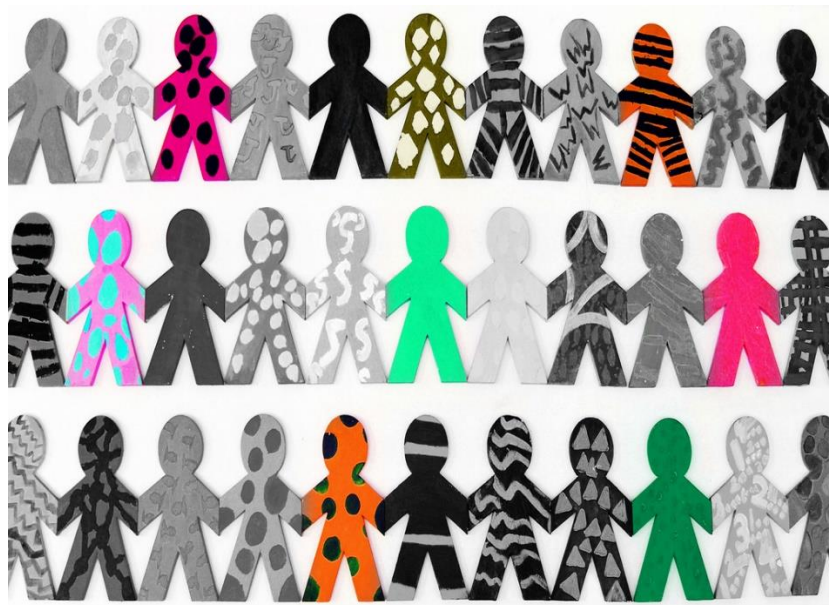


## Discussies in de klas ten tijde van maatschappelijke onrust

*een onderzoek naar de betekenis van polarisatie voor het voeren van  
klassendiscussies over controversiële issues*



Meera Verduijn

Januari 2017

## **Discussies in de klas ten tijde van maatschappelijke onrust**

Een onderzoek naar de betekenis van polarisatie voor het voeren van klassendiscussies over controversiële issues.

Masterscriptie Universiteit voor Humanistiek  
januari 2017

Student: M.C.M Verduijn

Studentnummer: 1001191

Begeleider: Isolde de Groot  
Universitair docent

Meelezer: Saskia van Goelst Meijer  
Universitair docent Geestelijke Begeleiding

Beoordelaar: Wander van der Vaart  
Universitair hoofddocent Onderzoeksmethodologie

Omslagfoto: [www.utrechtindialoog.nl](http://www.utrechtindialoog.nl)

## **Voorwoord**

Voor u ligt mijn afstudeeronderzoek ‘Discussies in de klas ten tijde van maatschappelijke onrust’. Een onderzoek naar de betekenis van polarisatie voor het kunnen voeren van klassikale discussies over controversiële issues. Deze scriptie is geschreven in het kader van de Masteropleiding Humanistiek, afstudeerrichting Educatie en Geestelijke begeleiding.

Dit literatuuronderzoek heeft plaatsgevonden in de periode september 2016 tot en met januari 2017. In deze periode ben ik tevens gestart als docent levensbeschouwelijke vorming aan het Damstede Lyceum in Amsterdam. De combinatie van werken voor de klas en het schrijven van mijn scriptie is voor mij van tijd tot tijd zeer uitdagend geweest. Deze scriptie zie ik daarom als het resultaat van mijn toewijding aan het onderwerp en de steun van de mensen om mij heen.

In het bijzonder wil ik hier een aantal mensen bedanken die het schrijven van deze scriptie mede mogelijk hebben gemaakt. Allereerst wil ik mijn begeleidster Isolde de Groot bedanken voor haar begeleiding in het schrijven van mijn scriptie. Je hebt mij steeds voorzien van feedback en was altijd bereid om een afspraak te maken. Ik wil mijn meezezer Saskia van Goelst Meijer bedanken voor haar kritische en bruikbare feedback. Ik wil mijn ouders bedanken voor het meelesen van mijn scriptie en jullie eeuwige steun en geloof in mijn kunnen. Zonder jullie was deze scriptie niet gelukt. En tot slot wil ik mijn vriend Ruud bedanken voor zijn liefde en rotsvaste vertrouwen ‘dat het uiteindelijk allemaal wel goed zou komen’.

Meera Verduijn, januari 2017

## Samenvatting

Deze scriptie gaat over de betekenis van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie voor het kunnen voeren van klassikale discussies over controversiële issues, waarbij de Nederlandse context het vertrekpunt vormt. Aanleiding voor dit theoretisch sociaalwetenschappelijk onderzoek is de oproep van het ministerie van onderwijs en cultuur om in het kader van burgerschapsvorming controversiële issues te bespreken in de klas en de reacties vanuit het onderwijs dat het voeren van dergelijke discussies ernstig wordt bemoeilijkt door de huidige polarisatie in Nederland. Tot op heden lijkt er nog weinig theoretische kennis voor handen over de implicaties van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie voor het voeren van klassikale discussies over controversiële issues.

Dit onderzoek is een eerste aanzet om hierin te voorzien en beoogt een bijdrage te leveren aan de theorievorming op het gebied van burgerschapsvorming.

Hoofdvraag van deze studie luidt:

*Wat betekent culturele en levensbeschouwelijke polarisatie, in het bijzonder culturele en levensbeschouwelijke polarisatie in Nederland, voor de condities van de klassikale discussie over controversiële issues?*

In hoofdstuk twee van deze scriptie beschrijf ik de mate waarin culturele en levensbeschouwelijke polarisatie in Nederland voorkomt. In het daaropvolgende hoofdstuk bespreek ik de centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie die ik op basis van wetenschappelijke literatuur onderscheid: 1) een groeiende solidariteit voor de eigen groep, 2) een afnemende bereidheid naar andere groepen toe, 3) het extremer worden van het groepsstandpunt dan het in eerste instantie was bij de individuele groepsleden, 4) de tegenstellingen hebben betrekking op diepgewortelde opvattingen die moeilijk op een lijn zijn te brengen, 5) een negatieve houding ten opzichte van de andere groep(en) dat gepaard kan gaan met negatieve emoties en gedrag naar die betreffende groep(en), 6) hyperbolische communicatie d.w.z. er wordt in de overdrijvende trap gesproken.

Vervolgens beschrijf ik in hoofdstuk vier een drietal condities met hun onderliggende elementen die volgens de literatuur over burgerschapsvorming aan de basis liggen voor het voeren van een goede open klassikale discussie. Deze drie condities zijn: 1) het klasklimaat, 2) de gesprekskwaliteiten van leerlingen en 3) de didactische visie van de docent.

In hoofdstuk vijf geef ik antwoord op de hoofdvraag. Ik beschrijf hierin middels een aantal illustraties wat de mogelijke betekenis is van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie voor de drie condities van een klassikale discussie over controversiële issues, zo beschrijf ik dat : a) door de negatieve wederzijdse beeldvorming de leerlingen naar verwachting minder ruimte zullen voelen om zichzelf te kunnen zijn en komt het klasklimaat onder druk te staan. b) de verwachting is dat leerlingen als gevolg van de culturele en levensbeschouwelijke polarisatie meer gericht zijn op de inbreng van de eigen groep, waardoor het luisteren wordt bemoeilijkt en de gesprekskwaliteiten van leerlingen in de klassikale discussie onder druk komen te staan. c) de verwachting is dat het voor docenten met een sterke en maatschappelijk diepgewortelde persoonlijke overtuiging heel moeilijk kan zijn om ook een positie in te nemen naast leerlingen met andere waarden dan hemzelf.

Op basis van dit onderzoek en vertaald naar de Nederlandse klaslokalen, concludeer ik in hoofdstuk zes dat de huidige culturele en levensbeschouwelijke polarisatie vooral de bereidheid raakt van de leerlingen en de docent. Het gaat hierbij om de bereidheid van de Turks- en Marokkaans- Nederlandse moslimleerlingen en de autochtone Nederlandse leerlingen om naar elkaar te willen luisteren, maar ook de bereidheid van de docent om positie in te nemen naast leerlingen die er andere waardeoriëntaties op na houden dan hem.

Verder onderzoek zou gericht kunnen zijn op het vinden van strategieën die het mogelijk maken om bijvoorbeeld bij afnemende luisterbereidheid toch een open klassendiscussie te kunnen voeren.

# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b>	<b>7</b>
<b>2. Verkenning van de Nederlandse context</b>	<b>14</b>
2.1 Polarisatie in de lage landen	14
2.2 Polarisatie rondom de Islam	16
<b>3. Kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie</b>	<b>20</b>
3.1 Polarisatie	20
3.2 Tegenstellingen en verschillen	21
3.3 Polariseringsproces	22
3.4 Groepsprocessen en polarisatie	25
<b>4. Klassikale discussie over controversiële issues</b>	<b>34</b>
4.1 Klassikale discussie	34
4.2 Klassikale discussie over controversiële issues	36
4.3 Kenmerken van de klassikale discussie	38
4.4 Conditie van de klassikale discussie over controversiële issues	40
4.5 Gesprekswaliteiten leerlingen	43
4.6 Didactische visie van de docent	46
<b>5. Klassikale discussie ten tijde van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie</b>	<b>48</b>
5.1 Centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie	49
5.2 Klasklimaat	49
5.3 Gesprekswaliteiten van de leerlingen	51
5.4 Didactische visie - de docent neemt positie in naast zijn leerling	54
<b>6. Conclusie, discussie en aanbevelingen</b>	<b>57</b>
6.1 Klassendiscussies in polariserend Nederland	57
6.2 Discussie	59
6.3 Aanbevelingen	59
<b>Bronnenlijst</b>	<b>60</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>65</b>
Bijlage 1: Zoekwoordenlijst hoofdstuk	
Bijlage 2: Zoekwoordenlijst hoofdstuk	
Bijlage 3: Tabel: kenmerken van polarisering per auteur	

## 1. Inleiding

Het tegengaan van polarisatie staat hoog op de politieke agenda. Volgens een verkennend rapport van Moors, Balogh, Van Donselaar en De Graaff (2009), gemaakt in opdracht van het ministerie van Binnenlandse zaken, neemt de frustratie over de Nederlandse multiculturele samenleving toe bij zowel autochtone als allochtone Nederlanders. Een belangrijke aanleiding hiervoor is de groeiende aanwezigheid van de terreurbeweging Islamitische Staat (IS) in de wereld en de invloed die dit heeft op onze samenleving. Veel Nederlanders worstelen met gevoelens van verontwaardiging, angst en ongelof, mede doordat zij dagelijks in de media geconfronteerd worden met de opmars en gruwelijke daden van IS (Rotterdamse Aanpak radicalisering, 2015-2018). Daartegenover staat een stroming onder de in Nederland geboren islamitische jongeren die sympathie tonen voor het IS gedachtegoed en deze ook uitdragen. Het verschillend beleven van IS in Nederland leidt tot heftige interetnische discussies in de samenleving, mede doordat er vaak een stigmatiserend verband wordt gelegd tussen de Islam, moslims en de terreurbeweging Islamitische Staat. Het eerder genoemd rapport van Moors, Balogh, Van Donselaar et al. (2009) meldt dat steeds meer Nederlanders negatief zijn gaan denken over de moslimgemeenschap en dat in de afgelopen jaren de polarisatie tussen autochtone en Islamitische Nederlander is toegenomen.

De verscherpende tegenstellingen binnen onze samenleving leidt tot spanningen tussen groepen en een toename van de segregatie langs etnische en religieuze lijnen (Actieplan polarisering en radicalisering, 2006). Het kabinet ziet deze vorm van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie als een breed maatschappelijk probleem en wil het, zoals beschreven in het al eerder genoemde Actieplan polarisering en radicalisering (2006), 'zoveel mogelijk voorkomen, belemmeren en indammen (...), omdat polarisatie de sociale samenhang en onderlinge solidariteit van een samenleving kunnen bedreigen' Polariseren, wordt door de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 2010) omschreven als 'een handeling waarin tegenstellingen of verschillen worden aangescherpt' (p.8).

Toenemende polarisatie is ook merkbaar in het onderwijs. Wetenschappelijk onderzoek naar dit fenomeen lijkt niet voor handen, maar recent is er wel journalistiek onderzoek verricht naar polarisatie in het onderwijs. In opdracht van Minister Bussemaker van Onderwijs Cultuur en Wetenschap heeft journaliste Kleywegt de sociale scheidslijnen binnen het onderwijs in kaart gebracht.

Haar bevindingen heeft zij vastgelegd in een journalistiek rapport (Kleywegt, 2016). De voornaamste conclusie uit dit rapport luidt dat controversiële kwesties uit de maatschappij met de leerlingen mee de klas in komen en leiden tot scherpere sociale scheidslijnen tussen groepen leerlingen in het onderwijs. In het voorwoord van dit journalistieke rapport roept Bussemaker het onderwijs op om effectiever beleid te ontwikkelen voor burgerschapsvorming en noemt expliciet het belang van het bespreken van controversiële issues als een strategie om polarisatie tegen te gaan (Kleywegt, 2016, p.6). Sinds 2006 zijn scholen wettelijk verplicht om burgerschapsvorming in hun lespakket op te nemen. Deze wetgeving heeft als doel het onderwijs te stimuleren meer aandacht te besteden aan sociale integratie, zoals het omgaan met culturele verschillen en het bevorderen van een pluralistische en democratische houding. (Onderwijsraad, 2012)

In de rapportage van Kleywegt (2016) wordt specifiek aandacht besteed aan het bespreken van maatschappelijke kwesties in de klas als onderdeel van burgerschapsvorming. Momenteel is er volgens Kleywegt een tekort aan democratisch gedrag in het onderwijs als een gevolg van polarisatie. Dit tekort aan democratisch gedrag uit zich in grove omgangsvormen en een gebrek aan zelfreflectie en empathie bij leerlingen (p. 13). Om polarisering tegen te gaan is het in haar ogen noodzakelijk dat kinderen gewend raken aan het voeren van gesprekken of discussies over meningsverschillen. In dergelijke discussies leren kinderen omgaan met diversiteit, en zullen zij daardoor eerder geneigd zijn dit in hun latere leven als normaal aan te nemen. Op basis van interviews met jongeren en docenten concludeert Kleywegt (2016) in haar rapport dat het bespreken van controversiële issues een hele opgave is voor docenten. Als gevolg van de toenemende polarisatie, leven leerlingen steeds meer in gescheiden werelden. Tussen deze werelden zijn steeds minder raakvlakken, waardoor een open klassikale discussie wordt bemoeilijkt. Verschillende onderzoekers op het gebied van onderwijs en burgerschap zien een open klassendiscussie als een belangrijke strategie om democratisch burgerschap te vergroten (Parker & Hess, 2001; Veugelers, 2006). In een klassendiscussie staat het vormen, verwoorden en uitwisselen van meningen centraal (Parker & Hess, 2001; Parker, 2003; Schuitema et.al., 2011). Om aan deze doelen te werken, moet de klassendiscussie aan bepaalde condities voldoen. In diverse publicaties worden verschillende condities van een klassikale discussie genoemd die bepalend zijn voor de kwaliteit van de discussie. Voorbeelden van condities die genoemd worden zijn onder andere het klassenklimaat, de competenties van de docent, het onderwerp van de discussie en de relatie tussen leerkracht en de leerlingen (Parker & Hess, 2001; Parker, 2003; Schuitema e.a., 2011). Een bekende



bepleiter voor de klassikale discussie over controversiële issues is de Amerikaanse onderwijskundige Hess. In haar boek bespreekt zij aan de hand van empirisch onderzoek, waarom de discussie in de klas over controversiële issues zo'n krachtig instrument is om te werken aan democratisch burgerschap (Hess, 2009). Volgens haar is het werken aan democratisch burgerschap, inherent aan het 'doen en ondergaan' van democratie. De discussie over maatschappelijke kwesties representeert volgens Hess een kerndoel van de democratie, omdat het voor het functioneren van de democratie noodzakelijk is dat burgers met elkaar in discussie kunnen gaan over controversiële kwesties. Controversiële issues verwijzen naar de problemen van de samenleving en verdienen daarom volgens Hess de inspraak van de bevolking. In het recent verschenen boek rapporteren Hess en McAvoy (2011) de resultaten van hun empirisch onderzoek naar de uitdagingen die het voeren van klassengesprekken over controversiële issues in een sterk politiek gepolariseerd klimaat met zich meebrengen. Volgens hen is het klaslokaal ten diepste politiek – net als de samenleving – en zouden leerlingen in de politieke praktijk van een school moeten leren wat het voeren van een discussie betekent. Echter de resultaten van de empirische studie van Hess en McAvoy (2011) laten zien dat het voeren van klassikale discussies momenteel sterk wordt bemoeilijkt door het politiek gepolariseerde klimaat in Amerika. In hun boek pleiten zij voor het creëren van political classrooms. In de political classroom worden leerlingen gestimuleerd in discussie te gaan over politieke kwesties in de maatschappij, waarbij de onderliggende vraag 'hoe gaan wij met elkaar om?' centraal staat. Aan de hand van praktijkvoorbeelden noemen Hess en McAvoy aandachtspunten, valkuilen en voorwaarden voor het creëren van political classrooms.

In deze scriptie wil ik de betekenis van polarisatie voor de klassikale discussie theoretisch onderzoeken. Daarbij focus ik specifiek op de huidige culturele en levensbeschouwelijke scheidslijnen in Nederland. Tot op heden lijkt er nog weinig onderzoek gedaan naar de betekenis van polarisatie op de klassendiscussie over controversiële issues. In het empirische onderzoek van Hess en McAvoy (2011) wordt wel geschreven over de uitdagingen van het onderwijs om in een politiek gepolariseerd klimaat een klassendiscussie te voeren, maar worden deze uitdagingen nauwelijks theoretisch uitgewerkt. Tevens richten zij zich specifiek op het politiek gepolariseerde Amerika en lijkt er nog geen literatuur voor handen over de impact van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op de klassikale discussie. Ook worden er in de literatuur over burgerschapsvorming verschillende condities genoemd die cruciaal zijn voor het verloop van de klassikale discussie. In deze scriptie wil ik deze

verschillende condities van de klassikale discussie in kaart brengen, zodat ik de betekenis van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie voor de klassikale discussie theoretisch kan onderzoeken. Voor dit onderzoek maak ik gebruik van literatuur op het gebied van polarisatie en verbind ik deze literatuur met educatieonderzoek naar klassikale discussies over controversiële issues.

Deze scriptie draagt bij aan onderzoek binnen twee leerstoelgroepen van de Universiteit voor Humanistiek (UvH). In de leerstoelgroep Globalisering en Dialoogstudies wordt onderwijs en onderzoek gedaan naar humanistische praktijken in een veranderende, pluriforme samenleving. Zij doet onder andere onderzoek naar de invloed van deze veranderingen in de samenleving voor zingeving en humanisering. Hierbij worden vragen gesteld als: ‘hoe gaan mensen in hun leven van alledag om met diepgaande verschillen in waarden en overtuigingen?’ en: ‘kunnen we factoren aanwijzen die een actief pluralisme bevorderen’, dat wil zeggen concrete praktijken van respectvol omgaan met diepgaande verschillen?’ (UvH, 2010, p. 9). De UvH schrijft hierbij belang te hechten aan de inzet van de professionele dialoog. Dit onderzoek naar de betekenis van polarisatie in de Nederlandse samenleving op de klassendiscussie sluit hier op aan. Daarnaast is het onderzoek ook relevant voor het onderzoeksprogramma van de leerstoelgroep Educatie van de UvH. Zij onderzoekt onder andere ‘welke politieke verhoudingen verweven zijn in educatieve verhoudingen, en hoe met onderzoek bijgedragen kan worden aan het terugbrengen van sociale en mondiale ongelijkheid in educatieve praktijken’ (UvH, 2010, p.43).

Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan kennisvorming over de betekenis van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie in Nederland op de mogelijkheid tot het voeren van een klassikale discussie over controversiële issues. Daarbij wil deze studie bijdragen aan theorievorming op het gebied van burgerschapsvorming en onderwijs in een veranderende, pluriforme samenleving.

In het bijzonder is dit onderzoek relevant voor docenten HVO (Humanistisch Vormingsonderwijs) die middels klassengesprekken aan democratische ontwikkeling willen werken. Het is immers een kerntaak van het HVO om kinderen te begeleiden bij de groei naar democratisch en betrokken burgers (Stichting HVO, 2014).

## **Dit leidt tot de volgende hoofdvraag:**

*“Wat betekent culturele en levensbeschouwelijke polarisatie, in het bijzonder culturele en levensbeschouwelijke polarisatie in Nederland, voor de condities van de klassikale discussie over controversiële issues?”*

De hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van de volgende deelvragen:

- 1. Wat zijn centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie?*
- 2. Wat zijn condities van een klassikale discussie over controversiële issues?*
- 3. Wat betekent culturele en levensbeschouwelijke polarisatie voor de condities van de klassikale discussie?*

### *Methodologische verantwoording van het onderzoek*

Om de deelvragen te beantwoorden verricht ik literatuuronderzoek en heb ik relevante literatuur geselecteerd uit de sociologie, sociale psychologie en educatie. Daarnaast zijn er ook een aantal bronnen gebruikt, zoals nieuwsartikelen en beleid en adviesrapportages van de Nederlandse overheid, om de huidige context van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie in Nederland in kaart te brengen. Voor alle geselecteerde wetenschappelijke literatuur, nationaal en internationaal, geldt dat ik deze heb gevonden middels een systematische zoekactie en de relevantie ervan in eerste instantie heb beoordeeld aan de hand van de samenvatting en inleiding. Daarbij heb ik gelet op het type onderzoek en de aanvulling die het bood op de reeds geselecteerde literatuur. Ik heb de meeste literatuur gevonden middels de volgende zoeksystemen: De catalogus van de Universiteit Utrecht, Google Scholar en de catalogus van de Universiteit voor Humanistiek. Daarnaast is veel literatuur gevonden middels het toepassen van de ‘sneeuwbalmethode’: via literatuurverwijzingen van relevante bronnen heb ik naar aanvullende literatuur en tegenbronnen gezocht. Hieronder ga ik specifiek in op de bronselectie en de analyse van de literatuur.

### *Bronselectie context Nederland*

Voor een beschrijving van Nederlandse context heb ik gezocht naar beleids- en adviesrapporten van de Nederlandse overheid, omdat dergelijke rapportages een beeld weergeven van de huidige ontwikkelingen van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie in Nederland.

Daarbij heb ik specifiek gezocht naar documenten gepubliceerd sinds 2005, omdat de huidige polarisatie rondom cultureel en levensbeschouwelijk vlak in Nederland samenhangt met de moord op Theo van Gogh in 2004. Belangrijke bronnen zijn de rapportages van het Sociaal Cultureel Planbureau en de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (SCP 2014a, 2014b, 2015) en (RMO,2009).

### *Bronselectie en analyse deelvraag 1*

Voor het beantwoorden van deelvraag één: ‘Wat zijn centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie?’ heb ik gezocht naar literatuur uit verschillende disciplines, te weten: filosofie, sociale wetenschappen en politicologie. Aan de hand van een eerste literatuurverkenning, heb ik een zoekwoordenlijst<sup>1</sup> gemaakt en hier zijn later nog wat woorden aan toegevoegd. Om de kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie goed uiteen te kunnen zetten heb ik de sneeuwbaltechniek toegepast op een aantal kritische overzichtswerken: Pligt et al. (2009) en Schuyt (2009). Hierdoor werd duidelijk dat polarisatie gerelateerd wordt aan bekende theorieën over groepsprocessen uit de sociologie Tajfel en Turner (1986), Stephan en Stephan (2002) en Janis (1985).

Al de geselecteerde literatuur uit dit hoofdstuk is geanalyseerd conform de ‘conceptual review’ van Jesson et al. (2011), die beoogt; “to synthesise areas of conceptual knowledge that contribute to a better understanding of the issues’ (p.15). Deze methode is geschikt om de verschillende definities van polarisatie en hieraan gerelateerde groepsprocessen te beoordelen met als doel om nieuwe conceptuele inzichten te creëren. Door het bestuderen van bestaande concepten van polarisatie en de onderliggende groepsprocessen, kan meer inzicht verkregen worden in de kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie.

### *Bronselectie en analyse deelvraag 2*

Voor het beantwoorden van deelvraag twee ‘Wat zijn de condities van de klassikale discussie over controversiële issues?’ heb ik gezocht naar literatuur uit de discipline educatieburgerschap. Ook hier ben ik uitgegaan van een zoekwoordenlijst<sup>2</sup> aan de hand van een eerste literatuurverkenning, die ik later heb aangevuld met termen uit de daarna gevonden literatuur. Voor het beantwoorden van deze deelvraag vormden de artikelen en boeken van Hess en Parker het vertrekpunt. Internationaal worden zij gezien als expert op het gebied van

---

<sup>1</sup> Bijlage 1  
<sup>2</sup> Bijlage 2

klassikale discussies ter bevordering van democratisch burgerschap. Daarnaast hebben zij ook specifiek geschreven over de klassikale discussie in relatie tot het bespreken van maatschappelijke kwesties. Voor het selecteren van Nederlandse literatuur over de klassikale discussie is de sneeuwbaltechniek toegepast op het afstudeeronderzoek van Koops (2011). Hierdoor werd duidelijk dat Leeman (2003); Veugelers (2006); Schuitema (2008) belangrijke auteurs zijn op dit gebied. Daarnaast is besloten om ook literatuur te selecteren die meer inzicht geven in de criteria die vanuit de schoolcontext gesteld worden aan het klasklimaat, vooral omdat dit concept in de literatuur over de klassikale discussie beperkt werd uitgewerkt. Dit resulteerde o.a. in de volgende bronnen Adelman en Taylor (2015), Sapon-Shevin (2006) en Steele (2007).

### *Objectiviteit*

In deze studie heb ik gestreefd naar een methodologische kwaliteit, waarbinnen navolgbaarheid en betrouwbaarheid belangrijke criteria zijn (Maso & Smaling, 2004). Echter mijn veronderstelling is dat volledige objectiviteit binnen de sociale wetenschappen een onhaalbaar streven is. Onderzoekers maken altijd bepaalde keuzes in geselecteerde literatuur en daarbinnen worden weer keuzes gemaakt met betrekking tot geciteerde passages. Gevolg is dat de onderzoeker uitgaand van zijn eigen referentiekader het onderzoek een zekere mate van inkleuring geeft. Daarbij vindt er een proces van interpretatie plaats, die mogelijk nieuwe betekenissen toevoegt aan de beschreven inzichten van de geraadpleegde auteur. In die zin denk ik dat een onderzoeker nooit geheel objectief in zijn onderzoek kan staan. Maso en Smaling (2004) noemen een zelfkritische en reflectieve houding van de onderzoeker van groot belang om intersubjectiviteit in onderzoek te minimaliseren. Om de navolgbaarheid en betrouwbaarheid te kunnen waarborgen heb ik gepoogd zo transparant mogelijk te zijn met betrekking tot mijn keuzes en afbakeningen in de inhoud van deze literatuurstudie. Daarnaast heb ik geprobeerd continu kritisch te zijn ten aanzien van mijn eigen positie en referentiekader in relatie tot de gebruikte literatuur en verwerking.

## **2. Verkenning van de Nederlandse context**

De term polarisatie kent verschillende definities. In dit onderzoek is de centrale vraag wat culturele en levensbeschouwelijke polarisatie betekent voor de condities van een klassikale discussie over controversiële issues, waarbij de Nederlandse context het uitgangspunt vormt. Om in hoofdstuk zes de resultaten van mijn onderzoek te kunnen relateren aan de Nederlandse context, vindt hieronder een verkenning plaats van de huidige polarisatie in Nederland. Er wordt gestart met een kort historisch overzicht van de maatschappelijke scheidslijnen in Nederland, omdat polarisatie een niet opzichzelfstaand en af te scheiden verschijnsel is, maar voortkomt uit meeromvattende veranderingen in de samenleving. Vervolgens ga ik dieper in de op de huidige polarisatie in Nederland.

### **2.1 Polarisatie in de lage landen**

Nederland heeft door de eeuwen heen diverse tegenstellingen tussen groepen mensen in de samenleving gekend die geleid hebben tot polarisatie. Volgens een publicatie van het Sociaal Cultureel Planbureau ‘Gescheiden werelden’ (SCP, 2014a) vormden de religieuze en sociaal economische verschillen gedurende een groot deel van de twintigste eeuw de belangrijkste maatschappelijke scheidslijnen in Nederland. De religieuze scheidslijnen in Nederland gingen over vraagstukken rondom levensbeschouwelijk aard, zoals: "zondagsrust, onderwijs in eigen kring, huwelijk en gezin, seksualiteit, abortus en euthanasie" (SCP, 2014a, p. 11). Deze religieuze scheidslijn verdeelde ons land in de confessionelen en seculieren, de katholieken en protestanten en protestanten van diverse denominaties. De sociaal economische scheidslijn in Nederland ging over zaken als: "de inrichting van de economie, (her)verdeling van inkomen, de rol van de markt en overheid en economische vrijheid tegenover sociale rechtvaardigheid (..) Dit verdeelde ons land tussen arbeid en kapitaal, werknemer en ondernemers, vakbonden en werkgevers en socialistische en liberale partijen" (SCP, 2014a p. 11). Beide scheidslijnen hebben hun sporen nagelaten in het sociale en politieke landschap van Nederland. Volgens het SCP hebben ze invulling gegeven aan de huidige betekenis van links (economische gelijkheid/seculier) en rechts (economische vrijheid/religieus) in de politiek en hebben ze bijgedragen aan de sociale-culturele ordening in Nederland. Onder invloed van 'secularisering, welvaartsgroei en de ontzuiling zijn deze 'klassieke' scheidslijnen sterk vervaagd' (2014a, p. 11).

Aan het einde van de twintigste eeuw ontwikkelde Nederland zich door processen van globalisering en migratie tot een multiculturele samenleving, waarin waarden als vrijheid, gelijkheid en verdraagzaamheid hoogtij vierden. Nederland kreeg een liberale democratie als regeringsvorm en in de politiek en maatschappij stond het streven naar consensus centraal. Eind jaren tachtig en begin jaren negentig was Nederland, volgens sommige publicaties, het toonbeeld van vrede en harmonie (Fukuyama, 1992). Ook de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 2009) publiceerde een rapport waarin aangegeven werd dat de klassieke maatschappelijke scheidslijnen tot het verleden behoorden. Echter in hetzelfde rapport signaleert men een groeiend gevoel van onbehagen onder de Nederlandse bevolking als gevolg van het wereldwijd opleven van conflicten tussen groepen langs politiek, religieuze en culturele lijnen met als meest in het oog springend de aanslagen op het World Trade Centre in 2001 (RMO, 2009 p.39). Deze gevoelens werden vooral versterkt door een aantal gebeurtenissen dichterbij huis, waaronder de moorden op Fortuyn (2002) en van Van Gogh (2004) en diverse brandstichtingen in scholen en moskeeën (2001-2013). Kortom, de grote diversiteit van de Nederlandse bevolking, in etnische en religieuze achtergrond, in opvattingen en competenties zorgden voor veel maatschappelijke onrust en riepen bij de bevolking onzekerheid op over de Nederlandse identiteit (Butter et al., 2016 p. 4). De frustratie over de multiculturele samenleving en in het bijzonder over de steeds sterker wordende positie van de Islam in Nederland heeft geleid tot heftige maatschappelijke debatten. Waar voorheen de Nederlandse maatschappij gericht was op consensusvorming, ligt de huidige focus juist op het accentueren van religieuze en culturele verschillen in onze samenleving (RMO, 2009). Een gevolg van deze omslag is dat er nieuwe maatschappelijke tegenstellingen zijn ontstaan met betrekking tot culturele en levensbeschouwelijke kwesties, zoals de Nederlandse identiteit, normen en waarden, de rol van religie en de vrijheid van meningsuiting.

Deze kwesties hebben volgens het SCP (2014a) geleid tot een nieuwe scheidslijn in de Nederlandse multiculturele samenleving. Kenmerkend aan deze scheidslijn is dat deze tegenstellingen niet leiden tot één breuk op één maatschappelijk gebied, maar tot breuken op meerdere maatschappelijke gebieden, zoals op het gebied van etniciteit, religie en cultuur. De scheidslijn illustreert volgens Schuyt (2009) de heersende angst onder autochtone Nederlanders dat culturele minderheidsgroepen het in ons land voor het zeggen krijgen. Deze angst kan volgens het SCP leiden tot polarisatie (2014a).

In de geraadpleegde rapporten wordt een verschillende invulling gegeven aan de huidige tegenstellingen in Nederland en de hieruit mogelijk voortkomende polarisatie. Meer onderzoek naar een duidelijke definitie van polarisatie in Nederland is in mijn optiek dan ook gewenst. In deze studie richt ik mij tot tegenstellingen die voort kunnen komen uit het samenkomen van verschillende culturen en levensbeschouwingen. In deze scriptie spreek ik van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie, wanneer gesproken wordt over breuklijnen die voortkomen uit verschillen tussen religieuze en culturele groepen in Nederland.

In Nederland wordt anno 2016 de scheidslijn moslim- niet moslim beschouwd als de meest polariserende culturele en levensbeschouwelijke scheidslijn. Veel autochtone Nederlanders zien de moslims als de bron van conflicten in de Nederlandse samenleving. Gegevens van het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) over 2012 en 2013 laten zien dat 44% van de Nederlandse bevolking vindt dat de West-Europese leefwijze en de leefwijze van moslims onverenigbaar zijn (SCP, 2014a, p. 267). De RMO (2009) noemt de polarisatie rondom de Islam als de meest zorgwerkkende bedreiging voor de Nederlandse overheid.

## **2.2 Polarisation rondom de Islam**

Sinds 2001 is er sprake van polarisatie rondom de Islam waarin thema's aan de orde zijn als "de integratie van moslim migranten, de verhouding tussen kerk en staat, de omgang tussen mannen en vrouwen, de verhouding tussen ouders en kinderen alsmede de relatie tussen geloof en geweld in islamitische kring" (Vellenga & Wiegers, 2008, p. 2011). Recent lijkt de polarisatie rondom de Islam geïntensiveerd. Door de aanhoudende terroristische dreiging in Nederland, de oorlogen in Irak en Syrië, de groeiende aanwezigheid van de Islamitische staat (IS) in Europa en de aantrekkingskracht daarvan op sommige moslimjongeren groeit de kloof tussen bevolkingsgroepen met en zonder Islamitische achtergrond in Nederland (Houtman & Duyvendak, 2009). Volgens een jaarrapport van het SCP (2012) zijn steeds meer Nederlanders angstig dat de binding bij moslims en hun nakomelingen met Nederland verder zal gaan afnemen en dat ze zich gaan afzetten van de samenleving. Hier lijkt de bezorgdheid over religieus geïnspireerd geweld, toegenomen criminaliteit en onoverbrugbare geachte culturele verschillen aan ten grondslag te liggen (SCP, 2014a).

In onderzoek naar polarisatie is mij opgevallen dat er vaak gesproken wordt over de tegenstellingen tussen autochtone *jongeren* en moslim *jongeren*. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de polarisatie rondom de Islam vaak in verband wordt gebracht met radicalisering en dat jongeren hier extra vatbaar voor zijn. Radicalisering wordt daarbij gezien



als de meest extreme vorm van polarisatie. Hoewel polarisatie niet tot radicalisering hoeft te leiden, geldt wel dat jongeren en jongvolwassenen die ‘zoekende’ zijn, zich eerder voelen aangetrokken tot groepen met een duidelijke identiteit (Van Yperen, 2009). Het is dan ook niet verwonderlijk dat de Partij van de Vrijheid (PVV) de laatste jaren als winnaar uit de bus komt bij de nationale scholierenverkiezingen.<sup>3</sup> Uit onderzoek van Den Dekker, van der Noll en Capelos (2007) naar het stemgedrag van jongeren bij de scholierenverkiezingen blijkt dat de harde standpunten van de PVV over immigratie en de Islam veel jongeren aanspreekt.

Recent heeft het Sociaal Cultureel Planbureau in de rapportage ‘Verschil in Nederland’ getracht de verhoudingen tussen migranten en autochtone Nederlanders in kaart te brengen (SCP, 2014b). Volgens dit onderzoek is in de periode 2001 t/m 2012 het interetnische contact tussen autochtone Nederlanders en de Turkse en Marokkaanse Nederlanders afgenomen. Men had verwacht dat in deze periode het contact zou zijn toegenomen door het gestegen opleidingsniveau en de toename van de tweede generatie. Ook laat men in deze studie zien dat de Turkse en Marokkaanse Nederlanders van de tweede generatie een grotere heterogene vriendenkring hebben dan de eerste generatie, maar desondanks toch sterk gericht blijven op de groep van eigen herkomst. Voor ongeveer de helft van de in Nederland geboren Turkse en Marokkaanse jongeren (15-24jr) geldt dat zij zich identificeren met de herkomstgroep en zich geen Nederlander voelen (SCP, 2014b, p. 259). De slechte wederzijdse beeldvorming en de prominente plek van religie, bij zowel de Turken als de Marokkanen, blijken het interetnische contact in de weg te staan (p.258).

Hier op aansluitend signaleert het SCP (2014b) nog een andere ontwikkeling wat betreft de verhoudingen tussen autochtone Nederlanders en allochtone Nederlanders. Zij rapporteren dat vooral de Turkse en Marokkaanse jongeren steeds vaker een vuist maken tegen signalen van uitsluiting. Deze jongeren stellen zaken aan de orde die naar hun overtuiging niet deugen en zien zichzelf als “spreekbuis” van een nieuwe generatie. “Daarmee willen zij tot uitdrukking brengen dat Nederland ook hun land is en staan ze op tegen gedrag en uitlatingen die hen buitensluiten en als tweederangsburger bestempelen” (p. 272). Turkse en Marokkaanse jongeren brengen steeds vaker de discussie op gang over hoe zij de verhoudingen wensen tussen bevolkingsgroepen. Regelmatig ontwikkelen deze discussies zich tot een hard conflict

---

<sup>3</sup>Trouw (2007). Meerderheid tieners negatief over moslims. Gepubliceerd op 17 januari 2007, geraadpleegd op 10 augustus 2016: via: <http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/1356968/2007/01/12/Meerderheid-tieners-negatief-over-moslims.dhtml>

en lijken daarbij eerder de verdeeldheid in de maatschappij te vergroten. Een voorbeeld hiervan is volgens het SCP (2014b) de discussies die opstonden na de ‘minder-minder’-uitspraken van Wilders in 2013 (p. 272). In deze rapportage van het SCP (2014b) wordt het perspectief van de Nederlandse autochtone jongeren buiten beeld gelaten. Dit is mijn inziens een beperking van dit onderzoek, aangezien de publicatie nu een zeer beperkt inzicht biedt in denkbeelden en attitudes van – en discrepanties binnen - de autochtone Nederlandse jongeren.

Daarnaast verwijten de Turkse en Marokkaanse Nederlandse jongeren de media dat zij meten met twee verschillende maten. Volgens het recent verschenen rapport ‘Werelden van Verschil’ (SCP, 2015) vinden Turkse en Marokkaanse jongeren de ‘Westerse’ media ‘eenzijdig’ en ‘hypocriet’ in hun berichtgeving over moslims. “Als een Marokkaan of moslim iets goed heeft gedaan besteden de media er geen aandacht aan, of wordt de desbetreffende persoon als Nederlander gezien” (SCP, 2015, p. 26 ). Onder hen is het wantrouwen in de westerse media groot, hetgeen nog versterkt wordt doordat zij actief buitenlandse nieuwssites bezoeken. Deze media brengen andere berichten, met een ander perspectief en een andere toon. Veel Turkse en Marokkaanse jongeren verwijten de Nederlandse media dat zij bepaalde belangrijke gebeurtenissen rondom het Midden-Oosten onderbelichten of niet behandelen. Dat in Nederland de berichtgeving zo anders is, draagt bij aan complottheorieën en het idee niet thuis te horen in Nederland (p.26). Dit wakker het gevoel van onrecht en uitsluiting aan bij de Turks en Marokkaans Nederlandse jongeren.

Naar verwachting van het SCP (2014) zal de komende jaren de verhouding tussen autochtone Nederlanders en Turkse en Marokkaanse Nederlanders zich dynamisch blijven ontwikkelen. Als belangrijkste reden noemen zij de nieuwe generatie moslims die met grote overtuiging waardenoriëntaties propageren die haaks staan op wat velen in Nederland als wenselijk en nastrevenswaardig beschouwen (p. 276).

Op basis van de bovenstaande rapporten (SCP 2014a; 2014b; 2015) kan geconcludeerd worden dat de wederzijdse beeldvorming tussen autochtone Nederlanders en Moslim Nederlanders ten opzichte van elkaar negatief is en als gevolg daarvan er polarisatie optreedt tussen beide groepen. De referentie kaders tussen beide groepen liggen ver uit elkaar; “Aan de ene kant staan moslims die van mening zijn dat zij en hun religieuze groep als tweederangsburger worden beschouwd en aan de andere kant staan autochtone Nederlanders die de aanwezigheid van moslims en migranten als bedreiging zien van voor hun belangrijke waarden en hen met criminaliteit associëren” (SCP, 2015, p28).

Bij de gehanteerde definiëring van het SCP ‘moslims’ en ‘autochtone Nederlanders’ is het nodig een kanttekening te plaatsen, immers moslims ook van Nederlandse komaf kunnen zijn. In deze scriptie duid ik de groepen waarbij volgens het SCP polarisatie optreedt daarom aan met de termen ‘Turks- en Marokkaans- Nederlandse moslims’ en autochtone Nederlanders.

### **3. Kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie**

In het vorige hoofdstuk stond een verkenning van de huidige culturele en levensbeschouwelijke polarisatie in Nederland centraal, waarbij de verscherpende tegenstellingen tussen de Turks- en Marokkaans- Nederlandse moslims en autochtone Nederlanders volgens het Sociaal Cultureel Planbureau opvallend is.<sup>4</sup> In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op deelvraag één: “Wat zijn centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie?” Om antwoord te kunnen geven op deze deelvraag wordt gestart met een bespreking van de bestaande definities van polarisatie. Daarna wordt het proces van polarisatie in kaart gebracht door het benoemen van elementen waar dit groepsproces aan is te herkennen. Vervolgens vindt er een bespreking plaats van bekende theorieën over groepsprocessen in relatie tot polarisatie aan de hand van de drie concepten; sociale identiteit, dreiging en groepsdenken. Aan het einde van dit hoofdstuk volgt er een beschrijving van de kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie die ik op basis van de besproken literatuur onderscheid.

#### **3.1 Polarisation**

In deze paragraaf volgt een verkenning van het begrip polarisation. Hiertoe wordt kort de rol van de democratische rechtsstaat beschreven in relatie tot polarisation. Een goed functionerende democratische rechtstaat biedt volgens Schuyt (2009) ruimte voor individuele vrijheid, maar streeft tegelijkertijd naar eenheid en gemeenschap. Dit wordt door Mouffe (2000) de ‘democratische paradox’ genoemd. In een democratie wordt enerzijds de nadruk gelegd op het erkennen van verschil en diversiteit in de samenleving en anderzijds wordt het behoud van een gemeenschappelijke identiteit en politieke eenheid nagestreefd. Deze verschillen in de samenleving tonen zich bijvoorbeeld bij politieke twistpunten, sociale ongelijkheden en religieuze botsingen. Hoewel verschillen thuishoren in een democratische samenleving, streeft de overheid er naar tegenstellingen en conflicten beheersbaar te houden (Mouffe, 2000). In dit verband maakt Mouffe (2000) onderscheid tussen agonisme en antagonisme. Agonisme definieert zij als de strijd tussen tegenstanders en antagonisme als de strijd tussen vijanden (Mouffe, 2000, p. 117). Volgens Mouffe moet een democratische rechtsstaat er naar streven om antagonisme te voorkomen en als het zich wel voordoet te transformeren naar agonisme. Vellinga en Wiegelaers (2011) bouwen in hun proefschrift voort op deze visie, waarin zij polarisation opvatten als een proces waarbij agonisme zich ontwikkelt

---

<sup>4</sup>*Vershil in Nederland – Etnische verschillen in Nederland (SCP, 2014a)*  
*Gescheiden werelden? Een verkenning van sociale tegenstellingen in Nederland (SCP, 2015)*

in de richting van antagonisme. Polarisation omschrijven zij als ‘Een verscherping en vergroting van tegenstellingen, waarbij steeds meer groepen in de samenleving van elkaar vervreemden en tegenover elkaar komen te staan’ (p.36) en voegen daar aan toe dat er sprake is van polariseren als “een persoon of groep middels gedrag of spreken tegenstellingen tussen groeperingen aanwakkeren” (Vellenga & Wiegers, 2011, p.36). Volgens Schuyt (2009) kunnen deze verscherpende tegenstellingen leiden tot het ontstaan van wij-zij scheidslijnen in de samenleving. Door het denken in ‘wij- en zij’ kaders, wordt er steeds minder inhoudelijk over de werkelijke verschillen tussen de –wij en de zij- groep gediscussieerd en wordt er nauwelijks meer nagedacht over wie die groepen ‘wij’ en ‘zij’ nu eigenlijk vormen. Hiermee worden verschillen kunstmatig in stand gehouden (Schuyt, 2009, p. 141). Een voorbeeld in het kader van de polarisatie rondom de Islam is: ‘Wij’ Nederlanders verschillen fundamenteel van ‘zij’ de moslims en dat ‘wij’ superieur zijn aan ‘zij’ (p. 141). Op deze manier lijkt dit een vanzelfsprekendheid en wordt dit niet snel meer bediscussieerd.

### **3.2 Tegenstellingen en verschillen**

Wanneer het over polarisatie gaat, worden vaak de termen tegenstellingen en verschillen genoemd. Beide woorden duiden op onderscheid, maar kunnen niet zomaar als inwisselbare termen worden gebruikt. Bij polarisatie is sprake van een verscherping van tegenstellingen die kunnen leiden tot een conflict of geweld. Tegenstellingen impliceert in dit verband *meer* dan alleen het bestaan van verschillen tussen groepen. Volgens Zannoni en Naaijkens (2007) gaat het bij tegenstellingen om verschillen in denkbeelden tussen groepen die kunnen leiden tot een negatieve houding ten opzichte van andere groepen of gedragingen en uitingen die hieruit vloeien. Bij polarisatie brengt de verscherping van tegenstellingen een versterking van de negatieve houding met zich mee” (p. 11). Wanneer er enkel sprake is van verschil, hoeft dit niet kwalijk te zijn voor de verhoudingen in de samenleving. Het toelaten van verschil en diversiteit kan zelfs de horizon van mensen verbreden en leiden tot vernieuwing stelt Ghorashi (2009). Pas als de verschillen groter worden ervaren dan de gemeenschappelijkheid in de samenleving kan dit tot spanningen leiden en mensen tegenover elkaar plaatsen. “Dan is het verschil geen bron meer voor vernieuwing, maar juist een bron van conflict en onbehagen” (Ghorashi 2009, p. 156). Een toename van verschillen is dus niet per definitie een negatieve ontwikkeling voor een samenleving.

### 3.3 Polariseringsproces

Veel sociologen hebben onderzoek gedaan naar het proces van polarisatie. In deze paragraaf wordt het proces van polarisatie beschreven vanuit een sociologisch en psychologisch perspectief. Daarbij is het boek 'Over het recht om wij te zeggen' van Schuyt (2009) een ideale leidraad om dit proces te beschrijven, omdat het voortbouwt op gerelateerde studies uit de sociologie en psychologie. Bovendien zoekt Schuyt naar gemeenschappelijke terugkerende patronen die optreden bij elk willekeurig polarisatieproces en waaraan dit proces is te herkennen.

Volgens de socioloog Sunstein (2002) is polarisering één van de meest hardnekkige groepsprocessen die er bestaan. Hij beschrijft het proces van polarisatie als het extremer worden van meningen bij groep(en) in vergelijking tot de gemiddelde individuele mening. Ook Schuyt (2009) stelt dat het proces van polarisatie is te herkennen aan de conflicten tussen groepen in de samenleving. Hij put daarbij uit het werk van Hacker (1971) Hacker deed in de jaren zeventig een studie naar agressie en bestudeerde het verschijnsel van groepspolarisatie, zoals dit zich voordeed bij straatbendes, hooligans, belangengroepen, religieuze groepen, sekten en politieke partijen. Op basis van zijn studie beschreef hij polarisatie als: "Het produceren, bevestigen en versterken van elkaar uitsluitende tegenstellingen die in confrontatie en contestatie onverzoenlijk tegenover elkaar staan en naar een botsing streven. Al dan niet opzettelijk worden bestaande of groeiende conflicten toegespitst tot een of-of-situatie die geen andere keuze laat dan zege of nederlaag, triomf of vernietiging. Vanaf een bepaalde, snel bereikte graad van polarisatie zijn alle andere alternatieven uitgesloten. Gezworen vrienden worden verbitterde vijanden; wie niet voor mij is, moet tegen mij zijn, iets daartussen is er niet, omdat ook geen pardon wordt gegeven" (Hacker 1971, p. 138). In het kader van zijn studie naar agressie beschreef Hacker het polarisatieproces als een proces waarin de eigen agressie van de groep geprojecteerd wordt op de externe groep, die daarmee wordt vereenvoudigd tot bron van bedreiging en direct uitgeschakeld moet worden (Hacker, *ibidem*). Voortbouwend op Hacker stelt Schuyt (2009) dat er bij polarisatie sprake is van een groeiende solidariteit voor de eigen groep en een afnemende bereidwilligheid naar externe groepen (p. 61). Volgens hem zijn er een aantal terugkerende elementen te herkennen bij het verloop van polarisatie, waarbij hij benadrukt dat dit een uiterst complex proces is en dat volledigheid hierin onmogelijk is (Schuyt, 2009 p. 62).

Met behulp van sociaal wetenschappelijke literatuur van o.a. Hacker (1971), Sunstein (2001) en Drion (1967) komt Schuyt (2009) met een aantal elementen die volgens hem ieder afzonderlijk en in onderlinge samenhang te herkennen zijn in het polarisatieproces (p. 53).

#### *De overheersing van collectieve identiteiten boven persoonlijke identiteiten*

Wanneer er geen afstand meer bestaat tussen de persoonlijke identiteit en de identiteit van de groep of collectief, raakt het individu volledig in de ban van de groep en is de kans waarschijnlijk dat het handelen van het individu volledig wordt bepaald door wat de leiders van de groep willen (Schuyt, 2009, p. 54). In groepsverband zijn mensen meestal bereid 'verder' te gaan dan het individu aanvankelijk zelf had gewild. Dit wordt vaak versterkt als de groep een sterk directieve leider als voorbeeld heeft. In dit verband stelt de Dreu (2009) dat polarisatie in groepsverband 'verkocht' kan worden als een teken van toewijding jegens de eigen achterban. "Door zich extra hard en polariserend op te stellen tegenover andere groepen, toont men zich in feite een trouw en loyaal groepslid, wat weer voordelig is" (p. 140).

#### *De intensivering van groepstegenstellingen*

Schuyt (2009) maakt onderscheid tussen 'goedaardige' en 'kwaadaardige' groepstegenstellingen. Bij goedaardige groepstegenstellingen gaat het vaak om 'joking relationships', waarbij met tegenstellingen wordt gespeeld zonder dat het tot vervreemding leidt' (p. 60). Als voorbeeld noemt hij de sport, waarin een sporter zijn tegenstander met een knipoog aartsvijand noemt. Van kwaadaardige tegenstellingen is sprake als de ironie ofwel niet begrepen wordt ofwel daadwerkelijk negatieve en venijnige trekjes krijgt. Dit proces waarin goedaardig naar kwaadaardig omslaat en of verder doorzet wijst op polarisatie (p.61).

#### *Taal*

Volgens Schuyt (2009) is polarisatie te herkennen aan de communicatiestijl. Bij polarisatie wordt er vaak hyperbolisch gesproken en in de overdrijvende trap. Dit noemt hij 'reclametaal; hard, luid, verschrikkelijk overdreven, onwerkelijk, met om de minuut herhaling van het zojuist reeds vertelde of vermelde'(p.62). Het overdrijven is volgens Schuyt 'een erkend wapen geworden in de strijd tussen groepen'(2009, p.62). Deze stijl van communiceren wordt beïnvloed door de hedendaagse media.

#### *Eenzijdige informatie*

Een vierde element dat te herkennen is in het polarisatieproces is eenzijdige of selectieve informatieverwerking. Stereotiepe en vooroordelen over andere groepen worden voor een

groot deel gevoed door eenzijdige berichtgeving en het mijden van alle contra-informatie. De media speelt hier volgens Schuyt (2009) een belangrijke rol in. Door de toenemende concurrentie in de media is niet meer de journalistieke waarde bepalend voor het nieuws, maar de verkoopcijfers, waardoor dit tot een versimpeling en verschraling van de verslaggeving leidt (p.47). Onderzoeksjournalistiek waarbij kwesties vanaf meerdere kanten worden belicht zijn tijdrovender en daarom kostbaarder. “Wetenschappelijke informatie wordt vaker overgeslagen, soms zelfs door officiële regeringen, en dit leidt tot het voortduren van stereotiepe beelden, die op zichzelf de maatschappelijke polarisatie verder uitdragen” (p. 63).

### *De aard van de tegenstellingen*

Bij dit element gaat het om de vraag of er tussen groepen bereidheid is tot overleg en compromissen. In dit verband laat Schuyt (2009) zich inspireren door het werk van Aubert (1971). Deze rechtssocioloog maakt onderscheid tussen twee soorten conflicten bij groepen: belangenconflicten en waarden of geloofsconflicten. Volgens Aubert zijn waardenconflicten moeilijker oplosbaar dan belangenconflicten; belangenconflicten kunnen opgelost worden door het principe van “geven en nemen”, terwijl dit mechanisme voor de oplossing van (vermeende) waardenconflicten geen uitkomst biedt (Aubert, 1971). Nu kunnen zowel belangenconflicten als waardenconflicten samengaan met polarisatie, maar waardenconflicten en geloofsconflicten zijn vaak hardnekkig en wijzen op diepgaande tegenstellingen (Schuyt, 2009 p. 66).

### *De rol van emoties*

Volgens Schuyt (2009) neemt polarisatie toe als er niet meer constructief omgegaan kan worden met emoties en in het bijzonder met emoties als schaamte en woede. Op het moment dat deze emoties worden onderdrukt en genegeerd, wekt het onbegrip op. In Nederland heerst er een schuldcultuur, waardoor emoties als onzekerheid en schaamte feitelijk worden ontkent (Scheff, 1992). Het niet kunnen verwerken van emoties kan er toe leiden dat mensen vervreemden en de schuld bij een ander zoeken.

De rol van negatieve emoties in het polarisatieproces wordt ook benadrukt door Zannoni, Berevoers en Wensveen (2011). Zij spreken niet over terugkerende elementen in het polarisatieproces, maar over drie fases van polarisatie die elkaar onafhankelijk en in onderlinge samenhang kunnen versterken. Naar deze fases wordt vaak verwezen in beleidstukken van de overheid over polarisatie en radicalisering in Nederland. Volgens Zannoni et al. (2011) wordt de eerste fase van het polarisatie-proces gekenmerkt door een



“negatieve houding” van bevolkingsgroepen ten aanzien van elkaar, deels op basis van ervaringen en deels op basis van vooroordelen. Als deze houding gepaard gaat met “negatieve emoties” naar de ‘ander’ toe is er sprake van fase twee van het polariseringsproces. Tot slot wordt gesproken over fase drie als de negatieve houdingen en bijbehorende emoties van mensen ten opzichte van ‘andere’ vorm krijgen in het “gedrag” (p.29). Daarbij kan men denken aan negeren, stigmatiseren, pesten, discrimineren, maar ook het bedreigen en uiteindelijk toepassen van geweld. Deze uitingen kunnen tevens polarisatie aanwakkeren. Polarisation is een dynamisch proces dat bestaat uit meerdere verschijnselen die op elkaar inwerken. Op basis van bovenstaande wordt onder het polarisatieproces de verscherping van tegenstellingen verstaan, waarbij groepen in de samenleving steeds verder vervreemden en tegenover elkaar komen te staan. Culturele en levensbeschouwelijke polarisatie betreffen tegenstellingen die voortkomen uit het samenkomen van verschillende culturen en levensbeschouwingen in een samenleving. Zoals eerder ter sprake is gekomen in hoofdstuk twee: ‘de context van Nederland’ valt binnen deze polarisatie de groeiende tegenstellingen op tussen Turks- en Marokkaans- Nederlandse moslims en autochtone Nederlanders.

### **3.4 Groepsprocessen en polarisatie**

Zoals we in de vorige paragraaf hebben gelezen, spelen groepsprocessen een belangrijke rol bij polarisatie. Om aan het einde van dit hoofdstuk de kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie te kunnen onderscheiden is er daarom ook literatuur bestudeerd over groepsprocessen in relatie tot polarisering. Zowel in de literatuur waarin expliciet gesproken wordt over polarisatie als literatuur waarin groepsprocessen beschreven staan die gerelateerd kunnen worden aan polarisatie, worden een drietal concepten vaak genoemd; de rol van de sociale identiteit, ervaren dreiging en groepsdenken.

In deze paragraaf volgt een beschrijving van deze drie concepten. Gestart wordt met het bespreken van “de sociale identiteit”. Dit is een begrip afkomstig uit de sociale identiteitstheorie (Tajfel en Turner, 1986). Volgens deze theorie kunnen sociale identiteitsprocessen leiden tot het vergroten van de afstand tussen groepen. Vervolgens komt de rol “van dreiging” aan bod, waarin o.a. de ‘Integrated threat theory of prejudice’ (Stephan & Stephan, 2002) wordt behandeld. Deze theorie bouwt voort op de ‘sociale identiteitstheorie’ en stelt dat de mate van ervaren dreiging bepalend is of sociale identiteitsprocessen daadwerkelijk leiden tot een grotere afstand tussen groepen. Tot slot

wordt het fenomeen ‘groupthinking’ besproken. Volgens bekende theorieën over groupthinking kan de behoefte aan harmonie en overeenstemming binnen groepen zo sterk zijn dat dit afstand kan creëren tot andere groepen (Janis, 1982; Vollenhoven, 2009).

### *3.4.1 Sociale identiteit*

De sociale identiteit is een concept uit de sociale identificatietheorie van Tajfel en Turner (1986). Deze theorie is ontwikkeld om reacties van in- en uitsluiting tussen groepen te kunnen verklaren en wordt beschouwd als één van de belangrijkste theorieën voor het verklaren van groepsprocessen. Volgens deze theorie hebben mensen verschillende conceptualisering van ‘het zelf’. Men kan zichzelf zien als een individu, maar ook als lid van een sociale groep. Een belangrijk uitgangspunt in deze theorie is dat beide zelfconcepten gericht zijn op het creëren van een zo positief mogelijk zelfbeeld. Het zelfconcept dat gevormd wordt door de kenmerken van een individu wordt de persoonlijke identiteit genoemd. Dit zijn kenmerken die een persoon tot uniek maken, bijvoorbeeld lichaamsmotoriek, of de intrinsieke motivatie om in bepaalde situatie hetzelfde te reageren. Het zelfconcept dat ontleend wordt aan de groepen waar men toebehoort is de sociale identiteit. In welke mate de persoonlijke of sociale identiteit een rol speelt, is afhankelijk van de context.

Volgens de sociale identificatie theorie (1986) wordt de sociale identiteit vaak geactiveerd in omgevingen waarin mensen worden herinnerd aan de groepen waar zij deel van uitmaken. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer de eigen groep afwezig is – als enige vrouw in een voetbalkantine. Met de huidige culturele diversiteit in de samenleving, worden mensen vaker geattendeerd op hun sociale identiteit, doordat zij dagelijks in contact komen met andere culturele groepen, bijvoorbeeld op televisie, het werk en op school. Deze sociale identiteit is van grote invloed op het beeld dat wij hebben van onszelf en de wereld. Omdat mensen zich identificeren met de groep waar zij toe behoren, zijn zij geneigd de eigen groep positiever te beoordelen dan anderen groepen. De glans van de groep straalt dan af op het zelfbeeld van een persoon. Dit houdt in dat het hebben van een sociale identiteit niet enkel de identificatie met de eigen groep betekent (ik hoor tot die groep), maar ook het indelen van anderen in groepen en het vergelijken met andere groepen (mijn groep is beter dan de jouwe). Dit wordt aangeduid met de begrippen zelf categorisatie, sociale-categorisatie en intergroep favoritisme. De term categorisatie wijst op de neiging van mensen om de wereld in te delen naar groepen. Bij sociale categorisatie worden mensen ingedeeld tot groepen en dit maakt het voor een persoon eenvoudiger binnenkomende informatie snel en automatisch te verwerken. Hierbij staat centraal dat een ieder zijn eigen groepen maakt op basis van wat deze persoon

kenmerkend vindt voor deze groep. Iedere groep wordt dan als prototype gezien. Dit categoriseren in groepen wordt in de sociale psychologie vaak geduid met de termen 'ingroup' (groepen waar men toe behoort), en 'outgroup' (groepen waar men niet toe behoort). Bij het categoriseren van andere mensen naar deze ingroup of outgroup prototypen krijgen zij automatisch de eigenschappen toegedicht die kenmerkend zijn voor het toebedachte prototype. Men noemt dit depersonalisatie, omdat mensen niet op hun persoonlijke kenmerken worden beoordeeld maar op een groepsprototype. Bij zelf categorisatie gaat het er om dat mensen hun gevoelens, standpunten en gedrag afstemmen op de eigen groep. Aan de basis hiervan ligt het streven van ieder mens naar een zo positief mogelijk zelfbeeld. Als men zich identificeert met een bepaalde groep heeft men zijn zelfbeeld verbonden aan deze groep en probeert men het imago van de groep zo positief mogelijk te maken. Bovendien wordt de waarde van een groep vastgesteld in de context met andere groepen. Door "jouw" groep op allerlei manieren te "promoten" t.o.v anderen groepen versterkt men het eigen positieve zelfbeeld. Met andere woorden door een gunstige vergelijking met een outgroup ontstaat er een positiever zelfbeeld. Dit principe wordt geduid met de term 'ingroup favoritisme'. Een bekend voorbeeld hiervan is de vreugde die losbarst als het Nederlandse voetbalelftal heeft gescoord en men vindt dat '*Wij hebben gewonnen*'. Men identificeert zich met de successen van de eigen groep en distantieert zich van de mislukkelingen 'zij hebben verloren'.

Als men zijn positieve zelfwaarde koppelt aan een groep en de waarde van de groep bepaald wordt in relatie tot andere groepen, betekent dit dat men zich continu bevindt in een competitief proces, waarbij de ingroup verkozen wordt boven de outgroup en men afwijzender staat t.o.v. andere groepen. Dus zelf-categorisatie is al voldoende om een voorkeur voor de eigen groep uit te dragen.

Volgens Tajfel (1969) leidt sociale categorisatie al snel tot het denken in 'wij en zij groepen', ofwel ingroup en outgroup, omdat mensen geneigd zijn alles binnen een bepaalde categorie als hetzelfde te zien. Door het assimileren van de verschillen in de categorieën, worden vervolgens de verschillen tussen de categorieën gecontrasteerd. Mensen hebben dus de neiging om overeenkomsten *binnen* categorieën te overdrijven en tevens ook de verschillen *tussen* categorieën. Dit vormt de psychologische basis van vooroordelen, stereotypering en discriminatie (Dovidio, Gaertner, & Saguy, 2007).

### 3.4.2 Dreiging

De 'Integrated threat theory of prejudice' (Stephan & Stephan 2000) bouwt voort op de sociale identificatie theorie en stelt dat het denken in ingroup en outgroup pas tot polarisatie leidt als de outgroup als bedreigend wordt gezien. In deze theorie wordt de totstandkoming van polarisatie verklaard middels vier typen dreigingen tussen ingroup en outgroup namelijk; tussengroepangst, negatieve stereotypering, realistische dreiging en symbolische dreiging. *Tussengroepangst* is het gevoel van dreiging dat ervaren wordt bij de sociale interactie tussen ingroup en outgroup. Deze dreiging wordt vaak sterker ervaren door groepsleden van een minderheidsgroep. Men is bang dat de interactie leidt tot negatieve gevoelens, zoals schaamte, afwijzing en vernedering. Net als de identificatietheorie stelt de 'Integrated threat theory of prejudice' dat er niet daadwerkelijk sprake hoeft te zijn van dreiging, omdat ingebeeelde dreiging een net zo sterk gevoel van 'verwijdering' kan oproepen. *Negatieve stereotypes* betreffen de verwachtingen dat de outgroup negatieve, bedreigende kenmerken heeft, bijvoorbeeld minachtend, boosaardig of strijdbaar gedrag. In dit kader stelt Hoogerwerf (2002) in het boek 'Wij en zij, intolerantie en verdraagzaamheid in 21 eeuwen' dat er een diepgewortelde vrees in mensen schuilt voor de onbekende ander. Men verwacht dat zij zich niet kunnen of willen conformeren aan de regels en normen van de grote meerderheid. De negatieve houding naar de ander toe kan enkel gebaseerd zijn op het 'vreemd zijn' (p. 11). Negatieve stereotypes ontstaan in dit kader op grond van voorbarige generalisaties van al of niet reële dreiging. Een voorbeeld hiervan is de angst die momenteel heerst onder sommige Nederlanders dat de vluchtelingen (outgroup) het werk van ons Nederlanders (ingroup) innemen. Realistische dreiging betreffen de negatieve ervaringen die mensen vinden dat zij ondergaan door de aanwezigheid van de 'outgroup'. Bijvoorbeeld het feit dat 'ons' belastinggeld wordt gebruikt voor de opvang van vluchtelingen. *Symbolische dreiging* gaan over groepsverschillen in overtuiging, cultuur, normen en waarden. Dit is een abstractere vorm van dreiging die minder goed te staven valt, maar wel zeer schadelijk kan zijn voor de verhoudingen tussen bevolkingsgroepen. Een voorbeeld van dit type dreiging is de wijze waarop mannen met een Islamitische achtergrond lijken om te gaan met vrouwen. In Nederland is er over het algemeen veel onwetendheid over de gebruiken die binnen een outgroup gehanteerd worden, waardoor de uiting van deze gebruiken als een bedreiging voor het eigen systeem van normen, waarden, standaarden, overtuigingen en houdingen kan worden opgevat. Deze dreiging komt onder andere tot stand doordat de eigen groep haar systeem aan normen en waarden als moreel goed beschouwd en men bang is deze vastigheden kwijt te raken. De symbolische dreiging heeft vaak een sterk voorspellende waarde voor de

attitude in een samenleving tegenover minderheidsgroepen. Gonzalez, Verkuyten, Weesie en Poppe (2008) pasten de integrated threat theory in Nederland toe en onderzochten de attitude van Nederlandse jongeren tegenover moslims. Uit dit onderzoek bleek dat de Nederlandse jongeren significant meer symbolische dreiging waarnemen dan realistische dreiging tegenover moslims.

De angst voor symbolische dreiging valt volgens Bos, Loseman en Doosje (2012) samen met de existentiële zoektocht van jongeren naar hun identiteit, status en sociale binding. Vragen als ‘wie ben ik? wat wil ik? waar sta ik in de samenleving?’ of; ‘bestaat er een god?’ krijgen vaak in deze leeftijdsfase meer aandacht. Dit proces kan voor moslimjongeren erg verwarrend zijn, doordat de waardepatronen die zijn van huis uit mee krijgen niet corresponderen met de waardepatronen die ze tegenkomen op school, werk of de media (SCP, 2014). Deze verschillen kunnen er toe leiden dat het gevoel ontstaat dat zij er niet echt bij horen, en worden gediscrimineerd. Een groep waar ze een positieve identiteit aan kunnen ontleen, kan dan een aantrekkelijk alternatief zijn. Doordat zij vaak worden aangesproken als moslim, lijkt de islam een logisch bindmiddel. Religie is voor mensen een gemakkelijk bindmiddel om je (groeps)identiteit aan te hangen. De verbondenheid met de moslimbevolking kan hen een superieur gevoel geven (Koelewijn, 2011, p. 26-27). Ook bij Nederlandse jongeren die sterk rechts georiënteerd zijn speelt identiteitsvorming een rol. Zij voelen zich volgens Butter (2009) bedreigd door de multiculturele samenleving en in het specifiek voor de ontwikkelingen van globalisering en islamisering (p.16). Dit komt vaak grotendeels voort uit de opvoeding die jongeren hebben genoten. Daarnaast spelen indirecte en directe negatieve ervaringen met allochtonen een rol. De moord op Pim Fortuyn en Theo van Gogh wordt gezien als het moment waarop veel jongeren zich zijn gaan verdiepen in het nationaalsocialisme (p. 17).

Op basis van de sociale identificatietheorie (1986) en the integrated theorie of predjuice (2000) kan samenvattend gesteld worden dat polarisatie is te relateren aan de universele behoefte van mensen om te streven naar een positieve identiteit en deze te behouden. Uit literatuur blijkt dat deze behoefte aan positieve identiteitsvorming onder jongeren extra sterk aanwezig is. In de puberteit komen zij terecht in een onzekere en twijfelachtige fase en trachten zij zelfvertrouwen te ontleen door zichzelf te identificeren met de positieve eigenschappen toebehorende aan de eigen groep en worden negatieven eigenschappen geprojecteerd op anderen groepen (Yperen, 2009). Deze zoektocht naar status, identiteit en

sociale binding wordt gezien als een belangrijke factor die polarisatie kan aanwakkeren, aan de ene kant zich zoveel mogelijk willen conformeren aan de eigen groep en aan de andere kant ervaren zij de negatieve waarden van de andere groep als bedreigend. Beide theorieën stellen dat er geen sprake hoeft te zijn van daadwerkelijke dreiging, maar dat een ingebeeld dreiging een net zo sterk gevoel van ‘verwijdering’ kan oproepen. Deze ingebeeld dreiging wordt vooral gevoeld als het verschillen betreft van culturele of levensbeschouwelijke aard.

Als voorbeeld van symbolische dreiging die van invloed is bij culturele en levensbeschouwelijke polarisatie noemen Vedder, Geel, Wening et al. (2012) de autochtone Nederlandse jongeren die de aanwezigheid van de moslimgemeenschap als bedreiging zien voor het eigen systeem van normen, waarden, overtuigingen en houdingen. Onder hen heerst bijvoorbeeld ‘de angst dat de cultuur van moslims de overhand krijgt en de manier van leven bij de ingroup zal gaan bepalen’ (p. 8). Een ander voorbeeld hiervan is ‘de angst bij autochtone Nederlanders voor teveel moskeeën in het straatbeeld, terwijl daarentegen onder de moslimjongeren de angst leeft dat zij gedwongen zullen worden hun religie op te geven.

### *3.4.3 Groupthink*

Een ander fenomeen dat in de literatuur over de sociale identiteit gelinkt wordt aan polarisatie is ‘groupthink’. Groupthinking, ofwel groepsdenken is een manier van denken, die optreedt wanneer individuen verstrengeld raken in een groepscultuur, waarbij het verlangen naar eensgezindheid zo sterk is dat dit de kwaliteit van de oordeelsvorming belemmert (Vollenhoven, 2009). Bij groepsdenken worden de standpunten van de zogenaamde ingroup in positieve zin vertekend en de standpunten van de outgroup in negatieve zin. Grondlegger van de theorie over groupthinking is Janis (1982).

Vollenhoven (2009) noemt een aantal factoren die te herkennen zijn bij groepsdenken. “De kenmerken daarvan zijn dat de groep zichzelf overschat, denkt onkwetsbaar te zijn, close minded is, niet meer openstaat voor andere ideeën of ideeën van buiten, en, daarmee samenhangend, dat er een verhoogde druk bestaat om het met elkaar eens te zijn” (p.222). Dit gebeurt als gevolg van het extreem geloven in eigen kunnen, het uitoefenen van druk op mensen met een afwijkende mening en eenzijdig en selectief omgaan met informatie. Men is vooral op zoek naar ondersteuning van de eigen voorkeur of mening en eventuele afwijkende standpunten in de groep worden de kop ingedrukt. Dit alles gaat samen met negatieve stereotypen over de ‘outgroup’. Dit betekent dat er geen ruimte meer bestaat voor een open afweging en polarisatie in de hand wordt gewerkt.

Dit principe van groepsdenken kan verklaart worden vanuit de sociale vergelijkingstheorie van Festinger (1954). Festinger heeft getracht polarisatie te verklaren door dit verschijnsel in de discussie te onderzoeken. Volgens hem treedt groepsdenken in versterkte mate op in discussies met gelijkgestemden. In dergelijke discussies worden voornamelijk argumenten naar voren gebracht die de eigen standpunten bekrachtigen, waardoor de kans klein is dat zij geconfronteerd worden met nieuwe informatie die een ander perspectief kan bieden op het eigen standpunt. Dit heeft als gevolg dat zij volharden in hun eigen meningen en polarisatie in de hand wordt gewerkt.

### **Conclusie**

In deze paragraaf staat de vraag centraal ‘Wat zijn de centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie?’. Om hier antwoord op te geven zijn van alle zes de auteurs, die in dit hoofdstuk polarisatie hebben onderzocht, de resultaten van hun onderzoek als kernpunten samengevat in een tabel (bijlage 3). In deze tabel is ook te zien vanuit welke discipline de auteurs het proces van polarisatie hebben onderzocht, bijvoorbeeld vanuit een psychologische benadering (Hacker), of een sociologische benadering (Tajfel en Turner).

Om de centrale kenmerken bij culturele en levensbeschouwelijke polarisatie te beschrijven zijn de kernpunten, die alle zes de auteurs hebben geformuleerd, met elkaar vergeleken en beoordeeld op hun overeenkomst in betekenis of strekking. Uit deze analyse zijn zes kenmerken naar voren gekomen die door twee of meer auteurs genoemd zijn en daarmee beschouwd worden als een centraal kenmerk van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie. Op de volgende pagina is een overzicht van deze kenmerken te vinden.

Centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie:

1. Groeiende solidariteit voor de eigen groep
2. Afnemende bereidheid naar andere groepen
3. Het extremer worden van het groepsstandpunt dan het in eerste instantie was bij individuele groepsleden
4. De tegenstellingen hebben betrekking op diepgewortelde opvattingen die moeilijk op een lijn zijn te brengen
5. Een negatieve houding ten opzichte van de andere groep(en) en gepaard kan gaan met negatieve emoties en gedrag naar die betreffende groep(en)
6. Hyperbolische communicatie; er wordt in de overdrijvende trap gesproken

In de tabel op de volgende pagina zijn bovenstaande centrale kenmerken beknopt samengevat met overeenkomende kernpunten en bijhorende auteur. De tabel laat ook zien dat er kernpunten zijn die vallen onder twee centrale kenmerken, omdat er zowel gekeken is naar de betekenis als de strekking van de kernpunten. Bijvoorbeeld: het kernpunt “de eigen groep wordt gunstiger beoordeeld dan de outgroup”. Qua strekking valt het kernpunt onder de eerste twee centrale kenmerken:

1. Groeiende solidariteit met de eigen groep, maar voldoet ook aan;
2. Afnemende bereidheid naar andere groepen



Tabel met de centrale kenmerken, overeenkomende kernpunten en auteur.

Nr.	Centraal kenmerk	Kernpunt	Auteur
1	Groeiende solidariteit voor de eigen groep	Verlangen naar eensgezindheid	Janis
		De eigen groep wordt gunstiger beoordeeld dan de outgroep	Janis
1		Verhoogde druk bestaat om het met elkaar eens te zijn”	Janis
1		Groeiende solidariteit voor de eigen groep	Schuyt
1		Collectieve identiteit boven eigen persoonlijke identiteit	Schuyt
1		Onderscheid in ingroup and outgroup ( sociale categorisatie)	Stephan en Stephan
1		Onderscheid in ingroup and outgroup ( sociale categorisatie)	Tajfel en Turner
2	Afnemende bereidheid naar andere groepen toe	Afnemende bereidheid naar andere groepen	Hacker
2		De eigen groep wordt gunstiger beoordeeld dan de outgroep	Janis
2		Niet openstaan voor andere ideeën	Janis
2		Afnemende bereidheid tot vinden van compromissen	Schuyt
		Eigen groep wordt gunstiger beoordeeld als de outgroep (ingroup favoritism)	Tajfel en Turner
3	Extremer worden van het groepsstandpunt dan in eerste instantie was bij de individuele groepsleden	Verheven voelen boven andere groepen, eenzijdig en selectief omgaan met informatie	Janis
3		Negatieve stereotyperingen en vooroordelen over de outgroup	Stephan en Stephan
3		Selectief eenzijdige informatie tot zich nemen	Schuyt
3		Intensivering van groeps tegenstellingen	Schuyt
4	Tegenstellingen hebben betrekking op diepgewortelde opvattingen welke moeilijk op een lijn zijn te brengen	Intensivering van groeps tegenstellingen	Schuyt
4		Groepsverschillen in overtuiging, cultuur, normen en waarden	Stephan en Stephan
4		Versterken van elkaar uitsluitende tegenstellingen	Hacker
5	Negatieve houding naar andere groepen, gepaard gaand met negatieve emoties en gedrag	Andere groep wordt beschouwd als een bedreiging en moet worden uitgeschakeld	Hacker
5		De outgroup wordt gezien als bedreigend	Stephan en Stephan
5		Angst dat interactie met de outgroup leidt tot negatieve gevoelens, als schaamte, afwijzing en vernedering	Stephan en Stephan
		Onderdrukte emoties, z.a schaamte , woede en schuld	Schuyt
5		Uiten van negatieve onderdrukte emoties, z.a schaamte , woede en schuld	Zannoni et al.
5		Negatieve uitingen naar de tegengestelde groep in gedrag. Geweld en stigmatiseren	Zannoni et al.
6	Hyperbolische communicatie d.w.z. er wordt in de overdrijvende trap gesproken	Communiceren in de overdrijvende trap	Schuyt
6		Neiging om de overeenkomsten binnen groepen te overdrijven en de verschillen tussen de groepen te benadrukken.	Janis
6		De overeenkomsten in de eigen groep worden versterkt waargenomen en de verschillen tussen groepen worden benadrukt	Tajfel en Turner

## **4. Klassikale discussie over controversiële issues**

In literatuur over educatie en burgerschap is veel geschreven over de potentie van klassikale discussies om als werkvorm bij te dragen aan de democratische betrokkenheid van leerlingen. Wel stellen bekende onderzoekers naar de klassikale discussie, zoals Hess (2009), Parker (2003), Schuitema (2008) en Veugelers (2006) dat de klassikale discussie een gecompliceerde werkvorm is die veel vraagt van de professionaliteit van de docent. Eén van de redenen van de complexiteit is dat er gewerkt wordt met de inbreng van leerlingen. De discussie is sterk afhankelijk van de interactie tussen leerlingen en de docent. In dit hoofdstuk wordt gekeken naar de kenmerken van een goede klassikale discussie en welke condities bepalend zijn voor het wel of niet slagen van de klassikale discussie. Hiermee kan aan het einde van deze scriptie een antwoord gegeven worden op de hoofdvraag; 'Wat de huidige culturele en levensbeschouwelijke polarisatie betekent voor het kunnen voeren van klassikale discussies over controversiële issues?'.

Dit hoofdstuk start met beschrijvingen van de klassikale discussie en wanneer een onderwerp als een controversieel issue wordt beschouwd. Daarna volgt een overzicht van de kenmerken van een goede klassikale discussie die door bovenstaande auteurs expliciet genoemd worden in de literatuur. Vervolgens beschrijf ik welke condities ik afleid voor een goede klassikale discussie op basis van de literatuur. Hiermee geef ik antwoord op de tweede deelvraag; 'Wat zijn de condities van een klassikale discussie over controversiële issues?'.

### **4.1 Klassikale discussie**

In literatuur over burgerschapsvorming worden de termen 'discussie' en 'dialoog' vaak als inwisselbare termen genoemd. Dit komt onder andere omdat de 'dialoog' in het Engels vertaald wordt als 'discussion'. Toch kunnen er wezenlijke verschillen bestaan tussen de doelen van de klassikale discussie en andere vormen van dialoog in de klas. In deze paragraaf wordt een definitie gegeven van de klassikale discussie. Hierbij is gebruik gemaakt van het werk van Schuitema, Radstake en Veugelers (2011) en Parker en Hess (2003). Deze auteurs geven een duidelijk inzicht in de betekenis van de klassikale discussie door de beoogde doelen van de discussie te vergelijken met andere vormen van dialoog in de klas.

Volgens Schuitema et al. (2011) is het doel van een klassikale discussie om gezamenlijk een dieper inzicht te verkrijgen over een bepaald onderwerp. Zij beschrijven de klassikale discussie als een gespreksvorm waarbij 'Het gaat om het begrijpen van de ander en het

gezamenlijk verkennen van verschillende perspectieven en het vormen van een eigen kritische mening rekening houdend met de mening van anderen' (p.3). Om duidelijk te maken wat er precies verstaan wordt onder de discussie, maken zij onderscheid tussen de klassikale discussie en andere vormen van dialoog. Zo verschilt de klassikale discussie bijvoorbeeld van een onderwijsleergesprek, waarin de docent gericht vragen stelt aan haar leerlingen met als doel dat zij tot een bepaald inzicht komen. Daarnaast wordt er een nadrukkelijk onderscheid gemaakt tussen de klassikale discussie en een debat. Tijdens een debat staat het overtuigen van de ander centraal en heeft het gesprek een meer competitief karakter. Deelnemers aan een debat zijn hierdoor minder geneigd de eigen mening bij te stellen, of rekening te houden met de mening van anderen. Bij een klassikale discussie staat het verdedigen van de eigen mening minder centraal. Het gaat meer om het begrijpen van de ander en om het verkennen van zoveel mogelijk perspectieven om van daaruit een eigen kritische mening te formuleren. Een klassikale discussie is hiermee meer coöperatief van aard.

Parker en Hess (2003) vatten de klassikale discussie op als een 'text-based shared inquiry of the listening and talkin kind' (p.275). Afhankelijk van het beoogde doel onderscheiden zij drie vormen van discussie namelijk *deliberation*, *seminar* en *conversation*. Bij *deliberation*, de eerste vorm van discussie, is het doel besluitvorming en staat het onderhandelen, elkaar overtuigen en er samen uitkomen centraal. Bij *seminar*, de tweede vorm van discussie, is het doel het vormen van een eigen mening door kennis te nemen en het afwegen van verschillende perspectieven. Bij *conversation*, de derde vorm van discussie, is het doel overeenstemming te vinden over wat men wil bereiken met de discussie en staat het vinden van een gemeenschappelijk doel in de discussie centraal. Deze laatste vorm van discussie (*conversation*) zou eigenlijk vooraf moeten gaan aan de andere twee vormen van discussie (Verhoeven, 2001). Hoewel de drie genoemde discussievormen verschillende doelen najagen wordt gesteld dat zij alle drie de ontwikkeling van democratisch burgerschap versterken.

In deze scriptie wordt hoofdzakelijk gericht op het 'seminar'. Deze vorm van discussie wordt in literatuur namelijk vaak genoemd als een zeer geschikte werkvorm om controversiële issues in de klas te bespreken. Het seminar, als discussievorm, sluit aan bij de beschrijving van de klassikale discussie volgens Schuitema et al. (2011) omdat het afwegen van perspectieven en het vormen van een eigen mening centraal staan. Wanneer in het vervolg van dit onderzoek gesproken wordt over de klassikale discussie, gaat het om klassikale discussies waarin leerlingen verschillende perspectieven verkennen en een eigen kritische mening leren

formuleren, rekening houdend met de mening van anderen. Daarbij gaat het specifiek in deze scriptie om klassikale discussies over controversiële issues.

#### **4.2 Klassikale discussie over controversiële issues**

In de vorige paragraaf hebben we kennis gemaakt met de klassikale discussie gericht op meningsvorming. In deze paragraaf wordt stil gestaan bij controversiële issues als onderwerp van een klassikale discussie. Gestart zal worden met een algemene beschrijving over wat controversiële issues zijn en vervolgens zal dit besproken worden als onderwerp van de klassikale discussie.

Recent heeft Stichting School en Veiligheid (2015) een handleiding gepubliceerd over het omgaan met controversiële issues in de klas. Zij stellen dat gebeurtenissen in onze maatschappij al snel kunnen leiden tot controverses vanwege de sterke verdeeldheid in onze samenleving. Zij typeren controversiële issues als volgt; ‘onderwerpen waarbij belangen en waarden tussen groepen in de samenleving in conflict zijn en er sterke onenigheid bestaat over verklaringen of acties’ (ROC TOP, 2015 p.15). Volgens Hess (2009) wijzen controversiële issues naar de problemen van de maatschappij, waar de politiek en de bevolking nog geen antwoord voor hebben gevonden. Deze issues worden controversieel als er tussen groepen in de samenleving een sterk verschil van mening bestaat over de verklaringen en acties ten aanzien van deze maatschappelijke problemen. Dit verschil van mening berust vaak op kwesties rondom levensbeschouwing, cultuur en politiek (Hess, 2009). Dergelijke kwesties krijgen veel aandacht van pers en publiek, omdat ze als urgent en waardevol beschouwd worden voor zowel burgers als voor de samenleving. Urgent, omdat men uit angst voor escalatie snel een oplossing wil en als waardevol, omdat het onderwerp van de discussie voor betrokkenen sterke gevoelswaarden vertegenwoordigt.

Een paar voorbeelden van controversiële issues anno 2016 zijn kwesties rondom terrorisme, de islam, vluchtelingen, stervenshulp bij voltooid leven, etnisch profileren en privacy van persoonsgegevens. Sommige van deze issues zijn zo veelbesproken dat deze gesprekken inmiddels een (eigen) naam hebben gekregen zoals ‘het vluchtelingendebat’ en ‘de Zwarte Piet-discussie’.

In 2013 hebben Schuitema en Veugelers onderzoek gedaan naar controversiële issues in het middelbare onderwijs. Het doel van dit onderzoek was onder andere om meer inzicht te

krijgen in welke onderwerpen als controversieel worden ervaren door docenten en leerlingen en hoe hiermee om kan worden gegaan in de klas. Een belangrijke conclusie uit dit rapport was dat de meningen van de geïnterviewde docenten sterk uiteenliepen over welke onderwerpen als controversieel worden ervaren bij leerlingen. Volgens Schuitema en Veugelers (2003) valt dit te verklaren door de groepsgrootte en samenstelling van de klas. Zo leven bepaalde onderwerpen sterker bij bepaalde groepen. Daarnaast werd de leerstijl van de docent genoemd als een belangrijke verklaring voor de uiteenlopende antwoorden die de docenten gaven op de vraag welke onderwerpen als controversieel worden ervaren bij leerlingen. Mede aan de hand van dit onderzoek stellen Schuitema en Veugelers (2003) vast dat docenten veel invloed kunnen hebben op de mate waarin een onderwerp als controversieel wordt beschouwd in de klas. Invloed kan bijvoorbeeld uitgeoefend worden door de (hoeveelheid) ruimte die zij bieden om verschillende perspectieven ten aanzien van een onderwerp te onderzoeken in de les.

Hess (2009) benadrukt ook de grote invloed van docenten op controversiële issues in de klas en noemt hierbij specifiek de klassikale discussie als voorbeeld. Zo stelt Hess dat de keuze voor een gespreksonderwerp op zichzelf al controversieel is. Door een vraag tot onderwerp van de discussie te maken laat je als docent zien dat deze vraag voor jou ter discussie staat. Hess (2009) maakt onderscheid tussen drie soorten kwesties binnen de discussie; open, gesloten en kantelend. Bij een open kwestie gaat het om thema's waar open over gesproken en gediscussieerd kan worden. Een kwestie is gesloten als deze niet (meer) ter discussie staat, omdat iedereen de kwestie voor waar heeft aangenomen. Een kwestie is kantelend als deze voor sommige mensen gesloten is en voor andere mensen ter discussie staat. Vaak gaat het dan om gevoelige thema's. Door een kwestie tot gespreksonderwerp te maken laat je aan leerlingen zien dat dit thema voor jou open of kantelend is. Je keuze voor een onderwerp is daarmee altijd normatief. Hess (2009) raadt het onderwijs aan om eerst discussies te voeren over 'open' kwesties in de klas, omdat deze onderwerpen minder gevoelig liggen en minder heftige emoties oproepen. Heftige emoties kunnen namelijk de klassikale discussie ernstig bemoeilijken als leerlingen niet over de vaardigheden en attitude beschikken die belangrijk zijn bij de discussie, zoals het respectvol naar elkaar luisteren en reageren (Hess, 2009). Op het moment dat leerlingen de kans krijgen om eerst in discussie te gaan over minder gevoelige kwesties, krijgen zij de kans om hieraan te wennen en zich te concentreren op het aanleren van de gewenste vaardigheden en attitude die nodig zijn voor deze werkvorm. Pas op het

moment dat de docent het idee heeft dat leerlingen dit voldoende beheersen, kunnen volgens Hess (2009) kantelende kwesties besproken worden.

Bij kantelende kwesties gaat het om onderwerpen en gebeurtenissen, waarover de meningen onder de bevolking sterk verdeeld zijn. Onderhevig aan de druk van de bevolking kunnen deze kwesties ‘kantelen’. Dit maakt deze thema’s vaak gevoelig. Er kan sprake zijn van fanatieke kampen met voor en tegenstanders (Hess, 2009). Een duidelijk voorbeeld hiervan is de eerdergenoemde discussie over ‘Zwarte Piet’. Aan de ene kant is er het kamp dat vindt dat ‘Zwarte Piet’ in zijn huidige hoedanigheid moet blijven, omdat het onlosmakelijk verbonden is met een onschuldig kinderfeest. Voor hen is het ondenkbaar dat hier iets aan verandert. In het andere kamp is er de groep die vindt dat het personage van ‘Zwarte Piet’ een aanpassing nodig heeft, omdat het berust op een racistische figuratie. Deze discussie ontaardt regelmatig tot fikse botsingen tussen groepen in de samenleving.

#### **4.3 Kenmerken van de klassikale discussie**

In deze paragraaf wordt gekeken naar de kenmerken waaraan een ‘goede’ klassikale discussie moet voldoen. Om inzicht te verschaffen in de centrale kenmerken van een klassikale discussie over controversiële issues is er zowel literatuur bestudeerd over klassendiscussies in het algemeen en klassendiscussies over controversiële issues. Hierbij is gebruik gemaakt van de volgende bronnen; Burbules (1993), Parker (2003), Hess (2009), Veugelers (2006) en Schuitema (2008). Uit deze bronnen zijn alleen die kenmerken geselecteerd die impliciet of expliciet genoemd worden in minimaal drie van de vijf geraadpleegde bronnen. Daarbij is het belangrijk om te benoemen dat met deze kenmerken het ideaalbeeld van de klassikale discussie wordt geschetst. Het is daarom niet realistisch om te verwachten dat aan alle kenmerken van de klassikale discussie kan worden voldaan, omdat ieder kenmerk (hoge) eisen stelt aan de vaardigheden, attitude en kennis van zowel leerlingen als de docent (Parker & Hess, 2001; Parker, 2003; Schuitema et.al., 2011). Tevens kunnen onderstaande kenmerken beschouwd worden als kenmerken voor een goede klassikale discussie waarbij het gespreksonderwerp controversiële issues omhelst. Dit zijn discussies waarin verschillende perspectieven over een controversieel thema worden verkend en er een eigen kritische mening wordt geformuleerd over de kwestie, rekening houdend met de mening van anderen.

### *Open karakter*

Een kenmerk van de klassikale discussie is het open karakter (Burbules, 1999; Parker, 2003; Hess, 2009; Veugelers, 2006; Schuitema, 2008). Dit is tweeledig. Enerzijds moeten leerlingen de ruimte voelen om open en eerlijk te kunnen vertellen over hun visie op een onderwerp, anderzijds moeten zij ook in openheid kunnen luisteren naar andere (afwijkende) perspectieven van medeleerlingen en deze niet direct afwijzen. Dit vraagt om wederkerige belangstelling van leerlingen. Daarnaast houdt het open karakter van de discussie ook in dat zowel de leerlingen als de docent open staan voor de uitkomsten van de discussie (Hess, 2009). Hierbij benoemt Parker (2003) het belang van de ‘*opening question*’. Dit betekent dat de discussievraag open en helder geformuleerd is.

### *Diversiteit*

Diversiteit speelt een belangrijke rol binnen de klassikale discussie (Parker, 2003; Hess, 2009; Veugelers, 2006; Schuitema, 2008). Zonder een diversiteit aan perspectieven is het moeilijk een kwalitatief goede discussie te voeren. Diversiteit voorkomt dat leerlingen zich gedomineerd voelen door een meerderheid. Daarnaast motiveert het leerlingen om hun standpunten kritisch te doordenken en te onderbouwen. Tot slot vergroot diversiteit de keuzeruimte van leerlingen in de klassikale discussie. Volgens Hess kan het ontbreken aan diversiteit in de groep ertoe leiden dat leerlingen stellig worden in de opvatting die zij al hadden (2009, p.79).

### *Coöperatief*

Bij een discussie staat het samen onderzoek doen centraal (Parker, 2003; Hess, 2009; Veugelers, 2006; Schuitema, 2008). De leerlingen werken met elkaar aan het verkrijgen van een dieper inzicht in een onderwerp om uiteindelijk een eigen kritische mening te kunnen formuleren. Vragen en opmerkingen zijn vooral bedoeld om elkaar te helpen grondiger na te denken. ‘Het is dus geen debat waarbij leerlingen elkaar overtuigen’ (Koops, 2011, p.18).

### *Onderzoekende houding*

De discussie kan beschouwd worden als een zoektocht (Parker & Hess, 2003). Dit betekent dat leerlingen vanuit nieuwsgierigheid op zoek moeten naar ontbrekende perspectieven. Dit vraagt van leerlingen dat ze kritisch kunnen kijken naar hun eigen visie en open moeten staan voor andere argumenten.

### *Actieve en gelijk verdeelde deelname van alle leerlingen*

In een discussie dient iedereen actief betrokken te zijn (Parker, 2003; Hess, 2009; Schuitema et al., 2011). Dit betekent dat leerlingen ook als zij niet aan het woord zijn, actief meedoen door te luisteren en te proberen datgene wat de ander zegt te begrijpen. Hess (2009) benadrukt hierbij specifiek het belang van gelijke gesprekskansen voor leerlingen.

## **4.4 Conditie van de klassikale discussie over controversiële issues**

In de vorige paragraaf hebben we gelezen uit welke kenmerken een goede klassikale discussie over controversiële issues bestaat. In deze paragraaf wordt aan de hand van de literatuur gekeken welke condities nodig zijn om aan de genoemde kenmerken van een goede klassikale discussie over controversiële issues te kunnen voldoen. Deze condities kunnen begrepen worden als de voorwaarden die gelden voor het kunnen voeren van een goede klassikale discussie over controversiële issues. Hierbij is gebruik gemaakt van de volgende bronnen; Burbules (1993), Parker (2003), Hess (2009), Veugelers (2006) en Schuitema (2008). Uit deze bronnen zijn vijf condities geselecteerd die het meest expliciet genoemd worden als voorwaarden om klassikale discussies te kunnen voeren. Categorië van de genoemde condities hebben geleid tot de volgende drie clusters: ‘het klassenklimaat’, ‘de gesprekskwaliteiten van leerlingen’ en ‘de didactische visie van de docent’. Aan de hand van deze clusters worden hieronder de condities van de klassikale discussie over controversiële issues behandeld. Deze condities kunnen geïnterpreteerd worden als de voorwaarden die gelden voor het kunnen voeren van een goede klassikale discussie over controversiële issues. Gestart wordt met een beschrijving van het cluster ‘klassenklimaat’, waaronder de condities een ‘open’ en ‘veilig’ klasklimaat worden behandeld. Bij het cluster ‘de gesprekskwaliteiten van leerlingen’ komen de condities ‘vaardigheden’ en ‘attitude’ aan bod. Tot slot wordt bij de ‘didactische visie van de docent’ de conditie de ‘didactische rol’ van de docent besproken. Deze condities worden beschreven aan de hand van een aantal elementen. Aan het einde van dit hoofdstuk is er een overzicht te vinden van de elementen per conditie.

### *4.4.1 Het klasklimaat*

In de literatuur over klassikale discussies wordt veelvuldig een open en veilig klassenklimaat genoemd als één van de belangrijkste condities om een klassikale discussie te kunnen voeren. Zoals Hess (2009) benadrukt kan een docent niet van zijn leerlingen verwachten dat zij zich kwetsbaar opstellen en een mening geven als een veilig en open klimaat in de klas ontbreekt. Leerlingen moeten namelijk het vertrouwen kunnen hebben dat zij niet afgerekend worden op



eventuele afwijkende meningen. Wat een veilig en open klasklimaat nu precies inhoud wordt in deze literatuur beperkt uitgewerkt. Daarom is er in dit onderzoek additionele literatuur geraadpleegd van Adelman en Taylor (2015), Sapon-Shevin (2006), Steele (2007) en Voltz et al. (2001). In deze literatuur wordt niet specifiek over een veilig en open klasklimaat gesproken, maar over een positief klasklimaat. De elementen voor een veilig en open klasklimaat zijn dusdanig nauw verweven met elkaar dat het los bespreken van deze twee condities zou leiden tot onvolledigheid. Vandaar dat in het vervolg van deze scriptie een open en veilig klimaat wordt besproken als een positief klasklimaat. In de volgende subparagraaf wordt eerst kort beschreven wat er in de literatuur onder een positief klasklimaat wordt verstaan, vervolgens worden de elementen genoemd die bijdragen aan een positief klasklimaat.

#### 4.4.2 Positief klasklimaat

Hoewel er in de literatuur geen eenduidige definitie van een positief klasklimaat bestaat, zijn er enkele kernwoorden die steeds terugkeren in de bestaande definities van een positief klasklimaat. Zo gaat het er in een positief klasklimaat om dat leerlingen zich gewaardeerd, gerespecteerd en gestimuleerd voelen en dat zij het idee hebben een belangrijke bijdrage te kunnen leveren aan de groep (Adelman & Taylor, 2001). Een positief klasklimaat is een klimaat in de klas waarin alle leerlingen zich veilig voelen, waarin leerlingen plezier beleven en leerlingen het gevoel hebben erbij te horen (Adelman & Taylor, 2001; Steele, 2007; Voltz et al., 2001).

In deze paragraaf wordt aan de hand van Adelman en Taylor (2001), Sapon-Shevin (2006), Steele (2007) en Voltz et al., (2001) een overzicht gegeven van elementen die volgens meerdere auteurs bijdragen aan een positief klasklimaat.

Een eerste element wordt genoemd door Sapon-Shevin (2006) en houdt in dat leerlingen de ruimte ervaren om *zichzelf te kunnen zijn* in de klas. Dit betekent dat leerlingen het vertrouwen moeten hebben niet afgerekend te worden op zowel hun sterke als zwakke kanten. Daarvoor is het belangrijk dat er in de klas een cultuur heerst waarin *fouten maken* gezien wordt als een onderdeel van het leerproces. Door leerlingen te laten zien dat iedereen fouten maakt (ook de leerkracht) en dat niemand perfect is, verlaag je de drempel voor leerlingen om *zichzelf te kunnen zijn*.

Daarnaast noemt Sapon-Shevin (2006) nog een belangrijk element voor een positief klasklimaat en dat is dat leerlingen zich *gezien voelen* in de klas. Volgens Sapon-Shevin (2006) voelen leerlingen zich gezien als er tegemoet gekomen wordt aan de primaire behoeften van het kind op sociaal terrein.

Stevens (2004) formuleerde drie primaire behoeften van leerlingen: '*competentie*', '*autonomie*' en '*relatie*'. Deze basisvoorwaarden liggen ten grondslag aan de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000). Uitgangspunt van de zelfdeterminatietheorie is dat leerlingen welzijn ervaren als zij zich veilig voelen en er tegemoet gekomen wordt aan de drie psychologische basisbehoeften van de mens; de behoefte aan *relatie, competentie en autonomie*. De behoefte aan relatie, betekent dat leerlingen zich erkend en gewaardeerd willen voelen in de klas. Volgens Sapon-Shevin (2006) betekent dit dat de relatie tussen medeleerlingen en docent gebaseerd moet zijn op *zorg, respect en begrip* voor elkaar. De basisbehoefte *competentie* houdt in dat leerlingen de ruimte ervaren om te kunnen vertrouwen op het eigen kunnen en niet bang zijn om te falen (Van den Broeck et al., 2009). Daarbij wordt het belang beschreven van het bieden van een podium voor het talent in de klas, waardoor leerlingen met meer waardering en respect naar elkaar gaan kijken en dit bijdraagt aan een gevoel van veiligheid in de klas. De behoefte aan *autonomie* of *zelfbeschikking* is de behoefte van leerlingen om invloed te hebben op de gebeurtenissen die er plaatsvinden in het klaslokaal. Op het moment dat leerlingen het gevoel hebben (deels) controle te hebben op wat er gebeurt in de klas zal dit bijdragen aan een gevoel van veiligheid bij leerlingen. Het behoort tot de fundamentele wil van mensen om vrij te kunnen handelen en niet onder druk te staan (Van den Broeck et al., 2009).

Tevens is het voor een positief klasklimaat belangrijk dat leerlingen voldoende mogelijkheden krijgen om *persoonlijke ervaringen uit te wisselen* met de leerkracht en de gehele klas (Adelman & Taylor, 2001). Leerlingen horen het gevoel te hebben dat het '*hun*' klas is en niet enkel de klas van '*de leerkracht*'.

Tot slot kwam uit de literatuur naar voren dat *duidelijke grenzen en verwachtingen* in de klas bijdragen aan een positief klasklimaat (Sapon-Shevin, 2006). "An awareness of classroom boundaries can deter some forms of inappropriate behavior. Some disruptions occur simply because expectations are either vaguely presented or omitted." (Voltz et al., 2001, p. 27). Duidelijk gecommuniceerde afspraken zorgen voor structuur en zekerheid bij leerlingen.

Geconcludeerd kan worden dat leerlingen binnen een positief klasklimaat het gevoel hebben dat zij zichzelf kunnen zijn en dat zij niet bang hoeven te zijn om afgewezen te worden. In een positief klasklimaat zijn de regels en verwachtingen helder en heeft de docent oog voor eenieder van zijn leerlingen. De relaties in een positief klasklimaat zijn gebaseerd op competentie, betrokkenheid en autonomie. Ten slotte ervaren leerlingen een positief klasklimaat als zij de ruimte krijgen om persoonlijke verhalen te delen, zodat zij de klas daadwerkelijk ervaren als ‘hun’ klas.

#### **4.5 Gesprekskwaliteiten leerlingen**

Uit de literatuur blijkt dat het voeren van klassikale discussies, in het bijzonder klassendiscussies over controversiële issues, hoge eisen stelt aan de gesprekskwaliteiten van leerlingen. Vandaar dat in de literatuur aanbevolen wordt klassikale discussies over controversiële issues pas te voeren als leerlingen bekend zijn met de discussie als werkvorm en de nodige vaardigheden en attitude hebben kunnen oefenen in de klas (Hess 2009). Hieronder zal een beschrijving gegeven worden van de vaardigheden en attitude die leerlingen voldoende dienen te beheersen om klassikale discussies over controversiële issues te kunnen voeren.

##### *4.5.1 Vaardigheden*

Aan de hand van het werk van Koops (2011) heb ik de gewenste vaardigheden van de leerlingen voor de klassikale discussie over controversiële issues in kaart gebracht. Koops heeft een studie gedaan naar de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om deel te kunnen nemen aan de dialoog. Deze vaardigheden heeft zij gebaseerd aan de hand van Kessels en Boes (2009) en Schuitema (2008). Deze vaardigheden heb ik onderverdeeld in ‘luistervaardigheden’, ‘vormgeving aan de discussie’, ‘eigen visie uiten’ en ‘reflectie en denkvaardigheden’. Hieronder volgt een beschrijving van deze vaardigheden.

##### *Luistervaardigheden*

Luisteren naar elkaar is één van de belangrijkste vaardigheden teneinde een klassikale discussie te kunnen voeren. Om verschillende perspectieven in de discussie te verkennen is het noodzakelijk dat leerlingen naar elkaar kunnen luisteren zodat zij helder hebben welke perspectieven er worden ingebracht. Dit luisteren gaat verder dan enkel horen wat de ander heeft verteld en elkaar laten uitpraten. In de klassikale discussie gaat het luisteren om de intentie van leerlingen om datgene wat de ander zegt te begrijpen en inzicht te krijgen in de

drijfveren die daarachter schuilen. Dit betekent in de eerste plaats dat leerlingen in staat moeten zijn om te wachten met reageren, totdat de ander laat merken dat hij of zij is uitgesproken. Ook is het belangrijk dat leerlingen in een reactie niet meteen starten met het inbrengen van de eigen mening, maar eerst voortbouwen op wat de ander voor hen heeft ingebracht. Dit kan bijvoorbeeld door het stellen van kritische vragen, of door een samenvatting te geven in eigen woorden. Soms heeft de ontvanger in de discussie namelijk niet door dat hij de boodschap van de ander verkeerd heeft geïnterpreteerd. Door goed te luisteren en de boodschap van een ander samen te vatten, kun je controleren of je de ander juist hebt begrepen en voorkom je ruis. Het is belangrijk dat dit samenvatten in eigen woorden gebeurt, omdat leerlingen verschillende betekenissen kunnen geven aan de genoemde woorden van een ander en middels de samenvatting gecheckt kan worden of leerlingen elkaar goed hebben begrepen.

### *Vormgeven aan de discussie*

Bij 'vormgeven aan de discussie' gaat het om de vaardigheden van leerlingen om verschillende perspectieven in de discussie te onderzoeken. Het vormgeven aan de discussie vraagt van leerlingen dat zij open staan voor een ander. In de praktijk blijkt dit erg lastig te realiseren. Jongeren zijn vaak meer gericht op wat ze zelf vinden en willen zeggen. Daarnaast heeft een klas altijd te maken met verschillende typen leerlingen. Zo zijn sommige leerlingen introvert en andere leerlingen meer dominant. Daarnaast kunnen machtsverhoudingen in de klas de gelijkwaardigheid beïnvloeden. Onder het vormgeven aan de discussie wordt verstaan dat leerlingen open staan voor de perspectieven van anderen en gezamenlijk zorg dragen voor de gelijkwaardigheid in de groep. Dit betekent dat leerlingen ruimte moeten bieden aan andere leerlingen en leerlingen die zich niet mengen in het gesprek uit te nodigen voor een reactie. Daarnaast heeft de discussie als voornaamste doel dat er zoveel mogelijk perspectieven worden verkend. Op het moment dat leerlingen het snel eens zijn met elkaar in de discussie, lijkt dit erop te duiden dat er perspectieven onderbelicht zijn. Om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen is het belangrijk dat leerlingen oog hebben voor ontbrekende perspectieven en deze perspectieven los van hun eigen mening kunnen onderzoeken. Dit betekent dus ook dat leerlingen in staat moeten kunnen zijn om de perspectieven los te zien van de persoon. Het gaat er per slot van rekening niet om of jij het wel of niet eens bent met een medeleerling, maar om het verkennen van diverse perspectieven.

### *De eigen visie kunnen uiten*

Om een klassikale discussie te kunnen voeren is het belangrijk dat leerlingen hun mening helder kunnen formuleren. Voor veel jongeren is het spannend om hun eigen mening te geven in een groep, omdat ze graag bij de groep willen horen. Ze conformeren zich aan de normen van de groep. Dit komt vaak door de onzekerheid die gepaard gaat met de puberteit. Daarnaast gaat het in de discussie niet zo zeer om wat mensen vinden, maar veel meer om de uitleg waarom zij iets vinden. Dit vraagt van leerlingen dat zij hun visie kunnen uitleggen met behulp van argumenten.

### *Reflectie en denkvaardigheden*

Naast het verkennen van verschillende perspectieven heeft de klassikale discussie als doel het formuleren van een eigen kritische mening rekening houdend met de mening van anderen. Leerlingen kunnen pas een kritische mening formuleren als zij onderzocht en begrepen hebben welke perspectieven er allemaal zijn. Leerlingen die andere perspectieven begrijpen kunnen naast de voordelen van de eigen mening ook de nadelen benoemen. Dit draagt bij aan het kritisch kunnen formuleren van de eigen mening. Daarbij kent een leerling hierdoor ook de voordelen van andere standpunten. Dit stimuleert het kritische denkvermogen en het rekening kunnen houden met andere meningen. Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen de eigen oordelen en interpretaties kunnen herkennen. Zoals bij de luistervaardigheden al naar voren kwam, kennen mensen verschillende betekenissen toe aan woorden. Dit heeft er mede mee te maken dat woorden verschillende associaties en oordelen bij ons mensen oproepen. Deze associaties en oordelen kunnen ons waarnemen van de ander in de weg staan, waardoor we niet meer daadwerkelijk ‘verstaan’ wat de ander zegt. Voor een beter begrip van de ander is het belangrijk dat mensen hun eigen oordelen kunnen opmerken en deze kunnen herkennen als eigen invullingen. Wie zich bewust is van zijn eigen oordelen en associaties, is beter in staat om datgene wat de ander zegt te begrijpen en eigen interpretaties te controleren.

### *4.5.2 Attitude*

Tot slot is de attitude van de leerlingen van wezenlijk belang voor het slagen van de discussie. Volgens Parker (2003) gaat het daarbij om de bereidheid van leerlingen om actief deel te nemen aan de discussie en bovenstaande vaardigheden in de praktijk te brengen. Deze vaardigheden veronderstellen een open, kritische, respectvolle en betrokken houding van leerlingen ten opzichte van anderen en de maatschappij. Dit wordt in de literatuur ook wel een democratische houding genoemd. Daarbij is het belangrijk om te benoemen dat de klassikale

discussie enerzijds een democratische attitude van leerlingen verlangt en anderzijds beschouwd kan worden als een middel om de democratische attitude van leerlingen te bevorderen. In deze scriptie wordt in navolging van Parker (2003) onder attitude een open, kritische en betrokken houding van leerlingen ten aanzien van elkaar verstaan. Deze houding komt tot uiting als leerlingen bereid zijn om bovenstaande vaardigheden in de praktijk te brengen (Koops, 2011).

#### **4.6 Didactische visie van de docent**

De kwaliteit van de klassikale discussie valt of staat bij de didactische visie van de docent volgens Hess (2009) en Schuitema et al. (2013). In de literatuur over de klassikale discussie wordt genoemd dat er geen één waarachtig juiste weg bestaat om dit te doen. Toch zijn er een aantal punten die vaak genoemd worden en ons iets kunnen vertellen over de gewenste didactische rol van de docent in klassikale discussies over controversiële issues:

1. Docent draagt zorg voor een veilig en open klasklimaat, waarin alle leerlingen gelijke toegang en gelijke kansen hebben om deel te nemen aan de discussie. Dit betekent dat de docent oog moet hebben voor de individuele situatie van leerlingen.
2. Docent bereid zich zorgvuldig voor op de discussie en verdiept zich in het issue dat centraal staat, zodat hij goed kan inspelen op de reacties van de leerlingen (Hess, 2009).
3. Docent stelt zich niet ‘boven’, maar ‘naast’ de leerlingen op en neemt een coachende rol aan. Hij stimuleert de actieve inbreng van leerlingen en laat de regie bijvoorbeeld wat los door leerlingen op elkaar te laten reageren. Docent “geeft verantwoordelijkheid aan de leerlingen, maar grijpt in zodra leerlingen zich niet houden aan de regels van de discussie, bijvoorbeeld wanneer ze luid door elkaar heen praten” (Castelijns & Verhoeven, 2013 p.18).
4. Docent fungeert als rolmodel voor leerlingen door een open en onderzoekende houding aan te nemen en respect te tonen voor de opvattingen van anderen. Hij waardeert de verschillen en laat dit ook blijken aan de leerlingen (Castelijns & Verhoeven, 2013 p. 18).
5. De docent draagt zorg dat de uitkomst van de discussie niet op voorhand vaststaat. Dit gebeurt onder andere door open en uitnodigende vragen te stellen aan de leerlingen (Hess, 2009).

## Conclusie

In dit hoofdstuk zijn de condities van een klassikale discussie over controversiële issues onderzocht. Hieronder volgt een tabel met per clustergroep, de condities en de bijbehorende elementen. Deze condities kunnen begrepen worden als voorwaarden om een goede klassikale discussie te kunnen voeren. De elementen dragen bij aan de conditie en kunnen begrepen worden als een beschrijving van de conditie. Als aan de elementen wordt voldaan, zijn de condities om een klassikale discussie over controversiële issues te voeren aanwezig. Daarbij is het belangrijk om te benoemen dat deze tabel een ideaalsituatie schetst. Het is niet realistisch om te verwachten dat aan alle condities met haar elementen kan worden voldaan.

Clustergroep	Conditie	Elementen
<b>Klasklimaat</b>	Positief klasklimaat	Jezelf kunnen zijn
		Gewaardeerd en erkend voelen
		Vertrouwen hebben in het eigen kunnen
		Invloed hebben op de gebeurtenissen in de klas
		Duidelijke grenzen en verwachtingen
		Begrip, respect en zorg (relatie)
		Ruimte voor persoonlijke uitwisselingen
<b>Gesprekswaliteiten leerlingen</b>		
<b>Gesprekswaliteiten leerlingen</b>	Vaardigheden	Luisteren
		Vorm geven aan de discussie
		Eigen visie kunnen uiten
	Attitude	Reflectie en denkvaardigheden
		Open houding
		Kritische houding
		Betrokken houding
<b>Didactische visie docent</b>		
<b>Didactische visie docent</b>	Didactiek	Kennis over het gespreksonderwerp
		Neemt positie in 'naast' de leerling
		Fungeert als rolmodel
		Oog voor iedere leerling
		Stelt open en uitnodigende vragen

## **5. Klassikale discussie ten tijde van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie**

In dit hoofdstuk bespreek ik de mogelijke betekenis van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op de condities van de klassikale discussie over controversiële issues. Dit doe ik door de centrale kenmerken van polarisatie uit hoofdstuk drie te verbinden aan de literatuur over de condities van klassikale discussies. Hiermee wordt antwoord gegeven op deelvraag drie; ‘Wat betekent culturele en levensbeschouwelijke polarisatie voor de condities van de klassikale discussie over controversiële issues?’ Binnen de context van deze scriptie is het niet mogelijk om de betekenis van polarisatie op alle elementen van elke conditie te bespreken. Daarom is ervoor gekozen om aan de hand van één element per conditie uit te werken wat de mogelijk betekenis is van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op deze conditie.

Deze paragraaf start met het noemen van de zes centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie die onderscheiden zijn in hoofdstuk drie. Daarna worden deze kenmerken verbonden met de condities van de klassikale discussie uit hoofdstuk vier.

### **Verantwoording**

Bij de conditie ‘een positief klasklimaat’ wordt gekeken naar het element *‘jezelf kunnen zijn’*. Voor dit element is gekozen, omdat uit de geraadpleegde literatuur over de conditie ‘het jezelf kunnen zijn’ naar voren kwam als zeer belangrijk (Sapon-Shevin, 2006). Jezelf kunnen zijn is immers cruciaal om een open en veilige discussie te kunnen voeren (Smaling, 1999). Bij het cluster ‘gesprekswaliteiten van leerlingen’ worden de condities ‘vaardigheden’ en ‘attitude’ samen besproken. Uit de bestudeerde literatuur blijkt namelijk dat deze condities nauw met elkaar verweven zijn. Bij deze condities wordt de invloed van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op het element *‘luisteren’* onderzocht. Voor dit element is gekozen, omdat luisteren beschouwd wordt als basisvaardigheid om klassikale discussies te kunnen voeren.

Tot slot wordt bij de conditie ‘didactische visie van de docent’ gekeken naar het element *‘de docent neemt positie in naast de leerling’*. Voor dit element is gekozen omdat uit de literatuur blijkt dat een open klimaat cruciaal is voor de klassikale discussie en de docent dit kan stimuleren door positie in te nemen naast de leerlingen in de klassikale discussie (Castelijns & Verhoeven, 2013).



## **5.1 Centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie**

Op basis van de besproken auteurs in hoofdstuk drie zijn de volgende zes centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie geformuleerd:

- 1) Een groeiende solidariteit voor de eigen groep
- 2) Een afnemende bereidheid naar andere groepen toe
- 3) Het extremer worden van het groepsstandpunt dan het in eerste instantie was bij de individuele groepsleden
- 4) De tegenstellingen hebben betrekking op diepgewortelde opvattingen die moeilijk op één lijn zijn te brengen
- 5) Een negatieve houding ten opzichte van de andere groep die gepaard kan gaan met negatieve emoties en gedrag naar die betreffende groep
- 6) Hyperbolische communicatie, dat wil zeggen; er wordt in de overdrijvende trap gesproken

Voordat de invloed van deze centrale kenmerken op de klassikale discussie wordt behandeld vind ik het belangrijk te benoemen dat bovenstaande kenmerken qua strekking en duiding deels overeen kunnen komen. Zo valt een afnemende bereidheid naar andere groepen (2) al snel samen met een negatieve houding ten opzichte van een andere groep (5). Om herhaling en overlap in dit hoofdstuk te voorkomen, is besloten om in de volgende paragrafen niet alle kenmerken expliciet te noemen wanneer zij grotendeels overeenkomen met de invloeden die besproken worden bij de andere centrale kenmerken.

## **5.2 Klasklimaat**

In het vorige hoofdstuk is besproken dat een positief klasklimaat één van de belangrijkste voorwaarden is om een klassikale discussie over controversiële issues te kunnen voeren. In deze paragraaf beschrijf ik voortbouwend op Sapon–Shevin (2002) wat de verwachte invloed is van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie voor het element ‘jezelf kunnen zijn’ in de klassikale discussie over controversiële issues.

Uit de verbinding van de kenmerken met dit element komt naar voren dat er naar verwachting in het bijzonder invloed valt te verwachten van de volgende vier centrale kenmerken: ‘een groeiende solidariteit voor de eigen groep (1), een afnemende bereidheid naar andere groepen

toe (2), het extremer worden van het groepsstandpunt dan het in eerste instantie was bij de individuele groepsleden (3) en een negatieve houding ten opzichte van andere groep(en) die gepaard kan gaan met negatieve emoties en gedrag naar die betreffende groep(en) (5). De verwachte invloed van deze vier centrale kenmerken op het jezelf kunnen zijn in de klassikale discussie wordt hieronder besproken. De verwachte invloed van de overige centrale kenmerken (4 en 6) komt grotendeels overeen met de invloeden die ik bij de andere kenmerken beschrijf. Om deze reden bespreek ik deze kenmerken niet apart.

Uit de centrale kenmerken valt af te leiden dat in een klas waar culturele en levensbeschouwelijke polarisatie optreedt, het jezelf kunnen zijn sterk onder druk staat. Zo suggereren centraal kenmerk 1: 'een groeiende solidariteit voor de eigen groep' en centraal kenmerk 2: 'een afnemende bereidheid naar andere groepen toe' dat er ten tijde van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie er door leerlingen sterk gedacht wordt in 'wij- en zij' kaders. Dit inkaderen wordt ook wel sociale categorisatie genoemd (Tajfel & Turner, 1986). Een gevolg van dit denken in 'wij- en zij' termen is dat leerlingen in de klassikale discussie minder oog zullen hebben voor de persoonlijke kenmerken van andere leerlingen. Hierdoor zullen leerlingen vermoedelijk minder ruimte ervaren om zichzelf te kunnen tonen, omdat er weinig aandacht is voor de specifieke eigenschappen van de leerlingen.

Daarnaast noemde Sapon-Shevin (2006) dat leerlingen om zichzelf te kunnen zijn in de klas het vertrouwen nodig hebben niet afgerekend te zullen worden op hun sterke en zwakke kanten. Vertaald naar de klassikale discussie betekent dit dat leerlingen in de klassikale discussie om zichzelf te kunnen zijn ervan uit moeten kunnen gaan dat zij niet worden afgewezen op de mening die zij inbrengen. Uit de centrale kenmerken '*een afnemende bereidheid naar andere groepen toe*' (2) en '*een negatieve houding ten opzichte van anderen groep(en) die gepaard kan gaan met negatieve emoties en gedragingen naar die betreffende groep*' (5) valt af te leiden dat leerlingen in de klassikale discussie er ten tijde van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie eerder afgewezen kunnen worden op de mening die zij inbrengen. Uit angst voor negatieve reacties kunnen leerlingen hierdoor minder bereid zijn om zichzelf te zijn in de discussie.

Uit centraal kenmerk drie '*het extremer worden van een groepsstandpunt dan het in eerste instantie was bij de individuele groepsleden*' valt af te leiden dat bij culturele en

levensbeschouwelijke polarisatie de sociale identiteit overheerst boven de persoonlijke identiteit (Schuyt, 2009). De toewijding jegens de eigen achterban is dusdanig sterk dat mensen geneigd zullen zijn de eigen mening bij te stellen naar de normen van de groep. Vertaald naar de klassikale discussie impliceert dit dat leerlingen in de klassikale discussie ten tijde van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie geneigd zullen zijn om de eigen mening bij te stellen in de richting van het groepsstandpunt. Dit groepsproces waarbij de sociale identiteit ver boven de persoonlijke identiteit wordt gesteld, maakt het voor leerlingen moeilijk om zichzelf te kunnen zijn, omdat ze in de ban zijn van de groep en het handelen grotendeels bepaald wordt door wat wenselijk is binnen deze groep. Dit doet vermoeden dat leerlingen in de klassikale discussie eerder de normen van de groep volgen en minder ruimte ervaren om andere kanten van zichzelf te laten zien. Daarbij geldt ook hoe groter de solidariteit is voor de eigen groep des te extremer het groepsstandpunt wordt en hoe feller de discussie gevoerd zal worden. Ook dit zal van invloed zijn op de bereidheid van leerlingen om zichzelf te zijn in de discussie.

### *Conclusie*

Aan de hand van de centrale kenmerken is hierboven besproken wat culturele en levensbeschouwelijke polarisatie mogelijk betekent op het 'jezelf kunnen zijn' in de klassikale discussie ten tijde van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie. Uit deze illustraties komt naar voren dat de overheersende sociale identiteit en de negatieve houdingen die gepaard gaan met polarisatie het voor leerlingen naar verwachting lastig maken om zichzelf te kunnen zijn in een klassikale discussie over controversiële issues.

### **5.3 Gesprekswaliteiten van de leerlingen**

Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk is benoemd, worden de condities 'vaardigheden' en 'attitude' van de leerlingen in dit hoofdstuk samen besproken, omdat uit de literatuur blijkt dat deze condities nauw met elkaar zijn verbonden (Parker, 2003; Koops, 2011). Zo gaat het bij het element 'luisteren' niet alleen om het horen wat de ander zegt (vaardigheid), maar ook om de instelling (attitude) om datgene wat de ander heeft verteld te willen begrijpen.

In deze paragraaf beschrijf ik wat de mogelijke invloed is van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op het element 'luisteren' in de klassikale discussie. Uit de

verbinding van de kenmerken met dit element komt naar voren dat er naar verwachting in het bijzonder invloed valt te verwachten van de volgende vijf centrale kenmerken. Een groeiende solidariteit voor de eigen groep (1), een afnemende bereidheid naar andere groepen toe (2), de tegenstellingen hebben betrekking op diepgewortelde opvattingen die moeilijk op een lijn zijn te brengen (4), een negatieve houding ten opzichte van de andere groep(en) dat gepaard kan gaan met negatieve emoties en gedrag naar die betreffende groep(en) (5) en hyperbolische communicatie, dat wil zeggen; er wordt in de overdrijvende trap gesproken (6). De verwachte invloed van deze vijf centrale kenmerken op het luisteren in de klassikale discussie wordt hieronder uitgewerkt. Centraal kenmerk drie zal ook invloed uitoefenen, maar komt in grote lijnen overeen bij de invloeden die ik beschrijf bij de vijf geselecteerde kenmerken. Om deze reden bespreek ik dit kenmerk niet apart.

Uit de kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie valt af te leiden dat het luisteren naar elkaar in de discussie veel meer vraagt van de leerlingen op het moment dat er sprake is van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie. Zo suggereert centraal kenmerk 1; *'de groeiende solidariteit voor de eigen groep'* dat leerlingen in de klassikale discussie ten tijde van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie voornamelijk gefocust zullen zijn op de bijdrage van leerlingen uit de groep waar zij toebehoren, waardoor er niet meer daadwerkelijk geluisterd wordt naar de inbreng van leerlingen die tot de andere groep behoren. Sterker nog, bij culturele en levensbeschouwelijke polarisatie is er ook sprake van *'een afnemende bereidheid naar anderen toe'* (2). Vertaald naar deze scriptie lijkt dit erop te duiden dat leerlingen in de klassikale discussie ten tijde van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie minder geneigd zullen zijn om naar andere perspectieven te luisteren. Zoals reeds beschreven in hoofdstuk vier gaat het er bij het luisteren in de klassikale discussie om dat je *'moeite doet om te begrijpen wat de ander probeert over te brengen en welke intenties en drijfveren daarachter liggen'* (Koops, 2011, p.19). Op het moment dat leerlingen een afnemende bereidheid ervaren naar de ander zullen zij mogelijk nog wel horen wat de ander inbrengt, maar willen zij geen moeite meer doen om daadwerkelijk te begrijpen wat de ander vertelt. Er is dan geen oog meer voor de intenties en de drijfveren die achter de verhalen van de ander schuilgaan. Goed kunnen luisteren impliceert dus dat *'leerlingen checken of zij datgene wat zij verstaan hebben ook goed hebben begrepen'* (Koops, 2011 p.20). Daarnaast valt uit centraal kenmerk 6: *'hyperbolische communicatie'* af te leiden dat er

in de klassikale discussie ten tijde van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie ‘hard, luid, onwerkelijk en verschrikkelijk overdreven’ gesproken wordt en leerlingen ‘continue herhalen’ wat zijzelf hebben ingebracht (Schuyt, 2009, p.62). Dit suggereert dat leerlingen weinig moeite zullen doen om te checken of zij de ander goed hebben begrepen, omdat zij voornamelijk gericht zullen zijn op het overdrijven en herhalen van de eigen standpunten. Daarnaast is de kans groot dat door de ‘hyperbolische communicatie’ de aandacht in de discussie al snel komt te liggen op de wijze van communiceren (vorm) en minder op de betekenis van het gecommuniceerde (inhoud). Uit de beschrijving van Koops (2011) over wat luisteren in de klassikale discussie veronderstelt ‘leerlingen zijn niet gefocust op vormfouten en bijzaken, maar reageren op datgene wat de gesprekspartner eigenlijk bedoelt te zeggen’ (p. 21) valt af te leiden dat culturele en levensbeschouwelijke polarisatie het luisteren naar de ander kan bemoeilijken. De wijze van communiceren lijkt in dergelijke discussies namelijk de overhand te krijgen.

Ook uit centraal kenmerk 6; *‘een negatieve houding ten opzichte van anderen groep(en) dat gepaard kan gaan met negatieve emoties en gedragingen naar die betreffende groep’* valt af te leiden dat het voor leerlingen lastig kan worden om te luisteren in de klassikale discussie, omdat zij in beslag genomen kunnen worden door negatieve houdingen en emoties. Dit alles wordt extra bemoeilijkt vanwege het feit dat er bij culturele en levensbeschouwelijke polarisatie sprake is van *‘tegenstellingen die betrekking hebben op diepgewortelde opvattingen die moeilijk op één lijn zijn te brengen’* (4). Kortom het luisteren naar elkaar in de discussie krijgt een hele andere dimensie op het moment dat er sprake is van een cultureel en levensbeschouwelijk gepolariseerd klimaat. Het gaat er dan meer om of leerlingen ook *bereid zijn* te luisteren naar de ander als er diepgewortelde tegenstellingen in de klassikale discussie aanwezig zijn.

### *Conclusie*

Aan de hand van de centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie is hierboven geïllustreerd wat de te verwachten invloed is van deze polarisatie op het element 'luisteren'. Uit deze illustraties komt naar voren dat de culturele en levensbeschouwelijke polarisatie voornamelijk een groot beroep doet op de bereidheid van leerlingen om ondanks de diepgewortelde tegenstellingen naar elkaar te willen luisteren in de klassikale discussie. Ervan uitgaande dat leerlingen wel de luistervaardigheden beheersen, suggereren bovenstaande illustraties dat het daadwerkelijk willen begrijpen van de ander dat centraal staat bij het luisteren in de klassikale discussie onder druk komt te staan. Dit komt onder andere de groeiende solidariteit voor de eigen groep en de afnemende bereidheid naar de ander toe. In dergelijke discussies kan er snel een frame ontstaan waarin de één zijn winst gelijk staat aan het verlies van de ander. Dit kan ertoe leiden dat leerlingen nauwelijks meer bereid zijn te luisteren naar elkaar, omdat men voornamelijk gefocust is op het verdedigen van de eigen visie.

### **5.4 Didactische visie - de docent neemt positie in naast zijn leerling**

In hoofdstuk vier is besproken dat de didactische visie van de docent een belangrijke conditie is om een goede klassikale discussie te kunnen voeren over controversiële issues. In deze paragraaf wordt beschreven wat de mogelijke invloed is van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op het element 'het positioneren van de docent naast zijn leerlingen' in de klassikale discussie. Zo noemt Schuitema (2008) dat het voor de kwaliteit van de klassikale discussie belangrijk is dat de docent zich niet 'boven', maar 'naast' de leerling positioneert en een coachende rol aanneemt (p.8). Dit dient een docent volgens Schuitema te doen door een actieve inbreng van leerlingen te stimuleren en de regie wat los te laten door bijvoorbeeld leerlingen op elkaar te laten reageren. Dit wordt aangevuld met de opmerking dat de docent wel dient in te grijpen op het moment dat leerlingen dreigen de regels van de klassikale discussie te overtreden (Schuitema, 2008, p.8).

Uit de verbinding van de centrale kenmerken met dit element komt naar voren dat er naar verwachting in het bijzonder invloed valt te verwachten van de volgende vier centrale kenmerken; een afnemende bereidheid naar andere groepen toe (2), het extremer worden van

het groepsstandpunt dan het in eerste instantie was bij de individuele groepsleden (3), de tegenstellingen hebben betrekking op diepgewortelde opvattingen die moeilijk op een lijn zijn te brengen (4) en een negatieve houding ten opzichte van de andere groep(en) dat gepaard kan gaan met negatieve emoties en gedrag naar die betreffende groep(en) (5). De verwachte invloed van deze vier centrale kenmerken op de positie die de docent inneemt in de klassikale discussie wordt hieronder uitgewerkt. De overige centrale kenmerken (1 en 6) zullen ook invloed uitoefenen, maar komen in grote lijnen overeen bij de invloeden die ik beschrijf bij de vier geselecteerde kenmerken. Om deze reden bespreek ik deze kenmerken niet apart.

Uit de centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie valt af te leiden dat het voor docenten moeilijker wordt om positie in te nemen naast leerlingen als er sprake is van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie. Dit heeft te maken met de invloed van polarisatie op zowel de leerlingen als de docent. Met betrekking tot de invloed van polarisatie op de leerlingen suggereren onder andere centraal kenmerk twee: *'een afnemende bereidheid naar andere groepen toe'* en centraal kenmerk vijf *'een negatieve houding ten opzichte van de andere groep(en) dat gepaard kan gaan met negatieve emoties en gedrag naar die betreffende groep(en) dat leerlingen in een gepolariseerd klimaat eerder de regels van de klassikale discussie aan de laars lappen. Voorbeelden hiervan zijn het elkaar niet uit laten praten en de visie van de ander respecteren. Met betrekking tot de rol van de docent valt te verwachten dat de docent in een cultureel en levensbeschouwelijk gepolariseerd klimaat meer moet ingrijpen teneinde de regels van de klassikale discussie na te leven.*

Zoals hierboven beschreven is een docent die positie inneemt naast de leerlingen in de klassikale discussie, een docent die leerlingen de ruimte biedt om op elkaar te reageren en de regie wat loslaat, maar wel ingrijpt als leerlingen de regels van de discussie overtreden. Het is echter de vraag in hoeverre docenten nog positie in kunnen nemen naast de leerlingen als zij voornamelijk leerlingen moeten wijzen op de regels van de discussie. Wanneer een docent veel moet ingrijpen, neemt hij al snel positie in 'boven' de leerlingen. Een docent is echter wel gedwongen om op te treden als leerlingen de regels overtreden, omdat er anders een onveilige discussie ontstaat. Enkel in een veilige discussie kan een docent de regie wat loslaten en leerlingen de ruimte bieden om op elkaar te reageren.

Daarnaast valt ook te verwachten dat culturele en levensbeschouwelijke polarisatie invloed uitoefent op het vermogen van de docent om zelf positie in te willen nemen naast de leerlingen in de klassikale discussie. Zo valt uit centraal kenmerk drie af te leiden dat er bij culturele en levensbeschouwelijke polarisatie sprake is *'van tegenstellingen die betrekking*

*hebben op diepgewortelde opvattingen die moeilijk op één lijn zijn te brengen*'. Dit suggereert dat de docent in de klassikale discussie ook een duidelijke visie heeft op het controversiële issue dat centraal staat. Het is dan ook de vraag in hoeverre de docent bereid is om ruimte te bieden aan de perspectieven van leerlingen als hij zelf diepgewortelde opvattingen koestert. Centraal kenmerk twee laat zien dat er bij polarisatie sprake is van een *'afnemende bereidheid naar andere groepen toe'*. Hieruit valt op te maken dat een docent in de klassikale discussie mogelijk geneigd kan zijn om bepaalde leerlingen te 'negeren'. Een docent die echter positie in neemt naast zijn leerlingen in de klassikale discussie simuleert de actieve inbreng van zijn leerlingen en geeft hen ook de verantwoordelijkheid om op elkaar te reageren.

### *Conclusie*

Aan de hand van de centrale kenmerken is hierboven besproken wat de mogelijke invloed is van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op het positioneren van de docent 'naast' leerlingen in de klassikale discussie. Uit deze illustraties komt naar voren dat het voor docenten een hele uitdaging kan zijn om in de klassikale discussie positie in te nemen naast de leerlingen als er sprake is van dergelijke polarisatie.

Enerzijds omdat te verwachten valt dat de docent in klassikale discussies ten tijde van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie leerlingen vaker moet corrigeren en hierdoor al snel positie inneemt 'boven' zijn leerlingen. Anderzijds omdat de culturele en levensbeschouwelijke polarisatie naar alle waarschijnlijkheid ook een groot beroep doet op de bereidheid van docenten om ondanks zijn diepgewortelde opvattingen ook positie in te nemen naast leerlingen die er mogelijk hele andere standpunten op nahouden.



## **6. Conclusie, discussie en aanbevelingen**

In deze scriptie onderzocht ik de betekenis van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op het kunnen voeren van klassikale discussies over controversiële issues, waarbij de Nederlandse context het uitgangspunt vormde. Aanleiding voor deze scriptie vormde de oproep van het ministerie van onderwijs en cultuur om in het kader van burgerschapsvorming controversiële issues te bespreken in de klas en de signalen vanuit het onderwijs dat het voeren van dergelijke discussies ernstig wordt bemoeilijkt door polarisatie. Na een beschrijving van de huidige context waarin culturele en levensbeschouwelijke polarisatie in Nederland plaatsvindt, is met behulp van sociaal wetenschappelijke literatuur in beeld gebracht uit welke centrale kenmerken deze culturele en levensbeschouwelijke polarisatie bestaat. Daarna is er in de literatuur over burgerschapsvorming gekeken aan welke condities een goede klassikale discussie moet voldoen en uit welke elementen deze condities bestaan. Deze resultaten zijn vervolgens verbonden met de centrale kenmerken van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie en aan de hand van illustraties is in kaart gebracht wat culturele en levensbeschouwelijke polarisatie betekent voor de condities van een klassikale discussie over controversiële issues. Met dit onderzoek hoop ik een bijdrage te kunnen leveren aan theorievorming op het gebied van burgerschapsvorming in een snel veranderende, pluriforme samenleving.

In dit hoofdstuk vertaal ik de resultaten van mijn onderzoek naar de Nederlandse context. Vervolgens bespreek ik wat mijn onderzoek toevoegt aan bestaande inzichten. Tot slot bespreek ik enkele beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek.

### **6.1 Klassendiscussies in polariserend Nederland**

Zoals in hoofdstuk twee beschreven treedt er in Nederland sterke polarisatie op tussen de Turks- en Marokkaans- Nederlandse moslims en de autochtone Nederlanders. Steeds meer autochtone Nederlanders zijn angstig voor de steeds groter wordende positie van de Islam en vrezen dat de moslims het in Nederland voor het zeggen krijgen. Daartegenover staat de groep Turks- en Marokkaanse Nederlandse moslims die van mening zijn dat zij en hun religieuze groep als tweederangsburgers worden beschouwd. Deze negatieve beeldvorming ten opzichte van elkaar leiden in de Nederlandse samenleving regelmatig tot conflicten. Naar verwachting van het SCP (2014a) zal de komende jaren de verhouding tussen autochtone Nederlanders en

Turks- en Marokkaans- Nederlandse moslims zich dynamisch blijven ontwikkelen. Als belangrijkste reden noemen zij de nieuwe generatie moslims die met grote overtuiging waardenoriëntaties propageren die haaks staan op wat velen in Nederland als wenselijk en nastrevenswaardig beschouwen (p. 28).

Uitgaande van bovenstaande polarisatie in Nederland verwacht ik dat deze polarisatie in klassen met Turks- en Marokkaans- Nederlandse moslims en autochtone Nederlanders de condities voor het voeren van een klassikale discussie negatief beïnvloedt.

Ten aanzien van de conditie ‘positief klasklimaat’ zullen de autochtone Nederlandse leerlingen en de Turks- en Marokkaans- Nederlandse moslimleerlingen naar verwachting als gevolg van de wederzijdse negatieve beeldvorming minder ruimte ervaren om zichzelf te kunnen zijn in de klassikale discussie uit angst om niet aan de normen van de eigen groep te voldoen. Dit betekent dat een open uitwisseling van perspectieven wordt bemoeilijkt. Wat betreft de conditie ‘gesprekswaliteiten’ van leerlingen zullen zowel de autochtone Nederlandse leerlingen als de Turks- en Marokkaans- Nederlandse moslimleerlingen naar verwachting voornamelijk gefocust zijn op de inbreng van de eigen groep. Daarnaast zullen de tegenstellingen tussen beide groepen een groot beroep doen op de bereidheid van de leerlingen om ondanks de verschillende referentiekaders naar elkaar te willen luisteren. En tot slot ten aanzien van de conditie ‘didactische visie’ van de docent valt te verwachten dat de docent in de klassikale discussie geconfronteerd zal worden met waardeoriëntaties die haaks staan op wat hij wenselijk of nastrevenswaardig vindt. Dit maakt het voor de docent lastiger om positie in te nemen naast de leerlingen. Daarnaast is de verwachting dat de docent strenger moet optreden in de klassikale discussie, omdat uit bovenstaande beschrijving valt op te maken dat de negatieve houding tussen de autochtone Nederlandse leerlingen en Turks- en Marokkaans Nederlandse moslimleerlingen al snel kan leiden tot conflicten. Een docent die veel moet corrigeren neemt eerder een positie in ‘boven’ dan ‘naast’ de leerlingen in de klassikale discussie.

Aan de hand van bovenstaande illustraties kan opgemaakt worden dat de huidige polarisatie in Nederland vooral de bereidheid raakt van de leerlingen en de docent. Het gaat hierbij om de bereidheid van de Turks- en Marokkaans- Nederlandse moslimleerlingen en de autochtone Nederlandse leerlingen om naar elkaar te willen luisteren, maar ook de bereidheid van de docent om positie in te nemen naast leerlingen die er andere waardeoriëntaties op na houden dan hem.

## **6.2 Discussie**

De toegevoegde wetenschappelijke waarde van deze scriptie is dat tot op heden er nog weinig theoretische inzichten waren over de implicaties van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op de klassikale discussie. Hess heeft in 2009 wel een empirische studie gedaan naar de uitdagingen voor het Amerikaanse onderwijs om in een politiek gepolariseerd klimaat klassikale discussies te voeren, maar werkt deze uitdagingen niet theoretisch uit. Op basis van deze studie zou ik beschrijven dat de uitdagingen zich vooral concentreren op de bereidheid van docenten en leerlingen om de ander in de discussie te willen begrijpen. Binnen de context van deze scriptie is ervoor gekozen om aan de hand van één element per conditie te illustreren wat de invloed is van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie. Dit maakte het mogelijk om meer inhoudelijk de invloed van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie te beschrijven, omdat de kans groot was geweest dat bij het bespreken van alle elementen de onderzoeksresultaten meer globaal waren gebleven. Echter één element geeft niet een volledig beeld van de gehele conditie van de klassikale discussie en wellicht had een onderzoek naar de invloed van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op alle elementen van de condities van een klassikale discussie andere resultaten opgeleverd. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat er tot op heden nog geen onderzoek was gedaan naar culturele en levensbeschouwelijke polarisatie en het voeren van klassikale discussies over controversiële issues, waardoor dit onderzoek beschouwd kan worden als een eerste verkennend onderzoek naar de implicaties van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie voor de mogelijkheid tot het kunnen voeren van klassikale discussies.

## **6.3 Aanbevelingen**

1. Omwille van pragmatische redenen die hierboven zijn beschreven zou een vervolgstudie naar de invloed van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie op alle elementen van de condities interessant zijn.
2. Om een (nog) beter beeld te kunnen krijgen van de invloed van polarisatie, zou een empirische studie naar de problemen die docenten tegenkomen bij het begeleiden van de klassikale discussie over controversiële issues gewenst zijn.
3. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de rol van de docent in de klassikale discussie behoorlijk onder druk komt te staan door het optreden van culturele en levensbeschouwelijke polarisatie. Designonderzoek naar praktische handvatten en tools voor de docent bij het optreden van polarisatie in de klassikale discussie is mijns inziens van toegevoegde waarde op bestaande burgerschapsliteratuur.

## Bronnenlijst

Adelman, H. S., Taylor, L. (2001). *Enhancing Classroom Approaches for Addressing Barriers to Learning: Classroom-Focused Enabling*. Los Angeles: UCLA Center for Mental Health in Schools

Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching; theory and practice*. New York en Londen: Teachers College Press.

Butter, E., Arts, L. (2009) 'Radicaal, orthodox, extremist? Achtergrondinformatie over radicalisering en polarisatie', ACB Kenniscentrum

Broeck, A., Van Steenkiste, M., De Witte, H., Lens, W. & Andriessen, M. (2009). *De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer*. *Gedrag & Organisatie*, 22, 316-335.

Castelijns, J., Verhoeven, S. (2013). *Dialogo in de klas. Achtergronden handreikingen en praktijkervaringen: basis- en voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

Deci, E., Ryan, R. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Dekker, H., Noll, J., Capelos, T. (2007). *Islamfobie onder jongeren en de achtergronden daarvan*. Departement Politieke Wetenschap, Universiteit Leiden

Duyvendijk, J., Houtman, D. (2009), 'Boerka's, boerkini's en belastingcenten: Culturele en politieke polarisatie in een post-Christelijke samenleving', in: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) (ed.), *Polarisatie: Bedreigend en verrijkend*, Amsterdam: SWP

Doosje, B., Bos, K., Loseman, A., Feddes, A. R., & Mann, L. (2012). *My ingroup is superior! Susceptibility for radical right-wing attitudes and behaviours in Dutch youth*. *Negotiation and Conflict Management Research*, 5, 253–268.

Dovidio, J., Gaertner, S., & Saguy, T. (2007). *Another view of "we": majority and minority group perspectives on a common ingroup identity*. *European Review of Social Psychology*, 18, 296-330.

Festinger, L. (1954) *A theory of social comparison processes*. *Human relations* 7. 117 – 140.  
doi: 10.1177/001872675400700202

Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*, 1992, gebruikte editie: Het einde van de geschiedenis en de laatste mens, vertaald door Anna Kapteyn-Bacuna, Annelies Konijnenbelt en Barbara de Lange, vierde druk, Olympus, Amsterdam 1999.

Ghorashi, H. (2009) *Polariseren in het Nederland van nu betekent olie op het vuur*. In: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) (ed), *Polarisatie. Bedreigend en Verrijkend*. Amsterdam: SWP, 153-170.

Gonzalez, K., Verkuyten, M., Weesie, J. & Poppe, E. (2008). *Prejudice towards Muslims in the Netherlands: Testing integrated threat theory*. *British Journal of Social Psychology*, 47, 667 – 685

Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom*. New York: Teachers College.

Hess, D., MacAvoy (2014) *The political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Teachers College

Janis, I. (1982). *Groupthink. Psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2nd edition). Boston: Houghton Mifflin.

Jesson, J., Matheson, L. and Lacey, F. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. London: SAGE Publications.

Kleywegt, M. (2016) *Twee Werelden Twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Koelewijn, D. (2011) *Subsidering religieuze organisaties. Dilemma's voor de gemeente Amsterdam met betrekking tot de scheiding van kerk en staat en islamitische radicalisering*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Koops, A. (2011). *Spreken is zilver luisteren is goud! Ontwerponderzoek over het aanleren van dialogische vaardigheden in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Leenders, H., Veugelers W. & De Kat E. (2008). *Teachers views on citizenship in secondary education in the Netherlands*. Cambridge Journal of Education, 38 (2), 155-170

Maso, I. & Smaling, A. (2004). *Kwalitatief onderzoek: Praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom Lemma.

Moors, H., Balogh, L., Van Donselaar, J. & De Graaff, B. (2009). *Polarisatie en radicalisering in Nederland. Een verkenning van de stand van zaken in 2009*. Tilburg: Universiteit van Tilburg, IVA.

Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*, London: Verso.

Parker, C. & Hess, D. (2001). *Teaching with and for discussion*. In: Teacher and teacher education, 17, 273-289

Parker, C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. New York: Teachers College Press.

Tajfel, H., & Turner, J. (1986). *The social identity theory of inter-group behavior*. In: Worchel, S. & W. Austin (eds.). Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson-Hall.

Pligt, J. & Koomen, W. (2009). *Achtergronden en determinanten van radicalisering en terrorisme*. Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum, Ministerie van Justitie.

Rapport Onderwijsraad. (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Uitgave van de Onderwijsraad: Den Haag.

RMO (2010). *Polariseren binnen onze grenzen*. Amsterdam: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling

RMO.(2009). *Polarisatie. Bedreigend en verrijkend*. Amsterdam: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist, 55(1), 68-78.

Schuitema, J. & Veugelers W. (2013). *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de vakken biologie en geschiedenis*. Department of Child Development and Education. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.

Schuitema, J., H. Radstake & W. Veugelers (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. Amsterdam: Department of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.

SCP. (2012) *Moslims in Nederland 2012*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

SCP. (2014a). *Gescheiden werelden? Een verkenning van het sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

SCP. (2014b). *Verskil in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

SCP. (2015) *Werelden van verschil. Over de sociaal-culturele afstand en positieve van migrantengroepen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Sapon-Shevin, M. (2006). *Inclusion: A matter of social justice*. Educational leadership

Schuyt, K. (2009). *Over het recht om wij te zeggen. Groepstegenstellingen en de democratische gemeenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Slootman, M. & Tillie, J. (2006). *Processen van radicalisering: Waarom sommige Amsterdamse moslims radicaal worden*. Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische Studies.

Steele, C. (2007). *Making School A Place Where Everybody Succeeds: Belonging Is Necessary For Learning*.

Stephan, W. & Stephan, C. (2000). *An integrated threat theory of prejudice*. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23–45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Stichting HVO (2013). *Het vak HVO*. Gevonden op 8 april 2016 op: <http://hvo.nl/hetvak-hvo-en-lv>.

Universiteit voor Humanistiek (2010). *Humanisme en humaniteit in de 21e eeuw: vernieuwd onderzoeksprogramma vna de Universiteit voor Humanistiek (2010-2014) conceptversie 12 april 2010*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Vellenga, S. (2009). *Islam in Nederland: trends en toekomst*, in: S. Vellenga e.a. (red.), *Mist in de polder. Zicht op ontwikkelingen omtrent de islam in Nederland*, Amsterdam: Aksant, 13-30.

Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie. Een mixed-methods evaluatieonderzoek naar de werkzaamheid van een schoolbreed programma voor democratische burgerschapsvorming in de basisschool*. Proefschrift.

Veugelers, W. & E. de Kat (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant-Uitgevers nv.

Veugelers, W. (2006) *Docenten en waardenvormende dialogen. De begeleiding van de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. 15-19. Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding en Universiteit van Amsterdam

Voltz, D., Brazil, N., & Ford, A. (2001). *What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward*. *Intervention in school and clinic*, 37(1), 23-30.

Wenink, E., Van Geel, M. & Vedder, P. (2011) *Explaining prejudice between native Dutch and Muslim youth in The Netherlands*.

Yperen, T. van (2009). *Betere ketens*. In D. Graas, T. Liefwaard, C. Schuengel, W. Slot & H. Stegge (red.), *De Wet op de jeugdzorg in de dagelijkse praktijk* (pp. 91-110). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Zannoni, Naaijken, (2007). *Starten met een aanpak van polarisatie en radicalisering*. CCV & COT.

Zannoni, M. Varst, van der L.P. E.J.A. Bervoets, E.J.A. Wensveen, M. Bolhuis, van V.J. Torre, van der E.J. (2008) . *De rol van eerstelijns werkers bij het tegengaan van polarisatie en radicalisering; van 'ogen en oren' naar 'het hart' van de aanpak*. Den Haag: COT Instituut voor Veiligheids- en Crisismanagement



## BIJLAGE 1

Zoekwoordenlijst deelvraag 1.

<b>Nederlands</b>	<b>Engels</b>
Polarisatie	Polarization
Polarisering	Polarize
Polariseren	Polarize
Cultureel polarisatie	Cultural polarization
Levensbeschouwelijk polarisatie	Philosophy polarization
Dichotomie	Dichotomy
Conflicten	Conflict
Tegenstellingen	Contradiction
Etnisch religieus conflict	Ethnic religious conflict
Assimilatie	Assimilation
Sociale scheidslijnen	Social divisions
Uitsluiting	Exclusion
Gevolgen * polarisatie	Result Polarization
Oorzaak * polarisatie	Cause Polarization
Invloed * polarisatie	Influence Polarization
Effect * polarisatie	Effect Polarization

## BIJLAGE 2

Zoekwoordenlijst bij deelvraag 2.

<b>Nederlands</b>	<b>Engels</b>
Discussie AND educatie	Discussion AND education
Dialogoog AND educatie	Dialogue AND education
Beraadslaging	Deliberation
Klasgesprek	Classtalk
Klasdiscussie	Classdiscussion
Discussie en Controversieel	Discussion and Controversial
Schoolklimaat	Schoolclimance
Veiligheid AND educatie	Safety AND education
Leerlingpopulatie	Student population
Discussie * polarisatie	Discussion * Polarization
Discussie burgerschap	Discussion * Citizen Ship

### BIJLAGE 3

Onderstaande tabel vermeldt per auteur de wetenschappelijke discipline en de kernpunten uit hun onderzoek, zoals beschreven in hoofdstuk 3.

Auteur	Discipline	Kernpunt
Hacker (1971)	Psycholoog	Afnemende bereidheid naar andere groepen
		Versterken van elkaar uitsluitende tegenstellingen
		Andere groep wordt beschouwd als een bedreiging en moet worden uitgeschakeld
<hr/>		
Schuyt (2009)	Socioloog	Groeiende solidariteit voor de eigen groep
		Collectieve identiteit boven eigen persoonlijke identiteit
		Selectief en eenzijdig informatie tot zich nemen
		Afnemende bereidheid tot het vinden van compromissen
		Intensivering van groepstegenstellingen
		Onderdrukte emoties, z.a. schaamte, woede en schuld
		Communiceren in de overdrijvende trap
<hr/>		
Zannoni (2002)	Socioloog	Negatieve houding op basis van ervaringen en vooroordelen
		Uiten van negatieve onderdrukte emoties, z.a. schaamte, woede, schuld
		Negatieve uitingen naar de tegengestelde groep in gedrag. Geweld en stigmatiseren
<hr/>		
Tajfel and Turner (1986)	Sociaal psycholoog	Onderscheid maken tussen ingroup and outgroup (sociale categorisatie)
		De eigen groep wordt positiever beoordeeld dan de outgroup (ingroup favoritism)
		De overeenkomsten in de eigen groep worden versterkt waargenomen en de verschillen tussen groepen worden benadrukt
<hr/>		
Stephan&Stephan(2000)	Sociaal psycholoog	Onderscheid maken tussen in ingroup and outgroup (sociale categorisatie)
		De outgroup wordt gezien als bedreigend
		Angst dat interactie met de outgroup leidt tot negatieve gevoelens, als schaamte, afwijzing en vernedering
		Negatieve stereotyperingen en vooroordelen over de outgroup
		Groepsverschillen in overtuiging, cultuur, normen en waarden
<hr/>		
Janis (1982)	Sociaal psycholoog	Verlangen naar eensgezindheid
		Verhoogde druk om het met elkaar eens te zijn”
		Negatieve stereotypen over de ‘outgroep’
		Eenzijdig en selectief omgaan met informatie
		Niet openstaan voor andere ideeën
		Neiging om de overeenkomsten binnen groepen te overdrijven en de verschillen tussen de groepen te benadrukken
		Verheven voelen boven andere groepen
De eigen groep wordt gunstiger beoordeeld dan de outgroep		