht als leerling gecodeerd werden (zie Appendix). Beide onderzoekers hebben apart van elkaar de data gecodeerd, waarna de resultaten naast elkaar zijn gelegd en tot consensus is gekomen. Vragen die zoal aan de gedragingen van de leerkracht zijn gesteld waren: ‘Hoe kaart de leerkracht controversiële onderwerpen aan?’ en ‘Belicht de leerkracht dat er meerdere perspectieven op het aangesneden onderwerp mogelijk zijn? Zo ja, hoe doet de leerkracht dit?’. Vragen die onder andere leidend waren bij het analyseren van de gedragingen van de leerlingen waren: ‘Hebben de leerlingen een actieve houding?’ en ‘Zijn er sekseverschillen zichtbaar?’. Tijdens het analyseren is echter niet expliciet antwoord gegeven op deze vragen, maar hebben fragmenten van de transcripten codes gekregen die al dan niet aansloten op de vragen. Zo is de vraag ‘Zijn er sekseverschillen zichtbaar?’ omgezet naar de codes ‘Jongens aan het woord’ en ‘Meisje aan het woord’. Naast de vergelijking van de transcripten met de codes voortkomend uit het theoretisch kader, zijn ook nieuwe codes louter uit de data ontstaan. Een voorbeeld van een code die na de observaties tot stand is gekomen is ‘De leerkracht geeft een compliment’.

Betrouwbaarheid en validiteit

Ten eerste heeft sociale wenselijkheid mogelijk een negatieve invloed gehad op de interne validiteit, aangezien zowel de leerlingen als de leerkracht zich wellicht anders hebben voorgedaan vanwege de aanwezigheid van een observator (Boeije, 2010). Doordat de participanten zich eventueel sociaal wenselijk voordoen, is onzeker of de daadwerkelijke situatie, zoals deze zonder observator zou zijn, gemeten wordt. Om deze negatieve consequenties te minimaliseren is een zo natuurlijk mogelijke setting gewaarborgd, door in het voor de participant bekende klaslokaal te observeren. Bovendien zijn observatoren ingezet, bij wie getracht is dat zij vooraf bekend waren bij de leerkracht en de leerlingen. Door het creëren van een zo natuurlijk mogelijke setting kan het zijn dat de participanten zich comfortabel voelden en openlijk durfden te spreken (Celestin-Westreich, 2012).

Omdat de setting voor het onderzoek niet concreet is afgebakend, is het onderzoek niet gemakkelijk te herhalen in een andere context. Echter kunnen de bestaande data opnieuw geanalyseerd worden, aangezien er camerabeelden zijn gemaakt. Desalniettemin kan het gebruiken van observatie als meetinstrument zorgen voor verschillende interpretaties van de data. Om deze mogelijke beperkingen te reduceren en de betrouwbaarheid te verhogen, is het analyseproces door beide onderzoekers doorlopen. Dit zorgt voor een hogere interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Boeije, 2010).

Tot slot is huidige kleine steekproef van de leerkrachten ($n = 2$) en leerlingen ($n \approx 175$) in Utrecht niet representatief voor alle leerkrachten en leerlingen op vo-scholen in heel Nederland. Echter is statische generaliseerbaarheid binnen dit onderzoek geen hoofddoel. Er wordt namelijk specifiek bij deze twee leerkrachten gezocht naar werkzame aspecten binnen hun lessenserie en aanpak.

Resultaten

Om de vragen hoe de leerkracht de dialoog over controversiële onderwerpen moet aangaan en waarop gelet moet worden vanuit het perspectief van de leerling te kunnen beantwoorden, wordt in onderstaande sectie een analyse van de geobserveerde lessen beschreven. Allereerst zal gekeken worden naar de setting en insteek van de lessen, om vervolgens de aanpak van de leerkracht te beschrijven. Hierna zal de nadruk liggen op de dynamiek tussen de leerkracht en de leerling, waarbij de belangen van de leerling centraal staan. De verschillende scholen zullen apart aan bod komen.

School 1

Op de Rooms-Katholieke school is binnen het vak levensbeschouwing de dialoog aangegaan in eerstejaars vwo-klassen omtrent het onderwerp geweldloosheid, gepresenteerd als kernwaarde van het christendom. De leerlingen werden gezien als filosofen en in kringverband moesten leerlingen nadenken over en uitspreken wat - naar hun mening - met deze kernwaarde te maken had. De leerkracht was hierbij gespreksleider. De focus van de leerkracht lag op het ontwikkelen van gespreksvaardigheden van de leerlingen, waarbij veel ruimte was om rustig na te denken, te luisteren en eventueel ook kritiek te geven op elkaar.

Kenmerkend voor de aanpak van de leerkracht was de nadruk op het heden. Nadat ze toelichting had gegeven over de geschiedenis van de waarde geweldloosheid, werd de koppeling gemaakt naar de actualiteit. In één van de lessen werd dit als volgt bewerkstelligd:

Geweldloosheid. Prachtige waarde misschien wel. En nu gaan we naar het hier en nu in Utrecht. In onze stad. ... Want met wat we afgelopen maand hebben meegemaakt,

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

zou je je kunnen voorstellen dat een geweldloze samenleving misschien wel onmogelijk is. Of in ieder geval, dat dat wel iets problematischer lijkt dan de manier waarop Jezus over geweldloosheid sprak, of de manier waarop Gandhi het over geweldloosheid had. Is geweld tegenwoordig misschien sterker dan geweldloosheid? (School één, les twee)

Uit de geobserveerde lessen bleek geen directe reactie van de leerlingen op de focus van de leerkracht op het heden. Toen de leerlingen later werd gevraagd wat geweldloosheid volgens hen inhield, brachten echter 22 van de 28 leerlingen een idee in dat de actualiteit betrof. Zo beantwoordde één van de leerlingen deze vraag aan de hand van een recent incident in Kanaleneiland, door uit te leggen dat daar zowel geweld als geweldloosheid te zien was. De andere zes ideeën doelden op de toekomst. Leerlingen reageerden tijdens het delen van de ideeën op elkaar door te knikken of stil te blijven, wat mogelijk indiceert dat zij de inbreng van een medestudent herkenden.

Bij het bespreken van de kernwaarde geweldloosheid in het heden, legde de leerkracht de nadruk op de mogelijkheid van het bestaan van meerdere perspectieven op ditzelfde begrip, waarbij controverses door de docent niet uit de weg werden gegaan. Om de leerlingen met diverse perspectieven in aanraking te laten komen, maakte de leerkracht gebruik van confrontatie. De leerkracht confronteerde de leerlingen niet door haar eigen mening te delen, maar door in de lessen respectievelijk drie en zes keer een nieuw idee of een kritische vraag in te brengen, die soms tegenovergesteld was aan voorafgaande ideeën van de leerlingen. Bijvoorbeeld nadat de leerlingen tot consensus waren gekomen over de aanwezige invloed van groepsdruk op het ontstaan van geweld, stelde de leerkracht de volgende vraag:

Leerkracht: Ik heb een vraag bij jullie reacties, ook voor de anderen [die geen reactie hadden ingebracht]. Op het moment dat groepsdruk kan leiden tot geweld, is geweld dan eigenlijk, zeggen jullie daarmee dat geweld eigenlijk alleen maar iets is wat ontstaat als je met meer mensen bent? Dus dat het iets is wat je als individu of in je eentje niet of niet zo snel zou doen?

Meer dan de helft van de leerlingen steekt zijn of haar hand op om aan te geven dat zij een antwoord willen geven op deze vraag

Leerkracht: Wow, er zijn een heleboel ideeën over deze vraag. (School één, les twee)

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

Zoals uit bovenstaande reactie blijkt, zorgde de confrontatie met nieuw gedachtegoed voor ruime inbreng van de leerlingen.

Een volgende manier waarop de leerkracht zorg droeg dat er ruimte was voor diverse perspectieven, was door de leerlingen aan te moedigen om een onderwerp ook van een andere kant te bekijken dan wat al besproken was. Hierdoor konden leerlingen vervolgens een overwogen eigen mening vormen, na een afweging te hebben gemaakt van tegenovergestelde perspectieven. Zo zei de leerkracht nadat een leerling een nieuw perspectief inbracht:

Kijk, dit roept reactie op. Dit is heel goed, als iemand een tegenstelling inroept, dan komt het weer een beetje op scherp te staan. Dus denk eens even na. We hadden J. die iets zei en M. plaatst daar weer iets tegenover. Waar ga jij in mee? In welke gedachtegang ga jij mee J.? (School één, les één)

Nadat de leerkracht had aangegeven dat het goed was om tegenstellingen in te brengen, hebben nog drie andere leerlingen binnen deze les een mening geuit die tegengesteld was ten opzichte van de mening van een medestudent. Door de inbreng van deze nieuwe perspectieven kwamen leerlingen soms tegenover elkaar te staan, wat vervolgens niet uit de weg werd gegaan door de leerkracht. Zij gaf de leerlingen die het niet met elkaar eens waren de ruimte om hun eigen standpunt te verduidelijken, in plaats van de leerlingen naar gemeenschappelijkheden te laten zoeken. Tijdens de reflectie aan het eind van de les werd hier het volgende over gezegd:

Leerling: Ik vond het heel goed dat mensen die hun standpunt hadden en dan echt denken van ja dit is mijn idee en dat ze ook echt vol blijven houden van ja het klopt wel, en wat jij zegt vind ik niet kloppen.

Leerkracht: Ja inderdaad, dat doorzettingsvermogen, en ook elke keer weer opnieuw uitleggen. Dat vond ik bij jou ook heel sterk, M. Ja. (School één, les twee)

De aanpak van de leerkracht, waarbij de focus lag op het omarmen van verschillende perspectieven en controverse, lijkt naar aanleiding van bovenstaande als positief te worden beschouwd door de leerlingen.

Een aspect dat duidelijk naar voren kwam bij het analyseren van de dynamiek tussen de leerkracht en de leerlingen, was de actieve houding van de leerlingen als reactie op de aanpak van de leerkracht gedurende de lessen. In beide klassen was er slechts één keer

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

iemand die door de les heen praatte. Hiernaast lieten leerlingen blijken actief na te denken over het onderwerp, door acht keer een nieuw idee in te brengen in les één en 28 keer in les twee. Tevens gaven leerlingen respectievelijk negen en 15 keer hun eigen mening, veelal nadat de leerkracht hier om had gevraagd. De actieve houding van leerlingen bleek bovendien uit het feit dat leerlingen frequent met hun vinger omhoog zaten om een reactie te kunnen geven of een vraag van de leerkracht te beantwoorden. Ondanks het feit dat er geen uitspraken gedaan kunnen worden over een direct verband, heeft dit volgens de onderzoekers mogelijk te maken met de hoeveelheid complimenten die de leerkracht gaf na elke inbreng van een leerling, respectievelijk 20 en 22 keer, en het feit dat de leerkracht de leerlingen stimuleerde actief te participeren door elkaar complimenten te laten geven na een bijdrage:

We gaan 10 minuutjes schrijven, een kwartier. En dan vraag ik één van de filosofen die dat wil, om vast op de stoel te komen zitten om zijn of haar tekst ter inspiratie voor te lezen. Daar krijg je wat voor terug. Je krijgt er twee complimenten voor terug.
(School één, les één)

Verder bleek dat nadat de leerkracht de leerlingen confronteerde of een nieuw perspectief inbracht, leerlingen enthousiast reageerden en wellicht geprikkeld werden om na te denken over het onderwerp en te reageren op de leerkracht.¹

Een tweede aspect dat naar voren kwam wanneer naar de leerlingen gekeken werd, was de reactie en reflectie van de leerlingen op de les, de leerkracht en elkaar. In het geheel genomen reageerden de leerlingen binnen deze reflectie zeer enthousiast. Eén keer reageerde de klas ietwat onrustig en verontwaardigd. Deze reactie werd gegeven naar aanleiding van een leerling die een stellige mening gaf:

Nou, het is niet geweldloos, maar officieel is wat die Mexicanen in Amerika komen doen is ook niet volgens de wet en eigenlijk ook niet geweldloos vind ik. Want die komen allemaal banen inpikken. ... Ja wat moet je dan doen?! Moet je dan 15 miljoen mensen naar je eigen land overplaatsen en zeggen nou kom allemaal maar banen innemen? (School één, les twee)

¹ Zie voor een citaat pagina 15

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

De docente gaf een sensitieve respons op deze leerling nadat de klas verontwaardigd en spottend reageerde, door in te spelen op het inlevingsvermogen van leerlingen. Dit deed ze door aan de rest van de klas te vragen mee te denken over de opmerking van de leerling en om te zoeken naar een oplossing voor het vraagstuk dat de leerling aankaartte. Hierdoor leek ze de leerlingen aan te moedigen om met verschillende meningen om te gaan. Leerlingen reageerden vervolgens door zich te verplaatsen in de ander en serieus en inhoudelijk op de leerkracht in te gaan.

Aan het eind van elke les vroeg de leerkracht om reflectie van leerlingen, waarin ze benadrukte dat leerlingen ook mochten aangeven dat ze dingen niet goed vonden gaan. Er was dus ruimte voor het eerder genoemde punt *het geven van eventuele kritiekpunten*. Eén leerling gaf derhalve aan wat hij minder fijn vond: “nou het ging wel goed met op elkaar reageren. Maar er waren een paar gesprekken en daar ging het dan heel lang over door.... Op een gegeven moment een beetje saai worden. De hele tijd, ja, één gesprek” (School één, les twee). Dit indiceert mogelijk dat leerlingen zich vrij voelden om kritiek te geven.

Desalniettemin reflecteerden leerlingen over het algemeen positief, namelijk vier keer per les. Vooral *goed luisteren naar elkaar* werd drie keer als positief punt genoemd door de leerlingen. Hier lag de focus van de leerkracht dan ook op, gezien het feit dat de leerlingen gevraagd werd de ander zorgvuldig aan te horen en vervolgens op elkaar in te haken. Dit kwam in les één zeven keer duidelijk naar voren, in les twee gebeurde dit negen keer. Bovendien gaven de leerlingen aan het goed te vinden dat leerlingen hun eigen standpunten behielden, wat suggereert dat leerlingen het niet vervelend vonden dat controverses werden omarmd.

Los van de dynamiek tussen leerkracht en leerlingen, is de dynamiek tussen leerlingen onderling mogelijk ook van belang. Verhoudingen tussen leerlingen leken de participatie in de klas niet te beïnvloeden, aangezien er onder andere gelijke inbreng onder de leerlingen waarneembaar was en er geen onderlinge conflicten te zien waren. Deze evenredige inbreng werd dan ook gestimuleerd door de leerkracht. Daarnaast toonden de leerlingen aan tegengestelde meningen te durven uiten, wat respectievelijk vier en drie keer gebeurde. Dit bewijst echter geen gegarandeerd verband tussen verhoudingen en participatie, maar is mogelijk een gevolg van het heersende positieve en veilige klassenklimaat. Bovendien werden de leerlingen gestimuleerd om een reactie te geven op een leeftijdsgenoot, wat vijf keer in les één gebeurde en twaalf keer in les twee. In totaal gaven leerlingen elkaar respectievelijk zes en drie keer een compliment, wat mogelijk een positieve verhouding tussen de leerlingen teweegbracht of indiceerde. Ook reageerde de klas in beide lessen drie keer

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

positief op een leeftijdsgenoot, door de leerling aan te moedigen, te klappen voor een voorgelezen stuk, of door te lachen om een grapje dat gemaakt werd. Deze reacties waren, met oog op de context en sfeer in de klas, typerend voor deze lessen waarbij actieve participatie de norm was.

School twee

Op de interconfessionele school werd les gegeven aan havo-vier klassen in het vak maatschappijleer met als overkoepelend thema ‘de pluriforme samenleving’. In deze lessen betrof de inhoud van het curriculum onderwerpen zoals politiek, racisme, religie, cultuur en diversiteit. De leerkracht behandelde deze onderwerpen klassikaal aan de hand van een powerpoint. De lessen bevatten interactieve elementen, waarbij de leerkracht bijvoorbeeld de opdracht gaf om binnen het besproken kader foto’s te gaan maken in de school of een filmpje aan de leerlingen liet zien. Verder lag de focus in deze lessen op het aanleren van vaardigheden en het te weten komen van informatie om uiteindelijk in tweetallen een beschouwing te kunnen schrijven, waar de leerlingen een cijfer voor kregen. Voor het voeren van de dialoog en voor de participatie binnen deze dialoog kregen de leerlingen echter geen cijfer.

De aanpak van de leerkracht bevatte, net als op school één, confrontatie met een nieuw gedachtegoed. In beide lessen maakte de leerkracht hier vier keer gebruik van. Bijvoorbeeld in de eerste les, waar de leerkracht uitleg over inclusie in Nederland had gegeven en een filmpje liet zien waarin homohaar als voorbeeld van exclusie naar voren kwam. Toen de meeste leerlingen het erover eens waren dat het een passende reactie zou zijn om posters met homohaar van de muur af te halen op het moment dat je er langs loopt, opperde de leerkracht het volgende: “maar je zou ook kunnen zeggen hè, ja dat is gewoon de vrijheid van iemand die gewoon zijn mening uit, vrijheid van meningsuiting, die die heeft” (School twee, les één). Leerlingen reageerden hierop door zich hardop af te vragen waar de grens tussen vrijheid van meningsuiting en discriminatie ligt.²

Bovendien kenmerkend voor de aanpak van de leerkracht, was dat de leerkracht soms sturend was omtrent het verloop van de les. Dit bleek ten eerste uit het feit dat hij in beide lessen vier keer zijn eigen mening deelde met de klas. Zo liet hij onder andere merken een voorstander van de democratie te zijn, door bijvoorbeeld te zeggen: “we gaan dus vooral kijken naar het tegenovergestelde van een democratie en dictatuur of hoe dat daar gaat, en ja, misschien oog ik daar misschien wel mee te bereiken dat je die democratische omgang iets

² Zie voor het verdere verloop van de les het citaat op pagina 21

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

meer gaat waarderen'' (School twee, les twee). Gedurende het verloop van de les brachten leerlingen geen meningen in die tegen de opvatting van de leerkracht ingingen, wat mogelijk een gevolg is van de normativiteit in zijn eigen uitspraken.

Ten tweede bleek de leerkracht soms sturend doordat hij respectievelijk twee en zes keer invulde wat een leerling bedoelde te zeggen, bijvoorbeeld door het volgende te suggereren:

Leerkracht: J., waarom zouden bepaalde groepen zeggen van ja ik vind het [de democratie] eigenlijk helemaal niet zo goed gaan wat dat betreft?

Leerling: Omdat ze er misschien geen voordelen bij hebben

Leerkracht: Kan je dat iets meer uitleggen?

Leerling: Ja dat de democratie dus nadelig voor hen is

Leerkracht: Voor hun [sic] uitpakt, ja, omdat ze bijvoorbeeld niet de mensen aan de macht krijgen of aan de macht komen waarop ze op gestemd hebben ofzo?

Leerling: Ja. (School twee, les twee)

Nadat de leerkracht sturend was door zijn mening te geven of invulling te geven aan de inbreng van een leerling, leken leerlingen soms niet volledig meer te volgen waar de leerkracht het over had. Dit bleek wanneer de leerkracht vroeg of leerlingen nog iets konden toevoegen op wat hij zelf had ingebracht, waarna leerlingen aangaven geen verdere ideeën te hebben.

Wanneer ook hier gekeken wordt naar de dynamiek tussen de leerkracht en de leerlingen en het heersende klassenklimaat, was er een duidelijk verschil merkbaar in de houding van leerlingen na een feitelijke vraag en na een vraag over controverses of naar een mening. Wanneer het lang over feitelijke informatie en kennis ging, waarbij de leerkracht veel aan het woord was en enkel inhoudelijke vragen stelde, werd zichtbaar dat leerlingen minder goed of niet opletten, bijvoorbeeld omdat zij door de les heen praatten en vaak niet uit zichzelf antwoordden of hun vinger opstaken na een klassikale vraag. Deze feitelijke vragen gingen bijvoorbeeld over kennis uit eerdere lessen over de Nederlandse democratie. Echter droegen leerlingen na het filmpje over homohaat, waarna expliciet gevraagd werd om een mening, meer bij, namelijk vijf keer. Bovendien gaven vier verschillende leerlingen zelf input na de confrontatie van de leerkracht met een nieuw perspectief. De participatie en de eigen

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

inbreng van de leerlingen toont aan dat de leerlingen actief nadachten over het besproken onderwerp, in dit geval homohaat, als antwoord op wat de leerkracht inbracht:³

Jongen: Maar heeft die vrouw niet ook de vrijheid van meningsuiting om die posters er ook weer af te halen misschien?

Leerkracht: Ja dat zou je ook weer kunnen zeggen he.

Meisje: Maar je hebt wel vrijheid van meningsuiting en er zullen altijd mensen zijn die het er niet mee eens zijn, maar dit is meer haat zaaien.

Leerkracht: Ja je zou het inderdaad misschien wel onder haat zaaien kunnen. Er is zeker heel veel vrijheid van meningsuiting in Nederland, zitten echt wel hun grenzen aan, zodat het niet te veel misbruikt wordt, zoals haat zaaien en mensen aanzetten tot geweld, en je zou dat wellicht hieronder kunnen scharen.

Andere jongen: Ik had t meer over wat de overheid zou kunnen doen.

Leerkracht: Ja ja heel goed, vertel.

Jongen: Want in de geschiedenis met de Weimar republiek, toen is intolerantie een kans gegeven, dus toen werd dat getolereerd, en toen kwam Adolf Hitler aan de macht en dat ging niet helemaal lekker, dus als overheid, klinkt natuurlijk heel erg hypocriet vanuit het principe, maar je moet intolerantie niet tolereren, want dan krijg je situaties dat minderheden onderdrukt worden. (School twee, les één)

Uit bovenstaand citaat kan mogelijk worden opgemaakt dat de leerlingen geprikkeld zijn door het controversiële onderwerp en het nieuwe perspectief dat de leerkracht inbracht.

Een tweede aspect dat naar voren kwam bij de analyse van de dynamiek waren mogelijke sekseverschillen. De leerkracht stelde in de lessen vragen vaak persoonlijk aan de leerlingen door ze aan te spreken, zonder dat leerlingen hun vinger opstaken of zelf het woord namen. Hierbij viel op dat jongens respectievelijk 19 keer en 10 keer de beurt kregen van de docent op een inhoudelijke vraag, meisjes zeven en vijf keer. Jongens gaven daarnaast zelf meer input dan meisjes na een klassikale vraag, namelijk acht keer ten opzichte van vier keer in les één, en zes keer ten opzichte van twee keer in les twee. Het is niet uit de observaties op te maken waar dit door komt en wat de verhouding van het aantal jongens en meisjes in de klassen was.

³ Zie het eerste citaat op pagina 19

Bovenstaande analyse is gedaan met inachtneming van het gegeven dat de aanpak van de leerkracht, de dynamiek in de klas en de reacties van de leerlingen onlosmakelijk verbonden zijn. Gedragingen bij de leerkracht zoals het confronteren, focussen op het heden en het delen van een eigen mening lijken verschillende reacties bij de leerlingen teweeg te brengen, zoals meer of minder participatie, eigen inbreng en de uiting van sekseverschillen.

Discussie

In huidig onderzoek is beoogd een antwoord te geven op de vragen hoe de leerkracht de dialoog over controversiële onderwerpen kan aangaan en waarop gelet moet worden vanuit het perspectief van de leerling, in de context van de polariserende samenleving. Aan de hand van observaties op twee middelbare scholen in Utrecht is getracht de handelingswijze van de leerkracht en de dynamiek in het klaslokaal te schetsen. Hierbij is vanuit de literatuur onder andere gelet op de eventuele aanwezigheid van de *confrontational*- en *coexistence* benadering bij de leerkracht, de invloed van *peers*, sekseverschillen onder de leerlingen en de houding en reactie van de leerlingen. In deze laatste sectie is aan de hand van de belangrijkste resultaten geprobeerd conclusies te trekken omtrent bovenstaande onderzoeksvragen, waarbij literatuur is geïntegreerd. Vanuit deze conclusies zijn aanbevelingen gedaan aan UNION, waarbij handvatten zijn gegeven om polarisatie mogelijk te reduceren of te voorkomen en handelingsverlegenheid onder leerkrachten tegen te gaan.

Uit de analyse blijkt dat de leerkrachten op beide scholen een handelingswijze kozen die vooral aansluit op de *confrontational approach*, aangezien zij verschillende perspectieven over eenzelfde onderwerp expliciet aankaartten in hun lessen (Maoz, 2011). Hiernaast sloot de handelingswijze van de leerkracht aan op de *confrontational approach*, aangezien de leerkracht soms zelf met confronterend beeldmateriaal, een kritische vraag of tegenstelling kwam, of een leerling een contrasterend perspectief liet inbrengen. Uit huidige resultaten blijken geen gedragingen van de leerkracht die pogen de nadruk op gemeenschappelijkheden tussen de leerlingen te leggen, hoewel dit vanuit het *coexistence model* in de literatuur wel als mogelijk werkzame aanpak wordt genoemd om de dialoog aan te gaan (Bekerman, 2007; Maoz, 2011).

Wanneer de docent, volgens de *confrontational approach*, vroeg naar meningen of de leerlingen confronteerde met een nieuw perspectief, was op beide scholen actieve participatie van de leerlingen waarneembaar. Dit kan komen doordat leerlingen een actievere houding aannemen als zij creatief-interactief benaderd worden (Oprea, 2014), wat inhoudt dat de leerkracht onder andere veel vragen stelt, discussies mogelijk maakt en verschillende invalshoeken presenteert. Indien dit gebeurde in de geobserveerde klas, lieten leerlingen

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

duidelijk merken meer in te brengen dan wanneer alleen gesproken werd over feitelijke kennis. Echter kunnen deze uitkomsten ook te herleiden zijn naar andere factoren, zoals leeftijd, interne motivatie of intelligentie van de leerlingen (Torney-Purta et al., 2001). Toch lijkt uit de analyse van huidig onderzoek te komen dat een situatie waarbij tegengestelde meningen aan bod komen jongeren meer aanspreekt dan wanneer alleen gesproken wordt over feiten. Doordat er ruimte is voor tegengestelde meningen kunnen leerlingen hiermee om leren gaan, wat in een diverse democratische samenleving een handige vaardigheid lijkt om conflict en polarisatie te voorkomen (Abu-Nimer & Smith, 2016). Daarom is het mogelijk van belang dat docenten de *confrontational approach* integreren in hun lessen en dat UNION dit meeneemt in toekomstig onderzoek.

Een middel om leerlingen te confronteren is het gebruikmaken van *self-disclosure* (McAvoy & Hess, 2013). Binnen huidig onderzoek deelde de leerkracht van school twee herhaaldelijk zijn eigen mening, waarbij geen directe reactie van de leerlingen zichtbaar was. Echter bleek wel dat de dialoog meerdere keren stil viel wanneer deze leerkracht sturend was. Volgens Philpott et al. (2011) is het dan ook wenselijk dat een leerkracht neutraal blijft tijdens het bespreken van een controversieel onderwerp, waarbij verschillende perspectieven als even waarheidsgetrouw en belangrijk worden belicht. De leerkracht van school één maakte gebruik van deze handelswijze en hier leek de dialoog niet door sturing te worden beëindigd. Het lijkt op basis van huidige observaties dan ook raadzaam voor docenten om niet sturend te zijn in de klas, zodat het verloop van de dialoog hierdoor niet belemmerd wordt. Onderzoek van McAvoy en Hess (2013) wijst echter uit dat deze keuze contextafhankelijk is, waarbij bijvoorbeeld in acht moet worden genomen of sturing en *self-disclosure* naar de verwachting van de leerkracht zal resulteren in een beëindiging van de dialoog. Indien dit het geval is, lijkt het namelijk wenselijk dat *self-disclosure* achterwege wordt gelaten.

Hoewel beide docenten uitleg gaven over onderwerpen aan de hand van gebeurtenissen uit de geschiedenis, werd met de leerlingen de dialoog over deze onderwerpen voornamelijk aangegaan wat betreft de actualiteit. Zoals Pilecki en Hammack (2014) concludeerden, bleek ook uit de resultaten van dit onderzoek dat deze focus mogelijk zorgde voor herkenning van het perspectief van medeleerlingen. Indien er niet direct sprake was van herkenning, bijvoorbeeld naar aanleiding van het uiten van een stellige mening van een leerling, zorgde de leerkracht ervoor dat er cognitieve empathie werd gecreëerd (Stephan et al., 2005). Dit werd in de klas onder andere gedaan doordat de leerkracht aan de leerlingen vroeg om zich te verplaatsen in het standpunt van een andere leerling. Dit heeft er mogelijk voor gezorgd dat leerlingen de opvatting van hun klasgenoot beter begrepen (Stephan et al.,

2005). Het creëren van cognitieve empathie lijkt een werkzaam element voor docenten, waardoor het raadzaam is om hier als leerkracht op in te spelen.

Uit onderzoek van Torney-Purta (2002) bleek dat meisjes zich over het algemeen comfortabeler voelen tijdens dialogen dan jongens. In tegenstelling tot deze bevinding in de literatuur brachten jongens op school één over het algemeen veel meer in dan meisjes. Dit gebeurde echter niet tijdens het voeren van dialogen, maar was voornamelijk een gevolg van de leerkracht die een leerling persoonlijk de beurt gaf, ofwel een reactie van een leerling die antwoord gaf op een klassikale vraag. Het is de vraag of de gevonden sekseverschillen te wijten zijn aan de leerkracht of de leerlingen, aangezien dit ook kan komen door een - mogelijke scheve - sekseverdeling die bij de onderzoekers onbekend is. Uit bevindingen van het onderzoek van Torney-Purta et al. (2001) bleek dat jongens en meisjes nauwelijks verschillen wat betreft hun prestaties en interesse in lessen burgerschap. Het is daarom waarschijnlijk dat de gevonden sekseverschillen in de observaties niet te wijten zijn aan prestatie- of interesseverschillen. In vervolgonderzoek is het wenselijk dat achterhaald wordt waar de oorzaak ligt van de duidelijk aanwezige sekseverschillen in huidig onderzoek.

Tot slot kwam uit bestaande wetenschappelijke literatuur naar voren dat *peer-invloed* in de klas een rol kan spelen bij het voeren van dialogen (Hess & Posselt, 2002; King, 2009; Tofade et al., 2013). Ook is het heersende klassenklimaat volgens Lennon (2017) cruciaal om op een vreedzame manier de dialoog in de klas aan te gaan over controversiële onderwerpen. Hoewel in de geobserveerde klas expliciet de confrontatie is aangegaan, bleken geen zichtbare conflicten op beide scholen. Bovendien durfden leerlingen tegen elkaar in te gaan, wat mogelijk duidde op een positief klassenklimaat. De eventuele invloed van leeftijdsgenoten was echter lastig te meten aan de hand van observaties in huidig onderzoek, en verhoudingen leken de participatie van de leerlingen dan ook niet te beïnvloeden. Mogelijk heeft het positieve klassenklimaat bijgedragen aan de afwezigheid van *peer-invloed*.

Er is een aantal limitaties te noemen binnen huidig onderzoek. Ten eerste bestaat het meetinstrument enkel uit observaties, waardoor misinterpretatie van de data door de onderzoekers niet kan worden uitgesloten. Bijvoorbeeld de inactieve houding van de leerlingen nadat een leerkracht sturend was, is een interpretatie van de onderzoekers op basis van bepaalde waargenomen gedragingen. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat de leerlingen, ondanks hun gebrek aan inbreng, wel aandachtig aan het luisteren waren. Ten tweede is door enkel gebruik te maken van observaties niet te achterhalen wat de beweegredenen achter de gedragingen van de participanten waren en welke meningen de participanten hadden over de

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

handelingswijze van de leerkracht en de heersende dynamiek in de klas. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op deze beweegredenen en meningen van leerkracht en leerling.

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn enkele aanbevelingen gedaan. Voor leerkrachten lijkt het belangrijk om uit te gaan van de *confrontational approach* en niet sturend te handelen om een actieve houding van leerlingen te stimuleren. Bovendien lijkt het wenselijk dat docenten cognitieve empathie inzetten om het inlevingsvermogen van leerlingen te vergroten. Deze uit de observaties gebleken werkzame elementen van de dialoog kunnen een positief klassenklimaat bewerkstelligen, wat er mogelijk voor zorgt dat conflict en polarisatie in de klas zullen uitblijven. Het lijkt dus belangrijk voor de onderwijspraktijk en UNION om, bij het aangaan en onderzoeken van de dialoog als instrument tegen polarisatie, deze elementen in acht te nemen.

Literatuur

- Abu-Nimer, M., & Smith, R. K. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. *International Review of Education*, 62(4), 393-405. doi:10.1007/s11159-016-9583-4
- Aldana, A., Rowley, S. J., Checkoway, B., & Richards-Schuster, K. (2012). Raising ethnic-racial consciousness: The relationship between intergroup dialogues and adolescents' ethnic-racial identity and racism awareness. *Equity & Excellence in Education*, 45(1), 120–137. doi:10.1080/10665684.2012.641863
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating Controversial Public Issues As Part of Civic Education. *The Social Studies*, 104(3), 105–114. doi:10.1080/00377996.2012.691571
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... Where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13.
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4(1), 21-37. doi:10.1080/17400200601171198
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2011). The emotional complexities of teaching conflictual historical narratives: The case of integrated Palestinian-Jewish schools in Israel. *Teachers College Record*, 113(5), 1004-1030.
- Ben Hagai, E., Hammack, P. L., Pilecki, A., & Aresta, C. (2013). Shifting away from a monolithic narrative on conflict: Israelis, Palestinians, and Americans in conversation. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 19(3), 295. doi:10.1037/a0033736
- Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive conflict talk in classrooms: Divergent approaches to addressing divergent perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42, 291–335. doi:10.1080/00933104.2014.901199
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London, United Kingdom: Sage.
- Bovens, M., Dekker, P., & Tiemeijer, W. (2014). *Gescheiden werelden*. Den Haag: SCP en WRR.
- Celestin-Westreich, S., & Celestin, L. (2012). *Observeren en rapporteren* (2nd ed.). Amsterdam: Pearson Benelux.
- Dessel, A., Rogge, M. E., & Garlington, S. B. (2006). Using intergroup dialogue to promote social justice and change. *Social work*, 51(4), 303-315. doi:10.1093/sw/51.4.303

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE
VOORKOMEN

- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2007). Another view of “we”: Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity. *European Review of Social Psychology, 18*(1), 296-330. doi:10.1080/10463280701726132
- Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education, 26*(2), 323-334. doi:10.1016/j.tate.2009.09.015
- 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
- Gould, J., Jamieson, K. H., Levine, P., McConnell, T., & Smith, D. B. (2011). *Guardian of democracy: The civic mission of schools*. Philadelphia: Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania. Verkregen van: <https://civicyouth.org/wp-content/uploads/2011/09/GuardianofDemocracy.pdf>
- Griffin, S. R., Brown, M., & Warren, N. M. (2012). Critical education in high schools: The promise and challenges of intergroup dialogue. *Equity & Excellence in Education, 45*(1), 159-180. doi:10.1080/10665684.2012.641868
- Hammack, P. L., Pilecki, A., & Merrilees, C. (2014). Interrogating the process and meaning of intergroup contact: Contrasting theoretical approaches. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 24*(4), 296-324. doi:10.1002/casp.2167
- Hanson, J. S., & Howe, K. (2011). The potential for deliberative democratic civic education. *Democracy and Education, 19*(2), 3.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education, 1*(1), 5-20. doi:10.1080/1740020032000178276
- Harjunen, E. (2012). Patterns of control over the teaching–studying–learning process and classrooms as complex dynamic environments: A theoretical framework. *European Journal of Teacher Education, 35*(2), 139-161. doi:10.1080/02619768.2011.643465
- Hess, D. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education, 30*, 10–41. doi:10.1080/00933104.2002.10473177
- Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues?. *Social Education, 69*(1), 47-49.

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE
VOORKOMEN

- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Red.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 124-136). New York, NY: Routledge.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D., & Posselt, J. (2002). How High School Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial Public Issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(4), 283-314.
- Hondius, D. (2010). Finding common ground in education about the Holocaust and slavery. *Intercultural Education*, 21(1), 61-69. doi:10.1080/14675981003732266
- Keller, S. (2017). Civic motivation and globalization: What is it like to be a good citizen today?. *The Ethics of Citizenship in the 21st Century*, 29-47. doi:10.1007/978-3-319-50415-5_3
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22, 35–53. doi:10.1080/13540602.2015.1023027
- King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 37(2), 215-246. doi:10.1080/00933104.2009.10473395
- Kleijwegt, M. (2016). Twee werelden, twee werkelijkheden. *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>
- Klein, S. (2017). Preparing to teach a slavery past: History teachers and educators as navigators of historical distance. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 75-109. doi:10.1080/00933104.2016.1213677
- Lennon, S. (2017). Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 3-16
- Lub, V. (2013). Polarisation, radicalisation and social policy: Evaluating the theories of change. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 9(2), 165-183. doi:10.1332/174426413X662626
- Maoz, I. (2011). Does contact work in protracted asymmetrical conflict? Appraising 20 years of reconciliation-aimed encounters between Israeli Jews and Palestinians. *Journal of Peace Research*, 48(1), 115-125. doi:10.1177/0022343310389506

- Maoz, I. (2012). Contact and social change in an ongoing asymmetrical conflict: Four social-psychological models of reconciliation-aimed planned encounters between Israeli Jews and Palestinians. In J. Dixon & M. Levine (Red.), *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change* (pp. 269-285). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinson, D. L. (2005). Building a tolerance for disagreement an important goal in social studies instruction. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 118-122. doi:10.3200/TCHS.78.3.118-122
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. doi:10.1111/curi.12000
- Milner, H. R. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *The Urban Review*, 43(1), 66-89. doi:10.1007/s11256-009-0143-0
- Neuman, W. L. (2014). *Understanding research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Oprea, C. L. (2014). Interactive and creative learning of the adults. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 493-498. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.654
- 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(4), 489-507. doi:10.1080/0305498042000303973
- Parker, C. A. (2012). *Inclusion in peacebuilding education: Discussion of diversity and conflict as learning opportunities for immigrant students* (Dissertatie, University of Toronto, Toronto, ON, Canada). Verkregen van <http://hdl.handle.net/1807/34834>
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Parker, C. A., & Bickmore, K. (2012). Conflict management and dialogue with diverse students: Novice teachers' approaches and concerns. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2). doi:10.22329/JTL.V8I2.3313
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D., & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119-140. doi:10.1080/09243450500405217
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE
VOORKOMEN

- Philipott, S., Clabough, J., McConkey, L., & Turner, T. N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question. *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.
- Pilecki, A., & Hammack, P. L. (2014). Negotiating the past, imagining the future: Israeli and Palestinian narratives in intergroup dialog. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 100-113. doi:10.1016/j.ijintrel.2014.08.019
- Reichertz, J. (2004). Abduction, deduction and induction in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Ed.), *A companion to qualitative research* (p.161). Londen, England: Sage.
- Riitaoja, A. L., & Dervin, F. (2014). Interreligious dialogue in schools: Beyond asymmetry and categorisation?. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 76-90. doi: 10.1080/14708477.2013.866125
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2019). *Denkend aan Nederland: Sociaal en cultureel rapport*. Geraadpleegd van: https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2019/Denkend_aan_Nederland
- Stephan, W. G. (2008). Psychological and communication processes associated with intergroup conflict resolution. *Small Group Research*, 39(1), 28–41. doi:10.1177 /1046496407313413
- Stephan, W. G., Lausanne Renfro, C., Esses, V. M., Stephan, C. W., & Martin, T. (2005). The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 1–19. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.04.011
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In M. Hatch & M. Schultz (Red.), *Organizational Identity: A Reader* (pp. 56-65). Oxford: Oxford University Press.
- Tammi, T., & Rajala, A. (2018). Deliberative Communication in Elementary Classroom Meetings: Ground Rules, Pupils' Concerns, and Democratic Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 617-630. doi:10.1080/00313831.2016.1261042
- Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), 155. doi:10.5688/ajpe777155
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International association for the evaluation of educational achievement (IEA).

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

Verkregen van http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf

Torney-Purta, J. (2002). What adolescents know about citizenship and democracy. *Educational Leadership*, 59(4), 45-50.

Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., & Barber, C. (2008). How adolescents in 27 countries understand, support, and practice human rights. *Journal of Social Issues*, 64(4), 857-880. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00592.x

Universiteit Utrecht. (z.j.). *Project UNION – Utrechts Netwerk voor Inclusie in het Onderwijs*. Geraadpleegd van: <https://union.sites.uu.nl/over-project-union/>

van Keken, K. (2018, 30 mei). Angst en afkeer in de klas: ‘Juf, ik wil niet naast een homo zitten’. De Groene Amsterdammer. Geraadpleegd van <https://www.groene.nl/artikel/juf-ik-wil-niet-naast-een-homo-zitten>

Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research & Practice*, 4(2).

Wayne, E. K. (2008). Is it just talk? Understanding and evaluating intergroup dialogue. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(4), 451-478. doi:10.1002/crq.217

Wells, G., & Arauz, R.M. (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15, 379-428. doi:10.1207/s15327809jls1503_3

Appendix

Analysevragen

Leerkracht

- Kaart de leerkracht controversiële onderwerpen aan? JA/NEE
 - o Hoe kaart de leerkracht controversiële onderwerpen aan?
- Welke controversiële onderwerpen kaart de leerkracht aan?
- Belicht de leraar dat er meerdere perspectieven op het aangesneden onderwerp mogelijk zijn?
- In hoeverre laat de leerkracht de leerlingen vrij hun mening uiten tijdens discussies?
 - o Is de leerkracht wel/niet sturend?
 - o Geeft de leerkracht wel/geen commentaar?
 - o Is er mogelijkheid voor de leerlingen om te spreken?
 - o Vraagt de leerkracht expliciet naar meningen?
- Zorgt de leerkracht voor een gelijke hoeveelheid inbreng van alle leerlingen?
- Deelt de leerkracht zijn eigen mening?
- Confronteert de leerkracht de leerlingen met nieuwe perspectieven?
- Laat de leerkracht de leerlingen zoeken naar gemeenschappelijkheden?
- Focust de leerkracht bij de bespreking van controversiële onderwerpen op het heden/verleden?
- Wordt er vanuit de leerkracht gefocust op het inlevingsvermogen van de leerlingen?

Leerling

- In hoeverre hebben de leerlingen een actieve houding tijdens de les?
- Hoe reageren de leerlingen op de aanpak van de leraar?
 - o Verbaal (inbreng, enthousiast/timide)
 - o Non-verbaal (houding, emoties, gezichtsuitdrukkingen)
- Hoe reageren de leerlingen op hun leeftijdsgenoten?
- Blijken er bestaande verhoudingen tussen de leerlingen die van invloed zijn op hun participatie aan de les?
- Wat geven de leerlingen voor feedback op de leerkracht?
- Hoe reflecteren de leerlingen op de les?
- In hoeverre lijken de leerlingen zich vrij te voelen om openlijk te spreken?
- Zijn er sekseverschillen te zien?

DE DIALOOG IN HET KLASLOKAAL ALS INSTRUMENT OM POLARISATIE TE VOORKOMEN

- Zijn er (grote) verschillen tussen bepaalde leerlingen wat betreft participatie aan het gesprek?

Algemeen

- Hoe is de sfeer in de klas?
 - o Zijn er spanningen?
- Laten leerkracht en leerlingen elkaar uitpraten?
- Reageren leerkracht en leerlingen sensitief op persoonlijke inbreng?
- Polarisatie zichtbaar?
 - o Tegengestelde meningen
 - o Vooroordelen
 - o Geen wederzijds begrip
 - o Bestaan/ontstaan subgroepen
- Hoe wordt de les afgesloten?
 - o Krijgen de leerlingen een cijfer van de leerkracht?
 - o Reactie leerkracht/leerling
 - o Is er verandering van de sfeer ten opzichte van het begin van de les zichtbaar?