

Consonanten en dissonanten

Over dialoog en controverse in de klas

Maarten Van Alstein
Vlaams Vredesinstituut

De temperatuur van debatten over politiek en samenleving is de afgelopen jaren opgelopen. Dat is ook het geval in scholen. Leerkrachten worden steeds vaker geconfronteerd met conflicten en spanningen in de klas. Leerlingen komen provocerend of zelfs haatdragend uit de hoek, verzetten zich wanneer thema's als de evolutietheorie ter sprake komen in de les, of gaan een woelige strijd aan met andere groepen leerlingen. Vanuit verschillende hoeken worden antwoorden aangereikt om met deze moeilijke situaties om te gaan. Tal van pedagogische methodieken worden ontwikkeld om leerkrachten en scholen te versterken in hun vaardigheden om spanningen te ontmijnen en conflicten zo constructief mogelijk te benaderen.¹ Naast trainers en pedagogen gespecialiseerd in conflicthantering, polarisatiemanagement en burgerschapsvorming laten ook dialoogtrainers van zich horen. Zij schuiven dialoogtechnieken naar voren als een waardevolle manier om met leerlingen aan het werk te gaan rond controversiële maatschappelijke kwesties.

In dit essay bekijk ik deze suggestie van naderbij. Niet om de intrinsieke waarde van de dialoog in de klas aan te tonen. Dat behoeft in dit kader geen verder betoog. Wel werp ik de vraag op wat het betekent wanneer we de dialoog inzetten om specifiek rond controversiële vraagstukken aan de slag te gaan. De maatschappelijke context waarin klasgesprekken over die thema's vandaag plaatsvinden, is immers niet vrijblijvend. Onze samenleving worstelt met vraagstukken over identiteit, cultuur en levensbeschouwing. Die leveren behoorlijk wat spanningen en conflicten op. Leerlingen laten die conflictstof niet achter aan de deur van de klas. Wat is de impact van die spanningen op de dialoog in de klas? Hoe ervaren leerlingen met verschillende achtergronden dialogen over controversiële thema's? Wat als niet iedereen mee is tijdens het klasgesprek? En wat wanneer hevige emoties de redelijkheid van de dialoog onder druk dreigen te zetten?

Een antwoord zou kunnen luiden dat deze vragen best aangepakt worden door middel van goede gespreks- en vraagtechnieken. Dat klopt grotendeels. Ervaren gespreksleiders weten dat enkele goed geformuleerde vragen vaak voldoende zijn om leerlingen bij het gesprek te betrekken, hun geesten te openen en stoom van de ketel te laten. Maar wie op zoek is naar een steviger pedagogische onderbouw, graaft best dieper. Hoe dialogen over politieke kwesties vorm krijgen in de klas en welke ruimte daarbij gelaten wordt voor botsende stemmen, hangt namelijk ook samen met keuzes die – al dan niet expliciet – gemaakt worden op een dieperliggend pedagogisch en politiek filosofisch niveau.

Daarom is het goed even stil te staan bij wat deze keuzes betekenen voor de pedagogische praktijk. Dat doe ik in drie stappen. In een eerste stap bespreek ik de deliberatieve benadering van de dialoog. Die insteek is vandaag populair. Zowel auteurs en activisten die nadenken over hoe we de democratie nieuw leven kunnen inblazen als pedagogen die zich bezighouden met lesgeven over controversiële onderwerpen, zien er een inspiratiebron in.^{II} Vervolgens belicht ik enkele kanttekeningen bij deze benadering. Op basis daarvan pleit ik in een derde stap voor een zo breed mogelijke benadering van de dialoog en het filosoferen met leerlingen. Daarin hebben niet alleen verschillende dialoogvormen maar ook politieke conflicten en kunstzinnig geïnspireerde expressievormen een plaats. Het uitgangspunt is steeds dat zo veel mogelijk leerlingen *hun eigen stem* kunnen vinden in de klas.

Een deliberatief model voor klasgesprekken

De deliberatieve theorie heeft stevige wortels in het klassieke filosofische liberalisme. Vertrekpunt is dat zogenaamd ‘aggregatieve’ liberale theorieën te kort schieten. De democratie moet volgens deliberatieve filosofen meer zijn dan een loutere optelsom van individuele stemmen (bijvoorbeeld tijdens verkiezingen) en een machtsspel tussen belangen. Een beleid of een overheid is pas ‘legitiem’ wanneer het besluitvormingsproces open staat voor publieke deliberatie. In die optiek vinden deliberatieve theoretici dat politici en burgers voortdurend met elkaar het gesprek moeten aangaan om, door middel van deliberatie, hun voorkeuren uit te leggen en beslissingen te beargumenteren.^{III}

Deliberatieve theoretici zien in scholen uitgelezen plaatsen om jongeren te laten oefenen in dit soort dialoog. Politiek filosofe Amy Gutmann stelt bijvoorbeeld dat scholen over een groot vermogen beschikken – groter dan bijvoorbeeld families en vrijwillige verenigingen – om jongeren te leren praten over meningsverschillen en tegengestelde opvattingen. Dat grotere vermogen hangt volgens haar samen met het gegeven dat je in scholen meer ideologische diversiteit tegenkomt dan in families, verenigingen, kerken of moskeeën. Deze diversiteit maakt van klassen krachtige omgevingen om leerlingen op een redelijke manier te laten praten over uiteenlopende visies over de goede samenleving.^{IV}

In zijn pedagogische toepassingen vertrekt een deliberatieve dialoog van enkele specifieke doelstellingen en een ideaaltypische gesprekstijl. Zo is het bijvoorbeeld de bedoeling jongeren te laten proeven van hoe de liberale representatieve democratie functioneert, met haar politieke instellingen en middenveldorganisaties. De ideale deliberatieve ruimte is er één waarin de leerlingen gelijk zijn en wederzijds respect ervaren. Deelnemers engageren zich in een discussie met de bedoeling te luisteren, een compromis te zoeken en een rechtvaardige (en niet louter door eigenbelang geïnspireerde) uitkomst te vinden.^V De gesprekstijl die daarmee samenhangt, stoelt op redelijke en goed onderbouwde argumenten. Inhoudelijk worden argumenten liefst gestoffeerd met feiten en wetenschappelijke kennis. Leerlingen spreken bij voorkeur in standaardtaal. De dialoog verloopt op een beleefde en respectvolle manier. Uitingen van boosheid en sterke emoties worden onder controle gehouden.^{VI}

Enkele kanttekeningen

Dit alles klinkt niet alleen goed in theorie. Redelijke en degelijk onderbouwde dialogen en besluitvormingsprocessen zijn *onmisbaar* in een democratische samenleving. Het is dan ook broodnodig dat leerlingen leren hoe ze open en redelijk kunnen praten over de vele vragen die voortkomen uit de centrale vraag: wat is een goede samenleving?

Toch staan we best ook even stil bij de manier waarop dit in de klaspraktijk werkt. Onderwijskundig onderzoek biedt enkele aanwijzingen. Ten eerste is er interessant survey-onderzoek over de openheid van het klasklimaat. In een open klasklimaat worden leerlingen aangemoedigd hun mening te uiten en voelen ze zich vrij hun mening uit te drukken, ook als die verschilt van die van anderen.^{VII} Onderzoek van Ellen Claes geeft aan dat de manier waarop leerlingen de openheid van het klimaat in hun klas ervaren, verschilt naargelang hun achtergrond. Meer bepaald hebben gender, sociaaleconomische status en politiek zelfvertrouwen een invloed. Gemiddeld genomen schatten meisjes het klasklimaat opener in dan jongens. Leerlingen die thuis en met vrienden vaak over politieke thema's praten, ervaren een opener klasklimaat dan leerlingen die dit weinig doen. Leerlingen van wie de ouders geen diploma secundair onderwijs hebben behaald, hebben de neiging het klasklimaat als minder open in te schatten dan leerlingen met ouders met een hogere sociaaleconomische status. Ze zijn wellicht dus minder geneigd hun mening te uiten en die te toetsen aan die van hun medeleerlingen.^{VIII}

Kleinschalig onderzoek op basis van observaties in de klas suggereert voorts dat klasgesprekken die volgens de ideaaltypische normen van de deliberatieve dialoog verlopen ook negatieve effecten kunnen hebben. Sommige leerlingen lijken erdoor versterkt te worden, terwijl anderen het stilzwijgen bewaren of zelfs in de verdrukking dreigen te geraken. Niet alle leerlingen blijken immers even makkelijk een 'deliberatieve' stem te vinden. De verbale 'sterkte' van leerlingen hangt bijvoorbeeld samen met hun sociaaleconomische status en cultureel kapitaal.^{IX}

Dit zijn belangrijke bevindingen voor de klaspraktijk. Het betekent dat niet alle leerlingen het uitwisselen van meningen of het deelnemen aan een dialoog op dezelfde manier zullen ervaren. Meer zelfs: in sommige gevallen dreigt een dialoog gevoelens van ongelijkwaardigheid en bestaande machtsverhoudingen te versterken. De vraag is dan of het in alle situaties haalbaar, laat staan wenselijk is, om zonder al te veel omwegen een dialoog volgens de ideaaltypische deliberatieve principes te organiseren. Dat geldt a fortiori wanneer het over controversiële onderwerpen gaat: vraagstukken die in de bredere samenleving makkelijk tot conflicten leiden. Wanneer we van alle leerlingen zonder meer verwachten dat ze in deze gesprekken de taal van de deliberatieve dialoog kunnen of moeten spreken, dreigen situaties te ontstaan waarin tal van jongeren zich niet op hun gemak zullen voelen of het moeilijker zullen vinden hun stem te vinden. Dat is nochtans een cruciale voorwaarde om van een open klasklimaat (lees: een open dialoogcultuur) te spreken. Sommige leerlingen zijn van thuis uit bijvoorbeeld weinig vertrouwd met de vereisten van de deliberatieve dialoog, zijn verbaal niet zo sterk, of drukken zich liever op een andere manier uit. De kans is groot dat deze leerlingen zich tijdens een klasgesprek over een controversieel onderwerp zullen terugtrekken in stilzwijgen, of juist extra fel uit de hoek zullen komen.

Dit laatste scenario is beter te begrijpen in het licht van de kritiek die politiek filosoof Chantal Mouffe heeft op de deliberatieve theorie. Kort samengevat stelt Mouffe dat een deliberatieve benadering van de democratie te veel nadruk legt op rationale en consensuele dialoog en te weinig ruimte laat voor conflicten en het in vraag stellen van bestaande machtsverhoudingen. Ideologische verschillen en de strijd om hegemonie zijn volgens Mouffe onvermijdelijk in een democratie. Politiek is meer dan het rationale uitwisselen van geldige argumenten en het zoeken naar pragmatische oplossingen. Politiek heeft steeds een emotionele en symbolische inzet. Het wegduwen van politieke conflicten heeft alleen maar tot gevolg dat ze onderhuids gaan – en wellicht nog versterkt worden ook. In haar 'agonistische' opvatting van een

pluralistische democratie is conflict daarom geen probleem dat we moeten onderdrukken of overstijgen. Het is een kracht die we moeten inzetten om democratische betrokkenheid te versterken.^X

Een pleidooi voor meerstemmigheid

Deze theoretische en praktische kanttekeningen moeten ons niet doen twifelen aan de pedagogische mogelijkheden van de deliberatieve dialoog. Integendeel. Die blijft bijzonder waardevol om jongeren te leren hoe ze met elkaar in gesprek kunnen gaan en hoe ze argumenten op een degelijke manier kunnen onderbouwen. Tegelijkertijd nemen we deze kanttekeningen best wel ernstig. Pedagogen Diana Hess en Paula McAvoy, die de deliberatieve dialoog voorstaan om rond controversiële kwesties te werken, benadrukken bijvoorbeeld dat leerkrachten hun dialogische praktijk best niet beperken tot een ideaaltypisch deliberatief model. Het gaat erom zo veel mogelijk leerlingen te betrekken bij klasgesprekken en hun stem te laten vinden over controversiële thema's. In dat licht pleiten ze voor een gedifferentieerde aanpak: leerkrachten moeten zoeken naar de werkvorm die het best past bij een specifieke klasgroep.^{XI}

Differentiëren in werkvormen is belangrijk – ik kom er dadelijk nog op terug. Maar de vraag hoe we de klas openen voor gesprekken over controversiële kwesties reikt dieper. Welke ruimte bestaat er in de klas voor écht politiek verschil en conflict als het over deze thema's gaat? Hoeveel plaats is er voor 'politieke' emoties zoals onbehagen, verontwaardiging en woede? Mogen leerlingen de bestaande machtsorde ter discussie stellen? Volgens een agonistisch geïnspireerde pedagogie moet de klas deze ruimte bieden. Ook wanneer het heftig wordt en politieke emoties de deliberatieve rationaliteit onder druk dreigen te zetten. Het werk van Claudia Ruitenberg, die de theoretische inzichten van Chantal Mouffe vertaalt naar de klaspraktijk, biedt enkele richtingwijzers.^{XII}

Agonistiek in de klas

Ten eerste erkennen leerkrachten best dat veel leerlingen behoefte hebben aan collectieve vormen van identiteitsontwikkeling. Die behoefte verdwijnt niet wanneer leraren conflicten rond identiteit uit de klas proberen te bannen of uit de weg te gaan. Wanneer leerlingen hun collectieve identiteiten niet op een constructieve manier kunnen kanaliseren, zullen ze andere manieren zoeken om dat te doen. Daarom zijn niet alle verhitte discussies waarin leerlingen in de wij-vorm spreken noodzakelijk problematisch. Zolang dat op een democratische manier gebeurt, kan het deel uitmaken van een open en pluralistisch klasklimaat.

Ten tweede zijn leerlingen soms erg emotioneel als het gaat over hun culturele achtergrond en de overtuigingen die ze met een gemeenschap delen. In gesprekken over controversiële onderwerpen kunnen deze emotionele bindingen druk zetten op de rationele dialoog. Dat is echter onvoldoende reden om deze emoties zonder meer uit klasgesprekken te bannen. Eerder dan ze te weren wegens 'niet rationeel' of 'behorend tot de private sfeer van cultuur en levensbeschouwing', gaat het erom ze op een positieve manier te kanaliseren. Ruitenberg legt bovendien sterk de klemtoon op *politieke* emoties als solidariteit, onbehagen, verontwaardiging of boosheid. Als politiek, zoals Mouffe stelt, draait om de democratische 'strijd' over hoe de samenleving best vorm krijgt, horen deze emoties erbij. Meer zelfs, ze wijzen op betrokkenheid. Ruitenberg pleit er dan ook voor dat burgerschapseducatie ruimte biedt voor deze emotionele dimensie van democratische politiek.

Ten derde moet er ruimte zijn voor leerlingen om de bestaande orde in vraag te stellen. Dat er plaats is voor kritische stemmen die de macht in vraag stellen, is de radicale kracht van de democratie. Denk bijvoorbeeld aan de feministen die het vrouwenstemrecht afdwongen. De democratische strijd over hoe de goede samenleving eruit ziet, is onvermijdelijk een strijd om hegemonie. In het verlengde daarvan stelt Ruitenberg dat zolang leerlingen de kernprincipes van de democratie – vrijheid, gelijkheid, rechtstaat – niet afwijzen, er ook in de klas ruimte mag zijn voor botsende en afwijkende meningen. (Ook in een agonistische benadering blijven vrijheid en gelijkheid dus de funderende principes. Er mag wel een scherp debat bestaan over hoe we die fundamentele waarden interpreteren, benadrukt Mouffe. Zolang we de waarden zelf niet opzijschuiven, kunnen er uiteenlopende visies over hun betekenis bestaan.)

Tot slot draait een agonistische benadering van politiek in de klas om het onderscheid tussen politieke tegenstanders en morele vijanden. Conflicten tussen politieke tegenstanders vormen een noodzakelijk element van een goed functionerende democratische samenleving. Anders verwacht je dat iedereen het voortdurend met elkaar eens is – en de geschiedenis wijst uit hoe verdacht het is wanneer er geen tegenstemmen meer te horen zijn. Een discussie in de klas mag dus best verhit zijn. Belangrijk is wel dat leerlingen leren de ‘anderen’ met wie ze van mening verschillen als politieke tegenstrevers te beschouwen en niet als morele vijanden.

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

Filosoferen in de klas

Het ‘opentrekken’ van onze visie op klasgesprekken in agonistische zin is uiteraard niet de enige manier om de ruimte voor meerstemmigheid over controversiële kwesties, in al haar consonanten en dissonanten, zo groot mogelijk te maken in de klas. Het is ook zinvol om de volledige bandbreedte van het filosoferen met leerlingen te verkennen. Die noemer omvat immers nog een indrukwekkend spectrum aan werkvormen en methodieken. Zoals Richard Anthone en Freddy Mortier schrijven, ben je wijsgerig bezig wanneer je met leerlingen een onderwerp te lijf gaat met geen ander wapen dan *nadenken*. Bijvoorbeeld door begrippen te verhelderen, impliciete vooronderstellingen op te sporen, of de redenen te onderzoeken achter die vooronderstellingen. Het socratische gesprek is een klassieke vorm van dit soort dialogische arbeid. Onder begeleiding van een gespreksleider ontleden leerlingen de woorden en uitdrukkingen die ze anders zo vanzelfsprekend gebruiken, onderzoeken ze hun denkoperaties en leggen ze hun eigen ervaringen kritisch onder de loep.^{XIII} Er is van filosoferen met leerlingen sprake als er, in de formulering van Willy Poppelmonde en Danny Wyffels, een *gemeenschap van onderzoek* gevormd wordt rond *filosofische vragen* die (bij voorkeur) van de deelnemers zelf komen.

Dit is niet de plaats om de verschillende werkvormen en concrete modaliteiten van het filosoferen in de klas te belichten, noch om uit te weiden over de intrinsieke waarde en de secundaire effecten van filosofische gesprekken. Dat is door anderen al op uitstekende wijze gedaan.^{XIV} Ik wil hier vooral wijzen op de meerwaarde die filosoferen biedt om met leerlingen aan de slag te gaan rond controversiële thema’s als identiteit, cultuur, geloof,

wij/zij-denken of ongelijkheid. Dat geldt voor alle leeftijden, van basis-^{XV} en secundair tot hoger onderwijs. Volgens Kristof Van Rossem gaat het er in wezen om van de klas een ‘publieke ruimte’ te maken waar leerlingen hun eigen stem kunnen ontwikkelen. Leerlingen die met elkaar in gesprek gaan, oefenen niet alleen het omgaan met de anderen, maar ook het omgaan met zichzelf. En dat kan je ook doen wanneer het over moeilijke thema’s gaat zoals radicalisering.^{XVI}

Tot slot

Gesprekken zijn uiteraard niet de enige manier om met leerlingen te werken rond controversiële vraagstukken. Er bestaat een raakvlak tussen filosofische en kunstzinnige werkvormen. Ook daar liggen tal van mooie perspectieven om met leerlingen aan de slag te gaan rond delicate thema’s. De taal van kunst is meerstemmig en meerlagig, en kan blikvelden openen. Er zijn geen voorgeschreven regels. Stellingen moeten niet eenduidig verkondigd worden. Kunst maakt een oefening in betekenis geven en interpreteren mogelijk die in verschillende richtingen kan gaan. Uiteenlopende dimensies kunnen op eenzelfde ogenblik verkend en tot uitdrukking gebracht worden: cognitief, affectief, lichamenlijk. Kunstzinnige expressie spreekt zowel het hoofd en het hart als de wil van leerlingen aan. Ze vertrekt zowel vanuit de rede als vanuit betrokkenheid en empathie. En dat is een meerwaarde als leerlingen hun eigen stem willen vinden over de thema’s waarmee onze samenleving vandaag worstelt. Leerlingen die niet zo graag ‘praten’, voelen zich misschien beter als ze zichzelf en de wereld rondom hen op een kunstzinnige manier kunnen bevragen.

Eindnoten

^I Voor een overzicht zie M. Van Alstein, *Omgaan met controversie en polarisatie in de klas*, Pelckmans Pro, Kalmthout, 2018.

^{II} Zie bv. D.E. Hess, *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge, Londen, 2009.

^{III} A. Gutmann en D. Thompson, *Why Deliberative Democracy?*, Princeton University Press, Princeton, 2004.

^{IV} Geciteerd in D.E. Hess, ‘Controversies about Controversial Issues in Democratic Education’, *PS: Political Science and Politics*, 2004, 37(2), p. 257.

^V D.E. Hess en P. McAvoy, *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, Routledge, New York, 2015, p. 5-7.

^{VI} A. Hemmings, ‘High School Democratic Dialogues: Possibilities for Praxis’, *American Educational Research Journal*, 2000, 37(1), p. 69-71.

^{VII} M. Hooghe (red.) *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren*, Acco, Leuven, 2012.

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

^{IX} A. Hemmings, ‘High School Democratic Dialogues: Possibilities for Praxis’, p. 67–91.

^X C. Mouffe, ‘Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism’, *Social Research*, 1999, 66(3), p. 745-758 en C. Mouffe, *Agonistics: Thinking the World Politically*, Verso, Londen, 2013.

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

^{XII} C.W. Ruitenberg, 'Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education', *Studies in Philosophy and Education*, 2009, 28(3), p. 269–281.

^{XIII} R. Anthonie & F. Mortier, *Socrates op de speelplaats. Filosoferen met kinderen in de praktijk*, Acco, Leuven, 1997.

^{XIV} Zie bv. *Klassevol filosoferen* (Handboek voor leerkrachten) van Willy Poppelmonde en Danny Wyffels (Plantyn, 2008).

^{XV} Zie bv. S. Wassenberg, *Kinderlogica. Filosoferen op een multiculturele school*, Lemniscaat, Rotterdam, 2017.

^{XVI} K. Van Rossem, *Leerling of bekeerling? Radicalisering bespreken in de klas*, Acco, Leuven, 2017.

Maarten Van Alstein is senior onderzoeker bij het Vlaams Vredesinstituut, een wetenschappelijke instelling verbonden aan het Vlaams Parlement. Als vredesonderzoeker en politiek historicus is hij geïnteresseerd in conflicthantering en herinneringseducatie. Een belangrijke aspiratie van zijn werk is onderzoek en onderwijspraktijk zo nauw mogelijk bij elkaar te laten aansluiten. In 2018 publiceerde hij *Omgaan met controversie en polarisatie in de klas* (Pelckmans Pro).

Dit artikel verscheen in het mei-juni nummer van Filosofie-Tijdschrift.