



Universiteit Utrecht

Union: Polarisatie in het VO: Ervaringen, Oplossingen en Leerbehoeften

Bachelorthesis

Clinical Child, Family and Education Studies

Universiteit Utrecht 2018 - 2019

Ikram Kallache

Büsra Uzunali

Over de scheidslijnen van polarisatie en de Interculturele Dialoog als interventie.

Ikram Kallache 6525172

Büsra Uzunali 6548512

Utrecht Universiteit

Pedagogische wetenschappen

Vak: Thesis Pedagogische Wetenschappen (200600042)

Begeleider: Isabelle M. Dielwart, MSc.

Studiejaar: 2018-2019

Word count:

Deze bachelorthesis is geschreven in het kader van het vak 'Thesis Pedagogische Wetenschappen, als onderdeel van de premaster Clinical Child, Family and Education Studies, faculteit Sociale Wetenschappen, Utrecht Universiteit. Mw. dr. B. van de Rijt is de coördinator van deze cursus. De uitvoering van de opdracht heeft plaatsgevonden onder begeleiding van mw. I. M. Dielwart.

Samenvatting

In toenemende mate is sprake van diversiteit en tegenstellingen tussen groepen die kunnen voortvloeien in onrust in de Nederlandse samenleving alsook in het onderwijs. Dit kwalitatieve onderzoek verkent de wijze waarop onderwijsprofessionals het begrip Polarisatie en de Interculturele Dialoog duiden, en in hoeverre de Interculturele Dialoog door deze professionals gezien wordt als een preventie of interventie van polarisatie in het VO in de regio Utrecht. Op basis van het begrip Polarisatie en de Interculturele Dialoog zijn interviews gevoerd met tien onderwijsprofessionals van een VO-school voor het vmbo in de regio Utrecht. Polarisatie blijkt niet eenduidig aanwezig te zijn binnen de school en wordt geduid als groepsvorming met het 'wij' en 'zij' denken dat zorgt voor het ontlopen van individuen of groepen als gevolg van uiteenlopende visies en standpunten. De Interculturele Dialoog wordt door de respondenten gezien als polarisatie reducerend middel, waarbij de focus niet per se ligt op het interculturele aspect, maar op het aannemen van een objectieve en open houding waarmee getracht wordt bewustwording van de eigen aannames en begrip voor de mening van de ander te creëren. Mogelijk is sprake van handelingsverlegenheid onder onderwijsprofessionals als het gaat om het voeren van de (Interculturele) Dialoog met het oog op het reduceren van Polarisatie. Aanbevelen wordt dan ook het onderzoeken van competente onderwijsprofessionals die ervaring hebben met het voeren van deze Dialoog, opdat tot concrete beschrijvingen gekomen kan worden die een bijdrage kunnen leveren aan het wegnemen van de handelingsverlegenheid die mogelijk heerst.

Sleutelwoorden: Polarisatie – Scheidslijnen – Interculturele Dialoog – Intercultureel Competent - Utrecht

Abstract

Diversity and contradictions between groups are increasing, which results in unrest in Dutch society as well as in education. This qualitative study explores the way in which educational professionals define the concepts of Polarization and Intercultural dialogue, and to what extent this Dialogue is considered as a means of prevention or of intervention of Polarization in secondary education in Utrecht. Based on the concept of Polarization and the Intercultural Dialogue, interviews were conducted with ten education professionals from a secondary school in Utrecht. Polarization does not appear to be unequivocally present within the school and is referred to as group formation with the 'we' and 'they' thinking that causes individuals or groups to be avoided as a result of different views and opinions. The Intercultural Dialogue is seen by the respondents as a Polarization-reducing mean, with the focus not necessarily on the intercultural aspect, but rather on adopting an objective and open attitude by which awareness

Commented [DI(1): Wat is dat?

Commented [DI(2): Mooi!

Commented [DI(3): Woordkeuze?

of one's own assumptions and acceptance for the opinion of one another is sought. It is possible that educational professionals are at loss when it comes to conducting the (Intercultural) Dialogue to reduce polarization. Therefore, it is recommended to examine competent educational professionals who have experience in conducting this Dialogue, so that concrete descriptions can be given which could contribute to the elimination of the inability to provide adequate educational support.

Keywords: Polarization – Dividing lines - Intercultural Dialogue – Intercultural Competent - Utrecht

Polarisatie in het voortgezet onderwijs, feit of fabel?

Globalisering leidt wereldwijd tot contact tussen verschillende bevolkingsgroepen uit voorheen niet verbonden gebieden (Abu-Nimer & Smith, 2016). Het onderhouden van constructief contact met individuen die anders zijn dan 'wij', vereist het beschikken over interculturele en mogelijk ook interreligieuze competenties in de steeds meer onderling verbonden wereld (Abu-Nimer & Smith, 2016). De positieve effecten van de globaliserende economie en toegang tot technologie hebben echter ook zo hun bijwerkingen, te denken aan angst voor het verliezen van de eigen identiteit of cultuur. Dergelijke angsten voeden het stereotype wij/zij-denken, vooroordelen en/of xenofobie (vreemdelingenangst), wat spanningen kan veroorzaken en mogelijk kan ontaarden in conflict, of zelfs geweldadige reacties (Abu-Nimer & Smith, 2016).

Zoals overal op de wereld, bestaan ook in Nederland verschillen tussen groepen op sociaal, economisch en cultureel vlak (Ponds, van Ham, & Marlet, 2015). Het zal weinigen ontgaan zijn dat in Nederland sprake is van een toenemende culturele diversiteit en dat daaruit spanningen tussen bevolkingsgroepen voortvloeien (Sleegers, 2007). In Nederland is specifiek sprake van onder andere sociaaleconomische en sociaal culturele verschillen die vaak, maar niet beslist, samenhang vertonen met opleidingsniveau (Ponds, van Ham, & Marlet, 2015). Een opeenhoping van dergelijke verschillen tussen steeds dezelfde groepen mensen kan een maatschappelijke tweedeling in de hand werken, met mogelijk negatieve gevolgen, zoals sociale onrust (Ponds, van Ham, & Marlet, 2015). Ondanks dat volgens Ponds, van Ham, en Marlet (2015) momenteel nog geen sprake is van zo een duidelijke tweedeling in Nederland, is zeker wel sprake van het risico dat op termijn enige 'natuurlijke spanning' ontstaan zal tussen groepen (en met name hoog- en laagopgeleiden met verschil in etnische achtergrond), wat sociale vermijding als gevolg kan hebben: *living apart together*.

Al sinds 2000 wordt in Nederland een publiek debat gevoerd over de integratie van verschillende migrantengroepen, en lijkt men niet aan het gevoel te kunnen ontsnappen dat sprake is van een botsing tussen culturen (Ghorashi, 2006). De verschillen tussen groepen dringen tevens door in het onderwijs (Parker, 2005). De school is voor een aanzienlijk aantal kinderen de plek waar in contact gekomen wordt met de diversiteit van de samenleving. Hier is namelijk sprake van een veelheid aan achtergronden en culturen. Journaliste Kleijwegt heeft in opdracht van Minister Bussemaker van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een rapportage geschreven waarin ze de sociale separatie binnen het onderwijs in kaart heeft gebracht. Uit dit rapport komt als belangrijkste conclusie naar voren dat omstreden kwesties uit de samenleving met de scholieren mee de klas in komen. Dit leidt tot een scherpere sociale separatie tussen

Commented [DI(4)]: Dikgedrukt, niet conform APA

Commented [DI(5)]: Hele alinea gebaseerd op 1 bron, was sterker als hier meerdere bronnen aangehaald werden.

Commented [DI(6)]: Al sinds j aaren eerder

groepen scholieren in het onderwijs (Kleijwegt, 2016). Bussemaker roept in het voorwoord van het rapport op om een doeltreffende strategie te ontwikkelen voor burgerschapsvorming. Ze noemt nadrukkelijk het belang van het bediscussiëren van omstreden kwesties als een aanpak om polarisatie te reduceren (Kleijwegt, 2016, p.6). Volgens Kleijwegt (2016) is sprake van een gebrek aan democratisch gedrag in het onderwijs als consequentie van polarisatie. Het gebrek aan democratisch gedrag komt tot uiting in ruwe omgangsvormen en een tekort aan zelfbeoordeling en empathie bij scholieren (p.13). Om polarisering te reduceren is het volgens Kleijwegt (2016) essentieel dat kinderen gewend raken aan het discussiëren over meningsverschillen.

Commented [DI(7)]: Wat is dat?

Termen als radicalisering, segregatie, discriminatie en polarisatie, passeren de revue in menig wetenschappelijk onderzoek omtrent de, vaak als problematisch beschreven, groeiende tegenstellingen tussen groepen in Nederland (Bakker, 2012; Bovens, Dekker, & Tiemeijer, 2014; Lub, Groot, & Schaafsma, 2011). Vooral polarisatie roept, door de weinig eenduidige definitie in verschillende werken, vraagtekens op. Wat het precies is, is niet helemaal duidelijk, maar gesteld wordt dat we in Nederland wel degelijk te maken hebben met polarisatie (Munniksma, Dijkstra, Van der Veen, Ledoux, Van de Werfhorst, & Ten Dam, 2017; Zannoni, van der Varst MSc, Bervoets, Wensveen, Van Bolhuis, & Van der Torre, 2008). De recente aanslag in Nieuw-Zeeland op 15 maart 2019, en het schietincident in Utrecht op 18 maart 2019, laten zien dat de aanpak en preventie van polarisatie, gezien vanuit het perspectief van een mogelijke voedingsbodem voor radicalisering en extremisme, de nodige aandacht verdient in onze samenleving.

Commented [DI(8)]: Argumentatie niet geheel logisch

Uit de probleemstelling is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: *‘Wat wordt verstaan onder polarisatie en op welke wijze kan de interculturele dialoog bijdragen aan het reduceren van polarisatie in het voortgezet onderwijs in regio Utrecht?’* Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag wordt eerst verder ingegaan op een tweetal onderwerpen. Allereerst wat verstaan wordt onder polarisatie in de wetenschappelijke literatuur en in het Utrechtse voortgezet onderwijs, en vervolgens wat de interculturele dialoog inhoudt en of deze mogelijk ingezet kan worden om polarisatie in het voortgezet onderwijs te reduceren.

Polarisatie, de scheidslijnen

Wanneer verschillende bevolkingsgroepen met elkaar in contact komen kan dit leiden tot groeiende (zichtbaarheid van) tegenstellingen tussen groepen (Bakker, 2012; Bovens, Dekker, & Tiemeijer, 2014; Lub, Groot, & Schaafsma, 2011). Deze groeiende tegenstellingen tussen groepen wordt ook wel aangeduid als polarisatie (Bovens, Dekker, & Tiemeijer, 2014). Esteban en Ray (1994) ontwikkelden een algemene definitie van polarisatie. Ze veronderstelden

dat de samenleving verdeeld is in groepen of polen, waarbij de individuen die tot dezelfde groep behoren een gevoel van identificatie met elkaar hebben en een gevoel van vervreemding is ten opzichte van individuen van een andere groep.

Aansluitend op een Amerikaanse discussie hieromtrent (DiMaggio et al., 1996; Mouw en Sobel 2001; Evans et al., 2001; Evans 2003; Zannoni et al., 2008) wordt polarisatie in wetenschappelijke literatuur beschouwd als een multidimensionaal begrip, dat verschillende aspecten onderscheid. Polarisation betreft volgens Zannoni et. al (2008) *“de versterking van tegenstelling tussen bevolkingsgroepen die voortvloeit of kan voortvloeien in (een groei van) onrust tussen deze groepen en in gevaren voor de sociale cohesie.”* Het resultaat hiervan zijn incidenten en openlijke onenigheden tussen groepen, beginnend in de maatschappij en zich uitbreidend tot de school (Ghorasi, 2009; Schuyt, 2009). Aangezien in de samenleving vele potentiële scheidslijnen zijn waarlangs gepolariseerd kan worden, is meer onderzoek nodig naar een adequatere duiding van polarisatie (Moors, Balogh, Van Donselaar, & De Graaff, 2009).

Mary Canales (2000) koppelt deze waarneembare scheidslijnen aan othering. Othering is het proces waarin grenzen geschept worden door individuen, door onderscheid te creëren tussen ‘wij’ en ‘zij’ (De Haan & Leander, 2011). De individuen van de outgroup worden gedefinieerd als individuen die anders zijn dan van de ingroup. Individuen hebben als het ware het gevoel bij een groep te horen. Deze groepen ontwikkelen zich door de scheidslijnen (Canales, 2000). Uit onderzoek van Deegan-Krause (2007), Bovens (2012) en Elchardus (2012) blijkt dat de verschillende gebieden waarop groepen van elkaar kunnen verschillen, ook wel scheidslijnen genoemd, onder andere sociaaleconomische status, attitudes, verenigingen en sociale afstand betreft. Naarmate de groepen meer variëren op deze aspecten en de verschillen tussen de bevolkingsgroepen waarneembaar zijn, des te meer aanleiding is om te spreken van een scheidslijn (Bovens, Dekker, & Tiemeijer, 2014).

Een duidelijke maatschappelijke scheidslijn is de sociale scheidslijn (Steur & Van Ravenzwaaij, 2013). Deze scheidslijn wordt onderverdeeld in de sociaal-culturele en sociaaleconomische scheidslijn. De sociaal-culturele scheidslijn betreft de culturele diversiteit onder individuen. Culturele diversiteit houdt verband met identiteit. Identiteit is het begrip van wie ‘wij’ en ‘andere mensen’ zijn en wederzijds het bewustzijn van anderen over zichzelf en van anderen (Delanty, 2011; Jenkins, 2004). De sociale-identiteitstheorie van Tajfel (1982) beschrijft dat individuen zichzelf in grote mate begrijpen en beoordelen door te kijken naar de groepen waar ze deel van uitmaken. De mate waarin een individu positief kan denken over de groepen waarvan het individu lid is, is daardoor doorslaggevend voor de zelfwaardering van het individu (Tajfel et al., 1971; Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1979).

Commented [DI(9)]: Onduidelijk wat hier bedoeld wordt met "ontwikkelen"

Naast de sociale scheidslijn is ook sprake van een religieuze en politieke scheidslijn in Nederland. Volgens Steur en Van Ravenzwaaij (2013) bestaat een scheiding van gelovigen en niet-gelovigen en een scheiding van individuen met een Christelijke achtergrond en met een Islamitische achtergrond. Deze scheidslijnen lijken een rol te spelen in de ontwikkeling van polarisering en zijn relevant voor jeugdigen in het voortgezet onderwijs (Steur en Van Ravenzwaaij, 2013). Dat wil zeggen dat een individu dat gelijktijdig met twee culturele identiteiten te maken heeft de identiteitsvorming als zeer complex kan ervaren, aangezien continu geschakeld dient te worden tussen twee identiteiten en/of culturen. Het hebben van twee verschillende culturele identiteiten wordt ook wel een biculturele identiteit genoemd. Uit onderzoek blijkt dat jeugdigen met een biculturele identiteit mogelijk een kwetsbare groep vormen, aangezien zij gelijktijdig met twee of meerdere sociale identiteiten worden geassocieerd (Brewer, 1991; Rumbaut, 1994; Verkuyten & Yildiz, 2009).

Commented [DI(10): Maar vanaf deze alinea lees ik ook over culturele scheidslijnen, dat wordt niet expliciet benoemd.

Volgens Erikson (1959) vormt de adolescentie een kritieke periode voor het proces van identiteitsontwikkeling. In dit proces is een centrale kwestie voor adolescenten het kunnen voorstellen wie en wat zij wezenlijk zijn. Sociale vraagstukken uit de maatschappij kunnen hier invloed op hebben (Erikson, 1959). Gekeken dient te worden naar het psychologische raakvlak tussen het zelf en iemands omgeving om het gevoel van verbondenheid aan te duiden. Biculturele jeugdigen kunnen een distantie ervaren tussen de etnische en nationale identiteit, ook wel 'Living between two cultures' genoemd (Phinney & DeVichNavarro, 1997).

Commented [DI(11): Mist een verwijzing naar het acculturatiemodel van Berry

Ondanks dat deze jeugdigen zichzelf als deel van beide culturen zien, beseffen zij ook de verschillen tussen de eigen cultuur en die van de maatschappij en het gezin waarin zij opgroeien. Deze jeugdigen kunnen het gevoel hebben tussen een keuze te staan tussen hun eigen culturele identiteit en die van de maatschappij. De biculturele jeugdigen moeten zichzelf continu bewijzen. Dit in de context van het samenvoegen van verschillende culturele boodschappen, botsende interpersoonlijke verwachtingen en de mogelijke dreiging van de minderheidsstatus en discriminatie (LaFromboise et al., 1993; Banks, 2004).

Commented [DI(12): Wat wordt hier bedoeld? Weinig concreet geformuleerd.

De interculturele dialoog als preventie van polarisatie in het voortgezet onderwijs?

Ideologische, economische of religieuze polarisatie is een belangrijke bron van conflicten en vormt één van de belangrijkste belemmeringen voor sociale en politieke vooruitgang (Esteban & Schneider, 2008). Polarisation kan worden gezien als het proces waarin de bevolking zich in de richting van de uitersten van een ideologische verdeling beweegt, waardoor tegenstellingen tussen groepen uitvergroot worden en de diversiteit als probleem gerepresenteerd wordt (Castanho Silva, 2018).

Een manier om de polarisatie van groepen aan te pakken is door middel van interculturele educatie, een vorm van onderwijs waarbij gestreefd wordt naar het elimineren van vooroordelen en racisme door bewustzijn te creëren van diversiteit en relatieve aard van standpunten, en dus een afwijzing van absoluut ethnocentrisme (oftewel het gebrek aan acceptatie van culturele diversiteit en intolerantie voor andere groepen dan de eigen) (Dong, Day, & Collaço, 2008; Tupas, 2014). Interculturele educatie helpt mensen bij het verwerven van de vaardigheden die nodig zijn om effectiever te communiceren met mensen die ‘anders’ zijn dan zichzelf, en is een middel om aan te tonen dat ondanks de scheidslijnen, er in feite meerdere overeenkomsten bestaan tussen groepen (Tupas, 2014). Volgens Bleszynska (2008) is een van de basistaken van interculturele educatie het voeren van de interculturele dialoog en het ontwikkelen van interculturele competenties. In deze thesis ligt de nadruk op de interculturele dialoog in het voortgezet onderwijs [VO].

Commented [DI(13)]: Mooie koppeling naar het vorige stuk

De term ‘Interculturele dialoog’ is officieel in 2008 ingehuldigd in de Council of Europe’s White Paper en suggereert een sociale en politieke respons op de behoefte aan interculturele communicatie en begrip tussen verschillende groepen (Holmes, 2014). De interculturele dialoog wordt door de Council of Europe beschreven als een proces waarbij open en respectvolle uitwisseling of interactie tussen individuen en groepen met verschillende etnische, culturele en religieuze achtergronden plaatsvindt, op basis van wederzijds begrip en respect (Council of Europe, 2008, p.10). De interculturele dialoog is een middel dat ingezet wordt om individuen en groepen te betrekken bij een verkenning van maatschappelijke kwesties waarover opvattingen verschillen, vaak in dusdanige mate dat polarisatie en conflicten optreden (Dessel, Rogge, & Carlington, 2006; Agustín, 2012). Maar hoe wordt de interculturele dialoog gevoerd?

Om geloofwaardig op te treden als ‘facilitator’ van de interculturele dialoog, dienen docenten leerlingen met verschillende achtergronden het gevoel te geven geaccepteerd te worden en niet veroordeeld op basis van hun achtergrond (Günay, 2016). Desalniettemin hangt het ‘geloofwaardig optreden’ sterk af van de mate waarin de docent de overtuiging, dat het van belang is om leerlingen met verschillende achtergronden te accepteren en niet te veroordelen op basis van hun achtergrond, zelf geïnternaliseerd heeft (Günay, 2016). Internalisering wordt gedefinieerd als het aannemen van een overtuiging van een externe bron en deze eigen maken, en is in hoge mate afhankelijk van het vinden van een persoonlijke betekenis in de overtuiging die geïnternaliseerd moet worden (Günay, 2016). Er wordt meermaals gewezen op het belang van internalisering (Günay, 2016; Niemiec & Ryan, 2009), opdat de docent overtuigd raakt van het belang van het voeren van de interculturele dialoog. Echter, de vraag hoe die dialoog

Commented [DI(14)]: Waar?

concreet vormgegeven dient te worden, of hoe de docent leerlingen het gevoel kan geven geaccepteerd te worden en niet veroordeeld, blijft in wetenschappelijk onderzoek vaak onbeantwoord (Günay, 2016; Niemiec & Ryan, 2009; Dessel, Rogge, & Carlington, 2006).

Holskins en Sallah (2011) stellen dat docenten die te maken hebben met intercultureel onderwijs, die betrokken zijn bij het aanmoedigen van de dialoog en het leren tussen leerlingen van verschillende culturen, overtuigingen en religies, intercultureel competent dienen te zijn. De interculturele competentie wordt gedefinieerd als het vermogen om effectief te functioneren in cultureel diverse settingen (Jackson, 2015). Intercultureel competente docenten streven naar het ontwikkelen van verstandhouding en het vormen van inclusieve klaslokalen waarin leerlingen met verschillende achtergronden welkom zijn (Cushner & Chang, 2015). Diversiteit wordt door de intercultureel competente docent niet gezien als een last of een bron van chaos, maar juist als een mogelijkheid voor culturele uitwisseling en leren, en daardoor als een kans om meer opties en nieuwe inzichten te verkrijgen en creëren (Ganesh & Holmes, 2011).

Bleszynska (2008) noemt in haar artikel een aantal punten waar de focus op zou moeten liggen bij het voeren van de interculturele dialoog, waaronder basiskennis van verschillende culturen en de ontwikkeling van bewustzijn van de eigen cultuur, psychologische aspecten van acculturatieprocessen (overnemen van culturele of sociale kenmerken van een groep, zoals het wensen van een fijn Suikerfeest), interculturele communicatie en vreedzame oplossingen van internationale conflicten. Wederom blijft uitleg over hoe dit in het voortgezet onderwijs concreet vormgegeven dient te worden uit in wetenschappelijke artikelen die dit fenomeen aan de kaak stellen (Günay, 2016; Niemiec & Ryan, 2009; Dessel, Rogge, & Carlington, 2006).

Hoewel in de wetenschappelijke literatuur duidelijk consensus lijkt te zijn over de interculturele competentie als voorwaarde voor het op gang brengen van de interculturele dialoog (Bleszynska, 2008; Günay, 2016; Hoskins & Sallah, 2011; Ganesh & Holmes, 2011), blijft uit hoe de docent de interculturele competentie kan cultiveren, evenals concrete beschrijvingen van hoe de interculturele dialoog vormgegeven moet worden uitblijven.

Methode

Het huidige onderzoek is uitgevoerd in het kader van het project UNION, het Utrechts Netwerk voor Inclusie in het ONderwijs. UNION wordt uitgevoerd in opdracht van de gemeente Utrecht, in verband met het project 'Utrecht Zijn We Samen', en onder leiding van een onderzoeksteam van de Universiteit Utrecht. Het doel van het UNION-project is het bevorderen van een inclusief schoolklimaat en het tegengaan van polarisatie in het VO. Het huidige onderzoek is vooral gericht op het derde interventie cluster: 'Het overbruggen van

verschil/vooroordeel door het aangaan van de dialoog.’, waarbij in dit onderzoek getracht wordt polarisatie en de interculturele dialoog te verklaren.

Participanten en procedure

Om antwoord te geven op ‘*Wat wordt verstaan onder polarisatie en op welke wijze de interculturele dialoog kan bijdragen aan het reduceren van polarisatie in het voortgezet onderwijs in regio Utrecht?*’, is gekozen voor een beschrijvend onderzoek met een kwalitatieve onderzoeksopzet. Respondenten zijn benaderd via een brief met informatie over het doel en benadrukking van de vrijwillige deelname aan het onderzoek (zie bijlage 1). Ethische overwegingen spelen een belangrijke rol bij kwalitatief onderzoek (Wouter & Aarts, 2017). De belasting van de respondenten wordt gelegitimeerd door de verbreding van kennis over polarisatie in het algemeen en binnen de VO-school waar de respondenten werkzaam zijn. Professionals van een voortgezet onderwijs school voor vmbo in de gemeente Utrecht vormen de steekproef van dit onderzoek. De docenten zijn geselecteerd middels een selecte gemakssteekproef op de school waar een van de onderzoekers werkzaam is. Twee maatschappijleerdocenten zijn benaderd voor een interview, gezien deze docenten enige expertise hebben met betrekking tot het onderwerp van het onderzoek. Verder zijn zes andere docenten benaderd, waaronder één docent Nederlands met vijftien jaar onderwijservaring, één vrouwelijke docent biologie met één jaar onderwijservaring, één mannelijke en een één vrouwelijke docent aardrijkskunde met respectievelijk negentien, en twintig jaar onderwijservaring, één mannelijke docent geschiedenis met twaalf jaar onderwijservaring, en één mannelijke docent economie met negentien jaar onderwijservaring. Daarnaast is de mannelijke onderwijsdirecteur met 22 jaar ervaring benaderd voor een interview, evenals de vrouwelijke orthopedagoog met drie jaar onderwijservaring. Interviews zijn afgenomen bij de respondenten waarna de resultaten hiervan open, axiaal en selectief gecodeerd zijn.

Meetinstrumenten en analyse

Uit de gegevens die middels het wetenschappelijk onderzoek zijn verworven, is een semigestructureerd interview opgesteld voor de respondenten. Aan de hand van een topiclijst waarbij de focus ligt op de begrippen polarisatie, de interculturele dialoog en de interculturele competentie zijn de interviews afgenomen (zie bijlage 2). De semigestructureerde aard van het interview heeft ruimte geboden aan zowel de respondenten als de onderzoekers om eigen invulling te geven aan het interview.

Om de verkregen data te analyseren is een analyseplan opgesteld waarin polarisatie, de interculturele dialoog en de interculturele competentie worden besproken. Naast de operationalisatie van de begrippen polarisatie, interculturele dialoog en interculturele

Commented [DI(15)]: Wat wil je hiermee zeggen?

competentie die hierna volgen, zijn analysevragen opgesteld die leidend zijn geweest in het analyseren van de verkregen data (zie bijlage 3). De algehele analysevraag luidt: ‘Hoe spreken participanten over polarisatie en de interculturele dialoog als interventie daartegen?’. Hiervoor zijn de definities van de begrippen polarisatie, interculturele dialoog en interculturele competentie beschreven, welke leidraad waren in het analyseren van de transcripten van de interviews over polarisatie en de interculturele dialoog en observaties van de manier waarop de interculturele dialoog tot uiting kwam in de lessen.

Polarisatie wordt gemeten door de respondenten te vragen of zij tegenstellingen opmerken tussen verschillende groepen die onrust zou kunnen veroorzaken of al veroorzaakt, bij hun in de klas of in de school. Als dit het geval is zal hen gevraagd worden op welke gebieden zij tegenstellingen constateren en hoe deze tegenstellingen tot uiting komen in de praktijk.

Om te meten in hoeverre sprake is van het al dan niet voeren van de interculturele dialoog volgens de respondenten zal gevraagd worden in hoeverre de respondenten uitwisseling of interactie tussen individuen met verschillende etnische, culturele en religieuze achtergronden tot stand laten komen. Tevens zal gevraagd worden waarom de respondenten deze dialoog tot stand laten komen, om te achterhalen of zij het belang van het uitvoeren van de interculturele dialoog geïnternaliseerd hebben.

Om de interculturele competentie in kaart te brengen is de respondenten gevraagd hoe het gesteld is met hun basiskennis van cultuur, hun bewustzijn van de eigen cultuur, acculturatieprocessen (proces waarbij de cultuur van de ene groep de cultuur van een andere groep overneemt) en interculturele communicatie. Tevens is de respondenten gevraagd hoe zij aankijken tegen diversiteit binnen de klas en binnen de school. Ten slotte wordt de respondenten gevraagd wat zij verstaan onder de interculturele competentie en ook of zij zelf vinden dat zij intercultureel competent zijn.

Betrouwbaarheid en validiteit

Gedurende de interviews zijn de verzamelde data mondeling samengevat om verkeerde interpretatie door de onderzoekers te voorkomen. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. De resultatensectie is voorgelegd aan de respondenten. Dit heeft ervoor gezorgd dat de respondenten de mogelijkheid hebben gehad om eventuele aanvulling of correcties door te geven. De topiclijst geeft enige zekerheid voor het verkrijgen van informatie over de onderwerpen waar onderzoek naar gedaan wordt. In de topiclijst zijn zowel voor polarisatie, interculturele dialoog als voor interculturele competentie, vragen opgenomen die

Commented [DI(16): Mist verwijzingen naar de literatuur

deze begrippen meten op de manier waarop deze in het analyseplan geoperationaliseerd zijn, waarmee de validiteit van het onderzoeksinstrument wordt gewaarborgd.

Resultaten

In deze sectie wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: ‘Wat wordt verstaan onder polarisatie en op welke wijze kan de interculturele dialoog bijdragen aan het reduceren van polarisatie in het voortgezet onderwijs in de regio Utrecht.’ Hieronder staat beschreven hoe de tien deelnemers spraken over polarisatie in het VO in Utrecht, en wat volgens hen duidelijke scheidslijnen van polarisatie zijn. Daarnaast wordt beschreven hoe deelnemers spraken over de interculturele dialoog, hoe dit volgens hen vormgegeven dient te worden, en of dit tot een reducering van polarisatie zou kunnen leiden. Tevens wordt beschreven wat de deelnemers verstaan onder de interculturele competentie en de mate waarin deze voorwaardelijk is om de interculturele dialoog te kunnen voeren. Om privacy van de deelnemers te waarborgen is niet te achterhalen welke respondent verantwoordelijk is voor de gedane uitspraken.

Polarisatie

In deze alinea staat het definiëren van het fenomeen polarisatie centraal. Tijdens de interviews werd het fenomeen polarisatie door één van de respondenten als “*Ja ik vind, het is natuurlijk een hele vage term polarisatie*” aangeduid. Gedurende de interviews spraken vijf respondenten over het wij/zij denken en het tegenover elkaar staan van groepen of individuen met als gevolg het ontstaan van onenigheid of wrijving. Eén respondent benoemde: “*Polarisatie is als het ware het achter een muur zetten van een bevolkingsgroep.*” Twee respondenten vulden dit aan met “*Dat dingen uit elkaar getrokken zijn, uit elkaar gehaald worden*” en “*Als grote groepen uit elkaar drijven, of gedreven worden, of uit elkaar liggen.*” Vijf respondenten spraken over polarisatie als groeiende tegenstellingen tussen twee bevolkingsgroepen die een negatieve reactie oproepen. Dit komt volgens drie respondenten onder andere tot uiting in uiteenlopende visies en standpunten tussen bevolkingsgroepen. Eén respondent sprak erover dat groepen of individuen vanuit de context waarin ze zijn opgegroeid zouden denken. Vier andere respondenten gaven aan dat verschillende groepen kunnen leiden tot het innemen van uiterste standpunten zonder kennis van andere groepen of individuen. “*Mensen denken in hokjes*”, aldus twee respondenten. Doordat groepen of individuen het niet met elkaar eens zijn en niet openstaan voor het standpunt van een ander zou dit kunnen leiden tot het ontstaan van strijd. De respondenten hadden een verdeelde mening wat betreft de component strijd. Vijf respondenten wezen erop dat sprake moet zijn van een conflict of strijd om te kunnen spreken van polarisatie. De andere vijf respondenten gaven aan dat niet per se sprake hoeft te zijn van een conflict of strijd, maar dat in ieder geval sprake moet zijn van

wrijving tussen groepen of individuen om over polarisatie te kunnen spreken. Wrijving werd beschreven als het ontlopen van elkaar.

Vier respondenten spraken over de tegenstellingen tussen docenten en leerlingen die mogelijk zouden kunnen leiden tot polarisatie. Het betreft een verschil van de verwachtingen van docenten van leerlingen ten opzichte van hoe ze zich gedragen in de groep of tegenover de docenten. Zes respondenten spraken tevens over groepsvorming binnen de klassen en school. Volgens één respondent zendt iedere groep middels een bepaald gedrag een boodschap uit, die door de omgeving soms als negatief en soms als positief wordt ervaren. Tijdens het spreken over de verschillende groepen worden de leerlingen met een migrantenachtergrond het meest benadrukt, in het bijzonder ‘de drie Marokkaanse jongens’. Twee respondenten gaven dan ook aan dat Marokkaanse leerlingen op het vmbo zich minder slim en **gediscrimineerd** zouden kunnen voelen, omdat sprake zou zijn van een negatief beeld van zowel de Marokkaans/Nederlandse gemeenschap als van het opleidingsniveau basis/kader. Twee respondenten wezen erop dat het hen opvalt dat volwassenen, inclusief zij, zonder dat ze het in de gaten hebben meer gefocust zouden zijn op verschillen in plaats van overeenkomsten. Vier respondenten spraken niet over polarisatie als zijnde een probleem binnen de school, maar gaven aan dat wanneer de tegenstellingen zouden vergroten het een probleem zou kunnen worden. Twee respondenten gaven aan dat ze zien dat sprake is van groepsvorming binnen de school, maar niet willen erkennen dat wellicht sprake is van polarisatie.

Scheidslijnen

In deze alinea staan de scheidslijnen, als het gaat om polarisering, centraal. Zes respondenten spraken over groepsvorming binnen de klassen en school. Vijf respondenten gaven aan dat leerlingen met dezelfde opvattingen bij elkaar komen. Deze groepen zouden volgens alle respondenten gevormd worden op basis van bijvoorbeeld een gedeeld opleidingsniveau, gedragskenmerken, religie et cetera. Eén respondent duidde aan dat de groepsleden zich zouden vastklampen aan de groep waartoe ze behoren. Volgens twee respondenten zou dit te maken hebben met het feit dat de groep een soort steun en veiligheid biedt voor de leerlingen.

Het opleidingsniveau van de leerlingen werd als duidelijke scheidslijn binnen de school gezien. “.. ik merk dat daarin dat met name hier op het vmbo dat er soms een beetje weinig nuance in is. En als je op havo/vwo heb je misschien meer een opleidingscomponentje daarin ehh... dat er iets meer, dat men er iets meer openstaat, meer nuance op kan zoeken daarin”, aldus één van de respondenten. Een andere respondent vulde dit aan met “*Hoger opgeleiden vinden elkaar sneller in de redematies terwijl lager opgeleiden sneller de verschillen*

Commented [DI(17): Minder gediscrimineerd?

benaderen.” Binnen de school is een aparte vleugel voor de verschillende leerwegen en ook de pauzes voor de leerwegen zijn gescheiden. Het scheiden van de leerlingen en daarmee het mogelijk vormen van groepen binnen de school zou volgens vier respondenten polarisatie in de hand kunnen werken. De leerlingen zouden hierdoor weinig contact met elkaar hebben waardoor meer onbekendheid met elkaar ontstaat. Twee respondenten gaven aan dat wanneer niet opgepast wordt, met goede bedoelingen of niet, de leerweg basis/kader geproblematiseerd zou kunnen worden door de beeldvorming *van...?*.

Naast de scheidslijn opleidingsniveau spraken vier respondenten evenzo over de scheidslijn gedragskenmerken. Eén respondent sprak over de gedragscultuur, “*Er heerst een soort cultuur dat ook wel met gedrag te maken heeft ... de jongens en hun haantjesgedrag.*” Het gedrag van de leerlingen zou volgens vier respondenten worden beïnvloed door hun opvoeding en omgeving. Het resultaat van het opleidingsniveau van de ouders en de woonplaats van de leerlingen, zwarte of witte wijk zou volgens vijf respondenten terug te zien zijn in het gedrag van een leerling. Volgens drie respondenten zou sprake zijn van jongens met haantjesgedrag, rustige meiden, jongens met boefjesgedrag, jongens met machogedrag, populaire en niet populaire leerlingen. Drie respondenten noemden deze termen om de vriendengroepen die ze binnen de klassen en school zouden zien te beschrijven. Eén respondent gaf aan dat het niet per se *“iets groots”* hoeft te zijn om over een scheidslijn te kunnen spreken. Deze respondent gaf aan dat mensen die zich onbegrepen voelen op een bepaald gebied elkaar ook opzoeken. Ze zoeken als het ware naar overeenkomsten bij elkaar.

Daarnaast spraken alle tien respondenten over de politieke, religieuze en sociaaleconomische scheidslijnen. De politieke scheidslijn zou volgens één respondent niet echt zichtbaar zijn binnen de klassen en school. Rond de verkiezingen zou volgens één respondent over verschillende voorkeuren voor een politieke partij gesproken worden, maar de respondent gaf aan dat de leerlingen dit veelal van thuis uit mee zouden krijgen. De religieuze scheidslijn zagen alle tien respondenten wel terug binnen de school. Zeven respondenten spraken over Islamitische leerlingen, Christelijke leerlingen en leerlingen zonder geloof. De Islamitische leerlingen zouden volgens één respondent andere gewoontes, normen en waarden hebben dan Christelijke leerlingen en leerlingen zonder geloof. De Islamitische leerlingen zouden meedoen aan de Ramadan en zouden volgens deze respondent anders denken over bepaalde onderwerpen. Eén van de respondenten gaf bijvoorbeeld aan dat de denkwijze over de homogemeenschap zou kunnen variëren onder de Islamitische leerlingen en niet-Islamitische leerlingen wat zou kunnen leiden tot wrijving of conflict. Drie respondenten brachten evenzo de scheidslijn etniciteit ter sprake. Volgens dezelfde respondenten zou in de

Formatted: Font: Italic

samenleving een onderscheid te zien zijn in de hetero- en homogemeenschap en tussen het mannelijk geslacht en het vrouwelijk geslacht. Verder spraken vier respondenten over de verdeling in rijkdom in de samenleving. Binnen de klassen en school zou één respondent de sociaaleconomische scheidslijn niet duidelijk terugzien.

Opvallend was tevens dat volgens zeven respondenten duidelijk sprake zou zijn van de scheidslijn migratieachtergrond binnen de samenleving. Tijdens het interview spraken twee respondenten dan ook negen keer over allochtonen en autochtonen. Gedurende de interviews werden de Marokkaanse leerlingen het meest ter sprake gebracht door zes respondenten. Eén respondent gaf aan dat de Marokkaanse leerlingen de overhand zouden hebben. *“Ik zeg nu wel ze want het zijn er eigenlijk maar twee van de drie, maar dan zie je dus je ziet ze ook meteen als een groepje.”* Twee respondenten spraken erover dat de focus al gauw op de migratieachtergrond en problematiek van die specifieke groep zou liggen in plaats van op het individu. Het focussen op een bepaalde achtergrond en de problematiek die bij die specifieke achtergrond zou horen verhoudt zich tot polarisatie doordat de groep als het ware verantwoordelijk wordt gehouden voor een individu.

De Interculturele Dialoog

Om te onderzoeken of de interculturele dialoog bij kan dragen aan het reduceren van polarisatie in het VO, is de respondenten gevraagd wat wordt verstaan onder de interculturele dialoog. Alle tien respondenten definieerden de interculturele dialoog als een gesprek tussen groepen, die van elkaar verschillen. Vier respondenten gaven aan dat groepen niet per definitie van elkaar dienen te verschillen op basis van etniciteit om te spreken van een intercultureel dialoog. Eén respondent gaf aan dat bij de interculturele dialoog in het VO juist ook rekening gehouden zou moeten worden met sociaaleconomische klasse, waarin zaken als opleidingsniveau, inkomensniveau en een etnische component bij elkaar zouden komen. Een andere respondent noemde bevolkingsgroep en religie als scheidslijnen binnen de interculturele dialoog, maar gaf tevens aan dat de interculturele dialoog op meerdere scheidslijnen toepasbaar zou kunnen zijn. De interculturele dialoog werd door alle tien respondenten beschreven als een gesprek tussen groepen die van elkaar verschillen, waarbij vier respondenten verschillen niet per se aan etniciteit koppelden, één respondent sprak over sociaaleconomische verschillen, één respondent over bevolkingsgroep en religie als scheidslijnen en de overige vijf respondenten geen scheidslijnen noemden bij het duiden van de interculturele dialoog.

Vormgeving van de interculturele dialoog in het vo in regio Utrecht

De tien respondenten benadrukten het belang van het openstaan voor andere meningen bij het vormgeven van de Interculturele Dialoog, opdat verschillende leerlingen zich zouden

kunnen uiten zonder zich veroordeeld te voelen, en daarmee de kans op polarisatie verkleinen. Eén respondent stelde dat een open houding bij leerlingen gestimuleerd zou kunnen worden door het stellen van vragen als *“Waar komt deze mening vandaan?”*, *“Hoe komt het nou dat je zo denkt?”* Alle tien respondenten onderstreepten het belang van het tonen van onderling respect binnen de interculturele dialoog. Eén van de respondenten gaf aan dat het begrip respect uitgelegd zou moeten worden in de les, en dat duidelijk gemaakt zou moeten worden wat de deelnemers van de interculturele dialoog daaronder verstaan. Volgens haar zou respect vooral betekenen dat de mening van een ander geaccepteerd wordt, ondanks dat diezelfde mening niet gedeeld wordt. Tevens sprak dezelfde respondent over het duidelijk maken aan leerlingen hoe je op een respectvolle manier zou kunnen aangeven dat je het oneens bent met elkaar, waarbij de afspraak elkaar uit te laten praten volgens haar van groot belang zou zijn. Eén respondent zei *“Een beetje open staan voor de mening van een ander, ik merk dat daarin dat met name hier op het vmbo, dat er soms een beetje weinig nuance in is.”* Een open houding en een respectvolle uitwisseling tussen deelnemers werden dus genoemd als zijnde van belang bij het vormgeven van de interculturele dialoog in het VO.

Naast een open houding, werd door zeven respondenten benoemd dat het stellen van vragen een belangrijke taak van de docent zou zijn binnen de interculturele dialoog, omdat leerlingen elkaar dan zouden leren kennen waardoor verbinding en begrip zouden ontstaan, en dit polarisatie reducerend zou zijn. Zes respondenten spraken positief over het stellen van de waaromvraag naar aanleiding van het uiten van een mening in een intercultureel dialoog. Leerlingen zouden hierdoor aan het denken gezet worden, waardoor bewustwording en begripsvorming tot stand zou komen. Eén respondent gaf echter aan dat het stellen van de waaromvraag beter toepasbaar zou zijn bij havo/vwo-leerlingen dan bij vmbo-leerlingen. Deze respondent gaf namelijk aan dat leerlingen van een vmboschool meer baat zouden hebben bij interactieve werkvormen waarbij de nadruk niet zozeer ligt op het gesprek, maar meer op het creëren van bewustwording over de eigen aannames en de overeenkomsten tussen verschillende groepen en individuen middels spelvormen. Deze respondent beschreef een ‘Over de streep werkvorm’, waarbij leerlingen aan de hand van stellingen achter de overeenkomsten en verschillen binnen de klas zouden komen. Dezelfde respondent gaf aan dat een overdaad aan waaromvragen zou kunnen leiden tot meer onbegrip door het verschil in woordenschat tussen de leerlingen. Gesteld werd dus dat vragen in het algemeen bevorderlijk zouden zijn voor het maken van verbinding en het creëren van begrip, en dat waaromvragen enerzijds zouden kunnen leiden tot bewustwording en begripsvorming, of anderzijds juist zouden kunnen leiden tot onderling onbegrip of het benadrukken van onderlinge verschillen.

Wat de praktische vormgeving van de interculturele dialoog betreft werd door drie respondenten gesproken over een activiteit waarbij tot verschillende culturen behorende leerlingen een gerecht uit de eigen cultuur mee zouden nemen, om de verschillende groepen aan de hand van een verbindende factor als voedsel kennis met elkaar te laten maken door over de verschillende gerechten in gesprek te gaan. Eén respondent gaf juist aan dat een dergelijke activiteit gericht zou zijn op het benadrukken van de extreme verschillen, terwijl die verschillen niet het doel zouden moeten zijn om samen te komen. Volgens dezelfde respondent zou bij het voeren van de interculturele dialoog de focus moeten liggen op alledaagse zaken waar eenieder, ongeacht cultuur, mee te maken zou kunnen hebben. Een andere activiteit die zich volgens vier respondenten goed leent voor het voeren van de interculturele dialoog is de debat vorm. Eén respondent liet zich hier juist negatief over uit, volgens haar zou de interculturele dialoog juist ruimte moeten bieden voor discussie, maar niet voor een debat omdat het dan zou gaan om winnen of verliezen, wat binnen de interculturele dialoog niet de bedoeling zou moeten zijn. Activiteiten waarbij de verschillende groepen elkaar ontmoeten door de verschillen in een cultureel element als voedsel te belichten werd door drie respondenten dus als positief gezien, waar één respondent juist van mening was dat de focus gelegd zou moeten worden op de overeenkomsten tussen de verschillende groepen

Doel van de interculturele dialoog in het VO

Op de vraag of de interculturele dialoog een mogelijke preventie of interventie van polarisatie in het VO zou zijn werd door alle tien respondenten positief gereageerd. Echter, door drie respondenten werd gesteld dat de interculturele dialoog vooral overgelaten zou moeten worden aan docenten aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer of mentoren. Leerlingen zouden anders overspoeld worden met de interculturele dialoog en deze zou daardoor aan effect missen. Dezelfde drie respondenten stelden dat de overige docenten de interculturele dialoog ook zouden moeten voeren, als zich een situatie voordoet die zich daarvoor leent. Eén respondent gaf aan dat binnen het onderwijs al zoveel zou moeten, waardoor het opnemen van het voeren van de interculturele dialoog in het curriculum niet de voorkeur zou verdienen. Volgens negen respondenten zou het maken van verbinding tussen groepen of individuen het doel moeten zijn van de interculturele dialoog binnen het VO, wat gerealiseerd zou worden door elkaar te ontmoeten, elkaar te zien en elkaar te leren kennen door het gesprek aan te gaan. Bewustwording en begripsvorming werden eveneens door zes respondenten genoemd als doelen van het voeren van de interculturele dialoog. Ondanks dat alle tien respondenten het belang van verbinding tussen leerlingen, wat volgens negen respondenten het doel zou zijn van

de interculturele dialoog, hoog in het vaandel zouden hebben, zou de interculturele dialoog vooral gevoerd moeten worden door docenten van vakken die zich daarvoor lenen.

Interculturele competentie

Wanneer gesproken werd over de interculturele competentie als voorwaarde voor het voeren van de interculturele dialoog, werd door alle tien respondenten gesproken over objectiviteit, omdat de docent als leider van de interculturele dialoog de leerlingen niet zou mogen beïnvloeden, noch zou mogen remmen in het durven delen van hun mening. Eén van hen gaf aan *“Je moet objectief zijn want anders ben je aan het beïnvloeden en niet kennis aan het overdragen. Dan ben je je mening aan het overdragen.”* Twee respondenten gaven aan dat docenten tevens objectief zouden moeten zijn ten opzichte van diversiteit, terwijl acht respondenten spraken van een noodzakelijk positieve kijk op diversiteit om intercultureel competent te zijn. Volgens deze acht respondenten zou diversiteit een meerwaarde zijn voor het onderwijs, omdat dit ervoor zou zorgen dat leerlingen meer van elkaar kunnen leren. Volgens een andere respondent zou objectiviteit te cultiveren zijn door een zo breed mogelijke ontwikkeling waarbij buiten de comfortzone wordt getreden wanneer het gaat om het vergaren van informatie.

Zeven respondenten stelden dat de intercultureel competente docent beschikt over kennis van verschillende culturen. Eén respondent gaf aan dat het niet zozeer om de culturele kennis gaat, maar om het kunnen maken van verbinding tussen leerlingen. Het tot stand laten komen van uitwisseling tussen verschillende leerlingen zonder dat daarbij per se ingegaan wordt op de culturele verschillen. Een andere respondent vulde hierop aan dat het draait om open willen en durven staan voor hetgeen dat ‘*anders*’ is, los van de kennis die een docent heeft. Zes respondenten gaven aan dat kennis van de achtergrond van de leerlingen in het algemeen, evenals kennis van sociaaleconomische verschillen, zouden vallen onder de interculturele competentie.

Twee respondenten noemden het internaliseren van het belang van de interculturele dialoog, waardoor de docent volledig achter het voeren van deze dialoog zou staan als zijnde mogelijke preventie of interventie van polarisatie. Eén van de respondenten gaf aan dat het niet internaliseren van het belang van het voeren van de interculturele dialoog ertoe leidt dat het voeren ervan niet polarisatie reducerend zou werken. De andere respondent gaf tevens aan dat Artikel 1 van de Nederlandse grondwet volledig geïnternaliseerd zou moeten zijn om van interculturele competentie te kunnen spreken, omdat het niet internaliseren van deze wet zou leiden tot subjectiviteit.

Discussie

Dit onderzoek is geschreven naar aanleiding van het fenomeen polarisatie, wat zich voor zou doen in het VO in de provincie Utrecht (Gemeente Utrecht, 2016). Het schietincident in Utrecht op 18 maart 2019 laat zien dat de aanpak van polarisatie, gezien vanuit het perspectief van een mogelijke voedingsbodem voor radicalisering en extremisme, de nodige aandacht verdient in onze samenleving. De onderzoeksvraag die middels literatuurstudie en semigestructureerde interviews bij docenten van een VO in de regio Utrecht getracht werd te beantwoorden luidt: ‘Wat wordt verstaan onder polarisatie en op welke wijze kan de interculturele dialoog bijdragen aan het reduceren van polarisatie in het voortgezet onderwijs in regio Utrecht?’.

Dit onderzoek toont aan dat wanneer gesproken wordt over polarisatie de onderwijsprofessionals polarisatie definiëren als groepsvorming door uiteenlopende visies en standpunten met het ‘wij’ en ‘zij’ denken dat ten minste zorgt voor het elkaar ontlopen van individuen of groepen. De migratieachtergrond, het opleidingsniveau, de gedragscultuur en de sociaaleconomische klasse worden door de deelnemende onderwijsprofessionals als specifieke scheidslijnen genoemd waarlangs gepolariseerd kan worden. Opvallend is dat de etniciteit component in de wetenschappelijke literatuur onlosmakelijk verbonden lijkt te zijn aan het begrip polarisatie, terwijl in de onderwijspraktijk niet per se gesproken wordt van de scheidslijn etniciteit om te spreken van polarisatie. Terwijl in de wetenschappelijke literatuur gesproken wordt over tegenstellingen tussen bevolkingsgroepen (Zannoni et al, 2008), wordt het concept bevolking niet nadrukkelijk beklemtoond door de respondenten tijdens het definiëren van polarisatie. Hoewel de elementen die volgens een deel van de onderwijsprofessionals kunnen leiden tot polarisatie zichtbaar zijn binnen de school door het bestaan van een wij/zij-scheiding, lijkt van een gepolariseerde context niet eenduidig sprake te zijn volgens de onderwijsprofessionals. Desondanks wordt het belang van het voeren van de (interculturele) dialoog benadrukt.

Naast de definitie van polarisatie die in dit onderzoek naar voren is gekomen, doet de positieve wijze waarop binnen dit onderzoek gesproken wordt over de interculturele dialoog uitschijnen dat dit een efficiënt middel is om polarisatie in het VO te reduceren. Echter, in het onderzoek is naar voren gekomen dat de respondenten weinig waarde hechten aan het interculturele deel van de dialoog. Gezien gebleken is dat polarisatie in de praktijk niet per definitie gekoppeld wordt aan verschillende culturele groeperingen, wordt ook het interculturele aspect niet benadrukt bij het definiëren van de interculturele dialoog. Hoewel enige kennis van verschillende culturen zou kunnen bijdragen aan het cultiveren van de interculturele competentie (Bleszynska, 2008), lijkt het volgens onderwijsprofessionals geen

Commented [DI(18)]: Niet adequaat gekozen term

Commented [DI(19)]: In welke context dan? Gaat het hier om de noodzaak?

vereiste te zijn om te spreken van een intercultureel competente docent. Om intercultureel competent te zijn dient men vooral te kunnen verbinden, wat zou gebeuren wanneer vanuit een objectieve en open houding getracht wordt te zorgen voor bewustwording van de eigen aannames en het accepteren van een mening die anders is dan de eigen mening.

In dit onderzoek is tevens naar voren gekomen dat mogelijk sprake is van handelingsverlegenheid onder onderwijsprofessionals, als het gaat om het voeren van de (interculturele) dialoog met als doel het reduceren van polarisatie. Handelingsverlegenheid bij een deel van de onderwijsprofessionals leidt mogelijk tot een inefficiënte aanpak van polarisatie. Voor vervolgonderzoek wordt dan ook aangeraden de focus te leggen op competente onderwijsprofessionals met als doel het verkrijgen van concrete handvatten wat betreft het voeren van de (interculturele) dialoog om polarisatie in het onderwijs te reduceren.

De resultaten over de scheidslijnen die volgens respondenten zichtbaar zijn binnen de school, kunnen door de schoolleiding gebruikt worden bij het doorvoeren van veranderingen binnen de organisatie. Een voorbeeld is het scheiden van pauzes wat in het onderzoek als mogelijke aanwakking voor polarisatie naar voren is gekomen. Het lijkt noodzakelijk om binnen de school over bestaande verschillen te praten, wat dan ook wordt aangeraden aan de directie van de school.

Binnen dit onderzoek is getracht de betrouwbaarheid en validiteit zo groot mogelijk te houden door afname van hetzelfde interview bij een tiental respondenten die te maken hebben met hetzelfde type leerling binnen eenzelfde school. Desondanks perken sommige zaken de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek in enige mate in. Uitvoering van het onderzoek op dezelfde VO-school als waar één van de onderzoekers werkzaam is, waarbij gebruik gemaakt is van een selecte gemakssteekproef, leidt tot een beperkte mate van externe validiteit wat generaliseerbaarheid van de resultaten waarschijnlijk niet mogelijk maakt. Echter, gezien de relatief grote en diverse respondentengroep (n=10) en de betrokkenheid van een onafhankelijke onderzoeker kunnen de in dit onderzoek opgedane resultaten wel degelijk een relevante bijdrage leveren aan het maatschappelijke vraagstuk over polarisatie in het VO. Te denken aan het herdefiniëren van polarisatie in de onderwijscontext in regio Utrecht. Vragen die mogelijk gesteld kunnen worden als aanwakking van het maatschappelijk debat zijn: 'Is polarisatie daadwerkelijk aanwezig op VO-scholen in de regio Utrecht?' 'Dient polarisatie per se al aanwezig te zijn alvorens te investeren in het voeren van de (Interculturele) Dialoog?' en 'Is kennis van cultuur van belang om intercultureel competent te zijn?'.

Commented [DI(20)]: Maar er was toch niet echt sprake van polarisatie?

Referenties

- Abu-Nimer, M., & Smith, R. K. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. doi: 10.1007/s11159-016-9583-4
- Agustín, Ó. G. (2012). Intercultural Dialogue. *Journal of Intercultural Communication*, 29.
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek*, 32(2), 104-128. doi: 10.5117/PED2012.2.BAKE
- Bovens, M., Dekker, P., & Tiemeijer, W. (2014). Gescheiden werelden. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau en Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545. doi: 10.1080/14675980802568335
- Canales, M.K. (2000). Othering: Toward an understanding of difference. *Advances in Nursing Science*, 22(4), 16-31.
- Cushner, K., & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178. doi: 10.1080/14675986.2015.1040326
- Council of Europe (2008). White paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity". Geraadpleegd via https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- 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
- Dong, Q., Day, K. D., & Collaço, C. M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication*, 11(1), 27-38.
- Esteban, J., & Schneider, G. (2008). Polarization and conflict: Theoretical and empirical issues. doi: 10.1177/0022343307087168
- Ganesh, S., & Holmes, P. (2011). Positioning intercultural dialogue—theories, pragmatics, and an agenda. *Journal of International and Intercultural Communication*, 4(2), 81-86. doi: 10.1080/17513057.2011.557482
- Ghorashi, H. (2006). Paradoxen van culturele erkenning: Management van diversiteit in nieuw Nederland.
- Günay, O. (2016). Teachers and the foundations of intercultural interaction. *International Review of Education*, 62(4), 407-421. doi: 10.1007/s11159-016-9570-9
- Holmes, P. (2014). Intercultural dialogue: challenges to theory, practice and research. doi: 10.1080/14708477.2013.866120

- Hoskins, B., & Sallah, M. (2011). Developing intercultural competence in Europe: The challenges. *Language and Intercultural Communication*, 11(2), 113-125. Doi: 10.1080/14708477.2011.556739
- Jackson, J. (2015). Becoming interculturally competent: Theory to practice in international education. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 91-107. doi: 10.1016/j.ijintrel.2015.03.012
- Kleijwegt, M. (2016). Twee Werelden Twee Werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om? Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Lub, V., de Groot, N., & Schaafsma, J. (2011). Polarisatie en radicalisering. *De onderbouwing van sociale interventies getoetst. Utrecht: MOVISIE.*
- Munniksma, A., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief.* Amsterdam Amsterdam University Press 9789085551140.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318
- Parker, W. C. (2005). Teaching against idiocy. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 344-351.
- Ponds, R., Van Ham, M., & Marlet, G. (2015). Verschillen, ongelijkheid en segregatie: Literatuurstudie. Utecht: Atlas voor gemeenten.
- Silva, B. C. (2018). Populist radical right parties and mass polarization in the Netherlands. *European Political Science Review*, 10(2), 219-244. doi: 10.1017/S1755773917000066
- Sleegers, F. (2007). In debat over Nederland: veranderingen in het discours over de multiculturele samenleving en nationale identiteit (Vol. 34). Amsterdam University Press.
- Tupas, R. (2014). Intercultural education in everyday practice. *Intercultural education*, 25(4), 243-254. doi: 10.1080/14675986.2014.883166
- Zannoni, M., van der Varst MSc, L. P., Bervoets, E. J. A., Wensveen, M., Van Bolhuis, V. J., & Van der Torre, E. J. (2008). De rol van eerstelijns werkers bij het tegengaan van polarisatie en radicalisering. *Van 'ogen en oren' naar 'het hart' van de aanpak.*

Bijlagen

Bijlage 1 Informatiebrief semigestructureerd interview

Geachte heer/ mevrouw,

U heeft ingestemd voor deelname aan het onderzoek 'Polarisatie in het Voortgezet Onderwijs'. Deze deelname is te allen tijde uw eigen keuze. Deze keuze kan zowel vóór het onderzoek als tijdens het onderzoek gewijzigd worden. Het is van belang dat u goed ingelicht bent over het onderzoek, voordat u de keuze maakt tot deelname. U dient de informatiebrief rustig door te lezen. U bent te allen tijde in de gelegenheid om vragen te stellen over het onderzoek. Hiervoor kunt u de onderzoekers benaderen. De contactgegevens zijn aan het einde van deze brief weergegeven.

Het doel van het onderzoek

Voor deze bachelor thesis is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: *'Wat wordt verstaan onder polarisatie en op welke wijze kan de interculturele dialoog bijdragen aan het reduceren van polarisatie in het voortgezet onderwijs in regio Utrecht?'*

De algehele analysevraag die is opgesteld ter beantwoording van de onderzoeksvraag luidt: *'Hoe spreken participanten over polarisatie en de interculturele dialoog als interventie daartegen?'* Het doel van dit onderzoek is erachter te komen wat de docenten in het voortgezet onderwijs verstaan onder polarisatie en wat zij vinden van de interculturele dialoog als interventie om polarisatie in het voortgezet onderwijs te reduceren.

De uitvoering van het onderzoek

Om antwoord te kunnen geven op de analysevraag zijn een aantal interviewvragen opgesteld. Een semigestructureerd interview zal plaatsvinden om de ervaringen van de respondenten met polarisatie en de interculturele dialoog als interventie in kaart te brengen. Indien u de keuze maakt voor deelname aan het onderzoek, wordt u persoonlijk benaderd. Het interview zal een tijdsduur van circa 30 à 45 minuten hebben. De onderzoekers zullen in samenspraak met de respondenten een geschikte datum uitkiezen. De verzamelde data zal gedurende het interview mondeling samengevat worden om interpretatie te voorkomen. Tijdens het interview zal gebruik gemaakt worden van geluidsapparatuur, waardoor het interview achteraf getranscribeerd kan worden. U zal een samenvatting van de resultatensectie toegereikt krijgen. Deze inzage zal u de mogelijkheid geven om eventuele aanvullingen of correcties aan te geven.

Wat gebeurt er met uw gegevens?

De verworven data wordt enkel gebruikt voor het onderzoek. De transcripties en geluidsopnames van het onderzoek worden alleen ingezien door de onderzoekers. U behoudt het recht om de onderzoekers te verzoeken u inzage te verlenen in de verworven data, te verbeteren, aan te vullen en/of af te scherpen indien nodig. Uw anonimiteit wordt te allen tijde gewaarborgd. Dit wordt gedaan door uw naam te koppelen aan een code die alleen te herleiden is door de onderzoekers. De verworven data wordt op basis van deze code verzameld. Na afronding van het onderzoek worden alle gegevens vernietigd.

Wilt u verder nog iets weten?

Voor het stellen van vragen en het inwinnen van nadere informatie vóór, tijdens en na het onderzoek kunt u de onderzoekers contacteren.

Contactgegevens

Onderzoeker	Onderzoeker
Büusra Uzunali	Ikram Kallache
b.uzunali@students.uu.nl	i.kallache@students.uu.nl

Bijlage 2 Topiclijst semigestructureerd interview

Onderzoeksvraag: *‘Wat wordt verstaan onder polarisatie en op welke wijze kan de interculturele dialoog bijdragen aan het reduceren van polarisatie in het voortgezet onderwijs in regio Utrecht?’*

Analysevraag: *‘Wat zeggen participanten over polarisatie en de interculturele dialoog als interventie daarvoor?’*

Te vermelden:

1. In verband met onderzoeksdoeleinden wordt het interview met behulp van geluidsapparatuur opgenomen.
2. U zal de resultatensectie van het onderzoek toegereikt krijgen.
3. U zal de onderzoeksopzet ontvangen als deze is goedgekeurd.

Opbouw interview

- Aandacht voor de ervaring van de respondenten met betrekking tot de interculturele dialoog als interventie voor polarisatie.
- Aandacht voor de invulling van de centrale vragen.
 - Doorvragen op dat wat gezegd wordt.

Standaard verdiepingsvragen

Doorvragen op achterliggende gedachten

1.	Kunt u dat verder toelichten?
2.	Waaruit blijkt/bleek dat?
3.	Hoe ziet dat eruit in de klas?

Bij onduidelijkheden

1.	Wat houdt ... in?
2.	Kunt u daar een voorbeeld van geven?

Topics	Vragen	Kernwoorden
Polarisatie	<ul style="list-style-type: none">• Wat verstaat u onder polarisatie?• Wanneer kan volgens u van polarisatie gesproken worden?• Als het gaat om polarisatie, welke verschillende scheidslijnen kunt u dan onderscheiden? (Bijvoorbeeld sociale klasse, religie, nationaliteit etc.)• Is sprake van tegenstellingen tussen groepen die tot onrust zouden kunnen leiden, of hier al toe leiden, bij u in de klas of op school?	Signalen/kenmerken/scheidslijnen
Interculturele dialoog	<ul style="list-style-type: none">• Besteedt u in uw lessen aandacht aan verschillende groepen die deel uitmaken van onze samenleving?<ul style="list-style-type: none">- Waarom wel/niet?	Interculturele dialoog/internalisatie

	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe doet u dit? • Heeft u kennis van de interculturele dialoog? <ul style="list-style-type: none"> - Respectvolle uitwisseling tussen individuen met verschillende etniciteiten, religies, culturen. • Is in uw lessen sprake van een respectvolle uitwisseling tussen individuen met verschillende etniciteiten, religies, culturen? <ul style="list-style-type: none"> - Waarom wel/niet? - Hoe leidt u een dergelijke uitwisseling in goede banen? • Vindt u het voeren van de interculturele dialoog belangrijk? <ul style="list-style-type: none"> - Waarom wel/niet? 	
Interculturele competentie	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe is het gesteld met uw kennis van cultuur, bewustzijn van de eigen cultuur, acculturatieprocessen en interculturele communicatie? • Hoe kijkt u aan tegen diversiteit? <ul style="list-style-type: none"> - Positief? Negatief? Waarom? • Wat verstaat u onder de interculturele competentie? 	Interculturele competentie/kennis/kijk op diversiteit

Bijlage 3 Analyseplan

De algehele analysevraag die is opgesteld ter beantwoording van de onderzoeksvraag luidt: ‘Hoe spreken participanten over polarisatie en de interculturele dialoog als interventie daartegen?’ Hiervoor zijn allereerst de definities van de begrippen polarisatie, interculturele dialoog en interculturele competentie beschreven, welke leidraad waren in het analyseren van de transcripten van de interviews over polarisatie en de interculturele dialoog en observaties van de manier waarop de interculturele dialoog tot uiting kwam in de lessen. Vervolgens zijn een aantal analysevragen opgesteld om inzicht te krijgen in wat speelt op Utrechtse vo scholen wat betreft polarisatie en de interculturele dialoog als interventie daartegen.

Polarisatie. Polarisatie betreft *“de versterking van tegenstelling tussen bevolkingsgroepen die voortvloeit of kan voortvloeien in (een groei van) onrust tussen groepen en in gevaren voor de sociale cohesie”* (DiMaggio et al., 1996; Mouw en Sobel 2001; Evans et al., 2001; Evans 2003; Zannoni et al., 2008). Groepen kunnen op een aantal vlakken van elkaar verschillen, ook wel scheidslijnen genoemd. Dit betreft onder andere de sociaal-culturele, sociaaleconomische, religieuze en politieke scheidslijnen. Naarmate groepen meer variëren op deze vlakken en de verschillen tussen de bevolkingsgroepen waarneembaar zijn, des te meer aanleiding is om te spreken van een scheidslijn (Bovens, Dekken, & Tiemeijer, 2014). Polarisatie wordt gemeten door de respondenten te vragen of zij tegenstellingen opmerken tussen verschillende groepen die onrust zou kunnen veroorzaken of al veroorzaakt, bij hun in de klas of in de school. Als dit het geval is zal hen gevraagd worden op welke gebieden zij tegenstellingen constateren en hoe deze tegenstellingen tot uiting komen in de praktijk.

Interculturele dialoog. Agustín (2012) beschrijft de interculturele dialoog als middel dat ingezet wordt om individuen en groepen te betrekken bij een verkenning van maatschappelijke kwesties waarover opvattingen verschillen, vaak in dusdanige mate dat polarisatie en conflicten optreden. De interculturele dialoog is een proces waarbij open en respectvolle uitwisseling of interactie tussen individuen en groepen met verschillende etnische, culturele en religieuze achtergronden plaatsvindt, op basis van wederzijds begrip en respect. Om geloofwaardig op te treden als ‘facilitator’ van de interculturele dialoog in de klas, dienen docenten leerlingen met verschillende achtergronden het gevoel te geven geaccepteerd te worden en niet veroordeeld. In menig onderzoek wordt gewezen op het belang van internalisering (Günay, 2016; Niemiec & Ryan, 2009), opdat de docent overtuigd raakt van het belang van het voeren van de interculturele dialoog. Om dit begrip te kunnen meten zal gevraagd worden in hoeverre de respondenten uitwisseling of interactie tussen individuen met

verschillende etnische, culturele en religieuze achtergronden tot stand laten komen. Tevens zal gevraagd worden waarom de respondenten deze dialoog tot stand laten komen, om te achterhalen of zij het belang van het uitvoeren van de interculturele dialoog geïnternaliseerd hebben.

Interculturele competentie. Tevens dient de docent die de interculturele dialoog wil voeren intercultureel competent te zijn (Hoskins & Sallah, 2011). Diversiteit wordt door de intercultureel competente docent niet gezien als een last of een bron van chaos, maar juist als een mogelijkheid voor culturele uitwisseling en leren, en daardoor als een kans om meer opties en nieuwe inzichten te verkrijgen en creëren (Ganesh & Holmes, 2011). Bleszynska (2008) noemt in haar artikel een aantal punten waar de focus op zou moeten liggen bij het voeren van de interculturele dialoog waaronder, basiskennis van cultuur en culturen en ontwikkeling van bewustzijn van de eigen cultuur, psychologische aspecten van acculturatieprocessen (overnemen van culturele of sociale kenmerken van een groep), interculturele communicatie en vreedzame oplossingen van internationale conflicten. Concrete beschrijvingen van de manier waarop een docent de interculturele competentie kan cultiveren of hoe de interculturele dialoog gevoerd moet worden, blijven uit (Bleszynska, 2008; Günay, 2016; Hoskins & Sallah, 2011; Ganesh & Holmes, 2011). Om de interculturele competentie in kaart te brengen is de respondenten gevraagd hoe het gesteld is met hun basiskennis van cultuur, hun bewustzijn van de eigen cultuur, acculturatieprocessen en interculturele communicatie. Tevens is de respondenten gevraagd hoe zij aankijken tegen diversiteit binnen de klas en binnen de school. Ten slotte wordt de respondenten gevraagd wat zij verstaan onder de interculturele competentie en ook of zij zelf vinden dat zij intercultureel competent zijn.

Onderstaande vragen zijn gesteld aan het materiaal waarbij de onderzoekers rekening hebben gehouden met de interculturele dialoog en interculturele competentie als zijnde (nagenoeg) ontbrekend in de huidige schoolpraktijk. Evenals aan de interculturele dialoog met het beschikken over de interculturele competentie als voorwaarde daarvoor, als zijnde een interventie tegen polarisatie in de huidige schoolpraktijk, maar ook met de eventuele handelingsverlegenheid van docenten bij het voeren van de interculturele dialoog. Deze analysevragen zijn opgesteld opdat in kaart wordt gebracht of polarisatie, de interculturele dialoog en de interculturele competentie bekende begrippen zijn bij de docenten, en in hoeverre de twee laatste begrippen worden toegepast in de lessen. Tevens is met de opgestelde analysevragen beoogd concrete beschrijvingen op te kunnen stellen over de wijze waarop polarisatie gedefinieerd wordt, de interculturele dialoog gevoerd wordt en de manier waarop de interculturele competentie gecultiveerd wordt.

Analysevragen omtrent polarisatie, interculturele dialoog en interculturele competentie.

1. Wordt door participanten gesproken over polarisatie als zijnde een probleem binnen de school? JA/NEE
2. Wat wordt door participanten gezegd over polarisatie als zijnde een probleem binnen de school?
3. Wordt door de participanten gesproken over duidelijke scheidslijnen als het gaat om polarisering? JA/NEE
4. Wat wordt door participanten gezegd over duidelijke scheidslijnen als het gaat om polarisering?
5. Wordt door participanten gesproken over de interculturele dialoog en de interculturele competentie in gesprekken over interventies tegen polarisering? JA/NEE
6. Wat wordt door participanten gezegd over de interculturele dialoog als interventie tegen polarisering?
7. Wordt door participanten gesproken over de interculturele competentie als zijnde voorwaardelijk voor het voeren van de interculturele dialoog? JA/NEE
8. Wat wordt door participanten gezegd over de interculturele competentie als zijnde voorwaardelijk voor het voeren van de interculturele dialoog?
9. Wordt door de participanten gesproken over de wijze waarop de interculturele dialoog gevoerd dient te worden? JA/NEE
10. Wat wordt door de participanten gezegd over de wijze waarop de interculturele dialoog gevoerd dient te worden?
11. Wordt door de participanten gesproken over eventuele problemen die optreden bij het voeren van de interculturele dialoog? JA/NEE
12. Wat wordt door participanten gezegd over eventuele problemen die optreden bij het voeren van de interculturele dialoog?
13. Wordt door de participanten gesproken over de wijze waarop de interculturele competentie gecultiveerd wordt? JA/NEE
14. Wat wordt door de participanten gezegd over de wijze waarop de interculturele competentie gecultiveerd wordt?