

Burgerschapscompetentie 'omgaan met verschillen'.

*Hoe leerlingen ondersteund kunnen worden in de burgerschapscompetentie 'omgaan met verschillen'.*

Naam: Susanne Otten

Scriptiebegeleider: drs. Han Noordink

Tweede begeleider: Wim Nijhuis

juni 2023

Maatschappijleer/Maatschappijwetenschappen

Verslag van Onderzoek van Onderwijs voor de Master Leraar VHO in de Mens- en Maatschappijwetenschappen (10 ECTS)

## Inhoud

1. Samenvatting.....	4
2. Inleiding.....	5
3. Theoretisch kader.....	7
Inleiding.....	7
3.1 Burgerschap.....	7
3.2 Burgerschapsonderwijs.....	8
Burgerschapsonderwijs en maatschappijleer.....	8
3.3 Rol van de overheid.....	9
Aanbevelingen Curriculum.nu.....	10
3.4 Burgerschapscompetenties.....	10
Onderzoek naar burgerschapscompetenties van jongeren.....	10
3.5 Taak omgaan met verschillen.....	12
3.6 Wat wordt er van leerlingen verwacht in de sociale taak ‘omgaan met verschillen’?....	12
3.7 Voorwaarden voor een lessenserie.....	14
4. Methode.....	16
Gebruikte methoden.....	16
Context.....	16
Procedure.....	16
Respondenten.....	17
Instrumenten.....	18
Analyse.....	18
5. Resultaten.....	20
Inleiding.....	20
5.1 Resultaten onderzoeksvraag één en twee.....	20
5.2 Resultaten metingen.....	21
Attitude.....	21
Vaardigheden.....	22
Reflectie.....	23
Havo/atheneum.....	23
6. Conclusie.....	24
Inleiding.....	24
6.1 Conclusie.....	24
6.2 Beperkingen.....	25
6.3 Aanbevelingen.....	26
7. Referenties.....	27

Bijlagen 1 Vragenlijst.....	30
Bijlage 2 Verslag interviews .....	32
Bijlage 3 Lesopzet .....	37
Bijlage 4 Barnga.....	44

## 1. Samenvatting

Verschillende onderzoeken tonen aan dat de burgerschapscompetenties van Nederlandse jongeren achterblijven bij de competenties van jongeren uit andere Europese landen (Daas 2014); (Munniksmma et al., 2017). Mede vanwege deze onderzoeken en vanwege een toenemend inzicht in de noodzaak van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties onder jongeren, “staat sinds 2021 in de wet beschreven dat scholen actief bezig moeten zijn met burgerschapsvorming en dit ook moeten beschrijven en borgen” (Inspectie van onderwijs, z.d.).

Scholen moeten vanwege deze verplichting zorgen voor een goede samenwerking binnen de school en een samenhangend curriculum (Eidhof,2020) maar hebben daarnaast ook inzicht nodig in de pedagogisch-didactische handelingen van docenten. Op die manier krijgen scholen en docenten meer praktische handvatten in de wijze waarop burgerschapsonderwijs vormgegeven kan worden (Nieuwelink, 2019; Van den Dijssel et al., 2021). De onderzoeker wil in dit onderzoek gehoor geven aan deze oproep om meer onderzoek te doen naar pedagogisch-didactische handelingen van docenten op het gebied van burgerschapsvorming.

Voor dit onderzoek is een lesontwerp gemaakt dat erop gericht is om leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling van de burgerschapscompetentie omgaan met verschillen waarbij de items attitude, vaardigheden en reflectie zijn verwerkt in het lesontwerp. Met behulp van een meetinstrument voor burgerschapscompetentie (Ten Dam et al., 2010) is vervolgens het effect van de lessen op de burgerschapscompetenties van leerlingen gemeten. Bij de items attitude en vaardigheden is in dit onderzoek een gering negatief effect gemeten en bij het item reflectie een gering positief effect. Een belangrijke aanbeveling voor verder onderzoek is om de onderzoekspopulatie te vergroten waarbij er ook op meerdere scholen onderzoek gedaan wordt en waarbij over een langere periode, meerdere lessen aangeboden worden aan de leerlingen.

## 2. Inleiding

De samenleving wordt complexer als gevolg van grote maatschappelijke veranderingen zoals globalisering, individualisering, toenemende pluriformiteit en technologisering. Deze veranderingen vormen volgens Nieuwelink (2019) ook de basis voor, onder andere, polarisering en daarom is de roep om jongeren hiermee te leren omgaan, de afgelopen jaren toegenomen. Deze noodzaak wordt ook door de overheid gezien en daarom zijn scholen al sinds 2006 verplicht om burgerschapsonderwijs op te nemen in het curriculum. Sinds augustus 2021 is er een nieuwe wet van kracht die scholen verplicht actiever bezig te zijn met burgerschapsvorming en dit ook te beschrijven en borgen. De wet schrijft voor dat “scholen op een doelgerichte, samenhangende en herkenbare manier werken aan de bevordering van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en de bijbehorende sociale - maatschappelijke competenties” (Inspectie van het onderwijs, 2021, z.d.).

Voor veel scholen is het een zoektocht hoe ze burgerschapsonderwijs duidelijker en samenhangender vorm kunnen geven, zoals de inspectie van onderwijs dit van ze vraagt. *“Burgerschapsonderwijs draagt bij aan de fundamenteën van onze samenleving en stelt individuen in staat om van hun vrijheden gebruik te maken en zo mede vorm te geven aan die samenleving”* (Eidhof, 2020, p. 31). Dit sluit aan bij de derde doelstelling van “de driedelige doelstelling van maatschappijleer: 1) politieke en maatschappelijke geletterdheid, 2) politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen, 3) vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie” (Olgers & Faas, 2019, p.56). Deze derde doelstelling is tegelijkertijd de meest uitdagende om te realiseren binnen het huidige programma van maatschappijleer omdat de eindtermen voornamelijk op de geletterdheid en (in mindere mate) op het oordeelsvermogen gericht lijken te zijn (College voor toetsen en examens, 2022/2023). Burgerschapsvorming en de ontwikkeling van burgerschapscompetenties worden over het algemeen als een belangrijk onderdeel van maatschappijleer gezien maar in de praktijk kan het een flinke uitdaging zijn voor docenten die het vaak al lastig vinden om de leerlingen de verwachte kennis bij te brengen. Daarnaast wijst onderzoek naar burgerschapscompetenties onder jongeren in Nederland naar achterblijvende burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland vergeleken met andere Europese landen (Daas 2014); (Munniksma et al., 2017). Eidhof (2020) en van den Dijssel en Nieuwelink (2021) geven daarnaast aan dat scholen niet alleen doelgericht en samenhangend burgerschapsonderwijs moeten organiseren maar dat ze ook ondersteuning nodig hebben bij de onderwijsontwikkeling op het gebied van burgerschap.

Ook op het Twickelcollege in Hengelo is te merken dat jongeren soms moeite hebben met burgerschapscompetenties en dan met name om zich in te leven in hoe het is om een andere/religieuze achtergrond te hebben. Des te meer omdat de school een vrij homogene leerlingenpopulatie heeft en jongeren daardoor niet automatisch in contact komen met jongeren met een migratieachtergrond of een (andere) religieuze achtergrond.

Wanneer we de bovenstaande ontwikkelingen en probleemstelling analyseren, kan van daaruit de volgende onderzoeksvraag geformuleerd worden:

“Hoe kunnen leerlingen ondersteund worden in het ontwikkelen van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen*?”

Hier kunnen de volgende deelvragen van worden afgeleid:

1. Wat wordt er verwacht van de leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen*?
2. Waar moet een lessenserie aan voldoen om bij te kunnen dragen aan de ontwikkeling van leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen*.
3. In hoeverre heeft de ontworpen lessenserie resultaat en worden leerlingen ondersteund in de ontwikkeling van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen*?

De eerste deelvraag geeft inzicht in de ontwikkelingen en onderzoek op het gebied van de burgerschapscompetenties en zorgt samen met deelvraag twee voor de benodigde achtergrondinformatie om tot een goed lesontwerp te komen. Deelvraag drie draagt bij aan een beter inzicht in de werking van dit lesontwerp. Het betreffende lesontwerp bestaat uit een tweetal lessen die in het kader van dit onderzoek zijn uitgevoerd op het Twickel College in Hengelo. Leerlingen uit vier klassen (vierde klas havo en atheneum) hebben geparticipeerd in het onderzoek door actief mee te doen aan deze twee lessen, waarbij de burgerschapscompetenties van deze leerlingen zijn gemeten voor de deelname aan deze lessen én naderhand. Daarnaast hebben er interviews plaatsgevonden met een aantal leerlingen. Deze interviews zorgen voor meer diepgang en nuancering en zijn daarbij een goede aanvulling op de verrichte metingen.

### 3. Theoretisch kader

#### Inleiding

In dit hoofdstuk volgt een uiteenzetting van de theoretische context, waarbinnen dit onderzoek geplaatst kan worden. In de eerste plaats wordt het begrip burgerschap uitgelegd, zoals ook verder meegenomen in dit onderzoek. Daarna volgt een korte uitleg van de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs in Nederland en wordt de rol van de overheid in deze ontwikkeling meegenomen omdat deze rol belangrijk is in de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs en het belang van verder onderzoek. Vervolgens worden burgerschapscompetenties gedefinieerd en gekeken hoe deze competenties gemeten kunnen worden. Er komen een aantal onderzoeken naar burgerschapscompetenties aan bod die aangeven dat deze competenties van jongeren in Nederland achterblijven vergeleken met andere landen in Europa. Dit onderstreept het belang van meer onderzoek naar burgerschapscompetenties. Aansluitend is een antwoord geformuleerd op de vragen ‘Wat wordt er verwacht van de leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen* en ‘Waar moet een lessenserie aan voldoen om bij te kunnen dragen aan de ontwikkeling van leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen*.’ Zoals in de inleiding beschreven staat is in dit onderzoek gekozen om te richten op de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen* omdat deze competentie niet automatisch beoefend wordt op een school met relatief homogene populatie. Tegelijkertijd is deze burgerschapscompetentie belangrijk in een tijd waarin veel polarisering ervaren wordt (Nieuwelink, 2019).

#### 3.1 Burgerschap

Burgerschap heeft een lange traditie en wordt op veel verschillende manieren gedefinieerd. Wat deze definities gemeen hebben is dat het gaat over hoe burgers, met verschillende visies op hoe te leven, in de samenleving op een goede manier met elkaar kunnen omgaan. Nieuwelink (2019) definieert het als volgt: “*de manier waarop vrije en gelijke individuen zich tot elkaar en daarnaast tot ‘de macht’ verhouden*” (Nieuwelink, 2019, p.77). Munniksmā et al. (2017) noemen dat onderscheid tussen omgaan met elkaar en de macht burgerschap in het ‘klein’ en burgerschap in het ‘groot’. Daarbij wordt burgerschap in het ‘klein’ de omgang met de mensen om je heen bedoeld. Met burgerschap in het ‘groot’ wordt het participeren in de samenleving in het algemeen, zoals in de publieke ruimte, de democratie, de politiek en de burger in relatie tot de overheid bedoeld. Ten Dam et al. (2010) noemen in dit verband de toenemende nadruk binnen burgerschapsonderzoeken op ‘civil society’, dat verwijst naar de sociale verbanden tussen burgers waarin waarden en culturele betekenissen worden uitgewisseld en geïnstitutionaliseerd. In de omgang en vormgeving van het publieke en politieke domein kunnen spanningen ontstaan omdat diverse waarden, belangen en perspectieven op gespannen voet met elkaar kunnen staan (Munniksmā et al., 2017). Over hoe deze spanningen opgelost kunnen worden, gaat burgerschap.

In hoeverre burgers moeten bijdragen aan het oplossen van deze spanningen lopen de meningen uiteen. Leenders en Vleugelers (2005) onderscheiden in hun onderzoek naar doelen van burgerschapsvorming verschillende soorten burgerschap, namelijk een ‘aanpassingsgericht burgerschap’, een ‘individualistisch

burgerschap' en een 'kritisch-democratisch burgerschap'. Ze houden hier een pleidooi voor de laatste omdat deze soort burgerschap de nadruk legt op zelfstandigheid en daarnaast op sociale betrokkenheid. Ze beargumenteren dat je deze twee eigenschappen nodig hebt om als burger actief in de samenleving te kunnen participeren met daarbij een kritische houding.

### 3.2 Burgerschapsonderwijs

Om vreedzaam met elkaar te kunnen samenleven in een diverse samenleving is het van belang dat mensen anderen willen "respecteren, democratische waarden onderschrijven en willen bijdragen aan het collectief belang. Bevordering van de sociale en maatschappelijke competenties die daarvoor nodig zijn, draagt daaraan bij" (Munniksma et al, 2017, p.13). Burgerschapsonderwijs kan gezien worden als een bevordering van sociale maatschappelijke competenties het bereidt leerlingen voor op deelname aan de samenleving en is er op gericht om leerlingen te leren hoe ze zich als "*burger kunnen manifesteren in sociale, maatschappelijke en politieke contexten*" (Eidhof,2020, p.37). Tegelijkertijd nemen leerlingen al tijdens hun schoolloopbaan deel aan de samenleving op school en daarbuiten. Lawy en Biesta (2006) maken hierbij een onderscheid tussen twee conflicterende visies op burgerschap namelijk: burgerschap-als-uitkomst en burgerschap-als-praktijk. Leerlingen maken deel uit van de samenleving en kunnen daarbij gezien worden als burgers, met gedrag, rollen, rechten en verantwoordelijkheden die passen bij hun leeftijd en hun ontwikkelingsniveau (Curriculum.nu 2019a). "*De school kun je daarnaast opvatten als een samenleving, en tot op zekere hoogte een democratie in het klein. Binnen de schoolcontext en in de schoolomgeving brengen leerlingen hun burgerschap in praktijk, oefenen zij medezeggenschap en ontwikkelen zij de sociale en democratische vaardigheden die zij daarbij nodig hebben*" (Curriculum.nu, 2019a, p.10). School is daarbij een oefenplaats voor leerlingen waarbinnen ze op een veilige manier kunnen oefenen. Daarom is het ook belangrijk dat burgerschapsonderwijs niet blijft bij kennisoverdracht over bijvoorbeeld verschillen tussen groepen mensen of over democratie maar dat leerlingen binnen het burgerschapsonderwijs ook de kans krijgen om burgerschapscompetenties in de praktijk te oefenen (Curriculum.nu, 2019a).

#### Burgerschapsonderwijs en maatschappijleer

Aspecten van burgerschap komen bij maatschappijleer al aan bod, wat te zien is in het drieledige doel van maatschappijleer. Dit doel houdt "de politieke en maatschappelijke geletterdheid, het politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en het vermogen tot politiek en maatschappelijke participatie" in (Olgers & Faas, 2019, p.56). Hier zit een grote overlap met de manier waarop burgerschap over het algemeen gedefinieerd wordt, zoals in paragraaf 3.1 behandeld is. "*Het vak maatschappijleer is enerzijds een eerste inleiding in de grondbegrippen en benaderingen van de sociale wetenschappen en anderzijds educatie tot democratisch burgerschap. Er zijn allerlei aspecten van burgerschap die bij maatschappijleer aan bod kunnen of – op basis van de eindtermen – moeten komen: de basiswaarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit, kennis over de democratische rechtsstaat, het meedoen aan besluitvormingsprocessen, diversiteitsvraagstukken en mediawijsheid*" (SLO,2021, p.42). Wanneer we puur naar de eindtermen van maatschappijleer kijken (College voor toetsen en examens, 2022/2023), valt op dat die overlap met burgerschap minder groot lijkt dan het drieledige doel van



maatschappijleer doet vermoeden. Dit is waarschijnlijk omdat ze voornamelijk op het kenniscomponent gericht lijken te zijn. In de eindtermen van maatschappijleer staat onder Subdomein E wat de leerlingen allemaal moeten kennen en kunnen op het gebied van de pluriforme samenleving. Zo moeten leerlingen bijvoorbeeld de geschiedenis van de pluriforme samenleving kunnen uitleggen en verklaren wat de invloed daarvan is op onze huidige pluriforme samenleving. Alle eindtermen hebben te maken met burgerschap maar zijn wel voornamelijk gericht op het kenniscomponent van de burgerschapscompetenties. Het hangt daarom van de school, de maatschappijleerdocent en de methode af in hoeverre de verschillende burgerschapscompetenties binnen het vak maatschappijleer aan bod komen.

### 3.3 Rol van de overheid

Sinds 2006 zijn scholen verplicht om burgerschapsonderwijs aan te bieden, dat ze aanvankelijk naar eigen inzicht mochten invullen. Onderzoek naar burgerschapscompetenties heeft echter uitgewezen dat de competenties van Nederlandse jongeren achterblijven bij andere Europese landen (Munniksma et al., 2017) (zie ook paragraaf 3.4) en daarnaast concludeerde de Inspectie van onderwijs dat de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs stakte en dat lang niet alle scholen planmatige en doelmatige praktijken rond burgerschap hebben ontwikkeld (Inspectie van Onderwijs, 2016). Daarom is er sinds augustus 2021 een nieuwe wet van kracht die scholen verplicht actiever bezig te zijn met burgerschapsvorming en dit ook te beschrijven en borgen. De wet schrijft voor dat scholen “op een doelgerichte, samenhangende en herkenbare manier werken aan de bevordering van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en de bijbehorende sociale - maatschappelijke competenties” (Inspectie van het onderwijs, 2021).

De laatste jaren is er, mede vanwege de verplichting vanuit de overheid, veel aandacht voor het ontwikkelen van burgerschapsonderwijs. Onder de noemer Curriculum.nu zijn in opdracht van ministerie van OCW voor negen leergebieden voorstellen ontwikkeld als basis voor de herziening van kerndoelen en eindtermen in het po en vo. In de voorstellen van het ontwikkelteam voor burgerschap staat dat “de kern van het burgerschapsonderwijs is gelegen in drie basiswaarden, drie inhoudelijke thema’s en een set denk- en handelwijzen. De drie basiswaarden zijn vrijheid, gelijkheid en solidariteit, en de spanning die daartussen bestaat” (Curriculum.nu, 2019b, p.5). Daarbij heeft het team elf zogenaamde grote opdrachten ontwikkeld, die (één op één) zijn vertaald in elf bouwstenen. Deze bouwstenen rondom democratie, diversiteit en mondiale thema’s zijn te zien als fundament voor het leergebied burgerschap (Curriculum.nu, 2019b). De bouwstenen zijn tot stand gekomen door zorgvuldig ontwikkeltraject van leraren en curriculumexperts, met input van een groot aantal organisaties, deskundigen en scholen (SLO, 2021). Voor de bovenbouw zijn er geen leerdoelen geschreven maar aanbevelingen gedaan. De doelen van burgerschap worden ondergebracht in de examenprogramma’s van de afzonderlijke vakken, met name het vak maatschappijleer. Dat vak heeft een belangrijke positie omdat het één van de vakken is in het gemeenschappelijk deel van vmbo, havo, vwo en alle leerlingen in Nederland het volgen.

Inmiddels zijn in 2022 teams van docenten gevormd voor burgerschap in po en de onderbouw vo en voor maatschappijleer (bovenbouw vo). Deze teams zullen onder meer op basis van de voorstellen vanuit Curriculum.nu komen tot een voorstel voor nieuwe kerndoelen burgerschap en nieuwe eindtermen voor het examenprogramma van maatschappijleer. In 2023 en 2024 zullen zij de voorstellen moeten aanleveren bij het ministerie van OCW.

### Aanbevelingen Curriculum.nu

Voor het onderdeel Diversiteit heeft het ontwikkelteam van Curriculum.nu drie bouwstenen ontwikkeld, namelijk; Bouwsteen 4: Identiteit, Bouwsteen 5: Diversiteit en Bouwsteen 6: Solidariteit. Bouwsteen 4 gaat uit van de vrijheid van ieder individu en van elke groep om een eigen identiteit te hebben en/of te ontwikkelen. Het leren over diversiteit of pluriformiteit is uitgewerkt in de bouwsteen 5. Bouwsteen 4 en 5 zijn meer gericht op kennisoverdracht over diversiteit en het reflecteren daarop (wat betekent dit voor mij? Terwijl Bouwsteen 6 er op gericht is om burgerschapsvaardigheden toe te passen en oproept tot handelen (SLO,2021).

Voor dit onderzoek is gekozen om te focussen op de grote opdracht 5 Diversiteit, al zouden ook onderdelen uit 4 en 6 terug kunnen komen in mijn lessenserie. Dit omdat Bouwsteen 6 volgens het SLO (2021) meer oproept tot handelen en dit een belangrijk onderdeel is van burgerschap. Omdat het hier gaat om een korte lessenserie van twee lessen is het niet mogelijk om alle drie de bouwstenen mee te nemen en is gekozen om te focussen op bouwsteen 5. Omdat er nog geen eindtermen zijn opgesteld voor de bovenbouw in het voortgezet onderwijs, is er in dit onderzoek uitgegaan van de aanbevelingen van Curriculum.nu (2019a). Niet alle aanbevelingen zijn voor dit onderzoek relevant omdat deze soms op een heel curriculum zijn gericht. Des te meer het niet mogelijk is alle aanbevelingen te verwerken in de lessenserie zijn enkele aanbevelingen die relevant zijn in het kader van 'omgaan met verschillen' meegenomen in dit onderzoek. Het gaat om de volgende aanbevelingen:

- *“Laat leerlingen oefenen om gewogen standpunten in te nemen over diversiteitsvraagstukken in relatie tot het eigen leven en de mogelijke spanningsverhouding tussen individuele identiteit(en) en collectieve identiteit(en).”*
- *“Daag leerlingen uit om de denk- en ervaringswereld van mensen met andere overtuigingen, mogelijkheden en effectieve rechten vanuit hun context te verstaan”;*
- *“Laat hen de overeenkomsten en verschillen tussen waarden, (geloofs-)overtuigingen en cultureel bepaalde uitdrukkingsvormen en levenswijzen van de eigen en andere groepen en verschillen daartussen analyseren”*  
(Curriculum.nu,2019a, p.27).

### 3.4 Burgerschapscompetenties

Onderzoek naar burgerschapscompetenties van jongeren.

Onderzoek van Munnikma et al. (2017) laat zien dat de burgerschapscompetenties van Nederlandse leerlingen achterblijven bij leerlingen uit vergelijkbare Europese landen zoals België en Denemarken. Dit is op het kennisniveau, wat deels is uit te

leggen omdat Nederlandse leerlingen relatief laat onderwijs krijgen in bijvoorbeeld de beginselen van de democratische rechtsstaat, maar ook op andere punten blijven Nederlandse leerlingen achter. Het onderzoek laat zien dat het belang dat Nederlandse leerlingen hechten aan conventionele aspecten van burgerschap zoals bijvoorbeeld stemmen bij verkiezingen of het vertrouwen in politieke partijen, over het algemeen relatief laag is. “Verder zijn Nederlandse leerlingen minder geneigd gelijke rechten aan mannen en vrouwen en aan migranten toe te kennen. Ook wat betreft de maatschappelijke en politieke participatie, zowel nu als de verwachting daarover in het latere leven, blijven zij achter bij hun leeftijdsgenoten in vergelijkbare landen” (Munniksma et al, 2017, p.160).

Thijs et al. (2019) laten in hun onderzoek naar democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs het verschil tussen leerlingen naar opleidingsniveau zien. Leerlingen laten aan het begin van de middelbare school zien dat zij de kernwaarden van de democratische rechtsstaat in hoge mate ondersteunen. Tegelijkertijd vindt slechts de helft van de leerlingen in het tweede jaar van de middelbare school het belangrijk om in een democratie te leven, 15 procent geeft aan het niet belangrijk te vinden, en de rest geeft aan dat ze er geen mening over hebben. Leerlingen op het havo en het vwo zien, volgens deze onderzoekers, meer dan vmbo-leerlingen het belang van de representatieve democratie, “ze hebben meer vertrouwen in politici, en een grotere neiging om later te gaan stemmen bij verkiezingen. Deze verschillen komen ook tot uiting in interesse in maatschappij en politiek, de mate waarin zij hier met hun ouders over praten, hun kennis over politiek, en het politieke zelfvertrouwen” (Thijs et al., 2019, p.2). Mulder en Thijs (2021) uiten daarover hun zorgen omdat dit verschil in politieke competenties uiteindelijk grote verschillen kunnen hebben voor hun politieke vertegenwoordiging. Tegelijkertijd krijgen vwo-leerlingen later in hun schoolloopbaan meer mogelijkheden om hun democratische vaardigheden te ontwikkelen en ligt er meer nadruk op het kritisch leren denken dan op het vmbo. Zij pleiten daarom om juist op het vmbo het burgerschapsonderwijs te versterken omdat anders de verschillen die leerlingen van huis uit al mee krijgen op school alleen maar versterkt worden.

Eidhof noemt in zijn definitie van burgerschapscompetenties drie competenties: Burgerschapscompetenties zijn de kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen nodig hebben bij het manifesteren in sociale, maatschappelijke en politieke contexten (Eidhof, 2020). Kennis hebben jongeren nodig om weet te hebben van verschillende perspectieven die bestaan op maatschappelijke en politieke vraagstukken. Om bij te willen dragen aan het collectief belang moeten mensen bereid zijn om zich in te zetten voor maatschappelijke en politieke thema's, hebben jongeren houdingen nodig. Daarnaast moeten burgers capaciteiten hebben om dingen te organiseren, naar elkaar te kunnen luisteren, te stemmen etc. Deze capaciteiten zijn de vaardigheden die jongeren nodig hebben. Nieuwelink noemt daarbij als vierde competentie ‘gedrag’ omdat burgerschap gaat over wat mensen doen. “*Mensen moeten niet alleen zeggen dat zij solidariteit, rechtvaardigheid of vrijheid belangrijk vinden. Het is natuurlijk cruciaal hoe mensen zich gedragen en of zij bereid zijn zich in te zetten voor situaties waarin de waarden in het gedrang zijn*” (Nieuwelink, 2019, p.77). Ten Dam et al. (2010) bepleiten als vierde vaardigheid reflectie vanwege het belang van het leveren van een kritische bijdrage aan de samenleving en de

belangrijke plek die reflectie in zou nemen in het bepalen van het niveau van iemands competentie. Zij hebben ook een meetinstrument ontwikkeld om burgerschapscompetenties te meten bij leerlingen in de leeftijd van 11 tot 16 jaar. Ze hebben dit gedaan door voor de vier sociale taken die ze hebben onderscheiden, vast te stellen wat de leerlingen moeten kennen of kunnen per competentie (kennis, attitude, vaardigheden en reflectie). In hoofdstuk vier wordt dit meetinstrument verder besproken.

### 3.5 Taak omgaan met verschillen

De taak omgaan met verschillen is één van de vier sociale taken zoals gedefinieerd door Ten Dam et al. (2010) opvolgend aan de componenten van sociale competenties van Ten Dam et al. (2007). De taak houdt in dat leerlingen om kunnen gaan met sociale, culturele, religieuze en uiterlijke verschillen. De onderwijsinspectie zegt erover dat er ruimte moet zijn voor verschil zijn binnen de begrenzing van grondwettelijke basiswaarden van de democratische rechtsstaat zoals gelijkwaardigheid en non-discriminatie. Het doel is daarbij dat leerlingen leren om ruimte en respect te geven aan mensen die anders in het leven staan en er andere meningen en overtuigingen op nahouden (Onderwijsinspectie, 2020). De beschrijving die door het ontwikkelteam van Curriculum.nu is gegeven, sluit daarbij aan; *“Gelijkwaardigheid en gelijke behandeling moeten worden bevorderd. De rechtsstaat vormt de grondslag voor een vrije, diverse samenleving waarin mensen met verschillende sociaaleconomische, levensbeschouwelijke, religieuze en culturele achtergronden, fysieke en mentale mogelijkheden, politieke- en seksuele oriëntaties en expressies van gender gelijkwaardig kunnen samenleven”* (Curriculum.nu, 2019a, p.25).

### 3.6 Wat wordt er van leerlingen verwacht in de sociale taak ‘omgaan met verschillen’?

Toen ten Dam et al. (2010) het meetinstrument voor burgerschapscompetenties ontwikkelden hebben zij eerst een overzicht gemaakt van conceptuele definities burgerschapscompetenties per component per sociale taak. Dit houdt in dat ze voor iedere sociale taak van burgerschap per competentie beschreven hebben wat de leerling moet kennen en kunnen (zie tabel 1). Voor de sociale taak ‘omgaan met verschillen’ hebben ze bij de component kennis gedefinieerd dat leerlingen verschillen moeten kennen van culturele aard, kennis moeten hebben van gedragsregels in verschillende sociale situaties, moeten weten wanneer er sprake is van vooroordeel en discriminatie. Voor de component attitude is het belangrijk dat ze andermans opvattingen en leefstijl willen leren kennen en positief staan tegenover verschillen. Voor de component vaardigheden moeten ze zich kunnen bewegen in onbekende sociale situaties, zich aanpassen aan andermans wensen of gewoonten. En als laatste voor reflectie wordt van hen verwacht dat ze nadenken over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, culturele achtergronden van gedrag en processen van in- en uitsluiting.

Tabel 1. Conceptuele definities burgerschapscompetenties per component per sociale taak

<b>COMPONENTEN</b>	<b>Kennis</b> weten, begrijpen, inzicht hebben in	<b>Attitude</b> vinden, willen, bereid zijn	<b>Vaardigheid</b> een inschatting maken van wat je kunt	<b>Reflectie</b> nadenken over onderwerpen
<b>SOCIALE TAKEN</b>	Een jongere met deze kennis ...	Een jongere met deze attitude ...	Een jongere met deze vaardigheid ...	Een jongere met deze reflectie ...
<b>Democratisch handelen</b> Het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving.	... weet wat democratische principes zijn en wat het handelen volgens die principes inhoudt.	... wil ieders stem horen, dialoog aangaan en een actieve, kritische bijdrage leveren.	... kan het eigen standpunt naar voren brengen en luisteren naar de standpunten van anderen.	... denkt na over (on)democratische kwesties en kwesties van (on)macht en (on)gelijke rechten.
<b>Maatschappelijk verantwoord handelen</b> Medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort.	... kent sociale regels (wettelijke of ongeschreven regels voor het sociaal verkeer).	... wil zich sociaal rechtvaardig opstellen (niemand uitsluiten), is bereid tot zorg en hulp, wil de anderen het milieu niet schaden door eigen gedrag.	... kan zich sociaal rechtvaardig opstellen	... denkt na over belangentegenstelling en, sociale cohesie, sociale processen (in- en uitsluiting) en eigen bijdrage aan sociale rechtvaardigheid.
<b>Omgaan met conflicten</b> Betreft (lichte) conflictsituaties of belangentegenstellingen waarbij de jongere zelf 'partij' is.	... kent manieren om conflicten op te lossen zoals zoeken naar win-win oplossingen, hulp van anderen invoeren, ongelijk bekennen, escalatie voorkomen.	... wil conflicten onderzoeken, is bereid het standpunt van de ander serieus te nemen en samen naar een acceptabele oplossing zoeken.	... kan naar de ander luisteren, zich in de ander verplaatsen en win-win oplossingen zoeken.	... denkt na over hoe het conflict heeft kunnen ontstaan, over eigen en andermans rol daarin en over mogelijkheden om conflicten te voorkomen of op te lossen.

<b>Omgaan met verschillen</b> Bij 'verschillen' denken we hier met name aan sociale, culturele, religieuze en uiterlijke verschillen.	... kent verschillen van culturele aard, heeft kennis van gedragsregels in verschillende sociale situaties, weet wanneer er sprake is van vooroordeel en discriminatie.	... wil andermans opvattingen en leefstijl leren kennen, staat positief tegenover verschillen.	... kan zich bewegen in onbekende sociale situaties, zich aanpassen aan andermans wensen of gewoonten.	... denkt na over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, culturele achtergronden van gedrag en processen van in- en uitsluiting.
--	---	--	--	---

(Ten Dam et al., 2010, p.6)

### 3.7 Voorwaarden voor een lessenserie

Nieuwelink (2020) schrijft in het handboek over burgerschapsvorming dat in de eerste plaats een samenhangend en structureel burgerschapscurriculum de meest efficiënte manier lijkt om aan burgerschapsvorming te doen. Voor docenten die lessen gaan ontwikkelen geeft hij een overzicht van ingrediënten die zij kunnen gebruiken bij het ontwerp van de les om de ontwikkeling burgerschapscompetenties bevorderen. In de eerste plaats hangt een open klasklimaat positief samen met het ontwikkelen van burgerschapscompetenties. Leerlingen voelen zich in zo'n klimaat veilig om te zeggen wat ze denken en daardoor kunnen verschillende gedachten en ideeën uitgewisseld worden. Dit open klasklimaat kan worden gezien als goede relaties tussen docenten en leerlingen en de mate waarin leerlingen hun docenten en school als responsief ervaren, wanneer ze iets aankaarten (Maurissen et al., 2018). Daarnaast noemt hij ook maatschappelijke stages en pedagogische coalities om burgerschapscompetenties te bevorderen. Een belangrijk handvat voor docenten is volgens Nieuwelink de contact theorie van Gordon Allport. Deze theorie, die later vaker empirisch bevestigd is, laat zien dat contact tussen verschillende groepen, vooroordelen tussen deze groepen doet verminderen (Nieuwelink, 2020).

Van den Dijssel et al. (2021) hebben onderzoek gedaan naar pedagogisch didactische handelingen om het leren omgaan met verschillen in het MBO te bevorderen. In dit onderzoek gaan zij uit van de (hiervoor beschreven) contacttheorie van Allport waarin wordt uitgegaan van het belang van het in aanraking komen met diversiteit. Omdat leerlingen op scholen met een relatief homogene populatie minder in contact komen met verschillen kan het voor deze leerlingen lastig zijn om burgerschapscompetenties 'omgaan met verschillen' te ontwikkelen.

In het onderzoek analyseren Van den Dijssel en Nieuwelink (2021) manieren om ook op scholen met een relatief homogene populatie te zorgen dat leerlingen en studenten in contact komen met andere denkbeelden door docenten burgerschap te

bevragen hoe zij dit doen. Vervolgens hebben ze studenten geïnterviewd over hun bevindingen ten aanzien van deze lessen. Geconcludeerd kan worden dat docenten burgerschap voornamelijk gebruik maken van een klassengesprek of klassendialoog, waarbij ze verschillende visies op verschillende onderwerpen naar voren laten komen. Wanneer er weinig verschillende visies in de klas naar voren komen, kan de docent zelf één van deze visies spelen om leerlingen toch met andere visies en denkbeelden in contact te laten komen. Andere manieren zijn een rollenspel met standpunt innemen, excursies en samenwerkingsopdrachten. Volgens Van den Dijssel en Nieuwelink (2021) zijn ook deze manieren het meest effectief wanneer er voldaan wordt aan de optimale condities, namelijk “gelijke groepsstatus, gemeenschappelijke doelen, samenwerking en steun vanuit autoriteiten die door de leden van verschillende sociale groepen wordt erkend – waarbij de autoriteiten gelijkwaardig contact tussen de groepen aanmoedigen” (Van den Dijssel en Nieuwelink, 2021, p.21).



## 4. Methode

### Gebruikte methoden

In onderstaande tabel is per deelvraag weergegeven welke methoden zijn gebruikt om de vraag “Hoe kunnen leerlingen ondersteund worden in het ontwikkelen van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen?*” te beantwoorden. De deelvragen die daarbij gebruik zijn, worden hieronder nog eens weergegeven:

1. Wat wordt er verwacht van de leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen?*
2. Waar moet een lessenserie aan voldoen om bij te kunnen dragen aan de ontwikkeling van leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen.*
3. In hoeverre heeft de ontworpen lessenserie resultaat en worden leerlingen ondersteund in de ontwikkeling van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen?*

	Literatuuronderzoek	Meting burgerschapscompetenties	Focusgroep-interview
deelvraag 1:	X		
deelvraag 2:	X		
deelvraag 3:		X	X

### Context

Na het literatuuronderzoek (zoals beschreven in hoofdstuk 3) en het ontwerpen van een korte lessenserie van twee lessen is deze lessenserie getest op het Twickel College in Hengelo. Dit is gedaan door de lessenserie uit te voeren in vier vierde klassen waarbij het effect van de lessenserie op de burgerschapscompetenties van leerlingen is gemeten door deze burgerschapscompetenties vooraf en achteraf te meten. Daarnaast hebben er focusgroep-interviews met een deel van de leerlingen plaatsgevonden.

### Procedure

Het onderzoek is gericht op de beantwoording van de hoofdvraag: “*Hoe kunnen leerlingen ondersteund worden in het ontwikkelen van de burgerschapscompetentie omgaan met verschillen?*” De hoofdvraag is onderverdeeld in drie deelvragen. Met behulp van deelvraag 1 is door middel van een literatuuronderzoek onderzocht wat er van leerlingen wordt verwacht ten aanzien van de burgerschapscompetentie omgaan met verschillen. Vervolgens is ook door middel van literatuuronderzoek onderzocht waar een lessenserie aan moet voldoen om bij te kunnen dragen aan de



ontwikkeling van leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen* (deelvraag 2). Aan de hand van dit literatuuronderzoek en aan de hand van de meting naar burgerschapscompetenties van de leerlingen van vier vierde klassen op het Twickelcollege is de lessenserie ontworpen en uitgevoerd in deze klassen op het Twickelcollege. In deze lessenserie komen de definitie (attitude, reflectie en vaardigheden) van de burgerschapscompetentie 'omgaan met verschillen' van van Dam et al. (2010) aan bod (zie ook 5.1 en bijlage 3). Daarna is onderzocht in hoeverre deze lessenserie resultaat heeft en in hoeverre deze leerlingen ondersteund worden in de ontwikkeling van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen* (deelvraag 3).

Dit is onderzocht door de burgerschapscompetenties van de leerlingen na het uitvoeren van de lessenserie nogmaals te meten en de verschillen tussen de uitkomsten van beide metingen te analyseren. Deze metingen zijn gedaan met behulp van het meetinstrument van Ten Dam et al. (2010). Vervolgens is een deel van de leerlingen in een focusgroep geïnterviewd over de lessenserie en het effect van de lessenserie op deze leerlingen.

De opzet van dit onderzoek is goedgekeurd (aanvraagnummer 221181) door de ethiek commissie van de faculteit BMS (Behavioural, Management and Social Sciences). Er zijn een aantal belangrijke ethische aspecten die zijn meegenomen in dit onderzoek. In de eerste plaats het feit dat het onderzoek gedeeltelijk gebaseerd is op het gedrag en de mening van leerlingen. Alle data in dit onderzoek zijn dan ook niet terug te leiden tot de leerlingen persoonlijk. In de tweede plaats gaat het om een kwetsbaar onderwerp dat het mogelijk lastig maakt voor sommige leerlingen om zich vrij te uiten. Van te voren is toestemming gevraagd aan de leerlingen en aan de ouders middels een brief waarin ook verteld is dat leerlingen zich ten alle tijde uit het onderzoek konden terugtrekken, zonder opgave van reden.

### Respondenten

De respondenten in het onderzoek zijn de leerlingen uit de vierde klas van het Twickel College in Hengelo. De groep van leerlingen is vrij homogeen en ze zijn afkomstig uit respectievelijk twee havo-klassen en twee atheneumklassen. De leerlingen zijn afkomstig uit Hengelo of uit één van de omliggende dorpen. In totaal hebben 97 leerlingen meegedaan aan de eerste meting (drie lijsten zijn buiten de steekproef gehouden omdat bij één of meerdere vragen, meerdere antwoorden gegeven zijn) en 90 leerlingen aan de tweede meting (vier lijsten zijn met dezelfde reden buiten de steekproef gehouden). Bij de eerste meting was de verdeling meisjes/jongens, 55 meisjes en 42 jongens. Bij de tweede meting was de verdeling 51 meisjes en 39 jongens. De leerlingen zijn vrijwel allemaal vijftien of zestien jaar oud en volgen sinds het begin van dit schooljaar het vak maatschappijleer. Het onderdeel pluriforme samenleving, Domein E van maatschappijleer (College voor toetsen en examens, 2022/2023), heeft een soortgelijke thematiek maar is nog niet behandeld in alle vier de klassen. Het onderwerp 'omgaan met verschillen' is dus relatief nieuw voor deze groep leerlingen. Daarnaast wordt het vak levensbeschouwing, waar omgaan met verschillen aan bod kan komen, niet gegeven op het Twickel College in Hengelo.

Deze klassen zijn geselecteerd omdat het voor het onderzoek interessant is om zowel havoleerlingen als atheneumleerlingen mee te laten doen aan het onderzoek (er is geen vmbo op het Twickelcollege in Hengelo). Er is daarom gekozen om van beide niveaus twee klassen te selecteren, waarbij deze klassen geselecteerd zijn op basis van beschikbaarheid van de onderzoeker in combinatie met het lesrooster. Alle leerlingen, die aanwezig waren, wilden aan het onderzoek meewerken.

### Instrumenten

Het instrument dat in dit onderzoek is gebruikt om burgerschapscompetenties te meten is ontwikkeld door Ten Dam et al. (2010). Aan de hand van de vier sociale taken 'democratisch handelen', 'maatschappelijk verantwoord handelen', 'omgaan met conflicten' en 'omgaan met verschillen' hebben zij voor elk van de verschillende componenten 'kennis', 'attitude', 'vaardigheden' en 'reflectie' de competenties per sociale taak gedefinieerd. Vervolgens hebben zij deze definities geoperationaliseerd tot items in een vragenlijst die burgerschapscompetenties meet bij leerlingen (Ten Dam et al., 2010).

Omdat bij dit onderzoek gebruik gemaakt is van een bestaand meetinstrument worden hier de maatregelen besproken die Ten Dam et al. (2010) genomen hebben om de validiteit van het meetinstrument te waarborgen. Tijdens en na de ontwikkeling van dit meetinstrument hebben zij het instrument getest in verschillende onderzoeken. Op basis van de onderzoeken tijdens de ontwikkeling van het meetinstrument zijn bepaalde items geherformuleerd omdat ze bijvoorbeeld niet begrepen werden door leerlingen. Daarnaast zijn items verwijderd die door bepaalde groepen anders beantwoord zijn, waarbij dat niet ligt aan de bedoelde te meten eigenschap. Dit geldt ook voor items die extra gevoelig bleken voor sociale wenselijkheid (Ten Dam et al., 2010).

Om de betrouwbaarheid van het instrument te waarborgen zijn de omstandigheden waarin de leerlingen de beide vragenlijsten hebben ingevuld zoveel mogelijk gelijk gehouden. De leerlingen hebben de vragenlijsten in de klas op papier ingevuld. Deze zijn door de onderzoeker uitgedeeld waarbij de leerlingen gevraagd is om deze voor zichzelf, zoals zij dit persoonlijk ervaren en daarnaast in stilte in te vullen.

### Analyse

Op basis van een analyse van de literatuur zijn deelvraag 1 over wat er van de leerlingen wordt verwacht en deelvraag 2, waar een lessenserie aan moet voldoen beantwoord. Na de eerste meting van de burgerschapscompetenties van de leerlingen is de vragenlijst, zoals de leerlingen deze hebben ingevuld, geanalyseerd door in Excel de scores van de meting te middelen en daarbij de standaarddeviatie mee te nemen. Deze informatie is daarna weer gebruikt bij het ontwerpen van de korte lessenserie.

Na het opnieuw meten van de burgerschapscompetenties van de leerlingen zijn deze data opnieuw geanalyseerd in Microsoft Excel door de scores van de leerlingen te middelen. Om het effect van de lessen te bepalen zijn de beide metingen met behulp van Cohens' D vergeleken. Cohens' D wordt gebruikt om de effectgrootte van follow-up studies te berekenen (Rice & Harris, 2005) en kan gebruikt worden wanneer de

groepen die je vergelijkt van dezelfde grootte zijn. Gesteld kan daarbij worden dat een  $D \leq 0,4$  gesproken wordt van een gering effect, een  $D$  groter dan  $0,4$  en  $\leq 0,8$  er gesproken wordt kan worden van een middelmatig effect en bij een  $D$  groter dan  $0,8$  er gesproken kan worden van een groot effect. Bij de effectanalyse is het effect per vraag en per competentie geanalyseerd. Daarnaast is er gekeken of er een verschil te zien is tussen havo en atheneum leerlingen om te bepalen of er een eventueel verschil is in de mate waarin de lessenserie goed aansluit bij het betreffende type leerlingen.

Na de analyse van de burgerschapscompetenties is een gedeelte van de leerlingen geïnterviewd om meer inzicht te krijgen in de uitkomsten van de enquête en om de verschillen in de uitkomsten van de vragenlijsten beter te kunnen duiden. De interviewleidraad is hierbij tot stand gekomen door de vragen die de onderzoeker had na het analyseren van de data zodat deze beter geduid kunnen worden en bij kunnen dragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag en deelvraag 3. Belangrijk hierbij is de mening van de leerlingen over de lessenserie, hoe ze deze lessenserie aan vinden sluiten bij de burgerschapscompetenties en wat ze daarnaast nog nodig zouden hebben om deze burgerschapscompetenties (verder) te kunnen ontwikkelen. Ze zijn dus ook een manier om te kijken in hoeverre de lessenserie aansluit bij dit type leerlingen. (De interviewleidraad en de uitwerking van de interviews is te lezen in bijlage 2).

Focus-groep interviews of gesprekken zijn gebruikt om een beter inzicht te krijgen in de achterliggende motieven van leerlingen. De gesprekken vonden plaats in groepjes van vier tot zes leerlingen per klas en zijn door middel van aantekeningen vastgelegd. De leerlingen mochten zelf aangeven of ze mee wilden doen aan de interviews. In drie van de vier klassen wilde dit best een aantal leerlingen en is geprobeerd om een zo gevarieerd mogelijk groepje te kiezen door de hele klas heen een aantal mensen aan te wijzen. In één klas waren er maar vier leerlingen die dit wilden en daardoor kan dit voor een eenzijdig beeld hebben gezorgd. De gesprekken duurden gemiddeld dertig minuten. Om de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek zoveel mogelijk te waarborgen verliepen de interviews volgens een semigestructureerde gespreksmethode. Op deze manier is er ruimte voor de inbreng van de leerlingen terwijl er toch een focus blijft en alle groepen hetzelfde gevraagd wordt (Brinkman, 2014). De interviewleidraad die gebruikt is bij deze gesprekken en de uitwerking van de gesprekken zijn te vinden in de bijlage.

Naast deze interviewleidraad liepen de gesprekken allemaal verschillend en reageerden leerlingen in deze gesprekken ook op elkaar. Dit is van invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek maar tegelijkertijd niet te voorkomen omdat er ook ruimte moet zijn voor eigen inbreng van de leerlingen. Daarbij is wel geprobeerd om te voorkomen dat één leerling steeds als eerste het woord zou nemen en de rest zou meenemen in een bepaalde gedachtegang door steeds een andere leerling als eerste aan het woord te laten bij het stellen van een vraag en vervolgens de rest hierover te bevragen. Omdat de rol van de docent de betrouwbaarheid van het onderzoek kan beïnvloeden is er steeds bewustwording geweest van de rol als docent op deze school (Brown & Danaher, 2019). Dit is ook aangegeven aan de leerlingen om te voorkomen dat de leerlingen antwoorden zouden geven die de onderzoeker misschien graag zou willen horen.

## 5. Resultaten

### Inleiding

Een lessenserie is ontworpen met inachtneming van de antwoorden op de vragen “Wat wordt er verwacht van de leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen?*” en “Waar moet een lessenserie aan voldoen om bij te kunnen dragen aan de ontwikkeling van leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen?*”. In dit hoofdstuk worden kort de resultaten van de onderzoeksvragen besproken (de resultaten van onderzoeksvraag 1 en 2 komen ook aan bod in het Theoretisch kader, hoofdstuk 3) en worden vervolgens de resultaten van de metingen van de enquête besproken, die aangevuld worden met de resultaten van de interviews. De uitwerking van de interviews is te vinden in bijlage 2 en de uitwerking van de lessenserie is te vinden in bijlage 3.

### 5.1 Resultaten onderzoeksvraag één en twee

Omdat leerlingen op scholen met een relatief homogene populatie minder in contact komen met verschillende soorten mensen kan het voor deze leerlingen lastig zijn om de burgerschapscompetentie ‘omgaan met verschillen’ te ontwikkelen. Daarom is het belangrijk om deze leerlingen toch in contact te brengen met visies, gedachtegoed en gewoonten van anderen (Nieuwelink, 2020; Van den Dijssel & Nieuwelink, 2021).

Daarnaast zijn de verschillende definities van de burgerschapscompetentie van ‘omgaan met verschillen’ belangrijk in een lessenserie omdat ze aangeven wat er precies van de leerlingen wordt verwacht. Attitude gaat er over dat “*de leerling andermans opvattingen en leefstijl wil leren kennen en positief staat tegenover verschillen*” (Ten Dam et al., 2010, p.6). Dit sluit aan bij de aanbeveling om “*leerlingen uit te dagen om de denk- en ervaringswereld van mensen met andere overtuigingen, mogelijkheden en effectieve rechten vanuit hun context te verstaan*” (curriculum.nu, 2019a, p.27). Reflectie gaat over “*het nadenken over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, culturele achtergronden van gedrag en processen van in- en uitsluiting*” (Ten Dam et al., 2010, p.6). Door leerlingen na te laten denken over verschillen en overeenkomsten tussen waarden en geloofsovertuigingen kan ook de aanbeveling “*laat hen de overeenkomsten en verschillen tussen waarden, (geloofs-)overtuigingen en cultureel bepaalde uitdrukkingsvormen en levenswijzen van de eigen en andere groepen en verschillen daartussen analyseren*” (Curriculum.nu, 2019a, p.27) meegenomen worden. Uit de eerste metingen kwam naar voren dat de leerlingen relatief laag scoorden op het item reflectie. Dit gegeven is meegenomen in het ontwerp van de lessenserie en daarbij is er in deze lessenserie relatief voldoende aandacht geweest voor reflectie (zie bijlage 3).

De competentie vaardigheden houdt in dat “*de leerling zich kan bewegen in onbekende sociale situaties en zich kan aanpassen aan andermans wensen of gewoonten*” (Ten Dam et al., 2010, p.6). Om de leerling te ondersteunen in de ontwikkeling van deze competentie kan het spel Barnga ingezet worden. Barnga is

een manier om leerlingen kennis te laten maken met de ervaring van een culturele shock in de veilige setting van het klaslokaal (Bardo, 2018).

## 5.2 Resultaten metingen

Wanneer de uitkomsten van beide metingen in zijn totaliteit vergeleken worden, kan een zeer gering effect opgemerkt worden waarbij over de significantie geen uitspraak kan worden gedaan. Leerlingen geven zichzelf bij de tweede meting een score die vrijwel gelijk is aan de eerste meting. Wel valt op dat er tussen de verschillende items kleine verschillen en tussen havoleerlingen en atheneumleerlingen kleine verschillen op te merken zijn. In de interviews geven de leerlingen verklaringen voor verschillen en leggen ze uit hoe ze de lessen ervaren hebben. Deze verklaringen zijn per item van de competentie omgaan met verschillen meegenomen en geven een inzicht in de totstandkoming van de metingen.

### Attitude

vraag	havo		vwo		havo		vwo		Cohen's d	
	1 st meting				2e meting					
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD		
1	2,40	0,734	2,74	0,811	2,55	0,865	2,50	0,927	0,182	-0,282
2	2,68	0,775	3,00	0,684	2,58	0,771	2,57	0,851	-0,137	-0,566
3	2,26	0,886	2,32	0,847	2,43	0,833	2,11	0,865	0,197	-0,245
4	2,74	0,757	2,81	0,673	2,53	0,806	2,67	0,861	-0,281	-0,175
5	2,51	0,579	2,51	0,847	2,45	0,805	2,30	0,881	-0,088	-0,239
6	2,45	0,612	2,77	0,778	2,48	0,836	2,59	0,796	0,039	-0,227
	2,51		2,69		2,50		2,46		-0,01	-0,29

Wanneer het effect van de lessenserie op het item 'attitude' door middel van Cohen's d berekend wordt, kan gezegd worden dat voor het hele item geldt dat het effect van de lessenserie zeer gering is en dat het effect bij de meeste vragen daarnaast ook negatief is (met als uitzondering vraag één, drie en zes bij havoleerlingen). Wat opvalt is dat havoleerlingen gemiddeld bij de tweede meting vrijwel gelijk scoren terwijl de score van de atheneum leerlingen heel iets lager is. Verder valt op dat de bij de havoleerlingen een heel klein positief effect is te zien bij de items "Ik ben er nieuwsgierig naar hoe mensen in andere landen leven" en "Ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof". Opvallend is dat juist bij deze vragen een klein negatief effect is te zien bij de atheneumleerlingen. Daarnaast is bij de atheneumleerlingen een duidelijk negatief effect te zien bij het item "Ik vind het goed iets te leren over andere culturen".

Bij de interviews kwam bij een aantal atheneumleerlingen naar voren dat ze voor de lessenserie dachten heel erg ruimdenkend te zijn maar dat ze zich door de lessenserie realiseerden dat er wel grenzen zitten aan hun tolerantie en dat zij daarom mogelijkwijs bij de tweede meting lager hebben gescoord op het item attitude. Een leerling zei hierover: *“Ik dacht altijd heel ruimdenkend te zijn. Doordat we het over verschillende onderwerpen hebben gehad waar mensen in kunnen verschillen ben ik erachter gekomen dat ik misschien minder ruimdenkend ben dan ik dacht. Ik vind aan de ene kant dat iedereen een hoofddoek moet kunnen dragen maar denk nu dat er ook situaties of beroepen kunnen zijn waarbij een hoofddoek minder handig is.”*

De havoleerlingen die geïnterviewd werden kwamen niet met een soortgelijke uitleg. Ze gaven over het algemeen aan dat ze door de lessenserie erachter kwamen dat ze het leuk vinden om meer te leren over verschillen in geloof.

## Vaardigheden

vraag	havo		vwo		havo		vwo		Cohen's d	
	1 st meting				2e meting					
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD		
7	3,07	0,485	3,09	0,577	2,85	0,853	3,02	0,642	-0,322	-0,104
8	3,35	0,598	3,53	0,499	3,15	0,792	3,35	0,633	-0,285	-0,325
9	3,33	0,724	3,21	0,682	2,98	0,961	3,09	0,717	-0,417	-0,180
10	3,24	0,728	3,26	0,525	2,96	0,859	3,02	0,675	-0,356	-0,389
	3,24		3,27		2,98		3,12		-0,34	-0,25

Wanneer het effect van de lessenserie op het item vaardigheden door middel van Cohen's d berekend wordt, kan voor dit item gezegd worden dat het effect van de lessenserie op de burgerschapscompetenties van de leerlingen ook erg klein is maar dat het een negatief effect is voor alle vragen, zowel voor havoleerlingen als voor atheneumleerlingen. Toen deze vraag aan leerlingen gesteld werd vonden de leerlingen dit een logisch effect. Een leerling stelde dat wanneer je zelf moet inschatten over welke vaardigheden je beschikt, je deze hoger inschat op het moment dat je hier nog niet over nagedacht hebt. Wel valt op dat het negatieve effect bij de items zeven (je aanpassen aan andermans regels en gewoonten) en negen (je taalgebruik aanpassen aan degene met wie je spreekt) bij de havo leerlingen hoger is dan bij de atheneumleerlingen. Een havoleerling gaf tijdens het interview aan best gefrustreerd te zijn geraakt door het spel Barnga en mogelijkwijs vanwege die frustratie ook lager te hebben gescoord bij de items zeven tot en met tien omdat deze heel erg aansluiten bij het spel Barnga.

## Reflectie

vraag	havo		vwo		havo		vwo		havo	vwo		
	1 st meting				2e meting						Cohen's d	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD				
11	1,67	0,835	1,79	0,770	2,00	0,866	1,93	0,870	0,383	0,180		
12	1,61	0,846	1,81	0,841	2,05	0,921	1,89	0,814	0,499	0,100		
13	1,78	0,689	1,79	0,770	2,03	0,880	2,09	0,996	0,309	0,339		
14	2,24	0,937	2,43	0,940	2,28	1,072	2,46	0,926	0,036	0,033		
15	1,87	0,653	1,91	0,767	2,20	0,954	1,96	0,859	0,415	0,051		
16	1,98	0,954	2,29	0,980	2,63	1,111	2,15	0,955	0,627	-0,141		
17	2,00	0,843	2,17	0,799	2,55	1,048	2,36	0,847	0,582	0,229		
18	2,18	0,902	2,47	0,896	2,43	0,997	2,41	0,923	0,260	-0,061		
	1,92		2,08		2,27		2,16		0,39	0,09		

Wanneer door middel van Cohen's d het effect van de lessenserie op het item reflectie berekend wordt, kan worden gezegd dat het effect gemeten over de hele onderzoekspopulatie ook op het item reflectie gering is. Wel valt op dat voor dit item het geringe effect voor vrijwel alle vragen wel positief is (met uitzondering voor de vragen 16 en 18 bij de atheneumleerlingen) en dat het effect bij de havoleerlingen wel zichtbaar is. In de interviews zagen de leerlingen dit zelf als een logisch gevolg omdat ze door de lessenserie nagedacht hadden over zaken waar ze voorheen nooit of niet vaak over nagedacht hadden. Dit geldt met name voor vraag twaalf over de vraag "Waarom sommige meisjes een hoofddoek willen dragen." Een leerling zegt hierover: *"Ik heb door de lessenserie nagedacht over de vraag waarom meisjes een hoofddoek willen dragen. Ik weet alleen niet of dit nu iets is waar ik vaker over ga nadenken. Misschien wel omdat ik het tegen ga komen in mijn leven maar of het dan door een les op school komt, dat weet ik niet."*

Daarnaast is het effect bij de havoleerlingen op de items zestien 'hoe het komt dat je het ene kind eerder als vriend uitkiest dan het andere kind' en zeventien (waarom sommige kinderen niet met andere kinderen willen omgaan) opvallend te noemen omdat deze verschillen niet expliciet in de lessenserie behandeld zijn. Een leerling zei hierover dat wanneer je het over verschillen tussen mensen hebt je ook gaat nadenken hoe dat dan zit in je eigen leven. *"Dit zijn dan wel de verschillen waar je als kind vaak tegenaan gelopen bent. Door het nadenken over verschillen komen deze vragen weer naar boven."*

### Havo/atheneum

Wanneer gekeken wordt naar het verschil tussen de gemiddelde score van de havoleerlingen en de gemiddelde score van de atheneumleerlingen valt op dat de havoleerlingen een iets hogere meting laten zien bij de tweede meting en de atheneumleerlingen een iets lager gemiddelde dan de eerste meting. Dit verschil is met name te zien bij reflectie en bij attitude.



## 6. Conclusie

### Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de resultaten uit het voorgaande hoofdstuk, de beantwoording van de onderzoeksvraag, beperkingen van dit onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek.

### 6.1 Conclusie

De onderzoeksvraag van dit onderzoek van onderwijs luidt: “Hoe kunnen leerlingen ondersteund worden in het ontwikkelen van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen?*” De beantwoording van deze onderzoeksvraag is in verschillende fases tot stand gekomen. In de eerste plaats is door middel van een literatuuronderzoek antwoord gezocht op de vragen “*Wat wordt er verwacht van de leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie omgaan met verschillen?*” en “*Waar moet een lessenserie aan voldoen om bij te kunnen dragen aan de ontwikkeling van leerlingen ten aanzien van de burgerschapscompetentie omgaan met verschillen?*”

Als antwoord op deze vragen kan gezegd worden dat het redelijk duidelijk is wat er van leerlingen wordt verwacht wat betreft de burgerschapscompetenties omgaan met verschillen. Leerlingen moeten verschillen kennen van culturele aard, kennis hebben van gedragsregels in verschillende sociale situaties en weten wanneer er sprake is van vooroordeel en discriminatie. Daarnaast moeten ze andermans opvattingen en leefstijl willen leren kennen en positief staan tegenover verschillen. Als derde moeten ze zich kunnen bewegen in onbekende sociale situaties en zich aanpassen aan andermans wensen of gewoonten. Als laatste moeten ze nadenken over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, culturele achtergronden van gedrag en processen van in- en uitsluiting. Wat betreft de vraag waar een lessenserie aan moet voldoen is een minder eenduidig antwoord gevonden. Wel worden in de literatuur enkele handvaten gegeven die in een les of lessenserie leerlingen kunnen helpen bij het ontwikkelen van burgerschapscompetenties op het gebied van omgaan met verschillen. De belangrijkste die daarbij genoemd wordt en die in de les is meegenomen is de leerlingen in contact brengen met denkwijzen en visies van anderen.

Op basis van deze ondervindingen is een korte lessenserie ontworpen die in vier klassen op het Twickel College in Hengelo is uitgevoerd. Voorafgaand aan de uitvoering van de lessenserie én na afloop ervan is door middel van het meetinstrument ‘burgerschap meten’ (Ten Dam et al., 2010) gemeten in “*hoeverre een lessenserie resultaat heeft en leerlingen worden ondersteund in de ontwikkeling van de burgerschapscompetentie omgaan met verschillen?*” Gevonden is dat de lessenserie weinig effect heeft op de burgerschapscompetenties van leerlingen. Dit sluit aan bij het, tegenwoordig breed gedragen, standpunt dat voor de ontwikkeling van burgerschapscompetenties een duidelijke visie, doorlopende leerlijn en goede samenwerking binnen de school nodig is (o.a. Nieuwelink, 2019, SLO,2021). Verder sluit het ook aan bij het standpunt van van den Dijssel en Nieuwelink (2021) over de complexiteit van de ontwikkeling van de competenties binnen de taak ‘omgaan met verschillen in een relatief homogene onderwijsomgeving.



Wel is bij deze meting een verschil te zien tussen de verschillende burgerschapscompetenties, zo is er een klein positief effect bij de competentie 'reflectie' te zien en een klein negatief effect bij de competenties 'vaardigheden' en 'attitude'. Op basis van de gehouden interviews is de voorzichtige inschatting dat de leerlingen door een lessenserie over burgerschap zich meer bewust van zichzelf worden en daardoor hun eigen vaardigheden en attitude iets lager inschatten dan voor de lessenserie. Daarnaast is het mogelijk dat de ervaring van de 'cultuurclash' door het spel Barnga deze items negatief beïnvloed hebben. Door de ervaring van het niet kunnen communiceren is het goed mogelijk dat leerlingen hun vaardigheden op dat gebied lager inschatten en tegelijkertijd ook minder positief staan tegenover het omgaan met anderen. Een verklaring voor de licht toegenomen scores bij 'reflectie' zou kunnen zijn dat leerlingen door de lessen meer zijn gaan denken over verschillen in de samenleving of dat ze door de lessen meer bewust zijn geworden van het denken over verschillen. Tegelijkertijd kan hierbij opgemerkt worden dat leerlingen die niet veel nadenken over verschillen in de samenleving dit tijdens de lessenserie wel hebben gedaan en dit ook op die manier geregistreerd hebben toen ze de lijsten invulden. Daarnaast is er een klein verschil te zien tussen de havoleerlingen en atheneumleerlingen. Dit kleine verschil zou er op kunnen wijzen dat de lessenserie beter aansluit bij havoleerlingen dan bij atheneumleerlingen maar zou ook kunnen betekenen dat atheneumleerlingen een andere beginsituatie laten zien.

## 6.2 Beperkingen

De beperkingen bij dit onderzoek zijn in de eerste plaats de kleine onderzoekspopulatie. Door deze geringe onderzoekspopulatie is het moeilijk om conclusies te trekken uit de analyse van de metingen die gedaan zijn in dit onderzoek.

De tweede beperking is de korte tijd die de lessenserie beslaat. Wanneer er over een langere periode lessen over burgerschap gegeven zouden zijn, zouden de effecten eventueel duidelijker zichtbaar zijn en daarbij van grotere waarde voor de bijdrage aan dit onderzoeksveld. Deze conclusie werd ook ondersteund door leerlingen die aan dit onderzoek hebben meegedaan. "Het is allemaal heel interessant en nodig dat we dit soort lessen krijgen. "Maar je gaat geen verandering te weeg brengen na twee lessen." Er is vanwege de korte duur van de lessenserie ook geen aandacht besteed aan alle facetten van de burgerschapscompetentie omgaan met verschillen. Zo is er in dit onderzoek voornamelijk gefocust op religieuze verschillen en zijn daarbij andere verschillen zoals sociaaleconomische, culturele achtergronden, fysieke en mentale mogelijkheden, politieke- en seksuele oriëntaties en expressies van gender vrijwel niet aan bod gekomen.

Een derde beperking is de uitvoering van het onderzoek. Wanneer er gebruik zou zijn gemaakt van een Paired Sample Test waarbij bij de vergelijking tussen beide metingen ook zou zijn vergeleken op basis van individuele leerlingen en niet alleen naar het gemiddelde van de klas, zou een duidelijker beeld kunnen ontstaan over de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van individuele leerlingen.

Een vierde beperking is dat de lessenserie vooral gericht is op de leerlingen van het Twickelcollege. De relatief lage scores van de leerlingen bij het item reflectie bij de eerste meting zijn meegenomen in het ontwerp van de lessenserie. In de lessenserie is daarom relatief meer aandacht geweest voor reflectie dan voor de andere items. Dit kan van invloed zijn geweest op het verschil in effect op de verschillende items en kan daardoor bij een andere leerlingenpopulatie met een andere beginscore, een ander effect hebben.

Een laatste beperking is dat er sprake kan zijn van een test-effect dat voor kan komen bij effectonderzoek. Het kan zijn dat leerlingen door alleen meegedaan te hebben aan het onderzoek een bepaald effect laten zien zonder dat dit ook daadwerkelijk iets zegt over het effect van de lessenserie (Wissman et al., 2001). Voornamelijk bij het effect op het item 'reflectie' moet deze mogelijkheid meegenomen worden. Het kan zijn dat leerlingen door de les mee te maken inschatten dat ze vaker aan een bepaald onderwerp denken dan ze in werkelijkheid doen.

### 6.3 Aanbevelingen

Hiervoor is al aandacht geweest het belang van een duidelijke visie, doorlopende leerlijn en goede samenwerking binnen de school maar om toch nog beter in beeld te krijgen hoe leerlingen ondersteund kunnen worden in de ontwikkeling van burgerschapscompetenties zal hier meer onderzoek naar gedaan moeten worden. In het kader van mijn onderzoek wil ik de volgende aanbevelingen doen:

Omdat dit onderzoek is uitgevoerd met een kleine onderzoekspopulatie kan aanbevolen worden dat het onderzoek nogmaals uitgevoerd wordt met een grotere en meer diverse onderzoekspopulatie door het op bijvoorbeeld meerdere scholen uit te voeren. Op die manier kan er een betrouwbaarder beeld gevormd worden van het effect van een lessenserie.

Daarnaast zou het onderzoek uitgevoerd moeten worden gedurende een langere periode en daarmee dus uit meerdere lessen (of interventies) zou moeten bestaan. Op die manier zou beter ingegaan kunnen worden op de verschillende aanbevelingen die gedaan zijn door Curriculum.nu en zou er meer tijd zijn om de verschillende burgerschapscompetenties te trainen. Daarnaast zou er ook aandacht besteed kunnen worden aan andere facetten van verschillen tussen mensen zoals sociaaleconomische, culturele achtergronden, fysieke en mentale mogelijkheden, politieke- en seksuele oriëntaties en expressies van gender. Ook zou de kans op een test-effect hierbij afnemen en daardoor het resultaat van de metingen bruikbaar voor verder onderzoek.

Als laatste zou daarbij ook in de metingen de resultaten van individuele leerlingen meegenomen moeten worden omdat op die manier de gevolgtrekkingen van dit onderzoek statistisch sterker onderbouwd kunnen worden. Al deze aanbevelingen tezamen zullen zorgen voor een beeld dat nog beter kan bijdragen aan de vraag hoe leerlingen ondersteund kunnen worden in de ontwikkeling van burgerschapscompetenties.

## 7. Referenties

Bardo, N. (2018). Developing Global Perspectives in the Social Studies: Three Cross-Cultural Simulations. *Oregon Journal of the Social Studies*, 43.

Boogaard, M., & Derriks, M. (2009). *Waarden en normen in interculturele context: effecten op burgerschapscompetenties van leerlingen*. SCO-Kohnstamm Instituut.

Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semi-structured interviewing. *The Oxford handbook of qualitative research*, 277-299.

Brown, A., & Danaher, P. A. (2019). CHE principles: Facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 76-90.

Rovict (z.d.) *Burgerschapmeten*. Geraadpleegd op 24-10-2022, van <https://rovict.nl/uitgeverij/burgerschap-meten/>

College voor toetsen en examens (z.d.) *examenstof maatschappijleer havo2022/2023*. Geraadpleegd op 3-11-2022, van [https://www.examenblad.nl/examenstof/maatschappijleer-havo-2/2023/f=/mijleer\\_havo.pdf](https://www.examenblad.nl/examenstof/maatschappijleer-havo-2/2023/f=/mijleer_havo.pdf)

Curriculum.nu (2019a). Leergebied Burgerschap. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap. Curriculum.nu.

Curriculum.nu. (2019b). Toelichting Burgerschap. Toelichting op het voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap. Curriculum.nu.

Daas, R. (2014). Linking citizenship education policy to students' citizenship competence in the Netherlands, Norway, Scotland and Sweden. In A.B. Dijkstra & P.I. de la Motte (Eds.), *Social outcomes of education: the assessment of social outcomes and school improvement through school inspections* (73-100). Amsterdam University Press.

Eidhof, B. (2020 Tweede herziene druk). *Handboek Burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs*. Pro Demos- Huis voor Democratie en Rechtsstaat.

Globelink, (2002). *Een stapje in de wereld, een wereld van verschil? Een praktische handleiding*. Globelink.

Inspectie van het Onderwijs (2016). Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2020). Themaonderzoek Burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2021). Onderzoekskader. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het onderwijs. (z.d.). *Wat is er veranderd?* Geraadpleegd op 13-02-2023, van (<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderzoekskader-2021-wat-is-er-veranderd>)

- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-aspractice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34–50
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2005). Waardevormend onderwijs en burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 361-375.
- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21, 951-972.
- Mulder, L. & Thijs, P. (2021). Maak werk van burgerschapsonderwijs, vooral op het vmbo. *Sociale Vraagstukken*, 28 mei 2021
- Munniksma, A., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*. AUP.
- Nieuwelink, H. (2019). In: Boorn, R. van den. (2019). *Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Nieuwelink, H. (2020). In: Eidhof, B. (2020). *Handboek Burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs*. Pro Demos- Huis voor Democratie en Rechtsstaat.
- Olgers, T., & Faas, I. (2019). Wat is maatschappijleer en wat is de didactiek van maatschappijleer? In: Boorn, R. van den. (2019). *Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Rice, M. E., & Harris, G. T. (2005). Comparing effect sizes in follow-up studies: ROC Area, Cohen's d, and r. *Law and human behavior*, 29, 615-620.
- SLO (2022). Startnotitie burgerschap voortgezet onderwijs bovenbouw. <https://www.slo.nl/documenten/@20064/startnotitie-burgerschap/>
- SLO (2021). Handreiking burgerschap funderend onderwijs. <https://www.slo.nl/publicaties/@19706/handreiking-burgerschap-funderend/>
- Suematsu, Y. I. L., Takadama, K., Shimohara, K., Katai, O., & Arai, K. (2006). Analyzing Barnga Gaming Simulation Using an Agent-Based Model. *Agent-Based Social Systems Volume 2*, 69.
- Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87(5), 313-333.
- Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011), 'Measuring young people's citizenship competences' *European Journal of Education*, 46(3), 354–372.
- Thiagarajan, S., & Steinwachs, B. (1990). *BARNGA: A Simulation Game on Cultural Clashes. A SIETAR International Publication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Thijs, P., Kranendonk, M., Mulder, L., Wanders, F., ten Dam, G., van der Meer, T., & van de Werfhorst, H. (2019). Democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs: *Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen*. - Jaar 1: 2018/2019. Universiteit van Amsterdam,

Van Den Dijssel, J. & Nieuwelink, H. (2021). Leren omgaan met verschillen in een homogene onderwijsomgeving. *Dimensies. Tijdschrift voor de didactiek van de mens- en maatschappijvakken*, 3.

Van Der Donk, C., & Van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de school*. Uitgeverij Coutinho.

Wissman, K. T., Rawson, K. A., & Pyc, M. A. (2011). The interim test effect: Testing prior material can facilitate the learning of new material. *Psychonomic bulletin & review*, 18, 1140-1147.

## Bijlagen 1 Vragenlijst

Vragenlijst omgaan met verschillen: attitude, vaardigheden en reflectie

Antwoordalternatieven (minimumscore 1, maximumscore 4)			
	Attitude	Vaardigheden	Reflectie
1=	Dat past helemaal niet bij mij	Helemaal niet goed	(bijna) nooit
2=	Dat past niet erg bij mij	Niet zo goed	Heel af en toe
3=	Dat past wel wat bij mij	Best wel goed	Vrij vaak
4=	Dat past helemaal bij mij	Heel goed	Vaak

Attitude: positieve attitude ten aanzien van verschillen tussen mensen

*Hoe goed past een uitspraak bij jou?*

1. Ik ben er nieuwsgierig naar hoe mensen in andere landen leven.	1	2	3	4
2. Ik vind het goed iets te leren over andere culturen.	1	2	3	4
3. Ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof.	1	2	3	4
4. Verschillen in culturen maken het leven leuker.	1	2	3	4
5. Ik vind het leuk om mensen te kennen die een ander geloof hebben.	1	2	3	4
6. Ik vind het leuk om te gaan met mensen die andere gewoonten hebben dan ik.	1	2	3	4

Vaardigheid: aanpassen aan anderen

*Hoe goed ben jij hier in?*

7. Je aanpassen aan andermans regels en gewoonten.	1	2	3	4
8. Je normaal gedragen in een onbekende omgeving.	1	2	3	4
9. Je taalgebruik aanpassen aan degene met wie je spreekt.	1	2	3	4
10. Rekening houden met de wensen van anderen als je samen een beslissing moet nemen.	1	2	3	4

Reflectie: nadenken over verschillen en in- en uitsluiting

*Hoe vaak denk jij hierover na?*

11. Of geloof iets uitmaakt voor hoe je bent.	1	2	3	4
12. Waarom sommige meisjes een hoofddoek willen dragen.	1	2	3	4
13. Waarom sommige ouders hun kinderen verbieden om te gaan met kinderen uit een andere cultuur.	1	2	3	4
14. Hoe het komt dat sommige kinderen zichzelf beter vinden dan een ander.	1	2	3	4

15. Hoe het komt dat mensen van verschillende afkomst weinig met elkaar omgaan (afkomst is: waar je geboren bent, wie je ouders zijn).	1	2	3	4
16. Hoe het komt dat je het ene kind eerder als vriend uitkiest dan het andere kind.	1	2	3	4
17. Waarom sommige kinderen niet met andere kinderen willen omgaan.	1	2	3	4
18. Hoe het komt dat sommige klassen bestaan uit allemaal groepjes die niet zo veel met elkaar te maken willen hebben.	1	2	3	4

## Bijlage 2 Verslag interviews

. De volgende vragen zijn als leidraad gebruikt bij de interviews:

1. Wat vond je van de lessenserie?
2. In hoeverre vond je de lessenserie bijdragen aan burgerschapscompetenties zoals gemeten in de vragenlijst?
3. Bij welke competentie sloot deze lessenserie het meest aan?
4. Wat zou je (verder) kunnen helpen om deze burgerschapscompetenties te ontwikkelen?

Hieronder staan de interviews uitgeschreven. Bij de klassen staat alleen of het een havo of een atheneum klas betreft omdat dit zinvol is om te weten maar op die manier de informatie niet is terug te leiden tot individuele leerlingen..

### *Interview 4 atheneum*

Aan dit interview deden zes leerlingen mee.

Op vraag 1 wat vond je van de lessenserie gaf de eerste leerling het volgende antwoord: *“Ik vond het een interessante lessenserie en ook heel belangrijk dat we het hebben over omgaan met verschillen.”* De andere leerlingen gingen hier in mee en zeiden dat ze er hetzelfde over dachten. Na wat doorvragen vertelde een leerling dat ze het erg fijn vond dat ze via de app van LessonUp haar mening kon geven zodat ze deze niet hardop in de klas hoefde te vertellen. Als dit niet zo was geweest had ze waarschijnlijk niks gezegd omdat ze het zo spannend vond. De anderen stemden hier mee in. Een jongen gaf aan dat hij de eerste les wat saai vond en de anderen spraken hem hierin tegen omdat ze het interessant vonden en veel leuker dan wat ze normaalgesproken bij mentoruur doen. De jongen beaamde dit maar zei dat het gewoon niet helemaal zijn onderwerp was. Daarna gaf een meisje aan dat ze het wel heel belangrijk vond dat er lessen gegeven worden over verschillen tussen mensen en ze daarom blij was dat dit gebeurde. Een jongen antwoorde dat hij het inderdaad belangrijk vond om te praten over wanneer je wel en wanneer je niet een hoofddoek kunt dragen.

Op vraag 2 gaven de leerlingen in de eerste instantie aan dat ze dit lastig vonden om te zeggen maar dat ze denken dat de eerste les wel erg bijdroeg aan reflectie omdat je toch over dingen gaat nadenken waar je nog nooit over hebt nagedacht. De tweede les was volgens een meisje wel gericht op vaardigheden *“omdat je leert te communiceren met anderen ook als het lastig is”*. Hierop reageerde iedereen op het kaartspel. De één gaf aan het een heel grappig spel te vinden, een ander gaf aan dat het spel hem enorm frustreerde maar dat hij daardoor wel wat meer inzicht had gekregen in cultuurverschillen en het omgaan daarmee. Een andere leerling gaf aan dat het leuk zou zijn geweest wanneer er iets te winnen viel zodat ze dan nog fanatieker zouden zijn en het daardoor misschien nog beter zou aanslaan. *“Als ik een reep chocola had kunnen winnen, was ik veel fanatieker geweest en had ik daardoor de cultuurclash nog beter kunnen ervaren”*. Toen ik vroeg in hoeverre de lessenserie nou eigenlijk bij heeft gedragen aan de ontwikkeling van de verschillende burgerschapscompetenties dachten ze dat het voornamelijk aansloeg bij de



competenties vaardigheden en reflectie maar dat hun attitude hierbij niet zoveel veranderd zou zijn. *“Ja, je staat er toch in zoals je er in staat en dat is echt niet meteen anders na twee lessen”*. De anderen beaamden dit. Toen ik vertelde dat de scores van vaardigheden bij de tweede meting wat lager uitvielen moesten ze hier over nadenken maar vonden ze het uiteindelijk wel logisch omdat je zelf moet oordelen of je iets kan of niet en je misschien door erover na te denken wel beter doorhebt dat je het niet kunt.

Bij vraag vier bleef het eerst een beetje stil en moesten ze wat nadenken. Uiteindelijk zij een leerling; *“Ik denk dat dit wel helpt, zulke lessen maar dan moet het wel vaker en langer achter elkaar, denk ik”*. De anderen waren het hier mee eens en zeiden dat ze zo niet wat konden bedenken wat zou helpen. Een leerling zei nog eens dat soortgelijke lessen het meest zouden helpen en dat het vooral belangrijk is dat overal over gepraat wordt en dat je af en toe van iemand hoort hoe het is om anders te zijn. Op mijn vraag welke tips ze me nog zouden kunnen geven voor de lessenserie werd weer de reep chocola als beloning bij Barnga genoemd. Verder gaf een leerling als suggestie om ook bij de tweede les een filmpje te laten zien en op die manier de eerste en de tweede les nog iets meer aan elkaar te koppelen. Verder gaf een leerling aan dat de tweede les iets meer ingeleid had mogen worden omdat ze er nu pas aan het einde van de les achter kwam wat de bedoeling was van de les en ze had het wel fijn gevonden als ze dit aan het begin geweten had.

#### *Interview tweede atheneumklas.*

Aan dit interview deden vier leerlingen mee.

Op vraag 1 gaf een leerling aan dat ze het een leuke en interessante lessenserie vond en dat het helaas nodig is om aandacht te besteden aan het omgaan met verschillen. De andere leerlingen beaamden dit en één van hen gaf aan dat het fijn was om eerst een ‘leerles’ te hebben gehad en daarna een les met een spel en dat die twee lessen vervolgens bij elkaar hoorden. Een andere leerling ging hierop in en zei dat het inderdaad heel leuk was om eens een spel te doen bij een les en dat dit voor veel inzichten had gezorgd maar hij vroeg zich af of iedereen dit wel op deze manier meegekregen en ervaren had. Een andere leerling gaf aan het fijn te vinden dat er via LessonUp antwoorden gegeven konden worden, *“dit zorgde er voor dat je makkelijker antwoord kon geven zonder dat je je druk hoeft te maken over wat de anderen er van zullen vinden”*. De anderen beaamden dit en daarop gaf een andere leerling aan dat twee lessen eigenlijk wel veel te weinig is om goed tot de kern te komen en dat er eigenlijk nog minstens één les aan toegevoegd moest worden om alles goed bij elkaar te brengen. Ook dit werd door de anderen ondersteund.

Op vraag 2 gaf de eerste leerling aan dat een soortgelijke lessenserie altijd wel iets zal bijdragen aan je competenties omdat je er altijd wat van opsteekt en in ieder geval nog eens over iets nadent. Samen kwamen ze tot de conclusie dat de lessenserie in ieder geval had bijgedragen aan de competentie ‘reflectie’. Toen ze over vaardigheden aan het nadenken waren zei een leerling: *“Ik weet eigenlijk niet of mijn vaardigheden zijn toegenomen. Ik denk wel dat ik me er meer van bewust ben*

geworden. Één van de andere leerlingen herkende zich hier in en zei: *“Ik dacht altijd heel ruimdenkend te zijn. Doordat we het over verschillende onderwerpen hebben gehad waar mensen in kunnen verschillen ben ik erachter gekomen dat ik misschien minder ruimdenkend ben dan ik dacht. Ik vind aan de ene kant dat iedereen een hoofddoek moet kunnen dragen maar denk nu dat er ook situaties of beroepen kunnen zijn waarbij een hoofddoek minder handig is.”* Toen ik vertelde dat de gemeten vaardigheden bij de tweede meting lager uitkwam dan bij de eerste meting vonden ze dit eigenlijk wel een logisch effect. Een leerling stelde hierbij dat wanneer je zelf moet inschatten over welke vaardigheden je beschikt, je deze hoger inschat op het moment dat je hier nog niet over nagedacht hebt. De vraag of de lessenserie heeft bijgedragen aan de competentie attitude vinden de leerlingen lastig te beantwoorden. Uiteindelijk komen ze tot de conclusie dat het vast wel iets kan bijdragen maar dat deze lessenserie gewoonweg te kort was om echt zoden aan de dijk te zetten. Op de vraag bij welke competentie deze lessenserie het meest aansloot vonden ze alle vier dat dit dan toch het meest aansloot bij de competentie reflectie omdat je toch wel heel erg werd aangezet tot nadenken. Een leerling zei dat de competentie vaardigheden wel aan bod komt maar dacht dat het trainen van de competentie vaardigheden meer tijd kost en dat is in deze twee lessen misschien niet helemaal gelukt.

Op de vraag wat de leerling verder zou kunnen helpen bij het ontwikkelen van de burgerschapscompetentie omgaan met verschillen gaf een leerling aan dat ze het graag over andere verschillen had gehad in plaats van religieuze verschillen. Ik denk dat er verschillen zijn, die meer relevant zijn zoals cultuurverschillen, of verschillen in gender en zo. Een andere leerling gaf aan dat hij graag een vervolgles zou willen en het dan hebben over hoe je het omgaan met verschillen nu praktisch kunt toepassen in je eigen leven.

### *Interview havoklas*

Aan dit interview deden zes leerlingen mee.

Op de eerste vraag zeiden alle leerlingen de les erg leuk en interessant te vinden. Één leerling gaf aan dit leuker te vinden dan mentoruur, dus dat was prima. Één leerling gaf aan dat het ook een belangrijk onderwerp is en dat er eigenlijk weinig over verschillen wordt gepraat op school. Een andere leerling gaf aan dat de eerste les heel zinvol was en dat het prettig was dat deze les interactief was zodat je steeds even iets moest doen. Dezelfde leerling gaf ook aan dat het fijn was dat dit via LessonUp gebeurde en dat je daarom heel anoniem je antwoorden kon geven. Een andere leerling gaf aan dat de eerste les beter en zinvoller was dan de tweede les omdat deze voor verwarring zorgde.

De leerlingen gaven aan dat de lessenserie altijd wel iets zal bijdragen aan de competenties van leerlingen. Een leerling zegt dat de nadruk wel ligt op de competentie reflectie en attitude omdat de les met de vaardigheden niet voldoende uit de verf kwam. Dit kwam volgens een andere leerling omdat ze de spelregels niet snel genoeg begrepen en daardoor werd het allemaal een beetje onduidelijk. Op die

manier is het niet bij elk groepje gelukt om tot de cultuurclash te komen en daardoor heeft dit ook niet bijgedragen aan de vaardigheden. Op de vraag hoe dit een volgende keer beter zou kunnen geven ze aan dat er meer uitleg moet komen over de spelregels. Een andere leerling geeft aan dat het leuke en leerzame lessen waren en dat ze zeker iets hebben geleerd en dat dit hoe dan ook altijd iets bijdraagt en je er altijd iets van opsteekt. Wanneer ik vertel dat de scores van de competentie vaardigheden en attitude lager en die van reflectie bij de tweede meting hoger zijn uitgevallen moeten ze hier even over nadenken. Ze vinden het wel logisch dat de scores van reflectie hoger zijn uitgevallen omdat ze door de lessenserie nagedacht hebben over zaken waar ze voorheen nooit of niet vaak over nagedacht hadden. Wanneer ik vraag of ze daar een voorbeeld van hebben zegt een leerling: *“Ik heb door de lessenserie nagedacht over de vraag waarom meisjes een hoofddoek willen dragen. Ik weet alleen niet of dit nu iets is waar ik vaker over ga nadenken. Misschien wel omdat ik het tegen ga komen in mijn leven maar of het dan door een les op school komt, dat weet ik niet.”* Toen ik vroeg waarom de scores op de vragen ‘hoe het komt dat je het ene kind eerder als vriend uitkiest dan het andere kind’ en ‘waarom sommige kinderen niet met andere kinderen willen omgaan’ hoger uitvielen bij de tweede meting terwijl we het hier niet expliciet over hebben gehad in de lessen hadden de leerlingen hier niet meteen een antwoord op. Een leerling zei hier uiteindelijk over dat wanneer je het over verschillen tussen mensen hebt, je ook gaat nadenken hoe dat dan zit in je eigen leven. *“Dit zijn dan wel de verschillen waar je als kind vaak tegenaan gelopen bent. Door het nadenken over verschillen komen deze vragen weer naar boven.”*

Op de vraag wat ze verder nog nodig hebben om hun burgerschapscompetenties te ontwikkelen blijft het even stil. Ze zeggen hier niet zo goed een antwoord op te kunnen geven. Uiteindelijk zegt een leerling dat ze meer van dit soort lessen nodig hebben. Misschien ook andere mensen ontmoeten, geeft een andere leerling aan. Als je met mensen praat die heel anders zijn dan jijzelf dan vind je ze uiteindelijk vaak minder anders dan je eerst dacht. Wanneer ik vraag of ze dit niet al op school doen, zeggen ze dat er weinig echt andere mensen op school zijn. Een leerling zegt dat je natuurlijk wel leerlingen hebt die een andere achtergrond hebben maar dat je dan toch normaalgesproken weinig over verschillen praat omdat mensen liever niet anders zijn.

#### *Interview tweede havoklas.*

Aan dit interview deden vijf leerlingen mee. Dit interview moest wat sneller dan de andere interviews omdat de leerlingen weer andere verplichtingen hadden.

Op vraag 1 reageerde een leerling dat dit voor hem allemaal niet zo nodig was, *“we hebben het al zo veel over verschillen en over verschillende genders enzo. Het hoeft voor mij allemaal niet zo”*. De rest van het groepje was het hier niet mee eens en gaven stuk voor stuk aan dat ze het juist wel een heel belangrijk onderwerp vonden. Een leerling zei: *“We hebben het inderdaad wel eens over verschillen en je hoort inderdaad wel eens iets van de GSA-groep over anders zijn maar in deze lessen gingen we er over in gesprek en dat doen we niet zo vaak.”* Op de vraag wat ze het

meest waardevol aan de les vonden gaf een leerling aan dat ze de gesprekken in de eerste les het meest waardevol vond. De anderen beaamden dit maar een leerling gaf aan Barnga wel heel leuk en weer eens wat anders te vinden.

Op vraag 2 gaven de leerlingen aan dat je er altijd wel iets van opsteekt en dat je er in ieder geval wel over na gaat denken. De leerling die eerst aangaf helemaal niet op een dergelijke lessenserie te zitten wachten, beaamde dit. Wanneer ik doorvraag denken de leerlingen dat alle drie de competenties wel in de les verwerkt zitten maar dat je misschien uiteindelijk wel het meest gaat nadenken dus daarom kozen ze samen toch voor reflectie *“al denk ik wel dat je ook wel je vaardigheden verbetert en dat je houding automatisch ook wat zal veranderen als je ergens meer van weet”*, zoals een leerling aangaf. Toen ik vertelde dat de scores voor vaardigheden bij de tweede meting juist lager uitvielen dan bij de eerste meting vonden ze dit in de eerste instantie vreemd. Een jongen gaf wel aan best gefrustreerd te zijn geraakt door het spel Barnga en mogelijkwerwijs vanwege die frustratie ook lager te hebben gescoord op vaardigheden.

Op de laatste vraag heeft deze groep weinig te zeggen. *“Ik kan echt niks bedenken, ik zou gewoon zeggen meer lessen die hierover gaan geven.”* De anderen beamen dit.

## Bijlage 3 Lesopzet

In deze bijlage wordt beschreven hoe de bevindingen in de literatuur vertaald zijn naar het lesontwerp. Daarnaast zijn in deze bijlage de lesvoorbereidingsformulieren van beide lessen opgenomen.

### *Eerste les*

Omdat leerlingen op scholen met een relatief homogene populatie minder in contact komen met verschillende soorten mensen kan het voor deze leerlingen lastig zijn om burgerschapscompetenties ‘omgaan met verschillen’ te ontwikkelen. Daarom is het belangrijk om deze leerlingen toch in contact te brengen met visies, gedachtegoed en gewoonten van anderen. In de lessen is dit gedaan door met de leerlingen na te denken over welke verschillen er in de samenleving zijn. Door ze bewust te maken dat religieuze verschillen belangrijke implicaties kunnen hebben in het leven van personen en daarbij ook via fragmenten mensen aan het woord gelaten die hier mee te maken hebben. Op die manier komen leerlingen in contact met een denkwijze die ze niet dagelijks horen en krijgen ze ook de redenen van bepaalde keuzes van mensen te zien.

In de literatuur komt het belang van een open klassenklimaat (Nieuwelink 2020; Van den Dijssel en Nieuwelink 2021) naar voren. Aangezien ik zelf geen les geef aan de klassen in mijn onderzoek en hier daarom niet vooraf aan heb kunnen werken, heb ik gebruik gemaakt van de tool LessonUp om zo toch een open klassenklimaat te creëren. Op deze manier kunnen leerlingen anoniem antwoorden geven op vragen en hun gedachten over bepaalde onderwerpen formuleren zonder dat ze dit hardop hoeven te zeggen.

Daarnaast zijn de verschillende definities van de burgerschapscompetenties van ‘omgaan met verschillen’ als in het ontwerp van de lessen meegenomen. De eerste les is er op gericht om leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling van de competenties attitude en reflectie. Attitude gaat er over dat *“de leerling andermans opvattingen en leefstijl wil leren kennen en positief staat tegenover verschillen”* (Ten Dam et al., 2010). De ontwikkeling van deze competentie is geprobeerd te ondersteunen door leerlingen met verschillende opvattingen en implicaties van het geloof in het dagelijks leven in aanraking te laten komen. Door leerlingen fragmenten te laten zien van personen die in het dagelijks leven te maken hebben met implicaties van hun geloof en uitleggen hoe dit voor hen is, worden leerlingen aangemoedigd om zich te verdiepen in het leven en de visie van een ander, waar ze normaalgesproken niet mee in contact komen. Zoals eerder gezegd zullen leerlingen die in contact komen met de visie en het persoonlijk verhaal van een ander en kan dit helpen om vooroordelen te verminderen en daarmee de leerlingen helpen om positiever te staan tegenover verschillen (Nieuwelink, 2020 en Rijssel en Nieuwelink, 2021). Ook de aanbeveling om *“leerlingen uit te dagen om de denk- en ervaringswereld van mensen met andere overtuigingen, mogelijkheden en effectieve rechten vanuit hun context te verstaan”* (Curriculum.nu, 2019a) sluit hierbij aan. Door de fragmenten te laten zien, hier achtergrond informatie bij te geven en het

klassengesprek aan te gaan, worden leerlingen geholpen om de ervaringswereld van mensen met andere overtuigingen vanuit hun context te verstaan.

Reflectie gaat over *het nadenken over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, culturele achtergronden van gedrag en processen van in- en uitsluiting* (Ten Dam et al.,2010). Door aan leerlingen te laten zien welke implicaties religieuze verschillen kunnen hebben en ook te laten zien dat deze verschillen processen van in- en uitsluiting kunnen impliceren, worden leerlingen er toe aangezet om hier over na te denken. Door niet alleen de leerlingen in aanraking te laten komen met de implicaties van religieuze verschillen maar hier ook een klassengesprek over aan te gaan, komen ook verschillende visies van de leerlingen in de klas op het omgaan met verschillen in de samenleving naar voren wat leerlingen helpt bij de ontwikkeling van de competentie reflectie. Het uitspreken van visies over hoe om te gaan met verschillen in de samenleving raakt aan de aanbeveling *“Laat leerlingen oefenen om gewogen standpunten in te nemen over diversiteitsvraagstukken in relatie tot het eigen leven en de mogelijke spanningsverhouding tussen individuele identiteit(en) en collectieve identiteit(en).”* Omdat de lessenserie te kort is om al deze aanbevelingen goed tot zijn recht te laten komen is er hier voor gekozen om de leerlingen niet met elkaar in discussie te laten gaan en daarom is dit niet per se een oefening in gewogen standpunten innemen. Door hen wel na te laten denken over verschillen en overeenkomsten tussen waarden en geloofsovertuigingen is ook de aanbeveling *“laat hen de overeenkomsten en verschillen tussen waarden, (geloofs-)overtuigingen en cultureel bepaalde uitdrukkingsvormen en levenswijzen van de eigen en andere groepen en verschillen daartussen analyseren” meegenomen* (Curriculum.nu,2019a) meegenomen.

### *Tweede les*

Om de leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling van de competentie vaardigheden wordt een spel ingezet. De competentie vaardigheden houdt in dat *de leerling zich kan bewegen in onbekende sociale situaties en zich kan aanpassen aan andermans wensen of gewoonten* (Ten Dam et al.,2010). Door het spel Barnga (zie ook bijlage 4) te doen, worden leerlingen op een speelse wijze gedwongen zich te bewegen in een onbekende situatie en daarbij zich aan te passen aan andermans wensen of gewoonten. Wanneer de leerling hier niet voor kiest en de ander zich laat aanpassen aan zijn wensen, wordt dit in de nabespreking van het spel duidelijk en wordt de leerling door de docent geholpen om hier op te reflecteren.

## Lesvoorbereidingsformulier Les 1

**Docent:** Susanne Otten      **Datum:** divers      **School:** Twickel College Hengelo  
**Tijd:** divers      **Klas:** 4 havo en 4 atheneum  
**Leerboek / project:** nvt      **Paragrafen / deelopdracht:** nvt

**Beginsituatie:** Onderwerp is relatief nieuw voor de leerlingen.

**Onderwerp:** Burgerschapscompetenties omgaan met verschillen, Religie

**Doelstelling:** Wil andermans opvattingen en leefstijl leren kennen, staat positief tegenover verschillen. Denkt na over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, culturele achtergronden van gedrag en processen van in- en uitsluiting.

**Hulpmiddelen:** LessonUp, digibord, mobiele telefoon leerlingen

Onderwijsfuncties	Docent	Leerlingen	Tijd
Uitleggen doel	Korte uitleg over de lessenserie en het doel van het onderzoek.	Luisteren	2 min.
Peilen beginsituatie, activeren voorkennis	Stelt leerlingen de vraag welke verschillen er kunnen zijn in de samenleving. Reflecteert daarna samen met de leerlingen op de antwoorden.	Geven antwoord via de app LessonUp en geven vervolgens reacties op de vragen van de docent.	3 min.
Aandacht richten	Laat een filmpje zien over verschillen in de samenleving en hoe verschillende groepen mensen toch overeenkomsten kunnen hebben. <a href="https://youtu.be/jD8tjhVO1Tc">https://youtu.be/jD8tjhVO1Tc</a>	Leerlingen bekijken het filmpje.	3 min.

Oefenen	Gesprek over hokjes en verschillen in de samenleving en hoe we hier mee om gaan.	Leren beantwoorden vragen en doen mee aan het gesprek.	3 min.
Oefenen	Gesprek over religie, ben je religieus, zijn er mensen in je omgeving die religieus zijn? Waar zie je dat aan? Wat vind je daar van?	Leerlingen beantwoorden vragen online en doen ook fysiek mee aan het gesprek.	10 min.
Presenteren Kennis	Aantal fragmenten over hoe religie en bijbehorende keuzes je leven kunnen beïnvloeden. <a href="https://youtu.be/qjJTUcB-LPo">https://youtu.be/qjJTUcB-LPo</a>  <a href="https://youtu.be/FTh4T9RMnMY">https://youtu.be/FTh4T9RMnMY</a> Eerst 0:46-1:57 Daarna 5:33-8:47	Leerlingen kijken fragmenten.	9 min.
Oefenen	Gesprek over de fragmenten. Hoe kan religie en bijkomende keuzes je leven beïnvloeden?  Maak jij wel eens een dergelijke keuze? Hoe moeten we daarmee omgaan.	Leerlingen doen mee aan het gesprek. Via LessonUp en fysiek in de klas aan de hand van de antwoorden op LessonUp.	10 min.
Nabespreken	Korte evaluatie waarin verschillende invalshoeken die de leerlingen ingebracht hebben worden belicht.	Leerlingen luisteren.	5 min



### *Lesvoorbereidingsformulier Les 2*

Susanne  
Otten

**Datum:**  
divers

**Tijd:**  
divers

**Leerboek /  
project:**  
nvt

**School:**  
Twickel  
College  
Hengelo

**Klas:** 4 havo  
en 4  
atheneum

**Paragrafen /  
deelopdracht:**  
nvt

**Beginsituatie:** Leerlingen hebben een les gehad waarin verkend is op welke manieren mensen van elkaar verschillen en welke implicaties religieuze verschillen kunnen hebben en hoe hier mee omgegaan moet worden.

**Onderwerp:** Burgerschapscompetentie omgaan met verschillen

**Doelstelling:** kan zich bewegen in onbekende sociale situaties, zich aanpassen aan andermans wensen of gewoonten.

**Hulpmiddelen:** Kaarspel, spelregels.

Onderwijsfuncties	Docent	Leerlingen	Tijd
Uitleg	Docent legt het spel uit. Legt heel kort de spelregels uit (die voor iedereen gelden) en deelt de spelregel uit.	Luisteren	5 min.
Leerlingen maken zich de spelregels eigen.	Docent loopt rond om de vragen van de leerlingen te beantwoorden.	Leerlingen lezen spelregels en leggen elkaar de spelregels uit.	4 min.
Oefenronde	Docent loopt rond om de vragen van leerlingen te beantwoorden.	Leerlingen spelen een oefenrondje en mogen de spelregels er nog bij houden.	5 min.
Eerste ronde.	Docent legt uit dat de eerste echte ronde gespeeld gaat worden, dat leerlingen stil moeten zijn en punten bij moeten houden. Docent zorgt ervoor dat leerlingen daadwerkelijk stil zijn.	Leerlingen spelen het kaartspel en houden de punten bij.	7 min.
Tweede ronde	Docent legt het spel even stil en laat de winnaars van twee groepjes tegen elkaar spelen en de verliezers ook tegen elkaar. Docent zorgt ervoor dat de juiste groepen met elkaar wisselen en dat de leerlingen stil blijven.	Leerlingen spelen tegen een andere groep. Leerlingen komen er waarschijnlijk achter dat de spelregels verschillen en dat willen communiceren maar moeten dit in stilte doen.	7 min.
Eindgesprek	Docent legt het spel stil en vraagt leerlingen wat er aan de hand was. Docent vraagt hoe leerlingen zich voelden en op welke manier de verschillende	Leerlingen vertellen over hun ervaringen en luisteren naar de ervaringen van anderen.	5 min.

	groepen het communicatieprobleem hebben opgelost.		
Uitleg	Docent legt uit waarom dit spel gespeeld wordt en welke processen er hebben plaatsgevonden. Docent koppelt dit aan theorie over cultuurverschillen en omgaan met verschillen.	Leerlingen luisteren en geven antwoord op de vragen die de docent stelt.	10 min.
Evaluatie	Docent evalueert met leerlingen wat ze van het spel vonden en hoe het ging.	Leerlingen vertellen over hun ervaringen.	2 min.

## Bijlage 4 Barnga

Barnga is een kaartspel waarbij de spelers een culturele shock ervaren wanneer ze achtereenvolgens in verschillende groepen het spel spelen en denken hetzelfde spel te spelen maar de anderen regels hebben die ze niet begrijpen. Deelnemers ervaren daarbij hoe het is om samen te moeten werken met mensen met andere gewoonten en gebruiken. Een deelnemer moet om het spel te kunnen spelen met deze verschillen om kunnen gaan en compromissen sluiten om effectief te kunnen functioneren in de 'interculturele groep'. Opgemerkt moet worden dat spelers niet mogen spreken, waardoor de communicatie wordt beperkt en natuurlijke taalbarrières worden gesimuleerd, zodat ze zich moeten aanpassen met behulp van lichaamstaal of gezichtsuitdrukkingen (Suematsu, Takadama, Shimohara, Katai en Arai, 2006). Het spel is een geschikte manier om leerlingen kennis te laten maken met de ervaring van een interculturele samenwerking in de veilige setting van het klaslokaal en is daarbij ook geschikt om te gebruiken wanneer er niet veel tijd voor handen is (Bardo, 2018). Barnga is oorspronkelijk ontwikkeld door Thiagarajan en Steinwachs (1990) en de Nederlandse versie en spelregels zijn te vinden in de bundel voor inleefreizen "Een stapje in de wereld een wereld van verschil" (Gobelink, 2002).

### Barnga

#### **Vorbereiding:**

Het spelen en het leiden van Barnga is niet moeilijk, maar een aantal voorbereidingen maken het spel veel effectiever.

- Lees de instructies voor het verloop van het spel goed door;
- Pas het spel indien nodig aan aan je eigen doelen en mogelijkheden (er zijn verschillende aanpassingen mogelijk in grootte van de groep, in tijd en in instructies)
- Maak kopieën van de verschillende spelregels in setjes van vier. Voor ieder groepje van vier spelers moeten nieuwe spelregels worden gebruikt. In totaal zijn er 10 versies spelregels.
- Per groepje is een gewoon kaartspel nodig waarbij alle kaarten boven de 5 uit het spel worden gehaald; de azen blijven in het spel. Dus aas, 2, 3, 4, 5 van elke kleur vormen het spel. In totaal 20 kaarten
- Bereid het scenario van de spelrondes voor en maak een lijstje van de vragen voor de nabespreking
- Leer zo mogelijk de verschillende variaties van de spelregels uit je hoofd (van 1 t.e.m. 10). Spelers vragen soms tijdens het spel aan de leider wat de spelregels waren of zij vragen of zij ze goed begrepen hebben
- Indien mogelijk verdient het de voorkeur om het spel in duo-vorm te leiden waarbij ook rekening gehouden wordt met diversiteit (man-vrouw/allochtoon-autochtoon). Dit geldt met name voor grote, gemengde groepen
- Als er voldoende assistentie is, kan per tafel of per groepje tafels iemand aangewezen worden om te assisteren. De assistenten moeten goed op de hoogte zijn van het spel (dit kunnen soms mensen zijn uit de groep deelnemers die het spel al kennen)

- Als je nog nooit Barnga gespeeld hebt, kan het een goed idee zijn om het spel zelf eerst te oefenen voor je het gaat leiden (Als er geen oefenspelers voorhanden zijn, kan dat ook in je verbeelding)

### **Duur en aantal deelnemers:**

Barnga wordt gespeeld met groepen van 12 tot 40 personen. Het is mogelijk om Barnga in grotere groepen te spelen en eventueel ook in kleinere (zie aanpassingen). Barnga kan door iedereen worden gespeeld (men hoeft niet vertrouwd te zijn met kaartspelen). De speelduur is ongeveer 25 min., maar kan indien gewenst verkort of verlengd worden. Voor de nabespreking zijn minimaal 30 min. noodzakelijk. In totaal duurt het spel minimaal een uur.

### **Materiaal:**

Voor iedere groep van vier spelers is een tafel met stoelen noodzakelijk. De tafels van de verschillende groepjes moeten niet te dicht op elkaar staan (men moet elkaar niet direct kunnen horen), maar wel in één ruimte. Bij voorkeur in een grote open cirkel.

Eén kaartspel per groepje en per deelnemer één kopie van de spelregels (per groep verschillend). Spelers mogen pen en papier meenemen naar de tafels of men deelt pen en papier uit samen met de spelregels.

### **Speluitleg:**

Introductie

De spelleider vertelt de deelnemers wat het doel is van het spel: het leren en spelen van een kaartspel waarbij je in een duo in verschillende rondes probeert te winnen van andere duo's. In deze fase wordt verder geen informatie verschaft over de werkelijke bedoelingen van het spel. Het verborgen doel: ervaren, voelen van een cultuurschok als gevolg van communicatieproblemen en als gevolg van het besef dat gedrag patronen van andere mensen zonder dat je het verwacht opeens blijken te verschillen, wordt pas bij de nabespreking naar voren gebracht.

Deelnemers die nog nooit een kaartspel hebben gespeeld, moeten worden gerustgesteld met de mededeling dat het spel niet moeilijk is en dat men tijd krijgt om het te leren.

Voor aanvang van het spel wordt gevraagd wie het spel al kent. Mensen die het spel al kennen mogen niet meespelen, maar kunnen assisteren of observeren. Als de overige deelnemers het spel aan het leren zijn, krijgen assistenten en observatoren van de leider(s) instructies.

Eventuele observatieopdrachten zijn:

- Observeer het gedrag van de 'nieuwkomers'
- Observeer het gedrag van de ontvangers
- Observeer hoe de strategie of aanpak per tafel verschillend is

Assistenten zien toe op het naleven van de regels, met name als na de oefenronde de zwijgregel wordt ingevoerd.

### **Het leren van het spel**

Groepjes van 4 spelers zitten aan verschillende tafels.

De duo's zitten tegenover elkaar.

Iedere speler krijgt een exemplaar van de spelregels (per tafel een verschillende versie, beginnend met versie 1 bij tafel 1, enz. zonder dat de spelers dat weten)

1. De groepjes krijgen 5 min. om de spelregels door te nemen.

2. Daarna spelen de spelers gedurende 5 min. een aantal proefrondjes waarbij nog onderling overlegd mag worden.
3. Na deze 5 min. worden de spelregels weggehaald en wordt het spel gedurende weer 5 min. voortgezet, maar dan onder een strikte zwijgregel! Men mag alleen via gebarentaal of via een tekeningetje communiceren (er mag dus niet geschreven worden).

Plenair maakt de leider nog een aantal dingen duidelijk:

- na het wegnemen van de spelregels begint het 'echte' spelen met scores
- per rondje wordt het aantal slagen geteld, niet de punten
- per rondje tellen de duo's hun slagen bij elkaar op en geven het winnende rondje aan op papier (wij-zij); de winnaar (die helft van het duo met de meeste slagen) deelt voor het volgende rondje.

Door deze opmerkingen plenair te maken, versterkt de begeleider het gevoel dat iedereen hetzelfde spel met dezelfde spelregels speelt.

### **De eerste wisseling**

Onder het mom van een toernooi schuift een duo per tafel door naar de volgende tafel (het andere duo blijft dus zitten). Het doorschuiven gebeurt met de klok mee. Het spel wordt weer 5 min. voortgezet. Spelers worden weer herinnerd aan de strikte zwijgregel door de spelleider en de eventuele assistenten. Als de spelers ontdekken dat er iets aan de hand is (er zijn dus nu twee verschillende versies spelregels aan één tafel) wordt hun duidelijk gemaakt dat zij dit uitsluitend non-verbaal en in de eigen groep moeten oplossen. De begeleider kan dus niet voor hulp worden ingeroepen. De begeleider moedigt aan te scoren; hij/zij bevordert het competitie-element.

Na ongeveer 5 min. (afhankelijk van de voortgang kan dat ook iets langer zijn) wordt een tweede wisseling aangekondigd. Voor deze wisseling hoeft niet gewacht te worden tot alle tafels hun rondje uitgespeeld hebben; sommige rondjes moeten halverwege worden afgebroken.

### **De tweede wisseling (tweede schok)**

Opnieuw schuiven twee mensen per tafel door naar de volgende tafel, maar deze keer zijn dat de twee mensen die aan het 'bovenste' deel van de tafel zitten. De oorspronkelijke partner (maatje) raakt men dus nu kwijt. Aan de volgende tafel zit men tegenover een nieuwe partner en vormt daar weer een nieuw duo mee.

Uiteindelijk blijft per tafel maar één van de oorspronkelijke spelers over.

Het 'score-papier' blijft op de oude tafel; aan de volgende tafel telt het nieuwe duo door op de score van het eerste duo.

Er zijn nu 3 verschillende spelregels per tafel. Opnieuw worden spelers, indien nodig herinnerd aan de zwijgplicht en aan het wedstrijdelement.

### **Afsluiting**

Na weer 5 min. kondigt de spelleider het einde van de ronde aan en het einde van het spel.

### **Nabespreking**

De nabespreking moet deelnemers helpen te reflecteren over hun ervaringen en moet helpen verbanden te leggen met situaties en ervaringen in de dagelijkse

praktijk. Globaal zullen echter in elke nabespreking de volgende elementen achtereenvolgens aan de orde komen.

1. Stoom afblazen onder elkaar
2. Plenair de eerste reacties naar boven laten komen, eventueel te verdelen in: Wat voelde je? en Wat dacht je?
3. Wat waren de reacties in handelen en doen, kan je spreken van een bepaalde strategie?
4. De relatie die gelegd kan worden tussen wat in het spel ervaren is en de dagelijkse realiteit of praktijk van de deelnemers

1. Het eerste stoom afblazen onder elkaar gaat vanzelf als de deelnemers na een kwartier zwijgen en de nodige frustraties hun opgekropte gevoelens aan elkaar kwijt kunnen. Geef daar een paar minuten de tijd voor. In de tussentijd kan eventueel een aantal flappen worden opgehangen voor het meer structurele deel van de nabespreking. Na een paar minuten wordt de deelnemers gevraagd in een halve kring te gaan zitten of hun stoelen zo te draaien dat men elkaar en de spelleider kan zien.

2. In deze fase worden zoveel mogelijk reacties geïnventariseerd. In eerste instantie wordt de deelnemers gevraagd vrij te reageren op het gebeurde en wat daarbij als eerste naar voren komt. Wat dacht je wat er aan de hand was? Wat voelde je daarbij? Het is niet de bedoeling dat je als spelleider diep ingaat op deze reacties of ze gaat analyseren of psychologiseren. (Het is genoeg om aandachtig en inlevend te luisteren en ervoor te zorgen dat meerdere mensen aan bod komen.) Eventueel kunnen reacties door de tweede leider op flap worden geschreven, waarbij een onderscheid kan gemaakt worden tussen denken, voelen en doen. In de levendigheid van het gesprek lopen deze zaken vaak door elkaar of worden door elkaar naar voren gebracht. Het hangt van de ervaring en de stijl van de spelleider af hoe gestructureerd hij/zij het wil aanpakken. Zie voor voorbeelden van denken, voelen en doen onder: 'voorbeelden van eerste reacties in denken, voelen en doen.' Ook kan de eventuele assistenten als eerste worden gevraagd wat ze hebben waargenomen. Als het plenaire gesprek in eerste instantie niet loopt of als de deelnemers bang zijn om als eerste hun mond open te doen, kan de spelleider als eerste een authentiek statement maken of voorbeelden noemen uit 'voorbeelden van eerste reacties in denken, voelen en doen.'

Na de eerste (emotionele) reacties en (rationele) gissingen onthult de spelleider dat er verschillende versies spelregels in omloop waren. Voor de meeste deelnemers is dit inmiddels duidelijk geworden, maar er zijn altijd deelnemers die dat niet in de gaten hebben.

Hierna kunnen ervaringen en reacties verder gestructureerd worden met vragen als:

- Hoe was het om een nieuwkomer aan een tafel te zijn?
- Hoe was het om een nieuwkomer of nieuwkomers te ontvangen?
- Hoe was het om met een maatje te zijn en hoe was het om je maatje bij de tweede uitwisseling kwijt te raken?
- Hoe reageerde je op je nieuwe maatje?
- Hoe was het om als enige over te blijven van het oorspronkelijke groepje en dus een minderheid te zijn?
- Hoe was het om niet te mogen praten?
- Welke groep slaagde er toch in tot een spel te komen? Hoe is dat gelukt?

Deze vragen zijn met name behulpzaam als er een link gelegd moet worden met de interculturele ervaring die de deelnemers zullen meemaken op hun inleefreis, waarbij zij geconfronteerd worden met een andere samenleving waarin zij de nieuwkomers zijn, al dan niet met steun van hun eigen groep (het maatje uit het spel). Tijdens zo'n reis worden de deelnemers ook vaak geconfronteerd met (spel)regels die zij niet kennen of niet begrijpen. Zie verder onder 4.

Bij dit onderdeel kan ook gebruik worden gemaakt van een aantal 'Wat- als'-vragen. Zie onder 'Wat-als'-vragen.

3. Deze fase ligt in het verlengde van de vorige. Het is echter zinvol om apart stil te staan bij wat men concreet deed en of er sprake was van een bepaalde strategie om tot een oplossing te komen.

Hoe werd met de verwarring omgegaan? Wat deed men om eruit te komen, individueel of als groep? Ging men stug door met alleen volgens de eigen spelregels te spelen en die eventueel ook anderen op te leggen of probeerde men tot een soort compromis te komen of zelfs tot gezamenlijke nieuwe regels?

Voor verdere verdieping van deze onderdelen kan gebruik gemaakt worden van de 'toelichting op denken, voelen en doen' en 'voorbeelden van eerdere ervaringen met Barnga'.

4. Wat is de relatie tussen ervaringen en reacties met en op het spel en de interculturele realiteit?

De link naar de realiteit wordt gelegd door het verborgen doel van Barnga samen te vatten en de verschillende simulatieonderdelen te benoemen. Herkennen deelnemers hun reacties en gedrag en die van anderen tijdens het spel en zien zij overeenkomsten met reacties en gedrag in andere situaties? Zijn er generalisaties af te leiden uit het spel over interculturele conflicten en communicatieproblemen in bepaalde praktijksituaties?

Afhankelijk van de tijd, de groep en de deskundigheid van de begeleider kan hier al dan niet verder op ingegaan worden.

Versie 1: Aas is de laagste kaart, Schoppen is troef. Je mag introeven als je niet kunt bekennen in de gevraagde kleur.

Versie 2: Aas is de laagste kaart. Er is geen troef.

Versie 3: Aas is de hoogste kaart. Schoppen is troef. Je mag introeven als je niet kunt bekennen in de gevraagde kleur.

Versie 4: Aas is de hoogste kaart. Schoppen is troef. Er mag altijd ingetroefd worden, ook als je kunt bekennen in de gevraagde kleur.

Versie 5: Aas is de laagste kaart. Schoppen is troef. Er mag altijd ingetroefd worden, ook als je kunt bekennen in de gevraagde kleur.

Versie 6: Aas is de laagste kaart. Ruiten is troef. Er mag altijd ingetroefd worden, ook als je kunt bekennen in de gevraagde kleur.



Versie 7: Aas is de hoogste kaart. Ruiten is troef. Er mag altijd ingetroefd worden, ook als je kunt bekennen in de gevraagde kleur.

Versie 8: Aas is de hoogste kaart. Ruiten is troef. Je mag introeven als je niet kunt bekennen in de gevraagde kleur.

Versie 9: Aas is de hoogste kaart. Er is geen troef

Versie 10: Aas is de laagste kaart. Ruiten is troef. Je mag introeven als je niet kunt bekennen in de gevraagde kleur.

<b>De kaarten</b>	Er worden slechts 20 kaarten gebruikt: de aas, 2, 3, 4 en 5 in iedere kleur.  De aas is de laagste kaart.
<b>De spelers</b>	Vier. De twee spelers die tegenover elkaar zitten, spelen samen.
<b>Het delen</b>	De gever schudt de kaarten en geeft ze één voor één.  Iedere speler krijgt 5 kaarten.
<b>Het begin</b>	De speler die links van de gever zit, komt uit (speelt een kaart). Om de beurt spelen de andere spelers een kaart. De vier kaarten die dan op tafel komen te liggen, noemen we een slag.

<b>Het winnen van een slag</b>	Wanneer alle spelers een kaart gespeeld hebben, heeft de hoogste kaart de slag gewonnen. De speler van deze kaart neemt de slag en legt de kaarten op een stapeltje met de afbeeldingen naar beneden.
<b>Het vervolg</b>	De winnaar van een slag mag de eerste kaart spelen voor de volgende slag. Dit wordt herhaald tot alle kaarten op zijn.
<b>Het bekennen</b>	Bij iedere slag mag de eerste speler in elke gewenste kleur uitkomen. Alle volgende spelers moeten kleur bekennen. Dit betekent dat ze een kaart moeten spelen van dezelfde soort (schoppen, ruiten, harten of klaver) als de eerste kaart.
<b>Als je niet kunt bekennen</b>	Als je geen kaart hebt in de eerste kleur, speel dan een andere kleur (dus schoppen, ruiten, harten of klaver). De hoogste kaart in de kleur van de eerste kaart wint de slag.
<b>Troef</b>	In dit spel is schoppen troef. Als je geen kleur kunt bekennen mag je een schoppenkaart spelen. Dit heet introeven. Zelfs met een lage schoppenkaart win je de slag. Een volgende speler kan echter ook introeven (omdat hij/zij ook niet kan bekennen). In dit geval wint de hoogste troefkaart de slag.
<b>Het einde</b>	Het spel is afgelopen wanneer alle spelers hun vijf kaarten hebben gespeeld. Het duo dat de meeste slagen heeft gewonnen, heeft het spel gewonnen.

<b>De kaarten</b>	Er worden slechts 20 kaarten gebruikt: de aas, 2, 3, 4 en 5 in iedere kleur. De aas is de laagste kaart.
<b>De spelers</b>	Vier. De twee spelers die tegenover elkaar zitten, spelen samen.

<b>Het delen</b>	De geveer schudt de kaarten en geeft ze één voor één. Iedere speler krijgt 5 kaarten.
<b>Het begin</b>	De speler die links van de geveer zit, komt uit (speelt een kaart). Om de beurt spelen de andere spelers een kaart. De vier kaarten die dan op tafel komen te liggen, noemen we een slag.
<b>Het winnen van een slag</b>	Wanneer alle spelers een kaart gespeeld hebben, heeft de hoogste kaart de slag gewonnen. De speler van deze kaart neemt de slag en legt de kaarten op een stapeltje met de afbeeldingen naar beneden.
<b>Het vervolg</b>	De winnaar van een slag mag de eerste kaart spelen voor de volgende slag. Dit wordt herhaald tot alle kaarten op zijn.
<b>Het bekenen</b>	Bij iedere slag mag de eerste speler in elke gewenste kleur uitkomen. Alle volgende spelers moeten kleur bekenen. Dit betekent dat ze een kaart moeten spelen van dezelfde soort (schoppen, ruiten, harten of klaver) als de eerste kaart.
<b>Als je niet kunt bekenen</b>	Als je geen kaart hebt in de eerste kleur, speel dan een andere kleur (dus schoppen, ruiten, harten of klaver). De hoogste kaart in de kleur van de eerste kaart wint de slag.
<b>Troef</b>	In dit spel is er geen troef.
<b>Het einde</b>	Het spel is afgelopen wanneer alle spelers hun vijf kaarten hebben gespeeld. Het duo dat de meeste slagen heeft gewonnen, heeft het spel gewonnen.

<b>De kaarten</b>	Er worden slechts 20 kaarten gebruikt: de aas, 2, 3, 4 en 5 in iedere kleur. De aas is de hoogste kaart.
<b>De spelers</b>	Vier. De twee spelers die tegenover elkaar zitten, spelen samen.
<b>Het delen</b>	De geveer schudt de kaarten en geeft ze één voor één. Iedere speler krijgt 5 kaarten.
<b>Het begin</b>	De speler die links van de geveer zit, komt uit (speelt een kaart). Om de beurt spelen de andere spelers een kaart. De vier kaarten die dan op tafel komen te liggen, noemen we een slag.
<b>Het winnen van een slag</b>	Wanneer alle spelers een kaart gespeeld hebben, heeft de hoogste kaart de slag gewonnen. De speler van deze kaart neemt de slag en legt de kaarten op een stapeltje met de afbeeldingen naar beneden.
<b>Het vervolg</b>	De winnaar van een slag mag de eerste kaart spelen voor de volgende slag. Dit wordt herhaald tot alle kaarten op zijn.
<b>Het bekennen</b>	Bij iedere slag mag de eerste speler in elke gewenste kleur uitkomen. Alle volgende spelers moeten kleur bekennen. Dit betekent dat ze een kaart moeten spelen van dezelfde soort (schoppen, ruiten, harten of klaver) als de eerste kaart.
<b>Als je niet kunt bekennen</b>	Als je geen kaart hebt in de eerste kleur, speel dan een andere kleur (dus schoppen, ruiten, harten of klaver). De hoogste kaart in de kleur van de eerste kaart wint de slag.
<b>Troef</b>	In dit spel is schoppen troef. Als je niet kunt bekennen mag je een schoppenkaart spelen. Dit heet introeven. Zelfs met een lage schoppenkaart win je de slag. Een volgende speler kan echter ook introeven (omdat hij/zij niet kan bekennen). In dit geval wint de hoogste troefkaart de slag.
<b>Het einde</b>	Het spel is afgelopen wanneer alle spelers hun vijf kaarten hebben gespeeld. Het duo dat de meeste slagen heeft gewonnen, heeft het spel gewonnen.

<b>De kaarten</b>	Er worden slechts 20 kaarten gebruikt: de aas, 2, 3, 4 en 5 in iedere kleur. De aas is de hoogste kaart.
<b>De spelers</b>	Vier. De twee spelers die tegenover elkaar zitten, spelen samen.
<b>Het delen</b>	De geveer schudt de kaarten en geeft ze één voor één. Iedere speler krijgt 5 kaarten.
<b>Het begin</b>	De speler die links van de geveer zit, komt uit (speelt een kaart). Om de beurt spelen de andere spelers een kaart. De vier kaarten die dan op tafel komen te liggen, noemen we een slag.
<b>Het winnen van een slag</b>	Wanneer alle spelers een kaart gespeeld hebben, heeft de hoogste kaart de slag gewonnen. De speler van deze kaart neemt de slag en legt de kaarten op een stapeltje met de afbeeldingen naar beneden.
<b>Het vervolg</b>	De winnaar van een slag mag de eerste kaart spelen voor de volgende slag. Dit wordt herhaald tot alle kaarten op zijn.
<b>Het bekenen</b>	Bij iedere slag mag de eerste speler in elke gewenste kleur uitkomen. Alle volgende spelers moeten kleur bekenen. Dit betekent dat ze een kaart moeten spelen van dezelfde soort (schoppen, ruiten, harten of klaver) als de eerste kaart.

<b>Als je niet kunt bekennen</b>	Als je geen kaart hebt in de eerste kleur, speel dan een andere kleur (dus schoppen, ruiten, harten of klaver). De hoogste kaart in de kleur van de eerste kaart wint de slag.
<b>Troef</b>	In dit spel is schoppen troef. Je mag op ieder moment een troefkaart spelen (zelfs als je kunt bekennen). Ook met een lage schoppenkaart win je de slag. Een volgende speler kan ook echter introeven. In dit geval wint de hoogste troefkaart de slag.
<b>Het einde</b>	Het spel is afgelopen wanneer alle spelers hun vijf kaarten hebben gespeeld. Het duo dat de meeste slagen heeft gewonnen, heeft het spel gewonnen.