UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies

Schuitema, J.; Radstake, H.; Veugelers, W.

Publication date
2011
Document Version
Final published version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Schuitema, J., Radstake, H., & Veugelers, W. (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. (Pedagogische kwaliteit; No. 85). Department of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam. http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs_pdf/PK85_Docenten%20en%20de%20actieve%20participatie%20van%20leerlingen%20in%20klassikale%20discussies.pdf

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:08 Sep 2026

KORTLOPEND ONDERWIJSONDERZOEK | PO VO MBO

Pedagogische kwaliteit 85

Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies

Jaap Schuitema
Hester Radstake
Wiel Veugelers

Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies

Jaap Schuitema
Hester Radstake
Wiel Veugelers

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Schuitema, J., Radstake, H. & Veugelers, W.

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

ISBN 978-94-6142-003-9

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij electronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave:
Universiteit van Amsterdam
Department of Child Development and Education
Spinozastraat 55, 1018 HJ Amsterdam
Telefoon: 020-5251291
http://www.ilo.uva.nl/
Copyright ©Department of Child Development and Education, 2011

Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.

Inhoud

Woord vooraf 5
Samenvatting 7
1 Inleiding 11
1.1 Kenmerken van een klassikale discussie 14
1.2 Uitvoeren van een klassikale discussie 15
1.3 Dit onderzoek 18
2 Methode van onderzoek 21
2.1 Gesprek vooraf 21
2.2 Voorbereiding klassikale discussie 21
2.3 Klassikale discussie 22
2.4 Tweede gesprek 22
2.5 Onderzoeksgroep 24
2.6 Analyses 25
3 Resultaten 27
3.1 Interviews vooraf 27
3.2 De klassikale discussies 28
3.3 Docenten met een sturende stijl 31
3.4 Docenten met een minder sturende stijl 42
4 Analyse klassikale discussies 51
4.1 Aandachtspunten bij voorbereiding en uitvoering klassikale discussie 53
4.2 Conclusies 59
Literatuur 63
Bijlage: Invulformulier voor docenten 67
Publicaties in de reeks ‘De Pedagogische Dimensie’ 73

Woord vooraf

Een democratische samenleving verwacht van haar burgers dat zij kunnen deelnemen aan discussies over maatschappelijke kwesties. Het onderwijs kan leerlingen in de burgerschapsvorming voorbereiden op deze participatie in maatschappelijke discussies. Veel docenten vinden dit een belangrijke, maar ook gecompliceerde taak. In veel kortlopend onderwijsonderzoek op het gebied van de pedagogische taak van het onderwijs en de relatie onderwijs en samenleving is al aandacht besteed aan de thematiek van discussies over maatschappelijke kwesties.
In dit onderzoek wordt op een systematische wijze vormgegeven aan klassikale discussies en de rollen van docenten en leerlingen. Middels diverse onderzoeksmethoden is de praktijk en de reflectie erop van docenten onderzocht. Het onderzoek laat zien dat docenten een aantal belangrijke keuzes moeten maken en dat invulling van de rol van de docent van grote invloed is op het verloop van klassikale discussies.
Het onderzoek is uitgevoerd op het verzoek van het CBOO. Het CBOO wilde op deze wijze het pedagogisch-didactisch handelen van docenten bij burgerschapsvorming extra onder de aandacht brengen. Wij hopen dat het onderzoek een bijdrage levert aan het verder verhelderen van de pedagogische taak van docenten en hen concrete handvaten biedt om leerlingen actiever en kritischer te laten participeren in klassikale discussies.

Samenvatting

Het houden van discussies in de klas over maatschappelijke kwesties wordt in de burgerschapsliteratuur gezien als een manier om leerlingen te laten participeren in een belangrijke democratisch praktijk en al doende belangrijke vaardigheden en attitudes te ontwikkelen voor democratisch burgerschap (Schuitema, Ten Dam & Veugelers, 2008). In de praktijk blijkt echter dat het er over het algemeen weinig ruimte is voor discussie in de klas (bijv. Hess & Avery, 2008). Mogelijk speelt hierbij een rol dat het voeren van een klassikale discussie een gecompliceerde werkvorm is die veel vraagt van de professionaliteit van de docent en waar nog weinig over bekend is (Parker & Hess, 2001). Met dit onderzoek willen we meer inzicht geven in de mogelijkheden van het voeren van klassikale discussies voor de burgerschapsvorming van jongeren in het voortgezet onderwijs en in de wijze waarop docenten dit kunnen aanpakken.

We onderzochten hoe vijf docenten een klassikale discussie voorbereidden en uitvoerden in de bovenbouw van de theoretische leerweg van het vmbo. We gaven de docenten de opdracht in hun klas een klassikale discussie te houden die aan een aantal kenmerken moest voldoet. De klassikale discussie moest gericht zijn op het bereiken van wederzijds begrip en het gezamenlijk onderzoeken van verschillende perspectieven. Zoveel mogelijk leerlingen moesten kunnen deelnemen, er moest verschil van mening zijn en leerlingen moesten op elkaar reageren en hun mening onderbouwen. Om dit te bereiken vroegen we de docenten rekening te houden met een aantal pedagogisch-didactische aandachtspunten die uit bestaande literatuur naar voren kwamen. De docenten werden vooraf geïnterviewd en de les met de klassikale discussie werd geobserveerd en opgenomen met een videocamera. In een gesprek achteraf werd de les, aan de hand van de opgenomen beelden, nabesproken met de docent.

Het meest opvallende verschil in de manier waarop docenten de opdracht uitvoerden was de mate waarin de docenten de discussie inhoudelijk stuurden. Een docent kan de discussie inhoudelijk sturen door zelf punten in te brengen, door de inbreng van leerlingen te herformuleren en door meer aandacht te besteden aan de inbreng van de ene leerling dan aan die van een andere. We zagen dat drie docenten in het onderzoek de discussie op deze wijze relatief sterk stuurden, terwijl de andere twee docenten een lossere stijl hanteerden. Bij de drie docenten die sterk stuurden zagen we een grotere deelname van leerlingen. Er kwamen daarbij veel verschillende punten aan de orde, maar op sommige momenten leek het klassengesprek bij deze

docent meer op een gewone les. Er bleek weinig verschil van mening te zijn tussen de leerlingen en over het algemeen reageerden de leerlingen bij deze docenten alleen op de docent en niet op elkaar. Bij de twee docenten met een minder sturende stijl ontstonden felle discussies tussen enkele leerlingen. Er was duidelijk verschil van mening tussen leerlingen. De leerlingen reageerden meer op elkaar en de docenten lieten toe dat leerlingen direct op elkaar reageerden zonder tussenkomst van de docent. Het nadeel was dat de les bij deze docenten een beetje 'gekaapt' werd door enkele leerlingen. Een groot deel van de klas deed niet actief mee aan de discussie. Ook ontstond er een debatsfeer bij deze discussies.

De keuze van het onderwerp bleek ook van invloed. Het is belangrijk dat de discussie gaat over een concrete kwestie waarbij het voor de leerlingen duidelijk is wat het dilemma is. Wanneer leerlingen daarbij onvoldoende of niet de juiste achtergrond informatie hebben is het voor hen moeilijk een mening te vormen. Het is dan aan de docent om de verschillende invalshoeken te laten zien, waardoor deze een meer sturende rol krijgt. Het wordt dan al snel een les gericht op het doorzien van de kwestie in plaats van een klassikale discussie. Bij een onderwerp dat betekenisvol is voor leerlingen en waarover zij van mening verschillen, zal er sneller een discussie ontstaan en is het gemakkelijker voor de docent een minder prominente rol in te nemen.

Tenslotte bleek dat regels en ook de opstelling in de klas heel bepalend kunnen zijn voor de participatie van leerlingen en de aard van de discussie. Door leerlingen bijvoorbeeld in groepen te verdelen en tegen over elkaar te zetten kan de betrokkenheid van leerlingen gestimuleerd worden, maar ook kan dit competitie tussen leerlingen en het ontstaan van een debatsfeer bevorderen. Regels zijn belangrijk om de inbreng van leerlingen te reguleren. De docenten in dit onderzoek hanteerden als regel dat leerlingen alleen mochten praten als zij de beurt kregen, maar docenten zouden bijvoorbeeld ook kunnen denken aan regels waarbij het aantal spreekmogelijkheden per leerling wordt beperkt.

Het onderzoek laat zien dat er verschillende manieren zijn om een klassikale discussie te houden. Docenten die een klassikale discussie willen houden in hun klas moeten bewust zijn van de verschillende manieren waarop zij vorm kunnen geven aan de discussie en wat de mogelijke uitwerking kan zijn van hun handelen. Het is belangrijk dat docenten van tevoren goed nadenken wat ze precies willen bereiken met de klassikale discussie en daarmee rekening houden bij de keuze van het onderwerp en de manier waarop zij de discussie gaan leiden. Een onderwerp van verschillende kanten belichten vraag mogelijk een andere aanpak dan het verwezenlijken van een authentieke discussie tussen leerlingen.

Uiteindelijk blijft het voorbereiden en uitvoeren van een klassikale discussie een uitdagende opgave voor docenten. Met name een discussie houden waarbij leerlingen op elkaar reageren en die tegelijkertijd gericht is op wederzijds begrip en co-constructie blijkt moeilijk te bereiken. Daar waar een echte discussie tussen leerlingen ontstond kreeg de dialoog vrij snel het karakter van een debat. Zowel voor docenten als voor leerlingen is het kunnen houden van een klassikale discussie een leerdoel dat niet in een of een paar lessen te bereiken valt. Docenten maar ook schoolleiders zouden moeten nadenken over wat leerlingen zouden moeten leren tijdens hun schoolloopbaan met betrekking tot het voeren van discussies. Door regelmatig aandacht te besteden aan klassikale discussies zouden leerlingen meer bekend kunnen worden gemaakt met de wijze waarop een democratische discussie gevoerd kan worden, en zouden ze de vaardigheden en attitudes kunnen ontwikkelen die daarvoor nodig zijn.

1 Inleiding

In de literatuur over burgerschapsvorming wordt het houden van een klassikale discussie doorgaans voorgesteld als een werkvorm waarbij leerlingen verschillende vaardigheden en attitudes voor democratisch burgerschap op actieve wijze kunnen ontwikkelen (Schuitema, Ten Dam & Veugelers, 2008). Ook docenten en leerlingen geven aan dat zij discussie in de klas belangrijk vinden voor de burgerschapsvorming van jongeren (Leenders, Veugelers & De Kat, 2008; Veugelers & Schuitema, 2009). In de praktijk blijkt echter dat docenten niet veel ruimte geven voor dialoog in de klas (Hess & Avery, 2008; Parker, 2006; Veugelers, 2006). Dit hangt mogelijk samen met de eisen die het houden van een klassikale discussie stelt aan de capaciteiten van de docent. Uit een onderzoek van Radstake en Leeman (2008) naar vijf leraren die een klassengesprek begeleidden, bleek dat docenten het erg moeilijk vinden om een klassikale discussie te leiden. Met dit onderzoek willen we meer inzicht geven in de mogelijkheden van het voeren van klassikale discussies voor de burgerschapsvorming van jongeren in het voortgezet onderwijs en in de wijze waarop docenten dit kunnen aanpakken.

Klassikale discussie en burgerschapsvorming

Met de invoering van de wet 'actief burgerschap en sociale integratie' (Onderwijsraad 2003) zijn alle Nederlandse scholen verplicht om aandacht te besteden aan de burgerschapsvorming van jongeren. Scholen hebben veel ruimte om zelf te bepalen hoe zij invulling geven aan deze opdracht. Dit maakt de taak van de school niet gemakkelijker. Het begrip burgerschap heeft in de laatste jaren een steeds bredere betekenis gekregen (Veugelers, 2010) en ook over de vraag wat scholen zouden moeten doen aan de burgerschapsvorming van jongeren wordt verschillend gedacht. Het gaat bij burgerschapsvorming om het ontwikkelen van de kennis, attitudes en vaardigheden om op een verantwoordelijke wijze deel te nemen aan de samenleving (Althof & Berkowitz, 2006; Bron, Veugelers & Van Vliet, 2010; Haste, 2004; Ledoux, Geijsel, Reumerman & Ten Dam, 2011; Westheimer & Kahne, 2004). In de hedendaagse literatuur over burgerschapsvorming worden daarbij een aantal accenten gelegd (Bron, Veugelers & Van Vliet, 2010). Allereerst wordt de relatie gelegd tussen burgerschap en democratie. Democratie wordt daarbij niet opgevat als enkel een bestuursvorm maar, in navolging van Dewey, als een manier van samenleven waarbij democratische waarden en principes zoals rechtvaardigheid, gelijkheid en vrijheid van meningsuiting richtinggevend zijn. Dit

heeft consequenties voor de manier waarop er in de samenleving wordt omgegaan met verschillen en op welke wijze er beslissingen worden genomen. Leerlingen moeten leren om op democratische wijze om te gaan met meningsverschillen. Daarnaast wordt bij burgerschapsvorming vaak het accent gelegd op de actieve participatie van burgers (Bron, Veugelers & Van Vliet, 2010; Westheimer & Kahne, 2004). Actief burgerschap impliceert dat burgers een actieve rol spelen in de samenleving (Oser & Veugelers, 2008). Dit vereist een betrokkenheid van burgers bij maatschappelijke kwesties die in de samenleving spelen. Leerlingen moeten leren dat het belangrijk is dat burgers verantwoordelijkheid nemen voor het gemeenschappelijke belang. Ten slotte is het belangrijk dat leerlingen leren kritisch te kijken naar sociale en maatschappelijke kwesties en daar zelfstandig een eigen mening over kunnen vormen (Ten Dam & Volman, 2004; Veugelers & Vedder, 2003). Het is noodzakelijk om kwesties van verschillende kanten te kunnen bekijken en rekening te houden met mogelijke andere perspectieven.

De school kan bijdragen aan de ontwikkeling van actief democratisch burgerschap bij jongeren door een oefenplek te zijn waar zij kunnen leren wat het betekent te participeren in democratische praktijken (Veugelers, 2010). Jongeren kunnen bijvoorbeeld betrokken worden bij de besluitvorming in de school door middel van een leerlingenraad (zie bijv. Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Ook worden er op scholen debatten gehouden over actuele maatschappelijke vraagstukken. Volgens Biesta, Lawy & Kelly (2009) zijn de mogelijkheden van de school echter beperkt als het gaat om op democratische wijze te leren samen leven. De school is over het algemeen geen democratische instelling en leerlingen leren democratisch samen leven meer buiten dan binnen de school. Inderdaad blijkt dat veel leerlingen binnen een school heel weinig merken van bijvoorbeeld een leerlingenraad (Veugelers & Schuitema, 2009). Ook aan debatten kan vaak maar een beperkte groep leerlingen meedoen. Deze worden bovendien meestal buiten de reguliere schooltijd gehouden, waardoor weinig leerlingen daadwerkelijk hierbij betrokken zijn. Om een oefenplek te creëren waar alle leerlingen democratisch burgerschap kunnen ontwikkelen, zal de school democratische praktijken moeten integreren in het reguliere curriculum.
Discussie in de klas tijdens reguliere lessen over maatschappelijke kwesties kan zo'n democratische praktijk zijn waar veel leerlingen actief aan kunnen deelnemen (Hess, 2009). Discussie wordt gezien als een essentieel onderdeel van de democratische samenleving (Althof & Berkowitz, 2006; Gutmann & Thompson, 2004; Haste, 2004). De manier waarop belangrijke waarden als rechtvaardigheid en vrijheid van meningsuiting concreet vorm moeten krijgen staat in een democratische samenleving niet vast, maar is onderwerp van discussie. Verschil van mening over

maatschappelijke kwesties die spelen in de samenleving zijn onderwerp van een publiek debat. De samenleving heeft kritische zelfstandige burgers nodig die in staat zijn mee te denken over maatschappelijke kwesties en daarover met andersdenkenden in discussie kunnen gaan (Veugelers & Vedder, 2003).
Door leerlingen in de klas te betrekken bij discussies over maatschappelijke kwesties doen zij ervaring op met het participeren in een belangrijke democratische praktijk. Daarnaast wordt discussie in de klas veelal voorgesteld als een effectieve manier om vaardigheden en attitudes voor actief burgerschap zoals hierboven omschreven te bevorderen (Burbules & Bruce, 2004; Hess & Avery, 2008; Parker & Hess, 2001; Schuitema et al, 2008; Solomon, 2001). Door met elkaar in discussie te gaan worden leerlingen gestimuleerd rekening te houden met het perspectief van anderen en hun mening naar anderen toe te onderbouwen. Discussie in de klas kan op deze wijze bijdragen aan de ontwikkeling van het vermogen van leerlingen om een kritische mening te vormen. Daarnaast zou discussie de ontwikkeling van attitudes bevorderen die belangrijk zijn voor een democratische houding, zoals tolerantie, respect voor andersdenkenden, open staan voor de mening van anderen, etc. (Grant, 1996; Hess, 2009; Saye, 1998). Het belangrijkste wat leerlingen tijdens een klassikale discussie kunnen leren is misschien wel het accepteren en respecteren van het feit dat anderen een andere opvatting kunnen hebben dan zijzelf (Hess, 2009).

Klassikale discussie vergeleken met discussie in kleine groepjes
Er zijn verschillende manieren om leerlingen in de klas met elkaar in de discussie te laten gaan. Werken in kleine groepjes is een veelgebruikte methode om interactie tussen leerlingen te stimuleren (zie bijv. Covell & Howe, 2001; Beane, 2002; Frijters, Ten Dam & Rijlaarsdam, 2008; Schuitema, Rijlaarsdam, Veugelers & Ten Dam, 2009). In groepjes kunnen meer leerlingen actief deelnemen aan de discussie dan in klassikaal verband. Ook hebben leerlingen in kleine groepjes meer verantwoordelijkheid voor het verloop van de dialoog. Ze moeten zelf de discussie reguleren en eventuele conflicten oplossen. Een andere veelvoorgestelde methode is het houden van een klassikale discussie onder leiding van de docent. Klassikale discussie onder leiding van de docent heeft voor de ontwikkeling van vaardigheden en attitudes voor actief burgerschap een aantal voordelen boven discussie in kleine groepjes. Volgens Hess (2009) zouden leerlingen op school moeten leren hoe zij kunnen deelnemen aan een publieke discussie van hoge kwaliteit. De docent kan door het stellen van vragen leerlingen laten nadenken over hun mening en hen tot een diepere, beter doordachte mening brengen dan wanneer zij zonder leiding van de docent discussiëren (Hogan, Nastasi & Pressley, 2000; Rojas-Drummond & Mercer,

2003; Parker & Hess, 2001; Saye, 1998). De docent kan zorgdragen voor een veilige omgeving en het proces dusdanig begeleiden dat ook de meningen van een minderheid gehoord worden. Hij of zij kan daarbij een rolmodel zijn en laten zien hoe je met respect en toch kritisch kunt omgaan met de mening van anderen. Een klassikale discussie over een maatschappelijke kwestie kan zo een authentieke leervorm zijn voor democratisch burgerschap.

1.1 Kenmerken van een klassikale discussie

Hoewel in de literatuur over burgerschapsvorming een klassikale discussie als een didactische strategie wordt gezien waarin veel leerdoelen voor burgerschapsvorming bereikt kunnen worden, blijkt in de praktijk dat klassikale discussie niet altijd effectief is. In een onderzoek van Schuitema et al (2009) bleek dat het voeren van klassikale discussies tijdens de geschiedenisles over morele kwesties geen effect had op het vermogen van leerlingen om hun meningen te onderbouwen. In dit onderzoek was echter weinig bekend over hoe docenten de klassikale discussie uitvoerden. De kwaliteit van de gevoerde klassikale discussie zou wel eens bepalend kunnen zijn voor de kwaliteit van het leerproces (Schuitema, Van Boxtel, Veugelers & Ten Dam, 2011; Webb 2009). Het is daarom allereerst belangrijk aan te geven wat we in dit onderzoek precies bedoelen met een klassikale discussie en aan welke kenmerken de discussie volgens de literatuur moet voldoen.
In dit onderzoek onderscheiden we klassikale discussie van andere vormen van dialoog in de klas. Een klassikale discussie betekent ten eerste dat de dialoog klassikaal is, dat wil zeggen bedoeld om door iedereen in de klas gevolgd te worden. Daarnaast maken we onderscheid tussen een klassikale discussie en andere klassikale dialogen. In een onderwijsleergesprek bijvoorbeeld probeert de docent door gericht vragen te stellen de leerlingen tot een bepaald inzicht te laten komen. In een klassikale discussie worden er meningen uitgewisseld door twee of meer personen over een onderwerp waarover zij een verschil van mening hebben. Verder maken we onderscheid tussen een discussie en een debat. Een debat heeft een meer competitief karakter en het gaat er bij een debat vooral om de ander te overtuigen van je eigen mening. Een deelnemer van een debat is daardoor minder geneigd de eigen mening bij te stellen. In dit onderzoek staat het overtuigen van de ander tijdens een klassikale discussie minder centraal. Het gaat meer om het begrijpen van de ander en het gezamenlijk verkennen van verschillende perspectieven en het vormen van een eigen kritische mening rekening houdend met de mening van anderen. Tijdens de klassikale discussie zou een proces van co-constructie moeten

plaatsvinden waarbij leerlingen een eigen kritische mening vormen rekening houdend met de mening van anderen.
Vanuit de literatuur kunnen verschillende kenmerken worden genoemd die belangrijk zijn voor de kwaliteit van het leerproces tijdens een dergelijke klassikale discussie. Allereerst is het belangrijk dat zoveel mogelijk leerlingen meedoen aan de discussie en meningen uitwisselen. Door actief mee te doen leren leerlingen hun mening naar anderen toe te verwoorden en leren ze hoe andere leerlingen over een bepaalde kwestie denken (Frijters, Ten Dam & Rijlaarsdam, 2008; Schuitema et al, 2011). Om een authentieke ervaring te creëren waarin leerlingen geconfronteerd worden met anderen die een andere mening hebben, is het belangrijk dat leerlingen echt van mening verschillen over een kwestie en dat leerlingen op elkaar reageren. Verder is het belangrijk dat leerlingen een bepaalde kwestie van verschillende kanten leren bekijken en leren in de vorming van hun mening rekening te houden met die verschillende perspectieven. Het is dus belangrijk dat er tijdens de discussie verschillende perspectieven op het onderwerp aan de orde komen en dat leerlingen hun mening onderbouwen.

1.2 Uitvoeren van een klassikale discussie

Een klassikale discussie uitvoeren zoals hierboven beschreven is geen eenvoudige taak. Er is weinig bekend over hoe docenten dat zouden moeten aanpakken (Parker & Hess, 2001). Uit onderzoek blijkt bovendien dat docenten weinig klassikale discussies voeren (Hess & Avery, 2008; Parker, 2006). Docenten hebben over het algemeen dus weinig ervaring met het uitvoeren van een klassikale discussie. Ook blijkt uit onderzoek dat docenten vinden dat ze onvoldoende in staat zijn een klassikale discussie te leiden. In een studie van Radstake en Leeman (2008) keken docenten naar een registratie van hun eigen klassengesprek. Vier van de vijf docenten in het onderzoek waren niet tevreden met het uiteindelijke resultaat en ervoeren tekortkomingen in hun professionaliteit.
De klassikale discussie is een moeilijke werkvorm die veel vraagt van de professionaliteit van de docent, omdat er gewerkt moet worden met de inbreng van leerlingen. Het wel of niet slagen van een klassikale discussie hangt af van de interactie tussen leerlingen en de docent. In de praktijk kan dat de volgende problemen opleveren:

- Het is te rumoerig waardoor een klassikale discussie niet echt mogelijk is;
- De leerlingen zijn het al snel eens waardoor er geen discussie ontstaat;
- Leerlingen reageren niet op elkaar, maar alleen op de docent;
- De docent is voornamelijk zelf aan het woord.

Mogelijk hangt het een met het ander samen. Tijdens een klassikale discussie bestaat het gevaar dat het al snel rumoerig wordt. Hierdoor kunnen leerlingen elkaar niet verstaan en is een discussie niet meer mogelijk. Wat ook voorkomt is dat leerlingen het al snel met elkaar eens zijn en ook dan ontstaat er geen discussie (Schuitema, et al, 2011). De docent zal dan proberen om zelf verschillende perspectieven in te brengen met als gevolg dat hij of zij vooral zelf aan het woord is. Dit wil niet zeggen dat een klassikale discussie alleen is weggelegd voor de meest getalenteerde en ervaren docenten. Er kan veel bereikt worden met een goede voorbereiding (Hess, 2009). Een belangrijke voorwaarde is wel dat de docent kan zorgen voor een ordelijke leeromgeving en veilig klasklimaat en dat hij een op vertrouwen gebaseerde relatie heeft met de leerlingen (Radstake & Leeman, 2008). Daarnaast kunnen er enkele aandachtspunten genoemd worden bij de voorbereiding en uitvoering van een klassikale discussie.

Keuze en introductie van het onderwerp

De keuze van het onderwerp is voor het slagen van een klassikale discussie essentieel (Hess, 2009; Hess & Avery, 2001). Om echt discussie tussen leerlingen te krijgen is het belangrijk dat er verschil van mening is in de betreffende groep leerlingen. Een onderwerp alleen is hiervoor niet genoeg. Om verschil van mening te zien is het belangrijk dat er een heldere en open vraag wordt geformuleerd. Dit kan ook in de vorm van een stelling, maar het moet in ieder geval duidelijk zijn waar iemand voor of tegen kan zijn en de uitkomst van de discussie moet ook voor de docent niet voorbaat vaststaan (Hess, 2009). In het kader van burgerschapsvorming is het daarnaast belangrijk dat de discussie gaat over een maatschappelijke kwestie. Ook de manier waarop het onderwerp wordt geïntroduceerd moet goed doordacht worden. Er moet rekening worden gehouden met de voorkennis van leerlingen en worden ingeschat hoeveel kennis leerlingen nodig hebben om een goede discussie te kunnen volgen. Zeker als er weinig tijd is voor leerlingen om zich te verdiepen in het onderwerp, is het belangrijk dat het aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen.

Onderwerp verkennen en reacties van leerlingen anticiperen

Om het onderzoeken van verschillende perspectieven tijdens de discussie te bevorderen, is het essentieel dat de docent zelf goed in het in onderwerp is ingevoerd en op de hoogte is van de mogelijke verschillende perspectieven die aan de orde zouden kunnen komen (Hess & Avery; Parker 2003; Radstake & Leeman, 2008; Schuitema et al. 2009). Om goed in te kunnen spelen op de inbreng van leerlingen is het daarbij zinvol dat de docent van tevoren bedenkt met welke reacties de leerlingen zouden kunnen komen.

Opstelling in de klas, regels en discussievormen

Bij de aanpak moer er rekening mee worden gehouden dat leerlingen nog niet voldoende vaardigheden en attitudes hebben om deel te nemen aan klassikale discussies (Schuitema et al., 2011). De gekozen strategie moet er dus onder andere op zijn gericht leerlingen te leren hoe ze met elkaar in dialoog kunnen gaan. Daarbij moet de aanpak gericht zijn op een zo groot mogelijke participatie van leerlingen en op het naar voren laten komen van zoveel mogelijk perspectieven. Het is daarom belangrijk dat de docent van tevoren goed nadenkt over specifieke werkvormen. Zo is het belangrijk om te denken aan regels die gelden tijdens de discussie en over de opstelling. Wanneer leerlingen in een kring zitten en elkaar kunnen aankijken is het wellicht gemakkelijker om op elkaar te reageren dan wanneer leerlingen achter elkaar zitten. Daarnaast kunnen docenten ook denken aan specifieke formats voor discussies. Wanneer een docent bijvoorbeeld verwacht dat leerlingen weinig van mening zullen verschillen, zou je een rollenspel kunnen doen waarbij sommige leerlingen vóór een stelling moeten zijn en anderen tegen.

Rol docent

Tenslotte is het belangrijk dat docenten van tevoren nadenken over hun eigen rol tijdens de discussie. Geef je als docent wel of niet je eigen mening en op welke wijze geef je leiding aan de discussie? Docenten tonen altijd waarden die zij belangrijk vinden, maar zij kunnen kiezen hoe expliciet zij aandacht besteden aan deze eigen waarden. Ook kunnen docenten ervoor kiezen om veel of weinig aandacht te besteden aan andere perspectieven (Veugelers, 2000).

1.3 Dit onderzoek

Met dit onderzoek willen we meer inzicht geven in de mogelijkheden van het voeren van klassikale discussies voor burgerschapsvorming en de manier waarop docenten dit kunnen aanpakken. We doen dit door te onderzoeken hoe docenten een klassikale discussie uitvoeren.

De oorspronkelijke onderzoeksvraag van het onderzoeksvoorstel was als volgt: 'Hoe kunnen docenten in hun klas de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies bevorderen en hoe kunnen zij stimuleren dat meerdere perspectieven zichtbaar worden en dat leerlingen kritisch nadenken over deze perspectieven?'

Deelvragen:

1) Hoe gaan docenten te werk bij het voorbereiden en uitvoeren van de klassikale discussie?
   - Welke onderwerpen kiezen zij?
   - Welke methodes hanteren zij bij het uitvoeren?
2) Wat bevordert en wat remt volgens de docenten de actieve participatie van leerlingen tijdens klassikale discussies?
3) Wat bevordert en wat remt volgens de docenten het zichtbaar maken van meerdere perspectieven tijdens klassikale discussies?

De nadruk lag in de oorspronkelijke aanvraag op de participatie van leerlingen en het zichtbaar maken van verschillende perspectieven. Uit de literatuur over klassikale discussie in het kader van burgerschapsvorming zoals die hierboven besproken is, kwamen echter nog een aantal kenmerken naar voren die bepalend zijn voor de kwaliteit van de discussie. Daarnaast kwamen er uit eerder onderzoek verschillende aandachtspunten naar voren die belangrijk zijn bij het voorbereiden en uitvoeren van een klassikale discussie. We hebben er daarom in dit onderzoek voor gekozen de docenten een specifieke opdracht mee te geven. Het onderzoek is daardoor meer opgezet vanuit de docent en heeft meer het karakter gekregen van ontwerponderzoek.
De bedoeling van de opzet was een klassikale discussie te houden die zoveel mogelijk voldoet aan de kenmerken van actieve participatie van leerlingen zoals wij die besproken hebben:

- zoveel mogelijk leerlingen participeren actief in de discussie,
- er is verschil van mening tussen leerlingen,
- de discussie is gericht op co-constructie en wederzijds begrip,
- er worden tijdens de discussie verschillende perspectieven onderzocht,
- leerlingen onderbouwen hun mening,
- leerlingen reageren op elkaar.

We wilden daarbij dat docenten rekening hielden met de pedagogisch-didactische aandachtspunten die uit eerder onderzoek naar voren kwamen:

- keuze en introductie van het onderwerp,
- verkennen van het onderwerp en op reacties van leerlingen anticiperen,
- discussievormen en regels tijdens de discussie en opstelling,
- rol docent tijdens discussie.

De nieuwe onderzoeksvraag is: 'Hoe geven docenten vorm aan een klassikale discussies met de kenmerken van actieve participatie van leerlingen en waarin ze rekening houden met de pedagogisch-didactische aandachtspunten?'

Deelvragen:

1) Hoe gaan docenten te werk bij het voorbereiden en uitvoeren van de klassikale discussie?
2) Hoe beoordelen de leraren achteraf zelf de kwaliteit van de discussie? Wat zouden ze de volgende keer (anders) doen?
3) Welke rol spelen de aandachtspunten bij de voorbereiding en uitvoering van een klassikale discussie?

2 Methode van onderzoek

We vroegen vijf docenten een klassikale discussie te voeren met hun klas over een maatschappelijke kwestie. Alle docenten werden vooraf geïnterviewd en de les met de klassikale discussie werd geobserveerd en opgenomen met een videocamera. In een gesprek achteraf werd, aan de hand van de opgenomen beelden, de les nabesproken met de docent (stimulated recall interview).

2.1 Gesprek vooraf

Het eerste gesprek had twee doelen. Ten eerste wilden we met dit gesprek meer zicht krijgen op de achtergrond van de docent en de klas waarmee de docent ging werken. We vroegen de docenten naar hun opvattingen over burgerschapvorming en hun ervaringen met het stimuleren van dialoog in de klas. Verder vroegen we docenten hoe lang ze al werkten met de betreffende klas en hoe zij die klas zouden typeren. Het tweede deel van het eerste gesprek werd gebruikt om de voorbereiding van de klassikale discussie met de docent door te nemen.

2.2 Voorbereiding klassikale discussie

We vroegen de docenten een les voor te bereiden gericht op het houden van een klassikale discussie met de volgende leerdoelen:

1) Een kwestie van verschillende kanten kunnen bekijken en verschillende perspectieven kunnen betrekken in de vorming en onderbouwing van een mening
2) Vaardigheden voor dialoog:
   - meningen uitwisselen met anderen, naar anderen luisteren,
   - eigen mening kunnen onderbouwen naar anderen toe,
   - voortbouwen op en rekening houden met de mening van anderen.

De docenten moesten zelf een onderwerp bedenken en een aanpak voor de klassikale discussie. De docenten kregen een specifieke opdracht mee. De klassikale discussie moest voldoen aan de kenmerken die wij hierboven hebben besproken. Daarnaast werden de mogelijke problemen en valkuilen besproken die uit eerder onderzoek

naar voren kwamen. Om die problemen te voorkomen, vroegen wij docenten om rekening te houden met de eerder genoemde aandachtspunten. De docenten kregen een overzicht van de aandachtspunten (zie kader). Vervolgens werden deze punten met hen doorgenomen. We vroegen de docenten vervolgens om de discussie zelf verder voor te bereiden. We vroegen ze daarbij na te denken over de besproken aandachtspunten en in een voorgestructureerd invulformulier aan te geven hoe ze de discussie gingen aanpakken (zie bijlage). Zo moesten ze bijvoorbeeld aangeven welk onderwerp ze hadden gekozen, welke reacties van leerlingen ze verwachtten en hoe ze van plan waren daarop te reageren.

2.3 Klassikale discussie

De les met de klassikale discussie duurde één lesuur. De les werd opgenomen op video, waarbij alleen de docent in beeld kwam. De stemmen van de leerlingen werden wel opgenomen en ook werd er geobserveerd door een onderzoeker. De onderzoeker hield bij welke leerlingen reageerden en wat de leerlingen deden die niet aan het woord waren.

2.4 Tweede gesprek

In het tweede gesprek werd de les nabesproken aan de hand van de door de onderzoeker opgenomen beelden. We vroegen de docenten welke leerdoelen zij hadden met de klassikale discussie, of de leerlingen reageerden zoals zij hadden verwacht en hoe zij vonden dat zij zelf daarop reageerden. We vroegen of zij tevreden waren met het uiteindelijke resultaat. Wat ging er goed en wat was lastig en wat zouden zij de volgende keer anders doen?

Aandachtspunten bij voorbereiding klassikale discussie

De uitgangspunten bij een goede voorbereiding zijn, ten eerste, dat leerlingen niet uit zichzelf met verschillende perspectieven komen en, ten tweede, dat leerlingen niet vanzelfsprekend de vaardigheden en attitudes bezitten om een goede discussie te voeren. Tijdens de voorbereiding zal er daarom aandacht besteed moeten worden aan de volgende zaken:

Onderwerp

- De discussie moet over een maatschappelijke kwestie gaan waar verschillend over gedacht kan worden: er moet een open vraag zijn.
- Het onderwerp moet controversieel zijn bij de betreffende groep leerlingen.
- Aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Leerlingen moeten er al wat over weten want er is weinig tijd om je in een onderwerp te verdiepen
- Onderzoek van te voren welke verschillende perspectieven mogelijk zijn op de kwestie

Het aanbieden van het onderwerp

- Denk na over de introductie van het onderwerp: tekst, filmpje, voorbeelden, stellingen op het bord.
- Hoeveel informatie hebben leerlingen nodig om een mening te kunnen vormen?

Verschillende perspectieven en verwachte reacties van leerlingen

Het is de bedoeling dat er tijdens de discussie verschillende perspectieven naar voren komen. Als gevolg van het groepsproces kunnen sommige leerlingen het moeilijk vinden een afwijkende mening te uiten. Hierdoor lijken leerlingen het al snel met elkaar eens te zijn.

- Probeer je voor te stellen wat de reacties van leerlingen zullen zijn.
- Hoe voorkom je dat alle leerlingen het meteen met elkaar eens zullen zijn?

Regels

Om te voorkomen dat het te rumoerig wordt, moeten er duidelijke regels gelden. Daarbij kunnen bepaalde regels helpen leerlingen te stimuleren hun mening te onderbouwen, naar elkaar te luisteren en op elkaar te reageren.

Voorbeelden:

- Vinger opsteken als je het woord wilt
- Alleen degene die het woord heeft gekregen van de discussieleider (docent maar kan ook een leerling zijn) praat en gaat daar bijvoorbeeld bij staan.
- Als je een mening wil inbrengen moet je eerst samenvatten wat je voorganger heeft gezegd.
- Een inbreng over je eigen mening bestaat altijd uit twee delen. Ik vind …. omdat….

Discussievormen

Er kunnen verschillende discussievormen worden gekozen. Een goede werkvorm kan ook bijdrage aan het ontstaan van een effectieve klassikale discussie

Voorbeelden van discussievormen:

- Eerst individueel of in groepjes

  Leerlingen bereiden zich eerst in individueel of in groepjes voor. Schrijven argumenten voor en tegen de stelling en hun uiteindelijke standpunt op. Zorg wel dat er voldoende tijd over blijft voor een klassikale discussie.
- Rollenspel

  Om te zorgen dat er verschillende perspectieven in de discussie naar voren komen kun je leerlingen een bepaald standpunt laten verdedigen (gestructureerde controversie). Bijvoorbeeld de ene helft van de klas is voor en de andere helft is tegen. Ook kun je leerlingen laten identificeren met bepaalde groepen mensen in de samenleving, afhankelijk van het onderwerp.

Opstelling in de klas

Afhankelijk van de gekozen discussievorm kan gekozen worden voor bijvoorbeeld een opstelling in groepjes of in een kring

Rol docent

Denk na over je eigen rol als docent.

- Wel of niet eigen mening geven?
- Hoe ga je de discussie leiden (wat doe jij en wat laat je aan leerlingen over)?

2.5 Onderzoeksgroep

We zochten docenten in de omgeving van Amsterdam die wilden meedoen aan het onderzoek. We kozen voor docenten die meededen in de bovenbouw van vmbo-t (theoretische leerweg). Wij kozen voor deze deelgroep omdat wij graag dit onderzoek wilden doen bij leerlingen die dicht tegen een gemiddeld onderwijsniveau aan zitten.

Docenten

Er deden vijf docenten mee, vier mannen en één vrouw. Alle docenten gaven les in de bovenbouw van vmbo-t. We zullen de docenten hier aanduiden met fictieve namen om hun identiteit te beschermen. Twee docenten, Hans en Halima gaven

maatschappijleer. Rob gaf economie en Hassan en Jeroen gaven geschiedenis. Jeroen en Hassan waren het meest ervaren en gaven acht jaar les. Halima, Hans en Rob ongeveer drie jaar.

Klas
Alle docenten deden mee met een derde klas vmbo-t, met uitzondering van Rob. Hij deed mee met een gemengde vierde klas, met daarin vmbo-t leerlingen maar ook een aantal leerlingen in de kaderberoepsgerichte leerweg.

2.6 Analyses

Voor elke docent werd een beschrijving gemaakt van de verwachtingen die de docent van tevoren had, van het verloop van de klassikale discussie en van de evaluatie achteraf. Hun verwachtingen over welke perspectieven de leerlingen zouden inbrengen, hoe zij daar zelf op wilden reageren en hun evaluatie daarvan, haalden we uit de verslagen van de interviews en de ingevulde voorbereidingsformulieren. Het verloop van de klassikale discussie werd geanalyseerd aan de hand van een letterlijke transcriptie van de verbale interactie tijdens de les en de aantekeningen van de observaties.

3 Resultaten

3.1 Interviews vooraf

Voor we een beschrijving geven van de klassikale discussies, zullen wij eerst ingaan op de opvattingen die docenten hadden over burgerschapsvorming en hun ervaringen met het houden van klassikale discussies. We vroegen de docenten wat zij belangrijk vonden dat leerlingen leren als het gaat om burgerschapsvorming en wat zij daar zelf aan deden in hun lessen. Daarnaast vroegen we de docenten hoe vaak zij dialoog in de klas stimuleerden en op welke wijze.

Opvattingen over burgerschap
Een belangrijk onderdeel van burgerschapsvorming is volgens de docenten dat leerlingen betrokken zijn bij maatschappelijke kwesties en kritische kunnen kijken naar morele en sociale vraagstukken die spelen in de samenleving. De docenten vonden dat leerlingen moeten leren om een onderwerp van verschillende kanten te bekijken en zelfstandig een eigen mening te vormen. Daarnaast gaven de docenten aan dat ze het heel belangrijk vinden dat leerlingen leren naar elkaar te luisteren. Twee docenten vonden ook de persoonlijke ontwikkeling belangrijk bij burgerschapsvorming. Het gaat dan om kennis en vaardigheden om je weg te vinden in de samenleving en te ontdekken welke rol je daarin kan hebben. Alle docenten gaven aan aandacht te besteden aan burgerschapsvorming. De twee docenten maatschappijleer doen dit zeer regelmatig. Hun vak heeft volgens de docenten veel overlap met burgerschapsvorming. Ook de twee geschiedenisdocenten en de docent economie gaven aan af en toe aandacht te besteden aan meningsvorming en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen

Ervaring met dialoog in de klas
De docenten maatschappijleer hadden de meeste ervaring met het houden van klassikale discussies. Beide docenten gaven aan dit een belangrijk onderdeel van hun vak te vinden. Leerlingen kunnen tijdens een klassikale discussie veel leren bij maatschappijleer. Beide maatschappijleerdocenten zeiden die klassikale discussies meestal te houden aan het begin van de les. Hans doet dat vaak om een onderwerp te introduceren en Halima om leerlingen ‘wakker te maken en te prikkelen’. Hans

probeert daarbij echte discussie tussen leerlingen te stimuleren, onder andere aan de hand van de werkvorm 'hoeken' (zie volgende paragraaf). Halima doet dat door leerlingen kritische vragen te stellen en zo hun ingesleten denkpatronen te doorbreken en hen beter na te laten denken. De overige drie docenten gaven aan ook af en toe een klassikale discussie te houden. Zij zagen dit echter minder als een regulier onderdeel van hun vak. Ook gaven deze docenten aan dat ze het een lastige werkvorm vonden die niet bij elke klas goed mogelijk is. Rob laat leerlingen vaak eerst in kleine groepjes of individueel hun mening vormen over een morele kwestie die verwant is aan de leerstof en bepreekt deze vervolgens klassikaal. Jeroen gaf aan af en toe een onderwerp uit de geschiedenisleerstof klassikaal te bespreken. Hassan houdt klassikale discussies meestal spontaan wanneer leerlingen met iets komen waarvan Hassan denkt dat het leerzaam kan zijn om daar dieper op in te gaan.

3.2 De klassikale discussies

In dit gedeelte zullen we ingaan in de manier waarop de docenten de klassikale discussie uitvoerden. Voordat we een beschrijving geven van het verloop van de klassikale discussie per docent, zullen we eerst ingaan op de onderwerpen die de docenten kozen voor de klassikale discussie, welke leerdoelen zij hadden en welke aanpak zij hadden bij de uitvoering.

Onderwerpen voor de klassikale discussies

Drie docenten kozen een onderwerp dat te maken had met de leerstof die zij op dat moment behandelden met de klas waarmee zij aan het onderzoek deelnamen. Hans koos voor een onderwerp dat paste in het thema 'massamedia' waar hij aan wilde beginnen. Het onderwerp betrof de invloed van technologische ontwikkelingen in de media op omgangsvormen in de samenleving. De stelling was: 'Het gebruik van internet en mobieltjes maakt mensen steeds asocialer.'

Bij Rob gingen leerlingen discussiëren over de stelling: 'Bont kan echt niet!' Dit paste in het thema 'consumer power', een vast onderwerp in het economieprogramma waar de leerlingen in die periode mee bezig waren. Jeroen koos twee onderwerpen. Allereerst een leerstofgebonden onderwerp waar hij met de klas mee bezig is. Het ging over vrouwenemancipatie aan het einde van de negentiende eeuw. In een les voorafgaand aan de klassikale discussie hebben leerlingen naar de film 'Nynke' gekeken over het leven van Sjoukje Troelstra, de vrouw van de Pieter Jelles Troelstra. In de film probeert de hoofdfiguur los te komen uit de rol van huisvrouw die zij in de ogen van haar man en grote delen van de

toenmalige samenleving hoorde in te nemen. De stelling waarover de klas gaat discussiëren is: ‘Sjoukje is een opstandige vrouw; ze moet niet zo zeuren en zich aanpassen aan de normen van haar tijd.’ Het tweede onderwerp van Jeroen was een actueel onderwerp dat niet direct aansloot bij de leerstof. Verschillende Kamerleden van de PVV waren een aantal weken voor deze les in het nieuws geweest omdat ze in het verleden een strafbaar feit hadden begaan. De stelling bij dit onderwerp was: ‘Mensen moeten niet zo moeilijk doen; iedereen verdient een tweede kans en dat geldt ook voor Tweede Kamerleden.’ De overige twee docenten, Hassan en Halima, hadden als onderwerp de vrijheid van meningsuiting. Dit onderwerp sloot niet direct aan bij de leerstof waar ze op dat moment mee bezig waren, maar is in hun vakken, geschiedenis bij Hassan en maatschappijleer bij Halima, wel een belangrijk thema. Halima nam als stelling: ‘De vrijheid van meningsuiting is onbegrensd’ en introduceerde deze stelling in de context van uitspraken van Geert Wilders. Bij Hassan ging het over de cabaretier Hans Teeuwen, die in een van zijn optredens iets beledigends zei over christenen. Hassan introduceerde nog een tweede onderwerp nauw verwant aan de vrijheid van meningsuiting. Dit ging over de vraag of politieagenten religieuze kleding mogen dragen zoals een tulband of een hoofddoekje.

Leerdoelen van de klassikale discussies

Het doel van de klassikale discussie was van tevoren met de docenten besproken: een kwestie van verschillende kanten leren bekijken en leren met verschillende perspectieven rekening te houden in de vorming van je mening. Daarnaast was ook het ontwikkelen van vaardigheden voor dialoog een beoogd leerdoel. De docenten onderschreven deze doelen. De docenten wilden vooral dat leerlingen zich bewust werden dat een kwestie gecompliceerder is dan ze vaak denken. Halima koos voor het onderwerp vrijheid van meningsuiting, omdat leerlingen het vaak hebben over Geert Wilders. Veel van de leerlingen in haar klas zijn moslim en vinden dat Geert Wilders hen beledigt met de uitspraken die hij in de media doet. Halima wilde de leerlingen laten zien dat die discussie niet zo gemakkelijk is en dat er verschillende kanten aan zitten. Hans gaf aan dat het met name zijn doel was dat leerlingen leren hun mening te nuanceren. Ook benadrukten de docenten dat het heel belangrijk is dat leerlingen leren naar elkaar te luisteren en zich kunnen verplaatsten in een ander. Jeroen vond het daarnaast ook belangrijk dat leerlingen betrokken zijn bij actuele zaken.

Docenten hadden vaak nog een meer vakspecifiek leerdoel. Zij wilden dat leerlingen een bepaald concept beter gingen begrijpen of zij wilden hen ergens meer bewust van maken en hen leiden naar een bepaald inzicht. Zo wilde Rob dat leerlingen meer

inzicht kregen in het begrip ‘consumer power’ en Jeroen wilde dat leerlingen zich verplaatsten in de laat negentiende-eeuwse samenleving en begrepen hoe er in die tijd gedacht werd over rolpatronen voor mannen en vrouwen. Bij Hans was de klassikale discussie een manier om het onderwerp massamedia te introduceren. De leerlingen discussieerden in zijn les over de vraag of internet en mobiele telefonie mensen asocialer maakt, en hij hoopte dat leerlingen inzagen dat er op internet ook fatsoensnormen gelden, maar andere dan in de reële wereld. Daarnaast kan een klassikale discussie ook als doel hebben dat de docent meer inzicht krijgt in hoe leerlingen denken. Hassan gaf aan heel benieuwd te zijn hoe leerlingen dachten over de vrijheid van meningsuiting.

Aanpak: opstelling, regels en discussievormen

Met uitzondering van de introductie van het onderwerp verschilde de opzet van de klassikale discussies weinig. De leerlingen zaten in een gewone klasopstelling; de tafeltjes twee aan twee achter elkaar. Een uitzondering was Hans. Hij maakte gebruik van ‘hoeken’ als werkvorm voor de discussie. Het lokaal werd denkbeeldig in tweeën gedeeld. De ene kant van het lokaal was vóór de stelling de andere kant was tegen de stelling. Leerlingen moesten bij aanvang van de discussie stelling kiezen en naar de plek toe lopen die bij hun initiële opvatting paste. Tijdens de discussie mochten de leerlingen heen en weer lopen als ze van mening veranderden. De lengte van de uiteindelijke klassikale discussies liep uiteen van ongeveer 15 minuten bij Rob, tot bijna een halfuur bij Jeroen. De regels waren bij alle docenten dezelfde. Als de leerlingen iets wilden zeggen, moesten ze hun vinger opsteken en ze mochten alleen praten als ze de beurt kregen. De docenten gaven vervolgens beurten. Er was wel verschil in de mate waarin de docenten die regels daadwerkelijk handhaafden en in de mate waarin zij de discussie stuurden.

We zullen nu dieper ingaan op het verloop van de klassikale discussies bij de vijf docenten en kijken daarbij vooral naar de verschillen in de manier waarop de docenten de discussie leidden in interactie met de inbreng van leerlingen. We bespreken eerst Halima, Hassan en Jeroen die een meer sturende stijl hadden. Halima leidde de discussie vrij strak, zowel procesmatig als inhoudelijk. Zij was zelf veel aan het woord en bracht veel punten zelf in. Zij stelde veel kritische vragen en stimuleerde leerlingen steeds hun mening te onderbouwen. Ook Hassan was zelf veel aan het woord en bracht veel punten zelf in. Bij Hassan was het wel wat meer rumoerig. Jeroen leidde de discussie op ongeveer dezelfde manier als Hassan en Halima. Hij bracht zelf veel invalshoeken naar voren maar vroeg de leerlingen ook expliciet op elkaar te reageren. Vervolgens bespreken we de klassikale discussies

van Rob en Hans die een iets mindere sturende stijl hanteerden. Zij brachten zelf minder punten in en lieten meer over aan de leerlingen zelf.

3.3 Docenten met een sturende stijl

3.3.1 Halima

Om de discussie los te maken en de leerlingen bewust te maken van het belang van het geven van argumenten bij je mening, liet Halima een filmpje zien over meningen en argumenten. In dit filmpje heeft een jongen wild geplast op zijn eigen terrein maar zichtbaar vanaf de openbare weg. Een vrouw heeft hem daarop aangesproken en toen is er ruzie ontstaan. De vrouw heeft daarna aangifte gedaan van bedreiging. Een politieagent en de jongen geven hun mening over het voorval. Na het bekijken van het filmpje moesten de leerlingen de mening van zowel de agent als de jongen opschrijven en aangeven welke argumenten zij daarbij aanvoerden. Halima besprak de antwoorden van de leerlingen klassikaal. Vervolgens introduceerde ze het onderwerp. Halima vertelde dat volgens Geert Wilders de vrijheid van meningsuiting onbegrensd moet zijn en vroeg of de leerlingen het hier mee eens waren. De discussie duurde ongeveer 25 minuten.

Zoals gezegd leidde Halima de discussie vrij strak en stuurde zij de discussie zowel inhoudelijk en procesmatig sterk. Het was overwegend rustig en er waren weinig momenten dat de leerlingen door elkaar heen praatten. Halima gaf beurten en reageerde op de inbreng van leerlingen door kritische vragen te stellen of door de mening van een leerling te herformuleren. Halima bracht zelf veel in en probeerde verschillende invalshoeken zichtbaar te maken. Op sommige momenten probeerde zij door vragen en opmerkingen de leerlingen naar een bepaald inzicht te leiden waardoor de dialoog meer het karakter kreeg van een onderwijsleergesprek. Het onderstaande fragment is hier een voorbeeld van.

Fragment Halima

Samira:	Ik vind het wel raar want Geert Wilders weet dat hij fout zit.
Docent:	Hij wéét dat hij fout zit. Hoe weet hij dat hij fout zit?
Samira:	Hij is bang
Dana:	Hij krijgt allemaal commentaar

	(door elkaar)
Docent:	Wacht even nu maken jullie een verband, tussen… als anderen het verkeerd vinden wat ik zeg, dan is mijn mening niet zeggen want anderen vinden verkeerd. Is dat een grens bij vrijheid van meningsuiting? De meerderheid moet het goed vinden?
Sommige leerlingen:	Ja
Brian:	Nee
Docent:	Lorenzo, zij zeiden als de meerderheid het er niet mee eens is, is je mening verkeerd. Maar jij zei nee, waarom vind je dat?
Brian:	Dat is toch jouw mening, jouw mening kan toch niet verkeerd.
Docent:	Hij zegt: een mening kan niet verkeerd zijn. Shamal?
	(door elkaar)
Docent:	Wacht even ik hoor hier allemaal goede dingen opgenoemd, die wil ik allemaal horen maar alleen als het stil is.
Shamal:	Als de meerderheid kiest voor een andere mening en niet die van jou dan denk ik niet meteen dat die mening fout is maar…
Docent:	Wacht eens even. Ken jij meneer Gallileo
Leerlingen:	Ja
Docent:	Wie is dat? Wat heeft die meneer ooit gezegd?
Brian:	Ook al is jou mening tegen duizend meningen, wil dat niet zeggen dat het niet waar is.
Docent:	Kun je dat uitleggen aan de klas
Brian:	Ook al is de hele wereld tegen je, dat betekent nog niet dat je ongelijk hebt. Het is je eigen mening. Het is je eigen waarheid
Docent:	Vroeger dachten de mensen dat de wereld plat was. Toen hij zei dat de wereld rond was, Iedereen tegen hem.
Brian:	Maar hij had wel gelijk.

Docent:	Dus Dana, als iedereen tegen je is, is je mening dan verkeerd?
Dana:	Ja maar dit is een ander geval.
Docent:	Maar dit gaat toch ook over de wereld

Deelname leerlingen: verschil van mening, reageren op elkaar en co-constructie
Halima gaf veel leerlingen gevraagd (door vinger op te steken) of ongevraagd de beurt. Hierdoor kwamen er veel leerlingen aan het woord en de leerlingen die niet het woord hadden, leken betrokken bij wat er werd gezegd. De leerlingen praatten wanneer ze de beurt kregen en reageerden alleen op de docent. Een enkele keer reageerden zij ook op een medeleerling, maar dan meestal alleen als zij de beurt kregen.

Inhoud: perspectieven, argumenten en onderbouwen mening
Leerlingen vonden dat er grenzen moesten zijn aan de vrijheid van meningsuiting en dat Geert Wilders over die grens heen gaat. Een leerling bracht in dat Geert Wilders haat zaait en discrimineert. Halima vroeg de leerlingen aan te geven wanneer je dan precies beledigt en hoe je kunt weten dat je iemand beledigt als je iets zegt. Leerlingen probeerde hierop aan te geven waar de grens ligt. Een leerling zei dat Geert Wilders zijn mening niet als feiten mag verkondigen en een ander vond dat hij niet alleen negatieve dingen mag zeggen over bijvoorbeeld hoofddoekjes, maar ook de positieve kant moet laten zien. Een andere leerling zei dat je zelf best weet wanneer je iemand beledigt, je moet niet iets zeggen wat je zelf ook niet leuk zou vinden. De vraag wanneer je iemand beledigt bleef centraal staan in de discussie. Leerlingen bleven argumenten aanvoeren waarom Geert Wilders niet alles mag zeggen en Halima reageerde daar steeds weer op met kritische vragen. Af en toe ging ze door op een bepaalde punt. Bijvoorbeeld toen een leerling aanvoerde dat veel mensen het oneens zijn met Geert Wilders. Op deze wijze kwamen er veel verschillende punten naar voren. Leerlingen werden hierdoor gestimuleerd een mening te onderbouwen en er worden veel argumenten besproken.

Evaluatie achteraf
Halima gaf aan dat ze het prettig vind om de discussie op deze strakke manier te leiden, bovendien is dit een hele drukke klas en ze zou geen andere manier weten om een klassikale discussie met deze klas te doen. Halima was dan ook tevreden met de manier waarop ze discussie leidde.

> ‘Leerlingen zijn ook heel erg geneigd om over andere onderwerpen te beginnen. Zij zijn heel impulsief. Als je als leerlingen een

> bepaald onderwerp inbrengt, dan denkt een andere leerling: "O ja, dat heeft nog te maken met wat ik in de zomer heb meegemaakt" en dat willen ze dan erin gooien. Dus als je als gespreksleider alleen maar beurten geeft, heb je heel snel dat je van het onderwerp afraakt en dat je niet meer richting je doel aan het sturen bent'

De klas is volgens Halima normaal gesproken heel druk, maar nu is het redelijk rustig en ze doen goed mee. Deze lesvorm, waarbij ze zelf inbreng hebben, vinden ze leuk. Halima gaf aan dat ze op zich wel minder aan het woord zou willen zijn, zodat de leerlingen meer zelf met elkaar meer in discussie zouden kunnen gaan, maar ze vindt het toch belangrijker om de leerlingen dingen aan te reiken waar ze nog niet eerder aan gedacht hebben. Ze denkt dat leerlingen van deze discussie geleerd hebben dat de grenzen van vrijheid van meningsuiting niet zo makkelijk te bepalen zijn en dat je niet zomaar kan zeggen dat Geert Wilders niet mag zeggen wat hij zegt. Dit heeft ze vooral bereikt met de kritische vragen die ze hen heeft gesteld. Dat zij zelf evenals veel leerlingen in de klas moslim is speelde daarbij ook een rol:

> 'Juist omdat ik moslim ben en zulke vragen stel, denk ik dat ze daardoor gaan nadenken. Ik denk dat ze denken dat ik ze serieus neem, omdat we een beetje dezelfde culturele achtergrond hebben.' […] (wijst naar een jongen in beeld) 'Kijk, hij kan nu niet zeggen: ja, maar u begrijpt het niet. Nee, hij moet nu gaan uitleggen. Dat is denk ik wel in mijn voordeel….'

3.3.2 Hassan

Hassan liet voorafgaand aan de klassikale discussie een tamelijk lang filmpje zien. In het filmpje vertelde een presentator over de vrijheid van meningsuiting. Vervolgens gaven verschillende jongeren hun mening. Er kwamen verschillende invalshoeken naar voren. Er werd onder andere gezegd dat de vrijheid van meningsuiting belangrijk is, want anders krijg je dictatuur en agressie, en dat je je kunt ontwikkelen door de mening van anderen te horen. Ook kwam de vraag aan de orde of er een grens is aan de vrijheid van meningsuiting en waar die dan zou moeten liggen. Daarop volgde een fragment van een uitvoering van cabaretier Hans Teeuwen die zegt dat wat christenen geloven onzin is en dat hij daar geen respect voor heeft: 'Het zijn gewoon sukkels'. Er wordt een vraag opgeworpen: Vind jij dat Hans Teeuwen dit zomaar mag zeggen? In het tweede gedeelte van de les liet Hassan een soortgelijk filmpje zien maar nu gaat het over de vrijheid van godsdienst en zagen de leerlingen een politieman met een tulband. De vraag was nu of de

leerlingen vonden dat een politieagent religieuze kleding mag dragen. De discussie duurt bij het eerste onderwerp ongeveer 15 minuten. De discussie bij het tweede gedeelte is korter en duurt ongeveer 7 minuten.

In bepaald opzichte leek de stijl van Hassan op die van Halima. Hassan had wel meer moeite met het handhaven van de regels en het was daardoor een stuk rumoeriger. Hassan moest regelmatig ingrijpen om de leerlingen weer rustig te krijgen en naar elkaar te laten luisteren. Hassan heeft net als Halima de vrijheid van meningsuiting gekozen als onderwerp voor de discussie. Net als Halima bracht Hassan zelf verschillende perspectieven naar voren. Hassan stelde steeds vragen en gaf daarmee de discussie steeds weer een andere wending (zie fragment). Vaak kregen opmerkingen van leerlingen geen vervolg doordat het rumoerig werd of doordat Hassan zelf weer een nieuw punt inbracht. Het laatste gedeelte van de les lijkt eigenlijk meer op een reguliere les dan op een klassikale discussie.

Fragment Hassan

Docent:	Wie kan het wel uitleggen waarom vrijheid van meningsuiting misschien voor jou belangrijk is. Nasr?
Nasr:	Dan kan je vertellen wat je goed vindt en wat je niet goed vindt en uiteindelijk, als iedereen een mening heeft, dan kan zeg maar de president zien wat de bevolking wel of niet wil en kan hij daar rekening mee houden.
Docent:	Dus vrijheid van meningsuiting voor jou is dus eigenlijk dat als mensen hun mening kunnen geven, dan is dat alleen maar ter verbetering van bestuur en dat soort dingen. Karin?
Karin:	Als ze hun mening niet mogen geven, gaan ze hun gevoelens opkroppen en dan gaan ze ja…
Docent:	(onderbreekt) Dus uiteindelijk wordt het erger, dus als mensen hun mening niet mogen geven kan het alleen maar erger worden. Lily, jij stak ook niet je vinger op… nee? Nadia? Waarom is vrijheid van meningsuiting belangrijk voor jou?
Nadia:	Omdat je het misschien niet eens bent met beslissingen die andere maken en samen kun je beter tot een oplossing komen

Docent:	Oké, maar je stelt er toch wel een beetje grenzen aan en ook in de Nederlandse grondwet wordt daar ook toch wel een grens aan gesteld. Wanneer houd de vrijheid van meningsuiting op voor jou?
Jurrin:	Als je oproept tot geweld
Yassin:	Nou wat hij net zei: “Ik vind ze sukkels” want dat…
Docent:	Dat gaat te ver, waarom?
Yassin:	Omdat het beledigend is. Dat daarvoor kon nog wel maar dan gaat ie opeens schelden
Docent:	Lydia: wanneer houdt de vrijheid van meningsuiting voor jou op?
Lydia:	Als je te ver gaat
Docent:	En wanneer is dat dan?
Lydia:	Als je geen respect meer voor elkaar hebt.
Docent:	Oké, denken jullie dat Hans Teeuwen dit echt serieus bedoelt?
Klas:	Nee.
Docent:	Nee, want dat is namelijk de functie van cabaretier hè. De cabaretier gebruikt eigenlijk zijn podium om iedereen belachelijk te maken en iedereen wordt ook belachelijk gemaakt. Als je naar een show van hem gaat, komt ook echt iedereen aan de beurt. Maar ja, het gaat er juist om dat je begrijpt dat het een cabaretier is en dat het zijn werk is om grapjes te maken.
Docent:	Oké, wie vindt dat vrijheid van meningsuiting tegenwoordig minder kan dan vroeger? Wie vindt dat je vroeger veel meer je mening kon uiten dan tegenwoordig? Mohammed??
Mohammed:	Nu kan het veel meer.
Docent:	Rens?
Rens:	Als je nu iets zegt en ze zijn het er niet mee eens dan steken ze je gewoon
Docent:	Dan wat?

Rens:	... gaan ze je doodsteken.
Docent:	Dan wordt je doodgeschoten?
Rens:	Nee, maar stel je voor je zegt: ik haat dat volk, dan gaan ze je bedreigen
Docent:	Oké, tegenwoordig wordt het wel… je ziet het wat vaker in de krant dat mensen.. nou ja de bekendste is natuurlijk Theo van Gogh die om zijn mening is vermoord. Maar vinden jullie wel dat er een verschil is tussen bepaalde mensen die hun mening uiten?
Aantal leerlingen:	Ja

Deelname leerlingen, verschil van mening, reageren op elkaar, co-constructie
Er deden veel leerlingen mee aan de klassikale discussie. Leerlingen lijken het overwegend met elkaar eens te zijn. In het begin zijn er wel afwijkende meningen maar die krijgen weinig aandacht. Leerlingen reageren vooral op de docent en alleen heel af en toe op elkaar.

Inhoud: perspectieven, argumenten, onderbouwen mening
Er kwamen veel verschillende perspectieven aan de orde, meestal geïntroduceerd door Hassan zelf. Hassan vroeg de leerlingen onder meer waarom de vrijheid van meningsuiting belangrijk is, waar de grens ligt van de vrijheid van meningsuiting en of de functie van iemand hierbij een rol speelt. Is die grens bijvoorbeeld anders voor een politicus dan voor een cabaretier? In het tweede gedeelte gaat het over de vrijheid van godsdienst. De politie moet neutraal blijven, vinden de leerlingen. Er kwamen veel verschillende invalshoeken naar voren, maar doordat de discussie veel verschillende kanten op ging, werd er nauwelijks ingegaan op die verschillende perspectieven en bleef de discussie een beetje oppervlakkig. Met name in het tweede gedeelte vonden leerlingen het moeilijk hun mening te beargumenteren. Zij vonden het heel vanzelfsprekend dat een politieagent geen tulband of hoofddoekje mag dragen. Een opvallend moment in de discussie was toen Hassan vertelde dat in een andere klas de leerlingen een heel andere mening hebben. Dit maakte veel los bij leerlingen en zij begonnen door elkaar argumenten te roepen.

Evaluatie achteraf

Achteraf vond Hassan dat hij zelf te veel aan het woord is geweest. Ook was hij niet tevreden over de reacties van leerlingen. Hij had verwacht dat meer leerlingen een mening zouden hebben en die ook zouden kunnen onderbouwen. Daarbij vond hij het jammer dat leerlingen niet op elkaar reageerden.

> 'Ik had eigenlijk wel gehoopt dat er meer discussie zou komen tussen leerlingen, dat ze meer op elkaar zouden reageren dan dat ze op mij reageerden, maar dat vinden kinderen erg moeilijk om direct naar de persoon toe te spreken die dan een mening heeft. Het is vrij lastig om als discussieleider bij een 3t groep die kinderen hun gang te laten gaan. Ik had gehoopt dat er op die eerste gereageerd zou worden door iemand anders, maar dat ging eigenlijk steeds via mij. [..] Ja, het valt een klein beetje tegen. Want een antwoord als: Ja, ik vind dat hij dat mag zeggen en ik voel me niet beledigd, ja het is wel een mening, maar er zit geen diepgang in. Het blijft altijd een beetje oppervlakkig.'

Op de vraag hoe dat beter zou kunnen, zei hij dat er een betere voorbereiding zou moeten zijn voor de leerlingen. Er had eigenlijk eerst nog een les moeten zijn waarin de klassikale discussie werd voorbereid. Daarin zouden ze dan bijvoorbeeld in groepjes argumenten voor en tegen kunnen bedenken en was er meer uitgekomen. Bovendien zou je in een extra les aandacht kunnen besteden aan regels voor een klassikale discussie. Nu vond Hassan dat hij het er echt uit moest trekken en zelf verschillende invalshoeken naar voren moest brengen om de discussie te verdiepen, met als gevolg dat hij zelf erg veel aan het woord was.

3.3.3 Jeroen

De leerlingen van Jeroen hadden in een voorafgaande les een film gekeken over het leven van Nynke van Hichtum, het pseudoniem van kinderboekenschrijfster Sjoukje Troelstra, echtgenote van de socialistische leider Pieter Jelles Troelstra. Sjoukje wilde boeken schrijven en dezelfde rechten hebben als mannen. Troelstra wilde echter dat Nynke de rol van huisvrouw op zich zou nemen. Dit viel haar echter zwaar en zij besloot te scheiden van Troelstra, iets wat begin twintigste eeuw niet gebruikelijk was. Jeroen begon de les met het terughalen van wat er speelde in de film. Hij vroeg de leerlingen waar de film ook al weer over ging en wat er gebeurde. Vervolgens introduceerde hij de stelling 'Sjoukje is een opstandige vrouw, zij moet niet zo zeuren en zich aanpassen aan de normen van haar tijd.' Het tweede gedeelte van de les ging over Kamerleden met een strafblad. Jeroen besprak kort als

voorbeeld het PVV-Kamerlid Lucassen die zijn buurtbewoners zou hebben geïntimideerd, lastig gevallen, en bij een buurtbewoner door de brievenbus hebben geplast. Daarnaast is hij veroordeeld voor ontucht toen hij in militaire dienst was. De uiteindelijke klassikale discussie duurde bij elk onderwerp ongeveer 15 minuten.

De manier waarop Jeroen de discussie leidde lijkt op die van Halima en Hassan. Jeroen handhaaft de regels minder streng dan Halima, maar het wordt veel minder rumoerig dan bij Hassan. Het is overwegend rustig en leerlingen praten er niet vaak doorheen als een ander de beurt heeft. Af en toe wordt het onrustig en wordt er door elkaar gepraat en is het onverstaanbaar wat er gezegd wordt. Dit zijn korte momenten waarna de docent direct ingrijpt. Inhoudelijk stuurt hij net als Halima en Hassan de discussie meer dan Rob en Hans, met name bij het eerste onderwerp over Sjoukje Troelstra. Tijdens dit eerste onderwerp was hij veel bezig met het uitleggen van de film. Hij probeerde vervolgens de discussie te laten gaan over de maatschappelijke vraagstukken die spelen. Bij het tweede gedeelte kwamen er meer meningen van leerlingen en hoefde Jeroen inhoudelijk iets minder te sturen. Hij probeert de leerlingen op elkaar te laten reageren en vraagt hen op een geven moment expliciet dat te doen, zoals in het fragment hieronder.

Deelname leerlingen, (verschil van mening, reageren op elkaar co-constructie
De meeste leerlingen in de klas deden goed mee. Bij het eerste onderwerp waren de leerlingen het niet echt oneens en er werd niet veel op elkaar gereageerd. Bij het tweede onderwerp kwam er meer discussie. Leerlingen reageerden hier ook af en toe op elkaar. Meestal liep dat via de docent maar op sommige momenten praatten leerlingen voor hun beurt en reageerden ze direct op elkaar.

Fragment Jeroen

Docent:	Dus het is niet heel geloofwaardig dat hij Nederlanders gaat vertellen hoe zij zich moeten gedragen, Oké, Sebastiaan wat vind jij?
	(beetje rumoer)
Sebastiaan:	Ik vind dat iedereen wel een tweede kans moet hebben.
	(gelach)
Docent:	Wacht even, want ik vind dat wat we hier missen is dat er heel weinig op elkaar gereageerd wordt. Davy?

Davy: Ik ben het niet eens met de stelling. Ik bedoel het zijn geen lichte dingen die hij heeft gedaan. Mensen intimideren en met een minderjarig meisje een relatie hebben. Hoe kun je nou zo'n man in de Tweede Kamer hebben?

Docent: Oké, jij wilde wat zeggen?

Sofie: Maar wij kunnen toch stemmen wie er in de Tweede Kamer komt. Dus dan is het toch aan ons de keus of hij er in zit of niet?

Davy: Maar toen wisten we dat toch niet. En nu zijn de verkiezingen al geweest.

Chantal: Ja, nu zijn we toch al te laat.

(door elkaar)

Docent: Ho, ho. Wacht even Davy zegt iets en daar mag je inhoudelijk op reageren maar op de manier waarop we dat doen hier, ja. Tahira, jij stak als eerste je vinger op.

Tahira: Ik denk ook dat de reden dat…

Docent: Nee, inhoudelijk op Davy reageren

Tahira: O, wat zei die?

Docent: O.

Tahira: Dan heb ik niks te zeggen.

Docent: Oké, Kimberly

Kimberly: Maar die vrouwen die hij zeg maar heeft misbruikt, die waren militairen.

Docent: Hij heeft ontucht gepleegd, punt. Hij heeft mensen geïntimideerd. Nu zit hij in de Kamer en Davy zegt: belachelijk dat die man in de Kamer zit. Die heeft een voorbeeldfunctie voor de Nederlanders. Oké, Aju.

Amani: Kijk, iemand heeft fouten gemaakt, maar diegene moet ervan hebben geleerd en dan kan je iemand een tweede kans geven, maar het ligt ook een beetje aan vertrouwen vind ik.

Docent: Oké, heeft ie nog veel vertrouwen dan? Oké, wie kan er nog meer inhoudelijk op Davy reageren?

Inhoud: perspectieven, argumenten en onderbouwen mening
Een groot deel van de eerste discussie ging over het begrijpen van wat er precies gebeurde in de film. Leerlingen gingen niet in op de maatschappelijke achtergrond waarin de film speelt, maar gaven hun mening over de persoonlijke situatie van Sjoukje en de keuzes die zij maakt als individu. Sommige leerlingen vonden dat haar man haar meer haar eigen gang moest laten gaan. Anderen vonden dat Sjoukje wat snel bij de pakken ging neerzitten en dat ze alles te negatief zag.

Bij de discussie over de tweede stelling kwamen er meer meningen naar voren. Sommige leerlingen vonden dat ook Kamerleden een tweede kans moet krijgen. Anderen vonden dat wanneer een Kamerlid zulke dingen heeft gedaan, hij of zij niet meer te vertrouwen is als volksvertegenwoordiger. Volgens een leerling weet je nooit hoe hij zal reageren als hij in de Tweede Kamer zijn zin niet krijgt. Vervolgens werden er criteria besproken die bepalend kunnen zijn voor het krijgen van een tweede kans. Het ging onder andere over het soort overtreding. Even ontstond er een discussie of iemand die een kind misbruikt heeft ook een tweede kans moet hebben. Verder werd er gezegd dat iemand ervan moet hebben geleerd en het moet al wat langer geleden zijn of het moet voor een bepaalde leeftijd zijn gebeurd. Ook geeft een leerling aan dat het aan de kiezer is (zie fragment).

Evaluatie achteraf
Jeroen was niet tevreden over hoe de les is verlopen. Hij had meer verwacht, met name van de discussie over Sjoukje Troelstra. Hij had verwacht dat de film hen zou helpen zich te verplaatsen in de toenmalige samenleving, maar tijdens de discussie bleek dat de leerlingen dat toch niet zo goed konden. Jeroen dacht dat dit uiteindelijk toch te ingewikkeld is voor deze leerlingen. Ze keken vooral naar Sjoukje als een individu met persoonlijke problemen. Om zich echt te kunnen verplaatsen in de context van die tijd, zouden zij volgens Jeroen beter moeten begrijpen wat het probleem is. Hij had misschien meer voorbeelden moeten geven waaruit blijkt hoe ondergeschikt de vrouw was aan de man in die samenleving.
Ook bij de discussie over Kamerleden met een strafblad had Jeroen verwacht dat er meer uit zou komen. Bij het terugkijken zag hij echter dat er hier en daar toch wel goede punten naar voren werden gebracht die hem ontgaan waren tijdens de les zelf. Volgens Jeroen heeft dat onder andere te maken met de intensiviteit van deze lesvorm. Je moet orde houden, het proces leiden en tegelijk goed luisteren naar de

leerlingen. De voorbereiding had misschien beter gekund, maar ook gaf Jeroen aan dat deze leerlingen meer structuur nodig hebben.

> ‘Ik had me beter moeten voorbereiden en meer moeten voorstructureren. Ik merk dat ik niet goed anticipeer op goede opmerkingen als: “Ze worden toch gekozen”. Ik denk ook dat deze kinderen veel meer structuur nodig hebben. Die moeten bij de hand genomen worden. Je zou eigenlijk moeten zeggen: ik maak groepjes van vier en elk groepje krijgt een perspectief toebedeeld.’

Ook zei Jeroen aan dat hij bij een de volgende keer de klassikale discussie niet zo lang zou laten duren. Hij dacht dat het voor het onderzoek belangrijk was dat de klassikale discussie een bepaalde tijd duurde, anders was hij al eerder gestopt. Hij merkte dat een groot deel van de leerlingen het niet meer interessant vond. Om te zorgen dat de hele klas betrokken blijft, zou je volgens Jeroen een competitie-elementmoeten inbrengen. Bijvoorbeeld leerlingen in groepjes indelen en die groepjes een naam geven. Daar zijn deze leerlingen volgens Jeroen gevoelig voor.

3.4 Docenten met een minder sturende stijl

3.4.1 Rob

Rob introduceerde het onderwerp, het dragen van bont, in het kader van het thema ‘consumer power’ dat een vast onderdeel uitmaakt van de leerstof voor het vak economie. Rob vertelt de leerlingen dat ‘consumer power’ wil zeggen dat consumenten kunnen beïnvloeden wat producenten maken. Zo waren de consumenten tien jaar dusdanig beïnvloed door acties van dierenactivisten dat er bijna geen bont meer verkocht werd. Tegenwoordig zijn er steeds meer mensen, met name jongeren, die weer bont dragen. Er is dus iets veranderd in de loop van de tijd. Na de introductie van het onderwerp moesten de leerlingen individueel een formulier invullen. Op dit formulier moesten de leerlingen over vijf stellingen hun mening geven aan de hand van een aantal voorbeeldreacties. Een voorbeeld van een stelling was ‘Nepbont is ook een prima product’ en mogelijke reacties bij deze stelling waren: ‘Nee, je merkt het verschil’ of ‘Ja, en is beter voor de dieren’. Vervolgens gingen leerlingen in groepjes van ongeveer vier een aantal voor- en tegenargumenten lezen op informatievellen die de docent uitdeelde. Er waren rode vellen met argumenten vóór bont en gele vellen met argumenten tegen bont. Twee leerlingen kregen de gele vellen en twee leerlingen de rode. Vervolgens moesten ze

argumenten uitwisselen. Daarna volgde een klassikale discussie over de stelling 'Bont kan echt niet' die ongeveer vijftien minuten duurde.

Rob was minder sturend dan de voorgaande drie docenten en hij handhaafde ook de regels minder streng. Tijdens de discussie gaf Rob evenals de drie eerder besproken docenten beurten, maar hij liet ook toe dat leerlingen rechtstreeks op elkaar reageren. Het kostte hem daarbij moeite de orde te bewaren. De discussie werd af en toe erg fel en dan gingen de leerlingen door elkaar praten. Er waren veel momenten waarop er eigenlijk nog weinig goed te verstaan was en dan waren de leerlingen in groepjes met elkaar aan het praten. Rob had dan veel moeite om het weer wat rustiger te krijgen. Als dat lukte, probeerde hij de discussie weer centraal te krijgen door samen te vatten wat er allemaal was gezegd (zie fragment 1). De leerlingen namen de discussie dan weer over.

Fragment Rob 1

Docent:	Even om de beurt. Hesham wil ook wat zeggen en die heeft volgens mij nog niks gezegd. Krista! even Hesham
Hesham:	Hier gaat het om dieren doden, maar zelf eten ze wel gewoon vlees. En dan denken ze er niet over na
Docent:	Oké, jij vind het gewoon hetzelfde als je vlees eet als wanneer… (door elkaar)
Paula:	Nee, vlees heb je nodig.
Krista:	Maar ik ben ook vegetarisch. (door elkaar gepraat)
Docent:	(er overheen) Laura zegt vlees heb je nodig, en bont heb je niet echt nodig, Krista! Om de beurt. Mustafa, Krista, we hebben afgesproken dat we om de beurt praten en laat ik even bepalen wie er praat anders wordt het te chaotisch. Er wordt gezegd: vlees eten we ook, er wordt al direct op gereageerd door Paula, ja vlees hebben we nodig. Krista zegt daarnaast je kunt ook vegetarisch zijn dan eet je ook geen vlees dat is voor de dieren misschien nog beter. Kelly.
Kelly:	Nog zo iets er wordt gezegd: Uggs zijn toch ook

helemaal volgens de mode, dat is toch ook een schaap. Dan zeggen ze: ja, maar dat is een schaap en hier gaat het om een nerts of wasbeer of wat dan ook, maar je hebt toch ook leren schoenen aan, je hebt toch ook een leren tas?

Krista: Nee, maar ik ben ook tegen leer

Kelly: Wat heb jij aan je voeten dan?

Krista: Dat is geen leer.

Kelly: Het is suède. Echte Uggs zijn van suède

Krista: Het zijn geen echte hoor

(door elkaar over echte Uggs en nepleer)

Docent: Oké, is dat een idee nepbont, Mustafa zou dat niet voor hetzelfde kunnen, dat je i.p.v echt bont nep bont neemt

Mustafa: Nee.

Docent: Waarom niet?

Mustafa: Ik ben geen fake.

Deelname leerlingen: verschil van mening, reageren op elkaar en co-constructie

De klassikale discussie werd grotendeels gevoerd door een klein groepjes leerlingen. Twee meisjes voerden de boventoon. Het eerste meisje was tegen bont, het ander meisje was voor. Er ontstond een felle discussie tussen deze twee meisjes. Een klein aantal andere leerlingen deed af en toe ook mee aan de discussie. Deze kleine groep leerlingen reageerde meestal direct op elkaar zonder tussenkomst van de docent (zie fragment 2). De rest leek niet zo betrokken te zijn bij de discussie. Af en toe probeerde Rob ook deze leerlingen te betrekken en gaf hij aan een van deze leerlingen het woord. Soms kwam er daarop van een leerling die tot dan toe niks had gezegd goede bijdragen (bijv Hesham in fragment 1). De anderen, met name de twee eerder genoemde meisjes sprongen hier dan weer meteen op in.

Fragment Rob 2

Docent: Wie is het daar niet mee eens? Mustafa.

Mustafa: Het kan gewoon!

Docent: Waarom?

Mustafa: Waarom kan het niet?

Docent: Nee, jij moet even vertellen waarom.

Mustafa: Het wordt goed verkocht en het is mooi

Docent: Oké. Het wordt goed verkocht en het is mooi. Janine

Krista: Mag ik er tegenin gaan?

Docent: Ja.

Krista: O, hoe moet ik dat doen?

Docent: Zeggen waarom je dat geen goed argument vindt of…

Janine: Omdat ze de dieren dood maken alleen voor het bont en dat vind ik niet nodi.g

Docent: Oké. Kelly...

Kelly: Maar wij betalen daar de volle prijs voor, het is erger als de dieren worden gedood en vervolgens worden afgeprijsd omdat niemand ze wil hebbe.n

Docent: Oké. de dieren zijn toch al dood.

Kelly: Ja, de dieren zijn toch al dood, het zou erg zijn…

Krista: Nee, ze wórden gedood.

Maya: Ja, ze worden gedood.

Mustafa: Wie zegt dat?

Kelly: Nee, want in dit artikel staat: in het voorjaar worden ze geboren en zeven maanden later in november worden ze gedood. Dan worden ze toch al gekweekt, dus je kunt moeilijk zeggen….
(door elkaar gepraat)

Krista: Ja, maar het gaat erom dat dat belachelijke is.

Maya: Dus je fokt die dieren alleen maar voor het bontje?

Krista: Ze worden gefokt voor het bont en als ze al dood zijn vind ik het een ander verhaal, maar als ze alleen maar om het bont gedood worden dan vind ik dat niet goed.

De discussie die ontstond had meer het karakter van een debat dan van een op wederzijds begrip gerichte dialoog. Dat was vooral merkbaar aan de bijdrage van Kelly, het meisje dat fel voor bont was. Zij had voorafgaand aan de discussie bij het

lezen van de informatie over het onderwerp al aangegeven dat ze vóór was en dat ze alleen de argumenten die voor het dragen van bont pleitte wilde lezen. Zij kreeg echter het vel met argumenten tegen bont. Ze moest echt zoeken naar goede argumenten en probeerde de argumenten die tegen bont waren te gebruiken voor haar eigen mening. Dit leidde soms tot merkwaardige redeneringen.

Inhoud: perspectieven, argumenten en onderbouwen mening

Er kwamen veel verschillende perspectieven aan de orde. Zo bracht een van de twee eerder genoemde meisjes het punt in dat zij in zijn geheel geen producten gebruikt waarvoor dieren gedood zijn. Ze is vegetarisch en draagt ook geen leer. Het andere meisje voerde aan dat de dieren toch al gedood worden en dat nepbont nauwelijks goedkoper is. Een jongen bracht in dat het dragen van bont hetzelfde is als vlees eten (zie fragment 1). Er werd weinig ingegaan op het dierenleed, zo ging het bijvoorbeeld over de kwaliteit van nepbont in vergelijking met echt bont zonder dat dit werd afgewogen tegen het mogelijke dierenleed dat veroorzaakt wordt door het dragen van bont.

Evaluatie achteraf

Over het algemeen vond Rob dat de perspectieven die hij belangrijk vond redelijk goed terugkwamen in de discussie. Wel vond Rob dat het dierenleed minder goed ter sprake was gekomen. Aan de ene kant vond Rob dat de leerlingen echt met elkaar in discussie waren en dat hij op sommige momenten te snel ingreep. Aan de andere kant dacht Rob dat hij op bepaalde momenten juist eerder had moeten ingrijpen. Bovendien vond Rob dat op de momenten dat je ingrijpt als docent het ook echt stil moet worden. Dat lukte hem niet, en dat had gevolgen voor de discussie. Leerlingen kregen te weinig tijd om rustig uit te praten en hun mening te onderbouwen. Er kwamen zo wel redelijk wat invalshoeken aan de orde maar er werd niet diep op ingegaan. Volgens Rob bleef het mede daardoor teveel een debat. Om dat te voorkomen zou je volgens Rob eigenlijk terug moeten gaan naar het doel van het gesprek en goed uitleggen dat het erom gaat dat je elkaar begrijp. Verder vond Rob dat de leerlingen te veel informatie moesten lezen. Dat had of in een les daarvoor gedaan moeten worden, of hij had de voor en tegen argumenten veel korter en overzichtelijker onder elkaar moeten zetten.

Een groot aantal leerlingen deed niet mee aan de discussie. Rob vertelde dat een aantal leerlingen achteraf aangaf dat ze het niet leuk vonden. Dit kwam volgens Rob voor een deel doordat leerlingen het heel moeilijk vinden in een klassikale discussie hun mening te geven. Normaal houdt hij een klassikale discussie heel kort aan het

begin van de les om een onderwerp te introduceren. Nu hadden de leerlingen zich meer in het onderwerp kunnen verdiepen en werd het daardoor ook serieuzer.

3.4.2 Hans

Hans begon de les met een kort fragment uit van de kersttoespraak van de Koningin uit 2009 waarin ze ingaat op sociale contacten via gebruik van mobiele telefoon en internet. Virtuele ontmoetingen kunnen echt contact niet vervangen en kunnen volgens de Koningin leiden tot meer afstand tussen mensen en tot eenzaamheid. Hans besprak eerst met de klas waarover zij dachten dat de koningin het had en introduceerde vervolgens de stelling: 'Het gebruik van internet en mobieltjes maakt mensen steeds asocialer.' De discussie die volgde duurde ongeveer 25 minuten.

Een punt waarop Hans verschilde met alle vier de andere docenten was dat hij voor een specifieke discussievorm en opstelling koos. Het lokaal werd denkbeeldig in tweeën gedeeld. Leerlingen die vóór de stelling waren moesten aan de en kant van het lokaal gaan staan, de leerlingen die tegen waren aan de andere kant. Leerlingen moesten dus bij aanvang een kant kiezen, maar mochten tijdens de discussie heen en weer lopen als ze van mening veranderden. Hans liep zelf ook heen en weer en gaf daarmee expliciet zijn mening. Ook in dat laatste was hij uniek, geen van de andere docenten gaf expliciet zijn of haar mening.

Hans had net als Rob een wat lossere manier om de discussie te leiden. De leerlingen moesten ook bij Hans hun vinger opsteken als ze iets willen zeggen. Hans herhaalde en herformuleerde af en toe wat leerlingen zeiden. Hij stuurde ook inhoudelijk door af en toe een 'verhelderende vraag' te stellen. Hij liet leerlingen ook veel op elkaar reageren waarbij hij alleen de beurten gaf en verder niks zei. Dit ging echter steeds maar korte tijd goed, want leerlingen reageren meestal direct op elkaar. Hans liet dat af en toe gaan en er waren daardoor redelijk wat momenten dat er door elkaar werd gepraat. Dan moest Hans eerst weer om stilte vragen zodat iemand weer de beurt kon krijgen. Hans had daarbij nog een manier om de discussie te sturen. Hij gaf zijn mening door heen en weer te lopen in het lokaal. Dat deed hij als hij een argument overtuigend vond en daagde daarmee de leerlingen aan de andere kant uit met een wederwoord te komen (zie fragment)

Fragment Hans

Pascal:	Op internet hoor je de intonaties niet, dus stel je voor, je zegt wat en dan denk je dat het hard aan komt, terwijl diegene het juist aardig bedoelt.

Docent: Dus dat mensen het anders interpreteren dan je bedoelt? Oké, wacht even hoor. Kimberly, jammer dat je je vinger niet opstak, maar kun je uitleggen wat je bedoelt met “dan kun je er een smiley achter zetten”?

Kimberly: Als je het bijvoorbeeld slecht bedoelt moet je een boze smiley zetten en als je het niet slecht bedoelt dan doe je een blije.

(door elkaar gepraat)

Docent: Oké, helder... jullie beginnen meteen door elkaar te gillen, maar ik zag wel een vinger van Jelmer.

Jelmer: Kijk ruzie maken op internet is asociaal vinden jullie, maar asociaal is toch ook als je op een markt gaat staan en keihard tegen elkaar kan schreeuwen als iedereen het kan horen.

(tumult)

Pascal: (er bovenuit) Dat is ook asociaal maar internet is óók asociaal!

Docent: (loopt naar de tegen kant van lokaal) Ik begin een beetje naar deze kant toe te gaan door de opmerking van Jelmer. Mag ik weer een verhelderende vraag stellen? Wat Jelmer zegt is dat als je op een marktplaats of op een plein tegen elkaar gaat lopen schreeuwen, dat heb je wel eens, dan is dat ook asociaal. Is dat een beetje hetzelfde? Want dit is op een openbare plek, maar jullie (vóór-kant) zeggen op internet is het ook asociaal. Pascal

Pascal: Stel je voor dat je een ruzie hebt op internet, dan valt het mij op dat iedereen verder gaat dan in het echt. Op internet zeg je, ja ik ga je in elkaar slaan maar als je voor diegene staat …..

Jelmer: Wórdt je in elkaar geslagen (gelach)

Pascal: … doen negen van de tien niks. Negen van de tien doen helemaal niks.

Docent: Erik, ben jij het daar mee eens?

Erik:	Ja.
Docent:	Maar hoe werkt dat dan, want vaak ken je die mensen die je spreekt op internet ook wel?
Leerlingen:	Nee.
Docent:	Nee, kennen jullie die allemaal niet? O, is dat een generatiekloof? Hebben jullie echt mensen in je MSN-lijst zitten die je helemaal niet kent.
Leerlingen:	Nee… Ja, maar wel op Twitter.
Docent:	O, dat wisselt dus erg sterk. Ik begin nu wel weer te twijfelen. (loopt richting vóór-kant)

Deelname leerlingen: verschil van mening, reageren op elkaar en co-constructie
De leerlingen waren ongeveer gelijk verdeeld in vóór en tegen de stelling. Aan beide kanten van het lokaal deden meerdere leerlingen mee aan de discussie. De leerlingen die niet meededen leken over het algemeen wel betrokken bij de discussie. Er ontstond een levendige discussie die op meerdere momenten hoog opliep. Geen van de leerlingen wisselde van kant en op den duur kreeg de discussie steeds meer het karakter van een debat. Naarmate de discussie vorderde, voerden drie jongens steeds meer de boventoon en zij waren op een gegeven moment de enigen die nog aan het woord zijn. Een van deze jongens was voor de stelling, twee waren tegen. De discussie tussen deze jongens was fel en ging door nadat de docent had afgesloten. De docent vertelde achteraf dat hij ze in de pauze nog verder hoorde gaan.

Inhoud: perspectieven, argumenten en onderbouwen mening
Zoals Hans van tevoren al had verwacht, waren er leerlingen die zich ergerden aan het gebruik van de mobiele telefoon in het openbaar. Er werd een voorbeeld genoemd van bellen terwijl je aan de kassa staat. De leerlingen die voor de stelling waren, gaven aan dat dit asociaal is. De leerlingen die tegen waren, reageerden door aan te voeren dat dit telefoontje belangrijk zou kunnen zijn, bijvoorbeeld als je moeder in het ziekenhuis ligt. Hans sloot dit onderwerp af en bracht het onderwerp naar hoe er gecommuniceerd wordt op internet. Vervolgens richtte de discussie zich vooral op de vraag of communicatie op internet minder sociaal is dan daarbuiten en of er op internet vaker ruzies uitstaan die uit de hand lopen (zie fragment). Hans probeerde de discussie te brengen op de vraag of er op internet misschien ook gedragsregels zijn, maar dat lukt maar ten dele. De drie eerder genoemde jongens bleven doorgaan over ruzies op internet.

Evaluatie achteraf

Hans had vaker in deze vorm klassikale discussies gehouden met deze klas en had het idee dat het steeds beter ging. Deze keer viel het wel op dat er geen leerlingen van kant wisselden. Dat ging andere keren beter. Nu bleven de leerlingen hun stelling verdedigen. Hans vond dit jammer want daardoor verplaatsen ze zich minder in een ander perspectief. Hij had dat misschien bij de introductie nog wat meer moeten benadrukken en misschien tijdens de discussie nog eens moeten herhalen. Nu kreeg de discussie te veel het karakter van een debat.

Hij wilde de leerlingen laten nadenken over de wisselwerking tussen fatsoensnormen in de samenleving en massamedia. Het lukte hem uiteindelijk niet erg goed om die discussie deze kant op te sturen. De klas en met name de drie jongens gingen zo op in hun discussie over ruzies op en buiten het internet, dat ze daar moeilijk van waren af te brengen. Het gevolg was dat de rest van de leerlingen geen kans meer kreeg om zich in de discussie te mengen. Een groot aantal ging zich een beetje verschuilen achter de anderen. Hans probeerde de discussie van de drie jongens af te sluiten en meer leerlingen aan het woord te laten, maar vond dat hij daar te weinig in slaagde. Volgens Hans zou je dit kunnen voorkomen door de discussie nog strakker te leiden en meerdere leerlingen het woord te geven. Een andere manier is door het aantal beurten per leerling te beperken. Je zou kunnen afspreken dat elke leerling maar drie keer iets mag inbrengen. Uiteindelijk zal er volgens Hans altijd een aantal leerlingen in deze klas zich afzijdig houden. Deze groep leerlingen zegt vrijwel nooit iets klassikaal. Hans zei dat dit misschien ook met een gevoel van veiligheid binnen deze klas te maken kan hebben. Veiligheid binnen de groep creëer je volgens Hans niet met een of twee lessen en is een langdurig proces. Hans was wel erg tevreden over de inbreng van de leerlingen. Het is volgens Hans altijd lastig te bepalen hoeveel je als docent moet sturen. Als hij moest kiezen tussen orde zonder inbreng van leerlingen of inbreng van leerlingen maar met chaos, dan kiest hij voor dat laatste.

4 Analyse klassikale discussies

De docenten in het onderzoek onderschreven de leerdoelen die wij hadden gesteld: een kwestie van verschillende kanten leren bekijken en vaardigheden voor dialoog. Ze gaven daarbij aan de nadruk te leggen op het vermogen om een kwestie van verschillende kanten te bekijken en zij vonden het belangrijk dat leerlingen luisterden naar elkaar. Daarnaast hadden docenten vaak nog een meer vakspecifiek leerdoel. Zij wilden dat leerlingen een bepaald concept beter gingen begrijpen of zij wilden hen ergens meer bewust van maken. De docenten kozen uiteenlopende onderwerpen. Twee docenten kozen twee onderwerpen waar achtereenvolgens over gediscussieerd werd. Drie onderwerpen waren leerstofgebonden en onderdeel van de stof waar de leerlingen op dat moment mee bezig waren. Twee docenten hielden een klassikale discussie over de grenzen aan de vrijheid van meningsuiting en bij één docent ging het om een actueel onderwerp. Er waren grote verschillen in de manier waarop de docenten het onderwerp introduceerden en ook in de hoeveelheid informatie die leerlingen over het onderwerp kregen.

Vier van de vijf de docenten gebruikten dezelfde opstelling tijdens de klassikale discussie. De leerlingen zaten in een gewone klasopstelling: de tafeltjes twee aan twee achter elkaar. Een uitzondering was Hans. Hij maakte gebruik van 'hoeken' als werkvorm voor de discussie, waarbij de leerlingen die tegen de stelling waren aan de ene kant van het lokaal stonden en de leerlingen de voor waren aan de andere kant. De docenten namen de rol van gesprekleider op zich. Alleen Hans gaf daarbij ook af en toe expliciet zijn mening. Dat deed hij door heen en weer te lopen van de ene kant van het lokaal waar de leerlingen stonden die voor de stelling waren, naar de kant waar degenen stonden die tegen waren. Hoewel de overige docenten ook inhoudelijk sturing gaven aan de discussie, gaven zij niet expliciet hun mening. De regels waren hetzelfde bij alle docenten. Als de leerlingen iets wilden zeggen, moesten ze hun vinger opsteken en ze mochten alleen praten als ze de beurt kregen. De docenten gaven vervolgens beurten. De docenten verschilden wel in de mate waarin zij de regels ook daadwerkelijk handhaafden. Bij Rob en Hans konden leerlingen (voor hun beurt) direct op elkaar reageren, terwijl Halima, Hassan en Jeroen dat minder vaak toelieten. De lengte van de uiteindelijke klassikale discussies liep uiteen van ongeveer 15 minuten bij Rob tot bijna een halfuur bij Jeroen.

Op inbreng van leerlingen reageerden docenten soms met vragen om de leerling de mening helderder te laten formuleren of meer te laten onderbouwen. Ook herhaalden zij vaak in andere woorden wat leerlingen hadden gezegd. De docenten stuurden de

discussie inhoudelijk door klassikaal een vraag te stellen en zo de discussie op een ander punt te brengen of door meer nadruk te leggen op de inbreng van de ene leerling dan die van anderen. De mate waarin docenten de discussie op deze manier stuurden, verschilde. Met name Halima hield de discussie sterk in eigen hand, Ook Hassan en Jeroen brachten zelf veel in en bepaalden zo waar de discussie over ging, terwijl Rob en Hans dat meer overlieten aan de leerlingen.
Bij Halima, Hassan en Jeroen zagen we dat er naar verhouding meer leerlingen meededen aan de discussie dan bij Rob en Hans. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat ook de tijd die besteed werd aan de uiteindelijke klassikale discussie bij deze docenten iets langer was dan bij de andere twee. We zagen verder dat bij Halima, Hassan en Jeroen de leerlingen weinig op elkaar reageerden. De leerlingen reageerden over het algemeen alleen op de docent. Ook leek er soms weinig verschil van mening te zijn onder de leerlingen van deze docenten. De docenten brachten zelf veel verschillende perspectieven naar voren om de verschillende kanten van de kwestie te belichten en stimuleerde leerlingen hun mening te onderbouwen. Er kwamen in deze klassikale discussies dan ook veel verschillende punten aan de orde. Met name bij Halima werden de leerlingen kritisch ondervraagd en geprikkeld om dieper na te denken over hun mening en die te nuanceren.
Bij Rob en Hans was er meer sprake van een echte discussie tussen leerlingen dan bij de andere docenten. Er was duidelijk verschil van mening onder leerlingen. De leerlingen reageerden meer op elkaar en de docenten lieten toe dat leerlingen direct op elkaar reageerden zonder tussenkomst van de docent. Er ontstond bij beide docenten een felle discussie tussen enkele leerlingen. Het nadeel van deze felle discussies was dat de les bij deze docenten een beetje ‘gekaapt’ werd door enkele leerlingen. Een groot deel van de klas deed niet actief mee aan de discussie. Bij Rob haakte een groot deel van de leerlingen af en leek niet geïnteresseerd te zijn. Deze leerlingen gaven later aan het ook niet erg leuk te hebben gevonden. Bij Hans leken de leerlingen die geen actieve bijdrage leverden wel betrokken bij de discussie. De emoties liepen tijdens de lessen van deze docenten hoog op en de discussie kreeg meer het karakter van een debat. Met name bij Hans bleef de discussie soms lang op één punt hangen. Hierdoor kwamen er minder perspectieven aan de orde dan bij de docenten die een meer sturende stijl hanteerden

4.1 Aandachtspunten bij voorbereiding en uitvoering klassikale discussie

4.1.1 Keuze in introductie van het onderwerp

Een aandachtspunt bij de voorbereiding was de keuze van het onderwerp. Uit de literatuur kwam naar voren dat het belangrijk is om een controversieel onderwerp te kiezen en een open vraag te formuleren (Hess & Avery, 2001; Hess, 2009). Uit dit onderzoek blijkt inderdaad dat de keuze van het onderwerp heel bepalend kan zijn voor de klassikale discussie. Wanneer leerlingen het moeilijk vinden een mening te vormen over een onderwerp en er weinig verschil van mening is, zal het moeilijker zijn voor de docent een discussie tussen leerlingen op gang te brengen. De docent zal dan zelf verschillende perspectieven moeten inbrengen. Zo hadden Hassan en Jeroen gehoopt dat leerlingen uit zichzelf met meer zouden komen en ze vonden het jammer zelf zoveel te moeten inbrengen. Wanneer leerlingen het met elkaar oneens zijn en in discussie willen, wordt het gemakkelijker voor de docent om de discussie wat meer te laten gaan. Zo vond Rob dat de leerlingen onderling af en toe heel goed bezig waren en vond hij dat hij zelfs te veel ingreep.

Het onderzoek illustreert dat het onderwerp en met name de uiteindelijke stelling of vraag waar de discussie over gaat, betekenisvol moet zijn voor leerlingen. Het moet voor de leerlingen duidelijk zijn wat bij een bepaalde kwestie het dilemma is en waarom je er voor of tegen zou kunnen zijn. Een onderwerp dat leerlingen aansprak en waar ze een duidelijke mening over hadden, was het dragen van bont. Kleding is een belangrijk onderdeel van hun belevingswereld en ook over het doden van dieren kunnen leerlingen makkelijk een mening vormen. Een onderwerp als de vrijheid van meninguiting is voor leerlingen veel abstracter. De vraag of de vrijheid van meningsuiting beperkt zou moet worden en waar de grens dan precies ligt, hangt sterk af van de context. Halima introduceerde deze vraag in de context van beledigende uitspraken van Geert Wilders in de media. Voor de leerlingen van Halima, waarvan er veel moslim zijn, was het heel duidelijk waarom je in die context de vrijheid van meningsuiting zou willen beperken. Het was een stuk ingewikkelder voor hen de keerzijdes van een dergelijke beperking van de vrijheid van meningsuiting te zien. Het gevolg is dat de docent vooral bezig is de leerlingen te helpen om het onderwerp beter te leren begrijpen en er geen discussie tussen leerlingen ontstaat.

De manier waarop het onderwerp wordt geïntroduceerd en de informatie die leerlingen daarbij krijgen is ook belangrijk. Bij Hans kregen leerlingen weinig informatie en moesten de leerlingen vooral afgaan op wat ze zelf hadden ervaren bij het gebruik van internet. Hoewel dit onderwerp betekenisvol leek voor leerlingen –

zij vonden het gemakkelijk een mening te vormen over asociaal gedrag op internet – bleek het toch moeilijk voor de docent om de invalshoeken die hij belangrijk vond onder de aandacht te krijgen. Bij Rob hadden leerlingen uitgebreide informatie gehad met verschillende argumenten voor en tegen de stelling. Hier zagen wij dat er wel veel perspectieven naar voren kwamen. Bij Jeroen hadden de leerlingen ook veel informatie gehad over het leven van Sjoukje Troelstra. De vraag is hier of dit goede informatie was om een klassikale discussie voor te bereiden over vrouwenemancipatie aan het einde van de negentiende eeuw. De leerlingen gingen tijdens de discussie alleen in op de situatie van Sjoukje als individu. Volgens Jeroen werd er in de film ruim aandacht besteed aan de maatschappelijke context, maar de leerlingen hadden dit blijkbaar niet opgepikt.
Het onderzoek bevestigt het essentiële belang van de keuze van het onderwerp en de manier waarop dit wordt aangeboden. Het is belangrijk dat de discussie gaat over een concrete kwestie, waarbij het voor de leerlingen duidelijk is wat het dilemma is. Wanneer leerlingen daarbij onvoldoende of niet de juiste achtergrondinformatie hebben, is het voor hen moeilijk een mening te vormen en verschillende perspectieven naar voren te brengen. Daarnaast is het misschien zo dat leerlingen sneller afgaan op wat anderen vinden wanneer niet echt duidelijk is waarom je voor of tegen zou zijn. Het is dan aan de docent om de andere kant te laten zien, waardoor deze een meer sturende rol krijgt. Het wordt dan al snel een les die gericht is op het doorzien van de kwestie, in plaats van een klassikale discussie.

4.1.2 Onderwerp verkennen en reacties van leerlingen anticiperen

Van tevoren was aan de docenten gevraagd na te denken over perspectieven die zijzelf graag aan de orde wilden laten komen, met welke perspectieven zij dachten dat de leerlingen zouden komen en hoe zij daarop zouden reageren. Het bleek dat in een aantal gevallen de reacties van de leerlingen ongeveer overeenkwamen met wat de docenten hadden verwacht, maar ook bleek dat in een aantal gevallen niet zo te zijn. Drie docenten hadden de discussie al eerder gevoerd in een andere klas en gaven aan dat het daar heel anders was verlopen. Hierdoor stonden docenten soms voor verassingen. Twee docenten hadden daarbij ook verwacht dat leerlingen over bepaalde punten in discussie zouden gaan, wat de leerlingen niet deden. Doordat de discussie niet verliep als verwacht, leek het moeilijker voor de docenten om vervolgens in te haken op goede punten die wel door leerlingen naar voren werden gebracht. Zo ontdekten de docenten bij het terugkijken dat ze af en toe interessante opmerkingen van leerlingen hadden laten liggen. Wat we ook zagen is dat toen de verwachte discussie niet op gang kwam, de docent de discussie op gang probeerde te brengen door steeds weer nieuwe invalshoeken in te brengen. Hierdoor stuurde de

docent de discussie allerlei verschillende kanten op zonder ergens dieper op in te gaan, met als gevolg dat de discussie erg oppervlakkig bleef.
Dit onderzoek onderstreept nogmaals het belang om van te voren het onderwerp goed te bestuderen en je te verdiepen in verschillende mogelijke perspectieven. Daarbij moet ook rekening worden gehouden met het feit dat leerlingen anders kunnen reageren dan verwacht en dat ook de ene klas anders reageert dan de andere. Ondanks de nadruk die in het voorgesprek werd gelegd op het belang van deze aspecten bij een goede voorbereiding, lijkt het er op dat sommige docenten dit toch onderschat hebben.

4.1.3 Opstelling in de klas en discussie vormen

We zagen dat vier van de vijf docenten kozen voor dezelfde opstelling in de klas. Deze docenten gaven achteraf aan dat zij vooral om praktische redenen kozen voor een gewone klasopstelling. Zij vonden het organisatorisch te veel werk om deze te veranderen. Alleen Hans koos voor een specifieke discussievorm, 'hoeken' genaamd. Daarbij hoorde ook een andere opstelling. Bij hem kwamen de leerlingen tegenover elkaar te staan. Deze opstelling leek leerlingen te stimuleren op elkaar te reageren. Daarnaast leek het een positief effect te hebben op de betrokkenheid van leerlingen. Allereerst moesten ze door deze opzet fysiek actief worden en naar een kant van het lokaal lopen, maar ook stonden ze nu als groep bij elkaar. Dat veroorzaakte mogelijk een groepsgevoel en een gevoel van betrokkenheid bij wat anderen van de groep zeiden. Een ander voordeel van de discussievorm 'hoeken' is dat de leerlingen gestimuleerd werden om van mening te veranderen. Leerlingen konden tijdens de discussie naar de andere kant lopen. Uiteindelijk deden leerlingen dit niet. Hans vond dit jammer en denkt dat hij dit vooraf meer had moeten benadrukken en misschien ook nog eens had moeten herhalen tijdens de discussie. Het blijkt dus dat het voor docenten de moeite waard kan zijn goed na te denken over de opstelling in de klas en te experimenteren met specifieke discussievormen. Een opstelling zoals in de werkvorm 'hoeken' hoeft niet veel organisatie te kosten en het positieve effect op de discussie kan aanzienlijk zijn. Een goede opstelling in de klas kan daarbij zeer bepalend zijn voor de mate van betrokkenheid en actieve participatie van leerlingen.
Ook het stellen van bepaalde regels kan invloed hebben op de discussie. De docenten in dit onderzoek hebben hier echter weinig mee uitgeprobeerd. Bij alle docenten golden dezelfde regels. Leerlingen moesten hun vinger opsteken en mochten alleen praten als ze de beurt kregen. De docenten verschilden wel in de mate waarin zij die regels handhaafden (zie volgende paragraaf over rol van de docent). Een andere regel waaraan gedacht zou kunnen worden is bijvoorbeeld dat je

altijd reageert op de voorganger. Daarnaast gaf Hans aan dat het beperken van het aantal beurten per leerling mogelijk kan helpen voorkomen dat enkele leerlingen de discussie gaan domineren.
Dat docenten niet kozen voor andere discussievormen en opstellingen is mogelijk dat zij er niet mee bekend zijn. In de voorbereiding werd hen een aantal suggesties gedaan, maar dit was zeer summier. De docenten gaven aan de klassikale discussie niet anders te hebben uitgevoerd dan normaal en leken dus te kiezen voor de veilige weg. Gezien de positieve effecten die de opstelling en discussievormen kunnen hebben op de discussie, zouden docenten in vervolgonderzoek meer gestimuleerd kunnen worden om te experimenteren met verschillende regels, discussievormen en opstellingen.

4.1.4 Rol van de docent: mate van sturing

Het meest opvallende verschil dat naar voren kwamen uit de observaties van de klassikale discussies was de manier waarop de docenten de discussie leidden. De docent kan inhoudelijk sturen door zelf punten in te brengen of door de inbreng van leerlingen te herformuleren en op iets andere wijze weer aan de klas voor te leggen. Daarnaast kan de docent meer aandacht besteden aan de inbreng van ene leerling dan aan die van een andere. We zagen dat vooral Halima en in iets mindere mate ook Hassan en Jeroen de discussie sterk op deze wijze stuurden. Daarbij leek de mate waarin de docenten de discussie stuurden samen te gaan met meer verschillende perspectieven en een grotere participatie van leerlingen tijdens de discussie. Door te sturen kan de docent meer verschillende perspectieven naar voren laten komen, leerlingen confronteren met kritische vragen en hen zo tot bepaalde inzichten laten komen. Op deze wijze houdt de docent de regie sterk in eigen hand en kan hij ook procesmatig goed sturen. Door veel leerlingen de beurt te geven, ook ongevraagd, kan de docent zorgen dat niet steeds dezelfde leerlingen reageren. De docent kan de discussie centraal houden en voorkomen dat die op een bepaald punt blijft hangen. De docent kan zo de leerlingen blijven betrekken bij de discussie en voorkomen dat een deel van de leerlingen afhaakt.
Een meer sturende stijl heeft dus een aantal voordelen, maar het lijkt niet bevorderlijk voor het ontstaan van een echte discussie tussen leerlingen. Wanneer de docent zelf veel aan het woord is, door iets in te brengen, antwoorden van leerlingen te herformuleren of kritische vragen te stellen, gaan leerlingen meer op de docent reageren dan op elkaar. Het klassengesprek krijgt dan al snel het karakter van een klassikaal onderwijsleergesprek. Dit zagen we vooral gebeuren bij Halima en Hassan, en bij het eerste onderwerp van Jeroen. Zoals Hassan zelf opmerkte, was hij op een gegeven moment ‘gewoon les’ aan het geven. Hier speelt uiteraard ook de

keuze van het onderwerp mee. Wanneer leerlingen niet uit zichzelf met inbreng komen, zal de docent zelf meer moeten inbrengen en zal dan al snel meer gaan sturen. Zowel Hassan als Jeroen hadden liever gezien dat leerlingen meer zouden inbrengen. Dat lag anders bij Halima. Zij maakte bewust een andere afweging. Ook zij vond het jammer dat zijzelf zoveel aan het woord was en de leerlingen minder met elkaar in discussie konden, maar zij vond het belangrijker om de leerlingen inzichten bij te brengen die ze uit zichzelf niet zouden ontwikkelen.

Wanneer de docent de leerlingen meer de vrije hand geeft, lijkt dat de mogelijkheden voor discussie tussen leerlingen te vergroten. Rob en Hans hadden een minder sturende stijl en er ontstond bij hen een echte discussie tussen leerlingen. Ook hier speelt de keuze van het onderwerp een rol. Bij een betekenisvol onderwerp waarover leerlingen van mening verschillen, zal er sneller een discussie ontstaan en is het gemakkelijker voor de docent een minder prominente rol in te nemen. Wanneer er discussie is tussen leerlingen, ontstaan er andere leerkansen dan in een situatie waarin er alleen gereageerd wordt op de docent. Leerlingen worden geconfronteerd met andere leerlingen die anders denken over iets en moeten kunnen omgaan met dit verschil van mening. Juist de authenticiteit van een discussie met medeleerlingen die anders denken dan jezelf, wordt gezien als de kracht van een klassikale discussie (Hess, 2009). Een voorbeeld hiervan zagen we in de les van Hassan. De leerlingen waren het onderling zo eens over de stelling dat een politieagent geen tulband en geen hoofddoekje mag dragen en vonden dit zo vanzelfsprekend, dat ze het nauwelijks nodig vonden om dit te onderbouwen. Toen Hassan zei dat een andere klas er heel anders over dacht, reageerden veel leerlingen heftig en begonnen door elkaar heen allerlei argumenten te roepen. Deze opmerking van Hassan prikkelde de leerlingen blijkbaar meer dan de tegenwerpingen die de docent inbracht. Mogelijk zijn zij van de docent meer gewend dat hij kritische vragen stelt en soms ook advocaat van de duivel speelt.

Een minder sturende stijl lijkt ook een nadeel te hebben. Wanneer de docenten leerlingen meer de vrije hand geeft, wordt er sneller door elkaar heen gepraat. Leerlingen kunnen elkaar niet meer verstaan en de discussie is voor iedereen moeilijker te volgen. Bovendien blijkt dat er dan het risico bestaat dat een klein aantal leerlingen dat wel betrokken is en graag een mening wil geven, de discussie gaat domineren. Het gevolg is dat de rest van de leerlingen afhaakt. Daarnaast is het moeilijker voor de docent om te stimuleren dat er verschillende perspectieven besproken worden. Bij Hans zagen we dat de discussie op een bepaald punt bleef hangen en dat de invalshoeken die Hans graag besproken had gezien niet meer ter sprake kwamen. Bij Rob ging dat iets beter, mogelijk omdat de leerlingen hier meer

informatie hadden. Als de docent minder inhoudelijk wil sturen is het dus des te belangrijker dat leerlingen zich goed hebben kunnen verdiepen in het onderwerp.

4.1.5 Rol van de docent: orde en handhaven van de regels

De mate waarin de docent de orde bewaakt en de regels handhaaft, lijkt samen te hangen met de mate van sturing. Toch is het handhaven van de regels iets anders dan sturing geven. Bij Rob en Hans, met een mindere sturende stijl, werd er inderdaad meer door elkaar heen gepraat dan bij Halima en Jeroen. Maar ook bij Hassan, die inhoudelijk en procesmatig wel sterk stuurde, was er veel onrust. Aan de andere kant waren er momenten bij Hans dat hij de leerlingen wel beurten gaf, maar leerlingen toch zonder tussenkomst met zijn eigen commentaar op elkaar liet reageren. De docent begeleidt het proces dan zonder dit heel nadrukkelijk te sturen.
Het lijkt zo te zijn dat als de docent minder streng de regels handhaaft en leerlingen rechtstreeks op elkaar laat reageren, de discussie gemakkelijker op gang komt. Rob liet leerlingen bewust voor hun beurt praten omdat hij op een bepaalde moment vond dat ze goed in discussie waren. Aan de andere kant bleek dat dit steeds maar kort goed ging. Leerlingen gaan al snel door elkaar heen praten en vervolgens is er weinig te verstaan. Dit lijkt uiteindelijk toch nadelig te zijn voor het verloop van de klassikale discussie. Met name bij Rob en Hassan zagen we dat leerlingen als gevolg van de onrust weinig tijd hadden hun mening te geven en die te onderbouwen. Ook kreeg de inbreng van sommige leerlingen hierdoor geen gevolg. Doordat de meeste leerlingen niet meer verstonden wat er werd gezegd, haakte een groot deel af. Bij Halima zagen we dat zij de orde goed kon handhaven en er daardoor veel ruimte en rust ontstond voor leerlingen om aan het woord te komen en te kunnen uitpraten.

4.1.6 Rol van de docent: eigen mening

Een andere manier waarop de docent de discussie kan sturen is door expliciet een eigen mening te geven. Dit zagen we bij Hans die door van de ene kant van het lokaal naar de andere te lopen zijn mening kenbaar maakte. Opvallend genoeg gaf Hans inhoudelijk gezien minder sturing aan de discussie dan sommige andere docenten. Dit laat zien dat een docent zijn of haar mening kan geven en toch een open discussie kan leiden. De manier waarop Hans zijn mening gaf is hierbij belangrijk. Ten eerste wisselde hij tijdens de discussie een aantal keer van mening waarmee hij liet zien dat het mogelijk was om voor of tegen de stelling te zijn. Ten tweede ging hij naar de andere kant over op het moment dat daar een goed argument werd gegeven. Hiermee liet hij zien dat zijn mening bepaald werd door de kwaliteit van de onderbouwing. Dit stimuleerde de leerlingen van de andere kant dan weer om met een goed tegenargument te komen. Mogelijk had deze handelswijze ook een

nadelig effect. Het zou kunnen dat ook de competitie tussen leerlingen hierdoor vergroot werd. Leerlingen gingen hun best doen om Hans aan hun kant te krijgen.

4.1.7 Veilig klasklimaat en vertrouwensband docent en leerling

In de inleiding gaven we al aan dat een veilig klasklimaat en een vertrouwensband tussen docent en leerling een voorwaarde is voor het houden van een klassikale discussie. De docenten in dit onderzoek gaven aan dat sommige leerlingen niet mee deden met de discussie omdat ze het niet prettig vinden hun mening te geven in de klas. Dit heeft te maken met de band die docent met de klas heeft maar ook met de sfeer tussen de leerlingen onderling. Een docent kan tijdens de discussie op verschillende manieren dat gevoel van veiligheid bij leerlingen bevorderen. Zo is het volgens de docenten belangrijk om elke opmerking serieus te nemen. Halima gaf daarnaast aan dat zij door heel kritisch te zijn aan de leerlingen liet zien dat het veilig is om je eigen mening te geven. Ook Hans liet door zelf van mening te veranderen zien dat je best verschillend kan denken. Echter het creëren van een veilig klasklimaat en een goede band tussen de docent en leerlingen is volgens de docenten hoofdzakelijk een proces dat veel langer duurt en niet in één les te bereiken is.

4.2 Conclusies

In dit onderzoek proberen we inzicht te geven in de mogelijkheden van het voeren van klassikale discussie voor burgerschapsvorming en de manier waarop docenten dit kunnen aanpakken in hun klas. We onderzochten hoe vijf docenten een klassikale discussie voorbereidden en uitvoerden in de bovenbouw van de theoretische leerweg van het vmbo. Twee docenten maatschappijleer, twee geschiedenisdocenten en een leraar economie deden mee aan het onderzoek. We gaven de docenten een specifieke opdracht. We vroegen hen een klassikale discussie voor te bereiden en uit te voeren met hun klas. De klassikale discussie moest voldoen aan een aantal kenmerken van actieve participatie van leerlingen. De klassikale discussie moest gericht zijn op wederzijds begrip. Zoveel mogelijk leerlingen moesten deelnemen aan de discussie, er moesten verschillende perspectieven worden onderzocht en leerlingen moesten op elkaar reageren. Er moest verschil van mening zijn onder de leerlingen en leerlingen moesten hun mening naar anderen toe onderbouwen. Om dit te bereiken vroegen we de docenten rekening te houden met een aantal pedagogisch-didactische aandachtspunten die uit de bestaande literatuur over klassikale discussies naar voren

kwamen. Wij observeerden en filmden de les met de klassikale discussie en evalueerden de les samen met de docent aan de hand van de beelden.
Het onderzoek laat zien dat er verschillende manieren zijn om een klassikale discussie uit te voeren in het kader van burgerschapsvorming. Met name de keuze van het onderwerp en de manier waarop de docent de discussie leidt hebben invloed op hoe de klassikale discussie uiteindelijke verloopt. Docenten zouden bewust moeten zijn van de verschillende manieren waarop zij de discussie kunnen sturen en wat de mogelijke gevolgen zijn van hun handelen.
Het is belangrijk dat docenten van tevoren goed nadenken over wat precies het doel is van de klassikale discussie en daarmee rekening houden bij de keuze van het onderwerp en de manier waarop zij de discussie gaan leiden. Om meer inzicht in een onderwerp te krijgen en kritisch naar een onderwerp te leren kijken, vraagt mogelijk een andere manier van leidinggeven aan de discussie dan wanneer de nadruk ligt op het creëren van een authentieke discussie waarbij leerlingen leren omgaan met verschil van mening. Docenten moeten er ook rekening mee houden dat de discussie verschillende kanten op kan gaan. Op het juiste moment bijsturen vereist dat de docent goed bekend is met het onderwerp. Ook is het belangrijk dat leerlingen zich voorafgaande aan de klassikale discussie voldoende hebben kunnen verdiepen in het onderwerp. Verder zou de docent moeten nadenken over specifieke discussievormen en regels. De docenten in dit onderzoek hadden als regel dat je alleen mag praten als je je vinger opsteekt. Het handhaven van deze regel bleek lastig en was ook niet afdoende om te bewerkstelligen dat zoveel mogelijk leerlingen konden participeren. Docenten zouden kunnen denken aan andere regels die mogelijk de kwaliteit van de discussie bevorderen. Bijvoorbeeld een regel die zegt dat je moet reageren op wat een andere leerlingen heeft gezegd of een regel die het aantal keren dat een leerling aan het woord mag komen beperkt. Daarnaast lijkt het belangrijk om meer gebruik te maken van de ruimte. Een werkvorm waarbij leerlingen naar verschillende kanten van het lokaal mogen lopen, hoeft weinig voorbereiding te kosten en kan helpen de leerlingen te betrekken bij de discussie.
Uiteindelijk blijft het een uitdagende opgave voor docenten om een klassikale discussie te houden die voldoet aan de door ons genoemde kenmerken. Met name een discussie houden waarbij leerlingen op elkaar reageren en die tegelijkertijd gericht is op co-constructie en wederzijds begrip, blijkt moeilijk te bereiken. Wanneer de docent meer in eigen hand houdt en zelf meer inbrengt, worden er meerdere perspectieven onderzocht en is de discussie meer gericht op het begrijpen van die verschillende meningen. Maar in die gevallen is er minder sprake van echte discussie tussen leerlingen. Juist bij de docenten waar een echte discussie tussen leerlingen ontstond, kreeg de discussie vrij snel een het karakter van een debat. Een

van de docenten gaf bovendien aan dat een competitie-element juist goed is en leerlingen motiveert mee te doen. Verder onderzoek is nodig naar welke factoren belangrijk zijn bij het houden van een klassikale discussie die meer gericht is op wederzijds begrip en co-constructie. Het is belangrijk dat leerlingen meer gericht zijn op het luisteren naar elkaar en begrijpen van elkaar dan op het overtuigen van de ander of de wens om te 'scoren'. Mogelijk hebben de leerlingen nog niet de vaardigheden en attitudes om een dergelijke dialoog te kunnen voeren.

Het ontwikkelen van vaardigheden en attitudes voor klassikale discussie vraagt meer dan één les. Zo gaven de docenten aan dat om een goede klassikale discussie te kunnen houden met de leerlingen, er meer aandacht aan zou moeten worden besteed aan dialoog in de klas. Hans merkte dat de leerlingen, na meerdere keren dezelfde werkvorm te hebben gebruikt, beter werden in argumenteren en dat de kwaliteit van de discussie toenam. Hassan gaf aan dat het goed zou zijn als in een les voorafgaand aan de klassikale discussie niet alleen aandacht aan het onderwerp zou worden besteed, maar ook aan de regels voor een klassikale discussie en de vaardigheden die daarvoor nodig zijn. Mogelijk zal er in het curriculum meer aandacht moeten worden besteed aan de vaardigheden maar ook de attitudes die leerlingen nodig hebben voor het voeren van een dergelijke klassikale discussie. Zowel voor docenten als voor leerlingen is het kunnen houden van een klassikale discussie van hoge kwaliteit een leerdoel dat niet in een of een paar lessen te bereiken valt. Door regelmatig aandacht te besteden aan klassikale discussies zouden leerlingen meer bekend kunnen worden met de wijze waarop een democratische discussie kan worden gevoerd, en zouden ze de vaardigheden en attitudes kunnen ontwikkelen die daarvoor nodig zijn. Docenten maar ook schoolleiders zouden moeten nadenken over wat leerlingen tijdens hun schoolloopbaan moeten leren met betrekking tot het voeren van discussies. Welke plaats zouden klassikale discussies in het curriculum moeten hebben en wat zouden leerlingen op welke moment in hun schoolloopbaan moeten leren?

Concluderend kunnen we zeggen dat klassikale discussie een intensieve werkvorm is die zowel van leerlingen als van de docent veel vraagt. Door klassikale discussie meer te integreren in het onderwijs, kunnen zowel docenten als leerlingen meer ervaring opdoen met het houden van klassikale discussies. Leerlingen kunnen op die manier gewend raken aan de specifieke regels die dan gelden en vaardigheden opdoen voor dialoog, waardoor het voeren van een klassikale discussie steeds vanzelfsprekender wordt. Al doende kunnen leerlingen op deze wijze leren participeren in een democratische praktijk en belangrijke vaardigheden en attitudes voor burgerschap ontwikkelen.

Literatuur

Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education 35*, 495-518.

Beane, J. A. (2002). Beyond self-interest: A democratic core curriculum. *Educational Leadership*, *59*(7), 25-28.

Biesta, G., R. Law & N. Kelly (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*(1), 5 - 24.

Bron, J., Veugelers, W., & Vliet, E. (2010). Voorstel voor een kernleerplan. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. B. Dijkstra, & G ten Dam (Red.) *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs.* Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Burbules, N.C. & Bruce, B.C. (2004). Theory and Research on Teaching as Dialogue. In: Richardson, V. *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition.* (1102-1121). Washington DC: AERA.

Covell, K., & Howe, R. (2001). Moral education through the 3 Rs: rights, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, *30*(1), 29-44.

Frijters, S., Ten Dam, G., & Rijlaarsdam. G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction. 18*, 66-82.

Grant, R. (1996). The ethics of talk: classroom conversation and democratic politics. *Teachers College Record, 97*(3), 470-482.

Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton, NJ, Princeton UP.

Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology, 25*, 413-439.

Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion.* New York/London: Routledge.

Hess, D., & Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. In J. Arthur, I.Davis, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for citizenship and democracy.* (pp. 506-518). London: SAGE.

Hogan, K., Nastasi, B. K., & Pressley, M. (2000). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction, 17*, 379-432.

Ledoux, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Dam, G. ten (2011). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studiën, 88*(1), 3-23.

Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de (2008). Teachers' view on c itizenship in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education, 38*(2), 155-170.

Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en Burgerschap. [Education and Citizenship].* Den Haag: Onderwijsraad.

Oser, F., & Veugelers, W. (Eds.) (2008). *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values.* Rotterdam/Taipeh: SensePublishers

Parker, W. C. (2006). Public discourses in schools: purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher, 35*(8), 11-18.

Parker, W., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education, 17,* 273-289.

Power, C. F., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.

Radstake, H. & Leeman, Y. (2008). Begeleiden van gesprekken in de klas over problemen met etnisch gemengd samenleven. *Pedagogiek, 28*, 3, 171-189.

Rojas-Drummond, S. &, Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research, 39*(1), 99-111.

Saye, J. (1998). Creating time to develop student thinking: team-teaching with technology. *Social Education, 62*(4), 356-362.

Schuitema, J. A., Veugelers, W., Rijlaarsdam, G, & ten Dam, G. (2009). Two instructional designs for dialogic citizenship education: An effect study. *British Journal of Educational Psychology, 79,* 439-461.

Schuitema, J. A., Ten Dam, G. & Veugelers, W. (2008) Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies, 40*(1), 69-89.

Schuitema, J. A., Van Boxtel, C., Veugelers, W. & Ten Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology of Education, 26*(1), 85-107.

Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 566-603). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Ten Dam, G. T. M., & Volman, M. L. L. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, *14*(4), 359-379.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, *52*(1), 37-46.

Veugelers, W. (2006). Democratie leren. *Pedagogische Studiën, 83,* 156-166.

Veugelers, W., & Schuitema, J. (2009). *Leerlingen over burgerschapsvorming.* De Pedagogische Dimensie, nr. 75. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*(4), 89-101

Veugelers, W., (2010). Denken over burgerschapsvorming. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. B. Dijkstra, & G ten Dam (Red.) *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs.* Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. British *Journal of Educational Psychology, 79*, 1-28.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal. Summer 41,* 237-269.

Bijlage: Invulformulier voor docenten

Onderwerp

Het onderwerp is:

Mogelijke verschillende perspectieven die aan de orde zouden kunnen komen:

Het aanbieden van het onderwerp

Het onderwerp wordt als volgt geïntroduceerd:

Verschillende perspectieven en verwachte reacties van leerlingen

Ik verwacht de volgende reacties van leerlingen:

Ik probeer daar als volgt op te reageren:

Ik probeer te voorkomen dat leerlingen geen afwijkende mening durven te uiten door:

Regels

Tijdens de discussie gelden de volgende regels:

Discussievormen

De discussie wordt als volgt vormgegeven:

opstelling in de klas

De opstelling is als volgt:

Rol docent

Mijn rol als docent is:

Publicaties in de reeks 'De Pedagogische Dimensie' [1]

Roede, E. (1999). *Geweld, wat kan de school?* De Pedagogische Dimensie, nr 1, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede, E., Klaassen, C., Veugelers, W., Derriks, M. & Schouten, C. (1999). *Andere kwaliteiten van de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 2, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Derriks, M. & de Kat, E. (1999). *Mij maakt het niets uit, Homo- en vrouwonvriendelijk gedrag in het voortgezet openbaar onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 3, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C., Schouten, C. & Leeferink, H. (1999). *Werken aan de School alsGemeenschap. Ontwerp voor een pedagogisch en levensbeschouwelijk schoolbeleid voor scholen voor voortgezet onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 5, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C., Theunissen, M., van Veen, K. & Sleegers, P. (1999). *Het is bijna je Hoofdtaak*. De Pedagogische Dimensie, nr 6, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Vogel, L. Klaassen, C., Dam, G. ten & Veugelers, W. (1999*). Pedagogische waarden in het basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 7, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

---

[1] De nummers 1 tot en met 56 zijn alleen te verkrijgen bij de betreffende uitvoerende instelling, namelijk:
- SCO-Kohnstamm Instituut, UvA: tel. 020 5251201; http://www.sco-kohnstamminstituut.uva.nl
- Sectie Onderwijs en Educatie, KUN: 024 3612585; http://www.socsci.kun.nl/ped/owk /index.html
- Department of Child Development and Education (voorheen Instituut voor de Lerarenopleiding), UvA: tel. 020 5251291; http://www.ilo.uva.nl

Vanaf nummer 70 zijn de publicaties verkrijgbaar via: http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs.html

Veugelers, W. & Kat, E. de. (2000*) De ideale leraar. Leerlingen als spiegel voor het pedagogisch handelen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 8, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W. (1999*). De waarde van een mentor-mentee relatie.* De Pedagogische Dimensie, nr 9, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Leeferink H. & Klaassen C. (2000). *De waardevolle leerling. Leerlingen van katholieke scholen over waarden, levensbeschouwing en opvoeding op school.* De Pedagogische Dimensie, nr 10. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen C. & Schouten C.(2000). *Leerlingen over het nieuwe leren. Een onderzoek door leerlingen naar de beleving van het studiehuis.* De Pedagogische Dimensie, nr. 11. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Roede E. & Derriks M. (2000). *Dat maak ik zelf wel uit.Ontwikkelen van zelfbeschikking bij seksuele vorming in het onderwijs.* De Pedagogische Dimensie, nr 12. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede E., Derriks M. & Klaassen C. (2000). *Montessori Gemeten?* De Pedagogische Dimensie, nr 13. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Vogel L. & Veugelers W. (2000). *Culturele en kunstzinnige vorming als vak in havo en vwo. Ervaringen van docenten en leerlingen met CKV 1*. De Pedagogische Dimensie, nr 14. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W & Kat, E. de (2001). *De Pedagogische Opdracht van het Studiehuis*. De Pedagogische Dimensie nr 15. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E., Bijstra, J.O., Derriks, M. & Moorlag, H. (2001). *Cool-down en RAM; Twee programma's voor het verminderen van agressie bij kinderen.* De Pedagogische Dimensie, nr 16. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Leeferink H. (2001). *Waarden op school, een onderzoek onder ouders en docenten.* De Pedagogische Dimensie, nr 17. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W. & Kat, E. de (2001). *De pedagogische identiteit van de openbare en algemeen toegankelijke school, een verkenning van relevante elementen en procedures*. De Pedagogische Dimensie, nr 18. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Derriks, M. & Roede, E. (2001).*Observeren & registreren, invoering en gebruik van het Montessori kindvolgsysteem.* De Pedagogische Dimensie, nr 19. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C., Tolsma, B. & Veugelers, W. (2002). *"Hier is de start van je toekomst". Een onderzoek naar de relatie tussen jeugdcultuur en zelfsturing in het onderwijs op ROC Drenthe-College.* De Pedagogische Dimensie, nr. 20. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Roede, E. & Gijtenbeek, J. (2002). *Zelfstandigheid en mondigheid; ook op islamitische basisscholen.* De Pedagogische Dimensie, nr 21. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W. & Zwaans, A. (2002). *Pedagogisch handelen van docenten en waardenontwikkeling van leerlingen.* De Pedagogische Dimensie, nr. 22. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Klaassen, C. & Linden, P. van der. (2002). *De pedagogische schoolleider; schoolleiders basisonderwijs over het pedagogische beleid.* De Pedagogische Dimensie, nr. 23. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2002). *Samenwerkingsscholen,van richtingenbundeling tot verantwoorde identiteit.* De Pedagogische Dimensie, nr 24. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede, E., Derriks, M. & Veugelers, W. (2003). *De inbedding van waarden in de school.* De Pedagogische Dimensie, nr 25. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. & Linders, W. (2003). *Religie op school, een exploratief onderzoek naar het functioneren van docenten godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs.* De Pedagogische Dimensie, nr. 26. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. (2003). *Het beroepsethos van de docent.* De Pedagogische Dimensie, nr. 27. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W., Kat, E. de & Roede, E. (2003). *Het beoordelen van waarden en normen.* De Pedagogische Dimensie, nr. 28. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E. (2003). *Emoties van leerlingen en de rol van de school.* De Pedagogische Dimensie, nr 29. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2003*). Betekenisvol leren in het lwoo*. De Pedagogische Dimensie, nr 30. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Onderwijs en ingrijpende maatschappelijke gebeurtenissen; 11 september en het onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 31. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E. (2004). *De ontwikkeling van respect bij dove leerlingen, wat kan een leraar op school?* De Pedagogische Dimensie, nr 32. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA

Klaassen, C. (2004). *Waardengestuurd handelen van docenten.* De Pedagogische Dimensie, nr. 33. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 34. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Derriks, M.& Roede, E. (2004*). Sociaal leren in praktijk*. De Pedagogische Dimensie, nr 35. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. (2005). *Identiteit en diversiteit. Een onderzoek naar de pedagogische, levensbeschouwelijke en interculturele identiteit van een school.* De Pedagogische Dimensie, nr. 36. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. (2005). *Leren in een waarde(n)volle schoolcontext.* De Pedagogische Dimensie, nr. 37. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. & Moll, B. (2005). *Kwaliteitsbeleid montessori onderwijs. Uitgangspunten, kenmerken, procedures.* De Pedagogische Dimensie, nr. 38. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Emans, B.& Roede, E. (2005). *Hoe katholiek zijn katholieke scholen? Specifiek katholieke accenten in beleid, praktijken en activiteiten op katholieke scholen.* De Pedagogische Dimensie, nr 39. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Blok, H., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Werken aan een veilige school; vereisen homodiscriminatie en antisemitisme afzonderlijk beleid?* De Pedagogische Dimensie, nr. 40. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Actieve participatie leerlingen en burgerschapsvorming*. De Pedagogische Dimensie, nr. 41. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E. de & Leenders H.. (2005). *Burgerschapsvorming in het algemeen bijzonder onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 42. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Klaassen, C. & Huwaë, S. (2006). *Scholen die werken aan burgerschap. Een verkenning van inspanningen en leerlingvolgsystemen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 43. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. & Van der Linden, W. (2006). *Waardengericht Onderwijs in Authentieke Contexten*. De Pedagogische Dimensie, nr. 44. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Emans, B. & Roede, E.. (2006). *Sanctioneren of argumenteren? Onderzoek naar de beleving van schoolregels en normoverschrijdend gedrag op school.* De Pedagogische Dimensie, nr. 45. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W. (2006). *Docenten en waardenvormende dialogen.* De Pedagogische Dimensie, nr. 46. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Boogaard, M. & Roede, E. (2006). *Het meten van waarden en normen in interculturele context.* De Pedagogische Dimensie, nr. 47. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. (2007). *Morele moed. Een onderzoek onder ROC-docenten.*. De Pedagogische Dimensie, nr. 48. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. (2007). *Pedagogische opvang. Een studie naar pedagogische aspecten van de buitenschoolse opvang.*. De Pedagogische Dimensie, nr. 49. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2007). *Gevoel van erkenning en binding bij leerlingen. Leerlingen en leraren over school en de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 50. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E. de & Leenders, H. (2007). *Dimensies van morele ontwikkeling*. De Pedagogische Dimensie, nr. 51. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W., & Klaassen, C. (2007). *Burgerschapsvorming in het basisonderwijs.* De Pedagogische Dimensie, nr. 52. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Derriks, M. & Kat, E. de. (2007). *Leerlingen de baas; beginnende vrouwelijke docenten en orde in de klas.* De Pedagogische Dimensie, nr. 53. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede, E.. (2007). *Tijdig signaleren van gevaarlijk gedrag. Mogelijkheden voor leraren.* De Pedagogische Dimensie, nr. 54. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W (2008). *Levensbeschouwing en onderwijs, nieuwe ontwikkelingen en consequenties voor docenten godsdienst/levensbeschouwing.* De Pedagogische Dimensie, nr. 55. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E.. & Derriks, M. (2008). *Zijn Montessori scholen toekomstbestendig ingericht?* De Pedagogische Dimensie, nr. 56. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W, Derriks M. & Kat, E. de (2008). *Mondiale vorming en wereldburgerschap.* De Pedagogische Dimensie, nr. 70. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Klaassen, C. (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders.* De Pedagogische Dimensie, nr. 71. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Onderwijs en Educatie.

Schuitema, J. & Veugelers W. (2008). *Multiculturele contacten in het onderwijs. Leerlingen ontmoeten elkaar.* Pedagogische Kwaliteit, nr. 72. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Klaassen, C. (2009). *Begeleiden van waardegericht onderwijs. Uitdagingen en problemen in onder andere multiculturele settings.* Pedagogische Kwaliteit, nr. 73. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Onderwijs en Educatie.

Derriks, M. & Kat, E. de. (2009). *Maatjesaanpak in een Jenaplanschool. Tutoring en mentoring in het basisonderwijs.* Pedagogische Kwaliteit, nr. 74. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers W. & Schuitema, J. (2009). *Leerlingen over burgerschapsvorming.* Pedagogische Kwaliteit, nr. 75. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Derriks, M. & Roede, E. (2009). *Verscheidenheid en uniformiteit. 'Niet consequent' handelen van leerkrachten.* Pedagogische Kwaliteit, nr. 76. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede E. & Felix, C. (2009). *Het einde van pesten op school in zicht? De effectiviteit van antipestaanpakken op basisscholen.* Pedagogische Kwaliteit, nr. 77. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. & W. Veugelers (2009). *Verantwoording van waardegericht onderwijs.* Pedagogische Kwaliteit, nr. 78. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Pedagogiek en Onderwijskunde.

Klaassen, C. & A. van den Broek (2009). *Morele moed en de pedagogische taak van schoolleiders.* Pedagogische Kwaliteit, nr. 79. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Pedagogiek en Onderwijskunde.

Veugelers W. & Schuitema, J. (2010). *Grenzen aan de pedagogische taak van de docent. Een verdeling van taken binnen de school en tussen school, ouders, jeugdzorg en politie.* Pedagogische Kwaliteit, nr. 80. Universiteit van Amsterdam: Department of Child Development and Education.

Klaassen, C. & J. Wessels (MSc) (2010). *De voorbeeldfunctie van de docent in het vakcollege.* Pedagogische Kwaliteit, nr. 81. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Derriks, M. & Vergeer, M. M. (2010). *Doorstroom in het ROC.* Een kwestie van goed kiezen en doorzetten? Pedagogische Kwaliteit, nr. 82. Amsterdam: Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.

Derriks, M. & Vergeer, M. M. (2010). *Van havo naar hbo.* Ervaringen met het programma Havisten Competent. Pedagogische Kwaliteit, nr. 83. Amsterdam: Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.

Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies

Het houden van discussies in de klas over maatschappelijke kwesties wordt in de burgerschapsliteratuur gezien als een manier om leerlingen te laten participeren in een belangrijke democratische praktijk. Door actief deel te nemen aan klassikale discussies kunnen leerlingen belangrijke vaardigheden en attitudes ontwikkelen voor democratisch burgerschap.

Met dit onderzoek brengen we in beeld wat de mogelijkheden zijn van het voeren van klassikale discussies voor de burgerschapsvorming van jongeren in het voortgezet onderwijs en hoe docenten dit kunnen aanpakken. We observeerden hoe vijf docenten een klassikale discussie uitvoerden in de bovenbouw van de theoretische leerweg van het vmbo.

Het onderzoek geeft inzicht in verschillende manieren waarop docenten vorm kunnen geven aan discussies in de klas. Docenten die een klassikale discussie willen houden komen voor een aantal belangrijke keuzes te staan; de mate waarin de docent de discussie stuurt, het onderwerp, regels die gelden tijdens de discussie en de opstelling in de klas hebben invloed op het verloop en de aard van de klassikale discussie

Universiteit van Amsterdam