



5-7-2018

Het verhaal van de vluchteling:

Het toepassen van narratief leren in
burgerschapsonderwijs

Grety Al Bazi s162758

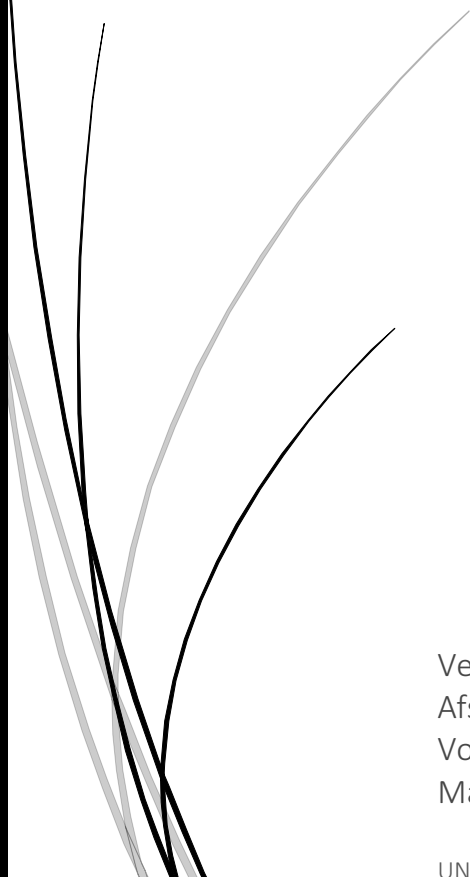
juli 2018

Onder begeleiding van:

Dr. M. Jeliaskova

Tweede beoordelaar:

P. Stegmaier



Verslag van Onderzoek van Onderwijs
Afstudeeronderzoek voor de eerstegraadsbevoegdheid Leraar
Voortgezet Onderwijs Maatschappijleer en
Maatschappijwetenschappen

UNIVERSITEIT VAN TWENTE

VOORWOORD

In september 2015 begon ik aan mijn tweede masteropleiding aan de Universiteit van Twente. Ja, dat lees je goed. Drie jaar geleden alweer. En hier ligt dan eindelijk mijn afstudeeronderzoek. Men zou denken dat het zo lang heeft geduurd doordat het een zeer pittige opleiding is, maar daar lag het bij mij niet aan. Dit afstudeeronderzoek is een weerspiegeling van drie bijzondere jaren in mijn leven. In het eerste jaar hebben mijn man en ik elkaar het Ja-woord gegeven en zijn we voor werk op een zeer belangrijke en onvergetelijke missie geweest. Vervolgd door een jaar dat in het teken stond van onze zwangerschap en de geboorte van onze zoon Enlil. En tenslotte dit jaar dat in het teken stond van wederom een zeer bijzondere missie en de verbouwing van ons huis.

Maar desondanks alle hectiek, ligt hier toch mijn afstudeeronderzoek. Hier ben ik enorm trots op. In alle deze drukke periode had ik deze scriptie uiteraard nooit kunnen schrijven zonder de hulp van mijn man Frank en onze familie. Zij hebben altijd met veel liefde zorg willen dragen over mijn zoon terwijl ik mij bezighield met mijn afstudeeronderzoek. Met speciale dank ook aan mijn vakdidacticus, mevrouw Jeliaskova, die altijd geduld heeft gehad en enorm veel begrip toonde voor mijn situatie. Ik zal nooit vergeten dat mevrouw Jeliaskova mij zelfs tips heeft gegeven over hoe ik kan overleven zonder keuken!

SAMENVATTING

Dit onderzoek geeft een antwoord op de volgende vraag:

Op welke wijze passen docenten van mens- en maatschappijvakken narratief leren toe, om lesdoelen binnen burgerschapsonderwijs te behalen?

Deze hoofdvraag heb ik verdeeld in drie deelvragen:

1. *Wat is burgerschapsonderwijs en wat betekent dit in termen van leerdoelen?*
2. *Wat is narratief leren en welke werkvormen zijn er?*
3. *Hoe passen docenten narratief leren toe (in kader van het onderwerp vluchtelingen) en welke leerdoelen hebben zij hiermee proberen te behalen?*

In dit onderzoek ga ik in op de voor- en nadelen van het narratief leren, maar bied ik ook enkele ideeën met betrekking tot het toepassen van de werkvormen van narratief leren. Voor dit onderzoek is een kwalitatieve onderzoeksbenadering gekozen en is er middels semigestructureerde diepte-interviews antwoord gegeven op de deelvragen. De conclusie van dit onderzoek is dat de leerdoelen die de respondenten op het oog hadden, passen binnen de leerdoelen van burgerschapsonderwijs. De leerlingen zijn volgens de respondenten erg onder de indruk van de les en voornamelijk het persoonlijk verhaal van de vluchteling. Het is echter lastig te bepalen in hoeverre de leerlingen deze leerdoelen hebben behaald. De respondenten hebben tijdens de voorbereiding weinig aandacht besteed aan de afwikkeling van de les. Hierdoor staat de les los van het geheel en is het de vraag in hoeverre de impact op de leerlingen blijvend is.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
Lijst met Afbeeldingen	6
Hoofdstuk I: Inleiding	7
Hoofdstuk II: Context en theoretisch kader	8
2.1 Burgerschapsonderwijs: context	8
2.2 Burgerschapsonderwijs: theoretisch kader	8
2.3 Narratief leren: de vier werkvormen	11
2.4 Narratief leren en burgerschapsonderwijs.....	13
2.5 Conclusie.....	14
Hoofdstuk III: Methodologie.....	16
3.1 Onderzoeksmethode	16
3.2 Het onderzoeksproces.....	16
3.2.1: Mijn persoonlijk vluchtverhaal	16
3.2.2: Theoretisch kader	16
3.2.3: Onderzoeksgroep.....	17
3.2.4: Dataverzameling	17
3.2.4: Data-analyse	19
Hoofdstuk IV: Case Studies.....	21
4.1 Eerste casus: mijn persoonlijk vluchtverhaal	21
4.1.1 Inleiding	21
4.1.2 Kritisch denken en inclusieve samenleving.....	21
4.1.3 Inhoud van de les.....	22
4.1.4 Reflectie	25
4.2 Tweede Casus: Susans les.....	25
4.3 Derde casus: Roberts les	28
4.4 Vierde casus: Marleens les	30
4.5 Vijfde casus: Linda's les	32
Hoofdstuk V: Resultaten	34
5.1: Critical incidents.....	34
5.2. Vakgroep en visie op burgerschapsonderwijs	35
5.3 Narratief leren	37

5.3.1 Motieven.....	37
5.3.2 Werkvormen van narratief leren	38
5.4 De les	39
5.4.1 Beoogde leerdoelen.....	39
5.4.2 Impact van narratief leren	40
5.5 Reflectie.....	42
5.5.1 Nadelen.....	42
5.5.2 Opvallende bevindingen	43
5.5.3 Ideeën	44
Hoofdstuk VI: Conclusie	47
6.1 Antwoord op onderzoeksvraag	47
6.2 Limitaties & aanbevelingen	48
Literatuurlijst	49
Bijlagen	52
Bijlage I: Privacy en protocol	52
Bijlage II:: Oproep Facebook	52
Bijlage II: Schema open- axiaal codering.....	53

LIJST MET AFBEELDINGEN

<i>Afbeelding 1: Jeliaskova's Ideal Types of Teachers' views (2015)</i>	9
<i>Afbeelding 2: Lesdoelen Burgerschapsonderwijs (SLO)</i>	14
<i>Afbeelding 3: Critical Incidents</i>	17
<i>Afbeelding 4: Invulling van het vak</i>	18
<i>Afbeelding 5: narratief leren</i>	18
<i>Afbeelding 6: de les</i>	19
<i>Afbeelding 7: reflectie</i>	19
<i>Afbeelding 8: Eerste dia casus Grety</i>	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
<i>Afbeelding 9: Tweede dia casus Grety</i>	22
<i>Afbeelding 10: Derde dia casus Grety</i>	23
<i>Afbeelding 11: Vierde dia casus Grety</i>	23
<i>Afbeelding 12: Vijfde dia casus Grety</i>	23

HOOFDSTUK I: INLEIDING

Iedere vrijdagavond zat een café, op het Ummayadenplein in Damascus, bomvol mensen die aandachtig luisterden naar de verhalen van de Arabische verhalenverteller. Zij deden dit onder het genot van een Arabische koffie, donkere mierzoete thee en een waterpijp. De *Hakawati*, de verhalenverteller, is deel van de levende orale traditie in veel Arabische landen. In 2011 genoot ik tijdens mijn studiereis naar Damascus van dit bijzonder spektakel. Nu, zeven jaar later, vraag ik me af of het koffiehuis tegenover de Ummayaden moskee iedere vrijdagavond nog vol zit met aandachtige luisteraars. Vele Syriërs ontvluchte hun land namelijk en zochten onderkomen in de buurlanden, maar ook in Europa. Ook Nederland heeft veel Syrische vluchtelingen opgevangen. Veel van deze ervaringen die ik heb opgedaan in mijn studententijd, maar uiteindelijk ook binnen mijn beroep als tolk en het werken met vluchtelingen, hebben geleid tot het schrijven van dit afstudeeronderzoek. Ik ben zeer geïnteresseerd geraakt in de kracht van persoonlijke verhalen en hoe deze toegepast kunnen worden in het onderwijs. Het onderwerp dat mij het meest boeit is de vluchtelingenkwestie. Dit komt doordat ik zelf in 1994 met mijn ouders en twee zussen uit Bagdad naar Nederland ben gevlucht.

Tijdens mijn stage op het Twents Carmel College, merkte ik dat veel politieke onderwerpen, zoals het vluchtelingendebat, erg speelt onder jongeren. De havo en vwo-leerlingen maatschappijleer en maatschappijwetenschappen hadden een enorme behoefte naar een andere kijk op het onderwerp dan de dagelijkse berichtgeving dat wordt weergegeven door de media. Ik merkte dat het beeld dat de leerlingen van vluchtelingen hadden erg eenzijdig was en dat het wij-zij denken enorm heerste. De school waarop ik stage liep was ook een zeer blanke school met enkele Syrisch-Orthodoxe leerlingen als uitzondering. De leerlingen van deze school woonden in Oldenzaal of in de nabij gelegen dorpen. Sommige van hen hebben in hun leven nooit een vluchteling gekend. Toen ik tijdens mijn stage het thema Pluriforme Samenleving van het boek Thema's behandelde, miste ik een enorm belangrijk component. Namelijk het persoonlijke component van de vluchteling. Het boek gaat namelijk vooral in op begrippen zoals migrant en vluchteling, maar het blijft voor de leerlingen allemaal erg stoffig. Ik heb daarom besloten om een les te besteden aan mijn eigen vluchtverhaal. Door voor deze werkvorm van narratief leren te kiezen, heb ik geprobeerd in te spelen op de belevingswereld van de leerlingen om hen op deze manier meer inzicht te geven in de keuzes die een vluchteling maakt. Deze les, maar zeker ook de impact van deze les op de leerlingen, wekte een enorme interesse in mij op voor het toepassen van narratief leren tijdens het bespreken van dit onderwerp. Voor dit afstudeeronderzoek heb ik docenten maatschappijleer gevraagd om hun ervaringen met het toepassen van deze werkvorm met mij te delen. Ik heb onderzocht hoe zij deze werkvorm hebben toegepast, ervaren en wat volgens hen de voor- en nadelen waren van deze werkvorm.

Voor dit onderzoek ga ik antwoord geven op de vraag:

Op welke wijze passen docenten van maatschappijvakken narratief leren toe, om lesdoelen binnen burgerschapsonderwijs te behalen?

HOOFDSTUK II: CONTEXT EN THEORETISCH KADER

Er is anno 2018 nog steeds sprake van een vluchtelingen crisis. De afgelopen jaren raakte deze vluchtelingen crisis ook Nederland. Door een politieke deal tussen de Europese Unie en Turkije is deze vluchtelingen crisis enigszins “gedoofd”, maar nog lang niet opgelost. Als tolk ben ik dagelijks met dit onderwerp bezig en ik zie vaak een enorme discrepantie tussen de informatie die ons bereikt via de media en de realiteit. Ik zie ook hoe lastig dit onderwerp wordt gevonden in de Tweede Kamer. Het is dus niet gek dat veel docenten van maatschappijvakken niet precies weten hoe ze dit onderwerp moeten bespreken in de klas. Tijdens mijn studie heb ik gemerkt dat heel veel medestudenten en collega’s op de scholen waar ik stage liep, moeite hadden met het bespreken van de vluchtelingen kwestie in de klas. Dit kwam vaak doordat zij zelf niet veel weten over waarom vluchtelingen het thuisland ontvluchten en wat de regel- en wetgeving rondom de asielp procedure hier in Nederland inhoudt. Voor mijn gevoel laten docenten zich daarom vaak leiden door de methodes die zij voor het vak maatschappijleer, maatschappijwetenschappen of maatschappijkunde gebruiken. Deze methodes schieten echter enorm te kort, voornamelijk in het bieden van verschillende attitudes, kennis en vaardigheden die juist nu door de overheid als belangrijk worden geacht. Middels dit onderzoek kijk ik hoe werkvormen van narratief leren toegepast kunnen worden in maatschappijvakken en daarmee burgerschapsvorming onder leerlingen kunnen bevorderen. Dit onderzoek beperkt zich echter tot het thema pluriforme samenleving en om het nog specifiek te benoemen het onderwerp vluchtelingen.

2.1 BURGERSCHAPSONDERWIJS: CONTEXT

In de literatuur is er veel te vinden over burgerschapsonderwijs. Maar wat is burgerschapsonderwijs eigenlijk? Er zijn talloze definities te vinden van dit begrip, maar ook verschillende visies op hoe burgerschapsonderwijs moet worden vormgegeven. In het algemeen wordt burgerschapsonderwijs beschouwd als het vak waarin we jongeren de tools meegeven om uiteindelijk zelf te kunnen participeren in de maatschappij. We zouden burgerschapsonderwijs kunnen koppelen aan bestaande mens- maatschappijvakken zoals maatschappijleer, maatschappijwetenschappen en maatschappijkunde.

Terwijl ik dit onderzoek schrijf, verschijnt er in de Volkskrant een zeer relevant artikel over de invulling van burgerschapsonderwijs. Minister Slob van Onderwijs vindt namelijk dat er strenger toezicht moet komen op het “onderwijs in goed burgerschap”. De Tweede Kamer moet volgens hem verduidelijken wat de leerlingen precies bij vakken als maatschappijleer moeten leren. Daarbij gaat het vooral om de vorming van kinderen tot burgers die respect hebben voor elkaar, voor de democratie en de rechtsstaat (De Volkskrant, 05 juni 2018).

In Nederland zijn scholen verplicht om actief burgerschap en sociale integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving te bevorderen. De overheid heeft zich echter tot op heden niet veel bemoeit met de inhoud hiervan of hoe de scholen deze wet zouden moeten implementeren. Het ministerie van Onderwijs heeft het Nationaal Instituut voor Leerplanontwikkeling opdracht gegeven om een curriculumvoorstel te ontwikkelen om scholen te inspireren bij het maken van hun eigen leerplankeuzes (Bron & van Vliet, 2012). De nadruk ligt vooral in de behoefte aan integratie en participatie van de leerlingen in de Nederlandse samenleving. Het SLO heeft in haar curriculumvoorstel drie domeinen ontwikkeld: democratie, participatie en identiteit. Als we het nieuwe curriculumvoorstel zouden moeten aanhouden, zien we dat de focus vooral ligt op het ontwikkelen van bepaalde *kennis, vaardigheden en attitudes*. Toch blijkt het niet vanzelfsprekend hoe dit vak dan invulling moet krijgen. Dit komt doordat burgerschapsonderwijs op verschillende manieren kan worden geïnterpreteerd. Hieronder zet ik kort de historie van burgerschapsonderwijs en verschillende ideologische en theoretische perspectieven ten aanzien van dit begrip uit.

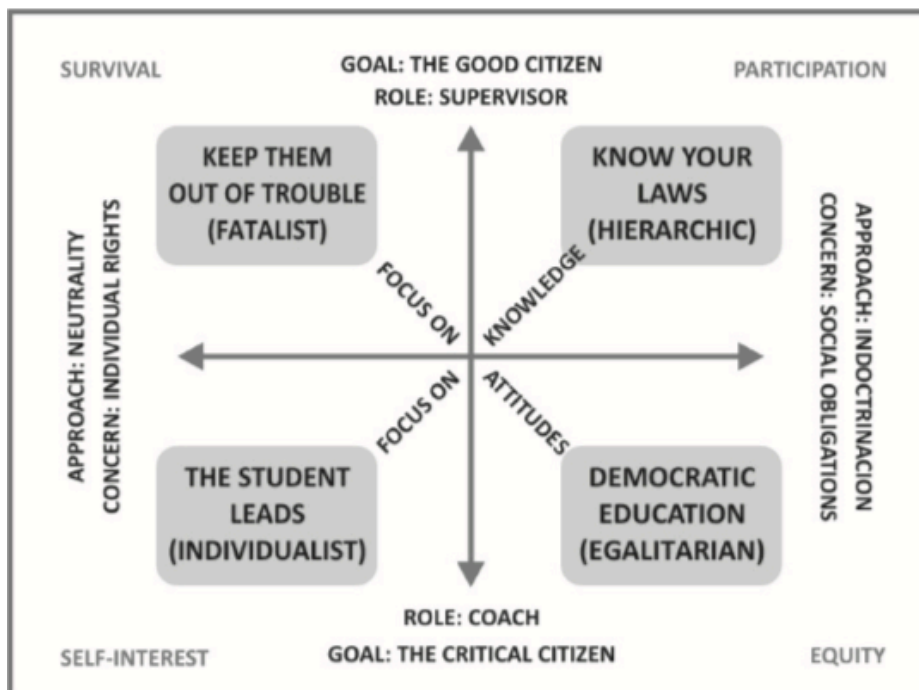
2.2 BURGERSCHAPSONDERWIJS: THEORETISCH KADER

Burgerschapsonderwijs is uiteraard afgeleid van de twee concepten burgerschap en onderwijs en de link tussen deze twee concepten. Het is een concept dat bedacht is en dat zich verschuift en ontwikkelt met de economische, politieke en sociale veranderingen. Burgerschapseducatie gaat tegenwoordig steeds meer in de richting van het onderwijzen van individuele, autonome burgers, in tegenstelling tot het benadrukken van een nationale identiteit (Abowitz & Harnish, 2006). In 2008 is het *SAGE Handboek van Onderwijs voor Burgerschap en Democratie* gepubliceerd. Dit handboek bevat vijf secties en tweeënveertig hoofdstukken die thema's behandelen als kernideeën die ten grondslag liggen van burgerschapsvorming. Wat uit dit handboek blijkt, is dat democratie, burgerschap en burgerschapsvorming complexe, dynamische en controversiële thema's zijn (Arthur, Davies & Hahn, 2008). Zoals we al eerder zagen, wilt de overheid jongeren voorbereiden op deelname aan de samenleving. De school heeft hierdoor de taak om jongeren de nodige *kennis, attitudes en vaardigheden* bij te brengen. Jongeren horen bijvoorbeeld kennis te hebben van de politiek en de samenleving waarin ze leven; een positieve houding te hebben ten opzichte van democratie; waarden van verdraagzaamheid en respect voor mensenrechten te hebben en kritische denkvaardigheden en probleemoplossende houding ontwikkelen. Elk element van deze algemene definitie is onderhevig aan meerdere interpretaties, afhankelijk van de specifieke ideologische, politieke en culturele voorkeur, en van het specifieke discours waarin het is ingebed (Abowitz & Harnish, 2006).

Voor dit onderzoek gaan we uit van "New Civics" (Carretero, Hase en Bermudes, 2015). De benadering van "New Civics" gaat ervan uit dat burgerschapseducatie verder gaat dan het doceren over democratisch politieke instituties. Burgerschapseducatie hoort tevens bij te dragen aan het verbreden van inzichten, vaardigheden en attitudes die jonge burgers in staat moeten stellen actief deel te kunnen nemen aan politiek en daarbij bij te dragen aan een democratisch cultuur.

Burgerschapseducatie is dus een concept waarvan diversiteit een structureel kenmerk is (Jeliazkova, 2015). De grid-group theorie stelt de onderzoeker in staat om de rommelige, controversiële politieke dimensies van burgerschapseducatie te omarmen en ze als een patroon te beschouwen, zoals stukjes van een puzzel. Voor dit onderzoek werk ik vanuit het schema dat Jeliazkova in haar proefschrift (2015) heeft ontworpen. Door de grid-group theorie toe te passen op burgerschapseducatie heeft zij vier type visies of benaderingen van elkaar weten te onderscheiden. Hieronder geef ik een samenvatting weer van deze visies gebaseerd op het schema van Jeliazkova (2015).

De



AFBEELDING 1: JELIAZKOVA'S IDEAL TYPES OF TEACHERS' VIEWS (2015)

Individualist: de student leidt

Binnen deze benadering staat de persoonlijke ontwikkeling en de emancipatie van de leerling centraal. Deze vorm van onderwijs is vooral gericht op de zelfrealisatie van het individu. Het accent binnen de didactiek ligt op de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen en het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden die gericht zijn op het oplossingsgericht handelen. De rol van de leraar binnen deze benadering is om de leerling van nodige informatie te voorzien. Dit doet de leraar op een neutrale en objectieve manier. Indoctrinatie is bij deze vorm uitgesloten. De nadruk ligt voornamelijk op de behoefte aan optimalisatie en maximalisatie van kansen van alle leerlingen. Deze type leerkracht baseert zijn lessen op feiten en biedt de leerlingen geen schema's en verklarende modellen aan, aangezien het aan de individuele student is om deze zelf te construeren. Deze type docent richt zich bij het vormgeven van zijn vak op de competenties die leiden tot zelfrealisatie bij de leerling. Zo draagt zijn les bij aan het ontwikkelen van analytische vaardigheden, het vergaren van kennis over wet- en regelgeving, de wijze waarop de markt werkt en hoe pluralistische samenlevingen (Jeliazkova, 2015).

Hiërarchisch: ken uw wetten

De hiërarchisch neemt op een ordentelijke, constructieve en voorspelbare manier deel aan de samenleving. De nadruk ligt binnen deze benadering voornamelijk op het plichtgericht voortkomend uit verplichtingen en tradities (Dalton, 2008). Deze benadering of visietype docent houdt zich aan de traditionele modellen van burgerschap, die zich beperken tot de wettelijke en niet-sociale aspecten. De hiërarchische visie biedt het eenvoudigst een apolitiek, generiek participatie-idee van burgerschap. Patriottisme en loyaliteit zijn thema's die het meest prominent in deze denkstijl voorkomen. De hiërarchische leraren zijn geneigd om een bepaalde ideologie te bevorderen, geven de voorkeur aan een standaard, uniform curriculum en weerspiegelen het grote deel van de samenleving zoals zij die zien. De hiërarchische denkstijl is meer gericht op reproductieve, in tegenstelling tot 'transformatieve' leer (Gitlin, 1983). Wanneer verandering wordt nagestreefd, wordt dit bereikt door voorspelbare patronen en vindt participatie plaats via gevestigde kanalen en instellingen. Politieke geletterdheid wordt begrepen als weten 'hoe het systeem werkt'. Het doel is dan ook om de toekomstige burgers voor te bereiden op deelname aan gevestigde politieke en maatschappelijke instellingen. Een toekomstige burger zal rationeel, maar niet kritisch zijn en zou de status-quo handhaven. Deze burger zou meer aandacht schenken aan verantwoordelijkheden en verplichtingen dan aan rechten (King, 1988).

Egalitair: Democratie-gericht onderwijs

Binnen deze democratie-gericht burgerschapsonderwijsvisie wordt de focus gelegd op gelijkheid en het verbeteren van de huidige staat van samenleven. Dit wordt geprobeerd door allereerst de democratie op school te bevorderen (Freire, 1998; Gutman, 1987; Paker, 1996). Het cruciale element van goed democratisch-gericht onderwijs is volgens Nussbaum's concept het kritisch denken en het vermogen om eigen opvattingen te onderzoeken en het verschil binnen de gemeenschap te zien en te tolereren (Nussbaum, 1997).

De leraren met deze visie zijn op zoek naar 'echte' ervaringen buiten het klaslokaal. De egalitaire leraren zien onderwijs als een instelling die gericht is op sociale verandering en het bevorderen van sociale rechtvaardigheid. In sommige gevallen kan er sprake zijn van te veel nadruk op karaktervorming en morele opvoeding, ten koste van kennisoverdracht. Als burger behoort je tot een gemeenschap. Handelen in het belang van het algemeen welzijn is daarom erg belangrijk voor de egalitaire leraren. Deze eigenschap delen ze met hiërarchisch georiënteerde docenten, echter gaan de hiërarchische uit van een vaste plaats voor ieder individu in het sociaal stelsel, terwijl de egalitaire meer uitgaan van persoonlijke groei en

ontwikkeling in harmonie met de gemeenschap. Deze soort leraar ziet zichzelf meer als een coach, wat tevens weer vergelijkbaar is met de individualistische leraren. Terwijl de individualistische leraren hun studenten toestaan om eigenbelang na te streven en ze graag uitrusten met de noodzakelijke hulpmiddelen om vooruit te komen in het leven, voelen de egalitaire leraren een verplichting om bepaalde waarden bij hun leerlingen te laten doordringen. De belangrijkste waarden zijn daarbij gelijkheid en het ontwikkelen van een rechtvaardigheidsgevoel. Zij hebben daarnaast de voorkeur voor interactieve leermethoden, zijn vaak innovatief en ook gericht op het hervormen van het schoolsysteem. Egalitaire leraren streven ernaar statusverschillen tussen mensen te verkleinen en het gevoel van een inclusieve samenleving te vergroten (Lockhart, 1999).

Fatalist: voorkom ellende met autoriteiten

Deze benadering is gebaseerd op het beeld van een student die lage verwachtingen heeft over zijn/haar toekomstige rol in de moderne democratische samenleving. Dit zijn studenten die de “spelregels” niet begrijpen en vaak het gevoel hebben dat ze het prooi zijn van andermans gewin. Ze hebben vaak het gevoel geen zeggenschap te hebben over maatschappelijke ontwikkelingen en kunnen hierdoor een cynisch en wanhopig worden. Volgens de grid-group theorie zou het aantal van dit soort individuen nooit te hoog mogen zijn om een levensvatbare samenleving te behouden. Daarom zijn er leraren die vinden dat het hun rol in burgerschapsvorming is om leerlingen uit deze doodlopende hoek van de sociale kaart te helpen. Dit kan in verschillende richtingen worden gedaan. Een egalitaire leraar kan voor deze leerlingen als empowering model dienen (McLaren & Lankshear, 1994), terwijl een hierarchist de leerlingen ondersteunt door middel van karakteronderwijs (Osler & Starkey, 2003). De individualistische leraren leren deze type leerlingen “levensvaardigheden” aan. De leerkrachten zelf kunnen dit soort fatalistische posities ook aannemen. Wanneer zij dat doen, beschouwen zij “het systeem” als almachtig en zichzelf slechts als acteurs zonder enige macht en controle over wat er gebeurt. Ze kennen de kunst van overleven en dit is wat zij hun studenten ook leren. 'Uit de problemen blijven' is hun enige realistische strategie, die ze ook overbrengen op hun studenten. Deze type docent ziet het onderwijs als een vorm van bescherming en neemt de rol van ouder en beschermende supervisor op zich. De focus ligt veel meer op het louter vermijden van crimineel gedrag en op het klaar maken voor de arbeidsmarkt. Vanzelfsprekend is 'actieve deelname' een stap te ver voor dit type studenten, althans in de perceptie van hun leraren. In plaats daarvan richten leraren zich op discipline, het volgen van orders, het verkrijgen van een minimale kennis van het systeem en eenvoudige logische redeneervaardigheden (Kiwan, 2008).

Vanuit dit perspectief keek ik in dit onderzoek naar waar narratief leren raakvlakken heeft met de ideaaltypische visies en welke houding de docenten die ik interview, maar ook ikzelf, aannemen t.o.v. de visies die hierboven zijn beschreven.

2.3 NARRATIEF LEREN: DE VIER WERKVORMEN

Theorieën over identiteitsontwikkeling als narratief proces is sinds de jaren tachtig steeds meer aan het licht gebracht door verschillende wetenschappers. De aandacht ligt binnen deze onderzoeken voornamelijk op de wisselwerking tussen persoonlijke, culturele en sociaaleconomische narratieve. Zo gaat men er bijvoorbeeld van uit dat individuen betekenis geven door middel van een intra- en interpersoonlijk dialoog. Deze wordt tevens beïnvloedt door de gemeenschappelijke culturele narratieven waarmee men opgroeit en het cultureel kapitaal van de samenleving (Haste en Abrahams, 2008). Volgens McAdams vertellen onze narratieven niet alleen iets over ons zelf, maar reflecteren zij ook op de maatschappij waarin wij leven (McAdams, 2001).

Narratief leren kan op verschillende manieren worden toegepast. De eerste vorm wordt beschreven door Clark en Rossiter (2008) en Goodson en Gill (2011). Deze vorm houdt in dat leerlingen leren van verhalen van personen. Verhalen over cruciale momenten in het leven van bepaalde personen die inspirerend kunnen zijn voor anderen. Wanneer er tijdens het narratief leren wordt geluisterd naar een verhaal van een persoon gebeurt er volgens Clark en Rossiter het volgende:

Stories draw us into an experience at more than a cognitive level; they engage our spirit, our imagination, our heart, and this engagement is complex and holistic [...] they (also) evoke other experiences we've had, and those experiences become real again. (2008, p. 65)

Kenmerkend voor deze manier van leren is dat het gaat om het ontvangen en interpreteren van de verhalen van anderen. Daarnaast kan het ervoor zorgen dat iemand persoonlijke ervaringen doet herleven of zelfs invloed kan hebben op hoe zij deze persoonlijke ervaring hebben ervaren. Vanuit de eerste vorm van narratief leren, *luisteren naar een persoonlijk verhaal*, kan een docent een leerling dus helpen inzicht te verkrijgen in bepaalde opvattingen, keuzes en acties. Dit kan de docent doen door een persoonlijk verhaal te vertellen van een oma die actief is geweest in een vrouwenemancipatiebeweging of het verhaal van een vluchteling die naar Europa is gereisd. Deze inzichten kunnen vervolgens bijdragen aan het vormen van een eigen mening bij de leerling over verschillende politieke onderwerpen. Bovendien kunnen ervaringen en verhalen van anderen de leerlingen helpen stil te staan bij hun eigen burgerschapservaringen en hun rol binnen de democratische samenleving (de Groot, 2017).

De tweede vorm van narratief leren is *het leren in het proces van vertellen*. Deze vorm van leren bestaat ook in beide theorieën van Clark en Rossiter 2008 en Goodson en Gill 2011. Clark en Rossiter (2008) leggen uit hoe het vertelproces gebruikt kan worden om leerlingen te helpen concepten met persoonlijke ervaringen te verbinden. Ook staan zij stil bij de wijze waarop deze verbindende activiteit op zijn beurt nieuwe verbindingen genereert en de betrokkenheid van leerlingen bij het leerproces bevordert. In deze tweede vorm van narratief leren, vindt leren plaats door de co-constructie van het levensverhaal, waarin leraren hun studenten kunnen uitnodigen om hun ervaringen met democratisch burgerschap te vertellen. Door deze ervaringen en de betekenis die zij hebben toegekend aan deze ervaringen te vertellen, kunnen leerlingen hun begrip van de ervaringen uitbreiden en verdiepen. Dit proces nodigt hen ook uit om een verdere betekenis toe te kennen aan de ervaringen. Bovendien kunnen leraren in het proces van verhalen vertellen en het luisteren naar verhalen het inzicht van leerlingen vergroten in de verschillende betekenissen die men toekent aan gedeelde democratische leerervaringen (bijvoorbeeld een protest tegen het veranderende beleid inzake abortus of homohuwelijk). Verder kunnen leraren het inzicht van studenten vergroten in de onderlinge verbondenheid van hun ervaringen met burgerschap, hun begrip van democratie en burgerschap en hun burgerzelfbeeld.

De derde manier van narratief leren is *het leren door het herkennen van persoonlijke en culturele verhalen*. Deze derde vorm van narratief leren is afkomstig van Clark en Rossiter, Het verwijst naar een meer abstracte vorm van narratief leren: als mensen eenmaal het fundamentele verhalende karakter van de ervaring leren begrijpen, kunnen ze zichzelf ook beginnen te begrijpen als 'narratief vormgegeven en verhalend gepositioneerde' personen, groepen, samenlevingen en culturen (2008, 65). Net als het werk van cultuurpsychologen en filosofen zoals Bruner en Haste (1987) en Ricœur (1984), impliceert deze derde modus dat studenten leren begrijpen hoe verhalen altijd worden vormgegeven en opnieuw worden vormgegeven in een bepaalde context en in relatie tot een bepaald publiek.

Er zijn verschillende manieren waarop deze derde vorm kan worden toegepast om burgerschapsonderwijs in de klas te bevorderen. Leraren kunnen bijvoorbeeld onderzoeken welke persoonlijke en culturele verhalen mogelijk hebben bijgedragen aan de burgerschapsfilosofie van

Martin Luther King. Docenten kunnen de leerlingen ook de opdracht geven om elkaar te interviewen om meer inzicht te krijgen in hun eigen culturele verhalen en burgerschapsfilosofieën.

De vierde manier van verhalend leren is *leren door de voortdurende constructie van de levensgeschiedenis*. Goodson (2013) en Goodson en Gill (2011) beschrijven deze modes in relatie tot de derde vorm van verhalend leren. Een belangrijk theoretisch begrip dat ten grondslag ligt aan deze vorm, en het raamwerk in het algemeen, is het onderscheid tussen levensverhalen en levensgeschiedenissen. Volgens Goodson (2013) zijn levensverhalen de verhalen die mensen over zichzelf vertellen. Deze verhalen rapporteren typisch ervaringen, ideeën en gevoelens zonder ze aan te passen aan belangrijke historische, socio-economische, culturele en politieke ontwikkelingen. Levensgeschiedenissen, aan de andere kant, bevatten verhalen waarin de verteller expliciet zijn of haar ervaringen met betrekking tot ontwikkelingen in de samenleving en overheersende maatschappelijke onderwerpen beschrijft die naar voren zijn gekomen in een bepaalde socio-economische, culturele, politieke en historische context. Dit zijn verhalen over ideeën en gedragingen die meestal worden toegeschreven aan een bepaalde sociale identiteit (bijvoorbeeld die van de huisvrouw of de student). Het verschil tussen de derde en de vierde vorm van narratief leren is dat de leerlingen in de derde vorm van narratief leren meer inzicht krijgen en zich beter kunnen plaatsen in een bepaald cultureel narratief, terwijl de vierde vorm juist meer nadruk legt op de relatie tot historische en andere ontwikkelingen op lokaal, nationaal en mondiaal niveau.

2.4 NARRATIEF LEREN EN BURGERSCHAPSONDERWIJS

Uit bestaande literatuur over narratief leren blijkt dat deze werkvorm vooral geschikt is voor democratie-gericht leren. Het stelt jongeren in staat een eigen mening te vormen en deze te beargumenteren. Maar misschien zelfs nog belangrijker is dat ze leren naar andermans mening en verhalen te luisteren. Narratief leren is een werkvorm die goed past bij de egalitaire visie van burgerschapseducatie. De leerling ontwikkelt via deze werkvorm namelijk een kritisch denkvermogen en leert eigen opvattingen te onderzoeken. Het is niet gek dat ik als docent mij persoonlijk ook goed kan vinden in deze egalitaire visie. Ik zie mijn rol als docent als die van een coach en durf me kwetsbaar op te stellen, zodat de leerlingen ook met hun verhaal naar mij toe kunnen komen. Daarnaast wil ik ze de kans geven zelf alles te onderzoeken en tot een eigen mening te komen. Aan het begin van mijn studie heb ik mijzelf vaak de vraag moeten stellen wat voor soort docente wil ik eigenlijk worden. Met welke kennis en vaardigheden wil ik dat de leerlingen na hun examens van school gaan? Vaak moest ik dan denken aan mijn eigen maatschappijleerdocent die de lessen vulde met persoonlijke levensverhalen die hij altijd heel boeiend vertelde. Maar ook de praktijkinvulling van maatschappijleer waarin hij ons sportdagen voor gehandicapten liet organiseren of een dagje uit voor ouderen. Zo leerde hij ons over onze positie in de maatschappij en de positie van anderen. Ook leerden wij hoe wij met respect met elkaar om moesten gaan. Ik kan mij in zijn lesstijl vinden en vind het daarnaast heel belangrijk dat leerlingen leren zich in te kunnen leven in iemand anders. Dat leerlingen open staan voor andermans identiteit, mening en achtergrond. Vooral op een school in Twente, waar overwegend alle leerlingen blank en Nederlands is, vind ik het belangrijk dat er wederzijds begrip en respect is voor elkaar en dat er een cultuur is waar iedereen zich thuis voelt. Dit zijn vaardigheden en attitudes die leerlingen niet uit boeken kunnen leren.

Als docent in opleiding probeer ik regelmatig verder te kijken dan wat de lesmethodes ons bieden. Veel lesdoelen binnen burgerschapsonderwijs kunnen naar mijn mening niet eens worden behaald met alleen het volgen van een lesboek. Om enkele voorbeelden te geven, hanteer ik het curriculumvoorstel van SLO. Dit curriculumvoorstel bestaat uit een schema bestaande uit drie hoofddoelen van burgerschapsonderwijs, binnen drie domeinen. Hieronder volgt een schema van hoofddoelen, geselecteerd uit het curriculumvoorstel. Ik ben van mening dat narratief leren als werkvorm kan worden toegepast in de les om onderstaande lesdoelen te behalen. De leerdoelen

hebben ieder een verwijfsnummer gekregen. Hiermee zal in de data-analyse een koppeling worden gemaakt tussen de resultaten en de theorie.

	DEMOCRATIE	PARTICIPATIE	IDENTITEIT
ATTITUDES	Stand up for a social climate in which everybody feels free to express themselves (A1);	Stand up for an atmosphere of non-discrimination in social relations (A2);	Have two-way conversations with others (A3); Reflect on their own views in relation to commonly accepted values and norms (A4);
VAARDIGHEDEN	Express, explain and communicate their views, opinions and ideas (V1); Actively inform themselves by consulting and weighing a range of sources (V2); Form an idea of life in countries where human rights are not or just partially observed (V3);	-	Develop basic empathic skills, especially to open up to and put themselves into the positions of others (V4); Cooperate with other people regardless of their social, ethnic and/or cultural backgrounds (V5); Imagine themselves in situations where people are denied the right to their own identity (V6);
KENNIS	-	From a global perspective: several examples of what a lack of human rights means in people's lives (K1);	A few basic characteristics of the Netherlands as a multicultural and pluralistic society, including the right to identity (K2)

AFBEELDING 2: LESDOELEN BURGERSCHAPSONDERWIJS (SLO)

Juist omdat lesboeken veel meer gericht zijn op kennisoverdracht en minder op de ontwikkeling van attitudes en vaardigheden, heb ik er destijds voor gekozen om narratief leren toe te passen in mijn les. Vooral bij het bespreken van een onderwerp zoals die over vluchtelingen is kennisoverdracht niet voldoende. Als we het schema van hierboven erbij houden, zien we vooral dat er op het gebied van vaardigheden veel lesdoelen zijn die bijvoorbeeld met een werkvorm van narratief leren makkelijker haalbaar zijn.

De visie van de egalitaire docent deel ik en de lesdoelen hierboven sluiten heel mooi aan op deze visie. De leerling leert namelijk zichzelf als onderdeel van een gemeenschap te beschouwen en leert daarnaast andermans identiteiten te begrijpen en te respecteren, zoals de eigen identiteit te ontwikkelen.

2.5 CONCLUSIE

In dit hoofdstuk heb licht geworpen op verschillende interpretaties van het begrip burgerschapsonderwijs en heb ik kort de complexiteit en diversiteit van het begrip weergegeven. Voor dit onderzoek heb ik ervoor gekozen om de diversiteit van het begrip te omarmen en de grid-group theorie toe te passen door het schema van Jeliaskova (2015) als leidraad te nemen. Hierdoor is duidelijk dat er binnen burgerschapsonderwijs vier typische visies bestaan: de individualistische: de leerling leidt, de hiërarchische: ken uw wetten, de egalitaire: democratie-gericht onderwijs en de fatalist: voorkom ellende met overheid. In dit hoofdstuk heb ik ook de vier werkvormen van narratief leren uiteengezet: luisteren naar een persoonlijk verhaal, leren in het proces van vertellen, leren door het herkennen van persoonlijke en culturele verhalen en leren door de voortdurende constructie van de levensgeschiedenis. Narratief leren heeft vaak als doel leerlingen te stimuleren naar andermans meningen te luisteren, eigen meningen te vormen en deze te kunnen onderbouwen. Daarnaast is narratief leren vooral gericht op de bevordering van de democratie op school en binnen de

gemeenschap. Nu de visies binnen burgerschapsonderwijs en de verschillende werkvormen van narratief leren zijn uitgewerkt, zal ik deze gebruiken voor het samenstellen van de thema's die leidend zullen zijn in de interviews. Wat we met name zien in de literatuur is dat narratief leren voornamelijk aansluit bij de visie van de democratie-gerichte docent, de egalitair. Dit is ook de visie waarin ik mijzelf het beste in kan vinden. In het volgend hoofdstuk zal ik mijn onderzoeksontwerp beschrijven en daarnaast de onderzoeksbenadering die ik heb gehanteerd om voort te borduren op het theoretische kader.

HOOFDSTUK III: METHODOLOGIE

In hoofdstuk twee heb ik licht geworpen op de twee hoofdconcepten van dit onderzoek, namelijk burgerschapsonderwijs en narratief leren. De vraag die ik in dit onderzoek beantwoord luidt als volgt: *Op welke wijze passen docenten van mens- en maatschappijvakken narratief leren toe, om lesdoelen binnen burgerschapsonderwijs te behalen?*

Om tot een antwoord te komen van deze vraag, verdeel ik de vraag onder in enkele deelvragen:

1. *Wat is burgerschapsonderwijs en wat betekent dit in termen van leerdoelen?*
2. *Wat is narratief leren en welke werkvormen zijn er?*
3. *Hoe passen docenten narratief leren toe (in kader van het onderwerp vluchtelingen) en welke leerdoelen hebben zij hiermee proberen te behalen?*

Ik richt me binnen dit onderzoek alleen op één onderwerp van burgerschapsonderwijs, namelijk “vluchtelingen”. In dit hoofdstuk zal ik ingaan op de methodologische keuzes die ik heb gemaakt tijdens het onderzoek. Allereerst bespreek ik de totstandkoming van het theoretisch raamwerk en de benadering die ik heb gekozen voor dit onderzoek. Vervolgens ga ik in op de gemaakte keuzes rondom het selecteren van participanten voor mijn onderzoeksgroep. De onderzoeksprocedure en wijze waarop de data is geanalyseerd, zullen tevens aan bod komen in dit hoofdstuk.

3.1 ONDERZOEKSMETHODE

Dit onderzoek is verkennend en inventariserend van aard en om die reden biedt een kwalitatieve benadering de beste mogelijkheden. Door te kiezen voor een kwalitatieve benadering, kan ik doorvragen naar de visie van docenten, hun meningen en didactische keuzes. Deze onderzoeksmethode geeft mij ook de ruimte om de belevingswereld van de respondenten te begrijpen en hun visies aan elkaar te spiegelen. Om een goede weergave te krijgen van de didactische keuzes die docenten maken rondom de toepassing van narratief leren in de klas, heb ik voor dit onderzoek semigestructureerd interviews gehouden. In paragraaf 3.2 komt het onderzoeksproces aan de orde waarin ik uitleg welke keuzes ik heb gemaakt met betrekking tot de interviews en hoe deze zijn afgenomen. Naast de interviews gebruik ik ook in dit onderzoek tevens thick-description van de ervaringen die de docenten hebben met narratief leren. Deze holistische en contextuele benadering geeft mij de ruimte om een weergave te schetsen van de wijze waarop narratief leren wordt toegepast. Volgens Geertz (1973) is deze vorm van uitgebreid en gedetailleerde omschrijving van een setting aan te bevelen bij sociale wetenschappers. De literatuur heeft me gewaarschuwd over de relevantie van de details. Een gevaar van thick description is dat men irrelevante data meeneemt in het onderzoek, waardoor een onderzoek onoverzichtelijk wordt (Lofland & Lofland, 1995). Op basis van de narratieven die voortkomen uit de literatuur, zal ik casussen schrijven. Deze casussen zullen een weergave zijn van de lessen waarin narratief leren wordt toegepast door de docenten van maatschappijvakken.

Hieronder volgt een weergave van de stappen die ik heb gevolgd tijdens de uitvoering van dit onderzoek.

3.2 HET ONDERZOEKSPROCES

3.2.1: MIJN PERSOONLIJK VLUCHTVERHAAL

De les die dit onderzoek heeft geïnspireerd, is een les waarin ik narratief leren heb toegepast. Ik heb in deze les mijn persoonlijk vluchtverhaal verteld in het kader van Pluriforme Samenleving. Deze les beschouw ik als de eerste stap binnen dit onderzoek.

3.2.2: THEORETISCH KADER

Om de deelvragen te kunnen beantwoorden heb ik mij vooral gericht op de twee belangrijkste concepten: burgerschapsonderwijs en narratief leren. De bronnen die ik heb gebruikt, heb ik

geraadpleegd via de bibliotheek van Universiteit Twente. Bij het selecteren van bronnen heb ik voornamelijk gelet op de datum van publicatie en bij welke discipline de bron hoort.

3.2.3: ONDERZOEKSGROEP

Ik ben geïnteresseerd in burgerschapsonderwijs, wat op veel scholen is toegewezen aan mens- en maatschappijvakken. Om deze reden heb ik mij gericht op de docenten die deze vakken geven. Een inclusiecriteria was dat deze docenten ervaring hadden met het gebruiken van narratief leren in de klas, specifiek bij het behandelen van het onderwerp “vluchtelingen”. Om niet alleen respondenten uit dezelfde regio te interviewen, heb ik een oproep op Facebook geplaatst. Op Facebook bestaat er een pagina voor maatschappijleer docenten. Driehonderdachtenzestig docenten van maatschappijvakken zijn lid van deze groep. De bijlage die ik op facebook heb gezet is te vinden in de bijlage.

Ik heb in totaal vijf reacties ontvangen op dit bericht. Met deze respondenten heb ik vervolgens contact opgenomen en uitgelegd wat het doel en inhoud van het onderzoek is. Vier van de vijf zijn uiteindelijk geïnterviewd. De vijfde potentiële kandidaat haakte helaas af. Voorafgaand aan het interview is er een consentformulier toegezonden en is hen gevraagd deze te ondertekenen. Hiermee hebben de respondenten toegestemd voor het gebruik van hun input in mijn onderzoek. De uiteindelijke onderzoeksgroep bestaat dus uit vier respondenten. Alle respondenten zijn 18+ en zijn werkzaam op een middelbare school als docent van maatschappijvakken. De interviews hebben plaats gevonden in april. Afhankelijk van de afstand hebben de interviews op locatie of telefonisch plaats gevonden. In de bijlage leg ik uit hoe ik de privacy van de respondenten heb gewaarborgd en hoe ik de onderzoeksprotocollen heb nageleefd.

3.2.4: DATAVERZAMELING

De interviews

Omdat ik erg geïnteresseerd ben naar de details van de lessen waar narratief leren als werkvorm in is gebruikt, heb ik gekozen voor semigestructureerde interviews (Silverman, 2010). Ik heb van tevoren enkele thema's opgeschreven die als leidraad dienden en geef vooral de ruimte aan de respondenten om het gesprek invulling te geven zoals zij dat wensen. De thema's die voor mijn onderzoek belangrijk waren zet ik hieronder uit in een schema. Voorbeelden van vragen die ik bij ieder thema heb gesteld, zijn per thema aangegeven.



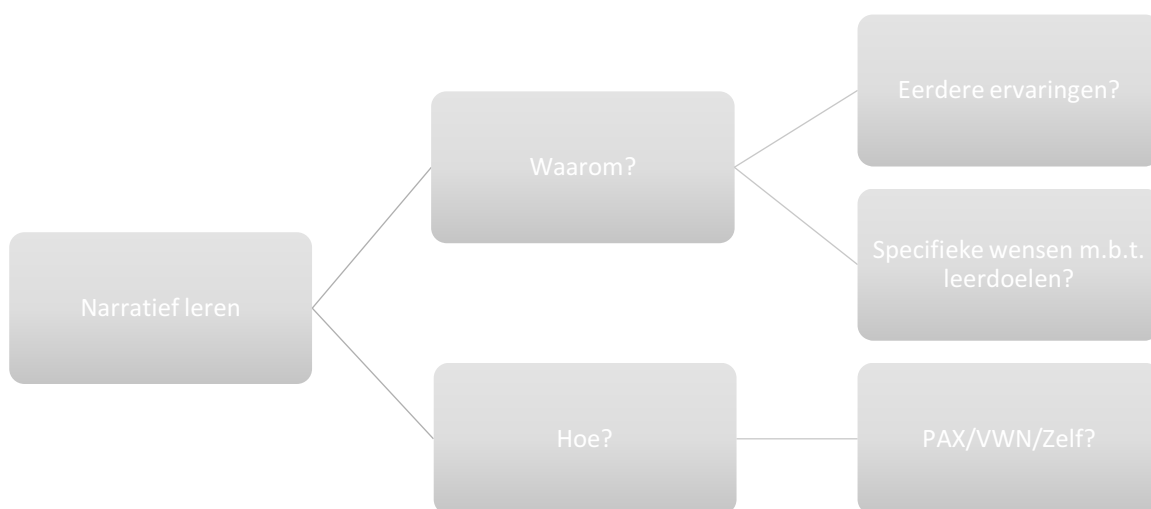
AFBEELDING 3: CRITICAL INCIDENTS

Om een beter beeld te krijgen van de docent die tegenover mij zit tijdens de interviews, begin ik de interviews met het thema *critical Incidents* (Tripp, 1993). Binnen dit thema wil ik meer te weten komen over de sociaal-culturele achtergrond van de docent. Deze thema geeft ook ruimte om elkaar beter te leren kennen, aangezien ik mij in dit gedeelte van het interview ook voorstel en mijn achtergrond met de respondent bespreek.



AFBEELDING 4: INVULLING VAN HET VAK

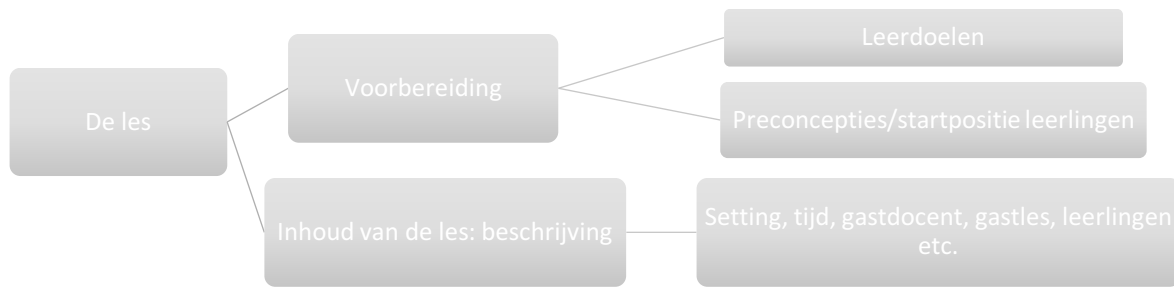
Vervolgens komt het thema *invulling van het vak* aan bod, waarin ik voornamelijk vragen stel over de vakgroep, maar ook over de visie van de docent op het vak. Hoe de vakken vorm worden gegeven op school en wat de eindtermen zijn. Middels deze vraag zal ik inzicht krijgen in hoe burgerschapsonderwijs wordt vormgegeven op de school waar de docent werkt en welke visie hij/zij heeft over de leerdoelen van deze vakken.



AFBEELDING 5: NARRATIEF LEREN

Ook het thema *narratief leren* is cruciaal voor dit onderzoek, aangezien ik hier inga op de didactische keuzes die zijn gemaakt voor deze specifieke les waar er is gekozen voor een werkvorm van narratief leren. Binnen dit thema wil ik vooral begrijpen waarom er voor narratief leren is gekozen. Wat biedt deze werkvorm dat het boek bijvoorbeeld niet kan bieden? Hebben de docenten eerdere ervaringen met narratief leren en hoe hebben zij dat ervaren? Waar ik graag achter wil komen is of de docenten

deze werkvorm ook toepassen om democratie-gericht onderwijs te bevorderen, zoals de literatuur dat beweerde.



AFBEELDING 6: DE LES

Hoe de les uiteindelijk is verlopen zal tevens worden besproken. Binnen dit thema vraag ik de docenten naar hoe ze zich hebben voorbereid op de les, of zij zorgen hadden voorafgaand aan de les. Ik ben zeker ook benieuwd naar of de docenten stil hebben gestaan bij de startpositie van de leerlingen t.o.v. dit onderwerp en of ze op de hoogte zijn van preconcepties van de leerlingen. Daarnaast vraag ik de respondenten in hoeverre zij bepalend zijn geweest in de invulling van de les, of dat zij de invulling volledig hebben overgelaten aan een gastdocent. Verder hoop ik binnen dit thema een uitgebreid en gedetailleerde omschrijving te krijgen van de les, hoe deze is verlopen en hoe de les door zowel de docent als door de leerlingen is ervaren.



AFBEELDING 7: REFLECTIE

Tenslotte ben ik ook erg benieuwd naar hoe de respondenten na afloop van de les terugblikken op deze werkvorm. Wat zijn volgens hen de voor- en de nadelen van deze werkvorm en welke suggesties en ideeën hebben zij voor andere docenten van maatschappijvakken.

3.2.4: DATA-ANALYSE

De interviews zijn, uiteraard met de toestemming van de respondenten, opgenomen met de videorecorder van mijn Iphone. Deze opnames zijn getranscribeerd, echter is dit niet op een letterlijke wijze gedaan. Ik heb ervoor gekozen om het interview in grote lijnen te transcriberen en met name denkpauzes zoals “uhm” weg te laten (Silverman, 2010). De transcripten zijn vervolgens geanalyseerd. De analyse binnen dit onderzoek bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel is een thick-description van de lessen in de vorm van een casus. Hierin geef ik een uitgebreide en gedetailleerde weergave van de respondent en de les waarin hij/zij een werkvorm van narratief leren toepast. Uit deze thick-described casus zal blijken welke visie deze respondent deelt op burgerschapsonderwijs en welke didactische overwegingen hij/zij heeft gemaakt tijdens de voorbereiding van deze les. Hoe de les is verlopen en hoe de les is ervaren zijn tevens onderdelen die uitgebreid zullen worden behandeld in de thick-description.

Het tweede onderdeel van de analyse is de codering van de transcripten. Ieder interview en mijn casus inclusief zijn gecodeerd volgens de open-, axiaal en selectieve coderingsstelsel (Gibbs, 2007). Dit

zijn fases van analyse waarbij ik bepaalde kernwoorden aan de antwoorden van de respondenten heb verbonden. Aan de hand van deze manier van coderen heb ik verbanden kunnen leggen tussen de antwoorden en visies van de docenten. Ik heb alle getranscribeerde interviews doorgelezen en bepaalde codes gekoppeld aan citaten die betrekking hadden op het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. Vervolgens ben ik het axiaal coderen gaan toepassen. Hier bundelde ik de open-codes tot bepaalde thema's of categorieën. Na het toepassen van axiaal coderen, bekeek ik per categorie wat de overeenkomsten en verschillen zijn in de antwoorden van de respondenten. Om de antwoorden terug te koppelen aan de theorie heb ik in paragraaf 2.4 een schema opgesteld met leerdoelen op basis van het curriculumschema van het SLO. In dit schema heb ik verwijzingen aangegeven die aanduiden op leerdoelen zoals Attitudes bijvoorbeeld A1 en Vaardigheden A1. Bij het analyseren van de antwoorden van de respondenten worden deze aanwijzingen gebruikt. De resultaten van de analyse zullen aan bod komen in het volgend hoofdstuk.

HOOFDSTUK IV: CASE STUDIES

In dit hoofdstuk zal ik thick-description gebruiken om een gedetailleerde weergave te geven van de lessen waarin narratief leren is toegepast door docenten maatschappijleer. Allereerst begin ik met de les die dit onderzoek heeft geïnspireerd. Deze les gaf ik toen ik stage liep op het Twents Carmelcollege in Oldenzaal.

4.1 EERSTE CASUS: MIJN PERSOONLIJK VLUCHTVERHAAL

4.1.1 INLEIDING

Ik spreek uit persoonlijke ervaring als ik zeg dat veel Nederlanders weinig weten over de migranten die Nederland binnenkomen. Vaak wordt iedereen, mijzelf daarbij meegerekend, gezien als Marokkaan of Turk. Andere groepen minderheden blijken veel Nederlanders niet te kennen of te kunnen onderscheiden van elkaar. Vijf jaar lang werkte ik als Remedial Teacher op een praktijkschool in Den Haag. Ieder jaar kreeg ik tijdens het Islamitisch Suikerfeest de vraag waarom ik geen vrij had genomen. Ieder jaar moest ik uitleggen dat ik geen moslim ben, ondanks mijn zwarte haar en voor hen een gekke achternaam. Op een of ander manier paste dat niet in het beeld dat zij hadden gevormd over mensen met mijn uiterlijk. Dit soort incidenten overkomen mij nog dagelijks. Met mijn uiterlijk moet ik me altijd verantwoorden, uitgebreid voorstellen en altijd jezelf bewijzen. Anders wordt er helaas met dezelfde kam over mij heen geschoren.

Wat mij tevens enorm frustrereert is dat men vaak denkt dat wij hier in Nederland zijn komen wonen om te profiteren van uitkering, zorg en onderwijs. Niet wetende dat in Irak zorg en onderwijs gratis was en dat mijn vader niet eens hoefde te werken voor zijn geld. Mijn opa had al een imperium voor hem opgebouwd en mijn vader hoefde alleen mensen aan te sturen. Leven met een uitkering was voor mijn vader het moeilijkste wat hij ooit heeft moeten leren. Proberen rond te komen met een minimaal budget, terwijl je een gezin met vier kinderen grootbrengt, wanneer je nooit eerder zuinig met je geld om hoefde te gaan. Ik zie het daarom ook als mijn taak, als docent maatschappijleer en maatschappijwetenschappen in opleiding, om de leerlingen aan wie ik les geef een andere kijk op de wereld te geven. Een bredere en kritischere blik op wat er speelt in de wereld.

In 2016 liep ik stage op het Twents Carmel College in Oldenzaal. Mijn vakcoach was op de hoogte van mijn ervaringen met het werken met vluchtelingen en besloot het curriculum dusdanig om te gooien, waardoor ik het schooljaar begon met het thema Pluriforme Samenleving. Dat paste helemaal binnen mijn straatje en ik heb alle lessen ook met veel plezier gegeven. Eén les in het bijzonder, deze ging namelijk over mijn eigen vluchtverhaal. Aangekomen bij de onderwerpen migranten en vluchtelingen besloot ik voor een nieuwe werkvorm te kiezen. Ik wilde het in deze les niet meer hebben over “de migranten” en “de vluchtelingen”, maar over mijzelf. Andere docenten zouden het wellicht niet fijn vinden om zich kwetsbaar op te stellen wanneer ze voor de klas staan, maar ik haalde daar bij deze les mijn kracht uit. Dit heeft te maken met mijn persoonlijke ervaringen die ik hiervoor al deelde. Weinig mensen, deze leerlingen inclusief, weten wat mijn achtergrond is. Ze hebben geen idee waar Irak ligt, wat voor land het was en wat voor soort mensen er woonden. Ook voor hen ben ik maar een niet-Nederlandse docente, met zwart haar en die soms de verkeerde lidwoorden gebruikt en een gekke achternaam heeft. Aan deze vooroordelen wilde ik met deze les een verandering brengen.

4.1.2 KRITISCH DENKEN EN INCLUSIEVE SAMENLEVING

Het allerbelangrijkste is natuurlijk dat er een sfeer ontstaat in de klas waar iedereen zich vrij voelt om zichzelf te uiten. Dat lijkt me een taak weggelegd voor de docent om mee te beginnen. In deze les was ik de persoon die zichzelf uitte en open sprak over mijn persoonlijke ervaringen. Middels deze les gaf ik leerlingen een andere bron dan de mainstream bronnen (het internet en het nieuws) over het onderwerp vluchtelingen. Zo kregen de leerlingen een breder keuzespectrum aan informatie waar ze hun mening uit kunnen vormen. Middels deze les konden de leerlingen zich inleven in het verhaal van een

jong meisje dat is gevlucht uit een land waar mensenrechten niet allemaal werden nageleefd en waar democratie geen bestaand begrip was. Uiteindelijk moeten deze leerdoelen leiden tot een democratische cultuur in de klas waar leerlingen zich met elkaar verbonden voelen.

4.1.3 INHOUD VAN DE LES

De keuzes die ik heb gemaakt voor deze les licht ik hieronder toe. Daarnaast geef ik ook weer waarom ik deze keuzes bewust heb gemaakt.

Bij aanvang van de les heb ik de leerlingen verteld dat zij voor deze les hun boeken en spullen niet nodig hadden. Ik heb ze gevraagd hun stoel te pakken en in een kring te komen zitten. Ikzelf zat op mijn tafel. Het licht van het klaslokaal was uit, zodat de Powerpoint presentatie voor iedereen goed zichtbaar was. Door voor deze setting te kiezen, zorg ik ervoor dat de leerlingen niet afgeleid waren door bijvoorbeeld de spullen op hun tafel. Ze zaten dichtbij en ik zat als het ware als een *Hakawi* op een centrale punt. Voor mij, als docent in opleiding is dit natuurlijk een andere afstand tot de leerlingen dan dat ik gewoonlijks gewend ben. Maar voor mijn gevoel is dit alleen maar ten goede van de informatieoverdracht.

Om deze les en mijn eigen verhaal te structureren en voor visuele ondersteuning koos ik voor een Powerpoint presentatie. Deze presentatie bevatte zeer weinig tekst en ondersteunde mijn verhaal slechts met enkele afbeeldingen. Het verhaal is opgedeeld in enkele onderdelen.

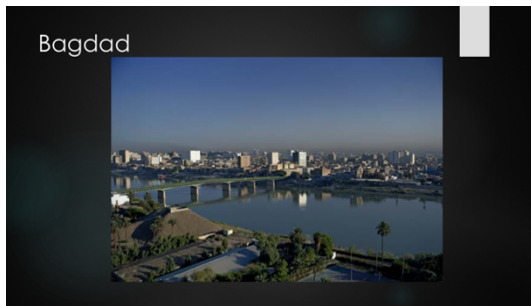
Na een korte uitleg over de bedoeling van de les begon ik met een eerste vraag naar de leerlingen toe. De leerlingen kenden mij al en hebben al wat achtergrondinformatie over mij. Toch vroeg ik ze wat ze dachten toen zij mij voor het eerst zagen. Waar dachten ze dat ik vandaan kwam en waarom hadden ze dat idee. Ik koos voor deze vraag, omdat het vaak bevestigt dat veel leerlingen denken in hokjes als Marokkaan/Turk en moslim. Vaak kennen ze niet meer dan deze hokjes. Het was niet verrassend toen veel leerlingen ook dachten dat ik oorspronkelijk uit Turkije kwam. Enkele leerlingen dachten in het begin dat ik Syrisch was, omdat ze weten dat er een groot Syrisch-Orthodoxe gemeenschap in Twente woont en de conciërge op school ook Syrisch-Orthodox is. Voordat ik naar de volgende slide ging, vertelde ik de leerlingen dat ik in Bagdad, Irak ben geboren. Ik vroeg de leerlingen tevens of ze weten waar dit land lag. Weinig leerlingen wisten waar Irak precies ligt, maar ze gaven aan te weten dat het ergens in het Midden-Oosten ligt.



AFBEELDING 8: EERSTE DIA CASUS GRETY

Vervolgens liet ik hen de wereldkaart zien met daarop de positie van Irak. Ik vroeg de leerlingen wederom wat ze weten over dit land en welk beeld ze erbij hebben. Veel antwoorden van de leerlingen waren negatief. Zij associëren Irak met oorlog, armoede en geweld.

Het beeld van de leerlingen bij het huidige Irak klopt. Het is echter niet het land waar ik vandaan kom. Ik kom uit het Irak van 1994. Het land met de beste infrastructuur, onderwijs en gezondheidszorg in het Midden-Oosten. Op de volgende dia liet ik een plaatje zien van Bagdad en haar rivieren. De



Eufraat en de Tigris zijn de rijkdommen van Irak, maar ook van heel het Midden-Oosten. Door de aanwezigheid van deze rivieren, zijn de allereerste beschavingen op aarde ontstaan. Ik legde de leerlingen uit, dat de Bagdad waar ik vandaan kwam niet de Bagdad van nu is. Veel Europeanen gingen naar Irak om bijvoorbeeld tandheelkunde te studeren. Onderwijs was ontzettend goed geregeld en zelfs gratis voor alle Iraakse inwoners. Dat kunnen we nu anno 2018 niet eens meer van Nederland zeggen. Leerlingen die nu

AFBEELDING 9: TWEEDE DIA CASUS

hun middelbareschooldiploma behalen moeten goed nadenken of ze een lening willen aangaan om te kunnen studeren, of dat zij de kosten uit eigen zak gaan betalen. Ook was de zorg in Irak gratis en waren de betaalde banen aantrekkelijk voor mensen uit heel het Midden-Oosten.

Vanaf deze dia merkte ik dat de leerlingen een ander beeld van mij kregen. De informatie die ik hen vertelde past niet helemaal binnen hun referentiekader, maar doordat zij mij persoonlijk kenden stonden ze open voor deze nieuwe informatie. De leerlingen stelden mij ook de vraag: "Als men het zo goed had in Irak, waarom zou men dan vluchten?". Deze vraag heb ik niet direct beantwoord, omdat dat pas verder in het verhaal aan bod kwam.



AFBEELDING 11: DERDE DIA CASUS GREY

Vervolgens kwam ik aan op een gedeelte uit mijn geschiedenis waar ik misschien het meest trots op ben. Namelijk, mijn grootvader Asidor Albazi. Een open minded business man die alles voor elkaar kreeg in Irak. Mijn vader heeft letterlijk geen dag hoeven te werken. Ik heb de leerlingen deze foto laten zien en vroeg hen waar deze twee mannen op leken. Veel leerlingen gaven aan een gelijkenis te zien met Italiaanse maffia. Uiteraard vanwege de Ray-Bans, strakke pakken en sigaren in de hand. Ik heb de leerlingen verteld dat dit mijn grootvader is. Hij had

het goed in Irak en desondanks de oorlogen destijds kon hij ons gezin goed beschermen. Ik vertelde de leerlingen tevens over mijn vader, hoe zijn leven eruitzag in Irak en waarom hij besloot om met zijn gezin naar Nederland te vluchten. Ondanks meerdere pogingen van mijn grootvader om middels steekpenningen de makkelijkste dienstplichtklusjes voor mijn vader te regelen, was het heel moeilijk voor mijn vader om te ontkomen aan de dienstplicht en de oorlog. Mijn vader besloot toen naar Nederland te vluchten. Ondanks het idee dat veel leerlingen hebben, zijn de meeste vluchtelingen uit Irak niet naar Nederland gevlucht om te mogen genieten van de uitkering. Het was enorm moeilijk voor mijn vader, die geen limiet had op zijn maandelijkse uitgaven, om vervolgens met een uitkering zijn gezin te onderhouden. En het was ontzettend moeilijk voor hem om voor wat extra centen post te bezorgen en in een varkensslachterij te gaan werken. Maar hij deed het wel.



AFBEELDING 10: VIERDE DIA CASUS GREY

- Dienstplicht
- Oorlog Irak-Iran
- Oorlog Irak-Kuweit
- Gevolgen voor het gezin

Nu de leerlingen meer wisten over mijn achtergrond was het de beurt aan de leerlingen om stil te



AFBEELDING 13: VIJFDE DIA CASUS GREY

staan bij het moeilijke moment die iedere vluchteling heeft meegemaakt. Stel dat ik moet vluchten en de buurlanden zijn net zo labiel als mijn thuisland, waar vlucht ik dan naartoe en wat kost het vluchten eigenlijk? Heel veel leerlingen hadden geen idee wat een illegale reis naar Europa of de VS kost en wat er allemaal bij komt kijken. Ze stonden ook nooit stil bij welke overwegingen aanwezig zijn bij deze keus. Ga ik naar een Nederlands/Engelssprekend land, naar een buurland, of ga ik heel ver weg? En kan ik dat wel betalen? Ook dit onderdeel was verrassend voor veel

leerlingen. Veel leerlingen wisten niet dat erg ook veel “elite”-vluchtelingen gewoon met het vliegtuig naar Europa vluchtten en dat deze vluchten makkelijk 20.000 euro per persoon kosten. Door het beeld dat ze via de media van de vluchtelingen hebben, gaan veel leerlingen ervanuit dat alle vluchtelingen op een rubberen boot of te voet naar Europa komen. Leerlingen stonden nooit eerder stil bij het feit dat het risico dat vluchtelingen nemen een weloverwogen keus is. Men heeft maar een keer de kans om te vluchten en kiest daarom voor een land dat hen een toekomst en voorzieningen biedt. Dat is heel logisch en veel leerlingen zouden hetzelfde doen. Je stopt immers al je kapitaal in zo een levensgevaarlijke reis.

Wat veel leerlingen tevens niet realiseerden is dat het vluchten ook veel families heeft opgebroken. Zo ook mijn familie. Als wij allemaal in Irak waren blijven wonen, dan had ik alleen al aan mijn vaders kant 25 directe neven en nichten. Aan mijn moederszijde ongeveer net zoveel.

Dat is voor een Nederlander nauwelijks voor te stellen.

Voor ons is het moeilijk voor te stellen dat je helemaal geen directe neef of nicht hebt. Dat is bij ons hier in Nederland helaas wel het geval geworden. In dit land heb ik geen enkele directe neef of nicht wonen, zij wonen verspreid over de hele wereld. Zo zijn er veel persoonlijke zaken, waar een gewone Nederlander niet bij stilstaat. Mijn klas heeft de kans gekregen in de schoenen te staan van een vluchteling en mee te gaan in de overwegingen die een vluchteling moet maken.



AFBEELDING 14: ZESDE DIA CASUS GREY

Nadat de leerlingen iets van mijn bagage zagen, vertelde ik ze over het heden en hoe ik als buitenlander/vluchteling/allochtoon altijd 100% meer moet geven dan mijn Nederlandse klasgenoten. In groep 8 had ik perfecte cito-uitslag, maar moest op advies van mijn leerkracht toch naar het vmbo. Vandaaruit klom ik de ladder omhoog naar de havo, HBO-propedeuse, WO Bachelor, WO Pre-master en Master. En ondanks ik bijna twee masterdiploma's op zak heb en een zee aan ervaring heb, zal ik niet zo snel worden uitgenodigd voor een sollicitatiegesprek als een Nederlandse medestudent. Dit is het verhaal dat ik mijn leerlingen heb mogen vertellen. Voor mijn gevoel was dit een van de beste lessen die ik ooit heb gegeven. Dat komt namelijk doordat alle leerlingen bij de les waren, actief meededen en luisterden. Achteraf merkte ik ook aan de vragen dat het een zinvolle les is geweest en ik had er graag nog een staart aan willen geven door er een actieve werkvorm aan te koppelen. Ik heb deze les twee keer mogen geven en heb beide begeleidende docenten gevraagd hun ervaringen over deze les met mij te delen.

Mijn vakcoach heeft aangegeven dat hij al verwachtte dat de leerlingen geïnteresseerd zouden luisteren, omdat het de persoonlijke geschiedenis van mijzelf is en de leerlingen mij kennen Volgens hem kwam dit omdat ik het beeld dat vluchtelingen vooral armoedige gelukszoekers zijn (een vooroordeel dat onder leerlingen vaste voet aan de grond lijkt te hebben), heb weggenomen met mijn

verhaal. Ik vertelde dat de vlucht vooral duur en onzeker was. Dat strookt niet met het beeld dat de leerlingen er vooraf van hadden. In die zin heb ik volgens mijn vakcoach belangrijk missiewerk gedaan. Het voordeel van persoonlijke narratieven in de klas is volgens de heer Reith dat ik bekend ben bij de leerlingen. Zij hoorden nu een verhaal uit de eerste hand. Een verhaal waar ze nu vooral een eenzijdig en een door sociale media sterk negatief gekleurde versie van kenden. Nadeel zou kunnen zijn dat leerlingen dit voorbeeld verhaal gaan generaliseren naar alle andere vluchtverhalen. De vakcoach gaf mij ook verbeterpunten mee. Ik gaf de leerlingen vooraf veel ruimte om vragen te stellen. Toch gebeurde dat niet veel. Volgens hem zou ik een spin-off opdracht kunnen gebruiken om te zien hoe leerlingen mijn verhaal hebben begrepen.

Mijn vakcoach vindt het gebruik van persoonlijke narratieven soms lastig in de klas. Mijn verhaal vond hij nuttig en goed, maar hij heeft zelf wisselende ervaringen gehad met gastlessen. De kwaliteit van de les hangt volgens hem erg af van de persoon, de spreker. De meeste gastsprekers die hij heeft uitgenodigd vond hij niet van toegevoegde waarde. Volgens mijn vakcoach is de klas de spiegel van de docent. En omdat de leerlingen geboeid zaten te luisteren, was het een geslaagde les.

Daarnaast heb ik uiteraard ook om de ervaringen van de levensbeschouwing docent gevraagd, bij wie ik deze les heb gegeven. Haar verwachtingen waren dat een verhaal van een ervaringsdeskundige altijd heel goed aankomt bij de leerlingen, omdat dat het echte leven representeert. Ze heeft de les ervaren als een rustige, indrukwekkende en waardevolle les. Daarnaast vond ze dat er veel praktische info werd gegeven, waarbij leerlingen nooit eerder stil hadden gestaan. Bijvoorbeeld hoe boekt en betaalt iemand een vlucht wanneer die wil vluchten? Een nadeel zou volgens haar kunnen zijn dat sommige leerlingen het een “te zwaar” verhaal zouden vinden. Maar dat was bij mijn les, volgens haar, niet het geval. Ook mevrouw Hillhorst is bang dat een nadeel van deze werkvorm zou kunnen zijn, dat leerlingen dit vluchtverhaal gaan generaliseren naar alle andere vluchtverhalen. Volgens deze docenten lagen er nog kansen voor mij, om te spelen met het tempo waarin ik vertelde en iets meer mij stem te gebruiken. Volgens haar waren de leerlingen echter erg onder de indruk en soms verbaast en daarom vond ze het een goede les. Mevrouw Hillhorst gebruikt deze werkvorm vaker en heeft regelmatig ex-delinquenten of verslaafden, iemand met een donororgaan of anorexia-ervaringsdeskundigen te gast gehad.

4.1.4 REFLECTIE

De leerlingen hebben iets nieuws geleerd over vluchtelingen doordat ik hen een “nieuwe” bron heb aangeboden waaruit ze deze keer hun informatie hebben gehaald. Deze werkvorm bood de leerlingen de mogelijkheid vragen te stellen en zichzelf in te leven in het verhaal. Zij zijn zich gaan realiseren dat niet alle vluchtverhalen hetzelfde zijn en zeker niet alle vluchtelingen hetzelfde zijn. Achteraf vind ik het wel jammer dat ik de leerlingen van tevoren niet heb gevraagd wat vragen op te laten schrijven als voorbereiding op de les. Vragen die zij mij hebben willen stellen over mijn vluchtverhaal of leven in Nederland. Ondanks dat de sfeer erg gemoedelijk was en de leerlingen zich open durft te uiten over hun mening, vrees ik dat deze les niet voldoende is geweest om de leerdoelen die ik in hoofd had te behalen. De les is eenmalig, wat betekent dat bij verzuim van leerlingen deze les niet kan worden ingehaald. Een tweede nadeel is het idee dat leerlingen wellicht zullen denken dat ik een “uitzondering” ben op de regel. Dat alle andere vluchtelingen wel “gelukszoekers” zijn en ik toevallig een “goed ingeburgerde” vluchteling ben.

4.2 TWEEDE CASUS: SUSANS LES

Toen ik op Facebook een oproep deed aan docenten maatschappijleer die narratief leren als werkvorm gebruiken in de klas, reageerde ook Susan Puis op deze oproep. Ik heb haar op Facebook via een privé-bericht benaderd. Zij stond ervoor open om mee te werken aan het onderzoek, maar wilde graag meer informatie over het onderzoek. Ik heb haar ingelicht over het doel van het onderzoek en

uitgelegd dat ik middels interviews er graag wil achter komen welke ervaring zij als docente heeft met het toepassen van narratief leren en het uitnodigen van een vluchteling in de klas. Susan was bereid deel te nemen aan het onderzoek en er is direct een afspraak met haar gemaakt. Ik heb met Susan afgesproken op de school in Almelo, waar ze al twee jaar werkt. Onze afspraak stond aan het einde van de werkdag, dus we hoefden niet al te veel op de tijd te letten. Susan heeft de bevoegdheid voor levensbeschouwing. Ze heeft allereerst psychologie gestudeerd, maar dit beviel haar niet helemaal. Zij heeft die studie ook niet afgemaakt en is toen Godsdienst, Pastoraal werk gaan studeren. De hbo-variant van theologie. Deze studie heeft ze wel afgerond, maar gaandeweg haar studie kwam ze erachter dat het beroep dat bij deze studie hoorde, niet helemaal bij haar paste. Ze heeft toen een tijdje in de horeca gewerkt en heeft daarnaast de kopopleiding voor docent levensbeschouwing gaan volgen. Dit paste veel meer bij haar en zij wist dat ze daar graag mee verder wilde. Ze is direct op de school gekomen waar ze nu werkt en geeft levensbeschouwing en maatschappijleer aan de eerste tot de derde klassen van het vmbo.

Susan is opgevoed met een sociale inslag, haar moeder was maatschappelijk werker en haar vader elektrotechnicus. Ze hielden zich veel bezig met het Christelijk geloof. Toen Susan twaalf jaar oud was, zijn ze voor een non-profit organisatie gaan werken die zowel evangelisatie bood als hulpverlening. Ze hebben als gezin ook een aantal reizen gemaakt naar Zuid-Afrika. Susan geeft in het interview ook aan dat ze gelooft erg gevormd te zijn door haar verleden en jeugd en dat zij daardoor ook graag iets wil betekenen voor anderen. Ze had er nooit bij stil gestaan om voor de klas te gaan staan, maar is terecht in het vak terecht gekomen omdat ze op zoek was naar iets praktisch. Ze is destijds daarom met de kopopleiding begonnen, maar was verrast toen ze ontdekte hoe leuk ze het vond.

De vakgroep maatschappijleer bestaat enkel uit Susan en haar collega. Toen Susan pas kwam werken op de school heeft ze vooral de werkwijze van haar collega gevolgd en op die manier invulling gegeven aan maatschappijleer. Ze hebben de klassen twee uur per week en volgen de methode van Essener, Thema's. Ze werken deels digitaal, maar dit komend jaar wil ze graag meer ervaringsgericht te werk gaan. Ze is van mening dat men door een boek gevormd kan worden, maar dat burgerschapsvorming pas plaats echt plaats vindt wanneer men in de praktijk ervaringen opdoet. Daarnaast zoekt Susan ook verbinding met andere vakken om eventueel grotere praktijkgerichte projecten te bedenken. In de derde sluiten de leerlingen het vak af door middel van schoolexamens. Deze schoolexamens bestaan uit theoretische toetsen, een verslag of creatieve opdracht. Elk thema wordt afgesloten en daarnaast wordt er ook aandacht besteed aan de actualiteiten. Voor de actualiteiten vindt twee keer per jaar een toets plaats. Op de school waar Susan werkt, wordt er van de leerlingen verwacht dat zij twee weken stagelopen. Zij doet dit echter niet in het kader van maatschappijleer. Het is gekoppeld aan de praktijkrichting die de leerlingen volgen.

Omdat Susan graag de leerlingen zelf ervaring wilt laten opdoen, heeft ze ervoor gekozen om bij pluiforme samenleving voor een nieuw aanpak te kiezen. De school waar ze les geeft bestaat uit diverse leerlingen van verschillende komaf. Enkele leerlingen hebben bijvoorbeeld een Turks, Armeens of Syrisch achtergrond. Maar er zitten ook Nederlandse leerlingen uit de omliggende dorpen op de school. Er is op haar school vaak sprake van racisme of racistische uitingen onder de jongeren en Susan merkt dat er weinig kennis of begrip is rondom het thema vluchtelingen. Volgens haar is de preconceptie van veel leerlingen dat vluchtelingen in Nederland zijn om de banen van Nederlanders in te pikken. Ze wilt de leerlingen inzicht geven in de keuzes die de vluchteling maakt en kiest daarom voor een werkvorm van narratief leren. In het verleden heeft Susan ook eens eerder een gastdocent mogen ontvangen. Deze kwam echter niet bij maatschappijleer de les verzorgen, maar voor een gezamenlijk project van aardrijkskunde, geschiedenis en levensbeschouwing. Wat haar toen opviel is dat zelfs "de etterbakken" heel aandachtig luisterden.

Ook Susan kwam het aanbod van Vluchtelingenwerk tegen en was erin geïnteresseerd. Ze had ook over PAX gehoord, maar omdat ze eenmaal al via Vluchtelingenwerk een aanbod had, heeft ze verder niet inhoudelijk gekeken naar het programma van PAX. Susan zegt in haar interview dat ze weet dat er

wel een groot prijsverschil is tussen het programma van PAX en Vluchtelingenwerk en aangezien ze toch al iemand had gevonden, heeft ze het daarbij gelaten. Omdat de thema's van het boek losstaande thema's zijn volgens haar, paste de gastles prima in het curriculum. Ze heeft er een les aan vooraf besteed en een les achteraf als nabespreking en rekening gehouden met de kerstvakantie. Verder heeft ze inhoudelijk veel ruimte vrijgelaten aan de vrijwilliger van Vluchtelingenwerk. Wel heeft Susan contact opgenomen met Vluchtelingenwerk en gevraagd wat hun gastles precies inhield. Met name het persoonlijk verhaal is voor Susan het belangrijkste onderdeel van de les, omdat de andere onderdelen zij zelf ook had kunnen verzorgen. Volgens Susan is dat onderdeel ook wat de leerlingen het meest raakt.

De gastles duurde 50 minuten, even lang als een gewone les. Tijdens de les waren er twee gasten, een vluchteling en een Nederlandse vrijwilliger. De vrijwilliger van Vluchtelingenwerk was leidend in de les. De les begon met een quiz, een interactief gedeelte waarbij de preconcepties van de leerlingen werden gemeten. Het ging hier met name om de vooroordelen die veel leerlingen bij het thema vluchtelingen hebben. Volgens Susan was er in de beginsituatie sprake van vooroordelen m.b.t. de redenen waarom vluchtelingen naar Nederland komen. Daarnaast dachten veel leerlingen volgens haar dat alle vluchtelingen moslim zijn. Er moest in de les wel het een en ander worden toegelicht. De leerlingen begrepen bijvoorbeeld de stelling "andere culturen zijn een verrijking voor NL" niet. Nadat deze stelling is uitgelegd kwamen ze zelf met een voorbeeld. De vrienden van een jongen uit Afghanistan vonden bijvoorbeeld het eten bij hem altijd wel lekker. Dus toen er werd doorgevraagd of toelichting werd gegeven, kwamen er meer reacties van leerlingen naar boven. De leerlingen zaten in deze les in een bus-opstelling. VWN had verzocht de leerlingen in een kring te laten zitten, maar bij aanvang van de les is de opstelling van de klas gewoon aangehouden. Volgens Susan heeft die opstelling zo ook prima gewerkt. De gastdocent stond en gaf een weergave van zijn leven in Syrië. Hij was zelf ook docent en had een presentatie met foto's uit Syrië. Ook een foto van een school soortgelijk aan de school waarop hij werkte. Susan vond dit gedeelte het allerbelangrijkst en zocht met name aansluiting tussen de wereld van de vluchteling en de beleavingswereld van de leerlingen. Susan benoemde in het interview een voorbeeld die de vluchteling gebruikte om de oorlog te visualiseren. De vluchteling vroeg de leerlingen zich in te beelden dat er militairen buiten de school liepen die iedereen evacueerden, omdat ze het gebouw in beslag moesten nemen. Volgens Susan een onvoorstelbaar maar zeer concreet voorbeeld. Susan vond het echter jammer dat het gedeelte met het persoonlijk verhaal van de vluchteling slechts 15 minuten duurde. Ze vroeg zich af of de leerlingen überhaupt wel langer dan 15 minuten aan een stuk door aandachtig konden luisteren en dacht dat het voor de vluchteling anders ook te lang zou duren, omdat zijn Nederlands nog niet helemaal vloeiend was. Aan de ene kant vond ze het dus goed dat het interactief was, maar aan de andere kant vond ze het persoonlijke narratieve gedeelte toch te kort.

Ook was Susan van mening dat de leerlingen heel bang zijn om iemand te beledigen. De taalbarrière speelde ook bij haar leerlingen een rol, waardoor ze wat terughoudender waren in het stellen van vragen. Zij wilden volgens Susan de vluchteling niet in verlegenheid brengen. Dit viel haar op, omdat de leerlingen volgens haar de gemeenste dingen tegen elkaar zeggen. Volgens Susan zou er meer reactie zijn geweest vanuit de leerlingen, als de gastdocent vloeiend Nederlands had gesproken en de leerlingen zich op hun gemak hadden gevoeld.

Het voordeel van deze gastlessen is volgens haar dat het meer indruk maakt en beter blijft. Ze gaf daarentegen aan dat het niet een blijvende impact heeft en dat de leerlingen deze vluchteling misschien wel zien als een uitzondering op de andere. Dat de vooroordelen nog steeds gelden, maar dat ze dus tijdens de gastles een uitzondering op die voordelen hebben gezien. Bij Susan leeft de wens om in de toekomst groter aan te pakken en te verbinden met andere vakken, zoals Nederlands en levensbeschouwing. Ze ziet het zitten om de leerlingen in contact te brengen met de Internationale Schakel Klas-afdeling (ISK) van hun school waar veel jonge nieuwkomers naar school gaan. Ze benoemt echter nogmaals de angst van leerlingen om onbekende mensen te benaderen en de angst die ze

hebben om iemand te beledigen. Ze vraagt zich tevens af in hoeverre zo een project überhaupt haalbaar is. Maar wat betreft het gebruik van narratief leren als werkvorm binnen maatschappijleer, zegt Susan, vooral doen!

4.3 DERDE CASUS: ROBERTS LES

Via Facebook ben ik in contact gekomen met Robert. Op dezelfde dag dat ik een oproep op Facebook plaatste, heeft Robert gastlessen mogen ontvangen van Vluchtelingen Werk Nederland. Op zijn tijdlijn waren daar foto's van geplaatst. Robert was bereid deel te nemen aan het onderzoek. Sinds 2001 werkt Robert op een school in Spijkenisse, waar hij ooit is begonnen als zij-instromer. Hij heeft sociologie gestudeerd en had verder geen ervaring als docent maatschappijleer. Robert is opgegroeid in een multiculturele omgeving en weet eigenlijk niet beter dan dat er verschillende nationaliteiten om hem heen leefden in de Schilderswijk. Na zijn studie sociologie heeft Robert drie en een half jaar lang gewerkt als bijstandswerker. Hij is dus bekend met diversiteit binnen de gemeenschap waarin hij opgroeide. Niet alleen op cultureel, maar ook sociaaleconomisch niveau. Vervolgens heeft hij bij een IT-bedrijf gewerkt. Dit bedrijf zette een fraude-programma op, waar Robert aan werkte, maar hij beseftte zich gauw dat dat werk niet voor hem was weggelegd. Hij vond het geven van cursussen meer bij hem passen en besloot docent te worden. Hij is toen aangenomen op de school in Spijkenisse waar hij nu, zeventien jaar later, nog steeds werkt.

Toen Robert nog maar net twee weken in dienst was, vonden de aanslagen van 11 september plaats. Dit was een belangrijke punt in Roberts carrière, omdat hij beseftte dat ondanks de gemengde klassen, vooral op de mavo, en de spanningen die er waren, het toch goed is gegaan. Dit vond Robert erg interessant en deed hem beseffen dat hij op de juiste plaats was. Dit jaar geeft Robert maatschappijleer in de klassen 4 mavo, havo en vwo. In totaal twintig lessen per week. Daarnaast is hij op zijn school ook een "rots en water trainer" en ADHD-coach. De rots- en water trainingen zijn psychofysische trainingen waarbij ook sociale vaardigheden worden getraind zonder dat er gepraat hoeft te worden. Deze oefeningen zijn gebaseerd op Oosterse filosofie en verdedigingstechnieken. Robert doet dit met name op de weerbaarheid van leerlingen te versterken.

Binnen zijn vakgroep, dat bestaat uit zichzelf en twee andere docenten, is er gekozen voor een twee sporen programma. Daardoor is maatschappijleer een vak geworden dat leerlingen voorbereid op het examen, door ze te laten oefenen met bronnenmateriaal en lezen. Daarnaast is maatschappijleer ook het vak geworden dat de leerlingen voorbereidt om te participeren in de maatschappij. Robert zegt in het interview letterlijk: "Dit doen we door de maatschappij de klas in te halen". De maatschappij in de klas halen, doet Robert voornamelijk door zoveel mogelijk gastdocenten uit te nodigen. Robert heeft in het verleden veel positieve ervaringen gehad met het uitnodigen van gastdocenten. Hij heeft bijvoorbeeld eens eerder een jonge ex-gedetineerde in de klas gehad, die zijn verhaal kwam vertellen. Hij vertelde dat hij behoorlijk fout is geweest en dat hij acht jaar lang heeft vastgezeten voor doodslag. Deze gastdocent vertelde ook hoe het bij hem zo ver heeft kunnen komen. Deze les heeft enorm indruk gemaakt op de leerlingen in de klas. Een leerling die dat jaar was blijven zitten, vroeg Robert het nieuwe schooljaar of deze ex-gedetineerde dat jaar weer langs zou komen om zijn verhaal te vertellen. Dit geeft volgens Robert aan hoe onder de indruk zijn klas is geweest van het verhaal. Naast het verhaal van de ex-gedetineerde maakt Robert ook plaats voor de verhalen van andere mensen uit onze maatschappij, zoals journalisten, Kamerleden en vluchtelingen. In het interview vertelt Robert mij dat hij een oproep zag verschijnen op Twitter van de columnist/journalist Wierd Duk. Hij is op deze oproep ingegaan en heeft Wierd Duk uitgenodigd in de klas. Deze is in discussie gegaan met de leerlingen, wat heeft geresulteerd in een stukje in de krant.

Robert kiest ervoor om de maatschappij de klas in te halen en gebruik te maken van een narratieve werkvorm, omdat hij van mening is dat de leerlingen leven in een bepaalde social media bubbel waarbij informatievoorziening erg eenzijdig en beperkt is. Door apps als Instagram hebben zij een gekleurd beeld van de werkelijkheid. Robert wil dat de leerlingen zoveel mogelijk andere meningen

laten horen en op die manier hun inzichten verbreden. Door te luisteren naar bijvoorbeeld een vluchteling, kunnen zij deels ervaren hoe het voor die persoon is geweest en ervaren zij meer de emotie die daarbij komt kijken. Het is niet zijn bedoeling dat men gelijk een andere mening krijgt op de vluchtelingproblematiek, maar dat het besef er is en dat de leerlingen inzien welke moeilijke keuzes de vluchteling heeft moeten maken bij vertrek. Bij deze gastlessen heeft Robert geen specifieke leerdoelen die hij wil bereiken. Het nadeel van zo een gastles is dat het eenmalig is en dat wanneer een leerling absent is, de les niet kan worden ingehaald. De leerlingen krijgen over de inhoud van de les geen toets, maar Robert probeert wel de inhoud van de les te koppelen met nieuwsberichten die eraan gerelateerd zijn. Zijn leerdoel is volgens hem, leerlingen te motiveren om kritisch te leren denken. De gastlessen zijn met name bedoeld om de leerlingen inzichten te bieden die ze ervoor niet hadden. Een voorbeeld dat Robert geeft in het interview is dat de leerlingen worden gevraagd hun straat te omschrijven. Zo een vraag krijgt een vluchteling namelijk hier in Nederland. De leerlingen zagen in hoe lastig het soms is om hele simpele dingen te omschrijven uit hun leefomgeving. De gastles met de vluchteling en begeleider van VWN zijn bij Robert gemakkelijk tot stand gekomen. Robert heeft als vrijwilliger binnen deze organisatie in het verleden gewerkt en kende de organisatie.

Een moeder van een leerling benaderde hem ook met de opties voor deze gastlessen en Robert greep deze kans met beide handen aan. Voorafgaand aan de gastles zocht Robert de gastdocenten eerst op op social media. Dit deed hij om meer achtergrondinformatie te vinden over de gasten. Hij probeert zoveel mogelijk publieke of semipublieke mensen uit te nodigen, dat maakt het vinden van achtergrondinformatie makkelijker. Daarnaast probeert hij ook zoveel mogelijk gastdocenten uit professionele organisaties uit te nodigen, omdat die vaak getraind zijn om dit soort lessen te geven. In het geval van VWN was het programma al bedacht door de vrijwilliger. Robert heeft daar verder niet op hoeven sturen. Het programma bestond uit een quiz over vluchtelingen in het algemeen. Bijvoorbeeld over hoeveel inwoners Libanon heeft en hoeveel procent daarvan vluchteling is en hoeveel vluchtelingen er bijvoorbeeld in 2015 naar Nederland zijn gekomen. Deze quiz bestond allemaal uit meerkeuze vragen om de startpositie en preconcepties van de leerlingen te meten.

Vervolgens kwam de vluchteling aan het woord, die zijn persoonlijk vluchtverhaal vertelde. Afhankelijk van het niveau van de Nederlandse taal, nam de vrijwilliger het af en toe over of bleef de vluchteling aan het woord. Robert geeft aan dat er een verschil is tussen het ontvangen van een vluchteling die de Nederlandse taal nog niet goed beheerst en een vluchteling die al vloeiend Nederlands spreekt. In zijn geval heeft hij twee verschillende vluchtelingen mogen ontvangen. Een van deze vluchtelingen woonde al 20 jaar in Nederland en sprak goed Nederlands. Zij was daarom ook langer aan het woord en had weinig toevoegingen nodig vanuit de vrijwilliger. De andere vluchteling vond het echter lastiger, hij had zijn verhaal op papier geschreven zodat hij het kon voorlezen. Op de vragen ingaan die de leerlingen stelden, was voor hem lastig. Hij is korter aan het woord geweest.

Wat dat betreft is Robert het eens dat er een taalbarrière is, waardoor er bij de ene les de leerlingen minder betrokken zijn dan bij de andere. De leerlingen waren volgens hem bang om het de gastdocent moeilijk te maken, omdat hij het al moeilijk vond om op de juiste woorden te komen. Deze gastles duurde in totaal 50 minuten, waarvan de leerlingen maximaal 30 minuten hebben geluisterd en 20 minuten actief deel hebben deelgenomen. Wanneer Robert terugblikte op de les, vindt hij dat het soepel is voorlopen. Dit kwam voornamelijk doordat de vrijwilliger van VWN goed was voorbereid. Robert zou zelf de les anders aanpakken, door zelf ook de les goed voor te bereiden en het te koppelen aan de thema's uit het boek. Robert zou bijvoorbeeld graag een artikel over uitkeringen willen koppelen aan het vluchtelingendebat, om duidelijkere beeld te schetsen over wat er eenmaal van een vluchteling verwacht wordt zodra ze in Nederland zijn en dat het verhaal niet eindigt, zodra de les is afgelopen.

Wat Robert eventueel anders zou willen doen, is overwegen om een keer iemand uit te nodigen die bijvoorbeeld tegen de komst van de vluchtelingen. Om zijn of haar kant van het verhaal te horen. Dit

idee is afkomstig van een meisje uit Robs klas. Robert vraagt zich echter af of zo een persoon makkelijk te vinden is.

In de interviews geeft Robert ook aan zelf vaak persoonlijke incidenten en ervaringen te delen in de klas. Hierdoor groeit de band tussen hem en de leerlingen en krijgen ze volgens hem betere inzichten. De leerlingen vertrouwen hem hierdoor ook meer. Zo vertelt hij bijvoorbeeld bij het thema criminaliteit iets over zijn eigen jeugdervaringen. Hierdoor zorgt hij ervoor dat leerlingen ook eerder met hun verhaal naar hem toe komen. Tenslotte beveelt Robert iedereen aan om narratieve werkvormen toe te passen in de les.

4.4 VIERDE CASUS: MARLEENS LES

Marleen van de Beek is tevens benaderd voor het onderzoek. Zij gaf gehoor aan de oproep en via Facebook ben ik met haar in contact gekomen. Allereerst is de inhoud en het doel van het onderzoek met haar besproken en is er een datum voor interview geprikt. Marleen is 24 jaar oud en zit momenteel in de afstudeerfase van de lerarenopleiding maatschappijleer en de lerarenopleiding aardrijkskunde op de NHL. Ze woont sinds het najaar in Zwolle, daarvoor heeft ze vier jaar in Groningen gewoond. Vorige jaar is zij vijf maanden op reis geweest naar Nieuw Zeeland, Indonesie en Maleisie, waar zij is gaan backpacken. Daarnaast heeft zij na de Havo ook nog 7 maanden bij een gastgezin in de Verenigde Staten gewoond, zodat zij daar een high school semester kon volgen. Zij werkt als vrijwilliger bij Young Impact, een organisatie die bij scholen langsgaat om leerlingen te stimuleren in het verbeteren van de wereld. Ook is zij nu acht jaar werkzaam op de brood en deli-/kaas afdeling van de Albert Heijn. Voor haar studies heeft zij op diverse scholen stage gelopen in Drenthe, Friesland en Groningen. Momenteel werkt zij als leraar in opleiding op het RSG Wolfsbos in Hoogeveen. Hier geeft zij 2 uur in de week maatschappijleer aan twee derdeklassen vmbo-basis/kader en 3 uur in de week Mens & Maatschappij aan een eerste klas vmbo-basis/kader.

Haar maatschappijleer vakgroep bestaat uit één man, één vrouw en zichzelf. Deze man en vrouw zijn beiden ouder dan 55 jaar. De man geeft één klas maatschappijleer (2 uur in de week) en één klas maatschappijkunde. Hij houdt zich daarnaast voornamelijk bezig met zijn taak als zorgcoördinator. De vrouw is oorspronkelijk docent Nederlands en dit is het eerste jaar dat zij maatschappijleer geeft. Dit geeft zij aan twee klassen. De school van Marleen werkt vanuit de methode Thema's (nieuwste versie 17/18). Leerlingen zitten zij allen één uur in een computerlokaal en één uur in een theorielokaal. Zij sluiten elk hoofdstuk af met een eindtoets en een praktische opdracht. Naar haar idee werken de collega's van Marleen meer vanuit de methode dan dat zij dat zelf doet. Zij wil nog weleens uitstapjes maken of de lessen verdiepen a.d.h.v. digitaal materiaal. Begripkennis is voor haar minder belangrijk dan voor haar twee collega's. Zij nemen dezelfde toetsen en praktische opdrachten af.

Marleen heeft echter andere keuzes gemaakt dit schooljaar met betrekking tot de volgorde van de thema's in het curriculum. Haar collega's gingen van hoofdstuk 2 naar hoofdstuk 3, politiek. Marleen heeft echter politiek eerst overgeslagen en is van hoofdstuk 2 "jongeren" naar hoofdstuk 4 gegaan, "pluriforme samenleving". Naar haar idee sloten deze twee hoofdstukken beter op elkaar aan en zij wilde het hoofdstuk politiek uitstellen tot ze meer richting de gemeenteraadsverkiezingen zaten. Als praktische opdracht moesten leerlingen 10 foto's maken van multicultureel Hoogeveen, twee interviews houden met mensen die uit het buitenland naar Nederland waren verhuisd, antwoord geven op de vraag 'hoe multicultureel is Hoogeveen en wat vind ik daarvan?' en een reflectie schrijven. In de methode zitten twee extra pagina's over "De weg van een vluchteling". Deze pagina's heeft zij behandeld als een aparte paragraaf. Omdat Marleen het thema vluchtelingen een belangrijk onderwerp vindt en het specifiek aan bod wilde laten komen heeft ze gekozen voor een werkvorm van narratief leren. Zij geeft aan dat zij het belangrijk vindt om in de huidige samenleving empathie en begrip voor elkaar te hebben, specifiek als het gaat om vluchtelingen.

De werkvorm waar Marleen echter voor kiest verschilt met die van andere collega's die zijn geïnterviewd. Zij kiest namelijk voor een werkvorm waarin leerlingen worden geïnterviewd. Hun verhaal komt dus voort uit de vragen die de leerlingen stellen. Deze les is extra goed voorbereid door Marleen, omdat deze les zou worden beoordeeld door haar didacticus. De voorbereiding was volgens haar ook noodzakelijk, zodat zij noch de leerlingen die geïnterviewd zouden worden, voor verassingen zouden staan.

Op de school van Marleen is er een ISK-afdeling en in de klas waar de les gegeven is zitten drie meiden die gevlucht zijn uit hun eigen land. Het gaat hierbij om één meisje uit Somalië en twee meiden uit Syrië. Deze meiden zijn ongeveer 15 jaar oud. Gedurende het jaar merkte Marleen dat er weinig interactie was tussen deze drie leerlingen en de rest van de klas. Tevens spelen er in de regio veel vooroordelen en een negatieve houding t.a.v. vluchtelingen. Dit kwam ook naar voren in de beantwoording van de vraag bij de praktische opdracht. Er wordt gesteld dat je geen vragen mag stellen aan ISK-leerlingen over hun vlucht. Zij moeten dit namelijk vanuit zichzelf vertellen. Naar haar idee ontstaat hierdoor een soort vacuüm. De ISK-leerlingen willen best iets vertellen maar doen dit niet vanuit zichzelf en leraren en leerlingen willen best iets vragen maar hen wordt verteld dat dit niet mag. Op die manier wordt het verhaal dus gemeden. Marleen besloot te peilen of haar ISK-leerlingen misschien wat wilde vertellen over hun reis. De leerling uit Somalië gaf aan dat ze dit niet per se wilde "omdat het niet zo bijzonder was". De twee meiden uit Syrië wilden het wel graag. Ze stelden zelfs voor om een PowerPoint te maken. De lessen gingen verder en telkens na afloop peilde Marleen even bij de dames of ze nog steeds iets wilde vertellen.

De klas waarin deze werkvorm van narratief leren zou worden toegepast was een derdejaars vmbo-basis/kader klas. In deze klas zitten 16 meiden en 1 jongen. Voorgaande lessen zijn besteed aan begrippen als allochtoon en autochtoon, discriminatie en redenen om te verhuizen. Omdat Marleen merkte dat er een wij-zij gevoel ontstond, heeft zij voor deze werkvorm gekozen.

De les zou worden gegeven terwijl er iemand van de NHL kwam kijken naar Marleen' vakdidactisch handelen, maar dit vonden de leerlingen volgens haar niet erg. Toen stelde Marleen voor om een soort interview te houden voor de klas, dit om het gesprek wat in te kaderen. Om de desbetreffende 'gastles' voor te bereiden, heeft zij met de meiden zo'n uur gezeten voor het interview. Dit was om even te oefenen; zij wisten dan welke vragen ze zouden krijgen en Marleen kon zich voorbereiden op hun antwoorden. Marleen wist namelijk zelf bijna niets over hun reis en wat de dames hadden meegemaakt.

Allereerst begon Marleen met een korte introductie over het onderwerp vluchtelingen. Hier probeerde zij de voorkennis van leerlingen te activeren. Marleen probeerde ook preconcepties van leerlingen naar boven te halen om vervolgens over te gaan op het persoonlijk verhaal van haar leerlingen. Daarna is zij met de twee meiden voor de klas gaan staan en heeft zij een aantal vragen gesteld. Dit waren vragen als 'Hadden jullie verwacht dat er oorlog zou komen in Syrië?' "Waarom zijn jullie naar Nederland gekomen en niet naar een ander land?" "Hoe zijn jullie hier gekomen?" "Wat missen jullie uit Syrië (materialistisch gezien)" "Denken jullie dat jullie ooit weer teruggaan naar Syrië?" etc. Alle leerlingen luisterden geboeid en uiteindelijk stelden ze zelf nog een aantal vragen zoals 'vind je het leuk hier?'. Volgens Marleen vroeg één leerling aan de meiden of ze ook trauma's hadden opgelopen en deze vraag heeft Marleen wat proberen te begeleiden uit angst voor het effect van de vraag. Na afloop van het gesprek gingen leerlingen bezig met de opdrachten uit het boek of een Serious Game waar ze zich konden inleven in de keuzes die een vluchteling moest maken tijdens de reis. Marleen zegt in het interview dat ze voorafgaand aan de les heeft gepeild bij collega's die werkzaam zijn op het ISK wat hun gedachten zijn over de uitvoering over zo een les. Zij heeft verder geen inspiratie opgedaan uit specifieke literatuur met betrekking tot het toepassen van deze werkvorm.

Er waren positieve effecten zichtbaar kort na deze les van Marleen. Zij had er zelf een goed gevoel aan over gehouden en de leerlingen die gewoonliks elkaar vermeden, omdat ze elkaar niet kenden, groetten elkaar. Dit was echter van korte duur, want twee maanden later zijn er volgens haar geen veranderingen te meten in de klas. De klasgenoten gedragen zich niet anders t.o.v. de twee leerlingen die zijn geïnterviewd ende communicatie tussen deze leerlingen is er ook niet op vooruit gegaan. Marleen zou het desondanks aanbevelen bij collega's om deze werkvorm ook toe te passen, wel geeft zij in het interview aan dat het enorm belangrijk is de vragen en het interview goed voor te bereiden.

4.5 VIJFDE CASUS: LINDA'S LES

Na mijn oproep op Facebook reageerde ook Linda enthousiast .Ik benaderde haar direct met het verzoek om deel te nemen aan het onderzoek. Linda was geïnteresseerd in het doel en de inhoud van het onderzoek en was bereid te worden geïnterviewd naar haar ervaringen met het toepassen van narratief leren. De afspraak was gauw gemaakt. Helaas is gebleken dat de opname van dit interview blank was en dat is erg spijtig, want het interview heeft zeker 1,5 uur geduurd en Linda heeft hele interessante ervaringen met mij gedeeld. Daarom heb ik het daar niet bij gelaten en heb ik Linda nogmaals mijn vragen toegezonden, zodat zij hier schriftelijk nogmaals antwoord op kon geven. De casus van Linda's les is dus gebaseerd op mijn notities van het interview en haar schriftelijke input op de vragen. Daarnaast zal ik in de casus ook zaken benoemen die ik me nog kan herinneren. Linda heeft aan dezelfde universiteit gestudeerd als ik. Zij heeft namelijk Culturele-Antropologie en niet-westerse sociologie gestudeerd aan de Universiteit van Leiden. Na haar master heeft ze de ILO-opleiding gedaan aan de UvA voor docent maatschappijleer. Zij is sinds haar stage op het Martinuscollege te Grootebroek blijven werken als docent Levensbeschouwing en Maatschappijleer en geeft les op de Havo en het Vwo. Linda heeft veel ervaringen opgedaan in het buitenland. Na haar middelbare school en het behalen van haar vwo-diploma is zij 6 maanden in Zuid-Afrika geweest als vrijwilliger met AFS. Dit is een intercultureel programma waarmee zij vrijwilligerservaring heeft opgedaan door te werken in een kindertehuis. Ze verbleef gedurende deze periode bij een gastgezin. Tijdens haar master Antropologie is zij drie maanden in Mali geweest voor een onderzoek naar HI/aidsvoorlichting.

Wanneer ik Linda vraag, wat haar de persoon en docent maakt die ze vandaag de dag is, zegt ze in het interview dat vooral de reis die ze met haar ouders naar Zuid-Afrika maakte toen ze 15 was haar interesse heeft gewekt in de wereld die zich buiten Nederland afspeelt. Zij is daarom ook op uitwisseling gegaan na het behalen van haar diploma op de middelbare school. Verder had zij een klasgenoot uit Italië, waar ze jarenlang bevriend mee is geweest. Ze heeft graag contacten met mensen over de hele wereld en buiten Nederland en heeft veel alleen gereisd. Wat voor haar het meest bijzondere was, is haar ervaring in Zuid-Afrika, in de meest arme gedeeltes van het land. In Mali heeft ze ervaren hoe het is om helemaal 'back to basic' te gaan op het platteland en vandaag de dag gebruikt Linda nog steeds veel voorbeelden in de klas die gebaseerd zijn op deze ervaringen. Zij werkt nu al twaalf jaar als docent. Aan de 1^e klassen en eindexamenjaar Havo/Vwo geeft zij Levensbeschouwing en Maatschappijleer in Havo 4. Haar vakgroep bestaat uit 1 collega Maatschappijleer. Haar collega coördineert het Vwo en Linda de Havo. Haar collega geeft naast Maatschappijleer ook Maatschappijwetenschappen. Binnen de Havo werken zij met Seneca en het Vwo werkt met Dilemma's. In 1 leerjaar hebben zij 2,5 uur op jaarbasis. Linda vindt het vooral belangrijk dat leerlingen ervaringen buiten eigen leefwereldje opdoen. Kennis maken met andere visies, maar ook feitenkennis over hoe de Nederlandse maatschappij functioneert. Verder is mening vormen, geven en luisteren naar elkaars mening voor haar ook een belangrijk onderdeel van maatschappijleer.

Linda heeft ervoor gekozen om via PAX het project "Verhaal van de Vluchteling" naar de klas te halen. Zij vindt het belangrijk dat leerlingen meer te weten krijgen over herkomst van verschillende groepen, maar ook kennis maken met het verhaal achter de vluchteling. Open praten en vooroordelen

bespreken zijn volgens haar belangrijke onderdelen van de les. Linda had vorig jaar al kennis gemaakt met dit project en daar was ze tevreden over. De leerlingen waren ook erg enthousiast. In het verleden heeft ze ook gastdocenten mogen ontvangen van Stichting Vluchteling, maar die geven tegenwoordig deze gastlessen niet meer. Daarnaast heeft ze ook wel eens een leerling of een docent met een vluchtverleden laten spreken. Dit jaar heeft zij de les geregeld via PAX. Linda geeft aan dat ze de lessen wel duur vond, maar dat de school gelukkig mee wilde betalen. Ze hadden namelijk het budget binnen de sectie al overschreden.

Voorafgaand aan de les had Linda positieve verwachtingen van hoe het zou gaan lopen. Dit komt omdat ze in het verleden ook de projecten van PAX heeft toegepast in haar lessen. Linda besprak van tevoren de voorkennis van de leerlingen en hun afkomst met de gastsprekers, zodat zij wisten met welke doelgroep zij te maken hadden. Ook is het bekend gemaakt aan de leerlingen en ouders dat zij gastsprekers zouden ontvangen. Dit heeft zij gedaan door een bericht te plaatsen op de website en Facebookpagina van de school. Juist omdat de leerlingen van Linda, uit een “boerengemeenschap” komen (zoals Linda dat zelf zegt) en ze zijn opgevoed met de ons-kent-ons mentaliteit, is het zeer belangrijk dat de leerlingen ook ervaringen opdoen en verhalen horen van mensen buiten hun eigen wereld. Linda heeft op school daarom vaker gastlessen gehad van onder meer ex-delinquenten, bureau HALT en COC.

De gastles van PAX vonden plaats binnen het gewone lesuur van 50 minuten per klas. Vooral de computerles vond Linda zeer waardevol. Binnen deze les kregen de leerlingen de mogelijkheid om hun inlevingsvermogen volledig te testen, omdat zij in de schoenen moesten staan van de vluchteling en zelf keuzes moesten maken die de vluchtelingen ook hebben moeten maken. De computerles duurde zelf al een uur. En in de zelfde week ontving de klas ook een gastspreker van PAX. Dit was een vluchteling die zijn persoonlijk verhaal kwam vertellen. Linda vond dat de gastsprekers pakkende verhalen hadden en meestal wel goed te verstaan waren. De gastsprekers moesten af en toe wel zoeken naar woorden. In het algemeen waren de leerlingen erg stil, verrast en vooral onder de indruk. De leerlingen hebben echter weinig vragen gesteld. De les erna heeft Linda de les nogmaals met de leerlingen besproken. Er was ook een nabespreking van ongeveer 20 minuten. Linda raadt alle docenten aan deze werkvorm in de les toe te passen. Zo maken leerlingen volgens haar, kennis met mede-Nederlanders. Wel vindt ze dat er een meer actieve houding voor de leerlingen is weggelegd. Wellicht kunnen de leerlingen, volgens haar, alvast vragen voorbereiden voorafgaand aan de les. Meer interactie, in plaats van alleen naar het verhaal luisteren, leek haar ook een aspect dat ze voor de volgende keer zou overwegen.

Conclusie

In dit hoofdstuk heb ik middels thick-description een gedetailleerde weergave geschetst van de lessen waarin narratief leren is toegepast. De didactische keuzes die de docenten hebben gemaakt en hoe ze de les hebben ervaren wordt in dit hoofdstuk bekend gemaakt aan de lezer. In het volgend hoofdstuk vergelijk ik de antwoorden van de respondenten met elkaar en geef ik een weergave van de resultaten van de gecodeerde interviews.

HOOFDSTUK V: RESULTATEN

Uit de casussen maak ik op dat een gastles gegeven door iemand die het vluchten persoonlijk heeft ervaren toch bijzonder is. Maar hoe draagt zo een gastles bij aan de burgerschapsvorming van de leerlingen? Uit het theoretisch hoofdstuk van dit onderzoek bleek dat de overheid streeft naar de ontwikkeling van enkele attitudes, kennis en vaardigheden van leerlingen. In dit hoofdstuk zet ik uit wat de belangrijkste bevindingen zijn van deze studie in relatie tot deze leerdoelen. Het schema met de open- en axiaal coderingen zijn te vinden in de bijlage. De verwijzingen A1 t/m K2 koppelen de leerdoelen van de docenten terug aan de leerdoelen uit het theoretisch kader (paragraaf 2.4). In dit hoofdstuk komt de selectieve coderingen aan bod. Door selectief coderen toe te passen, kan ik de antwoorden van deelnemers per categorie of thema aan elkaar spiegelen en vergelijken. Het codeerproces heeft tot enkele thema's geleid die worden besproken binnen dit hoofdstuk.

5.1: CRITICAL INCIDENTS

Om het ijs te breken en een beeld te krijgen van de respondent, is het interview gestart met een korte introductie over de respondent en zijn of haar verleden. Zoals ik in mijn eigen casus beschreef, heeft mijn verleden ook veel invloed op de persoon en docent (in opleiding) die ik vandaag de dag ben. De selectie van *critical incidents* in mijn coderingsschema resulteert in 12 records. Een opvallend overeenkomst bij alle respondenten is hun ervaring in het buitenland. Voor hen hebben de reizen naar en het verblijven in het buitenland veel betekent in de ontwikkeling van hun identiteit:

"Toen hebben we als gezin ook een aantal reizen gemaakt door Zuid-Afrika, o.a. dus ik denk dat dat je erg vormt." (Susan)

"Vorig jaar ben ik vijf maanden op reis geweest naar Nieuw Zeeland, Indonesië en Maleisië, waar ik ben gaan backpacken. Daarnaast heb ik na de Havo ook nog 7 maanden bij een gastgezin in de Verenigde Staten gewoond, zodat ik daar een high school semester kon volgen" (Marleen)

"Na Vwo 6 ben ik 6 maanden in Zuid-Afrika geweest als Vrijwilliger met AFS. Werken in een kindertehuis, wonen in een gastgezin. Tijdens de Master Antropologie ben ik 3 maanden in Mali geweest voor onderzoek naar HIV/aids voorlichting door Plan" (Linda)

"Uitwisseling kwam in me op na een vakantie in Zuid Afrika met ouders en broertjes toen ik 15 was en op mijn 17e had ik een klasgenoot uit Italië die vriendin werd voor jaren." (Linda)

"Graag contacten buiten Nederland gemaakt en veel alleen gereisd. Ervaring in Zuid Afrika, echt in het arme deel waren heel bijzonder." (Linda)

Deze citaten uit de interviews duiden niet alleen op buitenlandervaring op zich, maar geven een beeld over de multiculturele sensitiviteit van de respondenten. Zij hebben in het buitenland ervaring opgedaan over culturen en gebruiken die wij in Nederland wellicht niet kennen. Robert benoemt zelf geen buitenlandervaring, maar geeft aan ook multicultureel sensitief te zijn en zegt in het interview het volgende:

"Ik ben zelf opgegroeid in Schilderswijk in Den Haag. Dus ik weet niets anders dan dat ik in een gemengde omgeving woon en mensen van verschillende achtergronden". (Robert)

Wij verwachten van leerlingen om leerdoelen te behalen die een inclusieve samenleving en een democratiecultuur bevorderen. Begrip en empathie voor andere culturen is daar een belangrijk onderdeel van. We zien dat ook terug bij de respondenten in dit onderzoek.

Een critical point is eigenlijk wel iets meer dan een buitenlandervaring. Het is een belangrijk moment in het leven van een persoon. Robert weet nog heel goed wat en wanneer zijn critical incident heeft plaatsgevonden, waardoor hij wist dat lesgeven voor hem was weggelegd:

"En toen ik twee weken in dienst was, was het 11 september, dus dat was voor mij gelijk een enorme vuurdoof, vooral bij mavo, waarbij het gemiddelde klassen waren en enorme spanningen ontstonden. Dat vond ik zelf interessant, en dat is goed gegaan en daardoor wist ik dat het mijn plek was." (Robert)

De andere docenten geven niet een belangrijk keerpunt aan waardoor zij voor dit vak hebben gekozen of waardoor hun visie is beïnvloed. Naast het feit dat het allemaal zij-instromers zijn delen de meesten ook een sociale inslag die ze in de opvoeding hebben meegekregen en de behoefte om wat voor de gemeenschap te willen betekenen:

"Dus ik ben erg opgevoed met dingen doen voor anderen, om je heen kijken en iets betekenen voor de wereld zeg maar." (Susan)

"Ik werk als vrijwilliger bij Young Impact, een organisatie die bij scholen langsgaat om leerlingen te stimuleren in het verbeteren van de wereld." (Marleen)

5.2. VAKGROEP EN VISIE OP BURGERSCHAPSONDERWIJS

De leerdoelen die een docent stelt, kunnen enigszins worden bepaald door de vakgroep met wie de docent samenwerkt. Een leerdoel kan bijvoorbeeld zijn om preconcepties van leerlingen uit de weg te helpen door ze informatie uit nieuwe bronnen te bieden. Deze preconcepties zijn weer per school en per regio verschillend. Daarom stel ik de docenten vragen over hoe maatschappijleer wordt vormgegeven en welke visie zij op burgerschapsonderwijs na houden.

"Ik ben de grootste deel van de vakgroep, met twee andere collega's. Ik heb toen met die twee collega's toen de keuze gemaakt dat wij bij maatschappijleer twee sporen volgden, we gingen ons profileren als "het eerste vak" dat leerlingen voorbereidt op het examen. En het leuke was, omdat ze geen examen doen met maatschappijleer, dat dat vreemde blikken gaf. Dus we gebruiken heel veel bronnenmateriaal, met oefeningen in lezen en dat soort zaken. Dat was de ene pijler zeg maar, en de tweede pijler was, maatschappijleer wordt pas interessant als je maatschappijleer in de klas haalt. Dus we proberen zo veel mogelijk gastdocenten te ontvangen". (Robert)

Robert zegt in zijn interview dat bij hen op school twee sporen worden gevolgd binnen het vak maatschappijleer. Een vak dat leerlingen voorbereidt op het examen door te oefenen met bronmateriaal en lezen, maar ook een vak waarbij de maatschappijleer de klas in wordt gehaald. Deze citaat komt heel erg in de buurt van de individualistische docentenvisie en de egalitaire visie op burgerschapsonderwijs. Enerzijds biedt Robert's school de leerlingen de tools en de benodigde kennis om het examen te maken, maar worden ze ook klaargestoomd om deel uit te maken van een maatschappij door hen in contact te brengen met de maatschappij. Zoals we zagen deelt de egalitaire docentenvisie het idee dat leerlingen levensechte ervaringen moesten opdoen buiten het klaslokaal. Robert haalt de maatschappij juist naar zijn klaslokaal.

"Ik heb 1 collega maatschappijleer. Zij coördineert het Vwo en ik de Havo. Mijn collega geeft daarnaast ook maatschappijwetenschappen. We werken binnen de Havo met Seneca en bij VWO met Dilemma's. We hebben 2,5 uur op jaarbasis in 1 leerjaar. Wat wij belangrijk vinden, is het opdoen van kennis buiten eigen leefwereldje. Kennis maken met andere ideeën en feiten, maar ook kennis opdoen van het functioneren van de Nederlandse maatschappij. Een belangrijk element vind ik het leren vormen van een eigen mening, deze te geven en te delen (A1 & V1)." (Linda)

"De leerlingen komen uit een dorp en kennen buiten hun eigen wereldje vrij weinig andere mensen van andere culturen. Ik vind het belangrijk dat zij inzien dat hoe wij leven in Nederland niet een standaard hoeft te zijn voor andere landen. Ik geef vaak voorbeelden van mijn ervaringen in Afrika en hoe de mensen daar leven (A4; V2; V4 en V5)". (Linda)

Bij Linda is het functioneren van de Nederlandse maatschappij erg belangrijk en zij ziet het als haar taak om de leerlingen klaar te maken voor deelname aan deze maatschappij door ze te leren hun eigen mening te vormen en deze te delen. Zij doet dit door hen regelmatig in contact te brengen met mensen uit de maatschappij, maar ook door continue voorbeelden uit de praktijk te geven. Zo krijgen de leerlingen inzicht in hoe Nederland als maatschappij functioneert, maar ook bijvoorbeeld hoe het anders kan. Linda geeft ook aan dat haar school redelijk een blanke school is en waar leerlingen bijvoorbeeld niet gemakkelijk kunnen leren samenwerken met leerlingen die een andere culturele achtergrond hebben of een ander religieuze overtuiging. Als we kijken naar de leerdoelen geformuleerd door het SLO is het lastig voor zo een soort school om vaardigheden als “samenwerken ongeacht cultuurverschillen”, of “een idee vormen over hoe multicultureel Nederland functioneert”.

"We hebben ze twee uur in de week. We volgen methode van Essener, Thema's. En die volgen we grotendeels. Het ene thema uitgebreider dan het andere. En dat sluiten ze dan ook dit jaar af. Toen ik hier kwam, vorig jaar dus, ik heb maar een collega voor maatschappijleer, toen heb ik eigenlijk vooral zijn ding gevolgd. Dus we werken deels digitaal. Vanaf dit jaar zou ik zelf meer praktisch of ervaringsgericht vorm willen geven. Past natuurlijk ook beter bij het Vmbo. Ik zie maatschappijleer of burgerschapsvorming, kijk je wordt ook wel gevormd door een boek dat je leest, maar je wordt meer gevormd door ervaringen. Dus daar zijn we nu ook meer mee bezig. Op welke manier kunnen we verbinding zoeken met andere vakken. Bijvoorbeeld voor grotere projecten of meer ervaringsgericht werken." (Susan)

"Dit is een hele gemengde school. We hebben een meisje uit Syrië, dat 4 jaar in NL is. We hebben ook veel Turkse kinderen, heel veel Nederlandse kinderen uit Almelo of uit Tubbergen, uit dorpen. Dus van alles. Er is ook veel racisme of racistische uitingen zeg maar". (Susan)

Bij Susan spelen vooroordelen en preconcepties ook een rol, maar haar school is iets meer gemengd. Haar focus bij maatschappijleer ligt ook meer op het opdoen van ervaringen. Zij vindt dit beter passen bij het vmbo. Wanneer ik haar meer vragen stel over het toepassen van narratief leren, wordt het duidelijk wat zij hiermee bedoelt.

"Mijn maatschappijleer vakgroep bestaat uit één man, één vrouw en ikzelf. Deze man en vrouw zijn beide in de leeftijd van 55plus. De man geeft één klas maatschappijleer en één klas maatschappijkunde. Hij houdt zich daarnaast voornamelijk bezig met zijn taak als zorg coördinator. De vrouw is oorspronkelijk docent Nederlands en dit is het eerste jaar dat zij maatschappijleer geeft. Dit geeft zij aan twee klassen. We werken uit de methode Thema's en zitten allen één uur in een computerlokaal en één uur in een theorielokaal. Leerlingen sluiten elk hoofdstuk af met een eindtoets en een praktische opdracht. Naar mijn idee werken mijn collega's meer vanuit de methode dan dat ik zelf doe. Ik wil nog weleens uitstapjes maken of de lessen verdiepen a.d.h.v. digitaal materiaal (V2). Begripkennis is voor mij minder belangrijk dan voor mijn twee collega's. We nemen dezelfde toetsen en praktische opdrachten af." (Marleen)

Marleen is beginnend docent en zoekt nog naar welke invulling zij precies wilt geven aan het vak. Zij heeft op haar school de ruimte om te experimenteren met de invulling van het vak en besluit daarom niet dezelfde volgorde van hoofdstukken aan te houden in vergelijking tot haar collega's. Zij vindt dat het vak meer moet inhouden dan alleen kennisoverdracht en dat er ook ruimte moet zijn voor het ontwikkelen van vaardigheden en attitudes. Zij kiest daarom voor alternatieve werkvormen en deze kenmerk is terug te vinden in de theorie over de egalitaire docent.

"Mijn school heeft ook een ISK afdeling en in de klas waar de les gegeven is zitten drie meiden die gevlucht zijn uit hun eigen land. Het gaat hierbij om één meisje uit Somalië en twee meiden uit Syrië (leeftijd 15 jaar). Gedurende het jaar merkte ik dat er weinig interactie was tussen deze drie leerlingen

en de rest van de klas. Tevens spelen er in de regio veel vooroordelen en een negatieve houding t.a.v. vluchtelingen.” (Marleen)

De soort school waar Marleen les geeft is een gemengde school met een ISK-afdeling. De democratische cultuur van inclusie ontbreekt echter op deze school aangezien leerlingen een gesegregeerde houding t.o.v. elkaar hebben. Verder heeft Marleen op deze school te maken met vooroordelen en weinig empathie voor mensen van een andere culturele achtergrond. Dit zijn kenmerkende uitdagingen die zijn weggelegd voor burgerschapsonderwijs.

5.3 NARRATIEF LEREN

Ik bespreek binnen deze paragraaf het onderdeel dat alle respondenten gemeen hebben: namelijk het toepassen van een werkvorm van narratief leren. In deze paragraaf zal ik het hebben over de aanloop tot aan de les zelf. De motieven en de soort gekozen werkvorm zullen hieronder worden besproken.

5.3.1 MOTIEVEN

Waarom zou je als docent voor een werkvorm van narratief leren kiezen? Binnen het codeerproces zijn enkele opvallende thema's naar boven gekomen. Een belangrijk motief voor het gebruiken van narratief leren als werkvorm zijn de *preconcepties bij leerlingen*.

“Hun informatievoorziening is bij eigenlijk bijna iedereen, heel beperkt. We leven in een soort sociaal media bubbel en bij heel veel leerlingen komt de informatie die ze hebben over vluchtelingen uit bijvoorbeeld een kort berichtje op Instagram, vaak een heel gekleurd beeld.” (Robert)

Ik deel dezelfde motieven als Robert en schrijf in mijn casus het volgende:

“Ik spreek uit persoonlijke ervaring als ik zeg dat veel Nederlanders weinig weten over de migranten die hun land binnenkomen. Vaak wordt iedereen, mijzelf daarbij meegerekend, gezien als Marokkaan of Turk. Andere groepen minderheden blijken veel Nederlanders niet te kennen of te kunnen onderscheiden van elkaar. ” (Grety)

Om een beeld te krijgen over vluchtelingen, empathie en een anti-discriminerende cultuur onder de jongeren te bevorderen is het belangrijk om hen andere kanalen van informatie te bieden dan dat hen op dit moment bereikt. Dit is een combinatie van de leerdoelen zoals het SLO heeft voorgesteld in haar curriculum. Ten grondslag hiervan liggen de preconcepties van leerlingen over het onderwerp vluchtelingen.

Een ander motief voor het kiezen van de werkvormen van narratief leren, is eerdere positieve ervaring met het ontvangen van gastdocenten die hun persoonlijk verhaal voor de klas komen vertellen. Linda en Robert hebben vaker deze werkvorm toegepast in de lessen, ook bij het bespreken van andere onderwerpen. Susan heeft deze werkvorm nog niet eerder toegepast bij maatschappijleer, maar weleens deze werkvorm meegemaakt bij een ander vak. Haar bevindingen over deze werkvorm waren toen positief.

“En inmiddels heb ik 7 gastlessen van vluchtelingenwerk gehad.” (Robert)

“Er waren leerlingen die bleven zitten dat jaar, en het jaar daarop vroegen ze mij: “Goh, komt die ex-gedetioneerde weer?”(Robert)

“Dit is voor mij en voor maatschappijleer de eerste keer dat we dit zo hebben gedaan. Maar er zijn wel andere projecten, gezamenlijk project tussen aardrijkskunde, geschiedenis en levensbeschouwing waar een veteraan is uitgenodigd. Dus dat was in de tweede, daar was ik bij geweest. Dan zie je dat de kinderen, de etterbakken zeg maar, ook heel geïnteresseerd zit te luisteren”. (Susan)

"Ik had eerder al kennis meegemaakt, vorig jaar tijdens de les. Dat ging erg leuk en de leerlingen waren enthousiast. Ook weleens stichting vluchteling gevraagd, maar die willen nu niet meer. Ook weleens een docent of een leerling met een vluchtelingverleden laten spreken, maar dat lukte nu niet" (Linda)

"We gebruiken ook gastlessen van ex-delinquenten, bureau Halt, COC. Het is voor onze leerlingen (boeren gemeenschap, ons kent ons, zeer beperkte kennis van de wereld gemiddeld) belangrijk om buiten hun eigen wereldje mensen, ervaringen en verhalen te leren kennen om hun blikveld te verruimen". (Linda)

Eerdere positieve ervaringen met het uitnodigen van gastdocenten en het toepassen van werkvormen van narratief leren heeft bij deze docenten dus bijgedragen aan de totstandkoming van de keuze om ook voor het onderwerp vluchteling te kiezen voor deze werkvorm.

5.3.2 WERKVORMEN VAN NARRATIEF LEREN

De respondenten hebben niet allemaal dezelfde werkvorm gebruikt. Uit de literatuur bleek dat er vier verschillende werkvormen van narratief leren bestaan. De respondenten die voor dit onderzoek zijn geïnterviewd hebben de eerste werkvorm: *luisteren naar een persoonlijk verhaal* en/of de tweede werkvorm: *leren in het proces van vertellen*. De eerste werkvorm is duidelijk, de leraar nodigt een gastdocent uit die zijn persoonlijk vluchtverhaal komt vertellen. Robert, Susan en Linda hebben voor deze werkvorm gekozen. Marleen heeft gekozen voor een combinatie van beide werkvormen. Zij heeft namelijk twee leerlingen met een vluchtverleden gevraagd om hun vluchtverhaal te vertellen aan de rest van de klas.

"Ik besloot om te peilen of mijn ISK-leerlingen misschien wat wilde vertellen over hun reis. De leerling uit Somalië gaf aan dat ze dit niet per se wilde "omdat het niet zo bijzonder was". De twee meiden uit Syrië wilde het wel graag. Ze stelden zelfs voor om een PowerPoint te maken." (Marleen)

Marleen besloot het hoofdstuk meer verdieping te geven door te werken met de concepten en basisbegrippen die ze voor deze les had behandeld.

"Ik besloot voor te stellen om een soort interview te houden voor de klas, dit om het gesprek wat in te kaderen. Een les voor de desbetreffende 'gastles' heb ik met de meiden zo'n uur gezeten om het interview voor te bereiden. Dit was om even te oefenen; zij wisten dan welke vragen ze zouden krijgen en ik kon me voorbereiden op hun antwoorden. Ik wist namelijk tot dat moment niet wat zij hadden meegemaakt." (Marleen)

In de les van Marleen zijn dus niet alle leerlingen aangezet tot het vertellen van een persoonlijk verhaal. Dit *leren in het proces van vertellen* betreft slechts de Syrische meiden. De rest van de klas *leert door te luisteren naar een persoonlijk verhaal*. Het verschil tussen deze manier van toepassing van de werkvorm verschilt met die van Robert, Susan en Linda, omdat bij deze drie respondenten een "vreemde" vluchteling voor de klas stond.

"De gastles was als introductie-activiteit van het hoofdstuk pluriforme samenleving. Deze bestond eerst uit een computerles. De computerles was zeer waardevol. De les erna, in dezelfde week, vond de gastles plaats. Twee verschillende gasten kwamen lesgeven, 1 per klas." (Linda)

Bij Linda wordt narratief leren ingezet als introductie voor het hoofdstuk Pluriforme Samenleving. Op deze manier is de les meer een inleiding dan een verdieping. De les borduurt niet voort op bestaande begrippen die horen bij bijvoorbeeld Pluriforme Samenleving.

"Ik vond het echt een mooie aanvulling en het paste heel goed in mijn lessenserie. Ik weet niet of je de methode Senica kent, ik had net het welzijnsdilemma afgesloten en was begonnen met het

cultuurdilemma dus dat paste bij allebei de dilemma's heel mooi. Ik heb ook duidelijk de gegevens van de persoon van VWN genoteerd en volgend jaar nodig ik die weer uit". (Robert)

5.4 DE LES

5.4.1 BEOOGDE LEERDOELEN

Een belangrijk onderdeel van dit onderzoek is het volgende: wat waren de leerdoelen van de docenten bij het kiezen van deze werkvorm? In principe gaat deze paragraaf in op de kern van de hoofdvraag, namelijk hoe de docenten die narratief leren inzetten om leerdoelen van burgerschapsonderwijs te behalen. De code *leerdoel* treft tien records. Hieronder enkele treffers: *"Ik wilde ze wat meer dingen laten ervaren, of laten zien (V2)." (Susan)*

"Er is heel weinig begrip of inlevingsvermogen. Dus dat wilde ik ze laten zien"(V4). (Susan)

"Wow, dat het niet zo makkelijk is. Het besef dat je je eigen huis moet verlaten en soms vrijwilliger verlaat. Een jongen was gevlucht omdat hij thuis ruzie kreeg en zichzelf niet kon zijn. Het is niet een makkelijke beslissing, het hele vluchtverhaal vind ik ook belangrijk. Dat de leerlingen beseffen dat je niet eventjes een vliegtuig pakt, ergens uitstapt, de trein neemt en dan ben je op je plek van bestemming. En vervolgens ook, dat de voorzieningen die zomaar aangereikt worden, helemaal niet zo simpel zijn(V2; V3; V4; V6 & K1)." (Robert)

"Beseffen dat ze verder moeten kijken dan wat ze zomaar aangereikt krijgen en alles wat ze tegenkomen aan informatie dat ze daar welwillend een vraagteken bijzetten. Ga er niet vanuit dat het allemaal niet klopt, maar ga er ook van uit dat het misschien net iets anders is(V2)." (Robert)

"De geschiedenis van ontstaan is belangrijk, kennis van herkomst verschillende groepen, maar zeker ook kennis maken met het verhaal erachter daarom maak ik ook gebruik van Verhaal van een Vluchteling. Open durven praten over vooroordelen bijvoorbeeld hoort ook zeker tot de lesonderdelen (A1; V1; V3; V4; V6 & K1)." (Linda)

"Ik zie het daarom ook als mijn taak, als docent maatschappijleer en maatschappijwetenschappen in opleiding, om de leerlingen aan wie ik les geef een andere kijk op de wereld te geven. Een bredere en kritischere blik op wat er speelt in de wereld(V2)." (Grety)

De leerdoelen van de respondenten komen overeen met de theorie over narratief leren. Narratief leren wordt door de respondenten ingezet zodat de leerlingen inzichten krijgt in persoonlijke ervaringen van anderen. Hierdoor leert de leerling zijn eigen mening te vormen over een maatschappelijk onderwerp. Mening vormen en deze delen, het luisteren naar een ander, kritisch denken en kennis ontvangen via diverse bronnen zijn de voornaamste leerdoelen van de respondenten. Dit komt overeen met de theorie over narratief leren.

Een opvallend resultaat is echter het volgende. Zowel Robert als ikzelf benadrukken het bevorderen van het kritisch zelfvermogen van de leerlingen. Tijdens het coderen en het koppelen van de leerdoelen van de respondenten met het schema uit het theoretisch kader valt het me op dat er geen

leerdoel bestaat dat kritisch denken aanmoedigt. Het schema uit het theoretisch kader is weliswaar een selectie van het voorgesteld curriculum van het SLO, maar zelfs in het complete overzicht van dit voorstel zie ik “kritisch denken” niet terug. De leerdoelen uit het voorstel hebben meer weg van de hiërarchische visie op burgerschapsonderwijs. Het bevorderen van het kritisch denkvermogen is een cruciaal element binnen de visie van de egalitaire docent. Robert en ik motiveren leerlingen om kritisch te denken en, zoals Robert dat zegt, verder te kijken dan alleen wat Instagram ons verteld. Als we kijken naar de beoogde leerdoelen die de respondenten probeerden te behalen met de werkvorm narratief leren, zien we toch veel attitudes, vaardigheden en kennisleerdoelen uit het schema van het theoretisch kader terugkomen. Narratief leren wordt dus door de respondenten ingezet om leerlingen:

- Verschillende bronnen aan te bieden waaruit ze hun informatie uit kunnen putten
- Inlevingsvermogen kunnen ontwikkelen bevorderen
- Zich kunnen inleven in situaties waar mensen geen recht hebben op een eigen identiteit
- Zich kunnen inleven in situaties waar mensen geen recht hebben op essentiële mensenrechten
- Een idee kunnen vormen van het leven in landen waar mensenrechten niet of gedeeltelijk worden nageleefd.

Van Marleen ontvang ik tijdens het interview ook haar lesvoorbereidingsformulier, aangezien haar les zou worden beoordeeld door haar vakcoach. Op haar lesformulier heeft zij de volgende beoogde leerdoelen geformuleerd:

- De leerling leert het kennen van en omgaan met eigen en andermans normen en waarden;
- De leerling leert het functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving
- De leerling kan basisvaardigheden toepassen die betrekking hebben op communiceren, samenwerken en informatie verwerken
- De leerling kan van een bepaald sociaal probleem beschrijven hoe de beeldvorming erover tot stand is gekomen
- De leerling kan voorbeelden noemen van vooroordelen, discriminatie, beschrijven hoe deze ontstaan en aangeven wat ertegen te doen is

Vooral de laatste leerdoel vind ik interessant, aangezien we eerder hebben gezien dat preconcepties duidelijk een grote rol spelen in het dagelijks leven van leerlingen. Ook in mijn casus besteed ik veel aandacht aan het tegengaan van vooroordelen. De andere leerdoelen die Marleen heeft geformuleerd passen goed bij democratie-gericht onderwijs, waarbij leerlingen leren nadenken over hun standpunten en deze afwegen tegen de standpunten van anderen.

5.4.2 IMPACT VAN NARRATIEF LEREN

De volgende vraag is eigenlijk: hoe meet je vervolgens of je de leerdoelen hebt behaald? Wat is het impact van narratief leren op de leerlingen? De antwoorden op deze vragen komen naar boven wanneer ik filter op de code *narratief leren en impact op leerlingen*. Ik krijg met deze filter 24 records.

“Maar er zijn ook leerlingen die werkelijk waar geen enkel idee hebben. Het opvallende was dat tijdens de lessen, en dat was bij iedere klas, was dat er werd geapplaudisseerd voor de gastspreker. En dat geeft besef dat ze informatie hebben gekregen die ze verrast heeft. En dan heb ik een doel bereikt.”(Robert)

“Ik heb een positief gevoel overgehouden aan de les. Toen de leerlingen het lokaal uitliepen had ik het gevoel dat de klas dichterbij elkaar was gekomen en nu bijvoorbeeld wel ‘hoi’ tegen elkaar zouden zeggen.”(Marleen)

“Alle leerlingen luisterde geboeid en uiteindelijk stelde ze zelf nog een aantal vragen zoals ‘vind je het leuk hier?’. Eén leerling vroeg aan de meiden of ze ook trauma’s hadden opgelopen en deze vraag heb ik wat begeleid uit angst voor het effect van de vraag. Na afloop van het gesprek gingen leerlingen

bezig met de opdrachten uit het boek of een serious game waar ze zich konden inleven in de keuzes die een vluchteling moest maken tijdens de reis." (Marleen)

"Volgens mijn vakcoach is de klas de spiegel van de docent. En omdat de leerlingen geboeid zaten te luisteren, was het een geslaagde les." (Grety)

"Ze heeft de les ervaren als een rustige, indrukwekkende en waardevolle les. Daarnaast vond ze dat er veel praktische info werd gegeven, waarbij leerlingen nooit eerder stil hadden gestaan. Bijvoorbeeld hoe boekt en betaalt iemand een vlucht wanneer die wil vluchten?" (Grety)

"Maar zelfs ook leerlingen die gewoon echt oprecht geraakt waren of zeiden, ik had hem wel een hand willen geven of willen bedanken maar dat durfde ik dan niet en andere durfden dat dan wel en deden dat." (Susan)

"De leerlingen waren erg stil. Verrast, maar vooral onder de indruk." (Linda)

Dat de persoonlijke verhalen indruk hebben gemaakt op de leerlingen blijkt uit de citaten van de respondenten. Bij alle respondenten waren de leerlingen stil en zeer geboeid aan het luisteren naar het verhaal van de vluchteling.

Er zijn kansen gecreëerd voor de leerling om zich in te leven in de positie van de vluchteling. Daarnaast horen de leerlingen in deze lessen dingen over het vluchten, waar ze eerder nooit stil bij hebben gestaan:

"Wat wel goed was, is dat hij zei, Syrië was echt wel een goed land, een land bijna zoals dit, stel je voor dat er nu ineens militairen zomaar door de straat lopen. En op school zeggen, jullie moeten eruit, we nemen dit gebouw in beslag. En dan hebben ze in het begin zoiets van wat, echt niet? Maar zo ging het echt, dus heel klein en concreet maken en bij dat algemene haken ze snel af." (Susan)

"Veel leerlingen wisten niet dat erg ook veel "elite"-vluchtelingen gewoon met het vliegtuig naar Europa vluchten en dat deze vluchten makkelijk 20.000 euro per persoon kosten. Door het beeld dat ze via de media van de vluchtelingen hebben, gaan veel leerlingen ervanuit dat alle vluchtelingen op een rubberen boot naar Europa komen. Leerlingen hebben nooit eerder stilgestaan bij het feit dat het risico dat vluchtelingen nemen een weloverwogen keus is." (Grety)

Narratief leren draagt bij aan het tegengaan van vooroordelen bij leerlingen. Dit gebeurt door hen de mogelijkheid te geven om zich in te leven in een ander en na te denken over de keuzes die andere mensen vandaag de dag moeten maken.

Wanneer ik de docenten vraag wat ze hopen te hebben meegegeven na de les antwoorden ze met de beoogde leerdoelen zoals die in paragraaf 5.4.1 staan beschreven. De respondenten en ik hebben niet nagedacht over hoe we zouden gaan meten of de leerdoelen zouden zijn behaald.

Na afloop van mijn eigen les heb ik mijn vakcoach gevraagd om zijn feedback. Hij merkte hetzelfde op:

"Toch waren er enkele verbeterpunten volgens mijn vakcoach. Ik gaf de leerlingen vooral veel ruimte om vragen te stellen. Toch gebeurde dat niet veel. Volgens hem zou ik een spin-off opdracht kunnen gebruiken om te zien hoe leerlingen mijn verhaal hebben begrepen." (Grety)

"Ik zou volgende keer wat meer voorbereidend werk doen, dat realiseerde ik me later pas. Bijvoorbeeld hoe de wet globaal in elkaar steekt, wat betreft de vluchtelingen in het algemeen. In thema's staat het redelijk kort en duidelijk beschreven. Dat gebruik ik niet in de havo maar dat ik dat dan kopieer en uitdeel in de havo en dan een les of deel van de les eraan besteed. Zodat ze nog beter kunnen plaatsen, hoe of wat. Wat de achterliggende gedachte is van de selectie." (Robert)

"Na het interview waren er nog zo'n 10 minuten over. Ik besloot om bezig te gaan met opdrachten maar had wellicht beter de leerlingen verder met elkaar kunnen laten praten." (Marleen)

Een spin-off opdracht zou mij helpen controleren of de boogde leerdoelen waren behaald. Robert zegt in het interview dat hij het beter had kunnen koppelen aan een nieuwsartikel om het meer in te kaderen hoe de wetgeving in Nederland is met betrekking tot de vluchtelingen. Het is natuurlijk heel interessant te weten hoe een vluchteling naar Nederland is gekomen, maar er zijn ook heel veel vragen vanuit de leerlingen over de huisvesting, inkomen en scholing van de vluchtelingen. Bij het uitvoeren van een dergelijke werkvorm is het belangrijk na te denken over wat er na zo een les komt. Marleen zegt in het interview dat zij nog tien minuten over had en deze helaas niet heeft benut door de leerlingen over dit onderwerp te laten praten, maar door hen te laten werken aan hun opdrachten. Door op deze manier de les te plaatsen binnen het curriculum wordt het een soort “uitje”. Een les, waar je geen boeken voor nodig hebt en geen huiswerk hoeft te hebben gemaakt. De leerling luistert naar een interessant verhaal, maar de vraag is: wat dan? Om deze reden noem ik deze deelparagraaf ook *“narratief leren en impact op de leerlingen”*. In dit onderzoek was ik vooral geïnteresseerd in de leerdoelen van burgerschapsonderwijs die met narratief leren wel of niet zouden worden behaald. Helaas is er bij mijn casus en bij die van de respondenten geen manier toegepast waarop kan worden gemeten of de leerdoelen werkelijk zijn behaald.

5.5 REFLECTIE

Wat de voordelen van narratief leren zijn, blijkt uit het theoretisch kader en uit de interviews met de docenten. Maar zoals ieder werkvorm kent deze werkvorm ook enkele nadelen. Deze nadelen zullen in de eerste deelparagraaf worden besproken. Tevens zullen wat opmerkelijke bevindingen worden aangekaart. Tenslotte zal ik ingaan op de ideeën die respondenten hebben om van narratief leren een betere werkvorm te maken.

5.5.1 NADELEN

Eerder in dit hoofdstuk heb ik de impact van narratief leren op leerlingen besproken. Het heeft voornamelijk indruk op ze gemaakt, menen de respondenten. Maar de vraag is hoe blijvend is die impact?

“Ik heb een positief gevoel overgehouden aan de les. Toen de leerlingen het lokaal uitliepen had ik het gevoel dat de klas dichtbij elkaar was gekomen en nu bijvoorbeeld wel ‘hoi’ tegen elkaar zouden zeggen

Echter; de les is nu twee maanden geleden en ik heb tot dusver geen verandering gezien in de klas. De klasgenoten doen niet anders tegen de twee leerlingen, maar er wordt ook niet direct met elkaar gecommuniceerd.”(Marleen)

Dit heeft ook wel te maken met de eenmaligheid van deze les. Wanneer een docent via een organisatie een gastdocent regelt, wordt er vaak een specifieke dag afgesproken waarop de les zal plaats vinden. Deze les is vaak eenmalig en kan niet op een later tijdstip worden ingehaald. Een docent kan ook niet voorkomen dat een leerling absent is op deze dag. Als docent kan je benadrukken dat er een belangrijke les volgt en dat niemand verzuimt, maar je kunt het nooit helemaal voorkomen. Het is ook lastig om binnen een les een hele cultuurverandering te laten plaatsvinden in de klas waarbij verschillende groepen leerlingen ineens anders met elkaar omgaan.

“Ja, nadelen, of het nou heel veel blijvende impact heeft, dat is de vraag. Het is inderdaad het gevaar dat ze denken okay, die mag ik, wat jij ook net zei, dit is een “goeie”, een uitzondering op andere vluchteling. Maar dat is uiteraard geen reden om niet voor deze werkvorm te kiezen. Het is uiteindelijk beter dan niets.”(Susan)

Naast de vraag of het blijvend impact heeft op de leerlingen speelt er ook een gevaar van het generaliseren of uitzonderen. Met generaliseren bedoel ik, dat ze het vluchtverhaal van een gastdocent gaan generaliseren tot alle vluchtverhalen.

"Ook mevrouw Hillhorst is bang dat een nadeel van deze werkvorm zou kunnen zijn, dat leerlingen dit vluchtverhaal gaan generaliseren naar alle andere vluchtverhalen." (Grety)

In mijn casus gaf ik ook al aan, dat ik bang was dat de leerlingen zouden denken dat ik een uitzondering was op de andere vluchtelingen. Dat de preconcepties over de andere vluchtelingen blijven staan, maar dat ik een uitzondering op de regel ben. Die gedachte deelt Susan ook. Mijn collega van mijn stageschool, mevrouw Hillhorst, benoemt juist het gevaar van generaliseren. Dat leerlingen denken dat alle vluchtelingen hetzelfde vluchtverhaal delen en dezelfde ambities hebben hier in Nederland. Dat leerlingen het verhaal gaan generaliseren kan je als docent ook niet helemaal voorkomen, maar men kan wel benadrukken dat ieders verhaal persoonlijk is en dat het niet algemeen geldt voor alle vluchtelingen.

5.5.2 OPVALLENDE BEVINDINGEN

Er zijn enkele opmerkelijke overeenkomsten te vinden in de lessen van de respondenten. Susan, Robert en Linda hadden een vluchteling als gastdocent via organisaties als Vluchtelingenwerk of PAX. Deze gastdocent is voor de leerlingen een vreemde en dat is op zekere hoogte toch bepalend voor de interactie in de klas. Volgens de respondenten heeft dat met twee dingen te maken: angst (onbekend maakt onbemind) en de taalbarrière. De combinatie van angst en de taalbarrière van de vluchteling resulteerde in minder actieve houding vanuit de leerlingen naar de gastdocent toe:

"Juist, en dat vonden de leerlingen over het algemeen best eng. Ik vond het verbazingwekkend hoe weinig vragen er kwamen. Dat was misschien wel een nadeel, ze wilde het duidelijk de gast niet te moeilijk maken. Dus toen ze merkte dat de gast moeite had met het vinden van de juiste woorden, kwamen er minder vragen." (Robert)

Robert heeft twee verschillende gastdocenten ontvangen. Een gastdocent was al langer in Nederland en sprak ook al beter de taal. Ik vraag hem in het interview of de leerlingen naar deze gastdocent een actievere houdingen hadden:

"Nee inderdaad, zij betrok de leerlingen ook meer en daar reageerden de leerlingen ook meer op. Wat dat betreft is de taal toch een barrière, ja" (Robert)

De andere respondenten bevestigen dit en geven aan dat het vragenstellen best moeizaam ging.

"Dat moest een beetje op gang komen. Ze vonden dat ook wel een beetje eng."

Ik denk als iemand vloeiend Nederlands had gesproken en het ook op een goede manier had gebracht, dat hij ze dan meer op hun gemak had kunnen stellen, misschien."

Ja ik denk wel dat dat wel een rol speelt. Ik denk dat ze inderdaad zo denken zoals jij dat zegt. Ze zijn ook heel bang om hem te beledigen. Dat is gek want ze zeggen tegen elkaar de ergste dingen. Ze zijn wel bang om gekke of beledigende vraag te stellen." (Susan)

In mijn les ging het anders, omdat ik geen vreemde gastdocent was maar stage liep op de school en de klas al vanaf begin het schooljaar les gaf. Er was ook geen sprake van taalbarrière.

"Mijn vakcoach vindt het gebruik van persoonlijke narratieven soms lastig in de klas. Mijn verhaal vond hij nuttig en goed, maar hij heeft zelf wisselende ervaringen gehad met gastlessen. De kwaliteit van de les hangt volgens hem erg af van de persoon, de spreker. De meeste gastsprekers die hij heeft uitgenodigd vond hij niet van toegevoegde waarde." (Grety)

"Mijn vakcoach heeft aangegeven dat hij al verwachtte dat de leerlingen geïnteresseerd zouden luisteren, omdat het de persoonlijke geschiedenis van mijzelf is en de leerlingen mij kennen. Toen ik mijn vakcoach vroeg hoe hij de les heeft ervaren, zei hij dat hij de leerlingen vooral aandachtig vond luisteren." (Grety)

"Het voordeel van persoonlijke narratieven in de klas is volgens de heer Reith dat ik bekend ben bij de leerlingen. Zij hoorde nu een verhaal uit de eerste hand" (Grety)

Een docent die narratief leren zou willen toepassen zou dus van tevoren kunnen nadenken over hoe met deze barrières om te gaan. In principe hoeft een taalbarrière niet een reden te zijn voor de leerlingen om geen vragen te durven stellen of dat ze daardoor het gevoel hebben het de gastdocent moeilijk te maken. Wellicht kan een docent daar van te voren al een beetje op aansturen door de leerlingen aan te moedigen het vooral interactief te houden en vragen te stellen. Het allermooiste zou natuurlijk zijn als er een collega op school lesgeeft die een vluchtverhaal te vertellen heeft aan de leerlingen. Daarmee voorkom je allereerst de barrière die ontstaat doordat het een "vreemd persoon is" en de taalbarrière.

Om aan te haken op het vertellen van persoonlijke narratieven als docent, vraag ik de respondenten of zij weleens zelf gebruik maken van persoonlijke verhalen om kennisbegrippen te verduidelijken aan leerlingen. Ik ben zelf een voorstander van het vertellen van persoonlijke verhalen, omdat ik dat vind passen bij mijn rol als coach.

"Dat leert ze meer en ik heb vandaag bij een toets bespreking verteld over drugsgebruik, maar ook mijn eigen drugsgebruik in het verleden. Maar ook wat de gevolgen daarvan waren en van mijn vrienden. Dan wordt het opeens stil. In het begin is het heel lacherig dit onderwerp en ik begin ook heel relaxed. Tot ik op het serieuze gedeelte kom en dan merk je dat je een echt verhaal niet kan naspelen. Dat kan je niet verzinnen. Iemand die het zelf heeft meegemaakt, vertelt het toch anders en daardoor komt het meer binnen."

Het versterkt mijn positie binnen de klas. Ik heb ook een afspraak met ze, ik heb behoorlijk wat fouten dingen gedaan in mijn leven. Ik zeg tegen die leerlingen, nou ja oké, bij introductie van criminaliteit, ik ga jullie wat dingen vertellen en ik ga ervanuit dat dat in principe binnen deze vier muren blijft. Want ik heb een reden om dit te vertellen. Maar het zorgt er ook voor, omdat ik me bloot geef, en ik ga echt niet alle details vertellen en kader het een beetje in. Maar hierdoor zorg ik er wel voor dat leerlingen ook eerder met hun verhaal naar mij toe komen." (Robert)

"Ik vertel niet specifiek persoonlijke verhalen in de klas. Dit zou ik wel doen als daar aanleiding voor zou zijn. Juist bij het niveau van deze leerlingen denk ik dat een persoonlijk verhaal juist aansluiting maakt." (Marleen)

"In Mali helemaal back to basic op het platteland gebruik ik ook nog vaak als voorbeelden in de klas." (Linda)

We hebben in dit onderzoek gezien dat de respondenten eerdere ervaringen hebben met het uitnodigen van gastdocenten in de les, maar we zien hier dat zij zelf ook eigen persoonlijke narratieven gebruiken als aanvulling op les. Ik beschouw dit als een kenmerk van een docent die een coachrol op zich aanneemt en op deze manier past deze kenmerk binnen de individualistische en egalitaire docentenvisie op burgerschapsonderwijs. Zoals we uit de citaten kunnen opmaken draagt het vertellen van persoonlijke narratieven tevens bij aan een opencultuur in de klas, waarin iedereen zich vrij durft te uiten (A1).

5.5.3 IDEEËN

Wat moeten wij als docent doen na zo een les met een persoonlijk verhaal? Deze vraag delen de respondenten. De les was voor de meeste leerlingen erg interessant, maar hoe kunnen we deze les het beste integreren in het curriculum of verbinding proberen te zoeken met bijvoorbeeld andere vakken.

“Ik geef dus ook maatschappijkunde, en met die klas ben ik ook naar een azc geweest. Dat kan natuurlijk niet met 7 klassen. Maar dat was leuk, er was toen geen interactie met vluchtelingen, maar we hebben een rondleiding gehad. Dat maakt ook een enorme indruk. Dat is heel dichtbij en dan weten ze hoe het eruit ziet. Het zou dus heel leuk zijn als je daar een koppeling mee kunt maken. Of misschien iets met jongeren asielzoekers. We hebben bijvoorbeeld hier een ISK. Dat je daar iets een wederzijdse opdracht mee doet.”(Susan)

“Maar het zou heel leuk van, als je hier een project dag van kan maken. Met bijvoorbeeld levensbeschouwing of Nederlands, dat je het koppelt aan het nieuws.” (Susan)

Eerder besprak ik ook al de mogelijkheid om na de les met een gastdocent in te gaan op hoe de wet- en regelgeving in Nederland in elkaar zit met betrekking tot de vluchteling. Zo krijgt de leerling een beter beeld bij wat zo een vluchteling te wachten staat. Dit idee gaf Robert ook in zijn interview. Hij gaf aan dat het voor de volgende keer wel slim was dat hij een krantenartikel uitzocht als voorbereiding op de les. Susan heeft het idee om dit onderwerp te verbinden met andere vakken waardoor een groot project ontstaat.

Een derde idee komt vanuit een leerling zelf. Deze leerling zit bij Robert in de klas en heeft haar docent na afloop van de les aangesproken.

“Ja er was een meisje, die durfde het zelf niet tegen mij te zeggen. Maar een medeleerling kwam naar mij toe, na de gastles en het was duidelijk dat dat meisje duidelijk meer moeite had met vluchtelingen. En het was zo van “ja krijg je weer zo een les over vluchtelingen en hun verhaal, maar eigenlijk wil ik een gastles van een tegenstander van vluchtelingen, of het vluchtelingenbeleid laat ik het zo zeggen. En dat vond ik wel een interessante vraag. Alleen dat is een stuk lastiger om te vinden.”(Robert)

Ik denk persoonlijk dat een tegenstander van het vluchtelingenbeleid niet lastiger te vinden is, maar het verhaal is als docent wellicht lastiger in te kaderen. Ik vind het helemaal geen gek idee, omdat dat ook een geluid uit de maatschappij is. En daar draait het uiteindelijk allemaal om, om de leerlingen real-life ervaringen mee te geven uit de maatschappij. Wellicht is het een idee om een tegenstander van het vluchtelingenbeleid in combinatie met een vrijwilliger van vluchtelingenwerk en een vluchteling uit te nodigen en ieder zo zijn of haar verhaal laat vertellen. Vervolgens is het aan de leerlingen de opdracht om te onderzoeken waar de meningen van deze mensen op zijn gebaseerd. Hieruit kunnen leerlingen zelf een eigen mening vormen.

Conclusie

In dit hoofdstuk heb ik de hand van de getranscribeerde interviews antwoord op de hoofdvraag gezocht. Dit heb ik gedaan door open-, axiaal- en selectief coderen toe te passen op de getranscribeerde interviews en op mijn eigen casus. Het selectief coderen heeft geleid tot de bevindingen die ik in dit hoofdstuk per deelparagraaf bespreek.

In paragraaf 5.1 geef ik een omschrijving van de achtergrond van de respondenten. Een opvallende bevinding is dat alle respondenten hun buitenlandervaring als belangrijke moment in hun leven achten. Een van de respondenten benoemt geen buitenlandervaring, maar geeft aan op te zijn gegroeid in een multiculturele wijk in Den Haag. Dit geeft aan dat de respondenten over multiculturele sensitiviteit beschikken. In paragraaf 5.2 omschrijf ik de vakdidactische keuzes die zij binnen hun vakgroep maken met betrekking tot de invulling van het vak maatschappijleer. In paragraaf 5.3 komen we aan op het narratief leren. In deze paragraaf zien we welke motieven ten grondslag liggen voor het kiezen voor een werkvorm van narratief leren. De genoemde motieven zijn met name eerdere

positieve ervaringen van de respondenten met het gebruiken van deze werkvorm. Daarnaast menen zij met deze werkvorm specifieke leerdoelen te willen behalen. De werkvormen waarvoor de respondenten hebben gekozen verschillen niet heel veel van elkaar. De meeste respondenten hebben gekozen voor de eerste werkvorm van narratief leren: *leren door te luisteren naar een persoonlijk verhaal*. Een respondent heeft gekozen voor een combinatie van de eerste werkvorm: *leren door te luisteren naar een persoonlijk verhaal* en de tweede werkvorm: *leren door het vertellen van een persoonlijk verhaal*.

In paragraaf 5.4 ga ik in op de les zelf en de beoogde leerdoelen die de respondenten hadden voor de les. De leerdoelen komen overeen met het schema dat in het theoretisch kader is opgesteld. De meest voorkomende leerdoelen zijn:

- Verschillende bronnen aan te bieden waaruit ze hun informatie uit kunnen putten
- Empatisch vermogen kunnen ontwikkelen en het inlevingsvermogen te bevorderen zodat zij zich kunnen inleven in anderen
- Zich kunnen inleven in situaties waar mensen geen recht hebben op een eigen identiteit
- Zich kunnen inleven in situaties waar mensen geen recht hebben op essentiële mensenrechten
- Een idee kunnen vormen van het leven in landen waar mensenrechten niet of gedeeltelijk worden nageleefd.

Een opvallende bevinding is dat het stimuleren van kritisch denken wel een leerdoel was bij enkele docenten in dit onderzoek, maar niet als leerdoel staat in het schema dat is voorgesteld door het SLO. Ik heb tevens gekeken naar hoe de respondenten hebben gemeten of de leerdoelen zijn behaald. Daar is door de respondenten eigenlijk niet specifiek over nagedacht voorafgaand aan de les.

Respondenten, inclusief ikzelf, geven aan achteraf te hebben bedacht dat een aanvullende opdracht wellicht toepasselijk zou kunnen zijn om deze werkvorm meer verdieping te bieden of om te controleren in hoeverre de leerlingen het verhaal hebben begrepen. In paragraaf 5.5 bespreek ik enkele nadelen met betrekking tot de werkvormen van narratief leren. Narratief leren is eenmalig en kan niet worden ingehaald. De kans bestaat dat leerlingen het vluchtverhaal van een vluchteling gaan generaliseren naar alle vluchtverhalen of dat leerlingen denken dat de vluchteling van deze gastles een uitzondering is op de regel. De vraag is tevens in hoeverre de impact van deze les blijvend is.

Opvallende bevindingen in dit onderzoek zijn de taalbarrière en de angst voor een vreemde gastdocent die een rol spelen in mate van interactie tussen leerling en gastdocent. Ten slotte bespreek ik enkele ideeën voor het toepassen van deze werkvorm van narratief leren. Het onderwerp vluchtelingen kan ook in verbinding met andere vakken worden besproken door er een groot project van te maken. Een ander idee is om een tegenstander van het vluchtelingenbeleid uit te nodigen in combinatie met een vluchteling om beide kanten van het verhaal te bespreken in de klas.

HOOFDSTUK VI: CONCLUSIE

6.1 ANTWOORD OP ONDERZOEKSVRAAG

In 2014 schreef ik mijn afstudeeronderzoek binnen de opleiding Politicologie over de oorlog in Syrië. Vier jaar later schrijf ik dit afstudeeronderzoek over hoe docenten het onderwerp “vluchtelingen” middels narratief leren kunnen bespreken in de les en daarmee leerdoelen van burgerschapsonderwijs achten te behalen. Helaas is de oorlog in Syrië een aanleiding geweest voor miljoenen Syrische burgers hun thuisland te ontvluchten en hun onderkomen in Europa te komen zoeken. Ook Nederland heeft veel vluchtelingen opgevangen sinds de oorlog in Syrië begon. De politiek heeft veel moeite met dit onderwerp en ik denk dat dat ook geldt voor heel veel docenten. Docenten hebben zelf vaak geen vluchtverleden en kunnen de leerlingen geen real-life ervaring bieden waardoor leerlingen inzicht krijgen in motieven van de vlucht, hoe de vlucht is gegaan en wat een vluchteling eenmaal doet als die in Nederland is. Er bestaan veel preconcepties bij de leerlingen over dit onderwerp, omdat hun informatievoorziening betreft dit onderwerp erg mager is. Op mijn stageschool bedacht ik een les waarin ik mijn persoonlijk vluchtverhaal vertelde. Deze les is inspirerend geweest voor het schrijven van dit onderzoek. Ik ben hierdoor geïnteresseerd geraakt in hoe werkvormen van narratief leren kunnen worden toegepast in het behalen van leerdoelen binnen burgerschapsonderwijs. Het onderzoek richt ik dan ook met name op het onderwerp vluchtelingen.

In dit onderzoek geef ik antwoord op de volgende onderzoeksvraag:

Op welke wijze passen docenten van maatschappijvakken narratief leren toe, om lesdoelen binnen burgerschapsonderwijs te behalen?

Vanzelfsprekend ben ik allereerst de (digitale) boeken ingedoken om meer te weten te komen over burgerschapsonderwijs en narratief leren. Uit de literatuur blijkt dat er verschillende interpretaties van het begrip burgerschapsonderwijs bestaan. Voor dit onderzoek heb ik ervoor gekozen om de diversiteit van het begrip te omarmen en de grid-group theorie toe te passen door het schema van Jeliaskova (2015) als leidraad te nemen. Hierdoor is duidelijk dat er binnen burgerschapsonderwijs vier typische visies bestaan: de individualistische: de leerling leidt, de hiërarchisch: ken uw wetten, de egalitair: democratie-gericht onderwijs en de fatalist: voorkom ellende met overheid. Voor dit onderzoek gaan we uit van het idee van New Civics: waarin burgerschapsonderwijs verder gaat dan alleen een lesje politiek, maar een vak dat zich richt op het aanleren van specifieke attitudes, vaardigheden en kennis. Deze leerdoelen, gebaseerd op het curriculumvoorstel van het SLO, zijn in hoofdstuk twee uitgezet in een schema. Verder leert de literatuur ons dat er vier werkvormen bestaan van narratief leren: luisteren naar een persoonlijk verhaal, leren in het proces van vertellen, leren door het herkennen van persoonlijke en culturele verhalen en leren door de voortdurende constructie van de levensgeschiedenis. Narratief leren heeft vaak als doel leerlingen de stimuleren naar andermans meningen te luisteren, eigen meningen te vormen en deze te kunnen onderbouwen. Daarnaast is narratief leren vooral gericht op de bevordering van de democratie op school en binnen de gemeenschap. Doordat dit onderzoek verkennend en omschrijvend van aard is, heb ik gekozen voor een kwalitatief onderzoeksmethode bestaande uit semigestructureerd diepte-interviews en een thick-description. Vier respondenten, docenten van een mens- maatschappijvakken, zijn geïnterviewd voor dit onderzoek. De interviews zijn, met toestemming van de respondenten, opgenomen en getranscribeerd en vervolgens gecodeerd middels de open- axiaal en selectief coderingstechniek. De getranscribeerde interviews zijn middels thick-description uitgewerkt tot vier gedetailleerde casussen. Uit de literatuur blijkt dat werkvormen van narratief leren passen bij democratie-gericht leren. De docenten die deze werkvormen van narratief leren hebben toegepast bij het bespreken van het onderwerp vluchtelingen, delen de visie van democratie-gericht leren. Drie van de vier respondenten heeft al eerdere, positieve ervaring met narratief leren. De beoogde leerdoelen van de respondenten voor de les waarin narratief leren wordt toegepast komen overeen met de leerdoelen uit het schema van het theoretisch kader. De leerdoelen van deze docenten geven tevens de visie van de

respondenten weer: de respondenten hebben een coachrol en willen dat de leerlingen vooral leren hun eigen mening te vormen en deze te delen. Zij proberen dat door hen kritisch te leren denken over hun eigen standpunt en die van een ander. Ook promoten deze docenten een open democratische cultuur in de klas waar iedereen zich vrij kan uiten. De respondenten passen wat dat betreft het beste bij de egalitaire visie op burgerschapsonderwijs. De meeste respondenten vinden narratief leren een geschikte tool voor het behalen van deze leerdoelen, zij vertellen zelf ook vaak persoonlijke verhalen aan leerlingen. Dit geeft het meer inzicht in een bepaald onderwerp en zo durven leerlingen ook eerder met hun verhaal te komen. Echter, hebben de respondenten en ikzelf daarin meegerekend niet nagedacht over hoe de respondenten zouden kunnen meten of de leerdoelen werkelijk is behaald. De lessen met narratief leren hebben kennelijk degelijke indruk gemaakt op de leerlingen, maar de impact blijvend is, is nog maar de vraag.

Enkele nadelen van narratief leren, zoals beschreven in dit onderzoek, is de eenmaligheid. Vaak zijn deze lessen niet in te halen. Daarnaast bestaat er een kans dat leerlingen het verhaal gaan generaliseren naar alle vluchtverhalen. Of dat leerlingen juist denken dat het verhaal van de vluchteling een uitzondering is op alle andere verhalen en dat hierdoor de vooroordelen en preconcepties blijven bestaan. De vraag is tevens in hoeverre de impact van deze les blijvend is. Waar docenten op moeten letten bij het uitnodigen van gastdocenten binnen het narratief leren is de mogelijke taalbarrière die daarbij komt kijken. In het geval dat bijvoorbeeld een vluchteling wordt uitgenodigd, die de Nederlandse taal niet machtig is, dan kan dat ertoe leiden dat leerlingen minder actief vragen stellen. Wanneer de “gastdocent” een bekend iemand is bij de leerlingen en de taal wel machtig is, leidt dit juist tot meer interactie. Dat narratief leren inderdaad bijdraagt het ontwikkelen van attitudes, vaardigheden en kennis binnen burgerschapsonderwijs dat moet via een meetonderzoek worden onderzocht. Wat ik wel kan concluderen is dat docenten die deze werkvormen van narratief leren hebben toegepast, leerdoelen van burgerschapsonderwijs duidelijk in oog hadden. Leerlingen luisteren geïnteresseerd en zijn vaak geraakt door de persoonlijke verhalen. De respondenten raden iedereen deze werkvorm aan, maar geven daarbij aan dat goede voorbereiding noodzakelijk is. Men kan bijvoorbeeld een project opzetten en verbinding zoeken met andere vakken. Wat tevens een idee is om een tegengeluid te laten horen van iemand die tegen het vluchtelingenbeleid is. Zodat de leerling naar beiden verhalen kan luisteren en een eigen standpunt daarover kan vormen.

6.2 LIMITATIES & AANBEVELINGEN

Doordat dit onderzoek verkennend en omschrijvend van aard is, kan ik met dit onderzoek geen generaliserende uitspraken doen. De respondenten zijn enthousiast over werkvormen van narratief leren. In hoeverre de beoogde leerdoelen daadwerkelijk kunnen worden behaald door middel van werkvormen van narratief leren lijkt mij zeer interessant voor verder onderzoek. Men kan in samenwerking met organisaties als PAX of vluchtelingenwerk kijken waar er kansen liggen om deze werkvorm te verbeteren en completer te maken. Daarnaast raad ik docenten aan om verbinding te zoeken met andere vakken zoals bijvoorbeeld Nederlands en levensbeschouwing. Uit het onderzoek van minister Slob blijkt namelijk dat scholen proberen zoveel mogelijk invulling proberen te geven aan burgerschapsonderwijs, maar dat de samenhang tussen deze lessen en activiteiten nog om aandacht vraagt (Inspectie van het Onderwijs, 2016)

LITERATUURLIJST

Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690. doi:10.3102/00346543076004653

Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (2010). *Sage handbook of education for citizenship and democracy*. London: SAGE Publications.

Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bron, J., & Vliet, E. V. (2012). Democracy, participation and identity: A curriculum proposal for Dutch education. *Teaching Citizenship, Autumn 2012*(34), 32-35. Retrieved from <http://downloads.slo.nl/Documenten/Democracy-participation-and-identity-a-curriculum-proposal-for-Dutch-education.pdf>

Carretero, M., Haste, H. and Bermudez, A. (2015). "Civic Education." In *Handbook of Educational Psychology*, edited by Lyn Corno and Eric Anderman, 295–308. Abingdon, UK: Taylor & Francis.

Clark, M. Carolyn, and Rossiter, M. (2008). "Narrative learning in adulthood." *New Directions for Adult and Continuing Education* 2008: 61–70. doi:10.1002/ace.306.

Dalton, R. J. (2008). *The good citizen: How a younger generation is reshaping American politics*. Sage.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Little eld.

Gitlin, A. (1983). *School structure and teachers' work. Ideology and practice in schooling*, 193-212.

Goodson, I. (2013). *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation*. London: Routledge.

Goodson, I. and Gill, S. (2011). *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*. New York: Peter Lang.

Groot, I. D. (2017). Narrative learning for democratic citizenship identity: a theoretical framework. *Educational Review*, 1-18. doi:10.1080/00131911.2017.1344191

De Groot, I. (2015). *Taking Education for Civic Identity Seriously*. Paper presented at the Political Psychology Conference in symposium Youth Participation as an Identity Project, University of Amsterdam, December 3-4.

De Groot, I., Goodson, I. and Veugelers, W. (2014). "Dutch Adolescents' Narratives of their Citizenship E cacy: 'Hypothetically, I Could Have an Impact'." *Educational Review* 66 (2): 148–167. doi:10.1080/00131911.2013.768957.

- De Groot, I. (2013). *Adolescents Democratic Engagement: A Qualitative Study into the Lived Citizenship of Adolescents in the Dutch Democratic Pluralist Society*. PhD Diss., University of Humanistic Studies.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton University Press: Princeton, NJ
- Hanne, M., Crano, W.D., & Mio, J.S. (2015). *Warring with Words: Narrative and Metaphor in Politics*. New York, NY: Psychology Press.
- Haste, H., and Abrahams, S. (2008). "Morality, Culture and the Dialogic Self: Taking Cultural Pluralism Seriously." *Journal of Moral Education* 37 (3): 377–394. doi:[10.1080/03057240802227502](https://doi.org/10.1080/03057240802227502).
- IEA. 2007. *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
- Kearney, R. 2002. *On Stories*. London: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jeliazkova, M. I. (2015). *Citizenship education social science teachers views in three european countries*. Enschede.
- King, D. S. (1988). New Right Ideology, Welfare State Form, and Citizenship: A Comment on Conservative Capitalism. *Comparative Studies in Society and History*, 30(04), 792-799.
- Kiwan, D. (2008). Citizenship education in England at the cross-roads? Four models of citizenship and their implications for ethnic and religious diversity. *Oxford Review of Education*, 34(1), 39-58.
- Lockhart, C. (1999). Cultural contributions to explaining institutional form, political change, and rational decisions. *Comparative Political Studies*, 32(7), 862-893.
- McAdams, D. (2001). "The Psychology of Life Stories." *Review of General Psychology* 5 (2): 100–122.
- McLaren, P., & Lankshear, C. (1994). *Politics of liberation: Paths from Freire*: Routledge.
- Ministry of OCW. 29-04 2015. *Voortgang Versterking Burgerschapsvorming in het Onderwijs* [Letter to Parliament on Advancing CE]. The Hague: Ministry of OCW.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity*: Harvard University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Parker, W. (1996). "Advanced" Ideas about Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizenship Education. *The Teachers College Record*, 98(1), 104-125.
- Ricœur, P. (1984). *Time and Narrative*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Touraine, A. (1997). *What is democracy?* Boulder: Westview Press.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London: Routledge.

Minister Slob wil strenger toezicht op onderwijs in goed burgerschap. (2018, June 5). *De Volkskrant*. Retrieved from <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/-minister-slob-wil-strenger-toezicht-op-onderwijs-in-goed-burgerschap-~b0f9edd8/>

Veugelers, W. and Schuitema, J.. (2013). *Docenten en het Beoordelen van Waarden* [Monitoring Value Development in Education]. Amsterdam: University of Amsterdam.

BIJLAGEN

BIJLAGE I: PRIVACY EN PROTOCOL

Om de privacy van de respondenten te waarborgen heb ik ervoor gekozen de transcripten niet als bijlage toe te voegen aan dit document. De namen van de respondenten zijn vervangen door een fictieve naam. Alle respondenten hebben een consent-form ondertekend en opgestuurd voorafgaand aan het onderzoek. De respondenten zijn tevens van tevoren ingelicht over het doel en inhoud van het onderzoek. Met toestemming van de respondenten is er een opname gemaakt van het interview. Een opname is helaas verloren gegaan en de respondent is hiervan op de hoogte gebracht. Zij heeft haar input alsnog schriftelijk toegezonden. Voor het afstuderen is er tevens een aanvraag tot afstuderen bij de commissie ethiek ingediend. Deze aanvraag is goedgekeurd.

BIJLAGE II:: OPROEP FACEBOOK

Beste collega's

Voor mijn afstudeeronderzoek ben ik op zoek naar docentenmaatschappijleer/-wetenschappen en burgerschap die weleens gastsprekers in de klas hebben gehad die wat zijn komen vertellen over hun persoonlijke vluchtervaring in het kader van pluriforme samenleving/vluchtelingenkwestie.

Heb je bijvoorbeeld weleens gebruik gemaakt van het project dat wordt aangeboden door PAX "verhaal van de vluchteling" of weleens iemand anders voor de klas gehad, en zou je deze ervaringen met mij willen delen, dan kom ik graag met je in contact!

Delen van dit bericht onder collega's wordt zeer gewaardeerd!

BIJLAGE II: SCHEMA OPEN- AXIAAL CODERING

Bron	Tekst	Open Codering	Axiaal coderen
Mijn Casus	<i>"Mijn vakcoach vindt het gebruik van persoonlijke narratieven soms lastig in de klas. Mijn verhaal vond hij nuttig en goed, maar hij heeft zelf wisselende ervaringen gehad met gastlessen. De kwaliteit van de les hangt volgens hem erg af van de persoon, de spreker. De meeste gastsprekers die hij heeft uitgenodigd vond hij niet van toegevoegde waarde. "</i>	Ervaring met gastlessen	Keuze gastspreker
Mijn Casus	<i>"Mevrouw Hillhorst gebruikt deze werkvorm vaker en heeft regelmatig ex-delinquenten of verslaafden, iemand met een donororgaan of anorexia-ervaringsdeskundigen te gast gehad. "</i>	Ervaring docent	Eerdere ervaring
Mijn Casus	<i>"Ik spreek uit persoonlijke ervaring als ik zeg dat veel Nederlanders weinig weten over de migranten die hun land binnenkomen. Vaak wordt iedereen, mijzelf daarbij meegerekend, gezien als Marokkaan of Turk. Andere groepen minderheden blijken veel Nederlanders niet te kennen of te kunnen onderscheiden van elkaar. "</i>	Vooroordelen	Preconcepties
Mijn Casus	<i>"Ik zie het daarom ook als mijn taak, als docente maatschappijleer en maatschappijwetenschappen, om de leerlingen aan wie ik les geef een andere kijk op de wereld te geven. Een bredere en kritischere blik op wat er speelt in de wereld. :</i>	Taak docent	Leerdoel

Mijn Casus	<i>"Ook voor hen ben ik maar een niet-Nederlandse docente, met zwart haar en die soms de verkeerde lidwoorden gebruikt en een gekke achternaam heeft. Aan deze vooroordelen wilde ik met deze les een verandering brengen. "</i>	Vooroordelen	Leerdoel
Mijn Casus	<i>"Bij aanvang van de les heb ik de leerlingen al verteld dat zij voor deze les hun boeken en spullen niet nodig zullen hebben. Ik heb ze gevraagd hun stoel te pakken en en rondom mij in een kring te komen zitten. Ikzelf ging op mijn tafel zitten. Het licht van het klaslokaal was uit, zodat de Powerpoint presentatie voor iedereen goed zichtbaar was. "</i>	Setting	Setting
Mijn Casus	<i>"Voor mij, als docente is dit natuurlijk een andere afstand tot de leerlingen dan dat ik gewoonlijks gewend ben. Maar voor mijn gevoel is dit alleen maar ten goede van de informatieoverdracht. "</i>	Setting	Setting
Mijn Casus	<i>". Op een of ander manier paste dat niet in het beeld dat zij hadden gevormd over mensen met mijn uiterlijk. Dit soort incidenten overkomen mij nog dagelijks. "</i>	Vooroordelen	Preconcepties
Mijn Casus	<i>"Enkele leerlingen dachten in het begin dat ik Syrisch was, omdat ze weten dat er een groot Syrisch-Orthodoxe gemeenschap in Twente woont en de conciërge op school ook Syrisch-Orthodox is. "</i>	Vooroordelen, beginsituatie	Soort school
Mijn Casus	<i>"Wat mij tevens enorm frustreert is dat men vaak denkt dat wij hier in Nederland zijn komen wonen om te profiteren van uitkering, zorg en onderwijs."</i>	Vooroordelen	Preconcepties
Mijn Casus	<i>"Ik heb voor deze vraag gekozen, omdat het vaak bevestigd dat veel leerlingen denken in hokjes als Marokkaan/Turk en moslim. Veel meer dan deze hokjes kennen ze niet en het was niet verrassend toen veel leerlingen ook dachten dat ik oorspronkelijk uit Turkije kwam. "</i>	Vooroordelen, meten beginsituatie	Preconcepties

Mijn Casus	<i>"Stel dat ik moet vluchten en de buurlanden zijn net zo labiel als mijn thuisland, waar vlucht ik dan naartoe en wat kost het vluchten eigenlijk? Heel veel leerlingen hebben geen idee wat een illegale reis naar Europa of de VS kost en wat er allemaal bij komt kijken. Ze hebben ook nooit stil gestaan bij welke overwegingen aanwezig zijn bij deze keus. Ga ik naar een Nederlands/Engelssprekend land, naar een buurland, of ga ik heel ver weg? "</i>	Begrip en inlevingsvermogen	Preconcepties
Mijn Casus	<i>"Ik vraag de leerlingen tevens of ze weten waar dit land. Weinig leerlingen weten waar Irak precies ligt, maar ze geven aan te weten dat het ergens in het Midden-Oosten ligt. "</i>	Beginsituatie	Preconcepties
Mijn Casus	<i>"Dit is het verhaal dat ik mijn leerlingen heb mogen vertellen. Voor mijn gevoel was dit een van de beste lessen die ik ooit heb gegeven. Dat komt namelijk doordat alle leerlingen bij de les waren, actief meededen en luisterden."</i>	Ervaring docent	Narratief leren en impact leerlingen
Mijn Casus	<i>"Achteraf merkte ik ook aan de vragen dat het een zinvolle les is geweest en ik had er graag nog een staart aan willen geven in de vorm van een actieve werkvorm. "</i>	Ervaring docent	Narratief leren en impact leerlingen
Mijn Casus	<i>"Mijn vakcoach heeft aangegeven dat hij al verwachtte dat de leerlingen geïnteresseerd zouden luisteren, omdat het de persoonlijke geschiedenis van mijzelf is en de leerlingen mij kennen. Toen ik mijn vakcoach vroeg hoe hij de les heeft ervaren, zei hij dat hij de leerlingen vooral aandachtig vond luisteren."</i>	Ervaring docent en leerlingen	Persoonlijk verhaal docent
Mijn Casus	<i>"Veel antwoorden van de leerlingen waren negatief, in de zin van dat ze Irak associëren met oorlog, armoede en geweld. "</i>	Vooroordelen	Preconcepties

Mijn Casus	<i>"Veel leerlingen wisten niet dat erg ook veel "elite"-vluchtelingen gewoon met het vliegtuig naar Europa vluchten en dat deze vluchten makkelijk 20.000 euro per persoon kosten. Door het beeld dat ze via de media van de vluchtelingen hebben, gaan veel leerlingen ervanuit dat alle vluchtelingen op een rubberen boot naar Europa komen. Leerlingen hebben nooit eerder stilgestaan bij het feit dat het risico dat vluchtelingen nemen geen onoverwogen keus is. "</i>	Vooroordelen	Narratief leren en impact leerlingen
Mijn Casus	<i>"Het voordeel van persoonlijke narratieven in de klas is volgens de heer Reith dat ik bekend ben bij de leerlingen. Zij hoorde nu een verhaal uit de eerste hand"</i>	Voordeel	Persoonlijk verhaal docent
Mijn Casus	<i>"Nadeel zou kunnen zijn dat leerlingen dit voorbeeld verhaal gaan generaliseren naar alle andere vluchtverhalen."</i>	Nadelen	Voor- en nadelen
Mijn Casus	<i>"Toch waren er enkele verbeterpunten volgens mijn vakcoach. Ik gaf de leerlingen vooral veel ruimte om vragen te stellen. Toch gebeurde dat niet veel. Volgens hem zou ik een spin-off opdracht kunnen gebruiken om te zien hoe leerlingen mijn verhaal hebben begrepen. "</i>	Verbeterpunten	Verbeterpunten
Mijn Casus	<i>"Volgens hem kwam dit omdat ik het beeld, dat vluchtelingen vooral armoedige gelukszoekers (een vooroordeel dat onder leerlingen vaste voet aan de grond lijkt te hebben) zijn heb weggenomen met mijn verhaal. Ik vertelde dat de vlucht vooral duur en onzeker was. Dat strookt niet met het beeld dat de leerlingen er vooraf van hadden. In die zin heb ik volgens mijn vakcoach belangrijk missiewerk gedaan."</i>	Vooroordelen, beginsituatie leerlingen	Preconcepties
Mijn Casus	<i>"Volgens mijn vakcoach is de klas de spiegel van de docent. En omdat de leerlingen geboeid zaten te luisteren, was het een geslaagde les."</i>	Ervaring docent	Narratief leren en impact leerlingen

Mijn Casus	<i>"Haar verwachtingen waren dat een verhaal van een ervaringsdeskundige altijd heel goed aankomt bij de leerlingen, omdat dat echt echte leven representeert."</i>	Verwachtingen en ervaring docent	Narratief leren en impact leerlingen
Mijn Casus	<i>"Ze heeft de les ervaren als een rustige, indrukwekkende en waardevolle les. Daarnaast vond ze dat er veel praktische info werd gegeven, waarbij leerlingen nooit eerder stil hadden gestaan. Bijvoorbeeld hoe boekt en betaalt iemand een vlucht wanneer die wil vluchten?"</i>	Ervaring docent	Narratief leren en impact leerlingen
Mijn Casus	<i>"Een nadeel zou volgens haar kunnen zijn dat sommige leerlingen het een "te zwaar" verhaal zouden vinden. Maar dat was bij mijn les, volgens haar, niet het geval."</i>	Ervaring docent	Voor- en nadelen
Mijn Casus	<i>"Ook mevrouw Hillhorst is bang dat een nadeel van deze werkvorm zou kunnen zijn, dat leerlingen dit vluchtverhaal gaan generaliseren naar alle andere vluchtverhalen."</i>	Ervaring docent	Voor- en nadelen
Mijn Casus	<i>"Volgens deze docenten lagen er nog kansen voor mij, om te spelen met het tempo waarin ik vertelde en iets meer mij stem te gebruiken. Volgens haar waren de leerlingen echter erg onder de indruk en soms verbaast en daarom vond ze het een goede les."</i>	Ervaring docent	Verbeterpunten
Mijn Casus	<i>"Een verhaal waar ze nu vooral een eenzijdig en een door sociale media sterk negatief gekleurde versie van kenden"</i>	Eenzijdig gekleurd beeld	Preconcepties

Interview Robert	<i>"De vrijwilliger van vluchtelingenwerk was leidend zij had duidelijk ervaring. Toevallig had ze voor mij een andere school waar ze behoorlijk wat lessen had gegeven, in een te korte tijd en verkeerde tijdstippen, vond ze zelf. Bij mij was ze in een gevorderde fase en dat was wel prettig."</i>	Ervaring gastspreker, positief	Keuze gastles
Interview Robert	<i>"We hebben een tijdje gecommuniceerd, zij was heel duidelijk in haar plan van wat ze wilde doen en dat bood ze me heel snel aan. Dat zag er goed uit dus daar heb ik verder niet op hoeven sturen."</i>	Inhoud gastles	Keuze gastles
Interview Robert	<i>En toen ik twee weken in dienst was, was het 11 september, dus dat was voor mij gelijk een enorme vuurdoof, vooral bij mavo, waarbij het gemene klassen waren en enorme spanningen ontstonden. Dat vond ik zelf interessant, en dat is goed gegaan en daardoor wist ik dat het mijn plek was</i>	11-sep	Critical Incidents
Interview Robert	<i>"Ik ben de grootste deel van de vakgroep, met twee andere collegas. Ik heb toen met die twee collegas toen de keuze gemaakt dat wij bij maatschappijleer twee sporen volgden, we gingen ons profileren als "het eerste vak" dat leerlingen voorbereid op het examen. En het leuke was, omdat ze geen examen doen met maatschappijleer, dat dat vreemde blikken gaf. Dus we gebruiken heel veel bronnen materiaal, met oefeningen in lezen en dat soort zaken. Dat was de ene peiler zeg maar, en de tweede peiler was, maatschappijleer wordt pas interessant als je maatschappijleer in de klas haalt. Dus we proberen zo veel mogelijk gastdocenten te ontvangen".</i>	Invulling van het vak	Vakgroep

Interview Robert	<i>"Ik ben zelf opgegroeid in Schilderswijk in Den Haag. Dus ik weet niets anders dan dat ik in een gemengde omgeving woon en mensen van verschillende achtergronden".</i>	Critical Incidents, culturele omgeving	Critical Incidents
Interview Robert	<i>"Ik heb toen met die twee collegas toen de keuze gemaakt dat wij bij maatschappijleer twee sporen volgden, we gingen ons profileren als "het eerste vak" dat leerlingen voorbereid op het examen.</i>	Twee sporen, maatschappij de klas in halen	Vakgroep
Interview Robert	<i>Dus we gebruiken heel veel bronnenmateriaal, met oefeningen in lezen en dat soort zaken. Dat was de ene peiler zeg maar, en de tweede peiler was, maatschappijleer wordt pas interessant als je maatschappijleer in de klas haalt. Dus we proberen zo veel mogelijk gastdocenten te ontvangen."</i>	Gastlessen	Vakgroep
Interview Robert	<i>"En inmiddels heb ik 7 gastlessen van vluchtelingenwerk gehad."</i>	Ervaring met gastlessen	Eerdere ervaring
Interview Robert	<i>"Het liefst ook mensen die het ook daadwerkelijk meegemaakt hebben, zodat ze het echt kunnen ervaren of kunnen horen zoals iemand die die vluchtverhaal echt heeft ervaren en de emotie die erbij hoort. Je hoeft niet te zeggen dat we de deuren allemaal open te zeten of politiek heel anders te denken, maar dat het besef er is dat vluchten heel menselijk is, en dat het geen product is. en dat is zo met heel veel dingen."</i>	Ervaren, begrip en inlevingsvermogen	Narratief leren en impact leerlingen
Interview Robert	<i>"Ik heb niet altijd leerdoelen, ik probeer te onthouden wat er in zo een les gezegd is, en ik kom erop terug. Maar ik zal bijvoorbeeld niet in een toets iets vragen over de gastlessen. Het is namelijk eenmalig, waarbij niet alle leerlingen aanwezig zijn en zij kunnen de les niet inhalen."</i>	Eenmaligheid	Didactische keuzes

Interview Robert	<i>“Maar ik probeer wel op de gastlessen terug te komen en soms kom ik een bericht tegen die eraan gerelateerd is en dan kopieer ik dat en deel ik het uit in de klas en dan gaan we het daarover hebben. Dus ik hoop zo de onderwerpen een beetje levendig te houden. Ik denk dat het leerdoel is: blijf nadenken.”</i>	Koppelen aan nieuws	Didactische keuzes
Interview Robert	<i>“Wow, dat het niet zo makkelijk is. Het besef dat je je eigen huis moet verlaten en soms vrijwilliger verlaat. Een jongen was gevlucht omdat hij thuis ruzie kreeg en zichzelf niet kon zijn. Het is niet een makkelijke beslissing, het hele vluchtverhaal vind ik ook belangrijk. Dat de leerlingen beseffen dat je niet eventjes een vliegtuig pakt, ergens uitstapt, de trein neemt en dan ben je op je plek van bestemming. En vervolgens ook, dat de voorzieningen die zomaar aangereikt worden, helemaal niet zo simpel zijn.”</i>	Inlevingsvermogen, begrip en persoonlijk verhaal	Leerdoel
Interview Robert	<i>“Beseffen dat ze verder moeten kijken dan wat ze zomaar aangereikt krijgen en alles wat ze tegenkomen aan informatie dat ze daar welwillend een vraagteken bijzetten. Ga er niet vanuit dat het allemaal niet klopt, maar ga er ook van uit dat het misschien net iets anders is.”</i>	Begrip, kritisch denken	Leerdoel
Interview Robert	<i>“Maar er zijn ook leerlingen die werkelijk waar geen enkel idee hebben. Het opvallende was dat tijdens de lessen, en dat was bij iedere klas, was dat er werd geapplaudisseerd voor de gastspreker. En dat geeft besef dat ze informatie hebben gekregen die ze verrast heeft. En dan heb ik een doel bereikt.”</i>	Impact, verrast	Narratief leren en impact leerlingen
Interview Robert	<i>“Als eerste hebben ze zichzelf natuurlijk voorgesteld en vervolgens begon het met een klein quizje over vluchtelingen in het algemeen. Bijvoorbeeld een plaatje met hoeveel inwoners libanon heeft en hoeveel vluchtelingen libanon heeft. Hoeveel vluchtelingen in 2015 naar NL waren gekomen. Allemaal meerkeuzevragen om een beeld te schetsen. Vervolgens werd er op basis van die vragen wat extra informatie gegeven.”</i>	Lesonderdeel, meten voorkennis leerlingen	Les

Interview Robert	<i>“Daarna kwam de vluchteling aan het woord die zijn persoonlijke vluchtverhaal vertelde. Afhankelijk nam iemand van VWN het over of bleef de vluchteling aan het woord. Een vrouw was al 20 jaar in NL en was heel erg betrokken, hield van praten. Dus die hebben we ook een half uur aan t woord gelaten. Maar er was een man die bijvoorbeeld een jaar in NL was en wat moeilijk praatte. Hij kon wel zijn verhaal vertellen, want dat had hij op papier geschreven, dus dat kon hij een beetje voorlezen. Maar op vragen ingaan ging wat moeilijker. Dus die was relatief korter aan het woord geweest. “</i>	Duur persoonlijk verhaal, taalbarriere	Les
Interview Robert	<i>“Juist, en dat vonden de leerlingen over het algemeen best eng. Ik vond het verbazingwekkend hoe weinig vragen er kwamen. Dat was misschien wel een nadeel, ze wilde het duidelijk de gast niet te moeilijk maken. Dus toen ze merkte dat de gast moeite had met het vinden van de juiste woorden, kwamen er minder vragen.”</i>	Angst leerlingen	Angst
Interview Robert	<i>“Nee inderdaad, zij betrok de leerlingen ook meer en daar reageerden de leerlingen ook meer op. Wat dat betreft is de taal toch een barrière, ja”</i>	Taalbarrière	Angst
Interview Robert	<i>“De les duurde 50 minuten, waarvan maximaal 30 minuten luisteren en 20 minuten actieve deelname vanuit de leerlingen.”</i>	Lesduur en lesonderdelen	Les
Interview Robert	<i>“Ik vond het echt een mooie aanvulling en het paste heel goed in mijn lessenserie. Ik weet niet of je de methode Senica kent, ik had net de welzijnsdilemma afgesloten en was begonnen met het cultuurdilemma dus dat paste bij allebei de dilemma’s heel mooi. Ik heb ook duidelijk de gegevens van de persoon van VWN genoteerd en volgend jaar nodig ik die weer uit”</i>	Plaats curriculum	Didactische keuzes

Interview Robert	<i>"Nee juist omdat de dame van VWN zo goed voorbereid was, liep het allemaal heel soepel. "</i>	Goede voorbereiding	Voorbereiding
Interview Robert	<i>"Ja er was een meisje, die durfde het zelf niet tegen mij te zeggen. Maar een medeleerling kwam naar mij toe, na de gastles en het was duidelijk dat dat meisje duidelijk meer moeite had met vluchtelingen. En het was zo van "ja krijg je weer zo een les over vluchtelingen en hun verhaal, maar eigenlijk wil ik een gastles van een tegenstander van vluchtelingen, of het vluchtelingenbeleid laat ik het zo zeggen. En dat vond ik wel een interessante vraag. Alleen dat is een stuk lastiger om te vinden."</i>	Keuze controversiële onderwerpen	Ideeen
Interview Robert	<i>"Ik zou volgende keer wat meer voorbereidend werk doen, dat realiseerde ik me later pas. Bijvoorbeeld hoe de wet globaal in elkaar steekt, wb de vluchtelingen in het algemeen. In thema's staat het redelijk kort en duidelijk beschreven. Dat gebruik ik niet in de havo maar dat ik dat dan kopieer en uitdeel in de havo en dan een les of deel van de les eraan besteed. Zodat ze nog beter kunnen plaatsen, hoe of wat. Wat de achterliggende gedachte van de selectie."</i>	Voorbereiding en aansluiting op de les	Verbeterpunten
Interview Robert	<i>"Er waren leerlingen die bleven zitten dat jaar, en het jaar daarop vroegen ze mij: "Goh, komt die ex-gedetineerde weer?"</i>	Ervaring gastles, impact leerlingen	Eerdere ervaring
Interview Robert	<i>"Dat leert ze meer en ik heb vandaag bij een toets bespreking verteld over drugsgebruik, maar ook mijn eigen drugsgebruik in het verleden. Maar ook wat de gevolgen daarvan waren en van mijn vrienden. Dan wordt het opeens stil. In het begin is het heel lacherig dit onderwerp en ik begin ook heel relaxed. Tot ik op het serieuze gedeelte kom en dan merk je dat je een echt verhaal niet kan naspelen. Dat kan je niet verzinnen. Iemand die het zelf heeft meegemaakt, verteld het toch anders en daardoor komt het meer binnen."</i>	Persoonlijk verhaal docent, impact op leerlingen	Persoonlijk verhaal docent

Interview Robert	<i>“Het versterkt mijn positie binnen de klas. Ik heb ook een afspraak met ze, ik heb behoorlijk wat fouten dingen gedaan in mijn leven. Ik zeg tegen die leerlingen, nou ja oké, bij introductie van criminaliteit, ik ga jullie wat dingen vertellen en ik ga ervanuit dat dat in principe binnen deze 4 muren blijft. Want ik heb een reden om dit te vertellen. Maar het zorgt er ook voor, omdat ik me bloot geef, en ik ga echt niet alle details vertellen en kader het een beetje in. Maar hierdoor zorg ik er wel voor dat leerlingen ook eerder met hun verhaal naar mij toe komen.”</i>	Persoonlijk verhaal docent en relatie docent-leerling	Persoonlijk verhaal docent
Interview Robert	<i>“Gewoon doen! Met een groot uitroepteken, probeer het, het levert meer op dan dat het kost.”</i>	Positief	Doen
Interview Robert	<i>“Hun informatievoorziening is bij eigenlijk bijna iedereen, heel beperkt. We leven in een soort sociaal media bubbel en bij heel veel leerlingen komt de informatie die ze hebben over vluchtelingen uit bijvoorbeeld een kort berichtje op instagram, vaak een heel gekleurd beeld.”</i>	Vooroordelen, eenzijdig beeld	Preconcepties
Interview Robert	<i>“Door de ervaring die ik heb, inmiddels in het onderwijs met deze leerlingen en deze leeftijd, weet ik dat het heel divers is. Er zijn heel veel leerlingen die heel veel informatie hebben en goede informatie weten. Dat is dan of vanuit huis uit of ze zitten in een alternatief vriendenclubje die veel meer politiek betrokken zijn op hun 16 jaar.”</i>	Startpositie leerlingen	Preconcepties

Interview Marleen	<i>"Mijn maatschappijleer vakgroep bestaat uit één man, één vrouw en ikzelf. Deze man en vrouw zijn beide in de leeftijd van 55plus. De man geeft één klas maatschappijleer en één klas maatschappijkunde. Hij houdt zich daarnaast voornamelijk bezig met zijn taak als zorg coördinator. De vrouw is oorspronkelijk docent Nederlands en dit is het eerste jaar dat zij maatschappijleer geeft. Dit geeft zij aan twee klassen. We werken uit de methode Thema's en zitten allen één uur in een computerlokaal en één uur in een theorielokaal. Leerlingen sluiten elk hoofdstuk af met een eindtoets en een praktische opdracht. Naar mijn idee werken mijn collega's meer vanuit de methode dan dat ik zelf doe. Ik wil nog wel eens uitstapjes maken of de lessen verdiepen adhv digitaal materiaal. Begripkennis is voor mij minder belangrijk dan voor mijn twee collega's. We nemen dezelfde toetsen en praktische opdrachten af."</i>	Vakgroep en visie vak	Vakgroep
Interview Marleen	<i>"Vorige jaar ben ik vijf maanden op reis geweest naar Nieuw Zeeland, Indonesië en Maleisië, waar ik ben gaan backpacken. Daarnaast heb ik na de Havo ook nog 7 maanden bij een gastgezin in de Verenigde Staten gewoond, zodat ik daar een high school semester kon volgen"</i>	Critical incidents - buitenlandervaring	Critical Incidents
Interview Marleen	<i>"Ik werk als vrijwilliger bij Young Impact, een organisatie die bij scholen langsgaat om leerlingen te stimuleren in het verbeteren van de wereld."</i>	vrijwilliger en wereldverbeteraar	Critical Incidents
Interview Marleen	<i>"Naar mijn idee werken mijn collega's meer vanuit de methode dan dat ik zelf doe. Ik wil nog wel eens uitstapjes maken of de lessen verdiepen adhv digitaal materiaal. Begripkennis is voor mij minder belangrijk dan voor mijn twee collega's. We nemen dezelfde toetsen en praktische opdrachten af."</i>	Minder theorie - meer verdieping en erop uit	Didactische keuzes

Interview Marleen	<i>“Als praktische opdracht moesten leerlingen 10 foto’s maken van multicultureel Hoogeveen, twee interviews houden met mensen die uit het buitenland naar Nederland waren verhuisd, antwoord geven op de vraag ‘hoe multicultureel is Hoogeveen en wat vind ik daarvan?’ en een reflectie schrijven. In de methode zitten twee extra pagina’s over “De weg van een vluchteling”. Deze pagina’s heb ik behandeld als een aparte paragraaf.”</i>	Didactische overwegingen	Didactische keuzes
Interview Marleen	<i>“Overweging gemaakt dat ik zelf het onderwerp belangrijk vind en het aan bod wilde laten komen. In de huidige samenleving vind ik begrip en empathie voor elkaar belangrijk, specifiek als het gaat om vluchtelingen. “</i>	Begrip en empathie	Leerdoel
Interview Marleen	<i>“Ik heb gekozen voor een interview vorm en deze alvorens voor te bereiden gezien het ook een les was waar ik op werd beoordeeld door een didacticus. Daarnaast heb ik hem ook voorbereid zodat zij en ik niet voor verassingen zouden komen te staan in de bevraging en beantwoording. De interview-vorm was ook behapbaar voor het niveau (vmbo basis/kader) “</i>	Narratief leren in vorm van interview	Didactische keuzes
Interview Marleen	<i>“Tegen de leerlingen heb ik voorafgaand aan dat zij vragen mochten stellen uitgelegd dat het kon wezen dat de meiden de vraag niet wilden beantwoorden. Daarnaast ook benadrukt dat ze rekening moesten houden met de gevoelens van elkaar en respect hebben. Ik heb op de wandelgangen contact gezocht met de mentor van de leerlingen om even te peilen wat hun gedachten over de les zouden zijn. Dit heb ik ook gepeild bij iemand die werkzaam is op het isk.”</i>	Rekening houden met gevoelens - respect en overleg met collega's	Leerdoel
Interview Marleen	<i>“Mijn school heeft ook een ISK afdeling en in de klas waar de les gegeven is zitten drie meiden die gevlucht zijn uit hun eigen land. Het gaat hierbij om één meisje uit Somalië en twee meiden uit Syrië (leeftijd 15 jaar). Gedurende het jaar merkte ik dat er weinig interactie was tussen deze drie leerlingen en de rest</i>	Vooroordelen - segregatie op school	Soort school

	<i>van de klas. Tevens spelen er in de regio veel vooroordelen en een negatieve houding t.a.v. vluchtelingen."</i>		
Interview Marleen	<i>"Dit kwam ook naar voren in de beantwoording van de vraag bij de praktische opdracht. Er wordt gesteld dat je geen vragen mag stellen aan isk-leerlingen over hun vlucht -> dit moeten ze vanuit zichzelf vertellen. Naar mijn idee ontstaat hierdoor een soort vacuüm. De isk leerlingen willen best iets vertellen maar doen dit niet vanuit zichzelf en leraren en leerlingen willen best iets vragen maar hen wordt verteld dat dit niet mag."</i>	Vacuüm	Angst
Interview Marleen	<i>"Ik besloot om te peilen of mijn isk-leerlingen misschien wat wilde vertellen over hun reis. De leerling uit Somalië gaf aan dat ze dit niet per se wilde "omdat het niet zo bijzonder was". De twee meiden uit Syrië wilde het wel graag. Ze stelden zelfs voor om een PowerPoint te maken."</i>	Leerlingen bepalen inhoud verhaal	Didactische keuzes
Interview Marleen	<i>"De lessen gingen verder en telkens na afloop peilde ik even bij de dames of ze nog steeds iets wilde vertellen. De les zou worden gegeven terwijl er iemand van de NHL kwam kijken naar mijn vakdidactisch handelen, maar dit vonden ze niet erg."</i>	Peilen	
Interview Marleen	<i>"Ik besloot voor te stellen om een soort interview te houden voor de klas, dit om het gesprek wat in te kaderen. Een les voor de desbetreffende 'gastles' heb ik met de meiden zo'n uur gezeten om het interview voor te bereiden. Dit was om even te oefenen; zij wisten dan welke vragen ze zouden krijgen en ik kon me voorbereiden op hun antwoorden -> ik wist immers tot dat moment niet wat zij hadden meegemaakt. "</i>	Werkvorm interview	Vorbereiding

Interview Marleen	<i>"Alle leerlingen luisterde geboeid en uiteindelijk stelde ze zelf nog een aantal vragen zoals 'vind je het leuk hier?'. Eén leerling vroeg aan de meiden of ze ook trauma's hadden opgelopen en deze vraag heb ik wat begeleidt uit angst voor het effect van de vraag. Na afloop van het gesprek gingen leerlingen bezig met de opdrachten uit het boek of een serious game waar ze zich konden inleven in de keuzes die een vluchteling moest maken tijdens de reis."</i>	Impact/Indruk, belevingswereld leerlingen	Narratief leren en impact leerlingen
Interview Marleen	<i>"Ik heb een positief gevoel overgehouden aan de les. Toen de leerlingen het lokaal uitliepen had ik het gevoel dat de klas dichterbij elkaar was gekomen en nu bijvoorbeeld wel 'hoi' tegen elkaar zouden zeggen."</i>	Begrip, einde segregatie?	Narratief leren en impact leerlingen
Interview Marleen	<i>"Echter; de les is nu twee maanden geleden en ik heb tot dusver geen verandering gezien in de klas. De klasgenoten doen niet anders tegen de twee leerlingen, maar er wordt ook niet direct met elkaar gecommuniceerd."</i>	Eenmaligheid, blijvend impact?	Narratief leren en impact leerlingen
Interview Marleen	<i>"Ik vertel niet specifiek persoonlijke verhalen in de klas. Dit zou ik wel doen als daar aanleiding voor zou zijn. Juist bij het niveau van deze leerlingen denk ik dat een persoonlijk verhaal juist aansluiting maakt."</i>	Persoonlijk verhaal meer aansluiting leerlingen	Persoonlijk verhaal docent
Interview Marleen	<i>"Na het interview waren er nog zo'n 10 minuten over. Ik besloot om bezig te gaan met opdrachten maar had wellicht beter de leerlingen verder met elkaar kunnen laten praten."</i>	Te vlot over op ander lesonderdeel	Verbeterpunten
Interview Marleen	<i>"Ik ben ook wel blij dat ik het interview heb voorbereid met de meiden en zou dit ook aanbevelen aan collega's als ze dit zouden willen doen. Wellicht als huiswerkopdracht aan de andere leerlingen meegeven dat ze drie vragen moeten bedenken die ze zouden willen stellen aan de isk-leerlingen."</i>	Aanbevelingen en tips	Vorbereiding

Interview Marleen	<i>"Gewoon doen, maar als je leerlingen wilt laten interviewen is voorbereiding dus wel noodzakelijk."</i>	Doen en voorbereiden	Vorbereiding
Interview Susan	<i>"We hebben ze twee uur in de week. We volgen methode van Essener, Thema's. En die volgen we grotendeels. Het ene thema uitgebreider dan het andere. En dat sluiten ze dan ook dit jaar af. Toen ik hier kwam, vorig jaar dus, ik heb maar een collega voor maatschappijleer, toen heb ik eigenlijk vooral zijn ding gevolgd. Dus we werken deels digitaal. Vanaf dit jaar zou ik zelf meer praktisch of ervaringsgericht vorm willen geven. Past natuurlijk ook beter bij vmbo. Ik zie maatschappijleer of burgerschapsvorming, kijk je wordt ook wel gevormd door een boek dat je leest, maar je wordt meer gevormd door ervaringen. Dus daar zijn we nu ook meer mee bezig. Op welke manier kunnen we verbinding zoeken met andere vakken. Bijvoorbeeld voor grotere projecten of meer ervaringsgericht werken"</i>	Ervaring en praktijk	Vakgroep
Interview Susan	<i>"Toen hebben we als gezin ook een aantal reizen gemaakt door Zuid-Afrika, o.a. dus ik denk dat dat je erg vormt."</i>	Buitenlandervaring/Critical incidents	Critical incidents
Interview Susan	<i>"Dus ik ben erg opgevoed met dingen doen voor anderen, om je heen kijken en iets betekenen voor de wereld zeg maar."</i>	Willen betekenen voor anderen	Critical incidents
Interview Susan	<i>"Ik wilde ze wat meer dingen laten ervaren, of laten zien."</i>	Ervaringen	Leerdoel
Interview Susan	<i>"Dit is een hele gemengde school. We hebben een meisje uit Syrië, dat 4 jaar in NL is. We hebben ook veel Turkse kinderen, heel veel Nederlandse kinderen uit Almelo of uit Tubbergen, uit dorpen. Dus van alles. Er is ook veel racisme of racistische uitingen zeg maar".</i>	Gemengde school, maar ook gemengde (botsende) visies	Soort school

Interview Susan	<i>“Er is heel weinig begrip of inlevingsvermogen. Dus dat wilde ik ze laten zien”.</i>	Begrip en inlevingsvermogen	Leerdoel
Interview Susan	<i>“Ja, je kan het via een organisatie doen, of stel je kent iemand via via die het kan. Die vrijwilligers die meekwamen die deden het ook heel erg goed. Maar goed, iedere docent die dit doet denkt hierover na van goh past dit wel bij mijn klas. “</i>	Passen bij je leerlingen	Keuze gastles
Interview Susan	<i>“Van Vluchtelingenwerk, dat kwam ik ergens tegen. VWN heb ik contact mee gehad. Het voordeel is dat zij het gratis doen”.</i>	Prijskaartje rol keuze gastles	Keuze gastlessen
Interview Susan	<i>“De gastlessen van Pax heb ik ook gezien, op zich heel leuk, maar het is best een uitgebreid programma en daar zit ook een prijskaartje aan”.</i>	Prijs en inhoud	Keuze gastlessen
Interview Susan	<i>“Ik denk dat ik het persoonlijk verhaal, dus dat iemand komt, en vluchteling die zijn persoonlijk verhaal verteld, dat ik dat het allerbelangrijkste vind. Ik denk dat dat ook de kinderen het meest raakt”.</i>	Inhoud programma - Effectiever	Narratief leren en impact leerlingen
Interview Susan	<i>“Ik heb de les wel voorbereid, dus van te voren een les aan besteed en daarna besproken, maar ik heb het verder niet verwerkt in een opdracht ofzo”.</i>	Voorbereiding les	Voorbereiding les
Interview Susan	<i>“Dit is voor mij en voor maatschappijleer de eerste keer dat we dit zo hebben gedaan. Maar er zijn wel andere projecten, gezamenlijk project tussen aardrijkskunde, geschiedenis en levensbeschouwing waar een veteraan is uitgenodigd. Dus dat was in de tweede, daar was ik bij geweest. Dan zie je dat de kinderen, de etterbakken zeg maar, ook heel geïnteresseerd zit te luisteren”.</i>	Positieve eerdere ervaring narratief leren	Eerdere ervaring

Interview Susan	<i>"Ze kwamen met z'n tweeën, dus een vluchteling en een Nederlandse vrijwilliger."</i>	Weergave les	Les
Interview Susan	<i>"We hebben het gewone lesuur aangehouden van 50 minuten."</i>	Duur les	Les
Interview Susan	<i>"Dus ze hadden een quizje, met stellingen in het begin en toen een filmpje en daarna was het verhaal van de vluchteling. En toen nog de mogelijkheid om vragen te stellen en een filmpje ter afsluiting."</i>	Lesonderdelen	Les
Interview Susan	<i>"Ik heb inderdaad gevraagd naar de inhoud en ik ben inderdaad ook altijd wel benieuwd of ze ervaring hebben, ook met vmbo".</i>	Ervaring voor de klas staan, met name vmbo	Keuze gastlessen
Interview Susan	<i>"Dat was ook een beetje mijn kritiek. Ik denk dat ze ook niet meer dan 15 minuten kunnen luisteren. Maar de vluchteling sprak ook nog niet zo heel goed Nederlands. Ik vond het aan de ene kant goed dat het interactief was, maar ik dacht wel, dit is aan de korte kant".</i>	Duur persoonlijk verhaal - aandachtsboog leerlingen - taalbarrière	Voor- en nadelen
Interview Susan	<i>"Ja ik denk wel dat dat wel een rol speelt. Ik denk dat ze inderdaad zo denken zoals jij dat zegt. Ze zijn ook heel bang om hem te beledigen. Dat is gek want ze zeggen tegen elkaar de ergste dingen. Ze zijn wel bang om gekke of beledigende vraag te stellen."</i>	Taalbarrière - Angst beledigen	Angst
Interview Susan	<i>"Dat moest een beetje op gang komen. Ze vonden dat ook wel een beetje eng". (Vragenstellen)</i>	Angst	Angst
Interview Susan	<i>"Ik denk als iemand vloeiend Nederlands had gesproken en het ook op een goede manier had gebracht, dat hij ze dan meer op hun gemak had kunnen stellen, misschien."</i>	Taalbarrière - Angst voor onbekende	Angst

Interview Susan	<i>"Nou ik had dus eigenlijk wel verwacht dat de deel van het verhaal van de vluchteling een grotere plek in zou nemen, maar dan is 50 minuten ook wel erg kort."</i>	Lesduur - duur persoonlijk verhaal	Les
Interview Susan	<i>"Leerlingen verrassen je toch altijd positief met hun gedrag bij dat soort dingen. Er zijn natuurlijk ook wel leerlingen waarvan je denkt, oh dat kan nooit goed gaan, ook naar zo een azc toe bijvoorbeeld. Maar 9 van de tien is eigenlijk gewoon heel erg keurig zeg maar."</i>	Reactie en houding leerlingen	Narratief leren en impact leerlingen
Interview Susan	<i>"Maar zelfs ook leerlingen die gewoon echt oprecht geraakt waren of zeiden, ik had hem wel een hand willen geven of willen bedanken maar dat durfde ik dan niet en andere durfden dat dan wel en deden dat."</i>	Effect op leerlingen	Narratief leren en impact leerlingen
Interview Susan	<i>"Ja, ze hadden van te voren aangegeven dat ze de leerlingen het liefst in een kring hadden, maar toen ze aankwamen vonden ze het zo ook wel goed. Het is wel een ruim lokaal. En ja, dus ze zaten gewoon in een busopstelling zeg maar."</i>	Setting in de klas	Didactische keuzes
Interview Susan	<i>"Dat heb je in alle klassen wel, een of twee leerlingen waarvan ik dacht, ik hoop dat dat wel goed gaat. Er zijn er uiteindelijk twee geweest, de enige twee op honderd leerlingen die toch nog negatief aanwezig waren. Na streng aanspreken waren ze wel stil, maar dat is wel iets waar je van tevoren over na denkt."</i>	Negatief gedrag/houding leerlingen	Les
Interview Susan	<i>"Ik zou dus denk ik, voor de volgende keer, willen dat er iets meer aandacht is voor het verhaal van de vluchteling. Iets meer tijd voor vragen en dat het mooi is als de vluchteling, zo concreet en dichtbij mogelijk te houden. Echt persoonlijk en proberen zijn verhaal en het verhaal van de tieners dicht bij elkaar te brengen, dat het hen ook echt raakt."</i>	Dichtbij belevingswereld van leerling - persoonlijk verhaal	Narratief leren en impact leerlingen

Interview Susan	<i>“Wat wel goed was, is dat hij zei, Syrië was echt wel een goed land, een land bijna zoals dit, stel je voor dat er nu ineens militairen zomaar door de straat lopen. En op school zeggen, jullie moeten eruit, we nemen dit gebouw in beslag. En dan hebben ze in het begin zo iets van wat, echt niet? Maar zo ging het echt, dus heel klein en concreet maken en bij dat algemene haken ze snel af.”</i>	Inspelen op belevingswereld leerlingen	Narratief leren en impact leerlingen
Interview Susan	<i>“Nou, de voordelen zijn wat mij betreft duidelijk. Het maakt gewoon veel meer indruk, het komt dichtbij. Het blijft beter bij en valt meer op in het geheel van het schooljaar. Ze zitten in een andere setting eventjes, dus ik denk dat het veel meer indruk maakt dus dat is een groot voordeel.”</i>	Voordelen, indruk, effect en setting	Voor- en nadelen
Interview Susan	<i>“Ja, nadelen, of het nou heel veel blijvende impact heeft, dat is de vraag. Het is inderdaad het gevaar dat ze denken okay, die mag ik, wat jij ook net zei, dit is een “goeie”, een uitzondering op andere vluchteling. Maar dat is uiteraard geen reden om niet voor deze werkvorm te kiezen. Het is uiteindelijk beter dan niets.”</i>	Nadelen, eenmaligheid, impact blijvend? Uitzondering op de rest	Voor- en nadelen
Interview Susan	<i>“Nee, nja ik heb van vluchtelingenwerk ook een evaluatie ingevuld. Kijk zo een quiz kan ik ook wel met ze doen. Maar dat er meer ruimte is voor het persoonlijk verhaal.”</i>	Meer persoonlijk verhaal - lesonderdelen	Verbeterpunten
Interview Susan	<i>“Maar het zou heel leuk van, als je hier een project dag van kan maken. Met bijvoorbeeld levensbeschouwing of Nederlands, dat je het koppelt aan het nieuws.”</i>	Groot project - koppelen andere vakken	Ideeen
Interview Susan	<i>“Ik geef dus ook maatschappijkunde, en met die klas ben ik ook naar een azc geweest. Dat kan natuurlijk niet met 7 klassen. Maar dat was leuk, er was toen geen interactie met vluchtelingen, maar we hebben een rondleiding gehad. Dat maakt ook een enorme indruk. Dat is heel dichtbij en dan weten ze hoe het eruit ziet. Het zou dus heel leuk zijn als je daar een koppeling mee kunt maken. Of</i>	Groot project - impact en indruk	Ideeen

	<i>misschien iets met jongeren asielzoekers. We hebben bijvoorbeeld hier een ISK. Dat je daar iets een wederzijdse opdracht mee doet."</i>		
Interview Susan	<i>"Maar ze vinden wel echt heel veel eng, dus dat wordt spannend. En het is altijd heel leuk om deze dingen te bedenken, maar het is de vraag of het überhaupt haalbaar is. Ik weet niet of het zou lukken, maar wat mij betreft doen we dit volgend jaar weer. "</i>	Angst leerlingen - haalbaarheid	Angst
Interview Susan	<i>"Tips..... Nee ja ik zou zeggen doen. "</i>	Doen	Doen
Interview Susan	<i>"En wat het inhoudt, of het alleen iemand was die zijn verhaal gaat vertellen of dat ze meer hadden. Ze hadden ook echt een programmatje. En ook tips voor voorbereiding en nabespreking kreeg ik erbij".</i>	Inhoud programma	Keuze gastlessen
Interview Susan	<i>"Ja, nou ik vond eigenlijk het belangrijkste, het persoonlijk verhaal. Lesstof kan ik zelf eventueel ook toevoegen of overbrengen".</i>	Persoonlijk verhaal	Keuze gastlessen
Interview Susan	<i>"De leerlingen denken wel echt dat ze hier komen voor het geld, dat er heel veel vluchtelingen komen en dat ze allemaal moslim zijn."</i>	Beginsituatie - vooroordelen en het wij/zijdenken	Preconcepties
Interview Linda	<i>"Ik had eerder al kennis meegemaakt, vorig jaar tijdens de les. Dat ging erg leuk en de leerlingen waren enthousiast. Ook wel eens stichting vluchteling gevraagd, maar die willen nu niet meer. Ook wel eens een docent of een leerling met een vluchtelingverleden laten spreken, maar dat lukte nu niet"</i>	Ervaring met gastlessen	Eerdere ervaring

Interview Linda	<i>"Kosten speelden wel een rol, dit was eigenlijk erg duur, maar de school wilde wel meebetalen. Ons budget binnen de sectie was al overschreden."</i>	Prijs	Keuze gastlessen
Interview Linda	<i>"Ik heb 1 collega maatschappijleer. Zij coördineert de Vwo en ik de havo. Mijn collega geeft daarnaast ook maatschappijwetenschappen. We werken binnen de havo met Seneca en bij VWO met Dilemma's. We hebben 2,5 uur op jaarbasis in 1 leerjaar. Wat wij belangrijk vinden is het opdoen van kennis buiten eigen leefwereldje. Kennis maken met andere ideeën en feiten, maar ook kennis opdoen van het functioneren van de Nederlandse maatschappij. Een belangrijk element vind ik het leren vormen van een eigen mening, deze te geven en te delen."</i>	Vakgroep en visie vak	Vakgroep
Interview Linda	<i>"Culturele Antropologie en niet-westerse Sociologie te Leiden, na mijn master heb ik de ILO opleiding gedaan aan de UvA voor docent maatschappijleer."</i>	Opleiding	Critical Incidents
Interview Linda	<i>"Sinds mijn stage werk ik als docent levensbeschouwing en maatschappijleer op het Martinuscollege te Grootebroek. Havo /Vwo"</i>	Werkervaring	Critical Incidents
Interview Linda	<i>"Na Vwo 6 ben ik 6 maanden in Zuid-Afrika geweest als Vrijwilliger met AFS. Werken in een kindertehuis, wonen in een gastgezin. Tijdens de Master Antropologie ben ik 3 maanden in Mali geweest voor onderzoek naar HIV/aids voorlichting door Plan"</i>	Buitenlandervaring	Critical Incidents
Interview Linda	<i>"Ik ben twaalf jaar werkzaam als docent en geef levensbeschouwing in het eerste jaar en eindexamenjaar van havo en vwo en maatschappijleer in havo4"</i>	Ervaring docente	Critical Incidents
Interview Linda	<i>"Uitwisseling kwam in me op na een vakantie in Zuid Afrika met ouders en broertjes toen ik 15 was en op mijn 17e had ik een klasgenoot uit Italië die vriendin werd voor jaren."</i>	Buitenlandervaring	Critical Incidents

Interview Linda	<i>"Graag contacten buiten nederland gemaakt en veel alleen gereisd. Ervaring in Zuid Afrika, echt in het arme deel waren heel bijzonder"</i>	Buitenlandervaring	Critical Incidents
Interview Linda	<i>"In Mali helemaal back to basic op het platteland gebruik ik ook nog vaak als voorbeelden in de klas."</i>	Persoonlijk verhaal	Persoonlijk verhaal docent
Interview Linda	<i>"Belangrijk is kennis buiten eigen leefwereldje opdoen. Kennis maken met andere ideeën. Feitenkennis opdoen van functioneren van Nederlandse maatschappij. Mening leren vormen, geven en delen."</i>	Lesdoel	Leerdoel
Interview Linda	<i>"De geschiedenis van ontstaan is belangrijk, kennis van herkomst verschillende groepen, maar zeker ook kennis maken met het verhaal erachter daarom maak ik ook gebruik van Verhaal van een Vluchteling. Open durven praten over vooroordelen bijv hoort ook zeker tot de lesonderdelen."</i>	Lesonderdelen	Leerdoel
Interview Linda	<i>"We hebben vorig jaar ook gebruik gemaakt van verhaal van een vluchteling. Dat beviel goed. Natuurlijk gesprek ik met de gastspreker de voorkennis van de leerlingen en hun eigen herkomst."</i>	Ervaringen gastlessen en voorbereiding	Eerdere ervaring
Interview Linda	<i>"We hebben als school bekendheid gegeven aan de komst van de gastspreker dmv bericht op de website en Facebook."</i>	Vorbereiding	Vorbereiding
Interview Linda	<i>"We gebruiken ook gastlessen van ex-delinquenten, bureau Halt, COC. Het is voor onze leerlingen (boeren gemeenschap, ons kent ons, zeer beperkte kennis van de wereld gemiddeld) belangrijk om buiten hun eigen wereldje mensen, ervaringen en verhalen te leren kennen om hun blikveld te verruimen".</i>	Gastlessen	Eerdere ervaring
Interview Linda	<i>"Gastles was als introductie-activiteit van het hoofdstuk pluriforme samenleving. Deze bestond eerst uit een computerles."</i>	Lesonderdelen	Les

Interview Linda	<i>"De computerles was zeer waardevol".</i>	Lesonderdelen	Les
Interview Linda	<i>"En de les erna in dezelfde week de gastles. Twee verschillende gasten kwamen lesgeven, 1 per klas"</i>	Lesonderdelen	Les
Interview Linda	<i>"De sprekers hadden pakkende verhalen. Vaak waren ze ook goed te verstaan al moesten ze af soms een beetje zoeken naar woorden."</i>	Gast spreker	Taalbarriere
Interview Linda	<i>"De leerlingen waren erg stil. Verrast, maar vooral onder de indruk."</i>	Impact op leerlingen	Narratief leren en impact leerlingen
Interview Linda	<i>"De leerlingen hebben weinig gevraagd. Wel is de inhoud in de volgende les nogmaals nabesproken."</i>	Rol leerlingen	Angst
Interview Linda	<i>"Zeker doen!! Zeer waardevol en mijns inziens belangrijk voor de leerlingen om echt kennis te maken met deze mede-nederlanders."</i>	Doen	Doen
Interview Linda	<i>"Ik zou volgende keer nog meer benadrukken dat zij vragen stellen en eerder vragen zelf bedenken. Om wat meer interactie te krijgen in plaats van alleen een verhaal van de vluchteling."</i>	Volgende keer anders	Verbeterpunten
Interview Linda	<i>"De leerlingen komen uit een dorp en kennen buiten hun eigen wereldje vrij weinig andere mensen van andere culturen. Ik vind het belangrijk dat zij inzien dat hoe wij leven in Nederland niet een standaard hoeft te zijn voor andere landen. Ik geef vaak voorbeelden van mijn ervaringen in Afrika en hoe de mensen daar leven".</i>	Lesdoel	Didactische keuzes