

PRAKTIJKONDERZOEK

Verdraagzaamheid in het secundair onderwijs

Jochem Thijs

Ercomer/Interdisciplinaire Sociale Wetenschap, Universiteit Utrecht

j.t.thijs@uu.nl

Bjorn Wansink

Educatie, Universiteit Utrecht

Maykel Verkuyten

Ercomer/Interdisciplinaire Sociale Wetenschap, Universiteit Utrecht

Samenvatting

Het bevorderen van tolerantie wordt internationaal gezien als een belangrijk onderwijsdoel. In het onderwijs worden echter verschillende opvattingen over tolerantie door elkaar heen gebruikt, waardoor het begrip haar analytische en educatieve kracht verliest. In dit artikel gaan we specifiek in op de klassieke conceptualisering van tolerantie die verwijst naar iets verdragen waar men bezwaar tegen heeft, en daarmee verschilt van een momenteel dominante herinterpretatie van het begrip (tolerantie als appreciatie). Door middel van een heranalyse van reeds verzamelde gegevens onder middelbare scholieren laten we zien dat tolerantie als verdraagzaamheid voor jongeren moeilijk is, maar niet onmogelijk. We vinden daarbij verschillen tussen leerniveaus die samenhangen met multiculturalistische overtuigingen, waarbij VWO'ers gemiddeld toleranter zijn dan VMBO'ers. Op basis van de literatuur beschrijven we vervolgens een didactiek van tolerantie als verdraagzaamheid, waarbij het leren omgaan met onoverbrugbare verschillen centraal staat.

Abstract

Promoting tolerance is internationally regarded as an important educational goal. However, the concept of tolerance is defined and used in different ways, which means that its analytical and educational value are not

always clear. In this article, we focus on the classical conceptualization of tolerance as putting up with something one objects to (forbearance). This conceptualization differs from a reinterpretation of the term that is currently dominant (tolerance as appreciation). We conducted a re-analysis of data collected among secondary school students, and show that tolerance as forbearance is difficult but not impossible for youths. We also found that students at the higher educational levels are more tolerant than those at the lower levels, which could be explained by students' multiculturalist beliefs. Lastly we describe a didactic for the promotion of tolerance as forbearance. Learning to deal with unbridgeable differences is central in this didactic.

Keywords: verdraagzaamheid, tolerantie, jongeren, onderwijs

Keywords: forbearance, tolerance, youth, education

Inleiding

Kinderen en jongeren groeien op in een wereld waarin steeds meer aandacht is voor diversiteit. Betekenisvolle verschillen in culturele, religieuze en ideologische opvattingen, overtuigingen en manieren van leven vormen in toenemende mate de realiteit van alledag. Mensen kunnen diepgaand van mening verschillen, en die verschillen kunnen niet altijd overbrugd worden en zo tot spanningen en conflicten leiden. Verschillen zijn vaak moeilijk te accepteren als ze haaks staan op de eigen opvattingen en overtuigingen. Het is niet eenvoudig te accepteren dat anderen dingen denken, willen en doen die ingaan tegen de eigen overtuigingen over wat juist, goed en gepast is. Het zelfstandig leren nadenken en het ontwikkelen van eigen opvattingen en overtuigingen laten zich niet altijd en eenvoudig verenigen met het geven van ruimte aan anderen om het leven te leiden dat ze willen. Dit is een van de redenen waarom er toenemende aandacht is voor het ontwikkelen van tolerantie bij kinderen en jongeren, met name in het onderwijs (bijv. Jones, 2010; Macleod, 2010; Weissberg, 2003). Zowel internationale organisaties (bijv. Verenigde Naties, UNESCO) als scholen en opvoeders promoten tolerantie. De Raad van Europa heeft bijvoorbeeld voorgesteld om tolerantie onderdeel te maken van het nationale curriculum, en alle lidstaten hebben hiermee ingestemd (Barrett, 2020). Over tolerantie wordt echter niet alleen veelvuldig gesproken, maar ook verschillend gedacht. Er zijn diverse opvattingen over wat tolerantie is en hoe het in onderwijs bevorderd kan worden (Laegaard,

2010; Vogt, 1997; Walzer, 1997). Het antwoord op de laatste, praktische vraag is daarbij afhankelijk van een heldere conceptuele afbakening.

De verschillen in opvatting maken het niet eenvoudig om tal van initiatieven met elkaar te vergelijken en het belang van de oorspronkelijke betekenis van tolerantie voor onderwijs en samenleving te onderkennen. Om dit belang voor het voetlicht te brengen zullen wij ten eerste een conceptueel onderscheid maken tussen de oorspronkelijke betekenis van het begrip en de belangrijkste moderne herinterpretatie ervan. Daarbij willen we aangeven waarom de oorspronkelijke conceptualisering van tolerantie als verdraagzaamheid van groot belang is in een pluriforme samenleving (Verkuyten et al., 2019). Ten tweede willen we laten zien dat tolerantie als verdraagzaamheid voor kinderen en jongeren weliswaar niet eenvoudig is, maar ook niet onmogelijk. Dit doen we aan de hand van een heranalyse van een bestaande kwantitatieve dataset waarin middelbare scholieren van verschillende niveaus (VMBO, HAVO en VWO) zijn gevraagd naar hun acceptatie van specifieke Islamitische praktijken en de gevoelens die deze bij hen oproepen (Gieling et al., 2010). Als derde willen we op basis van de literatuur een didactiek van verdraagzaamheid beschrijven waarmee docenten acceptatie zouden kunnen bevorderen. Tolerantie is met name van belang bij controversiële onderwerpen waarover de samenleving verdeeld is omdat er op basis van verschillende overtuigingen wordt gepleit voor tegenstrijdige verklaringen of oplossingen (Stradling, 2003). Voor het onderwijs kunnen deze controversiële onderwerpen een ingang zijn om tolerantie te stimuleren en de grenzen ervan te bespreken.

Tolerantie als appreciatie

De betekenis van tolerantie

Bij de diverse opvattingen van tolerantie kan grofweg een conceptueel onderscheid worden gemaakt in tolerantie als verdraagzaamheid en tolerantie als appreciatie (Furedi, 2011). De nadruk op tolerantie als appreciatie is bijvoorbeeld te vinden bij de UNESCO (1995) declaratie over tolerantie: "Tolerance is respect, acceptance and appreciation of the rich diversity of our world's cultures, our forms of expression and ways of being human. It is fostered by knowledge, openness, communication, and freedom of thought, conscience and belief. ... [it] involves the rejection of dogmatism and absolutism". In deze opvatting wordt tolerantie gelijkgesteld aan waardering en acceptatie van culturele diversiteit, en intolerantie aan vooroordeel en dogmatisme. Deze opvatting is wijdverspreid in het onderwijs en legt de nadruk op het

erkennen en positief waarderen van anderen, wat hun achtergrond, leefstijl of cultuur ook moge zijn (Furedi, 2011; Weissberg, 2008). Tolerantie in deze zin maakt onderdeel uit van de positieve aandacht die wordt besteed aan culturele diversiteit, en het bestrijden van intolerantie wordt gezien als het tegengaan van vooroordelen. De nadruk ligt op het bevorderen van een positieve houding tegenover de opvattingen en gedragingen van anderen die zich vertaalt in positief gedrag (Galeotti, 2002). Het openstaan voor verschillen impliceert daarbij ook het afwijzen van dogmatische en absolute overtuigingen waarin verschillen juist worden afgewezen.

Het tegengaan van vooroordelen en het bevorderen van een open houding tegenover culturele, religieuze en ideologische verschillen is een belangrijke opdracht voor het onderwijs. Maar er kunnen naast vooroordelen ook diepgaande verschillen zijn in meningen, opvattingen en morele overtuigingen waarbij datgene wat een ander juist en goed vindt botst met wat men zelf als juist en goed beschouwt. Morele en ideologische tegenstellingen laten zich niet eenvoudig verenigen en het is belangrijk dat kinderen en jongeren leren na te denken over fundamenteel verschillende opvattingen en overtuigingen om deze op goede gronden al dan niet te kunnen accepteren. Bovendien zijn er tal van morele dilemma's waarin de juiste houding en oplossing verre van eenduidig is omdat er goede redenen zijn voor beide kanten van het verhaal. De opvatting van tolerantie als appreciatie is niet goed geëigend voor het omgaan met morele tegenstellingen en dilemma's, omdat de nadruk ligt op het niet beoordelen van anderen. In deze opvatting wordt de "freedom of thought, conscience and belief" van de UNESCO met name opgevat als de positieve waardering van diversiteit aan visies die in het onderwijs aan kinderen en jongeren moet worden geleerd. Daarmee gaat de aandacht uit naar het in de gewenste richting aanpassen van individuele opvattingen, houdingen en gevoelens van scholieren, en minder naar vrijheid van denken en het volgen van het eigen geweten. Het is niet zo dat leerlingen alle visies goed moeten vinden, maar deze opvatting stelt tolerantie gelijk aan appreciatie van verschil in plaats van het zorgvuldig leren wegen van verschillende redenen om iets wel of juist niet te verdragen (Furedi, 2011; Weissberg, 2008).

Tolerantie als verdraagzaamheid

Het nadeel van de interpretatie van tolerantie als appreciatie is dat de oorspronkelijke betekenis van het begrip, namelijk datgene verdragen waar men bezwaar tegen heeft, uit het zicht verdwijnt. Deze betekenis benadrukt het belang van accepteren waar je het niet mee eens bent, of wat je afkeurt of afwijst: "Tolerance requires us to accept people and permit their practices even when we strongly disapprove of them" (Scanlon, 2003,

p. 231; zie ook Cohen, 2004; King, 2012). Tolerantie als verdraagzaamheid is een kritische voorwaarde voor vreedzaam samenleven ondanks diepgaande culturele, religieuze en ideologische verschillen. Het vormt de kern van een democratische houding en een pijler van burgerschap, waarbij het gaat om de vraag hoe je omgaat met opvattingen en praktijken die je afwijst, verwerpelijk vindt of zelfs verafschuwt (Curriculum.nu, 2019).¹

Tolerantie als verdraagzaamheid vereist niet dat je afstand neemt van je eigen opvattingen en overtuigingen, integendeel, maar wel dat je de ander de ruimte geeft om het leven te leiden dat die ander wil. Of zoals John F. Kennedy stelde, “Tolerance implies no lack of commitment to one’s own beliefs. Rather it condemns the oppression or persecution of others”. Tolerantie als verdraagzaamheid impliceert iets afwijzen op basis van eigen overtuigingen maar het toch accepteren, en niet een houding van niet-oordelen en de positieve waardering van verschil. Het betekent een bereidheid om naar anderen te luisteren en elkaar te bevragen, zonder dat verschillen in opvattingen en overtuigingen altijd overbrugd kunnen en hoeven te worden. Tolerantie als verdraagzaamheid is niet eenvoudig, want het combineert afwijzing met acceptatie: een negatieve houding tegenover andere opvattingen en levenswijzen die gepaard gaat met positief gedrag, namelijk die andere opvattingen en levenswijzen niet tegenwerken en soms zelfs het recht erop verdedigen. Het verdragen van verschil vereist moeite en inzet want het verschil roept weerstand op en een knagend gevoel van afkeuring. Schuyt (1997, p. 169) spreekt in dit verband van “de onderdrukking van de neiging om te onderdrukken”. Er zijn tenminste drie aspecten die belangrijk zijn bij de klassieke opvatting van tolerantie.

Ten eerste is tolerantie iets anders dan onverschilligheid en het vermijden van oordelen. Er is geen sprake van verdraagzaamheid wanneer men niets geeft om wat anderen denken en doen, zich er bij neerlegt of er positief over is. Het heeft geen zin om te stellen dat je verdraagzaam bent tegenover datgene waarmee je het eens bent, waar je neutraal over bent of waar je je niets van aantrekt. Tolerantie verschilt dus van een onverschillige en neutrale opstelling en ook van een relativistische houding waarin alles okay wordt gevonden en verschillen ongeacht hun aard worden geaccepteerd. Er zijn altijd grenzen aan datgene wat getolereerd kan en moet worden (bijv. aantasting van lichamelijke integriteit, belemmeren van de vrijheid van anderen). Dit betekent dat jongeren niet alleen moeten leren waarom bepaalde opvattingen en gedragingen getolereerd dienen te worden, maar

¹ Merk op dat ook curriculum.nu de verschillende opvattingen van tolerantie door elkaar heen gebruikt.

ook waar de altijd aanwezige grenzen van tolerantie liggen. Grenzen die bijvoorbeeld kunnen aansluiten bij de absolute morele criteria die kinderen en jongeren gebruiken voor het beoordelen van culturele verschillen (Turiel, 2002; Wainryb et al., 2004).

Ten tweede moet verdraagzaamheid niet gebaseerd zijn op dwang, dreiging of angst. Het is geen tolerantie als je ertoe gedwongen wordt, je normatief conformeert, of bang bent om te oordelen en je uit te spreken. Er dienen zelf verkozen redenen te zijn om datgene te verdragen waar je het niet mee eens bent of wat je afkeurt: redenen die je zelf onderschrijft, zoals bijvoorbeeld gelijkheid, zelfstandigheid en vrijheid van meningsuiting. Het kerngegeven is dat er bij tolerantie sprake is van een weging van redenen om iets af te keuren (bijv. ritueel slachten van dieren; homohuwelijk) en redenen om het desalniettemin te accepteren (vrijheid van godsdienst; gelijke rechten). Daarbij dient de afkeuring en afwijzing van bepaalde opvattingen en culturele praktijken wel gepaard te gaan met respect voor de ander als autonome en gelijkwaardige medemens (Jones, 2010; Macleod, 2010). Accepteren dat anderen hetzelfde recht hebben om hun leven naar eigen inzicht in te richten is iets anders dan hun opvattingen en overtuigingen positief waarderen. Bij tolerantie gaat het om het respecteren van bijvoorbeeld Fatma als gelijkwaardige medemens en niet om het waarderen van de geloofsovertuigingen van Fatma, en om de acceptatie dat John als homoseksueel dezelfde rechten heeft als ieder ander en niet om het positief waarderen van homoseksualiteit.

Ten derde is de mate van tolerantie afhankelijk van datgene wat je geacht wordt te tolereren. In tegenstelling tot tolerantie als appreciatie waarin de nadruk vooral ligt op een algemeen onbevooroordeelde en onderliggende open mentale houding, is bij tolerantie als verdraagzaamheid de aard van de opvattingen en praktijken van meer belang (bijv. Chanley, 1994; Petersen et al., 2011). Waar bijvoorbeeld sommige negatief beoordeelde praktijken wel getolereerd worden (Moslima's die hoofddoek dragen) kunnen andere negatief beoordeelde praktijken niet worden geaccepteerd (niet schudden van de hand van iemand van de andere sekse), afhankelijk van de onderliggende waarden van degene die gevraagd wordt te tolereren. Onderzoek laat zien dat de statistische samenhang tussen de acceptatie van verschillende 'Moslim' praktijken laag is ($r \sim .25$; Van der Noll, 2014; Verkuyten & Slooter, 2007). Bovendien kan het al dan niet tolereren van specifieke opvattingen en praktijken relatief los staan van de algemene houding ten aanzien van de betreffende groep mensen. Jongeren die bevooroordeeld en negatief zijn over Moslims kunnen bepaalde praktijken van hen wel tolereren (dragen van een

hoofddoek) en een positieve houding tegenover Moslims kan samengaan met een afwijzing van specifieke opvattingen en praktijken (ritueel slachten).

In het navolgende illustreren we deze aspecten van tolerantie aan de hand van data uit een eerder uitgevoerd onderzoek onder middelbare scholieren. We zullen aantonen dat het moeilijk naar niet onmogelijk is om praktijken die negatieve gevoelens oproepen desalniettemin te accepteren. Multiculturalistische opvattingen kunnen jongeren juist verdraagzamer maken, en deze opvattingen kunnen ook verschillen in tolerantie tussen leerniveaus verklaren.

Tolerantie als verdraagzaamheid onder scholieren

Voor het onderzoek is een grote groep middelbare scholieren in Nederland gevraagd naar hun houdingen ten aanzien van verschillende Islamitische praktijken (Gieling et al., 2010). Voor de her-analyse selecteerden we 926 van de oorspronkelijke respondenten die zelf geen Moslim waren en zichzelf als van “oorsprong” Nederlands beschouwden. Hun gemiddelde leeftijd was 15.09 jaar ($SD = .97$; range 13-18) en er waren net iets meer jongens (51.6%) dan meisjes (48.4%). Van de jongeren zat 36.5% op het VMBO, 32% op het HAVO, en 31.5% op het VWO.²

Acceptatie en gevoelens

De scholieren kregen vier scenario's te lezen over praktijken waarover maatschappelijke discussie bestond en die verschillen in de mate waarin ze door jongeren zelf als moreel problematisch worden gezien (zie Gieling et al., 2010): 1) het dragen van een sluier die een deel van het gezicht bedekt (moreel minst problematisch); 2) het stichten van Islamitische scholen door Moslim ouders; 3) de weigering van een Islamitische vrouwelijke leerkracht om mannen (collega's en vaders) de hand te schudden, en; 4) een toespraak van een imam waarin homoseksuelen inferieure mensen worden genoemd (moreel meest problematisch). Na het lezen van ieder scenario is de scholieren gevraagd in hoeverre zij de verschillende praktijken accepteren, door aan te geven wat de betreffende instanties (respectievelijk de regering, de school, de school en het moskeebestuur, die allemaal in een positie waren om 'in te grijpen') zouden moeten doen. Dit deden zij op een 4-puntsschaal die in meerdere studies is onderzocht en gebruikt (bijv.

² In het oorspronkelijke onderzoek werden 18-jarigen niet meegenomen en werd een andere selectie gemaakt.

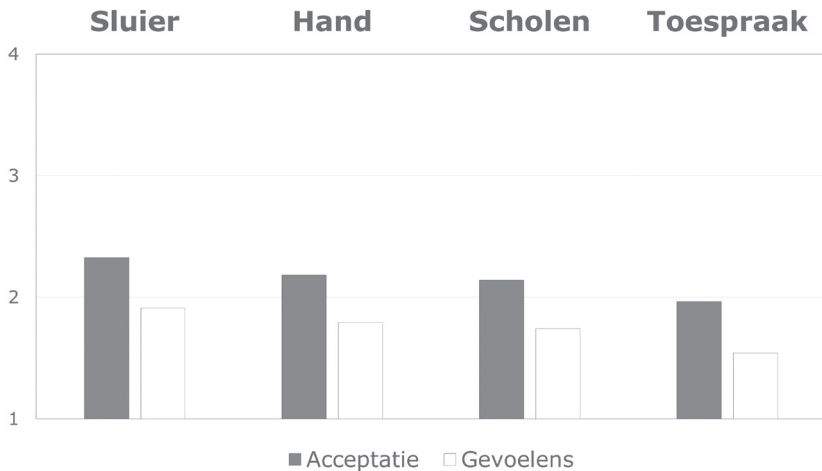


Figure 1 Acceptatie en gevoelens bij de verschillende praktijken.

Sleijnen et al., 2020; Verkuyten & Slooter, 2007): (1) de betreffende praktijk eenvoudigweg niet toestaan, (2) de actor(en) overtuigen om de betreffende praktijk niet uit te voeren, maar deze verbieden bij weigering, (3) de actor(en) overtuigen om de betreffende praktijk niet uit te voeren, maar deze toestaan bij weigering, en (4) niets doen en de betreffende praktijk accepteren. Ook werd per praktijk gevraagd om aan te geven of men gevoelsmatig negatief of positief was over de actor(en). Hiervoor werd een 7-puntsschaal gebruikt die we voor het gemak getransformeerd hebben naar een schaal variërend van negatief (1) tot positief (4).³ Figuur 1 laat de gemiddelde scores op beide maten zien voor elke praktijk.

Het is duidelijk dat de moreel problematische toespraak van de imam het minst geaccepteerd wordt, en het dragen van de sluier het meest. Ook is te zien dat er over het algemeen sprake is van negatieve gevoelens ten aanzien van de actoren (scores onder schaal midden van 2.5). Op grond hiervan werd er in de oorspronkelijke studie van uitgegaan dat het bij de acceptatie van de praktijken om tolerantie gaat, en zijn de gevoelens verder buiten beschouwing gelaten. In Figuur 1 is evenwel te zien dat de gemiddelde scores voor acceptatie ook laag zijn wat aangeeft dat er gemiddeld gezien weinig sprake is van verdraagzaamheid. Bovendien laat de figuur zien dat juist die praktijken die negatievere gevoelens oproepen minder sterk geaccepteerd worden. Dit suggereert dat tolerantie tamelijk uitzonderlijk is.

³ Nieuwe score = (oude score -1)*.5 +1.

Tabel 1 Combinaties van acceptatie en negatieve gevoelens per praktijk (percentage respondenten)

Praktijk		Negatief	Niet negatief	Tolerant binnen wel accepteren
Sluier	Niet accepteren	47.8%	9.2%	
	Wel accepteren	16.5%	26.4%	38.5%
	<i>Tolerant binnen negatief 25.7%</i>			
Hand	Niet accepteren	50.5%	7.1%	
	Wel accepteren	21.4%	21.1%	50.4%
	<i>Tolerant binnen negatief 29.8%</i>			
Scholen	Niet accepteren	58%	7.8%	
	Wel accepteren	18.9%	15.2%	55.4%
	<i>Tolerant binnen negatief 24.6%</i>			
Toespraak	Niet accepteren	72.5%	7.6%	
	Wel accepteren	11%	8.9%	55.2%
	<i>Tolerant binnen negatief 13.1%</i>			

Om de relatie tussen acceptatie en gevoelens beter in kaart te brengen hebben we twee sets van analyses gedaan. Ten eerste hebben we per praktijk naar de combinatie tussen beide antwoorden gekeken, waarbij we gevoelens hebben opgedeeld in niet negatief (scores groter dan of gelijk aan het neutrale schaal midden) versus negatief (scores onder het schaal midden), en acceptatie in wel accepteren (scores 3 en 4) versus niet accepteren (scores 1 en 2). Voor elke praktijk was de relatie tussen deze gedichitomiseerde scores matig tot sterk positief (met Φ variërend van .37 in het geval van de scholen tot .47 in het geval van de sluier, $p < .01$). Dit betekent dat de jongeren sterker geneigd waren deze te accepteren naarmate ze er *geen* negatieve gevoelens over hadden.

Tabel 1 geeft het percentage jongeren weer voor elk van de vier combinaties, waarbij de combinatie negatief en wel accepteren betrekking heeft op tolerantie als verdraagzaamheid.

De tabel laat zien dat de combinatie afwijzing en negatieve gevoelens het vaakst voorkomt en dat elke praktijk door een minderheid van de jongeren getolereerd wordt. Vooral de tolerantie ten aanzien van de moreel problematische toespraak is laag (11%). Verder zijn per praktijk de tolerante jongeren duidelijk ondervertegenwoordigd binnen de groep met negatieve gevoelens (tolerant binnen negatief). Maar tegelijkertijd zijn tolerante jongeren juist

sterk vertegenwoordigd binnen de groep die de betreffende praktijk wel accepteren (laatste kolom van de tabel), en voor drie van de vier praktijken maken zij net iets meer dan de helft uit van die groep. Opvallend is dat het dragen van de sluier niet het sterkst wordt getolereerd, zoals op grond van Figuur 1 misschien verwacht zou kunnen worden. Dat komt omdat er ook relatief weinig negatieve gevoelens zijn ten aanzien van die praktijk. Dit patroon van bevindingen laat zien dat het niet eenvoudig is om tolerant te zijn, maar ook dat positieve gevoelens niet nodig zijn voor acceptatie.

In de tweede set analyses hebben we de samenhang tussen acceptatie en gevoelens verder en preciezer onderzocht door de vier acceptatie-scores en de vier gevoelens-scores te gebruiken in een confirmatorische factoranalyse in Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2007). Hierbij lieten we de error-termen van de twee vragen (acceptatie en gevoelens) per praktijk correleren. Ondanks de verschillende reacties (Figuur 1) is er goede ondersteuning voor een model waarin de acceptatievragen en de gevoelensvragen op twee verschillende factoren laden, $\chi^2(15) = 51.777$, CFI = .985, TLI = .971, RMSEA = .051, SRMR = .032. Het is dus mogelijk een algemene factor voor acceptatie en een algemene factor voor gevoelens te gebruiken over de vier praktijken heen. Bovendien past dit twee-factor model aanmerkelijk beter bij de data dan een één-factor model waarin alle vragen op dezelfde onderliggende factor laden, χ^2 verschil (1) = 216.525, $p < .01$. De correlatie tussen beide factoren is .72. Deze samenhang is weliswaar sterk (Cohen, 1988)⁴, maar geeft ook aan dat bijna de helft van de verschillen in acceptatie niet verklaard kan worden door de gevoelens die de praktijken oproepen. Dit wijst er wederom op dat de acceptatie van deze praktijken mede afhankelijk is van andere overwegingen en er dus ruimte is voor tolerantie. Vervolgens hebben we gekeken naar de rol van multiculturalistische overtuigingen van de leerlingen.

De rol van multiculturalistische opvattingen

In het onderzoek is de scholieren gevraagd om aan te geven hoe sterk ze instemmen met multiculturalisme, hetgeen gedefinieerd kan worden als “the general and fundamental view that cultural diversity is good for a society and for its individual members and that diversity should be shared and accommodated in an equitable way” (Berry, 2006, p. 728). Omdat het hierbij niet alleen gaat om een positieve houding tegenover culturele diversiteit maar ook om een principiële aanvaarding van gelijkheid en gelijkwaardigheid, kan verwacht worden dat multiculturalistische opvattingen een tweeledig

4 Correlaties tussen latente factoren kunnen hoger uitvallen omdat er geen sprake is van meetfout.

effect hebben op de acceptatie van de betreffende praktijken. Enerzijds kunnen ze leiden tot positievere gevoelens ten aanzien van die praktijken zelf en daardoor tot meer acceptatie (indirect effect). Anderzijds kunnen deze opvattingen tot meer acceptatie leiden los van de gevoelens die ze opwekken (direct effect). Als er sprake is van negatieve gevoelens impliceert deze laatste mogelijkheid tolerantie als verdraagzaamheid. We hebben dit tweeledige effect getoetst door middel van een pad-model in Mplus.

De multiculturalistische opvattingen van de scholieren zijn gemeten aan de hand van acht items gebaseerd op Berry en Kalin's (1995) Multicultural Ideology Scale, waaronder "Migranten moeten ondersteund worden bij het behouden van cultuur", "Hoe meer culturen er zijn in Nederland, des te beter dat is voor Nederland", en "Immigranten in Nederland moeten hun culturele achtergrond zo snel mogelijk vergeten" (omgecodeerd). De acht items bleken op één latente factor te laden ('multiculturalisme') die we vervolgens hebben gebruikt om de scores op de acceptatiefactor te voorspellen in combinatie met de gevoelensfactor. Dat wil zeggen, we testten een pad-model waarin acceptatie afhangt van gevoelens en multiculturalisme, en waarin gevoelens afhangen van multiculturalisme. In dit model controleerden we voor achtergrondkenmerken en daarom lieten we alle factoren (acceptatie, gevoelens en multiculturalisme) afhangen van sekse, leeftijd en leerniveau.

De fit voor dit model is goed, $\chi^2(149) = 392.431$, CFI = .949, TLI = .937, RMSEA = .044, SRMR = .042, en de significante, gestandaardiseerde effecten zijn weergegeven in Figuur 2. Voor de leesbaarheid worden de resultaten voor sekse en leeftijd niet getoond en we bespreken die hier verder niet. Met het oog op mogelijke onderwijskundige implicaties gaan we wel in op de verschillen tussen de onderwijsniveaus. De statistische effecten zijn getoetst middels bootstrapping. Voor de leesbaarheid spreken we soms over effecten, maar het is belangrijk in het oog te houden dat ons onderzoek correlatieel is en we dus geen uitspraken over oorzakelijkheid kunnen doen.

Het model laat zien dat er inderdaad een tweeledig effect is van multiculturalisme. Enerzijds is het een sterke positieve voorspeller van gevoelens en via die gevoelens een positieve voorspeller van acceptatie. Dit indirecte effect van multiculturalisme op acceptatie is significant. Tegelijkertijd heeft multiculturalisme ook een direct positief effect op acceptatie en dit positieve effect ($\beta = .38$) is descriptief gezien sterker dan het indirecte positieve effect via gevoelens ($\beta = .31$). Dit geeft aan dat hoewel multiculturalisme samengaat met minder negatieve evaluaties, het ook samengaat met meer acceptatie van de praktijken los van de gevoelens die worden opgeroepen. Dit suggereert dat

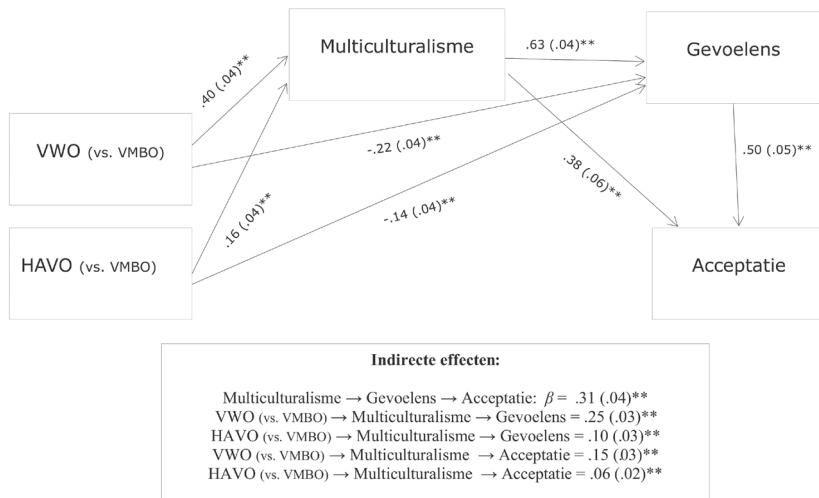


Figure 2 Pad-model voor multiculturalisme, gevoelens en acceptatie

multiculturalisme acceptatie bevordert bij zowel negatieve als positieve(re) gevoelens⁵ en leerlingen dus toleranter maakt.

Figuur 2 laat ook de statistische effecten van onderwijsniveau zien, waarbij de verschillen zijn getoetst tussen VWO en VMBO leerlingen en tussen HAVO en VMBO leerlingen. Onderwijsniveau is positief gerelateerd aan multiculturalistische opvattingen (VWO hoger dan HAVO en VMBO, en HAVO hoger dan VMBO), en via die opvattingen positief aan gevoelens. Tegelijkertijd heeft onderwijsniveau een direct negatief effect op gevoelens, waardoor het totale effect ervan op gevoelens (indirect plus direct) niet significant is. Omdat onderwijsniveau uiteindelijk geen statistisch effect heeft op evaluatie maar wel een indirect effect op acceptatie via multiculturalisme, kan geconcludeerd worden dat de leerlingen in de hogere niveaus toleranter zijn, wat overeenkomt met eerder onderzoek (Gieling et al., 2014; Vogt, 1997).

Waarom er een verband is tussen onderwijsniveau en multiculturalistische opvattingen kunnen we op grond van de data niet vaststellen. Onderzoek onder volwassenen heeft laten zien dat een hoger opleidingsniveau samengaat met een positievere houding ten aanzien van diversiteit. Eén van de verklaringen daarvoor is dat de cognitieve vaardigheden die vereist zijn

5 In een aanvullende analyse hebben wij ook bekeken of er sprake is van een interactie tussen multiculturalisme (als geobserveerde schaal) en evaluatie, maar die interactie is niet significant.

voor een hoger opleidingsniveau of er juist door bevorderd worden mensen in staat stelt om op een meer genuanceerde en weloverwogen manier na te denken over andere groepen en gelijke rechten (bijv. Meeussen et al., 2013). Vermoedelijk speelt er iets soortgelijks bij de scholieren. Tegelijkertijd is het interessant dat de VWO leerlingen (ten opzichte van de rest) en de HAVO leerlingen (ten opzichte van de VMBO leerlingen) *negatievere* gevoelens hebben na controle voor multiculturalisme. Mogelijk heeft dit te maken met de mate van etnische segregatie, omdat er vermoedelijk meer contact is met Moslim-leerlingen in het VMBO dan in het VWO (Vogels, et al., 2021) en dit kan de houding ten aanzien van deze groep positief beïnvloeden (Velasco González et al., 2008).

Kortom, tolerantie als verdraagzaamheid is moeilijk voor leerlingen, maar niet onmogelijk. Multiculturalistische opvattingen lijken een belangrijke (indirecte) voorspeller te zijn van tolerantie. In het volgende deel gaan we nader in op de vraag hoe leerkrachten tolerantie als verdraagzaamheid kunnen stimuleren aan de hand van controversiële thema's en bespreken we waar ze daarbij tegenaan kunnen lopen.

Controversiële thema's in het onderwijs

Thema's gerelateerd aan de Islam zoals voorgelegd aan de leerlingen in bovengenoemd onderzoek worden door veel docenten gezien als controversiële onderwerpen (Savenije et al., 2019). Het zijn kwesties die de samenleving verdelen en waarbij groepen tegenstrijdige verklaringen en oplossingen bieden op basis van alternatieve waarden (Stradling, 2003). Er is veel literatuur over hoe docenten lesgeven over controversiële thema's en vaak wordt het stimuleren van tolerantie gezien als belangrijk onderwijsdoel. In deze literatuur wordt het begrip tolerantie echter zelden nauwkeurig omschreven. Hierdoor is het vaak onduidelijk of het bespreken van controversiële thema's tot doel heeft om tolerantie als verdraagzaamheid te stimuleren, of tolerantie als appreciatie. In deze sectie zullen we op basis van de literatuur en ons eigen kwalitatieve onderzoek een voorstel doen voor een didactiek van tolerantie als verdraagzaamheid. Hiernaast zullen we bespreken tegen welke grenzen docenten kunnen aanlopen bij deze voorgestelde didactiek.

Een didactiek van tolerantie als verdraagzaamheid

De onderwijskundige literatuur is eensgezind dat bij het bespreken van controversiële onderwerpen een veilig klassenklimaat en een goede pedagogische relatie met de leerlingen cruciaal is (Bickmore & Parker, 2014;

McCully, 2006). Bij een didactiek van tolerantie als verdraagzaamheid is het van belang om de verschillende *inhoudelijke* perspectieven van de leerlingen omtrent een controversieel thema te inventariseren. Hierbij moeten leerlingen en docenten hun oordelen en opvattingen kenbaar kunnen maken, maar wel zonder anderen te veroordelen of direct dan wel indirect aan te vallen (Wansink & Timmer, 2020). Er moet een bereidheid zijn om open naar elkaar te luisteren en het gesprek met elkaar aan te gaan (Hess & McAvoy, 2015). Vervolgens is het van belang dat leerlingen niet alleen hun gevoel laten spreken, maar ook leren reflecteren op wat precies de morele of epistemologische redenen zijn voor hun eigen perspectief aangaande de controversie en elkaar hierop kritisch bevragen (Weinstock et al., 2017). Het is hierbij belangrijk dat leerlingen wel de mogelijkheid krijgen zich goed inhoudelijk te verdiepen in de besproken controverses. Over het door ons onderzochte thema Islam kunnen leerlingen bijvoorbeeld sterke beelden hebben die vaak erg beperkt zijn en weinig gebaseerd op betrouwbare bronnen (Van Wilgenburg & Wansink, 2021).

Zowel in de literatuur over het bevorderen van tolerantie als het bespreken van controversiële thema's wordt aangeraden om leerlingen het perspectief van de ander te laten begrijpen en in te nemen (Gehlbach, 2004; Hess & McAvoy, 2015; Verkuyten et al., 2019). In de context van tolerantie als verdraagzaamheid gaat het daarbij niet zozeer om het verbeteren van de negatieve houding ten opzichte van datgene waartegen men bezwaar maakt, maar om het begrijpen en daarmee accepteren ervan (Graumann, 1996). Door te erkennen dat mensen vanuit hun eigen overtuigingen naar de wereld kunnen kijken en handelen wordt het niet alleen mogelijk om de opvattingen van anderen beter te begrijpen maar wordt ook het eigen perspectief verbreed (Galinsky, 2002). Onderzoek laat echter zien dat het voor leerlingen niet altijd makkelijk is om het perspectief van een ander te begrijpen, laat staan in te nemen. In het geval van controversiële thema's heeft dat onder andere te maken met het feit dat leerlingen (en ook docenten) zich bedreigd kunnen voelen in hun identiteit waardoor het om meer gaat dan het thema zelf. Emoties kunnen hoog oplopen als er niet alleen verschil van mening is, maar die verschillen (impliciet of expliciet) gekoppeld worden aan wie en wat je bent. Voor een docent is het daarom belangrijk de verschillende etnische en religieuze achtergronden van de leerlingen goed te kennen (Banks, 2008). Mocht een docent bijvoorbeeld de onderzochte Islamitische praktijken willen bespreken dan is het mogelijk dat Moslim leerlingen zich hierdoor bedreigd zullen voelen (zie bijv. James, 2012). In recent onderzoek vonden we dat leerlingen die zich tijdens een discussie aangevallen en bedreigd voelen in hun eigen identiteit minder open staan voor perspectieven van anderen in

vergelijking met leerlingen die dit niet ervaren. Een gevoel van dreiging leidt er toe dat leerlingen vooral gericht zijn op het verdedigen van wie en wat zij in eigen ogen zijn, en minder bereid om na te denken over hun opvattingen en overtuigingen, en waar die op gebaseerd zijn (Mol et al., 2020).

Voor het bespreken van conflicterende perspectieven is het dan ook raadzaam om zoveel mogelijk te beginnen met “koude” controversiële onderwerpen (Wansink et al., 2018). Dit zijn onderwerpen waarmee leerlingen zich niet al te sterk identificeren en waarvoor het makkelijker is om ander opvattingen te tolereren dan bij “hete” onderwerpen die een sterke identificatie met de daarbij horende gevoelens oproepen (zie bijv. Orlenius, 2008). Wat als “koud” en “heet” wordt ervaren kan natuurlijk sterk verschillen tussen leerlingen, maar er zijn ook onderwerpen die bij de meeste leerlingen niet al te sterke gevoelens oproepen. Dit zijn vaak historische onderwerpen die “afgekoeld” zijn door de tijd zoals bijvoorbeeld het algemeen kiesrecht in Nederland en het non-discriminatiebeginsel.

Maar zelfs bij relatief “koude” onderwerpen kan er na een inventarisatie van alle perspectieven in de klas een situatie ontstaan waarin er onoverbrugbare meningen en opvattingen zijn over de controversie. Bij een didactiek van tolerantie als verdraagzaamheid is het dan van belang dat de docent met de leerlingen in gesprek gaat over *hoe* je het met elkaar oneens kunt zijn. De uitdaging is hier hoe je fricties tussen conflicterende perspectieven van de leerlingen in de klas educatief maakt (Parra et al., 2021). In het geval van de door ons onderzochte Islam-gerelateerde casussen is het voor docenten essentieel om expliciet te maken dat je het bijvoorbeeld op religieuze of morele gronden oneens kunt zijn met een andere leerling, maar dat je dient te accepteren dat de ander evenveel recht heeft op zijn of haar mening als jezelf (met als voorwaarde dat deze meningen geuit mogen worden binnen het rechtsstatelijk kader). De docent kan hierbij expliciet aangeven dat van de leerlingen niet verwacht wordt dat ze hun eigen opvattingen opgeven of bijstellen, alleen dat ze accepteren dat anderen dat ook niet hoeven doen. Het effect van multiculturalistische overtuigingen in ons onderzoek suggereert dat het helpt als de docent hierbij ingaat op het belang dat cultuur voor mensen heeft, en uitdraagt dat in principe eenieder het recht heeft (maar niet onbegrensd) op de uiting ervan. Er moet ruimte zijn voor fundamentele verschillen van mening bij het op vreedzame wijze zoeken naar klassikale beslissingen en oplossingen. Het belang van tolerantie kan duidelijk en invoelbaar worden gemaakt door het te bespreken als een pijler van een beslissingsproces waarin iedereen gelijkwaardig is en hetzelfde recht heeft om zijn of haar opvattingen en belangen naar voren te brengen en te verdedigen (Jones, 2010).

Hierbij kan tegelijkertijd samen worden nagedacht over waarom een gemeenschappelijk kader van grondrechten met vrijheid van denken en spreken belangrijk is om in een democratie vreedzaam te kunnen samenleven (Verkuyten et al., 2019). Aansprekende onderwerpen hierbij zijn bijvoorbeeld de strijd voor vrouwenrechten, de afschaffing van de slavernij, en vormen van uitsluiting, onderdrukking en discriminatie. Hierbij is het belangrijk te benadrukken dat leerlingen in een rechtsstaat leven: dat wil zeggen dat je bijvoorbeeld mag vinden dat vrouwen bepaalde rechten niet zouden moeten hebben, maar dient te accepteren dat het wettelijk verboden is om dit in de praktijk te brengen.

Waarschijnlijk is het ook van belang om bij het stimuleren van tolerantie onder leerlingen rekening te houden met het onderwijsniveau. Voor zover wij weten is hier geen systematisch onderzoek naar gedaan binnen de Nederlandse context. Uit onze kwantitatieve analyses blijkt echter dat VWO leerlingen toleranter waren dan HAVO en VMBO leerlingen, en HAVO leerlingen toleranter dan VMBO leerlingen omdat zij sterkere multiculturalistische opvattingen hadden. Dit zou kunnen betekenen dat het bij leerlingen uit de hogere leerniveaus makkelijker is om in te gaan op de principiële redenen achter tolerantie als verdraagzaamheid. We moeten hier echter terughoudend zijn met conclusies omdat er alternatieve verklaringen zijn die we met de dataset niet kunnen onderzoeken. Zo kunnen we bijvoorbeeld niet uitsluiten dat de tolerantieverschillen tussen het VMBO, HAVO en VWO juist het gevolg zijn van hoe docenten omgaan met controversiële thema's. Bovendien zouden de opvattingen van ouders een belangrijke rol kunnen spelen en zouden niveauverschillen in tolerantie samen kunnen hangen met verschillen in sociaaleconomische status.

Om te leren omgaan met conflicterende perspectieven en deze te leren tolereren is het verder van belang dat leerlingen in contact komen met andersdenkenden en leeftijdgenoten met een andere sociaal-culturele achtergrond. Leerlingen kunnen dan samen de betekenis van tegengestelde opvattingen en meningen onderzoeken en leren te accepteren. De school is een geschikte plek om tolerantie te bevorderen omdat het een omgeving is waar leerlingen "gedwongen" met meerdere perspectieven in aanraking kunnen komen (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Onderwijssegregatie kan er echter toe leiden dat scholen op zichzelf staande, redelijk homogene "bubbels" worden wat ten koste kan gaan van de mogelijkheid om negatief gewaardeerde praktijken en opvattingen te leren tolereren. Deze bubbels kunnen zelfs binnen scholen ontstaan door de eerder genoemde segregatie langs onderwijsniveaus (Vogels et al., 2021).

Grenzen aan tolerantie

Hoewel het bespreken van controversiële thema's in het onderwijs door docenten over het algemeen positief gewaardeerd wordt, kunnen zij het lastig vinden om dit met de klas te doen. Redenen die docenten hiervoor geven zijn bijvoorbeeld onzekerheid over de inhoud van de controversie, heftige emoties van leerlingen, of angst voor de reacties van ouders (Goldberg & Savenije, 2018; Hess & McAvoy, 2015; Wansink et al., 2017, 2021). Daarnaast kunnen eigen opvattingen en overtuigingen van docenten invloed hebben op hoe zij met conflicterende perspectieven omgaan (Orlenius, 2008). Onderzoek laat zien dat docenten sneller geneigd zijn om verschillen van mening te begrenzen als ze zich vereenzelvigen met het onderwerp. Docenten zijn dan geneigd tot "normatief balanceren" waarbij ze beoordelen welke opvattingen ze vrijelijk willen bespreken en welke ze liever inperken (Wansink et al., 2018). Hiervoor maken docenten verschillende afwegingen die in de praktijk vaak moeilijk van elkaar te onderscheiden zijn. Ten eerste kunnen dit eigen overtuigingen zijn zoals bijvoorbeeld het moreel verkeerd vinden om homoseksualiteit af te wijzen op religieuze gronden. Maar docenten kunnen ook bepaalde opvattingen niet bespreken in de klas omdat die niet stroken met wetenschappelijke feiten, zoals allerlei complottheorieën (Savenije et al., 2019; Wansink et al., 2018, 2020).

Als docenten bepaalde opvattingen in de klas bewust niet toelaten wordt het moeilijk om tolerantie als verdraagzaamheid en de grenzen hiervan met leerlingen te bespreken en educatief te maken. Het buiten de orde verklaren van bepaalde overtuigingen ontnemt leerlingen de kans om te bepalen op grond waarvan zaken wel of juist niet getolereerd moeten worden. Dat niet alles getolereerd kan worden en waarom dit zo is, is een belangrijke onderwerp om te bespreken en er zijn genoeg voorbeelden (onderdrukking, discriminatie, "hate speech") om dit duidelijk te maken. Maar eenvoudig is dit zeker niet omdat het wél bespreken van opvattingen die eigenlijk niet getolereerd zouden moeten worden onbedoeld kan bijdragen aan het legitimeren van die opvattingen. Bovendien kan het leiden tot spanning en onrust in de klas. Door ruimte te willen geven aan verschillende opvattingen kan het gevoel van veiligheid en welbevinden van leerlingen onder druk komen te staan (Wansink et al., 2021). Wat deze spanning kan verminderen is om goede afspraken met leerlingen te maken over *hoe* met elkaar te discussiëren over controversiële thema's en de vraag waarom bepaalde opvattingen en gedragingen wel of juist niet getolereerd kunnen en moeten worden.

Om te kunnen discussiëren over deze vraag is het belangrijk om duidelijk zicht te krijgen op wat deze grenzen zijn. Het rapport themaonderzoek

“Burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen” van de Onderwijsinspectie beschrijft echter dat deze grenzen voor scholen en daarmee voor docenten onduidelijk kunnen zijn (Onderwijsinspectie, 2020). Een belangrijke aanbeveling van het rapport is dat het voor scholen en daarmee docenten duidelijker moet worden waar de ruimte is om hun eigen opvattingen tot uitdrukking te brengen en waar deze in strijd zijn met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat. Aangezien politieke partijen het oneens zijn over de morele invulling van burgerschapsonderwijs zullen deze grenzen voorlopig (tot bepaalde hoogte) ter discussie blijven staan (Eidhof et al., 2016). Dit legt een grote verantwoordelijkheid bij de school en de docent. Vanuit een socialiserend perspectief kan evenwel enig houvast worden gevonden in de staatsrechtelijke grenzen van tolerantie. Voor leerlingen en docenten is het belangrijk om tenminste deze wettelijke grenzen te kennen omdat die het kader aangeven waarbinnen opvattingen en overtuigingen vrijelijk geuit mogen worden. Daarnaast zijn er morele grenzen aan tolerantie die volgens jongeren in een studie van Wainryb et al. (1998) algemeen geldig zijn en te maken hebben met eerlijkheid, rechtvaardigheid en het welzijn en welbevinden van anderen. Jongeren kunnen bijvoorbeeld tolerant zijn tegenover overtuigingen waar ze het hartgrondig niet mee eens zijn, maar nauwelijks tegenover haatdragende en kwetsende uitspraken (Harell, 2010). Dit zagen we ook bij de afwijzing van de toespraak van de imam in het onderzoek dat we eerder hebben besproken.

Conclusie

In dit artikel zijn we ingegaan op het belang van tolerantie als verdraagzaamheid, de haalbaarheid ervan voor kinderen en jongeren, en de vraag hoe tolerantie in het onderwijs bevorderd kan worden. We hopen duidelijk te hebben gemaakt dat de meer moderne interpretatie van het begrip tolerantie als appreciatie afdoet aan de unieke, oorspronkelijke betekenis ervan. Door tolereren gelijk te stellen aan positief waarderen van diversiteit verliest het begrip haar analytische en pedagogische waarde. Verdraagzaamheid is immers niet aan de orde bij zaken die men positief waardeert. Bovendien valt door deze gelijkstelling het grote maatschappelijke belang van tolerantie grotendeels weg. Hoe lastig het ook moge zijn, het bevorderen van acceptatie *ondanks* een negatieve waardering is doorgaans realistischer dan het ombuigen van die waardering, juist in pluriforme samenlevingen waar mensen hartgrondig van elkaar kunnen

verschillen in meningen, voorkeuren, en overtuigingen. En hoewel we hier niet expliciet op zijn ingegaan, is het een morele en politieke vraag of het wenselijk is om jongeren positiever te maken over zaken die tegen hun eigen overtuigingen ingaan in plaats van ze te leren om die dingen desalniettemin te accepteren. Dit geldt met name voor zaken die binnen de grenzen van de rechtsstaat vallen. Juist vanuit het perspectief van tolerantie als verdraagzaamheid is het cruciaal om te aanvaarden dat zaken verschillend gewaardeerd kunnen worden. Pogingen tot het beïnvloeden van negatieve gevoelens kunnen mogelijk ook contraproductief zijn voor het leren omgaan met diversiteit. Jongeren kunnen daardoor de indruk krijgen dat deze gevoelens er niet mogen zijn en dat hun perspectief niet serieus wordt genomen. Op grond van zowel theoretische als praktische overwegingen is het dus belangrijk om tolerantie als verdraagzaamheid te onderscheiden van de tolerantie als appreciatie. Dit helpt curriculum-makers, docenten en schoolleiders bij het maken van didactische en pedagogische keuzes.

Onze her-analyses van de kwantitatieve gegevens hebben laten zien dat de tweedeling tussen acceptatie en waardering die bij tolerantie als verdraagzaamheid centraal staat betekenisvol kan zijn voor middelbare scholieren. Hoewel leerlingen sterk geneigd zijn om maatschappelijk bediscussieerde praktijken niet te accepteren als die negatieve gevoelens bij hen oproepen, zijn er verschillen in acceptatie die los staan van die gevoelens. Zo vonden we binnen de groep scholieren met negatieve gevoelens over een bepaalde praktijk steeds een kleine minderheid (13.1%-29.8%) die die praktijk wél accepteert, en binnen de groepen scholieren die de praktijken wel accepteren substantiële aantallen leerlingen (38.5%-55.4%) die desondanks negatieve gevoelens hebben. Deze jongeren zijn dus tolerant in de oorspronkelijke betekenis van het woord. De verschillen in acceptatie tussen leerlingen bleken af te hangen van hun multiculturalistische opvattingen, en dit verband kon slechts gedeeltelijk verklaard worden vanuit de positievere gevoelens die samengaan met die opvattingen. Multiculturalisme impliceert niet enkel een positieve benadering van andere culturen, maar gaat ook uit van het idee dat verschillende groepen het recht hebben om overeenkomstig hun eigen culturele waarden te leven. Daarmee verschaft het een meer principiële grond voor de acceptatie van “vreemde” praktijken, los van hoe die gewaardeerd worden, en dus voor tolerantie als verdraagzaamheid.

Het was niet mogelijk om de bijdrage van docenten aan deze principiële acceptatie vast te stellen in dit onderzoek, maar op grond van de literatuur over controversiële thema's en eigen kwalitatief onderzoek op

dat terrein kunnen we een aantal didactische aanbevelingen bespreken (Hess & McAvoy, 2015; Wansink & Timmer, 2020; Wansink et al., 2018, 2019, 2021). Voor de bevordering van tolerantie is het noodzakelijk dat er een veilig klimaat is waarin iedereen gehoord kan worden, waarin leerlingen gestimuleerd worden om te reflecteren op hun eigen positie en om het perspectief van de ander in te nemen, waarin overeenstemming bereikt kan worden over hoe het met elkaar oneens te zijn, en waarin leerlingen leren dat er principiële, morele redenen (kunnen) zijn om negatief gewaardeerde overtuigingen en praktijken toch te accepteren. Uit de kwantitatieve analyse bleek dat het recht om volgens de eigen culturele waarden te leven zo'n reden kan zijn, en dat leerlingen uit de hogere niveaus hier meer mee instemmen en daardoor toleranter zijn. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op deze en andere verschillen tussen VMBO, HAVO en VWO leerlingen om te verkennen of er voor deze groepen specifieke didactieken ontwikkeld dienen te worden om tolerantie te bevorderen. Ook kan hierbij rekening worden gehouden met segregatie binnen en tussen scholen (Vogel et al., 2021).

Een belangrijke kanttekening bij dit alles is dat tolerantie niet onbegrensd kan zijn. Ook bij tolerantie als appreciatie wordt een grens getrokken bij dogmatische en absolute overtuigingen waarin verschillen worden afgewezen. Er zijn altijd opvattingen en gedragingen die niet getolereerd kunnen worden, omdat de redenen om ze te accepteren niet opwegen tegen redenen om ze te verbieden. Er zijn rechtsstatelijke principes die aan leerlingen moeten worden uitgelegd en er zijn ook morele criteria die door jongeren zelf als algemeen geldend worden gezien en daarmee gebruikt worden om grenzen te trekken tussen wat wel en niet aanvaardbaar is (Verkuyten & Killen, 2021). De toespraak van de imam is een voorbeeld (Gieling et al., 2010). Naast didactische en pedagogische overwegingen hebben docenten persoonlijke overwegingen om controversiële thema's wel of niet te bespreken. Het is wenselijk dat zij zich bewust zijn van hun eigen morele, epistemologische en pedagogische posities en daarmee van hun eigen perspectieven die het aanleren van tolerantie in klas kunnen beïnvloeden en sturen.

We hebben met dit artikel een bijdrage proberen te leveren aan het denken over tolerantie in het onderwijs. Het stimuleren van tolerantie als verdraagzaamheid is ongetwijfeld niet eenvoudig, maar het is cruciaal om leerlingen na te laten denken over principiële redenen om iets toch te accepteren. We hopen dat onze bevindingen en aanbevelingen hierbij kunnen helpen.

Literatuur

- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Allyn & Bacon.
- Barrett, M. (2020) The Council of Europe's reference framework of competences for democratic culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18, 1-17.
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 719-734
- Berry, J. W., & Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 27, 301-320.
- Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive conflict talk in classrooms: Divergent approaches to addressing divergent perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42, 291-335.
- Chanley, V. (1994). Commitment to political tolerance: Situational and activity-based differences. *Political Behavior*, 16, 343-363.
- Cohen, A. J. (2004). What toleration is. *Ethics*, 115, 68-95.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Curriculum.nu (2019). 'conceptvoorstellen burgerschap'. Opgehaald van <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/>
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld begin bij de opvoeding, Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. SWP
- Eidhof, B. B., ten Dam, G. T., Dijkstra, A. B., & van de Werfhorst, H. G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11, 114-129.
- Furedi, F. (2011). *On tolerance: A defence of moral independence*. Bloomsbury.
- Galeotti, A. (2002). *Toleration as recognition*. Cambridge University Press.
- Galinsky, A. D. (2002). Creating and reducing intergroup conflict: The role of perspective-taking in affecting out-group evaluations. In M. A. Neale, E. A. Mannix, & H. Sondak (Eds.), *Toward a phenomenology of groups and group membership* (Vol. 4, pp. 85-113). JAI.
- Gehlbach, H. (2004). Social perspective taking: A facilitating aptitude for conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement. *Theory & Research in Social Education*, 32, 39-55.
- Gieling, M., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2010). Tolerance of practices by Muslim actors: An integrative social-developmental perspective. *Child Development*, 81, 1384-1399.
- Gieling, M., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). Dutch adolescents' tolerance of Muslim immigrants: The role of assimilation ideology, intergroup contact and national identification. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 155-165.

- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 503-526). Wiley Blackwell.
- Graumann, C. F. (1996). Mutual perspective taking: A presupposition of enlightened tolerance. *Higher Education in Europe*, 21, 39-49.
- Harell, A. (2010). The limits of tolerance in diverse societies: Hate speech and political tolerance norms among youth. *Canadian Journal of Political Science*, 43, 407-432.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- James, J. H. (2010). "Democracy is the devil's snare": Theological certainty in teacher education. *Theory & Research in Social Education*, 38, 618-639.
- Jones, P. N. (2010). Toleration and recognition: What should we teach? *Educational Philosophy and Theory*, 42(1), 38-56.
- King, P. (2012). *Toleration*. Routledge.
- Laegaard, S. (2010). Recognition and toleration: Conflicting approaches to diversity in education? *Educational Philosophy and Theory*, 42, 22-37.
- Macleod, C. (2010). Toleration, children and education. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 9-21.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience. *Educational review*, 58, 51-65.
- Meeusen, C., de Vroome, T., & Hooghe, M. (2013). How does education have an impact on ethnocentrism? A structural equation analysis of cognitive, occupational status and network mechanisms. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 507-522.
- Mol, H., Wansink, B. G. J., & Mainhard, T. (2020). *The role of identity threat and teacher interpersonal behavior in discussing controversial issues in class: Moral defensiveness?* Master Thesis, Universiteit Utrecht.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide* (7th ed.). Muthén & Muthén.
- Onderwijsinspectie (2020). *Themaonderzoek burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen*. Opgehaald van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themaraapporten/2020/03/13/burgerschapsonderwijs-en-het-omgaan-met-verschil-in-morele-opvattingen>
- Orlenius, K. (2008). Tolerance of intolerance: Values and virtues at stake in education. *Journal of Moral Education*, 37, 467-484.
- Parra, S. L., Bakker, C., & van Liere, L. (2021). Practicing democracy in the playground: turning political conflict into educational friction. *Journal of Curriculum Studies*, 53, 32-46.

- Petersen, M., Slothuus, R., Stubager, R., & Togeby, L. (2011). Freedom for all? The strength and limits of political tolerance. *British Journal of Political Science*, 41, 581-597.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. Psychology Press.
- Savenije, S., Logtenberg, A., & Wansink, B. G. J. (2019). Conflicterende perspectieven in het klaslokaal: Onderzoek naar gevoelige geschiedenis. *Kleio*, 2019 (5), 4-7.
- Scanlon, T. M. (2003). *The difficulty of tolerance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schuyt, K. (1997). Continuïteit en verandering in de idee van tolerantie. In N. Wilterdink, J. Heilbron, & A. de Swaan (red.), *Alles verandert: Opstellen voor en over J. Goudsblom* (pp. 176-178). Meulenhoff.
- Sleijpen, S., Verkuyten, M., & Adelman, L. (2020). Accepting Muslim minority practices: A case of discriminatory or normative intolerance? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 30, 405-418.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Council of Europe.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality*. Cambridge University Press.
- UNESCO (1995). *Declaration of principles on tolerance*. Opgehaald van <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101803.page=75>
- Van der Noll, J. (2014). Religious toleration of Muslims in the German public sphere. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 60-74.
- van Wilgenburg, A., & Wansink, B. (2021). Leren kijken door de ogen van de ander: Over het belang van multiperspectiviteit, respect en zelfreflectie. *Narthex*, 21, 35-43.
- Velasco González, 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
- Verkuyten, M., & Killen, M. (2021). Tolerance, dissenting beliefs, and cultural diversity. *Child Development Perspectives*, 15, 51-56.
- Verkuyten, M., & Slooter, L. (2007). Tolerance of Muslim beliefs and practices: Age related differences and context effects. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 467-477.
- Verkuyten, M., Yogeewaran, K., & Adelman, L. (2019). Intergroup toleration and its implications for culturally diverse nations. *Social Issues and Policy Review*, 13, 5-35.
- Vogels, R., Turkenburg, M., & Herweijer, L. (2021). *Samen of gescheiden naar school: De betekenis van sociale ontmoeting*. SCP.
- Vogt, W. P. (1997). *Tolerance and education: Learning to live with diversity and difference*. Sage.

- Wainryb, C., Shaw, L. A., Langley, M., Cottam, K., & Lewis, R. (2004). Children's thinking about diversity of belief in the early school years: Judgments of relativism, tolerance, and disagreeing persons. *Child Development*, 75, 687-703.
- Wainryb, C., Shaw, L. A., & Maianu, C. (1998). Tolerance and intolerance: Children's and adolescents' judgments of dissenting beliefs, speech, persons, and conduct. *Child Development*, 69, 1541-1555
- Wansink, B. G., Akkerman, S. F., & Kennedy, B. L. (2021). How conflicting perspectives lead a history teacher to epistemic, epistemological, moral and temporal switching: a case study of teaching about the holocaust in the Netherlands. *Intercultural Education*, 1-16.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46, 495-527.
- Wansink, B., de Graaf, B., & Berghuis, E. (2021). Teaching under attack: The dilemmas, goals, and practices of upper-elementary school teachers when dealing with terrorism in class. *Theory & Research in Social Education*, 1-21.
- Wansink, B., Patist, J., Zuiker, I., Savenije, G., & Janssenswillen, P. (2019). Confronting Conflicts: History Teachers' Reactions to Spontaneous Controversial Remarks. *Teaching History*, 175, 68-75.
- Wansink, B. G. J., & Timmer, B. (2020). *Short handbook: COVID-19 Narratives that Polarise*. Radicalisation Awareness Network, European Commission. Geraadpleegd op 24 mei 2021, van https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran-ran-c-and-n/docs/ran_paper_covid-19_stories_that_polarise_20201112_en.pdf
- Walzer, M (1997). *On toleration*. Yale University Press.
- Weinstock, M., Kienhues, D., Feucht, F., & Ryan, M. (2017). Informed reflexivity: Enacting epistemic virtue. *Educational Psychologist*, 52, 284-298.
- Weissberg, R. (2008). *Pernicious tolerance*. Routledge.