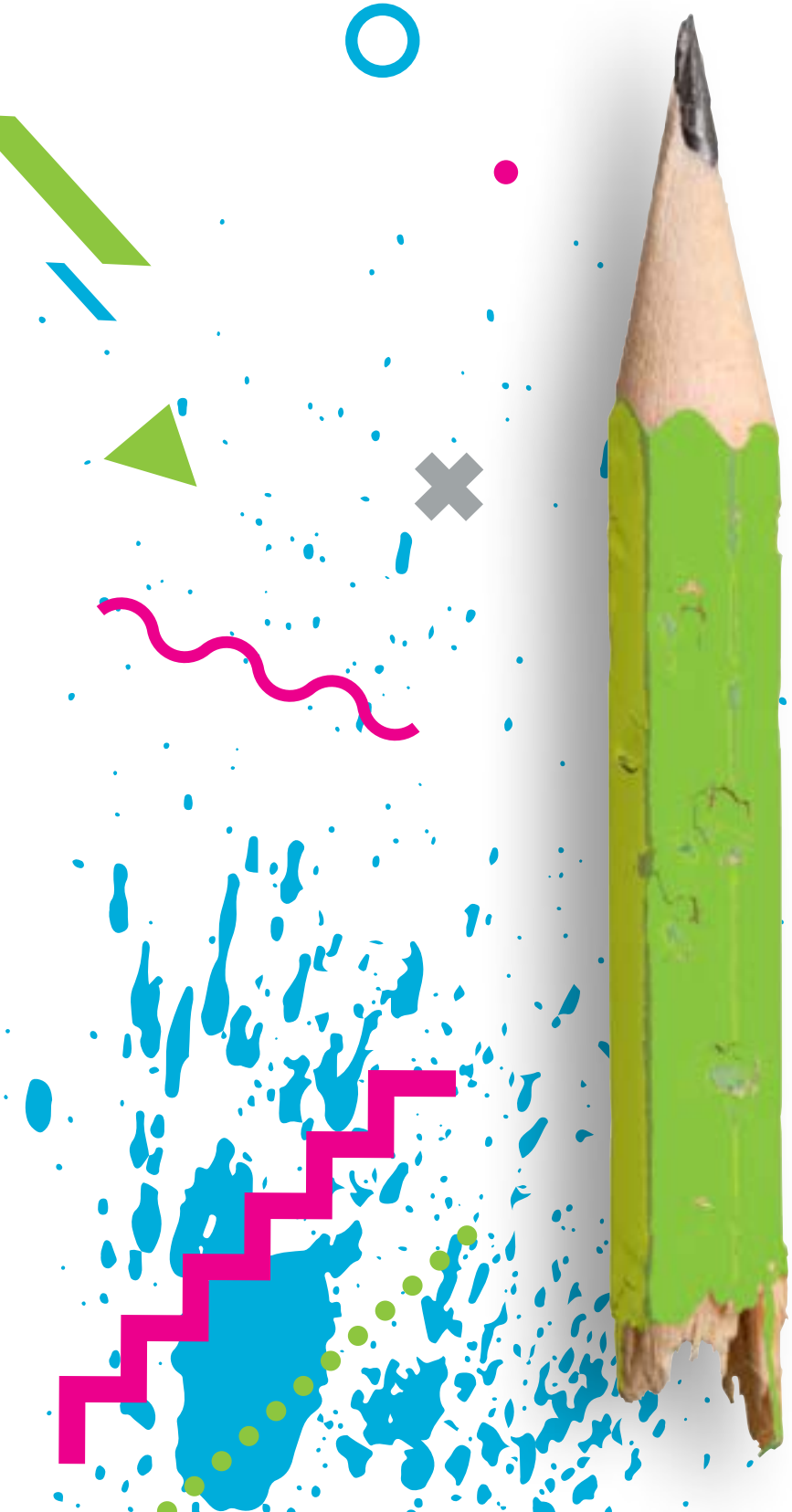
Maarten Van Alstein

POLARISERING, CONFLICT EN MEERSTEMMIGHEID

CONSTRUCTIEF VAN MENING VERSCHILLEN

PRAKTIJKGIDS VOOR ONDERWIJSPROFESSIONALS



vlaams vredesinstituut

Leeswijzer

colofon

Auteur:
Maarten Van Alstein

Oktober 2025

Een initiatief van
vlaams vredesinstituut

Ontdek via de QR-code ook onze 2 andere praktijkgidsen en online clips!

- Crisis in de Klas

- Controverse op je bord

Deze praktijkgids bestaat uit praktijkhoofdstukken en focushoofdstukken, en uit blauwe, rode en groene kaderteksten.

'In de praktijk'-hoofdstukken bevatten aanknopingspunten, suggesties en inspiratie om met concrete situaties en scenario's om te gaan.

'Focus'-hoofdstukken bieden een meer afstandelijke, analytische of theoretische blik, en zijn gebaseerd op wetenschappelijke literatuur.

Rode kaderteksten bieden **concrete tips** om in de praktijk te handelen.

Blauwe kaders presenteren **inzichten uit de wetenschappelijke literatuur**.

In **groene kaders** stellen we **inspirerende werkvormen en praktijken** voor, zoals die door leerkrachten, dialoogexperts en academici ontwikkeld werden.

Je kan de praktijkgidsen op verschillende manieren lezen. Om je praktijk te versterken, kan het nuttig zijn een gids helemaal door te lezen. Maar je kan de gidsen ook raadplegen om snel enkele praktische wenken of tips te lezen over wat je kan doen in een concrete situatie (bijvoorbeeld: hoe kan ik een onaanvaardbare uitspraak begrenzen zonder de dialoog met een leerling te sluiten, of: hoe kan ik op een effectieve manier lesgeven over de evolutietheorie?), of om inspiratie op te doen over concrete werkvormen.

Inleiding: Opbouwen doe je in tijden van vrede

Vrije en open samenlevingen zijn per definitie meerstemmig. En waar verschillende stemmen klinken, zijn botsingen en uiteenlopende meningen onvermijdelijk.

In vormingen en workshops focussen we vaak op hoe je in de klas met die conflicten en tegenstellingen kunt omgaan. Dat is goed. Als je conflicten en polarisering niet op een goede manier hanteert, kunnen ze het samenleven en samenwerken op school onder druk zetten.

Tegelijk is het zinvol om niet alleen naar conflicten en polarisering te kijken. Je hoeft ook niet te wachten tot de bom barst en de botsing zich in alle hevigheid voordoet. Integendeel. Leerlingen ontwikkelen de vaardigheden om vraagstukken vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken niet vanzelf. Op een constructieve manier met elkaar van mening verschillen – van wezenlijk belang in een democratische samenleving – komt ook niet vanzelf. Dat moeten ze leren.

Dat kunnen ze door in periodes van relatieve rust, in tijden van vrede, te oefenen in meerstemmigheid.

Dat kan op uiteenlopende manieren. Kennisoverdracht heeft bijvoorbeeld baat bij een didactische aanpak die multiperspectiviteit centraal stelt. Je leerlingen leren een wetenschappelijk of maatschappelijk vraagstuk vanuit verschillende invalshoeken te onderzoeken. Ook belangrijk: democratisch samenleven veronderstelt dat je leerlingen leert samenwerken met mensen die er soms heel andere ideeën op nahouden. Dat staat ook in de eindtermen.

Dit oefenen in meerstemmigheid heeft een intrinsieke waarde. Multiperspectiviteit is belangrijk voor goede wetenschap. En leren omgaan met verschillen en tegenstellingen is belangrijk in een democratie.

Tegelijk kan actief oefenen in meerstemmigheid preventief werken. Als leerlingen in tijden van vrede leren hoe ze op constructieve manieren kunnen omgaan met meningsverschillen en tegenstellingen, mogen we hopen dat maatschappelijke breuklijnen en polarisatie zich minder acuut zullen doorzetten in de klas en op school. En dat wanneer een nieuwe storm de klas binnenwaait, leerlingen de instrumenten in handen hebben om daar op een constructieve manier mee om te gaan.

In deze praktijkgids belichten we concrete didactische werkvormen die tonen hoe je meerstemmigheid kunt oefenen en proactief aan de slag kunt rond controversiële thema's.

We gaan onder meer dieper in op dialogische en kunstzinnige werkvormen. Vanuit een meer theoretisch perspectief leggen we het belang uit van multiperspectiviteit en schoolbreed werken rond meerstemmigheid.

inhoud

	1. De dialoog	5
	2. Het belang van een open klasklimaat	11
	3. Leren van mening verschillen met de EDUbox Wij-zij-denken	14
	4. Een schoolbrede benadering	15
	5. Artistiek-creatieve werkvormen	17

1. De dialoog

IN DE PRAKTIJK

Dialoog, discussie of debat worden vaak genoemd als geschikte werkvormen om controversiële onderwerpen te bespreken of een onderwerp in al zijn meerstemmigheid te onderzoeken.

Dat is terecht.

Maar er zijn wel enkele kanttekeningen te maken. **Dialoog, discussie en debat zijn geen wondermiddelen**. Ze vergen voorbereiding en werk. Je maakt ook best een onderscheid tussen de **drie gespreksvormen**.

Een **dialoog** is een open en onderzoekend gesprek tussen meerdere partners. De bedoeling is om bij leerlingen een luisterende en empathische houding te bevorderen. Die maakt een ontmoeting met de ander mogelijk op basis van de eigen identiteit. Van leerlingen wordt verwacht dat ze oog hebben voor wat hen verbindt, en respect voor de verschillen. Voorts oefenen leerlingen om hun standpunten onder woorden te brengen en kritisch te bevragen. Bij een dialoog is het niet de bedoeling te 'winnen' of de anderen te overtuigen; wel om de verschillende perspectieven op een onderwerp samen te onderzoeken. Zo komen leerlingen, in een sfeer van meerstemmigheid, tot een beter begrip van een onderwerp of vraagstuk.

Je kunt een **discussie** omschrijven als een iets fellere variant van een dialoog. Of als een goed begeleide botsing van ideeën. Toch zijn er heel wat definities van 'discussie', waarbij het verschil tussen een dialoog en een discussie niet zo duidelijk is. Pedagogen Walter Parker en Diana Hess omschrijven een discussie bijvoorbeeld als een 'gedeeld onderzoek waarbij geluisterd en gesproken wordt'.[1] Dat lijkt sterk op een dialoog zoals die we die hierboven definieerden.

Tot slot onderscheiden we dialogen en discussies best van een **debat**. In een debat gaat het om winnen en verliezen. Pro tegen contra. Wie de beste argumenten weet te verzinnen en de tegenstander retorisch in het nauw drijft, wint.[2]

Uiteindelijk is de precieze omschrijving van de werkvorm niet zo belangrijk. Het is belangrijker dat je goed nadenkt over wat je met het klasgesprek met leerlingen precies wil bereiken. Samen inzicht ontwikkelen in een bepaald maatschappelijk vraagstuk? Verschillende visies over een bepaald onderwerp verkennen en naar elkaar leren luisteren? Of een wedstrijd om de beste argumenten en de beste debattechnieken?

Ontdek deze methode via de QR-codes:

- De handleiding BurgerschapsReflex:

- De kaartenset BurgerschapsReflex:

BurgerschapsReflex: filosofische dialoogmethode om gevoelige thema's te bespreken in de klas

Om leerkrachten te ondersteunen om met leerlingen in dialoog te gaan over gevoelige samenlevingsthema's, ontwikkelden Eef Cornelissen, Ama Amitai, Laura Van den Broeck en Jelle De Schrijver binnen onderzoekskern ExploRatio van Odisee Hogeschool het project BurgerschapsReflex. De BurgerschapsReflex-methodiek bestaat uit **laagdrempelige en gestructureerde oefeningen** om dialoog en reflectie te stimuleren over thema's zoals (de-)kolonisatie, oorlog, racisme, gender of seksualiteit.

Het hart van het dialoogmodel is gebaseerd op elementen uit de socratische dialoog en inzichten uit geweldloze communicatie. De nadruk ligt niet op het vinden van pasklare antwoorden of consensus, maar op multiperspectiviteit en het **samen kritisch onderzoeken** van een stelling, een casus of een filosofische vraag.

Het socratische element van de dialoog is sterk ingewerkt in de rol die je als gespreksleider op je neemt. De **grondhouding van de begeleider** is er één van luisteren. Socrates onthield zich stelselmatig van het poneren van eigen oordelen. Zo kon hij vanuit verwondering en leergierigheid luisteren en verdiepende vragen stellen aan zijn gesprekspartners. Het stelde hem ook in staat te peilen naar achterliggende argumenten of denkbeelden.

De methodiek onderscheidt verschillende soorten vragen:

- Vragen naar helderheid en **duidelijkheid**: 'Kun je een voorbeeld geven? Wat bedoel je met...? Kun je dit nog eens kort uitleggen?'
- Vragen die peilen naar redenen en **bewijzen**: 'Waarom is dat zo? Hoe kunnen we dit aantonen? Hoe weten we of dit klopt?'
- Vragen naar **alternatieve perspectieven**: 'Kan het tegendeel waar zijn? Denkt iemand daar anders over? Zijn er andere opties die ook kunnen kloppen?'
- Vragen naar **gevolgen**: 'Wat kunnen we daaruit afleiden? Wat zijn de gevolgen van ... voor x of y? Hoe past dat in wat je daarnet zei?'
- Vragen die het gesprek **afronden**: 'Was dit gesprek zinvol? Begrijpen we het thema beter? Welke vragen kwamen niet aan bod? Welke inzichten blijven hangen? Waar willen we het de volgende keer over hebben?'

Naast een handleiding met een stappenplan en tips bestaat de werkvorm ook uit een doos met filosofische vragen en oefeningen. Die kan je gebruiken om gesprekken op te starten of te verdiepen. De twee hoofdthema's in de doos zijn 'rechtvaardigheid' en 'identiteit'.

Sleutels voor succes

Een dialoog is geen kwestie van didactische magie. Een goed klasgesprek – kort of lang – ligt binnen de mogelijkheden van elke leerkracht die de moeite wil nemen zich goed voor te bereiden. Die voorbereiding is wel een belangrijke sleutel voor succes.

Een dialoog opstarten is ook geen wondermiddel dat zichzelf openbaart. Als je de dialoog niet actief voorbereidt en modereert, bestaat het risico dat het gesprek – hoe interessant ook – wegdrijft van de vraagstelling. Of stuurloos voortsukkelt zonder dat er een beter begrip van elkaars standpunten ontstaat.[3] Het is verstandig om rekening te houden met een aantal aandachtspunten.

Aandachtspunten bij een klasgesprek

- **Denk na over de doelstellingen die je wil bereiken met de dialoog**[4]
  Mogelijke doelstellingen zijn het begrijpen van meerdere perspectieven, elkaars perspectieven proberen te begrijpen, het aanscherpen van het kritisch denken, het ontwikkelen van het discussievermogen, enzovoort. Soms dringt een keuze zich op. Je hoeft niet met elke dialoog al deze doelstellingen te bereiken.[5]
- **Denk na over het thema van de dialoog**
  Het verdient aanbeveling om je gespreksonderwerp voor de doelgroep niet te complex te maken, maar er moeten in de klas wel voldoende verschillende standpunten over bestaan (of door jou aangebracht worden).[6]
- **Zorg voor een goede basiskennis**
  Kennis is een cruciale voorwaarde voor een goede dialoog. Bij een kort klasgesprek is het daarom verstandig te beginnen met het activeren van de voorkennis. Bij langere dialogen laat je de leerlingen het klasgesprek goed voorbereiden op basis van zorgvuldig geselecteerde teksten, bronnen, podcasts of video's.[7] Zorg dat er voldoende complexiteit en meerstemmigheid aanwezig is in het voorbereidingsmateriaal.
- **Zoek naar complexiteit**
  In een goede dialoog probeer je alle standpunten en opvattingen kritisch te bevragen. Als de klas te snel naar consensus neigt, kun je nieuwe perspectieven introduceren.
- **Modereer het gesprek actief**
  Let erop dat verschillende of tegengestelde perspectieven worden onderzocht. Een goede dialoog is meer dan het louter geven van meningen. Die meningen moeten ook beargumenteerd en gemotiveerd worden. Als gespreksleider heb je de taak om door te vragen wanneer leerlingen een stelling poneren.
- Leerlingen die elk op hun beurt een mening naar voren brengen en motiveren? Een goede dialoog gaat verder dan dat. De leerlingen moeten ook openstaan voor en actief luisteren naar wat de anderen zeggen. **Stimuleer luistervaardigheden** door leerlingen te vragen de standpunten van hun klasgenoten samen te vatten en feedback te geven.[8]
- Wanneer je het gesprek niet actief modereert, zal het niveau van argumentatie en analyse minder hoog zijn. Ook in dat geval kunnen klasgesprekken best geanimeerd zijn, maar wellicht gaan ze niet dieper dan het herhalen van opinies.[9] **Modereer actief.** Zo kun je ook vermijden dat gesprekken afdrijven van de oorspronkelijke vraagstelling.

Heeft het effect?

Levert het iets op wanneer leerlingen met elkaar in gesprek gaan? Het antwoord is niet eenduidig.

Een open klasklimaat waarin leerlingen verschillende perspectieven op een thema leren kennen en hun meningen kunnen delen, heeft **positieve effecten op hun democratisch burgerschap** (zie hierbeneden).

Tegelijk weten we uit onderzoek dat wanneer mensen in groepjes van gelijkgestemden over een bepaalde kwestie praten, de kans groot is dat hun opvattingen versterkt worden. Dit kan leiden tot polarisatie. Als leerlingen hun opvattingen niet kunnen toetsen aan tegengestelde visies, is er weinig informatie beschikbaar die twijfel of onzekerheid met zich meebrengt. De opvattingen die door de groep gedeeld en niet in vraag gesteld worden, worden dan sterker.[10]

Veel hangt ook af van de vorm van polarisering waar je naar kijkt. **Een dialoog kan tegelijk depolariseren wat de emoties betreft én inhoudelijk polariseren.**[11] Dat is vaak geen probleem. Als het gesprek het wantrouwen en de vijandigheid tussen groepen leerlingen vermindert, is dat een mooi resultaat. Tegelijk kan het gesprek de leerlingen inhoudelijk doen polariseren. Ze raken meer overtuigd van hun eigen positie. Dat is geen probleem zolang het wantrouwen of de vijandigheid tussen de leerlingen afneemt.

Een klasgesprek leidt dus niet automatisch tot redelijke inzichten of tot gedeelde waarheid. Klasgesprekken moeten aan enkele **voorwaarden** voldoen om effectief open en pluralistisch te zijn[12]:

- **De groep is voldoende meerstemmig**
  Er zijn verschillende perspectieven en standpunten in de klas aanwezig. Als dat niet het geval is, kun je meerstemmigheid introduceren door in het voorbereidingsmateriaal verschillende perspectieven te belichten en de leerlingen een stellingenspel te laten spelen zoals Structured Academic Controversy. => Zie Praktijkgids *Controverse op je bord*, blz. 24.

- **Het gesprek wordt actief gemodereerd**
  Om verschillende perspectieven daadwerkelijk te verkennen en te bevragen, en leerlingen naar elkaars perspectieven te laten luisteren, moet je het gesprek actief in de hand nemen. Je stelt bijvragen, je vat samen en vraagt aan leerlingen om het standpunt van klasgenoten samen te vatten, je zorgt dat er uiteenlopende perspectieven aan bod komen, enzovoort. Onderzoek toont dat er minder polarisering is bij klasgesprekken die actief worden gemodereerd.[13]

Als je met deze voorwaarden rekening houdt, kunnen dialogen dus wel degelijk effecten hebben.

De dialoog is geen wondermiddel

De dialoog is een veelbelovende werkvorm om – in alle onderwijsvormen – met leerlingen te oefenen in meerstemmigheid en aan de slag te gaan rond controversiële onderwerpen.

Toch zijn er enkele **kanttekeningen** te maken.

Pleitbezorgers zien vaak alleen maar positiefs voortkomen uit de dialoog in de klas. Wanneer ze dan moeten vaststellen dat er in scholen vaak niet-dialogisch lesgegeven wordt, grijpen ze soms naar verklaringen zoals leerkrachten die ‘niet mee willen’, een overladen leerplan of een gebrek aan interesse bij directies.

Pedagoog Adam Lefstein betwijfelt of onwil bij leerkrachten of directies de belangrijkste verklaring is. Volgens hem is het **niet zo makkelijk** om de 'ideaaltypische' dialoog in de school in de praktijk te brengen.

Scholen worden namelijk gekenmerkt door structuren en een cultuur die het moeilijk maken om de dialoog in zijn ideale vorm toe te passen. Er zijn nu eenmaal leerplannen en tijdsbeperkingen waarmee leerkrachten rekening moeten houden. Bovendien staan zij, in tegenstelling tot onafhankelijke dialoogexperts, op permanente basis in een klas. Dat maakt dat zij anders moeten omgaan met klasmanagement en het gezag over leerlingen. Dit kan druk zetten op de openheid van de dialoog.

Lefstein pleit daarom voor een **pragmatische benadering** van dialogeren op school.

In zijn model behoud je als leerkracht altijd je gezagspositie in de klas. Maar tijdens een klasgesprek maak je duidelijk dat je die positie invult door op een onpartijdige manier het gesprek te leiden, sta je leerlingen bij die minder verbaal zijn, bescherm je leerlingen die onder druk komen en bewaak je het **wederzijdse respect**.

De mogelijkheid om een dialoog in te plannen is bovendien afhankelijk van de vereisten die het curriculum stelt. Afhankelijk van het vak schat je in of een dialoog een meerwaarde biedt en hoe je het gesprek concreet vorm geeft. Lefstein merkt op dat het **leerplan** bepaalde leerinhouden voorschrijft die op gespannen voet kunnen staan met de dialoog. Voor dialogen zijn openheid en onzekerheid belangrijk.[14] Jij treedt op als onpartijdige gespreksleider. Bij sommige onderwerpen is dat niet zo evident, bijvoorbeeld wanneer ze in de wetenschap een gevestigd antwoord hebben, zoals evolutie. => Zie Praktijkgids *Controverse op je bord*, blz. 12.

Tot slot is het verstandig om er als leerkracht rekening mee te houden dat niet al je leerlingen even makkelijk de dialoog in duiken. Sommige leerlingen zullen een sterke **voorkeur** hebben voor de traditionele klas met een duidelijke structuur en gezagsverhouding tussen leraar en leerling.[15]

Dit alles betekent uiteraard niet dat dialogen onmogelijk of onwenselijk zijn in je klas. Integendeel. Als je rekening houdt met deze kanttekeningen, kan de dialoog in je klas er alleen maar beter van worden.

Een redelijke dialoog of een botsing van ideeën (en emoties)?

Als je aan een dialoog denkt, is de kans groot dat je aan een gesprek denkt waarin leerlingen redelijke argumenten uitwisselen, gestoffeerd met feiten en wetenschappelijke kennis. Leerlingen spreken bij voorkeur in standaardtaal. De dialoog verloopt op een beleefde en respectvolle manier. Uitingen van boosheid en sterke emoties worden onder controle gehouden. Vaak wordt naar een consensus of compromis gezocht. Dit is dialoog volgens de 'deliberatieve' theorie.[16]

Dit klinkt mooi. En niet alleen in theorie. **Redelijke en degelijk onderbouwde discussies** zijn onmisbaar bij besluitvormingsprocessen in een democratische samenleving. Het is dan ook broodnodig dat leerlingen leren hoe ze dit soort dialogen moeten voeren.

Maar het is goed om ook even stil te staan bij de manier waarop dialogen en discussies in de concrete klaspraktijk vorm krijgen.

Onderzoek geeft aan dat klasgesprekken die volgens de normen van de deliberatieve dialoog verlopen **ook negatieve effecten** kunnen hebben. Sommige leerlingen lijken erdoor versterkt te worden, terwijl anderen het stilzwijgen bewaren of zelfs in de verdrukking dreigen te geraken. Niet alle leerlingen blijken immers even

makkelijk een ‘deliberatieve’ stem te vinden. De verbale sterkte van leerlingen hangt bijvoorbeeld samen met hun sociaaleconomische status en cultureel kapitaal.[17] In sommige gevallen kunnen dialogen gevoelens van ongelijkwaardigheid en bestaande machtsverhoudingen versterken.

Klasgesprekken voegen zich ook niet altijd naar de verwachtingen van de deliberatieve dialoog. Zeker als het over polariserende onderwerpen gaat die samenhangen met hun identiteit, kunnen **leerlingen scherp of emotioneel** uit de hoek komen. Leerlingen beroepen zich ook niet altijd op wetenschappelijke kennis, maar grijpen soms naar hun culturele achtergrond om een punt te maken.

De vraag is dan of het in alle situaties haalbaar, of zelfs wenselijk is, om per se dialogen volgens de ideaaltypische deliberatieve norm te organiseren.

Om zo veel mogelijk leerlingen te betrekken bij klasgesprekken, en ze hun stem te laten vinden, is het zinvoller dat je steeds zoekt naar een werkvorm die het best past bij een specifieke klasgroep.[18]

Om op een democratische, inclusieve en pluralistische manier te oefenen in meerstemmigheid, laat je best ook wat **ruimte voor botsing van ideeën en conflict**. Zo gaat het ook in de democratische samenleving buiten de school. Dat leerlingen soms ‘politieke’ emoties zoals onbehagen, verontwaardiging en woede naar voren brengen, hun identiteiten ter sprake brengen en bestaande machtsverhoudingen ter discussie stellen – het hoort er allemaal bij.[19]

Samengevat betekent dit dat we de ‘dialoog’ best zo breed mogelijk invullen. Zeker als we die dialoog willen inzetten om het over controversiële onderwerpen te hebben. In een maatschappelijke sfeer van spanningen en tegenstellingen kan het conflictueuze karakter van bepaalde vraagstukken soms scherp naar voren komen, ook in klasgesprekken. Dit is niet noodzakelijk een probleem. Integendeel. Het maakt onlosmakelijk deel uit van democratische burgerschapseducatie.

2. Het belang van een open klasklimaat

FOCUS

De **eindtermen** voor het secundair onderwijs vermelden meerstemmigheid (of: 'diversiteit als verrijking en uitdaging') en dialoog bij de zogeheten 'bouwstenen burgerschap'.

In deze praktijkgids hebben we het over 'oefenen in meerstemmigheid'. Dat sluit aan bij de eindtermen. Maar waarom is het belangrijk? Wat weten we over de effecten?

De literatuur over burgerschapsvorming somt een hele reeks redenen op waarom het belangrijk is te werken rond multiperspectiviteit en dialoog. Samengevat: wanneer je met je leerlingen aan de slag gaat rond meerstemmigheid en controversiële onderwerpen

1. bereid je hen voor op hun **rol als burgers** in een pluralistische democratie;
2. ontwikkel je hun zin voor **kritisch denken**; en
3. versterk je hun **interpersoonlijke vaardigheden**.[20]

Laten we even stilstaan bij het eerste punt, het verband tussen oefenen in meerstemmigheid en democratisch burgerschap.

Hoe versterkt meerstemmigheid het **democratisch bewustzijn** van leerlingen?

Een van de vele mogelijke definities van de democratie is die van het georganiseerde meningsverschil. In een pluralistische samenleving zijn conflicten en tegengestelde zienswijzen onvermijdelijk. Wezenlijk aan een democratische samenleving is dat meningsverschillen **niet met geweld** uitgevochten worden. Ze krijgen een plaats door te praten en afspraken te maken volgens welbepaalde procedures.

Dat lijkt vanzelfsprekend, maar is het niet. Het vergt een hele reeks **vaardigheden**, niet alleen van politici, maar ook van burgers. Uiteraard wordt niemand met de vaardigheden van een democratische burger geboren. Dat moet je worden. Daarom moet elke generatie jonge mensen opnieuw leren welke opvattingen, waarden en vaardigheden ze nodig hebben in een pluralistische democratie. De kracht en weerbaarheid van een democratische samenleving hangen af van de effectiviteit van dit leerproces.[21]

Hoe krijgt dat **leerproces** best vorm en inhoud in het onderwijs?

Onderzoekers stellen dat meerstemmige gesprekken over politieke en maatschappelijke thema's een belangrijke rol spelen. Ze zien de klas als een 'praktijkgemeenschap', een **'minidemocratie'**, waar jongeren oefenen in meerstemmigheid.[22]

Dit is niet louter theorie. Er is heel wat onderzoek dat toont dat oefenen in meerstemmigheid effectief bijdraagt aan democratisch burgerschap.

De effecten van een open klasklimaat

Een open klasklimaat komt in het onderzoek consistent naar voren als een van de meest effectieve praktijken in democratische burgerschapseducatie.[23]

Een klas is opener wanneer leerlingen ervaren

- dat ze **aangemoedigd** worden om hun eigen mening te ontwikkelen en te uiten, ook als die afwijkt van die van hun leerkracht of hun klasgenoten;

- dat hun leerkrachten **verschillende visies** op een onderwerp weergeven wanneer ze het uitleggen in de les;
- dat de **relatie met hun leerkrachten** respectvol en eerlijk is.[24]

Onderzoekers stellen dat de openheid van de klas – lees: de ervaren meerstemmigheid – meer effecten heeft op democratisch burgerschap dan het verwerven van cognitieve kennis in lessen over de democratie.[25]

Welke effecten heeft een open klasklimaat?

- De mate waarin **open en respectvolle ideeënuitwisseling** mogelijk is in de klas hangt samen met het niveau van kennis dat leerlingen hebben over het democratische proces.[26]
- De openheid van het klasklimaat hangt samen met het **politieke zelfvertrouwen** van leerlingen. Dus: hoe opener het klasklimaat, hoe meer leerlingen het gevoel hebben dat ze politiek begrijpen én via hun acties (bijvoorbeeld stemmen of participeren in politieke bewegingen) kunnen beïnvloeden.[27]
- Een open klasklimaat versterkt bij leerlingen vertrouwen in politiek en **veralgemeend vertrouwen**. Jongeren die gestimuleerd worden om hun eigen mening te ontwikkelen en te uiten, kijken met meer vertrouwen naar de politieke instellingen én naar hun medemensen (ook als ze die niet persoonlijk kennen).[28]
- Door een open klasklimaat leren leerlingen dat **politieke conflicten** een normaal en noodzakelijk onderdeel zijn van een democratie.[29] Wanneer leerlingen met elkaar praten over hun levensbeschouwelijke en politieke meningsverschillen, ervaren ze dat tegengestelde opvattingen en politieke conflicten legitiem zijn.[30]
- Wanneer leerlingen het klasklimaat als open ervaren, is het waarschijnlijker dat ze zich **engageren** in politiek gedrag zoals het volgen van de actualiteit en het praten over politiek met vrienden en familie, en dat ze gaan stemmen.[31]

Door multiperspectiviteit een centrale rol te geven in je lessen, kun je van je klas dus een laboratorium maken waar leerlingen hun democratisch burgerschap oefenen.[32] Recent onderzoek geeft aan dat je vooral door het bespreken van de actualiteit positieve effecten kunt realiseren op de openheid van het klasklimaat.[33]

Enkele kanttekeningen

Toch worden er ook kanttekeningen gemaakt bij een open klasklimaat. Het is verstandig om daar rekening mee te houden.

Er zijn enkele factoren die van invloed zijn op hoe leerlingen **de openheid van hun klas inschatten**:

- De manier waarop leerlingen het klasklimaat ervaren, verschilt naargelang hun **achtergrond**. Gemiddeld genomen schatten meisjes het klasklimaat opener in dan jongens. Leerlingen die thuis en met vrienden vaak over politieke thema's praten, ervaren een opener klasklimaat dan leerlingen die weinig over

politiek en samenleving spreken. Leerlingen van wie de ouders geen diploma secundair onderwijs hebben behaald, hebben de neiging het klasklimaat als minder open in te schatten dan leerlingen met een hogere sociaaleconomische status. Dat betekent dat ze wellicht ook minder geneigd zijn hun mening te uiten.[34]

- **Persoonlijke factoren** zoals motivatie, vroegere ervaringen en individuele relaties met leerkrachten en klasgenoten kunnen van invloed zijn op hoe leerlingen het klasklimaat ervaren.[35] Wanneer leerlingen sociale druk en angst ervaren in de klas, zullen ze minder participeren én de openheid van het klasklimaat lager inschatten.[36]
- Wanneer er **ideologische polarisering** bestaat in een klas, ervaren leerlingen het klasklimaat als minder open.[37] Leerlingen zijn minder geneigd hun mening te delen en een open dialoog aan te gaan.

Dit zijn belangrijke bevindingen voor de klaspraktijk.

Je kunt er namelijk niet zomaar van uitgaan dat al je leerlingen de meerstemmigheid in je klas op dezelfde manier ervaren. Dat kun je ondervangen door te **differentiëren naar de achtergrond van de leerlingen**. Sommige jongens en leerlingen met een lagere sociaaleconomische status zullen bijvoorbeeld extra stimulansen nodig hebben om de klas te ervaren als een plaats om te oefenen in meerstemmigheid.[38] Als leerkracht kun je dit bijvoorbeeld doen door zo veel mogelijk leerlingen uit te nodigen voor het gesprek en hen te beschermen als ze druk ervaren van klasgenoten.

3. De EDUbox Wij-zij-denken: Leren van mening verschillen

IN DE PRAKTIJK

Ontdek de EDUbox Wij-zij-denken via de QR-code:

Polariserende onderwerpen leiden vaak tot zwart-versus-wit-discussies. Je bent vóór of tegen iets. Twee kampen kruipen in de loopgraven en nemen elkaar onder vuur. Dit soort tweekampen zijn een simplificatie van een complexere realiteit. Meestal zijn er veel meer perspectieven en standpunten over een bepaald onderwerp dan slechts twee.

Hoe kun je met je leerlingen die meerstemmigheid van controversiële onderwerpen verkennen en onderzoeken?

EDUbox Wij-zij-denken: Leren van mening verschillen

De nieuwsdienst van VRT, het Hannah Arendt Instituut, Mediawijs, Tumult en het Vlaams Vredesinstituut ontwikkelden samen een EDUbox met een **dialoogmodel** om polariserende onderwerpen vanuit verschillende invalshoeken te bekijken.

In het rollenspel **Samen door één deur** discussiëren leerlingen over stellingen als 'Verdienen voetballers te veel?', 'Mogen we dieren eten?' en 'Moeten we af van genderstereotiepe voorstellingen?'. In plaats van een simpele pro of contra verdedigen de leerlingen vier standpunten. Dat maakt de discussie meteen veel complexer. Je speelt het rollenspel in een kwadrant in de ruimte. De leerlingen nemen dus lichamelijk posities in – én ze mogen bewegen in de ruimte. Als leerlingen argumenten horen voor een bepaalde positie waar ze het mee eens zijn, mogen ze dus (letterlijk en figuurlijk) naar een ander standpunt bewegen.

Op het eind van het spel komen de leerlingen in samenspraak tot een conclusie.

Om af te sluiten, gaan de leerlingen 'samen door één deur'.

De EDUbox bereidt dit dialoogspel voor op basis van een reeks uiteenzettingen en oefeningen over identiteit, groepsdenken en polarisering.

Concreet brengen de leerlingen eerst hun **sociale identiteit** in kaart door na te denken over de vraag, tot welke groepen zij behoren. Ze komen ook meer te weten over de dynamieken die ontstaan wanneer ze deel gaan uitmaken van een groep.

Vervolgens biedt de EDUbox **inzicht in polarisering**. De leerlingen leren bijvoorbeeld verschillende vormen van polarisering onderscheiden. Wanneer is polarisering een element van de normale politieke strijd in een pluralistische democratie, en wanneer wordt het schadelijk en gevaarlijk? Tot slot krijgen de leerlingen tips aangereikt voor hoe ze met **haatspraak** of een extreme uitspraak kunnen omgaan.

4. Een schoolbrede benadering

FOCUS

In deze praktijkgids hebben we tot nog toe vooral gefocust op hoe je in je klas kunt oefenen in meerstemmigheid.

Het is echter zinvol om ons blikveld te verruimen en naar de hele school te kijken.

Uit onderzoek weten we namelijk dat schoolbreed werken **kansen** biedt om succesvol aan de slag te gaan rond meerstemmigheid, conflict en polarisering.

Schoolbreed werken rond thema's zoals welzijn, veiligheid of meerstemmigheid en conflicthantering houdt in dat je deze vraagstukken niet geïsoleerd aanpakt. Als school ben je niet alleen bezig met het aanpakken van concrete incidenten of gedragingen van leerlingen; je probeert ook om beleid te ontwikkelen dat aandacht heeft voor het omvattende schoolklimaat. Dit betekent dat je werkt op het complexe geheel van **normen en waarden, les- en leerpraktijken, interpersoonlijke relaties en organisatorische structuren** die dat schoolklimaat bepalen.

De schoolleiding speelt in dit alles een sleutelrol. Maar een schoolbrede benadering werkt natuurlijk veel beter als er draagvlak voor bestaat bij het hele schoolteam.

Voor het oefenen in meerstemmigheid en het constructief aanpakken van conflicten en polarisatie betekent een schoolbrede benadering dat je niet alleen intervenieert wanneer de spanningen schadelijk worden, wanneer het conflict overkookt en leidt tot botsingen of geweld. Je ontwikkelt ook een **duurzaam langetermijnbeleid** rond meerstemmigheid, conflict en polarisatie.[39] Dit kan aansluiten bij of voortbouwen op het schoolbeleid aangaande meer algemene gedragsregels, zoals over **pesten, racisme of geweld op school**. Het is aan te raden om de aandacht voor het thema te verankeren in het schoolbeleid. Programma's kun je bij voorkeur vormgeven in meerjarige trajecten. Dit alles vraagt van de school voldoende tijd, ondersteuning en middelen.

Een langetermijnbeleid rond meerstemmigheid, conflict en polarisatie in de praktijk

- Besteed in de **pedagogische visie** van de school aandacht aan meerstemmigheid, conflict en polarisatie;
- Werk aan een **curriculum, lespraktijken én een schoolcultuur** (het samenspel van waarden, normen en rituelen) waarin meerstemmigheid en pluraliteit centraal staan;
- Versterk het draagvlak bij het hele team (van leerkrachten, pedagogisch begeleiders en directiemedewerkers tot administratief en ondersteunend personeel) door trainingen en vormingen in teamverband te organiseren, zodat het **schoolteam** kan uitgroeien tot een leergemeenschap;
- Werk aan **leerlingenparticipatie** rond deze thema's;
- Bouw **samenwerkingen** tussen de school, de buurt en het lokaal bestuur.

Niet vanzelfsprekend, wel veelbelovend

In de praktijk botst een schoolbrede benadering op verschillende **uitdagingen en obstakels**. Directieleden, leerkrachten en medewerkers van de school kunnen om van tal van redenen terughoudend of zelfs

afkerig zijn van schoolbreed werken. De bestaande organisatiecultuur kan samenwerking in teamverband in de weg staan. De effecten van een schoolbrede benadering zijn vaak niet onmiddellijk maar slechts op middellange of lange termijn waarneembaar. In situaties van vijandschap hebben mensen de neiging om alleen te focussen op het blussen van brandjes. Er is dan weinig ruimte om ook in de breedte én de diepte te werken, en preventief beleid te ontwikkelen.

Ondanks deze drempels en obstakels zijn er toch voldoende redenen om voor een schoolbrede benadering te kiezen.

Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat een open en positief schoolklimaat niet alleen samenhangt met **goede schoolprestaties**, maar ook met een **doeltreffend preventiebeleid**. In een open schoolklimaat hebben initiatieven met betrekking tot burgerschap en conflicthantering meer kans om succesvol te zijn. Leerlingen maken zich de waarden en vaardigheden van democratisch burgerschap beter eigen in een schoolsetting die democratisch en vreedzaam is, en waar ze gestimuleerd worden hun meningen te uiten en te bediscussiëren.[40]

Schokbestendige scholen

In de praktijkgids *Crisis in de klas* leggen we uit dat er bij conflicten en polarisering vaak meer in het spel is dan wat je op het ogenblik van een botsing kunt waarnemen. De echte conflictenergie zit vaak veel dieper.

Daar gaat het bijvoorbeeld over hoe leerlingen de kwaliteit van relaties op school en in de samenleving ervaren, welke verwachtingen ze koesteren en of die al dan niet gefrustreerd zijn geraakt, hun identiteit, gevoelens van eigenwaarde en machtsrelaties.

Om conflicten en polarisering op een doortastende en effectieve manier te hanteren, óf om schadelijke tegenstellingen en spanningen te voorkomen, houd je dan ook best rekening met de **conflictenergie** die zich onder de oppervlakte bevindt.

Als je conflicten en polarisering vergelijkt met een **aardbeving**, betekent deze aanpak dat je je aandacht verlegt van de episode van het conflict naar het hypocentrum van de beving. Want daar, diep onder de grond, zit de energie. Aardbevingen ontstaan wanneer aardplaten diep in de aarde tegen elkaar aan schuren. Zo ontstaan krachten die de aarde doen trillen, gebouwen omverwerpen en tsunami's veroorzaken.

Wie in aardbevingsgevoelig gebied woont, bouwt een schokbestendig huis. Dat zijn geen rigide bouwconstructies. Het zijn gebouwen die **kunnen meebewegen**.

Als je die metafoor doortrekt, kun je een schoolbrede benadering beschouwen als het bouwen van een schokbestendige school.

Om dat te doen heb je twee zaken **nodig:**

- de **capaciteit** om in **crisissituaties**, wanneer conflicten en polarisatie op een schadelijke manier tot een explosie leiden, doortastend op te treden; en
- een **preventieve aanpak** die de school zo schokbestendig mogelijk maakt: flexibel om op een positieve manier met meerstemmigheid en meningsverschillen om te gaan, en weerbaar om met acute tegenstellingen en spanningen om te gaan.

5. Artistiek-creatieve werkvormen

IN DE PRAKTIJK

Bij een dialoog denken we meestal aan een gesprek.

Maar er zijn conflictonderzoekers die een **bredere benadering** van de dialoog voorstaan. Volgens John Paul Lederach, bijvoorbeeld, kun je ook groepsprojecten of artistiek-creatief werk als vormen van dialoog beschouwen. Het gaat erom dat leerlingen hun eigen opvattingen tot uitdrukking brengen en kritisch bevragen, én naar hun klasgenoten luisteren.[41]

Deze brede benadering van de dialoog kun je vastknopen aan de **eindtermen**. Die maken transversale verbanden mogelijk, bijvoorbeeld tussen werken aan burgerschap, sociaal-relationele competenties, talen, historisch bewustzijn en cultureel bewustzijn.

Artistiek-creatieve werkvormen bieden mooie perspectieven om met leerlingen te oefenen in meerstemmigheid en proactief aan de slag te gaan rond controversiële of gevoelige thema's.

De **taal van kunst** is meerstemmig en meerlagig. Ze opent blikvelden. Er zijn geen voorgeschreven regels. Stellingen moeten niet eenduidig verkondigd worden.

Kunst maakt oefeningen in betekenisgeving mogelijk die in tal van richtingen kan gaan. Verschillende dimensies worden op eenzelfde ogenblik verkend en tot uitdrukking gebracht: cognitief, affectief, lichamelijk. Anders gezegd, kunstzinnigheid spreekt zowel het **hoofd** en het **hart** als de **wilskracht** van leerlingen aan. Artistiek-creatief werk doet zowel een beroep op de rede als op emotie, betrokkenheid en empathie.

Leerlingen kunnen op heel diverse manieren met kunst aan het werk gaan. Toneel, plastische kunst, fotografie en video, poëzie en literatuur – elke kunstvorm biedt aanknopingspunten om educatieve projecten op te zetten.

Het project Samen Lezen

Samen Lezen is een project van Het Lezerscollectief. Dirk Terryn is coördinator van de organisatie. Aan de hand van enkele vragen legt hij de werkvorm uit.

Wat houdt Samen Lezen in?

Samen Lezen is een vorm van **sociaal lezen**. In een groep wordt een literaire, gelaagde tekst hardop gelezen. Het voorlezen kan door de leesbegeleider gebeuren. Maar de deelnemers kunnen overnemen. Het lezen wordt regelmatig onderbroken om ruimte te maken voor een gesprek over de tekst. Idealiter bestaat de groep uit maximaal twaalf mensen, zodat interactie mogelijk is en iedereen die dat wil kan reageren. De leesbegeleider stelt tijdens deze ogenblikken open vragen. In het gesprek over de tekst staat de leesbeleving centraal; niet wat de groep allemaal weet over de auteur of over de geschiedenis.

Samen Lezen draait om meerstemmigheid, multiperspectiviteit en empathie?

Zeker. Er bestaat veel onderzoek over de samenhang tussen lezen en empathie. Maar samen lezen doet nog iets anders. Het **empathisch vermogen** wordt extra sterk aangesproken omdat het lezen van de tekst onderbroken wordt. Dan spreken de lezers over wat er in het verhaal of gedicht gebeurt, zonder dat ze de afloop ervan kennen. Zonder te weten waar het precies naartoe gaat, delen de deelnemers hun gedachten en luisteren ze naar elkaar. Soms zijn de lezers het eens en soms niet, maar dat kan in de loop van de leesoefening veranderen. Soms vind je een personage sympathiek, maar nadien zegt of doet die iets wat ons van mening doet veranderen. Samen lezen biedt dus ruimte om van meningen en gevoelens te veranderen.

Samen Lezen werkt zo op twee niveaus rond multiperspectiviteit. De deelnemers leren de perspectieven van de personages in het verhaal én van de auteur kennen, terwijl ze ook ervaren hoe verschillend mede-lezers naar eenzelfde verhaal kunnen kijken.

Hoe makkelijk is het voor leerkrachten om samen met hun leerlingen te lezen in de klas?

De oefening zelf is vrij makkelijk in praktijk te brengen, in alle onderwijsvormen. Veel hangt wel af van de **grootte van de groep** waarmee je aan de slag gaat. Op basis van onze ervaringen weten we dat het moeilijk werken is met een klasgroep van 24 leerlingen of meer. Dan is er te weinig ruimte voor interactie en duurt het te lang. Maar we zien dat leerkrachten inventief zijn, bijvoorbeeld door met collega's samen te werken en klasgroepen op te splitsen.

In principe is het ook mogelijk om een **vrij moment** te zoeken om samen te lezen, bijvoorbeeld over de middag nadat de leerlingen samen hun boterhammen hebben gegeten. Zo doorbreek je even ook de schoolse dynamiek. Want bij samen lezen gaat het niet over punten of over competentieverwerving die geëvalueerd moet worden.

Samen lezen gebeurt ook in gevangenissen, jeugdinstellingen, rusthuizen, psychiatrische instellingen, enzovoort. Er is ook wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de werkvorm. Wat leren die studies?

Er is inderdaad onderzoek verricht naar de effecten van samen lezen bij personen met dementie. Sommige van de bevindingen gelden waarschijnlijk ook voor jongeren. Wat bijvoorbeeld sterk naar voren komt, is dat de **persoonlijke expressie** makkelijker verloopt. Dat heeft ermee te maken dat de deelnemers niet van een wit blad vertrekken om hun gedachten en gevoelens onder woorden te brengen. De literaire tekst biedt een forum waarop ze kunnen voortbouwen. Het onderzoek toont dat die persoonlijke expressie belangrijk is voor mensen. Deelnemers aan een leesgroep mogen iets bijdragen, op hun eigen tempo en wijze. De werkvorm slaagt er zo in om mensen sterk te activeren. Ook mensen met dementie. Tijdens de leesgroep blijken ze vaak heel fris in hun hoofd. Terwijl we hen op andere momenten vooral in hun beperkingen benaderen.

Vervolgens blijken de leesgroepen ook tot **versterkte verbindingen** tussen mensen te leiden. Dat geldt voor mensen met dementie die zich verbinden met andere personen met dementie. Maar je ziet het ook gebeuren in klasgroepen. Dat heeft ermee te maken dat je achter de façade van je klasgenoten gaat kijken. Leerlingen beseffen dat ze op veel vlakken van hun klasgenoten verschillen, maar tijdens het lezen ontdekken ze overeenkomsten. Ze zijn bijvoorbeeld samen verontwaardigd over iets wat in een verhaal gebeurt. Ten slotte blijkt samen lezen ook samen te hangen met een verhoogd welbevinden. Dat is belangrijk. Zeker in contexten waar er schoolmoeheid is. Samen lezen kan zo een dam opwerpen tegen contraproductieve dynamieken op school.

Meer informatie op **www.lezerscollectief.be**

Dramatische werkvormen

Veel leerkrachten nemen hun leerlingen mee naar het theater. Nadien bespreken ze het stuk in de klas. Maar je kunt je leerlingen ook zelf aan het spelen zetten. In dramatische werkvormen en **rollenspelen** kun je hen verschillende perspectieven op een thema laten verkennen.

Dat biedt heel wat mogelijkheden.

Wanneer het goed gebeurt, bieden deze werkvormen een uitdagende maar veilige omgeving voor leerlingen om moeilijke onderwerpen te verkennen.[42] Leerlingen spelen een rol. Dat kan de **psychologische veiligheid** bieden om ideeën uit te drukken die ze anders niet zo makkelijk zouden exploreren. Ze hoeven die ideeën immers niet als een persoonlijke mening te uiten, het gaat om een rol die ze spelen. Een dramatische werkvorm of rollenspel kan bovendien geschikt zijn om uiteenlopende perspectieven op een thema te onderzoeken, zeker wanneer die schuren of botsen.[43]

Tegelijkertijd is **behoedzaamheid** op haar plaats. Dramatische werkvormen en rollenspelen vergen heel wat voorbereiding om ze goed in praktijk te brengen. Voor leerkrachten is het ook niet vanzelfsprekend om ze zonder enige vorming in de klas te brengen. Daarom is het een goed idee om externe partners bij een project te betrekken, zoals een artistiek-educatieve organisatie die ervaring heeft met dramatische werkvormen.

En hoewel empathie en betrokkenheid in deze werkvormen belangrijk zijn, is het ook niet zeker dat leerlingen zich door het spelen van een rol automatisch zullen inleven in anderen. Deze kanttekeningen zijn belangrijk, maar zeker geen redenen om er niet aan te beginnen.

Fotografie en video

Foto's en video's vertellen verhalen. Dat is het uitgangspunt van werkvormen die met beelden werken. De meeste mensen luisteren graag naar verhalen. En velen vertellen ook graag verhalen. Tegelijkertijd leven we in een uitgesproken beeldcultuur. Beelden zijn alomtegenwoordig, foto's en video omringen ons overal waar we gaan. En iedereen maakt ook voortdurend zelf beelden met telefoon of camera.

Er zijn verschillende manieren om leerlingen door middel van beelden aan te zetten tot **zelfexpressie**.

Je kunt werken met een set **bestaande foto's**. Die leg je op tafel of op de vloer. Nadat je enkele grondregels hebt afgesproken, kiezen de deelnemers een beeld uit de verzameling. Aan de hand daarvan vertellen ze iets wat ze willen delen – over hun eigen persoonlijkheid, hun verwachtingen of hun leefwereld.

Je kunt leerlingen ook vragen om **zelf foto's of video's te maken**. Die opdracht kun je ophangen aan een leidende vraag. Bijvoorbeeld: maak een beeld dat iets zegt over je identiteit of leefwereld, of die van anderen. Of: maak een foto waarin een conflict vervat zit, een conflict met jezelf, of een conflict in de buitenwereld. Vervolgens vertellen de leerlingen aan elkaar wat de beelden voor hen betekenen.

Deze werkvorm maakt het voor leerlingen mogelijk op een niet-dwingende en open manier over zichzelf en de wereld te vertellen. Ze houden zelf de touwtjes in handen, want ze beslissen zelf wat ze al dan niet delen. Bovendien is het een methode die de ervaringen van alle personen in de groep waardeert. Alle deelnemers worden immers auteur, zowel van beelden als van verhalen. En, belangrijk, ze leren naar de beelden en de **verhalen van de anderen** kijken en luisteren. Die anderen kunnen zich op een manier uiten die verrassend, grappig of ontroerend kan zijn.

Er zijn verschillende fotografische of video-gerelateerde werkvormen die je kunnen inspireren. Een voorbeeld is **PhotoVoice**, een Britse ngo die mede werd opgericht door vredesonderzoeker Tiffany Fairey (***www.photovoice.org***). Zij doet onder meer onderzoek naar de rol die foto's en beelden kunnen spelen in het bouwen aan vrede.

Tot slot: de school als oefenplaats voor meerstemmigheid

Meerstemmigheid is eigen aan een pluralistische democratische samenleving. Als we die veelheid aan stemmen laten klinken, zijn meningsverschillen, conflicten en polarisering onvermijdelijk.

In een democratie hebben we waarden en normen om met die botsende stemmen om te gaan. De vrijheid van mening is zo groot mogelijk, maar er zijn grenzen, zoals geweld en extremisme. We proberen in een sfeer van openheid, respect en geweldloosheid met elkaar om te gaan.

Dat zijn zaken die we moeten leren. We worden niet als democratische burgers geboren.

De eindtermen voor het secundair onderwijs in Vlaanderen zetten daarom duidelijk in op democratisch burgerschap. De onderwijsdoelen verwachten van scholen dat ze jongeren leren oefenen in meerstemmigheid en dialoog.

Als leerkracht zijn er tal van manieren om daaraan bij te dragen. Ook zonder expliciet les te geven over de werking van de democratische rechtsstaat.

Bij elk onderwerp waarover je kennis doorgeeft, kun je bijvoorbeeld uitleggen welke perspectieven er op dat thema bestaan. Wetenschappelijk onderzoek draait rond interpretatie en controverse. Multiperspectiviteit ligt daar voor de hand. Ook bij maatschappelijke en politieke thema's is meerstemmigheid doorgaans een gegeven.

Vervolgens kun je ook doelgericht inzetten op oefenen in meerstemmigheid, bijvoorbeeld door klasgesprekken te houden of met behulp van artistiek-creatieve werkvormen.

De onderbouw van dit oefenen in meerstemmigheid is het creëren van een open klasklimaat. Zo'n klimaat hangt samen met de ontwikkeling van democratisch burgerschap bij je leerlingen.

Tot slot wint dit oefenen in meerstemmigheid alleen maar aan kracht in een schoolbrede benadering. Constructief omgaan met multiperspectiviteit, conflict en polarisering heeft meer kans op succes als de hele school erop inzet, van het pedagogisch project tot de kleine, dagelijkse interacties tussen schoolmedewerkers en leerlingen.

Eindnoten

1. W.C. Parker en D.E. Diana (2001), 'Teaching with and for Discussion', *Teaching and Teacher Education*, 17, p. 275.

2. Zie bv. P.G. Avery, S.A. Levy en A.M.M. Simmons (2013), 'Deliberating Controversial Public Issues as Part of Civic Education', *The Social Studies*, 104(3), p. 106; en W.C. Parker en D.E. Diana (2001), 'Teaching with and for Discussion', *Teaching and Teacher Education*, 17, p. 275, 279 en 285. Toch zijn er ook auteurs die de meerwaarde zien van een debat. Bijvoorbeeld omdat het leerlingen aanzet om de sterktes en zwaktes van de argumenten van de tegenpartij goed te leren kennen. Om succesvol te zijn in het debat moeten ze een kwestie vanuit verschillende perspectieven leren zien. Alleen zo kunnen ze het geschiktste argument vinden. Zie bv. R.L. Healey (2012), 'The Power of Debate: Reflections on the Potential of Debates for Engaging Students in Critical Thinking about Controversial Geographical Topics', *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), p. 239-257.

3. W.C. Parker en D.E. Diana (2001), 'Teaching with and for Discussion', *Teaching and Teacher Education*, 17, p. 275, 279 en 285.

4. D.E. Hess (2002), 'Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers', *Theory & Research in Social Education*, 30(1), p. 36 en 38.

5. D.E. Hess (2009), *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge, p. 56-70.

6. M. Hand en R. Levinson (2012), 'Discussing Controversial Issues in the Classroom', *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), p. 614-629.

7. D. Cotton (2006), 'Teaching Controversial Environmental Issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom', *Educational Research*, 48(2), p. 239.

8. M. Hand en R. Levinson (2012), 'Discussing Controversial Issues in the Classroom', *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), p. 614-629.

9. M. Hand en R. Levinson (2012), 'Discussing Controversial Issues in the Classroom', *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), p. 614-629.

10. Zie V.F. Hendricks en P.G. Hansen (2016, 2de dr.), *Infostorms: Why Do We 'Like'? Explaining Individual Behavior on the Social Net*, Springer, hoofdstuk 7, p. 129-154; en K. Strandberg, S. Himmelroos en K. Grönlund (2017), 'Do Discussions in Like-Minded Groups Necessarily Lead to More Extreme Opinions? Deliberative Democracy and Group Polarization', *International Political Science Review*, juni 2017, p. 1-17.

11. D. Caluwaerts, et al. (2023), 'Deliberation and Polarization: A Multi-Disciplinary Review', *Frontiers in Political Science*, p. 11.

12. D. Caluwaerts, et al. (2023), 'Deliberation and Polarization: A Multi-Disciplinary Review', *Frontiers in Political Science*, p. 11.

13. D. Caluwaerts, et al. (2023), 'Deliberation and Polarization: A Multi-Disciplinary Review', *Frontiers in Political Science*, p. 11.

14. A. Lefstein (2006), *Dialogue in Schools: Towards a Pragmatic Approach*, Working Papers in Urban Language & Literacies 33(), p. 1 en 6-11.

15. V.C. Polite en A.H. Adams (1997), 'Critical Thinking and Values Clarification through Socratic Seminars', *Urban Education*, 32(2), p. 256-278.

16. A. Gutmann en D. Thompson (2004), *Why Deliberative Democracy?*, Princeton University Press. Over de dialoog van het deliberatieve type zie D.E. Hess en P. McAvoy (2015), *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, Routledge, p. 5-7 en A. Hemmings, 'High School Democratic Dialogues: Possibilities for Praxis', *American Educational Research Journal*, 2000, 37(1), p. 69-71.

17. A. Hemmings, 'High School Democratic Dialogues: Possibilities for Praxis', p. 67-91.

18. D.E. Hess en P. McAvoy (2015), *The Political Classroom*, p. 5-7. Zie ook A. Lefstein (2006), 'Dialogue in Schools: Towards a Pragmatic Approach', Working Papers in Urban Language & Literacies, p. 33.

19. Deze visie sluit aan bij een agonistische visie op de democratie (zie bijvoorbeeld Mark Wenman (2015), *Agonistic Democracy. Constituent Power in the Era of Globalisation*, Cambridge University Press; C. Mouffe (1999), *'Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism'*, Social Research, 66(3) en C. Mouffe (2013), *Agonistics: Thinking the World Politically*, Verso. Voor een agonistische pedagogie zie C.W. Ruitenberg (2009), 'Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education', *Studies in Philosophy and Education*, 28(3).

20. A. Harwood en C. Hahn (1990), 'Controversial Issues in the Classroom', *ERIC Clearinghouse for Social Studies*. Zie ook D.E. Hess (2002), 'Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers', *Theory & Research in Social Education*, 30, p. 10-14 en D.E. Hess en P. McAvoy (2015), *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, Routledge.

21. D.W. Johnson en R.T. Johnson (2014), 'Constructive Controversy as a Means of Teaching Citizens How to Engage in Political Discourse', *Policy Futures in Education* 12, nr. 3, p. 421.

22. D.E. Hess (2009), *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge, p. 30; E.B. Godfrey en J.K. Grayman (2014), 'Teaching Citizens: The Role of Open Classroom Climate in Fostering Critical Consciousness Among Youth', *Journal of Youth and Adolescence* 43, nr. 11, p. 1803. Zie ook H. Claire en C. Holden (Red.) (2007), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*, Trentham Books, p. 7.

23. D.E. Campbell (2019), 'What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature', *Peabody Journal of Education*; R. Sun en J.G. Janmaat (2024), 'The Lasting Influence of an Open Climate of Classroom Discussion on Political Trust: Results from a Seven-Year Panel Study among English Youth', *British Educational Research Journal*, 51(2), p. 641; R.T. Knowles (2019), 'Ideological Composition of the Classroom: Testing the Effects of Polarization on Perceptions of Open Classroom Climate among Students in Five Countries', *Educational Psychology*, 40(2); A.M. Martens en J. Gainous (2013), 'Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? Civic Education and Democratic Capacity', *Social Science Quarterly* 94, nr. 4, p. 956-976; D.E. Campbell (2007), 'Sticking Together: Classroom Diversity and Civic Education', American Politics Research 35(1), p. 72; en E. Geboers, et al. (2013), 'Review of the Effects of Citizenship Education', *Educational Research Review* 9, p. 158-173.

24. De openheid van het klasklimaat wordt gemeten in surveys bij leerlingen, waarbij het percentage jongeren wordt nagegaan dat akkoord gaat met volgende stellingen: 'Leerlingen worden aangemoedigd om hun eigen mening te ontwikkelen', 'Leerlingen voelen zich vrij om hun eigen mening uit te drukken in de klas, zelfs wanneer hun mening verschilt van die van de meeste van hun klasgenoten', 'Leraren geven verschillende visies op een probleem weer wanneer ze het uitleggen in de les', 'Ik voel me goed en eerlijk behandeld door mijn leraren.' (Zie E. Quintelier, R. Dassonneville en E. Claes (2012), De invloed van

burgerschapsopvoeding op politieke houdingen, in: M. Hooghe (Red.) *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren*, Acco, 2012, p. 23 en 26).

25. R. Sun en J.G. Janmaat (2024), 'The Lasting Influence of an Open Climate of Classroom Discussion on Political Trust: Results from a Seven-Year Panel Study among English Youth', *British Educational Research Journal*, 51(2), p. 641.

26. D.E. Campbell (2008), 'Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents', *Political Behavior*, 30(4), p. 437-454 en M. Persson (2015), 'Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data: Classroom Climate and Political Learning', *Political Psychology* 36, nr. 5, p. 587, 594 en 596.

27. E. Claes, L. Maurissen en N. Havermans (2017), 'Let's Talk Politics: Which Individual and Classroom Compositional Characteristics Matter in Classroom Discussions?', *Young*, 25(4), p. 5. Deze samenhang wordt niet door alle studies in even sterke mate vastgesteld; zie bv. R. Dassonneville, et al. (2012), 'The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents', *Applied Developmental Science*, 16(3), p. 140-150.

28. Zie R. Sun en J.G. Janmaat (2024), 'The Lasting Influence of an Open Climate of Classroom Discussion on Political Trust: Results from a Seven-Year Panel Study among English Youth', *British Educational Research Journal*, 51(2), p. 641 en E. Claes en M. Hooghe (2016), 'The Effect of Political Science Education on Political Trust and Interest: Results from a 5-year Panel Study', *Journal of Political Science Education*, p. 9; R. Dassonneville, et al. (2012), 'The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents', *Applied Developmental Science*, 16(3), p. 140-150; en E. Claes, M. Hooghe en S. Marien (2012), 'A Two-Year Panel Study among Belgian Late Adolescents on the Impact of School Environment Characteristics on Political Trust', *International Journal of Public Opinion Research*, 24(2), p. 208-224.

29. D.E. Hess (2009), *Controversy in the Classroom*: *The Democratic Power of Discussion*, Routledge, p. 16-17, 31; en D.E. Campbell (2008), 'Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents', *Political Behavior*, 30(4), p. 437-454.

30. E. Quintelier, R. Dassonneville en E. Claes (2012), 'De invloed van burgerschapsopvoeding op politieke houdingen', in: M. Hooghe (Red.), *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren*, Acco, p. 27-31.

31. Zie D.E. Campbell (2008), 'Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents', *Political Behavior*, 30(4), p. 437-454; E. Claes, L. Maurissen en N. Havermans (2017), 'Let's Talk Politics: Which Individual and Classroom Compositional Characteristics Matter in Classroom Discussions?', *Young*, 25(4), p. 5; en C. Hahn (1999), 'Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes', *Oxford Review of Education* 25, nr. 1-2, p. 233.

32. M. Lenzi, et al. (2014), 'How School Can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate', *American Journal of Community Psychology*, 54(3-4), p. 256-257.

33. K. Siegel-Stechler (2021), 'Teaching for Citizenship: Instructional Practices and Open Classroom Climate', *Theory & Research in Social Education*, 49(4), p. 576 en 590.

34. E. Claes, L. Maurissen en N. Havermans (2017), 'Let's Talk Politics: Which Individual and Classroom Compositional Characteristics Matter in Classroom Discussions?', *Young*, 25(4), p. 1-11.

35. M.-H. Liu, T.-T. Chang & M.-L.Chung (2023), 'Does Open Classroom Climate Uniformly Benefit Students' Civic Outcomes? The Moderating Role of Students' Perceptions of Teacher-Student Relationships', *Social Psychology of Education: An International Journal*, 28(1), p. 3. Zie ook B. Wanksink, H. Mol, J. Kortekaas en T. Mainhard (2023), 'Discussing Controversial Issues in the Classroom: Exploring Students' Safety Perceptions and their Willingness to Participate', *Teaching and Teacher Education*, 125.

36. K. Siegel-Stechler (2023), '"Conversation is Everything": How Teachers and Students Create Environments where Open Discussion Can Thrive', *Theory & Research in Social Education*, 51(4), p. 652.

37. R.T. Knowles (2019), 'Ideological Composition of the Classroom: Testing the Effects of Polarization on Perceptions of Open Classroom Climate among Students in Five Countries', *Educational Psychology*, 40(2), p. 179.

38. E. Claes, L. Maurissen en N. Havermans (2017), 'Let's Talk Politics: Which Individual and Classroom Compositional Characteristics Matter in Classroom Discussions?', *Young*, 25(4). Over de mogelijk gedifferentieerde effecten van een open klasklimaat naargelang de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen, zie bv. D.E. Campbell (2008), 'Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents', *Political Behavior*, 30(4), p. 437-454; M. Persson (2015), 'Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data: Classroom Climate and Political Learning', *Political Psychology*, 36(5), p. 587, 594 en 596; en D.E. Hess en P. McAvoy (2015), *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, Routledge, p. 45-69.

39. Deze schoolbrede manier van aanpakken van problemen sluit nauw aan bij het preventief werken zoals dat door criminoloog Johan Deklerck wordt uitgewerkt in zijn preventiepiramide: J. Deklerck (2011), *De preventiepiramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs*, Acco.

40. D.E. Campbell (2019), 'What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature', *Peabody Journal of Education*, p. 40. Zie ook B. Spruyt e.a. (2015), *Kan je vrede leren? Effectiviteitsonderzoek en vredeseducatie: een literatuurstudie*, Vlaams Vredesinstituut.

41. J.P. Lederach (2003), *The Little Book of Conflict Transformation*, Good Books, p. 59.

42. J. Hennessy (2007), 'Resources for Hope: Engaging with Controversial Issues through Drama', in: H. Claire en C. Holden (Red.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*, Trentham Books, p. 42 en 48.

43. D. Myhill (2007), 'Reading the World: Using Children's Literature to Explore Controversial Issues', in: H. Claire en C. Holden (Red.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*, Trentham Books, p. 55.

Er zijn de afgelopen jaren heel wat trainingen en didactische handleidingen ontwikkeld om leerkrachten en onderwijsprofessionals te ondersteunen in hun aanpak van conflicten, moeilijke gesprekken en polarisering. Waarom dan nog drie nieuwe praktijkgidsen?

Er bestaan heel wat denkkaders en modellen over dialoog, conflicthantering en polarisatiestrategie. Minder duidelijk is hoe die zich tot elkaar verhouden en wanneer je in de klas best welke werkvorm inzet. Daar willen we met deze gidsen iets aan doen.

Bovendien staat de wetenschap niet stil. Elk jaar wordt zijn er nieuwe publicaties over conflicthantering, polarisering en lesgeven over controversiële onderwerpen. Die bevatten heel wat interessante inzichten maar blijven vaak verscholen in databanken die voor leerkrachten moeilijk toegankelijk zijn. Met deze drie praktijkgidsen wil het Vlaams Vredesinstituut die nieuwe, wetenschappelijke inzichten wél inzetbaar maken

Elke gids vertrekt van een specifiek scenario:

Crisis in de klas:
Hoe als leerkracht een acuut conflict of schadelijke polarisering in de klas beter ontmijnen?

Controverse op je bord:
Hoe comfortabel les (blijven) geven over (mogelijk) controversiële thema's zoals oorlog en geweld (bijvoorbeeld in Israël en Palestina), migratie, verkiezingen, gender of zelfs de evolutietheorie?

Constructief van mening verschillen:
Hoe, ook als er geen storm woedt in de klas, bouwen aan een klasklimaat waarin iedereen een stem krijgt, zonder de stem te moeten verheffen?

Ontdek alle gidsen en verhelderende panelgesprekken via de QR-code of vlaamsvredesinstituut.eu

vlaams vredesinstituut