

Teacher agency van docenten burgerschap bij lessen over controversiële onderwerpen

In een maatschappij met een veranderende leerlingenpopulatie worden leraren geconfronteerd met de vraag of en hoe zij controversie in de klas kunnen behandelen. Docenten maken diverse afwegingen wanneer zij dat doen. Deze studie maakt deze afwegingen zichtbaar aan de hand van een thematische analyse van focusgroep-interviews met docenten burgerschap in een mbo-context in de Nederlandse Randstad. ‘Teacher agency’ is een concept dat wordt gebruikt om aan te geven in hoeverre iemand actief vormgeeft aan zijn of haar werk en is te relateren aan het professioneel handelen van een docent. Aan de hand van Priestley’s model van teacher agency zijn dimensies geanalyseerd van hoe teacher agency zich uit in de diverse pedagogisch-didactische keuzes bij het behandelen van controversie. De volgende vraag staat daarbij centraal: Hoe uit teacher agency zich in de pedagogisch-didactische keuzes die docenten maken rondom het behandelen van controversie in de klas? De resultaten laten zien dat teacher agency zich uit in de volgende thema’s: sociale en culturele identiteit, positionering als docent, veilig leerklimaat, subjectivering en afstemming. Onder andere in hoeverre neutraliteit van een docent kan worden gevraagd en wat de rol van de sociale en culturele identiteit is van de leraar in het behandelen van controversiële onderwerpen zijn twee vervolgvragen. Hiernaast leiden de resultaten tot een aantal suggesties voor de praktijk zoals duidelijkere richtlijnen en support vanuit de school.

Tess Ravensberg (Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam)

Wouter Smets (Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam)

Kernwoorden: teacher agency, controversiële onderwerpen, docenten, mbo, burgerschap

Inleiding

In de huidige samenleving worden leerlingen geconfronteerd met allerlei maatschappelijk gevoelige onderwerpen: terrorisme, migratie en technologische ontwikkelingen zijn maar enkele van de onderwerpen waarover controverse bestaat binnen veel westerse samenlevingen (Flensner, 2020). Logischerwijze spiegelt deze maatschappelijke controverse zich ook in controverse in de klas. In Nederlandse klassen is er volgens Kleijwegt (2016) met regelmaat sprake van onenigheid tussen leerlingen met verschillende achtergronden en perspectieven. Een diverse leerlingenpopulatie gaat volgens haar samen met een groei van tegengestelde meningen en standpunten.

Controversiële onderwerpen hebben een logische en vaak belangrijke plaats in vakken als geschiedenis, maatschappijleer, en overige sociaal-maatschappelijke vakken (Kuş & Öztürk, 2019; McCully & Barton, 2004). In de Nederlands-Vlaamse context zijn bijvoorbeeld onderwerpen zoals de Holocaust of koloniale geschiedenis vaak controversieel. Verder is ook de maatschappelijke discussie over gendernormering een onderwerp dat in veel lessen maatschappijleer of filosofie een plaats heeft. Naast deze vooropgestelde controversiële onderwerpen, beargumen-teren Lindström & Sullivan (2021) dat controverse over onderwerpen ook kan ontstaan door zowel de persoonlijke ervaringen als de culturele achtergronden van de

leerlingen. Gusacov (2022) borduurt hierop verder en stelt dat de definitie per context kan verschillen. In zijn onderzoek bespreekt hij drie invalshoeken waarmee controversiële onderwerpen kunnen worden afgebakend, waaruit de betekenis en de implicaties van het veelzijdige concept kunnen worden afgeleid. Ten eerste maakt Gusacov (2022) onderscheid tussen controversiële onderwerpen en onderwerpen die binnen het onderwijs als betekenisvol worden gezien. Waar betekenisvolle onderwerpen gebaseerd zijn op wetenschappelijke waarheden en wetten, zijn controversiële onderwerpen volgens Gusacov (2022) gebaseerd op waarden en ideologische standpunten. Zo zijn het bijvoorbeeld onderwerpen waar een bepaald moreel vraagstuk centraal staat of het zijn politieke en/of religieuze kwesties. Ten tweede benoemt Gusacov (2022) dat bij controversiële onderwerpen er minstens twee gegronde standpunten moeten zijn op basis van logische argumenten, bepaalde inzichten en assumpties van rationaliteit die volgens hem bekend zijn binnen de desbetreffende context. Ten slotte zijn controversiële onderwerpen volgens Gusacov (2022) te herkennen als belangrijke maatschappelijke vraagstukken in de publieke context. Het zijn onderwerpen die bijvoorbeeld gaan over de manier van samenleven waar mogelijk verdeelde meningen over kunnen bestaan.

In de literatuur wordt er gesproken over 'civic learning' (burgerschaps-

leren) wanneer het gaat om het aanleren van burgerschapskennis- en vaardigheden om leerlingen voor te bereiden op de huidige maatschappij (Parra et al., 2020). Het verschilt per context in hoeverre hier aandacht aan wordt besteed. In zowel de Nederlandse als de Vlaamse context zijn er in de afgelopen jaren diverse vereisten gekomen vanuit de overheid om onder andere burgerschapsonderwijs een centrale rol in het nationale curriculum te laten spelen en leerlingen voor te bereiden op de huidige politieke en sociale structuur van de maatschappij (Parra et al., 2020). Echter krijgen scholen de vrijheid in hoe zij hier concreet vorm aan geven. Hierdoor is burgerschap niet bij iedere school een standaard vak, maar kan het ook binnen ander soort lessen een plek krijgen (Bron, 2006).

In hoeverre controversiële onderwerpen in de les worden behandeld hangt af van diverse factoren (Vogels et al., 2021). Ondanks dat het bespreken van controversie kan leiden tot meer onderling begrip en het leerlingen leert om hun mening te uiten over bepaalde kwesties, kunnen docenten het behandelen van controversie uit de weg gaan vanwege persoonlijke of collectieve beweegredenen (Avery et al., 2013; Vogels et al., 2021). Op de eerste plaats speelt het gebrek aan expertise en relevante levenservaringen een rol in de besluitvorming van docenten wat betreft het bespreekbaar maken van controversiële onderwerpen (Hung, 2020). Verder

geven docenten aan chaos te willen voorkomen in de klas, behandelen zij onderwerpen niet omdat het niet wordt gevraagd vanuit het schoolbestuur, of gaan ze bepaalde onderwerpen uit de weg ter bescherming van de student (Lindström & Sullivan, 2021; Simic-Muller et al., 2015; Weeden & Bright, 2019). Ten slotte kan het belang van het willen behouden van een veilige leeromgeving en het willen voorkomen van ongemak of negatieve emotionele reacties bij de leerlingen ervoor zorgen dat docenten de onderwerpen oppervlakkiger of niet bespreekbaar maken (Sheppard & Levy, 2019).

Het niet durven of willen bespreken van controversie in de klas kan in de literatuur worden verklaard aan de hand van de term handelingsverlegenheid (Vogels et al., 2021). Echter doet het concept de docenten tekort gezien hun besluitvorming wat betreft het behandelen van controversiële onderwerpen in de klas vaak complexer in elkaar zit. Een concept dat meer inzicht biedt in de besluitvorming van docenten is 'teacher agency' (Goldberg et al., 2019). Agency is te vertalen als het vermogen om actief te handelen, in dit geval gaat het om het vermogen van docenten om hun werk vorm te geven. Teacher agency uit zich dan ook onder andere in de pedagogisch-didactische keuzes die een docent maakt in de klas. Teacher agency heeft bijvoorbeeld invloed op wat voor onderwerpen er worden besproken in de klas, de manier van instrueren en in hoeverre een

docent kritiek kan uiten op het curriculum wanneer het niet in lijn ligt met zijn of haar professionele kennis en/of overtuigingen (Butler & Miley, 2020). Verder kan het leiden tot een grotere toewijding aan het vak, wat bijdraagt aan het welzijn en de ontwikkeling van de leerlingen (Leijen et al., 2022; Priestley et al., 2015b). Tenslotte wordt het begrip gerelateerd aan het professioneel en onafhankelijk kunnen handelen als docent wanneer het gaat om uitdagende situaties in de klas (Hammer & Lenz, 2022).

Kortom teacher agency heeft invloed op de manier van handelen in de klas. Dit alles wordt gezien als een essentiële voorwaarde voor het creëren van betekenisvol en goed onderwijs (Biesta et al., 2015). In de literatuur zijn verschillende benaderingen te vinden die teacher agency proberen te conceptualiseren. Waar binnen de discipline psychologie teacher agency wordt gezien als een kenmerk van iemand, zijn er ook sociaal-culturele benaderingen die juist het belang van de context en de culturele kenmerken in het vormgeven van teacher agency benadrukken (Leijen et al., 2019). Voor dit onderzoek werd het ecologische model van Priestley et al. (2015a) gekozen. Dit model verklaart teacher agency aan de hand van individuele eigenschappen, culturele invloeden en structurele omstandigheden. Dit past bij de onderzoeksvraag vanwege de holistische benadering. Het model van Priestley et al. (2015) laat zien dat teacher agency niet te

reduceren is tot het individu, maar dat net als het kunnen bespreken van controversie context gebonden is (Vogels et al., 2021). Hierdoor biedt deze studie een breder en complexer beeld van hoe teacher agency tot uiting kan komen in de besluitvorming van docenten rondom het bespreken van controversie in de klas.

Priestley's model betreft drie dimensies: iteratief, projectief en praktisch-evaluatief. De iteratieve dimensie maakt onderscheid tussen de invloed van professionele en persoonlijke kennis, waarden en ervaringen op de huidige manier van handelen (Leijen et al., 2019). Deze dimensie gaat in op de vraag wat voor keuzes docenten maken rondom het bespreken van controversiële onderwerpen afhankelijk van eerdere ervaringen, gewoontes en voorkeuren in de manier van lesgeven. De projectieve dimensie gaat niet over hoe bestaande kennis en eerdere ervaringen invloed hebben op de manier van handelen, maar over hoe acties van docenten worden beïnvloed door de korte en lange termijn-doelen die ze nastreven. Eerder onderzoek toont aan dat docenten over het algemeen korte termijndoelen als het motiveren van leerlingen en het garanderen van een veilige leeromgeving nastreven (Leijen et al., 2019). Lange termijndoelen, zoals subjectivering en socialisering van leerlingen en persoonlijke aspiraties van docenten, worden minder snel nagestreefd (Biesta et al., 2015). De laatste dimensie van Priestley et al.

(2015a) is de praktisch-evaluatieve dimensie. Deze dimensie gaat over hoe de perceptie van de onderwijscontext, waaronder de middelen die docenten tot de beschikking hebben en de relaties die ze hebben met leerlingen en collega's, het handelen van de docent vormgeeft (Leijen et al., 2019). Daarnaast gaat deze dimensie over hoe een onderwijssituatie waargenomen en geïnterpreteerd wordt. Dit gebeurt op basis van de bestaande competenties en professionele doelen die een docent heeft, wat de connectie met de andere twee dimensies laat zien.

Teacher agency kan zich verschillend uiten in de manier van handelen van de docent. De drie dimensies (iteratief, projectief en praktisch-evaluatief) tonen hoe teacher agency grotendeels wordt gevormd door persoonlijke, professionele en situationele overtuigingen (Priestley et al., 2015a). Volgens Priestley et al. (2015a) kan dit worden gezien als een samenspel van individuele kwaliteiten, persoonlijke overtuigingen en invloeden van de omgeving. Het is moeilijk om helder inzicht te krijgen hoe dit eerder abstracte concept agency zich precies verhoudt tot het handelen van docenten. Dit onderzoek bouwt verder op Priestley's model, het beoogt te verhelderen op welke manier teacher agency zich uit in het behandelen van controverse in de klas. Om die reden wordt de volgende onderzoeksvraag gesteld in dit onderzoek: Hoe uit teacher agency zich in de pedagogisch-didactische keuzes die

docenten maken rondom het behandelen van controverse in de klas?

Methode

Werving & dataverzameling

De dataset die voor dit onderzoek is gebruikt is in eerste instantie verzameld voor een Europees project dat als doel heeft om de handelingsbekwaamheid van leerkrachten in het werken met controversiële onderwerpen in de klas te ondersteunen. De uitkomsten van dit onderzoeksproject zijn bedoeld voor het vormgeven van het professionaliseringsaanbod van docenten voor onder andere de lerarenopleidingen in de betrokken landen. De data in deze studie betreffen enkel de docenten die zijn bevraagd binnen de Nederlandse context. Er zijn verkennende gesprekken met de docenten gevoerd bij de opstart van dit project. Het vooropgestelde doel van deze gesprekken was het in kaart brengen van ervaringen van docenten rondom het werken met controversiële onderwerpen in de klas. Deze gesprekken waren oorspronkelijk niet bedoeld om de huidige onderzoeksvraag te beantwoorden, maar waren exploratief van aard. In een tussentijdse reflectieve bijeenkomst van het onderzoeksteam werd echter vastgesteld dat de verzamelde data voldoende rijk waren om een focus op teacher agency binnen het onderzoek te legitimeren. Gezien de brede en de contextuele aard van de gesprekken, werd het ecologisch model

van Priestley et al. (2015a) gekozen als basis voor het onderzoek.

De ondervraagde docenten zijn onderdeel van een scholengemeenschap voor het mbo in de Nederlandse Randstad en hebben gereageerd op een open oproep die binnen de scholengemeenschap werd verspreid. De oproep richtte zich op docenten die affiniteit hadden met het thema controversiële onderwerpen. Ervaring of de mate van expertise met het thema was niet van belang. Voor dit onderzoek zijn uiteindelijk vijf focusgroep-interviews

geanalyseerd waarin er met 18 docenten uit verschillende vakgebieden is gesproken. Ondanks de verschillende vakgebieden dragen alle docenten bij aan burgerschapsvorming, zonder dat ze expliciet het vak burgerschap doceren. Verdere informatie over hun achtergrondkennis en ervaringen is af te lezen uit Tabel 1. Elk gesprek bestond uit meerdere deelnemers, de intentie was om zoveel mogelijk interactie te laten ontstaan. De focusgroep-interviews waren semigestructureerd, de interviewleidraad is toegevoegd in Appendix B.

Tabel 1 Kenmerken van docenten

Interview	Spreker	Ervaring* (jaar)	Onderwijsvak	Overige taken
1	01	8	Economie/marketing	Mentor
	02	9	Nederlands & financiële vakken	Mentor
	03	4	Marketing & (Internationaal) recht	Mentor
	04	6-7	Events	
	05	3,5	Commerciële vakken/marketing	Mentor
	06	-	-	Mentor
2	07	-	Nederlands & interculturele vakken Burgerschap; LOB-vakken	Mentor
	08	-		
	09	-	Spaans	Coördinator intake, zorg & begeleiding & helpdesk
	10	-	Duits	Mentor & zorgteam
	11	5	Internationale handel	Mentor & stage coördinator
3	12	-	Spaans; LOB-vakken	
	13	-	Bedrijfseconomie & Interculturele skills	
4	14	7	Verpleegkunde	Docent-onderzoeker
	15	-	Burgerschap binnen Social work	
	16	16	Verpleegkunde	
5	17	9	Verpleegkunde	
	18	11	Verpleegkunde	

Noot. *Ervaring betreft het aantal jaar ervaring binnen de scholengemeenschap

Design & paradigma

Het overkoepelende onderzoeksproject is emanciperend bedoeld, de nadruk binnen dit project ligt op het ondersteunen van deelnemers en stakeholders in het voeren van een gesprek over huidige ervaringen rondom het werken met controversiële onderwerpen. De focus van dit onderzoek lag verder op het analyseren van de data, waarbij uiteindelijk de interpretaties van de onderzoekers centraal stonden. Vanwege die relatie die de onderzoekers hebben tot de participanten werd er in deze studie gekozen voor een constructivistisch onderzoekparadigma (Howell, 2016). Dit paradigma erkent dat er meerdere betekenissen en waarheden kunnen bestaan in het verklaren van gedrag. Daarnaast benadrukt het constructivistische paradigma dat kennis wordt gevormd door onder andere de culturele context en de persoonlijke ervaringen van het individu (Guba & Lincoln, 1994). Dit sluit aan bij de onderzoeksvraag gezien de pedagogisch-didactische keuzes die docenten maken gebaseerd kunnen zijn op diverse overtuigingen, ervaringen en bronnen van kennis.

Data-analyse

De audio opnames van de focusgroep-interviews zijn getranscribeerd met behulp van de software Amberscript. De gemaakte transcripten zijn daarna nagelopen door de eerste auteur en in een lopende tekst gezet. Herhalingen,

stopwoorden en spreektaal zijn niet verwijderd, waardoor het een verbatim transcript is geworden, wel werden leestekens toegevoegd. De namen van de geïnterviewden werden geanonimiseerd. Verdere data-analyse gebeurde met het programma Atlas.ti.

Er werd gekozen voor thematische analyse van de interviews. In dit onderzoek is een deductieve benadering van coderen toegepast. Het model van Priestley et al. (2015a) met de verschillende dimensies van teacher agency werd als uitgangspunt gebruikt om te begrijpen hoe docenten pedagogisch- didactische keuzes maken bij het behandelen van controversiële onderwerpen. Het coderen zelf is aan de hand van de zes opgestelde fases van de thematische analyse van Braun & Clarke (2020) uitgevoerd. De eerste fase was het verkennen van de data, waar de dataset nauwkeurig is doorgelezen en eerste ideeën zijn opgeschreven. De tweede fase betrof het genereren van de eerste codes voor het gehele databestand. Het databestand is systematisch doorlopen en datafragmenten zijn gemarkeerd. Deductief coderen uit zich hier doordat er werd getracht de dimensies van de Priestley et al. (2015a) te koppelen aan de antwoorden van de docenten. Kortom er werden in eerste instantie codes gegenereerd die een uiting van teacher agency lieten zien, wat direct of indirect leidde tot een bepaalde pedagogisch-didactische keuze

rondom het behandelen van controversen in de klas. De uitingen van teacher agency, uitgesplitst per dimensie van het model van Priestley et al. (2015a), en de diverse pedagogisch-didactische keuzes zijn apart gecodeerd en staan beschreven in Appendix B. Er is verder een latente manier van coderen toegepast door op zoek te gaan naar de onderliggende betekenissen en aannames van docenten wat betreft hun pedagogisch-didactische keuzes rondom het behandelen van controversen in de klas.

De derde fase betrof het iteratief samenvoegen, relateren en categoriseren van codes zodat er thema's ontstonden. De diverse uitingen van teacher agency werden opnieuw bekeken en er werd gezocht naar onderliggende thema's die leiden tot verschillende pedagogisch-didactische keuzes rondom het behandelen van controversen in de klas. In deze fase is er zorgvuldig gekeken welke codes verwijderd, samengevoegd of gesplitst konden worden. Daarnaast is er gekeken welke codes antwoord gaven op de onderzoeksvraag en als thema konden fungeren. De gekozen thema's laten gedeelde waarden en ervaringen zien van de respondenten (Byrne, 2021). Er is hier geen strikte keuze gemaakt in hoeveel antwoorden een bepaalde code moest betreffen of wat de kwaliteit van een bepaalde code moest zijn. Alle codes staan verder beschreven in Appendix B. In de volgende fase is er wederom gekeken of de thema's relevant

waren voor de onderzoeksvraag en of thema's daarnaast goed te onderscheiden waren. Ten slotte zijn de thema's geanalyseerd, beschreven en gepresenteerd in dit onderzoek met voorbeelden uit de data (Byrne, 2021). Voor de leesbaarheid is er gekozen om deze voorbeelden zonder grammaticale fouten te presenteren.

Kwaliteit en navolgbaarheid van het onderzoek

Omwille van de systematiek van codering werd het gehele codeerproces gedaan door de eerste auteur. Gedurende het proces van data-analyse werd een logboek bijgehouden met beslissingen waarover twijfel bestond. Deze beslissingen werden voorwerp van discussie tussen beide auteurs. Gedurende deze gesprekken zijn ook de interpretaties van de codes en de manier waarop de resultaten konden worden gepresenteerd besproken. Voor het nauwkeurig interpreteren van de data is het belangrijk dat interpretaties van bevindingen worden ondersteund met passages van deelnemers (Rice & Ezzy, 1999). Gebruikte citaten werden in de tekst cursief weergegeven, en in functie van leesbaarheid ontdaan van spreektaal. Een uitgebreider logboek met ondersteunende citaten waarvoor geen plaats was is op verzoek ter beschikking (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Resultaten

In het volgende hoofdstuk worden de belangrijkste bevindingen besproken

die in het teken staan van de volgende onderzoeksvraag: ‘Hoe uit teacher agency zich in de pedagogische en didactische keuzes die docenten maken rondom het behandelen van controverse in de klas?’. Er werden 5 thema’s gevonden aan de hand van de drie dimensies van Priestley et al. (2015a) namelijk: sociale en culturele identiteit, positionering als docent, veilig leerklimaat, subjectivering en afstemming. In Tabel 2 staan voorbeelden van codes die zijn gebruikt voor de thema’s uitgesplitst per dimensie van

Priestley et al. (2015a). Enkele van deze voorbeelden worden later ook kort toegelicht onder het desbetreffende thema. Over het algemeen kan er worden verondersteld dat zowel de dimensies van Priestley et al. (2015a) als de gevonden uitingen van teacher agency onderling samenhangen. Om deze reden worden niet alle codes die voor het thema zijn gebruikt afzonderlijk benoemd. In plaats daarvan worden de thema’s op een meer verhalende wijze beschreven.

Tabel 2 Voorbeelden van codes per dimensie en uiting van teacher agency

<i>Uitingen van teacher agency</i>	<i>Iteratieve dimensie</i>	<i>Projectieve dimensie</i>	<i>Praktisch-evaluatieve dimensie</i>
<i>Sociale en culturele identiteit</i>	<i>Professionele waarde: Er voor iedere student willen zijn</i>	<i>Connectie zoeken met de klas</i>	<i>Bewustzijn leerlingen (achtergrond/ervaringen)</i>
<i>Positionering als docent</i>	<i>Moeite met neutraal blijven</i>	<i>Verschillende rollen als docent</i>	<i>N.v.t.</i>
<i>Veilig leerklimaat</i>	<i>Professionele houding willen bewaken</i>	<i>Belang veilige leeromgeving</i>	<i>Verwachting reactie klas</i>
<i>Subjectivering</i>	<i>Persoonlijke waarden uitdragen</i>	<i>Voorbeeldfunctie</i>	<i>Onderwerpen bespreken vanwege relevantie</i>
<i>Afstemming</i>	<i>Belang ervaring</i>	<i>N.v.t</i>	<i>Ontbreken raamwerk</i>

*Noot: N.v.t = Niet van toepassing; er was geen directe code die binnen de desbetreffende dimensie paste bij het desbetreffende thema.

Sociale en culturele identiteit

De eerste uiting van teacher agency blijkt uit diverse pedagogisch-didactische keuzes gerelateerd aan de manier waarop docenten omgaan met een ervaren verschil in sociale en culturele identiteit tussen henzelf en de leerlingen. Dit thema werd

aan de hand van o.a. de codes ‘Professionele waarde: er voor iedere student willen zijn’, ‘Connectie zoeken met de klas’ en ‘Bewustzijn leerlingen (achtergrond/ervaringen)’ gevonden. De volgende citaten, die horen bij de code ‘Bewustzijn leerlingen (achtergrond/ervaringen)’,

laten zien dat het bewustzijn van docenten over de achtergrond van de leerlingen kan leiden tot verschillende pedagogisch-didactische afwegingen.

(Int. 1 Spr 03)

'Later ben ik er wel met hem op teruggekomen, maar in de klas vind ik het moeilijk om het gezamenlijk te kunnen bespreken. Omdat hij er onderdeel van is en hij heeft een moeilijk karakter.'

(Int. 2, Spr 08)

'Iedereen is anders en hoe anders je bent is ook deels bepaald door waar je bent geboren, waar je wieg staat en waar je bent opgegroeid. En dat alles maakt dat iedereen verschillend is en dat iedereen verschillend over onderwerpen denkt. En wat betreft het bespreken van controverses in de klas is dat dan wel positief.'

In de gesprekken geven verder enkele docenten aan dat ze verwachten de leerlingen minder goed te kunnen bereiken vanwege het ervaren verschil in sociale en culturele identiteit. Ze kiezen daarom bewust voor een sturende aanpak en proberen controverses te vermijden. De pedagogisch-didactische keuze hier past enerzijds binnen de iteratieve dimensie van teacher agency, gezien een persoonlijke overtuiging de manier van handelen beïnvloedt. Tegelijkertijd zijn er docenten die andere overwegingen maken. Het verschil in sociale en culturele identiteit wordt bijvoorbeeld niet alleen als een kans voor een gesprek gezien, maar ook als een

kans om bestaande vooroordelen tussen de docent en de leerling te bespreken. De manier van handelen in het volgende voorbeeld laat geen uiting van teacher agency zien binnen de iteratieve dimensie, maar binnen de praktisch-evaluatieve dimensie. Het voorbeeld laat namelijk zien dat de interpretatie van de situatie leidt tot het behandelen van controverses door een gesprek over vooroordelen aan te gaan.

(Int. 2, Spr.07)

'En, wat ik wel merk is dat, bij jou is je achtergrond dan een voordeel. Bij mij is het vaak een nadeel, omdat leerlingen vaak wel denken van: oh, hij heeft die, hij zal die mening toegedaan zijn. En dan, merk ik zelfs dat ik er wat meer over wil praten om duidelijk te maken van joh, een bepaalde afkomst betekent niet gelijk dat je dit kan concluderen. Dat zijn vooroordelen en dan begin je een gesprek over vooroordelen.'

Andere manieren waarop docenten de kloof tussen de sociale en culturele identiteit van henzelf en die van de leerling proberen te overbruggen is door humor te gebruiken en vragen te stellen. Docenten lijken zich dus bewust te zijn van de verschillen die bestaan tussen hen en de leerlingen, maar ook van de verschillen tussen de leerlingen onderling. Afhankelijk van hoe deze verschillen worden geïnterpreteerd maken docenten echter verschillende pedagogisch-didactische keuzes rondom het behandelen van controverses. Hier komen de iteratieve en praktisch-evaluatieve dimensie opnieuw samen gezien

enerzijds persoonlijke kenmerken en overtuigingen effect hebben op de manier van handelen en anderzijds de manier waarop dit wordt geïnterpreteerd invloed heeft op wat voor pedagogisch-didactische keuze de docent uiteindelijk maakt.

(Int. 5, Spr. 18)

‘Maar soms gebruik ik het ook wel hoor, juist het anders zijn. Het zijn van een oudere witte dame dan, want dan maak ik het juist grappig. Dan leer ik straattaal en dan maak ik daar juist een onderwerp van.’

Positionering als docent

Een tweede thema waaruit teacher agency blijkt de manier waarop een docent zich positioneert tegenover de leerlingen. De codes ‘Moeite met neutraal blijven’ en ‘Verschillende rollen als docent’ zijn twee voorbeelden die hebben bijgedragen aan het opstellen van dit thema. Het volgende citaat wat hoort bij de code ‘Moeite met neutraal blijven’ laat zien dat de manier waarop je je als docent opstelt tegenover de klas geen gemakkelijke keuze is.

(Int. 2, Spr. 09)

‘Want dan merk je dat studenten willen dat je een oordeel inneemt, dat je hun kant kiest. Als je geen kant kiest of neutraal bent, dan ben je eigenlijk ook voor de tegenpartij.’

Uit de gesprekken bleek dat docenten verschillen in hoeverre zij hun persoonlijke waarden of overtuigingen in de klas delen en welke rol zij hierbij aannemen als

docent. Enerzijds zijn er docenten die bewust neutraal blijven wanneer controversiële onderwerpen aan bod komen. Door neutraal te blijven willen de docenten de indruk geven dat zij er voor alle leerlingen zijn, ongeacht hun standpunt. De verwachte impact die zij denken te maken op de leerling wanneer zij wel een standpunt innemen maakt dat zij, als rolmodel voor de klas, neutraal en onpartijdig willen zijn. Deze uiting van teacher agency is een combinatie van enerzijds persoonlijke en professionele waarden (de iteratieve dimensie) en anderzijds de onderwijsdoelen die docenten nastreven en projecteren op de leerlingen (de projectieve dimensie).

(Int. 1, Spr. 06)

‘We zijn heel erg bewust van het feit dat je mening, dat je daar heel voorzichtig mee moet zijn en dat je daar een neutrale rol speelt, een rolmodel bent eigenlijk voor de klas.’

Tegelijkertijd zijn er ook docenten die teacher agency laten zien door hun mening wel actief te delen en bewuste keuzes te maken in hoe zij het gesprek aangaan. Door het delen van de eigen mening of het kort, genuanceerd en op de juiste manier te behandelen vinden deze docenten dat je het belang van bepaalde onderwerpen erkent en je het gesprek makkelijker kan aangaan. Hier zie je dan ook een verschil in wat voor onderwijsdoel men na kan streven, waar bij de volgende docent subjectivering hoger in het vaandel staat.

(Int. 4, Spr. 14)

'Nee, ik vind dat wij juist daar een mening over mogen hebben, omdat je dan ook het gesprek aan kan gaan. Het ligt alleen aan hoe je hem uitdraagt. Als je hem groot op het bord gaat schrijven, dan ja, dan veeg je de halve klas weg die een andere mening heeft. Dus je moet ertussen gaan zitten en dat is een spel, denk ik. Een spel dat je constant speelt.'

Naast het wel of niet delen van de eigen mening uit teacher agency zich hier in het vertellen van persoonlijke ervaringen en het wijzen op persoonlijke grenzen. Door zich kwetsbaar op te durven stellen en transparant te zijn in waarom ze onderwerpen wel of niet bespreekbaar maken laten docenten teacher agency zien. Zich kwetsbaar opstellen is een persoonlijke waarde of overtuiging van de volgende docent en stelt die persoon in staat om grenzen aan te geven bij een controversieel gesprek:

(Int. 5, Spr. 17)

'Ja, en ik zeg ook: als het mij te veel wordt, dat zeg ik ook altijd tegen de klas. Als het bij mij te veel wordt, dan stap ik eruit. Dan stop ik het gesprek en dan ga je het met iemand anders doen. Daar ben ik dan wel heel eerlijk in. Dan kan ik dat niet op dit moment, dus ik vind ook wel dat je daar kwetsbaar mag zijn, als docent zijnde.'

Veilig leerklimaat

Een derde uiting van teacher agency is het scheppen van veiligheid in de klas, waar

de codes 'Professionele houding willen bewaken', 'Belang veilige leeromgeving' en 'Verwachting reactie klas' onder andere een invulling aan hebben gegeven. Deze uiting van teacher agency is bij uitstek een uiting waar de verschillende dimensies samen komen. De data laten namelijk zien dat persoonlijke overtuigingen over wat een veilig leerklimaat was (interactieve dimensie), de mate waarin een docent zich verantwoordelijk voelde voor het creëren van een veilig leerklimaat (projectieve dimensie) en ten slotte wanneer er sprake was van een veilig leerklimaat was in hun onderwijscontext (praktisch-evaluatieve dimensie) alle drie een rol spelen in de pedagogisch-didactische keuzes die docenten uiteindelijk maken rondom het bespreken van controverse.

Het willen creëren van een veilig leerklimaat kan namelijk aan de ene kant een onderwijsdoel op korte termijn zijn, waardoor docenten niet buiten hun opgestelde lesdoelen treden. Daartegenover kan het willen behouden van een veilig leerklimaat ook te maken hebben met hoe een docent zijn of haar competenties in een mogelijk onveilige situatie inschat. Hier is het behandelen van controverse juist te verklaren aan de hand van de praktisch-evaluatieve dimensie. In de gesprekken werd vaker gesproken over een bepaalde reactie die docenten verwachten van de leerlingen wanneer zij controversiële onderwerpen zouden bespreken. Het niet goed weten hoe te kunnen handelen doet hen vrezen dat een veilig leerklimaat

niet langer mogelijk blijft, waardoor controversiële onderwerpen door deze docenten worden vermeden. Verder maakt het niet in staat zijn om nazorg te bieden dat enkele docenten ervoor kiezen om zich te houden bij de lesdoelen. In aansluiting daarop geven deze docenten aan dat er bepaalde thema's zijn waar leerlingen persoonlijke of traumatische ervaringen mee kunnen hebben, waardoor ze ervoor kiezen deze onderwerpen niet te behandelen. De laatste twee voorbeelden passen bij de praktisch-evaluatieve dimensie, gezien de interpretatie van de onderwijscontext en de beschikbare middelen invloed heeft op de manier waarop de docent handelt.

(Int. 5, Spr. 18)

'Maar als het onderwerpen worden buiten dat verpleegkundige curriculum kan ik moeilijker inschatten wat de reacties zijn en dan vind ik het moeilijker om daar interventies op in te zetten. Van dat dat wel goed loopt, dat iemand wel met een goed en veilig gevoel naar huis gaat.'

Ook waren er docenten die bewust veiligheid in de klas wilden creëren om juist controversiële gesprekken te kunnen voeren. Teacher agency uit zich hier in de rol die een docent op zich neemt binnen een controversieel gesprek. Enkele docenten gaven zich op te stellen als een moderator, gespreksleider, of in een bijzonder geval als scheidsrechter. Door grenzen te bewaken, regels op te stellen en voorbereiding te vragen vanuit de leerlingen

scheppen zij een veilig leerklimaat voor het kunnen behandelen van controversie in de klas. Een van de docenten geeft hierbij aan de keuze te maken om voornamelijk de leerlingen zelf de controversiële onderwerpen te laten bespreken en pas in te grijpen tot het moment dat het een onveilig leerklimaat wordt. Het actief willen creëren van veiligheid binnen de klas om controversie te kunnen bespreken is hier een uiting van de projectieve dimensie. Hoe docenten de veiligheid echter creëren en de mate waarin zij leerlingen hier een rol in geven is afhankelijk van hun perceptie van de klas, wat weer te verklaren valt aan de hand van de praktisch-evaluatieve dimensie.

(Int. 1, Spr. 05)

'Ik grijp pas in zodra ik hoor dat ze elkaar aan het kwetsen zijn, maar anders kan ik ze prima ook gewoon het onderwerp zelf laten voeren. Het is niet dat ik het zelf aanstuur, het heeft ook niks met mijn vak te maken, maar ja, er moet toch wel een veilig leerklimaat zijn, een veilig ruimte zijn om gewoon onderling onderwerpen met elkaar te bespreken.'

(Int.2, Spr.09)

'Er zijn gewoon twee mensen die aan het schermen zijn met elkaar. En jij staat erbij als een soort van jurylid. En hè, ik bedoel, op een gegeven moment prikken ze dan natuurlijk wel. Maar je probeert het dan toch volgens de regels te doen dat ze elkaar niet afmaken. En daarbij, ja dat je dan erop let

dat het nog steeds op een eerlijke manier gaat.'

Subjectivering

De volgende uiting van teacher agency die in verschillende gesprekken naar voren kwam is de mate waarin docenten subjectivering nastreven. 'Persoonlijke ervaringen uitdragen', 'Voorbeeldfunctie' en 'Onderwerpen bespreken vanwege relevantie' zijn drie codes die naast de code 'Subjectivering' zelf het thema vorm hebben gegeven. Alhoewel 'Subjectivering' een vanzelfsprekende code is onder de projectieve dimensie gezien subjectivering een onderwijsdoel op de korte of lange termijn kan zijn, belichten de overige codes dit onderwijsdoel vanuit een ander perspectief en in verder detail. Het volgende voorbeeld van de code 'Persoonlijke waarden uitdragen' illustreert dit:

(Int 3)

Spr.00: In welke mate spelen jullie eigen opinies, overtuigingen, waarden en normen een rol wanneer je dit soort dingen bespreekt?

Spr. 13: Nou, ik zet dat wel eens in, als het bijvoorbeeld om geloof gaat. Ja, je moet soms dingen aanwakken. Zo van: laat maar zien, wees maar open. Je kan mij kritisch bevragen. Dit helpt soms om hen ook om meer open te laten zijn.

Enkele redenen waarom docenten ervoor kiezen om subjectivering juist niet na te streven is dat men de noodzaak er niet van inziet: het past volgens hen niet

binnen het curriculum, of men vindt dat leerlingen er nog onvoldoende voor ontwikkeld zijn. Verder geven deze docenten wederom aan zich te focussen op het behalen van algemene lesdoelen, waardoor ze ervoor kiezen om geen ruimte te bieden aan controversiële onderwerpen in de klas. De volgende quote laat zien dat de ervaren irrelevantie van controversiële onderwerpen voor het vak samen kan gaan met het willen behouden van een veilig leerklimaat. Het voorbeeld laat enerzijds persoonlijke overtuigingen zien (iteratieve dimensie) en anderzijds geeft de docent aan welk onderwijsdoel de prioriteit heeft (projectieve dimensie).

(Int.1, Spr.02)

'Nou ja, sommige onderwerpen probeer je echt wel te vermijden, hè? Heel simpel. Kijk, in mijn vakgebieden marketing en ondernemerschap, kom je wat minder automatisch in aanraking, door je vakdidactiek, met hele moeilijke onderwerpen. Soms helpt het vermijden van onderwerpen voor je gevoel ook om een soort van veilig leerklimaat te creëren, want ze zitten daar voor ondernemerschap en dat anderhalf uur dat ik heb om daarin verder te komen. En dat is dan ook vaak mijn doel.'

Andere docenten zien het wel als hun taak om bij te dragen aan de subjectivering van leerlingen door controversiële onderwerpen bewust aan te gaan. Enerzijds kan het worden verklaard door de relatie met hun vakgebied en het willen voorbereiden op het mogelijke werkveld waarin

leerlingen zich kunnen gaan bevinden. Anderzijds kan het willen bijdragen aan persoonsvorming, door controversiële onderwerpen te behandelen, voortkomen uit persoonlijk belang wat nogmaals aansluit bij de iteratieve dimensie van teacher agency.

Verder geven docenten aan dat de informatiebronnen van leerlingen beperkt zijn en vaak alleen bestaan uit sociale media. Om het wereldbeeld van leerlingen te vergroten en bij te dragen aan hun persoonsvorming, laten docenten bewust andere bronnen en/of perspectieven zien en stellen ze kritische vragen aan de leerlingen. Deze handelingen tonen weer een sterke mate van teacher agency binnen de projectieve dimensie.

(Int.2, Spr. 08)

'Omdat ze natuurlijk in hun eigen wereldje zitten en dat is de informatie, de beperkte informatie, wat ze hebben. Dus ze hebben een bepaald beeld en hiermee kan je dat verbreden en verrijken eigenlijk. Dus ik vind zeker dat soort gesprekken echt wel belangrijk en ook positief.'

Ten slotte zijn er enkele docenten actief bezig met subjectivering in hun lessen vanwege de relevantie van de besproken onderwerpen. In de gesprekken komen de verkiezingen, sexting en drugsgebruik als drie onderwerpen naar voren die docenten belangrijk vinden om te bespreken, gezien het feit dat leerlingen hier in aanraking mee komen. Welke onderwerpen

relevant zijn kan afhankelijk zijn van de klas, ofwel de omgeving. Om deze reden komt het behandelen van controversiële onderwerpen vanwege de ervaren relevantie tot uiting binnen zowel de projectieve als praktisch-evaluatieve dimensie.

Afstemming

Er zijn tot nu toe al verschillende uitingen van teacher agency naar voren gekomen die hebben geleid tot verschillende pedagogisch-didactische keuzes rondom het bespreken van controversen. De interpretatie van het verschil in identiteit en de reactie die men verwacht bij het bespreken van controversen zijn enkele voorbeelden die aansluiten bij de praktisch-evaluatieve dimensie. Het model van Priestley et al. (2015) laat echter een bredere definitie van de dimensie zien: hoe de perceptie en de interpretatie van de culturele, structurele en materiele condities binnen een onderwijssituatie teacher agency vormgeeft. Een laatste manier waarop teacher agency zich uit binnen onder andere de praktisch-evaluatieve dimensie, is hoe docenten hun keuzes afstemmen met collega's om controversen bespreekbaar te maken. De codes die vooral aanleiding gaven tot het thema 'Afstemming' waren 'Support vanuit andere collega's/de school' en 'Ontbreken van een raamwerk'.

De code 'Ontbreken van een raamwerk' liet zien hoe het ontbreken van een raamwerk/richtlijnen vanuit de school ervoor zorgde dat men zelf ging handelen en besloot afstemming te bewerk-

stelligen met hun collega's. Door kwetsbaarheid te tonen en onderling afspraken te maken, laat de afstemming met collega's teacher agency zien rondom het behandelen van controversiële onderwerpen. Met andere woorden: teacher agency uit zich hier in het actief samenwerken en taken verdelen om controversie een plek in de klas te laten krijgen.

(Int.5, Spr. 17)

'Nou ja, met het onderwerp suicide ben ik geweest, maar ik zit in de GGZ-club, in de psychiatrie club. Ik bespreek dan altijd wel met de docent van die groep van doe ik hem? En met welke groep doe ik hem? Daar maak ik wel wat afspraken over, omdat het gewoon een lastig onderwerp is'.

Het bovenstaande citaat toont een bewustzijn van het belang van ervaring, wat relateert aan de iteratieve dimensie. Dit bewustzijn leidt vervolgens tot het maken van afspraken in wie welk onderwerp bespreekt. Daarnaast laten enkele docenten in de gesprekken weten dat door meer ervaring in het onderwijs te krijgen, het behandelen van controversie ook makkelijker wordt. Teacher agency uit zich dan ook in het volgende citaat gezien een jonge, nieuwe docent actief om hulp weet te vragen.

(Int.4, Spr.14)

'Nou hebben wij ook een nieuwe docent en die is pas 24 en ik merk wel dat zij het soms spannender vindt. Ook omdat zij nog niet zoveel levenservaring heeft, dus zij kan ook

nog niet zo vaststaan op die grond. Zo van dit is gewoon zo. Als docenten, begeleiden we haar wel ook een beetje en zij komt gelukkig ook naar ons toe om advies te vragen. Dus dat is wel fijn.'

Conclusie & Discussie

De bevindingen geven een beeld van hoe pedagogisch-didactische keuzes van docenten met verschillende ervaringen, overtuigingen en bronnen van kennis tot stand komen. De afgenomen focusgroep-interviews waren overwegend verkennend van aard en zijn uitgevoerd om inzicht te krijgen in wat docenten nodig hebben voor het kunnen behandelen van controversie. De huidige studie laat door het betrekken van teacher agency zien dat hier geen eenduidig antwoord op kan worden gegeven. Door te kijken naar de relatie met teacher agency en teacher agency van verschillende kanten te belichten geeft de studie een genuanceerd beeld van hoe de besluitvorming van docenten rondom het behandelen van controversiële onderwerpen tot stand komt.

Verschillende deelnemers toonden weinig agency met betrekking tot het bespreken van controversiële onderwerpen. In de introductie kwam al naar voren dat in de Nederlandse literatuur de term handelingsverlegenheid wordt gebruikt om dit te duiden. Het begrip gaat over een gevoel van ongemak of twijfel in het niet weten hoe je het beste kan handelen: deelnemers in dit onderzoek gaven aan in sommige

contexten niet bereid te zijn om contro-versiële onderwerpen bespreekbaar te maken in de klas, of niet te weten hoe dat te doen (Vogels et al., 2021). Handelings-verlegenheid laat zien dat het niet behan-delen van controverse in de klas mogelijk worden kan verklaard door een behoefte van de docent om onvoorspelbare situa-ties, waar men niet weet hoe ze het beste kunnen handelen, uit de weg te willen gaan (Vogels et al., 2021). Toch tonen data in deze studie een veelzijdiger en complexer beeld van overwegingen die docenten maken wanneer ze pedago-gisch-didactische beslissingen nemen over het bespreken van controversiële on-derwerpen in de klas. In de data uit tea-cher agency zich binnen de volgende thema's: sociale en culturele identiteit, positionering als docent, veilig leerkli-maat, subjectivering en afstemming.

De pedagogisch-didactische keuzes die docenten maakten rondom het behande-len van controversiële onderwerpen van-wege een ervaren verschil in sociale en culturele identiteit, kunnen aan de hand van de sociale identiteitstheorie worden verklaard. Een sociale identiteit is een toe-geschreven identiteit dat interacties met anderen kan verklaren (Smith et al., 2020). De hoofdgedachte van de theorie is dat een sociale identiteit wordt gevormd in re-latie tot anderen en op basis van ervaren groepsnormen. Dit kan leiden tot een be-paald gedrag: zo beaamt de theorie dat mensen op basis van overeenkomsten en

verschillen verschillend handelen en dat er vaak wordt gekozen om te handelen op de manier wanneer de (groeps)status, van in dit geval een docent, zo min mogelijk wordt aangetast (Whitaker, 2019). Boven-dien stelt deze theorie dat verschil in so-ciale identiteit, tussen bijvoorbeeld de do-cent en de leerling, kan leiden tot een be-paalde hiërarchie. Dit kan wederom de manier van handelen van de docent beïn-vloeden (Whitaker, 2019). Deze theorie sluit aan bij de bevindingen en het theore-tisch kader gezien het laat zien dat de be-sluitvorming van docenten rondom het bespreken van controverse niet alleen kan worden verklaard door zichtbare verschil-len, maar ook door de interpretatie van deze verschillen. Wanneer we kijken naar het model van Priestley et al. (2015) ko-men de iteratieve en praktisch-evaluatieve dimensie van teacher agency hier samen.

De invloed van de (sociale) identiteit van de docent op het kunnen behandelen van controverse of het kunnen omgaan met conflict is al een bekend onderwerp in het publieke debat en onderwijskundig onder-zoek. Zo wordt er onder andere onder-zocht of het aantrekken en/of selecteren van student-leraren met een andere et-nisch-culturele achtergrond een oplossing kan zijn voor de groeiende tegenstellin-gen in de klas. Er wordt beargumenteerd dat student-leraren met een andere et-nisch-culturele achtergrond een beter rol-model kunnen zijn voor de leerlingen (Liu & Ball, 2019). Gezien hun sociale

en culturele identiteit dicht bij die van bepaalde leerlingenpopulaties ligt, zou er kunnen worden verondersteld dat zij makkelijker controversiële onderwerpen bespreekbaar zouden kunnen maken. Tielman et al. (2021) bevestigt deze gedachte gezien in hun onderzoek mbo-docenten met een migratieachtergrond minder spanningen in een cultureel-diverse klas ervoeren dan docenten zonder een migratieachtergrond. Voor het bevestigen van deze bevinding is echter meer onderzoek nodig. Daarnaast is het interessant om te kijken in hoeverre samenwerking tussen docenten met en zonder migratieachtergrond het bespreekbaar maken van controversie in de klas zou kunnen bevorderen.

Het ervaren verschil in sociale en/of culturele identiteit ging voor de bevraagde docenten vaak samen met een bepaalde reactie die zij verwachten vanuit de klas. De literatuur onderbouwt deze bevinding voor een zekere mate gezien er namelijk wordt gespeculeerd dat docenten een relatie kunnen zien tussen de onderwerpen en de sociale en/of culturele identiteit van hun leerling (Sheppard & Levy, 2019). Op basis van de sociale en/of culturele identiteit kunnen docenten een bepaalde reactie of uiting verwachten, waardoor controversiële onderwerpen uit de weg worden gegaan (Sheppard & Levy, 2019). Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken hoe die ervaren relatie tot stand komt en welke aannames

daaraan ten grondslag liggen. Een manier waardoor de sociale en/of culturele identiteit van de docent en de leerlingen dicht bij elkaar zouden kunnen komen is door te investeren in de relatie met de klas. Volgens Endedijk et al. (2019) stimuleert het investeren in de relatie met de klas en/of de leerling pro-sociaal gedrag waardoor controversiële onderwerpen in de klas makkelijker zou kunnen worden behandeld.

Voor het behandelen van controversiële onderwerpen in een klas met diverse sociale en culturele identiteiten zijn er nog meer toepasbare benaderingen te benoemen. In de literatuur en in de praktijk wordt bijvoorbeeld het belang van het werken met de culturele achtergrond, kennis en ervaringen van de leerlingen erkend. Enkele benaderingen die deze gedachte uitdragen zijn kritische pedagogiek, cultureel-responsief pedagogiek, intercultureel onderwijs en “funds of knowledge” of “funds of identity” (Ashmawi & Frasier, 2021; Esteban-Guitart et al., 2019). Uit de resultaten van deze studie kwamen verschillende manieren naar voren waarop docenten actief bezig zijn met het maken van een connectie tussen henzelf en de leerlingen en het nastreven van subjectivering. Teacher agency uitte zich hier onder andere door het stellen van vragen, het vertellen van persoonlijke ervaringen, de link leggen met het werkveld, het delen en geven van meerdere perspectieven en het voorbereiden van

leerlingen op werkvormen waardoor controversiële onderwerpen konden worden besproken. De diverse benaderingen die het belang van het werken met het kapitaal en de ervaringen van de leerlingen benadrukken, kunnen als visie of als input worden gebruikt voor het ontwikkelen van relevante didactische werkvormen. Deze didactische werkvormen kunnen de verschillen in sociale en culturele identiteit van de leerlingen en de docent verkleinen, waardoor teacher agency sterker tot uiting kan komen bij het behandelen van controversiële onderwerpen in de klas.

Alhoewel er meerdere docenten waren die niet direct aangeven subjectivering na te streven als onderwijsdoel, is het goed om na te gaan of men niet al op een andere manier bijdraagt aan burgerschapsvorming. Zo stelt Biesta (2008) dat docenten ook door te kwalificeren en socialiseren bijdragen aan burgerschapsonderwijs.

Referenties

Ashmawi, Y. E., & Frazier, E. W. (2021). Critical Pedagogy & Culturally Responsive Pedagogy: An Introduction. In *Routledge eBooks* (pp. 10–26).

<https://doi.org/10.4324/9781003006350-2>

Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. (2013). Deliberating Controversial Public

Welke onderliggend onderwijsdoel het behandelen van controversiële onderwerpen ook zou moeten krijgen, duidelijke richtlijnen en mogelijkheden voor support vanuit de school zou een goede eerste stap zijn. Daarbij zou de school het delen van kennis en ervaringen moeten aanmoedigen tussen collega's en zou de school kunnen investeren in relevante externe projecten. Verder is het stimuleren van burgerschap in principe al een wettelijke taak. Echter kan het opnemen van controversiële onderwerpen in het curriculum ervoor zorgen dat docenten er eerder of in grotere mate naar gaan handelen (Daas et al., 2023). Kortom er is een duidelijk raamwerk vanuit de school nodig en het gesprek hierover tussen collega's moet worden aangemoedigd om docenten bewustere pedagogisch-didactische keuzes hierover te laten maken bij het behandelen van controverse in de klas.

Issues As Part of Civic Education¹. *The Social Studies*, 104(3), 105–114.

<https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571>

Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation And Accountability*, 21(1), 33–46.

<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

Bron, J. (2006). Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs. Enschede: SLO.

Butler, J. K., & Milley, P. (2020). Teacher Candidates' Policy Agency to Reframe the Meaning of Citizenship in the Ontario Secondary School Curriculum. *Canadian Journal Of Education*, 43(4), 1131–1159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1280335>

Byrne, D. (2021). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56(3), 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024, 22 maart). MBO; studenten naar niveau, leerweg, herkomst. Geraadpleegd van <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/85354NED>

Daas, R., Dam, G. T., Dijkstra, A. B., Karkdijk, E., Naaijer, H., Nieuwelink, H., & van der Veen, I. (2023). *Burgerschap in beeld: Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.

Endedijk, H., Breeman, L., Van Lissa, C., Den Boer, L., & Mainhard, T. (2019). De onzichtbare rol van de docent inzichtelijk gemaakt. Lesgeven in Passend Onderwijs: Hoe leerkracht-leerling relaties de sociale positie van leerlingen in de klas mee bepalen. Universiteit Utrecht (NRO-project).

Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., & Llopart, M. (2019). Sustaining Students' Cultures and Identities. A Qualitative Study Based on the Funds of Knowledge and Identity Approaches. *Sustainability*, 11(12), 3400. <https://doi.org/10.3390/su11123400>

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal Of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>

Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*,

14(4).

<https://doi.org/10.5617/adno.8347>

Goldberg, T., Wagner, W., & Petrović, N. (2019). From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture And Society*, 27(1), 7–38.

<https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566165>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage

Gusacov, E. (2022). Prolegomena to the Discussion on Teaching Controversial Issues. *Studies in Philosophy And Education*, 41(4), 425–444.

<https://doi.org/10.1007/s11217-022-09826-8>

Hammer, A., & Lenz, C. (2022). Exploring teacher agency to address controversial issues in religious education – a forum theatre and action research approach. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 68(2), 306–319.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2130976>

Howell, K. E. (2016). Paradigm of Inquiry: Critical Theory and Constructivism. In *Palgrave Macmillan UK eBooks* (pp. 29–46).

https://doi.org/10.1057/978-1-137-56700-0_2

Hung, Y. (2020). Exploration of teachers' personal practical knowledge for teaching controversial public issues in elementary school classrooms. *Journal Of Social Studies Research*, 44(3), 281–289. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.001>

Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden: hoe ga je daar als docent mee om?*. Den Haag, The Netherlands: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Kuş, Z., & Öztürk, D. (2019). Social Studies Teachers' Opinions and Practices Regarding Teaching Controversial Issues. *The Australian Journal Of Teacher Education*, 44(8), 15–37.

<https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.2>

Leijen, Ä., Pedaste, M., & Baucal, A. (2022). Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal Of Teacher Education*, 45(5), 600–616. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1889507>

Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of

reflection. *British Journal Of Educational Studies*, 68(3), 295–310.

<https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>

Lindström, N., & Sullivan, K. P. H. (2021). Wayfinding Through Disrupting Controversies in the Religious Education Classroom: Teachers' Views. *Education in The North*, 28(1), 68–81.

<https://doi.org/10.26203/cyb1-wr18>

Liu, K., & Ball, A. F. (2019). Critical Reflection and Generativity: Toward a Framework of Transformative Teacher Education for Diverse Learners. *Review Of Research in Education*, 43(1), 68–105. <https://doi.org/10.3102/0091732x18822806>

Maslowski, R. (2020). Onderwijs. In: *De sociale staat van Nederland: 2020*. Geraadpleegd op 4 juli 2024 via <https://digitaal.scp.nl/ssn2020/onderwijs/>

McCully, A., & Barton, K. (2007). Teaching Controversial Issues. . . . where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127(127). <https://www.history.org.uk/secondary/resource/700/teaching-controversial-issueswhere-controversi>

Parra, S. L., Bakker, C., & Van Liere, L. (2020). Practicing democracy in the playground: turning political conflict into

educational friction. *Journal Of Curriculum Studies*, 53(1), 32–46.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1838615>

Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015a). Teacher Agency: An ecological approach. London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>

Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015b). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 135–148). London, United Kingdom: Routledge.

Rice, P. L., & Ezzy, D. (1999). *Qualitative research methods: a health focus*. http://www.publish.csiro.au/?act=view_file&file_id=PY00061.pdf

Sheppard, M., & Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching And Teacher Education*, 77, 193–203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>

Simic-Muller, K., Fernandes, A., & Felton-Koestler, M. D. (2015). "I Just Wouldn't Want to Get as Deep Into It": Preservice Teachers' Beliefs about the Role of

Controversial Topics in Mathematics Education. *Journal of Urban Mathematics Education*, 8(2).

<https://doi.org/10.21423/jume-v8i2a259>

Smith, E. N., Yeager, D. S., Dweck, C. S., & Walton, G. M. (2022). An Organizing Framework for Teaching Practices that Can “Expand” the Self and Address Social Identity Concerns. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2197–2219.

<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09715-z>

Tielman, K., Wesselink, R., & Brok, P. D. (2021). Tensions experienced by teachers of Dutch culturally diverse senior secondary vocational education and training: An exploratory study. *International Journal Of Training And Development*, 26(1), 102–119. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12238>

Vogels, R., Turkenburg, M., & Herweijer, L. (2021). *Samen of gescheiden naar school: De betekenis van sociale scheiding en*

ontmoeting in het voortgezet onderwijs. Sociaal Cultureel Planbureau.

<https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2021/02/04/samen-of-gescheiden-naar-school>.

Weeden, K., & Bright, D. (2019). Pre-service teacher attitudes towards discussing terrorism in English as an Additional Language (EAL) classrooms: citizenship, democratic practices, and the discussion of controversial issues. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 149–166.

<https://doi.org/10.1007/s13384-019-00333-3>

Whitaker, M. C. (2019). Us and Them: Using Social Identity Theory to Explain and Re-envision Teacher–Student Relationships in Urban Schools. *The Urban Review*, 52(4), 691–707.

<https://doi.org/10.1007/s11256-019-00539-w>

Abstract

In a society with a changing student population, teachers are confronted with the question of whether and how they can handle controversy in the classroom. Teachers make various trade-offs when they do so. This study makes these trade-offs visible based on a thematic analysis of focus group interviews with citizenship teachers in an mbo context in the Randstad. 'Teacher agency' is a concept used to indicate the extent to which someone actively shapes their work and can be related to the professional actions of a teacher. Based on Priestley's model of teacher agency, dimensions of how teacher agency manifests itself in the various pedagogical-didactic choices when dealing with controversy are analyzed. The following question is central to this analysis: How does teacher agency manifest itself in the pedagogical-didactic choices teachers make around dealing with controversy in the classroom? The results show that teacher agency expresses itself in the following themes: social and cultural identity, positioning as a teacher, safe learning environment, subjectification, and coordination. Among others, to what extent neutrality can be required of a teacher and what is the role of social and cultural identity of the teacher in dealing with controversial topics are two follow-up questions. In addition, the results lead to several suggestions for practice such as clearer guidelines and support from the school.

Keywords: Teacher agency, controversy, dimensions, pedagogical-didactic choices

Appendix A - Interviewleidraad focusgroep-interviews

Vragen over het onderwerp

1. Wat is controversie voor jou?
2. Wat is controversie in de klas voor jou? Wat zijn volgens jou de positieve en negatieve effecten voor leerlingen om controversiële onderwerpen te bespreken? (vervolgvragen: in termen van de leereffecten, groepsdynamiek?)

Vragen over controversiële onderwerpen

3. Heb je controversiële kwesties in de klas meegemaakt? Welke thema's zijn dat?
4. Wat maakt het een gevoelig onderwerp?
 - a) Kun je een voorbeeld geven?
 - b) Hoe is de situatie in de klas?
 - c) Hoe reageerde je?
 - d) Hoe reageerden de leerlingen?
5. Zijn dit onderwerpen die je initieert omdat het in het curriculum staat of duiken deze spontaan op in de klas?
6. Zijn er onderwerpen die je liever vermijdt? Welke? Waarom?
7. Zijn er onderwerpen die soms gevoelig liggen, maar voor jou ook comfortabel zijn om mee om te gaan? Wat maakt ze comfortabeler?

Vragen over omgaan met controverse

8. Op welke manieren ga je om met deze controversiële kwesties? Zet je hiervoor interventies in (tools, didactische vormen, gesprekken, ondersteuning door anderen, ...)?
9. Wat zijn uw belangrijkste obstakels bij het omgaan met controverse in de klas?

Vragen over noden van de leerkracht

10. Wat zijn je specifieke behoeften om controversiële onderwerpen te onderwijzen en te beoordelen (binnen het onderwerp dat u doceert)?
11. Welk materiaal/gereedschap/training heb je nodig? Wat voor houding heb je nodig?
12. Welke behoeften denkt u dat uw collega's op uw scholen hebben?

Appendix B – Codeboek

Tabel 1 Codes per dimensie van het model van Priestley et al. (2015a)

Dimensie	Code	Beschrijving
Iteratief	Belang ervaring	Het belang van ervaring hebben in het bespreken van controversiële onderwerpen
	Invloed opleiding op manier van handelen	De manier waarop iemand is opgeleid heeft invloed op hoe iemand controverse in de klas behandelt
	Moeite met neutraal blijven als docent	Docenten die aangeven het moeilijk te vinden om neutraal te blijven in een controversieel gesprek.
	Persoonlijke waarden uitdragen	Persoonlijke waarden die docenten actief uitdragen in de klas
	Persoonlijke waarden	Mening tegenover onderwerpen als integratie en inclusie
	Persoonlijke waarden: conflict uit de weg gaan	Docenten die geen ruimte willen bieden aan conflict in de klas
	Persoonlijke waarde: ruimte voor conflict	Docenten die de ruimte geven aan conflict in de klas
	Professionele houding willen bewaken	Professioneel willen blijven overkomen tegenover docenten en leerlingen
	Professionele waarde: er voor iedere student willen zijn	Docenten die aangeven er voor iedere student willen zijn, in o.a. een controversieel gesprek.
	Professionele waarde: kwetsbaarheid tonen als docent	Docenten die het belangrijk vinden om kwetsbaarheid te tonen in de klas
	Professionele waarde: transparant en open willen zijn	Docenten die transparant en open willen zijn naar hun leerlingen wbt hun keuzes en manier van handelen
	Verlegenheid ervaren	Docenten die een verlegenheid ervaren in hoe zij zich moeten positioneren tegenover de klas
Projectief	Aanleren overige skills	Docenten die aangeven algemene vaardigheden als gespreks- en communicatievaardigheden aanleren
	Belang veilige leeromgeving	Het belang wat docenten hechten aan veilige leeromgeving in de klas
	Connectie zoeken met de klas	Toenadering zoeken naar de klas en het willen creëren van een band
	Geen impact	Docenten die geen impact verwachten door het bespreken van controverse
	Geen noodzaak	Docenten die de noodzaak niet inzien van het bespreken van controverse
	Gespreksleider	Docenten die zich opstellen als gespreksleider of moderator binnen een controversieel gesprek
	Lesdoelen	Het willen houden aan lesdoelen
	Socialisatie in de klas	Het bijdragen aan socialisatie binnen de klas
	Socialisatie in de maatschappij	Het bijdragen aan socialisatie in de maatschappij
	Subjectivering	Het bijdragen aan persoonsvorming
	Vertrouwd met ow binnen het curriculum	Vertrouwd zijn met onderwerpen die binnen het curriculum vallen en daar niet van af willen wijken
	Verschillende rollen als docent	Standpunten over wanneer je een 'professional' moet zijn en wanneer je meer jezelf kan zijn

	Verwachtingen desbetreffend beroep	Kennis en vaardigheden die worden verwacht vanwege het beroep wat men gaat doen na de opleiding
	Voorbeeldfunctie hebben	Het hebben van een voorbeeldfunctie voor de klas
Praktisch-evaluatief	Belang band met de klas	Het belang om een band met de klas te hebben voor het bespreken van controverse
	Bronnen van leerlingen	Hoe de bronnen van leerlingen pedagogisch-didactische keuzes rondom controverse beïnvloedt
	Bewustzijn leerlingen (achtergrond/ervaringen)	Docenten die een bewustzijn laten zien rondom de achtergrond en ervaringen van de leerling
	Complexiteit onderwerp	De mate waarin onderwerpen als complex worden ervaren
	Ervaringen in het bespreken van controverse	Algemene ervaringen in het bespreken van controverse
	Ervaringen leerlingen niet willen invullen	Ervaringen leerlingen niet willen invullen tijdens het bespreken van controverse.
	Externe workshops	Ervaringen van externe workshops die zich focussen op het bespreken van controverse
	Generatiekloof	Hoe de ervaren generatiekloof tussen de docent en de leerling invloed heeft op de manier van handelen
	Interpretatie controversiële situatie	De manier waarop docenten controversiële gesprekken ervaren
	Invloed van hogerop	De invloed van managers en opleidingsinstituten op de manier van handelen
	Kans op waardevolle gesprekken	Controversie gesprekken zien als een kans op waardevolle gesprekken
	Nazorg	De noodzaak en het wel of niet kunnen bieden van nazorg
	Noodzaak kennis voor het bespreken van controverse	De noodzaak om kennis te hebben voor het bespreken van controverse
	(Onder)ontwikkeling	Leerlingen te onderontwikkeld vinden voor het bespreken van controverse
	Onderwerpen bespreken vanwege relevantie	Onderwerpen bespreken vanwege de relevantie
	Ontbreken raamwerk	Het ontbreken van een raamwerk voor het behandelen van controverse
	Onverwachte reacties in de klas	Onverwachte reacties uit de klas die de manier van handelen beïnvloeden
	Standpunten van leerlingen	Hoe de bestaande standpunten van leerlingen de manier van handelen wbt controverse beïnvloed
	Support vanuit andere collega's/de school	De mate waarop support van collega's en/of de school aanwezig is, hoe het wordt ervaren en of er meer behoefte naar is
	Technologische ontwikkelingen	De invloed van technologische ontwikkelingen op het leren van de leerling
	Verschillende culturen	De invloed van de aanwezigheid van diverse culturen in een klas op de manier van handelen van controverse
	Verwachting reactie klas	Een bepaalde reactie verwachten in de klas wat de manier van het bespreken van controversiële onderwerpen beïnvloed
	Visie onderwijs	Hoe de visie van het onderwijs de pedagogisch-didactische keuzes rondom controverse beïnvloed

Tabel 2 *Pedagogisch-didactische keuzes van docenten en overige codes*

Code	Beschrijving
Bewust neutraal blijven	Docenten die bewust neutraal blijven in bijv. een controversieel gesprek
Bronnen vergelijken	Docenten die leerlingen bronnen laten vergelijken voor het bijdragen aan subjectivering
Differentiatie	Docenten die differentiatie toepassen voor het kunnen bespreken van controverse in de klas
Geen oordeel hebben	Docenten die laten blijken geen oordeel te hebben in wat een leerlingen zeggen binnen een controversieel gesprek.
Gesprek openhouden	Docenten die het gesprek open willen houden tijdens het bespreken van controverse
Humor	Docenten die humor gebruiken om controverse een plek te geven in de klas
Interesse tonen naar de leerlingen	Docenten die controversiële gesprekken aangaan door interesse te tonen naar de verschillende leerlingen
Klasregels	Docenten die klasregels laten opstellen voor het bespreken van controverse
Kort ow. bespreken	Docenten die besluiten controversiële onderwerpen kort te bespreken
Preventief handelen	Docenten die preventief handelen en voorbereidingen treffen voor wanneer zij controversiële onderwerpen gaan behandelen
Sturend zijn	Docenten die een sturende aanpak kiezen in het bespreken van controverse
Vragen stellen aan de leerling	Vragen stellen aan de leerlingen om controverse in de klas te bespreken
Vragen stellen aan zichzelf	Vragen stellen aan zichzelf om controversiële onderwerpen beter aan te kunnen gaan