

De burgerschapsdocent is ook een mens

Een analyse van hoe persoonlijke emoties en maatschappelijke verwachtingen van de mens achter de docent zich verhouden tot besprekingen van controversiële onderwerpen in de klas.



Masterthesis

Door: Ruben Heijmeijer 6861504

Begeleid door: Willem de Koster

Tweede lezer: Tom Emery

Woordenaantal: 9.864

22 juni 2025

Erasmus Universiteit Rotterdam

Master Polarisatie, Democratie en Samenleving

Abstract

In een gepolariseerde samenleving staan burgerschapsdocenten voor de complexe taak om controversiële thema's rond o.a. culturele diversiteit te bespreken. Waar de literatuur didactische richtlijnen biedt, blijven de spanningen die docenten tussen hun professionele rol en persoonlijke emoties ervaren onderbelicht. Dit onderzoek analyseert hoe docenten deze balans in de praktijk vormgeven.

Middels tien semi-gestructureerde interviews is de beleavingswereld van docenten geanalyseerd, langs concepten als de reacties op ervaren spanning (Hirschman, 1970), de *front-* en *backstage* (Goffman, 1959) en Kelly's (2001) typologie van docent houdingen. De resultaten tonen aan dat docenten hun houding continu balanceren, en afstemmen op de schoolcontext, hun pedagogische visie, ervaren *frontstage*-eisen en de aard van het onderwerpen. Hierbij moeten ze hun persoonlijke *backstage*-wereld constant managen. Dit kost "emotionele arbeid" (Hochschild, 1983). Dit uit zich voornamelijk in de aanname van (een variant van) *committed partiality*, waarbij de grens tussen professionaliteit en persoonlijkheid bewust fluïde blijft, en mag vervagen.

De conclusie is dat effectief burgerschapsonderwijs niet alleen strakke didactiek vereist, maar ook afhankelijk is van menselijke afwegingen van de docent. Dit onderzoek biedt daarmee relevante inzichten voor het burgerschapsonderwijs, lerarenopleidingen en het begrip van hoe maatschappelijke polarisatie zich uitwerkt in de klas.

Kernwoorden

Burgerschapsonderwijs - Docenthouding - Frontstage/Backstage - Polarisatie - Zelfonthulling

Inleiding

Spanning in de samenleving, spanning in de klas

De huidige Nederlandse samenleving is gepolariseerd (Bovens et al., 2014; Van der Brug et al., 2015; Miltenburg et al., 2024). Mensen ervaren een verharding in gedachtegoed rondom sociaal-culturele, politieke en/of economische ontwikkelingen. Terwijl onderzoek aantoonde dat inhoudelijke meningsverschillen niet extreem ver uit elkaar groeien, denkt men wel steeds negatiever over ‘de ander’ (Dekker, 2022; Hartevelt, 2022).

In die ontwikkeling spelen allerlei factoren mee, zoals de opkomst van sociale media en hun filterbubbels (Pariser, 2011), of de groei van populistische bewegingen en de sterke vijandbeelden die ze oproepen. Zulke ontwikkelingen versterken tegenstellingen in de samenleving (Mudde, 2019; Rooduijn, 2015). Een toename in economische ongelijkheid of veranderingen in bevolkingssamenstelling leiden zo tot meer burgers die zich isoleren en ‘anderen’ stereotyperen (Putnam, 2000). Het resultaat is dat bevolkingsgroepen dan wel tot één samenleving behoren, maar elkaar steeds meer als ‘de ander’ zien (Van der Brug et al., 2015).

Een belangrijke vraag is hoe zulke ontwikkelingen zich vertalen naar de schoolklas, de plek waar toekomstige generatie burgers worden opgeleid. Scholen en klaslokalen zijn niet geïsoleerd van maatschappelijke trends, actuele (gepolariseerde) discussies of politiek (Veugelers en Schuitema, 2013). Maatschappelijke spanningen vinden hun weg op meerdere manieren de klas in. Leerlingen nemen ze mee vanuit hun sociale omgeving en media-interacties (Dinas, 2013; Donovan en Karp, 2006), terwijl de lesinhoud zelf vaak actualiteiten of controverses behandelt.

Het gevaar van zulke spanningen is dat deze afglijden naar gepolariseerde debatten, waarin burgers (en toekomstige generaties) elkaars meningen vanwege onbegrip of afkeer niet meer kunnen of willen erkennen. Het onderwijs probeert hier een mitigerende rol in te spelen. Onder andere door tijd te besteden aan het werken met- of bespreken van maatschappelijke controverses (Hiemstra, 2023; Leenders et al., 2008; Veugelers en Schuitema, 2013). Maar dat gaat niet vanzelf. Onderzoek van o.a. Veugelers en Schuitema (2013), naar docent ervaringen tijdens het faciliteren van controversiële gesprekken in de klas, laat bijvoorbeeld zien dat docenten last kunnen hebben van handelingsverlegenheid. Een docent is een burger die dezelfde spanningen en reacties kan ervaren als ieder ander. Maar zij vervullen een unieke rol in de maatschappij, waarin ze de formatieve jaren van volgende generaties begeleiden. Een belangrijke vraag is daarom hoe de reacties van docenten op polarisatie zich uiten in de klas, en hoe dat zich verhoudt tot hun lesgevende taak.

Hoewel het verschijnsel polarisatie breed is onderzocht vanuit sociaalwetenschappelijk perspectief (Bovens et al., 2014; Dekker, 2022; Mudde, 2019), en er veel theoretische didactische richtlijnen zijn voor het bespreken van controversiële thema’s (o.a. Kelly, 2001; Hand, 2008; Avery et al., 2013; Veugelers & Schuitema, 2013), blijft een cruciale schakel onderbelicht; de beleavingswereld van de docent zelf. Daarmee blijft een belangrijke dimensie van het burgerschapsonderwijs buiten

beschouwing, namelijk de spanningen die ontstaan in de verhouding tussen persoonlijke identiteit en emotie en de professionele rol (Hung, 2019). Sociaal-psychologische concepten zoals ‘stemverheffen of terugtrekken’ (Hirschman, 2019), en de ‘*spiral of silence*’ (Noelle-Neumann, 1974) worden nog niet ingezet om het specifieke handelen van de ‘mens achter de burgerschapsdocent’ te begrijpen. Het willen dichten van deze wetenschappelijke kloof is de centrale aanleiding voor dit onderzoek.

Dit is geprobeerd door specifiek te onderzoeken hoe docenten zich positioneren op het spectrum tussen neutraliteit en zelfonthulling, hoe ze voor de klas en daarbuiten omgaan met eigen emoties en overtuigingen en welke strategieën zij hanteren om polarisatie in de klas te managen. Zo biedt dit onderzoek inzicht in de praktijk van burgerschapsonderwijs, de complexiteit van de opdracht ‘burgers op te leiden’, en de specifieke dynamieken die polarisatie in de context van een klas teweeg kunnen brengen.

Voor een concrete invalshoek werd in dit onderzoek specifiek het thema ‘migratie en culturele diversiteit’ centraal gesteld. Dit thema is een relevant voorbeeld van een gepolariseerd debat dat ook in klassen speelt. Onderzoek van Munniksma et al. (2017) laat zien dat er sprake is van een polariserende beweging in de houding van jongeren ten opzichte van nieuwe immigranten. Daarnaast ontstaat in scholen regelmatig onenigheid over bijvoorbeeld religieuze uitingen. Maatschappelijke spanningen rondom migratie en culturele diversiteit kunnen onder jongeren dus al afglijden tot een gepolariseerd debat. De manier waarop actualiteiten of ontwikkelingen rondom migratie en culturele diversiteit besproken worden in de klas is dus een maatschappelijk en wetenschappelijk relevant vraagstuk. De hoofdvraag van dit onderzoek is daarom:

Hoe bespreken Nederlandse burgerschapsdocenten migratie en culturele diversiteit in de klas in een context van maatschappelijke polarisatie, en hoe kan dit worden begrepen?

Om deze vraag te onderzoeken zijn er tien Nederlandse burgerschapsdocenten door middel van semi-gestructureerde interviews geïnterviewd. Deze kwalitatieve methode maakt het mogelijk om de emoties, processen en ervaringen die docenten tegenkomen gedetailleerd te beschrijven.

Om analytische aandacht tijdens het onderzoek te sturen is gebruikgemaakt van Blumers (1954) *sensitizing concepts* (attenderende begrippen). Deze begrippen helpen om thematische structuur aan te brengen in de interviews. Ze vormen het uitgangspunt voor het opstellen van de topiclijst en bepalen de eerste structuur van de analyse. De attenderende begrippen wijzen (in dit geval) op belangrijke dynamieken of spanningen die docenten zouden kunnen ervaren bij het bespreken van gevoelige onderwerpen binnen het thema migratie en culturele diversiteit. In het volgende theoretisch kader wordt de actuele literatuur wat betreft polarisatie op migratie en culturele diversiteit en houdingen van burgerschapsdocenten geanalyseerd, om zo de relevante attenderende begrippen voor dit onderzoek te ontwikkelen.

De docent tussen polarisatie en professionaliteit

Polarisatie en het onderwijs

Migratie en culturele diversiteit zijn de afgelopen decennia prominente thema's geworden in veel westerse samenlevingen, waaronder Nederland (Bovens et al., 2014). De ontwikkelingen met betrekking tot deze thema's, zoals veranderingen in de culturele diversiteit en politiek, brengen maatschappelijke spanningen met zich mee. Dit heeft affectieve polarisatie als gevolg (Dekker, 2022; Harteveld, 2022). Aan de ene kant ontstaan groepen die migratie en culturele diversiteit omarmen, met normen of waarden voor inclusie en gelijkwaardigheid als drijfveer. Aan de andere kant ontstaan er groepen die zich kritisch opstellen tegenover (verdere) immigratie en culturele verandering, vanwege bijvoorbeeld zorgen over de nationale identiteit en de economie (Van der Brug et al., 2015). De tegenstrijdige argumentaties leiden tot gevoelens van 'wij tegen zij'. Hierdoor ontstaat er vijandigheid en wantrouwen tussen verschillende groepen (Dekker, 2022).

Omdat gepolariseerde standpunten vaak gevoed worden door onderbuikgevoelens en stereotypering (Putnam, 2000) wordt het onderwijs gezien als een cruciale plek om de negatieve effecten van polarisatie tegen te gaan (Veugelers en Schuitema, 2013). Het schoolcurriculum biedt ruimte om leerlingen niet alleen vereiste feitelijke maatschappelijke basiskennis te leren, maar ook om ze democratische vaardigheden te leren en op andere vlakken op te leiden tot burger. Die ruimte wordt al benut, Nederlandse scholen hebben de taak gekregen om leerlingen te voorzien van burgerschapsonderwijs, om ze zo voor te bereiden op deelname aan een diverse en soms gepolariseerde samenleving (Leenders et al., 2008; Veugelers & Schuitema, 2013).

Burgerschapsonderwijs

De exacte vormgeving van burgerschapsonderwijs verschilt per school. Een overkoepelende methode is het klassikaal bespreken (of in kleinere groepen bespreekbaar maken) van de controverses en maatschappelijke tegenstellingen die aan de voet staan van polarisatie. Door controversiële thema's zoals migratie en culturele diversiteit klassikaal te bespreken, kunnen jongeren cruciale democratische vaardigheden en competenties ontwikkelen, zoals kritisch denken, het vormen van weloverwogen meningen, argumenteren, relativeren en het bekijken van situaties met breder moreel perspectief (Avery et al., 2013; Council of Europe, 2015; Journell, 2022; Munniksma et al., 2017). Dit is van grote maatschappelijke waarde. Journell (2022, p.133) vat samen dat een democratie alleen kan functioneren als haar burgers (blijven) leren hoe ze argumenten en bewijs kunnen afwegen. Burgers kunnen alleen tolerant blijven naar mensen waar ze het niet mee eens zijn als ze bewust blijven delibereren over maatschappelijke vraagstukken. Het idee is dus dat leerlingen zulke vaardigheden leren door gestructureerd te oefenen met het bespreken van, of delibereren over controversiële onderwerpen (Avery et al., 2013). Met betrekking tot migratie en culturele diversiteit zouden leerlingen zo in een vroeg stadium kennismaken met de emotie en diepgang achter langlopende conflicten. Denk aan asiel,

inclusiviteit en ongelijkheid. Belangrijker nog, ze leren zicht krijgen op hun eigen subjectieve meningsvorming en kunnen begrip leren opdoen voor anderen (leeftijdsgenoten) met een tegenstrijdige blik.

De burgerschapsdocent

Om tot nuttige controversiële gesprekken in de klas te komen is begeleiding nodig (McAvoy & Hess, 2013). Die taak is komen te liggen bij vakdocenten. Afhankelijk van het controversiële onderwerp (zoals genderrollen, migratie of oorlog) zijn vakdocenten (zoals biologie, maatschappijleer of geschiedenis) erop aangewezen om daar constructieve discussies omheen te faciliteren (Driebergen et al., 2024; Geurts, 2020; Hiemstra, 2023; Veugelers en Schuitema, 2013). Volgens Leenders et al., (2008) bevinden docenten zich daarmee op de frontlinie van burgerschapsvorming, waar ze als individu geconfronteerd worden met uiteenlopende opvattingen en mogelijke spanningen. Onderzoek toont aan dat veel docenten hierin handelingsverlegenheid ervaren. Ze twijfelen over hoe ze zo'n gesprek moeten sturen, hoe ze hun eigen mening ten opzichte van het onderwerp moeten balanceren met hun professionele taak, en zijn bang voor negatieve gevolgen zoals emotionele uitbarstingen of conflicten in en buiten de klas (Hand, 2008; Hess en McAvoy, 2009; Oulton et al., 2004).

Deze handelingsverlegenheid kent volgens sommigen haar oorsprong in de lerarenopleiding. Docenten zouden tijdens hun opleiding te weinig didactische vaardigheden leren om comfortabel te zijn met het leiden van controversiële gesprekken in de klas (Hiemstra, 2023; Leenders et al., 2008; Veugelers en Schuitema, 2013). Zo'n verklaring geeft echter nog geen genuanceerd inzicht in hoe docenten uitdagingen tijdens lessen concreet ervaren, hoe ze zich ten opzichte daarvan positioneren en op welke manier ze vervolgens invulling (zouden willen) geven aan hun rol als burgerschapsdocent. Om richting te bieden aan het beantwoorden van die vraag moeten socio-politieke en onderwijskundige literatuur naast elkaar worden gelegd. Niet alleen de professional moet worden onderzocht, maar ook de burger die daarachter schuilgaat.

De mens achter de burgerschapsdocent

Het is belangrijk om te realiseren dat de eerder genoemde ongewenste gevolgen van polarisatie ook betrekking hebben op 'de mens achter de burgerschapsdocent'. Polarisation kan bij docenten verschillende reacties oproepen, ongeacht of ze zelf een kant kiezen in het debat. Een veelgebruikte tweedeling hierin is die tussen 'terugtrekken' en 'stemverheffen' (Hirschman, 1970). Dit zijn koepeltermen voor meer conflictvermijdende uitingen (terugtrekkend), of juist activistische (stemverheffend). Er zijn verschillende factoren die van invloed kunnen zijn op de tweedeling van Hirschman (1970).

Zo kan het hebben van een sterke politieke identiteit of ideologische overtuiging reden zijn voor drang tot stemverheffing (Jost et al., 2009). Een gevoel van 'in de minderheid zijn' kan daarentegen lijden tot gevoelens van marginalisatie of angst voor sociale afkeuring, en daarom tot 'terugtrekken'

(Noelle-Neumann, 1974). Docenten zouden in het licht van migratie en culturele diversiteit vergelijkbare processen kunnen doormaken. Afhankelijk van hun persoonlijke situatie, en de context van hun specifieke klas kunnen ze gevoelens van marginalisatie voelen, angst hebben voor afkeuring van docenten of externen, of juist gevoelsmatig in hun kracht staan en emotioneel betrokken zijn bij een actualiteit. Dit zijn binnen de scope van de onderzoeksvraag belangrijke verschijnselen om rekening mee te houden. Een neiging om terug te trekken of stem te verheffen, de eigen politieke identiteit of sterke mening kunnen in verband staan met de manier waarop docenten maatschappelijke spanningen ervaren.

Naast persoonlijke houdingen, is er de professionele houding die een docent uitstraalt naar de klas tijdens het bespreken van controversiële onderwerpen. Die professionele houding is veelbesproken in de literatuur. De typologie van Kelly (2001) is hierbij een veelgebruikt model dat fungeert als attenderend begrip in dit onderzoek. Kelly (2001) onderscheidt vier houdingen; het volledig vermijden van controverses (*exclusive neutrality*), het indoctrineren van leerlingen met eigen ‘superieure’ overtuigingen (*exclusive partiality*), enkel fungeren als neutrale gespreksleider (*neutral impartiality*) en een betrokken maar onpartijdige docent die soms een eigen mening deelt (*committed partiality*).

In de wetenschap heerst een debat over de meest verantwoorde didactische houding. Veel auteurs (o.a. Avery et al., 2013; Journell, 2020; McAvoy en Hess, 2013; Veugelers en Schuitema, 2013) beschouwen *committed partiality* als de meest verdedigbare. Zij stellen dat een docent die op gepaste wijze open is over hun eigen mening, daarmee als rolmodel kan fungeren. Dat moet dan voorzichtig gaan, want zelfonthulling mag nooit ten koste gaan van een veilig klasklimaat. Kelly (2001) beweert bovendien dat volledige neutraliteit een ideologische mythe is die in praktijk nooit haalbaar is. ‘De docent is immers ook een mens’.

Dat een ideaal als onrealistisch wordt beschouwd hoeft echter niet te betekenen dat je het niet zou moeten nastreven. Hand (2008) vindt bijvoorbeeld dat neutraliteit nog steeds de beste houding is die een docent kan aannemen, omdat docenten dat het beste in staat stellen het conflict vanuit rationele logica te benaderen. Zelfonthulling kan dat volgens Hand (2008) alleen maar moeilijker maken.

Echter, ook de houding van *committed partiality* vraagt om behoorlijke professionele vaardigheden. Vanwege de ongelijke machtsverhouding tussen docent en leerling (Veugelers en Schuitema, 2013) kan het uitdagend zijn om te voorkomen dat de mening van de docent als autoritair wordt ervaren. De docent moet er actief voor zorgen dat hij niet afglijdt naar *exclusive partiality*, door een leerklimaat te creëren waarin leerlingen zich vrij voelen om het oneens te zijn met elkaar (Avery et al., 2013; Journell, 2020). Dat maakt onder andere dat docenten het spannend, en dus moeilijk kunnen vinden om hun eigen standpunt te delen (Hung, 2019).

De wetenschap ziet de menselijkheid van de docent dus als argument om zowel *neutral impartiality* als *committed partiality* als streefdoel te beschouwen. Tegelijkertijd kunnen docenten onder beide idealen moeilijkheden ervaren. Uiteindelijk valt de exacte positionering van de docent hoe dan

ook op een spectrum tussen neutraliteit en zelfonthulling. In relatie tot de onderzoeksvraag zijn dit interessante inzichten.

In empirisch onderzoek lijkt neutraliteit de standaard. Onderzoek van Miller-Lane (2006) laat zien dat docenten zich soms wel bewust zijn van de argumenten voor zelfonthulling, maar nog steeds voorkeur hebben voor een neutrale houding. Vooral het vooruitzicht van conflict in de klas of boze brieven van ouders kon de onderzoeksgroep van Miller-Lane huiverig maken om hun eigen mening te delen.

Mens en professional

Om te begrijpen hoe docenten hun houdingen in praktijk vormgeven zouden de concepten *frontstage* en *backstage* van Goffman (1959) behulpzaam kunnen zijn. In zijn boek, *The Presentation of Self in Everyday Life*, beschrijft Goffman sociale interactie als theateraal proces met twee podia (*stages*). Mensen bevinden zich volgens hem altijd op één van die podia. Op de *frontstage* geven mensen een voorstelling voor een oordelend publiek, waar ze vanwege hun centrale rol voorzichtig zijn met het uiten van persoonlijke emoties of opvattingen. In de *backstage* daarentegen kunnen mensen vrijer op zichzelf reflecteren en makkelijker twijfels bespreken.

Deze metafoor past goed bij de onderzoeksvraag en besproken literatuur. Voor de klas (*frontstage*) is een docent zich bewust van hoe hij overkomt op leerlingen, ouders of collega's, en leeft de leraar misschien liever een gefilterde rol of gedraging na, hiervan zijn de type houdingen van Kelly (2001) dan voorbeelden. Tegelijkertijd zijn docenten burgers met een *backstage*-wereld, waar ze persoonlijke emoties en reacties op maatschappelijke spanningen ervaren. De termen kunnen zo dus helpen een begrip te vormen rondom hoe docenten hun professionele houding in relatie met hun persoonlijke emoties vormgeven.

Het punt dat Goffman vervolgens nog maakt is dat de positie op de podia in realiteit fluïde is. Terwijl mensen proberen hun beoogde *frontstage* beeld in stand te houden, blijft de grens met de *backstage* altijd dun. Spontane impulsen, acties of emoties zijn lastig te controleren. Welke rol een docent ook aanneemt, hij kan die rol breken en per ongeluk iets *backstage*, van 'de mens achter de burgerschapsdocent' prijsgeven. Dat kan schaamte opleveren (gezichtsverlies), maar ook ruimte bieden voor meer openheid (Goffman, 1959).

Het navigeren tussen persoonlijke emoties en professionele belangen kost wat Hochschild (1983) 'emotionele arbeid' noemt in haar boek '*The Managed Heart*'. Emotionele arbeid betreft het managen van eigen gevoelens om te voldoen aan de eisen van een professionele rol. Voor dit onderzoek betekent dit het beheeren van *backstage*-emoties of meningen om de gewenste *frontstage* leeromgeving te kunnen onderhouden.

Afbakening

Naast de mogelijke invloed van ideologische overtuigingen of persoonlijke kenmerken kan ook de context van de klas uitmaken. Klassen in Nederland zijn min of meer heterogeen, al kan dit nog sterk verschillen per regio. Homogene groepen kunnen het voor docenten makkelijker maken om een veilige discussie te faciliteren, omdat er dan minder kans is op conflict (Veugelers en Schuitema, 2013). In een heterogene klas kan het daarentegen complexer zijn om iedereen gehoord te laten worden, en zijn docenten misschien sneller waakzaam voor spanningen (Leendert et al., 2008). Ook de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van leerlingen kunnen een rol spelen in hoe controversiële thema's besproken worden. Net als de mate van behoefte aan goedkeuring bij studenten onderling (Avery et al., 2013). Volledige analyses van deze factoren vielen buiten de verwachte scope van dit onderzoek. Met de relatief beperkte tijd en middelen kon namelijk moeilijk verzadigde data in relatie tot alle verschillende klassen en klastypen verzameld worden. Toch bleven het wel belangrijke begrippen om rekening mee te houden, om te kunnen begrijpen waarom docenten zich op specifieke momenten wellicht anders uiten. De relevante meningen en ervaringen van respondenten komen waarschijnlijk voort uit interactie met hun specifieke context.

Hetzelfde geldt voor de strategieën of interventies die docenten gebruiken bij het bespreekbaar maken van culturele diversiteit als controversie. Dit onderzoek verwachtte geen volledig beeld te krijgen van alle verschillende methodes die docenten daarvoor inzetten, of alle effecten die dat teweegbrengt. Wel zal er rekening gehouden worden met zulke strategieën, omdat ze de ervaringen van docenten en leerlingen wellicht beïnvloeden hebben.

Samenvattend

Om een onderzoek naar de hoofdvraag te kunnen vormgeven is in dit theoretisch kader richting gezocht in relevante socio-politieke en onderwijskundige literatuur. De volgende *sensitizing concepts* bepalen de koers van de invulling van het onderzoek, en voeden de topiclijst dat gebruikt wordt in het onderzoek.

De besproken effecten van polarisatie als maatschappelijke context kunnen in meer of mindere mate betrekking hebben op docenten, of de mens achter de burgerschapsdocent (Bovens et al., 2014; Hirschman, 1970; Jost et al., 2009; Noelle-Neumann). In een gepolariseerde context kunnen docenten dus de drang voelen om hun stem te verheffen, of juist naar de achtergrond te trekken. Factoren die dat kunnen beïnvloeden zijn bijvoorbeeld; politieke identiteit, het zelf hebben van een sterke mening; gevoelsmatig in de minderheid zijn; ondersteuning en begrip voelen en angst voor sociale afkeuring.

Met betrekking op hun rol als burgerschapsdocent, en het organiseren van controversiële gesprekken in de klas, wijzen onderwijskundigen op valkuilen en soms onrealistische idealen bij elk type houding dat een docent daarin kan aannemen. Voor het classificeren van de houding die in praktijk wordt aangenomen kan de typologie van Kelly (2001) bruikbaar zijn. De aanname van een houding kan verschillende beweegredenen hebben, zoals handelingsonzekerheid, beïnvloeding van externe factoren zoals ouders of didactische ideologie (Avery et al., 2013; Hand, 2008; Veugelers en Schuitema, 2013).

Voor het beschrijven van de totstandkoming van die houding kunnen Goffmans *front-* en *backstage* concepten interessant zijn. Ze kunnen als metafoor dienen voor de balans tussen de professionele docenthouding en de eigen burgerhouding, en laten tevens zien dat die twee altijd met elkaar in verbinding staan.

De combinatie van deze socio-politieke en onderwijskundige concepten vormt de basis voor de topiclijst in Bijlage 2.

Methode

Onderzoeksbenadering

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is een kwalitatieve onderzoeksbenadering gehanteerd. Er werd gekozen voor semi-gestructureerde interviews zoals Creswell & Creswell (2023) die benaderen, omdat die diepgaand inzicht bieden in belevingen, perspectieven en ervaringen van de docenten. Het niet betrekken van alternatieve benaderingen, zoals klasobservaties of groepsgesprekken, was een bewuste keuze. Het onderzoek was gebonden aan de restricties van een masterthesis, waardoor het onrealistisch werd bevonden om (meerdere) benaderingen met waarschijnlijk lastigere wervingsprocedures te hanteren. Daarnaast werd geschat dat er met interviews genoeg data verzameld kon worden om de onderzoeksvraag diepgaand te kunnen beantwoorden. De flexibele structuur van de interviews maakte het ook mogelijk om onverwachte invalshoeken te onderzoeken zonder focus te verliezen op de centrale thema's. Tevens bood die flexibiliteit de mogelijkheid voor respondenten om grenzen aan te geven.

Gezien de potentieel gevoelige en emotionele aard van de thematiek was het cruciaal dat respondenten zich op hun gemak voelden. Daarom is rekening gehouden met Creswell & Creswell's (2023) aanbevelingen rond het belang van vertrouwensrelaties. De gesprekken bouwden op in diepgang en de onderzoeker controleerde bij moeilijkere vragen of het stellen ervan oké was. Zo werd ook het risico verkleind dat de docenten een professionelere '*frontstage*-rol' zouden aannemen tijdens de interviews. Door een open sfeer te creëren, en te sturen op reflectie, werden de respondenten gestimuleerd om ook persoonlijkere '*backstage*' ervaringen te delen.

Dataverzameling

In totaal zijn er tien Nederlandse docenten uit het voortgezet onderwijs geïnterviewd. Allen met recente ervaring in het bespreken van controversiële onderwerpen als migratie en culturele diversiteit. De werving vond initieel plaats onder maatschappijleerdocenten, maar betrok uiteindelijk ook docenten geschiedenis en godsdienst (met ieder een opdracht in burgerschapsonderwijs). De selectie begon met doelgerichte werving binnen het eigen netwerk van de onderzoeker, deze heeft direct docenten en schoolleiders in Utrecht benaderd en daarmee een eerste groep respondenten verzameld. Om de selectiebias die hieruit kan volgen te beperken is daarna middels *snowball sampling* en een online oproep (Bijlage 4) verder gezocht. Dit resulteerde in een groep docenten uit 4 verschillende steden, werkzaam in verschillende typen scholen en onderwijsniveaus. Een gedetailleerder overzicht volgt onderaan de methodesectie.

De semi-gestructureerde interviews werden gestuurd door een topiclijst (zie Bijlage 2) die is gemaakt aan de hand van de attenderende begrippen uit het theoretisch kader (zie Bijlage 1). Zo kon worden verzekerd dat alle relevante thema's aan bod kwamen, terwijl er genoeg ruimte bleef voor de

respondenten om eigen ervaringen of onverwachte inbreng te delen. Dit werkte goed, de topiclijst was open genoeg om eerste reacties of toevalligheden te onderzoeken. Het thema migratie en culturele diversiteit werkte goed als ‘vertegenwoordiger van omstreden onderwerpen’, maar tijdens de gesprekken is de onderzoeker ook sensitief geweest op relevante signalen rondom andere controversiële thema’s. Zo bleken kwesties rondom de LHBTIQ+ emancipatie (zoals Paarse Vrijdag en klassikale voorlichting) ook regelmatig te leiden tot relevante ervaringen binnen de context van dit onderzoek. Dit bleek behulpzaam in het sturen van de gesprekken. Gedurende de dataverzameling werd de topiclijst licht aangepast, op basis van tussentijdse analyses. Het proces van data verzamelen en analyseren was iteratief, en wordt in de volgende paragraaf verder toegelicht.

De duur van de interviews varieerde tussen de 1 en 2 uur, en was gemiddeld 80 minuten. Tijdens de interviews maakte de onderzoeker aantekeningen om te assisteren tijdens het gesprek. Deze werden na afloop van het gesprek uitgewerkt in theoretische memo’s en veldnotities. Daarnaast werden de interviews met toestemming opgenomen om volledig getranscribeerd te kunnen worden. De volledige dataset bestaat daarmee de transcripties en uitgewerkte aantekeningen van alle interviews.

Data-analyse

Het proces van dataverzameling en analyse was iteratief. Na het vierde interview werden de eerste transcripten geanalyseerd. Ze werden open gecodeerd om relevante thema’s en opvallende uitspraken uiteen te zetten. De attenderende begrippen (Bijlage 1) dienden hier opnieuw als uitgangspunt. De topiclijst leek te voldoen aan de datavergaring, maar deze eerste analyse resulteerde ook in codes die volgende interviews weer kunnen voeden. De ‘visie op maatschappelijke rol’ is hier een goed voorbeeld van. Door de ‘toevallige’ bespreking van die visie onder de eerste paar respondenten werd dit een standaardthema in de interviews daarna. Niet alles wat tijdens de gesprekken opkwam was dus direct onderdeel van de attenderende begrippen, theorieën en opvallendheden zijn inductief opgekomen uit de data.

Na interview acht werden alle open codes geclusterd en geordend tot overkoepelende thema’s en concepten die direct betrekking hadden op de hoofdvraag van het onderzoek. De twee laatste interviews boden zo de mogelijkheid om die rode draad te toetsen en te verfijnen. Van de overkoepelende concepten is vervolgens per respondent uitgewerkt hoe die relevant voor hen is, met daarbij verklarende of opvallende quotes die hun positie goed illustreren. Zo kon er, om de onderzoeksvraag te beantwoorden, door de data heen gelezen worden en in een iteratief proces geschakeld worden tussen theorie en data.

Ethische overwegingen

Tijdens het hele onderzoek zijn ethische richtlijnen in acht genomen. Het doel en de werkwijze van het onderzoek werden voor- en tijdens het interview toegelicht. Respondenten hebben via een informed consent document (Bijlage 3) bevestigd van het doel op de hoogte te zijn, en toestemming gegeven de

data te verwerken. Daarnaast was deelname vrijwillig en werden deelnemers erop gewezen specifieke vragen niet te *hoeven* beantwoorden.

De verzamelde gegevens zijn vertrouwelijk behandeld, geanonimiseerd en veilig opgeslagen.

Tabel 1: *Respondenten en schooltype*

Naam (fictief)	Leeftijd	Schooltype ¹
R1 Amara	30-35	Openbaar, havo/vwo
R2 Bart	45-50	Bijzonder onderwijs, havo/vwo
R3 Codi	30-35	Openbaar, havo/vwo
R4 Donna	20-25	Openbaar, vmbo/havo/vwo
R5 Edwin	50-55	Bijzonder onderwijs, vmbo
R6 Frank	35-40	Openbaar, vmbo
R7 Guusje	25-30	Openbaar, havo/vwo
R8 Harro	30-35	Bijzonder onderwijs, havo/vwo
R9 Igor	20/25	Openbaar, vmbo
R10 Jolien	40-45	Openbaar, vmbo

¹ Artikel 23 van de onderwijswet maakt onderscheid tussen openbaar onderwijs dat niet gebaseerd is op een leef- of geloofsovertuiging, en bijzonder onderwijs dat dat wel is.

Resultaten

De volgende resultaten zijn het product van de analyses van de interviews. Die zijn gestructureerd om een stapsgewijs antwoord op de hoofdvraag te benaderen:

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag zijn twee hoofdthema's relevant. Eerst wordt de context van maatschappelijke polarisatie geschetst. Hierin wordt beschreven hoe docenten maatschappelijke spanningen waarnemen en hoe deze spanningen door kunnen sijpelen naar de klas. Dit deel legt de basis voor het begrijpen van de omgeving waarin de docent leeft en werkt.

Vervolgens wordt geanalyseerd *hoe* de docent zich in die omgeving positioneert. Hoe reageert de docent op de ervaren polarisatie, als mens en als professional? De complexe *front/backstage* balans wordt in dit hoofdstuk ingezet om tot een begrip te komen van hoe persoonlijke emoties en professionele overtuigingen zich tot elkaar verhouden. Hiermee kan vervolgens worden begrepen hoe uitingen van houding en zelfonthulling ontstaan.

Zo wordt een compleet beeld geschetst van hoe de context van maatschappelijke polarisatie en 'de mens achter de docent' samenkomen in het werk van burgerschapsdocenten.

De context van maatschappelijke polarisatie

Ervaring van maatschappelijke polarisatie

De geïnterviewde docenten zijn maatschappelijk betrokken en herkennen het beeld van verharding in de Nederlandse samenleving. Hoeveel en waar ze het terugzien verschilt, maar in algemene zin merkten de docenten op dat maatschappelijk debat "op sommige plekken gewoon harder of ongenueanceerder gevoerd wordt" – Amara(R1). Donna(R4) ziet politieke stelligheid rond migratie als bron van die polarisatie, "omdat hardere standpunten en politiek ook hardere achterban en polarisatie aantrekken". Volgens Bart(R2) leidt dat ertoe dat men in gesprekken sneller "in een situatie terechtkomt waarin het lijkt alsof er kampen zijn".

Deze geobserveerde spanningen concentreren zich rond specifieke thema's. In dit onderzoek werd migratie (& asiel) en culturele diversiteit als hoofdthema gezien, maar ook LHBTIQ+ kwesties, Nederlandse politiek, religieuze uitingen en het Israël-Palestina conflict kwamen ter sprake. Per docent en schoolcontext onderling verschilt welke onderwerpen als meer of minder splijtend worden ervaren, waarover meer in de volgende paragraaf. Hoe dan ook is het niet vreemd dat deze thema's naast migratie en culturele diversiteit veelal worden herkend als controversieel. De spanningen in die thema's raken vaak aan diepgewortelde waarden en identiteit. Een meningsverschil kan daarom, zoals Bart(R2) aangeeft, "voelen als een fundamentele aanval". Dat leidt volgens de literatuur tot affectieve polarisatie, en een groeiend 'wij-zij' gevoel waarin men negatiever over 'de ander' gaat denken (Dekker, 2022; Van der Brug et al., 2015).

Meerdere docenten geven aan dat ze deze spanningen niet altijd of consistent in hun privéleven ervaren. Frank(R6) en Guusje(R7) benoemen expliciet dat zij zich er bewust van zijn in een 'bubbel' te

leven. Zoals Pariser (2011) laat zien, kunnen sociale cirkels zich vormen naar gedeelde overtuigingen of ideologieën. Omdat de thema's dicht raken aan mensen hun diepgewortelde waarden of identiteit, is het niet vreemd als er binnen de sociale kringen van respondenten relatief veel vergelijkbare geluiden te horen zijn. Toch konden de meeste respondenten ook wel voorbeelden geven van momenten dat ze binnen hun bubbel direct met de effecten van gepolariseerde thema's in aanraking kwamen, en dat dat ze raakte. Dit staat centraal in hoofdstuk 2.

Desalniettemin zien alle respondenten de polarisatie in Nederland dus wel ontwikkelen. Bijvoorbeeld via het nieuws, maar regelmatig ook op hun werk. Schoolklassen zijn, zoals werd verwacht op basis van de theorie, niet geïsoleerd van maatschappelijke trends en actualiteiten. Mede daarom zien alle respondenten, ongeacht hun persoonlijke afstand tot een thema, de noodzaak om controversiële onderwerpen in de klas te adresseren. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op hoe maatschappelijke spanningen zich concreet manifesteren in de schoolomgeving.

Doorsijpeling naar de klas

Een absoluut unaniem geluid uit de interviews was dat maatschappelijke spanningen niet beperkt blijven tot de buitenwereld; ze sijpelen onvermijdelijk door naar de klas. Om te beschrijven hoe dat gebeurt is de *schoolcontext* cruciaal gebleken. De interviews toonden aan dat de manier waarop, en de mate waarin controverses de klas bereiken sterk kunnen variëren tussen schooltypes, leerlingpopulaties en schoolculturen. De ervaringen van Bart(R2), werkzaam op een orthodox christelijke school, verschillen veel van de ervaringen van bijvoorbeeld Frank(R6) en Donna(R4) (grote, diverse randstedelijke scholen) en Guusje(R7), die op een school met een innovatief onderwijsconcept werkt. Een goed fenomeen om die relatie te beschrijven vinden we in Paarse Vrijdag².

De omgang met LHBTIQ+ rechten is door nagenoeg alle respondenten benoemd als een (regelmatig) gespannen onderwerp op hun school. Met name rond Paarse Vrijdag bleken die spanningen op te komen, alhoewel de uiting ervan per school verschilt. Frank(R6) beschrijft “ophef” waarbij leerlingen “bekogeld worden” en hij de noodzaak voelt om “heel stevig in te grijpen”. Igor(R9) ervaart de dag als een “piek in homofobie”, waardoor het evenement nooit helemaal van de grond komt en hij zich die dag enigszins machteloos voelt. Donna(R4) duidt de spanning weer anders: op haar school ondermijnden andere minderheidsgroepen het evenement omdat “zij eigenlijk ook zo’n dag wilden”. Dit kon worden opgelost met een bredere “cultuurdag”.

Deze verschillen tussen scholen kunnen worden geduid met theorieën over affectieve polarisatie (Dekker, 2022; Harteveld, 2022) en sociale fragmentatie (Putnam, 2000). Op de grotere, diverse scholen ontstaan namelijk vaker open confrontaties, terwijl er op de homogoeene, orthodox-christelijke school van Bart(R2) juist “minder directe spanning” tussen leerlingen merkbaar is. Paarse

² Paarse Vrijdag is een nationale dag waarop scholieren door het dragen van de kleur paars op school hun solidariteit kunnen tonen met de LHBTIQ+ gemeenschap.

Vrijdag splijt meer heterogene leerlingpopulaties in concrete kampen, met een *in-* en *outgroup*, terwijl er op een meer homogene school een sterke collectieve sociale norm heerst die dat splijten vermindert.

De potentiële invloed van schoolcultuur werd tijdens één gesprek verder expliciet zichtbaar. Guusje(R7) vertelde dat hij op zijn school weinig terug ziet van ontvlammende spanningen of schuringen op Paarse Vrijdag. Dit kwam volgens hem door de innovatieve manier waarop deze school groepsvorming en samenwerken bevordert. Leerlingen worden onder andere geclusterd in sub-cohorten, waar er veel meer contact tussen leerlingen uit verschillende jaarlagen plaatsvindt, maar er ook veel meer contact tussen leerlingen en docenten is. Guusje(R7): “Hoe meer contact je met mensen hebt, hoe minder ruimte er is voor polarisatie, want dan snap je elkaar goed”.

Het voorbeeld Paarse Vrijdag maakt duidelijk dat schooltypes, leerlingpopulaties en schoolcultuur vorm geven aan hoe maatschappelijke spanningen naar school doorsijpelen. Scholen zijn minisamenlevingen. Een net andere balans in populatie, of een net anders ervaren gedeelde sociale norm maakt dus veel uit voor hoe een gespannen conflict tot uiting komt, en leidt tot verschillende optredens van de docent.

Ook het thema migratie en asiel manifesteert zich per schoolcontext verschillend. Op sommige scholen komt er spanning voort uit een gevoel van economische concurrentie, met uitspraken als “onze huizen worden ingepikt” -Edwin(R5) of “zij krijgen alle banen” -Igor(R9) (over een vorige school), maar op andere scholen is ook een ideologische lading meer zichtbaar. Zo beschrijft Frank(R6) hoe leerlingen tijdens een opdracht “stevige xenofobe uitspraken deden”.

Daartegenover kan de schoolcontext de spanning ook dempen. Op zijn huidige (meer diverse) school is migratie volgens Igor(R9) “eigenlijk helemaal niet controversieel”. Zulke verschillende situaties roepen weer verschillende reacties op, zoals nuanceren, inlevingsvermogen stimuleren, of grenzen stellen.

De voorgaande analyse toont aan dat maatschappelijke spanningen zich op diverse manieren in de klas manifesteren. Ook de staat van de Nederlandse politiek, het Israël-Palestina conflict en religie bleken voorbeelden van spanningen die afhankelijk van de schoolcontext in verschillende vormen of mate tot uiting kunnen komen. Docenten krijgen dus op microniveau te maken met een behoorlijke hoeveelheid beladen spanningen. Daar zien ze wel educatieve voordelen van in. Zo zegt Frank(R6) “ze bieden goed educatief oefenmateriaal” en ziet Donna(R4) de betrokkenheid bij leerlingen groeien omdat “ze het er meer over willen hebben als dingen controversieel zijn”. Maar ondanks die voordelen levert het wel een omgeving op met continu potentieel conflict.

De kern van hun uitdaging ligt niet zozeer in de inhoud van de controversiële onderwerpen zelf, maar in de professionele afweging van *hoe* en *wanneer* deze te bespreken. Igor(R9) illustreert dit treffend. Hij stelt dat het voeren van een controversieel gesprek het “lastigst” wordt “als de omstandigheden niet passen bij het gesprek”. Dat levert constante afwegingen op, ‘wanneer grijp ik in,

wanneer laat ik het gaan, hoe positioneer ik mijzelf?' Er is een constante noodzaak om sfeer te managen, de juiste context te kiezen en te reageren op onverwachte situaties. Dit brengt ons bij de kern van dit onderzoek: hoe positioneert de docent zich tussen al deze dynamieken en welke keuzes maakt hij/zij in de *frontstage* rol, met een altijd aanwezige *backstage*-persoonlijkheid?

De positionering van de docent

Om te begrijpen hoe docenten zich positioneren in de gespannen context zoals in hoofdstuk 1 is geschetst, biedt de metafoor van *front-* en *backstage* 'rollen' (Goffman, 1959) een verhelderend perspectief. Dit hoofdstuk analyseert de balans tussen die twee rollen in twee stappen. Eerst wordt de *backstage*-wereld van de docent onderzocht: welke persoonlijke reacties roept de ervaren polarisatie op? Vervolgens wordt bekeken hoe deze *backstage*-wereld wordt gemanaged in het *frontstage* optreden van de professionele docent.

Backstage: Persoonlijke reacties op polarisatie

De dominante *backstage*- reactie op maatschappelijke spanningen is een vorm van 'stemverheffing' (Hirschman, 1970). Zo gaven docenten bijvoorbeeld aan weleens naar protesten te gaan (Amara R1), bewust buiten hun bubbel te treden door andere geluiden op te zoeken (Frank R6), maatschappelijke dialoog of debat op te zoeken (Bart R2, Guusje R7, Igor R9), misvattingen te corrigeren (Donna R4) of activistische kleding te dragen (Codi R3).

Dit komt voort uit verschillende drijfveren. Bijvoorbeeld de drang tot nuanceren, om "onderbuik redeneringen" -Bart(R2) tegen te gaan en "de andere kant naar voren te brengen" -Frank (R6). Ten tweede is er het plichtsgevoel om fundamentele waarden te bewaken; zo is een discriminerende uitspraak voor Amara(R1) "geen mening" maar "gewoon niet oke". Ook komt de persoonlijke wens om mening te uiten veel op, zoals Igor(R9) die het "moeilijk" vindt als zijn mening niet wordt vertegenwoordigd. Deze drijfveren, gekoppeld aan ideologische overtuigingen (Jost et al., 2009) verklaren deels de actieve houding van de respondenten.

Hiernaast kwam 'het docentschap' zelf veel naar voren als invloedrijke factor op het willen stemverheffen. Het docentschap is voor sommige respondenten niet slechts een baan, maar een maatschappelijke functie. Frank(R6) beschouwt het als zijn "missie om zo de democratie te versterken en verstevigen", Amara(R1) voelt een "maatschappelijke taak om leerlingen op te leiden tot betrokken burger" en Codi(R3) beschrijft een "wens om mensen te helpen en een verschil te maken". Zulke houdingen spreken voor een sterke, emotionele betrokkenheid bij de samenleving en de rol van docent, en kunnen volgens de literatuur de neiging tot stemverheffing stimuleren.

Opvallend hiermee is dat het docentschap dus niet alleen een reden tot stemverheffing is, maar daar ook direct een uiting van kan zijn. De persoonlijke behoefte om iets bij te dragen naar de

maatschappij vertaalt zich rechtstreeks naar hun invulling van de professionele rol. Leerlingen kennis laten maken met democratische vaardigheden, normen en waarden zoals inlevingsvermogen, multiperspectiviteit en argumenteren is op zichzelf een manier waarop docenten proberen hun stempel te drukken op de ontwikkeling van de samenleving. Dat betekent dus niet dat docenten een kant kiezen *binnen* een debat, maar in actie tegen de controverse komen door te proberen mensen (leerlingen) op te leiden tot kritische burgers die elkaar accepteren.

Ondanks de verschillende activistische drijfveren om ‘stem te verheffen’, is deze houding niet altijd en overal aanwezig. Maatschappelijke spanningen kunnen ook leiden tot de tegenovergestelde reactie: terugtrekken. Een paar persoonlijke factoren kwamen ter sprake; zo noemde Frank(R6) “politieke vermoedheid” in zijn omgeving, die het lastig maakt om een constructief gesprek te voeren, en omschrijven veel respondenten situaties waarin “een gesprek over politiek niet gewaardeerd wordt”. Mensen die zich terugtrekken in een situatie waarin ze schatten dat het uiten van hun mening niet gewaardeerd wordt kan direct gekoppeld aan de theorie van Noelle-Neumann (1974), die stelt dat mensen uit angst voor sociale afkeuring kunnen neigen naar terugtrekking. In de gesprekken kwamen terugtrekkende reacties echter vooral ter sprake wanneer respondenten situaties *voor* de klas beschreven. Dan gaat het dus over *frontstage performance*, en zal in de volgende paragraaf verder worden besproken.

Frontstage: De professionele houding

De interviews maakten tegelijkertijd duidelijk dat docenten zich zeer bewust zijn van het verschil tussen hun professionele rol voor de klas en hun persoonlijke overtuigingen en emoties daarbuiten. Frank(R6) verwoordt dit het scherpst: “Ik weet dat ik een rol speel, dus ik ben daar niet mijzelf voor de klas”. Een goed voorbeeld waar nagenoeg alle respondenten zich in herkenden is het ‘spelen van de advocaat van de duivel’. Om aan leerlingen nieuwe perspectieven te introduceren of diepgang te bieden, nemen docenten soms standpunten in die niet hun eigen zijn, om leerlingen vanuit die rol vragen te stellen. Op zulke momenten zijn de eigen opvattingen van de docent niet relevant, en moeten ze dus middels “emotionele arbeid” (Hochschild, 1983) op de achtergrond worden gehouden.

Een besef van machtsverhoudingen lijkt daarmee te helpen. Codi(R3) legt uit dat hij van zijn vrienden meer verwacht “qua kennis en vaardigheden” dan van een “kind op de middelbare”. Hetzelfde hiërarchische verschil wordt door Bart(R2) en Donna(R4) benadrukt. Het is een fundamentele reden voor waarom docenten hun *frontstage* zorgvuldig vormgeven.

De professionele afstand wordt het meest op de proef gesteld wanneer de *backstage*-overtuiging botst met de *frontstage*-taak. Dit vraagt “emotionele arbeid” (Hochschild, 1983). Donna(R4) ervoer een “ongemakkelijk” gevoel toen ze de verkiezingsuitslag, die ze zelf “moeilijk” vond, neutraal moest bespreken. Ook Codi(R3) voelt deze wrijving: zijn *backstage*-frustratie over een regeringspartij die

volgens hem waarden van “gelijkwaardigheid” ondermijnt wordt *frontstage* omgezet in het "geruststellen" van leerlingen en “het gesprek te openen”.

Dat wil niet zeggen dat er *frontstage* helemaal geen ruimte is voor persoonlijkheid, maar wel dat *frontstage*-belangen zoals professionaliteit, de ontwikkeling van leerlingen en schoolbeleid zwaar zullen meewegen bij de keuze om die persoonlijkheid te uiten. Codi(R3) draagt daarom zijn "free-Palestina shirt niet naar school”, maar komt bij leerlingen met een stellige mening over het Israël-Palestina conflict wel in actie, door die mening te bevragen en laten onderbouwen.

De belangenafweging wordt verder duidelijk wanneer docenten vertellen over hun moeite met de vraag of ze hun politieke stemkeuze moeten onthullen aan leerlingen. Docenten twijfelen omdat ze het een professioneel principe vinden dat niet te doen, bang zijn voor verdeling in de klas of omdat ze dat in het kader van het curriculum niet relevant vinden. Daartegenover vinden ze het bijvoorbeeld wel een mogelijke goede opening naar een gesprek over waarden, eerlijk om ook wat van henzelf terug te delen, of nuttig om in te gaan op nieuwsgierigheid van leerlingen. Deze afwegingen leggen het *front/backstage* grensgebied goed bloot, en toonden eveneens dat die grens niet waterdicht is. Meerdere docenten zeiden te experimenteren met het delen van hun partijvoorkeur.

Daarnaast kiezen sommige docenten er actief voor om *backstage* emoties te delen. Zoals een persoonlijke onzekerheid (Amara R1), een familiegeschiedenis (Frank R6) of een stellingname (o.a. Donna R4). De *backstage* ervaringen van de docent worden dan een didactisch middel, om interesse, begrip of dialoog te stimuleren. Het inzetten van persoonlijke ervaringen of emoties vanuit een didactische visie komt overeen met de houding *committed partiality* zoals Kelly (2001) die omschreef.

Op de professionele *frontstage* voor de klas ligt die afweging tussen neutraliteit en zelfonthulling. Kelly's (2001) typologie nuanceerde die tweedeling met betrekking op onderwijs in vier concrete houdingen. Door een kwalitatieve interpretatie van de data zijn de respondenten losjes gekoppeld aan die houdingen:

Indicatieve Indeling van Docent-houdingen volgens Kelly (2001)

<i>Exclusive Neutrality</i>	Bart*		Jolien	
	<i>Neutral Impartiality</i>		Harro	
<i>Exclusive Partiality</i>	Bart*		Amara	Igor Donna
	<i>Committed Partiality</i>		Frank	
	Codi	Guusje	Edwin	

Noot: Dit kwadrant is een versimpelde interpretatieve weergave om een overzicht te bieden. De houding van een docent is in werkelijkheid dynamisch en contextafhankelijk.

**Bart staat twee keer vermeld vanwege een concrete ontwikkeling in houding, deze wordt nader toegelicht.*

Voorkeur voor committed partiality

Zeven docenten beschouwen ‘neutraliteit’, in lijn met de literatuur van o.a. Avery et al., (2013), als een onhaalbaar of zelfs onwenselijk ideaal. Amara(R1) verwoordt: “Ik denk dat het bijna onmogelijk is om als een soort neutraal wezen voor de klas te staan, want je bent nou eenmaal gewoon een mens”. Igor(R9) vult aan met “doen alsof je geen perspectief hebt is oneerlijk, want iedereen heeft die”. Vanuit die redenatie neigen zij naar een houding die dicht bij Kelly’s (2001) *committed partiality* komt. Zo zien deze docenten hun eigen mening of overtuiging als “didactisch instrument”. Amara(R1) deelt haar onzekerheid (“ik vind dit zelf een beetje spannend”), omdat ze gelooft dat het tonen daarvan waardevol is, en Igor(R9) deelt zijn mening als teken van respect, “omdat zij [de leerlingen] ook open naar mij zijn”. Frank(R6) gebruikt bijvoorbeeld zijn eigen linkse positie om een veilig debat te voeren met een leerling die lid was van de JOVD. Vergelijkbaar met Codi(R3), die standpunten van leerlingen openlijk vanuit zijn eigen politieke visie bevraagt. Op die manier kan de docent (in lijn met de theorie) een leerzaam voorbeeld vormen en stralen ze authenticiteit uit. “Dat wordt door leerlingen gewaardeerd, en geeft ze iets om zich tegen af te zetten of naar op te trekken” -Codi(R3). De keuze voor *committed partiality* als houding is dus behoorlijk vertegenwoordigd onder de respondenten, al hoeft die houding echter niet per sé altijd of identiek uitgedragen te worden. De docenten die onder *committed partiality* zijn weergegeven, delen niet *altijd* hun persoonlijke blik.

De aard van het onderwerp en de schoolcontext maken bijvoorbeeld verschil. Een school waar meer spanning heerst rondom religie en homoseksualiteit biedt minder ruimte voor Frank(R6) om kant te kiezen. Waardoor hij zich dan “liever” focust op “meta-onderwerpen als pluriformiteit”. Terwijl Amara(R1) en Donna(R4) op scholen werken waar minder algemene spanning heerst, waardoor ze harder hun standpunt kunnen innemen “als het aankomt op homorechten”. Dit verschil past weer goed naast de theorie uit het theoretisch kader. Een groter spanningsveld kan het moeilijker maken om je stem te verheffen. De docent moet de ruimte voelen om een open dialoog te beginnen.

De invulling van *committed partiality* verschilt echter per docent, en is afhankelijk van hun pedagogische visie. Waar Amara(R1) zich kwetsbaar opstelt om het leerdoel “menselijk naar elkaar te blijven” te dienen, zien Codi(R3) en Frank(R6) dit niet als optie. Voor hen is een “leerling een kind” en “die moet je daar niet mee lastigvallen”. Codi(R3) zet zijn open houding daarom niet in voor kwetsbaarheid, maar om ‘onderbouwde meningsvorming en gegrond argumenteren’ te stimuleren. De exacte invulling van *committed partiality* is dus een keuze afgestemd op de visie van de docent. In combinatie met de schoolcontext (‘waar is ruimte voor?’ en ‘waar zit spanning’) lijkt daarmee de exacte vorm van uitgedragen *committed partiality* onder de zeven docenten te variëren.

Neutraliteit als strategie

Niet alle respondenten gebruiken hun persoonlijke (*backstage*) emoties als didactisch middel. De data laat ook voorbeelden zien van docenten die een houding van *exclusive partiality* of *neutral impartiality* aannemen (of aangenomen hebben). Bart(R2) staat in het kwadrant zowel bij *exclusive partiality* als bij *neutral impartiality* vermeld. Tijdens het gesprek werd duidelijk dat hij zijn positie tussen neutraliteit en zelfonthulling een paar jaar geleden doelbewust heeft aangepast. Hij vertelde dat hij leerlingen vroeger “met retorische vragen in een hoek” praatte, “tot de klas zoiets had van ‘oké’, dit [de mening van de leerling] slaat nergens op”. Dit is een voorbeeld van *exclusive partiality* zoals Kelly die omschrijft. Tijdens het gesprek met Bart(R2) wordt duidelijk dat die *frontstage* houding lijkt te rijmen met zijn *backstage* houding tijdens gesprekken over beladen onderwerpen. Hij beschrijft de neiging om in een debatmodus te komen; “alsof er een publiek zit en ik daarvoor moet scoren”. Ofwel een persoonlijke, stemverheffende reactie op iets dat hem raakt. *Frontstage* was zijn doel daar (destijds) mee om leerlingen te beschermen tegen “onderbuik redeneringen”. Door zwaktes in hun argumentaties aan te tonen hoopte hij ze kritisch te laten nadenken over hun opvattingen.

Bart(R2) merkte, in lijn met de theorie van Kelly (2001), dat deze aanpak de motivatie en positieve leereffecten van de leerlingen juist ondermijnde. Omdat ze het gevoel kregen “dat ze er worden uitgeluld” en “weer verloren” hadden. Dus paste hij zijn houding aan, en besloot hij om zich voortaan te onthouden van persoonlijke menging bij het bespreken van controversiële onderwerpen. In plaats daarvan richt hij zich nu, net als Harro(R8), vooral op het stimuleren en aanwakkeren van gesprekken, zonder daar zelf inhoudelijk aan deel te nemen.

Acteren op de *frontstage* maakt dat terugtrekken dus geen uiting van desinteresse of angst hoeft te zijn, maar juist een professionele strategie kan worden. De voornaamste reden daarvoor die uit de gesprekken bleek is het vermijden van een ‘gepolariseerde positie’ om een veilige klassensfeer te behouden. Dit is in lijn met het gedachtegoed van Hand (2008) zoals besproken in de theorie. Zo is Harro(R8) terughoudend met het delen van zijn mening om te voorkomen dat leerlingen hem op “een van die polen” plaatsen. Frank(R6) zegt iets soortgelijks met “ik moet me dan bewust onttrekken om te vermijden dat leerlingen denken dat ik aan een bepaalde kant sta”. Zoals in het theoretisch kader besproken zijn de verwachting van conflict of negatieve gevolgen van de zelfonthulling bekende redenen om *niet* voor je mening uit te komen. Al zij het in dit geval dus in een *frontstage* rol. Dit is de houding die Kelly (2001) omschrijft als *neutral impartiality*. Voor Harro(R8) is het aannemen van die houding ook een bewuste keuze, hij kan het “spannend” en “tricky” vinden om over gevoelig liggende onderwerpen (migratie, LHBTI en Israël-Palestina) te praten, en wilt voorkomen dat leerlingen “met een bepaald gevoel weggaan”. De neutrale houding is zo een manier om op verantwoordelijke manier de inherente spanning en onvoorspelbaarheid van gesprekken te beheersen.

Frontstage terugtrekken en authentic performances

De keuze om *frontstage* terug te trekken komt niet alleen voort uit een strategische wens om neutraal te blijven, maar kan ook komen door (een gevoel van) machteloosheid. Igor(R9) ervaart dit tijdens de “piek in homofobie” met Paarse Vrijdag (hoofdstuk 1). Op dat moment heeft hij het gevoel dat hij er “zelf weinig aan kan doen”. Beperkte lestijd lijkt zo ook een rol te kunnen spelen. Bart(R2) baalt er bijvoorbeeld van als hij door de beperkte lestijd “niet bij de kern” kan komen. “Dan is het gewoon ‘maar’ een les op school geweest”.

Een meer directe vorm van *frontstage*-terugtrekken is het vermijden van confrontatie door een leerling uit de les te sturen. Frank(R6), die dit deed na voor racist te zijn uitgemaakt, reflecteert hierop en ziet het nu als conflictvermijdend, en “helemaal niet de juiste manier”.

Toch hoeft wegsturen niet per sé een vorm van terugtrekken te zijn. Het kan ook worden gedreven door het belang van een veilig klassenklimaat en ‘snel moeten handelen’. Donna(R4) zegt “soms is dat [eruit sturen] nodig om de veiligheid te bewaren”. Daarnaast stelt Frank(R6); “ontslag uit de les kan ook juist een grensbewaking zijn van bepaalde normen en waarden, al dan wel nog zonder het moeilijke gesprek”. Het bewaken van- en opkomen voor klassikale grenzen kan op die manier ook als stemverheffing worden gezien. Dit inzicht bracht een opvallend resultaat, namelijk dat de *front/backstage* grens bij docenten soms ook kan samenvallen.

Uit de gesprekken kwam naar voren dat er een overlap kan zijn tussen wat de docent *backstage* (persoonlijk) en *frontstage* (professioneel) belangrijk vindt. Dit werd sterk zichtbaar bij situaties waar het ging om het bewaken van kernwaarden en rechten. Amara(R1) illustreert dit wanneer ze zegt dat ze een discriminerende uitspraak (van een leerling) “geen mening” is, maar iets wat ze “gewoon niet oké” vindt. Haar persoonlijke afkeer van discriminatie (*backstage*) overlapt dan met professioneel belang; opkomen voor haar waarden is dan hetzelfde als het bewaken van een veilige sfeer in de klas. Donna(R4) stelt aanvullend; “als het gaat over of iemand mag zijn wie hij wil zijn, dat is wel een grens”. Daarom vindt ze dat ze daar als docent “wel een positie in kan nemen”. Deze “ondergrens van respect” -zoals Igor(R9) het omschreef- is dus een gebied waarin persoonlijke en professionele moraal samen kunnen vallen, en er tijdelijk geen *front/backstage*-grens bewaakt hoeft te worden. Op die momenten kan een docent vanuit zowel professionele als persoonlijke overwegingen reageren. Door bijvoorbeeld een leerling aan te spreken of een klassikaal punt te maken.

Goffman beschrijft zulke situaties treffend; ‘momenten waarop de acteur oprecht gelooft in de rol die hij speelt’. Dat levert volgens hem een ‘*authentic performance*’ op, en is in dit geval dus een directe verweving van *backstage*-emoties van burgerschapsdocenten en hun *frontstage* rol.

Voor anderen zorgt de overlap van rollen niet per se voor een eenduidige reactie. Frank(R6) vraagt zich af “wanneer gaat een leerling echt een grens over?”. Respect en gelijkwaardigheid zijn begrippen die een grijs gebied kunnen hebben rond wat wel en niet mag. Het blijkt lastig om op een pedagogisch verantwoorde manier die grens te bewaken.

Wanneer de grens verdwijnt

Naast alle vormen van een bewuste of strategische inzet van het persoonlijke kan de *front/backstage* grens ook onbedoeld vervagen. Goffman beschrijft hoe spontane impulsen of emoties de professionele *performance* kunnen doorbreken. Momenten waarop *backstage* emoties onbedoeld doorsijpelen naar de *frontstage*. In de interviews kwam dit fenomeen ook terug.

Frank(R6) geeft een goed voorbeeld. Tijdens een les over het Israël-Palestina conflict maakte hij de opmerking dat “Netanyahu ook verantwoordelijk is voor deze oorlog”. Dit was een onbedoelde ‘slip of the tongue’ die hij direct realiseerde. Toen een leerling hem daar kritisch op bevroeg, "schrok" hij en voelde hij zich “in het nauw” gedreven. Achteraf vond hij dat hij de situatie “eigenlijk helemaal niet goed” had afgehandeld. Hieruit blijkt dat een docent zich acuut kwetsbaar kan voelen wanneer de professionele rol even wegvalt. Dat toont nogmaals de dunne lijn tussen de *front-* en *backstage* aan, maar ook tussen de verschillende docent houdingen. Zo’n uitspraak gaat richting een vorm van *exclusive partiality* (opdringen van eigen visie). Doordat Frank(R6) zijn fout later erkende en met de leerling heeft besproken herstelde hij die situatie en liet juist op meta-niveau een houding van *committed partiality* zien, waarin zijn eigen menselijkheid werd erkend.

Conclusie

Dit onderzoek had als doel inzicht te krijgen in hoe burgerschapsdocenten omgaan met het bespreken van gepolariseerde thema's in een gepolariseerde maatschappelijke context. De centrale vraag was: *Hoe bespreken Nederlandse burgerschapsdocenten migratie en culturele diversiteit in de klas in een context van maatschappelijke polarisatie, en hoe kan dit worden begrepen?*

Het antwoord op deze vraag die uit de interviews naar voren komt, is dat docenten geen vaste houding aannemen, maar zichzelf continu afstemmen op de situatie. Klassikale spanningen, spontane situaties, persoonlijke emoties, didactische strategieën en overkoepelende onderwijsvisies worden uitgebalanceerd om tot een concrete houding te komen. Hoewel die houding dus dynamisch is, werd in dit onderzoek een voorkeur zichtbaar voor vormen van *committed partiality* (Kelly, 2001), waarbij eigen overtuigingen gecontroleerd worden ingezet om de ontwikkeling van de leerling te dienen. Het handelen daarin wordt gevormd door een constante wisselwerking tussen de professionele *frontstage*-rol en de persoonlijke *backstage*-wereld als mens en burger.

Die *backstage*-wereld werd in dit onderzoek gekenmerkt door een sterke maatschappelijke betrokkenheid. De meeste docenten in dit onderzoek voelen een drang tot 'stemverheffing' (Hirschman, 1970), gemotiveerd door een gevoelsmatige taak of missie om de maatschappij te versterken. Deze ideologische overtuiging (Jost et al., 2009) is een belangrijke drijfveer bij het professionele *frontstage* handelen van docenten. Voor de klas wordt die *backstage*-drijfveer echter zorgvuldig gemanaged, wat emotionele arbeid kan vereisen (Hochschild, 1983). Hierbij beheersen docenten hun persoonlijke meningen en frustraties in het belang van een veilige en open leeromgeving voor hun leerlingen.

De balans tussen persoonlijke overtuiging en professionele rol wordt continu beïnvloed door de specifieke schoolcontext waarin de docent opereert. De resultaten tonen dat de schoolcontext (leerlingpopulatie, schooltype en schoolcultuur) een cruciale rol speelt bij de manifestering van maatschappelijke spanningen in de klas, en daarmee bij de vormgeving van de ervaren opdracht van de docent.

Terwijl de geïnterviewde docenten hun persoonlijke emoties dus doorgaans bewust managen, kent het kunnen scheiden van persoonlijke en professionele belangen ook haar limieten. Het kan persoonlijk spannend zijn om een beladen onderwerp te bespreken en spontane acties of gebeurtenissen kunnen de grens doen vervagen. Daarnaast kan hij ook verdwijnen op momenten dat fundamentele waarden van de docent worden uitgedaagd, waardoor professionele en persoonlijke moralen kunnen samenvallen. Dan handelt een docent vanuit een *authentic performance* (Goffman, 1959).

Discussie

De centrale conclusie van dit onderzoek is dat het handelen van burgerschapsdocenten in een gepolariseerde context een dynamische en constant wisselende praktijk is. In dit onderzoek gaf het merendeel van de respondenten aan een vorm van *committed partiality* te hanteren. Hiermee werd steun gevonden voor de stelling van Avery et al. (2013) en Veugelers & Schuitema (2013); dat het strategisch inzetten van persoonlijke emoties een voorkomende en verdedigbare houding is. Dit onderzoek heeft verdere nuance bijgedragen aan die stellingname door te laten zien *hoe* docenten hun *backstage*-persoonlijkheid op de *frontstage* laten zien: Als didactisch instrument of om authenticiteit uit te stralen bijvoorbeeld, of omdat *backstage*- en *frontstage*-belangen soms samenvallen. Tegelijkertijd nuanceren deze resultaten de stelling van Hand (2008), die pleit voor neutraliteit als ideaal. De meeste docenten in dit onderzoek beschouwen zo'n ideaal als onrealistisch en onwenselijk, al blijkt ook dat neutraliteit als een vorm van bescherming kan worden ingezet. Om te voorkomen dat de docent te veel persoonlijke invloed uitoefent op leerlingen (*exclusive neutrality*), of om te voorkomen dat de docent in de ogen van leerlingen “op een van die polen geplaatst wordt”. Dit zijn motieven die in lijn liggen met de doelen van auteurs die voorkeur geven aan *committed partiality*. De keuze voor *exclusive neutrality* kan dus net als bij *committed partiality* een strategische didactische keuze zijn.

Opvallend is dan dat de bevindingen van dit onderzoek lijken te wrijven met studies die een beeld schetsen van voorkeur voor neutraliteit als gevolg van handelingsverlegenheid (Miller-Lane, 2006; Hiemstra, 2023). Deze tegenstrijdigheid zou verklaard kunnen worden door de wervingsmethode die dit onderzoek hanteerde. De docenten in dit onderzoek waren overwegend maatschappelijk betrokken en reflectief. De werving via oproepen en kringen van eerdere respondenten kan geleid hebben tot respondenten die zich al comfortabel voelen met het onderwerp, bijvoorbeeld juist omdat zij al minder handelingsverlegenheid ervaren. Een vervolgonderzoek zou zich specifiek kunnen richten op de strategische keuze voor neutraliteit, en wat dit kan opleveren in burgerschapsonderwijs. Daarnaast zijn docenten die overeenstemmen met bijvoorbeeld de onderzoeksgroep van Miller-Lane interessant. Wat zouden zij nodig hebben om bewust verschillende houdingen te leren inzetten in hun praktijk? Ook bij neutralere respondenten werd duidelijk dat het beheren van de grens tussen hun *front*- en *backstage* iets is dat energie, of ‘emotionele arbeid’ (Hochschild, 1983) kost. In aanvulling op eerdere suggesties van o.a. Veugelers en Schuitema (2013) en Hiemstra (2023) pleiten de resultaten van dit onderzoek daarom voor meer aandacht in lerarenopleidingen voor burgerschapsonderwijs, en specifiek de emotionele arbeid die het managen van *front*- en *backstage* rollen kost.

Naast de beperkingen in de steekproef openen de methodologische keuzes in dit onderzoek ook aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Een observationele studie in klaslokalen zou bijvoorbeeld een waardevolle aanvulling zijn om het daadwerkelijke *frontstage*-handelen te kunnen beschrijven, inclusief non-verbale, kleinere dynamieken en momenten van ‘onbedoeld doorsijpelen’ die een docent zich wellicht anders herinnert. Daarnaast is ook het perspectief van de leerling cruciaal voor een

volledig beeld, hoe zij de verschillende docenthoudingen ervaren en wat het effect daarvan is op de klassensfeer en hun eigen ontwikkeling, zijn belangrijke vragen die verder onderzocht kunnen worden.

Hoewel het onderzoeken van hoe schoolcontexten voor de hoofdvraag van belang zijn buiten de originele scope van dit onderzoek viel, is gebleken dat de invloed te sterk was om te negeren. Uit de variatie in schoolcontexten waarbinnen de respondenten in dit onderzoek opereerden werd al duidelijk wat voor prominente rol die context kan hebben op wat voor spanningen zich in de klas manifesteren, hoe die zich uiten en welke ruimte de docent voelt om een houding in aan te nemen. De school en klas zijn een micro-omgeving waarin controverses nog sterk gevormd kunnen worden door een net andere balans in bijvoorbeeld leerlingpopulatie of schoolcultuur. De schoolcontext lijkt daarmee de werking van sociologische theorieën rond polarisatie te kunnen versterken (e.g. een sterke sociale norm op meer homogene school) of juist dempen (e.g. een innovatieve schoolcultuur met aandacht voor groepsvorming). Voor verdere wetenschappelijke duiding van hoe maatschappelijke polarisatie zich op scholen uit moet daarom absoluut rekening worden gehouden met de specifieke context van een school. Tevens zou verder onderzoek naar de invloed van specifieke schoolculturen dus misschien beleidsrelevante resultaten opleveren.

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek ligt in het feit dat het een samengevoegd theoretisch inzicht biedt in de complexe rol van een burgerschapsdocent. Bestaand onderzoek focust zich nog vaak op ideaal typen (zoals die van Kelly, 2001) en polarisatie op macro-niveau. Door sociologische concepten als Goffman's *front-* en *backstage* en Hirschman's 'stemverheffen' en 'terugtrekken' direct toe te passen op de persoonlijke ervaringen van de docent heeft dit onderzoek concrete invulling gegeven aan abstracte begrippen zoals *committed partiality* en emotionele arbeid. Het laat zien hoe zulke concepten zich in de praktijk van een burgerschapsdocent kunnen verhouden tot bijvoorbeeld persoonlijke overtuigingen en schoolcontexten. Hiermee toont het tevens aan dat de effecten van maatschappelijke polarisatie niet universeel zijn, en op microniveau nog sterk kunnen worden versterkt of gedempt.

De centrale vraag van dit onderzoek was hoe docenten omgaan met het bespreken van controversiële thema's en hoe dit begrepen kan worden. Uit het onderzoek bleek dat de burgerschapsdocent geen statische uitvoerder van beleid is, maar een professional die zijn *backstage*-wereld constant afstemt op professionele missies of belangen. Effectief burgerschapsonderwijs komt daarmee niet alleen voort uit de juiste werkvormen, maar uit de menselijke afwegingen van de professional die daarmee wel de volgende generatie moet opleiden tot democratisch vaardige burgers.

Uiteindelijk is de burgerschapsdocent, met al zijn twijfels, overtuigingen en emotionele arbeid, inderdaad ook een mens.

Literatuur

- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104(3), 105-114.
- Bovens, M., Dekker, P., & Tiemeijer, W. (2014). Sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland: de stand van zaken. *Gescheiden werelden*.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory?.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, Incorporated.
- Council of Europe. (2015). *Teaching controversial issues: Living with controversy*. Council of Europe. <https://www.coe.int>
- Dekker, P. (2022). Politieke polarisatie in Nederland. *Het Wereldvenster*.
- Dinas e. (2013) Why Does the Apple Fall Far from the Tree? How Early Political Socialization Prompts Parent-Child Dissimilarity. *British Journal of Political Science*. 2013;44(4):827-852. doi:10.1017/S0007123413000033
- Donovan, T., & Karp, J. A. (2006). Popular Support for Direct Democracy. *Party Politics*, 12(5), 671-688. <https://doi.org/10.1177/1354068806066793>
- Driebergen, M., Kampman, L., & Oberink, M. (2024). Conceptkerndoelen en toelichtingsdocument burgerschap. SLO. <https://www.slo.nl>
- Frijters, S., ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18(1), 66-82.
- Geurts, G. A., & Wietsma, S. N. (2020). *Polarisatie In het Voortgezet Onderwijs: Controversiële Onderwerpen en het Handelen van de Docent* (Bachelor's thesis).
- Goffman, E. (2002). *The presentation of self in everyday life*. 1959. Garden City, NY, 259, 2002.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228.
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social science & medicine*, 292, 114523.
- Hiemstra, L. (2023). *De Controversiële Rol van de Docent Maatschappijleer* (Masterthesis).

- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states* (Vol. 25). Harvard university press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of Human Feeling*.
- Hung, Y. (2019). Teacher as Stranger: 'Releasing' Imagination for Teaching Controversial Public Issues. *Journal of International Social Studies*, 9(2), 56-74
- Jost, J. T., Federico, C. M., & Napier, J. L. (2009). Political ideology: Its structure, functions, and elective affinities. *Annual review of psychology*, 60(1), 307-337.
- Journell, W. (2022). Classroom controversy in the midst of political polarization: The essential role of school administrators. *NASSP Bulletin*, 106(2), 133-153.
- Kelly, D. M., & Brandes, G. M. (2001). Shifting out of "Neutral": Beginning Teachers' Struggles with Teaching for Social Justice. *Canadian Journal Of Education / Revue Canadienne de L Éducation*, 26(4), 437. <https://doi.org/10.2307/1602176>
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge journal of education*, 38(2), 155-170.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- Miller-Lane, J., Denton, E. and May, A. (2006), "Social Studies Teachers' Views on Committed Impartiality and Discussion", *Social Studies Research and Practice*, Vol. 1 No. 1, pp. 30-44. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2006-B0003>
- Miltenburg, E., Geurkink, B., Tunderman, S., Beekers, D., & Ridder, J. D. (2022). *Burgerperspectieven 2022 2*.
- Mudde, C. (2019). *The far right today*. John Wiley & Sons.
- Munniksma, A., Dijkstra, A. B., van der Veen, I., Ledoux, G., van de Werfhorst, H., & ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.
- Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence a theory of public opinion. *Journal of communication*, 24(2), 43-51.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). *Controversial issues - teachers' attitudes*

- and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review Of Education*, 30(4), 489–507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. penguin UK.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and schuster.
- Redeker, L. Y. (2020). *De Dialoog in het Klaslokaal als Instrument om Polarisatie te voorkomen: De Handelwijze van de Leerkracht en de Dynamiek in de Klas* (Bachelor's thesis).
- Rooduijn, M. (2015). The rise of the populist radical right in Western Europe. *European view*, 14(1), 3-11.
- Schuitema, J., Van Boxtel, C., Veugelers, W., & ten Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European journal of psychology of education*, 26, 85-107.
- Van der Brug, W., D'Amato, G., Berkhout, J., & Ruedin, D. (2015). A framework for studying the politicisation of immigration. In *The politicisation of migration* (pp. 1-18). Routledge.
- Veugelers, W., & Schuitema, J. (2013). *Docenten en controversiële issues: Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis*. Universiteit van Amsterdam.
- Zembylas & Froso Kambani (2012) *The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions*, *Theory & Research in Social Education*, 40:2, 107-133, DOI: 10.1080/00933104.2012.670591

Bijlage 1

Attenderende begrippen

Op basis van het theoretisch kader zijn sleutelconcepten herleid. Deze begrippen boden richting bieden tijdens interviews maar zijn nogal theoretische of abstracte termen. In de interviews werden de begrippen daarom niet altijd bij hun naam genoemd, maar impliciet bevraagd. Hiervoor zijn ze vertaald naar concreet bespreekbare verschijnselen of ervaringen. Hieronder worden de belangrijkste begrippen kort toegelicht en gekoppeld aan die praktische vertaling.

<i>Polarisatie</i>	Verwijst naar maatschappelijke spanningen die in de klas relevant kunnen zijn. In interviews wordt dit bevraagd via vragen over spanningen, tegenstellingen of conflicten in de klas. Specifiek rond het thema migratie en culturele diversiteit.
<i>Handelingsverlegenheid</i>	Betreft onzekerheid of terughoudendheid van docenten bij het aangaan van controversiële gesprekken. Wordt bevraagd door te vragen naar twijfels, afwegingen of moeilijke situaties.
<i>Sociale afkeuring</i>	Verwijst naar de angst van docenten voor negatieve reacties van leerlingen, ouders of andere betrokkenen en het effect daarvan op hun handelen. Wordt bevraagd via vragen over spanningen en zelfcensuur, aansluitend op vragen over handelingsverlegenheid.
<i>Stem verheffen vs. terugtrekken</i>	Over de neiging van mensen om zich terug te trekken uit debatten of juist actief hun stem te laten horen. Hier wordt naar gevraagd door te vragen naar reacties op gevoelige onderwerpen (gepolariseerde debatten).
<i>Neutraliteit vs. zelfonthulling / Neutral impartiality vs. committed partiality</i>	Over de houding van de docent: is die neutraal of gekleurd? Wordt bevraagd door naar concrete ervaringen te vragen rondom het bewust wel/niet delen van eigen meningen.
<i>Frontstage en backstage</i>	Het (potentiële) verschil tussen professioneel gedrag voor de klas en persoonlijke opvattingen buiten de klas. Wordt bevraagd via contrasten tussen gedrag in de klas en gesprekken in ‘vertrouwde’ kringen.

Bijlage 2

Topiclijst

De topiclijst is opgesteld uit generieke thema's (introductie, polarisatie etc.), met subthema's en voorbeeldvragen.

Note: Deze voorbeeldvragen gelden niet als absolute leidraad, en hoeven niet exact uitgelezen te worden, het zijn vooral richting aanduiders.

Thema	Subthema's	Voorbeeldvragen
Introductie	- Achtergrond docent - Ervaring met controversiële gesprekken	- Kun je iets vertellen over je achtergrond als docent? - In wat voor soort leerlingenpopulatie geef je les? - Bespreek je weleens maatschappelijke of politieke kwesties rondom migratie in de klas? - Heb je het gevoel dat dit over de jaren heen moeilijker/makkelijker is geworden?
Polarisatie	- Beleving van polarisatie - Stemverheffen vs. terugtrekken (Hirschman)	- Merk je wat van de polarisatie rondom migratie en culturele diversiteit? - Zie je daar iets van terug in de klas? - Hoe ervaar jij die polarisatie persoonlijk? - Heb je wel eens de neiging om 'terug te trekken' (niet ingaan op het debat) of juist 'je stem te verheffen'? - Welke factoren (bijv. angst voor sociale afkeuring, sterke ideologische overtuiging, gevoel van ondersteuning) spelen hierin mee?
Persoonlijke opvattingen	- Rol van persoonlijke emoties	- In hoeverre bespreek je jouw opvattingen privé (bij collega's in

	- Verschil tussen privé en publiek - frontstage vs. backstage (Goffman)	de docentenkamer, vrienden/familie)? - Merk je een verschil in hoe je hier 'achter de schermen' over praat (backstage) en hoe je er 'op het podium' (frontstage) mee omgaat? - In hoeverre houd je rekening met wat leerlingen, collega's of ouders van je verwachten?
Professionele rol	- Houdingskeuze - Neutraliteit vs. zelfonthulling - Mogelijke spanningen en handelingsverlegenheid - Balans tussen frontstage en backstage	- Met welke houding benader je (gevoelige) discussies? Denk aan Kelly's typologie (neutral/committed, enz.). - Probeer je bewust neutraal te blijven, of geef je soms je eigen standpunt? - Hoe reageren leerlingen doorgaans als je (niet) neutraal optreedt? - Heb je wel eens negatieve of positieve ervaringen gehad (bijv. klachten, steun, conflicten)? Zou je achteraf iets anders hebben gedaan? - Op welke punten vind je het voeren van deze gesprekken (over migratie/culturele diversiteit) het lastigst? - Zeg of doe je wel eens iets spontaans wat buiten je bedoelde rol valt? Wat gebeurt er dan?
Praktische strategieën	- Gebruikte methoden - Omgaan met conflict	- Welke werkvormen of didactische methoden pas je toe bij het bespreken van migratie/culturele diversiteit? - Heb je voorbeelden van lessen of activiteiten die goed werkten of juist minder goed? - Hoe zou je omgaan met heftige reacties van leerlingen, of

		spanningen onderling?
Afronding	Afronding	- Is er nog iets wat je graag wilt toevoegen over je ervaring met het bespreken van migratie en culturele diversiteit in de klas?

Bijlage 3

Informed Consent

Erasmus Universiteit Faculty ESSB, Master Polarisatie, Democratie en Samenleving privacy@eur.nl
Onderzoek door Ruben Heijmeijer – 6861504rh@eur.nl

Doel:

Analyse van docentervaringen / houdingen tijdens discussies over migratie en culturele diversiteit.

Toelichting:

Dit onderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in de ervaringen van maatschappijleerdocenten bij het bespreken van migratie en culturele diversiteit in hun lessen, binnen een context van maatschappelijke polarisatie. Het richt zich specifiek op hoe docenten omgaan met hun eigen persoonlijke opvattingen en emoties, en hoe zij hun rol invullen.

In dit onderzoek worden semi-gestructureerde interviews afgenomen met maatschappijleerdocenten. Tijdens deze gesprekken zal ik vragen stellen over hoe docenten polarisatie en gevoelige onderwerpen zoals migratie in hun lessen bespreken, welke keuzes zij maken in het gesprek, en hoe zij reflecteren op hun handelen. We zullen het ook hebben over de spanningen die ontstaan tussen hun persoonlijke opvattingen en hun professionele rol als docent.

Terwijl uw specifieke politieke meningen of ideologieën niet per sé relevant zijn voor de dataverzameling is het natuurlijk mogelijk dat ze ten gronde liggen aan bepaalde houdingen of ervaringen. Mochten uw opvattingen daarom ter sprake komen wil ik u apart om toestemming vragen deze te verzamelen.

Interviews worden opgenomen en verwijderd na transcriptie. De verzamelde data wordt geanonimiseerd en samen met andere interviews geanalyseerd. De resultaten zullen niet herleidbaar zijn naar specifieke deelnemers.

Deelname is volledig vrijwillig en vrijblijvend. Deelname mag elk moment gestopt worden. Deelnemers zijn nooit verplicht om antwoord te geven op vragen. De data (transcripten en analyses) blijven veilig bewaard binnen de EUR infrastructuur en alleen ik (Ruben Heijmeijer) en mijn onderzoeksbegeleider (Willem de Koster hebben er toegang tot. Als deelnemer mag u ook toegang tot je eigen data opvragen.

Voor vragen of opmerkingen achteraf vraag ik u mij te mailen op 6861504rh@eur.nl

Met uw handtekening confirmeert u:

- Op de hoogte te zijn van de inhoud van dit onderzoek.
- Op de hoogte te zijn van het doel van dit onderzoek.
- Toestemming te geven voor het verwerken van uw politieke opvattingen, als deze ter sprake komen.
- Toestemming te geven voor het opnemen en transcriberen van het interview.
- Toestemming te geven voor het verwerken van uw antwoorden.
- Op de hoogte te zijn van de vrijblijvendheid van deelname

Handtekening participant:

Datum:

Handtekening onderzoeker: Ruben Heijmeijer:

Datum:



Hoi!

Ik ben Ruben

En ik schrijf dit jaar mijn masterthesis.

Over burgerschapsonderwijs in een gepolariseerde samenleving - door de ogen van burgerschapsdocenten.

Zou je mij willen helpen?

In het kort

Tijdens mijn studie - Polarisation, Democracy and Society heb ik geleerd over hoe polarisation ontstaat en wat dat voor burgers teweegbrengt.

Een belangrijke groep burgers zijn volgens mij de mensen die toekomstige generaties opvoeden: burgerschapsdocenten. Daarom is dat de doelgroep van mijn thesis geworden.

Ik wil begrip krijgen van hoe docenten controversiële klassengesprekken organiseren/begeleiden, in de context van een gepolariseerd thema - migratie.

Daarvoor zoek ik docenten met:

- Ervaring als begeleider van klassengesprekken over migratie of culturele diversiteit.
- Zin & tijd om daarover geïnterviewd te worden. (+/- 1.5u).

Ik ben erg benieuwd naar jouw verhaal! Geïnteresseerd?

Privacy & Ethics Checklist

CHECKLIST ETHICAL AND PRIVACY ASPECTS OF RESEARCH

INSTRUCTION

This checklist should be completed for every research study that is conducted at the Department of Public Administration and Sociology (DPAS). This checklist should be completed *before* commencing with data collection or approaching participants. Students can complete this checklist with help of their supervisor.

This checklist is a mandatory part of the empirical master's thesis and has to be uploaded along with the research proposal.

The guideline for ethical aspects of research of the Dutch Sociological Association (NSV) can be found on their website (http://www.nsv-sociologie.nl/?page_id=17). If you have doubts about ethical or privacy aspects of your research study, discuss and resolve the matter with your EUR supervisor. If needed and if advised to do so by your supervisor, you can also consult Dr. Bonnie French, coordinator of the Sociology Master's Thesis program.

PART I: GENERAL INFORMATION

Project title: -

Name, email of student: Ruben Heijmeijer; 6861504rh@eur.nl

Name, email of supervisor: Willem de Koster; dekkoster@essb.eur.nl

Start date and duration: April 4 2025/ 3 months.

Is the research study conducted within DPAS
NO

YES -

If 'NO': at or for what institute or organization will the study be conducted?
(e.g. internship organization)

PART II: HUMAN SUBJECTS

1. Does your research involve human participants. **YES** -
NO

If 'NO': skip to part V.

- If 'YES': does the study involve medical or physical research? **YES** -
NO

Research that falls under the Medical Research Involving Human Subjects Act ([WMO](#)) must first be submitted to [an accredited medical research ethics committee](#) or the Central Committee on Research Involving Human Subjects ([CCMO](#)).

2. Does your research involve field observations without manipulations that will not involve identification of participants. **YES** -
NO

If 'YES': skip to part IV.

3. Research involving completely anonymous data files (secondary data that has been anonymized by someone else). **YES** - **NO**

If 'YES': skip to part IV.

PART III: PARTICIPANTS

1. Will information about the nature of the study and about what participants can expect during the study be withheld from them? YES -
NO
2. Will any of the participants not be asked for verbal or written 'informed consent,' whereby they agree to participate in the study? YES -
NO
3. Will information about the possibility to discontinue the participation at any time be withheld from participants? YES - **NO**
4. Will the study involve actively deceiving the participants? YES -
NO
Note: almost all research studies involve some kind of deception of participants. Try to think about what types of deception are ethical or non-ethical (e.g. purpose of the study is not told, coercion is exerted on participants, giving participants the feeling that they harm other people by making certain decisions, etc.).
5. Does the study involve the risk of causing psychological stress or negative emotions beyond those normally encountered by participants? YES -
NO
6. Will information be collected about special categories of data, as defined by the GDPR (e.g. racial or ethnic origin, political opinions, religious or philosophical beliefs, trade union membership, genetic data, biometric data for the purpose of uniquely identifying a person, data concerning mental or physical health, data concerning a person's sex life or sexual orientation)? YES -
NO
7. Will the study involve the participation of minors (<18 years old) or other groups that cannot give consent? YES -
NO
8. Is the health and/or safety of participants at risk during the study? YES -
NO
9. Can participants be identified by the study results or can the confidentiality of the participants' identity not be ensured? YES -
NO
10. Are there any other possible ethical issues with regard to this study? YES -
NO

If you have answered 'YES' to any of the previous questions, please indicate below why this issue is unavoidable in this study.

The research includes a descriptive study on how respondents balance their own political opinions or philosophical beliefs with their role as a professional. While knowledge of their exact position on certain political questions isn't necessarily required for an abstract analysis - they may still come up during the interview and could therefore be useful to fuel descriptions of certain situations or processes.

What safeguards are taken to relieve possible adverse consequences of these issues (e.g., informing participants about the study afterwards, extra safety regulations, etc.).

The participants will be informed on the scope of the study before the interviews take place. I will leave the decision on where the interview will be carried out up to respondents, to ensure that I do not force them into an interview in an uncomfortable location. Additionally, the respondents will be told that they are never obligated to answer a question they do not wish to answer, and that they may abort the interview whenever they want.

Any information gathered on special categories (as defined by the GDPR) will be separately anonymized and analysed. As stated, specific political positions or ideologies may form a basis for specific respondent experiences or feelings. In that case, the general mechanism will first be derived from the interview, only then will I use it to write up results and conclusions.

Are there any unintended circumstances in the study that can cause harm or have negative (emotional) consequences to the participants? Indicate what possible circumstances this could be.

They may be confronted with a reflection on how they perform as professional. While my research is not meant to measure or judge their skills, knowledge or dexterity - questions about attitudes as a professional may implicate that there are 'better' or 'worse' attitudes to adopt.

The purpose of the study (describing what happens, out of interest, not judgement) will be made clear before, after, and during (if necessary) the interviews.

Please attach your informed consent form in Appendix I, if applicable.

Continue to part IV.

PART IV: SAMPLE

Where will you collect or obtain your data?

The data will be obtained from semi-structured interviews with teachers.

Note: indicate for separate data sources.

What is the (anticipated) size of your sample?

12-15 +/- 60 minute interviews

Note: indicate for separate data sources.

What is the size of the population from which you will sample?

12-15

Note: indicate for separate data sources.

Continue to part V.

Part V: Data storage and backup

Where and when will you store your data in the short term, after acquisition?

The digital datasets will be stored on my personal computer.

Note: indicate for separate data sources, for instance for paper-and pencil test data, and for digital data files.

Who is responsible for the immediate day-to-day management, storage and backup of the data arising from your research?

Me

How (frequently) will you back-up your research data for short-term data security?

I will save every transcript and audio file on 2 separate computers.

In case of collecting personal data how will you anonymize the data?

By changing the names of each participant to a fictive one, and by removing all information that could possibly lead to someone who came up during the interviews, or the participant themselves. This will be done during transcription, the data will get removed before saving the file.

Note: It is advisable to keep directly identifying personal details separated from the rest of the data. Personal details are then replaced by a key/ code. Only the code is part of the database with data and the list of respondents/research subjects is kept separate.

PART VI: SIGNATURE

Please note that it is your responsibility to follow the ethical guidelines in the conduct of your study. This includes providing information to participants about the study and ensuring confidentiality in storage and use of personal data. Treat participants respectfully, be on time at appointments, call participants when they have signed up for your study and fulfil promises made to participants.

Furthermore, it is your responsibility that data are authentic, of high quality and properly stored. The principle is always that the supervisor (or strictly speaking the Erasmus University Rotterdam) remains owner of the data, and that the student should therefore hand over all data to the supervisor.

Hereby I declare that the study will be conducted in accordance with the ethical guidelines of the Department of Public Administration and Sociology at Erasmus University Rotterdam. I have answered the questions truthfully.

Name student: Ruben Heijmeijer

Name (EUR) supervisor:

Date: March 14 2025

Date: March 19 2025