

Begeleiden van gesprekken in de klas over problemen met etnisch gemengd samenleven

Hester Radstake en Yvonne Leeman

Dit artikel doet verslag van een kleinschalig onderzoek naar het begeleiden van gesprekken in de etnisch gemengde klas over problemen met etnisch gemengd samenleven. Op basis van literatuur onderscheidde we vijf eisen die daarbij aan leraren gesteld worden. We vroegen vijf leraren van vmbo-t klassen met een etnisch-heterogene leerlingenpopulatie een gesprek te begeleiden. Met behulp van interviews die voor en na het klasgesprek plaatsvonden, brachten we in kaart welke doelen en aanpakken leraren wenselijk en haalbaar vonden. Observaties gaven ons een beeld van het daadwerkelijk handelen van leraren. De resultaten laten zien dat, met uitzondering van één leraar, de leraren tekortkomingen in hun professionaliteit ervaren. Het onderzoek, waarbij samen met de onderzoeker de videoregistratie van de les besproken werd, is door de deelnemende leraren als ondersteunend ervaren voor hun professionele ontwikkeling op het onderhavige terrein.

H. Radstake, drs., is werkzaam als promovenda bij de Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen / SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam

Y. Leeman, dr., is werkzaam als universitair docent bij de Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen / SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam en als lector van het lectoraat 'Pedagogische opdracht van het Onderwijs' bij de Christelijke Hogeschool Windesheim

Correspondentieadres: **H. Radstake**, Onderwijscentrum Vrije Universiteit, De Boelelaan 1105, 1081 HV Amsterdam

In 2003/2004 verrichten wij een survey naar de ervaringen van leraren en leerlingen met spanningsvolle situaties in etnisch gemengde klassen in het voortgezet onderwijs. Die studie gaf inzicht in de ervaringen van 87 leraren en bijna 2000 leerlingen. Leraren gingen meestal in gesprek met leerlingen als zich spanningsvolle situaties voordeden. In de survey werden de leraren ook gevraagd naar hun ervaringen met spanningen die zich voordeden tijdens klasgesprekken. Voor hen behoorden dit type situaties tot de moeilijkste om mee om te gaan, met name tijdens gesprekken over culturele of religieuze kwesties (Radstake & Leeman, 2007). We weten op basis van ons survey niet hoe leraren deze gesprekken begeleiden, noch hoe de gesprekken verliepen. Om hier diepgaander inzicht in te krijgen, verrichtten we een kwalitatief onderzoek naar vijf leraren die een klasgesprek over problemen met etnisch gemengd samenleven begeleiden in hun etnisch gemengde klas. In dit artikel doen we daarvan verslag.

Ingrijpende gebeurtenissen, zoals de moord op filmmaker Theo van Gogh in 2004 en de aanslagen in New York, London en Madrid, versterkten in Nederland het dichotomisch denken over religieuze, culturele en etnische verschillen. Etnische diversiteit kreeg een negatieve connotatie. In de landelijke en lokale politiek werd de taak van scholen om de sociale cohesie in de samenleving te bevorderen steeds meer benadrukt. Uit een quick scan op Amsterdamse scholen voor voortgezet onderwijs bleek dat leraren de urgentie voelden iets te doen aan het voorbereiden van leerlingen op etnisch gemengd samenleven. Zij wisten echter niet goed wat het beste zou werken (Stichting Voorbeeld, 2005). Daarin staan zij niet alleen. Een bredere groep leraren, allen met ervaring in etnisch gemengde klassen, vertelden in interviews dat hun professionaliteit op het gebied van gesprekken over en de omgang met etnische diversiteit op school te kort schiet (Leeman, 2006).

Het onderzoek waarvan wij in dit artikel verslag doen, is erop gericht mogelijke professionaliteitseisen van leraren te identificeren. Daartoe worden de doelen en aanpakken die leraren wenselijk en haalbaar vinden van een gesprek over problemen met etnisch gemengd samenleven beschreven, als mede de wijze waarop zij zo'n gesprek daadwerkelijk begeleiden. Dit wordt bekeken in het licht van de kwaliteitseisen voor het begeleiden van dergelijke gesprekken die in de literatuur aan leraren gesteld worden. Deze eisen worden in de volgende paragraaf toegelicht.

Klasgesprekken en eisen aan professionaliteit van de leraar

In een etnisch gemengde klas wordt 'al doende' geoefend met gemengd samenleven en problemen die zich daarbij kunnen voordoen. Met behulp van gesprekken in de klas kunnen leerlingen ook doelgericht over dit onderwerp leren. Zij kunnen bijvoorbeeld verschillende perspectieven op gemengd samenleven leren kennen en begrijpen; zich leren verplaatsen in voor hen onbekende perspectieven; leren over de verwevenheid van discriminatie en uitsluiting met etnische identiteitsontwikkeling; leren over de invloed van vooroordelen en

stereotypering op interetnische relaties; algemene en interculturele communicatievaardigheden verder ontwikkelen (Banks, et al., 2001; Burbules & Bruce, 2001; Parker, 2003).

Idealiter vindt in zo'n gesprek gedachtewisseling plaats over verschillende perspectieven op, en beleving van, etnisch gemengd samenleven. Op basis daarvan wordt gezamenlijk nagedacht over rechtvaardige oplossingen voor problemen die zich daarbij kunnen voordoen (Parker, 2003). Daartoe moeten alle leerlingen zich kunnen uitspreken waarbij hun bijdragen serieus genomen worden. Randvoorwaarde is het besef bij een ieder dat gemengd samenleven gezamenlijke inspanning vereist.

Het begeleiden van zo'n ideaal gesprek in een etnisch-gemengde klas over problemen met etnisch gemengd samenleven, stelt eisen aan leraren. Met behulp van de literatuur hebben wij er vijf onderscheiden. Een eerste eis, een eis die overigens geldt voor al het lesgeven, betreft de zorg voor een orderlijke leeromgeving (SBL, 2005). Dit is een basisvoorwaarde voor het realiseren van een gesprek. Het hanteren van algemene gespreks- en omgangsregels ligt aan de basis van een goed gesprek.

Een tweede eis is een op vertrouwen en nabijheid gebaseerde relatie tussen de leraar en zijn leerlingen (SBL, 2005; Wubbels & Brekelmans 2005; Hadjioanna, 2007). Ook dit is belangrijk voor het lesgeven in alle klassen, maar stelt specifieke eisen in een etnisch gemengde klas. Op scholen in de grote steden geven doorgaans leraren van Nederlandse afkomst les aan gemengde klassen. Leraren van Amsterdamse scholen voor voortgezet onderwijs gaven aan dat de vertrouwensrelatie met hun leerlingen van niet-Nederlandse afkomst hen zorgen baart (Stichting Voorbeeld, 2005). Leraren die in het project 'Intercultureel Leren in de Klas' in de jaren negentig van de vorige eeuw met intercultureel onderwijs experimenteerden, noemden het ontbreken van vanzelfsprekend vertrouwen in de relatie met hun leerlingen problematisch. Zij oefenden met een persoonlijke opstelling in de klas. Die opstelling bleek de relatie te verbeteren (Leeman & Ledoux, 2003). In gemengde klassen met een leraar van de dominante groep voor de klas, kan er niet zondermeer vanuit worden gegaan, dat wederzijds vertrouwen met alle leerlingen gegeven is (Hermans, 2004; Ogbu, 1992).

Een derde eis is dat de leraar inhoudelijk goed op de hoogte is van het onderwerp van de les (SBL, 2005). Alleen met kennis van zaken kan hij leerlingen leren over pluriform samenleven en in aanraking brengen met een diversiteit aan perspectieven op samenleven en de wereld die daar onlosmakelijk mee verbonden is (Parker, 2003). Dat impliceert niet alleen kennis van verschillende standpunten maar ook inzicht in de diversiteit in beleving van morele dilemma's en vraagstukken van gemengd samenleven (Walker & Snarey, 2004).

Interculturele sensitiviteit is de vierde eis. Het houdt in dat een leraar diversiteit positief waardeert, zich kan verplaatsen in leerlingen van verschillende afkomst en kan aansluiten op hun belevingswereld (Chen & Starosta, 2000; Westrick & Yuen, 2007). Intercultureel sensitieve leraren geven zich rekenschap van maatschappelijke en sociale kwesties die impact kunnen hebben op hun

leerlingen (Cochran-Smith, 1995; Villegas & Lucas, 2002; Wubbels, Den Brok, Veldman & Van Tartwijk, 2006). Zo kunnen zij de opstelling en inbreng van leerlingen in het gesprek duiden (Schultz, 2003) en erop voorbereid zijn als leerlingen emotioneel reageren, geen begrip hebben voor bepaalde opvattingen of weigeren mee te praten (Burbules, 2003). Voor het begeleiden van een gesprek over problemen met etnisch gemengd samenleven is inlevingsvermogen in de ervaringswereld van leerlingen van verschillende afkomst van belang. Uit onze survey-studie (Radstake, Leeman & Meijnen, 2007) weten we bijvoorbeeld dat ervaringen met spanningsvolle situaties langs etnische lijnen kunnen verschillen. Intercultureel sensitieve leraren zouden een veilig klimaat voor een klasgesprek kunnen creëren zodat leerlingen niet bang hoeven zijn om aangevallen, uitgelachen of gepest te worden als zij hun mening willen geven of ervaringen willen voorleggen.

Een laatste eis aan het professioneel handelen van leraren is dat zij zich rekenschap geven van dominantieverhoudingen in de klas en er rekening mee houden bij de aanpak van een gesprek (Burbules & Bruce, 2001; Parker, 2003). Als een groep leerlingen een dominante positie inneemt in de klas kan dat een drukkend effect hebben op het aan de oppervlakte komen van een diversiteit aan perspectieven en meningen.

Er zijn nog nauwelijks empirische studies gedaan naar gesprekken in etnisch-gemengde klassen over problemen met etnisch gemengd samenleven. Een kleinschalig onderzoek van Huber, Murphy en Clandinin (2003) waarin momenten in het curriculum werden vrijgemaakt om in een etnisch gemengde klas kringgesprekken te houden over spanningen die leerlingen meemaken tijdens het schoolgaan, liet zien dat die gesprekken zowel bij leraren als leerlingen gevoelens van spanning, onzekerheid en ongemak met zich mee brachten. Uit ons survey bleek zoals gezegd dat leraren vooral spanningen ervaren tijdens klasgesprekken over culturele en religieuze kwesties. Het onderzoek waarvan wij in dit artikel verslag doen, heeft tot doel mogelijke professionaliteiseisen van leraren voor het begeleiden van gesprekken over problemen met etnisch gemengd samenleven te identificeren en zo een bijdrage te leveren aan de lacune in empirische kennis op dit terrein.

Methodologie

Opzet van de studie

Om een goed beeld te krijgen van mogelijke problemen van leraren bij het begeleiden van klasgesprekken over problemen met etnisch gemengd samenleven, kozen we voor een intensieve dataverzameling met behulp van interviews en observaties. Vanwege de intensiviteit van de dataverzameling beperkten we ons tot een klein aantal leraren. We richtten ons op leraren van etnisch-gemengde vmbo-t klassen in Amsterdam. We selecteerden van vijf verschillende scholen een leraar, die zowel mentor was van een klas in het tweede leerjaar, om mee te

doen aan het onderzoek. We kozen voor het tweede leerjaar omdat leerlingen dan nog veel vakken volgen in dezelfde klas.

We vroegen de vijf leraren een gesprek te voeren met hun klas over problemen met etnisch gemengd samenleven. Als stimulus voor het gesprek en ten behoeve van de vergelijkbaarheid verzochten we hen te kiezen uit videofragmenten. De videofragmenten lieten spanningsvolle situaties op het gebied van etnisch gemengd samenleven tussen jongeren zien. We zochten naar fragmenten waarin jongeren acteerden die ongeveer dezelfde leeftijd hadden als leerlingen van onze onderzoeksgroep en voor hen herkenbaar zouden zijn. De fragmenten moesten aanknopingspunten bieden voor leraren om met hun klas in gesprek te gaan over problemen met etnisch gemengd samenleven. We raadpleegden mediatheken van diverse universiteiten, hogescholen en andere instellingen. De keuze viel op drie fragmenten uit een Nederlandstalige tv-serie (Vrienden zonder Grenzen) over het dagelijks reilen en zeilen van vmbo-leerlingen in een etnisch-gemengde klas. In de fragmenten kwamen onderwerpen aan de orde waarover in etnisch gemengde kring gevoelige verschillen van mening kunnen bestaan.

Een korte beschrijving van de fragmenten:

Fragment 1: leerlingen krijgen naar aanleiding van een pamflet waarin gesteld wordt dat buitenlanders de wijk moeten verlaten, ruzie over vrijheid van meningsuiting.

Fragment 2: twee vriendinnen, allebei moslim, verschillen van mening of je man al dan niet hetzelfde geloof moet hebben als jezelf.

Fragment 3: een jongen probeert een meisje te versieren, waarbij over en weer grof en seksistisch taalgebruik gebezigd wordt. Andere leerlingen moedigen dit gedrag aan of wijzen het af.

Afgezien van het gebruik van de videofragmenten, werden de leraren vrijgelaten het gesprek naar eigen inzicht invulling te geven.

Voor het duiden van het verloop van de klasgesprekken was het nodig vooraf een beeld te krijgen van de dagelijkse gang van zaken in de klas in de lessen van de betreffende leraar. We richtten ons daarbij specifiek op twee kenmerken van de leeromgeving: in hoeverre is er sprake van een orderlijke leeromgeving waarin de leraar houvast en structuur biedt en in hoeverre is er sprake van een vriendelijke, coöperatieve sfeer in de klas. Twee onderzoekers observeerden een aantal weken voorafgaande aan het klasgesprek vier lessen van iedere leraar. Daarnaast liepen de onderzoekers twee dagen mee met iedere klas om een grondiger beeld te krijgen van het klasklimaat. Op basis van dit materiaal kwam een typering van de leeromgeving tot stand (zie tabel 1). We typeerden de leeromgeving als positief als beide kenmerken (orde en sfeer) overheersend positief waren tijdens de geobserveerde lessen en als negatief als beide kenmerken overheersend negatief waren. In geen van de klassen was het ene kenmerk positief en het andere negatief. Wel was er in twee klassen sprake van een sterk wisselende kwaliteit van de leeromgeving op beide kenmerken. In dat geval typeerden we de leeromgeving als wisselend (zie Radstake, 2005 voor een verdere toelichting van de leeromgeving van de klassen).

Om zicht te krijgen op de doelen en voorgenomen aanpak van de leraren werd iedere leraar twee weken voor het klasgesprek geïnterviewd. Daarbij werden ze gevraagd te kiezen voor een videofragment en aan te geven welke doelen zij met het gesprek voor ogen hadden. Daarnaast vroegen we hen welke didactische aanpak zij van plan waren te hanteren en dit te beargumenteren. De interviews verliepen semi-gestructureerd.

Om het handelen van de leraren te kunnen analyseren, werd het klasgesprek opgenomen met een kleine 'homevideo' camera die gericht was op de leraar. Tijdens het gesprek was ook een onderzoeker aanwezig om de aandachtigheid en participatie van de leerlingen te observeren.

Twee weken na het klasgesprek interviewden we de leraren nogmaals. Dit gesprek had tot doel om samen met de leraar te reflecteren op het klasgesprek. Tijdens dit interview bekeken leraar en onderzoeker samen de opname van het gesprek en bespraken of het gesprek verlopen was zoals ze hadden verwacht. Ook werden de leraren gevraagd of zij tevreden waren over hun eigen handelen en welke kwaliteitseisen zij voor zichzelf hanteerden.

Analyse

Van elke leraar werd een beschrijving gemaakt van de gestelde doelen, de ideeën over de voorgenomen aanpak, de gerealiseerde aanpak en de reflectie achteraf. De doelen, de ideeën over de aanpak en de reflectie achteraf namen we over uit de verslagen van de interviews met de leraren. De beschrijving van de gerealiseerde aanpak werd gemaakt door een letterlijke transcriptie van de verbale uitingen tijdens het klasgesprek. Deze beschrijvingen werden voorgelegd aan de leraren, die allen met de tekst akkoord gingen.

Op basis van deze beschrijvingen gingen we voor de vijf professionaliteitseisen na waar de leraren zich bij de voorbereiding van het gesprek rekenschap van gaven en wat zij tijdens het begeleiden van het gesprek lieten zien. Twee onderzoekers deden dit allereerst afzonderlijk van elkaar. Vervolgens gingen zij, samen met een derde onderzoeker die de beschrijvingen ook bestudeerd had, in gesprek over punten waarop de interpretaties verschilden. Dit resulteerde in een formulering waarin alle drie de onderzoekers zich konden vinden.

Onderzoeksgroep

Alle vijf leraren (Andreas, Carla, Diane, Ilse en Marjon) waren mentor van een vmbo-t klas in het tweede leerjaar.

Eén klas, die van Andreas, bestond voor de helft uit Nederlandse leerlingen en voor de helft uit leerlingen van niet-Nederlandse afkomst. De andere klassen bestonden naast 1 à 2 Nederlandse leerlingen uit leerlingen met ouders van niet-Nederlandse afkomst, zoals Marokkaans, Turks, Surinaams. In de klassen van Marjon, Carla en Ilse was eenderde tot de helft van de leerlingen Marok-

kaans. In de klas van Diane was de afkomst van de leerlingen van niet-Nederlandse origine het meest divers. Een overzicht van de kenmerken van de leraren en leeromgeving wordt gegeven in tabel 1.

Tabel 1: Kenmerken leraren en leeromgeving

	<i>Diane</i>	<i>Carla</i>	<i>Andreas</i>	<i>Ilse</i>	<i>Marjon</i>
Afkomst	Surinaams	Nederlands	Nederlands	Nederlands	Nederlands
Leeftijd	± 30 jaar	± 40 jaar	± 50 jaar	± 30 jaar	± 40 jaar
Leservaring	> 10 jaar	> 10 jaar	> 10 jaar	5 jaar	5 jaar
Vak	Nederlands en Engels	Engels	Wis- en natuurkunde	Beeldende vorming	Biologie
Ervaring met:					
1. klasgesprekken	Ja	Ja	Nee	Nee	Enigszins
2. klasgesprekken over gemengd samenleven	Ja	Enigszins	Nee	Nee	Enigszins
Leeromgeving	Positief	Positief	Wisselend	Wisselend	Negatief

Resultaten

De klasgesprekken: doelen en didactische aanpak

Gespreksdoelen

Alle leraren zagen de gesprekken als een gelegenheid om hun leerlingen (verder) voor te bereiden op etnisch gemengd samenleven. Ze dachten verschillend over wat dat inhoudt. Marjon wilde met het gesprek over partnerkeuze (fragment 2) haar leerlingen, allen van niet-Nederlandse afkomst, laten begrijpen dat zij zich zullen moeten *aanpassen* aan het gedachtegoed dat in Nederland dominant is, bijvoorbeeld dat je vrij bent in het kiezen van een partner, ongeacht geloof of afkomst. De andere leraren *accepteerden diversiteit*. Het *verbreden van de horizon* van de leerlingen was hun voornaamste gespreksdoel. Zij wilden de leerlingen in aanraking laten komen met een diversiteit aan perspectieven op pluriform samenleven. Ilse en Diane onderstreepten dat het hen daarbij ook ging om het bevorderen van inlevingsvermogen. Ze wilden dat leerlingen zouden inzien dat problemen met etnisch gemengd samenleven op verschillende manieren beleefd kunnen worden.

Carla, Diane en Ilse wilden hun leerlingen daarnaast aanzetten tot *reflectie* over hun 'vaak ondoordachte en ongenueanceerde' opvattingen over etnisch gemengd samenleven. Dit wilden ze doen door een gedachtewisseling te realiseren waarin standpunten aan elkaar gespiegeld worden.

Andreas, Diane en Ilse wilden met het gesprek ook *handelingsmogelijkheden* bieden voor problemen met gemengd samenleven. Ilse wilde dat leerlingen hierover zelf gaan nadenken en gaf er geen verdere invulling aan. Andreas en

Diane vonden het belangrijk dat leerlingen op een goede manier leren samenwerken en -leven. Voor hen was consensus daarbij niet noodzakelijk. Aan de andere kant benadrukten ze dat dit niet betekent dat elke opvatting evenveel waard is, ze accepteerden zeker niet alles. Dit is een zeer gevoelig punt in het huidige publieke debat. Het ging Andreas en Diane erom dat leerlingen leren samen door een deur te blijven gaan. Volgens Andreas was het voldoende als leerlingen zich in doen en laten baseren op respect voor diversiteit. Diane ging een stap verder. Zij wilde dat leerlingen inzien dat zij zelf een rol hebben in het oplossen van problemen die zij ervaren in het etnisch gemengd samenleven en hen stimuleren die rol op zich te nemen.

Didactische aanpak

In de klas van Marjon was het door gebrek aan orde niet mogelijk een klasgesprek te realiseren. Zodoende betrokken we haar niet bij de verdere analyse. De resterende leraren hanteerden verschillende aanpakken: Ilse en Diane voerden een klassikaal gesprek, terwijl Andreas en Carla ervoor kozen om het klasgesprek eerst in kleine groepjes voor te bereiden. We bespreken deze leraren twee aan twee.

Klassikale gesprekken

Ilse

Vooraf: Ilse maakte zich bezorgd of het wel mogelijk zou zijn om met haar klas een gesprek te voeren. Ze vreesde dat leerlingen gaan keten en elkaar aanvallen op hun mening. Het praten over etnisch gemengd samenleven lag volgens haar gevoelig bij haar leerlingen, vrijwel allemaal van niet-Nederlandse afkomst. Ilse: 'Ze hebben het gevoel minder waard te zijn in de maatschappij, dat hun mening er niet toe doet, dat zij zelf er niet toe doen.' In eerdere situaties, bijvoorbeeld toen leerlingen steun betuigden aan terroristische aanslagen, ervoer ze dat haar leerlingen een grote afstand tot haar bewaarden. 'Alsof wij (in de zin van Nederlanders) hen niet kunnen begrijpen. Zo'n houding hebben ze dan, "jij begrijpt mij toch niet".'

Ze besloot zo dicht mogelijk bij de belevingswereld van haar leerlingen te blijven, door hen over hun eigen ervaringen te laten vertellen. Dit had voor haar meerdere voordelen: het gesprek wordt interessant voor de leerlingen waardoor zij minder snel zullen afhaken en het geeft hen het gevoel serieus genomen te worden. Ze wilde het gesprek niet verbinden aan discriminatie en uitsluiting, omdat ze zichzelf onvoldoende op de hoogte vond van verschillende standpunten daarover en vermoedde dat het heftige reacties zou oproepen bij de leerlingen.

Ilse vond het niet nodig zich grondig voor te bereiden, omdat het gesprek volgens haar volledig afhankelijk was van de inbreng van de leerlingen. Hiervan kon ze van tevoren geen inschatting maken. Ze maakte daarom ook geen keuze

voor één van de videofragmenten maar hield ze alle drie achter de hand. Ze nam vooraf geen beslissing of ze het gesprek met de hele klas of in kleine groepjes zou gaan voeren, omdat ze niet wist wat beter zou werken. Bij een klasgesprek kan iedereen makkelijker betrokken worden, maar is orde houden moeilijker.

Verloop: Ilse besloot op het moment zelf om het gesprek klassikaal te voeren, omdat een tweetal 'lastpakken' afwezig was en ze daarom minder ordeproblemen voorzag. De leerlingen zaten in rijtjes van twee achter elkaar. Ilse introduceerde de les met de mededeling dat ze een aantal fragmenten wilde vertonen en ze benieuwd was wat de leerlingen er van vonden. Alle drie de fragmenten kwamen tijdens het lesuur aan bod. Vrijwel alle leerlingen waren aandachtig bij het gesprek. In het gesprek vroeg Ilse naar de ervaringen die leerlingen zelf hebben met de situaties uit de videofragmenten. Op de reacties van de leerlingen reageerde ze met een vervolgvraag ('en wat is daaraan te doen?') of ze stelde de vraag aan iemand anders ('en jij, wat zou jij doen?'). Leerlingen vonden het zichtbaar leuk om over de fragmenten te praten en elkaars verhalen te horen. Er werd uit enthousiasme veel door elkaar heen gepraat. Ilse greep dan in en liet leerlingen om de beurt aan het woord. Op één moment maakte ze expliciet gebruik van de diversiteit in de klas. Dit gebeurde na het vertonen van fragment 3, over het grove taalgebruik waarmee een jongen een meisje probeert te versieren. Ze vroeg de jongens om even met hun reactie te wachten tot de meisjes aan het woord zijn geweest.

Ilse: 'Meiden, hebben jullie wel eens meegemaakt dat een jongen je zo aanspreekt en iets van je wil?'

Een aantal meisjes vertelt achtereenvolgens hun ervaringen. Het is muisstil en iedereen luistert aandachtig. Nadat een van de meisjes vertelt dat ze een keer achtervolgd is vanaf het schoolplein vraagt Ilse: 'En wat vind je daarvan, dat dit gebeurt?'

Leerling (1): 'Je wil het liefst gewoon weglopen, maar het is echt best wel eng hoor.'

Ilse: Ja, het is eng soms hè, dat vind ik ook. Het gevoel dat je 's avonds niet in je eentje op straat durft te gaan.'

Leerling (1): 'Klopt ja. Ik denk niet dat die jongens weten hoe bang je daarvan kan worden.'

Ilse: 'Nu hebben we bijna alle meisjes horen praten en horen we eigenlijk best veel nare ervaringen. Jongens, wisten jullie dat dit gebeurt, zien jullie dit ook?'

De jongens doen lacherig en stoer, waardoor het gesprek staakt.

In het interview achteraf gaf Ilse aan bewust alleen de meisjes eerst aan het woord te hebben gelaten: zij durven vaak niet te praten omdat de jongens gemeen kunnen doen, hen niet serieus nemen of hen uitlachen. Door de interactie te structureren, deed zij een poging om de dominante positie van de jongens in de klas te doorbreken.

Achteraf vond Ilse dat ze inhoudelijk te weinig had gedaan met de inbreng van de leerlingen, waardoor er geen gedachtewisseling tot stand is gekomen. Verder merkte ze op dat haar zorg over orde en omgang tussen de leerlingen on-

terecht bleek: de leerlingen hadden aandacht en interesse voor elkaars inbreng en behandelden elkaar met respect. Dit maakte haar enthousiast om vaker een klasgesprek te houden en dan wel een gedachtewisseling over de inbreng van de leerlingen te stimuleren.

Diane

Vooraf: Diane voerde regelmatig gesprekken met haar klas over gemengd samenleven. Daarom had zij reeds aan het begin van het schooljaar samen met haar leerlingen gespreksregels opgesteld. Ze koos voor het bespreken van fragment 1 (grenzen aan de vrijheid van meningsuiting) omdat ze dacht dat leerlingen van dit fragment het meeste zouden kunnen leren.

Ze wist dat dit onderwerp gevoelig ligt bij haar leerlingen. Zij zijn volgens Diane boos over het negatieve beeld dat in de media en publieke opinie overheerst over buitenlanders en moslims en voelen zich gestigmatiseerd. Diane vond het erg belangrijk dat leerlingen alles mogen zeggen en schuwde, in tegenstelling tot de andere leraren, extreme opvattingen niet. Leerlingen moeten deze kunnen uiten, om hen vervolgens te kunnen activeren iets te doen aan de problemen die zij ondervinden. Ze dacht dat haar niet-Nederlandse afkomst helpt om haar leerlingen het gevoel te geven dat ze hen begrijpt.

Omdat ze in een eerder gesprek over de vrijheid van meningsuiting gemerkt had dat de leerlingen het met elkaar eens waren, nam ze zich voor om zelf andere perspectieven aan te dragen, zodat leerlingen hun horizon zouden verbreden en aangezet zouden worden tot reflectie over de verschillende opvattingen. Ze wilde er zeker van zijn dat iedereen met het onderwerp bezig zou zijn en zou horen wat er gezegd werd. Daarom koos ze voor een klassikaal gesprek.

Verloop: Nadat Diane het videofragment aan de klas heeft vertoond, vroeg ze de leerlingen waaraan ze dachten bij vrijheid van meningsuiting. Ze schreef hun inbreng op het bord. De leerlingen noemden namen als Theo van Gogh, Hirsi Ali, Pim Fortuyn, en onderwerpen als 'zeggen wat je wilt', 'niet kwetsen', 'racisme', 'zwart en wit', 'mening' en 'respect'. Gedurende het gesprek kwam Diane meerdere keren terug op deze onderwerpen. Aan bod kwamen het recht op vrijheid van meningsuiting in relatie tot het verbod op discriminatie, de vraag of vrijheid van meningsuiting al dan niet ingeperkt moet worden, of iemand vermoord mag worden om wat hij zegt, negatieve beeldvorming over allochtonen en verantwoordelijkheid van leerlingen zelf om dit in positieve zin bij te stellen. De interactie verliep via Diane: zij stelde de vragen, gaf beurten en bewaakte de gespreksregels (naar elkaar luisteren, elkaar uit laten praten). Een aantal leerlingen betuigde steun aan Mohammed B., de jongen die Van Gogh om het leven bracht. Het gesprek dat daarop volgde, liet zien dat Diane de inbreng van deze leerlingen serieus nam. Leerlingen waren vrij om hun mening te geven en Diane gebruikte deze om hen te stimuleren iets te doen aan de negatieve beeldvorming over moslims in Nederland:

Diana: 'Ok, jullie zeggen, Mohammed B. heeft Theo van Gogh de mond willen snoeren en hem daarom vermoord. En dat was de eigen schuld van Theo, dan had hij maar niet zo moeten kwetsen... Maar is er nu dan geen discussie meer?'

Het blijft een tijdje stil.

Leerling (1) (aarzelend): 'Hij heeft juist nog meer macht gekregen.'

Leerling (2): 'Ik vind dat Mohammed B. het eigenlijk voor ons verpest heeft. Want nu kunnen wij misschien wel helemaal geen baan meer krijgen en zo. Hij heeft het gewoon echt voor ons verpest, hij had het echt niet moeten doen.'

(...)

Leerling (1): Nu hij vermoord is, is wat hij dacht juist populairder geworden.'

Diane: 'Dat is een feit. Er zijn heel veel mensen bang nu voor de Islam en voor moslims. Wat vinden jullie daarvan?'

Leerling (3): 'In de media wordt zoveel negatiefs geschreven over Marokkanen bijvoorbeeld. Dat is echt te erg. Dat heeft gevolgen voor hoe Nederlanders gaan denken. En dus voor onze toekomst hier.'

Diane beaamt dit en vraagt de leerlingen wat zij hieraan zouden kunnen doen. Veel leerlingen sputteren verontwaardigd tegen dat Nederlanders meer moeite zouden moeten doen om hen en hun geloof beter te begrijpen, maar dat Nederlanders hier geen interesse in hebben. Diane suggereert de leerlingen zich actiever op te stellen en niet af te wachten tot anderen wat gaan doen aan hun probleem. Het blijft een tijdje stil, maar dan ontstaat er een opgewonden stemming en bedenken leerlingen op welke manieren zij Nederlanders een positiever beeld zouden kunnen geven over henzelf.

De leerlingen waren allemaal met hun aandacht bij het gesprek en reageerden enthousiast op Diane's vragen. Vrijwel alle leerlingen namen wel een keer spontaan het woord. Naarmate het gesprek vorderde, gaf Diane beurten aan diegenen die nog niets hadden gezegd.

Diane was bij het terugzien van het klasgesprek tevreden over het verloop ervan en over de betrokkenheid van de leerlingen. Ze zei haar doelen bereikt te hebben. Ze vond het vooral waardevol dat het lukte om leerlingen te laten inzien dat zij zelf iets kunnen doen aan de negatieve beeldvorming over diversiteit in Nederland.

Gesprekken in groepjes

Carla

Vooraf: Carla voerde als mentor vaker gesprekken met de klas, maar alleen als leerlingen aangaven over iets te willen praten. Ze voelde zich onervaren in deze situatie waarin het initiatief van haar uitkomt. Ze koos voor het bespreken van het eerste fragment (grenzen aan de vrijheid van meningsuiting) omdat ze deze het meest geschikt vond om de horizon van leerlingen te verbreden. Het fragment over vrije partnerkeuze zou ze niet willen bespreken, omdat dit thema voor haarzelf niet ter discussie kon staan.

Carla was vooral bezig met de vraag hoe leerlingen geprikkeld kunnen worden om in gesprek te gaan, hoe zij daarbij met meerdere perspectieven in aanraking konden komen en daarover van gedachten gingen wisselen. Ze gaf aan het gesprek buiten de persoonlijke leefwereld van leerlingen te houden, omdat het persoonlijke voor haar niet bij de schoolse context hoort. Ze wilde leerlingen eerst in kleine groepjes een opdracht laten maken die hen aanspoorde na te denken over verschillende perspectieven. Ze vond het belangrijk dat iedereen de gelegenheid zou krijgen om mee te praten en dacht dat leerlingen zich in groepjes veiliger zouden voelen om iets te zeggen.

Verloop: Carla begon de les met een klassikale uitleg over het onderwerp en de bedoeling van het gesprek. Ze stelde de groepjes gemixt samen wat betreft sekse en etnische afkomst door leerlingen op grond van nummering bij elkaar te laten zitten. Ze liet het videofragment zien en vroeg waar het volgens de leerlingen over ging. Ze benadrukte dat er veel verschillende antwoorden mogelijk waren, afhankelijk vanuit wiens perspectief je keek. Na een korte brainstorm gingen leerlingen in groepjes in gesprek. Eerst moesten ze voor een van de onderwerpen kiezen waar de opdracht over ging: provocatie, agressie, vooroordelen, vrijheid van meningsuiting en 'Nederlanders/buitenlanders. De eerste opdracht was te bepalen welke rol het onderwerp speelde in het videofragment. De tweede opdracht was drie redenen te bedenken waarom mensen zich zo gedroegen. Tot slot werd gevraagd om te bespreken wat ze het beste zouden kunnen doen als ze deze situatie zelf meemaakten.

Carla liep tijdens de les langs de groepjes en stelde de leerlingen vragen als: 'en wat vind jij?' en 'vind jij dat ook?'. Alle groepjes waren serieus bezig met de opdracht. Na ruim een half uur vroeg Carla de aandacht van de klas en zei dat de leerlingen nu aan elkaar konden laten horen wat in hun groepje besproken was. Een illustratie van hoe dit verliep:

Carla: 'En groep 2, jullie hadden ook voor het thema 'vrijheid van meningsuiting' gekozen, wat hadden jullie als oplossing daarvoor bedacht?'

Leerling (2): 'Dat je moet proberen elkaar te begrijpen.'

Carla: 'Ja dat is heel belangrijk hè, dat is de kern. Maar hier kwam er agressie. Kunnen jullie uitleggen wat er in de video agressief was?'

Leerling (2): 'Uitschelden, dreigen, mensen met opzet boos maken.'

Carla: 'En waarom doen mensen dat denk je?'

Leerling (3): 'Tja, door meningsverschillen en hier ook wel door haat.'

Carla: 'En waarom zouden mensen elkaar haten?'

Leerling (2): 'Andere religie, achtergrond, dat soort dingen.'

Carla: 'En wat zou daaraan te doen zijn?'

Leerling (2): 'Elkaar respecteren.'

Carla: 'Klopt. Dat lukt niet altijd, maar dat is er wel voor nodig ja.'

De oppervlakkigheid van de klassikale bespreking was opvallend. Achteraf merkte Carla op dat het gesprek anders verliep dan ze had voorzien. Ze had verwacht dat er vanzelf verschillende perspectieven aan de oppervlakte zouden komen door de gemengde samenstelling van de groepjes. Echter, leerlingen vatten het

op als een groepsopdracht waarop 'goede antwoorden' gegeven moesten worden en wisselden niet van gedachten over verschillende perspectieven of standpunten. Zelf versterkte Carla dit door tijdens de klassikale nabespreking te vragen naar meningen van groepjes en niet naar die van individuele leerlingen.

Andreas

Vooraf: Andreas, de enige leraar van een klas met de helft Nederlandse leerlingen, was voorafgaand aan het gesprek vooral bezig met de vraag hoe hij ruimte voor verschillende meningen kon bieden, zonder dat het gesprek uit de hand zou lopen. Hij koos voor het fragment over de vrijheid van meningsuiting omdat hij die het meest relevant vond, maar vreesde voor escalaties tussen leerlingen van Nederlandse en niet-Nederlandse origine.

Om de orde te kunnen bewaken, koos Andreas voor een sterk gestructureerde gespreksvorm en een aanpak in kleine groepjes. Hij formuleerde vooraf een opdracht met stellingen waarover leerlingen met elkaar in gesprek moesten gaan. Voorbeelden daarvan: 'iedereen heeft altijd het recht om te zeggen wat hij vindt' en 'buitenlanders moeten Nederlands spreken'. Andreas besloot het gesprek in de vaste groepsopstelling te voeren. Die zag er als volgt uit: twee groepjes met Nederlandse leerlingen (een groepje met alleen meisjes en een naar sekse gemengd groepje) en vier groepjes met leerlingen van niet-Nederlandse afkomst (drie groepjes met alleen jongens en een met alleen meisjes). Zo dacht hij de kans op escalaties te minimaliseren.

Verloop: Andreas begon de les met het toelichten van de structuur van de opdracht, zonder aan te geven wat het onderwerp was. Vervolgens liet hij het videofragment zien. Tijdens de les liep Andreas langs de groepjes en hield toezicht op de voortgang. Inhoudelijk ging hij niet op de gesprekken in. Twee van de zes groepjes waren serieus aan het werk. In de andere groepjes was een deel van de leerlingen af en toe met de opdracht bezig. Na een half uur vroeg Andreas de woordvoerders van de groepjes om de mening van hun groepje te geven.

Andreas: 'Eerst komen alleen de woordvoerders van ieder groepje aan het woord, er kan nog niet gereageerd worden op elkaar. De eerste stelling was 'wie niet bereid is Nederlands te spreken, moet oprotten'. Het eerste groepje?'

Leerling 1 (niet-Nederlandse afkomst): 'Dit vonden wij nergens op slaan want je mag zelf weten welke taal je spreekt. Want dat is eigenlijk niet iets anders dan de vrijheid van meningsuiting, zeggen wat je wilt betekent ook zelf weten welke taal je spreekt.'

Andreas: 'Is dat onder alle omstandigheden zo, dat je je eigen taal mag spreken?'

Leerling 1: 'Nou ja, als je buiten bent of thuis dan mag het.'

Andreas: 'En op school?'

Leerling 1: 'In de pauze wel.'

Andreas: 'En tijdens de les, dan ook?'

Leerling 2 (van ander groepje, niet-Nederlandse afkomst): 'Nee dat is niet beleefd, want we spreken verschillende talen.'

Andreas: 'Niet nu al op elkaar reageren, dat zouden we straks pas doen in de discussie bij opdracht 6.'

Na iedere stelling vatte Andreas de mening van de meerderheid samen. De belging voordat de leerlingen op elkaar hadden kunnen reageren.

Achteraf zei Andreas verbaasd te zijn dat hij zo vasthield aan de strakke structuur terwijl er geen sprake was van emotionele reacties van leerlingen. Hij dacht dat zijn aanpak had belemmerd dat verschillende opvattingen werden besproken. Door naar de mening van elk groepje te vragen in plaats van naar verschillende meningen binnen de groepjes, en door bij het nabespreken de mening van de meerderheid samen te vatten, had hij onbedoeld de indruk gewekt dat consensus wenselijk was. Hij vond het leerzaam om zichzelf terug te zien. Op grond van deze ervaring zou hij zeker nog eens een gesprek willen voeren over dit onderwerp. Hij zou zich dan meer richten op het aan bod laten komen van een diversiteit aan perspectieven en standpunten.

Professionaliteiteisen

We analyseerden het voorgenomen en gerealiseerde handelen van de deelnemende leraren met behulp van de op basis van literatuurstudie onderscheiden professionaliteiteisen voor het begeleiden van klasgesprekken in etnisch gemengde klassen over problemen met etnisch gemengd samenleven.

De eerste eis betrof het creëren van een ordelijk klasklimaat. Carla, Andreas en Ilse hielden bij het bepalen van het didactische arrangement expliciet rekening met mogelijke ordeproblemen of conflicten, terwijl er tijdens hun reguliere lessen doorgaans voldoende sprake was van orde. Ze waren er met dit onderwerp in hun gemengde klas blijkbaar niet gerust op dat het gesprek als vanzelf geordend zou verlopen. Twee van hen, Carla en Andreas, dachten de veiligheid het beste te waarborgen door de leerlingen eerst in kleine groepjes te laten praten. In de klas van Marjon was er dusdanig gebrek aan orde dat er geen sprake kon zijn van een klasgesprek. Zij werd zodoende niet opgenomen in de verdere analyses. Bij de resterende analyses waren zodoende vier leraren betrokken.

De tweede eis betrof een op vertrouwen en nabijheid gebaseerde relatie met de leerlingen. Alle vier leraren gaven zich bij de voorbereiding van het gesprek rekenschap van de vertrouwensrelatie met hun leerlingen. Carla en Andreas streefden naar een zekere afstand tussen henzelf en de leerlingen en handelden hier ook naar in de praktijk. Carla deed dat omdat ze school geen geschikte context vond om persoonlijke onderwerpen te bespreken, Andreas omdat hij huiverig stond tegenover mogelijk emotionele reacties van leerlingen. Ilse en Diane hechtten aan een persoonlijke benadering en gaven daar ook blijk van in hun gesprekken. Ilse liet leerlingen ervaringen uitwisselen en bracht ook haar eigen ervaringen in Diane moedigde haar leerlingen aan het achterste van hun tong te laten zien en deed dat zelf ook. Zo stelden ze zich dicht bij de jongeren op.

De derde eis was dat leraren inhoudelijk goed geïnformeerd zijn. Alle vier leraren beoogden hun leerlingen met verschillende perspectieven in aanraking te brengen. Geen van hen specificeerde vooraf om welke perspectieven het ging. Diane is de enige die zelf alternatieve perspectieven aandraagt tijdens het gesprek. Ilse vond zichzelf onvoldoende op de hoogte van het onderwerp om zelf perspectieven aan te kunnen dragen en liet dit over aan haar leerlingen. Andreas en Carla zagen zichzelf als procesbegeleiders voor het gesprek en leverden, afgezien van de opdracht die ze vooraf formuleerden, zelf geen inhoudelijke bijdrage.

De vierde eis was interculturele sensitiviteit, gekenmerkt door een positieve waardering van diversiteit en het oog hebben voor een veilig klasklimaat en voor maatschappelijke en sociale kwesties buiten school die impact hebben op het leven van leerlingen. Diane vond dat leren voor etnisch gemengd samenleven niet kan zonder de ervaringen en opvattingen van leerlingen serieus te nemen. Daar hoort bij dat leerlingen hun boosheid en soms afkeer van Nederlanders kunnen uiten. Ze had vertrouwen in haar eigen sensitiviteit en goede relatie met de leerlingen, waarmee de veiligheid gewaarborgd was om zo'n open gesprek te kunnen voeren. Andreas en Ilse wisten dat het buitenschoolse leven van leerlingen veel invloed heeft op hoe ze denken over gemengd samenleven, maar verkenden dit niet omdat ze escalaties vreesden. Ook Carla realiseerde zich het belang van de ervaringen die haar leerlingen buiten school opdoen, maar wilde het gesprek daar niet over laten gaan omdat ze dat te persoonlijk vond voor een schoolse context.

De laatste eis was alertheid op dominantiepatronen in de klas. Carla was zich er vooraf van bewust dat dominantiepatronen diversiteit in de weg konden staan en zorgde daarom voor een gemixte samenstelling van groepjes. Diane koos voor een klassikale aanpak zodat zij er alert op kon zijn dat iedereen aan bod kwam tijdens het gesprek. Ook thematiseerde zij dominantie in de Nederlandse samenleving als gespreksthema. Ilse en Andreas gaven zich vooraf geen rekenschap van dominantiepatronen. Echter, Ilse liet tijdens het gesprek wel zien dat zij er oog voor had toen zij rekening hield met de mogelijke dominantie van jongens bij het bespreken van een gevoelig onderwerp over de verhouding tussen de seksen.

Discussie

Om een bijdrage te leveren aan de lacune in empirische kennis over het begeleiden van gesprekken in etnisch-gemengde klassen over problemen met etnisch gemengd samenleven, voerden we een kwalitatief onderzoek uit. Met behulp van interviews brachten we de doelen en aanpakken van dergelijke gesprekken die de vijf deelnemende leraren wenselijk en haalbaar vonden in kaart. Observaties gaven een beeld van hun daadwerkelijke handelen. We bekeken de doelen en gewenste en gerealiseerde aanpakken van de leraren in het licht van

de vijf professionaliteitseisen voor het begeleiden van dergelijke gesprekken die we op basis van literatuur hebben samengevat als: het creëren van een ordelijke leeromgeving; het ontwikkelen en bestendigen van een vertrouwensrelatie met alle leerlingen; geïnformeerd zijn over verschillende perspectieven op pluriform samenleven; interculturele sensitiviteit en het zich rekenschap geven van dominantieverhoudingen in de klas.

Vier klassen bestonden vrijwel geheel uit leerlingen van diverse niet-Nederlandse origine. Een klas bestond voor de helft uit Nederlandse leerlingen. Alle leraren namen deel aan het onderzoek omdat zij het een goede gelegenheid vonden hun leerlingen te leren over etnisch gemengd samenleven en zij het belangrijk vonden hieraan te werken. Ze hadden meerdere doelen met het gesprek. Eén leraar stelde tot doel dat haar leerlingen, alleen van niet-Nederlandse afkomst, moeten leren dat zij zich moeten aanpassen aan het dominante gedachtegoed in Nederland. Tijdens haar les was zodanig gebrek aan orde, dat ze niet kon worden opgenomen bij de analyses van de aanpak van gesprekken in de praktijk. De overige vier leraren stelden als voornaamste gespreksdoel het leren kennen van en nadenken over verschillende perspectieven op problemen met etnisch gemengd samenleven. Desondanks waren drie van hen in de praktijk terughoudend in het stimuleren van een diversiteit aan perspectieven. De twee leraren die met kleine groepjes werkten, vroegen bijvoorbeeld alleen naar groepsmeningen en onderzochten deze verder niet. De klassikale momenten in hun gesprekken gingen niet verder dan het naast elkaar plaatsen van de resultaten van het groepswerk. Een van de twee leraren, die een klassikaal gesprek begeleidde, beperkte zich tot het uitwisselen van persoonlijke ervaringen van leerlingen, waarbij ze wel rekening hield met het verschil in ervaringskennis tussen meisjes en jongens. Het klassikale gesprek van de andere leraar was het enige waarin gereflecteerd werd op een diversiteit aan perspectieven op pluriform samenleven en nagedacht over mogelijk handelen van leerlingen zelf. Daarbij werd ook de gezamenlijke inspanning die voor etnisch gemengd samenleven nodig is, gethematiseerd. Dit gesprek vertoonde de meeste kenmerken van het ideale gesprek volgens Parker (2003). De leraar die dit gesprek begeleidde is de enige leraar die er met tevredenheid op terugkeek. De andere leraren waren tevreden over het ordelijke verloop van de les en de veiligheid in de groep die de diverse leerlingen de ruimte bood om aan het gesprek te participeren. Ze waren met name ontevreden over hun nalatigheid om in de praktijk een diversiteit aan perspectieven te stimuleren, terwijl zij dat vooraf tot doel hadden gesteld.

De tevreden leraar die het meest geslaagde gesprek voerde, voelde zich vertrouwd met het onderwerp en was van niet-Nederlandse afkomst. Ze vermoedde dat haar Surinaamse afkomst haar vanzelfsprekend zicht geeft op meer dan het dominante perspectief op gemengd samenleven. Het belang dat zij hechtte aan het leren voor etnisch gemengd samenleven was volgens haar ook gerelateerd aan haar eigen ervaringen met het hier opgroeien als 'niet-Nederlander'. Daarnaast dacht ze dat haar afkomst van positieve invloed is op de vertrouwensrelatie met leerlingen van niet-Nederlandse afkomst. Het zou interessant

zijn deze veronderstellingen te onderzoeken in een studie waarin leraren van verschillende afkomst worden vergeleken in het begeleiden van klasgesprekken over multicultureel samenleven. Er valt ook wat voor te zeggen om speciaal naar het lesgeven van Surinaamse vrouwelijke leraren onderzoek te doen. In onderzoek naar beginnende vrouwelijke docenten en orde in de klas, viel op dat zij, in tegenstelling tot hun Nederlandse collega's, geen ordeproblemen bleken te kennen. De onderzoekers veronderstelden dat de matriarchale cultuur waarin Surinaamse vrouwen zijn opgegroeid hierbij een rol speelde (Derriks & De Kat, 2007).

We waren geïnteresseerd in gesprekken in etnisch gemengde klassen over problemen met etnisch gemengd samenleven omdat eerder onderzoek liet zien dat leraren hierbij tekortkomingen in hun professionaliteit ervaren. Ook ons onderzoek leverde aanwijzingen in die richting op. De tekortkomingen in professionaliteit die we bij de vier leraren zagen, betroffen met name het ordelijk verloop van het gesprek bij gevoelige onderwerpen, het aandragen van verschillende perspectieven op etnisch gemengd samenleven en interculturele sensitiviteit. Grootschaliger onderzoek, bijvoorbeeld naar een grotere, representatieve groep leraren en naar meerdere leerjaren, is nodig om na te gaan of dit ook zo is voor leraren in het algemeen.

In ons onderzoek richtten we ons op de overwegingen en het handelen van leraren. De (leer)ervaringen van leerlingen tijdens het klasgesprek, en hun perceptie en beleving ervan, bleven buiten beeld. Het zou interessant zijn om ook naar het leren van leerlingen verder onderzoek te doen en daarbij aandacht te besteden aan mogelijke verschillen langs etnische lijnen.

De vier leraren wiens klasgesprekken werden geanalyseerd en besproken, ervoeren de deelname aan dit onderzoek als ondersteuning voor het begeleiden van klasgesprekken over problemen met etnisch gemengd samenleven. Drie van hen hadden weinig tot geen ervaring en zagen het onderzoek als een goede oefengelegenheid. Zij waren vooraf erg onzeker over de beste aanpak van het gesprek. Zij waardeerden de gehanteerde onderzoeksmethode met het voorgesprek en de bespreking van de video-opname achteraf. Juist de leraren die vooraf veel problemen zagen en zich erg onzeker voelden over hun voorgenomen aanpak, waardeerden dit hulpmiddel voor reflectie hoog. Ze kregen bij het terugkijken en nabespreken van het gesprek meer vertrouwen in hun eigen handelen en in hun leerlingen. Bovendien kregen ze ook meer vertrouwen in de mogelijkheid hun professioneel handelen op dit gebied verder te ontwikkelen. De aangeboden aanpak hielp hen hun aanvankelijke aarzeling om een gesprek met de klas aan te gaan, te overwinnen.

Met dit onderzoek zijn we mogelijke professionaliteitseisen voor het begeleiden van gesprekken over problemen met etnisch gemengd samenleven op het spoor gekomen. Doordat de leraren reflecteerden over de overwegingen die ze voorafgaande, tijdens en na het gesprek hadden, leerden ze van en over hun eigen handelen (vgl. Bergen, Engelen & Derksen, 2006; Schön, 1983). De gehanteerde onderzoeksmethode hielp hen beter te formuleren waar hun vragen

en behoeftes lagen. Bovendien bracht het hen op ideeën voor de aanpak van toekomstige gesprekken. Dat praktijkgeïnformeerde kennis goede mogelijkheden biedt voor verdere professionele ontwikkeling op een bepaald terrein, zoals het overwinnen van onzekerheid bij het lesgeven in een etnisch gemengde klas, bleek eerder uit de werkwijze in het project 'Intercultureel leren in de klas'. Die bestond uit het in groepsverband uitwisselen van leservaringen met collega's en het samen, onder begeleiding, ontwerpen en uitproberen van nieuwe aanpakken van lessen (Leeman & Ledoux, 2003). Voor professionalisering op dit gebied zouden de werkwijzen van deze (onderzoeks)projecten bruikbaar kunnen zijn. De deelname van leraren van verschillende afkomst daarbij zou, zoals wij in dit onderzoek aan het voorbeeld van de leraar van Surinaamse afkomst zagen, de ervaringshorizon kunnen verbreden.

Discussions in the classroom on problems related to living in an ethnically mixed society

This article reports on a small-scale study on guiding classroom discussions in ethnically mixed classes on problems concerning living in an ethnically mixed society. On the basis of the literature we differentiated five demands that such discussions make on teachers. We asked five teachers in the middle level of Dutch secondary education (vmbo-t) to hold a discussion in their ethnically mixed classes. With the help of interviews before and after the classroom discussion, we mapped the objectives and approaches that the teachers considered to be desirable and attainable. Observations gave us an impression of what teachers actually did and said. With one exception, the results show that the teachers experienced shortcomings in their professionalism. They considered the research method, whereby each teacher discussed the video recording of the lesson with the researcher, to be supportive of their professional development in this field.

Referenties

- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J.W., & Stephan, W.G. (2001). *Diversity within unity: essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Seattle: University of Washington.
- Bergen, T., Engelen, A., & Derksen, K. (2006). The quality of coaching in relation to the professional development of teachers. In: F.K. Oser, F. Achtenhagen, & U. Renolds (red.). *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways* (pp. 97-114). Rotterdam/Tapei: Sense Publishers.
- Burbules, N. & Bruce, B. (2001). Theory and research on teaching as dialogue. In: Richardson, V. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA
- Burbules, N. (2003). Introduction. In Boler, M. (ed.). *Democratic Dialogue in Education. Troubling Speech, Disturbing Silence* (pp. xiii-xxxii). New York: Peter Lang.
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. (2000). *The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. Paper presented at the annual meeting of National Communication Association, Seattle.

- Cochran-Smith, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answers: confronting the dilemmas of race, culture and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 493-522.
- Derriks, M. & De Kat, E. (2007). *De leerlingen de baas. Beginnende vrouwelijke docenten en orde in de klas*. SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam.
- Hadjoannou, X. (2007). Bringing the background to the foreground: what do classroom environments that support authentic discussions look like? *American Educational Research Journal*, 44 (2), 370-399.
- Hermans, P. (2004). Applying Ogbu's theory of minority academia achievement to the situation of Morrocans in the Low Countries. *Intercultural Education*, 15 (4), 431-439.
- Huber, J., Murphy, M.S. & Clandinin, D.J. (2003). Creating communities of cultural imagination: negotiating a curriculum. *Curriculum Inquiry*, 33 (4), 343-363.
- Leeman, Y. (2006). Teaching in ethnically diverse schools: teachers' professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 341-356.
- Leeman, Y.A.M. & Ledoux, G. (2003). Intercultural Education in Dutch Schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4), 385-400.
- Ogbu, J.U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21, 5-14.
- Parker, W.C. (2003). *Teaching democracy: unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Radstake, H (red.) (2005). *Ik? Ik maak geen onderscheid... een onderzoek naar hoe leerlingen de sociale gemeenschap ervaren in etnisch-gemengde vmbo-klassen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Radstake, H. & Leeman, Y. (2007). Tense situations in ethnically diverse classrooms. In Bhatti, G., Gaine, C., Gobbo, F. and Leeman, Y. *Social justice and intercultural education. An open-ended dialogue* (pp. 183-196). London: Trentham Books.
- Radstake, H, Leeman, Y. & Meijnen, W. (2007). Spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen: ervaringen van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 82(3), 117-131.
- SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren), (2005). *Bekwaamheidseisen vo/be*. <http://lerarenweb.nl>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schultz, K. (2003). *Listening: a framework for teaching across difference*. New York: Teachers College Press.
- Stichting Voorbeeld (2005). *Interculturele verhoudingen op Amsterdamse scholen voor voorgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Amsterdam: Stichting Voorbeeld.
- Villegas, A.M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 20-32.
- Walker, V.S. & Snarey, J.R. (2004). *Rac-ing moral formation: African-American perspectives on care and justice*. New York: Teachers College Press.
- Westrick, J.M. & Yuen, C.Y.M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: a comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18 (2), 129-145.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Wubbels, T., den Brok, P., Veldman, I. & Van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (4), 407-433.