

# **MET DE KLAS IN GESPREK**

*Meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken in de bovenbouw van het basisonderwijs*



Janneke van Kesteren

Oktober 2013

Purmerend

## **MASTERSCRIPTIE**

Universiteit voor Humanistiek  
Utrecht

Begeleider: Dr. Yvonne Leeman, Universitair Hoofddocent Educatie

Meelezer: Prof. Dr. Wiel Veugelers, Hoogleraar Educatie

# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b> .....	<b>5</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>6</b>
<b>Hoofdstuk 1: Onderzoeksopzet</b> .....	<b>7</b>
1.1 Aanleiding voor het onderzoek.....	7
1.2 Probleemstelling: Relevantie, doelstelling en vraagstelling.....	9
<b>Hoofdstuk 2: Methodologische verantwoording</b> .....	<b>13</b>
2.1 Methode van onderzoek .....	13
2.2 Dataverzameling: literatuur en respondenten.....	14
2.3 De interviews met de leerkrachten.....	16
2.4 Klassengesprekken in het kader van het onderzoek.....	17
2.5 Kwaliteit van het onderzoek .....	18
<b>Hoofdstuk 3: Literatuurstudie</b> .....	<b>20</b>
3.1 Onderwijs en democratie .....	20
3.2 Het klassengesprek als democratische praktijk .....	20
3.3 Doelen bij persoonlijke en democratische ontwikkeling .....	21
3.4 De aanpak van het klassengesprek .....	24
3.5 Gesprekswaliteiten.....	25
3.6 De relatie tussen de leerkracht en de leerlingen .....	28
3.7 Samenvatting .....	30
3.8 Overzicht van kwaliteitsaspecten .....	30
<b>Hoofdstuk 4: Portretten van de deelnemende leerkrachten</b> .....	<b>32</b>
4.1 Respondenten .....	32
4.2 Schematisch overzicht .....	35
4.3 Toelichting bij pedagogische uitgangspunten.....	35

<b>Hoofdstuk 5: Resultaten</b> .....	<b>36</b>
5.1 Overzicht van de deelvragen.....	36
5.2 Dataverzameling.....	37
<b>5.3 Deelvraag 1: Wat zeggen leerkrachten dat zij doen aan meningsvormende klassengesprekken in het kader van persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling in de klas?</b> .....	<b>38</b>
5.3.1 De context en vorm van het meningsvormende klassengesprek .....	38
5.3.2 Frequentie en gespreksduur .....	38
5.3.3 Planning en leerlijn in de school .....	39
5.3.4 Beoordeling van de huidige situatie door de leerkrachten.....	39
5.3.5 Samenvatting .....	40
<b>5.4 Deelvraag 2: Welke doelen noemen leerkrachten als passend voor een meningsvormend klassengesprek en hoe verhouden deze zich tot de doelen gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?</b> .....	<b>41</b>
5.4.1 Doelen gericht op persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling .....	41
5.4.2 Doelen per leerkrachten .....	41
5.4.3 Schematisch overzicht van de doelen.....	42
5.4.4 Door leerkrachten benoemde doelen.....	43
5.4.5 Reacties van leerkrachten op de voorgelegde doelen .....	44
5.4.6 Waarom streven leerkrachten deze doelen na?.....	45
5.4.7 Doelen van de klassengesprekken in het kader van het onderzoek.....	46
5.4.8 Samenvatting .....	47
<b>5.5 Deelvraag 3: Hoe verhoudt het denken van de leerkrachten over de aanpak van een meningsvormend klassengesprek zich tot de aanpak gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?</b> .....	<b>48</b>
5.5.1 Kwaliteiten in de aanpak .....	48
5.5.2 Selectie van een maatschappelijk vraagstuk .....	48
5.5.3 Een verbinding tussen de belevingswereld en nieuwe kennis en ervaringen .....	49
5.5.4 Een goede discussievraag.....	49
5.5.5 Een heldere open vraag of stelling .....	50

5.5.6 Samenvatting .....	50
--------------------------	----

<b>5.6 Deelvraag 4:</b> Welke kwaliteitscriteria noemen leerkrachten voor een geslaagd meningsvormend klassengesprek en hoe verhouden deze criteria zich tot de kwaliteitscriteria gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling .....	51
5.6.1 Gesprekswaliteiten van een meningsvormend klassengesprek.....	51
5.6.2 Gesprekswaliteiten van leerkrachten .....	51
5.6.3 Schematisch overzicht van de gesprekswaliteiten.....	53
5.6.4 Doelen en gesprekswaliteiten: een verband?.....	54
5.6.5 Reacties van leerkrachten op de voorgelegde gesprekswaliteiten .....	54
5.6.6 Samenvatting .....	55

<b>5.7 Deelvraag 5:</b> Welke kwaliteiten in de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen noemen de leerkrachten en hoe verhoudt zich dit tot de domeinen zorg, discipline en vertrouwen? .....	56
5.7.1 De relatie tussen de leerkracht en de leerlingen .....	56
5.7.2 Zorg .....	56
5.7.3 Discipline .....	57
5.7.4 Vertrouwen .....	58
5.7.5 Aanvullingen .....	58
5.7.6 Samenvatting .....	59

<b>5.8 Deelvraag 6:</b> Wat ervaren leerkrachten als lastig in het voeren van meningsvormende klassengesprekken over een maatschappelijk vraagstuk? .....	60
5.8.1 Lastig? .....	60
5.8.2 Praktische problemen .....	60
5.8.3 Drie knelpunten in de uitvoering van klassengesprekken.....	61
5.8.4 Lastige vraagstukken .....	63
5.8.5 Samenvatting .....	64

<b>Hoofdstuk 6: Conclusie .....</b>	<b>65</b>
6.1 De hoofdvraag .....	65
6.2 Literatuurstudie .....	65

6.3 Overzicht van de kwaliteitscriteria .....	66
6.4 Leerkrachten aan het woord .....	67
6.5 Resultaten van de deelvragen .....	67
6.6 Conclusie.....	70
6.7 Discussie en aanbevelingen.....	72
<b>Literatuurlijst</b> .....	<b>75</b>
<b>Afbeeldingen</b> .....	<b>77</b>
<b>Bijlagen</b> .....	<b>78</b>
Bijlage 1: Interviewrichtlijn versie 1 (Interview 1 t/m 5) .....	79
Bijlage 2: Interviewrichtlijn versie 2 (Interview 6 t/m 10) .....	82
Bijlage 3: Lijst met doelen en criteria .....	85
Bijlage 4: Vragenlijst leerkracht naar aanleiding van klassengesprek .....	86

## Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie ‘Met de klas in gesprek’. Een scriptie over de mogelijkheden van het inzetten van meningsvormende klassengesprekken in de bovenbouw van het basisonderwijs in het kader van persoonlijke en democratische ontwikkeling. Deze scriptie is geschreven in het kader van de Masteropleiding Humanistiek, afstudeerrichting Educatie.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de periode september 2012 tot en met oktober 2013. Alleszins geen gemakkelijke opgave omdat dit tegelijkertijd mijn eerste schooljaar was als docent levensbeschouwelijke vorming aan het Vechtstede College te Weesp. Deze scriptie heeft dan ook behoorlijk wat concurrentie gehad in de strijd om mijn aandacht en concentratie. Toch is gelukt om uiteindelijk een balans te vinden waarin werken en scriptie naast elkaar voldoende aandacht konden krijgen. Allereerst omdat het onderwerp van deze scriptie mij aan het hart gaat, ten tweede dankzij de steun van de mensen om mij heen.

In het bijzonder wil ik hier een aantal mensen bedanken die het schrijven van deze scriptie mede mogelijk hebben gemaakt. Ik wil mijn begeleidster Yvonne Leeman bedanken voor haar immer kritische blik, maar ook voor haar interesse in mijn nieuwe baan en medeleven bij alle opstartproblemen die hierbij kwamen kijken. Daarnaast wil ik de leerkrachten die meegewerkt hebben aan het onderzoek ontzettend bedanken voor hun tijd en interesse. Zonder hen had deze scriptie er nooit kunnen komen. Tenslotte wil ik mijn vrienden en familie bedanken voor hun luisterend oor, het helpen zoeken naar respondenten en het doorlezen van deze scriptie op (spel)fouten wanneer de letters mij voor de ogen dansten.

Ik wens u veel plezier met lezen!

Janneke van Kesteren

Purmerend, oktober 2013

## Samenvatting

In deze scriptie wordt het denken van leerkrachten in de bovenbouw van het basisonderwijs over meningsvormende klassengesprekken vergeleken met de kwaliteitsaspecten van meningsvormende klassengesprekken gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling zoals deze uit de wetenschappelijke literatuur naar voren komen.

Op basis van literatuurstudie en sociaal empirisch onderzoek is een antwoord gezocht op de vraag: *Hoe verhoudt het denken van leerkrachten over meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken zich tot de kwaliteitsaspecten die centraal staan bij een gerichtheid op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*

De kwaliteitsaspecten zijn onderverdeeld in de doelen, de aanpak, de gesprekskwaliteiten en de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen.

In het kader van het onderzoek zijn tien leerkrachten geïnterviewd over hun meningen en ervaringen omtrent meningsvormende klassengesprekken en hebben vier van hen een klassengesprek gevoerd met hun klas. Alle leerkrachten hadden voorafgaand aan het onderzoek al ervaring met het houden van klassengesprekken. Echter, bij negen leerkrachten blijkt geen sprake van een samenhangende visie en aanpak rondom meningsvormende klassengesprekken. Deze klassengesprekken zijn voornamelijk een toevallig en spontaan gebeuren. Bij één leerkracht vinden we wel een samenhangend geheel van visie en aanpak. Opvallend is dat op deze school de klassengesprekken onderdeel zijn van de pedagogische visie van de school.

# Hoofdstuk 1: Onderzoeksopzet

## 1.1 Aanleiding voor het onderzoek

De aanleiding voor deze scriptie ligt op drie vlakken: dat van mijn onderwijsideaal, opgedane praktijkervaring en wetenschappelijke kennis. Samen vormen deze aanleidingen mijn motivatie voor deze scriptie.

### 1.1.1 Onderwijsideaal

De eerste aanleiding ligt in mijn ideaal over wat onderwijs zou moeten betekenen. Biesta (2011) stelt dat veel studenten die onderzoek doen wel de onderwijspraktijk kunnen veranderen, maar niet kunnen aangeven in welke zin deze verandering een verbetering is. Je kunt volgens hem namelijk alleen van een verbetering spreken als er ook sprake is van een ideaal waar je naartoe wilt. De kern van mijn humanistische of democratische ideaal is dat onderwijs zich niet enkel richt op kwalificatie, maar ook op persoonsvorming en democratische ontwikkeling. Een leerling moet binnen het onderwijs de kans krijgen om zichzelf en de maatschappij te leren kennen en zichzelf te verhouden tot deze maatschappij. De school moet hierbij een oefenplaats zijn voor het uiten van je eigen mening, het inleven in de ander en het omgaan met diversiteit aan meningen.

Een manier om aan persoonsvorming en democratische ontwikkeling te werken is door middel van een klassengesprek. Echter, niet elk klassengesprek draagt vanzelf bij aan deze persoonsvorming en democratische ontwikkeling. Zowel uit mijn eigen praktijkervaring als uit de literatuur blijkt dat dit een complexe taak is.

### 1.1.2 Praktijkervaringen

In het schooljaar 2011-2012 heb ik stage gelopen bij het project *Grip op Burgerschap*. In dit project voerden basisscholen, onder begeleiding van Hogeschool Windesheim en de Marnix Academie, maatschappelijke stages uit met leerlingen van groep 7 en 8. Na afloop van deze maatschappelijke stages hielden de leerkrachten klassengesprekken met de leerlingen over hun ervaringen. De opdracht bij deze klassengesprekken was dat de leerlingen en de leerkracht op een onderzoekende manier met elkaar in gesprek zouden gaan over hun ervaringen, waardoor ze konden leren over zichzelf in relatie tot anderen en de maatschappij.



In de uitvoering van de klassengesprekken vielen mij twee dingen op. Allereerst was er in de meeste klassengesprekken niet of nauwelijks sprake van onderlinge interactie tussen leerlingen. Hoewel leerkrachten vooraf aangaven dit graag te willen, en achteraf aangaven het jammer te vinden dat dit niet gelukt was, werd in de uitvoering van de gesprekken door de meeste leerkrachten weinig gedaan om dit te bewerkstelligen. Bij een minderheid van de leerkrachten waren wel goede voorbeelden te vinden. Deze discrepantie tussen ideaal en praktijk is voor mij een aanleiding tot vragen. Het tweede dat opviel is dat enkele leerkrachten vooraf dachten dat leerlingen niet in staat zijn om over maatschappelijke thema's te praten. Deze leerkrachten wilden de koppeling met maatschappelijke vragen vaak het liefst vermijden. Degenen die uiteindelijk wel de sprong waagden waren verrast door de vermogens van hun leerlingen om over deze vragen na te denken en een mening te vormen. De leerlingen bleken wel degelijk in staat om over maatschappelijke thema's te praten. Ook hier is sprake van een discrepantie, nu tussen de verwachtingen van leerkrachten en de capaciteiten van de leerlingen.

### **1.1.3 Wetenschappelijke kennis**

Mijn ervaringen in de praktijk wijzen erop dat zowel in het handelen als het denken van de leerkracht belemmeringen kunnen zijn voor het voeren van klassengesprekken die bijdragen aan de persoonsvorming en democratische ontwikkeling van leerlingen. In de literatuur over meningsvormende klassengesprekken komt naar voren dat productieve klassengesprekken, die daadwerkelijk een bijdrage leveren aan de persoonsvorming en democratische ontwikkeling, moeilijk zijn om te realiseren (o.a. Parker & Hess, 2001; Parker, 2003; Schuitema e.a., 2011). Leerkrachten zouden gewend zijn aan een traditionele manier van lesgeven, gericht op overdracht, die moeilijk te doorbreken is. Daarnaast zouden leerkrachten klassengesprekken zien als een tijdrovende bezigheid (Alexander, 2005). Lefstein (2010) meent dat het dialogisch ideaal te rooskleurig wordt neergezet, waardoor het onhaalbaar lijkt in de onderwijspraktijk. Leerkrachten worstelen volgens hem met de grootte van de klassen, de beschikbare tijd en het verplichte curriculum in het vormgeven van klassengesprekken.

## **1.2 Probleemstelling: Relevantie, doelstelling en vraagstelling**

Onderwijs heeft in mijn ogen niet enkel tot doel om kinderen klaar te stomen voor toetsen, examens en de arbeidsmarkt, maar ook om kinderen te vormen tot personen die weten wie ze zijn en die deel kunnen nemen aan een democratische samenleving. Uit onderzoek van Veugelers en de Kat (2005) naar identiteitontwikkeling in het openbaar onderwijs op zowel basisscholen als middelbare scholen blijkt dat ouders, leerkrachten en leerlingen vinden dat scholen beter slagen in het overbrengen van schoolse kennis en vaardigheden dan in de opvoedings- en vormingsdoelen. Allen zien graag meer aandacht voor het samen praten over wat er in de wereld gebeurt. Zowel uit de praktijk als uit de literatuur blijkt dat meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken die een bijdrage leveren aan de persoonlijke en democratische ontwikkeling niet gemakkelijk te realiseren zijn. Er zijn aanwijzingen dat deze gesprekken vaak niet gevoerd worden of niet de gewenste kwaliteit meekrijgen. Maar er zijn ook aanwijzingen dat wanneer dergelijke gesprekken wel slagen, zij een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen. De vraag is hoe het potentieel van meningsvormende klassengesprekken beter benut kan worden.

### **1.2.1 Relevantie**

Dit onderzoek is relevant voor alle leerkrachten in het basisonderwijs die hun klassengesprekken graag willen inzetten om te werken aan de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen. Dit onderzoek laat zien dat klassengesprekken veel potentieel hebben om hieraan te werken, maar dat dit potentieel niet altijd wordt herkend of benut. Specifiek is dit onderzoek relevant voor leerkrachten HVO (Humanistisch Vormingsonderwijs) die middels klassengesprekken aan persoonlijke en democratische ontwikkeling willen werken. Doel van het HVO is immers om te werken aan identiteitsontwikkeling en sociale betrokkenheid (Stichting HVO, 2013). Tenslotte is het onderzoek relevant voor lerarenopleiders die hun studenten op dit vlak willen trainen en begeleiden. Dit geldt voor lerarenopleiders van de verschillende Pabo opleidingen in het algemeen en lerarenopleiders van het HVO in het bijzonder.

### **1.2.2 Doelstellingen**

Met dit onderzoek heb ik een drietal doelen voor ogen:

1. Het in kaart brengen van het denken van leerkrachten met betrekking tot meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling.
2. Een bijdrage leveren aan empirische kennis met betrekking tot meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken en kennis opdoen van praktijkdilemma's die leerkrachten hierbij ervaren. Deze empirische kennis daar waar mogelijk verbinden met theoretische noties.
3. Een bijdrage leveren aan de professionaliteit van de deelnemende leerkrachten door deze uit te dagen mee te denken over de inzichten uit de literatuur en te begeleiden in het uitvoeren van een meningsvormend klassengesprek over een maatschappelijk vraagstuk.

### 1.2.3 Vraagstelling

In dit onderzoek wil ik een antwoord vinden op de volgende hoofdvraag:

*Hoe verhoudt het denken van leerkrachten over meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken zich tot de kwaliteitsaspecten die centraal staan bij een gerichtheid op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*

### 1.2.4 Toelichting bij de vraagstelling

De vraagstelling bevat een aantal concepten die vragen om een nadere toelichting. Omwille van de leesbaarheid zijn deze concepten niet in de vraagstelling zelf uitgewerkt, maar zullen deze hieronder worden toegelicht.

- “Het denken”: In dit onderzoek wordt het denken van leerkrachten in kaart gebracht door middel van interviews. Deze interviews richten zich op de ervaringen van leerkrachten met meningsvormende klassengesprekken en hun mening over dit onderwerp. Met het denken van leerkrachten bedoelen we hier dan ook de ervaringen en meningen van leerkrachten.
- “Leerkrachten”: Wanneer we in het onderzoek spreken over leerkrachten, gaat het steeds over leerkrachten die lesgeven in groep 5 tot en met 8 van het basisschoolonderwijs.
- “Meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken”: De term meningsvormende klassengesprekken onderscheidt dit type klassengesprekken van klassengesprekken waarin besluitvorming centraal staat. De toevoeging ‘maatschappelijke vraagstukken’ zegt iets over het type onderwerp waarover het klassengesprek zou moeten gaan. Bij een maatschappelijk onderwerp gaat het nooit alleen over jezelf en anderen, maar ook over de samenleving. Wanneer in het vervolg wordt gesproken over meningsvormende klassengesprekken gaat het steeds over meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken
- “Kwaliteitsaspecten”: In de literatuur worden allerlei aanbevelingen gedaan om de kwaliteit van meningsvormende klassengesprekken te verhogen. We hebben gezocht naar een structuur om deze kwaliteiten te ordenen en zijn gekomen tot de volgende onderverdeling: de doelen van het klassengesprek, de aanpak van het klassengesprek, gesprekswaliteiten in het klassengesprek en de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen die van belang is voor het klassengesprek.

- “Persoonlijke en democratische ontwikkeling”: Onder persoonlijke en democratische ontwikkeling kunnen tal van zaken verstaan worden. In dit onderzoek verstaan we hieronder: Het vormen en uiten van je eigen mening, het inleven in de ander, het omgaan met diversiteit aan meningen en het onderzoekend benaderen van maatschappelijke vragen. Het gaat erom jezelf en de maatschappij te ontdekken en jezelf te leren verhouden tot deze maatschappij. Dit is zeker niet de enige invulling die gegeven kan worden aan persoonlijke en democratische ontwikkeling. We realiseren ons dat meningsvormende klassengesprekken slechts bijdragen aan een bepaalde invulling van persoonlijke en democratische ontwikkeling. Daarom zouden meningsvormende klassengesprekken gecombineerd moeten worden met andere democratische praktijken in het onderwijs om tot een meer volledige invulling van persoonlijke en democratische ontwikkeling te komen.

### 1.2.5 Deelvragen

De hoofdvraag wordt opgesplitst in zes deelvragen:

- Deelvraag 1: *Wat zeggen leerkrachten dat zij doen aan meningsvormende klassengesprekken in het kader van persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling in de klas?*
- Deelvraag 2: *Welke doelen noemen leerkrachten als passend voor een meningsvormend klassengesprek en hoe verhouden deze zich tot de doelen gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*
- Deelvraag 3: *Hoe verhoudt het denken van de leerkrachten over de aanpak van een meningsvormend klassengesprek zich tot de aanpak gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*
- Deelvraag 4: *Welke gesprekskwaliteiten noemen leerkrachten voor een geslaagd meningsvormend klassengesprek en hoe verhouden deze criteria zich tot de gesprekskwaliteiten gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*
- Deelvraag 5: *Welke kwaliteiten in de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen noemen de leerkrachten en hoe verhoudt zich dit tot de domeinen zorg, discipline en vertrouwen?*
- Deelvraag 6: *Wat ervaren leerkrachten als lastig in het voeren van meningsvormende klassengesprekken?*

## **Hoofdstuk 2: Methodologische verantwoording**

### **2.1 Methode van onderzoek**

In dit onderzoek staat het denken van leerkrachten over meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken centraal. Om dit denken van leerkrachten goed te onderzoeken is het belangrijk om daadwerkelijk met leerkrachten het gesprek aan te gaan. Daarom is gebruik gemaakt van empirisch sociaalwetenschappelijk onderzoek. Interviews met leerkrachten vormen de basis van het onderzoek. Om dicht bij de ervaringen van leerkrachten te blijven is een sterke voorstructurering vermeden. We kunnen daarom spreken van een kwalitatief onderzoek (Maso & Smaling, 2004). Dit betekent echter niet dat helemaal blanco het gesprek met leerkrachten is aangegaan. Allereerst is er een literatuurstudie gedaan, waarin is gekeken welke theoretische en praktische inzichten uit de literatuur een bijdrage kunnen leveren aan het onderzoeksinstrument. Deze literatuurstudie is beschreven in hoofdstuk 3. Maso en Smaling (2004) benoemen drie voordelen van het maken van een dergelijk literatuurstudie of theoretisch kader. Ten eerste levert het een bijdrage aan de theoretische en praktische kennis over de onderzoeksvraag, ten tweede maakt het de analyse van de verzamelde informatie overzichtelijker en ten derde ontstaat er meer duidelijkheid over waar het empirische onderzoek zich specifiek op moet richten.

Voor dit onderzoek zijn tien leerkrachten één keer geïnterviewd. Tijdens deze interviews is aan hen eerst een aantal vragen gesteld en vervolgens werd aan hen een overzicht van kwaliteitscriteria voorgelegd gebaseerd op de inzichten uit het theoretisch kader. Deze interviews vormen de basis voor het beantwoorden de hoofdvraag. Tenslotte zijn vier leerkrachten betrokken bij uitgebreider onderzoek. Zij hebben in het kader van dit onderzoek een meningsvormend klassengesprek over een maatschappelijk vraagstuk gehouden met hun klas. Deze klassengesprekken zijn geobserveerd en na het klassengesprek is met de betreffende leerkracht een nagesprek gehouden. Ook hebben deze leerkrachten na afloop nog een vragenlijst ingevuld. De informatie die hieruit voortkwam is gebruikt ter ondersteuning van het beantwoorden van de hoofdvraag. In dit hoofdstuk zullen de keuzes die gemaakt zijn met betrekking tot de literatuur en de respondenten, de interviews en de observaties van klassengesprekken worden toegelicht. Daarna wordt ingaan op de kwaliteit van de methode van onderzoek en worden mogelijke verbeterpunten aangedragen.

## 2.2 Dataverzameling: literatuur en respondenten

In deze paragraaf worden de selectie van de literatuur, de werving van de respondenten en de werving van leerkrachten voor het uitvoeren van een klassengesprek besproken. Daar waar in de praktijk zaken anders zijn gegaan dan in de opzet van het onderzoek beoogd was zal dit worden toelicht.

### 2.2.1 Selectie van de literatuur

Voor dit onderzoek is een systematisch literatuuronderzoek gedaan. Hiervoor zijn van negen tijdschriften de artikelen vanaf 2008 tot heden bekeken en daarnaast zijn de archieven van deze tijdschriften gescreend op de woorden: dialoog, *dialogue*, klassengesprek, *classroom talk*, gesprek, *talk*, discussie, *discussion* en *exploratory talk*. Er zijn drie Nederlandstalige tijdschriften op het gebied van onderwijs doorzocht: Pedagogiek, Pedagogische Studiën en Didactief. Daarnaast is een selectie gemaakt van zeven internationale tijdschriften, waarbij het criterium was dat de tijdschriften *peer-reviewed* waren: *British Journal of Educational Studies*, *Cambridge Journal of Education*, *International Journal of Educational Research*, *Journal of Teacher Education*, *Journal of the Learning Sciences* en *Language and Education*.

Wat betreft de Nederlandstalige tijdschriften leverde vooral artikelen in het tijdschrift Pedagogiek relevante informatie op. In de internationale tijdschriften zijn slechts een aantal relevante artikelen gevonden. Veel artikelen over klassengesprekken die gevonden werden in internationale tijdschriften legden geen verbinding met persoonlijke en/of democratische ontwikkeling. Daarom was de bruikbaarheid van deze artikelen beperkt.

Naast artikelen in tijdschriften is gezocht naar recente boeken en proefschriften met betrekking tot het onderwerp. Belangrijk om in dit verband te noemen zijn de boeken *Educational dialogues. Understanding and Promoting productive interaction* door Littleton, K. & C. Howe (2010), *Enhancing Humanity. The philosophical foundations of humanistic education* van Aloni (2007), *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life* van Parker (2003) en het proefschrift van Sophie Verhoeven getiteld *De school als oefenplaats voor democratie*. Deze boeken bleken allen zeer bruikbaar voor het onderzoek. In een later stadium van dit onderzoek is het proefschrift van Bartels (2013), *Democratie leren door filosoferen. Denken, dialoog en verschil in de basisschool*, hieraan toegevoegd. Dit proefschrift is in boekvorm uitgegeven in de periode dat dit onderzoek lopende was en bleek dusdanig relevant dat het aan de literatuurlijst is toegevoegd.

### **2.2.2 Werving van respondenten voor interviews**

De opzet voor dit onderzoek was om twaalf tot vijftien leerkrachten uit de bovenbouw (groep zeven en acht) van het Basisonderwijs bereid te vinden om mee te werken aan een interview. Criteria bij het werven van respondenten waren dat zij allen op verschillende scholen werken, dat er een variatie is in aantal jaar onderwijservaring, schooltype en gender. In eerste instantie zijn leerkrachten benaderd die deel hadden genomen aan mijn stageproject en is er een oproep geplaatst op *social media* om te vragen of vrienden of bekenden mogelijke respondenten kenden. Daarnaast is er een bericht geplaatst in een *LinkedIn* groep speciaal voor leerkrachten uit het basisonderwijs. Op deze oproepen reageerden zes leerkrachten: twee leerkrachten vanuit het stageproject en vier leerkrachten vanuit mijn kennissenkring. Hoewel één van deze leerkrachten geen les gaf in groep zeven of acht, maar in een combinatieklas vijf/zes is er toch voor gekozen deze leerkracht op te nemen in het onderzoek, gezien zij de enige leerkracht van een christelijke basisschool was die reageerde. Omdat er hiermee nog niet genoeg respondenten waren, zijn vervolgens basisscholen in de regio Purmerend-Amsterdam actief benaderend via e-mail en telefoon om meer leerkrachten te bereiken. In totaal zijn er ongeveer veertig basisscholen benaderd voor deelname. Om deelname aantrekkelijker te maken is als tegenprestatie aangeboden om een dansles te geven aan de klas van de leerkracht. Hierop kwamen zes reacties van leerkrachten binnen. Twee van deze leerkrachten hebben echter op een later moment hun afspraak afgezegd. Hoewel er veel geïnvesteerd is in het werven van respondenten is het uiteindelijke aantal respondenten blijven steken op tien. Helaas bestond daardoor niet de luxe om bewust de gewenste variatie aan te brengen in onderwijservaring, schooltype en gender. Toch is er toevalligerwijs relatief veel variatie in onderwijservaring. Qua schooltype zijn het Montessori onderwijs en het openbaar basisonderwijs ruim vertegenwoordigd. Het is niet duidelijk of dit iets zegt over de interesse die er op dit type scholen is voor het onderwerp van onderzoek. Op het terrein van gender is een verdeling van twee mannen ten opzichte van acht vrouwen geen slechte score in het basisonderwijs.

### **2.2.3 Werving leerkrachten voor uitvoering klassengesprek**

Aan het eind van elk interview is aan alle geïnterviewde leerkrachten gevraagd of zij een klassengesprek wilden uitvoeren met de klas in het kader van het onderzoek. Acht van de tien geïnterviewde leerkrachten hebben aangegeven hieraan deel te willen nemen. Het drukke werkschema van veel leerkrachten bleek echter een grote belemmering voor het maken van daadwerkelijke afspraken. Drie leerkrachten hebben het klassengesprek één of meerdere malen afgezegd en hebben uiteindelijk niet gereageerd op een verzoek voor een nieuwe



afpraak. Met één leerkracht was het niet mogelijk om een afspraak te maken vanwege overlappende werkschema's. Vier leerkrachten hebben wel een meningsvormend klassengesprek over een maatschappelijk vraagstuk gevoerd in het kader van het onderzoek. Er is geen sprake geweest van een bewuste selectie van geïnterviewde leerkrachten, zoals oorspronkelijk het plan was. Dit bleek door het geringe animo en de drukke werkschema's niet haalbaar.

## **2.3 De interviews met de leerkrachten**

Voor de beantwoording van de hoofdvraag is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews met tien leerkrachten. De interviews zijn gehouden aan de hand van een interviewrichtlijn. Alle interviews hebben plaatsgevonden op de werkplek van de betreffende leerkracht in een rustige, afsluitbare ruimte, zodat de interviews zo min mogelijk gestoord werden door anderen. Van alle interviews is een geluidsopname gemaakt en op basis hiervan is vervolgens een transcript gemaakt. De interviews zijn zowel geanalyseerd per respondent als per deelvraag.

### **2.3.1 Interviewrichtlijn**

Op basis van het theoretisch kader is er een interviewrichtlijn ontwikkeld die de leidraad heeft gevormd voor de interviews. De interviews bestonden uit drie delen: een aantal vragen over de ideeën en ervaringen van de leerkracht, een overzicht van kwaliteitscriteria gebaseerd op het theoretisch kader waarop de leerkracht gevraagd werd te reageren (Zie: Bijlage 3) en een verzoek tot uitvoering van een klassengesprek. Er is gekozen voor deze opbouw, omdat leerkrachten op deze manier zelf de gelegenheid kregen hun denken te vergelijken met noties uit de literatuur in plaats van dat dit uitsluitend door de onderzoeker gedaan wordt. In de loop van de eerste interviews bleek dat de interviewleidraad niet toereikend was voor het beantwoorden van alle deelvragen. Daarom is de interviewrichtlijn na het vijfde interview aangepast. In het eerste deel van het interview zijn een aantal wijzigingen aangebracht. Zo is in de tweede interviewrichtlijn vertrokken vanuit de onderwijsvisie van de leerkracht, is er concreter gevraagd naar de thema's waarop de deelvragen inzoomen en zijn er suggesties tot doorvragen in de interviewrichtlijn opgenomen. Het tweede deel en derde deel van het interview zijn ongewijzigd gebleven. Zowel de eerste als de tweede versie van deze interviewrichtlijn is te vinden in de bijlage (Zie: Bijlage 1 en 2).

### **2.3.2 Analyse interviews**

Van alle tien de interviews is een volledig transcript gemaakt. Deze transcripten vormen de basis voor de analyse van het materiaal. Elk interview is allereerst per respondent doorgelopen en handmatig gecodeerd. Hierbij is gebruik gemaakt van de begrippen uit het theoretisch kader. Specifiek is gescreend op doelen van het klassengesprek, aanpak van het klassengesprek, gesprekskwaliteiten, rol van de leerkracht en lastige dingen. Er is hierbij een onderscheid gemaakt tussen wat respondenten als spontane reactie gaven op de vragen en wat zij zeiden naar aanleiding van het voorgelegde overzicht van kwaliteitscriteria. Deze analyse per respondent was bestemd om een totaalbeeld van de verschillende respondenten te krijgen. Vervolgens zijn per deelvraag alle interviews doorgelopen op fragmenten waarin antwoord wordt gegeven op de deelvraag. Hierbij is allereerst gekeken naar de vraag uit het interview die rechtstreeks in verband stond met de deelvraag en is vervolgens gekeken of er op andere plaatsen in het interview relevante informatie te vinden was. Op basis hiervan zijn de verschillende respondenten onderling met elkaar vergeleken. Hiervoor is gebruik gemaakt van een kaderanalyse (Maso & Smaling, 2004). Bij deze vorm van analyse wordt het theoretisch kader geconfronteerd met de verzamelde informatie. Ook is onderzocht of er overeenkomsten en verschillen waargenomen konden worden op basis van onderwijservaring, pedagogisch uitgangspunt van de basisschool en/of gender.

## **2.4 Klassengesprekken in het kader van het onderzoek**

Voor de beantwoording van de hoofdvraag zijn naast de interviews nog drie informatiebronnen toegevoegd. De observaties van de onderzoeker tijdens het klassengesprek, een voor- en nagesprek met de uitvoerende leerkracht en een vragenlijst voor de uitvoerende leerkracht na afloop van het klassengesprek (Zie: Bijlage 4).

### **2.4.1 Observatie van het klassengesprek**

Vier leerkrachten hebben in het kader van dit onderzoek een meningsvormend klassengesprek over een maatschappelijk vraagstuk voorbereid. Aan deze leerkrachten is vooraf gevraagd wat het onderwerp van gesprek was en welk aandachtspunt zij hadden bij dit gesprek. Deze klassengesprekken zijn vervolgens geobserveerd. Er is geen gebruik gemaakt van een video-opname, omdat de focus van het onderzoek ligt op de door de leerkracht ervaren knelpunten en nieuwe inzichten. Het doel van het observeren van de klassengesprekken was dan ook vooral om de hierdoor opgedane informatie mee te nemen in het nagesprek.

### **2.4.2 Nagesprek**

Op basis van de observaties tijdens het klassengesprek is met alle vier de leerkrachten een nagesprek gevoerd. Hierin werd ingegaan op het doel van het gesprek, het al dan niet bereiken van dit doel, de rol van de leerkracht in het gesprek en eventueel door de leerkracht ervaren nieuwe inzichten. Doordat deze gesprekken vanwege praktische overwegingen plaatsvonden tijdens de lessen of in de pauzes van de leerkrachten was er sprake van een drukke omgeving. De geluidsopnames van deze nagesprekken waren daardoor van een zodanig slechte kwaliteit dat deze niet bruikbaar waren.

### **2.4.3 Vragenlijsten**

Een laatste informatiebron, de vragenlijsten na afloop van het klassengesprek, zijn toegevoegd toen bleek dat de geluidsopnames niet bruikbaar waren. Om toch een zekere mate van betrouwbaarheid en vergelijkbaarheid te creëren is ervoor gekozen om de vragen die gesteld zijn tijdens het nagesprek nogmaals in een vragenlijst aan de leerkrachten te sturen. Drie van de vier uitvoerende leerkrachten hebben deze vragenlijst ingevuld.

## **2.5 Kwaliteit van het onderzoek**

In dit hoofdstuk zijn de methode van onderzoek en de keuzes die hierin gemaakt zijn besproken. Hier gaan we in op de betrouwbaarheid, interne validiteit, generaliseerbaarheid en overdraagbaarheid van dit onderzoek.

### **2.5.1 Betrouwbaarheid**

Wanneer er sprake is van een veranderend object van studie, zoals het denken van leerkrachten, kan er geen sprake zijn van feitelijke herhaalbaarheid van het onderzoek. In dit geval is het criterium voor een betrouwbaar onderzoek intersubjectieve navolgbaarheid (Maso en Smaling, 2004). Dit betekent dat het onderzoek in dezelfde situatie in principe door een andere onderzoeker opnieuw uitgevoerd zou kunnen worden. In dit onderzoek is getracht deze betrouwbaarheid te vergroten door het hanteren van een interviewrichtlijn, het opnemen en transcriberen van alle interviews, een duidelijke beschrijving van de gekozen respondenten en de interviewsituatie. Toen bleek dat de betrouwbaarheid van de nagesprekken niet hoog genoeg was vanwege de onbruikbaarheid van de opnames en het ontbreken van systematische notities is besloten hier een extra bron, een schriftelijke vragenlijst, toe te voegen. Deze vragenlijst is helaas door één leerkracht niet ingevuld. Een betere communicatie met de

leerkracht over de wenselijkheid van een nagesprek in een rustige sfeer had de betrouwbaarheid van het onderzoek op dit punt kunnen verbeteren.

### **2.5.2 Interne validiteit**

Interne validiteit gaat over de deugdelijkheid van argumenten en redenering die tot de onderzoeksconclusies hebben geleid. Hieraan is gewerkt door het opbouwen van een dialogische relatie met de respondenten. Dat de onderzoeker zelf ook werkzaam is als docent bleek hier een voordeel. Ook is aan de deelnemende leerkrachten gevraagd of zij nog opmerkingen hadden naar aanleiding van het transcript van het interview. Hierdoor kregen zij de mogelijkheid om dingen die zij gezegd hadden, maar wellicht anders bedoelden, toe te lichten. Tenslotte is in verschillende fases van het onderzoek feedback gevraagd aan mensen buiten dit onderzoek, zowel aan beoordelaars als aan anderen. Uit deze feedback bleek bijvoorbeeld dat de eerste interviewrichtlijn onvoldoende aansloot op mijn onderzoeksvraag.

### **2.5.3 Generaliseerbaarheid en overdraagbaarheid**

Dit onderzoek heeft niet tot doel een algemeen overzicht te geven van het denken van leerkrachten over meningsvormende klassengesprekken. Dit is bij kwalitatief onderzoek vaker het geval (Maso en Smaling, 2004). De relevantie van de onderzoeksresultaten strekt echter wel verder dan alleen de leerkrachten die hebben deelgenomen aan het onderzoek. Het onderzoek geeft een beeld van het denken van leerkrachten van basisscholen met verschillende pedagogische uitgangspunten, onderwijservaring en geslacht ten opzichte van noties uit de literatuur. Belangrijker dan generaliseerbaarheid is voor dit onderzoek de overdraagbaarheid. Kan het onderzoek een nuttige bijdrage leveren aan het denken en handelen van de potentiële lezers? Bij overdraagbaarheid gaat het erom dat de onderzoeksresultaten bruikbaar zijn voor de potentiële lezers en benutters van het onderzoek. Dit onderzoek is relevant voor leerkrachten in het basisonderwijs, HVO leerkrachten en lerarenopleiders. Hoewel alleen zij uiteindelijk kunnen bepalen of het onderzoek voor hen nuttig is gebleken, heb ik hieraan wel getracht bij te dragen. De termen uit de literatuur zijn gekoppeld aan het eigen taalgebruik van de respondenten door het opnemen van interviewfragmenten in de tekst. Daarnaast is aan leerkrachten zoveel mogelijk gevraagd om hun denken en handelen concreet te beschrijven en hierbij voorbeelden te geven.

## Hoofdstuk 3: Literatuurstudie

### 3.1 Onderwijs en democratie

“Democratic living is not given in nature”, aldus Walter Parker (2003, p. xvii). In zijn boek *Teaching Democracy* stelt hij dat in het onderwijs daarom actief gewerkt moet worden aan het bevorderen van democratie. Parker meent dat waar vroeger teveel nadruk lag op het aanpassen aan de gemeenschap, er nu teveel nadruk ligt op individualiteit. Om een democratische samenleving te onderhouden moeten we in het onderwijs zowel aandacht hebben voor het individu als voor de samenleving. We moeten leren om rechtvaardig samen te leven in een groep en daarbij recht te doen aan onderlinge verschillen en ieders eigen identiteit. In *Enhancing Humanity* gaat Aloni (2007) in op wat volgens hem humanistisch onderwijs zou moeten inhouden. Hij stelt dat humanistisch onderwijs altijd gericht moet zijn op het promoten van vrede en democratie. Hierin is zowel de persoonlijke ontwikkeling als een houding ten opzichte van anderen waarin gelijkwaardigheid en waardering van verschil centraal staan van belang. Onderwijs gericht op democratie is hiermee niet waardenneutraal, aldus Aloni. Hij krijgt hierin bijval van Bartels (2013) en Leenders en Veugelers (2004). Bartels stelt dat individuele vrijheid en het niet schaden van anderen belangrijke democratische basisprincipes zijn, omdat alleen op basis hiervan een vreedzame discussie kan worden gevoerd over onze onderlinge verschillen. Om democratie te bevorderen moeten we in het onderwijs democratische praktijken creëren (Parker, 2003; Leenders & Veugelers, 2004; Bartels; 2013).

### 3.2 Het klassengesprek als democratische praktijk

Het klassengesprek is een bekende werkvorm met een lange traditie. Traditioneel worden klassengesprekken vaak ingezet om ervaringen uit te wisselen, bijvoorbeeld maandagochtend na het weekend. Recentelijk is er aandacht ontstaan voor het potentieel van klassengesprekken voor de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen (Parker & Hess, 2001; Parker, 2003; Westheimer, 2008). Westheimer (2008) heeft onderzoek gedaan naar verschillende educatieve programma's gericht op goed burgerschap en komt vanuit daar met zijn eigen visie op burgerschap. Hij stelt dat een democratische samenleving burgers nodig heeft die kritisch nadenken over wat een rechtvaardige samenleving is en welke rol zij hierin spelen. Om dit te bereiken is volgens hem in het onderwijs ruimte nodig om verschillende

perspectieven ten opzichte van controversiële maatschappelijke vraagstukken te onderzoeken. Een klassengesprek over een maatschappelijk vraagstuk kan deze ruimte bieden. Parker en Hess (2001) hebben onderwijs verzorgd aan beginnende leerkrachten, waarbij zij deze leerkrachten probeerden te leren een discussie te begeleiden. In het kader hiervan hebben zij een typologie ontwikkeld van verschillende soorten discussie. *Deliberation* is gericht op besluitvorming en *seminar* op het ontwikkelen, uiten en onderzoeken van meningen. Parker (2003) hanteert deze typologie ook in zijn boek *Teaching democracy*, waarin hij zijn visie op democratisch onderwijs uiteenzet. Hij stelt hier dat zowel *deliberation* als *seminar* noodzakelijk zijn voor democratische ontwikkeling. Verhoeven (2012), die onderzoek gedaan heeft op Nederlandse basisscholen naar het programma van de Vreedzame School, bouwt voort op het werk van Parker en Hess. In haar observaties van groepsvergaderingen hanteert zij eenzelfde typologie. Ze stelt dat in besluitvormende gesprekken de nadruk ligt op onderhandelen, elkaar overtuigen en er samen uitkomen. In meningsvorming ligt de nadruk op het afwegen van perspectieven en het vormen van een eigen mening.

### **3.2.1 Democratische praktijken**

Dit onderzoek richt zich op klassengesprekken die het afwegen van perspectieven en het vormen van een eigen mening over maatschappelijke vraagstukken tot doel hebben. In het kader hiervan ligt de focus op het meningsvormende klassengesprek over maatschappelijk vraagstukken. Meningsvormende klassengesprekken worden hier gezien als mogelijke democratische praktijk in het onderwijs. We zijn ons er echter van bewust dat dit niet de enige manier is om aan persoonlijke en democratische ontwikkeling te werken. Als het gaat om democratische praktijken in de school kan men bijvoorbeeld ook denken aan besluitvormende gesprekken, een leerlingenraad of een maatschappelijke stage.

### **3.3 Doelen bij persoonlijke en democratische ontwikkeling**

We hebben gesteld dat meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken bij zouden kunnen dragen aan persoonlijke en democratische ontwikkeling. Maar wat houdt deze persoonlijke en democratische ontwikkeling eigenlijk in? Uit de verschillende onderzoeken gericht op klassengesprekken in het kader van persoonlijke en democratische ontwikkeling kunnen een vijftal doelen voor leerlingen worden onderscheiden.

1. Het kunnen vormen en uiten van een eigen mening.
2. Het kunnen geven van argumenten bij de eigen mening.

3. Het zich kunnen inleven in andere perspectieven.
4. Het kunnen onderzoeken en in overweging nemen van verschillende perspectieven.
5. Horizonverbreding door middel van nieuwe kennis, ervaringen en perspectieven met betrekking tot maatschappelijke vraagstukken.

### **3.3.1 Het kunnen vormen en uiten van een eigen mening**

In *Hoe word je een democratisch burger?* gaat Isolde de Groot (2010) in op de verschillende aspecten van wat zij noemt democratisch burgerschap. Zij stelt dat een democratisch burger moet kunnen nadenken over zijn eigen identiteit en de eigen positie in de samenleving. Parker en Hess (2001) zeggen in dit verband dat bij een meningsvormend klassengesprek de vraag ‘Wie ben ik?’ centraal staat. Verhoeven (2012) heeft empirisch onderzoek gedaan naar groepsvergaderingen in de klas en noemt hierin verschillende democratische competenties. Het kritisch nadenken en het kunnen vormen van een eigen mening behoren hiertoe. Het hebben van een eigen mening is nog niet hetzelfde als deze mening uit durven en kunnen spreken voor een groep. Leenders en Veugelers (2004) spreken in dit verband van waardec communicatie: het in staat zijn een op waarden gebaseerde mening te kunnen formuleren en hierover te communiceren. Het gaat hierbij om het kunnen omzetten van je gedachten in woorden, maar net zo belangrijk is de moed om te spreken voor de groep. Frijters e.a. (2008) benoemen in dit verband het kunnen uitspreken van een afwijkende mening als doel van dialogisch leren.

### **3.3.2 Het kunnen geven van argumenten bij de eigen mening**

Verhoeven (2012) benoemt het kunnen geven van argumenten bij de eigen mening als een van de belangrijkste democratische competenties. Maar wat houdt dit argumenteren nu precies in? In de wetenschapsfilosofische traditie wordt het logische en correct argumenteren gezien als een graadmeter voor het kritisch kunnen denken. De Groot (2010) en Frijters e.a. (2008) menen dat deze benadering te technisch is. Het argumenteren moet in hun ogen verbonden zijn met de persoonlijke betrokkenheid van een leerling. Lefstein (2010), die een kritische reflectie heeft geschreven op het dialogisch ideaal, benoemt in dit verband het belang van emotie in de dialoog.

### **3.3.3 Het zich kunnen inleven in andere perspectieven**

Een democratische burger is in staat bepaalde kwesties van verschillende kanten te bekijken en interpretaties van anderen te bespreken, aldus de Groot (2010). Het zich in proberen te

leven in andere perspectieven vraagt volgens de Groot om een openheid ten opzichte van anderen en een bereidheid om van mening te veranderen. Parker benoemt in *Teaching democracy* dat het voor de ontwikkeling van een democratische houding belangrijk is dat gesprekken niet gevoerd worden vanuit het verdedigen en vasthouden aan de eigen mening, maar juist vanuit een openheid die het mogelijk maakt je eigen gezichtsveld te verbreden. Dit zich inleven in andere perspectieven vraagt om zorg voor anderen en een waardering van diversiteit (Parker, 2003; Veugelers, 2011; Bartels, 2013). Hierbij worden verschillen niet alleen getolereerd, maar juist gewaardeerd als mogelijkheid tot groei en ontwikkeling.

### **3.3.4 Het kunnen onderzoeken en in overweging nemen van verschillende perspectieven**

Het onderzoeken en in overweging nemen van verschillende perspectieven is nodig om oordeelkundigheid te verwerven (Bartels, 2013). Wat is oordeelkundigheid? Oordelen zit, aldus Bartels, tussen blinde toepassing van algemene regels en pure individuele willekeur en smaak. Om een oordeel te kunnen vellen over een maatschappelijk vraagstuk moeten we de verschillende perspectieven hebben onderzocht. Wie zijn er betrokken? Hoe komen deze mensen aan hun standpunt? Zijn er feiten die dit perspectief ondersteunen? Wat zijn de consequenties van dit perspectief? Het gaat hier om het oordelen en het beoordelen van de oordelen van anderen op basis van een onderzoekende houding. Volgens Bartels is deze oordeelkundigheid een van de belangrijkste ingrediënten voor democratisch burgerschap, omdat we leven in een pluriforme samenleving waarin we steeds opnieuw te maken krijgen met verschillende, vaak tegenstrijdige, perspectieven.

### **3.3.5 Horizonverbreding door middel van nieuwe kennis, ervaringen en perspectieven met betrekking tot maatschappelijke vraagstukken**

Parker (2003) stelt dat het belangrijk is dat de school ervoor zorgt dat de wereld van leerlingen groter wordt dan datgene wat zij van huis uit hebben meegekregen. Volgens Parker begint deze horizonverbreding al bij de voorbereiding van een klassengesprek. Hierin kan onderzoek gedaan worden naar een 'publiek probleem' of maatschappelijk vraagstuk, waarbij gebruik gemaakt kan worden van teksten, video's, interviews en buurtverkenningen. Het gaat hierbij om het opdoen van informatie over maatschappelijke problemen in de samenleving, maar ook om het stimuleren van sociale betrokkenheid. Parker stelt dat leerlingen bewust gemaakt moeten worden van de maatschappelijke problemen in de samenleving en dat zij de vraag moeten stellen wat een rechtvaardige oplossing zou zijn voor deze problemen.



### **3.3.6 De praktijk?**

Verhoeven (2012) operationaliseert in haar onderzoek naar groepsvergaderingen in het Nederlandse basisonderwijs drie democratische competenties; het geven van een mening, het geven van een argument en het reageren op de ander. Uit haar onderzoek komt naar voren dat alleen het geven van een mening echt tot stand komt in de door haar geobserveerde groepsvergaderingen. Het is echter niet duidelijk welk doel of welke doelen de leerkrachten in haar onderzoek voor ogen hadden met deze groepsvergaderingen.

## **3.4 De aanpak van het klassengesprek**

Om een meningsvormend gesprek over een maatschappelijk vraagstuk bij te kunnen laten dragen aan persoonlijke en democratische ontwikkeling zijn bepaalde kwaliteiten nodig. Allereerst vraagt het voeren van een dergelijk klassengesprek om een bepaalde aanpak. Parker (2003) gaat in zijn boek uitgebreid in op de stappen die genomen moeten worden ter voorbereiding van een *seminar* gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling. Hierbij gaat het om de selectie van een maatschappelijk vraagstuk en de introductie van dit vraagstuk aan de leerlingen.

### **3.4.1 De selectie van een maatschappelijk vraagstuk**

Parker (2003) stelt dat te vaak wordt gedacht dat we uit moeten gaan van de belevingswereld van leerlingen. Volgens Parker is dit problematisch, omdat belangrijke onderwerpen hierdoor blijven liggen. Leerlingen missen de voorkennis en de ervaring om over deze onderwerpen enthousiast te zijn. Parker stelt daarom als criterium dat een *seminar* moet gaan over problemen ‘which students are or are likely (with coaching, knowledge and experience) to become interested’ (p. 122). Deakin-Crick (2008) heeft veertien internationale studies over burgerschap en leeropbrengst met elkaar vergeleken en stelt dat leerlingen de gelegenheid moeten krijgen om een verbinding te leggen tussen hun persoonlijke verhalen en de samenleving. Het gaat er dus om dat niet enkel uit wordt gegaan van het bekende, maar dat nieuwe informatie verbonden kan worden met reeds bestaande ervaringen. In de voorbereiding kan de leerkracht nieuwe kennis en ervaringen tot stand brengen door bijvoorbeeld het lezen van teksten, het kijken van een film of videofragment, het laten houden van interviews, het doen van een buurtonderzoek of het uitvoeren van een maatschappelijke stage. We maken hier dus nadrukkelijk een onderscheid tussen aansluiten bij de belevingswereld, waarbij de belevingswereld van de leerlingen het uitgangspunt vormt, en een

verbinding leggen tussen de belevingswereld van leerlingen en nieuwe kennis en ervaringen, dat een wisselwerking impliceert.

### **3.4.2 De discussievraag**

Parker (2003) stelt dat naast de selectie van een maatschappelijk vraagstuk de introductie van het vraagstuk in de vorm van een *opening question* van groot belang is. Deze vraag moet zowel helder als open zijn. Helder in de zin dat het voor leerlingen duidelijk is waarover zij geacht worden perspectieven te onderzoeken en een mening te vormen. Open in de zin dat het antwoord van de vraag niet vaststaat, ook niet voor de betrokken leerkracht. Retznitskaya e.a. (2009) hebben verschillende empirische studies met betrekking tot de educatieve potentie van dialogische interactie met elkaar vergeleken. Zij stellen dat klassengesprekken die starten met wat zij noemen een *big question* meer onderlinge interactie tussen leerlingen en meer argumentatie bevatten, dan klassengesprekken waarin de leerkracht gesloten vragen stelt over deelonderwerpen. Waar Parker spreekt van een *opening question* en Retznitskaya e.a. van een *big question* spreken wij van een discussievraag.

## **3.5 Gesprekswaliteiten**

Parker en Hess (2001) omschrijven een meningsvormend gesprek als een gezamenlijk onderzoek, gericht op het verkennen van perspectieven en het vormen van een eigen mening. Welke kwaliteiten moet een gesprek hebben om te komen tot de zes eerder benoemde doelen? Uit de literatuur over meningsvormende klassengesprekken gericht op persoonlijke en/of democratische ontwikkeling komen een vijftal gesprekswaliteiten naar voren.

1. De leerlingen zijn gericht op elkaar en praten tegen elkaar.
2. De leerlingen reageren op elkaar en bouwen voort op elkaars inbreng.
3. Er komt een verscheidenheid aan perspectieven naar voren in het gesprek.
4. De verschillende perspectieven worden onderzoekend benaderd.
5. Er wordt een verband gelegd tussen nieuwe kennis en de eigen ervaringen.

### **3.5.1 De leerlingen zijn gericht op elkaar en praten tegen elkaar**

Een veelvoorkomende observatie in de onderzoeken naar klassengesprekken is dat de interactie tijdens deze klassengesprekken volgens het IRE of IRF patroon verloopt (Mercer & Hodgkins, 2008; Krikke, 2011; Bartels, 2013), waarbij de I staat voor *initiation* door de leerkracht, de R voor *response* van de leerling en de E en F voor *evaluation* en *feedback* van

de leerkracht. Gevolg van dit interactiepatroon is dat de communicatie eenzijdig is en dat leerlingen onderling weinig tot geen interactie hebben. Leerlingen zijn bij deze vorm van interactie vaak bezig met hun eigen mening en het verkrijgen van goedkeuring van de leerkracht voor hetgeen ze hebben gezegd. De kwaliteit van een meningsvormend klassengesprek kan omhoog gaan als de leerkracht zich bewust wordt van de interactie met leerlingen en hoe deze eventueel anders vorm gegeven kan worden. Mercer geeft enkele interventiemogelijkheden die kunnen helpen het dominante IRE/F patroon te doorbreken (Mercer & Hogdekins, 2008). De leerkracht kan bijvoorbeeld de leerlingen expliciet uitnodigen om op elkaar te reageren en elkaar vragen te stellen, een serie van reacties van leerlingen toelaten zonder hieraan direct een evaluatie te koppelen en leerlingen uitnodigen om uit te leggen waarom ze iets zeggen. Krikke (2011) geeft aan dat een ander interactiepatroon een verandering van de rol van de leerkracht vraagt. De leerkracht treedt minder naar voren als gespreksleider, maar neemt een meer begeleidende rol op zich. Dit is volgens Alexander (2005) zeer lastig, omdat dominante patronen moeilijk te doorbreken zijn

### **3.5.2 De leerlingen reageren op elkaar en bouwen voort op elkaars inbreng**

We hebben als doel gesteld dat leerlingen verschillende perspectieven in overweging nemen. Daarom is het belangrijk dat de leerlingen niet alleen kennis nemen van deze andere perspectieven, maar ook proberen te onderzoeken hoe zij zichzelf hiertoe verhouden. Hiervoor is het nodig dat zij hun eigen mening verbinden met de ervaringen, meningen en ideeën van anderen. Dit vraagt natuurlijk allereerst van leerlingen dat zij luisteren naar wat een ander te zeggen heeft en dit ook actief in zich op proberen te nemen. Alexander (2005) heeft naar aanleiding van internationaal onderzoek naar dialoog in de klas een aantal criteria opgesteld voor dialoog. Hij geeft aan dat van de door hem opgestelde criteria voor een productieve dialoog het criterium *cumulative*, het voortbouwen op elkaars inbreng, het moeilijkste te realiseren is. Schuitema e.a. (2011), die onderzoek gedaan hebben naar klassikale discussies in de bovenbouw van het VMBO-T in Nederland, benoemen ook dit voortbouwen op elkaar. Voortbouwen moet hier echter niet gezien worden als toename of opstapeling, maar als het voorgaande meenemen in je eigen redeneringen en overwegingen. Verhoeven (2012) geeft aan dat in de door haar geobserveerde groepsvergaderingen dit reageren op elkaar nauwelijks van de grond kwam. Leerlingen gaven hun mening meestal zonder in te gaan op de voorgaande meningen en spraken vooral in de richting van de leerkracht. Daarbij merkt Verhoeven op dat leerkrachten weinig expliciete aanmoedigen gaven om dit reageren op elkaar te stimuleren.

### **3.5.3 Er komt een verscheidenheid aan perspectieven naar voren in het gesprek**

Eerder hebben we gezegd dat het jezelf inleven in en verhouden tot verschillende perspectieven een onderdeel is van democratische ontwikkeling. Een voorwaarde hiervoor is dat in het klassengesprek daadwerkelijk verschillende perspectieven tot uitdrukking komen. Lefstein (2010) stelt zelfs dat het voortbestaan van een discussie afhankelijk is van verschil van mening. Uit zijn onderzoek naar dialogisch leren bij *science* concludeert Howe (2010) dat het aanwezig zijn van verschillende perspectieven een van de belangrijkste voorspellers voor de leeropbrengst van een discussie is. Ook Schuitema e.a. (2011) wijzen op het belang van verschil van mening binnen de groep leerlingen. Waar leerlingen de neiging hebben het snel met elkaar eens te worden ligt hier ook een taak voor de leerkracht. Deze kan leerlingen uitdagen hun horizon te verbreden door het inbrengen van nieuwe perspectieven. Dit vraagt van de leerkracht dat deze zich verdiept heeft in het onderwerp en de verschillende mogelijke perspectieven. Bartels (2013) noemt in zijn onderzoek naar filosofische gesprekken in het basisonderwijs dat de leerkracht een repertoire moet hebben aan vragen die hij kan stellen. Het vragen naar alternatieven en andere perspectieven is hier een onderdeel van.

### **3.5.4 De verschillende perspectieven worden onderzoekend benaderd**

We hebben tot doel gesteld dat leerlingen leren om verschillende perspectieven leren onderzoeken. Hierbij kunnen zij kijken naar de veronderstellingen, redenen en gevolgen van hun eigen en elkaars argumenten. Bartels (2013) ziet het stellen van vragen naar deze veronderstellingen, redenen en gevolgen van meningen als een onderdeel van het repertoire van de leerkracht. De leerkracht kan met dergelijke vragen een onderzoekende houding bij leerlingen stimuleren. Bartels stelt echter ook dat dit in de door hem geobserveerde gesprekken maar weinig van de grond kwam. Uitspraken werden vaak wel onderbouwd met argumenten, maar deze argumenten werden niet onderzocht op geldigheid en relevantie.

### **3.5.5 Er wordt een verband gelegd tussen nieuwe kennis en de eigen ervaringen**

Een andere gesprekskwaliteit is dat nieuwe kennis gekoppeld wordt aan ervaringen, gevoelens en belevingen van leerlingen. Hiervan kan alleen sprake zijn als er zowel aandacht is voor het introduceren van nieuwe kennis als het opwekken van een persoonlijke betrokkenheid bij de leerlingen. De kwaliteit van het gesprek kunnen we niet meten aan de consistentie van een mening of een sluitende argumentatie zoals in de traditie van *critical thinking* (Frijters e.a., 2008). Om een bijdrage te kunnen leveren aan de persoonlijke ontwikkeling moet meningsvorming namelijk gaan over het vormen van meningen die raken aan wie we zijn, en

niet om meningsvorming als een technische aangelegenheid. Echter, als alleen maar meningen worden gepresenteerd die leerlingen uit eigen ervaring al hebben opgebouwd is er weinig sprake van horizonverbreding. Het is dan ook de taak van de leerkracht om nieuwe kennis toe te voegen. Om een verbinding te kunnen leggen met de eigen ervaringen kan de leerkracht het maatschappelijk vraagstuk zo presenteren dat het voor leerlingen levend wordt. Dit kan bijvoorbeeld door het inzetten van teksten, buurtonderzoek (Parker, 2003; Parker & Hess, 2001) of videofragmenten (Radstake & Leeman, 2008). Op deze manier ontstaat er een wisselwerking tussen nieuwe kennis en bestaande ervaring.

### **3.6 De relatie tussen de leerkracht en de leerlingen**

Over de relatie tussen leerkracht en leerlingen worden in de literatuur verschillende opmerkingen gemaakt, die soms op gespannen voet met elkaar lijken te staan. Waar iedereen het echter over eens lijkt te zijn, is dat de relatie die de leerkracht heeft met de leerlingen belangrijk is voor de kwaliteit van een klassengesprek. In hun boek *Pedagogische kwaliteit op de kaart* beschrijven Leeman e.a. (2007) naar aanleiding van interviews en pilots met leerkrachten hoe gewerkt kan worden aan pedagogische kwaliteit op scholen. In hun boek maken zij verschillende indelingen om dit denken over pedagogische kwaliteit te systematiseren. Zij maken onder andere een onderverdeling in de domeinen zorg, discipline en vertrouwen. Hoe kan er in een meningsvormend klassengesprek aan deze drie domeinen kwaliteit worden gegeven?

#### **3.6.1 Zorg**

Leeman en Radstake (2008) hebben onderzoek gedaan naar klassengesprekken in het voortgezet onderwijs over problemen met etnisch gemengd samenleven. Zij benoemen een aantal voorwaarden voor een dergelijk klassengesprek. Als belangrijke voorwaarde noemen Leeman en Radstake een op vertrouwen en nabijheid gebaseerde relatie. Het gaat er hier vooral om dat leerlingen zich veilig genoeg voelen om zichzelf te uiten in een klassengesprek. Verhoeven (2012) noemt dat de leerkracht verantwoordelijk is voor het creëren van een zorgzaam klimaat, waarin alle leerlingen gelijke toegang en gelijke kansen hebben om deel te nemen aan het gesprek. Om deze gelijke kansen te creëren moet de leerkracht aandacht hebben voor de individuele situatie van de leerlingen.

### **3.6.2 Discipline**

Een klassengesprek kan alleen gevoerd worden wanneer er sprake is van een ordelijk klimaat (Leeman & Radstake, 2008). Het gaat er hier om dat leerkrachten zorgen dat algemene omgangsnormen en gespreksregels in acht worden genomen. Uit het onderzoek van Leeman en Radstake blijkt dat een aantal van de deelnemende leerkrachten uit het voortgezet onderwijs zich zorgen maken over het ordelijk verloop van klassengesprekken. Zij durfden hier soms niet aan te beginnen, omdat zij bang waren dat dit zou ontaarden in een chaos.

### **3.6.3 Vertrouwen**

Bij vertrouwen gaat het erom dat de leerkracht vertrouwen heeft en toont in de denkkraft en eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen. Reznitskaya e.a. (2009) noemen dat het belangrijk is dat de leerkracht de leerlingen zelf verantwoordelijkheid geeft over het gespreksverloop. Zij pleiten ervoor dat de leerkracht geen controle houdt over het verdelen van beurten, maar dat leerlingen dit onderling regelen. Hierdoor gaan leerlingen meer met elkaar in gesprek, in plaats van dat zij tegen de leerkracht praten.

### **3.6.4 Spanningsveld tussen zorg, discipline en vertrouwen**

Het geven van meer verantwoordelijkheid aan leerlingen kan soms op gespannen voet staan met het zorgen voor een ordelijke sfeer tijdens het gesprek. Deze spanning wordt door Lefstein (2010) benoemd als het dilemma tussen een gesprek gebaseerd op strakke regels en structuur of een gesprek als een spontaan en creatief proces. Verhoeven (2012) omschrijft de spanning in de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen als de spanning tussen afstand en nabijheid. Wanneer de leerkracht te weinig afstand houdt kan dit zorgen voor een situatie waarin leerlingen achterover gaan leunen of erg gericht zijn op de leerkracht. Wanneer de leerkracht te veel afstand neemt kan dit zorgen voor een chaotische sfeer waarin leerlingen zich niet meer veilig voelen. Ook de zorg voor gelijke kansen voor elke leerling in het gesprek kan op gespannen voet staan met het stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid. Zolang de leerkracht de controle over het verdelen van de beurten in handen houdt, kan hierop veel invloed worden uitgeoefend. De leerkracht kan zich bewust worden van deze domeinen en de afwegingen die hiertussen gemaakt moeten worden.

### **3.7 Samenvatting**

Om een democratische samenleving te behouden en versterken moet er in het onderwijs aandacht zijn voor de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen.

Meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken zijn een manier om democratische praktijken te creëren in het onderwijs. Met deze klassengesprekken kan gewerkt worden aan een vijftal doelen: Het kunnen vormen en uiten van een eigen mening, het kunnen geven van argumenten bij de eigen mening, het zich kunnen inleven in andere perspectieven, het kunnen onderzoeken en in overweging nemen van verschillende perspectieven en horizonverbreding. Om deze doelen te bereiken heeft het klassengesprek bepaalde kwaliteiten nodig, in de aanpak van het klassengesprek, in het klassengesprek zelf en in de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen. Wanneer deze kwaliteitsaspecten terug te vinden zijn in een meningsvormend klassengesprek zou het gesprek bij kunnen dragen aan de persoonlijke en democratische ontwikkeling.

### **3.8 Overzicht van kwaliteitsaspecten**

Op basis van bovenstaande literatuur is een overzicht gemaakt van de verschillende kwaliteitsaspecten die van belang zijn voor een meningsvormend klassengesprek gericht op de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen. Dit overzicht is gebruikt om gedurende de interviews aan de leerkrachten voor te leggen. Aan de leerkrachten is vervolgens gevraagd te reageren op de kwaliteitsaspecten met betrekking tot wenselijkheid en haalbaarheid. Tevens is gevraagd of zij toevoegingen hadden op dit overzicht.

Onder persoonlijke en democratische ontwikkeling vallen de volgende **doelen**:

- Het kunnen vormen en uiten van een eigen mening.
- Het kunnen geven van argumenten bij de eigen mening.
- Het zich kunnen inleven in andere perspectieven.
- Het kunnen onderzoeken en in overweging nemen van verschillende perspectieven.
- Horizonverbreding door middel van nieuwe kennis, ervaringen en perspectieven met betrekking tot maatschappelijke vraagstukken.

Om deze doelen te realiseren zijn bij **de aanpak** zijn de volgende punten van belang:

- In de keuze van het maatschappelijke vraagstuk en de voorbereiding wordt een verbinding gelegd tussen de belevingswereld van de leerlingen en nieuwe kennis en ervaringen.
- Het maatschappelijke vraagstuk wordt geïntroduceerd door middel van een heldere en open vraag.

Om deze doelen te realiseren zijn de volgende **gesprekskwaliteiten** van belang:

- De leerlingen zijn gericht op elkaar en praten tegen elkaar.
- De leerlingen reageren op elkaar en bouwen voort op elkaars inbreng.
- Er komt een verscheidenheid aan perspectieven naar voren in het gesprek.
- De verschillende perspectieven worden onderzoeken benaderd.
- Er wordt een verband gelegd tussen nieuwe kennis en de eigen ervaringen van de leerlingen.

Om deze doelen te realiseren is het belangrijk dat in de **relatie tussen de leerkracht en leerlingen** aandacht is voor:

- Zorg: Het scheppen van een veilige leeromgeving en aandacht voor de persoon van de leerling.
- Discipline: Het scheppen van een ordelijke leeromgeving en hanteren van duidelijke regels.
- Vertrouwen: Het stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen.



## Hoofdstuk 4: Portretten van de deelnemende leerkrachten

### 4.1 Respondenten

In dit hoofdstuk geven we een beschrijving van de tien leerkrachten die hebben deelgenomen aan de interviews. De leerkrachten worden genoemd op volgorde van interviewen. Van elke leerkracht wordt weergegeven op welk type basisschool hij/zij lesgeeft, in welke groep hij/zij lesgeeft en hoeveel jaar onderwijs ervaring hij/zij heeft. Daarnaast staat aangegeven of de leerkracht heeft meegewerkt aan het uitvoeren van een klassengesprek in het kader van dit onderzoek. De namen van de leerkrachten zijn vanuit privacyoverwegingen aangepast.

**1. Tineke:** Tineke is een vrouwelijke leerkracht van een montessorischool in het centrum van een stad in Noord-Brabant. De montessorischool werkt met een indeling van combinatieklassen van twee groepen 3/4, 5/6 en 7/8. Betreffende leerkracht geeft les in groep 7/8. Zij heeft twintig jaar ervaring in het basisonderwijs. Zij heeft ervaring in het voeren van klassengesprekken, voornamelijk naar aanleiding van het jeugdjournaal. Tineke heeft in het kader van dit onderzoek met haar klas een klassengesprek gehouden over het thema respect.

**2. Diana:** Diana is een vrouwelijke leerkracht van een montessorischool in een stad in het oosten van het land. Deze montessorischool werkt met een indeling van combinatieklassen van twee groepen 3/4, 5/6 en 7/8. Betreffende leerkracht geeft les in groep 7/8. Zij heeft tien jaar ervaring in het basisonderwijs en heeft daarvoor zeventien jaar in het voortgezet onderwijs gewerkt. Zij is erg geïnteresseerd in meningsvormende klassengesprekken, maar ervaart veel werkdruk en weinig ruimte om hieraan te werken. Zij zegt dat ze wel klassengesprekken voert naar aanleiding van het jeugdjournaal, maar dat deze meestal slechts vijf minuten duren. Zij wilde wegens haar drukke schema geen klassengesprek houden met haar klas in het kader van dit onderzoek.

**3. Ellen:** Ellen is een vrouwelijke leerkracht van een christelijke basisschool in een stad in het oosten van het land. Zij geeft les aan een combinatieklas groep 5/6. Ellen vindt meningsvormende klassengesprekken belangrijk voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Zij geeft aan regelmatig klassengesprekken te voeren in de klas, bijvoorbeeld over thema's die bij taal en geschiedenis aan de orde komen. Ellen heeft in het kader van dit

onderzoek een klassengesprek gevoerd met haar klas rondom de stelling ‘Afvalscheiding is zinloos’.

**4. Caroline:** Caroline is een vrouwelijke leerkracht van een montessorischool in een dorp in Noord-Holland. De montessorischool werkt met de traditionele indeling van combinatieklassen van drie groepen 3/4/5 en 6/7/8. Caroline geeft les aan groep 6/7/8 en heeft zestien jaar ervaring in het basisonderwijs. Zij ziet meningsvormende klassengesprekken meer als middel dan als doel. Zij gebruikt klassengesprekken als middel om bepaalde onderwerpen uit het jeugdjournaal of de geschiedenismethode te bespreken en geeft aan hier verder weinig bij stil te staan.

**5. Marjolein:** Marjolein is een vrouwelijke leerkracht van een openbare basisschool in een dorp in de provincie Utrecht. Deze leerkracht geeft les aan groep 7. Zij heeft dertig jaar werkervaring in het basisonderwijs. Marjolein geeft aan wel ervaring te hebben met het voeren van klassengesprekken, maar deze niet de door haar gewenste kwaliteit mee te kunnen geven. Ze gelooft dat wanneer er echte gesprekken plaatsvinden dit van kinderen leukere persoonlijkheden maakt. Zij meent dat dit pas lukt wanneer er schoolbreed aandacht komt voor de aanpak en doelen van klassengesprekken.

**6. Maarten:** Maarten is een mannelijke leerkracht van een openbare basisschool in een dorp in Noord-Holland. Deze leerkracht geeft les aan groep 8. Hij heeft dertien jaar ervaring in het basisonderwijs en staat op het punt om de overstap te maken naar een directeursfunctie. Meningsvormende klassengesprekken zijn volgens hem belangrijk, omdat leerlingen hierdoor een beter beeld krijgen van de wereld zoals die is, maar zichzelf ook afvragen hoe ze daar zelf in staan. Maarten geeft aan regelmatig klassengesprekken te voeren, bijvoorbeeld in het kader van de kindergemeenteraad.

**7. Joke:** Joke is een vrouwelijke leerkracht van een openbare basisschool in een stad in Noord-Holland. Zij geeft les aan groep 7 en werkt tien jaar in het basisonderwijs. Zij voert klassengesprekken rondom het jeugdjournaal, klokhuis of thema’s die in de lessen aan de orde komen. Joke vindt het belangrijk dat kinderen in hun ontwikkeling meer meekrijgen dat alleen datgene dat zij vanuit thuis gewend zijn. Door meningsvormende klassengesprekken komen kinderen in aanraking met andere standpunten en kunnen ze ervaren dat de wereld groter is dan hun directe omgeving.

**8. Ruben:** Ruben is een mannelijke leerkracht van een montessorischool in een stad in Noord-Brabant. De montessorischool werkt met een indeling van combinatieklassen van twee groepen 3/4, 5/6 en 7/8. Betreffende leerkracht geeft les in groep 7/8. Hij heeft 18 jaar ervaring in het basisonderwijs. Hij vindt het belangrijk dat leerlingen leren om zich weerbaar op te stellen in de maatschappij. Meningsvormende klassengesprekken kunnen hier volgens hem bij helpen, omdat leerlingen leren hun mening te geven en om te gaan met meningen van anderen. Daarnaast vindt Ruben het houden van meningsvormende klassengesprekken zelf heel erg leuk, omdat hij geboeid is door wat er bij zijn leerlingen leeft. Hij houdt zulke gesprekken regelmatig, maar zou dit nog veel vaker willen doen.

**9. Ineke:** Ineke is een vrouwelijke leerkracht van een openbare basisschool in een stad in Noord-Holland. Zij geeft les in groep 7/8. Zij werkt sinds twee jaar op vaste basis in het basisonderwijs en heeft daarvoor anderhalf jaar invalwerk gedaan. Ze geeft aan dat ze veel met leerlingen praat over maatschappelijke vragen en de actualiteit, zowel met de klas als met leerlingen afzonderlijk. Ze vindt het belangrijk dat er in het onderwijs gewerkt wordt aan het ontwikkelen van de eigen identiteit van leerlingen en aan het functioneren in de maatschappij. Ineke heeft in het kader van dit onderzoek met haar klas een klassengesprek gevoerd over de rechtszaak rondom de dood van grensrechter Nieuwenhuizen.

**10. Suzanne:** Suzanne is een vrouwelijke leerkracht van een ontwikkelingsgerichte basisschool in een stad in Noord-Holland. Ontwikkelingsgericht onderwijs wordt doorgaans afgekort met OGO. Suzanne geeft les in groep 7/8 en heeft vijf jaar ervaring in het basisonderwijs. Zij vindt dat het de taak van de school is om leerlingen voor te bereiden op de maatschappij. Hiervoor moeten leerlingen leren omgaan met verschillende meningen en ervoor kunnen zorgen dat ze zelf gezien en gehoord worden. Een meningsvormend klassengesprek ziet Suzanne als een veilige manier om hiermee te oefenen. Deze klassengesprekken voert zij vaak in de vorm van een nieuwskring, waarbij een leerling een krantenartikel uitzoekt en een discussievraag voorbereid. Elke week wordt er door een leerling in de klas een nieuwskring georganiseerd. Een leerling van Suzanne heeft in het kader van dit onderzoek een nieuwskring gehouden over de vraag of het wenselijk zou zijn als mensen gemiddeld anderhalf keer zo oud zouden kunnen worden.

## 4.2 Schematisch overzicht

### *Kenmerken van de deelnemende leerkrachten*

	<b>Naam</b>	<b>Geslacht</b>	<b>Pedagogisch uitgangspunt van basisschool</b>	<b>Huidige groep</b>	<b>Onderwijs ervaring</b>	<b>Klassengesprek in kader van het onderzoek</b>
<b>1</b>	Tineke	Vrouw	Montessori	7/8	20	Ja
<b>2</b>	Diana	Vrouw	Montessori	7/8	10	Nee
<b>3</b>	Ellen	Vrouw	Christelijk	5/6	29	Ja
<b>4</b>	Caroline	Vrouw	Montessori	6/7/8	16	Nee
<b>5</b>	Marjolein	Vrouw	Openbaar	7	30	Nee
<b>6</b>	Maarten	Man	Openbaar	8	13	Nee
<b>7</b>	Joke	Vrouw	Openbaar	7	10	Nee
<b>8</b>	Ruben	Man	Montessori	7/8	18	Nee
<b>9</b>	Ineke	Vrouw	Openbaar	7/8	3,5	Ja
<b>10</b>	Suzanne	Vrouw	Ontwikkelingsgericht	7/8	5	Ja

## 4.3 Toelichting bij pedagogische uitgangspunten

In dit onderzoek werken basisscholen mee met vier verschillende pedagogische uitgangspunten of visies: vier Montessori basisscholen, één christelijke basisschool, vier openbare basisscholen en één ontwikkelingsgerichte basisschool.

- Montessori: Deze basisscholen werken volgens de beginselen en werkwijze van Maria Montessori. Kern van de methodiek is om kinderen ‘te helpen met het zelf te doen’ (Nederlandse Montessori Vereniging, 2013).
- Christelijk: Deze basisscholen werken op christelijke grondslag. De mate waarin het Christendom een rol speelt in de dagelijkse lespraktijk verschilt sterk per school.
- Openbaar: Deze basisscholen hebben als uitgangspunt dat alle kinderen welkom zijn, ongeacht sociale, culturele of levensbeschouwelijke achtergrond. Respect voor diversiteit staat centraal (Vereniging Openbaar Onderwijs, 2013).
- Ontwikkelingsgericht (OGO): Deze basisscholen leggen de nadruk op de brede persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Doelstelling is het stimuleren van kinderen tot volledige persoonlijkheden (wij-leren.nl, 2013).

## **Hoofdstuk 5: Resultaten**

*Hoe verhoudt het denken van leerkrachten over meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken zich tot de kwaliteitsaspecten die centraal staan bij een gerichtheid op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*

### **5.1 Overzicht van de deelvragen**

In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de volgende deelvragen:

- *Deelvraag 1: Wat zeggen leerkrachten dat zij doen aan meningsvormende klassengesprekken in het kader van persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling in de klas?*
- *Deelvraag 2: Welke doelen noemen leerkrachten als passend voor een meningsvormend klassengesprek en hoe verhouden deze zich tot de doelen gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*
- *Deelvraag 3: Hoe verhoudt het denken van de leerkrachten over de aanpak van een meningsvormend klassengesprek zich tot de aanpak gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*
- *Deelvraag 4: Welke gesprekskwaliteiten noemen leerkrachten voor een geslaagd meningsvormend klassengesprek en hoe verhouden deze criteria zich tot de gesprekskwaliteiten gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*
- *Deelvraag 5: Welke kwaliteiten in de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen noemen de leerkrachten en hoe verhoudt zich dit tot de domeinen zorg, discipline en vertrouwen?*
- *Deelvraag 6: Wat ervaren leerkrachten als lastig in het voeren van meningsvormende klassengesprekken?*

## 5.2 Dataverzameling

De resultaten van de deelvragen zijn gebaseerd op interviews met tien leerkrachten, voorgesprekken, observaties en nagesprekken rondom klassengesprekken met vier van deze leerkrachten en de ingevulde vragenlijsten na afloop van deze klassengesprekken. De interviews met de leerkrachten bestonden steeds uit drie delen. In het eerste deel gaven zij antwoord op een aantal vragen over meningsvormende klassengesprekken. In het tweede deel werd aan hen een overzicht van kwaliteitscriteria voorgelegd gebaseerd op de literatuurstudie en hen gevraagd hierop te reageren. In het derde deel werd aan hen gevraagd of ze deel wilden nemen aan het uitvoeren van een meningsvormend klassengesprek in het kader van dit onderzoek. Om een antwoord te geven op deelvraag 1 is gekeken naar de omschrijvingen die leerkrachten gaven van hun eigen lespraktijk in het eerste deel van het interview. Voor het beantwoorden van deelvraag 2, 3, 4, en 5 is op twee manieren naar de interviews gekeken. Ten eerste is gekeken welke antwoorden leerkrachten uit zichzelf geven in het eerste deel van het interview. Hetzij als antwoord op een directe vraag over het onderwerp, hetzij elders in het eerste deel van het interview. Ten tweede is gekeken naar de reactie van leerkrachten op het aan hen voorgehouden overzicht van kwaliteitscriteria in het tweede deel van het interview. In de beantwoording van de deelvragen zal steeds worden aangegeven of het om een eigen antwoord gaat of om een reactie op het voorgehouden overzicht. Om een antwoord te geven op deelvraag 6 is gekeken naar wat de leerkrachten in het eerste deel van het interview als lastig beschrijven. Daar waar zij dit in het tweede deel van het interview aanvullen of toelichten is dit ook meegenomen in de beantwoording van de deelvraag.

Naast de informatie uit de interviews is bij alle deelvragen gekeken of uit de voorgesprekken, de observaties, de nagesprekken en de vragenlijsten rondom de uitgevoerde klassengesprekken door vier leerkrachten informatie naar voren kwam die aanvullend dan wel contrasterend is. Met name in de beantwoording van deelvraag 6 is deze aanvullende informatie meegenomen, omdat hier specifiek gevraagd wordt naar de ervaring van leerkrachten.

### **5.3 Deelvraag 1: *Wat zeggen leerkrachten dat zij doen aan meningsvormende klassengesprekken in het kader van persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling in de klas?***

#### **5.3.1 De context en vorm van het meningsvormende klassengesprek**

Alle leerkrachten geven aan dat zij ervaring hebben met het voeren van klassengesprekken waarin de meningen van leerlingen aan de orde komen. Door de verschillende leerkrachten wordt een aantal contexten genoemd waarbinnen deze meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken plaatsvinden. Zes leerkrachten zeggen dat zij deze klassengesprekken voornamelijk voeren naar aanleiding van het Jeugdjournaal, Nieuwsuur of Klokhuis. Aan het eind van het Jeugdjournaal wordt vaak een stelling gegeven, waarover deze leerkrachten met de leerlingen in gesprek gaan. Eén leerkracht vertelt dat zij ook klassengesprekken voert naar aanleiding van lespakketten over maatschappelijke thema's, bijvoorbeeld met Prinsjesdag. Daarnaast worden de leerlingenraad, de kindergemeenteraad, sociale vaardigheidstraining, de geschiedenislessen en de maatschappelijke stage als contexten genoemd waarbinnen meningsvormende klassengesprekken plaatsvinden. Door één leerkracht wordt genoemd dat het kringgesprek na het weekend ook een gelegenheid is om een meningsvormend klassengesprek tot stand te brengen.

Leerkracht Suzanne, werkzaam op een OGO-school, geeft aan dat zij op school een programma hebben om te werken aan meningsvormende klassengesprekken door middel van een nieuwskring. Hierbij kiest elke week een andere leerling een krantenartikel uit. Deze leerling bereidt dit krantenartikel voor en bedenkt hierbij een discussievraag voor de hele klas.

#### **5.3.2 Frequentie en gespreksduur**

Hoe vaak voeren leerkrachten klassengesprekken en hoe lang zijn zij hiermee bezig? Opvallend is dat zowel de frequentie als de gespreksduur nogal kunnen verschillen. De frequentie verschilt van elke dag, elke week, tot zeer wisselend: soms meerdere keren per week, soms twee of drie weken niet. De gespreksduur varieert van vijf à tien minuten tot ruim één uur. De leerkrachten verschillen in hun opvatting over hoelang de spanningsboog van kinderen is tijdens een klassengesprek. Joke is van mening is dat de spanningsboog van haar leerlingen niet langer is dan ongeveer tien minuten, terwijl Ruben aangeeft dat hij met een klassengesprek al gauw een uur bezig is, omdat de leerlingen enthousiast zijn en graag hun mening geven.

Naast de spanningsboog van leerlingen wordt een gebrek aan tijd genoemd als reden om een klassengesprek niet lang te laten duren of niet zo vaak plaats te laten vinden.

### **5.3.3 Planning en leerlijn in de school**

Acht van de tien leerkrachten geven aan dat meningsvormende klassengesprekken niet zijn opgenomen in een dag- of weekplanning. Door zeven van hen worden deze klassengesprekken zelf ook niet gepland, maar ontstaan ze spontaan of als de leerkracht merkt dat een aflevering van Jeugdjournaal reactie oproept bij de leerlingen. Eén leerkracht geeft aan dat zij wel zelf de klassengesprekken plant en deze soms bij de leerlingen vooraf aankondigt. Op de school van leerkracht Marjolein staat een klassengesprek wel opgenomen in de weekplanning, maar wordt er geen inhoud gegeven aan de vorm of doelen die deze klassengesprekken zouden moeten hebben. Bij al deze leerkrachten wordt er op de scholen dus veel overgelaten aan het eigen initiatief van de leerkrachten. “Nee, dat ligt echt bij de leerkracht zelf of je er iets mee doet of niet”, aldus Joke (Interview Joke, regel 88). De OGO-school van leerkracht Suzanne is een uitzondering op dit gebied. Daar wordt schoolbreed gewerkt met een nieuwskring. Elke week bereidt een leerling een krantenartikel voor. “Ze vertellen dan in een samenvatting waar het krantenartikel over gaat, lezen het krantenartikel voor, halen de moeilijke woorden eruit en benoemen die, en als laatste stellen ze een discussievraag. Die discussievraag wordt in de groep gegooid en daar mogen de kinderen op reageren” (Interview Suzanne, 27-31). De leerling is vervolgens de gespreksleider van het klassengesprek dat hieruit volgt. Deze nieuwskring wordt zowel in de midden- als in de bovenbouw gehanteerd en vormt een vast onderdeel van het lesprogramma.

Geen van de leerkrachten benoemt dat er op school sprake is van een leerlijn met bijbehorende doelen als het gaat om meningsvormende klassengesprekken. Marjolein geeft aan dat ze dit punt onlangs op school heeft aangekaart. “En heel toevallig heb ik net aangekaart dat er een soort opbouw moet komen in klassengesprekken, want bij de kleuters heb je dan een kringgesprek en dat is eigenlijk de start en daar wordt dan verder heel weinig aan gedaan” (Interview Marjolein, 35-37).

### **5.3.4 Beoordeling van de huidige situatie door de leerkrachten**

Hoewel hiernaar niet gevraagd is, geven vier leerkrachten aan niet tevreden te zijn met een aantal zaken. Marjolein is het meest uitgesproken ontevreden over de situatie bij haar op school. Zij stelt dat er een opbouw nodig is, waarbij het duidelijk is welke doelen nagestreefd worden voor een bepaalde leeftijdsgroep, zodat je uiteindelijk tot een echt gesprek kunt



komen. “Je moet het eigenlijk op dezelfde manier doen als je collega’s, want anders werkt het niet” (Interview Marjolein, 62). Drie andere leerkrachten geven aan dat ze vinden dat er te weinig tijd is voor meningsvormende klassengesprekken. Eén van hen geeft aan wel blij te zijn dat meningsvormende klassengesprekken niet in een vast programma zijn opgenomen. Zo heeft hij de mogelijkheid om aan te sluiten bij iets wat op dat moment actueel is of leeft in de klas. “We hebben hier bijvoorbeeld wel een methode of waarin lessen staan die je zou kunnen geven, maar ik vind dat altijd een beetje gezocht dan” (Interview Ruben, 60-61). De vraag is of een methode of planning er per definitie voor zorgt dat er niet kan worden aangesloten bij wat actueel is of wat leeft in de klas. De nieuwskring op de OGO-school van Suzanne lijkt een voorbeeld te zijn van een methode waarbij dit wel mogelijk is.

### **5.3.5 Samenvatting**

Wat zeggen leerkrachten te doen aan meningsvormende klassengesprekken in het kader van persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling in de klas? Alle tien de leerkrachten hebben ervaringen met het voeren van meningsvormende klassengesprekken. Wanneer we de verhalen van de leerkrachten naast elkaar leggen dan valt echter op dat deze meningsvormende klassengesprekken vaak ongeorganiseerd zijn. Op acht van de tien scholen is er helemaal geen planning of programma op dit terrein. Van de acht leerkrachten op deze scholen is er één leerkracht die aangeeft deze gesprekken zelf te plannen, bij de anderen wordt het vooral aan het toeval overgelaten of, wanneer en waarover deze klassengesprekken gevoerd worden. De gesprekken ontstaan veelal spontaan of na uitzendingen van het Jeugdjournaal. De invulling is afhankelijk van de interesse en de prioriteiten van de leerkrachten. De frequentie en gespreksduur verschillen sterk per leerkracht. Op twee scholen is er wel planning op het gebied van klassengesprekken. Op de ene school staan klassengesprekken opgenomen in de weekplanning, maar hieraan wordt geen concrete invulling gegeven. Op de andere school, de OGO-school waar leerkracht Suzanne werkt, worden klassengesprekken wel gepland in de vorm van nieuwskringen. Elke week bereid één leerling een nieuwskring voor middels een krantenartikel met een bijbehorende discussievraag. Deze nieuwskring vormt een vast onderdeel van het lesprogramma in de midden- en bovenbouw van de school. Vier leerkrachten geven op eigen initiatief aan niet tevreden te zijn met de bestaande situatie. Drie leerkrachten noemen het gebrek aan tijd als struikelblok. Eén leerkracht geeft aan dat zij een gemis ervaart aan een leerlijn voor klassengesprekken door de hele school.

**5.4 Deelvraag 2:** *Welke doelen noemen leerkrachten als passend voor een meningsvormend klassengesprek en hoe verhouden deze zich tot de doelen gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*

#### **5.4.1 Doelen gericht op persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling**

In hoofdstuk 3 hebben we een vijftal doelen van meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken onderscheiden die een onderdeel vormen van de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen:

1. Het kunnen vormen en uiten van een eigen mening.
2. Het kunnen geven van argumenten bij de eigen mening.
3. Het zich kunnen inleven in andere perspectieven.
4. Het kunnen onderzoeken en in overweging nemen van verschillende perspectieven.
5. Horizonverbreding door middel van nieuwe kennis, ervaringen en perspectieven met betrekking tot maatschappelijke vraagstukken.

#### **5.4.2 Doelen per leerkrachten**

Welke doelen noemen leerkrachten uit zichzelf als we met hen praten over meningsvormende klassengesprekken en hoe verhouden deze doelen zich tot de vijf bovenstaande doelen? We bekijken eerst per leerkracht welke doelen zij noemen, daarna zoomen we op een aantal van deze doelen verder in.

##### *5.4.2.1 Hoeveel doelen noemen leerkrachten?*

Wanneer we de doelen die leerkrachten noemen leggen langs de vijf bovenstaande doelen gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling dan zien we het volgende patroon: Het eerste doel, het kunnen vormen en uiten van een eigen mening, wordt door alle leerkrachten in een bepaalde vorm genoemd. Bij één leerkracht is dit het enige doel van de vijf doelen dat zij noemt. Drie leerkrachten noemen twee doelen uit bovenstaand overzicht, vijf leerkrachten noemen er drie. Slechts één leerkracht, Suzanne van de OGO-school, noemt alle vijf de doelen. In Tabel 1 staan de doelen per leerkracht aangegeven, waarbij bovenaan de kolommen wordt aangegeven onder welk bovenstaand doel het doel van de leerkracht geplaatst kan worden. Soms noemen leerkrachten doelen die niet onder een van de vijf doelen vallen. Dit is aangegeven in de kolom overige doelen.

### 5.4.3 Schematisch overzicht van de doelen

Tabel 1

	Doel 1	Doel 2	Doel 3	Doel 4	Doel 5	Overige doelen
Caroline	- Leren (durven) praten	Niet benoemd	Niet benoemd	Niet benoemd	Niet benoemd	- Vergroten hun woorderschat - Leren over geschiedenis N.v.t.
Diana	- Leren hun eigen mening vormen en ventileren	Niet benoemd	- Leren verschillende kanten bekijken - Leren hun eigen mening toetsen aan die van anderen	Niet benoemd	Niet benoemd	
Ruben	- Leren hun eigen mening vormen en verwoorden - Leren op komen voor hun eigen mening	Niet benoemd	- Leren naar elkaars mening luisteren - Leren dat er ook andere meningen zijn en leren hier waardering voor te hebben - Leren van elkaars mening	Niet benoemd	Niet benoemd	- Leren verwoorden wat ze van het gesprek geleerd hebben - Leren hun eigen en elkaars sterke punten zien
Ellen	- Leren hun eigen mening geven en onder woorden brengen	Niet benoemd	Niet benoemd	Niet benoemd	- Leren over maatschappelijke onderwerpen	- Leren hoe ze hun eigen mening kunnen brengen en welke invloed dit heeft - Leren nieuwe gedragsmogelijkheden
Marjolijn	- Leren hun mening te geven	- Leren argumenten te geven voor hun mening	- Leren luisteren naar de argumenten van anderen - Leren open staan voor een andere mening - Leren tot een compromis of gedeeld begrip te komen - Leren dingen vanuit een andere invalshoek bekijken	Niet benoemd	Niet benoemd	- Leren aan het einde van het gesprek te verwoorden wat de groep heeft geleerd
Maarten	- Leren discussiëren	Niet benoemd	- Leren dingen vanuit een andere invalshoek bekijken	Niet benoemd	- Ontwikkelen betrokkenheid bij maatschappelijke instellingen	N.v.t.
Joke	- Leren zichzelf een mening vormen	Niet benoemd	- Leren naar elkaars mening luisteren	Niet benoemd	- Krijgen een breder beeld van een maatschappelijk vraagstuk - Leren dat de wereld groter is dan hun directe omgeving - Leren wat er speelt in de wereld	N.v.t.
Ineke	- Leren een eigen mening vormen - Leren hun mening uit te durven spreken	Niet benoemd	- Leren openstaan voor andere meningen - Leren dat ze hun eigen mening kunnen bijstellen	Niet benoemd	N.v.t.	
Tineke	- Leren nadenken over wat zij vinden van maatschappelijke problemen	Niet benoemd	- Leren verschillende meningen kennen en verschillende kanten bekijken - Horen andere meningen en leren deze waarderen	Niet benoemd	- Leren hun gezichtsveld verbreden	- Leren elkaar beter begrijpen - Versterken samen de groepsband
Suzanne	- Leren hun eigen mening vormen en uitspreken	- Leren hun mening onderbouwen met argumenten	- Leren respect hebben voor andere meningen	- Onderzoek partijprogramma Wilders	- Leren verder kijken dan de eerste indruk - Leren verschillende (politieke) stromingen in Nederland kennen	- Leren presenteren - Leren een gesprek leiden

#### 5.4.4 Door leerkrachten benoemde doelen

In Tabel 1 komt naar voren dat de leerkrachten voornamelijk doelen noemen die onder gebracht kunnen worden onder de doelen:

1. Het kunnen vormen en uiten van een eigen mening
3. Het zich kunnen inleven in andere perspectieven
5. Horizonverbreding door middel van nieuwe kennis, ervaringen en perspectieven met betrekking tot maatschappelijke vraagstukken.

Het kunnen vormen en uiten van een eigen mening wordt door alle leerkrachten gedeeltelijk of volledig genoemd. Zeven van de tien leerkrachten noemen letterlijk het vormen van de eigen mening. Vijf leerkrachten noemen specifiek het durven praten voor een groep en het kunnen en durven uitspreken van een eigen mening.

Het zich kunnen inleven in andere perspectieven bestaat uit verschillende facetten. Acht van de tien leerkrachten noemen een of meerdere van deze facetten als doel. Drie leerkrachten willen de leerlingen “minstens die andere kant laten bekijken” (Interview Diana, 149). Twee leerkrachten hebben het over het respecteren van andere meningen, twee anderen over het openstaan voor andere meningen. Drie van de geïnterviewde leerkrachten zeggen dat het belangrijk is dat de leerlingen leren dat hun mening niet per definitie de waarheid is. Eén leerkracht geeft aan dat hij zijn leerlingen wil leren “dat er ook andere meningen zijn, en dat dat mag, dat dat kan” (Interview Ruben, 112-113).

Horizonverbreding gaat over het opdoen van informatie over maatschappelijke problemen in de samenleving, maar ook over het stimuleren van sociale betrokkenheid. Vijf leerkrachten noemen het opdoen van kennis over maatschappelijke vraagstukken als gespreksdoel. Het stimuleren van maatschappelijke betrokkenheid zien we bij drie leerkrachten terug. Zo vertelt Maarten over een project met de kindergemeenteraad waarbij het stimuleren van betrokkenheid bij een maatschappelijke organisatie een doel is.

De doelen twee en vier worden minder vaak door leerkrachten genoemd. Het kunnen geven van argumenten bij de eigen mening wordt door twee leerkrachten genoemd. Suzanne stelt: “Ik vind dat ze dat ook moeten kunnen onderbouwen met argumenten. Want ik kan wel zeggen van ik ben het er niet mee eens ja of nee, maar dat vind ik niet genoeg” (Interview Suzanne, 122-123). Het onderzoekend kijken naar verschillende perspectieven komt alleen bij Suzanne naar voren. Zij vertelt dat ze bijvoorbeeld naar aanleiding van uitspraken van leerlingen over Wilders is gaan kijken naar zijn partijprogramma en dit partijprogramma is gaan vergelijken met andere programma’s. De leerlingen werden aan het denken gezet over hun eigen mening over Wilders. Waarop was deze mening gebaseerd? En klopte dit eigenlijk

wel met deze nieuwe informatie?

Sommige leerkrachten hebben doelen genoemd die niet direct onder te brengen zijn onder de vijf in de literatuur te onderscheiden doelen. Het reflecteren op het groepsproces en de eigen inbreng na afloop van het gesprek wordt twee keer genoemd. Het elkaar beter leren begrijpen, het versterken van de groepsband, het leren kennen van de eigen en elkaars sterke punten, het leren presenteren en het leren leiding geven aan een gesprek worden allen één keer genoemd.

#### *5.4.4.1 Overzicht*

Als leerkrachten gevraagd wordt naar hun doelen met meningsvormende klassengesprekken dan noemen zij allereerst het geven van de eigen mening en het inleven in andere perspectieven. Horizonverbreding in de vorm van het opdoen van kennis over maatschappelijke vragen en/of het ontwikkelen van maatschappelijke betrokkenheid wordt door de helft van de leerkrachten genoemd. Het geven van argumenten bij de eigen mening noemen twee leerkrachten en het onderzoeken en in overweging nemen van verschillende perspectieven komt enkel bij Suzanne naar voren. Deze aspecten van persoonlijke en democratische ontwikkeling komen weinig tot uitdrukking in de eigen reacties van leerkrachten in de interviews.

Het werken aan de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen vullen leerkrachten dus voornamelijk in als het kunnen vormen en uiten van een eigen mening, het respecteren van of openstaan voor andere meningen, het opdoen van kennis over maatschappelijke vraagstukken en/of het ontwikkelen van maatschappelijke betrokkenheid.

#### **5.4.5 Reacties van leerkrachten op de voorgelegde doelen**

De leerkrachten is gevraagd te reageren op de doelen in het kader van persoonlijke en democratische ontwikkeling. De volgende vragen zijn aan hen voorgelegd: Is het haalbaar om deze doelen te stellen voor een meningsvormend klassengesprek over een maatschappelijk vraagstuk? Is het wenselijk deze doelen na te streven? Heeft de leerkracht nog toevoegingen op deze doelen? We onderzoeken of leerkrachten naar aanleiding hiervan nieuwe doelen benoemen, of dat zij dezelfde accenten blijven leggen.

#### *5.4.5.1 Wenselijkheid en haalbaarheid*

De leerkrachten reageren allemaal positief op het zien van het overzicht. Een aantal leerkrachten vindt het herkenbaar en wijst erop dat ze een aantal doelen zelf al benoemd hebben. Het vormen en uiten van de eigen mening en het inleven in andere perspectieven

worden door vrijwel alle leerkrachten als belangrijke doelen genoemd. Hoewel enkele leerkrachten aangeven dat deze doelen voor sommige leerlingen lastig te realiseren zijn, geven zij aan dat dit voor de gemiddelde leerling haalbaar is.

Opvallend is dat acht van de tien leerkrachten bij het voorleggen van het overzicht aangeven dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen leren om argumenten te geven bij hun eigen mening, terwijl dit in het eerste deel van de interviews slechts twee keer naar voren kwam. Hoewel ook dit geven van argumenten bij de eigen mening moeilijk is voor leerlingen, geven leerkrachten aan dat zij dit met de juiste aansporing en vragen van de leerkracht wel kunnen. Het geven van argumenten bij de eigen mening wordt hier door leerkrachten dus wel herkend als onderdeel van het werken aan de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen, ondanks dat de meeste leerkrachten hier niet uit zichzelf op kwamen. Het onderzoeken en in overweging nemen van andere perspectieven roept bij de meeste leerkrachten geen reactie op. De drie leerkrachten die hierop ingaan, zien dit allen als een lastig te realiseren doel. Zo zegt Marjolein dat dit slechts haalbaar is als er vanaf de kleuterklas gewerkt wordt aan de voorgaande doelen. Maarten geeft aan dat hij dit een pittig doel vindt, dat vraagt om herhaalde oefening. Om dit te bewerkstelligen moeten leerlingen in staat zijn om hun eigen mening even opzij te zetten, en dit vinden zij moeilijk. Suzanne zegt dat het onderzoeken van verschillende perspectieven meestal iets is dat zij als leerkracht vormgeeft, omdat ze te weinig tijd heeft om hier met leerlingen aan te werken. Zij demonstreert als het ware hoe leerlingen dit kunnen onderzoeken, in plaats van dat zij de leerlingen zelf dit onderzoeken laat vormgeven.

#### *5.4.5.2 Aanvullingen*

De meeste leerkrachten geven aan dat zij geen doelen toe kunnen voegen aan het voorgelegde overzicht. Drie leerkrachten geven wel een toevoeging. Leerkracht Ellen geeft aan dat zij wil dat leerlingen leren nadenken hoe je dingen zegt. Een ander doel is volgens haar dat leerlingen leren luisteren. Ruben en Marjolein noemen als doel dat leerlingen leren reflecteren op het groepsproces en hun eigen rol in het klassengesprek. Hierbij hoort volgens hen ook dat leerlingen aan het eind van het gesprek kunnen verwoorden wat zij hebben geleerd.

#### **5.4.6 Waarom streven leerkrachten deze doelen na?**

Niet alle leerkrachten konden even gemakkelijk antwoord geven op de vraag welke doelen zij nastreefden met meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vragen. “En ja, wat bereik je ermee?” (Interview Caroline, 102), vraagt Caroline zich hardop af. Bij deze

vraag heeft zij nooit eerder expliciet stilgestaan. Opvallend in de manier waarop leerkrachten praten over doelen, is dat zij niet of nauwelijks zelf aangeven waarom zij deze doelen belangrijk vinden. In de eerste vijf interviews is hier niet expliciet gevraagd, in de laatste vijf interviews wel. Maarten antwoordt dat leerlingen hierdoor een beter beeld krijgen van de wereld waarin zij leven en hoe zij hier zelf in staan, maar legt niet uit waarom dit precies belangrijk is. Joke vindt het belangrijk dat leerlingen een breder beeld op de maatschappij krijgen dan datgene wat zij van thuis meekrijgen, omdat datgene wat ze van thuis meekrijgen niet altijd het goede is. Zij plaats hierbij wel de kanttekening dat zij het zelf ook niet perse juist heeft, maar dat het goed is om meerdere perspectieven te kennen. Ruben antwoordt dat hij het belangrijk vindt dat leerlingen weerbaar zijn in de samenleving en de vaardigheden bezitten om zich in de samenleving staande te houden. Het meest uitgebreide antwoord komt van Suzanne: “Nou, ik heb heel erg altijd het idee, vooral in groep zeven/acht dat je levert een kind af klaar voor de maatschappij. En de maatschappij is straks de grote boze wereld en hier op school is het nog vrij veilig en laat iedereen elkaar dan wel meer in zijn waarde dan in de grote boze wereld zoals ik het wel eens tegen ze zeg. En ik wil gewoon dat ze daar klaar voor zijn en dat ze daarop voorbereid zijn. Dat ze erop kunnen rekenen dat iemand anders iets anders vindt, en dat ze daar ook op een goede manier mee om kunnen gaan. (...) Op de Middelbare school wordt je ook niet altijd gezien, in de maatschappij wordt je ook niet altijd gezien. Dus het is ook wel, zorg dat je gezien wordt. En je mag gezien worden ook. Dus dat is eigenlijk waarom ik vind dat ze dat moeten kunnen” (Interview Suzanne, 126-135).

#### **5.4.7 Doelen van de klassengesprekken in het kader van het onderzoek**

Vier van de deelnemende leerkrachten hebben in het kader van dit onderzoek een klassengesprek gehouden met hun klas over een maatschappelijk vraagstuk. Hen is achteraf gevraagd welke doelen zij hadden met dit klassengesprek. Alle vier de leerkrachten noemen hier wederom het vormen van een eigen mening. Bij drie leerkrachten is dit ook het enige doel dat zij benoemen. We zien hier dus dat in de uitvoering van het klassengesprek een versmalling optreedt in de doelen die deze leerkrachten nastreven. Suzanne noemt, naast het vormen en uiten van de eigen mening, het leren toelichten van de eigen mening en het luisteren naar en reageren op elkaar als doelen van het klassengesprek. Hoewel ook zij hier minder doelen noemt dan tijdens het interview, blijft haar invulling breder dan bij de andere leerkrachten.

#### 5.4.8 Samenvatting

Welke doelen noemen leerkrachten als passend voor een meningsvormend klassengesprek en hoe verhouden deze zich tot de doelen gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?

Vrijwel alle leerkrachten noemen kunnen vormen en uiten van de eigen mening en het kunnen inleven in andere perspectieven als doelen van een meningsvormend klassengesprek. De helft van de leerkrachten voegt horizonverbreding hieraan nog aan toe. Hoewel het geven van argumenten bij de eigen mening slechts door twee leerkrachten uit zichzelf wordt genoemd, blijkt bij voorleggen van het overzicht van kwaliteitscriteria dat acht leerkrachten dit als doel van meningsvormende klassengesprekken. We zouden dus kunnen stellen dat wanneer we spreken over de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen door middel van meningsvormende klassengesprekken leerkrachten hieronder verstaan: het leren vormen en uiten van een eigen mening, het leren inleven in andere perspectieven, het leren over maatschappelijke thema's en ontwikkelen van maatschappelijke betrokkenheid en het leren geven van argumenten bij de eigen mening. Twee leerkrachten voegen het reflecteren op de eigen rol en het eigen leren toe als doel dat past bij de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen. Het ontwikkelen van een onderzoekende houding blijft in het denken van de meeste leerkrachten afwezig. Alleen Suzanne geeft aan dat zij dit probeert vorm te geven, maar dat ze een gebrek aan tijd ervaart om dit volledig uit de verf te laten komen. In de uitvoering van de klassengesprekken in het kader van dit onderzoek zien we een versmalling optreden in het aantal doelen dat leerkrachten noemen. Drie van de vier leerkrachten noemt hier slechts nog het vormen van een eigen mening als gespreksdoel. Suzanne is hier wederom een uitzondering. Hoewel ook zij minder doelen noemt dan tijdens het interview, noemt zij er alsnog drie.

Suzanne, die werkzaam is op de OGO-school, is de enige die een invulling geeft aan persoonlijke en democratische ontwikkeling waarin alle in uit de literatuur onderscheidde doelen terug te vinden zijn. Zij geeft aan dat zij het belangrijk vindt om leerlingen niet alleen kennis bij te brengen, maar dat zij hen ook voor wil bereiden op de maatschappij. Dit past binnen het profiel van de OGO-school, waarin de brede ontwikkeling van het kind centraal staat. Wanneer we kijken naar verschillen of overeenkomsten tussen leerkrachten op basis van ondervinding, pedagogisch uitgangspunt van de basisschool en gender dan valt hier de speciale positie van de leerkracht werkzaam op de OGO-school op. Op het gebied van ondervinding en gender zijn geen verschillen of overeenkomsten gevonden in het denken over doelen van meningsvormende klassengesprekken.



### **5.5 Deelvraag 3:** *Hoe verhoudt het denken van de leerkrachten over de aanpak van een meningsvormend klassengesprek zich tot de aanpak gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*

#### **5.5.1 Kwaliteiten in de aanpak**

In hoofdstuk 3 hebben we twee kwaliteiten benoemd in de aanpak van een meningsvormend klassengesprek over een maatschappelijk vraagstuk.

1. In de selectie van een maatschappelijk vraagstuk wordt een verbinding gelegd tussen de belevingswereld van leerlingen en nieuwe kennis en ervaringen.
2. Het maatschappelijk vraagstuk wordt geïntroduceerd door middel van een vraag of een stelling met een helder en open karakter.

Herkennen leerkrachten deze aandachtspunten? Of zorgt het spontane karakter van de meeste meningsvormende klassengesprekken, zoals in hoofdstuk 5.3 is beschreven, ervoor dat de leerkrachten niet stilstaan bij de aanpak van de klassengesprekken?

#### **5.5.2 Selectie van een maatschappelijk vraagstuk**

In hoofdstuk 5.3 hebben we al gezien dat de meeste leerkrachten aangaven een klassengesprek niet te plannen. Meer dan de helft van de leerkrachten geeft aan voornamelijk meningsvormende klassengesprekken te houden naar aanleiding van uitzendingen van het Jeugdjournaal, Nieuwsuur of Klokhuis. De meeste leerkrachten houden niet na elke uitzending een klassengesprek, maar alleen wanneer de uitzending veel reactie oproept. Ruben geeft aan dat hij er het liefst voor kiest om dingen te bespreken die spelen op het moment zelf. “Die zijn wat mij betreft het makkelijkst om te bespreken met kinderen, omdat ze dat via allerlei kanalen binnenkrijgen” (Interview Ruben, 295-296). Naast nieuwsuitzendingen wordt de eigen inbreng van leerlingen vaak als aanleiding genoemd om een meningsvormend klassengesprek te houden. Vrijwel alle leerkrachten sluiten met het houden van klassengesprekken in grote mate aan bij de interesse van leerlingen. Op de OGO-school van Suzanne worden de klassengesprekken, daar in de vorm van nieuwskringen gehouden, door de leerlingen zelf voorbereid. Een leerling kiest een krantenartikel uit waarover hij of zij een discussievraag bedenkt. Dit krantenartikel moet recent zijn en gaan over een groot maatschappelijk probleem of een maatschappelijk probleem dat dicht bij de leerlingen staat.

### **5.5.3 Een verbinding tussen de belevingswereld en nieuwe kennis en ervaringen**

In het tweede deel van het interview is aan de leerkrachten gevraagd of zij het belangrijk vinden dat bij meningsvormende klassengesprekken een verbinding wordt gelegd tussen de belevingswereld van leerlingen en nieuwe kennis en ervaringen. Opvallend is dat de leerkrachten dit verstaan als aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen, en dat zij het verschil tussen ‘een verbinding leggen tussen’ en ‘aansluiten bij’ niet registeren. Eén leerkracht ziet dit aansluiten bij de belevingswereld als noodzakelijk. “Ja, dat moet wel hè, want als het niet uit hun belevingswereld komt, ja dan kan je alles zeggen, dan raakt het niks” (Interview Diana, 204-205). Drie leerkrachten geven aan dat zij vinden dat leerlingen ook buiten hun eigen belevingswereld moeten leren treden. Zo zegt Maarten: “Aansluiten bij de belevingswereld (...) ik denk helemaal niet dat het zo nodig is. (...) Omdat aansluiten betekent dat het hun belevingswereld al is, terwijl als je hebt een belevingswereld daar en een belevingswereld hier, dan kan je het best dáár over hebben” (Interview Maarten, 256-257 en 263-264). Wanneer hem vervolgens gewezen wordt op het verschil tussen aansluiten bij de belevingswereld en een verbinding leggen tussen de belevingswereld en nieuwe kennis en ervaringen, zegt hij: “Ja, daar zou die verbinding juist goed zijn. Ik denk dat je niet zonder die verbinding kan. Dus zoals het er staat ben ik het er eigenlijk heel erg mee eens. Het is er wel eentje waar je even over na moet denken ....” (Interview Maarten, 273-275).

### **5.5.4 Een goede discussievraag**

Waar Parker (2003) en Reznitskaya e.a. (2009) een goede openingsvraag als belangrijk bestempelen voor het verloop van het gesprek hebben de geïnterviewde leerkrachten hier niet of nauwelijks aandacht voor. Een aantal leerkrachten geeft aan gebruik te maken van de stellingen aan het einde van de uitzendingen van het Jeugdjournaal of uit de taalmethode. Zij noemen niet het belang van het hebben van een goede stelling of discussievraag. De enige leerkracht die dit wel als aandachtspunt heeft genoemd is Suzanne. Bij haar zijn het de leerlingen die een discussievraag moeten bedenken en “sommige kinderen vinden het echt heel moeilijk om een goede discussievraag te stellen” (Interview Suzanne, 67-68). Een goede discussievraag nodigt volgens haar uit om een maatschappelijke vraag vanuit verschillende perspectieven te bekijken, is niet gemakkelijk met ja of nee te beantwoorden en is begrijpelijk voor de andere leerlingen. Suzanne geeft aan dat na afloop van het klassengesprek ook wordt geëvalueerd of de discussievraag geschikt was en dat andere leerlingen eventueel suggesties kunnen aandragen voor een andere discussievraag.

### **5.5.5 Een heldere open vraag of stelling**

Wat zeggen de leerkrachten wanneer aan hen wordt voorgelegd dat een kwaliteit in de aanpak van meningsvormende klassengesprekken het starten met een heldere open vraag of stelling is? Van de leerkrachten die reageren op dit punt geeft een aantal leerkrachten aan gebruik te maken van stellingen en deze te verkiezen boven een open vraag. “Ik vind een stelling vaak krachtiger dan een open vraag. Als je praat over een aanpak om te komen tot persoonlijke ontwikkeling, dan kan juist een stelling heel prikkelend zijn, juist omdat je denkt of voelt van ja maar daar ben ik het dus echt niet mee eens! En dan ga maar eens argumenten bedenken waarom je dat niet bent” (Interview Ruben, 410-413). Een aantal andere leerkrachten geeft aan geen startvraag of stelling te gebruiken. Joke geeft aan dat ze een meningvormend klassengesprek niet voorbereid en ‘gewoon’ in gesprek gaat, waarbij niet is nagevraagd wat gewoon in dit verband inhoudt. Tineke merkt op dat ze eigenlijk nooit start vanuit een open vraag, maar ziet hierin wel een uitdaging.

### **5.5.6 Samenvatting**

Hoe verhoudt het denken van de leerkrachten over de aanpak van een meningsvormend klassengesprek over een maatschappelijk vraagstuk zich tot de aanpak gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?

Negen van de tien geïnterviewde leerkrachten hebben weinig aandacht voor de kwaliteit van de aanpak van een meningsvormend klassengesprek. Ze laten deze gesprekken vaak spontaan ontstaan. Het enthousiasme of de interesse van leerlingen is leidend in de keuzes die zij maken. Leerkrachten herkennen daarnaast niet het verschil tussen aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en een verbinding leggen tussen deze belevingswereld en nieuwe kennis en ervaringen. Er is weinig aandacht voor het bedenken van een goede discussievraag voor het klassengesprek, terwijl dit door verschillende auteurs als bepalend voor de kwaliteit van het gesprek wordt gezien. Veel leerkrachten kiezen ervoor om een stelling van het Jeugdjournaal te gebruiken of ‘gewoon’ in gesprek te gaan.

Suzanne vormt hierin een uitzondering. De op haar school gevoerde nieuwskringen worden door de leerlingen voorbereid. Hierbij zijn er criteria voor het kiezen van een krantenartikel en wordt er zowel in de voorbereiding als de evaluatie aandacht besteed aan het formuleren van een goede discussievraag. Dat op de OGO-school van Suzanne meer aandacht is voor de voorbereiding dan op de andere scholen past binnen het beeld dat we hebben over de mate van organisatie op het gebied van klassengesprekken op de scholen. Onderwijservaring en gender komen niet naar voren als bepalende factoren in de aanpak van klassengesprekken.

**5.6 Deelvraag 4:** *Welke gesprekskwaliteiten noemen leerkrachten voor een geslaagd meningsvormend klassengesprek en hoe verhouden deze criteria zich tot de kwaliteitscriteria gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*

### **5.6.1 Gesprekskwaliteiten van een meningsvormend klassengesprek**

In hoofdstuk 3 hebben we vijf gesprekskwaliteiten onderscheiden van meningsvormende klassengesprekken over een maatschappelijk vraagstuk:

1. De leerlingen zijn gericht op elkaar en praten tegen elkaar.
2. De leerlingen reageren op elkaar en bouwen voort op elkaars inbreng.
3. Er komt een verscheidenheid aan perspectieven naar voren in het gesprek.
4. De verschillende perspectieven worden onderzoekend benaderd.
5. Er wordt een verband gelegd tussen nieuwe kennis en de eigen ervaringen.

Wanneer in een meningsvormend klassengesprek deze vijf gesprekskwaliteiten naar voren komen wordt er gewerkt aan de doelen gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling.

### **5.6.2 Gesprekskwaliteiten van leerkrachten**

Welke gesprekskwaliteiten benoemen leerkrachten uit zichzelf als we met hen praten over deze meningsvormende klassengesprekken en hoe verhouden deze zich tot de vijf bovenstaande gesprekskwaliteiten? We bekijken eerst wat leerkrachten belangrijk vinden in een meningsvormend klassengesprek en hoe dit zich verhoudt tot bovenstaande gesprekskwaliteiten. Vervolgens bekijken we in hoeverre leerkrachten deze kwaliteiten koppelen aan de eerder door hen genoemde gespreksdoelen.

#### *5.6.2.1 Gericht zijn op elkaar, tegen elkaar praten en op elkaar reageren*

Wanneer leerkrachten gevraagd wordt wat volgens hen belangrijke gesprekskwaliteiten zijn in een meningsvormend klassengesprek, dan noemen zij dat leerlingen tegen elkaar moeten praten, naar elkaar moeten luisteren en op elkaar moeten reageren. Acht van de tien leerkrachten zeggen dat zij graag zien dat leerlingen gericht zijn op elkaar en tegen elkaar praten. Zij geven aan dat de leerkracht op de achtergrond moet optreden of “zo min mogelijk aan het woord” moet zijn om dit te bereiken (Interview Ineke, 160). Vijf leerkrachten noemen het naar elkaar luisteren en eveneens vijf leerkrachten zeggen dat leerlingen op elkaar reageren.

#### *5.6.2.2 Een verscheidenheid aan perspectieven*

Het inbrengen van een verscheidenheid aan perspectieven in het gesprek wordt door de helft van de leerkrachten genoemd, maar krijgt slechts bij twee van hen de betekenis van een gesprekskwaliteit. Diana ziet die verscheidenheid aan perspectieven als mogelijkheid voor leerlingen tot nadenken. Suzanne geeft aan dat leerlingen door een het inbrengen van meerdere perspectieven kunnen leren om verder te kijken dan de eerste indruk. Door de andere drie leerkrachten wordt het creëren van een verscheidenheid aan perspectieven niet gekoppeld aan een leerdoel, maar gezien als motor om het gesprek op gang te houden. Zo zegt Ineke: “Maar soms is het wel zo van dan valt het een beetje dood en dan ga ik een mening, niet zozeer mijn eigen mening, maar juist een hele extreme mening erin gooien, zodat ze daar weer op verder kunnen” (Interview Ineke, regel 95-97).

#### *5.6.2.3 Een onderzoekende benadering en een verbinding tussen kennis en eigen ervaring*

Een onderzoekende benadering en het leggen van een verbinding tussen nieuwe kennis en de eigen ervaringen worden nauwelijks als gesprekskwaliteiten genoemd. Suzanne spreekt als enige over vragen die passen bij een onderzoekende houding. Daarnaast spreken Suzanne en Ellen over de inbreng van eigen ervaringen van de leerlingen als gesprekskwaliteit. Zij geven aan dat ze dit proberen te stimuleren door ook zelf met eigen ervaringen te komen in een klassengesprek. Dit maakt het volgens hen voor leerlingen gemakkelijker om dit ook te doen. “Ik ben in de klas als juf wel zoals ik ben. (...) En dat maakt denk ik ook wel dat er nog steeds kinderen vanaf de middelbare school terugkomen met vragen en problemen” (Interview Suzanne, 267-269).

#### *5.6.2.4 Gesprekskwaliteiten in de praktijk*

Hoewel de meerderheid van de leerkrachten graag ziet dat leerlingen tegen elkaar praten en op elkaar reageren, brengen zij dit niet allemaal in de praktijk ten uitvoer. Een aantal leerkrachten geeft aan dit niet of moeizaam van de grond te krijgen. Zo zegt Ruben: “Het leukste vind ik ook als ik zelf op de achtergrond kan blijven en dat ze op elkaar gaan reageren. Maar ja, dan moet je het denk ik wel vaak doen” (Interview Ruben, 141-143). Suzanne geeft aan dat zij in de nieuwskring automatisch meer op de achtergrond is, omdat een leerling de discussievraag stelt en het klassengesprek voorziet. Hierdoor worden, aldus Suzanne, de leerlingen direct uitgenodigd om tegen elkaar te praten en op elkaar te reageren. We zullen in hoofdstuk 5.8 nog uitgebreider hierbij stilstaan.

### 5.6.3 Schematisch overzicht van de gesprekskwaliteiten

Tabel 2

	Gesprekskwaliteit 1 en 2	Gesprekskwaliteit 3	Gesprekskwaliteit 4	Gesprekskwaliteit 5
<b>Tineke</b>	Niet benoemd	Niet benoemd	Niet benoemd	Niet benoemd
<b>Diana</b>	Niet benoemd	- Zo divers mogelijke antwoorden proberen te krijgen - Advocaat van de duivel spelen	Niet benoemd	Niet benoemd
<b>Caroline</b>	- Leerlingen zijn gericht op elkaar - Goed naar elkaar luisteren	Niet benoemd	Niet benoemd	Niet benoemd
<b>Marjolein</b>	- Leerlingen maken oogcontact - Leerlingen luisteren naar elkaar - Leerlingen reageren op elkaars inbreng	Niet benoemd	Niet benoemd	Niet benoemd
<b>Maarten</b>	- Leerlingen zijn op elkaar gericht (en niet op de leerkracht)	Niet benoemd	Niet benoemd	Niet benoemd
<b>Ruben</b>	- De leerlingen zijn met elkaar in gesprek (en de leerkracht houdt zich op de achtergrond)	- Als leerlingen het niet doen als leerkracht zelf andere perspectieven aandragen	Niet benoemd	Niet benoemd
<b>Joke</b>	- Leerlingen zijn met elkaar in gesprek (en niet (alleen) met de leerkracht)	- Als leerkracht zelf voorbeelden geven - Meer gezichtspunten boven tafel krijgen	Niet benoemd	Niet benoemd
<b>Ineke</b>	- Leerlingen zijn met elkaar in gesprek (en de leerkracht is zo min mogelijk aan het woord) - Leerlingen moeten naar elkaar luisteren	- Nieuwe ingangen geven - Prikkelende vragen stellen om nieuwe perspectieven te openen	Niet benoemd	Niet benoemd
<b>Ellen</b>	- Leerlingen zijn op elkaar gericht (en niet op de leerkracht) - Het gesprek moet van de leerlingen zijn - Leerlingen mogen ook elkaar vragen stellen	Niet benoemd	Niet benoemd	- Met eigen ervaringen komen zodat leerlingen zich vrijer voelen om dit ook te doen
<b>Suzanne</b>	- Een leerling heeft de leiding over het gesprek, leerkracht ondersteunt. - Doordat leerling het onderwerp introduceert gaan ze eerder met elkaar in gesprek, dan wanneer je dat als leerkracht doet.	- Verschillende invalshoeken bekijken	- Vragen stellen als leerkracht om dit te bewerkstelligen. Gebeurt nu nog te weinig.	- Met eigen ervaringen komen en jezelf laten zien - Ouders motiveren om verbanden te leggen

#### **5.6.4 Doelen en gesprekskwaliteiten: een verband?**

Wanneer leerkrachten gevraagd wordt naar gesprekskwaliteiten voor een meningsvormend klassengesprek dan valt op dat zij de gesprekskwaliteiten die zij benoemen niet koppelen aan bepaalde doelen. Zij noemen vaak dat het ‘leuk’ is als een bepaalde gesprekskwaliteit plaatsvindt, maar geven niet aan in welke zin dit leerzaam zou zijn voor leerlingen. “Ja, het is leuker natuurlijk als ze inderdaad op elkaar reageren, dan dat ze alleen maar praten met de leerkracht” (Interview Caroline, 356-357). Dit heeft er wellicht mee te maken dat sommige leerkrachten meningsvormende klassengesprekken niet doelgericht vormgeven. Zo geeft Tineke aan dat zij bij ander type gesprekken veel doelgerichter bezig is dan bij een meningsvormend klassengesprek. Het spontane karakter dat de meningsvormende klassengesprekken op veel van de deelnemende scholen hebben is hier misschien ook van invloed.

#### **5.6.5 Reacties van leerkrachten op de voorgelegde gesprekskwaliteiten**

Aan de leerkrachten zijn de vijf bovenstaande gesprekskwaliteiten voorgelegd. Hoe kijken zij tegen de wenselijkheid en haalbaarheid van deze gesprekskwaliteiten aan? Welke toevoegingen doen zij? De leerkrachten reageren over het algemeen heel kort op de voorgelegde gesprekskwaliteiten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij zelf niet zozeer denken in termen van gesprekskwaliteiten. Een andere verklaring is dat het voorleggen van de gesprekskwaliteiten vrijwel aan het eind van het interview plaats heeft gevonden, en de leerkrachten met het oog op de klok korter zijn gaan reageren.

##### *5.6.5.1 Reactie op de eerste twee gesprekskwaliteiten*

Het gericht zijn op elkaar en tegen elkaar praten en het reageren op elkaar en voortbouwen op elkaars inbreng worden door zes leerkrachten gezien als wenselijke en belangrijke gesprekskwaliteiten. Op de vraag hoe leerkrachten dit bewerkstelligen komen weinig concrete antwoorden. Wel wordt twee keer genoemd dat het reageren op elkaar iets is dat ontwikkeld moet worden door het hele onderwijs heen. Marjolein geeft aan dat het gericht zijn op elkaar bevorderd kan worden door in een kring te gaan zitten en door jezelf als leerkracht een beetje buiten de kring te plaatsen. Sommige leerkrachten menen dat ze er niet altijd iets aan kunnen doen of dit wel of niet slaagt. Zo geeft Ellen aan dat dit afhankelijk is van de groep en geeft Caroline aan dat sommige basisschoolleerlingen hier nog niet toe in staat zouden zijn.

### *5.6.5.2 Overige gesprekskwaliteiten*

Het bestaan van een verscheidenheid aan perspectieven en het onderzoekend benaderen van verschillende perspectieven worden door de meeste leerkrachten niet als wenselijk of haalbaar genoemd. Deze gesprekskwaliteiten lijken weinig herkenning op te roepen. Suzanne is hierin een uitzondering. Zij geeft aan dat zij het belangrijk vindt dat er een verscheidenheid aan perspectieven naar voren komt in een gesprek, maar dat zij hierin nog niet voldoende slaagt. Ook vindt zij dat ze te weinig stilstaat bij vragen als ‘Waarom heb je die mening eigenlijk?’ of ‘Wat is een goede mening?’. “Ja, dat is eigenlijk wel, daar staan we te weinig bij stil. Dat is wel mooi, van waarom vind je dat of waarom heb je deze mening gekregen? Dat is misschien wel iets waar we verder op door zouden kunnen gaan.” (Interview Suzanne, 440-442).

### **5.6.6 Samenvatting**

Welke gesprekskwaliteiten noemen leerkrachten voor een geslaagd meningsvormend klassengesprek en hoe verhouden deze criteria zich tot de kwaliteitscriteria gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling?

Leerkrachten noemen voornamelijk het gericht zijn op elkaar en tegen elkaar praten, het naar elkaar luisteren en het reageren op elkaar en voortbouwen op elkaars inbreng. Zij vinden het ‘leuk’ als dit plaatsvindt, maar geven ook regelmatig aan het lastig te vinden om dit te realiseren. Leerkrachten noemen deze gesprekskwaliteiten niet of nauwelijks in het kader van bepaalde gespreksdoelen. Het is voor de leerkrachten niet vanzelfsprekend dat doelen en gesprekskwaliteiten met elkaar verbonden zijn. Het naar voren komen van een verscheidenheid aan perspectieven wordt door twee leerkrachten als gesprekskwaliteit genoemd, terwijl drie leerkrachten dit zien als motor voor het op gang houden van het gesprek. Het onderzoekend benaderen van verschillende perspectieven roept weinig herkenning op bij de leerkrachten. Alleen Suzanne ziet mogelijkheden voor een onderzoekende benadering en het type vragen dat daarbij aan de orde komt. Wederom is zij de enige leerkracht die alle in de literatuur onderscheiden kwaliteitscriteria noemt en/of herkent als onderdeel van het werken aan persoonlijke en democratische ontwikkeling. Zij geeft niet alleen een bredere invulling van persoonlijke en democratische ontwikkeling dan de andere leerkrachten in dit onderzoek, maar vertaalt dit ook naar de manier waarop zij haar klassengesprekken vormgeeft en de gesprekskwaliteiten die hiervoor van belang zijn. Op het gebied van onderwijservaring en gender zijn geen opvallende verschillen of overeenkomsten gevonden in het spreken van de leerkrachten over gesprekskwaliteiten van meningsvormende klassengesprekken.



## **5.7 Deelvraag 5: Welke kwaliteiten in de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen noemen de leerkrachten en hoe verhoudt zich dit tot de domeinen zorg, discipline en vertrouwen?**

### **5.7.1 De relatie tussen de leerkracht en de leerlingen**

In hun boek *Pedagogische kwaliteit op de kaart* beschrijven Leeman e.a. (2007), naar aanleiding van interviews en pilots met leerkrachten, hoe gewerkt kan worden aan pedagogische kwaliteit op scholen. Zij maken een indeling in de domeinen zorg, discipline en vertrouwen. Hoe komen deze domeinen tot uitdrukking in het spreken van leerkrachten over meningsvormende klassengesprekken? We bespreken per domein eerst wat leerkrachten hier zelf over te zeggen hebben en vervolgens wat hun reacties zijn op dit punt.

### **5.7.2 Zorg**

Bij zorg gaat het over een veilige omgeving en aandacht voor de individuele situatie van de leerling. Leeman en Radstake (2008) benoemen dit als belangrijke voorwaarde voor een meningsvormend klassengesprek. Wordt dit door de leerkrachten onderschreven?

#### *5.7.2.1 Leerkrachten over zorg*

Acht van de tien leerkrachten noemen het aspect zorg spontaan in hun spreken over meningsvormende klassengesprekken. Het creëren van een veilige omgeving wordt een aantal keer letterlijk genoemd: “Dat is denk ik ook wel een voorwaarde om tot een goed gesprek te komen. Dat je een omgeving creëert waar kinderen zich veilig voelen” (Interview Ruben, 197-198). Maarten voegt hier aan toe dat iedereen gelijke kansen moet krijgen om mee te doen. Sommige leerkrachten benoemen ook het belang van het werken aan een veilige sfeer buiten de klassengesprekken om. “We hebben hier op school de Kanjertraining, nou dat draagt wel bij aan hoe ook zo’n gesprek gaat” (Interview Maarten, 131-132).

#### *5.7.2.2 Reacties op zorg*

Wanneer leerkrachten het op de literatuur gebaseerde overzicht voor zich krijgen dan roept het punt zorg veel reactie op. Acht van de tien leerkrachten reageren hierop. Marjolein en Joke, de leerkrachten die hier in het eerste deel van het interview niets over zeiden, geven beiden in hun reactie aan dat zij dit wel degelijk een belangrijk punt vinden. “Ja, dat moet wel. Anders durven kinderen ook niet te zeggen wat ze denken. Dus als je dat niet hebt, dan

gebeurt er weinig. Dan zal er zeker geen goed gesprek plaatsvinden” (Interview Joke, 341-344). De reacties van de leerkrachten lijken vrij veel op elkaar. Zij geven aan dat veiligheid noodzakelijk is, omdat leerlingen anders niet durven praten. Ook wordt vier keer genoemd dat uitlachen funest is voor de openheid in het gesprek.

### **5.7.3 Discipline**

Bij discipline gaat het om het creëren van een ordelijk klimaat en het erop toezien dat omgangsvormen en gespreksregels worden nageleefd. Leeman en Radstake (2008) noemen dit ook als een belangrijke voorwaarde voor een meningsvormend gesprek. De leerkrachten uit het voortgezet onderwijs die deelnamen aan hun onderzoek maakten zich op dit punt zorgen. Hoe zit dat met de door ons geïnterviewde leerkrachten uit het basisonderwijs?

#### *5.7.3.1 Leerkrachten over discipline*

Negen van de tien leerkrachten hebben het in hun spreken over meningsvormende klassengesprekken over regels en afspraken. Bij Caroline gelden dezelfde regels als in elke andere les: “Je moet je vinger opsteken als je wat wilt zeggen en je laat iemand uitpraten. Je lacht niemand uit als er wat gezegd wordt. Ja, je zegt geen onaardige dingen tegen elkaar. Ja, dat soort algemene omgangsregels zijn er en die gelden natuurlijk eigenlijk bij alle lessen die je geeft” (Interview Caroline, 122-125). Twee leerkrachten geven naast deze algemene omgangsregels nog een aantal specifieke regels voor een meningsvormend klassengesprek, zoals dat leerlingen elkaar vragen mogen stellen. Leerkrachten denken verschillend over de mate waarin de regels herhaald moeten worden. Zo meent Tineke dat wanneer ze hier op het begin van het schooljaar aandacht aan besteed, ze dit later niet meer hoeft te herhalen. Ellen en Maarten geven juist aan dat de regels of afspraken voorafgaand aan het klassengesprek altijd herhaald moeten worden.

#### *5.7.3.2 Reacties op discipline*

De meeste leerkrachten hebben het uit eigen beweging al gehad over regels en afspraken en gaan hier bij het voorleggen van het overzicht niet verder op in. Diana, de enige leerkracht die hier in eerste instantie niets over heeft gezegd, geeft hier aan dat ze dit wel belangrijk vindt. “Maar het kan ook wel eens een keertje dat het wat verslapt en dat er iemand heel emotioneel reageert, ja dan moet daar ook ruimte voor zijn” (Interview Diana, 232-234).

#### **5.7.4 Vertrouwen**

Bij vertrouwen gaat het over het vertrouwen in de mogelijkheden van leerlingen om het klassengesprek zelf vorm te geven en in goede banen te leiden. Dit kan bijvoorbeeld door als leerkracht geen beurten te geven, bepaalde rollen bij leerlingen neer te leggen en/of voor een langere periode jezelf niet te mengen in het klassengesprek. Reznitskaya e.a. (2009) menen dat de leermogelijkheden voor leerlingen hierdoor vergroot worden. Hoe kijken de leerkrachten hier tegenaan?

##### *5.7.4.1 Leerkrachten over vertrouwen*

Vijf van de tien leerkrachten geven in dit kader aan dat ze hun rol het liefst op de achtergrond zien, daar waar het klassengesprek dit toelaat. Twee leerkrachten geven aan het wel belangrijk te vinden om verantwoordelijkheid te geven aan leerlingen, maar vinden dit ook moeilijk. Drie leerkrachten lijken hier wel in te slagen. Opvallend is dat twee van hen man zijn. “Je rol als leerkracht moet zo min mogelijk zijn”, aldus Maarten, waarbij hij opmerkt dat zo min mogelijk in sommige situaties ook heel veel kan zijn.

##### *5.7.4.2 Reacties op vertrouwen*

Waar in eerste instantie twee leerkrachten aangaven het moeilijk te vinden om meer verantwoordelijkheid bij de leerlingen te leggen en zichzelf op de achtergrond te plaatsen, krijgen zij in tweede instantie bijval van nog vier andere leerkrachten. Het geven van eigen verantwoordelijkheid aan leerlingen wordt daarmee door tenminste zes van tien leerkrachten als lastig ervaren. Hierop komen we in hoofdstuk 5.8 uitgebreider terug. Wel wordt het geven van meer verantwoordelijkheid aan leerlingen als wenselijk ervaren. Verschillende leerkrachten denken dat zij meer uit het klassengesprek kunnen halen wanneer zij hierin zouden slagen. Iemand die hier wel in lijkt te slagen is Suzanne. Zij geeft aan dat de eigen verantwoordelijkheid helemaal in de manier van organiseren bij hun op school ingebakken zit. “Het is hun verantwoordelijkheid om ervoor te zorgen dat we de nieuwskring überhaupt doen. En ze geven ook tips en tops en als de discussievraag bijvoorbeeld niet goed is (...) dan geven ze ook wel echt een alternatief” (Interview Suzanne, 451-454).

#### **5.7.5 Aanvullingen**

De relatie tussen de leerkracht en de leerlingen wordt door de geïnterviewde leerkrachten erg belangrijk gevonden. Dit blijkt zowel uit de vele reacties die het oproept als uit de letterlijke woorden van de leerkrachten. Zo zegt Ruben: “Die relatie tussen leerkracht en leerlingen, ja

die is super belangrijk. Daarom vind ik bijvoorbeeld ook dat je een klassengesprek waarbij ze hun mening geven, dat is altijd lastig als je dat wilt laten doen door een invaller” (Interview Ruben, 365-367). Ook Suzanne vindt de relatie tussen de leerkracht en leerlingen erg belangrijk. Zij benadrukt dat het belangrijk is dat je een goede band hebt met een klas. Voor haar is het belangrijk dat je als leerkracht jezelf bent en ook iets van jezelf durft te laten zien om deze band met de leerlingen op te bouwen. Maarten vindt het vooral belangrijk dat een leerkracht een voorbeeldfunctie vervult naar zijn/haar leerlingen toe. Als jij bijvoorbeeld wilt dat kinderen zich openstellen voor andere perspectieven of meningen moet je dat als leerkracht ook doen. “Als je een kind op een normale dag aanspreekt en hij zegt ‘ja maar meester ik had het zo en zo bedoeld’. Dat je niet zegt van ‘en nou geen grote mond’, maar dat je ook luistert en dat ook in overweging neemt” (Interview Maarten, 253-255).

### **5.7.6 Samenvatting**

Welke kwaliteiten in de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen noemen de leerkrachten en hoe verhoudt zich dit tot de domeinen zorg, discipline en vertrouwen?

De relatie tussen de leerkracht en de leerlingen wordt door de leerkrachten als heel belangrijk ervaren. Leerkrachten noemen bijna allemaal spontaan het belang van zorg en discipline voor een goed verloop van een meningsvormend klassengesprek. De leerkrachten die dit niet in eerste instantie benoemen, doen dit in tweede instantie alsnog. Vertrouwen wordt door de helft van de leerkrachten spontaan genoemd, waarbij twee van hen aangeven dat zij dit een lastig punt vinden. In tweede instantie geven nog eens vier andere leerkrachten aan dat zij dit moeilijk vinden. In de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen is op dit vlak wellicht winst te behalen. Leerkrachten zijn hierin ook geïnteresseerd. Zij geven aan dit wel graag te willen en noemen voordelen van het geven van meer verantwoordelijkheid aan leerlingen. Een voorbeeld van iemand die wel slaagt om dit vorm te geven is Suzanne. Zij geeft aan dat op de OGO-school waar zij werkzaam is de meningsvormende klassengesprekken zo zijn ingericht dat deze eigen verantwoordelijkheid van leerlingen in grote mate wordt aangesproken. Naast de domeinen zorg, discipline en vertrouwen benoemen leerkrachten het ‘jezelf zijn’ en het vervullen van een voorbeeldfunctie als belangrijke kwaliteiten in de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen. Er zijn geen opvallende overeenkomsten of verschillen tussen leerkrachten op basis van onderwijservaring in het spreken over de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen. Met betrekking tot gender valt op dat beide mannen geen moeite lijken te hebben met het geven van eigen verantwoordelijkheid aan leerlingen, terwijl zes van de acht vrouwen wel aangeven dit lastig te vinden.

## **5.8 Deelvraag 6:** *Wat ervaren leerkrachten als lastig in het voeren van meningsvormende klassengesprekken over een maatschappelijk vraagstuk?*

### **5.8.1 Lastig?**

De leerkrachten noemen in de interviews een aantal zaken die zij lastig vinden in het houden van meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken. Daarnaast hebben vier leerkrachten, Tineke, Ellen, Ineke en Suzanne, in het kader van dit onderzoek een klassengesprek uitgevoerd met hun klas. Hen is vooraf gevraagd waaraan zij graag wilden werken en achteraf gevraagd of zij hierin waren geslaagd. Hierin komt ook duidelijk naar voren wat door deze leerkrachten als lastig wordt ervaren. We maken een indeling in drie categorieën: Praktische problemen, de uitvoering van het klassengesprek of het behandelen van bepaalde maatschappelijke vraagstukken. Soms wordt iets door een leerkracht als lastig benoemd, en geeft deze leerkracht of een andere leerkracht ook een manier om hiermee om te gaan. Deze door de leerkrachten genoemde oplossingen of manieren om met lastige dingen om te gaan zullen we hier ook meenemen.

### **5.8.2 Praktische problemen**

In hoofdstuk 5.3 hebben we aangegeven dat een aantal leerkrachten vinden dat zij te weinig tijd hebben om aan meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken te werken. Drie leerkrachten noemen dit in het interview. Uit het aantal afzeggingen van leerkrachten die in eerste instantie mee wilden werken aan het uitvoeren van een meningsvormend klassengesprek, blijkt ook dat leerkrachten te weinig tijd hiervoor ervaren maar het misschien ook geen grote prioriteit geven. Doordat deze meningsvormende klassengesprekken vaak spontaan gehouden worden schieten deze er wellicht snel bij in wanneer het druk is. Eén leerkracht geeft buiten het interview om aan dat zij een grote druk ervaart om te voldoen aan allerlei toetsnormen. De zaken die zij wel belangrijk vindt, maar die niet getoetst worden, schieten er daardoor bij in. Naast het gebrek aan tijd wordt ook de groepsgrootte en de korte spanningsboog van leerlingen één keer genoemd als praktisch probleem. Marjolein ervaart het gebrek aan structuur en een gezamenlijke aanpak op school als lastig. Zij heeft het gevoel dat zij de doelen die zij graag zou willen bereiken nu niet kan bereiken. “Je moet het eigenlijk op dezelfde manier doen als je collega’s, want anders werkt het niet” (Interview Marjolein, 63-64).

### **5.8.3 Drie knelpunten in de uitvoering van klassengesprekken**

In hoofdstuk 5.6 en 5.7 zijn kort een aantal zaken aangestipt die door leerkrachten als lastig worden ervaren. We bespreken hier de drie onderwerpen die meerdere keren genoemd zijn: Jezelf als leerkracht op de achtergrond houden, ervoor zorgen dat niet steeds dezelfde kinderen aan het woord zijn en een balans vinden tussen orde en spontaniteit.

#### *5.8.3.1 Teveel willen zeggen en regelen*

Zes van de acht vrouwelijke leerkrachten geven aan dat zij het lastig vinden om zichzelf op de achtergrond te houden in een meningsvormend klassengesprek. De twee mannelijke leerkrachten geven wel aan dat zij dit belangrijk vinden, maar geven niet aan dat zij hier moeite mee hebben. Zo zegt Ellen: “Je wilt soms teveel regelen ook wel. Ik denk dat ik het soms ook wel wat meer los kan en moet laten. Dat vind ik zelf wel een aandachtspuntje. Van laat maar gebeuren, kijk maar... wat ontstaat er dan?” (Interview Ellen, 204-206). Alexander (2005) geeft aan dat dominante patronen moeilijk te doorbreken zijn. Dit wordt door een aantal leerkrachten bevestigd. “Ja, ik zou graag meer op de achtergrond willen staan. Maar dat krijg je niet zomaar voor elkaar. Niet van jezelf, niet, maar ook van leerlingen niet. Want die zijn gewend om het altijd via de leerkracht te spelen” (Interview Marjolein, 66-68). Leerkrachten geven aan dat zij de structuur of routine missen om het voor elkaar te krijgen dat zij meer op de achtergrond kunnen treden. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat zij deze structuur of routine ook niet opbouwen vanwege het spontane en ongeorganiseerde karakter van de meningsvormende klassengesprekken. De OGO-school van Suzanne is een voorbeeld van een school waar deze structuur en routine wel aanwezig is. Zij geeft aan dat haar leerlingen prima in staat zijn om de verantwoordelijkheid te nemen over het gesprek.

#### *5.8.3.2 Op de achtergrond blijven in het klassengesprek*

Vier leerkrachten hebben een klassengesprek gevoerd met hun klas waarbij dit klassengesprek werd geobserveerd. De leerkrachten werd vooraf in een gesprek gevraagd waaraan zij graag zouden willen werken. Achteraf werd in de vorm van een nagesprek en een vragenlijst gevraagd of zij hierin geslaagd waren. Drie leerkrachten gaven voorafgaand aan het klassengesprek aan dat zij graag meer verantwoordelijkheid wilden geven aan de leerlingen voor het verloop van het gesprek en zichzelf meer op de achtergrond wilden plaatsen. Ook hier blijkt dat bestaande patronen niet eenvoudig te doorbreken zijn. Van de drie leerkrachten die vooraf aangaven hieraan te willen werken, geven er achteraf twee aan dat zij hier ondanks hun voornemen niet in geslaagd zijn. Zo schrijft Tineke: “Ik heb er moeite mee niet te sturen

en de leiding niet te pakken. De kinderen deden het prima” (Vragenlijst Tineke). Ellen zegt in het nagesprek dat het haar is opgevallen dat ze toch wel slecht haar mond dicht kan houden. Uit de observatie van het klassengesprek van Suzanne, dat ook in het kader van dit onderzoek in de vorm van een nieuwskring werd gehouden, bleek dat de leerlingen bij haar inderdaad een veel grotere mate van verantwoordelijkheid namen voor het verloop van het klassengesprek dan bij de andere klassengesprekken.

#### *5.8.3.3 Er zijn meestal teveel dezelfde kinderen aan het woord....*

Een veelgehoorde ‘klacht’ van de vrouwelijke leerkrachten is dat het altijd dezelfde kinderen zijn die aan het woord zijn. Zij doen dit vaak in vergelijkbare bewoordingen, bijvoorbeeld: “En wat ik wel lastig vind altijd is dat er ook wel kinderen zijn die nooit, die luisteren wel mee, maar die doen nooit mee in de discussie of nooit mee met de argumenten. En dat is wel een lastig, om iedereen aan bod te krijgen” (Interview Caroline, 71-73). De leerkrachten geven aan zich zorgen te maken dat niet alle leerlingen aan bod komen. Bij de twee mannelijke leerkrachten horen we deze zorg niet terug. Tineke en Diana geven aan dat zij leerlingen die niet uit zichzelf praten niet snel een beurt geven. Zij maken zich zorgen om de veiligheid van de leerlingen wanneer zij hen ongevraagd een beurt geven. Om hierin een goede balans te vinden is, zeker in een grote groep, ook niet gemakkelijk. Toch ziet Ellen verschillende mogelijkheden om alle leerlingen bij een klassengesprek te betrekken. Zo geeft zij kinderen die het moeilijk vinden om in de groep te spreken vooraf een seintje zodat zij zich kunnen voorbereiden en werkt ze soms met een contract. “Ja, dat zeg ik ook af en toe wel als je dan een vraag stelt, zo’n soort contract doen we ook wel, dan mogen kinderen die normaal – want dat weten ze heel goed zelf – die normaal altijd heel snel hun vinger omhoog doen, die houden hem even een poosje naar beneden. (...) En dan moeten ze dus even wachten, en dan mogen dus eerst de anderen reageren” (Interview Ellen, 187- 194).

#### *5.8.3.4 Het probleem toe-eigenen in het klassengesprek*

Bij het uitvoeren van het klassengesprek geven twee van de vier leerkrachten aan dat zij graag willen dat niet in elk klassengesprek dezelfde leerlingen aan het woord komen. Opvallend is dat zij zich het probleem waarover zij spreken meer toe gaan eigenen. Waar in de interviews in de probleembeschrijvingen vaak een situatie wordt beschreven, wordt nu meer gekeken naar de eigen rol hierin. De formulering verschuift van ‘Het zijn steeds dezelfde leerlingen die hun mening geven’, naar ‘Het lukt mij niet om het klassengesprek zo in te richten dat alle leerlingen hun mening kunnen vormen en uiten’. Ook dit blijkt een patroon dat lastig te

doorbreken is, want beide leerkrachten die aangaven hieraan te willen werken zeggen achteraf dat zij hierin niet geslaagd zijn. Wel zien zij nieuwe mogelijkheden om hiermee aan de slag te gaan. Zo geeft Suzanne aan dat zij in de nieuwskring wil gaan oefenen met een binnen- en een buitenkring, waarbij alleen de binnenkring de gelegenheid heeft om te reageren op de discussievraag.

#### *5.8.3.5 Orde of spontaniteit?*

In tegenstelling tot de leerkrachten in het voortgezet onderwijs uit het onderzoek van Leeman en Radstake (2008) geven de leerkrachten over het algemeen aan dat zij zich geen zorgen maken over het handhaven van regels. Alleen Marjolein geeft aan dat zij dit jaar een groep heeft waarbij ze hier tegenaan loopt. Een aantal leerkrachten worstelt met de vraag in hoeverre zij een ordelijk gesprek moeten nastreven of het enthousiasme van leerlingen de ruimte moeten geven. De spanning die Lefstein (2010) benoemt tussen een gesprek gebaseerd op strakke regels en structuur of een gesprek als een spontaan en creatief proces wordt door drie leerkrachten beschreven. Caroline en Suzanne zijn op dit vlak zoekende en geven aan dit lastig te vinden. “Want soms zijn ze echt goed aan het discussiëren, maar dat ik denk er wordt teveel door elkaar heen gepraat. En dan moet je ingrijpen, maar als je dan ingrijpt dan valt het wel weer eens dood. En dan denk ik had ik het nou maar niet gedaan” (Interview Suzanne, 328-331). Lefstein (2010) benoemt dit niet voor niets als een spanningsveld, want het is altijd zoeken naar een goede balans op dit gebied.

#### **5.8.4 Lastige vraagstukken**

Een aantal leerkrachten zegt dat zij bepaalde onderwerpen lastig vinden om te bespreken. Zo geeft Ruben aan dat hij het moeilijk vindt om onderwerpen te bespreken die bepaalde leerlingen persoonlijk raken of waarmee zij een persoonlijk probleem hebben. Omdat dit heel gevoelig kan liggen, vindt hij het als leerkracht dan lastig de goede woorden te kiezen. Ook Suzanne en Ineke geven aan dat onderwerpen die dicht bij de persoon van de leerling komen, zoals het geloof, lastig zijn om te bespreken. “Nou wat ik soms wel eens lastig vind is als een kind een mening heeft waarvan je denkt oei zeg je dat nou echt hardop? Dat je denkt van hoe ga je daarmee om? Dat zijn dan wel vaak meningen richting andere culturen, andere godsdiensten (...). En er zijn natuurlijk ook kinderen uit de klas bij wie dat ter sprake is, en dan moet je het ook wel weer zo leiden dat een kind zich niet aangevallen of beledigd voelt” (Interview Suzanne, 209-215). Ellen merkt op dat zij het soms lastig vindt om geloofskwesties te bespreken. Omdat zij op een christelijke school werkt, vindt ze het nog wel eens lastig om



te bepalen in welke mate zij kritische vragen met betrekking tot het christelijke geloof kan bespreken. Zij wil graag alles bespreekbaar maken, maar vindt dat zij rekening moet houden met de mogelijke reacties van ouders. Hoewel deze leerkrachten deze onderwerpen lastig vinden, geven ze alle vier aan dat zij het juist belangrijk vinden om hierover wel in gesprek te gaan. Volgens Ruben zijn er twee dingen die je kunt doen: “Je kunt net doen alsof je het niet weet, het een beetje doodzwijgen, of je kunt het bespreekbaar maken met de klas. Ja, en als ik de kans krijg dan kies ik toch voor het tweede”. Volgens hem ligt hier ook de kracht van een goede leerkracht. “Dat je het durft aan te gaan, dat je durft met je klas in gesprek te gaan. En dat je ook jezelf kwetsbaar opstelt” (Interview Ruben, 275- 277 en 330-331).

### **5.8.5 Samenvatting**

Wat ervaren leerkrachten als lastig in het voeren van meningsvormende klassengesprekken over een maatschappelijk vraagstuk?

Leerkrachten noemen een aantal zaken als lastig wanneer het gaat om het voeren van meningsvormende klassengesprekken over een maatschappelijk vraagstuk in de klas. Een aantal punten komt meerdere keren naar voren: omgaan met tijd, het zich op de achtergrond houden, het ervoor zorgen dat niet steeds dezelfde leerlingen aan het woord zijn, een goede balans vinden tussen orde en spontaniteit en het bespreken van bepaalde maatschappelijke vraagstukken die dicht bij de persoon van de leerling komen. Het valt op dat bestaande patronen lastig te doorbreken zijn. Leerkrachten geven aan dat zij de routine en structuur missen om bepaalde problemen aan te pakken. Bij de uitvoering van de klassengesprekken blijkt ook dat de meeste leerkrachten het niet in één klassengesprek voor elkaar krijgen om zichtbare verandering aan te brengen, ondanks hun voornemens dit wel te doen. We vinden ook goede voorbeelden. Zo laat Suzanne, werkzaam op een OGO-school, zien dat het wel degelijk mogelijk is om leerlingen een grote mate van verantwoordelijkheid te geven in het klassengesprek. Zowel de voorbereiding als de uitvoering van de in haar klas gevoerde nieuwskringen ligt grotendeels in handen van de leerlingen. Op het gebied van onderwijservaring zien we geen opvallende verschillen in datgene dat leerkrachten als lastig ervaren. Ook zijn er geen aanwijzingen dat leerkrachten die langer in het onderwijs werkzaam zijn minder problemen zouden ervaren met meningsvormende klassengesprekken. Op het gebied van gender zien we hier wel verschil. De mannelijke leerkrachten bestempelen beduidend minder vaak iets als lastig dan hun vrouwelijke collega's. Het zich op de achtergrond plaatsen wordt door hen niet als lastig benoemd en ze benoemen het niet als probleem benoemen dat veelal dezelfde leerlingen het woord voeren.

## Hoofdstuk 6: Conclusie

### 6.1 De hoofdvraag

In de conclusie geven we een antwoord op de door ons gestelde hoofdvraag:

*Hoe verhoudt het denken van leerkrachten over meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken zich tot de kwaliteitsaspecten die centraal staan bij een gerichtheid op persoonlijke en democratische ontwikkeling?*

Dit doen we door de kwaliteitscriteria uit de literatuur in herinnering te brengen. Vervolgens geven we per deelvraag een korte samenvatting waarbij we de resultaten -op basis van de tien gehouden interviews en de voorgesprekken, observaties, nagesprekken en vragenlijsten rondom de vier uitgevoerde klassengesprekken- koppelen aan bevindingen uit de literatuur.

### 6.2 Literatuurstudie

Een democratische samenleving kan niet zonder onderwijs waarbinnen aandacht is voor de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen. Eén manier om te werken aan deze ontwikkeling is het creëren democratische praktijken in het onderwijs. Recentelijk is er aandacht ontstaan voor het potentieel van klassengesprekken als democratische praktijk. Echter, niet elke klassengesprek draagt bij aan de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen. We kunnen op basis van de literatuurstudie een aantal kwaliteitsaspecten onderscheiden: Allereerst is het van belang op welke doelen we ons focussen. Vervolgens is het om deze doelen te realiseren van belang dat er aandacht wordt besteed aan de aanpak van het klassengesprek, de gesprekskwaliteiten van het klassengesprek en de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen.

### **6.3 Overzicht van de kwaliteitscriteria**

Zetten we al deze kwaliteitcriteria in een overzicht dan ziet dat er als volgt uit:

#### *Doelen:*

1. Het kunnen vormen en uiten van een eigen mening.
2. Het kunnen geven van argumenten bij de eigen mening.
3. Het zich kunnen inleven in andere perspectieven.
4. Het kunnen onderzoeken en in overweging nemen van verschillende perspectieven.
5. Horizonverbreding door middel van nieuwe kennis, ervaringen en perspectieven met betrekking tot maatschappelijke vraagstukken.

#### *Aanpak:*

1. In de keuze van het maatschappelijke vraagstuk en de voorbereiding wordt een verbinding gelegd tussen de belevingswereld van de leerlingen en nieuwe kennis en ervaringen.
2. Het maatschappelijke vraagstuk wordt geïntroduceerd door middel van een heldere en open vraag.

#### *Gesprekskwaliteiten:*

1. De leerlingen zijn gericht op elkaar praten tegen elkaar.
2. De leerlingen reageren op elkaar en bouwen voort op elkaars inbreng.
3. Er komt een verscheidenheid aan perspectieven naar voren in het gesprek.
4. De verschillende perspectieven worden onderzoekend benaderd.
5. Er wordt een verband gelegd tussen nieuwe kennis en de eigen ervaringen van de leerlingen.

#### *De relatie tussen de leerkracht en de leerlingen*

1. Zorg: Het scheppen van een veilige leeromgeving en aandacht voor de persoon.
2. Discipline: Het scheppen van een ordelijke leeromgeving en hanteren van duidelijke regels.
3. Vertrouwen: Het stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid van de leerling.

## **6.4 Leerkrachten aan het woord**

Op basis van bovenstaande indeling in kwaliteitscriteria is aan tien leerkrachten gevraagd hoe zij denken over meningsvormende klassengesprekken en welke ervaringen zij hiermee hebben. De tien interviews zijn vervolgens geanalyseerd op basis van de volgende zes deelvragen. Naast de tien interviews hebben vier leerkrachten in het kader van dit onderzoek een klassengesprek uitgevoerd met de klas. De voorgesprekken, observaties, nagesprekken en vragenlijsten rondom deze klassengesprekken vormen aanvullende data voor het beantwoorden van de deelvragen.

## **6.5 Resultaten van de deelvragen**

Alle leerkrachten die meegewerkt hebben aan dit onderzoek gaven aan al ervaring te hebben met het voeren van meningsvormende klassengesprekken. Het algemene beeld dat uit de interviews naar voren komt is dat de leerkrachten deze meningvormende klassengesprekken weinig voorbereiden en doordenken. Er is weinig tot geen structuur of organisatie rondom dergelijke klassengesprekken in de school. De klassengesprekken ontstaan meestal spontaan, na een uitzending van het Jeugdjournaal of door de inbreng van een leerling. De invulling is afhankelijk van de interesse en prioriteiten van de leerkrachten. Deze interesse is over het algemeen wel aanwezig.

Eén school, de OGO-school waar Suzanne werkzaam is, vormt een uitzondering. Op deze school zijn klassengesprekken georganiseerd volgens een vaste structuur en vormen zij een vast onderdeel van het lesprogramma. De leerlingen bereiden zelf een krantenartikel voor en bedenken hierbij een discussievraag. Vervolgens leest de leerling het krantenartikel voor in de klas, vertelt iets over de context en stelt de discussievraag aan de klas. De discussie die hierop volgt wordt door de leerling zelf begeleid. Dit wordt een nieuwskring genoemd. Elke week bereid één leerling een nieuwskring voor en voert deze uit.

### *6.5.1 Doelen*

Niet alle leerkrachten hebben duidelijk voor ogen welke doelen zij nastreven met een meningsvormend klassengesprek. Caroline geeft zelfs aan dat zij hier niet eerder bij stilgestaan heeft. De meeste leerkrachten noemen een aantal doelen. Wanneer we deze onderverdelen in de vijf doelen uit het overzicht van kwaliteitscriteria, dan zien we dat drie doelen vaak genoemd worden: het vormen en uiten van de eigen mening, het kunnen inleven in andere perspectieven en horizonverbreding. Het geven van argumenten bij de eigen mening noemen twee leerkrachten uit zichzelf als belangrijk, maar wanneer leerkrachten dit doel aan

leerkrachten wordt voorgelegd herkennen acht van het dit wel als onderdeel van persoonlijke en democratische ontwikkeling. Het werken aan een onderzoekende houding blijft in het gehele denken van leerkrachten onderbelicht. De leerkrachten die hierop reageren geven aan dat zij dit doel lastig vinden voor de leerlingen of dat het vraagt om meer tijd en oefening. Het werken aan oordeelskundigheid, zoals Bartels (2013) dat verwoordt, verdwijnt hier uit beeld. Dit is jammer, omdat dit leerlingen zou kunnen helpen om tot een weloverwogen oordeel te komen over maatschappelijke vragen. Negen van de tien leerkrachten lijken een onderzoekende houding niet te herkennen als onderdeel van de persoonlijke en democratische ontwikkeling.

Van de vier leerkrachten die in het kader van dit onderzoek een klassengesprek hebben uitgevoerd blijkt in drie van de vier gevallen enkel gewerkt te worden aan het vormen en uiten van de eigen mening. Dit komt overeen met het beeld dat Verhoeven (2012) schetst in haar onderzoek. Van de drie door haar geobserveerde democratische competenties kwam alleen het geven van een mening in de klassengesprekken naar voren.

Wanneer we kijken naar het interview en het uitgevoerde klassengesprek van Suzanne, die werkzaam is op een OGO-school, dan valt op dat zij in verhouding een breder beeld schetst van de persoonlijke en democratische ontwikkeling dan de andere leerkrachten.

### *6.5.2 Aanpak*

De meeste leerkrachten hebben weinig aandacht voor de kwaliteit van de aanpak van een meningsvormend klassengesprek. Ze laten deze gesprekken vaak spontaan ontstaan. Het enthousiasme of de interesse van leerlingen is leidend in hun keuzes. Hierdoor bestaat volgens Parker (2003) de kans dat zij belangrijke maatschappelijke vraagstukken laten liggen. Parker (2003) en Deakin-Crick (2008) spreken allebei over het leggen van verbindingen tussen de belevingswereld van de leerlingen en nieuwe kennis en ervaringen. Er wordt hierbij niet enkel uit gegaan van het bekende, maar nieuwe informatie wordt verbonden met reeds bestaande ervaringen. Leerkrachten herkennen dit verschil tussen ‘aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen’ en ‘een verbinding leggen tussen deze belevingswereld en nieuwe kennis en ervaringen’ niet. Daarnaast is er weinig aandacht voor het bedenken van een goede discussievraag, terwijl dit door Parker (2003) en Retznitskaya e.a. (2009) wordt gezien als bepalend voor de kwaliteit van het gesprek. Veel leerkrachten kiezen ervoor om een stelling van het Jeugdjournaal te gebruiken of ‘gewoon’ in gesprek te gaan. Suzanne, werkzaam op een OGO-school, vormt een uitzondering. Zij besteedt zowel aandacht aan het selecteren van een maatschappelijk onderwerp als aan het bedenken van een goede discussievraag.

### *6.5.3 Gesprekskwaliteiten*

Leerkrachten noemen gesprekskwaliteiten niet of nauwelijks in het kader van bepaalde gespreksdoelen. Het is voor de leerkrachten niet vanzelfsprekend dat doelen en gesprekskwaliteiten met elkaar verbonden zijn. Wanneer we kijken naar de vijf in het literatuuroverzicht benoemde gesprekskwaliteiten zien we dat leerkrachten met name het gericht zijn op elkaar en tegen elkaar praten, het naar elkaar luisteren en het reageren op elkaar en voortbouwen op elkaars inbreng benoemen. Zij vinden het 'leuk' als dit plaatsvindt, maar geven ook regelmatig aan het lastig te vinden om dit te realiseren. Alexander (2005) geeft aan dat het moeilijk is om dominante patronen op dit vlak te doorbreken. Mercer en Hogdekins (2008) geven wel suggesties van handelingsmogelijkheden voor leerkrachten die hierbij behulpzaam kunnen zijn. Het naar voren komen van een verscheidenheid aan perspectieven wordt door twee leerkrachten als gesprekskwaliteit genoemd, terwijl drie leerkrachten dit zien als motor voor het op gang houden van het gesprek. Howe (2010) geeft aan dat een verscheidenheid aan perspectieven juist een van de belangrijkste graadmeters is voor de leeropbrengst van het gesprek. Schuitema e.a. (2011) geven aan dat een verscheidenheid aan perspectieven kan bijdragen aan horizonverbreding. Het aanbrengen van een verscheidenheid aan perspectieven kan dus meer dienen dan alleen de voortgang van het gesprek. Het onderzoekend benaderen van verschillende perspectieven en het leggen van verbanden tussen nieuwe kennis en de eigen ervaringen roepen weinig herkenning op bij de leerkrachten. Alleen Suzanne ziet mogelijkheden om een onderzoekende benadering te introduceren in haar klassengesprekken.

### *6.5.4 De relatie tussen de leerkracht en de leerlingen*

De leerkrachten geven allen aan de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen erg belangrijk te vinden in het voeren van meningsvormende klassengesprekken. Leerkrachten noemen bijna allemaal spontaan het belang van zorg en discipline voor een goed verloop van een meningsvormend klassengesprek. Vertrouwen wordt door de helft van de leerkrachten uit eigen beweging benoemd, twee van hen vinden dit een lastig punt. Wanneer leerkrachten deze kwaliteit voorgelegd krijgen geven nog eens vier andere leerkrachten aan dat zij dit moeilijk vinden. Leerkrachten zijn hierin wel geïnteresseerd. In de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen is hier waarschijnlijk de meeste winst te behalen. Suzanne slaagt er wel in om dit vertrouwen vorm te geven. Zij geeft aan dat op haar school de meningsvormende klassengesprekken zo zijn ingericht dat deze eigen verantwoordelijkheid van leerlingen in grote mate wordt aangesproken. Naast de domeinen zorg, discipline en vertrouwen benoemen

leerkrachten het ‘jehzelf zijn’ en het vervullen van een voorbeeldfunctie als belangrijke kwaliteiten in de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen.

#### *6.5.5 Lastig*

Leerkrachten geven aan een aantal zaken lastig te vinden in het houden van meningsvormende klassengesprekken. Het zichzelf op de achtergrond houden, het ervoor zorgen dat niet steeds dezelfde leerlingen aan het woord zijn, een goede balans vinden tussen orde en spontaniteit en het bespreken van bepaalde maatschappelijke vraagstukken die dicht bij de persoon van de leerling komen zijn de meest voorkomende aandachtspunten. De mannelijke leerkrachten bestempelen minder vaak iets als lastig dan hun vrouwelijke collega’s. Het zich op de achtergrond kunnen plaatsen wordt door hen niet als lastig benoemd. Zij benoemen het daarnaast niet als probleem dat veelal dezelfde leerlingen het woord voeren. Dat bestaande patronen lastig te doorbreken zijn, zoals Alexander (2005) aangaf, wordt bevestigd.

Leerkrachten geven aan dat zij de routine en structuur missen om bepaalde problemen aan te pakken. Bij de uitvoering van de klassengesprekken blijkt ook dat de meeste leerkrachten het niet in één klassengesprek voor elkaar krijgen om zichtbare verandering aan te brengen, ondanks hun voornemens dit wel te doen. Het geven van meer verantwoordelijkheid aan de leerlingen kan ervoor zorgen dat leerlingen meer gericht zijn op elkaar en op elkaar gaan reageren (Reznitskaya e.a., 2009). Tegelijkertijd vinden leerkrachten het lastig om op de achtergrond te blijven, omdat ze willen zorgen dat alle leerkrachten aan bod komen. Hierin een goede balans vinden is ook zeker niet gemakkelijk. Het klassengesprek van Suzanne laat zien dat het behulpzaam kan zijn om het klassengesprek op een andere manier in te richten. Zowel de voorbereiding als de uitvoering van de in haar klas gevoerde nieuwskringen ligt grotendeels in handen van de leerlingen. Omdat de leerlingen gewend zijn aan deze vorm klassengesprekken kan Suzanne zich meer op de achtergrond houden, heeft zij ruimte om goed te observeren hoe het gesprek verloop en kan zij waar nodig bijsturen.

## **6.6 Conclusie**

Wanneer we het denken van de tien leerkrachten op basis van de gehouden interviews met elkaar vergelijken kunnen we een aantal conclusies trekken.

### *6.6.1 Onderwijservaring en gender*

Kijken we naar het aantal jaar onderwijservaring van de leerkrachten, dan is er geen enkel patroon te ontdekken. We kunnen geen verband ontdekken tussen de onderwijservaring van

de leerkracht en de mate waarin hij of zij erin slaagt een meningsvormend klassengesprek gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling vorm te geven.

Kijken we naar de verschillen tussen mannen en vrouwen dan zien we alleen verschil in datgene dat zij als lastig benoemen. De vrouwelijke leerkrachten noemen vaker iets als lastig, geven vaker aan dat zij het lastig vinden om zichzelf op de achtergrond te houden en lijken zich meer zorgen te maken over de vraag of alle leerlingen wel voldoende aan bod komen in een meningsvormend klassengesprek. Omdat we echter maar twee mannelijke respondenten hebben kunnen we uit deze gegevens geen verregaande conclusies trekken. Om hier meer inzicht in te krijgen zou verder onderzoek gedaan moeten worden. Wellicht blijkt hieruit dat mannen en vrouwen op sommige vlakken van elkaar zouden kunnen leren.

### *6.6.2 Pedagogische visie van de basisschool*

Kijken we tenslotte naar de manier waarop het meningsvormende klassengesprek een plaats heeft binnen de school dan zien we iets opvallends. Van de tien scholen is er één school waar klassengesprekken schoolbreed een bepaalde invulling hebben gekregen en opgenomen zijn in het lesprogramma. Op deze school, de OGO-school waar Suzanne lesgeeft, worden deze meningsvormende klassengesprekken gehouden in de vorm van een nieuwskring. Elke week bereid één leerling een nieuwskring voor: de leerling zoekt een actueel krantenartikel uit, leest het krantenartikel voor aan de klas en stelt vervolgens een discussievraag over het onderwerp van het krantenartikel. Deze vorm wordt zowel in de midden- als in de bovenbouw gehanteerd. Op de andere negen scholen wordt er veel overgelaten aan het toeval. De meningsvormende klassengesprekken staan niet opgenomen in het programma of staan hooguit, in één geval, ingepland op een bepaalde tijd zonder dat hieraan invulling wordt gegeven. Leerkrachten geven aan dat de klassengesprekken vaak spontaan ontstaan en dat zij deze niet voorbereiden. Wanneer we vervolgens kijken naar de manier waarop leerkrachten praten over de doelen, de aanpak, de gesprekskwaliteiten en de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen in meningsvormende klassengesprekken zien we een duidelijk verschil tussen de leerkracht van de OGO-school, Suzanne, en de overige leerkrachten. Zo heeft Suzanne in vergelijking tot de andere leerkrachten een beter in beeld welke doelen zij wil realiseren met meningsvormende klassengesprekken en beslaan deze doelen ook een groter gebied van persoonlijke en democratische ontwikkeling, besteed zij meer aandacht aan de aanpak van meningsvormende klassengesprekken en heeft zij meer oog voor het bedenken van goede discussievragen, ziet zij meer mogelijkheden om aan complexere gesprekskwaliteiten te gaan werken en slaagt zij er beter in om leerlingen een grote mate van verantwoordelijkheid te



geven in het meningsvormende klassengesprek. Dat juist deze school eruit springt, is wellicht geen toeval. De visie van ontwikkelingsgericht onderwijs is dat een kind gevormd moet worden dat een brede persoonlijkheid. De OGO-school vindt het vanuit zijn visie belangrijk om een kind een brede maatschappelijke ontwikkeling te geven en het onderwijs hierop in te richten. We zien dus dat op deze school de pedagogische visie meegenomen is in de manier waarop aan meningsvormende klassengesprekken wordt vormgegeven.

Wanneer leerkrachten gevraagd wordt wat zij lastig vinden in een meningsvormend klassengesprek en waaraan zij willen werken dan springen er twee dingen uit: Ze willen de leerlingen meer verantwoordelijkheid geven en zelf meer op de achtergrond optreden, zodat de leerlingen meer met elkaar in gesprek gaan en op elkaar reageren, en ze willen dat meer leerlingen actief betrokken zijn bij het klassengesprek en dat niet bij elk klassengesprek dezelfde leerlingen de boventoon voeren. Leerkrachten geven echter zelf aan dat zij de routine en structuur missen om bepaalde deze problemen aan te pakken. Ook in het realiseren van bepaalde doelen of gesprekskwaliteiten plaatsen de leerkrachten regelmatig de kanttekening dat ze het dan vaker zouden moeten doen of het dan herhaaldelijk terug zou moeten komen. Hiermee geven zij zelf aan dat het spontane karakter van hun klassengesprekken ze in de weg zit bij het realiseren van een bepaalde kwaliteit. Zij blijken het echter niet voor elkaar te krijgen om zelf de structuur en routine aan te brengen waaraan zij behoefte hebben. Op de OGO-school van Suzanne is deze structuur en routine wel aanwezig en blijkt dat de leerkracht hier haar voordeel mee kan doen.

## **6.7 Discussie en aanbevelingen**

In deze laatste paragraaf bespreken we op welke wijze dit onderzoek een bijdrage kan leveren aan het werken aan persoonsvorming en democratie in het onderwijs, kijken we kritische naar dit onderzoek en geven we aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

### *6.7.1 Reflectie op het onderzoek*

Dit onderzoek begon met mijn ideaal voor het onderwijs: aandacht voor persoonsvorming en democratische ontwikkeling van leerlingen in het onderwijs. Op welke wijze kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan dit ideaal? In dit onderzoek laat ik zien dat het mogelijk is om meningsvormende klassengesprekken in te zetten als democratische praktijk in het onderwijs. Daar waar deze klassengesprekken vaak al een onderdeel uitmaken van de lespraktijk hebben we hier een mooi aanknopingspunt. Hoewel dit onderzoek laat zien dat het niet vanzelfsprekend is dat meningsvormende klassengesprekken bijdragen aan persoonlijke

en democratische ontwikkeling van leerlingen, laat het wel zien hoe hieraan invulling kan worden gegeven. Op tenminste één school hebben we hiervan inspirerende voorbeelden gevonden. De OGO-school, waarop Suzanne werkzaam is, kan een voorbeeld zijn voor andere scholen die op zoek zijn naar een stevigere invulling van meningsvormende klassengesprekken. Aangemerkt moet worden dat we slechts één voorbeeld hebben van een geslaagde invulling. Een reden hiervoor is het geringe aantal respondenten. Het grootste knelpunt dat ik in dit onderzoek heb ervaren was het vinden van respondenten. Het aantal respondenten was daardoor uiteindelijk minder dan beoogd. Het tiende interview bracht gelukkig wel het noodzakelijke andere perspectief dat het onderzoek nodig had om uiteindelijk tot dit resultaat te komen. Wel was het van meerwaarde voor het onderzoek geweest wanneer gezocht had kunnen worden naar een andere school waarin de meningsvormende klassengesprekken een vaste plek hadden gehad in het lesprogramma en verbonden waren met de pedagogische visie. Dit was nu met het oog op de beschikbare tijd voor mij niet mogelijk.

Daarnaast moet opgemerkt worden dat ik in dit onderzoek slechts gekeken heb naar een bepaalde invulling van persoonlijke en democratische ontwikkeling, waar andere invullingen ook mogelijk waren geweest en wellicht onderbelicht zijn gebleven. Het onderzoek heeft zich heel erg gericht op de praktische uitvoering van de klassengesprekken door leerkrachten, waarbij de verbinding met verschillende visies op democratie naar de achtergrond is geschoven. Ook heb ik niet gekeken hoe meningvormende klassengesprekken zich verhouden tot andere democratische praktijken in de scholen.

Wel heb ik veel werk verricht om uit de interviews met de leerkrachten een systematisch overzicht te creëren. Het was zeker geen gemakkelijke opgave om ruim 150 pagina's aan interviewtranscripten terug te brengen tot dit onderzoek. Ik heb hierin steeds gezocht naar een balans tussen het vasthouden aan de structuur en de leesbaarheid van het onderzoek aan de ene kant en het vasthouden aan de letterlijke woorden van de respondenten aan de andere kant.

#### *6.7.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek*

Op de OGO-school die deelnam aan dit onderzoek is de pedagogische visie van de school gekoppeld aan de invulling die de school geeft voor meningsvormende klassengesprekken. In dit specifieke geval heeft dit een positief effect laten zien op de manier waarop de leerkracht op deze school invulling geeft aan meningsvormende klassengesprekken. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op een populatie scholen met een duidelijke pedagogische visie, om

te onderzoeken of dit breder geldig is. Daarnaast zou vervolgonderzoek meer aandacht kunnen besteden aan de relatie tussen de visie van leerkrachten op democratie en de wijze waarop zij meningsvormende klassengesprekken vormgeven in hun onderwijspraktijk. Ook zou hierbij aandacht besteedt kunnen worden aan andere democratische praktijken, waaronder besluitvormende gesprekken.

Professionaliseringstrajecten zouden aandacht kunnen besteden aan mogelijke gender verschillen in de manier waarop mannen en vrouwen gesprekken in de klas vorm geven. Ook kan breder gekeken worden hoe mannen en vrouwen omgaan met het geven van eigen verantwoordelijkheid aan leerlingen.

## Literatuurlijst

- Alexander, R. (2005). *Culture, dialogue, learning: notes on an emerging pedagogy*. International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10<sup>th</sup> International Conference, University of Durham, UK.
- Aloni, N. (2007). *Enhancing Humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Dordrecht: Springer.
- Bartels, R. (2013). *Democratie leren door filosoferen. Denken, dialoog en verschil in de basisschool*. Budel: Damon.
- Biesta, G.J.J. (2011). Het beeld van de leraar; over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. In: *Tijdschrift voor lerarenopleiders VELON* 32 (3), 4-11.
- Deakin-Crick (2008). Pedagogy for citizenship. In: F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 17-29). Rotterdam: Sense Publishers. Gevonden op 17 september 2012 op <http://www.sensepublishers.com/catalog/files/9789087906368.pdf>.
- Frijters, S., G. ten Dam & G. Rijlaarsdam, (2008). Effects of dialogical learning on value-loaded critical thinking. In: *Learning and Instruction* 18. 66-82. Elsevier Ltd.
- Groot, I. de (2010). Hoe word je een democratisch burger? In: *Pedagogiek* 30 (1), 58-74.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York/London: Routledge.
- Leeman, Y., W. Wardekker & D. Majoor (2007). *Pedagogische kwaliteit op de kaart*. Baarn: HB Uitgevers. Digitale versie gevonden op 11 december 2012 op [http://www.windesheim.nl/~media/Files/Windesheim/Research%20Publications/121102\\_PKO\\_Pedagogische\\_kwaliteit\\_op\\_de\\_kaart.pdf](http://www.windesheim.nl/~media/Files/Windesheim/Research%20Publications/121102_PKO_Pedagogische_kwaliteit_op_de_kaart.pdf).
- Leenders, H. & W. Veugelers (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. In: *Pedagogiek* 24 (4), 361-375.
- Krikke, A. (2011). Een onderzoek naar de rol van interactie in de kleine kring bij de taalontwikkeling van jonge kinderen. Gevonden op 16 maart 2012 op <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2011-0906-200855/SCRIPTIE%20%20NEDERLANDS%20%20Aletta%20Krikke%20pdf.pdf>.

- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than as solution: some implications of situating dialogue in classroom. In: Littleton, K. & C. Howe (2010). *Educational dialogues. Understanding and Promoting productive interaction*. Londen en New York: Routledge.
- Mercer, N. & S. Hodgekins (2008). *Exploring talk in schools*. Online versie gevonden op 15 maart 2012 op [http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=9V34t8ir3yIC&oi=fnd&pg=PA55&dq=neil+mercer+2008&ots=8Fi2hRF814&sig=fukkVe58KeIt\\_Abukac4FJI7S44#v=onepage&q=neil%20mercer%202008&f=false](http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=9V34t8ir3yIC&oi=fnd&pg=PA55&dq=neil+mercer+2008&ots=8Fi2hRF814&sig=fukkVe58KeIt_Abukac4FJI7S44#v=onepage&q=neil%20mercer%202008&f=false).
- Mercer, N. & K. Littleton (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London, UK: Routledge
- Nederlandse Montessori Vereniging (2013). *Vereniging*. Gevonden op 7 oktober 2013 op <http://www.montessori.nl>.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. New York: Teachers College Press.
- Parker, W.C. & D. Hess (2001). Teaching with and for discussion. In: *Teaching and Teacher Education 17*. 273-289. Elsevier Science Ltd.
- Radstake, H. & Y. Leeman (2008). Begeleiden van gesprekken in de klas over problemen met etnisch gemengd samenleven. In: *Pedagogiek 28 (3)*, 171-190.
- Reznitskaya, A., L-J. Kuo, A-M. Clark (e.a.) (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach tot group discussions. In: *Cambridge Journal of Education 39 (1)*, 29-48. University of Cambridge, Faculty of Education.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.
- Schuitema, J., H. Radstake & W. Veugelers (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. Amsterdam: Department of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.
- Stichting HVO (2013). *Het vak HVO*. Gevonden op 11 juni 2013 op <http://hvo.nl/het-vak-hvo-en-lv>.
- Vereniging Openbaar Onderwijs (2013). *De kenmerken*. Gevonden op 7 oktober 2013 op [http://www.voo.nl/Pagina/Openbaar\\_Onderwijs/Openbaar\\_onderwijs1/De\\_kenmerken](http://www.voo.nl/Pagina/Openbaar_Onderwijs/Openbaar_onderwijs1/De_kenmerken)

- Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie. Een mixed-methods evaluatieonderzoek naar de werkzaamheid van een schoolbreed programma voor democratische burgerschapsvorming in de basisschool*. Proefschrift. Digitale versie via <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2012-0910-200429/verhoeven.pdf>.
- Veugelers, W. (2011). A Humanist Perspective on Moral Development and Citizenship Education. In W. Veugelers, *Education and Humanism* (9-34). Rotterdam, Boston, Taipeh: Sense Publishers.
- Veugelers, W. & E. de Kat (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant-Uitgevers nv.
- Westheimer, J. (2008). On the relationship between political and moral engagement. In In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (17-29). Rotterdam: Sense Publishers. Gevonden op 17 september 2012 op <http://www.sensepublishers.com/catalog/files/9789087906368.pdf>.
- Wij-leren.nl (2013). *Ontwikkelingsgericht onderwijs*. Gevonden op 7 oktober 2013 op <http://www.wij-leren.nl/ogo-ontwikkelingsgericht-onderwijs.php>.

## Afbeeldingen

- Scientias.nl (2013). Gevonden op 18 oktober 2013 op <http://www.scientias.nl/hoe-redden-we-onze-democratie/88379>.

## **Bijlagen**

Bijlage 1: Interviewrichtlijn versie 1 (Interview 1 t/m 5) .....	79
Bijlage 2: Interviewrichtlijn versie 2 (Interview 6 t/m 10) .....	82
Bijlage 3: Lijst met doelen en criteria .....	85
Bijlage 4: Vragenlijst leerkracht naar aanleiding van klassengesprek .....	86

## **Bijlage 1: Interviewrichtlijn versie 1 (Interview 1 t/m 5)**

### **Introductie**

Voor mijn onderzoek wil ik met leerkrachten in gesprek om erachter te komen hoe zij denken over het houden van klassengesprekken met de klas. Het onderzoek gaat specifiek over meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vragen, maar ik ben ook geïnteresseerd in ervaringen en ideeën ten opzichte van klassengesprekken meer in het algemeen. Het gesprek zal, zoals vooraf aangegeven, ongeveer één uur duren.

Het gesprek bestaat uit drie delen. Eerst wil ik een aantal dingen vragen over de eigen ervaringen en gedachtes over het houden van klassengesprekken met de klas. Daarna wil ik een aantal bevindingen uit mijn literatuuronderzoek voorleggen en jou vragen om hierop te reageren. Voel je vrij om te associëren en te zeggen wat er in je op komt, ook al is dit niet direct een antwoord op de vraag. Tenslotte zal ik vragen of je geïnteresseerd bent om mee te werken aan het vervolg van het onderzoek. Als we hier zijn aanbeland zal ik dit nog verder toelichten.

Het interview zal worden opgenomen en letterlijk uitgetypt. De gegevens jou en van de school zullen worden geanonimiseerd. Het transcript zal ik ter controle opsturen. Je hebt dan nog de gelegenheid om hierop te reageren.

### **1. Algemene gegevens**

- Naam
- Gegevens van de school (naam, plaats, type)
- Aantal jaar ervaring in het onderwijs?
- Momenteel werkzaam in klas...?



## 2. Ervaringen met klassengesprekken

- Heb je ervaring met het voeren van klassengesprekken?
- In welke context zet je klassengesprekken in?
- Wat is voor jou een reden om (g)een klassengesprek in te zetten?
- Hoe zien de klassengesprekken die je houdt er doorgaans uit?
  - Zou je een onderscheid kunnen maken tussen verschillende soorten klassengesprekken?
  - Wat voor type klassengesprek houd je?
  - Hoe zie de opstelling van de klas er dan uit?
  - Welke onderwerpen bespreek je in een klassengesprek?
  - Welke regels hanteer je?
  - Wat is jouw rol als leerkracht tijdens het klassengesprek?
  - Wanneer is voor jou een klassengesprek geslaagd?
- Welke positieve en/of negatieve ervaringen heb je met het voeren van klassengesprekken?

## 3. Onderwijsvisie

- Wat wil je bereiken bij de leerlingen met het inzetten van klassengesprekken?

## 4. Meningsvormende klassengesprekken

*In dit onderzoek ligt de nadruk op meningsvormende klassengesprekken over maatschappelijke vraagstukken. Het gaat hierbij om een gezamenlijk onderzoeken van verschillende perspectieven en het vormen van een eigen mening over een maatschappelijk vraagstuk.*

- Welke associaties heb je hierbij?

## **5. Voorleggen van criteria**

*De leerkracht krijgt een A4 met criteria die geformuleerd zijn op basis van literatuur en onderzoeken over meningsvormende klassengesprekken in relatie tot persoonsvorming en democratische ontwikkeling. De leerkracht wordt gevraagd te reageren en zichzelf de volgende dingen af te vragen:*

- Lijkt een klassengesprek op basis van deze doelen en criteria de leerkracht wenselijk/aantrekkelijk?
- Denkt de leerkracht dat deze doelen en criteria haalbaar zijn? (in het algemeen/voor zichzelf)

## **6. Vragen ten aanzien van uitvoering**

- Welke vragen hebben heeft de leerkracht naar aanleiding van dit gesprek over zijn eigen capaciteiten om een dergelijk meningsvormend klassengesprek over een maatschappelijk vraagstuk vorm te geven.
- Wat lijkt de leerkracht lastig en waar zou hij of zij misschien aan willen werken?
- Heeft de leerkracht interesse om een dergelijk gesprek te gaan vormgeven met zijn/haar klas? → Vervolg onderzoek

## **Bijlage 2: Interviewrichtlijn versie 2 (Interview 6 t/m 10)**

*De belangrijkste wijzigingen ten opzichte van de eerste interviewrichtlijn zijn met rood gearceerd.*

### **1. Algemene gegevens**

- Naam
- Gegevens van de school (naam, plaats, type)
- Aantal jaar ervaring in het onderwijs?
- Momenteel werkzaam in klas...?

### **Introductie**

Voor mijn onderzoek wil ik met leerkrachten in gesprek om erachter te komen hoe zij denken over het houden van meningsvormende klassengesprekken gericht op de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen.

Het gesprek bestaat uit drie delen. Eerst wil ik een aantal dingen vragen over de eigen ervaringen en gedachtes over het houden van klassengesprekken met de klas. Daarna wil ik een aantal bevindingen uit mijn literatuuronderzoek voorleggen en jou vragen om hierop te reageren. Voel je vrij om te associëren en te zeggen wat er in je op komt, ook al is dit niet direct een antwoord op de vraag. Tenslotte zal ik vragen of je geïnteresseerd bent om mee te werken aan het vervolg van het onderzoek. Als we hier zijn aanbeland zal ik dit nog verder toelichten.

Tijdens mijn stage heb ik meegelopen met een onderzoeksproject waarin basisscholen een maatschappelijke stage deden. Na afloop hielden zij met de klas een klassengesprek over hun ervaringen en meningen. Ik heb een aantal gesprekken geobserveerd en hierdoor ben ik geïnteresseerd geraakt in het inzetten van klassengesprekken gericht op de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen.

### **2. Persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling**

- **Wat is voor jou belangrijk is jouw onderwijs?**

- Vind jij het belangrijk om op school aandacht te besteden aan de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen?
- Wat versta je hier zoal onder?

### 3. Meningsvormende klassengesprekken over een maatschappelijk vraagstuk

- Zie jij klassengesprekken als een middel om aan persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen te werken? Cruciaal of 'leuk voor erbij'?
- Vind je het belangrijk om met leerlingen over maatschappelijke thema's/vraagstukken te praten?
- Welke plaats hebben dit soort gesprekken in jouw onderwijs? Is er op dit gebied een bepaalde opbouw in de verschillende schooljaren/leerlijn?
- Wat zijn voor jou doelen van zo'n klassengesprek?
- Waarom vind je het belangrijk om aan deze doelen te werken?
- Wat doe je om deze doelen te behalen?
  - Hoe werk je aan het doel ..... ?
  - Is het moeilijk om dit doel te bereiken?
  - Gaat het vanzelf of wat doe jij in je voorbereiding of aanpak om dit te realiseren?
  - Hoe zie je jouw rol als leerkracht hierin?
  - Welke kwaliteiten heeft het gesprek nodig om de genoemde doelen te behalen?
- Zijn er dingen die je lastig vindt in het voeren van dergelijke klassengesprekken?
  - Welke dilemma's kom je tegen?
  - Zijn er wel eens dingen waar je minder tevreden over bent?
  - Zijn er dingen die je graag zou willen bereiken, maar waarbij je tegen problemen aanloopt?
  - Kun je elk maatschappelijk thema bespreken in de klas?

### 4. Doorvragen op een bepaalde onderwerp

- Kun je een voorbeeld geven van ..... ?
- Wat wil je dat de leerlingen daar uiteindelijk van leren .....?
- Hoe verhoudt ..... zich tot de doelen die je hebt?

- Wat houdt ..... (meningsvorming, voortbouwen op elkaars inbreng....) voor jou precies in?
- Hoe ziet dat er concreet uit?
- Waarom kies je ervoor om ..... te doen?

## **5. Voorleggen van criteria**

*De leerkracht krijgt een A4 met criteria die geformuleerd zijn op basis van literatuur en onderzoeken over meningsvormende klassengesprekken in relatie tot persoonsvorming en democratische ontwikkeling. De leerkracht wordt gevraagd te reageren en zichzelf de volgende dingen af te vragen:*

- Lijkt een klassengesprek op basis van deze doelen en criteria de leerkracht wenselijk/aantrekkelijk?
- Denkt de leerkracht dat deze doelen en criteria haalbaar zijn? (in het algemeen/voor zichzelf)
- Heb je nog toevoegingen op basis van deze doelen?

## **6. Vragen ten aanzien van uitvoering**

- Welke vragen hebben heeft de leerkracht naar aanleiding van dit gesprek over zijn eigen capaciteiten om een dergelijk meningsvormend klassengesprek over een maatschappelijk vraagstuk vorm te geven.
- Wat lijkt de leerkracht lastig en waar zou hij of zij misschien aan willen werken?
- Heeft de leerkracht interesse om een dergelijk gesprek te gaan vormgeven met zijn/haar klas? → Vervolg onderzoek

## **Bijlage 3: Lijst met doelen en criteria**

### **Meningsvormende klassengesprekken gericht op persoonlijke en democratische ontwikkeling**

Verschillende auteurs hebben geschreven over het inzetten van meningsvormende klassengesprekken gericht op de persoonlijke en democratische ontwikkeling van leerlingen. In Nederland zijn ook een aantal onderzoeken verricht op dit gebied. Op basis hiervan hebben we een overzicht gemaakt van criteria voor een dergelijk klassengesprek.

#### Onder persoonlijke en democratische ontwikkeling vallen de volgende **doelen**:

- Het kunnen vormen en uiten van een eigen mening
- Het kunnen geven van argumenten bij de eigen mening
- Het zich kunnen inleven in andere perspectieven
- Het kunnen onderzoeken en in overweging nemen van andere perspectieven
- Horizonverbreding door middel van nieuwe kennis, ervaringen en perspectieven met betrekking tot maatschappelijke vraagstukken

#### Om deze doelen te realiseren zijn bij **de aanpak** zijn de volgende punten van belang:

- In de keuze van het maatschappelijke vraagstuk en de voorbereiding wordt een verbinding gelegd tussen de belevingswereld van de leerlingen en nieuwe kennis en ervaringen
- Het maatschappelijke vraagstuk wordt geïntroduceerd door middel van een heldere en open vraag.

#### Om deze doelen te realiseren zijn de volgende **gesprekswaliteiten** van belang:

- De leerlingen gericht zijn op elkaar en tegen elkaar praten
- De leerlingen op elkaar reageren en voortbouwen op elkaars inbreng,
- Er een verscheidenheid aan perspectieven naar voren komt in het gesprek  
De verschillende perspectieven worden onderzoeken benaderd
- Er een verband wordt gelegd tussen kennis en de eigen ervaringen van de leerlingen.

#### Om deze doelen te realiseren is het belangrijk dat in de **relatie tussen de leerkracht en leerlingen** aandacht is voor:

- Zorg: Het scheppen van een veilige leeromgeving en aandacht voor de persoon van de leerling
- Discipline: Het scheppen van een ordelijke leeromgeving en hanteren van duidelijke regels
- Vertrouwen: Het stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid van de leerling

#### **Bijlage 4: Vragenlijst leerkracht naar aanleiding van klassengesprek**

Welke doelen had je met het klassengesprek?

Heb je deze doelen in dit klassengesprek behaald?

Zo ja, wat heb je dan gedaan waardoor het gelukt is?

Zo nee, wat had je (nog meer) kunnen doen om het doel/de doelen te behalen?

Wat viel je op aan je eigen rol in het gesprek?

Wat viel je op aan de inbreng van de leerlingen in het gesprek?

Zijn je dingen waar je jezelf (meer) bewust van was of werd door het voorafgaande interview en de aanwezigheid van een observant tijdens het klassengesprek?

Zijn er zaken waar je jezelf op het gebied van meningsvormende klassengesprekken gericht op persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen verder in wilt ontwikkelen?

Zo ja, wat zou aan deze ontwikkeling kunnen bijdragen denk je?

Heb je nog opmerkingen, tips of suggesties wat betreft het onderzoek naar aanleiding van het interview en het bezoek tijdens het klassengesprek?

**Bedankt voor de medewerking!**