

De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: Docentendilemma's

Y. A. M. Leeman

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van onderzoek onder docenten voortgezet onderwijs naar hun ervaringen met de pedagogische opdracht in een multi-etnische context. Een recent interview-onderzoek levert een overzicht van kritische situaties in de taakuitoefening van 11 docenten gerangschikt naar situaties in contact met leerlingen, collega's, ouders en personen van buiten de school. De docenten worden geconfronteerd met dilemma's rondom de waarden rechtvaardigheid, respect, autonomie, diversiteit en zorg. Al zijn er docenten die duidelijk hebben geleerd om de kritische situaties op bevredigende wijze op te lossen, de conclusie is dat de professionaliteit van docenten op dit gebied nog onvoldoende ontwikkeld is. De resultaten zijn vergeleken met onderzoek uitgevoerd in 1996. Het blijkt dat er een accentverschuiving in ervaren dilemma's is opgetreden, zich nieuwe dilemma's hebben aangediend en dat de professionaliteit van de leerkrachten om dilemma's het hoofd te bieden duidelijker ter discussie staat.

1 Inleiding

De multiculturele samenleving staat tegenwoordig stevig ter discussie. Scholen zouden de integratie van immigranten moeten bevorderen door hen de Nederlandse taal en "de Nederlandse normen en waarden" te leren, en schoolsucces te benadrukken. Over intercultureel onderwijs, het voorbereiden van alle leerlingen op de multiculturele samenleving, wordt nauwelijks meer gerept. Het is interessant om te weten hoe docenten nu en door de jaren heen over de pedagogische opdracht in een multi-etnische context denken. Volgen zij de politieke "waan van de dag" of kiezen zij, mede gerelateerd aan hun professionaliteit, een eigen weg?

2 Intercultureel onderwijs en de pedagogische opdracht

In de jaren '80 van de vorige eeuw nam het aantal allochtone leerlingen in het onderwijs sterk toe. Dat hing onder meer samen met processen van arbeidsmigratie en dekolonisatie en met de komst van vluchtelingen. Migratie bleek al snel immigratie te zijn. Aan de school de taak de nieuwe generatie leerlingen op te voeden voor de multi-etnische, Nederlandse samenleving. Intercultureel onderwijs werd een verplicht onderdeel van het curriculum. Alle leerlingen zouden elkaar moeten leren kennen, waarden en discriminatie moeten leren afwijzen. Intercultureel onderwijs hoort inmiddels net als emancipatie tot een van de facetten van het onderwijsbeleid en heeft een plaats verworven, zij het marginaal, in de kerndoelen. Het is echter niet eenvoudig traceerbaar in de onderwijspraktijk.

De beleidsstrategie voor de ontwikkeling en de invoering van intercultureel onderwijs is als projectenbeleid te karakteriseren. In kortlopende projecten werd vooral aanvullend lesmateriaal ontwikkeld. Geïnteresseerde docenten konden cursussen volgen en model scholen werden door het Ministerie van OCenW voor het voetlicht gebracht. Intercultureel onderwijs ontwikkelde zich voornamelijk op scholen met veel allochtone leerlingen. Op andere scholen bleef het in de marge. De Projectgroep Intercultureel Onderwijs, die in 1994 de opdracht kreeg het centrale beleid te adviseren over een nieuwe koers, benadrukte de structurele aandacht die "omgaan met culturele diversiteit" in alle scholen, zowel in de schoolcultuur als in onderwijsinhouden en in relaties met de omgeving van de school, behoeft. Zij hield een pleidooi voor het interculturaliseren (handelen en denken vanuit het gegeven dat de Nederlandse samenleving multicultureel is) van het onderwijs en sluit daarbij aan bij een internationaal

groeïend inzicht dat intercultureel onderwijs niet tot een vakinhoud terug te brengen is (Banks et al., 2001; Projectgroep Intercultureel Onderwijs, 1998). Intercultureel onderwijs zou geïntegreerd moeten worden in het dagelijks werk van docenten. Het zou goed kunnen samengaan met vernieuwingen zoals “de veilige school” en met “sociale competentie”. Elementen van intercultureel onderwijs zouden ook goed verbonden kunnen worden met de pedagogische opdracht van het onderwijs, de in de laatste jaren toegenomen aandacht voor waarden en normen, die onder meer samenhangt met bezorgdheid over sociale cohesie, goede omgangsvormen en veiligheid in de openbare ruimte (Veugeliers et al., 2002).

Om docenten van verschillende sectoren van het onderwijs in de gelegenheid te stellen intercultureel onderwijs in hun dagelijkse activiteiten te integreren, initieerde de Projectgroep Intercultureel Onderwijs het ontwikkelingsproject “Intercultureel leren in de klas”. Tijdens het schooljaar 1997/1998 werkten 68 docenten, verenigd in vier sectoraal gebonden docentennetwerken, aan dit project. De resultaten laten zien dat intercultureel onderwijs veel mogelijkheden biedt tot verbinding met andere vernieuwingen in de school, maar ook dat nadere steun en professionalisering van docenten en schoolleiding voor het welslagen van de integratie noodzakelijk zijn (Ledoux, Leeman, Moerkamp, & Robijns, 2000; Leeman, 2003). Lesgeven in etnisch cultureel heterogene klassen vraagt om nieuwe vaardigheden. Leerkrachten rapporteerden over successen, maar ook over problemen zoals vastlopende discussies waarin respect voor elkaar en consensus moeilijk te bereiken zijn. Om de voortgang van de les te waarborgen en om de lieve vrede te bewaren, lieten zij regelmatig onderwerpen, die raken aan etnisch culturele diversiteit, links liggen. Het is de vraag of deze strategie van vermijden vruchtbaar en vol te houden is. Vermoedelijk wordt multiculturaliteit in toenemende mate voelbaar in scholen en klassen en komen docenten regelmatig voor interculturele dilemma's te staan. Volgens de aan het project deelnemende leerkrachten was de werkwijze - het in samenspraak met andere docenten ontwikkelen van

interculturele activiteiten - goed geschikt voor de benodigde expertiseontwikkeling.

3 Onderzoeksvragen

Geïnteresseerd in de ervaringen, inzichten en zorgen van docenten voortgezet onderwijs over de pedagogische opdracht in een multi-etnische context, heb ik in 2002 een kwalitatief onderzoek uitgevoerd dat bestond uit vraaggesprekken met 11 docenten. Hier doe ik verslag van dit onderzoek, waarvan de vraagstelling luidt: Welke interculturele dilemma's ervaren docenten, in het licht van de pedagogische opdracht, in hun dagelijks werk op school en hoe waarderen zij hun handelingsmogelijkheden? De pedagogische opdracht omvat kortweg alle activiteiten die gericht zijn op de persoonlijke, sociale en burgerschapsvorming van de leerlingen. Onder die activiteiten vallen lesinhouden, didactische werkvormen en de zorg voor het pedagogisch klimaat (Veugeliers et al., 2002). Vermoedelijk maken docenten in hun dagelijkse praktijk situaties mee die bij hen, met het oog op multicultureel samenleven, dilemma's oproepen over de juiste handelwijze. Aan de interculturele dilemma's zijn diverse aspecten, zoals 'actoren', inhoud en overwegingen te onderscheiden. Internationaal onderscheidt men op het terrein van morele vorming kernwaarden als rechtvaardigheid, zorg en eerlijkheid (Tirri, 1999). In het debat over democratie en diversiteit is er aandacht voor waarden als autonomie, tolerantie en gemeenschappelijkheid (Anderson, 2002; Enslin, Pendlebury, & Tjiattas, 2001; Procee, 1991). Het is interessant welke waarde-inhoud de dilemma's van de docenten voortgezet onderwijs kleurt. De bij de dilemma's betrokken actoren kunnen leerlingen, collega's, ouders en buitenschoolse contacten zijn. De overwegingen die de achtergrond van het dilemma vormen en het handelen mede bepalen, gaan over het goede handelen in een specifieke situatie. Daarbij spelen de mogelijkheden die het werk op scholen voor goed handelen biedt, maar ook beeldvorming over de betrokken actoren een rol. De ervaren dilemma's zullen vermoedelijk nauw samenhangen met de visie van de docenten op mul-

multiculturaliteit. Recent is in het maatschappelijke debat een verschuiving en verharding in het denken over multiculturaliteit te constateren. De multiculturele samenleving wordt publiekelijk als een mislukking gezien. Na 11 september 2001 en de verkiezingen van 2002 waarin de LPF veel stemmen kreeg, is er een versterkte roep om integratie en een accent op de “kernwaarden” van de Nederlandse samenleving. De problemen van de multiculturele samenleving worden sterk benadrukt en in één adem genoemd met andere actuele thema's, zoals criminaliteit en onveiligheid. De aandacht voor de pedagogische opdracht is doorgaans verbonden met bezorgdheid over het gedrag van bepaalde jongeren. Allochtone jongeren horen tegenwoordig tot de probleemjongeren. Zij zouden niet willen integreren en worden, vanwege hun religieuze en culturele achtergrond, als anders en problematisch beleefd. Er wordt een directe verbinding tussen problemen en afwijkende cultuur gelegd, waarbij een essentialistische visie op cultuur niet wordt geschuwd. Daarbij raken interessante ontwikkelingen binnen allochtone groepen, zoals een toenemende oriëntatie op Nederlandse opvoedingswaarden (Pels, 2000), uit het centrum van de belangstelling. Aandacht voor dialoog heeft plaatsgemaakt voor een accent op het handhaven van regels en het afdwingen van integratief handelen.

Omdat het, gezien de recente ontwikkelingen in het debat over de multiculturele samenleving, interessant is of er veranderingen in de dilemma's en overwegingen van docenten zijn opgetreden, doe ik hier ook verslag van een vergelijking met de resultaten van onderzoek naar hetzelfde onderwerp dat ik zes jaar eerder samen met Van Praag onder docenten deed (Leeman & Van Praag, 1996). De vraagstelling hierbij is simpelweg: Is er, in vergelijking tot onderzoek in 1996, sprake van verandering in ervaren interculturele dilemma's en in perceptie van de handelingsmogelijkheden van docenten?

Na een theoretische plaatsbepaling en een beschrijving van de opzet van de beide onderzoeken, zal ik de antwoorden op beide vraagstellingen presenteren en bespreken om daarna de aanbevelingen toe te spitsen op de

professionaliteit van docenten om interculturele dilemma's het hoofd te bieden.

4 Theoretische plaatsbepaling

Onderzoek naar de pedagogische opdracht in een multi-etnische context vraagt om een visie op onderwijs en op multi-etnisch samenleven. Deze thema's komen hier achtereenvolgens aan de orde waarbij een verbinding wordt gelegd met de professionaliteit van docenten.

4.1 Visie op onderwijs

Grofweg zijn er in het denken over onderwijs en leren twee tradities te onderscheiden: de traditie waarin onderwijs gezien wordt als een technisch, doelgericht proces waarvan de uitkomsten in algemene termen voorspelbaar en controleerbaar zijn, en daartegenover de opvatting, die hier inspiratiebron is, dat het onderwijs minder goed voorspelbaar is, omdat leren en onderwijzen een complex proces vormen waarin docenten en leerlingen interacteren met elkaar en met de onderwijsleermiddelen en de onderwijsomgeving. Persoonlijk welbevinden, onderling vertrouwen en culturele verschillen in oriëntatie op de wereld en in communicatiestijl spelen bij het leren een rol. Vanuit deze traditie verschijnt de beroepspraktijk van docenten bij uitstek als waardegeladen en rijk aan morele dilemma's (Buzelli & Johnston, 2001). Mede afhankelijk van de visie op onderwijs, treden de morele aspecten van de pedagogische opdracht meer of minder op de voorgrond. Onderwijs wordt hier opgevat als een culturele praktijk waarin onder meer betekenis wordt gegeven aan burgerschap, waarden en normen, beeldvorming over mensen, en aan relaties tussen personen en groepen (Bruner, 1996). Docenten reguleren het leren en de interactie in de klas en dragen zo bij aan de verborgen morele lessen van de school; tegelijkertijd biedt de leerstof leerlingen openlijke, met cognitieve lessen vervlochten morele lessen (Bernstein, 1996; McCutcheon, 1988). De morele aspecten van het beroep van leerkracht staan recent weer in de belangstelling (Hansen, 2001).

In het licht van het opvoeden voor inter-

etnisch samenleven en van het opvoeden in etnisch heterogene scholen kunnen waarde-dilemma's een intercultureel karakter hebben. Het kan een moeilijke opgave zijn om relevante waarden zoals zorg en respect voor etnisch culturele diversiteit, persoonlijke autonomie en gemeenschappelijkheid tegelijkertijd te waarborgen (Leeman, 2003; Procee, 1991). Een voorbeeld: Is het goed als scholen in het kader van de zorg voor gemeenschappelijkheid kledingregels maken die de persoonlijke autonomie inperken? Betekent dat: geen docenten en leerlingen met strakke, korte fietsbroeken, geen blote buiken en geen gelaatsbedekkende kleding? In een etnisch gemengde school kan het bereiken van consensus en het sluiten van compromissen over schoolregels volgens Singh (2002) moeilijk zijn. Hij wijt dat aan het mogelijk verschil in waarden en het gebrek aan begrip tussen liberale en traditioneel niet-liberale groepen. Scholen dragen in hun verborgen en openlijke curriculum liberale waarden, zoals persoonlijke autonomie, vrije meningsuiting en gelijke rechten uit. Het voeren van een kritische dialoog is de norm. Openlijk van mening verschillen met medeleerlingen of met de docent hoort daar ook bij. In de persoon van de docenten is over het algemeen de dominante etnische groep vertegenwoordigd. De relatie tussen macht en moraliteit wordt daarmee in een etnisch gemengde school bijzonder interessant. De regulatieve macht en de inhoudelijk morele autoriteit liggen in handen van de leerkracht. Het vraagt veel van de morele sensitiviteit en van de interculturele gevoeligheid van de leerkracht om in de specifieke context van een etnisch heterogene onderwijsleersituatie de complexe relatie tussen macht en moraliteit op een goede en juiste wijze vorm te geven. Het is de vraag of een dergelijke sensitiviteit onderdeel vormt van de professionaliteit van de geïnterviewde docenten. Theoretisch kan een onderscheid gemaakt worden tussen een persoonlijke moraal en een professionele moraal. Husu (2002) geeft aan dat de professionele moraal van docenten op het gebied van waarde-dilemma's niet is uitgekristalliseerd. In zijn in Finland uitgevoerde onderzoek bleven veel van de door docenten ervaren waardedilemma's onopgelost.

4.2 Multi-etnisch samenleven

Voor wat betreft theorievorming over multi-etnisch samenleven, is hier afstand genomen van dichotomisch en essentialistisch denken over etnisch culturele verschillen en gekozen voor een interactieve visie op multiculturaliteit en etnisch culturele identiteit (Leeman & Phalet, 1998; Phalet, 1998). Ogbu (1992) liet bijvoorbeeld zien dat allochtone leerlingen in de VS in interactie met de dominante cultuur een meer of minder op integratie gerichte identiteit ontwikkelen. Paulle (2003) vond in zijn onderzoek op een school in Amsterdam Zuid-Oost dat de etnisch culturele identiteit van jongeren beïnvloed wordt door de positie van hun etnische groep in de samenleving en hun uitzicht op werk en succes. De naar sociale klasse en etnische afkomst gesegregeerde onderwijsomgeving van de jongeren speelt daarbij ook een rol van betekenis. Cruciaal zijn vertrouwen in de dominante cultuur en in maatschappelijk succes voor de "eigen groep".

Het is aannemelijk dat het maatschappelijke debat over multiculturaliteit het denken van de leerkrachten over jongeren beïnvloedt. Het ligt voor de hand dat het huidige accent in politiek en media op problematische, etnisch culturele verschillen, de aandacht afleidt van gedeelde waarden zoals eerlijkheid, rechtvaardigheid, respect, en zorg voor de ander. Vermoedelijk versterkt het debat het denken in verschillen en het benadrukken van het "anderszijn" van allochtone leerlingen. Het is in dit licht interessant welke overwegingen docenten gebruiken in de dilemma's die zij ervaren. Denken zij bijvoorbeeld in termen van essentialistisch cultuurverschil of veeleer in termen van interactieve diversiteit. Een voorbeeld: Een Marokkaanse jongen weigert met groepswork mee te doen als een meisje de groepsvoorzitter wordt. Roept deze situatie een dilemma op van tolerantie voor cultuurverschil en respect voor school, of gaat het hier om een jongen die zich miskend voelt en met gebruikmaking van "cultuur" grenzen verkennt waardoor het veeleer een dilemma is van zorg voor welbevinden van een leerling en respect voor school. Gerelateerd aan de overwegingen doen zich andere handelingsmogelijkheden voor.

In de zoektocht naar cohesie en consensus in de multiculturele samenleving, stuiten we

op tekorten van het vertrouwde liberalisme. Het is weerloos tegen traditionalistische denkwijzen. Het liberalisme gaat uit van de rationeel handelende mens en is gebaseerd op waarden als individuele vrijheid en zelfbeschikking. Mensen kunnen echter irrationele keuzen maken, waarbij vertrouwen in en sympathie voor een persoon, en groepsloyaliteit een belangrijke rol kunnen spelen. De media kunnen collectiviteiten maken en beïnvloeden waarbij emotie een rol speelt. Liberalisme heeft geen goed antwoord op de invloed van groepen die liberale waarden afzweren. Liberalisme is goed in verdelingsvraagstukken (ieder evenveel recht op geld, macht, etc.). Het is altijd uitgegaan van burgers die één natie vormen, waardoor thema's als veiligheid, integratie en globalisering niet op de voorgrond stonden en nu pas, met de groeiende aandacht voor multicultureel burgerschap, worden gethematiseerd. In een multiculturele samenleving zijn ook concepten nodig die de grenzen aan de sociale gemeenschap aangeven en zowel rechten als plichten nader uitwerken. De scheuren in het liberalisme zijn vermoedelijk ook op school voelbaar. De dominante vormingstraditie op Nederlandse scholen is gebaseerd op liberale waarden als persoonlijke autonomie en vrijheid van meningsuiting (De Jong, 1998; Veugelers, 2003). Docenten zullen weinig geformaliseerde ervaring hebben met politiek en levensbeschouwelijk traditionalisme en op etnische groepsloyaliteit gebaseerde emotionele stellingnamen van leerlingen. In het Nederlandse model van consensusdemocratie wordt grote waarde gehecht aan de dialoog. Daarbij is het uitgangspunt dat deelnemers er altijd toe bereid zijn om hun overtuigingen te etaleren en te bediscussiëren. Voor leerkrachten kan het schokkend zijn, geconfronteerd te worden met leerlingen die overtuigingen hebben die erg indruisen tegen hun eigen overtuigingen en die niet bereid zijn om daarover de dialoog aan te gaan. Hebben de docenten zulke problemen ervaren en konden ze een bevredigend antwoord vinden?

docenten voortgezet onderwijs over kritische situaties in hun beroepsuitoefening in etnisch heterogene klassen en de daarbij ervaren interculturele dilemma's. Ervan uitgaande dat de professionele identiteit van de docent zich na de opleiding blijft ontwikkelen en persoon- en contextfactoren daarop van invloed zijn, is gekozen voor interviews. Een interview biedt de mogelijkheid affectieve en cognitieve elementen in de betekenisverlening aan het beroep aan te roeren.

In dit onderzoek is representativiteit niet van groot belang. Het gaat immers om het in kaart brengen van de breedte aan dilemma's die docenten in hun beroepsuitoefening ervaren. Daarom is gekozen voor docenten met ervaring in het lesgeven in etnisch heterogene klassen. Paccione (2000) laat zien dat ervaring met etnische heterogeniteit belangrijk is voor een hoge interculturele gevoeligheid van leerkrachten. Ervaren docenten hebben vermoedelijk meer over interculturele dilemma's te vertellen. Bovendien wilde ik docenten interviewen die zich actief betrokken tonen bij vraagstukken van onderwijs en etnisch culturele diversiteit. Daarom is bij de werving gebruikgemaakt van informele netwerken van docenten die geïnteresseerd zijn in taalbeleid en multiculturaliteit. Slechts twee benaderde docenten weigerden. Hun reden: tijdgebrek. De geïnterviewde docenten zijn dus niet doorsnee. Zij hebben ervaring in etnisch heterogene klassen en zijn geïnteresseerd in interculturele vraagstukken en onderwijs.

De 11 docenten werken over het algemeen langere tijd (meer dan vijf jaar) in het onderwijs en hebben ervaring met het lesgeven in multi-etnische klassen. Die ervaring zal het hen gemakkelijk maken actuele ervaringen in een breed kader en in de tijd te plaatsen. Het is aannemelijk dat ervaren docenten zo goed lesgeven dat eventuele problemen in de interactie met (een) leerling(en) niet opgeroepen worden door haar of zijn onvoldoende taakuitoefening. De negen scholen waaraan de docenten verbonden zijn, staan in Almere (3), Amsterdam (4), Den Haag (1) en Utrecht (1). De schooltypen vormen een redelijke afspiegeling van het voortgezet onderwijs:

- categoriaal gymnasium (1);
- vmbo (behorend tot een scholengemeen-

5 Methode

Het interview-onderzoek in 2002 bestond uit half gestructureerde diepte-interviews met 11

schap met avo, echter op een aparte locatie gevestigd) (2);

- vmb0 (behorend tot een scholengemeenschap met avo, in hetzelfde gebouw gevestigd) (2);
- avo-scholengemeenschap (mavo/havo/vvo) (4).

De scholen variëren in de etnische samenstelling van hun leerlingenpopulatie. Drie scholen hebben voornamelijk allochtone leerlingen, een school heeft overwegend autochtone leerlingen, drie scholen hebben rond de 30% en twee scholen rond de 40% allochtone leerlingen. (Het gaat bij deze percentages om de afdeling waar de docent lesgeeft.)

Negen docenten, verbonden aan negen verschillende scholen, zijn van Nederlandse afkomst. Daarnaast interviewde ik een Molukse en een Marokkaanse docent, die op een van de negen scholen werkzaam zijn, maar niet op dezelfde school. Vrouwelijke docenten zijn oververtegenwoordigd. Er zijn slechts drie mannen geïnterviewd. De docenten geven verschillende vakken: levensbeschouwing, geschiedenis, natuurkunde, Nederlands, Engels, economie, scheikunde/natuurkunde, algemene natuurwetenschappen en aardrijkskunde.

Bij de interviews is gestart met een algemene beginvraag over de multiculturele samenleving en de pedagogische opdracht. Deze vraag leidde tot interactieve begripsverheldering. Daarna werd de docenten gevraagd concrete situaties in hun dagelijkse praktijk te beschrijven die uitdrukking geven aan die pedagogische opdracht en die voor hen aanleiding zijn voor morele reflectie over juist handelen en over de mogelijke taken voor henzelf en de school.

De analyse van de open interviewvragen was gericht op het verkrijgen van informatie over het voorkomen van morele dilemma's die verbonden zijn aan het lesgeven op etnisch heterogene scholen. De inventarisatie geeft een beeld van dat wat momenteel volgens 11 docenten op scholen speelt. Het is een inventarisatie in de breedte. Na elk interview werd een grove analyse gemaakt. Toen twee interviews geen nieuwe inzichten opleverden, is gestopt met het verder werven en interviewen van docenten. Bij de analyse van

het hele pakket interviews is een eerste ordening gemaakt in de resultaten, waarbij nauwelijks is geabstraheerd van de bewoordingen van de docenten. De ordening is aangebracht naar de *actoren* waarmee docenten in hun beroep te maken hebben: individuele leerlingen, leerlingen in groepsverband, collega's, ouders, buitenschoolse contacten. Er is tevens een overzicht gemaakt van de *waarden* die de docenten in de beschrijving en bespreking van de dilemma's noemden. Beide overzichten zijn, ten behoeve van authenticiteit, voor commentaar aan de docenten toegestuurd met de vraag of zij zichzelf in het overzicht herkenden of nog iets wilden toevoegen. Niemand maakte gebruik van de mogelijkheid tot correctie. Twee docenten reageerden met: "heel herkenbaar". Daarna is een telling gemaakt van de genoemde dilemma's. In een nadere analyse is gezocht naar mogelijke verschillen tussen docenten in ervaren dilemma's en in de handelingsmogelijkheden die zij zien. Daarbij werd de *onderwijssoort* waar docenten lesgeven en *persoonlijke kenmerken* van docenten zoals de oriëntatie op de multiculturele samenleving en op de pedagogisch opdracht als variabelen in beschouwing genomen. Tevens is gezocht naar mogelijke verbanden tussen dilemma's en de schoolsoort en etnische samenstelling van de school waar de leerkracht lesgeeft.

De resultaten van het recente interviewonderzoek zijn vergeleken met die van een vragenlijstonderzoek, dat in 1996 op scholen voor voortgezet onderwijs in de Randstad werd uitgevoerd (Leeman & Van Praag, 1996). De respondenten van beide onderzoeken zijn grofweg vergelijkbaar. In het vragenlijstonderzoek zijn meer respondenten betrokken. Er zijn 192 docenten benaderd. Zij maakten deel uit van een Amsterdams nascholingsbestand en een adressenbestand van praktijkdocenten van de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool Rotterdam & Omstreken. De vragenlijst werd ingevuld teruggestuurd door 55 docenten die werkzaam waren aan 43 scholen voor voortgezet onderwijs. Net als de 11 docenten uit het interviewonderzoek, geven deze docenten les in verschillende schooltypen met een gevarieerde etnische heterogeniteit. Ook zij verte-

genwoordigen een gevarieerd vakkenpakket. Het gaat in beide onderzoeken om ervaren docenten. Voor het interview-onderzoek zijn ervaren docenten geselecteerd. Een ruime meerderheid (78%) van de docenten die aan het onderzoek in 1996 deelnamen, is meer dan 10 jaar werkzaam in het onderwijs. De deelnemers aan het interview-onderzoek hebben allen ruime ervaring met het werken in een etnisch heterogene context. De ervaring met het lesgeven in een etnisch heterogene context van de docenten in het vragenlijst-onderzoek is niet bekend.

De onderwerpen van beide onderzoeken liggen in het verlengde van elkaar. Werd in het interview-onderzoek naar interculturele dilemma's gevraagd, in het onderzoek dat zes jaar eerder plaatsvond, richtte de vraagstelling zich op ervaren knelpunten in interculturele communicatie op school. In beide onderzoeken werden de docenten in de gelegenheid gesteld om hun ervaring en visie te illustreren met door henzelf ervaren kritische situaties uit hun beroepspraktijk. In de interviews was er alle gelegenheid situaties te bespreken. De vragenlijst bestond uit zowel gesloten als open vragen. Bij de open vragen werden de docenten uitgenodigd een zelf ervaren situatie en hun overwegingen daarbij te beschrijven. Tijdens het interview kwam de beroepspraktijk van de docent in de volle breedte ter sprake. De schriftelijke vragenlijst beperkte zich tot de docent in relatie tot de leerlingen. Dat beperkt dus de breedte van de vergelijking.

6 Resultaten

De interculturele dilemma's zijn opgedeeld in de aspecten: actoren, inhoud en overwegingen. Die aspecten komen hier achtereenvolgens aan de orde. Bij de overwegingen wordt de aandacht gericht op beeldvorming over etnisch-culturele verschillen tussen leerlingen en op de professionaliteit van de leerkracht. Bij elk aspect vindt eerst een rapportage van het recente interview-onderzoek plaats, waarna een vergelijking met het onderzoek uit 1996 plaatsvindt.

6.1 Interculturele dilemma's: actoren

Het interview-onderzoek levert een overzicht op van interculturele dilemma's verbonden aan kritische situaties in de taakuitoefening van de docenten. De 11 docenten noemden in totaal 93 keer een situatie die hen tot nadenken stemde. In de analyse zijn de dilemma's onder meer gerangschikt naar betrokken actoren. Er werd onderscheid gemaakt in het contact tussen de docent en de leerling (41), het contact tussen de docent en de leerlingen onderling (19), het contact met collega's (19), met ouders (7) en met personen en instanties van buiten de school (7).

Vergelijkend: Terwijl de 11 docenten tijdens de interviews 93 dilemma's noemden, beschreven de 55 docenten die in 1996 de vragenlijst terugstuurden 53 maal een dilemma. Hieruit kunnen we niet de conclusie trekken dat de docenten uit 2002 met meer kritische situaties werden geconfronteerd. Daarvoor is het verschil in methode van dataverzameling te groot. Al pratende kan meer aan de orde komen dan in een open vraag van een schriftelijke vragenlijst. De gegevens zeggen wel iets over de verdeling van de dilemma's naar actoren. De docenten uit 1996 hadden de mogelijkheid één of meerdere dilemma's te beschrijven binnen de categorieën: *contact tussen leerlingen onderling* en *contact tussen de leerkracht en de leerling*. De dilemma's die zij noemden waren gelijk over beide categorieën verdeeld. In 2002 zien we een andere verhouding tussen deze categorieën: het *contact tussen leerlingen en leerkrachten* roept twee keer zoveel dilemma's op als de categorie *leerlingen onderling*. Vermoedelijk zijn spanningsvolle interculturele situaties voor leerkrachten dichterbij gekomen. In 1996 maakten docenten zich met name zorgen over de relatie tussen allochtone en autochtone leerlingen, waarbij ze onderlinge ruzies op het schoolplein of in de kantine noemden. Docenten schreven bijvoorbeeld dat "een goede leerkracht" geen problemen in de interculturele communicatie hoeft te ondervinden. Anno 2002 ligt de vraag van interculturele competentie van de leerkracht in het contact met leerlingen van verschillende etnisch-culturele afkomst in de school én in de klas openlijk op tafel.

6.2 Interculturele dilemma's: inhoud

Tijdens de interviews bleek dat begrippen als *de pedagogische opdracht* en *interculturele waardedilemma's* niet tot het dagelijks vocabulaire van de docenten horen. Bij het begrip waardedilemma dachten sommige docenten aan cultuurgebonden waardeverschillen tussen etnische groepen. Daarmee reageerden ze in termen van de bekende dichotomie van cultuurverschillen tussen autochtonen en allochtonen. Anderen beperkten zich in eerste instantie tot openlijke conflicten tussen etnische groepen. Vooraf en tijdens het interview werd de docenten geen precies format geboden voor het beschrijven van een kritische situatie en de waardedilemma's erbij. Wel was er tijdens het interview ruimte voor interactieve begripsverheldering waarbij de docenten ook uitgenodigd werden nader te reflecteren over meer verborgen interculturele waardedilemma's. Dit gebeurde door de vraag te stellen: "Hoe is de multiculturele samenleving voor u voelbaar in uw werk op school? Kunt u een concrete situatie, die u tot nadenken stemde, beschrijven?"

De docenten die ik gesproken heb, bleken te verschillen in het vermogen de dagelijkse praktijk van een afstand te bezien. Hun ervaringen verschilden. De een noemde twee dilemma's, de ander beschreef er wel 10. Wat voor de één een dilemma was, was voor de ander geen dilemma. De dilemma's die docenten zien, blijken samen te hangen met hun ervaring met etnische diversiteit en met hun persoonlijke visie op goed interetnisch samenleven en met hun handelingsmogelijkheden op school. Mijn vraag naar interculturele dilemma's lijkt bijvoorbeeld door een docent, die al jarenlang werkzaam is op een zwarte scholengemeenschap, geassocieerd te worden met een vraag van iemand die allochtone leerlingen als "anders" en als "een probleem" ziet. Er zijn in zijn ogen nauwelijks interculturele dilemma's. Je zou kunnen zeggen dat hij niet zo op anderszijn en op waardedilemma's let, omdat hij al jarenlang in een etnisch diverse context werkt en verschillen heel gewoon is gaan vinden. Vermoedelijk juicht hij een brede diversiteit aan zienswijzen en gedrag toe. Toen tijdens het interview een mogelijk waardedilemma rondom persoonlijke autonomie en groepsloyaliteit ter sprake

kwam en ik naar het maatschappelijk debat over het dragen van een hoofddoek op school verwees, deed hij "het zich druk maken over hoofddoekjes" af als een "beginnersprobleem" of een probleem dat "anderen" hebben. "Hoofddoekjes accepteer je gewoon", is zijn visie. Daarbij is het een vanzelfsprekend onderdeel van zijn takenpakket om "de eigen verantwoordelijkheid van meisjes te stimuleren en tegelijkertijd bij de vaders aan te dringen op vertrouwen in de eigen weg van hun dochters". Ik heb ook docenten gesproken die moeite hebben met hoofddoekjes en met de in hun ogen beperkte persoonlijke autonomie van met name Turkse en Marokkaanse meisjes. Ze combineren dat met twijfel aan hun mogelijkheden tot interventie. Een docente heeft er bijvoorbeeld last van als haar leerlingen op jonge leeftijd gaan trouwen. "Als een meisje van 16 heel blij terugkomt van vakantie in Marokko en opgetogen zegt: 'Juf, ik heb zo'n leuke verloofde', dan weet ik niet hoever ik zal gaan in mijn kritische opmerkingen. Je voelt je machteloos. Hoever mag je je ermee bemoeien?", vraagt zij zich af. Ze realiseert zich dat tienerhuwelijken van Nederlandse meisjes bij haar eenzelfde gevoel oproepen. Alleen zou de docente met zo'n meisje een diepgaander gesprek aangaan: "Omdat ik de manier van omgang veel beter ken".

Uit de verhalen van de docenten zijn de waarden af te leiden die voor hen belangrijk zijn. Denkend aan de pedagogische opdracht en multicultureel samenleven spreken de docenten over rechtvaardigheid, respect voor de taak van de school en respect voor de leerkracht, democratie, persoonlijke autonomie, respect en zorg voor etnisch culturele diversiteit en zorg voor gemeenschappelijkheid. De docenten benoemen deze waarden als ideale onderwijsuitkomst, maar ook als voorwaarden voor een fatsoenlijk en goed verloop van het onderwijsleerproces en voor het vormgeven van een goede schoolcultuur. Als deze waarden onder druk staan of in een bepaalde situatie niet goed samengaan, spreken docenten van een intercultureel dilemma of spanningsvolle interculturele situatie.

Ter concretisering volgen nu voorbeelden bij de genoemde waarden. Bij het oplossen van conflicten en bij het beoordelen van leer-

lingenwerk is *rechtvaardigheid* in het geding. Aan rechtvaardigheid kan door docenten en leerlingen een verschillende betekenis worden toegekend. Docenten hebben te maken met in hun ogen onterechte beschuldigingen van discriminatie door allochtone leerlingen. De ene docent heeft hierin beter zijn of haar weg gevonden dan de ander.

Alle docenten die op het vmbo lesgeven en de docenten die op een school met overwegend allochtone leerlingen werken, spreken over *respect voor school en voor de leerkracht*. Respect voor school en leerkrachten staat op het vmbo, met name onder allochtone leerlingen, over het algemeen onder druk, zeggen leerkrachten. Dit hangt volgens hen samen met het gebrek aan perspectief dat de lagere vmbo-stromen de leerlingen te bieden hebben, met de ontmoedigende praktijk van afstroom en met het ontbreken van faciliteiten voor de school en de leerkrachten om een persoonlijke relatie met de leerlingen op te bouwen. Een vmbo-docente stelt: "In het verleden was het mogelijk om als mentor op huisbezoek te gaan. Dat kwam de persoonlijke relatie met de leerling ten goede. Zoiets is nu wegens tijdgebrek onmogelijk. Dat baart mij zorgen en breekt mij op.". Docenten van meerdere schooltypen zeggen dat met name Marokkaanse leerlingen moeite hebben met respect voor school en leerkracht. Zij zouden zich snel ongelijk behandeld voelen en zich als reactie daarop minder respectvol gedragen. Ze sluiten met deze redenering aan bij de eerder genoemde interactieve benadering van etnisch-culturele identiteit. Meerdere docenten noemen het gebrek aan respect voor vrouwelijke leerkrachten bij jongens van Marokkaanse afkomst. Een docente, werkzaam aan een brede scholengemeenschap met ongeveer 40% allochtone leerlingen, maakte het volgende mee: "Leerlingen staan in een groepje te praten en blokkeren op deze wijze de doorgang. Ik wil er langs, maar kan niet gemakkelijk manoeuvreren vanwege kop koffie, tas, stapel papieren in mijn handen. De leerlingen gaan geen centimeter opzij. De - overwegend Marokkaanse - leerlingen zijn in zo'n situatie moeilijk te corrigeren. Op je strepen staan, werkt snel escalierend.". Volgens haar is wantrouwen een onderdeel van het zelfbeeld van Marokkaanse jongeren. Zij

zegt: "Het kost docenten snel veel moeite om iets van hen gedaan te krijgen, terwijl bij Nederlandse leerlingen een opmerking als 'Ruim die troep op' voldoende is.". Een andere docent, van Marokkaanse afkomst en werkzaam aan een andere brede scholengemeenschap met ongeveer 30% allochtone leerlingen, heeft een vergelijkbaar verhaal. Volgens hem hebben Marokkanen continu het gevoel niet echt geaccepteerd te zijn in de Nederlandse samenleving. Vooral meisjes weigeren te accepteren dat gedrag en opmerkingen van Nederlanders ook goed bedoeld kunnen zijn. "We worden niet geaccepteerd", lijkt een deel van hun identiteit te zijn. Een voorval: Na schooltijd blijven Marokkaanse kinderen in de hal zitten. Ze praten, lachen en maken rommel. De conciërge zegt iets van hun gedrag. Ze moeten wat zachter zijn en geen rommel maken. Reactie van de jongeren: "Waarom moet je ons hebben? We hebben het recht hier te zitten! Wij praten hard, dat is onze cultuur."

De meeste docenten dragen de waarde van *persoonlijke autonomie* actief uit. In persoonlijke contacten met leerlingen, bijvoorbeeld over de deelname aan een buitenschoolse activiteit of over verlopen, trouwen, en verder studeren, merken de docenten dat sommige leerlingen persoonlijke autonomie en groepsloyaliteit anders beleven dan zichzelf. Dat stemt hen tot nadenken of baart hen zorgen. Meerdere docenten noemen ook problemen bij het lesgeven over politiek geladen onderwerpen als het Midden-Oosten, de Tweede Wereldoorlog of het thema levensbeschouwing. Bij die onderwerpen kunnen de emoties hoog oplopen. Spanningen tussen persoonlijke autonomie en groepsloyaliteit spelen een rol. Regels voor een geordende discussie bieden dan geen soelaas.

De docenten willen het liefst op democratische wijze, dat wil zeggen in een dialoog en met participatie van alle leerlingen, aan het schoolklimaat werken en problemen oplossen. Echter, zo stellen docenten, er zijn leerlingen die zich onvoldoende betrokken tonen bij de school om bereid te zijn in *gemeenschappelijkheid* oplossingen te zoeken. Er zijn docenten die gemerkt hebben dat het voor hen moeilijk is, in te grijpen bij ruzie tussen allochtone leerlingen. Ze maakten

mee dat ze werden buitengesloten: “Je vraagt als docent wat er gebeurd is. Het antwoord: ‘Dat snapt u toch niet. Sorry, dat ik mij heb laten gaan.’”. De docenten zouden graag een gemeenschapsgevoel creëren. Echter, er zijn leerlingen én collega’s die zich daaraan onttrekken en weigeren *rekening te houden met gevoeligheden die met etnisch culturele diversiteit samenhangen*, zoals stijl van kleden, op religieuze regels gebaseerde voorschriften over voedsel en vasten, en de emotionele gevoeligheid en diversiteit van gezichtspunten bij brandende, politieke vraagstukken. Tijdens de interviews noemen alle docenten het onder druk staan van de gemeenschappelijkheid op school. Ze geven daarbij voorbeelden van interculturele dilemma’s die getuigen van hun verantwoordelijkheid voor sociale cohesie en van hun respect voor etnische diversiteit. Ze denken bijvoorbeeld na over nieuwe accenten in de lesinhouden, zoals aandacht voor multiperspectiviteit, extra aandacht voor seksuele voorlichting en voor het omgaan met discriminatie. Over het algemeen storen de docenten zich eraan dat de leerlingen niet met wederzijdse gevoeligheden rekening houden. Een gevoelig onderwerp is het eten en drinken tijdens de Ramadan. Kleding is een ander heikel punt. Op het punt van “bloot en bedekt” kunnen leerlingen elkaars gevoeligheden raken. Docenten vertellen dat het voorkomt dat Afrikaanse en Surinaamse leerlingen zich storen aan de saaie kleding van islamitische leerlingen en islamitische leerlingen zich storen aan het bloot en het met strakke kleding benadrukken van lichaamsvormen van de andere meisjes. Overigens, de docenten zeggen ook dat de leerlingen over het algemeen geen aanstoot aan elkaar nemen. De leerlingen benadrukken de liberale waarde van vrijheid van meningsuiting en gedrag met de standaarduitspraak: “Moet ieder voor zich weten”.

Tussen leerlingen van vergelijkbare afkomst kan de gemeenschappelijkheid sterk onder druk staan. Onderling schelden, familievetes, politieke meningverschillen, etc. Er zijn in een klas soms verschillende interpretaties van islamitische voorschriften. Een voorbeeld van een docent van Molukse afkomst, werkzaam aan een scholengemeenschap met voornamelijk allochtone leerlin-

gen: “Een Turks meisje besluit in vwo-4 een hoofddoekje te gaan dragen, maar zich tegelijkertijd prachtig op te maken. Ernaar gevraagd zegt ze: ‘Ik voel mij met een hoofddoekje veiliger’. (Ze bedoelt: voor Nederlanders ben ik minder interessant.) Andere islamitische meisjes in de klas zijn het niet met haar eens. Volgens hen is de hoofddoek een symbool van camouflage van seksualiteit. Je onteert de hoofddoek door die te gebruiken als een schutsdoek voor een bepaalde groep en tegelijkertijd je seksualiteit voor anderen te benadrukken.”. Een ander voorbeeld afkomstig van een docente, werkzaam aan een school voor vmbo met overwegend allochtone leerlingen: “Een islamitische leerling eet hamka’s. De reactie van een andere islamitische leerling: ‘Is dat wel halal wat jij eet?’”. Het is voor docenten moeilijk als allochtone leerlingen zich bij wrijvingen onderling voor de interventie van de leerkracht afsluiten, terwijl de leerkracht, om de voortgang van de les te waarborgen wel moet ingrijpen. Dit is voor meerdere docenten, die ik gesproken heb, een kritisch waardedilemma. Zij willen diversiteit respecteren, maar ook gemeenschappelijkheid waarborgen én met respect behandeld worden.

Vergelijkend: De docenten uit 1996 noemen problemen met cultuurverschillen tussen leerlingen onderling, zoals openlijke conflicten (bijv. ruzies over verkering en discriminatie), onbegrip (elkaars cultuur niet kennen), en onderlinge verwijdering door groepsvorming. Ze hebben het daarbij over autochtone en allochtone leerlingen onderling. De docenten uit 2002 leggen minder nadruk op conflicten tussen deze groepen. De meeste maken zich geen grote zorgen over groepsvorming langs etnische lijnen. Ze zeggen dat leerlingen met elkaar opgegroeid zijn, dus weten wat ze aan elkaar hebben. Ze kennen en accepteren elkaar. Het zijn vooral politieke gebeurtenissen die de verschillen kunnen accentueren. Nieuw in 2002 is de bezorgdheid over het contact tussen allochtone leerlingen onderling en over de beperkte mogelijkheid voor de docent hierin in te grijpen.

6.3 Overwegingen bij interculturele dilemma's: kenmerken van de leerlingen

De docenten noemden een scala aan overwe-

gingen rondom de dilemma's die zij ervaren. Er is hier geen ruimte om daar uitgebreid op in te gaan. Ik beperk mij tot de beeldvorming over overeenkomsten en verschillen tussen de leerlingen. Een onderwerp dat nauw samenhangt met de visie op goed interetnisch samenleven. Tegelijkertijd is het een onderwerp dat door de docenten tijdens de interviews spontaan, veel en uitgebreid aan de orde werd gesteld.

Over de kenmerken van de leerlingen wordt door de docenten uit 2002 niet eensluidend gedacht. Grofweg de helft van de docenten ziet wel etnische verschillen, maar benadrukt de overeenkomsten tussen de leerlingen. Deze docenten zetten zich duidelijk af tegen negatieve beeldvorming over allochtonen in de samenleving. Het is opvallend dat de docenten uit het interview-onderzoek over het algemeen waakzaam zijn om een bepaalde groep leerlingen als probleemgroep te kenmerken. In hun oplossingen kiezen ze niet voor de huidige trend van aangescherpte regels en de overdracht van gewenste waarden en normen, maar voor begrip, dialoog en het ontwikkelen van een pedagogische en persoonlijke relatie met de leerlingen. Ze benadrukken kenmerken, zoals materialisme en onbeleefd gedrag van de hedendaagse jeugd, waar zij als oudere generatie moeite mee hebben. Zo zijn er docenten die benadrukken dat de tweede generatie allochtone leerlingen op hun school net als autochtone, Nederlandse leerlingen liberale waarden omarmt. De een komt op het categorale gymnasium waar zij werkt alleen allochtone leerlingen tegen die voor het liberale klimaat op haar school gekozen hebben, en de ander die op een zwarte scholengemeenschap (vmbo-t, havo, vwo) werkt, zegt: "De tweede generatie is meer vernederlandst dan menigeen denkt." Een volgens haar karakteristieke uitspraak van de leerlingen: "We leven in een democratisch land. Ieder mag zijn eigen keuzen maken."

Dit neemt niet weg dat alle docenten voorbeelden geven van etnische verschillen die zij in het lesgeven aan etnisch heterogene klassen ervaren. Zij maken zich zorgen over die verschillen. Ze noemen verschil in denken over en in emotionele betrokkenheid bij onderwerpen als de positie van man en vrouw,

homoseksualiteit, bepaalde politieke kwesties en religie. Een voorbeeld van een docente op een scholengemeenschap met 40% allochtone leerlingen: "Het is de taak van de school om alle leerlingen op te voeden voor de Nederlandse samenleving. Samenwerkend leren dient dat doel. Die werkvorm roept soms problemen op als je je houdt aan het toebedelen van verschillende rollen aan de leerlingen. Met name Marokkaanse jongens kunnen hanengedrag vertonen. Ze willen meisjes administratieve taken laten doen en zelf de leiderschapstaak uitoefenen. De meisjes schikken zich niet zomaar. De jongens proberen door te gaan met manipuleren tot ze hun zin hebben. Daarbij bestaat hun commentaar tegen de docent uit opmerkingen als: 'Ja, maar, die rol heb ik vorig jaar al gedaan', 'Daar ben ik juist goed in', 'Zij kan dat niet goed', 'Als zij dat doet, krijgen we een slecht cijfer.'" De docenten noemen ook verschillen die samenhangen met schoolsucces, zoals kennis van de Nederlandse samenleving en verschil in communicatieve competentie. Leerlingen uit etnische minderheidsgroepen beheersen bijvoorbeeld gangbare beleefdheidsvormen, zoals het correct de telefoon opnemen onvoldoende, en zijn zich te weinig bewust van succesvolle communicatieve codes (vergelijk intonatie, snelheid en volume bij het spreken). De docenten zijn in de loop der tijd tijdens hun lessen met die verschillen rekening gaan houden.

Allochtone leerlingen lijken zich in de interviews samen te ballen tot Marokkaanse leerlingen. Dat ligt volgens docenten aan henzelf: "Zij zijn anders", "Zij communiceren anders" en "Zij zijn niet meegaand of sluiten zich af". "Het is een groep leerlingen, die het gezag van vrouwelijke docenten niet accepteert". "Een groep, die (als deel van de identiteit) wantrouwen ten opzichte van Nederlanders openlijk ventileert". De docenten gebruiken naast essentialistische ook interactieve verklaringen voor de ervaren verschillen. Een docent geschiedenis: "Hun gedrag is een reactie op negatieve beeldvorming in de samenleving, een reactie op armoede en kanseloosheid van hun groep. Ze voelen zich thuis en op school onbegrepen en hebben gemerkt dat een agressieve, uitdagende benadering succes brengt. Voorbijgangers zijn bang.

Op school komt er na zulk gedrag gewoon nog een proefwerk, je wordt er toch niet uitgestuurd, het cijfer telt niet meer mee, etc.". De docent van Marokkaanse afkomst zegt het zo: "Er zijn geen fundamentele verschillen in waarden en normen. Er zijn wel onzekerheidsgevoelens in combinatie met vooroordelen bij docenten. Bij Marokkaanse kinderen heerst een gebrek aan communicatievaardigheden en weinig vertrouwen in Nederlandse docenten. De kinderen willen de goede bedoelingen van de docent niet zien en hebben als deel van hun identiteit het gevoel 'wij zijn in Nederland niet geaccepteerd', ontwikkeld. Mijn collega's willen wel opvoeden, maar zijn tegelijkertijd voorzichtig, omdat ze Marokkanen in hun waarde willen laten. Hun gedrag is gebaseerd op onwetendheid en onzekerheid."

Vergelijkend: In 1996 werd door de meerderheid van de docenten de nadruk gelegd op culturele verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. De docenten noemen openlijke conflicten en mildere vormen van onbegrip die samenhangen met onvoldoende beheersing van het Nederlands en met een verschil in omgangsvormen. Onbegrip wordt voornamelijk als tijdelijk beleefd en aan cultuurverschillen toegeschreven. Het gaat immers om nieuwkomers die de Nederlandse samenleving nog niet goed kennen, en de autochtonen op hun beurt moeten nog wennen aan de "nieuwe Nederlanders". Met extra informatie en een goed gesprek is veel op te lossen. Er zijn docenten die een ander geluid laten horen. Het gaat om vormen van verschil die niet eenvoudig op te lossen zijn. Bijvoorbeeld principekwesies waarbij de geloofsovertuiging soms (in de ogen van de docent "te fanatiek") naar voren komt, zoals hoofddoeken tijdens de gymles, een groot aantal vrije dagen bij islamitische feestdagen en niet meedoen aan buitenschoolse activiteiten. Een van de docenten (mavo, meer dan 60% allochtone leerlingen): "Sommige kinderen, merk ik, trekken een scherm op (zo van 'je mag mij niet echt leren kennen') en gedragen zich afstandelijk. Soms merk ik dat als ik aan de Islam kom, dan kom ik aan hen en dat zijn mijn zaken niet (hoewel ik hun interpretatie van de Islam dan betwijfel)".

Anno 2002 spreken de meeste docenten

niet zozeer in algemene termen over culturele kenmerken van allochtone leerlingen, maar leggen ze de nadruk op de problematische situatie waarin het contact tussen autochtoon en allochtoon vorm moet krijgen. Zij maken een kritische analyse van de maatschappelijke omgeving, het onderwijs en de opstelling van collega's en laten zien dat het gedrag van allochtone leerlingen nauw samenhangt met de interactie met hun omgeving. In hun opvatting zijn allochtone leerlingen geen nieuwkomers meer, maar deel van de samenleving en interacteren ze met die samenleving. Een voorbeeld daarvan is de analyse van een van de docenten: "Als je thuis niet begrepen wordt en maatschappelijk niet gewaardeerd, dan ontwikkel je een eigen cultuur, waarin de 'peer group' van groot belang is.". Marokkaanse leerlingen worden anno 2002 als lastig gezien. Kleinschalig onderzoek gerapporteerd door Pels (2003) bevestigt dit beeld. Terwijl het de trend is om Marokkaanse jongeren strak te houden en snel te vermanen, gaan de docenten niet zonder meer mee in een roep om een harde aanpak. Ze zien ook de verantwoordelijkheid van de school en vragen ook aandacht voor oplossingen in de relationele sfeer.

6.4 Overwegingen bij interculturele dilemma's: professionaliteit van de leerkracht

De docenten vertelden dat ze in de loop der tijd aanpakken ontwikkeld hebben voor kritische situaties zoals vastlopende discussies waarbij etnisch culturele diversiteit een betekenisvolle rol speelt. Een docent geschiedenis en een docente levensbeschouwing experimenteren bijvoorbeeld met het aanbod van lesstof waarin een onderwerp vanuit meerdere gezichtspunten en bronnen benaderd wordt. Zo proberen zij de leerlingen vertrouwd te maken met multiperspectiviteit en slagen zij erin het emotionele karakter van discussies in een rationeler vaarwater te leiden. Een docente Nederlands koos voor een andere handelingsmogelijkheid. Zij heeft de onderwerpen voor een spreekbeurt ingeperkt: zij verbiedt spreekbeurten waarin politieke of religieuze propaganda bedreven wordt.

De leerkrachten die ik sprak, betonen zich over het algemeen als intercultureel gevoelig.

Vanuit die gevoeligheid hebben ze kritiek op collega's. Het betreft vooral de eenzijdige nadruk die op persoonlijke autonomie wordt gelegd en het gebrek aan aandacht voor diversiteit. Vergelijk een Marokkaanse docent: "Een groot deel van de docenten accepteert allochtone leerlingen, maar zij zijn tegelijkertijd te passief. Ze zoeken niet actief naar oplossingen voor problemen waar ze tegenaan lopen. Mijn collega's reageren soms te emotioneel, bijvoorbeeld op de weigerachtige houding van Marokkaanse jongens om het gezag van vrouwelijke docenten te accepteren.". Een Molukse leerkracht, werkzaam op een scholengemeenschap met vrijwel alleen allochtone leerlingen, over dit onderwerp: "Veel van mijn collega's generaliseren en hebben moeite de leerling als individu te zien. Zij maken onvoldoende werk van een vertrouwensrelatie met de leerlingen. Ze voelen afstand ten opzicht van hun Marokkaanse leerlingen en maken hen belachelijk. Die docenten maken dingen mee als: in het gezicht spugen, het gezag van een vrouwelijke leerkracht niet accepteren, uitingen van afstand nemen. Ze blazen incidenten op tot oneigenlijke proporties.". Hij heeft daar last van. Het stoort hem dat de school niet de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van de leerlingen neemt: "De kinderen weten niet waar ze thuishoren. De kinderen hebben coaching nodig. Als Nederlandse docenten zien dat Marokkaanse en Turkse leerlingen voor 'eigen autonomie' kiezen, is het vaak al genoeg en bekommeren zij zich niet om de relatie met de ouders. Echter, de gezamenlijke verantwoordelijkheid van school én ouders is belangrijk. De school moet de relatie met de ouders serieus nemen. Als ouders een kind onvoldoende vrijheid geven om met schooluitstapjes mee te gaan of zelfstandig terug te reizen, dan zou een docent met de ouders contact moeten opnemen. Als er een relatie met de ouders is, is dat gemakkelijker. Je kunt leerlingen op dergelijke momenten niet in de kou laten staan en hen het alleen laten opknappen.". Een docente, die op een school met veel nieuwkomers werkt, vertelt dat zij zich stoort aan collega's die met brooddeeg gaan kleien tijdens een les. In haar ogen een voorbeeld van ongevoeligheid voor de gevoelens van islamitische leerlingen, die in eigen

kring brood primair als voedsel zien en moeite hebben met gebruik van brooddeeg in een andere context. Een docente, werkzaam op een vmbo-afdeling met 30% allochtone leerlingen, stuitte op onbegrip bij een collega toen zij besloot aan Marokkaanse meisjes iets extra's te bieden door voor hen een meidenmiddag te organiseren, zodat zij ruimte zouden hebben om met elkaar over hun gevoelens te praten. Ruimte, die zij buiten school moeilijk konden vinden. Volgens een collega was dit geen feministisch gedrag. De meiden zouden in gemengde groepen bij elkaar moeten komen.

De docenten hebben zich niet alleen individueel ontwikkeld; op sommige scholen heeft dat leren collectief plaatsgevonden en is het ook geformaliseerd. Een voorbeeld van een docente, werkzaam op een zwarte school met veel nieuwkomers: "Wij hebben tijdens buitenschoolse activiteiten regelmatig last van voor de leerlingen kwetsende incidenten. Een nieuw element in de procedure bij het voorbereiden van buitenschoolse activiteiten is de zorg voor de buschauffeur. Geef hem koffie, vertel hem iets over de leerlingen en neem in eerste instantie het toespreken van de bus vol leerlingen zelf in de hand om een verkeerde toon (te hard en intolerant in de trant van 'dit mag niet' en 'dat mag niet') te voorkomen.". Van een docente aan een scholengemeenschap met overwegend allochtone leerlingen is het volgende voorbeeld: "Vroeger, toen we nog geen zwarte school waren, hadden we veel werkweken en een buitenlandse reis. Op een gegeven moment helemaal niet meer en nu, sinds drie jaar, gaat de eerste klas weer drie dagen weg naar een plek ergens in Nederland. Afgelopen jaar ging ongeveer de helft mee. Redenen om niet mee te gaan: niet van huis durven en niet van huis mogen. Soms draait het ook om financiën. We houden de reisjes betaalbaar. Veel ouders hebben alleen een uitkering. Onze houding is in de loop der jaren veranderd. Vroeger moest 80% mee, anders ging het niet door, nu doen we het met wie meegaat. Vijfendertig procent is ook goed. We zijn ook overgestapt op 24-uursreizen. Het slapen vindt plaats in de bus. Om 6 uur gaat de bus weg, als je geluk hebt, ben je om 12 uur in Parijs. Gaat ie om 12 uur 's nachts weer terug. In een aan-

tal gevallen zeggen de leerlingen 'Mijn ouders zijn daar nog niet aan toe'. Die leerlingen gaan niet mee en leerlingen die het thuis financieel niet breed hebben. Leerlingen weten precies hoe thuis de afweging ligt van geld en prioriteiten. Ze kiezen zorgvuldig waar zij zich druk over maken. Ze tonen vaak heel volwassen gedrag op dit punt.' Kortom: voor een meerderheid van de docenten is denken vanuit, en rekening houden met verschillen in 2002 gewoon. Een docente vertelt dat ze gemerkt heeft dat andere scholen, die minder ervaring hebben met etnische diversiteit, daar raar tegenaan kijken.

Vergelijkend: De docenten uit 1996 denken in termen van nieuwkomers en van tijdelijke wrijvingen. Ze hebben geen nadere hulp nodig of denken voldoende geholpen te zijn met informatie over culturele achtergronden van nieuwkomers. De docenten uit 2002 zeggen soms tekort te schieten in handelingsmogelijkheden en signaleren tekorten bij collega's. Individuele docenten en scholen hebben al pionierend goede handelingsmogelijkheden ontwikkeld.

Sinds de jaren '90 is het maatschappelijk debat ten opzichte van alloctonen en de multiculturele samenleving verhard. Dit is nauwelijks te traceren in de taakopvatting van de geïnterviewde docenten. Docenten refereren aan die verharding en benadrukken te kiezen voor gemeenschappelijkheid en voor een persoonlijke benadering van leerlingen in plaats van een regime van regels en snelle strafmaatregelen. Zij kiezen een eigen weg. De docenten verschijnen als pedagogisch betrokken, en als betrokken bij het ontwikkelingsproces van hun leerlingen. Dit spoort met de conclusie van internationaal vergelijkend onderzoek naar de visie van docenten op affectief onderwijs (Puurula et al., 2001). Die pedagogische betrokkenheid van leerkrachten bij hun leerlingen is precies dat wat leerkrachten vermoedelijk weerhoudt van een standaard reactie op "die Marokkanen". Overigens komen ze wel in het nauw als Marokkaanse leerlingen hen geen vertrouwen schenken. Echter, zij kennen docenten, ook bij hen op school, die zich anders opstellen. Er is dus op dit punt gebrek aan een gedeelde beroepsmoraal.

7 Aanbevelingen

Hier is verslag gedaan van een onderzoek onder 11 docenten voortgezet onderwijs. Het zijn ervaren docenten die geïnteresseerd zijn in vraagstukken van etnische diversiteit en onderwijs. Zij vertelden over kritische situaties in etnisch heterogene klassen die hen tot nadenken stemden over de juiste handelwijze en over belangrijke waarden die in hun dagelijkse onderwijspraktijk onder druk staan. De meeste dilemma's worden in het contact met individuele leerlingen ervaren, al roept het contact met de leerlingen in groepsverband, met collega's, en met personen van buiten de school ook de nodige dilemma's op. Denken de aan de pedagogische opdracht in een multi-etnische context, noemen de docenten dilemma's rondom de waarden rechtvaardigheid, respect voor de school en voor de leerkracht, democratie, autonomie, respect voor etnisch culturele diversiteit en zorg voor gemeenschappelijkheid. De docenten maken zich zorgen over het gebrek aan perspectief dat de lagere stromen van het vmbo de leerlingen te bieden hebben en over het gebrek aan respect voor school en docenten dat daarmee samenhangt. Docenten op etnisch gemengde scholen maken zich zorgen over het schoolklimaat waarin gemeenschappelijkheid onder druk staat. Er zijn leerlingen (Marokkaanse leerlingen werden vaak genoemd) die zich op school afzijdig opstellen. De meeste docenten die dit meemaken, weten hier geen antwoord op. Als er conflicten tussen allochtone leerlingen zijn, is ingrijpen voor docenten moeilijk. Zowel respect voor diversiteit, respect voor de school en de leerkracht, en de zorg voor gemeenschappelijkheid zijn hier in het geding. Een ander veelgenoemd dilemma betreft de balans tussen zorg voor autonomie en respect voor etnisch culturele diversiteit bij de persoonlijke begeleiding van leerlingen en bij het lesgeven over religieus en politiek geladen onderwerpen. Meerdere docenten hebben ervaren dat de bekende aanpak in de geschetste, kritische situaties niet goed werkt. Sommigen vonden met vallen en opstaan een antwoord, anderen zijn nog zoekende. Er heeft zich op dit gebied nog onvoldoende gedeelde professionaliteit ontwikkeld.

De resultaten van dit onderzoek zijn vergeleken met een onderzoek uit 1996. Dat leidde tot het inzicht dat er een accentverschuiving in ervaren dilemma's is opgetreden, zich nieuwe dilemma's hebben aangediend, en dat er duidelijk vraagtekens gezet moeten worden bij de professionaliteit van de leerkrachten om dilemma's het hoofd te bieden.

Het verrichte onderzoek heeft laten zien dat docenten interculturele dilemma's ervaren en hun handelingsmogelijkheden als te beperkt omschrijven. Dit onderzoek betrof in het thema geïnteresseerde leerkrachten. Het blijft dus een vraag hoe de doorsnee leerkracht het lesgeven in een etnisch heterogene klas ervaart en welke overwegingen zijn of haar handelen sturen. Meer en grootschaliger onderzoek is hiervoor nodig. Over het perspectief en de ervaringen van leerlingen in etnisch heterogene klassen is ook nauwelijks kennis beschikbaar. Nader onderzoek is geboden en is deels in Amsterdam in uitvoering (Radstake, Leeman, & Meijnen, 2003; Veugelers et al., 2002).

Uit de interviews spreekt met name een zorg over de professionaliteit van de leerkracht en over het leerklimaat in het voortgezet onderwijs op etnisch-heterogene scholen. De leerkrachten zijn allen te karakteriseren als leerlinggericht en geven daarmee uitdrukking aan de standaard voor het leraarsberoep, die zich heeft ontwikkeld in de richting van een brede beroepsidentiteit waarin naast vakgerichtheid aandacht is voor de brede ontwikkeling van leerlingen (VSNU, 1996). Vanuit die positie en vanuit de zorg voor hun leerlingen, hebben zij - de een weliswaar sterker dan de ander - kritiek op de huidige trend van rationalisatie en van testen en presenteren in het voortgezet onderwijs. Zij zouden onvoldoende mogelijkheden hebben om met name allochtone leerlingen de nodige aandacht te geven. Docenten werkzaam op het vmbo verwoorden die kritiek het sterkst. Het in kaart brengen van die zorgen van docenten is urgent.

De interculturele kwesties die samenhangen met de pedagogische opdracht van de school, zijn voor de individuele docenten niet zodanig bereflecteerd dat ze eenvoudig onder woorden te brengen zijn. Tijdens het inter-

view verwoordden docenten de achterliggende visie en idealen van waaruit zij handelend zoekenderwijs. Er werd tijdens de interviews weinig uitdrukking gegeven aan gedeeld collegiaal denken. Dat dit niet alleen zo hoeft te zijn voor interculturele morele kwesties, laten Husu (2002), en Tirri en Husu (2002) zien. In hun Finse onderzoek onder 26 leerkrachten bleven ook veel algemene morele dilemma's, die door individuele docenten werden ervaren, onopgelost. In algemene zin lijkt aandacht voor morele aspecten van de beroepsuitoefening van de docent geboden.

De leerkrachten zeggen met vallen en opstaan expertise op het gebied van de pedagogische opdracht en etnische diversiteit ontwikkeld te hebben. Het is interessant dat de docenten benadrukken in hun jarenlange praktijk veel op intercultureel gebied geleerd te hebben. Zij zijn, met andere woorden, intercultureel gevoeliger geworden. Dat stemt overeen met Paccione (2000) die aangeeft dat ervaring met etnische diversiteit een belangrijke factor is voor de ontwikkeling van interculturele gevoeligheid. Pedagogische professionaliteit (Klaassen, 2001) en morele en interculturele sensitiviteit lijken onontbeerlijk om op een goede manier in de beschreven kritische situaties in etnisch heterogene klassen te handelen. De situaties stellen de docenten voor complexe vragen, waar geen standaardoplossing voor te dicteren valt. Echter, de docenten uit de interviews hebben over het algemeen alléén het wiel uitgevonden en waren niet in de gelegenheid van anderen te leren of hun expertise met anderen te delen. Het is natuurlijk mogelijk het omgaan met interculturele kritische situaties buiten de kerntaak van de leerkracht te houden. Ik kies daar niet voor. Ideaal is een reflectieve docent met oog voor diversiteit (Leeman & Volman, 2001), die werkt in een omgeving waarin collegiale ondersteuning en collectief leren gewoon zijn (Biesta, Korthagen, & Verkuyl, 2002). Experimenten in die richting zouden welkom zijn. Het organiseren van wederzijdse steun en het stimuleren van verspreiding en verdieping van professionalisering in docenten- en scholennetwerken is geen overbodige luxe. In het in de inleiding genoemde project "Intercultureel leren in de klas" spraken docenten bijvoorbeeld waardering uit

voor de werkwijze van docentennetwerken.

Er zijn docenten die vertellen over formalisering in hun school van een aanpak van interculturele dilemma's. Daarover is bij de buitenwacht weinig bekend. Het is onhandig als iedere school zelf het wiel moet zien uit te vinden. Inventariserend onderzoek zou de 'good practices' in kaart kunnen brengen en die zodanig kunnen rapporteren dat die voor het veld beschikbaar komen. Een traject van interscholair netwerken zou de implementatie van de diverse aanpakken kunnen bevorderen.

De geïnterviewde docenten kiezen bij problemen met respect voor de school en de leerkracht voor andere accenten dan de trend van strakke regels stellen en camera's in de school. Zij zoeken naar oplossingen die de persoonlijke relatie en het pedagogisch klimaat benadrukken en maken zich zorgen over de maatschappelijke ruimte voor die aanpak. De vaak negatieve beeldvorming over allochtone jongeren en het sterke accent op integratie en 'no nonsense' in het debat over multiculturaliteit is niet goed met die gewenste aanpak te verenigen. Datzelfde geldt voor de door de docenten geconstateerde toegenomen rationalisatie en segregatie in het onderwijs. Die trend pakt volgens hen niet goed uit voor de onderwijskansen en motivatie van allochtone leerlingen in de laagste stromen van het vmbo en maakt het werken aan de pedagogische opdracht voor docenten in het vmbo extra zwaar. Dit vraagt om nader onderzoek en wellicht om heroverweging van beleid.

Literatuur

- Anderson, H. (2002). *On the limits of liberalism and multiculturalism*. Teachers College Record ID Number 11009. Retrieved from <http://www.tcrecord.org>
- Banks, et al (2001). *Diversity within unity. Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Seattle: University of Washington, Center for Multicultural Education.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and ideology: Theory, research, critique*. Bristol: Taylor & Francis.
- Biesta, G., Korthagen, F., & Verkuyl, H. (2002). *Pedagogisch bekeken. De rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. Soest: Nelissen.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873-884.
- Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1) 115-130.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Husu, J. (2002). *Representing the practice of teachers' pedagogical knowing*. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Jong, J. de (1998). *Waardenopvoeding en onderwijsvrijheid*. Academisch Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen
- Klaassen, C. (2001). Onderwijs en het debat over de moraal. *Sociale interventie*, (2), 19-27.
- Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp T., & Robijns, M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het project intercultureel leren in de klas*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leeman, Y., & Praag, T. van (1996). *Leerkrachten over interculturele communicatie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leeman, Y., & Phalet, K. (1998). Onderwijs en multiculturaliteit. *Migrantenstudies*, 14(2), 66-68.
- Leeman, Y., & Volman, M. (2001). Inclusive Education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive education*, 5(4), 367-379.
- Leeman, Y. A. M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45.
- McCutcheon, G. (1988). Curriculum and the work of teachers. In L. E. Beyer & M. Apple (Eds.), *The Curriculum*. Albany: SUNY Press.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14.
- Paccione, A. V. (2000). Developing a Commit-

- ment to Multicultural Education. *Teachers College Record*, 102(6), 980-1005.
- Paulle, B. (2003). Hoe belangrijk zijn ras en etniciteit? Visies op segregatie, desegregatie en het herdefiniëren van etniciteit op een 'zwarte' school in Amsterdam Zuidoost. *Beleid en Maatschappij*, 30(3), 113-123.
- Pels, T. (Red.) (2000). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Phalet, K. (1998). Suryoye leerling- en ouderperspectieven op culturele integratie en schoolsucces. Een kentering. *Migrantenstudies*, 14(2), 115-132.
- Procee, H. (1991). *Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Projectgroep Intercultureel Onderwijs (1998). *Hoe intercultureel onderwijs te integreren in de reguliere onderwijspraktijk*. Den Bosch: KPC.
- Puurula, A., Neill, S., Vasileiou, L., Husbands, C., Lang, P., Katz, Y. J., Romi, S., Menezes, I., & Vriens, L. (2001). Teacher and student attitudes to affective education: a European collaborative research project. *Compare*, 31(2), 165-186.
- Radstake, H., Leeman, Y., & Meijnen G. (2003). *Moral education in ethnic diverse classrooms*. Paper presented at the 20th EARLI Conference, Padova, Italy.
- Singh, B. R. (2002). Problems and possibilities of dialogue across cultures. *Intercultural Education*, 13(2), 215-227.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and responsibility in "The best interest of the child": relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(1), 65-80.
- Veugelers, W., Miedema, M., Zwaans, A., Dam, G. ten, Klaassen, C., Leeman, Y., Meijnen, W., & P. Slegers (2002). *Onderzoek naar de pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau*. Den Haag: PROO/NWO.
- Veugelers, W. M. M. H. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek
- VSNU Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (1996). *Raamplan voor de universitaire lerarenopleiding*. Utrecht: VSNU.

Manuscript aanvaard: 6 oktober 2003

Auteurs

Dr. Y.A.M. Leeman is werkzaam als universitair docent bij de capaciteitsgroep Onderwijskunde en het SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam

Correspondentieadres: Yvonne Leeman, POW/FMG, Universiteit van Amsterdam, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam, e-mail: y.a.m.leeman@uva.nl

Abstract

Moral dilemmas of teachers teaching in a multi-ethnic context

This article offers a description and analysis of moral dilemmas experienced by teachers in ethnic diverse schools in the Netherlands. Eleven teachers teaching different subjects at 10 different schools for secondary education were interviewed. The teachers were informed on the purpose of the research and were asked to describe dilemmas that arose in their teaching practice and the way they coped with them. The results show that teachers experience various dilemmas in their contact with pupils, colleagues, parents, and contacts outside the school. The values at stake are: justice, respect, autonomy, diversity and care. Of critical importance are the teachers professional knowledge, skills and insights in coping with these dilemmas. The results of the study have been compared with the results of a previous study carried out in 1996.