

Dialogo over controversiële onderwerpen op het ROC van Twente

Een verslag van onderzoek van onderwijs

Student: Lianne van de Maat, s9208062,

Email: lvdmaat@hotmail.com

Opleiding: Master leraar VHO Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen

Module/vak: Onderzoek van Onderwijs, 10 ECTS

Docent: drs. M. Waltman, Prof. dr. A. Need

Inleverdatum: augustus 2018

Inhoud

| | |
|---|----|
| Voorwoord..... | 4 |
| Samenvatting | 5 |
| 1 Inleiding..... | 7 |
| 1.1 Aanleiding | 7 |
| 1.2 Wettelijk kader burgerschap | 8 |
| 1.3 Belang van dialoog..... | 8 |
| 1.4 De praktijk op het ROC van Twente | 9 |
| 1.5 Onderzoeksvraag | 10 |
| 1.6 Conclusie en leeswijzer | 10 |
| 2 Onderzoeksvragen | 11 |
| 3 Opzet en uitvoering onderzoek..... | 13 |
| 3.1 Onderzoeksmethode deelvraag 1 en 2: literatuurstudie..... | 13 |
| 3.2.1 Onderzoeksmethode deelvraag 3,4 en 5: interviews | 13 |
| 3.2.2 Respondenten..... | 14 |
| 3.2.3. Keuze van instrument..... | 15 |
| 3.2.4 Procedure interviews | 16 |
| 3.2.5 Analyse | 17 |
| 3.2.6 Geldigheid en betrouwbaarheid..... | 17 |
| 4. Resultaten | 19 |
| 4.1 Resultaat deelvraag 1 | 19 |
| 4.1.1 Wat wordt in de literatuur verstaan onder dialoog..... | 19 |
| 4.1.2 Wat wordt in de literatuur verstaan onder controversiële onderwerpen..... | 20 |
| 4.1.3 Conclusie deelvraag 1 | 20 |
| 4.2 Resultaat deelvraag 2 | 21 |
| 4.2.1 Doel van de dialoog..... | 21 |
| 4.2.2 Regulering en inhoudelijke kwaliteit..... | 22 |
| 4.2.3 Praktische organisatie | 23 |
| 4.2.4 Competenties docenten..... | 24 |
| 4.2.5 Competenties studenten..... | 25 |
| 4.2.6 Werkvormen..... | 26 |
| 4.2.7 Klimaat in de klas | 26 |
| 4.2.8 Gebruik van bronnen en onderwerpkeuze | 27 |
| 4.2.9 Conclusie deelvraag 2 | 27 |
| 4.3.1 Resultaat deelvraag 3..... | 28 |

| | |
|--|----|
| 4.3.2 Conclusie deelvraag 3..... | 29 |
| 4.4.1 Resultaat deelvraag 4..... | 30 |
| 4.4.2 Lesdoel | 30 |
| 4.4.3 Regulering en inhoudelijke kwaliteit..... | 30 |
| 4.4.4 Praktische organisatie | 32 |
| 4.4.4 Competenties docent..... | 33 |
| 4.4.5 Competenties student:..... | 33 |
| 4.4.6 Werkvorm en gebruik van bronnen..... | 34 |
| 4.4.7 Klimaat in de klas | 35 |
| 4.4.8 Onderwerpkeuze | 35 |
| 4.4.9 conclusie onderzoeksvraag 4 | 36 |
| 4.5.1 resultaat deelvraag 5..... | 37 |
| 4.5.2 Conclusie deelvraag 5..... | 40 |
| 5 Conclusie en discussie | 41 |
| 5.1 Inleiding..... | 41 |
| 5.2 Beantwoording deelvragen en hoofdvraag | 41 |
| 5.3 Persoonlijke opbrengst..... | 46 |
| 5.4 Limitatie van de studie..... | 46 |
| Literatuur | 48 |
| Bijlage A: uitnodigingsmail | 52 |
| Bijlage B: Informed consent..... | 53 |
| Bijlage C: interviewguide | 54 |

Voorwoord

“Het onderwijs heeft behoefte aan goed opgeleide docenten”. Dit zou zomaar een recente krantenkop kunnen zijn. De overheid heeft daartoe stimulerende maatregelen genomen, zoals de lerarenbeurs. Deze beurs stelde mij twee jaar in staat om het collegegeld en de boeken te betalen voor een eerstegraads lerarenopleiding. Daarnaast was er de mogelijkheid om mij vier uur per week te laten vervangen. Ik bedank mijn teammanager Erik voor zijn soepele opstelling in deze (en onze roostermaakster Ilaniet die een en ander uiteindelijk oplost). De grootste investering is gedaan door mijn gezin. “Ben je nu nog niet klaar”, werd de meeste gestelde vraag thuis en op het werk.

Een voornemen dat bij deze dan ook vastligt is dat ik nooit meer ga afstuderen, vier keer moet voldoende zijn om een leven lang leren correct in de praktijk gebracht te brengen. De enige reden om spoedig nog eens terug te keren op een universiteit is om mijn zoon te vergezellen op een voorlichtingsbijeenkomst.

Omdat het onderzoek weinig opschoot en ik wat motivatieproblemen had, kon ik pas in de laatste weken van het schooljaar 12 collega's lastig vallen met mijn verzoek om een interview. 10 van deze collega's had ik nooit eerder ontmoet, mijn dankbaarheid is groot dat ze allemaal tijd vrij maakten, ook toen het interview nog een keer verplaatst moest worden.

Uiteraard wil ik mijn beide begeleiders bedanken. Beiden hartelijk dank voor het meekijken en meedenken. Dat er academisch in plaats van Jip en Janneke geschreven moest worden was voor mij wennen.

Tot slot een woord van dank aan mijn medestudenten van cohort 2016, Ben, Joren, Laura, Quietie en Tom en onze vakdidacticus dr. Jeliaskova. Ik denk met plezier terug aan het collegejaar 2016-2017 waarin we “samenwerkend leren” wekelijks in de praktijk hebben gebracht.

Enschede, augustus 2018

Samenvatting

Dit onderzoek is gericht op burgerschap op het mbo en meer specifiek op voeren van dialoog over controversiële onderwerpen op het ROC van Twente. Om aanbevelingen te kunnen doen voor het beter voeren van die dialoog is een literatuurstudie en een empirisch onderzoek uitgevoerd. Om verbetering voor het voeren van een dialoog over controversiële onderwerpen te kunnen aanbevelen is eerst in literatuur gezocht naar wat werd verstaan onder dialoog en onder controversiële onderwerpen. De in de literatuur gevonden elementen van dialoog zijn: het is een gesprek, er is sprake van twee of meer deelnemers en een open houding waarbij sprake is van inbreng en uitwisseling en het resultaat is een gezamenlijke redenering met als opbrengst verrijking. Voor wat betreft de definitie in de literatuur van controversiële onderwerpen was de conclusie dat het gaat om onderwerpen die sterke gevoelens oproepen en meningen verdelen in een klas over wat het probleem is en wat de oplossing zou moeten zijn. Een ander belangrijk kenmerk van controversiële onderwerpen is dat als de omgeving verandert dat wat als controversieel ervaren wordt ook kan verschillen.

Het tweede deel van de literatuurstudie had betrekking op de inzichten die vanuit de literatuur gegeven worden over hoe docenten de dialoog over controversiële onderwerpen het beste kunnen voeren. De factoren die vanuit de literatuur aangehaald werden voor het voeren van een dialoog hadden betrekking op het doel van de dialoog, de regulering en inhoudelijke kwaliteit van de dialoog, de praktische organisatie, de competenties van studenten en docenten, klimaat in de klas, werkvorm en gebruik van bronnen

In het empirische deel van het onderzoek is een tiental docenten van het ROC van Twente geïnterviewd. Zij hebben antwoord gegeven op vragen naar wat zij onder dialoog verstaan, hoe zij de dialoog voeren en hoe zij het voeren van die dialoog ervaren. Tot slot zijn de resultaten van het theoretische deel en het empirische deel met elkaar vergeleken en zijn de volgende aanbevelingen geformuleerd.

- 1) Bied de docent burgerschap een training aan met aandacht voor principe van transformatie, het belang van eisen stellen aan de redenering en het aanleren van rederneervaardigheden zodat zij de inhoudelijke kwaliteit van de dialoog verder kunnen verhogen. Voor het aanleren van rederneervaardigheden kan ook samengewerkt worden met de docent Nederlands.
- 2) Bied docenten de mogelijkheid om voor dialoog hun klas in de gewenste U-vorm te zetten. Investeer in eenvoudig verplaatsbaar meubilair of zoek naar mogelijkheden in het rooster om enkele lokalen permanent te gebruiken voor de algemeen vormende vakken.
- 3) Als best-practice kan gedeeld worden het gebruik van een hulpmiddel (zoals gebruik van fiches) om deelname van de studenten te bevorderen en beurten nemen te spreiden en de docent te ontlasten te ondersteunen in zijn rol van regisseur van de dialoog.
- 4) Zorg dat de docent burgerschap een band met de klas kan opbouwen door het aantal lessen burgerschap per week groter dan een te laten zijn of door docenten een combinatie van vakken te laten geven of door de lessen in een kortere periode te laten roosteren.

- 5) Bied docenten de mogelijkheid van een training aan om aan de eigen competenties te werken. Deel de succeservaring “persoonlijk maken” om meer betrokkenheid van studenten te genereren.
- 6) Investeer in nader onderzoek in de literatuur en in de praktijk naar geschikte werkvormen voor het voeren van een dialoog over controversiële onderwerpen en verspreid de resultaten onder docenten burgerschap.
- 7) Onderzoek de mogelijkheid van het inzet van gastdocenten, wellicht kunnen de docenten van het ROC van Twente voor bepaalde onderwerpen elkaars gastdocent zijn.

1 Inleiding

Sinds 2006 is burgerschap een kerndoel in het Nederlandse onderwijs. Hoe scholen hier invulling aan moeten geven is niet in wetgeving vastgelegd. Om aan deze vrijblijvendheid een einde te maken voor het primair en voortgezet onderwijs presenteerde minister Slob op 5 juni 2018 een nieuw wetsvoorstel: verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs (Slob, 2018). Voor het mbo is de wet niet aangescherpt. Wel zijn in de burgerschapsagenda MBO (Bussemaker, 2017) voornemens geformuleerd om het burgerschapsonderwijs in het mbo op een hoger plan te brengen. Er zal vooral worden ingezet op professionalisering van docenten, curriculumontwikkeling en kwaliteitsborging.

Het voornemen van Bussemaker (burgerschapsonderwijs mbo op hoger plan brengen) maakte mij nieuwsgierig naar de stand van zaken op dit moment. Dit onderzoek is gericht op burgerschap op het mbo en meer specifiek op voeren van dialoog over controversiële onderwerpen op het ROC van Twente. In paragraaf 1.1 wordt de aanleiding en het doel van het onderzoek besproken. In paragraaf 1.2 wordt het wettelijke kader voor burgerschap besproken en daarna wordt in 1.3 het belang van dialoog geschetst. Nadat in paragraaf 1.4 de invulling van burgerschap op het ROC van Twente is besproken volgt in 1.5 de onderzoeksvraag en in 1.6 een korte schets van de onderzoek aanpak. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie en een uiteenzetting over de opbouw van de rest van dit onderzoeksverslag.

1.1 Aanleiding

Aanleiding voor dit onderzoek is onrust die ik in november 2015 waarnam bij de manier waarop het ROC van Twente omging met de aanslagen in Parijs op vrijdag 13 november 2015. Van het CvB kwam in het daaropvolgende weekend het verzoek aan alle docenten om samen met de klas op maandag om 12 uur een minuut stilte in acht te nemen als blijk van betrokkenheid en medeleven bij de aanslagen in Parijs. Leerlingen kwamen die maandag met vragen, waarom wel Parijs herdenken maar waarom geen teken van medeleven met vluchtelingen, met slachtoffers in Syrië etc. De vragen van leerlingen zijn mij bijgebleven maar ook de vragen van mijn collega's. Wat moet ik hiermee in mijn klas? Kan ik de leerlingen doorverwijzen naar jouw burgerschapsles? Ik had graag het antwoord gegeven maar zelf wist ik op dat moment het antwoord ook niet. Het leidde er wel toe dat ik me in het voorjaar van 2016 inschreef voor de docentenopleiding maatschappijleer omdat ik graag antwoord wil geven op de vraag hoe zo'n onderwerp wel besproken kan worden. Tijdens de collega's vakdidactiek van dr. Jeliaskova leerde ik dat er een naam is voor dit soort onderwerpen: controversiële onderwerpen.

Ik werd nieuwsgierig hoe mijn collega's burgerschap op het ROC van Twente met de studenten in gesprek gaan over controversiële onderwerpen. Deze nieuwsgierigheid was de start van het afrondende vak Onderzoek van Onderwijs.

Het doel van mijn onderzoek is het:

Formuleren van aanbevelingen over hoe dialoog over controversiële onderwerpen op het mbo binnen het burgerschapsonderwijs aan te pakken zodat een onderdeel van

de burgerschapsopdracht aan het mbo beter gerealiseerd wordt; leerlingen leren om een dialoog te voeren over controversiële onderwerpen.

1.2 Wettelijk kader burgerschap

Het mbo heeft een drievoudige kwalificatieopdracht (Elfering, den Boer en Tholen (2016) p. 20). Namelijk kwalificeren voor beroepsuitoefening, voor doorstroom naar vervolgoopleidingen en voor deelname aan de maatschappij. In bijlage 1 van het Examen -en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen Wet Educatie en beroepsonderwijs zijn de thema's benoemd waaraan scholen verplicht aandacht moeten besteden. Mbo-instellingen zijn vrij in de manier waarop zij dit doen. Voor burgerschap geldt een inspanningsverplichting van de school (Bussemaker, 29 april 2015, p.7 en 8).

De minister van OCW (destijds Bussemaker) heeft vanaf cohort 2016 de eisen aangescherpt die in deze bijlage 1 staan. Het betreft hier de eisen die aan mbo student gesteld worden. De aanscherping gaat over de toevoeging van kritische denkvaardigheden, omschreven als het kunnen voeren van een dialoog over complexe thema's als radicalisering, racisme, discriminatie, democratische waarden, vrijheid van meningsuiting en religie (Bijlage 1 Examen -en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen Wet Educatie en beroepsonderwijs). Doel van de wijziging is studenten weerbaarder te maken en beter te leren omgaan met verschillende opvattingen in de samenleving (Bussemaker, 29 april 2015, p. 9).

1.3 Belang van dialoog

Bussemaker en Dekker (2015, 29 april) schreven dat in de Nederlandse samenleving met een diversiteit van opvattingen en culturen het van groot belang is dat burgers de kernwaarden van de democratische samenleving onderschrijven en voelen dat zij kunnen en mogen deelnemen aan de samenleving en met anderen de dialoog aan kunnen gaan. De wet gaf volgens Bussemaker en Dekker onvoldoende duidelijkheid over de taak die scholen hebben om werk te maken van burgerschap. Daarom moest er wat hem betreft meer duidelijkheid komen over de kernopdrachten van de scholen op het gebied van burgerschap.

De Onderwijsinspectie constateerde in een rapport (2016) dat vrijwel alle scholen invulling geven aan de wettelijke eisen (p. 47) Tegelijkertijd slagen scholen er onvoldoende in slagen om het vak burgerschap over te brengen op hun leerlingen. Scholen blijven worstelen met het bespreekbaar maken van taboe-onderwerpen als discriminatie, homoseksualiteit en Zwarte Piet.

Het beeld van Bussemaker en Dekker (2015, 29 april) was dat de meeste leraren in staat zijn om in de klas het gesprek te voeren over gevoelige maatschappelijke onderwerpen. Zij gaven aan de signalen van leraren, die zich onvoldoende toegerust voelen om het gesprek in de klas aan te gaan over actuele thema's, zeer serieus te nemen. Dit resulteerde in een opdracht tot nader onderzoek aan KBA Nijmegen en Researchned. Elfering, den Boer en Tholen (2016) deden onderzoek naar loopbaanoriëntatie en begeleiding (LOB) en burgerschapsonderwijs in het mbo. Zij concludeerden (2016 p. 87 e.v.) dat "Burgerschap een grote variatie kent in vorm, inhoud, visie en beleid". Ook

concludeerden zij dat mbo-instellingen een paradoxale houding hebben ten aanzien van burgerschap. Enerzijds wordt een bepaalde sturing of verplichting vanuit OCW wenselijk geacht, anderzijds willen mbo-instellingen ruimte houden om zelf te bepalen hoe zijn burgerschap vormgeven en implementeren.

Elfering, den Boer en Tholen (2016, p. 90) concludeerden ten aanzien van de docenten dat het mbo geen bevoegdheidseis maar een bekwaamheidseis kent. Het is aan de instelling om de vakinhoudelijke bekwaamheid van docenten te beoordelen. Professionalisering van docenten werd genoemd als aan docenten en beleidsmakers gevraagd werd hoe burgerschap kon worden versterkt. Elfering, den Boer en Tholen (2016, p. 90) concludeerden ook dat de docenten die burgerschap verzorgen meestal ook een ander vak geven. Het onderzoek van Elfering, den Boer en Tholen (2016) was voor minister Bussemaker aanleiding om het ondersteuningsaanbod voor docenten uit te breiden. In het project "Dialoog als burgerschapsinstrument" werd door Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) & Diversion een methodiek ontwikkeld voor het curriculum van tweedegraadslereenopleidingen. Doel is (2015 p. 5) "(beginnende) docenten beter toe te rusten lastige onderwerpen te bespreken in de klas". Daarnaast gaf de minister opdracht om de Burgerschapsagenda mbo op te stellen. Deze agenda heeft als doel om scholen handvatten te bieden om bestaand beleid te expliciteren en waar nodig te versterken (MBO Raad, 2017, p. 11).

1.4 De praktijk op het ROC van Twente

Het ROC van Twente verzorgt in de regio Twente mbo-opleidingen op drie hoofdlocaties (Enschede, Hengelo en Almelo) en enkele kleinere locaties. Het ROC van Twente bestaat uit 11 colleges die weer onderverdeeld zijn in in totaal 83 teams waarbinnen studenten worden opgeleid voor uiteenlopende beroep op verschillende niveaus (1/2/3/4). Alle studenten krijgen in hun mbo-opleiding op het ROC van Twente burgerschap. De manier waarop dit wordt ingevuld varieert zeer (vooronderzoek Practoraat Burgerschap, 2018, nog niet gepubliceerd). Het kan zijn dat een team stevig inzet op burgerschap, bijvoorbeeld door hiervoor gedurende drie lesjaren elke week uren voor in te roosteren die gegeven worden door een bevoegde docent burgerschap. De verschillende onderdelen worden afgesloten met examens en de resultaten worden opgenomen in het examendossier. Een heel andere variant is die waarbij studenten een burgerschapsweek hebben of een aantal excursies en dat daarmee voldoen wordt aan de inspanningsverplichting. Deelname aan dat programma wordt geregistreerd en het bewijs van deelname wordt opgenomen in het examendossier.

In het jaarverslag 2016 is over burgerschap opgenomen (ROC van Twente, 2017, p. 20) dat het ROC groot belang hecht aan burgerschap in de opleiding. Volgens het ROC zorgt de toenemende maatschappelijke urgentie ervoor dat het noodzakelijk is om samen met studenten nadrukkelijk aandacht aan actuele ontwikkelingen te besteden. *"Burgerschap is op opleidingsniveau ingevuld vanuit een brede visie waarin de wettelijke kwalificaties voor het vak zijn afgedekt. De nieuwe koers Nieuwsgierig Verbindend Inspirerend biedt de kans het vak burgerschap nog meer een verbindende impuls te geven"*. Het practoraat Burgerschap is in september 2017 gestart en heeft als opdracht een visie op burgerschap te ontwikkelen en burgerschap verder te stimuleren en te ontwikkelen. Het practoraat heeft hiervoor vier schooljaren de tijd.

1.5 Onderzoeksvraag

De in de vorige paragraaf besproken elementen, mijn eigen ervaringen en nieuwsgierigheid, de variatie in invulling van burgerschap op het ROC van Twente en de wettelijke eisen brengen mij tot de volgende vraagstelling:

Vraagstelling:

Op welke wijze geven de docenten burgerschap op het ROC van Twente invulling aan de dialoog in de klas over controversiële onderwerpen en welke verbeteringen zijn mogelijk om die dialoog beter te voeren?

1.6 Conclusie en leeswijzer

In de voorgaande paragrafen is geschetst binnen welk kader dit onderzoek heeft plaatsgevonden. De aanleiding ligt in mijn persoonlijke ervaringen als docent burgerschap op het ROC van Twente. Voor wat betreft het wettelijk kader is geconcludeerd wordt dat sinds 2016 de burgerschapsopdracht voor het ROC is aangescherpt. Het belang van dialoog blijkt uit de door de minister geïnitieerde onderzoeksinitiatieven om meer inzicht te krijgen in burgerschap op het mbo en om de docent die dialoog moet voeren te professionaliseren. Op het ROC van Twente is er, net als elders in het land, veel vrijheid voor de teams en de docenten om burgerschap vorm te geven. Na de verkennende paragrafen volgde in 1.5 de onderzoeksvraag: “Op welke wijze geven de docenten burgerschap op het ROC van Twente invulling aan de dialoog in de klas over controversiële onderwerpen en welke verbeteringen zijn mogelijk om die dialoog beter te voeren?”

De rest van dit onderzoeksverslag is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk twee wordt de uitwerking van de hoofdvragen in deelvragen besproken. Het onderzoek valt uiteen in een theoretisch en een empirisch deel. In hoofdstuk drie wordt de gebruikte onderzoeksmethode geschetst. Besproken wordt de respondenten, de gebruikte onderzoeksopzet, de instrumenten en de wijze van analyse teneinde de deelvragen en de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. Bij de uitvoering van het onderzoek werd eerste relevante theorie gezocht over het voeren van een dialoog over controversiële onderwerpen. Het resultaat hiervan wordt besproken in hoofdstuk vier. Vervolgens heeft empirisch onderzoek plaatsgevonden onder docenten van het ROC van Twente. De resultaten van het onderzoek op het ROC van Twente staan ook in hoofdstuk vier. Het verslag wordt afgesloten in hoofdstuk vijf met conclusies en aanbevelingen.

2 Onderzoeksvragen

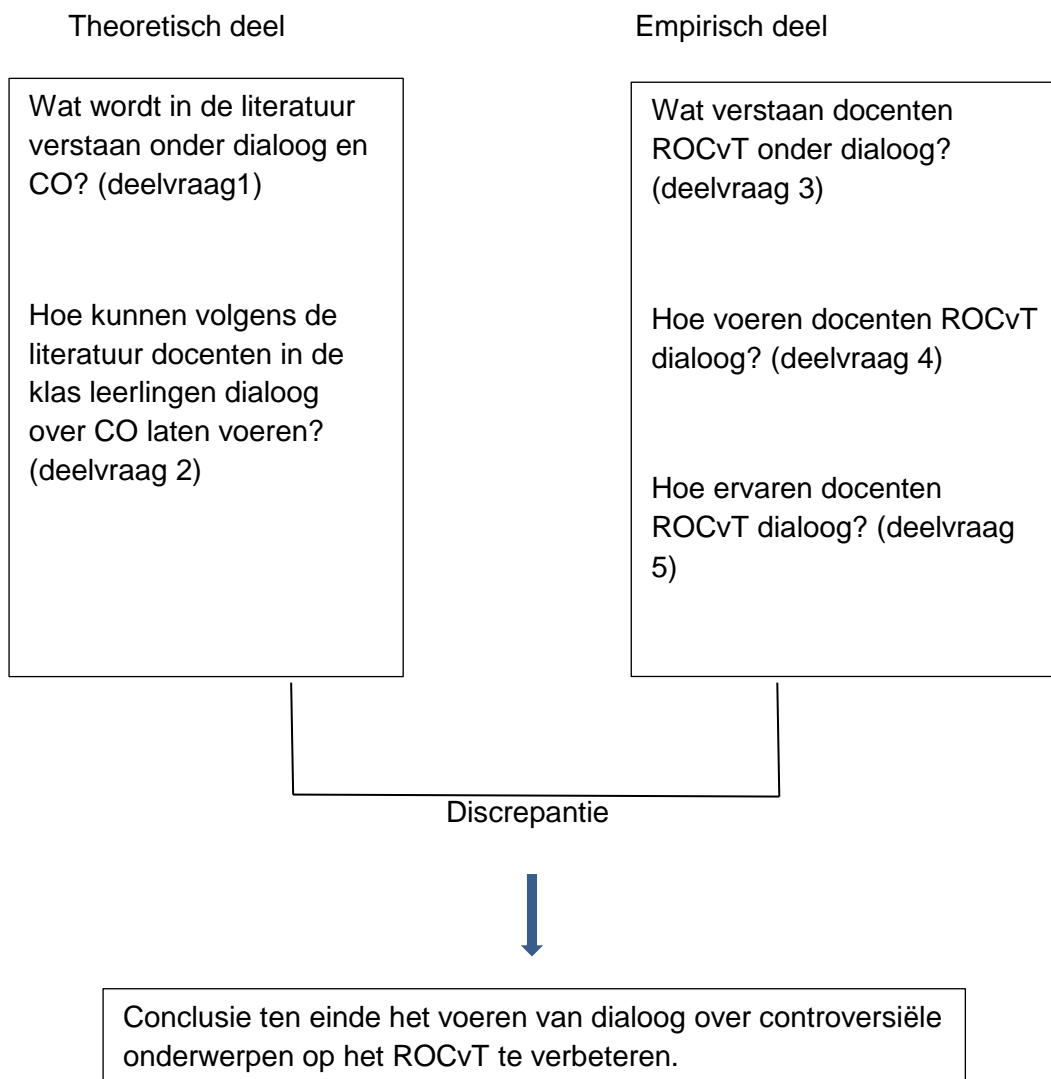
Zoals in de inleiding beschreven is het onderwerp van onderzoek het voeren van dialoog over controversiële onderwerpen op het ROC van Twente. De volgende hoofdvraag werd geformuleerd:

Op welke wijze geven de docenten burgerschap op het ROC van Twente invulling aan de dialoog in de klas over controversiële onderwerpen en welke verbeteringen zijn mogelijk om die dialoog beter te voeren?

Om deze tweeledige hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn vijf deelvragen geformuleerd. Deelvraag een en twee schetsen het theoretische kader dat gebruikt is om de praktijk van dialoog over controversiële onderwerpen op het ROC van Twente te kunnen analyseren, dit praktijkdeel betreft deelvraag drie, vier en vijf. Door vervolgens het theoriegedeelte met het empirische deel te vergelijken is geïnventariseerd welke ruimte er is tussen theorie en praktijk en zijn van daaruit aanbevelingen geformuleerd om de dialoog beter te kunnen voeren. De deelvragen zijn:

- 1 Wat wordt in de literatuur verstaan onder dialoog en onder controversiële onderwerpen?
- 2 Hoe kunnen volgens de literatuur docenten in de klas leerlingen dialoog over controversiële onderwerpen laten voeren?
- 3 Wat verstaan docenten op het ROC van Twente onder een dialoog over CO?
- 4 Hoe voeren zij die dialoog?
- 5 Hoe ervaren docenten op het ROC van Twente het voeren van dialoog over CO in de klas?

Het onderzoek valt dus uiteen in een theoretisch deel en een empirisch deel.



Deelvraag één is een vraag die vanuit de literatuur de begrippen "Dialoog" en "controversiële onderwerpen" inhoud geeft. Deelvraag twee kijkt naar de inzichten die vanuit de literatuur gegeven worden over hoe docenten de dialoog over controversiële onderwerpen het beste kunnen voeren. Na deze twee theoretische deelvragen volgen in het empirische deel de deelvragen drie, vier en vijf. De definities en factoren die vanuit de literatuur aangehaald worden voor het voeren van een dialoog vormen het kader voor dit empirische deel. Deelvraag drie gaat over de definitie van dialoog die docenten hanteren. Deelvraag vier is gericht op hoe de ROC docenten de dialoog voeren en deelvraag vijf gaat in op hun ervaringen met het voeren van dialoog. Door theorie met praktijk te vergelijken worden in hoofdstuk vijf aanbevelingen gedaan voor het voeren van een dialoog over controversiële onderwerpen. Voordat in hoofdstuk vier de resultaten worden gepresenteerd wordt nu eerst in hoofdstuk drie ingegaan op de onderzoeksmethode.

3 Opzet en uitvoering onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet en uitvoering van het onderzoek besproken. Het onderzoek valt uiteen in een theoretisch en empirisch deel. In paragraaf 3.1 wordt kort de opzet van het theoretische deel besproken. In paragraaf 3.2 1 volgt dan de opzet van het empirische deel. In paragraaf 3.2.2 ga ik in op de respondenten die in het empirisch deel bevraagd zijn. Het gebruikte instrument wordt nader uiteengezet in 3.2 3. Vervolgens wordt in 3.2.4 de bij de dataverzameling gevolgde procedure besproken en in paragraaf 3.2.5 de methode van data-analyse. Het hoofdstuk met wordt in 3.2.6 afgesloten met enkele overwegingen omtrent de geldigheid en betrouwbaarheid van dit onderzoek.

3.1 Onderzoeksmethode deelvraag 1 en 2: literatuurstudie

De eerste twee deelvragen hebben betrekking op wat in de literatuur verstaan wordt over dialoog en controversiële onderwerpen en over hoe de dialoog over controversiële onderwerpen volgens de literatuur gevoerd moet worden. De twee vragen waren:

- 1 Wat wordt in de literatuur verstaan onder dialoog en onder controversiële onderwerpen?
- 2 Hoe kunnen volgens de literatuur docenten in de klas leerlingen dialoog over controversiële onderwerpen laten voeren?

Om de deze eerste en tweede deelvraag te kunnen beantwoorden is in de wetenschappelijke literatuur gezocht naar “dialoog” , “controversiële onderwerpen”, “controversial issues”, “dialogue en “discussion”. Hierbij is gebruik gemaakt van Google Scholar, de Universiteitsbibliotheek en de literatuur uit de colleges Vakdidactiek. In de literatuur die gevonden werd is vervolgens gekeken naar de daar geciteerde referenties en de opgenomen literatuurlijst. Op die manier werden nog meer relevante wetenschappers en hun artikelen gevonden dan alleen via een zoekfunctie. Tegelijkertijd met het verzamelen werd de literatuur bestuurd en zijn de antwoorden op deelvraag een en twee in kaart gebracht. De bij deelvraag twee verzamelde informatie kon gestructureerd worden in acht subcategorieën van dialoog die volgens de literatuur aandacht moeten krijgen om een goede dialoog te kunnen voeren. Het theoretisch kader dat in dit deel van het onderzoek geschetst wordt, is vervolgens gebruikt om in de volgende fase van het onderzoek naar de praktijk te kijken.

3.2.1 Onderzoeksmethode deelvraag 3,4 en 5: interviews

Om de vragen te kunnen beantwoorden wat docenten onder dialoog verstaan, hoe zij de dialoog over controversiële onderwerpen voeren en hoe zij die dialoog ervaren zijn interviews afgenomen. Object van onder zijn de docenten burgerschap van het ROC van Twente. Door middel van interviews worden data verzameld en geanalyseerd en worden vervolgens onderzoeksvraag twee, drie en vier beantwoord. Een nadere uitwerking van de opzet en uitvoering en gemaakte keuzes in het empirisch onderzoek volgt hieronder.

Bij kwalitatief empirisch onderzoek is het doel om gedetailleerde informatie te verkrijgen. Van der Donk en van Lanen noemen de door kwalitatief onderzoek verzamelde data “minder gestructureerde data” (2016, p. 139). De dataverzamelmethode heeft een open karakter.

“Open” betekent dat de antwoordmogelijkheden van de respondent niet vooraf bepaald zijn, maar dat hij zijn inbreng in bewoordingen kan inbrengen. De gekozen dataverzamelmethode is “bevragen” (Van der Donk en van Lanen, 2016, p.139 e.v.). Bevragen houdt in dat respondenten gevraagd wordt hoe ze hun eigen gedrag, dat van anderen of een praktijksituatie waarnemen en ervaren. Het voordeel van bevragen is dat de onderzoeker zicht krijgt op informatie die niet direct waarneembaar is. Nadeel is dat het niet altijd mogelijk en gemakkelijk is om met mensen in gesprek te gaan. Gesprekken moeten worden ingepland en vragen tijd van de respondent.

3.2.2 Respondenten

De onderzoekspopulatie bestond uit 80 docenten (uitgaande van 1 docent per team). Omdat de te populatie te groot was om binnen de omvang van dit onderzoek iedereen te betrekken is gekozen voor een steekproef. Om de deelvraag twee, drie en vier te kunnen beantwoorden was het wenselijk dat docenten geïnterviewd werden die in hun klas dialoog voeren over controversiële onderwerpen. Deze wens heeft geleid tot de keuze voor een selecte steekproef (Van der Donk en van Lanen, 2012, p. 153). Niet alle burgerschapsdocenten hadden dezelfde kans om in de steekproef te komen er is sprake van voorselectie omdat respondenten om medewerking is gevraagd tijdens een kennisdeelbijeenkomst burgerschap (dit is een college overstijgend halfjaarlijks vakgroepoverleg waar 75% van de docenten gemiddeld aanwezig is). Uit vooronderzoek van het Praktoraat Burgerschap (2018, nog niet gepubliceerd) is gebleken dat de invulling van burgerschap binnen het ROC van Twente erg varieert. Alle variaties tussen geïntegreerd in een projectweek door collega die ander vak geeft tot drie jaar lang wekelijks les van een vakdocent zijn mogelijk. Door tijdens de kennisdeelbijeenkomst het verzoek tot deelname te doen zijn vermoedelijke de docenten die zich actief inzetten voor burgerschap geselecteerd. Tijdens het onderzoek is gebleken dat de respondenten alle vragen konden beantwoorden, in de steekproef waren dus geen docenten vertegenwoordigd die geen gebruik maken van dialoog als burgerschapsinstrument.

Gestreefd werd naar een aantal van 10 interviews. Om te voorkomen dat door afzeggen van interviews het aantal onder de tien zou komen is met 12 docenten een afspraak gemaakt. Alle respondenten hebben meegewerkt. Het aantal van 10 is gebaseerd op richtlijnen voor kwalitatief onderzoek. Volgens Baarda (2013) gaat het bij een kwalitatief onderzoek niet om grote aantallen. Kwaliteit is belangrijker dan kwantiteit. Deze kwaliteit wordt bepaald door een goed verantwoorde keuze van de te onderzoeken situatie/locatie/groep/personen. Bij kwalitatief onderzoek gaat het erom om alle relevante informatie boven tafel te krijgen. Interviews worden afgenomen tot het punt waarop geen nieuwe informatie meer verkregen wordt, er treedt dan inhoudelijke verzadiging (saturatie) op. Volgens Baarda (2013) is een aantal van 5-10 interviews aan te bevelen en is een vuistregel dat er na circa 7 interviews verzadiging optreedt.

Van de 10 respondenten zijn er 9 bevoegd. Een docent was bezig met de hbo docentenopleiding maatschappijleer, om bevoegd te raken. Deze respondent had formeel de aanstelling van instructeur in verband met het nog niet bevoegd zijn. De respondent verricht de werkzaamheden van een docent en werd in dit onderzoek ook als docent behandeld. 9 docenten gaven burgerschap naast een ander vak. De combinatie met Nederlands kwam bij drie respondenten voor. De overige respondenten hadden uiteenlopende bevoegdheden, zoals docent drama, docent recht, docent vakleer ICT. Van de respondenten had een persoon een academische opleiding, een docent had op het HBO automatisch bij de

tweedegraads een eerstegraadsbevoegdheid gehaald omdat er voor zijn vak geen eerstegraadsopleiding bestaat, de overige docenten waren tweedegraadsbevoegd.

Vier docenten gaven les aan alle niveaus. Een docent geeft les aan niveau 2 en 3. Vijf docenten gaven les aan studenten van een niveau, hetzij niveau 2,3 of 4. Alle niveaus van het ROC waren dus vertegenwoordigd.

3.2 3. Keuze van instrument

Voor het bevragen van de respondenten (wat wordt onder dialoog over controversiële onderwerpen wordt verstaan (deelvraag 3), hoe deze dialoog wordt gevoerd (deelvraag 4) en wat de ervaringen van docenten zijn met het voeren van dialoog (deelvraag 5) waren verschillende instrumenten geschikt: enquêtes, observaties en interviews. Omdat dialoog over controversiële onderwerpen niet altijd gepland kan worden, heb ik niet gekozen voor observaties. Een andere reden om niet te kiezen voor observaties is dat ik dan het risico loop dat de collega zich anders gaat voorbereiden en de klas en hij zich anders gaan gedragen dan als ik er niet bij ben. Ik heb ook niet gekozen voor een enquête. Daar zijn enkele redenen voor, ik ben mij bewust van het risico dat mijn collega's wat anders onder dialoog verstaan dat ik voor ogen heb en dat ik dan enquêtes retour krijg waar ik qua informatie niet veel aan heb. Ook heb ik te maken met enquête moeheid onder collega's burgerschap. In februari 2018 is het practoraat burgerschap gestart met een vooronderzoek naar invulling van burgerschap op het ROC van Twente. Daarnaast zijn er in het voorjaar van 2018 de tweejaarlijkse JOB-enquête, het driejaarlijkse medewerkerstevredenheidsonderzoek en de gebruikelijke docentevaluaties.

Om informatie bij de respondenten op te halen is gekozen voor een semi gestructureerd interview. Reulink en Lindeman (2007) rekenen dit tot de open interviews. Een gesloten en volledig gestructureerd interview waarbij de vragen en de antwoordmogelijkheden vastliggen is niet geschikt als dataverzamelmethode voor kwalitatief onderzoek (Reulink en Lindeman, p.13). Binnen het open interview is gekozen voor het gedeeltelijk gestructureerde interview. In deze variant liggen de exacte vragen en antwoorden van tevoren niet vast maar de onderwerpen wel. In de interviews worden de aandachtspunten uit de literatuur door middel van open vragen uitgediept. Voordeel van semi gestructureerde interview is de vrijheid voor de onderzoeker, als het in het gesprek beter uitkomt kan de onderzoeker de volgorde van de onderwerpen veranderen. In een semi gestructureerd onderzoek moeten wel alle van tevoren vastgelegde onderwerpen behandeld worden.

Bij het samenstellen van de vragenlijst zijn de vuistregels gehanteerd die Reulink en Lindeman (2007, p. 15): begin met de makkelijke, neutrale vraag en stel daarna de moeilijkere vragen, de respondent en interviewer hebben dan tijd om aan elkaar te wennen en er ontstaat een vertrouwensrelatie. Er is gestart met een aantal gestructureerde vragen over docentenopleiding, welke vakken les in gegeven wordt aan welk niveau, of er sprake is geweest van op burgerschap gerichte opleidingen en welke lesmethode gebruikt wordt. Vervolgens is gestart met een relatief eenvoudige vraag: Wat versta jij onder dialoog? Om in het vervolg van het interview vanuit hetzelfde referentiekader te praten werd vervolgens de definitie van de onderzoeker van dialoog en controversiële onderwerpen gedeeld. Hierna werd doorgenomen hoe de respondent dialoog voert, hierbij werden de volgende acht aandachtspunten uit de literatuur doorgenomen: lesdoel, regulering en bewaking van

inhoudelijke kwaliteit, praktische organisatie, competenties docent, competenties student, werkvorm en gebruik van bron, klimaat in de klas en onderwerpkeuze.

Vervolgens werd doorgevraagd hoe de respondent het voeren van de dialoog had ervaren. Een deel van de respondenten ging bij het beantwoorden van de vragen naar het hoe ook al in op zijn ervaringen. Omdat het een semi gestructureerd interview was kon daar eenvoudig op ingespeeld worden. Bij de dataverwerking werd vervolgens deze informatie gesplitst. De laatste vraag uit de interviewgide was een vraag naar eventuele zaken die in het kader van dialoog over controversiële onderwerpen nog niet besproken waren maar die de respondent nog wel genoemd wilde hebben.

Het eerste interview heeft gefunctioneerd als proefinterview. Bij dit interview bleek dat regulering en inhoudelijke kwaliteit met elkaar vervlochten waren, hier is vervolgens een vraag van gemaakt bij de vervolginterviews. Het gebruik van bron was in de literatuur een aandachtspunt dat afzonderlijk van het aandachtspunt werkvorm besproken werd. Bij het proefinterview bleek het gebruik van bron deel uit te maken van de geschetste werkvorm. Dit is in de vervolginterviews als één vraag opgenomen. Dit proefinterview heeft dus tot enkele kleine aanpassing in de vragenlijst geleid. De resultaten van het proefinterview zijn meegenomen in de data-analyse. De definitieve interviewgide is opgenomen als Bijlage C.

3.2.4 Procedure interviews

Voorafgaand aan het onderzoek is door de ethische commissie van de Universiteit Twente toestemming verleend voor dit onderzoek (toestemmingsnummer BCE 118258, verleend op 27 maart 2018).

Bij de vooraanmelding voor de afname van het interview werd gevraagd naar de opleiding waar men werkzaam was. Op die manier zijn van 12 docenten van verschillende opleidingen docent bereid gevonden om mee te doen. Deze docenten hebben een mail gehad (zie bijlage A) met uitleg over het doel van het onderzoek en het verzoek om een datum en tijdstip voor het interview vast te leggen.

Met alle respondenten is een afspraak van een uur gemaakt op de werkplek van de respondent. Voorafgaand aan het interview werd, in overeenstemming met de richtlijnen van de Ethische Commissie van de Universiteit Twente, gevraagd of de verstrekte antwoorden gebruikt mochten worden voor onderzoeksdoeleinden (bijlage B). Hierbij werd opnieuw een korte uitleg gegeven over het doel van het interview en er werd aangegeven dat de participanten op elk moment mochten stoppen. Ook werd aangegeven dat de interviews opgenomen zouden worden ter bevordering van het verwerken van de antwoorden. Na instemming werd er gestart met de interviews.

Tijdens de interviews werd de respondenten gevraagd naar hun ervaringen met dialoog. Om ervoor te zorgen dat de respondenten vrijuit konden praten is elk interview afgenomen in een vergaderruimte waar verder collega's aanwezig waren. Alle respondenten namen ruim de tijd voor het interview, de interviewduur varieerde van 30 tot 45 minuten. De respondenten maakten een open indruk. Alle respondenten hadden een antwoord op de eerste vraag (Wat versta je onder dialoog). Ook de vragen naar hoe voor je de dialoog en hoe ervaar je de dialoog werden door alle docenten beantwoord al zat er wel variatie in de uitgebreidheid van de antwoorden. Doordat alle respondenten alle vragen uit de interviewgide konden

beantwoorden werd een goed beeld verkregen van dialoog over controversiële onderwerpen op het ROC van Twente.

3.2.5 Analyse

Volgens Baarda et al. (2005, p. 303) wordt bij kwalitatieve analyse gebruik gemaakt van de onderzoeksactiviteiten waarnemen en analyseren. Bij het afnemen van de interviews heeft het “waarnemen” plaats gehad. Doel van de gegevensanalyse was het helder en overzichtelijk maken van de verzamelde gegevens. Tijdens het interview is door de onderzoeker in steekwoorden meegeschreven. Vervolgens werd op dezelfde dag of binnen enkele dagen het interview verwerkt. Daarbij werd het interview afgeluisterd. De eerste stap was datareductie, alleen dat wat relevant was als antwoord op de vraag is uitgeschreven. Voor dit uitschrijven is in Excel een bestand gemaakt waar horizontaal de variabelen/codes ingezet werden. Gestart werd met de persoonlijke kenmerken (naam, team, college, opleiding, niveau klas, gevolgde trainingen, gebruikte methode, plaats burgerschap in lesprogramma). Daarna werd het antwoord op de eerste interviewvraag genoteerd (wat versta je onder dialoog).

Voor interviewvraag twee (Hoe voer je dialoog) werd een deductieve werkwijze gehanteerd (Van der Donk en Van Lanen, 2016, p. 239, 240). In Excel werd voor elke deelvraag die ingegeven werd door het theoretisch kader een code genoteerd: lesdoel, regulering, bewaking van kwaliteit, praktische organisatie, competenties docent, competenties student, werkvorm, klimaat in de klas, onderwerpkeuze, gebruik van gezamenlijk bron. De variabele praktische organisatie werd uit elkaar getrokken omdat de antwoorden van de respondenten in drie verschillende subcategorieën/codes konden worden ingedeeld: klassenopstelling, dialoog met de hele klas of deel en het geven van beurten. Per respondent werd in Excel een regel aangemaakt en werden de antwoorden op de interviewvragen onder de juiste code samengevat. Voor interviewvraag drie (Hoe ervaren je dialoog) werd de informatie over drie codes verdeeld: successen, problemen, ontbrekende zaken. Tot slot werd onder de code “overig” genoteerd wat de respondenten aan het einde van het interview nog wilden meegeven en wat niet onder een van de vorige codes genoteerd kon worden.

Bij het analyseren bleek dat na 10 interviews verzadiging was opgetreden, analyse van materiaal leverde geen nieuwe inzichten meer op. Om die reden zijn de laatste twee interviews geschrapt. De resultaten van de analyse staan in hoofdstuk 4. De derde activiteit “reflecteren” vindt ook plaats in hoofdstuk 4. In dat hoofdstuk wordt per onderzoeksvraag gekeken in hoeverre de resultaten van de interviews bijdragen tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Hierbij wordt gebruik gemaakt van horizontaal vergelijken (Van der Donk en Van Lanen, 2016, p. 242). Dit is mogelijk omdat het in dit onderzoek om een beperkt aantal respondenten gaat. Bij het horizontaal vergelijken wordt per code/antwoord gekeken naar opmerkelijke verschillen en overeenkomsten. Vervolgens worden de bevindingen kort samengevat.

3.2.6 Geldigheid en betrouwbaarheid

Kenmerkend voor praktijkonderzoek is dat het wordt uitgevoerd in de eigen praktijk en gericht is op de verbetering ervan. Deze praktijk is wel veranderlijk. Er kunnen nieuwe

richtlijnen voor het geven van burgerschapsonderwijs komen van de Minister of van het College van Bestuur. Binnen colleges en teams kan de focus veranderen en de ideeën en werkwijze van de docent kunnen ook aan verandering onderhevig zijn. De student kan ook andere voorkennis of vaardigheden meebrengen naar het ROC. Het uitgevoerde onderzoek is geldig voor het ROC van Twente. Als er op dit moment een collega student hetzelfde onderzoek met dezelfde instrumenten uit gaat voeren verwacht ik dezelfde uitkomsten omdat op dat moment de burgerschapsopdracht en de invulling die teams en docenten aan burgerschap geven gelijk zijn aan de situatie in zomer 2018 en de onderzochte respondenten representatief zijn voor de docentenpopulatie. Het onderzoek is uitgevoerd binnen 1 ROC. De context is dus heel specifiek en dit betekent waarschijnlijk dat de resultaten maar beperkt geldig zijn voor andere ROC's met een andere context. Een ander ROC kan burgerschap op een andere manier hebben ingevuld, bijvoorbeeld door de algemeen vormende vakken (Talen, Burgerschap, Loopbaanoriëntatie) centraal door een team van vakdocenten te laten verzorgen voor alle opleidingen. Er is dan een kleiner aantal burgerschapsdocenten en een docent bedient studenten van meerdere opleidingen. Dit in tegenstelling tot het ROC van Twente waar de docenten van de algemeen vormende vakken deel uit maken van de onderwijsteams en vrijwel alle docenten burgerschap naast burgerschap een of meer andere vakken geven.

De interviews zijn door een en dezelfde persoon afgenomen en verwerkt. Dit komt de betrouwbaarheid ten goede omdat de vragen op dezelfde manier gesteld werden en de antwoorden op dezelfde manier geïnterpreteerd zijn.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Per deelvraag wordt aangegeven wat uit de literatuurstudie dan wel uit de interviews als resultaat is gekomen. Vervolgens worden deze resultaten geanalyseerd en wordt er per deelvraag het antwoord op die deelvraag besproken.

4.1 Resultaat deelvraag 1

De eerste deelvraag was: “Wat wordt in de literatuur verstaan onder dialoog en onder controversiële onderwerpen? De resultaten van de literatuurstudie naar deze deelvraag worden in deze paragraaf besproken

4.1.1 Wat wordt in de literatuur verstaan onder dialoog

In de literatuur worden dialoog en discussie vaak door elkaar gebruikt. SLO/Diversion (2015, p. 32) noemt dialoog “een gesprek tussen twee of meer personen of partijen. Evenwicht in het gesprek is volgens hem van belang bij een dialoog: alle partijen komen in de dialoog evenwaardig aan bod en hebben de kans hun standpunt of gevoelens naar voren te brengen. Daarnaast is het doel van de dialoog verrijking, *“omdat je van de ander iets leert of omdat er de tijd is genomen goed naar elkaar te luisteren”*.

Volgens Castelijns en Verhoeven is dialoog:

een gespreksvorm waarbij de deelnemers hun verschillende perspectieven onder woorden brengen, met elkaar delen en op basis daarvan nieuwe, gemeenschappelijk opvattingen tot stand brengen en die onderbouwen aan de hand van morele waarden. Een dialoog heeft geen wedstrijd karakter en is – in tegenstelling tot een discussie – niet bedoeld om gesprekspartners te overtuigen. Een dialoog kan alleen maar plaatsvinden wanneer de deelnemers zich met elkaar verbonden voelen en wanneer er sprake is van gelijkwaardigheid, variëteit in opvattingen en een streven naar gemeenschappelijkheid. Opbrengsten van een dialoog zijn nieuwe, gemeenschappelijke opvattingen of inzichten, handelwijzen, beslissingen of instrumenten (Castelijns en Verhoeven, 2013, p. 8) .

De Amerikaanse pedagoog en filosoof John Dewey (1897;1916 in Castelijns en Verhoeven) ziet de school als microsamenleving. *“Een samenleving waarin leerlingen door dialoog, door samen te werken en samen te leren, hun persoonlijke opvattingen en ideeën met elkaar uitwisselen en op elkaar afstemmen”*.

Schuitema, Radstake, Van de Pol en Veugelers (2017, p. 4 en p. 5) zien openheid en inhoudelijke kwaliteit als belangrijke kenmerken van een klassikale discussie. De discussie moet op twee manieren open zijn, open voor alle studenten om mee te doen waarbij de studenten elkaars gelijke zijn en open in de betekenis van een open einde waarbij dus de uitkomst niet vooraf vast staat. De inhoud van moeten een bepaalde kwaliteit hebben. Standpunten moeten met argumenten onderbouwd worden, daarnaast is het belangrijk dat de verschillende perspectieven onderzocht worden. Het onder woorden brengen van de redenering en het duidelijk maken aan de ander wat er bedoeld wordt, kan de student helpen om zijn ideeën met die ideeën van anderen te integreren en zijn

redereneervaardigheden vergroten. Tevens kan dit leiden tot groter begrip van het te bespreken onderwerp doordat andere perspectieven overwogen worden. Schuitema et al (2017, p. 5) noemen dit “transformative reasoning”; redeneren waarbij deelnemers op elkaars bijdrage reflecteren en verder bouwen zodat nieuwe redeneringen ontstaan. Daarnaast moet volgens Schuitema et al (2017) een discussie niet verward worden met een debat. In een debat is het doel de ander te overtuigen van het eigen gezichtspunt. Debat is competitief. Klassikale discussie is wat Mercer, Wegerif en Dawes (1999 in Schuitema et al 2017, p. 4) een “exploratory talk ”noemen: interactie waarin de deelnemers kritisch maar constructief elkaars ideeën bespreken en deelnemen aan gezamenlijke redenering.

4.1.2 Wat wordt in de literatuur verstaan onder controversiële onderwerpen

Controversiële onderwerpen kunnen gedefinieerd worden als (Council of Europe (2015) (p. 8): ‘Issues which arouse strong feelings and divide opinion in communities and society’. Volgens Stradling (1985, p. 9) zijn controversiële onderwerpen: “issues which divide people opinions within society”. Groups of people within society may hold different values. They promote opposing viewpoints. They offer alternative interpretations and explanations for events to suit their position or agenda”.

Naast bovenstaande kenmerken (onderwerpen die sterke gevoelens oproepen en die de meningen verdelen) noemen Oulton, Day, Dillon, & Grace (2004) verschillende wereldbeelden als oorzaak voor de verschillende meningen. Hun redenering is als volgt: groepen in de samenleving nemen verschillende standpunten over de onderwerpen in, deze verschillende groepen baseren hun mening op verschillende sets met gegevens of ze interpreteren dezelfde gegevens op verschillende manieren. De verschillende interpretaties kunnen optreden vanwege de verschillende manier waarop de personen of groepen de wereld zien (hun wereldbeeld). Uiteenlopende wereldbeelden kunnen optreden omdat individuen een verschillende waardesystemen hebben.

Dat de omgeving van invloed is op wat als controversieel wordt gezien wordt ook onderschreven in het rapport van de CDVEC (2012). Hierin wordt gewezen op het belang van de context (p. 14). Dat wat controversieel gevonden wordt varieert als de context verandert bijvoorbeeld als de als studenten een verschillende sociaal-economische achtergrond hebben. Veugelers en Schuitema (2013) constateerden dat een onderwerp controversieel is als het de identiteit van de leerling raakt.

4.1.3 Conclusie deelvraag 1

De in deze paragraaf besproken literatuurstudie moest antwoord geven op de eerste deelvraag: “Wat wordt in de literatuur verstaan onder dialoog en onder controversiële onderwerpen? “. De in de literatuur gevonden elementen van dialoog zijn: het is een gesprek, er is sprake van twee of meer deelnemers en een open houding waarbij sprake is van inbreng en uitwisseling en het resultaat is een gezamenlijke redenering met als opbrengst verrijking. De hiervoor besproken inzichten over wat dialoog is brengen mij tot de volgende definitie. Dialoog is:

Een gesprek tussen twee of meer deelnemers, op basis van een open houding, bestaande uit inbreng en uitwisseling vanuit verschillende perspectieven resulterend in een gezamenlijke redenering waarbij de opbrengst verrijking is; de deelnemers

hebben nieuwe inzichten opgedaan of zijn tot een nieuwe beslissing of handelwijze gekomen

In de rest van dit onderzoek is de term dialoog gebruikt.. Daar waar ik in de voorgaande paragrafen eerder onderzoek citeer komt ook het woord discussie aan bod. Dit kan deels verklaard worden doordat ik het Engelse discussion vertaald heb als discussie. En deels doordat in Nederlandstalige bronnen discussie en dialoog als begrippen gehanteerd worden zonder dat er in alle documenten expliciet gemaakt wordt wat onder discussie dan wel dialoog verstaan wordt.

Voor wat betreft controversiële onderwerpen is de conclusie dat het gaat om onderwerpen die sterke gevoelens oproepen en meningen verdelen in een klas over wat het probleem is en wat de oplossing zou moeten zijn. Als de omgeving verandert kan dat wat als controversieel ervaren wordt ook veranderen.

De beantwoording van deelvraag 1 dient als kader voor deelvraag 4: Wat verstaan de docenten van ROC van Twente onder dialoog over controversiële onderwerpen. In het hoofdstuk conclusies wordt onder ander de antwoorden op deelvraag 1 en 4 met elkaar vergeleken en wordt een conclusie getrokken of theorie en praktijk met elkaar overeenstemmen en wordt met het oog op de hoofdvraag gekeken of er op grond van deze vergelijking aanbevelingen zijn om de dialoog over controversiële onderwerpen beter te voeren.

4.2 Resultaat deelvraag 2

De tweede deelvraag was: Hoe kunnen volgens de literatuur docenten in de klas leerlingen dialoog over controversiële onderwerpen laten voeren? De resultaten van de literatuurstudie naar deze deelvraag worden in deze paragraaf besproken. Uit literatuurstudie blijkt dat er acht aandachtspunten zijn voor docenten die in de klas een dialoog over controversiële onderwerpen willen voeren. Het eerste aandachtspunt gaat over het doel van de dialoog en wordt beschreven in paragraaf 4.2.1. In paragraaf 4.2.2 wordt besproken welke effect de regulering in de klas van de dialoog heeft op de inhoudelijke kwaliteit van dialoog. De praktische organisatie van de dialoog staat centraal in paragraaf 4.2.3. De benodigde competenties van docenten worden besproken in 4.2.4 en die van studenten in paragraaf 4.2.5. Paragraaf 4.2.6 gaat over de relevante werkvormen voor dialoog. Het benodigde klimaat in de klas staat centraal in 4.2.7 en de onderwerpkeuze en het gebruik van bronnen wordt behandeld in paragraaf 4.2.8. Aan het einde van elke subparagraaf worden de belangrijkste inzichten samengevat. Tot slot wordt in paragraaf 4.2.9 teruggeblikt op deelvraag twee en wordt deze beantwoord.

4.2.1 Doel van de dialoog

Klassikale discussie wordt vaak neergezet als een essentieel onderdeel van democratisch burgerschapsonderwijs (Schuitema, Radstake, van de Pol en Veugelers 2017). Het burgerschapsonderwijs heeft dan als doel om studenten te ontwikkelen tot democratische, kritische burgers die actief en op een verantwoorde wijze deelnemen aan de samenleving. De onderliggende presumptie is dan dat klassikale discussie de ontwikkeling van belangrijke

vaardigheden en houding mogelijk maakt. De vaardigheden en houding zijn nodig voor de student om een burger te worden die deelneemt aan de democratische samenleving. Schuitema et al (2017) wijzen er op dat hoewel er verschillende perspectieven op democratisch burgerschap zijn, in de meeste benaderingen van democratisch burgerschapsonderwijs, klassikale discussie als een sleutelement wordt beschouwd. Redeneer vaardigheden kunnen daarbinnen geoefend worden door argumenten onder woorden te brengen en door verschillende perspectieven te verkennen wordt begrip van het probleem verbeterd.

Parker en Hess (2001) maken onderscheid tussen lesgeven met discussie en lesgeven voor discussie (teaching with and teaching for discussion). Lesgeven met discussie is het gebruik van klassikale discussie als een educatieve strategie/instructie strategie, als een middel ter bevordering van een scala aan resultaten die verondersteld worden belangrijk te zijn voor democratisch burgerschap. Zoals standpunt innemen, perspectieven herkennen, redeneervaardigheden en kritische denkvaardigheid oefenen. Klassikale discussie kan naast middel ook een op zichzelf staand waardevolle curriculum doel zijn Parker en Hess (2001) verwijzen hiernaar als "onderwijs voor discussie" (teaching for discussion). Dialoog is dan leerdoel. De achterliggende motivering is dat de discussie een centrale rol in de meeste (deliberatieve) democratieconcepten heeft. Discussie wordt gezien als een democratische praktijk die verschillen in een diverse samenleving herkent en overbrugt (Parker en Hess 2001). Betoogd wordt dat het daarom belangrijk voor scholen is om studenten te leren hoe zij kunnen deelnemen aan discussies en om de student uit te rusten met de vaardigheden en attitudes die ze in staat stelt deel te nemen aan open discussies over controversiële kwesties (Hess en Avery 2008)

Bovenstaande inzichten maken duidelijk dat er vanuit de literatuur verschillende gedacht wordt over het doel van dialoog. Dialoog kan gezien worden als middel, om te werken aan democratisch burgerschap maar kan ook het doel zijn: leren deelnemen aan dialoog over controversiële onderwerpen.

4.2.2 Regulering en inhoudelijke kwaliteit

Volgens(Schuitema et al (2017) komt de inhoudelijke kwaliteit tot stand doordat van de deelnemers verwacht wordt dat standpunten met argumenten onderbouwd moeten worden. Ook is het belangrijk dat er vanuit verschillende perspectieven naar het onderwerp gekeken wordt. Een teken van kwaliteit is dan het aantal verschillende perspectieven dat wordt ingebracht. Een andere indicator is de complexiteit van de argumentatie. Een redenering bestaande uit standpunt-argument- tegenargument-weerlegging levert dan een grotere bijdrage aan de inhoudelijke kwaliteit dan een eenvoudigere argumentatie. Als meer deelnemers een actieve bijdrage leveren is dat een teken dat de dialoog open is. Als student voortbouwen op dat wat de ander zegt (transformatie) is dat ook een indicator die kwaliteit aangeeft.

Schuitema et al (2017) geven aan dat in de meeste klaslokalen de docent de deskundige/expert is in het te bespreken onderwerp. Veel voorkomend is dat de docent de dialoog in de richting van een conclusie gidst die al vooraf vaststaat. De inhoud van de dialoog komt vaak tot stand door gebruik te maken van Initiation-Response-Feedback. Docent initieert de interactie met de student door het stellen van een vraag. De student antwoordt waarna de docent feedback geeft. Een andere veel voorkomende manier is waarbij de docent vragen stelt waarbij het voor de studenten al duidelijk is welk soort

antwoord verwacht wordt, dit werkt belemmerend voor het zich vrij kunnen uiten van de student. De manier waarop docenten de dialoog begeleiden is van invloed op de openheid van de dialoog. Volgens Schuitema et al (2017 p. 7) kan er sprake zijn van regulering door de student, regulering door de docent en co-regulering. Bij studentregulering is het de student die zelf inhoud inbrengt en daarbij ondersteund wordt door de docent die beurten geeft en aanmoedigt. Bij docent regulering is het de docent die de dialoog inhoudelijk stuurt bijvoorbeeld door nieuwe inbreng toe te voegen of door bepaalde inbreng van studenten af te breken. Bij co-regulering gebruikt de docent de inbreng van de studenten om de dialoog te reguleren bijvoorbeeld door hun bijdrage te herformuleren of door argumenten toe te voegen of door andere studenten om een reactie te vragen. Uit hun onderzoek bleek dat naarmate er meer regulering door de docent plaatsvindt de kwaliteit van de discussie hoger is en is er meer participatie van studenten is. Een hoge mate van regulering door de studenten ging samen met een hoge mate van echte discussie onder de studenten.

Samengevat is de kwaliteit van de dialoog groter als de docent eisen stelt aan de redeneringen van de studenten. Als het aantal verschillende perspectieven dat ingebracht wordt groeit is dat ook een teken van inhoudelijke kwaliteit. Als studenten transformatie laten zien is dat ook een teken van inhoudelijke kwaliteit. Een dialoog kan gereguleerd worden door de docent of de student of door een combinatie van beiden. Meer regulering door docenten gaat samen met meer participatie door studenten en een hogere kwaliteit van de dialoog terwijl meer regulering door de student een hogere mate van discussie onder studenten oplevert

4.2.3 Praktische organisatie

Schuitema et al (2007) stippen voor de organisatie van de dialoog een aantal punten aan: voorbereiding, inrichting van het klaslokaal, groeps grootte en regels in de klas. Bij de inhoudelijk voorbereiding van het te bespreken onderwerp is de hoeveelheid informatie waarover de studenten kunnen beschikken en de hoeveelheid voorbereidingstijd van belang. Schuitema et al geven geen tips of regels maar adviseren om over deze punten in de voorbereiding van de dialoog na te denken. Ook kunnen volgens hen de inrichting van het klaslokaal (opstelling) en de afgesproken klassenregels een rol spelen bij het succesvol zijn van de dialoog. Een klassenopstelling in U vorm of kring nodigt meer uit tot interactie dan een klassenopstelling in rijen. Om te voorkomen dat een kleine groep de discussie domineert kunnen docent en studenten samen de regels afspreken. Een mogelijke afspraak is dat de student een bepaald aantal beurten voor de discussie krijgt, door dat af te spreken denken studenten wat meer na voordat ze een bijdrage doen. Om beurten nemen te bevorderen kan bijvoorbeeld een voorwerp worden doorgegeven (bv. een stift) degene die de stift heeft spreekt, de rest luistert. Om deelname van alle studenten te bevorderen kan de docent enkele fiches uitdelen, de student die een beurt neemt levert een fiche in. Bij dit soort werkvormen moet de docent uitkijken dat het "spel" niet ten koste gaat van de inhoud.

Een breed gedeelde aanpak (Hess 2009) is dat de studenten in kleine groepen werken. Een voordeel van deze aanpak boven bijvoorbeeld klassikale discussie, is dat meer studenten actief aan de dialoog deelnemen kunnen .

Volgens Schuitema zijn er veel lesmethoden voor burgerschapsonderwijs waarin studenten gestimuleerd worden om samen te werken in kleine groepen en om in die kleine groepen met elkaar de dialoog aan te gaan (Zie Schuitema et al. 2009). Schuitema, Radstake Veugeliers (2011, p. 13) merken over het werken in kleine groepjes het volgende

op: *“Leerlingen kunnen een grotere actieve inbreng hebben in kleine groepjes dan in klassikaal verband. Ook hebben ze in kleine groepjes ‘meer verantwoordelijkheid voor het verloop van de dialoog. Ze moeten zelf de discussie reguleren en eventuele conflicten oplossen’. Aan de andere kant heeft klassikale discussie onder leiding van een leraar een aantal voordelen boven het werken in kleine groepjes. De docent kan dan door het stellen van vragen leerlingen laten nadenken over hun mening en hen tot een diepere, beter doordachte mening brengen, dan wanneer zij zonder leiding van de docent discussiëren”*.

Samengevat is er in de literatuur veel ondersteuning voor het voeren van dialoog in een kleine groep in een U-opstelling waarbij er vooraf afspraken expliciet gemaakt zijn over ieders bijdrage en de regels in de klas.

4.2.4 Competenties docenten

Schuitema et al (2008) zagen twee manieren waarop de docent de discussie kan sturen. De eerste manier is sturen op de inhoud van de discussie (regulering in meer of mindere mate door docent dan wel student) De tweede manier is door een bepaald type vraag te stellen; houdt de docent verschillende perspectieven open of stuurt hij door zijn vragen de dialoog een bepaalde richting op. Nystrand et al (2003 in: Schuitema et al 2008) maken daarbij onderscheid tussen authentieke vragen, vragen waarop de vragensteller geen antwoord in gedachten heeft en niet-authentieke vragen. Hiermee wordt bedoeld vragen die gesteld worden met een bepaald antwoord in gedachten. In de praktijk blijken leraren in dialoog met leerlingen voortdurend vragen te stellen, waarop leerlingen antwoorden, waarop leraren weer nieuwe vragen stellen en zo verder. Deze initiation-response-follow-up (IRF) strategie beperkt de actieve inbreng van leerlingen en zorgt ervoor dat de leraar voortdurend de regie heeft (Schuitema et al 2017, p. 6).

Radstake (2016) wijst erop dat lang niet alle docenten gewend zijn om met hun leerlingen het gesprek aan te gaan over maatschappelijk beladen onderwerpen. Daarnaast zijn de docenten meer gewend aan klassikale gesprekken die op kennisverwerving gericht zijn dan op gesprekken die als doel hebben het reflecteren op opvattingen, het uitwisselen van ervaringen, onderbouwen van meningen of het verbreden van wereldbeeld van de student.

Slo/Diversion (2015) benoemt de volgende uitdagingen voor docenten (p. 18 e.v.) regie houden en voor veilige en open sfeer zorgen. Regie houden betekent balans tussen ruimte geven aan diversiteit in meningen en een open gesprek houden enerzijds en het stellen van morele kaders en grenzen afbakken anderzijds. Veilige sfeer en openheid creëren betekent een sfeer die voor iedereen veilig is waarbij geen leerling zich buitenspel gezet voelt en geen onderwerp onbespreekbaar is.

Naast dat wat SLO/Diversion benoemt vragen Oulton, Day, Dillon, & Grace (2004) aandacht voor bias, het voorkomen van richting geven door de docent, en kritische zelfreflectie bij de student. Ten aanzien van bias adviseren zijn docenten te erkennen dat “evenwicht” onmogelijk is te bereiken is in het onderwijs Zij adviseren de docent hier rekening mee te houden door de leerlingen bewust maken van bias in materialen en door de studenten de vaardigheden en mogelijkheden aan te leren om voor zichzelf de bias te identificeren. Ten aanzien van richting geven adviseren zij strategieën te vermijden (sturende vragen) die leerlingen voortijdig met hun gedachten een bepaalde kant opduwen. En ten

aanzien van zelfreflectie is hun aanbeveling om studenten kritisch te leren reflecteren op hun eigen houding. Oulton et al (2004) merken daarbij op dat het belangrijk is te erkennen dat er altijd vooroordelen blijven bestaan die veroorzaakt worden door een gebrek aan kritische reflectie.

In de literatuur wordt weinig aandacht besteed aan wat voor soort discussie het meest effectief is en hoe leraren zo'n dialoog kunnen faciliteren. Schuitema et al (2017) zijn van mening dat faciliteren van de dialoog een veeleisende en complexe taak is die anders is dan de andere taken die van de docent verwacht worden. Zij geven hiervoor de volgende verklaringen. Docenten moeten in een dialoog hun dagelijkse praktijk loslaten, een dialoog geeft een verandering in de machtsrelatie tussen docent en student. De docent is gewend de autoriteit te zijn bij het behandelde onderwerp en hij houdt graag de leiding over de interactie in de klas. In een dialoog moet de docent minder sturend zijn en meer ruimte gaan geven voor perspectieven van studenten.

Samengevat moet de docent zich ervan bewust zijn dat hij door zijn manier van vragen stellen de discussie kan sturen. Daarnaast moet hij zorgen dat hij de regie houdt, zich bewust zijn van bias en kritische zelfreflectie bij studenten aanleren. Tot slot moet hij zich ervan bewust zijn dat het voeren van een dialoog een complexe taak voor hem is die afwijkt van zijn andere taken.

4.2.5 Competenties studenten

Hiervoor werd al benoemd dat kritische zelfreflectie bij studenten belangrijk is. Schuitema, Veugelers, Rijlaarsdam en Ten Dam (2009) stellen dat voor het voeren van dialoog de volgende vaardigheden en attitudes van studenten van belang zijn:

- *“exchanging”*: bereidheid tot en bekwaamheid om eigen opvattingen expliciet te maken en te delen met anderen;
- *“co-constructing”*: bereidheid tot en bekwaamheid om eigen opvattingen te vormen door gebruik te maken van de opvattingen van anderen en bij te dragen aan de vorming van opvattingen door anderen;
- *“validating”*: bereidheid tot en bekwaamheid om eigen opvattingen en die van anderen te legitimeren aan de hand van morele waarden.

Co-constructie is een proces dat door meerdere onderzoekers als essentieel wordt gezien. Castelijns et al. (2009) benadrukken het gezamenlijk creëren van nieuwe opvattingen als essentieel kenmerk van de dialoog. Wanneer er verschil is in standpunten vraagt dat van de deelnemers aan de dialoog dat zij bereid zijn hun opvattingen los te laten en hun kijk op het probleem te verbreden. Je openstellen voor de perspectieven van anderen is essentieel voor co-constructie.

Ook Schuitema et al (2011, p. 87 en 88) pleiten voor co-constructie. Zij verstaan hieronder dat studenten hun eigen opinie vormen op basis van reflectie op en uitbreiding van dat wat door anderen naar voren is gebracht en dat studenten door hun inbreng weer bijdragen aan de opinie van andere studenten. Noodzakelijke voorwaarde is dat studenten betrokken zijn en participeren. Een andere noodzakelijke voorwaarde is dat er een zekere mate van wederzijds begrip is. Studenten moeten nieuwe informatie “controleren” teneinde

common ground “ te bereiken. Controleren vindt plaats door allerlei verificatie vragen te stellen en door allerlei soorten reacties te geven (bevestigend, acceptierend of weigerend).

Samenvattend is het belangrijk dat de student meedoet en zijn eigen opvatting expliciet maakt en deelt, bereid is zijn eigen opinie bij te stellen op basis van bijdragen van anderen en dit doet vanuit een betrokken en zelfkritische houding.

4.2.6 Werkvormen

Dialogo is een interactiewerkvorm. Bij deze werkvorm worden situaties gecreëerd waarbij studenten gesprekspartner zijn, dit kan onderling en/of in relatie tot de docent. Met elkaar praten staat centraal. Er zijn veel verschillende interactievormen. De werkvorm die het meeste overeenkomt met de in dit onderzoek gekozen definitie van dialoog, is de werkvorm die Hoogeveen en Swinkels (2011, p. 210 e.v.) een onderwijsleergesprek noemen. Andere benamingen voor onderwijsleergesprek zijn stapsgewijs geleid gesprek of socratische methode. Het onderwijsleergesprek is een interactieve werkvorm in de vorm van een gestructureerd gesprek waarbij de docent de leerlingen stapsgewijs en geleidelijk tot kennis en inzicht brengt. De docent is gespreksleider. Hij introduceert het onderwerp. Door het stellen van vragen aan de studenten, door feedback, doorvragen en door regelmatig van student te wisselen wordt binnen de klas informatie overgedragen. Studenten reageren op elkaar. Studenten hebben een actieve, meedenkende en mee-ontdekkende rol. Er wordt afgesloten met een samenvatting door de docent.

De werkvorm die het best past bij een dialoog is het onderwijsleergesprek, een interactieve werkvorm met de docent als gespreksleider en een actieve, meedenkende en mee-ontdekkende rol voor de student.

4.2.7 Klimaat in de klas

Alle studenten hebben baat bij een veilige sfeer in de klas. Dat geldt voor alle lessen.

Studenten functioneren beter in een klas waarin zij zich veilig voelen (weten waar ze aan toe zijn, weten dat ieders mening van belang is, dat ieder meetelt, dat ieder voor zijn eigen mening mag uitkomen) en gewaardeerd worden door de leraar en medestudenten. Of die goede en positieve sfeer er is, is afhankelijk van de (kwaliteit van de) relaties die de studenten onderlig hebben en de relatie die de leraar met zijn klas en individuele studenten heeft. Dit geheel van sfeer, onderlinge relaties, betrokkenheid, afspraken, maar ook motivatie en plezier vormen samen het pedagogisch klimaat. Klamer (2012, blz 78 e.v.)

Volgens Veugelers et al. (2017, blz 7) hebben docenten tijdens de dialoog de moeilijke taak om het pedagogisch klimaat (classroom atmosphere) te veranderen zodat docenten en studenten een andere rol dan hun gebruikelijke kunnen nemen (Om een dialoog te kunnen voeren moeten studenten de ruimte krijgen en stimulans ervaren om aan de voor dialoog vereiste competenties te kunnen werken (eigen opvattingen te vormen, onder woorden brengen en te delen en je openstellen voor anderen). Tegelijkertijd wil de docent de interactie sturen om een bepaalde mate van kwaliteit van dialoog te bereiken.

Volgens Schuitema et al. (in Castelijns Verhoeven 2013) blijkt in de praktijk klassikale dialoog voor leraren een lastige werkvorm te zijn. De volgende problemen kunnen zich volgens hen voordoen:

Er kan sprake zijn van rumoer in de klas waardoor de klassikale dialoog niet uit de verf komt. Ook is het mogelijk dat studenten het te snel eens zijn, waardoor geen gesprek ontstaat. Het kan voorkomen dat studenten zich teveel richten op de leraar en te weinig op elkaar. Een ander probleem is als de docent te veel aan het woord is. Dergelijke problemen kunnen samenhangen met de manier waarop leraren de dialoog hebben georganiseerd, met de cultuur op school of met het pedagogisch klimaat in de klas, maar ook met de ontwikkelingsfase van leerlingen. Met name pubers vinden het soms lastig deel te nemen aan een klassikale dialoog omdat ze bang zijn om op te vallen of om uitgelachen te worden

Samengevat draagt een positief pedagogisch klimaat bij aan het voeren van een dialoog, studenten moeten de ruimte krijgen en stimulans ervaren om aan de voor dialoog vereiste competenties te kunnen werken.

4.2.8 Gebruik van bronnen en onderwerpkeuze

Parker en Hess (2001, p. 275) benoemen dialoog als 'text-based shared inquiry of the listening and talking kind'. Leerlingen krijgen aan het begin van de les van hun leraar een zorgvuldig geselecteerde of samengestelde bron van informatie over het gekozen gespreksonderwerp aangereikt. Deze bron (ook wel 'text' genoemd) kan bijvoorbeeld een document zijn, een video- of audio-fragment, een krantenartikel, een gedicht, een dagboek of een foto. Een bron dient dan als een gemeenschappelijk uitgangspunt voor het gesprek tussen de leerlingen. Van belang is dat de bron een 'cognitieve frictie' bevat. De leraar introduceert de bron door een openingsvraag te stellen of een prikkelende stelling te poneren. Hierdoor wordt de aandacht van de leerlingen gericht op een centraal probleem, dilemma of idee in de bron. Schuitema et al (2009) geven daarnaast het belang van een goed gekozen onderwerp aan. Naarmate onderwerp dichtbij studenten staat, is de student meer betrokken en dat komt de inhoud van de discussie ten goede.

Samengevat: een gezamenlijke bron kan een goed startpunt vormen van de dialoog. Een onderwerp dat dichtbij de belevingswereld van de student ligt vergroot zijn betrokkenheid wat een positief effect kan hebben op de inhoud van de discussie.

4.2.9 Conclusie deelvraag 2

Deelvraag twee had betrekking op de inzichten die vanuit de literatuur gegeven worden over hoe docenten de dialoog over controversiële onderwerpen het beste kunnen voeren. De factoren die vanuit de literatuur aangehaald worden voor het voeren van een dialoog hadden betrekking op het doel van de dialoog, de regulering en inhoudelijke kwaliteit van de dialoog, de praktische organisatie, de competenties van studenten en docenten, werkvorm en gebruik van bronnen

Vanuit de literatuur wordt er verschillende gedacht over het doel van dialoog. Dialoog kan gezien worden als middel, om te werken aan democratisch burgerschap maar kan ook het doel zijn: leren deelnemen aan dialoog over controversiële onderwerpen. Over de kwaliteit zegt de literatuur dat deze groter is als de docent eisen stelt aan de redeneringen van de studenten. Als het aantal verschillende perspectieven dat ingebracht wordt groeit is dat ook een teken van inhoudelijke kwaliteit. Als studenten transformatie laten zien is dat ook een teken van inhoudelijke kwaliteit. Een dialoog kan gereguleerd worden door de docent of de student of door een combinatie van beiden. Meer regulering door docenten gaat samen met meer participatie door studenten en een hogere kwaliteit van de dialoog terwijl meer

regulering door de student een hogere mate van discussie onder studenten oplevert. Voor wat betreft de praktische organisatie is er in de literatuur veel ondersteuning voor het voeren van dialoog in een kleine groep in een U-opstelling waarbij er vooraf afspraken expliciet gemaakt zijn over ieders bijdrage en de regels in de klas. Voor wat betreft de competenties van de docent moet hij zich ervan bewust zijn dat hij door zijn manier van vragen stellen de discussie kan sturen. Daarnaast moet hij zorgen dat hij de regie houdt, zich bewust zijn van bias en kritische zelfreflectie bij studenten aanleren. Tot slot moet hij zich ervan bewust zijn dat het voeren van een dialoog een complexe taak voor hem is die afwijkt van zijn andere taken. De bij studenten vereiste competenties zijn meedoen en bereid zijn eigen opvatting expliciet te maken en te delen, bereid zijn de eigen opinie bij te stellen op basis van bijdragen van anderen en dit doen vanuit een betrokken en zelfkritische houding. De werkvorm die het best past bij een dialoog is het onderwijsleergesprek. Een positief pedagogisch klimaat draagt bij aan het voeren van een dialoog, studenten moeten de ruimte krijgen en stimulans ervaren om aan de voor dialoog vereiste competenties te kunnen werken. Een gezamenlijke bron kan een goed startpunt vormen van de dialoog. Een onderwerp dat dichtbij de belevingswereld van de student ligt vergroot zijn betrokkenheid en dat kan positief werken voor de inhoud van de discussie.

Bovenstaande inzichten zijn gebruikt om in het empirische deel van het onderzoek (deelvraag 3, 4 en 5) de docent te kunnen bevragen hoe hij de dialoog voert en wat zijn ervaringen met het voeren van dialoog zijn. Eerst wordt nu ingegaan op deelvraag 3: wat verstaat de docent op het ROC van Twente onder dialoog.

4.3.1 Resultaat deelvraag 3

De derde deelvraag luidde: “Wat verstaan docenten op het ROC van Twente onder een dialoog over CO?”

Deze deelvraag vormde de start van het empirische deel van dit praktijkonderzoek. Deze vraag werd beantwoord door de antwoorden die de respondenten gaven op de eerste vraag uit de interviewgide (zie bijlage C): “Wat versta jij onder dialoog over controversiële onderwerpen?”

De gegeven antwoorden op de vraag “wat versta je onder dialoog over CO” worden in de eerste kolom van tabel 1 weergegeven.

Uit de literatuurstudie bleek dat er vier kenmerken waren voor dialoog: het is een gesprek, er is sprake van twee of meer deelnemers en een open houding waarbij sprake is van inbreng en uitwisseling en het resultaat is een gezamenlijke redernering/opvatting met als opbrengst verrijking.

In tabel 1 is vervolgens aangegeven waar er overeenkomsten zijn tussen de definitie van de respondent en de in de literatuur gevonden definitie van dialoog.

| Antwoord respondent | Gesprek | 2 of meer deelnemers | Open houding (inbreng/uitwisseling) | resultaat gezamenlijke redenering /opvatting |
|--|---------|----------------------|-------------------------------------|--|
| Gesprek tussen studenten waarbij ze elkaar informatie geven, uitleg geven en hun mening vormen (1Q) | x | x | x | |
| Dialogo kan op twee manieren, tussen docent en student en tussen studenten onderling. Dialogo betekent praten, luisteren, standpunt innemen, informatie verwerken en aan de hand van nieuwe inzichten je standpunt herzien. Daarnaast betekent dialogo voeren goed kunnen onderbouwen van dat wat je zegt, open zijn voor je klasgenoten. (2 Q). | | x | x | |
| Gesprek waarbij studenten reageren op een onderwerp en waarbij de meningen over dat onderwerp binnen de groep uiteenlopen (3Q) | x | x | | |
| In het ideale geval een gesprek waarbij hoor en wederhoor plaatsvindt, waarbij naar elkaar geluisterd wordt, en waarbij je elkaar laat uitpraten (4Q) | x | x | x | |
| Neutrale discussie waarin je persoon scheidt van mening (dat wat je zegt is niet wat je bent) (5Q) | | x | x | |
| Een klassengesprek op neutrale grondslag dit in tegenstelling tot discussie waarbij winnaar/verliezer is. (6Q) | x | x | | |
| Gesprek waarbij studenten uitgedaagd worden eigen mening onder woorden te brengen en te toetsen aan de mening van een ander, gesprek dat met elkaar gevormd wordt. (7 Q) | x | x | x | |
| Een gesprek met de groep en de docent waarbij de docent een inleiding geeft en het gesprek leidt, studenten geven hun mening (8Q) | x | x | x | |
| Een mix van informatie vergaren en zelf leren nadenken, gesprek waarbij je ervaringen deelt, respectvol bent en je klasgenoten in hun waarde laat. (9Q) | x | x | x | |
| Werkvorm waarbij docent optreedt als gespreksleider en waarbij studenten leren om op elkaar te reageren (10Q) | | x | x | |

Tabel 1: overzicht antwoorden vraag wat versta jij onder dialogo

4.3.2 Conclusie deelvraag 3

De derde deelvraag was: "Wat versta jij (docent ROC van Twente) onder dialogo over controversiële onderwerpen?" Alle respondenten geven een eigen, van elkaar in formulering verschillende, definitie van dialogo. Terugkerende elementen waren dat dialogo een gesprek is (7 van de 10 respondenten geeft dat aan) dat je met meerdere studenten voert (alle docenten spreken over studenten/klasgenoten). De meerderheid van de docenten (8 van de 10) benoemde een element waaruit inbreng dan wel uitwisseling van informatie door de

studenten blijkt. De gezamenlijke redenering/opvatting als opbrengst van het gesprek werd niet benoemd.

4.4.1 Resultaat deelvraag 4

De vierde deelvraag luidde: “Hoe voeren docenten op het ROC van Twente dialoog over CO?” Uit literatuurstudie bleek dat er acht aandachtspunten waren voor docenten die in de klas een dialoog over controversiële onderwerpen willen voeren. De antwoorden op interviewvraag 2 (zie bijlage C: Hoe voer jij dialoog over CO) met als doorvraag de 8 aandachtspunten uit de literatuur vormden het resultaat op deelvraag vier. In de volgende sub paragrafen wordt per aandachtspunt de antwoorden van de docenten besproken.

4.4.2 Lesdoel

Aan de respondenten is de vraag gesteld welk lesdoel zij beogen met het voeren van een dialoog over controversiële onderwerpen. De volgende lesdoelen van dialoog werden benoemd:

- kritisch leren denken, student is vaak slecht op de hoogte, dialoog moet zorgen dat studenten over allerlei onderwerpen meer weten (1R)
- student afleveren als bekwame burgers, die voorbereid zijn op meedoen in de maatschappij (2R)
- nieuwe kennis opdoen, leren van elkaar, raakvlakken zoeken binnen de groep, waarover zijn we het eens? (3R)
- kennismaken met elkaars mening, wederzijds begrip vergoten (4R)
- bewustwording, leren om mee te kunnen praten over dat wat in de samenleving speelt (5R)
- studenten leren om objectief te denken, verplaatsen in de ander, wat mee te geven van nieuws (6R)
- dialoog wordt als algemeen vormend opgevat. (7R)
- begrip leren opbrengen voor elkaars mening (8R), elkaar leren respecteren
- is gericht op ervaringen leren delen (9R)
- leren om gesprek te voeren, niet om antwoord te geven, maar om te leren op elkaar te reageren (10R)

Terugkerende doelen in de gegeven antwoorden zijn van elkaar leren, leren je te verplaatsen in een ander en leren over onderwerpen die in de samenleving/maatschappij leven. De genoemde doelen passen binnen wat in de literatuur gezien wordt als “dialoog als middel”. Door Parker en Hess (2001) omschreven als “teaching with discussion”: het gebruik van klassikale dialoog als een instructiestrategie ter bevordering van een breed scala aan resultaten die verondersteld worden belangrijk te zijn voor democratisch burgerschap.

4.4.3 Regulering en inhoudelijke kwaliteit

Aan de respondenten werd gevraagd hoe tijdens de dialoog de regulering en kwaliteitsbewaking verliep. Als deze vraag niet tot een antwoord leidde werd doorgevraagd “wie ervoor zorgde dat de dialoog vorm kreeg, was dat student, de docent of een mix van beiden”. Ook werd doorgevraagd naar de eventuele eisen die door de docent aan de

redenering gesteld werden en naar de manier van bijsturing van de dialoog door de docent. Bij het beantwoorden van deze vragen gingen de respondenten ook in op het beurten nemen, dit onderdeel van de dialoog was in de interviewlijst onderdeel van vraag 3 maar zal in deze paragraaf worden beantwoord omdat het voor de docenten deel uitmaakte van de regulering.

Uit de beschrijving die alle geïnterviewden geven blijkt de centrale rol van de docent. Een docent (10S) geeft aan dat hij geen voorstander is van een spontane dialoog. Zijn strategie is om vooraf het onderwerp aan te kondigen om te voorkomen dat studenten zich overvallen voelen. De overige docenten geven aan dat de dialoog gepland en ongepland kan plaatsvinden. In beide gevallen is de docent de spil, hij nodigt uit, vraagt door, vat samen. Dit is wat Schuitema et al (2017) omschreven als Initiation- Response-Feedback. De docenten geven allemaal aan dat zij degene zijn die het gesprek bijsturen en dat zij degene zijn die zorgen dat iedereen inbreng heeft.

Een docent geeft aan een hulpmiddel in te zetten bij beurten geven en iedereen betrekken: *“Om iedereen aan de beurt te laten komen en de inzet te spreiden soms lucifermethode (alle studenten krijgen drie muntjes) en dat betekent dat ze drie beurten hebben. Voordeel is dan dat iedereen meedoet. Blijft wel klus voor mij als docent om dat in de gaten te houden.”* (10W). De overige docenten hebben niet aangegeven een hulpmiddel in te zetten, zij gaven aan het beurten geven als hun taak te zien.

Vier docenten begonnen bij deze vraag over regulering over de benodigde lestijd te praten. Dialoog vormt voor hen een deel van de les, dialoog wordt niet gepland voor de totale lesduur maar er wordt zoveel tijd genomen als nodig is. Dat nodig zijn betekent volgens docent 4S dat er *“dat er wordt doorgepraat tot naar de mening van de groep alle facetten belicht zijn”,* en volgens docent (1S) is dat *“meningsvorming totdat alles over onderwerp wel gezegd is”*. Of zoals een derde docent het formuleerde: *“ Stoppen als er niets nieuws meer wordt toegevoegd”* (5s).

De regulering van de dialoog vindt plaats op inhoud en op proces. Docent (2S) omschrijft zijn werkwijze als vooral *“feedback geven op de uitingen van de student”* op die manier wordt de student aangeleerd om zaken duidelijk te verwoorden (feedback is dan bijvoorbeeld herformuleer je opmerking in een vraag), studenten krijgen dus een tweede kans om opnieuw te formuleren wat ze willen zeggen (andere manier van feedback geven is zeggen hoe een uitspraak bij de docent binnenkomt in het geval van een kwetsende opmerking). Ook hier krijgt de student vervolgens een herkansing om zijn bijdrage onder woorden te brengen. Een andere docent (3S) stuurt op van elkaar leren. Hij formuleert het als volgt: *“dialoog is van elkaar leren, raakvlakken zoeken, voortbouwen op ander”*. Dit laatste is wat Schuitema et al (2017) omschreven als “transformatie”. Op dat raakvlakken vinden en voortbouwen kan volgens deze respondent de docent sturen, deze docent vraagt de studenten ook om bij het geven van een reactie op elkaar, elkaar aan te kijken (3S). Een andere docent stuurt op een mix van inhoud en proces: *“op elkaar uit laten praten, niet aanvallen, mening geven en deze onderbouwen met feiten”* (9S). Een andere docent geeft ook aan dat student van de docent moet leren om op genuanceerde manier mening te ventileren, en dat student moet leren om inhoudelijk op elkaar te reageren en niet op de persoon (5S). Een collega voegt daaraan toe dat het ok is als studenten verschillend denken maar dat studenten nog moeten leren dat dat kan en mag. In dialoog worden studenten uitgedaagd om eigen mening te vormen en dat met argumenten onder woorden te brengen,

daarop wordt gestuurd, feedback gegeven door de docent (7S). Een docent vindt dat in zijn klassen de bijsturing vooral moet gebeuren op respectvol zijn in de uitingen, hij stuurt op luisteren in plaats van vooral roepen (*door hem omschreven als "2 oren 1 mond principe"* 10S). Een docent verplicht studenten om per periode (10 weken) een reflectieverslag bij te houden. Dit zorgt volgens hem voor individuele verwerking (2S).

Docenten benoemen ook de evaluatie aan het einde van de dialoog. Evaluatie vindt plaats op inhoud: "wat is er gezegd, wat nemen we daarvan mee" en ook op proces. "*De docent benoemt de belangrijkste gedachten*" (2S), en bespreekt met de klas het proces: "hoe verliep het proces"(5S). Ook hieruit blijkt de centrale rol van de docent.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat, hoewel er per docent verschillen zijn, de regulering door de docent de grote gemeenschappelijke deler is. De docent doet de introductie van het onderwerp. Hij zorgt voor de bijsturing op inhoud en op proces. Inbreng van nieuwe info door de student of de docent vindt plaats totdat alles naar de mening van de groep gezegd of anders geformuleerd totdat alle perspectieven besproken zijn. Of iedereen een beurt krijgt/neemt en dus meedoet lijkt vooral af te hangen van de uitnodigende en stimulerende kwaliteit van de docent. Transformatie werd door een docent expliciet benoemd.

4.4.4 Praktische organisatie

De respondenten werd gevraagd naar de praktische organisatie van de dialoog. Werd de dialoog met de hele klas of met een deel gevoerd? En van welke opstelling wordt gebruik gemaakt? En wat waren de afgesproken regels tijdens de dialoog?

Hele klas of deel

Dialoog wordt wisselend met de hele klas of met enkele groepjes gedaan. Starten met de hele klas en dan doorgaan in kleinere groepjes kwam ook voor. De groepsgrootte varieerde per opleiding, er zijn docenten met 8-16 studenten in de klas en er zijn docenten met 25 studenten in de klas

Opstelling

Tijdens de dialoog werden de stoelen/tafels meestal in een U-vorm gezet. Docenten doen dit om het contact te bevorderen en om elkaar überhaupt te kunnen zien (2Y, 3Y, 6X, 7Y, 8Y, 9 Y,). Soms werd gebruik gemaakt van een kring of rijen tegenover elkaar (2Y, 9Y, 10Y) . Andere docenten kiezen bewust voor de standaard (rijen van twee gericht op docent/bord) opstelling omdat een verandering van opstelling te beladen zou zijn (4Y) of omdat de afspraak binnen het team is dat er niets aan de opstelling veranderd mag worden (1Y, 5Y).

Regels

De docenten geven aan dat de bij dialoog gehanteerde regels de standaard op het ROC in de klas gehanteerde regels zijn gericht op beschaafd met elkaar omgaan, Nederlands praten, naar elkaar luisteren en een mening die gegeven wordt, wordt altijd onderbouwd.

4.4.4 Competenties docent

De docenten werd gevraagd over welke competenties ze hebben om dialoog over controversiële onderwerpen te kunnen voeren. De door de docenten genoemde competenties konden gecategoriseerd worden op inhoudelijke competenties, competenties die te maken hebben met gespreksleiding en die te maken hebben met zorgen voor veiligheid.

Inhoud:

Voor wat betreft inhoud worden de volgende competenties benoemd. De Docent moet algemene maatschappelijke nieuwsgierigheid hebben (1T en 2T) en moet zich inhoudelijk in onderwerp kunnen verdiepen en bij voorkeur de klas een stap voor zijn; hij moet kunnen anticiperen op dat wat ze gaan zeggen en zich tijdig afvragen of dat moet worden bijgestuurd (1T). De docent moet een antwoord hebben op de vragen van de leerlingen (8T). De docent moet weten waar hij over praat, student ziet docent als deskundige, de informatie die de docent geeft moet volgens docent (9T) dan ook wel kloppen. De docent moet kennis hebben over Nederlandse maatschappij en ook moet hij weten waar informatie te vinden is als zijn eigen kennis tekort schiet (10T).

Gespreksleiding

De docent moet de dialoog kunnen bijsturen, bijvoorbeeld door studenten te leren om kwetsende vragen/opmerkingen opnieuw te formuleren, student moet altijd tweede kans krijgen, als student iets zegt wat kwetsend is moet docent kunnen aangeven wat dat met hem doet en student op die manier feedback geven. De docent moet de student oplossing/herkansing bieden, de docent moet niet blijven hangen in zaken die mis zijn gegaan. (2T). De docent moet open kunnen communiceren en studenten kunnen uitnodigen (3T). Daarnaast heeft docent de vaardigheden nodig om gesprek te leiden. (9T). Hij moet het proces kunnen overzien en er ook op kunnen reflecteren samen met de studenten. Soms moet de docent bewust laten zien dat docent ook niet alle antwoorden heeft (10T).

De docent moet kunnen bijsturen als studenten niet naar elkaar luisteren of als niet iedereen meedoet (4T) of aan bod komt (5T, 8T). Docent moet problemen kunnen benomen in inhoud en proces (6T). Dat wat besproken wordt moet de docent kunnen samenvatten en hij moet studenten helpen bij begrijpen (duiden) wat er gezegd wordt (7T).

Veiligheid

Alle docenten benomen dat de docent voor veiligheid moet kunnen zorgen. Dit werkt volgens drie respondenten (2T, 3T, 10T) het beste als docent de klas goed kent en daarom is het ideaal als de docent een combinatie van vakken geeft: de docent heeft de klas dan meerdere uren per week (gehad) en de docent kent de klas van ander vak en kan gebruik maken van de vertrouwensband waar vanuit dat andere vak (ook) aan gewerkt is.

4.4.5 Competenties student:

Aan de docenten werd gevraagd over welke competenties de studenten moesten beschikken om dialoog over controversiële onderwerpen te kunnen voeren. De genoemde gewenste

competenties van de student hebben betrekking op kennis/ inhoud op houding en op vaardigheden en worden hieronder besproken.

Inhoud

Twee docenten gaven als antwoord dat de student belangstelling moet hebben voor onderwerpen buiten de eigen kring. De student moet volgens heb in staat zijn om verder te denken dan dat wat vanuit huis wordt meegegeven (1U, 6U) .

Houding

Twee docenten gaven een antwoord dat betrekking had op de gewenste houding van de student. Een docent (1U) gaf aan dat de student zichzelf vaak centraal stelt maar dat een gewenste houding is dat de student van perspectief kan wisselen (1U). Een tweede docent gaf dit ook aan en omschreef het van perspectief wisselen als: *“de student moet vanuit meerdere brillen moeten kunnen kijken.”* (2U)

Vaardigheid

De meeste docenten gaven een antwoord dat betrekking had op gewenste vaardigheden van studenten. *“Student moet kunnen luisteren en kunnen formuleren (2U, 3U, 4U, 5U, 7U, 8U) , vanuit meerdere brillen kunnen kijken/van perspectief kunnen wisselen”* (2U, 10U). Dit van perspectief kunnen wisselen valt ook aan te merken als een gewenste houdingscompetentie. De houding heeft te maken met “willen” maar van perspectief wisselen is ook een vaardigheid (student moet het “kunnen”).

“De student moet voort kunnen bouwen op dat wat de ander zegt werd door een docent benoemd (3U). Vier docenten benoemden dat studenten elkaar uit moeten kunnen laten praten (3U, 4U, 6U, 8U). Dat de student zijn eigen mening onder woorden moet kunnen brengen en moet kunnen nuanceren werd door drie docenten benoemd. (4U, 5U, 7U). *“De student moet vragen van docent en medestudent kunnen beantwoorden”* (8U), *“hij moet hardop durven na te denken, bereid zijn om van elkaar te leren”* (10U)

Een docent ziet de student vaak als onbewust bekwaam. Volgens deze docent is de student soms onzeker over eigen vaardigheid maar dat is volgens deze respondent vaak niet nodig (9U)

4.4.6 Werkvorm en gebruik van bronnen

De docenten werd gevraagd om de werkvorm(en) te omschrijven die ze bij dialoog gebruiken. Omdat bij deze omschrijving van de werkvormen door de docenten ook in werd gegaan het gebruik van bronnen, worden de antwoorden op die interviewvraag hier ook meegenomen.

De werkvorm die door alle docenten geschetst wordt is die van het onderwijsleergesprek. Hierbij doet de docent de opening. Alle docenten maken gebruik van een bron als startpunt van de dialoog (1-10AB). Als gezamenlijke bron werden beeld en tekst genoemd. Bij beeld ging het om You tube filmpjes, foto's op instagram, of een fragment uit het tv-programma Zondag met Lubach. Bij tekst als bron ging het om een fragment uit de krant. De bron kan ingebracht worden door de docent of door de student. Opgemerkt wordt dat de bron niet te lang en niet te ingewikkeld moet zijn (4AB). Een docent maakt gebruik van lessonup. Dit is volgens hem een interactief programma met mogelijkheid om beeld te laten zien, quiz te

doen. Lessonup wordt door deze docent ook gebruikt ter voorbereiding op de les, het gebruik vergroot volgens hem de motivatie en betrokkenheid van de student (9 AB).

Deep democracy¹ wordt ook als werkvorm genoemd (7W): alle meningen worden hierbij verkend en dit gebeurt doordat er door de studenten door het lokaal gelopen wordt en student telkens aansluit bij degene wiens standpunt hij onderschrijft waarna volgende persoon uitgenodigd wordt om inbreng onder woorden te brengen, hierna verplaatsen studenten zich na die persoon of blijven staan, rondes waarin iemand het woord krijgt en er vervolgens gelopen worden volgen op elkaar op.

Een andere werkvorm die genoemd wordt is "Lagerhuis" (8W). Stoelen staan in rijen tegenover elkaar. De ene kant van de klas is vóór de stelling; de andere kant tegen. Wie het woord wil, staat op. Maar spreken mag pas als de debatleider (de docent) de student het woord geeft. Een andere docent noemt een debatwedstrijd als werkvorm (9AC). Dit zijn discussiewerkvormen.

4.4.7 Klimaat in de klas

Aan de docenten werd gevraagd het gewenste klimaat om een dialoog te kunnen voeren, te beschrijven. De docenten noemen allemaal een veilig klimaat als noodzakelijke voorwaarde voor het kunnen voeren van een dialoog. Veilig betekent volgens de docenten dat de studenten elkaar respecteren, in hun waarde laten en dat er niet op de persoon gespeeld wordt en dat niemand veroordeeld wordt voor dat wat hij zegt. Samengevat gaat het dan om een klimaat waarin iedereen mee durft te doen. Dit is het klimaat dat de docenten als standaard en als noodzakelijk beschouwen voor al hun lessen en dus niet speciaal voor de les burgerschap.. Als het klimaat niet goed is kan er volgens de docenten niet gewerkt worden.

4.4.8 Onderwerpkeuze

De laatste deelinterview vraag die aan de docenten gesteld werd om helder te krijgen hoe zij dialoog voeren had betrekking op de keuze van de onderwerpen voor de dialoog. De docenten geven unaniem aan dat alle onderwerpen bespreekbaar zijn en wat hen betreft aan bod kunnen komen. Ook geven ze aan dat onderwerpkeuze van docent kan komen of van de student. Een voorbereiding kan daaruit bestaan dat alle student een onderwerp kiezen en introductie voorbereiden en dat de klas twee onderwerpen kiest (9S). Vier docenten geven aan dat dat wat leerlingen interessant vinden en dat wat ze als controversieel beschouwen verschilt per klas verschilt (1V, 4V, 5V, 6V). Een docent geeft aan: "*Sommige onderwerpen spelen niet in de klas*" maar "*als deze wel zouden spelen zou ik opzien tegen het bespreken omdat ik onzeker ben over welke kennis dan waar vandaan gehaald moet worden*" (2V). Sommige onderwerpen liggen gevoelig bij de student (Oorlog in Syrië, of Koerdische kwestie) maar worden niet vermeden (8V). Sommige onderwerpen vindt de docent lastig (Vitaliteit en seksualiteit) maar ook die worden niet vermeden (9V).

¹ Een uiteenzetting over wat deep democracy is voert te ver voor dit onderzoek, het is wel een interessante suggestie om verder uit te beschouwen.

4.4.9 conclusie onderzoeksvraag 4

De vierde deelvraag luidde: “Hoe voeren docenten op het ROC van Twente dialoog over CO?” Uit literatuurstudie bleek dat er acht aandachtspunten waren voor docenten die in de klas een dialoog over controversiële onderwerpen willen voeren. In de vorige sub paragrafen werden per aandachtspunt de antwoorden van de docenten besproken. Deze antwoorden worden hieronder samengevat en vormen samen de beantwoording van deelvraag vier.

Lesdoel:

Vaak genoemde doelen zijn van elkaar leren, leren je te verplaatsen in een ander en leren over onderwerpen die in de samenleving/maatschappij leven. De genoemde doelen passen binnen wat in de literatuur gezien wordt als “dialoog als middel”. Door Parker en Hess (2001) omschreven als “teaching with discussion”: het gebruik van klassikale dialoog als een instructiestrategie ter bevordering van een breed scala aan resultaten die verondersteld worden belangrijk te zijn voor democratisch burgerschap.

Regulering en inhoudelijke kwaliteit

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat, hoewel er per docent verschillen zijn, de regulering door de docent de grote gemeenschappelijke deler is. De docent doet de introductie van het onderwerp. Hij zorgt voor de bijsturing op inhoud en op proces. Inbreng van nieuwe informatie vindt door de student of de docent plaats totdat alles naar de mening van de groep gezegd of anders geformuleerd totdat alle perspectieven besproken zijn. Of iedereen een beurt krijgt/neemt en dus meedoet lijkt vooral af te hangen van de uitnodigende en stimulerende kwaliteit van de docent. Transformatie werd door een docent expliciet benoemd.

Praktische organisatie

Tijdens de dialoog werden de stoelen/tafels meestal in een U vorm gezet om contact te bevorderen. Soms werd bewust de standaardopstelling (rijen) gehanteerd omdat dat veiliger zou zijn volgens de docent of omdat er binnen het team de afspraak was om niets aan de opstelling in het lokaal te veranderen. De dialoog werd zowel met de hele klas als in kleinere groepen gevoerd. De bij dialoog gehanteerde regels zijn dezelfde regels als die in andere lessen gehanteerd worden.

Competenties docent

De genoemde inhoudelijke competenties waren algemeen maatschappelijke nieuwsgierigheid en het vermogen om zich inhoudelijk in een onderwerp te kunnen verdiepen. De docent moest vooral gespreksleider kunnen zijn, hij moet de dialoog kunnen bijsturen op inhoud en proces en hij moest uitnodigend naar studenten toe zijn. Een laatste door alle docenten genoemde competentie was dat de docent voor veiligheid in de klas moet kunnen zorgen. Een goede band met de klas, te bereiken door de klas meerdere uren per week les te geven werd als stimulerend beoordeeld.

Competenties student

Een competentie waarover studenten moesten beschikken is belangstelling voor diverse onderwerpen hebben. Daarnaast moet de student van perspectief kunnen wisselen en ook open staan om dit te doen. De student moet de ander uit kunnen laten praten, vragen

kunnen beantwoorden van de docent en de medestudenten, hij moet voort kunnen bouwen op dat wat de ander zegt en hij moet kunnen nuanceren.

Werkvorm en brongebruik

De meest gebruikte werkvorm was het onderwijsleergesprek, waarbij de start en sturing door docent gebeurt. Andere werkvormen die ingezet waren “Lagerhuis”, “Lesson Up” en “Deep democracy”. Het gebruik van een bron (beeld of tekst) was voor alle docenten een standaard start van de les.

Klimaat in de klas

Het voor dialoog gewenste klimaat is een veilig klimaat. Bedoeld werd een klimaat waarin iedereen mee durft te doen. Dit is het klimaat dat door de docenten als standaard en als noodzakelijk beschouwd werd voor al hun lessen en dus niet speciaal voor de les burgerschap. Als het klimaat niet goed is kan er volgens de docenten niet gewerkt worden.

Onderwerpkeuze

Voor wat betreft de onderwerpkeuze werd door allen aangegeven dat alle onderwerpen zijn bespreekbaar zijn. Keuze van het onderwerp vond plaats door student en docent. Dat wat als controversieel gezien werd verschilde per klas. Sommige onderwerpen liggen gevoelig bij de studenten en sommige onderwerpen worden door de docent als lastig beschouwd.

4.5.1 resultaat deelvraag 5

De vijfde en laatste deelvraag luidde: “Hoe ervaar jij het voeren van dialoog over CO in de klas? Met als doorvraag: “Wat werkt, wat niet?”, “Welke successen of problemen ervaar je?” en “ Zijn er belemmerende dan wel stimulerende factoren?”

In deze paragraaf wordt weer per aandachtspunt uit de literatuur besproken wat de resultaten van de interviews waren en daarmee wordt deelvraag vijf beantwoord. Opvallend is dat de respondenten geen opmerkingen gemaakt hebben over het doel van dialoog en over de regulering en inhoudelijke kwaliteit.

Praktische organisatie

Een succesfactor die benoemd werd (1AC) is dat in een team twee docenten alle burgerschapslessen geven en dat in elk leerjaar twee uur per week doen. Volgens deze respondent wordt het vak dan serieus genomen door studenten en het team. Dat het waardevol is als de docent de klas meerdere uren per week heeft wordt ook door andere docenten benoemd (4AC), de docent kent dan de klas en er is volgens deze docenten dan een goed contact wat de lessen burgerschap ten goede komt.

Een docent benoemde dat de klas soms erg homogeen van samenstelling is waardoor de dialoog vlak blijft tenzij de docent ingrijpt en “advocaat van de duivel” gaat spelen (1AD). Een andere docent benadrukte het succes van groepen die gevarieerd van samenstelling zijn (10AC): *“de studenten gaan buiten de school niet met elkaar om, mijn indruk is dat de studenten zich daardoor in de klas vrijer voelen, meer durven te zeggen, toleranter naar elkaar zijn”*.

Competenties docent

Twee docenten geven aan dat ze graag aan de eigen deskundigheid om een goede dialoog te kunnen voeren willen werken (3AE, 9AE). Een andere docent vond van zichzelf dat hij soms te snel zijn eigen mening geeft en daarmee de dialoog teveel stuurt, ook hij wilde hieraan werken (8AD)

Twee docenten benoemden dat een kennisbasis voor de docent burgerschap belangrijk is omdat studenten van de docent verwachten dat hij over veel onderwerpen kennis bezit en vragen van studenten kan beantwoorden (3AF, 6AD). Een andere docent was onzeker of zijn kennis wel voldoende is om dialoog te kunnen voeren (5AE). Weer een andere docent vond juist dat parate kennis tegenwoordig minder relevant is, in staat zijn tot "fact checking" was volgens hem belangrijker (7AC).

Twee docenten benoemden als succesfactor de vaardigheid om onderwerpen weliswaar persoonlijk maar niet privé te maken (2AC en 10AD). Dit werkte volgens hen omdat de student nieuwsgierig is naar de persoon achter de docent, persoonlijk maken vergroot dan de betrokkenheid.

Een docent benoemde dat het belangrijk is dat de docent zich bewust is van zijn eigen persoon: "*als docent ben je gevormd als mens, je geeft nooit waardenvrij les(10AD)*".

Competenties student

Een docent miste bij de studenten de belangstelling voor de wereld om hen heen (1AE). Een andere docent ervoer bij het vrij spreken dat sommige studenten belemmerd werden: "*niet iedereen lukt het om met alle onderwerpen mee te doen, er is veel verschil in cultuur, niet iedereen praat even makkelijk over het onderwerp en niet iedereen is gewend dat hij überhaupt wat mag zeggen.*" (3AC)

Een andere docent miste bij studenten de vaardigheid om naar elkaar te luisteren en op elkaar te kunnen reageren (4AD). Een docent ervoer soms dat een student over een onderwerp niet wil praten (6W). Dat studenten niet altijd gemakkelijk meedoen aan de dialoog was ook de ervaring een andere docent (9AD). Hij merkte dan dat hij extra hard moet werken om de student toch mee te laten doen.

Werkvorm en brongebruik

Een docent gaf aan dat hij gebruik maakt van het onderwijsleergesprek als werkvorm maar dat hij informatie mist over andere werkvormen (6 AE). Twee docenten benadrukken het succes van als docent verschillende werkvormen kennen en met deze werkvormen kan variëren (7AC, 9AC)). Dit vergroot volgens een van hen de motivatie en de betrokkenheid van de studenten (7AC).

Een mogelijke oplossing die door een docent wordt aangedragen als het gesprek niet loopt omdat er te weinig informatie is, is het gesprek "parkeren". Studenten krijgen dan de opdracht om naar informatie te zoeken en de volgende les wordt de dialoog opgepakt (2AC).

Een docent geeft aan (7AF) dat een krantenartikel een prima starter en gezamenlijke bron is maar dat hij dan wel het artikel gaat voorlezen, als de studenten zelf moeten lezen is er weerstand.

Klimaat in de klas

Een docent vond dat het aspect van veiligheid soms onderschat wordt door collega docenten: *“Burgerschap kan voor de student soms erg confronterend zijn, veiligheid is dan erg belangrijk (2AD)”*.

Onderwerpkeuze

Drie docenten (1v, 2V en ^6V) gaven aan dat dat wat als controversieel wordt beschouwd per klas kan verschillen: *“Sommige groepen zijn erg homogeen qua samenstelling en opinies en daarnaast als groep gericht op vermijden van conflicten (1V), de onderwerpen die in andere groepen wel als controversieel beschouwd worden zijn dat in zo’n groep niet”*.

Een probleem dat docenten ten aanzien van onderwerpkeuze benoemden is de gevoeligheid van onderwerpen. Een docent gaf aan dat de gemoederen hoog op kunnen lopen bij thema’s die te maken hebben met cultuur en identiteit (9AD). Er zijn onderwerpen die gevoelig liggen bij de studenten en/of de docenten omdat een van beide zich ongemakkelijk voelt bij het bespreken. Bijvoorbeeld omdat praten over dat onderwerp in de cultuur van de student niet gepast is. Een voorbeeld is praten over de nieuwe regels omtrent orgaandonatie. Orgaandonatie is niet in elk geloof toegestaan (3V). Een ander voorbeeld van voor studenten lastige onderwerpen zijn de onderwerpen die gerelateerd zijn aan seksualiteit (transgender; vitaal burgerschap) (6V). Ook docenten gaven aan onderwerpen rondom dit thema lastig te vinden (6V en 9V)

Soms was het onderwerp gevoelig door de verschillende achtergronden van de studenten. Een docent gaf aan dat studenten qua achtergrond tot groepen behoren die in het thuisland met elkaar in oorlog zijn en hier in Nederlands zitten deze studenten bij elkaar in de klas. (Syrie ligt gevoelig, of Koerdische kwestie 8V) .

Een wens van twee docenten was dat er een gastdocent met de klas aan het werk zou gaan omdat een externe deskundige misschien beter de student bereikt dan de docent (bv. mannelijke docent en groep vrouwelijke studenten die ongezond gewicht hebben (8V) of omdat de docent over een bepaald onderwerp weinig kennis heeft (7AC).

Overige successen

Een docent noemde als succes dat alles bespreekbaar is in de les en dat de docent veel vrijheid heeft bij het invullen van de les. Hij ervaart dat als positief omdat de stemming in de les, dat wat leeft, op die manier de inhoud van de les kan bepalen (8AC). De vrijheid wordt ook door een andere docent als zeer prettig ervaren (9AC).

Overige aandachtspunten

Een docent vroeg zich af of het ROC burgerschap echt belangrijk vindt: *“We zeggen dat we burgerschap belangrijk vinden, maar handelen we daar ook naar? (2AE)*. Wat volgens deze docent mist is tijd voor projecten buiten de klas, tijd hiervoor in rooster voor klas en voor docent. Een andere suggestie die hij deed is om meer gebruik te kunnen maken van ervaringsdeskundigen bijvoorbeeld door gastlessen, educatieve voorstellingen. Dit soort

dingen als individuele docent regelen voor enkele klassen kost volgens hem relatief veel tijd (2AE). Een andere docent merkte op dat de verwachtingen ten aanzien van burgerschap wel erg hoog gespannen zijn: *“Soms lijkt het of met burgerschap alles opgelost moet worden, dat is niet realistisch (4AE)”*.

De positie van het vak houdt ook andere docenten bezig (7AE), hij vraagt zich af of iedereen het vak wel even serieus neemt ook al is er een wettelijke verplichting: *“ Er zijn veel mogelijkheden maar wat er gebeurt hangt sterk af van initiatief dat de docent neemt”*. Tegelijk merkt hij op dat de positie van het vak en de vormende waarde ook weer niet overschat moet worden. (7AE). Een volgende docent mist de waardering voor de docent burgerschap, het is volgens hem geen gemakkelijk vak om te geven maar zo wordt het door docenten van andere vakken wel bestempeld: *“Beetje praten met studenten (10AD)”*.

Een docent zou graag buiten de geplande uren burgerschap ook aandacht aan het vak besteden maar dat stuit op weerstand bij collega's die dan hun rooster zien veranderen of lessen zien verdwijnen (9AD)

4.5.2 Conclusie deelvraag 5

De vijfde deelvraag luidde: *“Hoe ervaren docenten op het ROC van Twente dialoog over CO?”* De in de interviews gegeven antwoorden werden hiervoor per aandachtspunt uit de literatuur besproken. Zoals in de inleiding van deze paragraaf aangegeven werden er door de docenten geen opmerkingen gemaakt over hun ervaringen met doel van de dialoog en met inhoudelijke regulering. Voor wat betreft praktische organisatie zagen docenten het als een succesfactor als een docent een klas meerdere uren per week heeft zodat een band opgebouwd kan worden met de studenten. Een knelpunt voor de dialoog was soms de homogene samenstelling van de klas, een mogelijke oplossing was dan een sterkere rol voor de docent (benoemd als advocaat van de duivel spelen). Voor wat betreft de docentcompetenties gaven enkele docenten aan graag aan hun eigen deskundigheid te willen werken. Over het nut van kennis zijn de meningen verdeeld. Voor wat betreft de competenties van studenten was soms belangstelling voor de wereld een probleem. Een ander probleem was de vaardigheid van studenten om naar elkaar te luisteren en op elkaar te kunnen reageren en de bereidheid om over een onderwerp een dialoog te voeren. Kennis van verschillende werkvormen wordt door een deel van de docenten als waardevol gezien, een ander deel van de docenten geeft aan informatie over verschillende werkvormen te missen.

Over klimaat in de klas werd één opmerking opgemaakt namelijk dat het belang van veiligheid in de klas niet onderschat moet worden. Voor wat betreft de onderwerpkeuze werden verschillende opmerkingen gemaakt. De docenten gaven aan de gevoeligheid van bepaalde onderwerpen lastig te vinden. Lastig voor zichzelf om te bespreken, lastig omdat de student zich er ongemakkelijk bij voelt. Deze gevoeligheid betekende niet dat bepaalde onderwerpen vermeden werden. Dat alles bespreekbaar is op het ROC en dat de docent veel vrijheid heeft werd als positief bestempeld. Als waardevolle aanvulling op de eigen les, werd het gebruik van gastdocenten benoemd. Docenten ervaren soms een gemis aan waardering voor burgerschap bij hun collega's van de andere vakken, docenten zouden graag wat meer ruimte voor het vak hebben. Tegelijkertijd werd opgemerkt dat niet alles opgelost kan worden met een les burgerschap.

5 Conclusie en discussie

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt op basis van de beantwoording van de deelvragen en de vergelijking van de inzichten uit de theorie met die uit de praktijk een antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek.

Op welke wijze geeft de docent burgerschap op het ROC van Twente invulling aan de dialoog in de klas over controversiële onderwerpen en welke verbeteringen zijn mogelijk om de wettelijke burgerschapsopdracht beter te voeren?

Daarnaast wordt ingegaan op de beperkingen van het uitgevoerde onderzoek.

5.2 Beantwoording deelvragen en hoofdvraag

Om verbetering voor het voeren van een dialoog over controversiële onderwerpen te kunnen aanbevelen is eerst in literatuur gezocht naar wat werd verstaan onder dialoog en onder controversiële onderwerpen. De in de literatuur gevonden elementen van dialoog zijn: het is een gesprek, er is sprake van twee of meer deelnemers en een open houding waarbij sprake is van inbreng en uitwisseling en het resultaat is een gezamenlijke redernering met als opbrengst verrijking. Deze elementen vormden de volgende definitie van dialoog:

Een gesprek tussen twee of meer deelnemers, op basis van een open houding, bestaande uit inbreng en uitwisseling vanuit verschillende perspectieven resulterend in een gezamenlijke redernering waarbij de opbrengst verrijking is; de deelnemers hebben nieuwe inzichten opgedaan of zijn tot een nieuwe beslissing of handelwijze gekomen

Voor wat betreft de definitie in de literatuur van controversiële onderwerpen was de conclusie dat het gaat om onderwerpen die sterke gevoelens oproepen en meningen verdelen in een klas over wat het probleem is en wat de oplossing zou moeten zijn. Als de omgeving verschilt kan dat wat als controversieel ervaren wordt ook verschillen.

Vervolgens is gekeken naar de door docenten op het Roc van Twente gehanteerde definitie van dialoog. Uit de interviews bleek dat alle respondenten een eigen, van elkaar in formulering verschillende, definitie van dialoog hanteren. Terugkerende elementen waren dat dialoog een gesprek is (7 van de 10 respondenten gaven dat aan) dat je met meerdere studenten voert (alle docenten spraken over studenten/klasgenoten. De meerderheid van de docenten (8 van de 10) benoemde een element waaruit inbreng dan wel uitwisseling van informatie door de studenten bleek. Uit het vergelijken van theorie en praktijk valt op dat de in de theorie genoemde opbrengst van dialoog, een nieuwe gezamenlijke redernering/opvatting, in de praktijk niet benoemd werd. Dit zou kunnen betekenen dat de dialoog in de praktijk van het ROC van Twente op andere, beperktere manier gevoerd wordt dan in de theorie wordt aanbevolen. Een andere interpretatie van deze gegevens is dat het antwoord over de opbrengst van de dialoog niet gegeven is omdat er in de interviews niet expliciet naar gevraagd is

Het tweede deel van de literatuurstudie had betrekking op de inzichten die vanuit de literatuur gegeven worden over hoe docenten de dialoog over controversiële onderwerpen

het beste kunnen voeren. De factoren die vanuit de literatuur aangehaald worden voor het voeren van een dialoog hadden betrekking op het doel van de dialoog, de regulering en inhoudelijke kwaliteit van de dialoog, de praktische organisatie, de competenties van studenten en docenten, werkvorm en gebruik van bronnen

Vanuit de literatuur wordt er verschillende gedacht over het doel van dialoog. Dialoog kan gezien worden als middel, om te werken aan democratisch burgerschap maar kan ook het doel zijn: leren deelnemen aan dialoog over controversiële onderwerpen. Over de kwaliteit zegt de literatuur dat deze groter is als de docent eisen stelt aan de redeneringen van de studenten. Als het aantal verschillende perspectieven dat ingebracht wordt groeit is dat ook een teken van inhoudelijke kwaliteit. Als studenten transformatie laten zien is dat ook een teken van inhoudelijke kwaliteit. Een dialoog kan gereguleerd worden door de docent of de student of door een combinatie van beiden. Meer regulering door docenten gaat samen met meer participatie door studenten en een hogere kwaliteit van de dialoog terwijl meer regulering door de student een hogere mate van discussie onder studenten oplevert. Voor wat betreft de praktische organisatie is er in de literatuur veel ondersteuning voor het voeren van dialoog in een kleine groep in een U-opstelling waarbij er vooraf afspraken expliciet gemaakt zijn over ieders bijdrage en de regels in de klas. Voor wat betreft de competenties van de docent moet hij zich ervan bewust zijn dat hij door zijn manier van vragen stellen de discussie kan sturen. Daarnaast moet hij zorgen dat hij de regie houdt, zich bewust zijn van bias en kritische zelfreflectie bij studenten aanleren. Tot slot moet hij zich ervan bewust zijn dat het voeren van een dialoog een complexe taak voor hem is die afwijkt van zijn andere taken. De bij studenten vereiste competenties zijn meedoen en bereid zijn eigen opvatting expliciet te maken en te delen, bereid zijn de eigen opinie bij te stellen op basis van bijdragen van anderen en dit doen vanuit een betrokken en zelfkritische houding. De werkvorm die het best past bij een dialoog is het onderwijsleergesprek. Een positief pedagogisch klimaat draagt bij aan het voeren van een dialoog, studenten moeten de ruimte krijgen en stimulans ervaren om aan de voor dialoog vereiste competenties te kunnen werken. Een gezamenlijke bron kan een goed startpunt vormen van de dialoog. Een onderwerp dat dichtbij de belevingswereld van de student ligt vergroot zijn betrokkenheid en dat kan positief werken voor de inhoud van de discussie.

Om aanbevelingen te kunnen doen voor het beter kunnen voeren van de dialoog is aan docenten van het ROC van Twente gevraagd hoe zij de dialoog over CO voeren, en hoe zij het voeren van de dialoog ervaren. De resultaten worden hieronder per aandachtspunt kort herhaald en er wordt een vergelijking van de theorie met de praktijk gemaakt om tot de aanbevelingen te kunnen komen.

Lesdoel

Voor wat betreft lesdoel waren vaak genoemde doelen van elkaar leren, leren je te verplaatsen in een ander en leren over onderwerpen die in de samenleving/maatschappij leven. De genoemde doelen passen binnen wat in de literatuur gezien wordt als "dialoog als middel". Door Parker en Hess (2001) omschreven als "teaching with discussion": het gebruik van klassikale dialoog als een instructiestrategie ter bevordering van een breed scala aan resultaten die verondersteld worden belangrijk te zijn voor democratisch burgerschap. Uit de vergelijking van theorie en praktijk valt voor lesdoel op dat het in de literatuur genoemde "teaching for discussion : leren deelnemen aan een dialoog over controversiële onderwerpen" door de docenten niet als doel benoemd werd.

Regulering en inhoudelijke kwaliteit

Voor wat betreft regulering en inhoudelijke kwaliteit kon geconcludeerd worden dat, hoewel er per docent verschillen zijn, de regulering door de docent de grote gemeenschappelijke deler is. De docent doet de introductie van het onderwerp. Hij zorgt voor de bijsturing op inhoud en op proces. Inbreng van nieuwe informatie vindt door de student of de docent plaats totdat alles naar de mening van de groep gezegd of anders geformuleerd totdat alle perspectieven besproken zijn. Of iedereen een beurt krijgt/neemt en dus meedoet lijkt vooral af te hangen van de uitnodigende en stimulerende kwaliteit van de docent. Transformatie, student bouwt voort op bijdrage van medestudent, werd door een docent expliciet benoemd. In de theorie werd waarde gesteld dat als de docent eisen stelt aan de redenering de kwaliteit van de discussie omhoog gaat. In de praktijk lijkt die gewenste bijsturing door de docent aanwezig te zijn.

Aanbeveling 1:

Een inhoudelijke training van de docent met aandacht voor principe van transformatie en het belang van eisen stellen aan de redenering en training in aanleren van rederneervaardigheden verhoogt de inhoudelijke kwaliteit. Voor het aanleren van rederneervaardigheden kan samengewerkt kunnen worden met de docent Nederlands .

Praktische organisatie

De in de literatuur gevonden aanwijzingen voor de praktische organisatie van de dialoog hadden betrekking op het voor het voeren van dialoog in een kleine groep in een U-opstelling waarbij er vooraf afspraken expliciet gemaakt zijn over ieders bijdrage en de regels in de klas. In de praktijk bleek dat tijdens de dialoog meestal de stoelen/tafels meestal in een U vorm werden gezet om contact te bevorderen. Soms werd bewust de standaardopstelling (rijen) gehanteerd omdat dat veiliger zou zijn volgens de docent of omdat er binnen het team de afspraak was om niets aan de opstelling in het lokaal te veranderen. De dialoog werd zowel met de hele klas als in kleinere groepen gevoerd. De bij dialoog gehanteerde regels zijn dezelfde regels als die in andere lessen gehanteerd worden. Het zorgen dat iedereen aan de beurt komt en een beurt neemt is een taak die de docenten op zich nemen, een enkele docent zet hiervoor een hulpmiddel in. Docenten benoemden als succesfactor dat een docent of meerdere uren per week burgerschap geeft of burgerschap combineert met een ander vak zodat er een band met de klas kan ontstaan. Een andere succesfactor die door de docenten genoemd werd, was variatie in de samenstelling van de groep. Om dit te bewerkstelligen zou de opzet van het vak op het ROC van Twente totaal moeten veranderen, bijvoorbeeld door burgerschap niet meer in de stamklas te geven maar door klassen te maken vanuit verschillende opleidingen. Dit levert dan weer andere, praktische problemen op en wordt daarom niet aanbevolen.

Aanbeveling 2:

Bied docenten de mogelijkheid om voor dialoog hun klas in de gewenste U-vorm te zetten. Investeer in eenvoudig verplaatsbaar meubilair of zoek naar mogelijkheden in het rooster om enkele lokalen permanent te gebruiken voor de algemeen vormende vakken.

Aanbeveling 3:

Het gebruik van een hulpmiddel (bijvoorbeeld iedere docent krijgt drie fiches die hij op de hoek van de tafel legt bij elke bijdrage die hij levert) om deelname te bevorderen en beurten nemen te spreiden en de docent te ontlasten kan als best-practice gedeeld worden.

Aanbeveling 4:

Zorg dat de docent burgerschap een band met de klas kan opbouwen door meer dan een lesuur per week te geven of door docenten een combinatie van vakken te laten geven of door de lessen in een kortere periode te laten geven.

Competenties docent

In de literatuur werd benoemd dat de docent zich ervan bewust moet zijn dat het voeren van een dialoog een complexe taak voor hem is die afwijkt van zijn andere taken, ook moet de docent zich bewust zijn van bias.. Dit werd in de interviews door docenten niet benoemd. In de literatuur werd aanbevolen dat de docent moet hij zorgen dat hij de regie houdt en dat hij kritische zelfreflectie bij studenten aanleert Deze twee vaardigheden werden door de docenten ook genoemd. De docent moest volgens heb vooral gespreksleider kunnen zijn, hij moet de dialoog kunnen bijsturen op inhoud en proces en hij moest uitnodigend naar studenten toe zijn. Een laatste door alle docenten genoemde competentie die ook in de literatuur werd aanbevolen was dat de docent voor veiligheid in de klas moet kunnen zorgen. Een goede band met de klas, te bereiken door de klas meerdere uren per week les te geven werd als stimulerend beoordeeld. Twee door docenten genoemde competenties die niet in de literatuur gevonden waren, zijn algemeen maatschappelijke nieuwsgierigheid en het vermogen om zich inhoudelijk in een onderwerp te kunnen verdiepen.

Als succesfactor werd genoemd de vaardigheid om onderwerpen persoonlijk te maken. Een viertal docenten gaf aan graag aan de eigen competenties te willen werken.

Aanbeveling 5:

Bied docenten de mogelijkheid van een training aan om aan de eigen competenties te werken. Deel de succeservaring “persoonlijk maken” dat wil zeggen het inbrengen van de persoonlijke ervaringen van de docent.

Een mogelijke optie om op korte termijn tegemoet te komen aan de wens van docenten om zich verder te kunnen professionaliseren is aansluiting zoeken bij het professionaliseringstraject dat de Hogeschool van Amsterdam aan het ontwikkelen is. In het schooljaar 2018-2019 kan een groep van 10 docenten van het ROC van Twente (en groepen van andere VO en MBO instellingen) getraind worden in hoe ze een dialoog over controversiële onderwerpen in kunnen zetten ter bevordering van de burgerschapsvorming van studenten. Docenten leren in dit traject hoe zij de dialoog kunnen voeren in een veilige omgeving waarin studenten hun mening durven te geven, op elkaar leren reageren en kritisch leren kijken naar controversiële onderwerpen. Het professionaliseringstraject maakt deel uit van een onderzoek naar Dialoog over controversiële onderwerpen van dr. Knezic.

Competenties student

Vanuit de literatuur werd belangrijk gevonden dat de student meedoet aan de dialoog en zijn eigen opvatting expliciet kan maken en kan delen, dat hij bereid is zijn eigen opinie bij te stellen op basis van bijdragen van anderen en dit doet vanuit een betrokken en zelfkritische houding. Dit komt overeen met wat de docenten als belangrijke competenties voor studenten zagen. Deze in de interviews genoemde competenties waren belangstelling voor diverse onderwerpen, van perspectief kunnen wisselen en ook open staan om dit te doen. De student moet de ander uit kunnen laten praten, vragen kunnen beantwoorden van de docent en de medestudenten, hij moet voort kunnen bouwen op dat wat de ander zegt en hij moet kunnen nuanceren.

Werkvorm en brongebruik

In de literatuur werd ondersteuning gevonden voor een gezamenlijke bron als goedstartpunt vormen van de dialoog. In de literatuur is slechts in beperkte mate een beschrijving van werkvormen voor dialoog gevonden. De in de literatuur meest genoemde en in de praktijk meest gebruikte werkvorm was het onderwijsleergesprek, waarbij de start en sturing door docent gebeurt. Andere werkvormen die ingezet waren "Lagerhuis", "Lesson Up" en "Deep democracy". Het gebruik van een bron (beeld of tekst) was voor alle docenten een standaard start van de les.

Aanbeveling 6

Nader onderzoek in de literatuur en in de praktijk naar geschikte oefeningen/werkvormen voor het voeren van een dialoog over controversiële onderwerpen.

Klimaat in de klas

Uit de literatuurstudie kwam een veilig klimaat als het voor dialoog gewenste klimaat. Bedoeld werd een klimaat waarin iedereen mee durft te doen. Dit is het klimaat dat door de docenten als standaard en als noodzakelijk beschouwd werd voor al hun lessen en dus niet speciaal voor de les burgerschap. Als het klimaat niet goed is kan er volgens de docenten niet gewerkt worden.

Onderwerpkeuze

Voor wat betreft onderwerpkeuze werd in de literatuur benadrukt dat een onderwerp dat dichtbij de belevingswereld van de student ligt zijn betrokkenheid vergroot en dat kan positief werken voor de inhoud van de discussie.

Door alle docenten werd aangegeven dat voor wat betreft de onderwerpkeuze alle onderwerpen bespreekbaar zijn. Keuze van het onderwerp kon plaatsvinden door student of door de docent. Dat wat als controversieel gezien werd verschilde per klas. Sommige onderwerpen liggen gevoelig bij de studenten en sommige onderwerpen worden door de docent als lastig beschouwd maar dat waren geen redenen voor de docenten om sommige onderwerpen niet te bespreken. Op het gebied van de onderwerpkeuze is door docenten de wens geformuleerd om vaker gebruik te kunnen maken van gastlessen.

Aanbeveling 7

Onderzoek de mogelijkheid van het inzet van gastdocenten, wellicht kunnen de docenten van het ROC van Twente voor bepaalde onderwerpen elkaars gastdocent zijn.

Overige knelpunten

Enkele docenten hebben aangegeven waardering van collega's voor het vak burgerschap te missen. Tegelijkertijd waarschuwen de docenten ervoor dat burgerschap niet overgewaardeerd moet worden.

5.3 Persoonlijke opbrengst

In de inleiding heb ik geschetst dat collega's en ik onvoldoende op de hoogte waren van het belang van het bespreken van controversiële onderwerpen. De vele artikelen over controversiële onderwerpen die ik gelezen heb, hebben mij duidelijk gemaakt hoe belangrijk het is om in de klas in te gaan op onderwerpen die leven in de maatschappij. Het onderzoek heeft mij veel inzicht gegeven in welke elementen (zie 4.2) een rol spelen bij het voeren van een dialoog. Als vervolg op deze opdracht wil ik verder gaan met het uitwerken van werkvormen. Daar heb ik zelf behoefte aan en de geïnterviewde collega's gaven aan hier ook naar op zoek te zijn. Het artikel van SLO/Diversion (2015) geeft daarvoor wat eerste aanknopingspunten.

5.4 Limitatie van de studie

Het onderzoek is een onderzoek onder docenten van het ROC van Twente. Zoals eerder aangegeven zijn scholen en docenten behoorlijk vrij in de aanpak van hun burgerschapsonderwijs. Interessant zou zijn om hetzelfde onderzoek op een ander ROC te herhalen en te onderzoeken of er overeenkomsten of verschillen zijn tussen de ROC's.

De gevonden resultaten zijn representatief voor de burgerschapsdocenten van het ROC van Twente die gebruik maken van dialoog als burgerschapsinstrument voor het bespreken van controversiële onderwerpen. De manier van selectie van de respondenten heeft zoals eerder vermeld plaatsgevonden onder docenten burgerschap die het vakgroepoverleg bezochten. De docent burgerschap die geen gebruik maakte van dialoog was in de steekproef niet vertegenwoordigd, hoe groot deze groep is, is onbekend gebleven. Als deze groep bestaat zou het interessant zijn om hen te vragen naar de belemmeringen die zij ervaren om de dialoog over controversiële onderwerpen te voeren.

Het geven van burgerschap is niet alleen voorbehouden aan de burgerschapsdocent. Interessant zou zijn om te onderzoeken of en hoe de overige 1500 docenten van het ROC van Twente een dialoog voeren over controversiële onderwerpen.

De gegevens in dit onderzoek zijn verzameld door literatuurstudie en door interviews onder docenten burgerschap. Het bevragen van docenten hoe zij dialoog voeren en ervaren impliceert dat er sprake is geweest van indirecte waarneming. Docenten hebben vanuit hun geheugen antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. Dit kan betekenen dat de antwoorden afwijken van dat wat er daadwerkelijk heeft plaatsgehad. Als gekozen was voor observaties had deze vertekening niet opgetreden maar zoals uitgelegd in het hoofdstuk methoden, brengt de keuze voor het instrument "observatie" weer andere praktische complicaties met zich mee. In het onderzoek zijn de resultaten van de interviews door de

onderzoeker verwerkt, de uitgewerkte interviews zijn in verband met tijdgebrek en de zomervakantie niet voor een reactie opgestuurd naar de docenten. Als dit wel gebeurd was, waren sommige antwoorden wellicht wat uitgebreider en meer informatief gecorrigeerd teruggekomen. Het had ook negatief kunnen werken, een docent die de door hem gegeven antwoorden op papier ziet en mag aanvullen gaat misschien aanvullen tot de antwoorden van de "ideale docent" in plaats van zich dichtbij de werkelijkheid te houden.

Literatuur

Baarda, B., Bakker, E., & Fischer, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek : handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. 3de dr. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Bijsterveldt-Vliegenthart, J.M., van & Verburg, G. (2010) [wettekst]. *Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleiding, wet educatie beroepsonderwijs*. Verkregen op 6 maart 2018 via: <http://wetten.overheid.nl/BWBR0027963/2017-08-01#Bijlage1>

Bussemaker, J., & Dekker, S. (2015). [Kamerbrief]. *Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs*. Verkregen op 24 juni via: <https://www.mбораad.nl/sites/default/files/documents/kamerbrief-over-versterking-burgerschapsvorming-in-het-onderwijs.pdf>

Bussemaker, K., (2016). [Kamerbrief], *Beleidsreactie op “verkenning Dialoog als burgerschapsinstrument”*. Verkregen op 24 juni via:

<https://www.rijksoverheid.nl/regering/bewindspersonen/sander-dekker/documenten/kamerstukken/2016/06/28/kamerbrief-met-beleidsreactie-op-verkenning-dialoog-als-burgerschapsinstrument>

Bussemaker, J., & Dekker, S., (2017). [Kamerbrief]. *Versterking burgerschapsonderwijs*. Verkregen op 24 juni 2018 via:

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/02/07/kamerbrief-aan-de-tweede-kamer-over-versterking-burgeschapsonderwijs>

Bussemaker, J. (2017),. [Kamerbrief]. *Burgerschapsagenda mbo 2017-2021*. Verkregen op 13 juni 2018 via:

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/09/14/kamerbrief-over-burgerschapsagenda-mbo-2017-2021-een-impuls-voor-burgerschapsonderwijs>

Castelijns, J. & Verhoeven, S. (2014). *Dialoog in de klas. Achtergronden, handreikingen en praktijkervaringen: basis-en voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch

Council of Europe (2015) . *Living with Controversy. Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights* (EDC/HRE) Verkregen op 6 maart 2018 via: <https://rm.coe.int/16806948b6>

Elfering, S., Boer, P. den & Tholen, R., (2016), *LOB en burgerschap in het mbo*. Verkregen op 13 maart 2018 van : <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/05/LOB-en-burgerschapsunderwijs-in-het-mbo-eindrapport-consortium-2B-MBO.pdf>

Frijters, S., Dam, G. ten & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on valueloaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18, 66-82.

Hess, D., (2009). *Controversy in the classroom, the democratic power of discussion*. New York: Routledge.

- Klamer- Hoogma, M. (2012), *Klassenmanagement*, Groningen: Noordhoff Uitgevers
- Kleijwegt M. (2016). *Twee werelden twee werkelijkheden*. Verkregen op 28 december 2017 via: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/02/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden-een-verslag-over-gevoelige-maatschappelijke-kwesties-in-de-school>
- Leenders, Y. & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 36-375.
- MBO Raad (z.j.). *Loopbaan en burgerschap*. Verkregen op 28 december 2017 via: <https://www.mboraad.nl/themas/loopbaan-en-burgerschap>
- MBO Raad (2017). *Burgerschapsagenda mbo 2017-2018*. Een impuls voor burgerschapsonderwijs. Verkregen op 20 maart 2018 via: <https://www.mboraad.nl/publicaties/burgerschapsagenda-mbo-2017-2021-een-impuls-voor-burgerschapsonderwijs>
- Onderwijsinspectie (2017), *Burgerschap op school*. Verkregen op 20 maart 2018 via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/02/07/burgerschap-op-school>
- 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](https://doi.org/10.1080/0305498042000303973) Vancouver
- Parker, W.C. & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289: Verkregen op 13 maart 2018 via http://www.academia.edu/13000060/Teaching_with_and_for_discussion
- Reulink, N., Lindeman, L., (2005). *Kwalitatief onderzoek*, Universiteit Utrecht. Verkregen op 12 mei 2018 via : [http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf)
- Radstake, H., (2016). Zekerder het gesprek in. Beladen thema's in de klas. In: *Maatschappij en Politiek, mei 2016*, 5-7.
- ROC van Twente (2017), *Jaardocument 2016*, Hengelo.
- Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J., & Veugelers, W. (2017): *Guiding classroom discussions for democratic citizenship education*, *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2017.1373629
- Schuitema, J., Radstake, H., & Veugelers, W., (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Schuitema, J., Veugelers, W., Rijlaarsdam, G., & ten Dam, G. (2009). Two Instructional Designs for Dialogical Citizenship Education in: *British Journal of Educational Psychology* 79 (Pt 3):439-61 March 2009
- Schuitema, J., Van Boxtel., C., Veugelers, W., Rijlaarsdam, G., & Dam, G. (2011). "The Quality of Student Dialogue in Citizenship Education." In: *European Journal of Psychology of Education*. Volume 26. pp 85–107. March 2011

Sijbers, R.; Elfering, S.C. , Lubbers, M. ; Scheepers, P.L.H. ; Wolbers, M.H.J.(2015) *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat.* Nijmegen: ITS.

Slob, A., (2018). Wetsvoorstel aanpassing burgerschapsonderwijs. Verkregen op 5 juni 2018 via:<https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2018/06/05/nieuwe-wet-als-kompas-voor-burgerschapsonderwijs>

Stradling, R., Noctor, M., Baines, B. (1985). *Teaching Controversial Issues.* London: Edward Arnold.

Stichting Leerplan Ontwikkeling/Diversie (2015). *Dialoog als burgerschapsinstrument.* Geraadpleegd op 6 december 2017 via: <http://downloads.slo.nl/Documenten/definitieve-methodiek-dialoog-als-burgerschapsinstrument.pdf>

Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Veugelers, W., Schuitema, J., (2013). *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis.* Amsterdam: UvA.

Bijlage A: uitnodigingsmail

Beste...

Onlangs spraken wij elkaar bij de kennisdeelbijeenkomst docenten burgerschap.

Deze zomer hoop ik mijn bevoegdheid te halen voor burgerschap/maatschappijleer. Ik ben bezig met mijn afstudeeronderzoek.

Zou ik 45-60 minuten van je tijd mogen om bij je langs te komen en je vragen te stellen over: "als docent in de les burgerschap met de klas in gesprek gaan over controversiële onderwerpen". "

Ik bedoel dan onderwerpen waar in de klas de meningen over uiteenlopen. Het gesprek met de studenten kan gepland of ongepland plaatsvinden.

Het maakt daarbij niet uit of je heel vaak in gesprek gaat met leerlingen of heel weinig. In beide situaties ben ik geïnteresseerd. Momenteel leg ik de laatste hand aan mijn interviewvragen.

Mag ik in juni langskomen voor het interview?

Ik kan op:

Woensdag 6 en vrijdag 8 juni;

Woensdag 13, donderdag 14 of vrijdag 15 juni;

Maandagmorgen 18 juni of woensdag 20 juni.

Kun je in een reply op deze mail aangeven wanneer het je schikt?

Binnen het practoraat wil ik mijn afstudeeronderzoek een vervolg geven en dan wil ik ook lesmateriaal gaan ontwerpen/uitzoeken.

Uiteraard alleen als uit dit vooronderzoek blijkt dat daar een behoefte ligt.

Alvast heel erg bedankt voor je medewerking.

Met vriendelijke groet,

Lianne van de Maat
Docent Nederlands en burgerschap
Onderzoeker practoraat burgerschap

ROC van Twente
MBO college Management en Organisatie

Wethouder Beversstraat 165
7543 BK Enschede
053- 8518551
b.g.g. 053- 8518630 (secretariaat)

ma/di/do/vr aanwezig

Bijlage B: Informed consent

Toestemmingsverklaringformulier (informed consent)

Titel onderzoek: dialoog over controversiële onderwerpen

Verantwoordelijke onderzoeker: Lianne van de Maat

In te vullen door de deelnemer

Ik verklaar op een voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode, doel en [indien aanwezig] de risico's en belasting van het onderzoek. Ik weet dat de gegevens en resultaten van het onderzoek alleen anoniem en vertrouwelijk aan derden bekend gemaakt zullen worden. Mijn vragen zijn naar tevredenheid beantwoord. [indien van toepassing] Ik begrijp dat film-, foto, en videomateriaal of bewerking daarvan uitsluitend voor analyse en/of wetenschappelijke presentaties zal worden gebruikt.

Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik behoud me daarbij het recht voor om op elk moment zonder opgaaft van redenen mijn deelname aan dit onderzoek te beëindigen.

Naam deelnemer:

Datum: Handtekening deelnemer:

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker

Ik heb een mondelinge en schriftelijke toelichting gegeven op het onderzoek. Ik zal resterende vragen over het onderzoek naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan dit onderzoek geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam
onderzoeker:

Datum: Handtekening onderzoeker:

Bijlage C: interviewguide

Vragen interviews docenten burgerschap:

Introductie onderzoek:

Doel:

Formuleren van aanbevelingen over hoe dialoog over controversiële onderwerpen op het mbo binnen het burgerschapsonderwijs aan te pakken teneinde beter realiseren van de burgerschapsopdracht aan het mbo; leerlingen leren om een dialoog te voeren over controversiële onderwerpen

Controversiële onderwerpen: onderwerpen die sterke gevoelens oproepen en meningen verdelen in een klas over wat er aan de hand is en wat de oplossing zou moeten zijn.

Vastleggen: toestemming vragen voor interview middels uitleg en tekenen formulier "informed consent". Zie bijlage A.

Terugkoppelen: collega krijgt exemplaar van het onderzoek

Achtergrond docent

- Vooropleiding tot docentschap.
- Welke vakken geef je nu. Vakdocent/taaldocent/docent loopbaan burgerschap/praktijkdocent
- Aan welk niveau geef je les in burgerschap: 1/2/3/4
- Training gehad op geven burgerschap(voorafgaand aan docentschap of tijdens docent zijn)
- Welke lesmethode?

Kernvragen:

- 1 Wat versta jij onder een dialoog over CO? (= onderzoeksvraag 3)
< vervolgens delen definitie onderzoekster >
- 2 Hoe voer jij die dialoog? (= onderzoeksvraag 4)
 - Welk lesdoel beoog je met dialoog
 - Hoe is de regulering/kwaliteitsbewaking? Student/docent/mix? Eisen aan redernering? Bijsturing?
 - Praktische organisatie? Hele klas of deel? Opstelling, hoe verloopt beurten nemen/geven? Wat zijn de regels?
 - Competenties docent?
 - Competenties student?
 - Welke werkvorm? Gebruik je gezamenlijke bron(nen)?
 - Benodigde klimaat in de klas?
 - Onderwerpkeuze? Door wie? Alles bespreekbaar?

- 3 Hoe ervaar jij het voeren van dialoog over CO in de klas? (= onderzoeksvraag 5)
 - Wat werkt, wat niet?
 - Welke successen of problemen ervaar je?
 - Belemmerende dan wel stimulerende factoren?
Het gaat hier weer om de aandachtspunten van vraag 2. Kan zijn dat er niet expliciet naar gevraagd hoeft te worden omdat docent bij vraag 2 zelf al aangeeft wat zijn ervaring is.

- 4 Is er iets wat nog niet besproken is maar dat je graag kwijt wilt over Dialoog over CO?