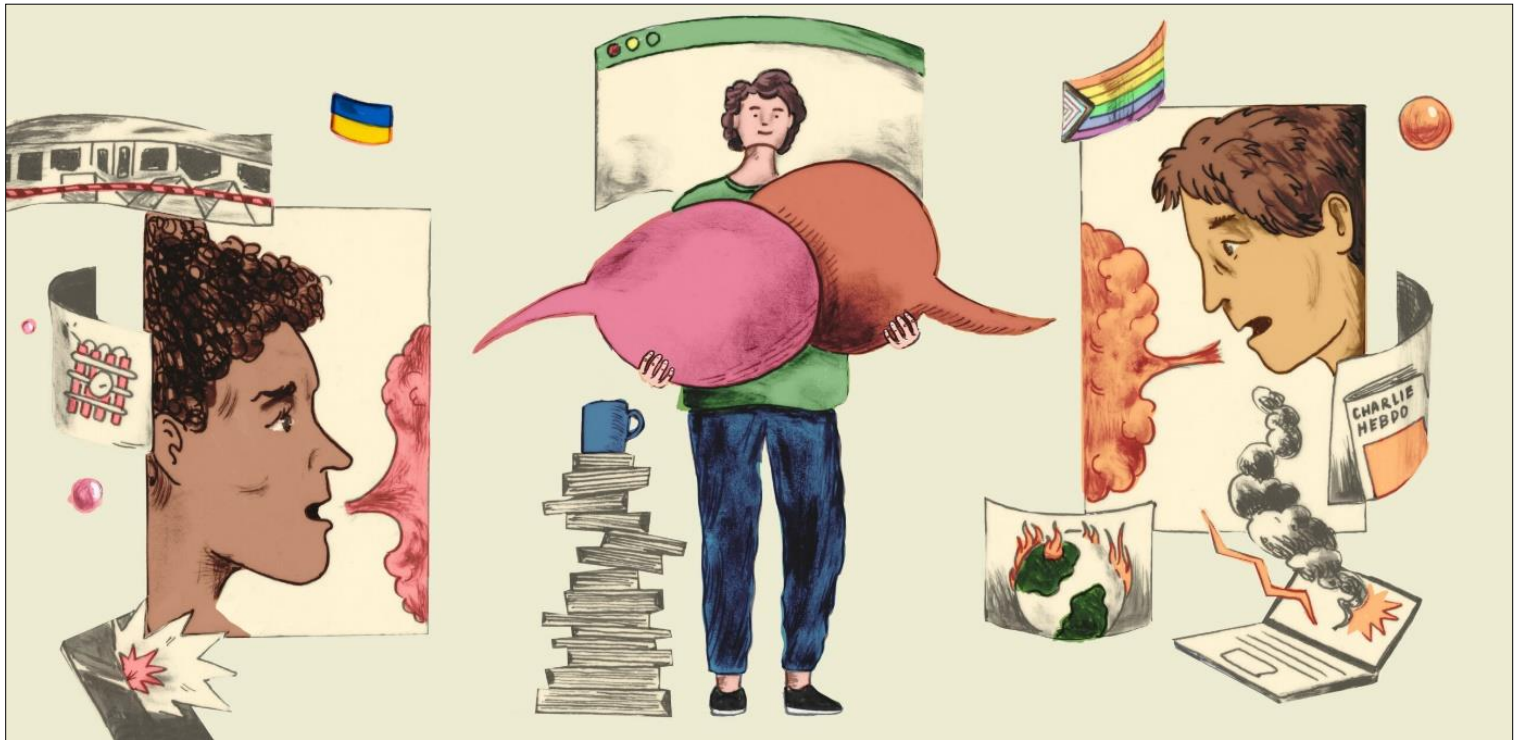


# *‘Nou ja, ik heb daar wel een mening over’*

De visies van geschiedenisdocenten op lesgeven over gevoelige onderwerpen en de omgang met hun persoonlijke mening.



Scriptie ter afronding van de masteropleiding  
Educatie in de mens- en  
maatschappijwetenschappen, specialisatie:  
geschiedenis  
Radboud Universiteit

Huug Wiss – s1009201

Eerste begeleider: Dr. L.J. Bulten  
Tweede begeleider: Dr. M. Hülsken

Woordenaantal: 12788  
Datum: 15 januari 2024

Radboud Universiteit



## Voorwoord

Dit afstudeeronderzoek is ontstaan uit reële nieuwsgierigheid en leerzaam ongemak. Daarom dank ik die ene leerling uit 3-havo die mij als stagiair het vuur aan de schenen legde en mij inspireerde om meer te leren over gevoelige onderwerpen in het geschiedenisonderwijs. Hij hield mij scherp met zijn kritische vragen en opmerkingen en van hem heb ik in een halfjaar veel geleerd. Ik handelde toentertijd op intuïtie, naar wat ik dacht dat een pedagogisch verantwoorde aanpak was. Door dit onderzoek uit te voeren heb ik geleerd van lotgenoten en misschien heb ik hen ook wel aangezet tot nadenken over de niet geringe verantwoordelijkheid die wij als (geschiedenis)docenten zo nu en dan dragen: tieners leren omgaan met gepolariseerde thema's, gevoelige nationale trauma's en de vaak grillige en helaas gewelddadige actualiteit.

Natuurlijk dank ik ook iedereen die mij tijdens het uitvoeren van dit onderzoek heeft geholpen, in het bijzonder de vijf docenten die zich kwetsbaar opstelden door met mij hierover te spreken. Veel dank ook voor mijn scriptiebegeleider, Luc Bulten en tweede lezer Marloes Hülsken. Het spreekt voor zich dat ik mijn familie en vrienden bedank, die zich een halfjaar lang moesten verhouden tot een wat gestrestere versie van mijzelf – wat ze goed gelukt is.

Nu kijk ik uit naar het werkende leven, waarin ik ongetwijfeld nog vaak leerzame en gevoelige situaties, zoals die in dit onderzoek beschreven, zal meemaken.

Huug Wiss

Nijmegen 15 januari 2024

Verantwoording voorbladafbeelding:  
*Illustratie door Gemma Pauwels.*

## Samenvatting

Iedere geschiedenisdocent zal vroeg of laat te maken krijgen met gevoelige onderwerpen, waarover die in veel gevallen een persoonlijke mening heeft. In dit onderzoek stonden de persoonlijke opvattingen en visies van geschiedenisdocenten in relatie tot gevoelige thema's centraal, met als hoofdvraag: *hoe spelen de persoonlijke opvattingen en visie op het onderwijs van geschiedenisdocenten een rol in hun pedagogische overwegingen en handelen bij het lesgeven over gevoelige onderwerpen?* De hoofdvraag wordt ondersteund door drie deelvragen, te weten: welke visies op de rol van de docent bij het bespreken van gevoelige onderwerpen zijn er? Hoe verschillen de handelingswijzen en overwegingen tussen gevoelige thema's in het geschiedenisonderwijs? En hoe beïnvloeden de verschillende relaties van docenten hun pedagogische overwegingen en handelen bij het lesgeven over gevoelige onderwerpen? Door een *mixed-method* benadering met zowel kwantitatieve als kwalitatieve dataverzameling is getracht een beeld te schetsen van de verschillende visies op de omgang met gevoelige thema's en hoe persoonlijke standpunten daarbij een rol spelen. Bij één docent is de *stimulated recall*-methode uitgevoerd, een onderwijskundige methode waarmee de gedachtes en intenties van een docent gedurende de lespraktijk zijn op te halen. Bij de overige docenten zijn diepte-interviews afgenomen. Tezamen met de vragenlijst die is uitgezet onder geschiedenisdocenten van tientallen scholen, kent dit onderzoek een breed scala aan verzamelde data. Aan de hand van vijf thema's, waaronder ontwikkelingen die ten tijde van dit onderzoek speelden, zoals de Tweede Kamerverkiezingen van 2023 en de oorlog tussen Israël en Hamas, zijn de pedagogische overwegingen van vijf deelnemende geschiedenisdocenten opgetekend en vergeleken. Tijdens de interviews met deze docenten is tevens een casus ingebracht die als proxy diende voor een moreel-kritische situatie, om de verschillende reacties onderling te kunnen vergelijken. De voornaamste conclusie die na uitvoering van dit onderzoek getrokken kan worden, is dat geschiedenisdocenten het behandelen van gevoelige thema's zien als waardevol leermoment ten behoeve van de waardenontwikkeling van jongeren, waarbij zij als docent met hun persoonlijke mening geregeld een stapje terug doen, om deze ontwikkeling niet in de weg te zitten. Daarbij letten zij op de sociale veiligheid in de klas, een overweging die op gespannen voet kan komen te staan met waardenontwikkeling.

# Inhoud

1. Inleiding.....	5
1.1. Status quaestionis.....	6
1.1.1. Visies op onderwijs.....	6
1.1.2. Geschiedenisdocenten en gevoelige onderwerpen.....	8
1.1.3. Het tienerbrein.....	9
1.2. Vraagstelling.....	11
2. Methode.....	12
2.1. Dataverzameling.....	12
2.1.1. Kwantitatieve data.....	12
2.1.2. Kwalitatieve data.....	12
2.1.3. Onderzoekspopulatie.....	16
2.2. Transcriptie en codering.....	16
2.3. Conceptueel kader.....	17
Hoofdstuk 3. Gevoelige thema's.....	19
3.1. Inleiding.....	19
3.2. Actualiteit.....	19
3.3. Slavernijverleden.....	21
3.4. Israëliësch-Palestijns conflict.....	23
3.5. Holocaust.....	24
3.6. Casus: Feminisme.....	27
3.7. Conclusie.....	31
Hoofdstuk 4. De docentrelaties.....	33
Inleiding.....	33
4.1. Docent-samenleving.....	33
4.2. Docent-klas.....	36
4.3. Docent-leerling.....	38
4.5. Conclusie.....	40
Conclusie.....	42
Discussie en reflectie.....	43
Literatuurlijst.....	45
Bijlage 1: vragenlijst.....	48
Bijlage 2: informed consent-formulier.....	52
Bijlage 3: interviewgide diepte-interviews.....	55
Bijlage 4.1: transcript SRI.....	57
Bijlage 4.2: transcript diepte-interview B.....	71
Bijlage 4.3: transcript diepte-interview C.....	88
Bijlage 4.4: transcript diepte-interview D.....	97
Bijlage 4.5: transcript diepte-interview E.....	103

## 1. Inleiding

Er rust een taboe op onderwijspersoneel dat zich nadrukkelijk politiek uitspreekt.<sup>1</sup> Het is uit den boze om als docent concreet stemadvies te geven of om leerlingen actief te overtuigen van eigen standpunten. Een recent voorbeeld hiervan is het door de Forum voor Democratie geopend meldpunt tegen ‘linkse indoctrinatie in het onderwijs’.<sup>2</sup> En dat terwijl docenten al huiverig zijn om mogelijk gevoelige onderwerpen aan te snijden, mede vanwege de onthoofding van de Franse geschiedenis- en maatschappelijke-vormingsdocent Samuel Paty in 2020.<sup>3</sup> Dat lesgeven en politieke uitingen een gevoelige combinatie kan zijn, wordt tevens geïllustreerd door de affaire rond de voormalige Nijmeegse geschiedenisdocent Nico Konst, die plaatsvond op mijn oude middelbare school; hij moest kiezen tussen zijn werkzaamheden voor de rechtse Centrumpartij en zijn baan, zoals wordt beschreven door onder andere journalist en oud-leerling van Konst Sinan Çankaya.<sup>4</sup> Als geschiedenisdocent-in-opleiding heb ik me ook moeten wagen aan controversiële onderwerpen uit het verleden en het heden. Dat strookt met mijn visie – (geschiedenis)onderwijs is er om leerlingen te helpen zelfbewuste en kritische leden van de samenleving te worden. Maar, hoe kan die visie verwezenlijkt worden zonder bepaalde leerlingen tegen het zere been te schoppen, zonder beticht te worden van beïnvloeding, manipulatie of indoctrinatie? Waar ligt de grens tussen het uitdragen van een mening en het opleggen daarvan, wetende dat je als docent een voorbeeldfunctie vervult?

Het bespreken van gevoelige onderwerpen kan moreel kritische situaties opleveren. Dat zijn situaties waarin de morele normen en waarden van de docent of van leerlingen botsen met wat er ter plekke wordt gezegd of plaatsvindt.<sup>5</sup> Met deze scriptie onderzoek ik hoe geschiedenisdocenten op pedagogisch vlak omgaan met gevoelige onderwerpen die mogelijk moreel kritische situaties veroorzaken, welke invloed hun persoonlijke opvattingen op hun handwijze hebben en wat hun visie op de omgang met gevoelige onderwerpen is. Met deze scriptie bouw ik voort op studies naar gevoelige onderwerpen in het onderwijs en doe ik een eerste onderzoek naar de manier waarop persoonlijke opvattingen daarbij een rol spelen. De opgedane inzichten zijn relevant voor zowel startende als meer ervaren docenten, daar ze duidelijk maken dat (geschiedenis)docenten niet ieder voor zich het wiel opnieuw hoeven uit te vinden.

Hieronder volgt een theoretisch kader waarin de belangrijkste wetenschappelijke publicaties op dit gebied worden besproken. Daarna komt de gehanteerde methodologie aan bod, gevolgd door een analyse aan de hand van een aantal gevoelige thema’s. Daarop volgen de verschillende relevantie relaties die

---

<sup>1</sup> Rob Sijbers, Sanne Elfering, Marcel Lubbers, Peer Scheepers en Maarten Wolbers, *Maatschappelijke thema’s in de klas, Hoe moeilijk is dat?*, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Radboud Universiteit (2015).

<sup>2</sup> Mirjam Remie en Maarten Huygen, ‘Linkse’ leraren al langer bekritiseerd’, *NRC* (28 maart 2019).

<sup>3</sup> Kaya Bouma en Nadia Ezzeroili, ‘Spanning in de klas: verdwijnen controversiële thema’s van het lesrooster?’, *de Volkskrant* (2 juni 2021); Remmert Daas en Anke Munniksma, ‘Welke rol speelt onderwijs bij burgerschapsvorming?’, *Universiteit van Amsterdam* (10 februari 2021).

<sup>4</sup> Sinan Çankaya, *Mijn Ontelbare Identiteiten* (11<sup>e</sup> druk; Amsterdam 2023); ‘Weg met de Centrumpartij’, *Andere Tijden* (23 april 2009).

<sup>5</sup> Sofie Maas, *Confrontaties met moreel kritische situaties: Overwegingen, emoties en handelingen van docenten* (411-21-604) [proefschrift, Radboud Universiteit] (2010) 124.

docenten aangaan wanneer zij gevoelige onderwerpen behandelen. Tot slot volgt de conclusie en discussie, waarin ik reflecteer op het onderzoekstraject en hoe dit heeft bijgedragen aan mijn ontwikkeling als docent.

## 1.1. Status quaestionis

### 1.1.1. Visies op onderwijs

Iedere docent handelt vanuit diens visie op het onderwijs en zal in meer of mindere mate diens persoonlijke opvattingen uiten in het klaslokaal. Bij het nadenken over de visie op en de functie van onderwijs vervult de zogeheten drieslag van pedagoog Gert Biesta een belangrijke rol.<sup>6</sup> Biesta beschrijft drie doeldomeinen van het onderwijs, zijnde de kwalificerende, socialiserende en subjectiverende of persoonsvormende functie. Waar de ene docent de kwalificerende functie prioriteert, legt de andere juist de nadruk op de socialiserende of persoonsvormende functie. Verschillen in visie tussen docenten zijn niet goed of fout, maar een vergroot bewustzijn van de persoonlijke visie van de docent draagt volgens onderwijskundigen en pedagogen bij aan de kwaliteit van het onderwijs.<sup>7</sup> Visies op hoe Biesta's drie doeldomeinen vormgegeven moeten worden, zijn onder te verdelen in twee kampen: de traditionalisten enerzijds, en de progressieven of multiculturalisten anderzijds. In hoeverre een geschiedenisdocent diens persoonlijke opvattingen uit in het klaslokaal, zal dus deels worden bepaald door diens positie in het traditionalisten-multiculturalistendebat, waarvan hier een korte uitleg volgt.

Deze twee stromingen bestonden reeds voor Biesta's publicatie en hebben als geestelijk vaders respectievelijk Roger Scruton en James Banks.<sup>8</sup> De Brit Scruton gold als de 'belangrijkste conservatieve denker van deze tijd' en schreef als filosoof onder meer over het onderwijs en publieke educatie.<sup>9</sup> De progressiever geïntereerde Banks daarentegen is verbonden geweest aan de University of Washington en heeft onder meer het Banks Center for Educational Justice opgericht. Samengevat: de traditionalisten uit Scrutons school waarderen objectieve kennisverwerving ten opzichte van de subjectiverende rol van het onderwijs, het aanleren van en aanpassen aan heersende omgangsnormen, en de ontwikkeling van eigenschappen zoals doorzettingsvermogen en een productieve werkhouding. Traditionalistische docenten werken vanuit het idee dat de dominante cultuur in een samenleving gehandhaafd dient te worden. Hun geschiedenislessen bevorderen dus de aanpassing aan die veronderstelde norm.<sup>10</sup> De progressieven die Bank aanhangen, zien kennisverwerving niet als doel, maar als middel om over maatschappelijke vraagstukken te kunnen nadenken en om door middel van brede vaardigheden daadwerkelijk oplossingen voor die vraagstukken aan te dragen en uit te voeren, aldus hoogleraar didactiek Fred Janssen.<sup>11</sup>

---

<sup>6</sup> Gert Biesta, *Beautiful Risk of Education* (New York 2015).

<sup>7</sup> Harm Klifman, *Reflecties bij Het prachtige risico van onderwijs van Gert Biesta* (2016).

<sup>8</sup> Roger Scruton, *Moderne cultuur. Een gids voor kritische mensen* (Londen, 1998); James Banks, 'The canon debate, knowledge construction, and multicultural education', *Educational Researcher* 22: 5 (1994), 4-14.

<sup>9</sup> Leonie Breebaart, 'Roger Scruton (1944-2020) was de belangrijkste conservatieve denker van onze tijd', *Trouw* (12 januari 2020).

<sup>10</sup> Roger Scruton, *Moderne cultuur*. (Londen, 1998) 233-235.

<sup>11</sup> Fred Janssen, 'Biesta's drieslag als denkstopper.' *BLONZ: BLoggers over OnderwijsOnderzoek: Didactiefonline*. (4 maart 2020).

Multiculturalisten gaan te werk vanuit de gedachte dat verschillende culturele identiteiten naast elkaar kunnen bestaan en dat multiperspectiviteit een belangrijke voorwaarde voor goed onderwijs is.<sup>12</sup>

Behalve de vraag of een docent meer traditionalistisch of progressief is, speelt bij het wel of niet uiten van persoonlijke opvattingen ook mee dat docenten een voorbeeldfunctie hebben; zij dienen zich daarvan bewust te zijn en er zorgvuldig mee om te gaan. Een meerderheid van de deelnemende docenten in een onderzoek van onderwijskundigen Cees Klaassen en Jolien Wessels uit 2010 naar de voorbeeldfunctie van de docent is zich bewust van hun voorbeeldfunctie en geeft aan aandacht te willen besteden aan niet alleen technisch-instrumentele competenties en kennisoverdracht, maar ook sociaalcommunicatieve competenties, zelfbewustzijn en welbevinden.<sup>13</sup> Dat onderzoek, uitgevoerd onder toezien van de vakgroep Sociologie van de Radboud Universiteit, was gericht op docenten van Het Vakcollege, een praktische opleidingsroute. Door middel van een vragenlijst studie en exploratieve gesprekken kwamen de auteurs tot hun conclusies. Hun bevinding plaatst de deelnemende docenten aan de progressieve kant van het traditionalisten-multiculturalistendebat. Immers, sociaalcommunicatieve competenties zoals brede debat- en schrijfvaardigheden, het formuleren van constructieve feedback en het ontwikkelen van empathisch vermogen vallen niet onder de beschreven traditionalistische visie op onderwijs.

Anouk Zuurmond en Piet van der Ploeg, respectievelijk verbonden aan de Vrije Universiteit en de Rijksuniversiteit Groningen, benaderden de vraag hoe politiek het onderwijs mag zijn op een filosofisch-theoretische wijze.<sup>14</sup> De vraag of leerlingen mogen spijbelen voor het klimaat, en hoe een school of leerkracht daarop dient te reageren, beantwoorden zij door het aanhalen van filosofen Hannah Arendt en Michael Hand, voortbouwend op het werk van gerenommeerd onderwijsfilosoof John Dewey. Zuurmond en van der Ploeg beargumenteren dat de subjectiverende functie van onderwijs – de leerling neemt een maatschappijkritische positie in en handelt daarnaar – samen kan gaan met de socialiserende functie – de school legt een sanctie op, de leerling moet zich immers aan de regels houden, maar de sanctie is onderwijzend; schrijf een reactie op een boek over dit thema. Zuurmond en van der Ploeg leggen hier het dilemma van de progressief ingestelde docent bloot: het stimuleren van een kritische, al dan niet sociaal activistische houding, zonder beticht te worden van indoctrinatie, tegenover het stimuleren van discipline en het conformeren aan de in de maatschappij geldende regels en normen. Zij schreven over het onderwijs in het algemeen. Voor dit onderzoek is het interessant te zien hoe geschiedenisdocenten omgaan met thema's die raken aan hun persoonlijke opvattingen en normen- en waardenkader.

---

<sup>12</sup> Laura Celeste, et al., 'Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed', *Personality and Social Psychology Bulletin* 45:11 (2019) 1603.

<sup>13</sup> Cees Klaassen en Jolien Wessels, *De voorbeeldfunctie van de docent in het vakcollege*, Radboud Universiteit (2010) 53.

<sup>14</sup> Anouk Zuurmond en Piet van der Ploeg, 'Hoe politiek mag onderwijs zijn?', *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* 114:4 (2022) 391-409.

### 1.1.2. Geschiedenisdocenten en gevoelige onderwerpen

In een onderzoek naar de manier waarop geschiedenisdocenten zich verhouden tot het traditionalisten-multiculturalistendebat, wordt gesuggereerd dat zij in hun visie en hun onderwijs niet één kant kiezen, maar juist op genuanceerde wijze datgene uit beide stromingen halen wat voor hen werkt.<sup>15</sup> Hieruit rijst de vraag hoe geschiedenisdocenten omgaan met hun wens om leerlingen te begeleiden bij hun waardenontwikkeling, terwijl ze ook aan feitelijke kennisoverdracht moeten doen.

Bjorn Wansink, als onderwijskundige en historicus verbonden aan de Universiteit Utrecht, publiceert sinds 2017, in samenwerking met onder andere Geerte Savenije en Albert Logtenberg, over de manier waarop geschiedenisdocenten omgaan met gevoelige onderwerpen en multiperspectiviteit. Juist die gevoelige of controversiële thema's worden door geschiedenisdocenten geregeld vermeden of slechts summier behandeld, omdat zij bang zijn leerlingen te kwetsen of beledigen, zo bleek uit een onderzoek uit 2013.<sup>16</sup> Hierbij valt te denken aan de Holocaust, het slavernijverleden en kolonisatie of terrorisme en de recente geschiedenis van de multiculturele samenleving. Zij mijden dan bijvoorbeeld het voeren van een onderwijsleergesprek over de stof en houden het bij een feitelijk overzicht. Ook wanneer geschiedenisdocenten zich gedegen voorbereiden op het behandelen van deze onderwerpen, komt het voor dat ze met moreel kritische situaties te maken krijgen. Dat zijn situaties waarin de normen en waarden van leerlingen en docenten botsen.<sup>17</sup> Een dergelijk situatie kan verbaal tot uiting komen, maar doet zich bijvoorbeeld ook voor in de kledingkeuze van een leerling of, extremer, in verbaal en fysiek geweld. Een recent onderzoek van onder meer Wansink naar spontane controversiële opmerkingen van leerlingen sluit aan bij het in 2010 verschenen proefschrift van Sofie Maas waarin zij antwoord geeft op de vragen welke pedagogische en levensbeschouwelijke overwegingen en emoties docenten hebben in moreel-kritische situaties en hoe zij daarin handelen.<sup>18</sup> In beide publicaties wordt aandacht geschonken aan de emotionele factor die meespeelt in moreel kritische situaties. Wanneer een docent met een sterke persoonlijke relatie tot een onderwerp geconfronteerd wordt met een spontane controversiële opmerking, zoals Wansink beschrijft, kan zich een situatie voordoen waarin de docent diens standpunt expliciet uitdraagt. De kans dat de persoonlijke overtuiging van een docent leidt tot een moreel kritische situatie is bovendien kleiner wanneer die de mogelijkheid had zich voor te bereiden op het te behandelen onderwerp.<sup>19</sup> Een belangrijke factor die meegenomen dient te worden bij bestuderen van persoonlijke overtuigingen van docenten is dus, zoals Maas ter vervolgonderzoek aanbeveelt, de klasspecifieke situatie waarin die overtuigingen wel of niet tot uiting komen. Uit een ander relevant onderzoek van onder meer

---

<sup>15</sup> Misha Lavooij, *Geschiedenisonderwijs in een tijd van identiteitspolitiek: Een onderzoek naar de visie van geschiedenisdocenten op hun eigen vak* [Masterscriptie, Universiteit Utrecht] (2018).

<sup>16</sup> Wiel Veugelers en Jaap Schuitema, *Docenten en controversiële issues: Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis* (Amsterdam 2013) 36.

<sup>17</sup> Sofie Maas, *Confrontaties met moreel kritische situaties: Overwegingen, emoties en handelingen van docenten* (411-21-604) [proefschrift, Radboud Universiteit] (2010) 5.

<sup>18</sup> Bjorn Wansink, Jaap Patist, Itzél Zuiker, Geerte Savenije en Paul Janssenswillen, 'Confronting conflicts: history teachers' reactions to spontaneous controversial remarks', *Teaching History* 175 (2019) 68-75; Maas, *Confrontaties met moreel kritische situaties* (411-21-604) [proefschrift, Radboud Universiteit] (2010).

<sup>19</sup> Maas, *Confrontaties met moreel kritische situaties* (411-21-604) [proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen] (2010) 115.

Maas blijkt dat docenten in een moreel-kritische situatie vaak hun eigen standpunt kenbaar zouden maken, wanneer zij geconfronteerd worden met een moreel-kritische situatie.<sup>20</sup> De 243 docenten die de vragenlijsts invulden die ten grondslag ligt aan deze conclusie gaven aan wat hun beoogde reactie zou zijn. Het artikel uit 2007 is nog steeds een van de meest uitvoerige onderzoeken naar dit thema. De auteurs bevalen een vervolgonderzoek met diepte-interviews aan, waar deze scriptie een poging tot doet.

### 1.1.3. Het tienerbrein

Een niet te vergeten factor in dit onderzoek, is de leerling zelf. Een Nederlandse middelbare scholier is in de regel tussen de twaalf en achttien jaar oud, de jaren van de adolescentie – die overigens duurt tot ongeveer de leeftijd van 25 jaar.<sup>21</sup> In die tijd zijn de hersenen van de tiener volop in ontwikkeling, wat mogelijk enige frictie in de klas, maar juist ook essentiële leermomenten oplevert. Volgens Jelle Jolles, emeritus-hoogleraar neuropsychologie en expert op het gebied van lerende jongeren, zijn de verschillende leer- en leefomgevingen waarin een adolescent zich bevindt cruciaal voor diens ontwikkeling tot een volwassene die zich zelfstandig kan redden in de maatschappij. De middelbare school is een belangrijke plek waar een adolescent leert inzicht te krijgen in zichzelf en zich leert verhouden tot de rest van samenleving.<sup>22</sup> Immers, daar ziet de adolescent diens leeftijdsgenoten, naar wie die zich continu verhoudt – “ik ben sociaal dus ik ben.”<sup>23</sup> – en daar leren volwassen hem kennismaken met de heersende sociale normen en waarden. Wanneer dat gebeurt in een veilige sfeer, met ruimte voor fouten en groei, is de kans het grootst dat de leerling uiteindelijk diens ‘normale ontwikkeling’ tot een zelfstandig lid van de samenleving voltooid.

De docent, als verantwoordelijke volwassene in een klaslokaal, heeft volgens Jolles dus de belangrijke taak om leerlingen niet alleen feitelijke leerstof aan te reiken, maar ook bij te staan in diens sociale ontwikkeling. Deze niet geringe verantwoordelijkheid komt nauwelijks aan bod in het *Handboek voor leraren* van Geerts en van Kralingen, een van de gebruikte monografieën op onder meer de Radboud Docenten Academie. Hoewel de auteurs in het hoofdstuk over groepsprocessen de bekende piramide van Maslow noemen, waarbij zelfontplooiing bovenaan staat als menselijke levensbehoefte, ontbreken concrete handswijzen waarop een docent dit doel kan helpen verwezenlijken.<sup>24</sup> Wat Geerts en van Kralingen wel beschrijven, aan de hand van de aangepaste piramide van Maslow (zie afbeelding 1), zijn de voorwaarden waaraan moet worden voldaan voordat zelfontplooiing kan plaatsvinden. Een veilig leerklimaat waarin leerlingen sociale relaties kunnen aangaan en erkend worden door een docent is essentieel.

---

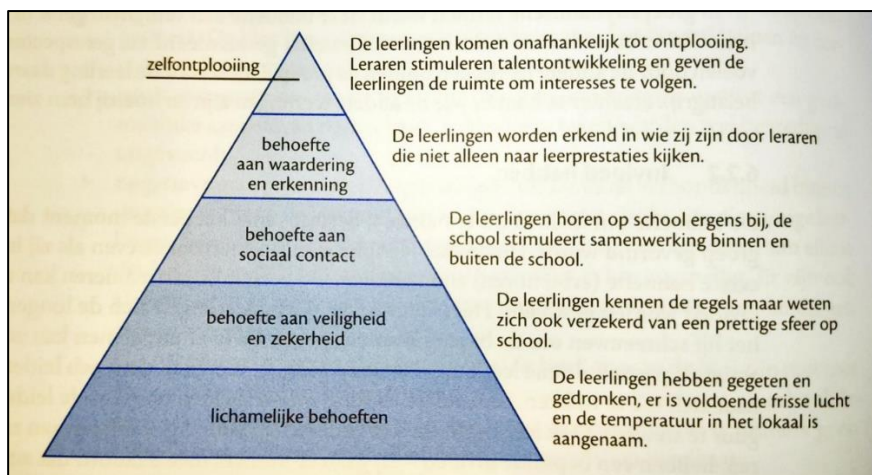
<sup>20</sup> Sofie Maas, Eddie Denessen en Cees Klaas, ‘De verschillende gezichten van moreel-kritische situaties: emoties, overwegingen en handelingen van docenten’, *Pedagogische Studiën* 84:2 (2007) 132-144.

<sup>21</sup> Jelle Jolles, *Het Tienerbrein* (Amsterdam 2016) 8.

<sup>22</sup> Jelle Jolles, *Het Tienerbrein* (Amsterdam 2016) 56.

<sup>23</sup> Ibid. 62.

<sup>24</sup> Walter Geerts en René van Kralingen, *Handboek voor leraren* (Bussum 2011) 220.



Afbeelding 1: De aangepaste piramide van Maslow, uit: Geerts en van Kralingen (2011).

Een meer vakinhoudelijke kijk op de rol van het onderwijs in persoonsvorming is te vinden in *Geschiedenisdidactiek, Handboek voor de vakdocent* van Wilschut, van Straaten en van Riessen.<sup>25</sup> Ook zij noemen de identiteitsvormende en morele functies van het onderwijs, in dit geval door de geschiedenis te bestuderen. Immers, zo beargumenteren zij, wordt het moreel besef van een leerling aangescherpt door het leren over voorbeelden van goed of fout menselijk gedrag in het verleden. Daarnaast draagt kennis over het verleden bij aan identiteitsvorming doordat degene die geschiedenis bestudeert, zich spiegelt aan groepen waarin die zichzelf herkent. Dat kan door een bevestigende (bijvoorbeeld: gevoelens van nationale trots, of zelfbewustzijn door het erkennen van historisch leed), ontkennende (distantiëren van wandaden) of een reflectieve houding (uitbouwen van een referentiekader) aan te nemen. Wederom bieden de auteurs geen concrete handvatten voor de manier waarop geschiedenisdocenten met deze inzichten in het klaslokaal uit de voeten kunnen. Bovengenoemde informatie wordt verstrekt in het eerste hoofdstuk van het boek, dus wordt aangenomen dat de docent deze functies van het geschiedenisonderwijs vervolgens al dan niet bewust integreert in diens lespraktijk. Voor dit onderzoek is het interessant om te zien in hoeverre geschiedenisdocenten hiermee daadwerkelijk rekening houden en bekend zijn wanneer zij moreel gevoelige onderwerpen behandelen.

<sup>25</sup> Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek, Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2013) 32.

## 1.2. Vraagstelling

De wetenschap kent een lacune wat de persoonlijke opvattingen van geschiedenisdocenten en gevoelige onderwerpen betreft. Immers, vastgesteld is dat zij elementen uit zowel de traditionalistische als de multiculturalistische stroming belangrijk achten en zich bewust zijn van hun voorbeeldfunctie en hoe die mogelijk een rol speelt bij de waardenontwikkeling van jongeren die op zoek zijn naar een eigen identiteit.

Dat leidt tot de volgende onderzoeksvraag: hoe spelen de persoonlijke opvattingen en visie op het onderwijs van geschiedenisdocenten een rol in hun pedagogische overwegingen en handelen bij het lesgeven over gevoelige onderwerpen?

De hoofdvraag wordt ondersteund met onderstaande deelvragen:

1. Welke visies op de rol van de docent bij het bespreken van gevoelige onderwerpen zijn er?
2. Hoe verschillen de handelingswijzen en overwegingen tussen gevoelige thema's in het geschiedenisonderwijs?
3. Hoe beïnvloeden de verschillende relaties van docenten hun pedagogische overwegingen en handelen bij het lesgeven over gevoelige onderwerpen?

De eerste deelvraag wordt niet in een apart hoofdstuk beantwoord, maar is verweven in de twee inhoudelijke hoofdstukken. De deelvragen ondersteunen de hoofdvraag door de verschillende elementen te behandelen die van invloed zijn op de manier waarop geschiedenisdocenten gevoelige onderwerpen behandelen: hun persoonlijke visie op de behandeling van gevoelige onderwerpen, het te behandelen thema zelf, en de verschillende relaties waarmee de docent rekening dient te houden. Deze factoren hebben ieder met elkaar te maken. Bijvoorbeeld, bij de behandeling van het thema 'slavernijverleden' zal een docent waarschijnlijk rekening houden met de etnische samenstelling van diens klas en spelen de docent-klasrelatie en docent-leerlingrelatie een belangrijke rol.

## 2. Methode

Dit onderzoek is zowel kwalitatief als kwantitatief van aard; ofwel ik hanteer een *mixed-method* benadering. Door middel van een vragenlijst en dataverzameling met de *stimulated recall*-methode en diepte-interviews is relevante data verzameld. Het onderzoek is daarmee inductief; theorievorming op basis van empirische data en literatuuronderzoek. In dit hoofdstuk wordt duidelijk welke methodologische beslissingen er zijn genomen in de voorbereiding en uitvoering van het onderzoek, te beginnen met de dataverzameling, waarna de gebruikte analyserende methode wordt toegelicht.

### 2.1. Dataverzameling

#### 2.1.1. Kwantitatieve data

Door het uitzetten van een vragenlijst (bijlage 1) onder geschiedenisdocenten van verschillende scholen zijn kwantitatieve data verkregen. Hieronder worden het selectieproces en de gemaakte keuzes bij de dataverzameling beschreven.

In eerste instantie is de vragenlijst uit praktische overwegingen uitgezet bij vier scholen in de steden Eindhoven en Nijmegen.<sup>26</sup> Deze twee steden zijn vergelijkbaar wat betreft bevolkingssamenstelling en grootte. Echter, toen dit te weinig bruikbare resultaten opleverde, is ervoor gekozen om de vragenlijst breder uit te zetten. De 32 bruikbare reacties zijn verzameld door de vragenlijst te posten op LinkedIn, een flyer op te hangen op het nascholingsevenement voor geschiedenisdocenten van de Radboud Universiteit en door scholen aan te schrijven met het verzoek de vragenlijst te delen onder de leden van de geschiedenissectie aldaar. Mogelijk is de link naar de vragenlijst ook gedeeld met derden buiten deze kanalen om, hoewel dit niet aannemelijk wordt geacht.

Bij het breed uitzetten van de vragenlijst was er geen selectie mogelijk op kenmerken zoals gender, leeftijd of leservaring. Er is wel enigszins geselecteerd op locatie door scholen te benaderen die zich in of rondom de steden Nijmegen, Arnhem, Oss, 's-Hertogenbosch en Eindhoven bevinden. Dit is gedaan uit de praktische overweging dat docenten die zich bereid toonden deel te nemen aan het tweede deel van het onderzoek (zie 3.1.2.), zich idealiter op afzienbare reisafstand zouden bevinden.

Gedurende de periode dat de vragenlijst actief was, is er één wijziging doorgevoerd. Aan respondenten die de vragenlijst na 5 oktober 2023 invulden is gevraagd in welke stad of regio zij werken en als optionele vraag op welke school. Deze toevoeging hing samen met het breder uitzetten van de vragenlijst en had als doel de geografische spreiding ervan in beeld te krijgen. Bij acht eerdere gegevensinvoeringen ontbreekt deze geografische data.

#### 2.1.2. Kwalitatieve data

Oorspronkelijk was de beoogde methode voor kwalitatieve dataverzameling de zogeheten *stimulated recall*-methode (SR-methode), waarbij de onderzoeker een les opneemt om de video vervolgens samen met de

---

<sup>26</sup> De stad Eindhoven omdat ik gedurende de duur van dit onderzoek daar stageliep; de stad Nijmegen omdat ik daar gedurende het onderzoek woonde.

docent terug te kijken en daarbij vragen te stellen over de gedachten en intenties tijdens de les. Later volgt een uitgebreidere beschrijving van deze methode.

De verzameling van de kwalitatieve data kende twee fases. In eerste instantie zijn die docenten benaderd die hun emailadres achterlieten na het invullen van de vragenlijst en zich daarmee bereid toonden deel te nemen aan het vervolgonderzoek. Echter, van hen bleek om diverse redenen slechts ééns docent bereid deel te nemen aan de oorspronkelijke opzet van het onderzoek (de SR-methode). Eén docent gaf bijvoorbeeld aan dat ze vreesde voor een verstoring van de sociale veiligheid als er bij het behandelen van een gevoelig onderwerp ook een onbekende onderzoeker met een camera aanwezig zou zijn in het lokaal. Er is vervolgens gekozen om de docenten nogmaals te benaderen met het verzoek voor een online diepte-interview zonder lesbezoek. Hieraan gaven vier geschiedenisdocenten gehoor. Een korte voorstelling van hen, evenals de docent bij wie de SR-methode wel is uitgevoerd, is weergegeven in tabel 1.

**Tabel 1: Respondenten kwalitatieve dataverzameling.**

	<b>Docent A</b>	<b>Docent B</b>	<b>Docent C</b>	<b>Docent D</b>	<b>Docent E</b>
<b>Type interview</b>	SRI	Diepte-interview	Diepte-interview	Diepte-interview	Diepte-interview
<b>Leeftijd</b>	25	28	25	25	48
<b>Gender</b>	Man	Vrouw	Man	Man	Man
<b>Jaren leservaring</b>	5*	4,5*	2,5*	3*	23
<b>Locatie school</b>	Eindhoven	Nijmegen	Tilburg	Eindhoven	Boxmeer
<b>Niveaus klassen</b>	VMBO-t HAVO	VMBO-t HAVO VWO	HAVO VWO	VMBO-t HAVO VWO	VWO
<b>Jaarlagen klassen</b>	1 2 3	1 2	1 3 4 5 6	1 2 3 4 5	3

\* Inclusief jaren werkzaam als stagiair.

### ***Stimulated-Recall Methode***

Bij de SR-methode neemt de onderzoeker met een videocamera een les op, waarna bij de afname en opname van een gesprek met de docent over deze les de daadwerkelijke dataverzameling plaatsvindt. Dat interview (SRI) kan vervolgens bestudeerd worden. Het gedegen voorbereiden van een SR-interview is een voorwaarde voor betrouwbare en valide dataverzameling middels deze methode.<sup>27</sup> De beste resultaten

<sup>27</sup> Li-Shih Huang, 'Video-Stimulated Verbal Recall: A Method for Researching Cognitive Processes and Strategic Behaviors', *Sage Research Methods Cases Part 1* (2014) 12.

zijn te behalen wanneer de onderzoeker een aantal procedures in acht neemt, zowel in de voorbereiding, als tijdens en na het interview.<sup>28</sup>

Voorafgaand aan het interview is de docent gevraagd een schriftelijk toestemmingsformulier in te vullen (*informed consent*-formulier, bijlage 2). Daarin staat nadrukkelijk vermeld dat de docent nergens op beoordeeld wordt. Dat wordt ook herhaald voorafgaand aan de les, waarmee het risico wordt verkleind dat de docent op een onrepresentatieve manier lesgeeft.<sup>29</sup> Daarbij komt dat het voor docenten onwennig kan zijn om door een vreemde onderzoeker gefilmd te worden. In het geval van dit onderzoek was de docent een collega van de onderzoeker, waarmee ook deze mogelijk belemmerende factor deels is ondervangen.

Bij het opnemen van de les is alleen de docent in beeld gebracht. De precieze gedragingen van de leerlingen zijn niet van belang voor dit onderzoek en hen wel in beeld brengen betekent ook het verzamelen van toestemming van hun ouders. Bij een uitgebreider onderzoek is het wenselijk ook de leerlingen te filmen, omdat de docent bij het terugkijken van de beelden vanuit diens eigen perspectief beter de gedachteprocessen tijdens het lesgeven kan ophalen.<sup>30</sup> De docent is gevraagd duidelijk te maken aan de leerlingen dat zij niet gefilmd zullen worden en dat ze zich hetzelfde dienen te gedragen als normaal.

Na het opnemen van de les zijn de docent en de onderzoeker de video-opname gaan terugkijken, waarbij het daaropvolgende gesprek is opgenomen. Het transcript daarvan (bijlage 4.1) vormt de bruikbare data van de SR-methode. Het uitvoeren van het SRI verliep volgens een standaardprocedure. De docent of de onderzoeker zette de video op pauze wanneer er zich een noemenswaardig moment voordeed, waarop de docent gevraagd werd zijn gedachten en afwegingen op dat moment te delen. Het gebruik van sturende vragen is zoveel mogelijk vermeden.

Het grootste voordeel van de SR-methode is dat het de onderzoeker de kans biedt om inzicht te krijgen in de gedachten van de docent tijdens een complexe lessituatie.<sup>31</sup> Bij de afname van het SRI is dan ook veelvuldig gevraagd naar wat de docent dacht op een bepaald moment.

### **Diepte-interviews**

Wegens het gebrek aan respons op het verzoek aan geschiedenisdocenten om deel te nemen aan het vervolgonderzoek in de vorm van de SR-methode, is ervoor gekozen om diepte-interviews af te nemen. Docenten die hun e-mailadres achterlieten zijn benaderd met de vraag of zij openstonden voor een online interview, waarmee vier van hen instemden. De interviews waren van semigestructureerde aard (zie bijlage 3 voor de interviewgide) waardoor de uitkomsten ervan onderling vergelijkbaar zijn, maar de respondent en de onderzoeker flexibel waren in het beantwoorden en stellen van (vervolg)vragen. Het grootste nadeel van diepte-interviews ten opzichte van de SR-methode, is dat de docent niet reflecteert op concrete gedragingen, maar vertelt wat die hypothetisch gedaan zou hebben, of gedaan zou willen hebben.

---

<sup>28</sup> Melissa Bremmer, 'Het stimulated recall interview in kunsteducatie', *Cultuur+Educatie* 17:50 (2018) 68.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Ibidem; John Lyle, 'Stimulated Recall: A Report on Its Use in Naturalistic Research', *British Educational Research Journal* 29:6 (2003) 870.

<sup>31</sup> Bremmer, 'Het stimulated recall interview in kunsteducatie', *Cultuur+Educatie* 17:50 (2018) 72.

Desondanks boden de diepte-interviews ook voordelen in vergelijking met het SRI. Omdat de focus van het gesprek niet op één les lag, was er meer ruimte voor dieptevragen, bijvoorbeeld over de achtergrond van de docent en diens visie op het onderwijs in het algemeen. Bovendien is wat de docent aangeeft te zullen doen – in plaats van gedaan te hebben – ook van waarde. Het zegt namelijk veel over de visie van de docent, terwijl wat de docent daadwerkelijk doet in het klaslokaal daarvan mogelijk afwijkt door storende, praktische factoren. In dit geval is in de diepte-interviews een casus ingebracht die als proxy dient voor het pedagogisch handelen van de respondenten in een moreel-kritische situatie zich zou kunnen voordoen bij het behandelen van een gevoelig onderwerp. Die casus (zie par. 3.7. en bijlage 3) is ontworpen op basis van het SR-interview dat met Docent A is afgenomen. Diepte-interviews worden veelvuldig ingezet in onderwijskundig onderzoek om te inzicht te verkrijgen in de mening, intentie en visie van docenten.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Maaike Hajer, Yvonne Leeman en Carol van Nijnatten, 'Interactie in de multiculturele klas', *Pedagogiek* 22:2 (2002) 125; Clive Opie, 'Doing Educational Research: A Guide to First-Time Researchers' (Londen 2004) 15; Froukje Hoobroeckx en Els Haak, 'Welke (mix van) analysemethoden gebruik je?', *Onderwijskundig ontwerpen* (Houten/Diegem 2002) 75.

### 2.1.3. Onderzoekspopulatie

Het gender van de respondenten van zowel de vragenlijst als de interviews is vaker mannelijk dan vrouwelijk (vragenlijst: 62,5% versus 31,3%; interviews: 4 versus 1). Helaas is er geen data beschikbaar over de manvrouwverhouding onder Nederlandse geschiedenisdocenten. Het Centraal Bureau voor de Statistiek houdt data bij over de beroepsgroep ‘Docenten algemene secundaire vakken’, maar deze zijn niet gedetailleerd genoeg om een uitspraak te kunnen doen over de manvrouwbalans onder geschiedenisdocenten.<sup>33</sup> Omwille van de beperkte omvang en tijdsduur van dit onderzoek is besloten om ondanks deze disbalans het onderzoek verder uit te voeren. Mogelijk heeft dit een vertekening van de resultaten tot gevolg, omdat vrouwelijke geschiedenisdocenten mogelijk significant anders handelen of een andere visie op het onderwijs hebben.

De ervaring van de geschiedenisdocenten die de vragenlijst invulden verschilt onderling sterk, met een gemiddelde leeftijd van 40 jaar, een minimale leeftijd van 24, maximale leeftijd van 62 en een standaarddeviatie van 11,96. Ook het aantal jaren ervaring van de respondenten van de vragenlijst is relatief variabel ( $M: 13$ ;  $min.: 1$ ;  $max.: 35$ ;  $SD: 8,80$ ). Echter, van de vijf geïnterviewden docenten hadden er vier minder dan vijf jaar ervaring voor de klas, waarbij hun stagejaren zijn meegerekend. Uit een onderzoek van Wansink et al. naar de doelstellingen van geschiedenisdocenten-in-opleiding rijst het beeld dat startende geschiedenisdocenten het als hun taak zien om bij te dragen aan de waardenontwikkeling van leerlingen.<sup>34</sup> Startende docenten vormen dus een interessante onderzoeksgroep, omdat zij druk bezig zijn met hun visieontwikkeling en in de meeste gevallen pas kortgeleden hun opleiding hebben afgerond, waarbij ze de daar opgedane kennis en vaardigheden in de praktijk pogen te brengen. De docent met meer ervaring kan in dit geval dus als een controlecasus worden beschouwd.

## 2.2. Transcriptie en codering

De vijf interviews zijn kort na afname getranscribeerd (zie bijlagen 4.1-4.5) en vervolgens gecodeerd met het programma ATLAS.ti. De respondenten hebben het transcript ter controle opgestuurd gekregen. Het coderen van de interviews verliep in twee fasen: open coderen en axiaal coderen. Bij het open coderen zijn de transcripten van voor af aan gelezen en zijn codes toegekend op basis van de kern van ieder tekstfragment. De codes zijn onder meer gericht op de achtergrond van de docent, diens eigen mening en visie, diens handelenwijzen en intentie en op diens idee van gevoelige onderwerpen.

Fase twee was het axiaal coderen, waarbij de eerder toegekende codes zijn gecategoriseerd. De codes zijn ingepast in tien codegroepen, zie tabel 2. De analyse en conclusies die op fase twee volgden, komen aan bod in hoofdstukken 3 en 4, in combinatie met de uitkomsten van de kwantitatieve dataverzameling.

---

<sup>33</sup> Centraal Bureau voor de Statistiek, ‘Werkzame beroepsbevolking, beroep’, (14 november 2023). Geraadpleegd op 14 november 2023, van:

<https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/85276NED/table?searchKeywords=geschiedenisdocenten>

<sup>34</sup> Bjorn Wansink et al, ‘Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education’, *The Journal of Social Studies Research* 41 (2017) 19.

De tien codegroepen zijn gebaseerd op de inhoud van de interviews en ondersteunen elk de beantwoording van de hoofdvraag. Zo zegt de codegroep ‘Achtergrond’ iets over de persoonlijke achtergrond die de docent meeneemt naar het lokaal, wat mede diens persoonlijke opvatting bepaalt, en gaat de codegroep ‘Handelswijze docent’ over een concrete (beoogde) handeling van de docent in het lokaal.

In de inhoudelijke hoofdstukken 3 en 4 zijn waar relevant citaten uit de interviews getoond met de gegeven codes, om interessante verschillen of overeenkomsten visueel uit te drukken. De gebruikte kleuren dienen ter ondersteuning en zijn praktisch gekozen wegens de leesbaarheid. Dat wil zeggen, twee tekstdelen die groen gemarkeerd zijn, hebben niet noodzakelijkerwijs dezelfde code toegekend gekregen.

**Tabel 2: Codegroepen**

Codegroep	Frequentie	Notitie
Achtergrond	49	De relevante persoonlijke achtergrond/voorgeschiedenis van de docent, die leidt tot handelingen, visie of over-/afwegingen.
Definitie/voorbeeld gevoelig onderwerp	35	De definitie van een gevoelig onderwerp/een voorbeeld van een gevoelig onderwerp dat de docent noemt.
Eigen mening docent	21	De eigen mening/het eigen standpunt dat de docent noemt.
Handeling/opmerking/gedrag leerling	9	Uiting van gedrag/opmerking van een leerling, genoemd door de docent.
Handelswijze docent	33	De manier waarop de docent handelt/zeg te (zullen) handelen.
Overweging/afweging	11	De overweging of afweging die een docent noemt
Spanning/stress	5	De spanning of stress die een docent wel/niet zegt te ervaren in relatie tot het lesgeven over gevoelige onderwerpen.
SRI	22	Alle codes betreffende het SR-interview.
Visie/doel/intentie	44	Uiting van de persoonlijke en professionele visie van de docent, het doel dat die voor ogen heeft of de intentie achter een handeling.
Voorwaardelijke factoren	17	Voorwaardelijke factoren voor het lesgeven over gevoelige onderwerpen die de docent noemt, zoals de jaarlaag, het niveau en de klassensamenstelling.

### 2.3. Conceptueel kader

Een aantal van de in deze scriptie gehanteerde concepten behoeft enige operationalisering en afbakening. Hieronder volgen de belangrijkste.

#### ***Gevoelige onderwerpen***

Voor dit onderzoek is gekozen om een brede definitie van het concept gevoelige onderwerpen te hanteren. Een onderwerp is gevoelig, wanneer het in de literatuur of door docenten als gevoelig wordt

bestempeld. Een werkzame definitie is dat een gevoelig onderwerp aan één van de onderstaande criteria voldoet<sup>35</sup>:

1. Het thema refereert aan een traumatische en gewelddadige gebeurtenis, de onderdrukking van groepen mensen of menselijk lijden;
2. Het thema behandelt groepen mensen met wie leerlingen zich identificeren en op basis van wie zij hun sociale identiteit vormen, bijvoorbeeld door zich te identificeren met slachtoffers uit het verleden om hun hedendaagse sociale status te beïnvloeden;
3. Er doet zich een morele respons op het thema voor in het heden.

### ***Moreel-kritische situaties***

Moreel-kritische situaties zijn situaties waarin iemands gedrag of uitspraken strijdig zijn met bepaalde morele waarden.<sup>36</sup> De morele waarden die in het geding zijn, kunnen die van de docent zelf zijn, of een algemeen gedragen karakter hebben. De uitspraken van een leerling kunnen in strijd zijn met de waarden van de docent of die van andere leerlingen, maar het tegenovergestelde kan ook voorkomen. Een moreel-kritische situatie doet zich niet per se voor tijdens een les over een gevoelig onderwerp, en een les over een gevoelig onderwerp leidt niet noodzakelijkerwijs tot een moreel-kritische situatie.

### ***Overweging en afweging***

De overwegingen van een docent worden gevormd door de relevante factoren die de handelwijze van een docent beïnvloeden.<sup>37</sup> Een overweging is bijvoorbeeld de sociale veiligheid, of de waardenontwikkeling van de leerling.

Een afweging is de keuze die een docent moet maken tussen twee of meer mogelijkheden, waarbij die diens overwegingen meeweegt.

### ***Waardenontwikkeling***

De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) noemt waardenontwikkeling als een taak van het onderwijs om leerlingen kennis te geven over welke morele waarden in Nederland belangrijk worden geacht en om hen vervolgens te helpen bij het ontwikkelen van een eigen visie op deze waarden.<sup>38</sup> Het hangt samen met het concept zelfontplooiing, waarbij een mens inzicht verkrijgt in hoe die functioneert, welke talenten die heeft en welke vaardigheden die wil en kan ontwikkelen.<sup>39</sup>

---

<sup>35</sup> Op basis van: Bjorn Wansink, Albert Logtenberg, Geerte Savenije, Elise Storck en Asker Pelgrom, 'How to design lessons about the sensitive past? The web of perspectives', *Novocento* (2020) 2.

<sup>36</sup> Sofie Maas, *Confrontaties met moreel kritische situaties: Overwegingen, emoties en handelingen van docenten* (411-21-604) [proefschrift, Radboud Universiteit] (2010) 65.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> Wiel Veugelers, Vincent Stolk en Jeroen Bron, 'Op zoek naar gedeelde waarden, Handreiking waarden en burgerschapsvorming op scholen', *SLO* (september 2015) 5.

<sup>39</sup> Nadine Engels, Antonia Aelterman, Annemie Schepens en Karen van Petegem, 'Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs', *Welwijs* 12:3 (2001) 28; H. C. J. Duijker, 'De ideologie der zelfontplooiing', *Pedagogische Studiën* 53 (1976) 358-373.

## Hoofdstuk 3.

# Gevoelige thema's

### 3.1. Inleiding

Niet ieder curriculair of extracurriculaire thema ligt even gevoelig in het klaslokaal en ook tussen de als gevoelig aangemerkte thema's bestaan grote verschillen in de mate van spanning die geschiedenisdocenten ervaren en de manier waarop zij zelf over het thema denken. Uit onderzoek van Savenije, Logtenberg en Wansink blijkt dat Nederlandse geschiedenisdocenten vaak de Islam, kolonialisme, en de Tweede Wereldoorlog en Holocaust als gevoelige thema's noemen.<sup>40</sup> Deze drie thema's zijn ook het vaakst genoemd in de vragenlijststudie van dit masteronderzoek. Daarin werd ook het feminisme genoemd, welke uit eigen ervaring en na overleg met de eerste begeleider van deze scriptie ook is meegenomen bij de kwalitatieve dataverzameling van dit onderzoek.

Deze vier thema's worden in dit hoofdstuk behandeld, waarbij data uit zowel de vragenlijst als de interviews gebruikt wordt ter beantwoording van de onderzoeksvraag. Besproken wordt onder meer hoe over deze thema's door de deelnemende geschiedenisdocenten wordt gedacht, wat hun persoonlijke mening erover is en op welke manier de gevoeligheid ervan in het klaslokaal tot uiting komt.

Het hoofdstuk begint door een inbedding van actuele, contemporaine factoren die zich voordeden tijdens of omstreeks de uitvoering van dit onderzoek. Tot slot volgt na dit hoofdstuk een conclusie.

### 3.2. Actualiteit

De context waarin dit onderzoek is uitgevoerd, is onmiskenbaar van invloed geweest op de uitkomsten. Gedurende de periode van september tot december 2023 woedde de Oekraïneoorlog voort, laaide het Israëliësch-Palestijns conflict op door de aanval van Hamas op 7 oktober en de daaropvolgende vergeldingsoorlog in Gaza, en vonden de Tweede Kamerverkiezingen van 22 november plaats, met als gevolg dat de rechtse Partij Voor de Vrijheid (PVV) van Geert Wilders de grootste werd. Bovendien sprak koning Willem-Alexander in de zomer voorafgaand aan het onderzoek op 1 juli zijn excuses uit voor het Nederlandse slavernijverleden. Al deze actuele gebeurtenissen zijn ofwel in de kwantitatieve data, dan wel in de interviews genoemd als gevoelige onderwerpen die hun weg naar het klaslokaal vonden. De aanpak van docenten met betrekking tot deze onderwerpen vertoont een aantal overeenkomsten. Hieronder volgt een analyse van hun overwegingen en handelwijzen.

Actuele onderwerpen zijn ook genoemd in de vragenlijst, ondanks dat daarnaar niet expliciet werd gevraagd. Op de vraag 'Wat zijn voor u gevoelige of controversiële onderwerpen in het geschiedenisonderwijs?' antwoordde een docent:

---

<sup>40</sup> Geerte Savenije, Bjorn Wansink en Albert Logtenberg, 'Conflicterende perspectieven in het klaslokaal, onderzoek naar gevoelige geschiedenis', *Kleio* 5 (2019) 4-7.

*“Het ongemak komt wel als je gaat actualiseren, als je de vergelijking trekt tussen het verleden en nu. Dat kan zijn bij bijvoorbeeld het wereldbeeld wat verandert tijdens de Renaissance en het verzet daartegen vanuit bv de kerk en het verzet wat er nu is tegen wetenschappelijke inzichten.”*

En een ander:

*“Toelichting, het zit vaak niet in de onderwerpen die qua stof in de planning staan, maar soms vanuit de actualiteit die speelt. Zoals nu de situatie in Israël.”*

Volgens deze twee docenten zijn historische gebeurtenissen of ontwikkelingen vaak pas gevoelig in het klaslokaal als er wrijving door ontstaat in het heden. Het eerste antwoord van hierboven beschrijft een historische analogie die het curriculum niet voorschrijft. Het is dus aan de docent zelf geweest om de mogelijk gevoelig liggende vergelijking te trekken tussen de manier waarop Renaissancedenkers en humanisten in de zestiende eeuw in conflict raakten met de kerkelijke autoriteiten en hoe burgers tegenwoordig wetenschappelijke inzichten in twijfel trekken of verwerpen. De vrijheid die geschiedenisdocenten hebben in het invullen van hun lessen bevestigt het belang van de visie en individualiteit van de docent. Immers, een traditionalistische docent die de nadruk legt op feitelijke kennisdeling zal ervoor kiezen om bespreking van de actualiteit te vermijden, terwijl een aanhanger van de multiculturalistische stroming recente gebeurtenissen en ontwikkelingen juist zou aangrijpen als waardevolle onderwerpen.

Deze twee antwoorden zijn illustratief voor wat de geïnterviewde docenten vertelden, bijvoorbeeld over de Tweede Kamerverkiezingen. Het beeld overheerst dat de betrokken geschiedenisdocenten bereid zijn hun leerlingen te vertellen waarop zij gestemd hebben. Echter, zij zullen het niet uit zichzelf mededelen, maar slechts wanneer erom gevraagd wordt. Als reden waarom wordt genoemd dat “niemand zich hoeft te schamen voor waar die voor stemt” (bijlage 4.5, regel 332). Voor Docent B was het afhankelijk van haar band met de klas of ze haar stemkeuze vertelde (bijlage 4.2, regel 574):

“[...] de ene klas is heel erg bezig met klimaat. Echt heel erg bezig en ik dat vinden ze superbelangrijk en daar komen ze echt zelf mee aan. [...] En toen vroegen ze 'oh, mogen we weten wat je hebt gestemd?', toen zei ik, 'ja, natuurlijk mag dat. Dit is wat ik heb gestemd'. Partij voor de Dieren heb ik gestemd [...]”

**Situatie klas**

**Controle vertellen eigen mening**

Docent B beschreef ook een moreel-kritische situatie toen bleek dat de ouders van een leerling op de PVV hadden gestemd. Docent B ervoer dit klassikale gesprek als gevoelig, omdat het haar indruk was dat de overige leerlingen en hun ouders er andere standpunten op nahielden (bijlage 4.2, regel 582):

“...dit was ook de klas van de leerling van de PVV-leerling, dus dat was wel interessant, zeg maar, dat ik dacht, oh oké, ik beken wel kleur en nu moet ik ook de ruimte dus bieden voor deze leerling, dat er geen afkeuring voor is...”

Docent B bekende dus kleur, ondanks dat de ouders van een van haar leerlingen op een partij stemden die ideologisch gezien zeer ver van haar staat. De leerling in kwestie was zich echter niet bewust van dit verschil. Later noemde Docent B dat ze dit voorval waarschijnlijk groter maakte voor zichzelf dan nodig. Ze vroeg de leerling na de les of die zich onveilig had gevoeld, maar dat was niet het geval geweest. Wanneer een docent zich bezighoudt met de actualiteit, loopt die het risico om een dergelijke gevoelige situatie te veroorzaken. De genoemde voordelen van het wel behandelen ervan – bevorderen sociaalcommunicatieve vaardigheden en waardenontwikkeling – staan dus op gespannen voet met het risico bepaalde leerlingen een gevoel van uitsluiting te bezorgen. Echter, wanneer het de docent lukt om dit op een tactvolle en veilige manier tot uitvoering te brengen, zijn de voordelen voor de opgroeiende tiener groot.<sup>41</sup> Die krijgt de mogelijkheid om te leren om te gaan met andere meningen, zoals die dat in de samenleving ook moet.

### 3.3. Slavernijverleden

Het slavernijverleden werd het vaakst genoemd als gevoelig onderwerp door de respondenten van de vragenlijst (22 keer door 32 respondenten). De nationale aandacht die er is voor het slavernijverleden zal daaraan bijdragen. Ook lag er op het recentste havo-eindexamen voor geschiedenis een sterke nadruk op het slavernijverleden en het abolitionisme.<sup>42</sup> Het onderwerp komt voor in de curricula van het vwo en de havo, maar een vmbo-leerling kan in Nederland de middelbareschooltijd doorlopen zonder het slavernijverleden te behandelen.<sup>43</sup> Een algemene uitspraak over de manier waarop geschiedenisdocenten dit thema aanvliegt is dus niet te doen. Echter, uit de interviews is wel een aantal interessante overeenkomsten en verschillen gebleken. Daarbij moet worden opgemerkt dat onder het thema slavernijverleden ook de huidige doorwerking daarvan in de samenleving valt, waaronder het Zwartepietendebat.

Ten eerste, zoals ook aan bod is gekomen in paragraaf 3.2., is de persoonlijke relatie die de docent heeft met het onderwerp van groot belang in de manier waarop die het onderwerp aanvliegt. Aan dit onderzoek namen geen docenten met een migratieachtergrond deel, maar Docent B vertelde over haar nichtje met een donkere huidskleur en haar negatieve ervaringen met Zwarte Piet (bijlage 4.2, regel 424):

"Mijn nichtje is half Congolees en zij is sowieso toen Zwarte Piet gewoon normaal was echt heel vaak als Zwarte Piet gewoon: "hé, Dat is Zwarte Piet!" Dus die. En toen de discussie op gang kwam, zij woont in Amsterdam, is zij elk jaar de huid vol gescholden voor "kutneger", "Ga naar je land", "Jij vuile vieze Zwarte Piet", de echt nare dingen en dat wordt persoonlijk en ik heb er altijd een persoonlijk stukje in..."

---

<sup>41</sup> Jelle Jolles, *Het Tienerbrein* (Amsterdam 2016) 56.

<sup>42</sup> 'Examen HAVO 2023 tijdvak 1' [College voor Toetsen en Examens] (15 mei 2023).

<sup>43</sup> Hans Pietersen en Jeroen Bron, 'Het slavernijverleden in onderwijs en museum, Aanbevelingen voor de actualisering van het educatieve aanbod', *SLO* (maart 2018) 9.

Docent B kent wegens haar persoonlijke relatie tot het onderwerp een groot belang toe aan de lessen over het slavernijverleden. Haar didactische aanpak komt overeen met haar pedagogische visie (bijlage 4.2, regel 155):

"[...] dus om bijvoorbeeld Jan Pieterszoon Coen even te noemen, daaromtrent heb ik een opdracht waarbij ze verschillende dingen moeten lezen en moeten onderzoeken en waarbij ze dus dan moeten zeggen, is het nou een held of is het nou een schurk?"

De docent zegt niet voor wat de uitkomst van deze opdracht moet zijn, maar ze laat wel blijken dat ze wil dat leerlingen na afloop ook hebben nagedacht over hun positie in de Zwartenpietendiscussie. En wanneer leerlingen haar vragen naar haar eigen mening, zal ze dat ook kenbaar maken.

Docent C heeft geen persoonlijke relatie tot het onderwerp zoals Docent B die heeft, maar hun pedagogische en didactische overwegingen komen wel overeen (bijlage 4.3, regel 226):

"C: Mijn standpunt is dat ik het prima vind dat er excuses aangeboden worden, want het zijn in principe alleen maar woorden. Als je daar iemand plezier mee doet, als je daar iemand een gevoel van rechtvaardigheid mee geeft, zonder dat het je zelf iets kost, vraag ik me af waarom je het niet zou doen. Dus ja dat is mijn standpunt.

I: En hoe ga je om met dat standpunt in de klas?

C: Ik laat het meestal vanuit leerlingen komen. Ik peil altijd even 'wat vinden leerlingen hier nou van', [...] als ik dan een beetje die meningen heb geïnventariseerd, dan heb ik ook wel de tweedeling die ook in de samenleving is, die is ook in de klas. En wat ik daar meestal probeer te vermijden is om daar een consensus in te vinden. Ik benoem meestal 'oké d'r zijn in dit debat twee grote meningen - wel excuses en geen excuses -, dit zijn argumenten voor het ene, dit zijn argumenten voor het ander, kijk wat bij je past.' En ik probeer daar te voorkomen dat er echt een hele felle discussie ontstaat tussen de ene groep die de andere groep probeert te overhalen, want ik denk dat dan de sfeer in de klas al best wel snel om kan slaan [...]"

De overwegingen die Docent C belangrijk vindt – waardenontwikkeling en een veilige sfeer – resulteren dus in de bovenbeschreven aanpak. De kern van Docent C's visie is dus dat leerlingen vooral zelf een mening moeten kunnen vormen; een visie die hem in het multiculturalistische kamp plaatst. Vergelijkbaar is hoe Docent D omgaat met zijn mening in de Zwartenpietendiscussie, hoewel hij die wel expliciet vertelt (bijlage 4.4, regel 147):

I: [...] hoeveel wil je dat leerlingen meekrijgen van jouw mening?

D: Ja dat vind ik dus een hele goede vraag. Stel dat ze me vragen 'wat vind je van Zwarte Piet?' dan heb ik er echt geen probleem mee om te zeggen dat ik daartegen ben. Maar, als er dan bijvoorbeeld een vraag komt van 'ja, hoezo dan?' dan neem ik echt wel de ruimte om dat toe te lichten. Dus ik heb niets tegen mensen die vóór Zwarte Piet zijn. Ja weet je, ik vind het achterhaald, maar het is niet dat ik je dan een vervelend persoon vind. En dat is wat ik mijn leerlingen wel echt probeer mee te geven, 'weet je, tegenstellingen bestaan, daar kunnen we omheen werken, en daar moeten we ook omheen werken'. Die verbinding zoek ik echt."

Docent D noemt hier expliciet als doel dat leerlingen leren om mensen met een andere mening dan zichzelf te accepteren. Volgens onderwijskundige Biesta's drieslag is docent D hier actief met de doeldomeinen

persoonsvorming en socialisatie. Er bestaat geen eenduidig antwoord op de vraag of het juist is om als docent hierin je eigen mening kenbaar te maken. Volgens ontwikkelingspsycholoog Jolles zijn leerlingen op hun leeftijd voornamelijk naar elkaar aan het kijken; hoe denken mijn *peers*?<sup>44</sup> Het faciliteren van een veilige discussie kan in hun waardenontwikkeling dus een belangrijke rol spelen.

### 3.4. Israëliisch-Palestijns conflict

Het op één na vaakst genoemde onderwerp in de vragenlijst, is het Israëliisch-Palestijns conflict. Noemenswaardig is dat de helft van de responses is ingediend na de aanval van Hamas op Israël van 7 oktober 2023, waarna het Israëliisch-Palestijns conflict oplaaide tot een oorlog en de invasie van Gaza. Echter, ook responses van voor die datum noemen dit conflict als voorbeeld van een gevoelig onderwerp. Daarbij noemt één docent wat veel docenten ook op sociale media lieten blijken na 7 oktober: 'Israël/Palestina (veel leerlingen hebben hierover een morele positie)?<sup>45</sup>

Van de geïnterviewde docenten gaf één aan ooit duidelijk een kant gekozen te hebben in dit conflict, hoewel ze daar ook weer vanaf gestapt is (bijlage 4.2, regel 611):

"Ik ben heel snel enthousiast en ik ben gewoon heel gepassioneerd over dingen en ik heb ook wel gemerkt toen Hamas-Israël, dat had ik even heel erg naar de Free Palestina Movement ben geneigd, en nu ben ik weer naar het midden aan het trekken, omdat ik nou ja, weet je, omdat ik ook lerende ben natuurlijk."

De overige docenten lieten niet blijken aanhanger te zijn van één van de twee kanten in dit conflict. Docent B laat blijken inmiddels niet meer expliciet één kant te steunen. Op de vraag hoe ze het onderwerp in de klas zou behandelen en of ze zichzelf daarvoor bekwaam genoeg ziet, antwoordde ze het volgende (bijlage 4.2., regel 625):

"Ik heb altijd gezegd dat als het onderwerp zou aandringen en als mijn leerlingen het erover willen hebben, dan prima, maar dan sta ik daarvoor open en dan zal ik daar ook misschien zeggen op dat moment 'oké, we doen het niet op dit moment, maar volgende les wil ik hem openbreken om mezelf ook een beetje erop te kunnen voorbereiden', want ik denk dat dat het belangrijkste is, dat je niet onvoorbereid erin gaat."

Bovendien gaf ze aan dat het onderwerp juist gevoelig wordt door de emoties die leerlingen, en zichzelf, erbij voelen, wat overeenkomt met de bevindingen uit onderzoek van Sofie Maas<sup>46</sup>. Het is volgens Docent B belangrijk dat de docent over voldoende feitelijk juiste kennis beschikt en om die reden zou ze het bespreken uitstellen naar een later moment. Docent E benadrukte ook het belang van (historische) kennis. Hij sprak over de manier waarop hij informatie van beide kanten opzoekt via het internet, alvorens het onderwerp te bespreken (bijlage 4.5, regel 309).

---

<sup>44</sup> Jelle Jolles, *Het Tienerbrein* (Amsterdam 2016) 56.

<sup>45</sup> Joost van Oort, *LinkedIn* bijdrage (oktober 2023).

<sup>46</sup> Sofie Maas, *Confrontaties met moreel kritische situaties: Overwegingen, emoties en handelingen van docenten* (411-21-604) [proefschrift, Radboud Universiteit] (2010) 120

Het behandelen van het conflict levert bij de geïnterviewde docenten de meeste spanning op, met name wanneer er leerlingen in de klas zitten die een persoonlijk relatie tot het onderwerp of een sterke mening erover hebben. Docent D beschrijft dat hij zich vergeleken met zijn collega's minder bekwaam voelt om het onderwerp aan te snijden (bijlage 4.3, regel 420):

"Het enige onderwerp waar ik nu zo iets van heb 'daar ben ik wel even gespannen voor' is het Israël-Palestinaconflict. Maar, dat komt ook omdat ik juist bij dat conflict in mijn klassen best veel leerlingen heb zitten die heel erg één kant op neigen en heel erg een andere kant en wat ik van mezelf vind... Of ja, als ik kijk naar collega's, dan vind ik van mezelf dat ik nog niet zo goed in staat ben om dat onderwerp in de klas te brengen als mijn collega's en dat heeft een stukje te maken met historische achtergrond."

De andere docenten schetsen een vergelijkbaar beeld. Docent E heeft een Joods meisje in de klas gehad, wat de kwestie nog gevoeliger maakte (bijlage 4.5, regel 270):

"Waar voor mij de gevoeligheid in zit, is niet zozeer die feitelijke dingen die plaatsvinden, maar op het moment dat je gewoon bijvoorbeeld een Joods kind in je klas hebt zetten, want dat heb ik ook wel eens een keer gehad... Ik kan dan vertellen dat beide partijen slecht doen, of zo, en als er een meisje dan begint te huilen en die zegt van, 'ja wij zijn wel eens daar, gewoon van de overkant van de straat bekogeld met stenen, dat we echt moesten vluchten.' Ja en dan zeg ik ook, 'goh, ja, ik ben het helemaal met je eens. Dat is ook verschrikkelijk' [...]."

Vast staat dus dat de samenstelling van de klas een belangrijke overweging vormt in hoe een docent dit onderwerp benadert en hoeveel spanning die ervaart. Alle vier de geïnterviewde docenten benoemen dat ze voor dit onderwerp een apart moment zouden kiezen, zodat ze voorbereidingstijd hebben. De één zou alle ervaren emoties op het bord schrijven, terwijl de ander juist heel klinisch de feiten zou benoemen (bijlage 4.5, regel 261):

"Kijk, als we het nu hebben over het conflict in het Midden-Oosten, dan kun je gewoon heel feitelijk aangeven wat daar aan de hand is. Je kunt ook feitelijk aangeven waarom het aan de hand is en je kunt ook feitelijk aangeven wat allebei de partijen hierin niet goed doen. Dan kun je heel klinisch doen [...]"

De belangrijkste conclusie die getrokken kan worden uit de analyse van de manier waarop dit conflict wordt behandeld, is dat de klassamenstelling de voornaamste factor is die docenten in overweging nemen. Zij moeten weten wie ze in de klas hebben en of er leerlingen zijn die een persoonlijke relatie met het onderwerp hebben. In dat geval levert de bespreking van dit onderwerp spanning op, ongeacht of zijzelf een standpunt erover hebben ingenomen. De veiligheid van de individuele leerling en het klassenklimaat zijn de prioriteiten. Die worden gewaarborgd door een gedegen feitelijke kennis over het onderwerp.

### 3.5. Holocaust

In de kwantitatieve data is te zien dat geschiedenisdocenten de behandeling van de Holocaust als een gevoelig thema beschouwen. De Holocaust staat in dit geval los van de Tweede Wereldoorlog in het algemeen, waartoe ook antwoorden als het nationaalsocialisme en fascisme zijn gerekend. Gezien de ernst

van de historische gebeurtenis en de aandacht die er in de publieke ruimte nog altijd voor bestaat, is dit niet direct opmerkelijk. Wat wel opmerkelijk is, is dat de Holocaust slechts drie keer minder genoemd is dan het bovenstaande Israëliësch-Palestijns conflict, welk gezien de actualiteit en de polariserende aard ervan als zeer controversieel wordt gekenmerkt.<sup>47</sup> Het is mogelijk dat docenten door de inhoudelijke ernst van het onderwerp zich verantwoordelijk voelen voor het gedegen lesgeven erover, zeker te midden van nieuwsberichten over een onderzoek naar de kennis en ontkenning van de Holocaust onder Nederlanders uit 2023.<sup>48</sup> Dat onderzoek suggereert dat bijna een kwart van de Nederlandse jongeren en jongvolwassenen de Holocaust in twijfel trekt, waarbij opgemerkt dient te worden dat in deze studie, uitgevoerd door het onderzoeksbureau Schoen Cooperman Research in opdracht van de Claims Conference (een organisatie die opkomt voor de joodse slachtoffers van Nazigeweld en hun nakomelingen), alleen respondenten van achttien jaar en ouder zijn meegenomen. De studie definieert jongvolwassenen als alle Nederlanders onder de veertig jaar oud. Dat betekent dat over de tieners die geschiedenisdocenten in de klas hebben, geen uitspraak kan worden gedaan. Desalniettemin is het relevant om te zien wat de geïnterviewde docenten over de behandeling van de Holocaust te zeggen hebben, zeker gezien de statistische overeenkomst tussen gerapporteerde spanning door jonge en oudere docenten: docenten in de leeftijd 24-28 rapporteerden een gemiddelde spanning van 2,30 (1 = helemaal mee oneens; 5 = helemaal mee eens), vergeleken met 2,33 voor docenten in de leeftijdsgroep 44-48, waarin de ervarener Docent E valt. Te verwachten valt dat Docent E dus niet significant ontspannener is ten opzichte van de startende docenten. Hieronder komen de docenten aan het woord.

Op de vraag ‘geeft u regelmatig les over één van de volgende vijf onderwerpen: Islam, Holocaust, slavernijverleden, feminisme of LHBTI+?’ antwoordden alle vier de respondenten positief. Drie van hen hebben uitgeweid over hun behandeling van de Holocaust. Docent C deed dat summier door te vertellen dat zijn werkomgeving een dusdanig ‘fijne, veilige school’ is, dat het onderwerp zonder problemen de revue passeert (Bijlage 4.3., regel 184). Dit ondersteunt Sofie Maas’ these dat het ontstaan van een moreel-kritische situatie sterk situatieafhankelijk is.<sup>49</sup> De visie en het handelen van Docent C worden in dat geval mede bepaald door de specifieke situatie op zijn school, waardoor een mogelijk beladen onderwerp als de Holocaust weinig spanning oplevert. Dat was wezenlijk anders voor Docent B (Bijlage 4.2., regel 215):

“...dat vond ik vorig jaar heel zwaar, de ontkenning rondom de Holocaust... Dat is er voor mij een die ik zelf ook gevoelig vind.”

---

<sup>47</sup> Ter Info, ‘Lesbrief: Hoe bespreek je het Israëliësch-Palestijns conflict?’ (3 november 2023).

<sup>48</sup> De Volkskrant, ‘Bijna een kwart van Nederlandse jongeren en jongvolwassenen trekt ernst Holocaust in twijfel’ (25 januari 2023); Claims Conference, ‘New Study Reveals Nearly One Quarter of Dutch Millennials and Gen Z Believe the Holocaust Was a Myth or Exaggerated’ (25 januari 2023).

<sup>49</sup> Sofie Maas, *Confrontaties met moreel kritische situaties: Overwegingen, emoties en handelingen van docenten* (411-21-604) [proefschrift, Radboud Universiteit] (2010) 120.

Docent B gaat verder en benoemt dat haar klas toentertijd 'vrij multiculti' was en dat er 'Andrew Tate-kijkende jongens' inzaten, die volgens haar 'een soort van Nazi-achtige dingen aanhingen' (bijlage 4.2., regel 286). Het contrast met Docent C's situatie is groot en verklaart deels de verhoogde spanning die Docent B ervoer. Echter, zoals te lezen in bovenstaand citaat, noemt Docent B ook dat zij Holocaustontkenning persoonlijk gevoelig vindt. Hieruit is de logische conclusie te trekken dat het persoonlijke belang dat een docent aan een onderwerp hecht een bepalende factor is in de mate van spanning die die ervoor ervaart. Dat persoonlijke belang stond in Docent B's geval op gespannen voet met de situatie van haar klas, wat resulteerde in spanning voor het lesgeven. Van Docent C is onbekend wat zijn persoonlijke houding daartegenover is.

De ervarener en oudere Docent E is duidelijk over zijn aanpak van dit onderwerp (Bijlage 4.5., regel 297):

"[...] als het gaat om de Holocaust, [...] zeg ik gewoon, 'luister eens jongens, volgens mij kunnen we er allemaal over eens zijn dat uit kwade wil proberen een volk van de wereld te helpen, dat dat gewoon slecht is om te doen'. Dus daar ga ik ook geen marge in bouwen of zo."

**Aanpak: docent laat geen ruimte**

Zijn aanpak om juist geen ruimte te laten voor andere meningen staat in principe haaks op wat hijzelf en andere docenten meermaals aangaven belangrijk te vinden: waardenontwikkeling en ruimte voor discussie. Blijkbaar staat de Holocaust voor Docent E niet ter discussie. Hij geeft later in het gesprek aan zich zeer bekwaam te voelen in het behandelen van gevoelige onderwerpen. Docent B voelt dat minder, juist omdat zij nog een startende docent is. Haar angst dat leerlingen tijdens de les de Holocaust ter discussie zouden stellen bleek ongegrond, wat er op zou wijzen dat spanning hierover afneemt met ervaring.

Tot slot laat ik Docent D aan het woord, waarbij hij zijn aanpak met een holocaustontkenner uit de doeken doet (Bijlage 4.4., regel 70):

"...ik had eerder weleens een jongen in een andere klas [...] die bij een les over de Tweede Wereldoorlog en over Hitler zei 'ja, dat is allemaal niet bewezen, daar zijn geen bronnen voor'. Dan komt mijn werk als historicus om de hoek kijken."

Docent D koos ervoor om op een feitelijke en rationele manier de bewijzen op te sommen die het plaatsvinden van de Holocaust bevestigen. Hij probeerde om niet met een persoonlijke, maar een professionele boodschap de leerling ervan te overtuigen dat zulke uitspraken doen zonder argumenten te geven niet de bedoeling is. De kennis die de docent paraat had over onder andere de Wannseeconferentie en Mein Kampf waren daarbij essentieel. Immers, een historisch argument staat of valt met

geloofwaardige bronnen. De aanpak van Docent D benadrukt dus het belang van gedegen kennis over het onderwerp waarmee een welles-nietesdiscussie kan worden voorkomen.

De Holocaust is een onderwerp dat in principe iedere geschiedenisdocent behandelt. Er is druk vanuit de samenleving op het onderwijs om voldoende kennis erover te bieden, om zo holocaustontkenning te voorkomen of tegen te gaan. Dat kan spanning opleveren. De ervaren Docent E ervaart die spanning niet. Zijn aanpak om geen ruimte te bieden voor andere interpretaties of denkwijzen staat in contrast met de multiculturalistische visie. Zijn persoonlijke overtuigingen dat leerlingen de kans moeten krijgen om hun meningen te onderbouwen, zet hij opzij.

### 3.6. Casus: Feminisme

Een onderwerp dat uit de kwantitatieve data niet nadrukkelijk voren kwam, maar wel degelijk relevant is voor dit onderzoek, is het feminisme. Kenmerkend aspect 34: De opkomst van de emancipatiebewegingen is verplichte examenstof voor havo- en vwo-leerlingen en ook op het vmbo komt bijvoorbeeld de strijd om vrouwenkiesrecht aan bod. Met de opkomst van (extrem)rechtse politieke partijen en gedachtegoederen in Nederland en Europa groeit ook de weerstand tegen het feminisme, wat zich waarschijnlijk ook in het klaslokaal voordoet, getuige de hoge populariteit van de Partij voor de Vrijheid (PVV) en Forum voor Democratie (FVD) onder middelbare scholieren.<sup>50</sup> Ook de populariteit van de omstreden influencer Andrew Tate onder Nederlandse jongeren maakt dat het behandelen van het feminisme voor geschiedenisdocenten spanning kan opleveren.<sup>51</sup>

Dit onderwerp voldoet aan de drie voorwaarden voor een gevoelig onderwerp en kan ook moreel-kritische situaties veroorzaken. Het is dus relevant voor de beantwoording van de onderzoeksvraag om te analyseren hoe geschiedenisdocenten over dit onderwerp denken en wat hun handelwijze ervoor is. Bij Docent A is een les over het feminisme opgenomen en een SR-interview afgenomen. Bij de overige docenten is een casus ingebracht door de volgende situatie te schetsen (bijlage 3):

*‘Stel, u geeft les over de emancipatie van vrouwen tijdens de Eerste Feministische Golf. Een leerling, een jongen, roept “vrouwen horen achter het aanrecht!”, tot hard gelach van een aantal andere jongens in de klas.’*

Te beginnen met de persoonlijke meningen van de respondenten kan gesteld worden dat ieder van hen een positieve tot zeer positieve kijk heeft op het feminisme. Docent A schaalde zichzelf in op ‘7 van de 10’ als feminist, ondanks dat hij uit een gezin komt met een huismoeder en vader als boer op het platteland, wat hij zelf niet per se vond passen bij een dergelijke opvatting (bijlage 4.1., regel 135). Docent B daarentegen zegt ‘kijk, ik ben heel feministisch, ik ben ook een vrouw,’ vergelijkbaar in sterkte met Docent E: ‘ik ben opgevoed door een alleenstaande bijstandsmoeder. Ik heb vrouwen op een voetstuk staan’ (bijlage 4.2., regel 277; bijlage 4.5., regel 441). Docenten C en D zijn vergelijkbaar met Docent A in

---

<sup>50</sup> Mieke Verloo, ‘Gender Knowledge, and Opposition to the Feminist Project: Extreme-Right Populist Parties in the Netherlands’, *Politics and governance* 6:3 (2018) 20; ProDemos, ‘Uitslagen scholierenverkiezingen: Tweede Kamerverkiezingen 2023’ (2023).

<sup>51</sup> Haro Kraak en Loes Reijmer, ‘Waarom raken jongens in de ban van Andrew Tate?’, *de Volkskrant* (15 april 2023).

hun bewoordingen: ‘we zijn gelukkig een heel eind gekomen met vrouwenemancipatie’ en ‘ik wil echt wel een stukje laten merken van, de vrouw is honderd procent gelijk aan de man’ (bijlage 4.3., regel 376; bijlage 4.4., regel 292). Hun persoonlijke opvattingen hierover vertalen zich echter niet direct in het laten doorschemeren daarvan. Hieronder is een kort deel van het SRI met Docent A schematisch weergegeven. Vervolgens zijn ook de reacties van de overige docenten op bovenbeschreven casus weergegeven, met de toegepaste codes. In de rechterkolom staan de waarden die de docenten noemden belangrijk te vinden in een dergelijke situatie.

Tabel 3: Casus feminisme SRI

Transcript	Code
<p>I: Dan pauzeer ik 'm even hier. De leerling zegt dat vrouwen niet zouden moeten mogen stemmen omdat ze onzin praten, wat dacht jij op dat moment? Weet je dat nog?</p> <p>A: Ja hier denk ik dan dat hij of stoer wil doen, een grapje maken. Bij hem had ik een beetje het gevoel van dit krijgt hij van vanuit thuis ook een beetje mee.</p> <p>I: Ja dan gaan we naar je reactie kijken. Ja kun je even herhalen wat je zei?</p> <p>A: Nou dat weet ik niet meer.</p> <p>I: Je zei iets als, 'dan hebben we het hier dus over je moeder'. Ja, je reactie was 'misschien gaat het alleen over je moeder'.</p> <p>A: Ja, 't was als grapje bedoeld. Om 'm gelijk terug te pakken, of ja, terug te leggen. Ja, hij wil ook een grapje maken, dus om 'm op die manier gelijk te zetten.</p> <p>I: Oké, ja, en waaróm zei je dan dit? Kun je dat nog terughalen?</p> <p>A: Hij leek dus lollig te zijn, dus ik dacht 'ik pak 'm terug'. Als je lollige opmerkingen wil maken, dan krijg je er eentje terug.</p> <p>I: En hoe serieus denk je dat zijn opmerking was.</p> <p>A: Uhm, ja lastig in te schatten. Ik denk... hij lacht daarna een beetje, dus ik denk dat het wel voor de lol was, om uit te lokken.</p>	<p>Gevoelige opmerking leerling</p> <p>Afweging: serieus of grap</p> <p>Belang kennen individuele leerling</p> <p>Handeling: grapje terug maken</p>

Tabel 4: Casus feminisme diepte-interviews

Docent	Reactie*	Code	Waarden
B	<p>Ik zit vooral na te denken welke <b>gevatte opmerking</b> ik terug zou kunnen maken. Het vooral een beetje met een <b>grapje</b> proberen weg, zeg maar, weer terug te draaien. Of zoiets. Maar ja, op dit moment zou ik dus met een bek vol tanden staan, want jij geeft hem mij, en ik doe nu niks. In de realistische situatie. Ik zou er niet... Nou ja, stel, er komt een <b>grapje te binnen of stel er komt een andere opmerking te binnen</b>, prima, maar <b>ik zou er niet heel veel stil bij staan. Ik zou er eigenlijk geen ruimte voor geven om zoiets te laten, of in ieder geval lang te laten bestaan</b> [...].</p>	<p><b>Handeling: Grapje terug maken</b></p> <p><b>Afweging: weinig ruimte voor laten</b></p>	Gelijkwaardigheid

C	<p>Nou, ik denk dat de eerste die door mijn hoofd zou gaan is 'ho, wacht eventjes, wat voor situatie roept dit op in de klas? Roept dit onveiligheid op? Zie ik aan andere leerlingen dat zij hierop aangaan? Ja, wat voor algemeen gevoel ontstaat er in de klas?' Ik denk dat dat de grootste dingen zijn die dan door mijn hoofd zouden gaan. En vandaar zou ik denk ik na gaan denken van 'oké, dit is gezegd, hoe kan ik dit op een zo veilig mogelijk manier, zodat bijna alle leerlingen, of ja, het liefst natuurlijk alle leerlingen, hier op een goede manier mee om kunnen gaan en mee door kunnen gaan.</p>	<p>Overweging: sociale veiligheid</p>	<p>Respect</p>
D	<p>Wat bij mij vooral door m'n hoofd gaat is 'er zitten hier ongetwijfeld meisjes in de klas, die bezig zijn met leren, met het beste uit zichzelf te halen, en die hier in hun integriteit en waarde geschonden worden.' Dus vervolgens ga je met zo'n jongen in gesprek. Licht ook een klein beetje aan de leeftijd. Maar, bijvoorbeeld, ik heb vorig jaar zoiets bij havo-2 gehad. Dat het over emancipatie en het stemrecht van vrouwen hadden en dat-ie vervolgens riep 'van ja, nee, vrouwen die moeten geen stemrecht hebben!'. Dus ik zeg 'zeg je dat thuis ook tegen je moeder?', bijvoorbeeld, 'of tegen je zusje?' En natuurlijk, dan kun je je afvragen van 'is dat wel helemaal gepast?', maar zeker bij zo'n havo-2, gewoon lekker een praatje maken, een grapje, dan probeer je 'm gewoon terug te kaatsen, naar de belevingswereld, van 'je zegt dat wel heel leuk, van 'het enige recht van een vrouw is het aanrecht', maar ga je dat thuis ook roepen? Volgens mij wil je misschien ook wel verkering met een meisje later, ga je dat dan ook gebruiken als openingszin?'</p>	<p>Overweging: sociale veiligheid</p> <p>Focus: individuele leerling</p> <p>Handeling: in gesprek met de leerling</p> <p>Afweging: leeftijd</p> <p>Handeling: met humor afhandelen</p> <p>Handeling: socratische vragen</p>	<p>Gelijkwaardigheid</p>
E	<p>Ja nogmaals, dan moet je zo'n leerling wel kennen, hè? Want zo'n leerling die dat zegt om jou te triggeren, die kijkt er ook op een bepaalde manier natuurlijk bij. Dan zeg ik wel eens... Nogmaals, ik ben een jongensdocent. Want, tuurlijk is dat wel eens voorgevallen. Dan zeg ik "Pietje, dankjewel voor je inbreng. Ik denk dat de meeste dames het er niet mee eens zullen zijn", en dan wend ik me naar de dames, ik zeg "goh, dat is jullie generatie hè? Waar jullie later mee gaan trouwen of wat dan ook. Succes ermee!" En dan ga ik gewoon verder en dan lachen die jongens, lachen die meiden en dan ga je verder. Ik heb ook wel eens gehad dat ze dat best wel serieus bedoelen. En dan zeg ik "goh wat fijn</p>	<p>Belang kennen van individuele leerling + focus op individuele leerling</p> <p>Handeling: met humor afhandelen</p> <p>Afweging: weinig ruimte voor laten</p> <p>Afweging: serieus of grap</p> <p>Handeling: leerling</p>	<p>Achtergrondkennis</p>

<p>dat je deze opmerking even maakt. Ik heb wel het liefst dat je dan even je vinger opsteekt. Maar welke argumenten heb je hiervoor? Ja, kom eens even, want dit is een hartstikke mooi punt om het dan eens even samen over te hebben, want dat hebben ze vroeger ook gedaan. <b>Laten we dat nu dan ook eens even doen.</b> Dan gaan we dat even in de praktijk brengen."</p>	<p>argumenten laten geven</p> <p><b>Ruimte voor inlassen</b></p>	
--	--	--

\* Bovenstaande citaten zijn de eerste reacties van de docenten. Later in de gesprekken breidden zij hun antwoord uit of lichtten ze deze verder toe.

Op basis van bovenstaande reacties is een aantal interessante uitspraken te doen over de manieren waarop docenten omgaan met een onverwachtse opmerking die een moreel-kritische situatie kan veroorzaken. Zo valt op dat Docenten A, B, D en E de situatie met humor (zouden willen) oplossen. Docent A maakte daadwerkelijk een grapje als reactie ('misschien hebben we het alleen over je moeder'). Met die aanpak gaan de docenten niet inhoudelijk in op de opmerking, maar behouden ze wel de band met de leerling. Hierop ga ik dieper in in paragraaf 4.3. Hier is het relevant om de verschillen tussen afwegingen nader onder de loep te nemen. Docent C en D benoemen expliciet dat hun gedachten naar de rest van de klas gaan. Hun focus ligt in eerste instantie dus niet op de leerling die de opmerking maakt. Docent C geeft later in het gesprek aan niet te willen dat leerlingen zijn mening overnemen en die dus goed bewaakt. Die pedagogische overweging speelt in zijn reactie niet mee. Hij vindt de waarde 'respect' belangrijk in een dergelijke situatie en zal optreden als die in het geding is. Docenten B en D vinden 'gelijkwaardigheid' belangrijk en treden op wanneer leerlinggedrag daartegenin gaat. Maar, waar Docent B de situatie vooral klein zou houden, zou Docent D er meer aandacht aan besteden. Hij zou zogeheten socratische vragen stellen, waarmee hij poogt de leerling zelf het vermeende gebrek aan logica achter zijn opmerking te doen ontdekken. Op eenzelfde manier zegt Docent E met de leerling in gesprek te willen gaan. Die zou een stap verder gaan en de leerling argumenten laten opschrijven. De drie assen waarop de docenten in deze moreel-kritische situatie opereren zijn: focus; lesverloop; en inhoud. Tabel 5 vat dit samen.

Tabel 5: Assen casus feminisme

Focus: individu	Focus: klas	Lesverloop: doorgaan	Lesverloop: stilleggen	Handeling: grapje	Handeling: inhoud
A B D E	C D	A B C	D E	A B D E	D E

Wat blijkt is dat de betrokken docenten in eerste instantie hun aandacht overwegend laten uitgaan naar de individuele leerling die de opmerking maakt en de les het liefst na een grapje laten doorgaan. Hun persoonlijke houding ten opzichte van het feminisme speelt daarbij geen doorslaggevende rol. De vrouwonvriendelijke opmerking gaat in tegen hun feministische, waardoor een moreel-kritische situatie ontstaat. Echter, zoals blijkt uit bovenstaande analyse, zou dit voor de meeste docenten geen reden zijn om streng op te treden. Hun handelwijzen bestaan eruit de relatie met de leerling en met de klas te behouden. Niemand wilde de leerling overtuigen van diens eigen mening.

### 3.7. Conclusie

In dit hoofdstuk zijn aan de hand van vijf thema's de visies en handelwijzen van de betrokken docenten onder de loep genomen. Te beginnen met de actualiteit, is het relevant te benoemen dat zij deze allen behandelen in de les, ook al kan dit gevoelige situaties opleveren. Hiermee laten zij blijken op dit punt meer aan de kant van de multiculturalisten te staan. Het thema slavernijverleden is, mede door actuele ontwikkelingen, ook gevoelig. De behandeling daarvan in de les overstijgt voor hen de feitelijke historische kennis en spitst zich toe op maatschappelijke breekpunten zoals slavernijexcuses en de zwartenpietendiscussie. Een belangrijke conclusie die getrokken kan worden uit hun aanpak, is dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen zelf een mening ontwikkelen in dit debat en die kunnen onderbouwen. De geschiedenisdocenten zijn huiverig met het te expliciet delen van hun mening, of het waarom achter hun mening. Dat staat in de weg van de waardenontwikkeling door leerlingen, wat zij in hun visie een belangrijk doel van onderwijs vinden. De docenten zijn zich bewust van een voorbeeldfunctie en zetten die niet in om leerlingen te overtuigen van hun persoonlijke mening. Dat is een belangrijke conclusie, omdat het de integriteit van de deelnemende docenten bevestigt, evenals kritieken uit voornamelijk politiek-rechtse hoek ontkracht.

Mogelijk de gevoeligste kwestie die voor dit onderzoek is behandeld, is het Israëlisch-Palestijns conflict. Dat onderwerp wordt gevoelig door de conflicterende perspectieven die leerlingen erop kunnen hebben. Dat geldt met name in klassen met een diverse samenstelling. Een docent die weet dat er Joodse of Arabische leerlingen in diens klas zitten, ervaart mogelijk extra spanning wanneer dit onderwerp ter sprake komt. De voorbereiding die iedere docent zegt te willen treffen kost tijd, hoewel ze dit ervoor over hebben. Het is een onderwerp waarbij de docent niet gauw diens eigen mening laat blijken. Wel zou die de aanwezige emoties inventariseren. In tegenstelling tot bij het slavernijverleden zouden docenten wat dit conflict betreft geen klassikale discussie willen voeren. Behalve het inventariseren van emoties, geschiedt de behandeling van dit onderwerp juist op een feitelijke, 'klinische' manier.

Nog anders is dat voor de behandeling van de Holocaust, waarbij een genoemde aanpak is om geen ruimte te laten voor verschillende perspectieven. Het is bij dit onderwerp dat een docent een leerling expliciet op andere gedachten zou willen brengen door het geven van historische argumenten. Een gedegen kennis van de historische achtergrond is bij uitstek bij dit onderwerp belangrijk. De Holocaust is een thema waarbij docenten een andere interpretatie van het verleden dus niet snel zouden toestaan.

Tot slot is uit de casus van de moreel-kritische situatie tijdens een les over het feminisme een aantal noemenswaardige conclusies te trekken. Ten eerste, iedere docent gaf aan voorstander te zijn van deze stroming, waarbij sommigen een persoonlijke relatie tot het onderwerp hebben. De meeste docenten zouden met humor (willen) reageren op de vrouwonvriendelijke grap van een mannelijke leerling. Daarbij gaan ze niet direct inhoudelijk in op de opmerking, ook al staan ze niet achter de boodschap ervan. Ten tweede is het noemenswaardig dat niet iedere docent direct de sociale veiligheid in het lokaal in overweging neemt. Een aantal docenten zou zich richten tot de individuele leerling en de opmerking, in

plaats van de rest van de klas. Dat zegt iets over de complexiteit van moreel-kritische situaties, waarbij docenten rekening dienen te houden met de meerdere assen waarop ze invloed kunnen uitoefenen. Meer over die assen, of relaties, volgt in hoofdstuk 4.

## Hoofdstuk 4.

# De docentrelaties

### Inleiding

In dit hoofdstuk komen de verschillende docentrelaties aan bod, welke ieder van invloed is op de handelwijze van geschiedenisdocenten. Deze relaties zijn docent-samenleving, docent-onderwerp, docent-klas en docent-leerling. In dit hoofdstuk in het bijzonder staat de docent centraal. Omdat iedere docent eigen persoonskenmerken en een eigen achtergrond heeft, is het van belang om hierbij het concept intersectionaliteit te betrekken. Een gedegen begrip van het concept intersectionaliteit, gemunt door de Amerikaanse jurist, filosoof en activist Kimberlé Crenshaw in 1989, helpt bij het interpreteren van de betekenissen van verschillende persoonskenmerken.<sup>52</sup> Intersectioneel denken, of kruispuntdenken, behelst een denkwijze waarbij men uitgaat van het kruispunt van verschillende assen waarop iemand van de heersende norm afwijkt – denk daarbij aan gender, geloofsovertuiging, huidskleur of sociale klasse.<sup>53</sup> In het geval van de geïnterviewden in dit onderzoek helpt het begrip intersectionaliteit om hun persoonskenmerken in verband te brengen met hun visie, denkwijzen en handelen. Het is daarom dat de eerste paragraaf van dit hoofdstuk de relatie van de docent tot de samenleving beslaat, waarin duidelijk wordt hoe de achtergrond en persoonskenmerken van de geïnterviewde geschiedenisdocenten een mogelijke rol spelen in hoe zij gevoelige thema's benaderen. De overige paragrafen behandelen de verschillende manieren waarop de respondenten zich verhouden tot het te behandelen onderwerp, hun klas, en de individuele leerling.

### 4.1. Docent-samenleving

Lesgeven gebeurt niet in een vacuüm. De socialiserende functie van het onderwijs is om leerlingen de heersende normen en waarden van de samenleving bij te brengen en ze te begeleiden bij het vormen van een eigen verhouding daartegen. Echter, de docent verhoudt zich ook tot de samenleving en neemt diens verzameling van meningen, standpunten en emoties mee het klaslokaal in. Uit recent onderzoek blijkt dat docenten hun werk zeer sociaal nuttig vinden en er mag verondersteld worden dat docenten relatief sterk sociaal geëngageerd zijn ten opzichte van andere beroepsgroepen.<sup>54</sup> Het is daarom niet bijzonder dat de geïnterviewde geschiedenisdocenten lieten blijken over meer dan één maatschappelijk thema 'wel een mening' te hebben (bijlagen, 4). Uit de kwantitatieve data blijkt bovendien dat veel geschiedenisdocenten actuele thema's zoals de Oekraïneoorlog en het Israëliësch-Palestijns conflict als gevoelige onderwerpen zien. Met name het noemen van de Oekraïneoorlog, die dusdanig actueel is dat die niet voorkomt in de methodeboeken, laat blijken dat docenten op de hoogte zijn van ontwikkelingen buiten hun directe

---

<sup>52</sup> Kimberlé Crenshaw, 'Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics' *The University of Chicago Legal Forum* 1:8 (1989) 139-167.

<sup>53</sup> Zakia Essanhaji, 'Naar het inclusiever (her)maken van het hoger onderwijs: een review naar ongelijkheidspraktijken', *Tijdschrift Sociologie* 2 (2021) 180.

<sup>54</sup> Rudie Wielers en Peter H. van der Meer, 'De waarde van sociaal nuttig werk', *Tijdschrift voor Arbeidersvraagstukken* 38:1 (2022) 32.

vakgebied. Dat docenten zich verhouden tot een veranderende samenleving blijkt ook uit een van de responses op de vragenlijst, die luidt:

*“[...] bij slavernijverleden heb ik zelf soms moeite met veranderende begrippen als slaaf/tot slaaf gemaakten en (licht)bruine mensen die ik tegenwoordig zou moeten aanduiden als 'zwart'. Leerlingen weten soms ook niet meer wat wel mag/kan en denken soms dat elke aanduiding van wie dan ook direct racisme is.”*

Dit antwoord op de vraag of de docent een voorbeeld kan noemen van een gevoelig onderwerp, afkomstig van een 57-jarige mannelijke docent werkzaam in Elst (Gelderland), is illustratief voor het ongemak dat sommigen in de samenleving ervaren met zogenoemd *woke* of inclusief taalgebruik.<sup>55</sup> Het gender en met name de leeftijd van deze respondent spelen daarbij mogelijk een rol. Het is relevant na te gaan hoe de persoonskenmerken van de geïnterviewden mogelijk een rol spelen in hun relatie tot dergelijke ontwikkelingen in de samenleving. Docent E noemde in het interview namelijk eenzelfde soort moeite met veranderende definities (bijlage 4.5., regel 235):

“Nou ja, ik vind dat hele LHBT en noem maar op, ja, ik ben 48. En ik, ik gun het iedereen om gelukkig te zijn in het leven en dus ik val daar ook niemand op af. [...] Maar kijk, uiteindelijk, waar trek je dan de grens?”

Leeftijd

Persoonlijke mening: moeite met

LHBTI+

Docent E noemt hier expliciet zijn leeftijd wanneer hij vertelt moeite te hebben met de bepaalde elementen binnen de LHBTI+-gemeenschap. Zijn ervaren ongemak met veranderende taal is een bekend verschijnsel in de taalwetenschap, waarbij oudere generaties consequent moeite hebben met alsmaar vernieuwende taal.<sup>56</sup> Docent E heeft niet zozeer moeite met de LHBTI+-gemeenschap zelf (‘Ik ben echt hier ook altijd met paarse vrijdag... [...] ik schmink mezelf dan ook.’), maar lijkt net als de respondent van de vragenlijst moeite te hebben met een alsmaar voortdurende verschuiving van definities en de ervaring dat als je als snel ‘iets verkeerd zegt’. Bezig zijn met zulke actuele ontwikkelingen is wel een van de redenen dat Docent E voor dit beroep koos, evenals de andere docenten, zoals hieronder beschreven.

Waar Docent C en Docent D hun keuze voor het beroep, en specifiek voor het schoolvak, vooral verklaarden door hun passie voor geschiedenis en het plezier dat ze krijgen door die passie te delen, gaf Docent B aan dat ze geschiedenisdocent wilde worden om lessen uit het verleden met leerlingen te delen en, met name, om hen verschillende perspectieven aan te bieden. Docent E legde het uitgebreider uit (bijlage 4.5, regel 98):

“Nou ja en wel heel veel passie voor je eigen verantwoordelijkheid nemen in dingen. En dan gaat het niet alleen om huiswerk maken, maar ook over hoe je je tegen anderen verhoudt, maar ook ten

Woord: eigen  
verantwoordelijkheid  
Woord: Burgerschap

<sup>55</sup> Ludo Beheydt, ‘Woke taalgebruik’, *Neerlandistiek* (9 juli 2023).

<sup>56</sup> Guy Deutscher, ‘The forces of destruction’, in: *The Unfolding of Language* (New York 2006) 73.

opzichte van een stukje burgerschap. Als het gaat over dingen in het nieuws of dingen die in de wereld plaatsvinden en dat soort zaken. Dan kan ik, kan wel zeg maar reageren op dingen die leerlingen zo tussen neus en lippen door zeggen. Om daar iets actueels aan te aan te hangen en dan weer te met de lesstof. Dat daar weer aan te haken."

**Woord: Actualiteit**

Hiermee laten zij duidelijk weten meer aanhangers te zijn van de multiculturalistische school, waarbij feitelijke kennisoverdracht ondergeschikt is aan het aanleren van brede vaardigheden waarmee leerlingen maatschappelijke vraagstukken leren begrijpen en aanpakken. Daarmee is niet gezegd dat Docenten A, C en D dat niet zijn. Opvallend is wel dat Docent A zich het liefst zo neutraal mogelijk opstelt, terwijl Docenten C en D bereid zijn hun persoonlijke meningen over maatschappelijke thema's zoals de verkiezingen uit te doeken te doen, wanneer daarnaar wordt gevraagd. Docent A geeft aan voorstander te zijn van het feminisme en het bespreken daarvan in de klas (bijlage 4.1, regel 117):

"Ik vind het wel belangrijk dat het [feminisme] behandeld moet worden dat het bespreekbaar moet zijn. Dat ja, de lange weg die geweest is, dat die ook behandeld moet worden aan dat je moet laten zien 'kijk waar we vandaan komen' en ook heel belangrijk dat we er nog niet zijn, op die manier, dat het nog niet volledig gelijkgetrokken is."

**Visie op feminisme behandelen**

**Visie op feminisme**

Docent A bewijst dat het mogelijk is voor een docent om zich neutraal te willen opstellen, terwijl die sociaal betrokken is, op persoonlijke titel kant kiest in een maatschappelijk debat en dit thema ook in de klas aansnijdt. In paragraaf 3.7. is al aan bod gekomen dat Docent A uit een gezin komt waar het feminisme niet nadrukkelijk werd besproken (bijlage 4.1, regel 134). Dit staat in contrast met de achtergrond van Docent E, die uit een andere thuissituatie komt (bijlage 4.5, regel 441). Deze beide docenten zijn man, zijn opgegroeid in verschillende thuissituaties, en zijn allebei voorstander van het feminisme. Hun persoonskenmerken zijn dus geen goede voorspeller voor het wel of niet aanhangen van deze maatschappelijke stroming. Docent B, de enige vrouw in dit onderzoek, benadrukt haar feministische idealen en benoemt daarbij expliciet dat ze een vrouw is (bijlage 4.2., regel 277).

Alle vijf de respondenten in dit onderzoek zijn wit. Er is daarom geen vergelijking mogelijk op basis van dit persoonskenmerk, waarbij gekeken zou worden naar bijvoorbeeld hun visie op en behandeling van het slavernijverleden en -excuses, waarover in de samenleving een hevig debat bestaat. Zoals in paragraaf 3.3. is behandeld, is dit wel degelijk een onderwerp waarover zij persoonlijke meningen koesteren. Het maatschappelijke debat spitst zich met name toe op de zwartepietendiscussie en slavernijexcuses als waterscheidingen tussen progressieven en conservatieven, waarbij eerstgenoemden onder de multiculturalistische stroming vallen, en laatstgenoemden horen bij de traditionalisten. De docenten in dit onderzoek hangen allen de progressieve kant van het debat aan, maar laten dit in hun lespraktijk niet even expliciet merken. Het belangrijkste vinden zij allemaal dat leerlingen zelf tot een onderbouwde mening komen, hier geïllustreerd door deze uitspraak van Docent D (bijlage 4.4, regel 137):

“Je bent daar [behandeling zwartepietendiscussie] heel erg met die multiperspectiviteit, verschillende kanten, zonder daar echt uitgesproken politiek in te zijn.”

## 4.2. Docent-klas

De docent gaat een relatie aan met zowel de individuele leerling, als met de groep als geheel. Die groep dient als meer dan slechts de optelsom van de individuen gezien te worden.<sup>57</sup> In een prettige groep is sprake van positieve normen en een grote cohesie. Sociale veiligheid is daarbij zowel een middel als een doel. In de vragenlijst komt deze relatie niet aan bod. Deze paragraaf zal dus leunen op de diepte-interviews en het SR-interview. De geïnterviewde docenten benadrukten alle vijf het belang dat zij hechten aan een veilige sfeer in de klas. Een concrete manier waarop een docent dit kan aanpakken, noemt Docent E (bijlage 4.5, regel 176):

“Omdat ik heel erg het zeg maar terugbracht tot ‘jongens, het gaat niet om dit onderwerp, het gaat erom dat we naar elkaar luisteren’, werd het ook weer veiliger, dus ook voor die jongen, maar dus ook voor de klas om in ieder geval hierover naar elkaar te luisteren en wat dingen naar elkaar te zeggen.”

**Focus weg van inhoud**  
**Individu in bescherming nemen**  
**Leermoment voor de hele klas**

De situatie in kwestie betrof een leerling die de *flat earth*-complottheorie aanhangt en dat met een felle opmerking kenbaar maakte. Docent E is niet ingegaan op de waarachtigheid van diens opmerking en wilde ook niet dat klasgenoten dat zouden doen. Integendeel, zijn intentie was om de leerling te beschermen tegen felle reacties van klasgenoten. Daarmee koos hij bewust voor het bewaken van een veilige leeromgeving en fungeerde de situatie als leermoment voor de groep om ook groepsgenoten met afwijkende opvattingen erbij te laten kunnen horen. De intentie van Docent A bij zijn les over het feminisme was hetzelfde. Nadat een mannelijke leerling bleef zitten bij de stelling ‘ga staan als je vindt dat meisjes naar school moeten mogen’, vroeg de docent of die leerling dat wilde uitleggen. Toen die weigerde, stond de docent dat toe, want ‘in deze setting mag je alles wel of niet zeggen’ (bijlage 4.1., regel 304). Daarbij merkt hij nog op dat je moet uitkijken met wat je zegt, maar hij wil leerlingen het gevoel geven dat ‘het veilig is’. Concreet hield deze handelswijze in dat een leerling in zijn klas liet blijken te vinden dat zijn vrouwelijke klasgenoten niet naar school moeten mogen, zonder dat die leerling die mening hoefde te verdedigen. De docent nam de leerling in bescherming, naar eigen zeggen voor een veilig leerklimaat.

Dat de docent de hoeder van de groepsdynamiek behoort te zijn, onderschrijft ook Docent C, die tijdens een les over homorechten te maken kreeg met een leerling die iets riep als ‘homo’s zijn gek en alle homo’s moeten dood’ (bijlage 4.3., regel 113). Hij beschrijft wat dat deed met de groep. Een aantal jongens grinnikten erom, terwijl hij ook leerlingen zag die zichtbaar geschrokken waren door de

<sup>57</sup> Walter Geerts en René van Kralingen, *Handboek voor leraren* (Bussum 2016) 215.

opmerking. De docent besloot de les even stop te leggen om de jongen streng aan te spreken, maar hij 'kan slecht bezig doen' en had na afloop het idee dat de leerling zijn ingreep niet heel serieus nam (4.3., 152). Zijn ingreep ten behoeve van het leerklimaat was dus om de leerling toe te spreken, maar er geen consequenties aan te verbinden. De leerling kreeg te horen dat hij elke mening mag hebben, maar dat zulke uitspraken niet getolereerd worden in het lokaal, omdat ze anderen kwetsen.

Dat docent ook weleens andere verwachtingen van een klas heeft, laat Docent D zien. Hij beschreef hoe de reactie van een klas sterk afhankelijk is van het niveau en de jaarlaag. Dus, bij een les over de driehoekshandel waarbij hij hoopte op een emotionele reactie, bleef de klas onberoerd (bijlage 4.4., regel 58). Dat iedere klas anders is, en dus anders kan reageren, is een open deur. Maar, de klassensamenstelling is wel van degelijk belang bij het bespreken van gevoelige onderwerpen. In het geval van Docent D was de samenstelling er niet naar dat bespreking van de driehoekshandel een moreel-kritische of ongemakkelijke situatie opleverde. Docent E vat het goed samen (bijlage 4.5., regel 258):

"Ze [onderwerpen] worden alleen maar gevoelig voor mij op het moment dat ik weet dat er een bepaalde gevoeligheid in die klas zit."

In het geval dat Docent E weet dat er leerlingen in de klas zijn voor wie het onderwerp gevoelig ligt, levert hem dat bovendien meer spanning op, zelfs met zijn ervaring. Hij voelt zich bekwaam genoeg, maar wil wel de tijd nemen zich goed voor te bereiden. Die extra werkdruk verhoogt daarop weer zijn algehele stressniveau. Docent B daarentegen ervoer ook stress door de situatie zelf, waarbij de docent-klasrelatie de voornaamste reden is. Docent B heeft het over de spanning die ze voelde voor haar eerste les over de Holocaust (bijlage 4.2., regel 692; zie ook paragraaf 3.5.). Zij wist niet of er leerlingen in haar klas zaten met 'afwijkende normen en waarden'. Haar angst was dat het veilige klassenklimaat aangetast zou worden in het geval dat een leerling de Holocaust zou ontkennen. Docent D voelde zich bekwaam in dit aspect. Op de vraag of hij zijn mening in de zwartepietendiscussie zou vertellen, antwoordde hij als volgt (bijlage 4.4, regel 173):

"[...] ik zit hier in Eindhoven met **verschillende groepen leerlingen, met verschillende etnische achtergronden**. Weet je, je wil vooral **de veiligheid bewaken**. Maar als je de discussie aangaat, je wilt ten koste **voorkomen dat er kwetsende dingen gezegd worden**. En dan probeer ik gewoon heel erg **zelf in charge te blijven van de discussie**. Dat ik bepaal **wie er spreekt** [...]."

**Diverse klassensamenstelling**

**Overweging: sociale veiligheid  
bewaken**

**Aanpak: docent houdt controle**

Docent D voelt zich bekwaam genoeg om een dergelijke discussie aan te gaan en zijn eigen mening daarbij kenbaar te maken, maar wel zelf de controle houden. Zijn intentie is om de veiligheid te bewaken. De afweging waardenontwikkeling speelt ook een rol. Immers, hij staat de discussie wel toe. Dat

de twee afwegingen – veiligheid en waardenontwikkeling – op gespannen voet staan, resulteert dus in bovenstaande aanpak. Het is opmerkelijk dat niet iedere docent de invloed van diens uitspraken op het klimaat in de klas altijd meeneemt in de overweging om iets te vertellen. Zo zou Docent C zijn mening in het slavernijexcusesdebat vertellen aan zijn leerlingen, mits ernaar gevraagd wordt (bijlage 4.3., regel 287). Hij gaf aan zich wel te bekommeren om de individuele leerling ('ik wil dat die zelf een mening vormt'), maar niet nadenkt over het effect van het delen van zijn mening op het klassenklimaat. De afweging waardeontwikkeling prevaleert dus boven die van sociale veiligheid. Dat staat haaks op Docent B's overweging om haar mening niet te vertellen, omdat ze niet wil dat leerlingen met dezelfde mening zich meer beschermd voelen door de docent dan leerlingen met een afwijkende opvatting.

De omgang met het spanningsveld tussen waardeontwikkeling enerzijds, en sociale veiligheid anderzijds, is de kern van de docent-klasrelatie. Een docent die zich bekwaam voelt in spreekvaardigheid en kennis kiest in dit geval voor een aanpak zoals die van Docenten D en E. De aanpak van docent A, waarbij hij de leerling toestond zijn mening niet te onderbouwen ten behoeve van de veiligheid, is een outlier in deze.

### 4.3. Docent-leerling

Vanaf de eerste les bouwt een docent aan diens relatie met de individuele leerling. Het adagium 'zonder relatie geen prestatie' benadrukt het belang van de leerling-leerkrachtrelatie.<sup>58</sup> Deze paragraaf bouwt voort op paragraaf 3.6., waarin ook al het belang van de docent-leerlingrelatie is aangestipt. Wanneer we als uitgangspunt nemen dat geschiedenisdocenten het belangrijk vinden een bijdrage te leveren aan de waardenontwikkeling van hun leerlingen, is het interessant om na te gaan hoe zij omgaan met de leerling-leerkrachtrelatie op het moment dat morele waarden met elkaar in conflict komen. Deze situatie deed zich voor tijdens het *stimulated recall*-interview en is door de inbreng van een vergelijkbare casus ook aan bod gekomen in de diepte-interviews. Docent A, bij wie de SR-methode is uitgevoerd, liet blijken het belangrijk te vinden dat leerlingen zelf hun mening ontwikkelen: 'Ik ga niet meningen veroordelen, maar ik wil je wel de andere kant laten zien' (bijlage 4.1, regel 167). Hij liet ruimte aan leerlingen met voor hem afwijkende meningen, maar wilde door middel van 'socratische vragen' wel dat zij goed over die meningen gingen nadenken. Socratische vragen zijn een gesprekstechniek waarbij de vraagsteller iemand aan het denken wil zetten. In dit geval hoopte Docent A de leerling de fout in diens logica te laten inzien (bijlage 4.1., regel 283). De les in kwestie ging over de Eerste Feministische Golf. De volgende moreel-kritische situatie deed zich voor (bijlage 4.1, regel 208):

I: De leerling zegt dat vrouwen niet zouden moeten mogen stemmen omdat ze onzin praten, wat dacht jij op dat moment?

A: Ja hier denk ik dan dat hij of stoer wil doen, een grapje maken. Bij hem had ik een beetje het

Docent kent de leerling

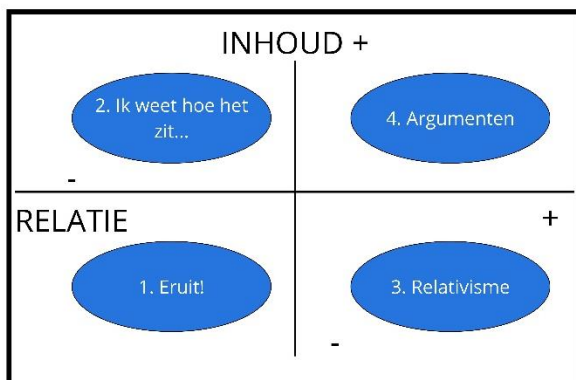
<sup>58</sup> Helma M. Y. Koomen, Debora L. Roorda en Jantine L. Spilt, 'Zonder relatie geen prestatie Het belang van een persoonlijke relatie met de leerkracht gedurende de schoolloopbaan' in: R. van Steensel en E. Segers (eds.), *Succesvol lezen in het onderwijs* (Utrecht 2017) 3.

gevoel van dit krijgt hij van vanuit thuis ook een beetje mee.”

De docent maakte hier een afweging: hoe serieus is de leerling? Een goede leerling-leerkrachtrelatie betekent dat de docent op een dergelijk moment een gedegen inschatting kan maken van de intentie van de leerling. In dit geval maakte de docent een grapje door te zeggen dat hij het over zijn moeder had (bijlage 4.1, regel 221):

“Ja, 't was als grapje bedoeld. Om 'm gelijk terug te pakken, of ja, terug te leggen. Ja, hij wil ook een grapje maken, dus om 'm op die manier gelijk te zetten.”

De docent ging ervanuit dat de leerling zijn opmerking niet serieus meende en hoopte met een grapje de relatie tussen hem en de leerling te behouden, zonder inhoudelijk op de opmerking te hoeven ingaan. Dit is een handelswijze die meerdere docenten hanteren (of zeggen te zullen hanteren), zoals te lezen in paragraaf 3.7. De in de hoofdstuk 1 genoemde onderwijskundige en vakdidacticus Björn Wansink ontwikkelde samen met Jaap Patist een viertal kwadranten om de reacties van docenten op dergelijke opmerkingen te beschrijven.<sup>59</sup> Deze kwadranten worden opgedeeld langs twee assen: inhoud en relatie. Zo is het eerste kwadrant een reactie waarbij de docent noch de relatie, noch de inhoud stimuleert; er volgt een strenge sanctie. Het tegenovergestelde kwadrant houdt in dat de docent een gelijkwaardige discussie aangaat met de leerling, waarbij zowel de docent als de leerling argumenten geven en het de bedoeling is om tot consensus te komen. Echter, er is geen kwadrant waarin Docent A's reactie perfect past. Op basis van de assen van het figuur zou kwadrant 3 (Relativisme) voor de hand liggen. Immers, Docent A behoudt de relatie en gaat niet in op de inhoud (figuur 2). Echter, kwadrant 3 houdt in dat de docent toestaat dat de leerling diens mening uitlegt, hij biedt ruimte. Docent A's reactie is meer kortaf en de les gaat door zonder verdere aandacht voor de opmerking.



Figuur 2: De vier kwadranten (Patist en Wansink, 2017).

<sup>59</sup> Björn Wansink en Jaap Patist, 'Lesgeven over gevoelige onderwerpen; het aangaan van het moeilijke gesprek in de klas', *Kleio* 4 (2017) 46.

Opmerkelijk is dat ook Docent B een dergelijk grapje zou toestaan in de les (bijlage 4.2., regel 321):

"Een grapje maken mag echt wel een keer, want ik bedoel... Ja, ik heb hem vaak genoeg gehoord. Ik heb ook wel eens gehoord 'oh, u bent een vrouw, moet ik daarnaar luisteren?' 'Ja, want ik ben hier. Ik ben je docent, dus daar heb je een te luisteren.'"

Pedagogische visie docent: relatie

Achtergrond: vrouw

Reactie docent: geen ruimte laten

Haar gender speelt hier dus een duidelijke rol in haar lespraktijk, of zij dat wil of niet. Ze is zich ervan bewust en heeft een manier gevonden ermee om te gaan. De provocerende vraag 'moet ik daarnaar luisteren?' is er een die de overige docenten niet snel krijgen omwille van hun gender. Haar reactie op een dergelijke vraag is kortaf en streng, hoewel ze een grapje als 'vrouwen horen achter het aanrecht' niet direct als aanleiding tot strenge consequenties beschouwt. Het valt te plaatsen in kwadrant 2; 'ik weet hoe het zit'.

#### 4.5. Conclusie

Dit hoofdstuk heeft inzichtelijk gemaakt op welke manier de verschillende relaties van geschiedenisdocenten effect hebben op hun houding en aanpak ten aanzien van gevoelige onderwerpen. De docent opereert niet in een sociaal vacuüm, maar verhoudt zich tot ontwikkelingen in de samenleving, welke weer van invloed zijn op diens lespraktijk. In de klas bouwt de docent een relatie op met de klas als geheel, en met individuele leerlingen; de groep is meer dan de optelsom van individuen. De docent-klasrelatie is daarom wezenlijk verschillend van de docent-leerlingrelatie. Een positief en veilig leerklimaat leidt tot betere schoolprestaties, waardoor zowel traditionalistische als multiculturalistische docenten zich daarvoor zullen inzetten.<sup>60</sup>

Docenten houden zich in hun persoonlijke leven bezig maatschappelijke debatten en ontwikkelingen, zoals *woke*-taal of het slavernijexcusesdebat. Zij vormen daarover een mening. Uit dit onderzoek blijkt dat zij zich bewust zijn van hun eigen mening en weloverwogen beslissingen nemen wat betreft het laten blijken daarvan in het klaslokaal. Dat Docent E persoonlijk moeite heeft met sommige aspecten van de LHBTI+-gemeenschap, vertaalt zich namelijk niet naar zijn lespraktijk. Vastgesteld is ook dat de twee genoemde redenen om voor dit beroep te kiezen – passie voor geschiedenis en burgerschap bijbrengen – geen doorslaggevende rol spelen in hoe docenten omgaan met gevoelige onderwerpen. Docenten B en E gaven aan het brede, maatschappelijke aspect heel belangrijk te vinden, terwijl Docenten C en D het vooral een heel leuk vak leek; allen vinden zij waardenontwikkeling belangrijk. Intersectioneel

---

<sup>60</sup> Walter Geerts en René van Kralingen, 'Hoofdstuk 6: Groepsprocessen', in: *Handboek voor leraren* (Tweede druk; Bussum 2018) 216.

denken levert hier geen andere conclusie op. De docenten uit verschillende milieus, van wie vier mannen en een vrouw, stellen zich vergelijkbaar op ten opzichte van de samenleving.

Verschil bestaat er wat betreft de docent-klasrelatie. Waar iedere docent aangaf sociale veiligheid belangrijk te vinden, hanteren zij andere manieren om deze te waarborgen. Hun positie ten opzichte van het spanningsveld tussen waardenontwikkeling en sociale veiligheid verklaart die verschillen deels. Een docent die de sociale veiligheid laat prevaleren boven waardenontwikkeling zal discussies eerder afkappen of de les stilleggen om te interveniëren, zonder de leerling argumenten of uitleg te laten geven.

Hoe een docent een gevoelig onderwerp aanpakt of reageert op een moreel-kritische situatie is bovendien onderhevig aan de kennis die de docent heeft over de individuele leerling. Door de leerling goed te kennen kan een docent inschatten of een vrouwonvriendelijk grapje serieus was bedoeld of niet. Daarop zal de reactie veranderen. Wat intersectionaliteit betreft is het opvallend dat ook de vrouwelijke geschiedenisdocent in eerste instantie met een grapje zou reageren. Zij krijgt echter ook te maken met opmerkingen die haar autoriteit uitdagen omwille van haar gender. Daaruit blijkt dat gender een belangrijke factor in de docent-leerlingrelatie is.

Uit ieder van de onderzochte relaties blijkt dat de docenten grenzen trekken als een opmerking of argument te ver gaat. Maar, wat de boventoon voert, is dat de docenten de intentie hebben om ook leerlingen met afwijkende meningen ruimte te bieden, in plaats van ze te straffen. Dat sluit aan bij het in de status quaestionis genoemde onderzoek van Zuurmond en van der Ploeg.<sup>61</sup> Een docent die bekend is met sociale ontwikkelingen, die rekening houdt met zowel het sociale klimaat in de klas en met de ontwikkeling en het welzijn van de individuele leerling, zal, zo is hier onderzocht, op een dusdanige manier handelen dat de leerling de ruimte voelt om aan eigen waardenontwikkeling te doen. Als de docent besluit een sanctie op te geven, houdt die idealiter in dat de leerling er iets van opsteekt. Zo kan het kan als een sanctie worden gezien om, als leerling, ten overstaan van je klasgenoten, je controversiële grap te moeten uitleggen. De docent hoopt dat de leerling hiermee echter dieper nadenkt over de betekenis van diens woorden.

---

<sup>61</sup> Anouk Zuurmond en Piet van der Ploeg, 'Hoe politiek mag onderwijs zijn?', *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* 114:4 (2022) 391-409.

## Conclusie

De reden om dit onderzoek uit te voeren was in eerste instantie een persoonlijke. De gesprekken met vijf geschiedenisdocenten toonden dat de omgang met gevoelige onderwerpen inherent persoonlijk is. Een eerste conclusie is dan ook dat er geen universele, juiste manier van handelen bestaat. Hoe de docent een gevoelig thema benadert is afhankelijk van meerdere factoren. Een eenduidig antwoord op de onderzoeksvraag – hoe spelen de persoonlijke opvattingen en visie op het onderwijs van geschiedenisdocenten een rol in hun pedagogische overwegingen en handelen bij het lesgeven over gevoelige onderwerpen? – is dan ook moeilijk te formuleren. Echter, door de deelvragen te beantwoorden kan desniettemin een aantal bevredigende en relevante conclusies worden getrokken, die na uitvoering van dit onderzoek boven water zijn gekomen.

Ten eerste, beginnend met de deelvraag ‘Welke visies op de rol van de docent bij het bespreken van gevoelige onderwerpen zijn er?’ kan er door analyse van met name de kwalitatieve data worden gesteld dat geschiedenisdocenten waardenontwikkeling bij leerlingen belangrijk vinden en willen stimuleren. Zij zullen een gevoelig onderwerp aangrijpen om leerlingen te laten nadenken over hun eigen mening, deze te onderbouwen, en tegen het licht van heersende opvattingen te houden. De deelnemende geschiedenisdocenten bevinden zich allen aan de multiculturalistische zijde van het debat over het doel van onderwijs. Een gevoelig thema raakt vaak aan maatschappelijke debatten of breekpunten – slavernijexcuses, feminisme, enzovoorts – waardoor ze bij uitstek geschikt zijn om de subjectiverende functie van onderwijs mee uit te voeren. Wat samengaat met waardenontwikkeling, is de overweging sociale veiligheid. De visie van geschiedenisdocenten op het behandelen van gevoelige onderwerpen is dat dit niet ten koste mag gaan van de ervaren veiligheid in het klaslokaal. Zij zullen discussies modereren en straffend optreden wanneer uitingen van meningen dusdanig kwetsend zijn, dat leerlingen zich niet veilig voelen. De eigen mening van de docent staat daarvan los. Het zijn algemeen heersende omgangsnormen waarnaar de docent refereert.

Ten tweede, uit dit onderzoek blijkt dat er grote verschillen bestaan tussen de behandeling van verschillende gevoelige thema's. Actuele onderwerpen zoals Tweede Kamerverkiezingen worden vaak behandeld in de klas, waarbij de docent voor de keuze staat diens stemkeuze bekend te maken. Opvallend is dat de deelnemende docenten daartoe meestal bereid waren, ondanks dat zij de waardenontwikkeling van leerlingen hoog in het vaandel hebben staan. Dat zij met hun stemkeuze ook de politieke oriëntatie van hun leerlingen kunnen beïnvloeden, is voor hen geen belemmering. Een onderwerp waarbij zij ook hun visie expliciet uitdragen, is de Holocaust, tevens het enige onderwerp waarbij ze geen ruimte voor discussie of andere interpretaties dulden. Daarin verschilden de betrokken docent weinig van elkaar. De historische juistheid wint het in dat geval dus van de overweging om leerlingen kritische vragen te laten stellen en te discussiëren. Over het slavernijverleden en het feminisme waren de betrokken docenten eveneens eensgezind. Allen steunen zij het uiten van slavernijexcuses, waarvoor ze wel verschillende beweegredenen hebben. Concluderend, de aanpak van gevoelige thema's is niet in één handelswijze of

visie te vatten. Echter, wanneer een gevoelig thema geactualiseerd wordt, doen geschiedenisdocenten, ten behoeve van de waardenontwikkeling van leerlingen, met hun persoonlijke mening geregeld een stapje terug. De Holocaust vormt daarop een uitzondering. Vervolgonderzoek kan uitwijzen waarom juist dit onderwerp zo weinig ruimte voor discussie toelaat, of hoe wenselijk dat is.

De derde deelvraag uit dit onderzoek dient ertoe te begrijpen hoe de verschillende docentrelaties een rol spelen in de omgang met gevoelige onderwerpen. Dit onderzoek heeft aangetoond dat geschiedenisdocenten hun meningen over maatschappelijke ontwikkelingen maar weinig meenemen in hun lespraktijk. De moeite die ze mogelijk ervaren met definiëringen – LHBTI+, wit, blank, bruin, zwart – houden ze liever voor zich. Bij het lesgeven houden ze rekening met zowel de groepsdynamiek als de individuele leerling, hoewel het verschilt per docent welke relatie zwaarder weegt. Wat onmiskenbaar is, is het belang van kennis van de individuele leerling bij het inschatten van de intentie achter een kwetsende opmerking. Een concrete aanbeveling aan startende docenten en stagiairs die zich voorbereiden op een gevoelig thema is dan ook om niet alleen de stof, maar ook de klas goed te leren kennen. In een diverse klas, zoals bijvoorbeeld Docent E beschreef, leiden thema's die te maken hebben met culturele of etnische identificering ertoe dat de docent diens focus op het welzijn van de klas legt. Het persoonlijke standpunt van de docent betreffende het onderwerp lijkt hierin van ondergeschikt belang.

De deelnemende geschiedenisdocenten zijn maatschappelijk betrokken en hebben over verschillende gevoelige thema's hun eigen meningen en standpunten. Die vertalen zich niet één op één naar hun lespraktijk. De twee in dit onderzoek gevonden factoren die hun handelen beïnvloeden, zijn de wens om leerlingen te begeleiden bij hun waardenontwikkeling en het waarborgen van een veilig klassenklimaat. In bijna alle gevallen is te zien dat geschiedenisdocenten met hun mening een stapje terug zetten, opdat zij de waardenontwikkeling niet beïnvloeden. Gevoelige thema's zien zij als waardevolle leermomenten die een eigen pedagogische aanpak behoeven, waarbij zij afhankelijk van het onderwerp, de klassensamenstelling en de individuele leerling ervoor kiezen ruimte te bieden voor alternatieve interpretaties en grapjes, of juist een strengere, meer feitelijke of op de leerstof gerichte benadering hanteren. Wanneer de deelnemende docenten expliciet om hun mening worden gevraagd, zullen zij deze kenbaar maken. Er is geen aanwijzing dat zij veelvuldig ongevraagd hun standpunten delen in het klaslokaal, in tegenstelling tot wat berichtgeving rond het linkse indoctrinatie-meldpunt van de FVD zou doen vermoeden. Integendeel, uit dit onderzoek blijkt dat progressieve docenten ook standpunten toestaan die niet stroken met hun eigen denkbeelden – waarbij ze bovendien bereid zijn de leerling te helpen diens standpunt te onderbouwen.

## Discussie en reflectie

De *mixed-method* benadering in dit onderzoek bevatte slechts één SR-interview, ondanks de bekende voordelen van deze methode voor onderwijskundig onderzoek. Het gegeven dat een groot aantal respondenten weigerde hieraan deel te nemen, is een beperking voor dit onderzoek geweest. Daarmee is dat ook de eerste aanbeveling voor vervolgonderzoek die ik doe; volwaardige *stimulated-recall* interviews bij

meerdere docenten, waarbij idealiter meerdere camera's gebruikt worden om zowel de gedragingen van de docent, als die van leerlingen op te nemen. De bovengenoemde conclusies kunnen daarmee verder onderzocht worden, door bij iedere docenten een vergelijkbare les bij te wonen, bijvoorbeeld over het slavernijverleden of het feminisme. Het SRI zou dan opgevolgd kunnen worden door een diepte-interview over de visie van de docent op het onderwijs en op het onderwerp. Docenten zullen begrijpelijkerwijs huiverig zijn om een onderzoeker, met camera nota bene, toe te staan om een les over een gevoelig onderwerp bij te laten wonen. Het opbouwen van een vertrouwensband kost echter tijd, tijd die er voor dit masteronderzoek helaas ontbrak.

Bovendien zou de vragenlijst breder uitgezet kunnen worden, waardoor onder meer regionale verschillen binnen Nederland en verschillen tussen scholen in stedelijke en landelijke gebieden vergeleken kunnen worden. Ook zou het interessant zijn om eventuele verschillen tussen vrouwelijke en mannelijke docenten te onderzoeken, met name wat betreft de feminismecasus die in dit onderzoek als proxy is gebruikt. Vergelijkbaar zou het waardevol kunnen zijn om onderzoek te doen naar de mogelijke verschillen in visie en handswijzen tussen docenten van verschillende etnische achtergronden.

Tot slot, reflecteer ik hier op mijn de rol die de uitvoering van dit onderzoek heeft gespeeld in mijn ontwikkeling als docent. Zoals beschreven in het voorwoord van dit stuk, werd ik geïnspireerd om over gevoelige onderwerpen meer te weten te komen door één specifieke leerling en zijn kritische vragen. Het afgelopen halfjaar heb ik hem niet in de klas gehad en hebben zich weinig moreel-kritische situaties voorgedaan. Echter, door te spreken met vijf docenten die met vergelijkbare situaties te maken krijgen, voel ik me gesterkt in mijn op intuïtie gebaseerde aanpak. Ik heb woorden kunnen geven aan mijn visie – namelijk dat goed geschiedenisonderwijs een bijdrage moet leveren aan de hedendaagse levens van jongeren. Het vak vormt zo een vehikel om complexe maatschappelijke vraagstukken mee te begrijpen. Ik zie het belang van het investeren in een goede vertrouwensband in, om zo op een veilige en leerzame manier gevoelige onderwerpen bespreekbaar te maken. Het liefst blijf ik dat mijn gehele carrière doen. Concreet ben ik me meer bewust van de verschillende dimensies waarbinnen mijn handelen plaatsvindt. Ik houd rekening met de individuele leerling, en met de groepsdynamiek, terwijl ik weet dat mijn klaslokaal zich niet buiten de samenleving, maar er middenin bevindt. Leerlingen lezen en horen van alles op sociale media en het journaal, en ik zie het als mijn taak om duiding te geven terwijl ik hun persoonlijke waardenontwikkeling stimuleer.

# Literatuurlijst

## *Wetenschappelijke publicaties*

- Banks, J., 'The canon debate, knowledge construction, and multicultural education', *Educational Researcher* 22: 5 (1994), 4-14.
- Bremmer, M., 'Het stimulated recall interview in kunsteducatie', *Cultuur+Educatie* 17:50 (2018) 66-75.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. 'Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed', *Personality and Social Psychology Bulletin* 45:11 (2019) 1603-1618.
- Crenshaw, K., 'Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics' *The University of Chicago Legal Forum* 1:8 (1989) 139-167.
- Dearden, R.F., 'Controversial Issues and the Curriculum', *Journal of Curriculum Studies* 13:1 (1981) 37-44.
- Delater, J., 'Lesgeven over controversiële onderwerpen. : een kwalitatieve analyse van de didactische benadering van het Israëlisch-Palestijns conflict bij zeven Vlaamse geschiedenislerkrachten' [masterscriptie, Universiteit Gent] (2017).
- Deutscher, G., 'The forces of destruction?', in: *The Unfolding of Language* (New York 2006).
- Duijker, H. C. J., 'De ideologie der zelfontplooiing', *Pedagogische Studiën* 53 (1976) 358-373.
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., & van Petegem, K., 'Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs', *Wetwijs* 12:3 (2001) 28-33.
- Essanhaji, Z. & Brink, van den, M., 'Naar het inclusiever (her) maken van het hoger onderwijs: een review naar ongelijkheidspraktijken', *Tijdschrift Sociologie* 2 (2021) 173-212.
- Froeymans, A., 'The ideal of objectivity and the public role of the historian: some lessons from the Historikerstreit and the History Wars', *Rethinking History* 20:2 (2016) 217-234.
- Geerts, W. en van Kralingen, R., *Handboek voor leraren* (Tweede druk; Bussum 2011).
- Hajer, M., Leeman, &. & van Nijnatten, C., 'Interactie in de multiculturele klas', *Pedagogiek* 22:2 (2002) 125-130.
- Hoobroeckx, F. & Haak, E., *Onderwijskundig ontwerpen* (Houten/Diegem 2002).
- Huang, L., 'Video-Stimulated Verbal Recall: A Method for Researching Cognitive Processes and Strategic Behaviors', *Sage Research Methods Cases Part 1* (2014).
- Jolles, J., *Het Tienerbrein, Over de adolescent tussen biologie en omgeving* (Amsterdam 2016).
- Lyle, J., 'Stimulated Recall: A Report on Its Use in Naturalistic Research', *British Educational Research Journal* 29:6 (2003) 861-878.
- Klaassen, C. & Wessels, J., *De voorbeeldfunctie van de docent in het vakcollege*, Radboud Universiteit (2010).
- Koomen, H. M. Y., Roorda, D. L. & Spilt, J. L., 'Zonder relatie geen prestatie, Het belang van een persoonlijke relatie met de leerkracht gedurende de schoolloopbaan' in: R. van Steensel en E. Segers (eds.), *Succesvol lezen in het onderwijs* (Utrecht 2017) 3-13.
- Maas, S., *Confrontaties met moreel kritische situaties: Overwegingen, emoties en handelingen van docenten* (411-21-604) [proefschrift, Radboud Universiteit] (2010).

- Maas, S., Denessen, E. & Klaassen, C., 'De verschillende gezichten van moreel-kritische situaties: emoties, overwegingen en handelingen van docenten', *Pedagogische Studiën* 84:2 (2007) 132-144.
- Opie, C., 'Doing Educational Research: A Guide to First-Time Researchers' (Londen 2004).
- Picower, B., 'Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice', *Equity & Excellence in Education* 45:4 (2012) 561-574.
- Pietersen, H., & Bron, J., 'Het slavernijverleden in onderwijs en museum, Aanbevelingen voor de actualisering van het educatieve aanbod', *SLO* (maart 2018).
- Savenije, G., Wansink, B. & Logtenberg, A., 'Conflicterende perspectieven in het klaslokaal, onderzoek naar gevoelige geschiedenis', *Kleio* 5 (2019) 4-7.
- Scruton, R., *Moderne cultuur. Een gids voor kritische mensen* (Londen, 1998).
- Sijbers, R., Elfering, S., Lubbers, M., Scheepers, P., & Wolbers, M., *Maatschappelijke thema's in de klas, Hoe moeilijk is dat?*, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Radboud Universiteit (2015).
- Verloo, M., 'Gender Knowledge, and Opposition to the Feminist Project: Extreme-Right Populist Parties in the Netherlands', *Politics and governance* 6:3 (2018) 20-30.
- Veugelers, W., & Schuitema, J., *Docenten en controversiële issues: Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis* (Amsterdam 2013).
- Veugelers, W., Stolk, V., & Bron, J., 'Op zoek naar gedeelde waarden, Handreiking waarden en burgerschapsvorming op scholen', *SLO* (september 2015).
- Wansink, B., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. P. P. & Wubbels, T., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education' *The Journal of Social Studies Research* 41 (2017) 11-24.
- Wansink, B., Patist, J., Zuiker, I., Savenije, G. & Janssenswillen, P., 'Confronting conflicts: history teachers' reactions to spontaneous controversial remarks', *Teaching History* 175 (2019) 68-75.
- Wansink, B., Logtenberg, A., Savenije, G., Storck, E., & Pelgrom, A., 'How to design lessons about the sensitive past? The web of perspectives.' *Novecento* (2020).
- Wilschut, A., van Straaten, D. & van Riessen, M., *Geschiedenisdidactiek, Handboek voor de vakdocent* (Tweede druk; Bussum 2013).
- Wielers, R. & van der Meer, P. H., 'De waarde van sociaal nuttig werk', *Tijdschrift voor Arbeidersvraagstukken* 38:1 (2022) 18-38.
- Zuurmond, A., & van der Ploeg, P., *Hoe politiek mag onderwijs zijn?*, Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte 114:4 (2022) 391-409.
- Overige publicaties*
- Beheydt, L., 'Woke taalgebruik', *Neerlandistiek* (9 juli 2023). Geraadpleegd op 04-01-2024, van: <https://neerlandistiek.nl/2023/07/woke-taalgebruik/>.
- Bouma, K., & Ezzeroli, N., 'Spanning in de klas: verdwijnen controversiële thema's van het lesrooster?', *de Volkskrant* (2 juni 2021).
- Breebaart, L., 'Roger Scruton (1944-2020) was de belangrijkste conservatieve denker van onze tijd', *Trouw* (12 januari 2020).
- Sinan Çankaya, *Mijn Ontelbare Identiteiten* (11<sup>e</sup> druk; Amsterdam 2023).

- Centraal Bureau voor de Statistiek, 'Werkzame beroepsbevolking, beroep', (14 november 2023). Geraadpleegd op 06-12-2023, van: <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/85276NED/table?searchKeywords=geschiedenisdocenten>
- Claims Conference, 'New Study Reveals Nearly One Quarter of Dutch Millennials and Gen Z Believe the Holocaust Was a Myth or Exaggerated' (25 januari 2023). Geraadpleegd op 03-01-2024, van: <https://www.claimscon.org/netherlands-study/>.
- 'Examen HAVO 2023 tijdvak 1' [College voor Toetsen en Examens] (15 mei 2023).
- 'Honderden scholieren lopen klimaatmars door Utrecht', *De Utrechtse Internet Courant* (24 mei 2019).
- 'Honderden wetenschappers steunen klimaatspijbelars in open brief', *Algemeen Dagblad* (6 februari 2019).
- In Cijfers, 'Gemeente Eindhoven', (2023). Geraadpleegd op 25-09-2023, van: <https://eindhoven.incijfers.nl/jive>.
- Janssen, F., 'Biesta's drieslag als denkstopper.' *BLONZ: BLoggers over OnderwijsOnderzoek: Didactiefonline*. (4 maart 2020). Geraadpleegd op 17-05-2023, van <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/biestas-drieslag-als-denkstopper>.
- Kraak, H. & Reijmer, L., 'Waarom raken jongens in de ban van Andrew Tate?', *de Volkskrant* (15 april 2023).
- Klifman, H., *Reflecties bij Het prachtige risico van onderwijs van Gert Biesta* (2016). Geraadpleegd op 17-05-2023, van: <https://wij-leren.nl/reflectie-het-prachtige-risico-van-onderwijs-gert-biesta.php>.
- Lavooij, M., *Geschiedisonderwijs in een tijd van identiteitspolitiek: Een onderzoek naar de visie van geschiedenisdocenten op hun eigen vak* [Masterscriptie, Universiteit Utrecht] (2018).
- Oort, van, J., LinkedInbijdrage. Geraadpleegd op 22-12-2023, van: [https://www.linkedin.com/posts/joost-van-oort-17b5b042\\_welke-basis-op-orde-ok-het-is-misschien-activity-7117433569215397889-PbmK?utm\\_source=share&utm\\_medium=member\\_desktop](https://www.linkedin.com/posts/joost-van-oort-17b5b042_welke-basis-op-orde-ok-het-is-misschien-activity-7117433569215397889-PbmK?utm_source=share&utm_medium=member_desktop).
- ProDemos, 'Uitslagen scholierenverkiezingen: Tweede Kamerverkiezingen 2023' (2023). Geraadpleegd op 03-01-2023, van: <https://stem.scholierenverkiezingen.nl/uitslagen>.
- Remie, M., & Huygen, M., "Linkse" leraren al langer bekritiseerd', *NRC* (28 maart 2019).
- Tableau Public, 'Bevolkingscijfers by Gemeente Nijmegen', 01-01-2023. Geraadpleegd op 25-09-2023, van: [https://public.tableau.com/app/profile/gemeentenijmegen/viz/Stadsgetallen\\_bevolking\\_2022\\_1\\_0/Bevolking](https://public.tableau.com/app/profile/gemeentenijmegen/viz/Stadsgetallen_bevolking_2022_1_0/Bevolking).
- Ter Info, 'Lesbrief: Hoe bespreek je het Israëlisch-Palestijns conflict?' (3 november 2023)/ Geraadpleegd op 3-01-2024, van: <https://ter-info.nl/ho-bespreek-je-het-israelisch-palestijns-conflict/>.
- Volkskrant, De, 'Bijna een kwart van Nederlandse jongeren en jongvolwassenen trekt ernst Holocaust in twijfel' (25 januari 2023). Geraadpleegd op 03-01-2024, van: <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/bijna-een-kwart-van-nederlandse-jongeren-en-jongvolwassenen-trekt-ernst-holocaust-in-twijfel~bd638306/>.
- 'Weg met de Centruumpartij', *Andere Tijden* (23 april 2009). Geraadpleegd op 10-01-2024, van: <https://anderetijden.nl/aflevering/274/Weg-met-de-Centruumpartij>.

## Bijlage 1: vragenlijst

# Gevoelige geschiedenisonderwerpen en pedagogische overwegingen

---

Start of Block: Block 1

### Q11 Waarover gaat het onderzoek?

In dit onderzoek verken ik de pedagogische handelingen en overwegingen van geschiedenisdocenten bij het behandelen van gevoelige of controversiële onderwerpen in de les.

Deze vragenlijst vormt de eerste fase van dataverzameling. In het vervolg zou ik ook graag met geschiedenisdocenten willen spreken en waar mogelijk een lesbezoek brengen en opnames maken. Bent u geïnteresseerd in deelname? Vul dan uw emailadres in aan het einde van de vragenlijst.

### Wat wordt er van u verwacht?

Voor dit onderzoek vraag ik u een vragenlijst in te vullen. De ingevulde vragenlijst zal worden gebruikt als onderzoeksdata. Het invullen van de vragenlijst duurt maximaal 3 minuten.

### Vrijwilligheid

Uw deelname is vrijwillig. U kunt op elk moment tijdens het onderzoek uw deelname stopzetten en uw toestemming intrekken. U hoeft niet aan te geven waarom u stopt. U kunt tot twee weken na deelname ook uw onderzoeksgegevens en persoonsgegevens laten verwijderen, door een mail te sturen naar [mailadres onderzoeker].

### Wat gebeurt er met mijn gegevens?

Uw deelname aan dit onderzoek is vertrouwelijk. Alle onderzoeksdata worden bewaard op de beveiligde servers van de Radboud Universiteit, volgens het protocol van de universiteit. Dit protocol is in lijn met de Algemene Verordening Persoonsgegevens (AVG). De door u ingevulde vragenlijst wordt geanonimiseerd, wat betekent dat het onmogelijk is om de antwoorden naar u terug te herleiden. De anonieme antwoorden kunnen voor andere onderzoeken worden gebruikt en worden voor minimaal tien jaar opgeslagen om wetenschappelijke integriteit te waarborgen.

### Toestemmingsverklaring

Als u aan dit onderzoek wilt meedoen, vraag ik u akkoord te gaan door onderstaand vakje in te vullen. Daarmee geeft u aan dat u de informatie heeft begrepen en instemt met deelname aan het onderzoek.

### Heeft u vragen over het onderzoek?

Als u meer informatie over het onderzoek of het bewaren van onderzoeksgegevens wilt hebben, kunt u contact opnemen met:

Huug Wiss

Ik ga akkoord (1)

End of Block: Block 1

---

Start of Block: Default Question Block

Q1 Wat is uw gender?

Vrouw (1)

Man (2)

Non-binair (3)

Dat zeg ik liever niet (4)

---

---

Q2 Wat is uw leeftijd?

---

---

---

Q3 Hoeveel jaren bent u werkzaam in het onderwijs?

---

---

---

Q12 In welke stad of regio bent u werkzaam?

---

---

---

Q13 (Optioneel) Op welke school bent u werkzaam?

---

---

---

Q4 Sommige onderwerpen uit de geschiedenis liggen gevoeliger dan andere. Denk aan het slavernijverleden of de Holocaust.

Wat zijn voor u gevoelige of controversiële onderwerpen in het geschiedenisonderwijs?

---

---

---

---

---

Q11 In hoeverre herkent u zich in de volgende uitspraak:

'Ik voel me gestrest en/of ongemakkelijk bij het vooruitzicht van lesgeven over een gevoelig/controversieel onderwerp.'

- 1- Helemaal mee oneens (1)
- 2- Oneens (2)
- 3- Neutraal (3)
- 4- Mee eens (4)
- 5- Helemaal mee eens (5)

Q5 Geeft u de komende drie maanden les over een gevoelig of controversieel onderwerp?

- Ja (1)
- Nee (2)
- Dat weet ik niet (3)

Q6 Zo ja, welk(e) onderwerp(en)?

---

Q7 Aan welk(e) niveau(s) geeft u les?

- VMBO-B t/m VMBO-G (1)
  - VMBO-T (2)
  - HAVO (3)
  - VWO (4)
- 

Q8 Aan welke jaarlaag/jaarlagen geeft u les?

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)

End of Block: Default Question Block

---

Start of Block: Block 2

Q13 Tot slot, vul hier uw emailadres in als ik u mag benaderen voor het vervolg van dit onderzoek.

Dit stel ik zeer op prijs en helpt me bij mijn afstuderen.

Uw emailadres wordt niet opgeslagen bij uw overige antwoorden.

---

End of Block: Block 2

---

## Bijlage 2: informed consent-formulier

### INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

#### **Inleiding**

U bent uitgenodigd om mee te doen aan een wetenschappelijk onderzoek van de Radboud Universiteit. Voordat u beslist of u wilt meedoen aan dit onderzoek, krijgt u uitleg over wat het onderzoek inhoudt. Lees deze informatie rustig door.

#### **Waarover gaat het onderzoek?**

In dit onderzoek verken ik de invloed van de persoonlijke opvattingen van geschiedenisdocenten op hun pedagogisch handelen bij het lesgeven over controversiële onderwerpen.

#### **Wat wordt er van u verwacht?**

In dit onderzoek wordt u tijdens het lesgeven gefilmd en vervolgens geïnterviewd. Als u toestemming geeft, wordt er een video en een geluidsopname gemaakt om de nauwkeurigheid van het onderzoek te waarborgen. De video en opname worden gebruikt als onderzoeksdata. Een interview duurt ongeveer één uur. In het interview krijgt u vragen over uw persoonlijke opvattingen over controversiële onderwerpen in de geschiedenis. U wordt nadrukkelijk nergens op *beoordeeld*; het doel is om inzicht te krijgen in de manier waarop geschiedenisdocenten omgaan met controversiële onderwerpen.

#### **Vrijwilligheid**

U beslist zelf of u deelneemt aan dit onderzoek. Uw deelname is vrijwillig. U mag altijd nee zeggen. U hoeft geen vragen te beantwoorden waar u liever geen antwoord op geeft, en u kunt op elk moment tijdens het onderzoek uw deelname stopzetten en uw toestemming intrekken. U hoeft niet aan te geven waarom u stopt. U kunt tot twee weken na deelname ook uw onderzoeksgegevens en persoonsgegevens laten verwijderen, door een mail te sturen naar [mailadres onderzoeker].

#### **Wat gebeurt er met mijn gegevens?**

Uw deelname aan dit onderzoek is vertrouwelijk. Alle onderzoeksdata worden bewaard op de beveiligde servers van de Radboud Universiteit, volgens het protocol van de universiteit. Dit protocol is in lijn met de Algemene Verordening Persoonsgegevens (AVG).

Opnames worden gewist zodra het gespreksverslag klaar is. De aantekeningen van het interview worden gepseudonimiseerd, wat betekent dat het nagenoeg onmogelijk is om de data naar u terug te herleiden. Wij doen dit door alle informatie die naar u als persoon leidt te verwijderen uit de onderzoeksdata (zoals uw naam, contactgegevens of enige vermelding van andere personen) en te vervangen door een pseudoniem.

De lijst met deelnemers en pseudoniemen wordt versleuteld en opgeslagen op een beveiligde omgeving, waar alleen de onderzoeker toegang toe heeft. Zodra dit is gebeurd werkt de onderzoeker alleen nog met de gepseudonimiseerde data, die tevens zullen worden gebruikt voor wetenschappelijke artikelen en presentaties. De gepseudonimiseerde data worden niet gebruikt voor andere onderzoeken, tenzij u hiervoor expliciet toestemming geeft. De aantekeningen zullen voor tien jaar worden opgeslagen op het Radboud netwerk om wetenschappelijke integriteit te waarborgen. De lijst met deelnemers en pseudoniemen wordt aan het eind van het onderzoek gewist.

U kunt vragen of klachten over dit onderzoek melden bij Huug Wiss.

Ook kunt u een klacht indienen bij de [vertrouwenspersonen voor academische integriteit](#) ([vertrouwenspersonen@ru.nl](mailto:vertrouwenspersonen@ru.nl)).

Als u vragen of klachten heeft over de verwerking van uw persoonsgegevens, raden we u aan om deze eerst te bespreken met de onderzoeker. U kunt ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van Radboud Universiteit ([mijnprivacy@ru.nl](mailto:mijnprivacy@ru.nl)). Of u kunt een klacht indienen bij de [Autoriteit Persoonsgegevens](#).

**Toestemmingsverklaring**

Als u aan dit onderzoek wilt meedoen, vragen we u een toestemmingsverklaring te ondertekenen. Door uw schriftelijke toestemming geeft u aan dat u de informatie heeft begrepen en instemt met deelname aan het onderzoek.

**Heeft u vragen over het onderzoek?**

Als u meer informatie over het onderzoek of het bewaren van onderzoeksgegevens wilt hebben, kunt u contact opnemen met de uitvoerend onderzoeker:

Huug Wiss  
[mailadres onderzoeker]

### Toestemming

Ik heb uitleg gekregen over het doel van het onderzoek. Ik heb vragen mogen stellen over het onderzoek. Ik neem vrijwillig aan het onderzoek deel. Ik begrijp dat ik op elk moment tijdens het onderzoek mag stoppen als ik dat wil. Ik begrijp hoe de gegevens van het onderzoek bewaard zullen worden en waarvoor ze gebruikt zullen worden. Ik stem in met deelname aan het onderzoek zoals beschreven in het informatiedocument.

Daarnaast geef ik toestemming voor (s.v.p. aankruisen wat van toepassing is):

**Ja**   **Nee**

- maken van video-/audio-opnamen
- het intern opslaan van video-/audio- opnamen voor een periode van 10 jaar om wetenschappelijke integriteit te waarborgen

Naam deelnemer:

Datum:

Handtekening:

Naam onderzoeker:

Datum:

Handtekening:

## Bijlage 3: interviewgide diepte-interviews

### Interviewgide diepte-interview Gevoelige Onderwerpen

*Bedankt voor uw deelname aan mijn onderzoek.*

Voor de opname: gaat u akkoord dat ik dit gesprek opneem voor onderzoeksdoeleinden?

U mag op ieder moment uw deelname stoppen en u hoeft geen antwoord te geven op vragen als u dat niet wilt.

- Kort over mezelf:  
24 jaar, kom uit Nijmegen, sta voor de klas in Eindhoven  
Rond hopelijk in januari mijn opleiding tot Eerstegraads Geschiedenisdocent af
- Korte uitleg onderzoek:  
Ik ben geïnteresseerd in de pedagogische afwegingen van geschiedenisdocenten bij het lesgeven over gevoelige onderwerpen. Over gevoelige onderwerpen is heel wat geschreven, maar dat pedagogische element ontbreekt.  
Daarover zou ik u graag wat vragen willen stellen, te beginnen met meer algemene vragen, later vraag ik u ook naar uw eigen mening, visie en afwegingen.

1. Hoe lang bent u werkzaam als geschiedenisdocent?
2. Waarom koos u voor dit beroep en voor dit schoolvak?
3. Met welke woorden omschrijft u uzelf als docent?
  - a. En specifiek in de rol van pedagoog?

*Dan over gevoelige onderwerpen:*

4. Aan welke criteria moet, volgens u, een onderwerp in het geschiedenisonderwijs voldoen om 'gevoelig' genoemd te worden?
  - a. Sociale veiligheid/klimaat/sfeer?
  - b. Controverse in de media/publieke opinie
5. Welke voorbeelden kunt u noemen?

In de literatuur worden drie thema's genoemd als meest gevoelig: de recente geschiedenis van de **Islam** (moslimterrorisme, integratie, Israël-Palestinaconflict); **koloniaal verleden** (slavernij, slavernijexcuses, Zwarte Piet); de **Holocaust**.

Uit mijn eigen onderzoek en ervaring komen ook **LHBTI+** en **feminisme** naar voren.

6. Geef u over één van deze onderwerpen les?
7. Zit hier een onderwerp tussen waarover u een uitgesproken persoonlijke mening hebt?
  - Zo ja, welke?
    - a. Hoe gaat u om met uw eigen mening/opvatting/standpunt wanneer u hierover lesgeeft?
    - b. Wat wilt u dat leerlingen meekrijgen van deze mening?
      - i. Wat juist niet?
      - ii. Hoe bewerkstelligt u dit?
      - iii. In hoeverre bewaakt u daarover de controle?
    - c. Wat zijn daarbij uw pedagogische afwegingen?
      - i. Veilig klimaat; neutraliteit; positieve beïnvloeding/goede voorbeeld; Grondwet?
  - Zo nee, dan is het mogelijk alsnog interessant hoe u zo'n onderwerp behandelt.
    - a. Welke pedagogische afwegingen maakt u bij het lesgeven over een dergelijk onderwerp?
  - Bekwaam? Ervaring? Training?

- Stress, spanning?

Dan wil ik u even een casus voorleggen.

Stel, u geeft les over de emancipatie van vrouwen tijdens de Eerste Feministische Golf. Een leerling, een jongen, roept “vrouwen horen achter het aanrecht!”, tot hard gelach van een aantal andere jongens in de klas.

8. Welke **pedagogische** afwegingen maakt u op zo'n moment in uw hoofd?
  - i. Welke **waarden** vindt u op dat moment belangrijk? (Een wenselijk antwoord is ook goed.)
  - b. Hoe verhouden deze waarden zich t.o.v. praktische zaken zoals klassenmanagement, relatie met de leerling, enzovoorts?
  - c. In hoeverre wil je dat die jongen die mening niet heeft?

Terug naar uw omschrijving van uzelf in de rol van pedagoog,

Hoe komt dat tot uiting in uw handelen bij de casus?

## Bijlage 4.1: transcript SRI

Transcript SRI 13-10-2023

Interviewer: I

Pseudoniem: A

1 I: Dankjewel, sowieso, dat je deelneemt aan dit onderzoek. Ja dus we gaan  
2 zo een interview hierover houden. Ik zal eerst wat inleidende vragen  
3 stellen en dan zetten we de video aan. Ik wil even duidelijk zeggen dat dit  
4 geen beoordeling van de les is. Of jouw manier van lesgeven, het gaat echt  
5 over pedagogische beslissingen die je hebt genomen tijdens de les.  
6 Ik wil jou vragen straks zoveel mogelijk aan het woord te zijn als we de  
7 opname kijken.  
8

9 A: Dat is goed.

10

11 I: Mijn onderzoek heeft dus een nadruk op pedagogische afwegingen. En dan  
12 is het wel mooi dat we hetzelfde idee hebben van wat pedagogisch inhoudt.  
13 Dus kun je mij vertellen; wat versta jij daaronder?  
14

15 A: De connectie met de leerling, hoe jij op het gedrag van de leerling  
16 reageert en hoe je gedrag van de leerling probeert te beïnvloeden, kort  
17 samengevat.  
18

19 I: Ja precies. Het is dus iets anders dan didactisch, want daar heb je de  
20 stof, oké.  
21 Had ook nog even opgezocht de officiële definitie van pedagogiek. Dat is  
22 dus de leer van de opvoeding en ontwikkeling, 't opgroeien van kinderen.  
23 Nou in dit geval dus welke rol speelt een docent daarin en nou volgens mij  
24 hebben we het dan wel over hetzelfde.  
25

26 A: Ja, denk 't ook.

27

28 I: Even kijken, dit heb ik besproken met je.  
29 Ja nou dan eerst gewoon wat inleidende vragen. Wat vond je ervan om les te  
30 geven met die camera achterin?  
31

32 A: Nee daar had ik niet zo moeite mee, nee.  
33

34 I: Merkte je dat nog? Was je er nog mee bezig?  
35

36 A: Nee eigenlijk niet maar kinderen op zich gewoon ook meer dan ik.  
37 En ik vond die camera op zich ook fijn, want toen kon je het luchtig  
38 houden, grapjes over maken.  
39

40 I: Ja, oké, dat was mijn volgende vraag inderdaad. Hoeveel invloed denk je  
41 dat die camera en ik hadden op leerlingen?  
42

43 A: Ik denk wel sommige kinderen daardoor toch wel stil blijven, ook dat ze  
44 sommige dingen niet wilden zeggen of dat ze zich inhouden. Maar ik denk je  
45 toch wel een leuke discussie hebt kunnen volgen, met reacties op elkaar.  
46

47 I: Jazeker. En hoe representatief vond je deze les nou vergeleken met  
48 andere lessen en dan even ongeacht...  
49

50 A: Binnen die klas of diezelfde les die ik op een andere klas heb gevoerd?  
51

52 I: Kan allebei.  
53

54 A: Ik heb 'm ook bij mavo drie gevoerd en daar was het intenser.  
55 Daar reageerden veel mensen en ook op een heftigere manier. Bij de andere  
56 havo drie klas had ik eigenlijk meer roering verwacht maar dat ging 't iets  
57 gezapiger. Daar was... Stond iedereen wel op dezelfde manier, ja in dezelfde  
58 richting en hier kwamen toch op een bepaald moment wat reacties waarvan ik  
59 dacht van oei. Nou, niet per se oei, maar wel dat ik dacht 'dit gaat wel  
60 wat teweegbrengen'.  
61

62 I: Ja, ja. Oké. En deze les bij deze klas vergeleken met andere lessen, was  
63 dit qua klimaat een les zoals deze klas vaker is?  
64  
65 A: Ja het is vaker wel een ja... Een veilig klimaat soms... ja dat is op zich  
66 wel, maar dat wordt wel wat gereageerd op elkaar maar niet per se om iemand  
67 te kwetsen.  
68  
69 I: Nee en was deze les zijn nog bijzonder in?  
70  
71 A: Nee.  
72  
73 I: Nee, dus op zich iedereen gedroeg zich zoals ze normaal ook doen?  
74  
75 A: Ja.  
76  
77 I: Kan je nog wat meer vertellen over hoe veilig het klimaat in deze klas  
78 is?  
79  
80 A: Ja ik heb ze zelf ook nog maar kort. Ik merk dat het wel een veilige  
81 klas is. Ja dit is eigenlijk wel een klas die wel gezellig is. Niet pesten,  
82 dat valt me niet op, of kwetsende opmerkingen.  
83  
84 I: Oké, en hoe is de samenstelling van de klas?  
85  
86 A: Hoe bedoel je?  
87  
88 I: Dat kan zijn achtergrond. Ja laten we even... de achtergrond van  
89 leerlingen in deze klas, hoe ziet dat eruit?  
90  
91 A: Hmm, ja dat is wel Nederlands. Alleen die ene jongen die Chinees is  
92  
93 I: En verder was het vrij homogeen. En weet je ook hoe ze naar grote  
94 onderwerpen zoals deze kijken?  
95  
96 A: Ja ik denk vooral als je zo'n thema behandelt hoor je toch vaak wat er  
97 thuis gezegd wordt. Dat weet je natuurlijk nooit zeker maar dat gevoel  
98 krijg ik wel.  
99  
100 I: En was de andere klas homogeen denk je of wat minder?  
101  
102 A: Nee.  
103  
104 I: Oké. Dan even over jou en jouw persoonlijke kijk op dit onderwerp. Hoe  
105 betrokken voel jij je bij dit onderwerp? En dan even voor het interview:  
106 dat is dan feminisme.  
107  
108 A: Hoe gemotiveerd ik ben om dit onderwerp te geven? Of hoe erg ik verdiept  
109 ben in dit onderwerp?  
110  
111 I: Nou ja, vooral: hoe kijk jij zelf tegen het feminisme aan?  
112  
113 A: Ik vind het wel belangrijk dat het behandeld moet worden, dat het  
114 bespreekbaar moet zijn. Dat ja, de lange weg die geweest is, dat die ook  
115 behandeld moet worden aan dat je moet laten zien 'kijk waar we vandaan  
116 komen' en ook heel belangrijk dat we er nog niet zijn, op die manier, dat  
117 het nog niet volledig gelijkgetrokken is.  
118  
119 I: Kun je daar meer over zeggen? Wat bedoel je ermee?  
120

121 A: Nou als je naar andere landen kijkt en bijvoorbeeld sommige reacties van  
122 een paar leerlingen en ja dat geeft wel aan dat het dus nog niet volledig  
123 geëmancipeerd is.  
124  
125 I: Nee jij persoonlijk zou willen dat dat...  
126  
127 A: Dat dat wel is en ik weet, en ik weet ik kan ze daar niet van  
128 overtuigen. Dat is ook niet mijn rol, vind ik, als geschiedenisdocent. Ik  
129 moet objectief blijven, maar ik wil ze er wel wat meer over na laten  
130 denken.  
131  
132 I: Ja oké. En heb jij iets van persoonlijke ervaringen die jouw mening over  
133 het feminisme hebben beïnvloed?  
134  
135 A: Nee niet per se. Ik kom zelf ook uit een gezin waar mijn moeder  
136 eigenlijk gewoon huismoeder was en m'n vader die werkte als boer. Dus ja,  
137 ik heb eigenlijk dan de andere kant ervan meegemaakt, maar ja het is niet  
138 dat ik daardoor vind: 'dat is de enige manier die juist is'.  
139  
140 I: Nee, want nu, even gepolariseerd gezegd, stel dat je voor of tegen het  
141 feminisme bent, ben jij wel voor?  
142  
143 A: Ja ik maar wel voor het feminisme.  
144  
145 I: En op een schaal van één tot tien?  
146  
147 A: Uhm, ja. Zeven of acht? - *lacht* - Wat is tien?  
148  
149 I: Bij een tien... Ja dat moet ik even uitwerken natuurlijk. Dit is ook de  
150 eerste keer dat ik dit doe dus. Bij tien zou ik zeggen: 'je bent echt  
151 activistisch en je doet mee met demonstraties.  
152  
153 A: Oké dan niet, dan zou ik het bij een zeven houden.  
154  
155 I: Ja, ja. Oké, en met welke woorden zou jij jezelf omschrijven in de rol  
156 van pedagoog? Welke bijvoeglijk naamwoorden?  
157  
158 A: Begeleidend. Coachend. Objectief. Neutraal. Zo neutraal mogelijk, al  
159 weet ik dat je nooit volledig neutraal bent. Ik heb toch een paar keer een  
160 suggestieve vraag gesteld. Maar dat doe ik om 'm te prikkelen dat ie de  
161 andere kant... dat die eigenlijk de fout in z'n logica door gaat krijgen. Een  
162 beetje van die socratische vragen. Maar dan probeer ik me eigenlijk wel op  
163 de achtergrond te zetten, in het leerproces.  
164  
165 I: Oké, en dat was nu deze les zo, maar ook in andere lessen die je dit zo?  
166  
167 A: Ik ga niet meningen veroordelen, maar ik wil je wel de andere kant laten  
168 zien.  
169  
170 I: Oké, ja een neutrale houding dus. Oké, dank je wel. Dan voordat we de  
171 opname aanzetten zo; dat kunnen we op twee manieren doen. We kunnen gewoon  
172 vanaf het begin kijken en dan laat jij het even weten wanneer je iets  
173 noemenswaardig vindt. Of ik pauzeer 'm met de vraag 'wat dacht je hier' of  
174 'waarom zei je dit'. We kunnen ook doen dat jij actief even vooruit spoelt  
175 naar stukjes die jij belangrijk vond. 't Maakt niet uit of dat er straks  
176 vijftig zijn of dat jij maar twee momenten tijdens de les noemenswaardig  
177 vond.  
178  
179 A: Ja ik denk dat beter is dat jij dat doet, want ja, ik kijk nu toch vanaf  
180 een andere manier dus...  
181

182 I: Letterlijk natuurlijk. Ja oké, nou dan zetten we het gewoon aan en dan...  
183 nou, echt de tussenstukjes dat er niks gebeurde kunnen we doorspoelen en  
184 dan als er echt iets is...  
185  
186 A: Oké.  
187  
188 I: Nogmaals, het is voor mij de eerste keer dat ik dit doe. Ik heb in de  
189 literatuur gelezen dat docenten 't in het begin misschien een beetje  
190 ongemakkelijke kunnen vinden om naar zichzelf te kijken...  
191  
192 A: Ja, ik denk 't ook.  
193  
194 I: Nou ja, wat ik zei hè: 't is niet om te beoordelen en de opname, dat is  
195 geen onderzoekdata, dus dit is uiteindelijk onderzoekdata, ons gesprek nu.  
196 Dit [de video-opname] wordt weer verwijderd  
197  
198 A: Is goed.  
199  
200 I: Even kijken.  
201  
202 - Video-opname start. -  
203  
204 I: Ik spoel 'm een stukje vooruit, omdat dit het begin is van de les.  
205  
206 - Docent leg werkvorm uit. Stellingen op het bord. Leerlingen gaan  
207 staan als ze het eens zijn met de stelling. -  
208  
209 I: Dan pauzeer ik 'm even hier. De leerling zegt dat vrouwen niet zouden  
210 moeten mogen stemmen omdat ze onzin praten, wat dacht jij op dat moment?  
211 Weet je dat nog?  
212  
213 A: Ja hier denk ik dan dat hij of stoer wil doen, een grapje maken. Bij hem  
214 had ik een beetje het gevoel van dit krijgt hij van vanuit thuis ook een  
215 beetje mee.  
216  
217 I: Ja dan gaan we naar je reactie kijken. Ja kun je even herhalen wat je  
218 zei?  
219  
220 A: Nou dat weet ik niet meer.  
221  
222 I: Je zei iets als, dan hebben we het hier dus over je moeder. Ja je  
223 reactie was misschien gaat het alleen over je moeder.  
224  
225 A: Ja, 't was als grapje bedoeld. Om 'm gelijk terug te pakken, of ja,  
226 terug te leggen. Ja, hij wil ook een grapje maken, dus om 'm op die manier  
227 gelijk te zetten.  
228  
229 I: Oké, ja, en waarom zei je dan dit? Kun je dat nog terughalen?  
230  
231 A: Hij leek dus lollig te zijn, dus ik dacht 'ik pak 'm terug'. Als je  
232 lollige opmerkingen wil maken, dan krijg je er eentje terug.  
233  
234 I: En hoe serieus denk je dat zijn opmerking was.  
235  
236 A: Uhm, ja lastig in te schatten. Ik denk... hij lacht daarna een beetje dus  
237 ik denk dat het wel voor de lol was, om uit te lokken.  
238  
239 I: Oké.  
240  
241 - Video gaat door tot volgende stelling: ga staan als je vindt dat  
242 vrouwen naar school mogen gaan. -

243  
244 I: Je stelde hier 'ga staan als je vindt dat vrouwen naar school mogen  
245 gaan.' Leerlingen hoor je hier vooral nee roepen en lachen. Wat dacht jij  
246 op dat moment.  
247  
248 A: Ik dacht 'ja dat dan klinkt leuk, dat je niet naar school hoeft', maar  
249 uiteindelijk als je er goed over nadenkt dan is het eigenlijk helemaal niet  
250 leuk.  
251  
252 I: Nee, dus je dacht die 'nee's' die zijn vooral...  
253  
254 A: Ja, er bleven bij deze volgens mij ook meer meiden zitten.  
255  
256 I: En wat zegt dat denk je?  
257  
258 A: Ja dat klinkt dan leuk, niet naar school hoeven gaan maar wat ik zeg,  
259 uiteindelijk als ze naar de gevolgen daarvan kijken is het eigenlijk  
260 helemaal niet want iedereen wil, denk ik.  
261  
262 I: Oké, dan keken we even verder.  
263  
264 - Video gaat verder, leerlingen gaan staan of blijven zitten bij de  
265 stelling. Docent vraagt leerling die is blijven zitten of hij zijn  
266 keuze wil toelichten. -  
267  
268 I: Weet jij nog wat die leerling zei?  
269  
270 A: Ja, die zei volgens mij iets van 'ik denk dat ze toch slecht zijn in  
271 school', zoiets dacht ik.  
272  
273 I: Dan jouw reactie daarop. Ik geloof dat jouw vraag aan hem was 'jij hebt  
274 dus liever dat vrouwen zich niet kunnen ontwikkelen'.  
275  
276 A: Nou op moment dat hij zegt 'vrouwen mogen niet naar school' neem je ze  
277 de kans eigenlijk weg voor vrouwen om zich te kunnen ontwikkelen. Dat wil  
278 ik 'm terugleggen. 'Oké, jij vindt dat, maar als dit dan het gevolg is, wat  
279 vind je daarvan?'  
280  
281 I: En waarom vroeg je dat?  
282  
283 A: Wat ik zei, die socratische vragen, dat je die fout in je eigen logica  
284 moet gaan moet gaan vinden. Je zegt dan wat, maar wat zijn de gevolgen  
285 daarvan? Dat je daarover na gaat denken. Dat je dan dus teruggaat naar je  
286 eerste uitspraak en er dus achter komt van, 'oké, wat zeg ik nu eigenlijk?  
287 Is dat wel wat ik bedoel?'  
288  
289 - Video gaat verder. -  
290  
291 I: Je vraagt een leerling 'wil jij dit toelichten?' en hij zegt nee. En  
292 toen?  
293  
294 A: Ja, als hij het niet toe wil lichten, hoeft hij dat van mij ook niet. Ik  
295 heb die vraag gesteld en dan hoop ik, ja, dat hij erover na gaat denken en  
296 misschien heeft hij dat nu ook al gedaan en begrijpt die 't nu, van: 'oké  
297 ik hoef dat niet meer toe te lichten'. Of hij heeft 't als grapje bedoeld  
298 dus 'ik wil het niet toelichten'.  
299  
300 - Video gaat verder, docent zegt tegen een andere leerling dat het niet  
301 uitmaakt als hij iets niet wil toelichten. -  
302  
303 I: Je zegt daar weer dat het niet uitmaakt...

304 A: Ja gewoon dat je in deze setting alles mag zeggen of niet mag zeggen.  
305 Ja, natuurlijk moet je wel uitkijken met alles wat je zegt. Maar dat moet  
306 gewoon kunnen, dat het veilig is. Dat gevoel wil ik ze geven dat het veilig  
307 is.  
308  
309 I: Dus dat geef je 'm hier door hem niet te laten zeggen...  
310  
311 A: Ja precies.  
312  
313 I: Oké.  
314  
315 - Video gaat door. Stelling is: ga staan als je vindt dat vrouwen een  
316 baan mogen hebben. -  
317  
318 I: Hoorde je dat, wat iemand zei? 'Ze moeten thuisblijven voor de  
319 kinderen!'  
320  
321 A: Ja.  
322  
323 I: Heb dat toen gehoord ook?  
324  
325 A: Toen ook ja. Toen heb ik hem ook gevraagd om dat uit te leggen, of was  
326 dat een andere bij wie ik dat zei?  
327  
328 I: Dat kunnen we zo even gaan zien.  
329  
330 - Video gaat verder. -  
331  
332 I: Ja, dus deze jongen zegt 'ze moeten thuisblijven' en je vraagt 'waarom  
333 vind je dat?' Is dat weer hetzelfde socratische of...?  
334  
335 A: Ja, ik wil met die vragen hem erover laten nadenken. Weer dat  
336 socratische. 'Wat is de kern van jouw uitspraak?'  
337  
338 - Video gaat verder. Een meisje heeft een vraag en krijgt de beurt. -  
339  
340 I: Een andere leerling stelt de vraag aan de jongen die net reageerde met  
341 'wat vind je dan van transgenders?' Wat dacht je toen?  
342  
343 A: Ja, toen dacht ik dat gaat eigenlijk heel ergens anders over, maar ik  
344 wilde toch die ruimte bieden dat je dat mag vragen. Dus ik heb dat laten  
345 gaan. Of ja, ik heb die mogelijkheid gegeven.  
346  
347 I: Ja, dus dat er een discussie tussen leerlingen ontstond?  
348  
349 A: Ja.  
350  
351 I: Maar jij dacht 'hier blijf ik even buiten' of wilde je het juist sturen?  
352  
353 A: Ik dacht 'zei stelt die vraag aan hem, en op een gegeven moment  
354 reageerde iemand anders', dus toen heb ik dat geloof ik even moeten sturen,  
355 van, 'jij stelt de vraag aan hem'.  
356  
357 - Video gaat verder. Het meisje met de vraag roept 'wat als je van een  
358 man naar een vrouw gaat? Mag je dan wel werken?' De jongen reageert  
359 'dan mag je niet bestaan'. De klas is rumoerig. -  
360  
361 I: Het is volgens mij lastig te verstaan, maar ik geloof dat de jongen iets  
362 zei als 'ze moeten niet bestaan'. Hoe sta jij daarin? Deel je die mening?  
363  
364 A: Nee.

365 I: En hoe handelde je toen je dat hoorde?  
366  
367 A: Ja, volgens mij heb ik daar niet doorgepakt, nee, nee.  
368  
369 I: Nee, nou ja, dat kan. Was dat bewust?  
370  
371 A: Nee klopt ja, daar had ik... Maar ik vind het dan ook wel wat om hem eruit  
372 te sturen. Ja... daar had ik eigenlijk de grens moeten bewaken, van de  
373 discussie.  
374  
375 - Video gaat verder. Een leerling zegt 'ze moeten op de brandstapel'.  
376 Roy hoorde dit tijdens de les niet. Roy pauzeert de opname. -  
377  
378 A: Ja, ik denk dat ik 'm de ruimte gaf om het recht te zetten.  
379  
380 I: Wat bedoel je met rechtzetten?  
381  
382 A: Om z'n mening te nuanceren.  
383  
384 I: En deed hij dat?  
385  
386 A: Ja hij vlakke 'm af. Binnen zichzelf. Zo van, 'je moet je ding doen,  
387 maar val mij er niet mee lastig'. Dat was eigenlijk z'n... ja.  
388  
389 I: En dat is een minder extreem standpunt?  
390  
391 A: Ja.  
392  
393 - Video gaat verder. Volgende stelling begint: ga staan als je vindt  
394 dat vrouwen dezelfde rechten moeten hebben als mannen. Dezelfde  
395 leerling die vaker aan het woord is geweest krijgt de beurt om zijn  
396 keuze - blijven zitten - toe te lichten. -  
397  
398 I: Dit is eigenlijk weer zo'n zelfde situatie. Het is ook dezelfde jongen  
399 die zegt 'als mannen er niet waren dan zou de wereld ophouden', zoiets, en  
400 wat doe jij vervolgens? Wat dacht je en wat deed je?  
401  
402 A: Ja, ik denk dat zij die laatste stelling verkeerd interpreteren. Ik denk  
403 zo van, 'wie is machtiger? Of 'wie heeft meer te zeggen of wie hoort meer  
404 te zeggen te hebben?' Omdat ze eigenlijk naar de kern gaan van ja, het gaat  
405 om gelijke behandeling niet om, ja, om de kansen, maar uiteindelijk gewoon  
406 tot de kern dat je gewoon qua rechten gelijk bent niet per se hiërarchie of  
407 dat je jezelf opgewerkt hebt.  
408  
409 I: Dus klopt het dat jij dacht hier aan te voelen 'hij begrijpt dat  
410 verkeerd'?  
411  
412 A: Ja, daarom wou ik eventjes verduidelijken, van ik dacht 't gaat om de  
413 kern, die gelijke behandeling.  
414  
415 I: Dus dat is wat we hier nu zien, even de vraag herstellen?  
416  
417 A: Ja.  
418  
419 - Video gaat verder. -  
420  
421 I: Dan pauzeer ik 'm weer even. Iemand zei 'mannen leveren over het  
422 algemeen betere arbeid'. Wat vind je van zijn uitspraak?  
423  
424 A: Ja, als je 't weer vanuit één kant bekijkt... Ja, ik vind dat een beetje  
425 zo'n loze uitspraak en dan wil ik hem even confronteren met... er zijn ook

426 andere voorbeelden die bewijzen dat dat niet is. Je zegt nogal wat, je  
427 generaliseert.  
428  
429 I: Dus dan stel je een vraag die uhm... In hoeverre jouw vraag daarop  
430 suggestief? Jouw reactie daarop. Was je daarmee bezig?  
431  
432 A: Ik weet niet meer wat ik hierop gereageerd heb.  
433  
434 I: Even kijken.  
435  
436 - Video gaat verder. Er komt een jongen het lokaal binnen. Hij krijgt  
437 de vraag van een klasgenoot 'vind je dat vrouwen rechten moeten  
438 hebben?' -  
439  
440 I: Er komt nu een jongen wat later binnen en die krijgt van klasgenoten de  
441 vraag 'vind je dat vrouwen rechten moeten hebben?'. Wat dacht je toen een  
442 klasgenoot hem dat vroeg?  
443  
444 A: Ja ik denk ze zijn hem aan het uitlokken om een opmerking te maken  
445 terwijl hij helemaal niet weet waar 't nou eigenlijk over gaat. Dus ik  
446 probeerde het af te kappen.  
447  
448 I: Waarom?  
449  
450 A: Ja, out of the blue krijgt hij de vraag 'vind je dat vrouwen rechten  
451 moeten hebben?' zonder de context van waar we mee bezig zijn. Ik denk dan  
452 kan hij misschien iets zeggen waar hij helemaal niet achter staat. Ja, 't  
453 heeft weinig toegevoegde waarde, denk ik dan.  
454  
455 - Video gaat verder. -  
456  
457 I: Zijn reactie was 'nee, natuurlijk niet'. Is dat wat je bedoelde van...  
458  
459 A: Ja, ja hij kan er misschien wel achter staan maar, hij weet nog niet  
460 precies waar we nu eigenlijk mee bezig zijn en wat de opbouw van het stukje  
461 is.  
462  
463 - Video gaat verder. -  
464  
465 I: De jongen die moest van jou... 'ga maar staan' zeg je. Waarom?  
466  
467 A: Nou, ik wilde dus... Omdat hij zoiets zei wilde ik hem er wel bij pakken  
468 van 'dit is wat we aan het doen zijn, wat je nu zegt... denk er even over na,  
469 wat vind je er eigenlijk van?'  
470  
471 I: En zijn reactie was?  
472  
473 A: 'Ze kunnen alleen maar koken', en ja.  
474  
475 I: En de klas lacht, op zo'n moment. Wat zijn je afwegingen?  
476  
477 A: Ik dacht 'hij zit een lolletje te maken, te provoceren. Daar kan ik in  
478 mee gaan, maar dat gun ik 'm niet.'  
479  
480 I: Oké, ja.  
481  
482 - Video gaat verder. Een leerling zegt tegen de jongen die net  
483 binnenkwam 'je wordt gefilmd hè'. Veel gelach. Docent stelt vragen  
484 aan deze jongen. Hij reageert onder andere met 'mannen zijn gewoon  
485 sterker, natuurlijk staan ze boven vrouwen volgens de wet'. -  
486

487  
488 I: Even, die jongen die net binnenkwam die zegt 'vrouwen zouden ook niet  
489 mogen stemmen'. Dat is misschien nogal een uitspraak. Dus hoe reageerde je  
490 erop?  
491  
492 A: Dan wil ik 'm confronteren met wat die eigenlijk zegt.  
493  
494 I: Ja, dus je vraagt 'waarom niet?'.  
495  
496 A: Ja.  
497  
498 I: En is dat weer dat objectieve, maar wel bevragen?  
499  
500 A: Ja, ik begrijp dat die jongens toch weer proberen er weer een geintje  
501 van te maken en dan... Ja hoe moet ik dat uitleggen... Dat ze er toch serieus  
502 naar moeten gaan kijken.  
503  
504 I: Dan nu heeft een meisje dat al eerder gereageerd heeft... Zij wil nu weer  
505 reageren, dus krijgt zij de beurt.  
506  
507 - Video gaat verder. -  
508  
509 I: Het meisje vroeg dus... Wat vroeg ze precies?  
510  
511 A: 'Die verschillen... als die rechten wegvallen dan blijven die verschillen  
512 ook groot.' Dat was de kern, dacht ik.  
513  
514 I: Ja, en die jongen reageert daarop met weer een opmerking als 'mannen  
515 zijn beter.'  
516  
517 A: Ja, sterker.  
518  
519 I: En toen jij dat aanhoorde...?  
520  
521 A: En toen wilde ik eigenlijk naar dat punt gaan van 'maar wat maakt het  
522 uit wie sterker is?' of 'waarom ben je dan beter als je sterker bent?',  
523 weer richting de kern van 'ja, wat zeg je nu eigenlijk?', 'wat maakt het  
524 nou uit hoe sterk je bent, als we kijken naar de rechten?'. Alsof je meer  
525 rechten krijgt hoe sterker je bent.  
526  
527 I: En dat is ook jouw mening?  
528  
529 A: Ja, dat is ook mijn mening. Maar ik wil hem er zelf over na laten  
530 denken.  
531  
532 I: Oké, want in hoeverre wil jij niet dat de leerlingen achter jouw mening  
533 komen? In hoeverre speelt dat mee?  
534  
535 A: Ja, uiteindelijk hoop je toch dat ze achter je mening komen. Of niet per  
536 se dat ze achter je mening komen, maar dat ze de andere kant ook inzien en  
537 dan probeer je niet pushen, maar ik probeer 'm wel te prikkelen. Om op die  
538 manier te denken.  
539  
540 I: Dus je zegt 'op die manier', op welke manier?  
541  
542 A: Om het vanaf de andere kant te bekijken.  
543  
544 I: En dat is nu toevallig, of niet toevallig, ook jouw mening?  
545  
546 A: Ja, ja.  
547

548 I: En dat is natuurlijk ook oké.  
549  
550 A: Ook bij andere dingen waar ze al achter mijn mening staan, probeer ik  
551 ook wel de andere kant toe te lichten. Maar dat gaat dan bijvoorbeeld meer  
552 over politiek.  
553  
554 I: Kun je dat uitleggen?  
555  
556 A: Bijvoorbeeld links en rechts in de politiek.  
557  
558 I: Dus er iets is, dat heet devil's advocate. Is dat wat je dan speelt?  
559  
560 A: Ja dan probeer ik ze... probeer ik allebei de kanten uit te leggen en dat  
561 ze dan een keuze kunnen maken. Dan probeer ik allebei de kanten zo  
562 objectief mogelijk te doen. Ook als zij al een mening hebben die hetzelfde  
563 is als mijn mening.  
564  
565 I: Ja, oké, ja.  
566  
567 - Video gaat verder. Roy sluit de werkvorm af. -  
568  
569 I: Je zegt 'we hebben verschillende meningen gehoord en dat bracht nogal  
570 wat teweeg'. Hiermee sluit je dit gedeelte even af. Waarom zeg je dingen?  
571  
572 A: Omdat ze dat ze dan met deze gedachte ook de uitleg ingaan gaan over  
573 emancipatie. Dat je begrijpt van 'oké, je zit een fase en vrouwen zijn dus  
574 nog niet volledig geëmancipeerd' en dat is daarmee, met dit bruggetje, dat  
575 ze zich ook zo kunnen verplaatsen in andere groepen, andere achtergestelde  
576 groepen die ook voorbijkomen in de uitleg. Dat ze het daarmee ook  
577 gemakkelijker vanuit de andere kant kunnen bekijken.  
578  
579 I: En met 'ze' bedoel je iedereen in de klas?  
580  
581 A: Ja.  
582  
583 I: Dus, de leerlingen die vóór het feminisme zijn, klopt het dat je die ook  
584 wil laten nadenken over...  
585  
586 A: Vooral degenen die tegen het feminisme zijn, maar diegenen die voor het  
587 feminisme zijn kunnen zich nu denk ik ook beter verplaatsen in een andere  
588 groep die nog moet emanciperen, of misschien nog aan het emanciperen is  
589 waar ze misschien niet achter staan.  
590  
591 - Video gaat verder. Docent leidt de rest van zijn uitleg in. Zegt nog:  
592 'voor de mensen die zo net bij alle stellingen zijn gaan staan, die  
593 zijn per definitie feminist.' -  
594  
595 I: Kun je hier toelichting op geven? Herhalen wat je doet?  
596  
597 A: De clou van mijn instap was eigenlijk dus 'oké, als je bij iedere  
598 stelling gaat staan, ben jij een feminist' en daarmee wil ik ze er  
599 eigenlijk van bewustmaken van, 'oké, je denk misschien van 'dat feminisme  
600 dat slaat door', maar eigenlijk als je gewoon, ja, vindt dat ze gelijk  
601 moeten staan aan mannen ben je eigenlijk al feminist.' Maar ik weet nog wel  
602 toen inderdaad, toen was ik eigenlijk vergeten dat ik dat nog moest zeggen.  
603 Toen heb ik ze eerst hun schrift laten pakken en toen ja, was ik eigenlijk  
604 al 't bruggetje aan het maken naar de volgende fase, maar had ik 'm  
605 eigenlijk nog niet helemaal afgesloten. Dat dacht ik toen net iets te laat.  
606  
607 I: Ja, want daarmee zeg je dus 'iedereen die is gaan staan, die is  
608 feminist' en wat hoop je dat dat als gevolg zou hebben?

609 A: Dat ze voor zichzelf erover na gaan denken.  
610  
611 I: Over het wel of niet zijn van een feminist.  
612  
613 A: Ja, en dan wil ik dus ook gewoon blanco houden, dat is geen goed of fout  
614 aan.  
615  
616 - Video gaat verder. Docent benoemt de definitie van emancipatie en  
617 vraagt of iemand een voorbeeld kan noemen van groepen mensen die dit  
618 ook meemaken of hebben meegemaakt. -  
619  
620 I: Waarom vroeg je dit?  
621  
622 A: Dat ze uiteindelijk de koppeling kunnen maken 'je leert niet alleen iets  
623 uit de geschiedenis, maar dat is toepasbaar op alle tijden. Dat de strijd  
624 die je nu ziet een strijd is die gevoerd is en ook steeds gevoerd wordt'.  
625 Dat je dat begrijpt, een stukje burgerschap.  
626  
627 I: Volgens mij hoorde ik iemand zeggen 'IS'. Hoorde je dat toen tijdens de  
628 les ook?  
629  
630 A: Ja.  
631  
632 I: Wat dacht je toen?  
633  
634 A: Dat heb ik genegeerd.  
635  
636 I: Waarom?  
637  
638 A: Ja, volgens mee weet hij zelf niet eens wat hij zegt.  
639  
640 I: Je dacht 'ik geef hem geen podium', of...?  
641  
642 A: Ja.  
643  
644 - Video gaat verder. -  
645  
646 I: Een andere leerling zegt 'mensen die gay zijn, LGBTQ', wat dacht je  
647 toen?  
648  
649 A: Ja, dat zijn uiteindelijk wel de groepen waar ik naartoe gegaan, dat die  
650 gezegd worden. Ja dat wil ik eventjes, volgens mij leg ik dat zo meteen ook  
651 uit... Ik hoopte dat zo'n reactie ook zou komen.  
652  
653 I: Hoorde je ook de leerling die zei 'furries'?  
654  
655 A: Nee, wat zijn dat dan?  
656  
657 I: Volgens mij zijn furries mensen die zich verkleden als wolf,  
658 bijvoorbeeld, omdat ze zich als wolf zien.  
659  
660 A: Oh, nee, dat weet ik niet.  
661  
662 - Video gaat verder. -  
663  
664 I: Het meisje dat al vaker had gereageerd zegt 'er toch zo'n groep in  
665 China'. Die jongen die vooraan zat, die van Chinese afkomst was, die roept  
666 heel hard 'ey!'. Ik zie jou in beeld even met je hand een gebaar maken van,  
667 'rustig'. Wat dacht je op dit moment?  
668

669 A: Ik dacht 'dat meisje dat zei iets', dus dan probeer ik de rest haar ook  
670 even te laten uitpraten.  
671  
672 I: Oké, en dacht je nog iets specifiek bij wat die jongen zei?  
673  
674 A: Nee, nee.  
675  
676 - Video gaat verder. -  
677 I: D'r zijn wat leerlingen die zeiden 'de oeihoeren'. Hoorde je dat tijdens  
678 de les?  
679  
680 A: Ja. Dan denk ik ook 'daar geef ik geen aandacht aan.  
681  
682 - Video gaat verder. -  
683  
684 I: Je zegt hier 'je ziet net tijdens de discussie dat de rol van de vrouw  
685 nog achtergesteld is.'  
686  
687 A: Ja, achtergesteld gebruik ik denk ik verkeerd, maar dat er anders over  
688 nagedacht wordt, toch enigszins achtergesteld zijn.  
689  
690 I: Ja, met welk doel herhaalt je dit nog even?  
691  
692 A: Ja, dat je wat ik zei, dat die emancipatie nog steeds gaande is. Dat 't  
693 nog niet klaar is voor vrouwen.  
694  
695 I: En jij zou persoonlijk graag zien dat dat nog even doorgaat met  
696 succesvol effect? Dat is een aanname. Is dat ook waarom je deze koppeling  
697 nog even maakt?  
698  
699 A: Sorry, wat zei je?  
700  
701 I: Jij zou persoonlijk willen, zoals je aangaf, wel pro-feminisme te zijn...  
702 even een aanname. Is dat ook waarom je dit even herhaalde?  
703  
704 A: Ja, dan ja, ja eigenlijk wel. Daar moeten we dan wel naartoe denk ik,  
705 dat iedereen op die... ja, dat is eigenlijk totaal niet neutraal wat ik nu  
706 zeg, maar ik denk wel dat je daar uiteindelijk naartoe moet gaan. Dus ik  
707 wil dat wel nog even zeggen. Dat doordat er op deze manier gedacht wordt,  
708 is het dus nog niet compleet.  
709  
710 - Video gaat verder. -  
711  
712 I: Dan pauzeer ik 'm nu even. Vanaf nu is de les in principe zelf werken.  
713 Uit jouw herinnering, is er nog iets noemenswaardig, nog iets voorgevallen,  
714 waarbij je een pedagogische afweging hebt gemaakt?  
715  
716 A: Tja, eigenlijk altijd wel toch?  
717  
718 I: En een relevante pedagogische afweging?  
719  
720 A: Ik denk niet voor jouw onderzoek.  
721  
722 I: Oké, dan wat mij betreft laten we het hierbij.  
723  
724 A: Of is jou nog iets opgevallen?  
725  
726 I: Nee, als ik zo terugdenk niet. Ik heb de camera naar het plafond gericht  
727 op een gegeven moment. Oké, is er nog iets tijdens de les gebeurd waar we  
728 het nog niet over hebben gehad, maar dat jij wel nog zou willen melden?  
729

730 A: Nee ik denk het niet, nee.  
731  
732 I: Oké, dan twee afsluitende vragen. Hoe bewust ben jij je van je  
733 voorbeeldfunctie als docent tijdens het lesgeven?  
734  
735 A: Ja, wel bewust, maar als ik nu terugkijk denk ik toch van 'oei,  
736 misschien had ik sommige dingen toch anders moeten doen.'  
737  
738 I: Zoals?  
739  
740 A: Een paar keer misschien minder moeten lachen om opmerkingen, minder  
741 moeten nuanceren of niet moeten zeggen.  
742  
743 I: Met lachen, wat bedoel je?  
744  
745 A: Ik zie dat ik soms op opmerkingen van leerlingen glimlach, en dat moet  
746 ik eigenlijk niet doen, want dan wek ik al een suggestie.  
747  
748 I: Een suggestie dat...?  
749  
750 A: Dat het grappig is, of dat het geaccepteerd. Nou, niet per se  
751 geaccepteerd, maar dan geef ik wel een beeld.  
752  
753 I: Ja, oké, en hoe bewust dacht je aan de relatie tussen jou als docent en  
754 de leerling? Om die band te onderhouden?  
755  
756 A: Ja, daar was ik wel veel mee bezig. Want ik vind het wel een fijne  
757 groep. En dat probeer ik ook zo te houden door 't luchtig te houden, maar  
758 ik... ja nu ik 't terugzie denk ik dan 'soms had ik ook strakker moeten zijn,  
759 door moeten pakken', en ja dat denk ik nu wel.  
760  
761 I: Ja, nou goed dat is verder ook niet waar het onderzoek echt over gaat  
762 natuurlijk. Maar mooi als je dit ervan hebt opgestoken voor jezelf. Oké,  
763 heb jij nog iets te melden verder?  
764  
765 A: Nee.  
766  
767 - Einde interview. -  
768

## Bijlage 4.2: transcript diepte-interview B

Transcript diepte-interview 24-11

I: Interviewer

B: B (pseudoniem)

I: Hoi.

1 B: Hallo.  
2  
3 I: Goedemiddag.  
4  
5 B: Goedemiddag.  
6  
7 I: Ik ben Huug, even voorstellen.  
8  
9 B: Hallo, Ik ben [S]  
10  
11 I: Ja, nou heel erg fijn dat je kan deelnemen hieraan en dat het  
12 dus op deze manier toch kan. Vind je het goed dat ik het opneem?  
13  
14 B: Ja is helemaal oké.  
15  
16 I: Ja oké, nou fijn, je mag op ieder moment de deelname stoppen,  
17 je hoeft ook geen antwoord te geven als je dat niet wil. En ik  
18 zal na afloop even een transcript maken en dat naar je sturen.  
19  
20 B: Helemaal prima.  
21  
22 I: Ja helemaal prima. Oké, fijn. Ja, op deze manier een interview  
23 is, denk ik, een stuk laagdrempeliger dan mijn oorspronkelijke  
24 plan. Ik zal even kort wat over mezelf zeggen, over het  
25 onderzoek. Leg ik dat oorspronkelijke plan wel even uit en waarom  
26 dat toch niet kon. Ik ben Huug Wis, Ik ben 24, kom uit Nijmegen,  
27 ben hier ook nog steeds aan het studeren. Ik sta inmiddels ook  
28 voor de klas in Eindhoven. En hopelijk rond ik in januari mijn  
29 opleiding tot eerstegraads geschiedenisdocent af. Vandaar dit  
30 onderzoek, masterscriptie, en Ik ben geïnteresseerd in... nou ja,  
31 sowieso gevoelige onderwerpen in het geschiedenisonderwijs. Door  
32 eigen ervaringen voor de klas heb ik dat heel nou aan den lijve  
33 mogen ondervinden en dan met name In de pedagogische afwegingen  
34 die docenten erbij hebben. En dan hoe hun persoonlijke  
35 standpunten daar een rol in spelen. Dat is de opzet ervan. En  
36 over gevoelige onderwerpen in het algemeen is bij heel veel  
37 geschreven, maar dat pedagogische element dat ontbreekt. Dus dat  
38 hoop ik hiermee op te vullen. En het oorspronkelijke plan was dat  
39 ik dus een les zou komen bijwonen waarbij ik de les opneem,  
40 vervolgens met de docent de video opname terugkijk, zodat ik, de  
41 onderzoeker, bij wijze van spreken in het hoofd van de docent kan  
42 meekijken en kan vragen, 'waarom nam je op dat moment deze  
43 beslissing?' Dat heb ik bij één collega gedaan. Dat was  
44 laagdrempelig. Dat kon gewoon terwijl we allebei op school waren.  
45 Ik denk dat dat de enige gaat zijn bij wie ik dat doe, want ik

46 kan me heel goed voorstellen dat dat wat lastig kan zijn. Heb je  
47 hierover vragen?

48

49 B: Tot dusver niet.

50

51 I: Oké, nou dan begin ik even met wat algemene vragen en later  
52 komt het dan over... Nou ja, je eigen mening en over gevoelige  
53 onderwerpen. Hoe lang ben je al werkzaam als geschiedenisdocent?

54

55 B: Officieel, als ik m'n LIO mee mag tellen, dan is het nu 1,5  
56 jaar en dus echt vrij nieuw in het onderwijs en ja dan gewoon de  
57 3 stages die je erbij hebt gelopen... Als je die mag meetellen,  
58 dan heb je 4,5 jaar in principe en als je mijn stage van  
59 aardrijkskunde daar ook nog bij wilt tellen, dan heb je er nog  
60 twee jaar bij.

61

62 I: Oké, ja oh grappig. Ik heb ook aardrijkskunde eerst gedaan,  
63 grappig. Waarom koos je voor het beroep, het docentvak?

64

65 B: Nou, eigenlijk was het meer een plan B en helemaal niet het  
66 eerste plan. Ik wilde eerst theater ingaan, maar dan moet je  
67 gewoon toch wel veel voor hebben en ik kom eigenlijk uit een  
68 docentenfamilie. Mijn moeder is docent Nederlands en mijn vader  
69 was docent economie en mijn zus die werkt op het speciaal  
70 basisonderwijs. Dus eigenlijk... Docent zijn zat wel gewoon een  
71 beetje in mijn gezin en ik wilde dat helemaal niet. Ik wilde  
72 juist daar weg van blijven.

73

74 B: En toen mijn.... Ja, toen het niet lukte met theater na 6 jaar  
75 lang wel daarvoor te hebben gestreden, ben ik gaan kijken in een  
76 dagboek van toen ik 15 was. Toen moest ik namelijk bepalen, wat  
77 wil ik met mijn leven? En daar stond in dat ik geschiedenisdocent  
78 ook wel een goede optie vond. En toen dacht ik, ja, weet je, dit  
79 klinkt als een goed plan van iemand die geen plan heeft. We gaan  
80 gewoon kijken of het me ligt en het ligt gewoon, ja, ik vind het  
81 gewoon heel, heel leuk. Lesgeven ja, ik vond workshops geven ook  
82 altijd al heel leuk, dus ik dacht ja, dit, dit is het  
83 waarschijnlijk gewoon en inderdaad, nu zijn we verder en denk ik,  
84 ja, dit was een goede keuze.

85

86 I: Oké mooi verhaal. Ergens ook een soort theater voor de klas  
87 staan, toch?

88

89 B: Het is één groot theater, ja. Met geschiedenis vind ik wel  
90 altijd dat... als we het hebben over theater, dan is dat wel het  
91 gene waardoor ik... ja, mijn eigen flair eraan kan geven omdat

92 het zo theatraal af en toe is, omdat ik lekker die verhalen kan  
93 vertellen. Maar ja, dat is maar één element van geschiedenis  
94 lesgeven, maar hoort er wel bij.  
95  
96 I: Dat was mijn volgende vraag, waarom dan geschiedenis?  
97  
98 B: Ik denk dat ik... ja, waarom, waarom niet? Geschiedenis is  
99 voor mij altijd een vak geweest waarvan ik dacht... het zijn de  
100 verhalen... Toen ik begon, dacht ik dat het de lessen waren, hè,  
101 die we leerden uit geschiedenis en dat is later omgevormd naar  
102 alle perspectieven die we krijgen van geschiedenis die ons een  
103 beeld geven, dus, het begon ooit als, als lessen leren uit het  
104 verleden en dat werd al heel snel weggeschraapt naar: hé, hoeveel  
105 perspectieven kun je bieden?  
106  
107 B: Hoeveel kan je onderzoeken als het ware? En wat kan je  
108 onderzoeken? Het is gewoon heel rijk, natuurlijk.  
109  
110 I: En die perspectieven dan ook voor het heden, vind je die  
111 belangrijk, of?  
112  
113 B: Ja het heden en ook om soms gewoon de mensen van toen te  
114 proberen te begrijpen.  
115  
116 I: Ja. Oké en met welke woorden omschrijf jij jezelf als docent?  
117  
118 B: Enthousiast.  
119  
120 I: Oké.  
121  
122 B: Even denken. Hier ben ik altijd heel slecht in. Zorgzaam. En  
123 ook wel open, kan heel open voor iedereen zijn. Ja, dat denk ik.  
124 Die 3 woorden.  
125  
126 I: Ja oké, dat kan een moeilijke vraag zijn, ik krijg hem ook...  
127 Nou dan wil ik de sprong maken naar gevoelige onderwerpen.  
128 Volgens jou, aan welke criteria voorwaarden voldoet een onderwerp  
129 in het geschiedenisonderwijs om gevoelig genoemd te worden?  
130  
131 B: Ik denk wanneer er verschillende perspectieven van groepen  
132 bijkomen dus... Om niet direct een voorbeeld te noemen, maar  
133 wanneer je juist dus... twee groepen misschien hebt met bepaalde  
134 perspectieven die die visies op bepaalde onderwerpen hebben die  
135 haaks op elkaar gaan staan. Dan kom je eigenlijk in dat gebied  
136 van een gevoelig onderwerp, een omstreden onderwerp en dat hoeft  
137 niet per se te betekenen... Het hoeft niet altijd per se iets

138 heel heftigs, per direct te zijn. En, dat kan verschillende  
139 kanten opgaan. Dat kan dus ook, want het zijn net twee  
140 perspectieven, dus het kan ook inderdaad gewoon iets met twee  
141 geloven zijn. Het kan iets zijn met opvattingen, meningen dus het  
142 is niet dat alles exact hetzelfde is. Het kan op verschillende  
143 dingen weer worden toegepast, denk ik.

144

145 I: Oké, en hoe merk je dat een onderwerp gevoelig ligt In de  
146 klas? Hoe merk je dat? Of hoe uit een gevoelig onderwerp zich in  
147 het klaslokaal?

148

149 B: We hebben het denk ik voornamelijk dan over de  
150 geschiedenisonderwerpen nu hè? Ik denk dat het zich uit....  
151 Dat vind ik een lastige vraag. Ik denk namelijk... het is  
152 natuurlijk een beetje hoe het wordt ingebracht, dus de situatie  
153 hangt er natuurlijk ook vanaf. Ben jij degene als docent die het  
154 inbrengt, dan heb je denk ik al een andere benadering, zeg maar,  
155 van een onderwerp, dus om bijvoorbeeld Jan Pieterszoon Coen even  
156 te noemen daaromtrent heb ik een opdracht waarbij ze  
157 verschillende dingen moeten lezen en moeten onderzoeken en  
158 waarbij ze dus dan moeten zeggen, is het nou een held of is het  
159 nou een schurk? En daarbij dus nog niet een goed of fout... zeg  
160 maar bij te laten zijn, en gewoon leerlingen voornamelijk aan de  
161 slag te laten gaan. Maar ja, dat is een introductie op een  
162 gevoelig... kan een gevoelig onderwerp zijn, maar bijvoorbeeld  
163 verkiezingen zijn ook gevoelige onderwerpen, ben ik achter  
164 gekomen, omdat, nou ja, goed, er was... Ik had een leerling wiens  
165 ouders toch PVV hadden gestemd en dat vond de rest van de klas  
166 toch wel een beetje heftig of zo. En dat ik dacht: 'oeh, oké, ho,  
167 we moeten hier even in bemiddelen', dus het kan actueel zijn. Het  
168 kan dus iets wat je aandraagt... dat, dat ja, ik weet niet of je  
169 iets met dit antwoord kan.

170

171 I: Jawel hoor, ja, nou ja, en die leerling wiens ouders dus PVV  
172 stemden je, zegt de andere leerlingen vonden daar wat van, wat  
173 moet ik me daarbij voorstellen?

174

175 B: Nou goed, ik geef in Nijmegen les en Nijmegen is over het  
176 algemeen toch een vrij links hol en over het algemeen kwam het  
177 meer ter sprake... Het was dan wel een aardrijkskundeles, niet  
178 per se een geschiedenisles, maar het ging over bevolking en  
179 cultuur. En nou ja, dus dan zit je toch wel met een aantal dingen  
180 zoals 'oh, hé, maar, als wij cultuur zien wat typisch Nederlands  
181 is, is Wilders dan daar niet een voorbeeld van? Want hij wil  
182 eigenlijk hetgeen wat typisch Nederlands is, behouden' En het is  
183 'n eerstejaarsklas en toen zei ik 'nou, ja, zo kan je dat

184 inderdaad ook zien' en vervolgens ging het dus ook 'oh, maar op  
185 wie heeft u dan gestemd?' Ik zeg 'nou ja, dat mag je best weten.'  
186 En nou, toen zei een leerling 'oh nee, niet die partij toch', zo  
187 van ja, 'mijn ouders hebben PVV gestemd.'

188

189 B: Je wil dat niet afkeuren, want het feit dat een leerling heel  
190 mooi dat durft te zeggen, hè, dat is al fijn, maar ik zit dan wel  
191 even met de reactie van leerlingen wiens ouders vooral GroenLinks  
192 en Partij van de Arbeid hebben gestemd, die dan heel heftig  
193 daarop willen reageren. Daar zit je wel een soort van 'oké, ho,  
194 dit is maar een leerling die waarschijnlijk de helft wel weet en  
195 de helft niet weet', dus het is niet, niet aan mij om het af te  
196 keuren. Het is aan mij om ook de positieve dingen te benaderen,  
197 dus ook het perspectief van hé, wat is het, 37 zetels waren het.  
198 2,4 miljoen mensen hebben op deze meneer gestemd. Dat betekent  
199 dus dat die toch iets zinnigs zegt, hoe raar ik het ook vind, dus  
200 hij zegt iets zinnigs, wat is het zinnige dan? Dus daarin wel,  
201 ruimte voor geven en ook bescherming voor geven, want je moet  
202 altijd, vind ik, in mijn klas iets kunnen vragen of iets durven  
203 te zeggen en natuurlijk ook het gehoor geven van 'hé, maar ik, ik  
204 snap het grote deel van jullie wel, maar we blijven aardig naar  
205 elkaar. We blijven, we blijven met elkaar communiceren'.

206

207 I: Ja, dat de verkiezingen... Het is hoe raar dan ook een heel,  
208 ja, geschikte tijd voor mijn onderzoek, inderdaad, met de  
209 verkiezingen die je noemt en het conflict in het Midden-Oosten.  
210 Want, kun je wat voorbeelden noemen van onderwerpen die in de les  
211 voorbijkomen die jij gevoelig vindt?

212

213 B: Nou, ik blijf altijd de Zwarte Pietendiscussie gevoelig  
214 vinden. Ik blijf, dat vond ik vorig jaar heel zwaar, de  
215 ontkenning rondom de Holocaust... Dat is er voor mij een die ik  
216 zelf ook gevoelig vind. Nou ja. Voor mij is het Srebrenica. Nou  
217 ja, dat is niet per se gevoelig voor leerlingen, maar dat is  
218 gewoon meer de aandacht vanuit het geschiedenisonderwijs wat echt  
219 gewoon ruk is daarin. Dat mag van mij, dat zeg maar, dit is iets  
220 wat ik heel belangrijk vind om bijvoorbeeld aan te dragen aan  
221 leerlingen om te laten zien van hé, joh, dit is ook gebeurd in de  
222 wereld. En inderdaad, wat er nu gebeurt met Hamas en Israël...  
223 Het heeft niet per se niet een mogelijkheid om tot uiting te  
224 komen, het mag er zijn, maar het is dus nog niet gebeurd en ik  
225 probeer leerlingen er wel de ruimte voor te geven, maar dat is  
226 misschien toch iets te veel een ver van hun bed show. Even  
227 kijken, slavernijverleden is er dan eentje, maar die hoort een  
228 beetje bij die zwarte pietendiscussie. En, misschien zie ik nu

229 dingen over het hoofd, hè, dat het voor mij iets niet is wat  
230 gevoelig ligt.

231

232 I: Nou ja, dat kan ja. In de literatuur worden 3 thema's genoemd,  
233 die door docenten zelf als meest gevoelig worden aangegeven. En  
234 dat is de recente geschiedenis van de islam, met daarbij ook  
235 moslimterrorisme en integratie van moslims in West-Europa, maar  
236 ook het Israël-Palestinaconflict. Dan de volgende het koloniale  
237 verleden, daarbij dus ook slavernijexcuses en ook Zwarte Piet, en  
238 de derde is de Holocaust als onderwerp. Uit mijn eigen onderzoek,  
239 en ook wel ervaring, kan ik daar nog twee bij noemen. Dat is  
240 LHBTI+ als onderwerp en het feminisme als onderwerp. Dus dan  
241 hebben we er vijf: islam, koloniaal verleden, Holocaust en LHBTI+  
242 en feminisme. Over een van deze vijf onderwerpen, geef jij  
243 regelmatig daarin les? Of meerdere?

244

245 B: Ja het slavernijverleden is denk ik de meest voorkomende. En  
246 dan, de recente geschiedenis van de islam wel... Natuurlijk de  
247 islamopkomst in de Middeleeuwen. En daar hecht ik heel veel  
248 waarde ook aan dat dat wordt gegeven.

249

250 I: Waarom?

251

252 B: Omdat ik vind dat wij als geschiedenisonderwijs heel erg  
253 gericht op Europa... Het is eurocentrisch en mijn visie is veel  
254 meer het wereld perspectief, veel meer breder pakken, ja goed,  
255 ik, ik heb een beetje 'n kritische mening over het  
256 geschiedenisonderwijs en ik moet ook wel zeggen dat dat ook wel  
257 helpt, dat ik er aardrijkskunde bij ben gaan doen, omdat ik dus  
258 zo kritisch erop ben, want in een ideale wereld zou ik het  
259 namelijk heel anders indelen. Dat gaat nooit gebeuren, maar ik  
260 vind bijvoorbeeld... Ik vind de oudheid fantastisch, maar we  
261 mogen er echt met leerlingen sneller doorheen gaan, want  
262 leerlingen willen eigenlijk het liefste zo snel mogelijk naar het  
263 nu, naar hetgeen wat tastbaar voor ze is, wat waarbij... dus elke  
264 4 of 5 mei nog een Dodenherdenking of een Bevrijdingsdag hebben.  
265 Dat vinden ze interessant, want dat maken ze ook nog een soort  
266 van jaarlijks mee en ze krijgen dat pas in jaar 3 en met een  
267 beetje pech krijgen ze het helemaal niet als ze mavo doen. Of in  
268 ieder geval, correctie, bij ons op het onderwijs krijgen ze het  
269 niet als ze mavo doen, omdat wij jenaplan zijn, dus we hebben  
270 drie niveaus in één klas en dat betekent dus dat de tweedejaars  
271 mavo, als zij naar de derde gaan en geen geschiedenis kiezen  
272 hebben, ze dus nooit les gehad over de Holocaust of iets, volgens  
273 mij, want volgens mij mogen ze namelijk als. Ze mogen direct al  
274 vakken daar namelijk uit hun vakkenpakket gooien. Volgens mij is

275 geschiedenis daar een van en dat vind ik zonde voor ze, want ze  
276 vinden dat het interessantst en het... het meest tastbare of  
277 zo. Maar goed, terug naar die onderwerpen, kijk, ik ben heel  
278 feministisch, ik ben ook een vrouw, ik merk dat ik onbewust een  
279 soort feminisme erin doe. Ik heb er nog steeds geen les over  
280 kunnen geven, of ja, één keer vorig jaar. Maar wat voor mij heel  
281 belangrijk is, is in ieder geval altijd een perspectief laten  
282 zetten van 'oké, hé, mannen zijn wel aan de macht, maar deze  
283 vrouw was er ook in die tijd. En dit hoef je niet te leren, maar  
284 ik wil wel dat je het even weet.' Dat je even zo'n extra  
285 perspectief doet. Maar ik leg ook uit wanneer dat gebeurt. Dat ik  
286 vind dat vrouwen gewoon soms onderbelicht zijn in de  
287 geschiedenis, dus mijn leerlingen weten dat ook wel. En ik benoem  
288 dat ook aan ze, zodat ze ook weten van 'oh ja, dit hoef ik niet  
289 te leren, maar mijn docent vindt het gewoon even belangrijk om te  
290 melden', als het ware.

291

292 I: Oké, nou ja, dat is voor mijn onderzoek wel heel interessant.  
293 Ik gooi de volgorde even om. Je hebt één keer les gegeven over  
294 het feminisme, zeg je?

295

296 B: Yes.

297

298 I: Misschien dat deze casus dan wat inlevingsvermogen vergt, maar  
299 dat dat lukt vast. Stel, je geeft les over de emancipatie van  
300 vrouwen tijdens de eerste feministische golf en een leerling, een  
301 jongen die roept: 'vrouwen horen gewoon achter het aanrecht.' Tot  
302 hard gelach van een aantal andere jongens in de klas. Heb jij nu  
303 een klas waarbij zo'n situatie zich voor zou kunnen doen?

304

305 B: Ja hoor.

306

307 I: Op het moment dat die jongen dit roept, wat schiet er door je  
308 hoofd?

309

310 B: Ik zit vooral na te denken welke gevatte opmerking ik terug  
311 zou kunnen maken. Het vooral een beetje met een grapje proberen  
312 weg, zeg maar, weer terug te draaien. Of zoiets. Maar ja, op dit  
313 moment zou ik dus met een bek vol tanden staan, want jij geeft  
314 hem mij, en ik doe nu niks. In de realistische situatie. Ik zou  
315 er niet... Nou ja, stel, er komt een grapje te binnen of stel er  
316 komt een andere opmerking te binnen, prima, maar ik zou er niet  
317 heel veel, heel veel stil bij staan. Ik zou er eigenlijk geen  
318 ruimte voor geven om zoiets te laten, of in ieder geval lang te  
319 laten bestaan en ligt Natuurlijk ook een beetje aan ja, ik weet  
320 niet. Het ligt natuurlijk... voor mij ligt dat heel erg aan...

321 Een grapje maken mag echt wel een keer, want ik bedoel... Ja, ik  
322 heb hem vaak genoeg gehoord. Ik heb ook wel eens gehoord 'oh, u  
323 bent een vrouw, moet ik daarnaar luisteren?' 'Ja, want ik ben  
324 hier. Ik ben je docent, dus daar heb je een te luisteren.' Ja,  
325 weet je wel dus daar ben ik heel kort in eigenlijk. Gewoon weinig  
326 aandacht aan besteden. Maar ja, of dat nou per se het goede is? I  
327 don't know.

328

329 I: Nee, maar op dat moment zou dus door je hoofd gaan: 'Hoe kan ik  
330 dit op een grappige manier klein houden?'

331

332 B: Ja.

333

334 I: Ja, welke pedagogische afweging maak je dan op zo'n moment?

335

336 B: Nou ja, je hebt natuurlijk te maken met leerlingen die lachen.  
337 Dat zorgt voor onrust en je wil eigenlijk dus die onrust direct  
338 een soort van weer wegstrijken, dus wel dat er, dat je dus niet  
339 ruimte geeft voor continu ruis in je klas. In ieder geval, dat  
340 kan escaleren, Je moet er wel op reageren, want je moet het  
341 niet... Als je het negeert, gaan ze het waarschijnlijk nog een  
342 keer doen en als je erop reageert, maar met een grapje, dan kan  
343 je weer als het ware door, denk ik.

344

345 I: Ja, ja, oké, dus dat is echt iets praktisch op dat moment met  
346 klassenmanagement.

347

348 B: Ja.

349

350 I: Oké en stel dat die jongen het ergens lijkt te  
351 menen. Verandert dat de zaak voor jou?

352

353 B: Nee, het zou wel nieuwsgierigheid opwekken, maar niet in dat  
354 moment.

355

356 I: Nee.

357 B: Dat zou ik nooit klassikaal doen. Ik weet niet. Je hebt een  
358 theorie, dat gaat over polarisatie, en in dit geval zou ik zeg  
359 maar... Je moet vragen blijven stellen of iemand dat echt meent  
360 en dat soort dingen, maar dat, dat doe je nooit klassikaal. Of  
361 dat doe je nooit in het groepsverband. Dat probeer je één op één  
362 eigenlijk op te lossen.

363

364 I: Zou je dat vervolgens ook doen?

365

366 B: Ik denk wel als hij het echt zou menen. En als ik zou denken  
367 dat hij mijn leiderschap, als het ware dan, want dat is dan zon  
368 theorie, als hij dat dan in twijfel zou trekken, dan zou ik er  
369 wel een gesprek mee hebben, in ieder geval. Maar niet vanuit een  
370 belerende positie, maar vanuit een vragende positie. 'Waarom?  
371 Waarom vind jij dit? Wat zit daarachter?' En dat de aandacht  
372 geven niet de mening zelf.

373

374 I: Nee en in hoeverre zou jij persoonlijk willen dat hij een  
375 andere mening heeft?

376

377 B: Ligt er een beetje aan, Ik ben ook wel... Kijk, sommige dingen  
378 zijn gewoon cultuur en kijk... Dat is wat ik nu er zelf even aan  
379 invulling geef. Als iets een cultureel perspectief is, dan ga ik  
380 dat nooit veranderen en dat wil ik ook niet veranderen. Het enige  
381 wat Ik kan laten zien is vrouwen staan niet achter het fornuis,  
382 want ik ben een vrouw en ik sta voor de klas. Maar ik vind het...  
383 Ik zeg maar, je hoopt idealistisch gezien iets teweeg te brengen,  
384 maar het is meer... Ik vind het belangrijker om een leerling tot  
385 denken te zetten: Waarom zeg je wat je zegt en waar komt het  
386 vandaan? Dan dat ik jouw mening verander. Dat is niet belangrijk,  
387 je moet gewoon zelf leren na te denken.

388

389 I: Ja, interessant. En welke waarde vind jij op het moment dat  
390 zo'n situatie zich voordoet belangrijk?

391

392 B: Welke waarden? Tja...

393

394 I: Je had het net over jouw leiderschap...

395

396 B: Waarde, daarmee kan ik respectvol zeggen, right? Ik ben altijd  
397 zo slecht in dat stukje normen en waarden.

398

399 I: Ja, ja, ik kan een paar voorbeelden noemen, hoor, maar, als je  
400 het zelf weet, dan...

401

402 B: Nou ja, dat er wel wederzijds respect is in het gesprek en  
403 dat je dus eigenlijk gelijk waar-... of ja, niet helemaal  
404 gelijkwaardig bent, maar wel een leerling gelijkwaardig laat zijn  
405 gewoon in, ieder geval... Ik vind het belangrijk dat dat je dus  
406 niet ten dienste van iemand opstelt, maar wel iemand de ruimte  
407 geeft om dus echt ja, echt gelijkwaardig zijn aan elkaar. Als het  
408 ware. Ja, dat.

409

410 I: Ja gelijkwaardig, ja, oké. Dan wil ik ook wel even terug. Je  
411 noemde net als eerste bij die onderwerpen de zwarte

412 pietendiscussie. Over dat onderwerp, heb jij daarin een eigen  
413 duidelijke mening?

414

415 B: Oh ja.

416

417 I: En, welke is die?

418

419 B: Ik ben tegen het, zeg maar, dat het Zwarte Piet moet zijn. Het  
420 is in mijn optiek een kinderfeest en een kind gaat het  
421 uiteindelijk aan het einde van de dag om dat het een cadeautje is  
422 wat je krijgt en verder niks. En daarnaast, het is voor mij  
423 sowieso heel persoonlijk. Mijn nichtje is half Congolees en zij  
424 is sowieso toen Zwarte Piet gewoon normaal was echt heel vaak als  
425 Zwarte Piet gewoon: "hé, Dat is Zwarte Piet!" Dus die. En toen de  
426 discussie op gang kwam, zij woont in Amsterdam, is zij elk jaar  
427 de huid vol gescholden voor "kutneger", "Ga naar je land", "Jij  
428 vuile vieze Zwarte Piet", de echt nare dingen en dat wordt  
429 persoonlijk en ik heb er altijd een persoonlijk stukje in, maar  
430 ik zal dat nooit in de klas... zeg maar een les mee beginnen.  
431 Leerlingen mogen echt op een gegeven moment m'n mening weten, dat  
432 is oké, maar als ik een les heb zal ik dat nooit daarmee starten,  
433 want ik wil het openhouden. Ik wil een leerling kritisch laten  
434 nadenken en ik denk dat dat soms moeilijk is, maar hier komt ook  
435 dat theater een beetje van toepassing. Ik verbloem dat omdat...  
436 Ik zeg net heel gepassioneerd wat mijn mening is, maar ik vind  
437 niet dat mijn overtuiging in de klas op dit vlak daarin door moet  
438 schemeren, omdat ik ook weet hoe het is om daar nog in te moeten  
439 groeien. Een oud klasgenoot van mij kwam namelijk uit de  
440 Achterhoek en hij was heel racistisch, eigenlijk, toen hij op de  
441 opleiding kwam en na een jaar, zeg maar, ervaring, nou ja, leren  
442 over dingen, maar ook dus zelf kritisch leren nadenken en  
443 kritisch denken, reflecteerde hij 'wow, wat een heftige  
444 uitspraken deed ik wel en wat gek waar ik eigenlijk vandaan kom'  
445 en dan denk ik, die jongen was 17 op dat moment en dan denk ik  
446 ja, je bent, je kan soms niet ergens iets aan doen als je, zeg  
447 maar... het is oké om anders te zijn of om andere ideeën te  
448 hebben gekregen vanuit huis mijn ideeën zijn niet altijd het  
449 beste dat, dat is het ook, maar ik vind het waardevoller als een  
450 leerling iets tot zichzelf, zeg maar, zelf een conclusie kan  
451 maken om iets... in plaats van dat ik het voorschotel van 'dit is  
452 mijn mening en jij moet hem ook hebben.'

453 I: Ja.

454

455 B: Daar heb ik aan het eind van de dag helemaal niks aan. En zij  
456 ook niet.

457

458 I: Nee, je hebt hiermee al een aantal vervolgvragen beantwoord,  
459 dus dat is heel fijn. Ik wilde inderdaad vragen, hoe ga je met  
460 die mening in dit geval over de zwarte pietendiscussie om bij het  
461 lesgeven. Maar als ik het goed heb verbloem je die en laat je die  
462 in ieder geval niet bewust doorschemeren, klopt dat?

463

464 B: Ja.

465

466 I: En in hoeverre bewaak je dan echt jouw eigen mening? Of  
467 hoeveel leerlingen daarvan te weten komen?

468

469 B: Je viel heel even weg, zou je die vraag willen herhalen?

470

471 I: Ja hoe bewaak je dan hoeveel leerlingen toch te weten komen  
472 van je mening?

473

474 B: Als in, dat het zou rond kunnen...

475

476 I: Nou ja, je zegt dat je het niet wil Laten blijken en hoe pak  
477 je dat aan?

478

479 B: Oh zo, oké. Om even het specifieke voorbeeld er dan maar over  
480 te, over te beginnen. Het is eigenlijk gewoon vaak als ik het  
481 hier over ga hebben of als ik zeg maar bezig ben dat  
482 slavernijverleden en die perspectieven te bieden, dan zit er  
483 gewoon een opdracht aan verbonden waarbij de kaders heel  
484 duidelijk zijn. 'Jullie gaan aan de slag. Dit is wat Je moet  
485 doen. Je gaat zelf lezen.' Dus ik leg uit wat we nou gaan doen en  
486 dan ergens in het midden is het van hè, maar wat heb je nou  
487 gelezen? Daadwerkelijk hè, wat is dat dan en dan komt er  
488 eigenlijk een klassengesprek op gang waarbij eerst leerlingen aan  
489 het woord gaan. Dus eigenlijk bouw ik het zo in dat ik niet eens  
490 het woordje Zwarte Piet eigenlijk noem. Dat doen leerlingen zelf  
491 als ze namelijk bezig gaan met de tekst en met het lezen ervan en  
492 du, het is een beetje... Bij gebrek aan een beter woord de  
493 manipulatie van de docent, noem ik het elke keer maar gewoon. Ik  
494 zet in op juist een opdracht en dat ik niet iets eerst ga  
495 vertellen, maar dat ze moeten gaan onderzoeken en dat werkt op  
496 alle niveaus, ook bij mavo, dat onderzoeken, je moet er wel veel  
497 meer kaders aan bieden en je moet er ook vragen aan zetten en die  
498 vragen, moet je daar heel erg voor waken dat er niet een goed of  
499 fout antwoord is of dat het... stel je vraagt, waarom is Jan  
500 Pieterszoon Coen goed geweest voor de Republiek? Dan moeten ze  
501 nadenken, oh ja, waarom is hij eigenlijk goed geweest voor de  
502 Republiek? En waarom vinden mensen nu dat die slecht is geweest  
503 voor de Republiek? Dat dat zijn wel vragen die ze moeten kunnen

504 beantwoorden, maar waardoor ze nog niet direct het... zeg maar  
505 één gestuurde richting opgaan. Dus bij Jan Pieterszoon Coen kun  
506 je dus zeggen, oh, maar super fijn die economische bloei, maar  
507 hij heeft wel de Banda-eilanden uitgemoord. 'Oh, ja, oh, ja.' Hij  
508 was wel iemand die in die tijd ook moordlustig was, als het ware.

509

510 I: En zeg jij dat dit erbij of ontdekken ze dat zelf?

511

512 B: Nee, dit is wat ze zelf ontdekken en dan moet ik wel zeggen dat  
513 dat de bronnen die ze krijgen zijn verschillende typen bronnen,  
514 dus bij de één staat er staat 'dit was een moordlustige man die  
515 iedereen... die een genocide plaats heeft...' Ja, dus best wel  
516 een heftig tekstje. En daarnaast staat 'deze man wilde voor  
517 economisch belang, wilde hij ja aan nootmuskaat komen en daarvoor  
518 heeft hij een groep op een eiland overwonnen en ook  
519 vermoord.' Maar dan wordt het als groep gezegd en niet 6000 man,  
520 weet je. Het is een beetje dat. Dat zijn verschillende stukjes  
521 tekst en met, nou ja, vaak is het met het slavernijverleden, dan  
522 laat je verschillende tekstjes zien en nou heb ik het dit jaar  
523 niet zo goed kunnen doen, omdat de klas gewoon echt onhandelbaar  
524 is, maar ze moeten toch die twee teksten even lezen en ondanks  
525 dat ze misschien niet zodanig een mening hebben gevormd erover,  
526 als ik dat graag wat zou willen zien, heb ik ze wel in aanraking  
527 gebracht met de tekstjes over, zeg maar de verwijzing naar het  
528 heden van de van de kleding van Zwarte Piet, maar ook een tekstje  
529 vanuit, ja maar het is gewoon bedacht als een kindervriend die  
530 door de door de schoorsteen komt. En verder heb ik er niet echt  
531 iets meer mee kunnen doen. Dus ja.

532

533 I: Nee, maar je je biedt dus aan het einde wel een mogelijkheid  
534 tot de verbinding naar Zwarte Piet.

535

536 B: Ja.

537

538 I: En jouw persoonlijke mening is Zwarte Piet zou hoe di  
539 was, afgeschaft moeten zijn of zoiets?

540

541 B: Ja.

542

543 I: Is dat dan toch ook wat je hoopt dat zelf daarachter komen, of  
544 niet?

545

546 B: Nee, ik denk wel dat belangrijk is dat ze zich meer kunnen  
547 inleven in andere mensen en dat is soms nog een lastig  
548 stukje. Hoe breng je dat dan naar voren? En ik heb er wel eens  
549 over nagedacht om het verhaaltje van mijn nichtje zelf op te

550 schrijven als ooggetuige, als, persoon die vandaag de dag dit  
551 meemaakt om dat dan aan te bieden, alleen, ik vind het dan lastig  
552 om het perspectief van de andere kant... Want ik vind dat je  
553 altijd er twee perspectieven naast moet zetten. En aangezien ik  
554 nog steeds niet het alternatieve perspectief heb, heb ik dat  
555 verhaal gewoon een soort van weggelaten. En als leerlingen dan  
556 vragen we om een mening, dan zeg ik, 'joh, kijk, ik heb  
557 persoonlijke redenen vanuit mijn familie waarom ik er gewoon  
558 moeite mee heb dat'. Dat is wat ik zeg. En dan zeg ik ook moeite  
559 mee heb, niet eens dat ik het afkeur, maar... en dan vragen ze  
560 wel eens door. En dan zeg ik, 'nee, ga ik lekker niet vertellen,  
561 want het is persoonlijk'.

562

563 I: Ja, dat begrijp ik. Maar een tijdje terug zei je wel dat als  
564 leerlingen je vragen wat je stemt, dat je dat wel vertelt.

565

566 B: Ja, Ik weet het.

567

568 I: Niet om je daar nu even hak te zetten, maar waarom vind je dat  
569 oké om te vertellen?

570

571 B: Omdat, ja, waarom vond ik dat oké? Want er zijn twee klassen  
572 toevallig geweest dat ik het wel heb verteld en ook gewoon een  
573 aantal klassen niet hoor, dus ook een beetje de band met de klas  
574 denk ik in dit geval, de ene klas is heel erg bezig met klimaat.  
575 Echt heel erg bezig en ik dat vinden ze superbelangrijk en daar  
576 komen ze echt zelf mee aan. Dat is ook weer aardrijkskunde  
577 klasjes. En toen vroegen ze 'oh, mogen we weten wat je hebt  
578 gestemd?', toen zei ik, 'ja, natuurlijk mag dat. Dit is wat Ik  
579 heb gestemd'. Partij voor de Dieren heb ik gestemd en bij de  
580 andere klas, die zie ik 4 keer in de week, want die heb ik  
581 aardrijkskunde en geschiedenis mee, dus dat is heel interessant,  
582 dus daar heb ik een andere band mee. Maar dit was ook de klas van  
583 de leerling van de PVV-leerling, dus dat was wel interessant, zeg  
584 maar, dat ik dacht, oh oké, ik beken wel kleur en nu moet ik ook  
585 de ruimte dus bieden voor deze leerling, dat er geen afkeuring  
586 voor is, terwijl het grappige was: deze leerling had totaal niet  
587 door wat de partij was waar ik op had gestemd. Dus, het was niet  
588 per se dat de leerling ook een waardeoordeel kreeg. 'Zo van, uh,  
589 stem jij die partij?' Dus Dat was een beetje gek.

590

591 I: Ja oké. Ik blijf het ook bij mezelf een lastige afweging  
592 vinden. Het is mij gisteren ook gevraagd. En, ik heb zelf gezegd  
593 dat ik het niet zou vertellen, maar dat de partij die de grootste  
594 is geworden niet helemaal mijn standpunten deelt. Volgens mij  
595 hadden ze toen wel door hoe het precies zat, maar ja.

596

597 B: Ja, ja grappig, want wat voor wat voor... jij bent  
598 eerstegrader, dus dan geef jij natuurlijk bovenbouw, of bijna  
599 eerstegrader, maar dan meer bovenbouw?

600

601 I: Ja, Ik heb twee havo-4 klassen en een havo-3. En de vraag die  
602 kwam in alle 3 de lessen, ze wilden 't allemaal weten, ja. Even  
603 kijken, we kunnen het denk ik bijna afsluiten. Ik heb nog wel een  
604 vraag in hoeverre voel jij je nou heel bekwaam om een gevoelig  
605 onderwerp aan te pakken?

606

607 B: Ligt er een beetje aan. Welk onderwerp? Ik voel me niet altijd  
608 even bekwaam om het om het te doen, omdat bepaalde dingen heel  
609 veel passie bij zitten. En dat is iets... ik moest net iets  
610 noemen hoe ik mezelf omschrijf als docent. Ik ben heel snel  
611 enthousiast en ik ben gewoon heel gepassioneerd over dingen en ik  
612 heb ook wel gemerkt toen Hamas-Israël, dat had ik heel erg even  
613 naar de Free Palestina Movement ben geneigd, en nu ben ik weer  
614 naar het midden aan het trekken, omdat ik nou ja, weet je, omdat  
615 ik ook lerende ben natuurlijk. En zodra ik me wat comfortabeler  
616 voel bij een onderwerp, omdat ik veel kennis heb, wat zeg maar  
617 vóór het huidige oorlog... stukje met Hamas en Israël, had ik  
618 veel makkelijker over kunnen praten, omdat je zowel bij  
619 aardrijkskunde als bij geschiedenis krijg je er les over en heb  
620 ik ook echt, dus ik heb echt wel veel lessen hierover gehad en ik  
621 voel mij bekwaam om hier iets mee te kunnen doen, terwijl het  
622 grappige is, omdat het is opgewaaid en de emoties, want dat is,  
623 waar het 'm... Ja, waardoor het 'n gevoelig onderwerp wordt, vind  
624 ik het nu veel lastiger om bijvoorbeeld daar iets mee te doen. Ik  
625 heb altijd gezegd dat als het onderwerp zou aandringen en als  
626 mijn leerlingen het erover willen hebben dan prima, maar dan, dan  
627 sta ik daarvoor open en dan zal ik daar ook misschien zeggen op  
628 dat moment, oké, we doen het niet op dit moment, maar volgende  
629 les wil ik hem openbreken om mezelf ook een beetje erop te kunnen  
630 voorbereiden, want ik denk dat dat het belangrijkste is, dat je  
631 niet onvoorbereid erin gaat. Omdat, nou ja, om de verkiezingen er  
632 weer bij te pakken, dat ik wel heel even met die klas zat, want  
633 'oh, hier heb ik niet over nagedacht, dat er een leerling kan  
634 zijn die natuurlijk, wiens ouders PVV stemmen', en ik denk dat  
635 het oké was. Ik heb ook even gecontroleerd met die leerling van  
636 'hé, is het oké?', en volgens mij wel, maar dat kan volgende week  
637 natuurlijk ook anders zijn. Dat weet ik niet, dus dat moet ik wel  
638 even blijven monitoren of dat niet misschien iets... Ik ga er  
639 niet vanuit dat het iets heeft beschadigd, maar deze leerling  
640 moet wat mij betreft zich vrij blijven voelen om zich uit te  
641 kunnen spreken in de les en ik denk dat dat als puntje bij

642 paaltje komt bij gevoelige onderwerpen dat ik dat belangrijker  
643 vind dan de mening 'n stukje doordrukken, dat had je misschien al  
644 gehoord, maar ja.

645

646 I: Ja, je noemde ook zorgzaam dus dat dat komt heel erg terug.  
647 Ja, en in hoeverre heb je hier in je opleiding iets van training  
648 in gehad, in het behandelen van gevoelige onderwerpen?

649

650 B: We hebben met aardrijkskunde hebben echt les over polarisatie  
651 gehad, dus daar is ook een hele theorie over en eigenlijk dat je  
652 dus geen bruggen moet gaan bouwen. Je bent geneigd om bruggen te  
653 bouwen om mensen naar elkaar te brengen en dat is helemaal niet  
654 wat je dus moet doen. Je moet vragen blijven stellen. Je moet  
655 altijd vragen naar de beweegredenen ergens achter en dat is met  
656 aardrijkskunde, in dat geval hebben wij zo'n les gehad, maar bij  
657 geschiedenis is dat veel minder vanuit vakdidactiek of het  
658 pedagogische stukje naar voren gekomen. Ja, we hebben het wel  
659 over omstreden onderwerpen gehad, maar meer als een opdracht om  
660 dingen te kunnen verwerken en niet per se van, hoe doe ik dit in  
661 een les? Ik meen me wel te herinneren dat we een keer wel echt  
662 een lesuur over in ieder geval de Zwarte Pietendiscussie hebben  
663 besteed, maar niet per se van, hoe doen we dat dit nou? Hoe kun  
664 je dit toepassen in elke les? Wat dat betreft zou daar meer  
665 aandacht mogen voor mogen komen. Maar ik weet niet of dat al is,  
666 want ik ben in 2017 begonnen met mijn opleiding. Toen heb ik 3  
667 jaar die opleiding gedaan. Toen ben ik twee jaar aardrijkskunde  
668 gaan doen. Toen ben ik gaan afstuderen, vorig jaar met  
669 geschiedenis en nu voor aardrijkskunde dus het is ook een beetje  
670 opgebroken in stukjes, dus het zou kunnen dat er meer aandacht  
671 aan is besteed. Maar überhaupt het slavernijverleden als een les  
672 krijgen was al... ja.

673 I: Ja, nou dat ja, dit klopt met mijn wat ik in mijn onderzoek  
674 ben tegengekomen hoor. Veel geschiedenisdocenten die hebben eerst  
675 een ervaring gehad met een gevoelig onderwerp of een  
676 ongemakkelijk moment en kwamen er toen achter dat ze hier  
677 eigenlijk totaal geen opleiding of training voor gehad hebben,  
678 zodat ze daarna op zoek moesten gaan naar handvatten om dit in  
679 het vervolg aan te pakken. Ja, tot slot, voel jij in de aanloop  
680 naar een les over een gevoelig onderwerp gespannen of gestrest  
681 of valt dat mee?

682

683 B: Even nadenken hoor. Ik weet dat ik het vorig jaar wel heel  
684 spannend vond met de Holocaust. Dat weet ik wel, Maar dat was ook  
685 de allereerste keer dat ik daar les over ging geven. En ik had  
686 een vrij multiculti klas, waarbij ik ook wel een aantal  
687 leerlingen had die heel de tijd die, hoe heet die ook

688 alweer, Andrew Tate, soms een beetje Nazi-achtige dingen  
689 aanhingen, dus er zat een beetje... Daar was ik heel zenuwachtig  
690 voor, omdat ik dacht, ik weet niet hoe dit gaat uitpakken. Wat  
691 als een groot deel zegt 'dit heeft nooit bestaan'. En wat als er  
692 antisemitisme naar voren komt? Maar het viel uiteindelijk  
693 allemaal wel mee, dus ik denk dat er gezonde spanningen bij  
694 zitten, maar dat de situatie in de klas... Je houdt er misschien  
695 onbewust rekening mee, met andere normen en waarden van anderen  
696 en met wat ze meekrijgen vanuit huis en ja, ik denk... dat in  
697 ieder geval bij die klas vond ik dat echt doodeng, daar dat dat  
698 viel allemaal wel mee. Ze waren eigenlijk wel onder de indruk en  
699 ook wel dat ze zeiden van 'oh ja, maar als er zoveel bewijs voor  
700 is gevonden, waarom zeggen we dan dat dat niet zo is?' Dat was  
701 eigenlijk heel mooi. Hoe ze ook met die gedachtes soort van naar  
702 huis gingen. Van oké, het voelt nog steeds heel onrealistisch,  
703 maar, het voelt ook wel weer logisch dat het wel is gebeurd, of  
704 zo. Dus ja, een heel hele mooie opbrengst in ieder geval toen  
705 destijds. Ja en zoals ik al zei, ik hoop in ieder geval niet op  
706 de korte termijn iets met Hamas en Israël te moeten doen. In  
707 ieder geval, dat hoef ik ook niet vanuit het uit het curriculum,  
708 maar als het wel zou zijn, dan vind ik wel dat ik even daar echt  
709 de aandacht en de tijd voor moet besteden om me daarop voor te  
710 bereiden. En dat zal vast zenuwen meebrengen, maar dat is ook  
711 oké.

712

713 I: Ja dat dat begrijp. Daarover, ik weet niet of je het kent, van  
714 Ter Info, Universiteit Utrecht, die hebben we hier echt veel over  
715 geschreven en, do's and don'ts, dus dat zou je, mocht het  
716 komen... dan moet je even een account aanmaken...

717

718 B: Even kijken...

719 I: Nou, ja, dan, is er nog iets wat jou nog te binnen schiet of  
720 iets dat je denkt, het is een interessant of relevant onderwerp  
721 dat nog niet genoemd is?

722

723 B: Nee.

724

725 I: Ja goed nou dankjewel en fijn weekend alvast.

726

727 B: Yes dankjewel jij ook, succes! Doe!

728

729 I: Doe

## Bijlage 4.3: transcript diepte-interview C

Transcript diepte-interview 17-11

Interviewer: I

Respondent: C (pseudoniem)

1 I: Ik moet nog even zeggen: je mag op ieder moment stoppen en je hoeft geen  
2 antwoord geven op vragen waar je geen antwoord op wil geven.  
3 Ik maak hier een transcript van, als je dat wil inzien of wijzigen of  
4 verwijderen, kun je dat aangeven. Ik leg even kort mijn onderzoek nog uit.  
5 Zoals je misschien weet ben ik geïnteresseerd in de gevoelige onderwerpen  
6 van het geschiedenisonderwijs en met name de pedagogische afwegingen die  
7 docenten maken, wanneer ze over zijn onderwerp lesgeven. En over gevoelige  
8 onderwerpen is al heel wat geschreven, maar precies dat pedagogische  
9 element en de afwegingen van docenten, dat ontbreekt nog.  
10 Dus daarover wil je wat vragen stellen. Ik begin met wat algemene vragen om  
11 in te komen en dan straks komen we over gevoelige onderwerpen te spreken.  
12 Goed, dan. Hoelang ben je al werkzaam als geschiedenis docent?  
13  
14 C: Officieel nu een maand of drie ongeveer en daarvoor nog twee jaar stage.  
15  
16 I: Dus je staat ruim twee jaar voor de klas, zo gezien.  
17  
18 C: Ja.  
19  
20 I: En waarom koos je voor het beroep van docent?  
21  
22 C: Omdat ik dacht dat ik het heel erg leuk zou vinden om iets wat ik heel  
23 fantastisch vind, het vak geschiedenis, aan pubers te geven en ik merkte  
24 dat ik dat ook heel erg leuk vond toen ik het eenmaal ging doen Ja ik weet  
25 niet precies waarom ik het ben gaan doen, maar ik had dit al sinds de derde  
26 klas middelbare school of zo, toen dacht ik al van 'hey ik wil docent  
27 worden'.  
28  
29 I: Zo, vroeg. En waarom dus geschiedenis?  
30  
31 C: Omdat ik geschiedenis gewoon een heel interessant, fantastisch vak vind.  
32 Daar kan ik heel kort over zijn.  
33  
34 I: Zou je jezelf als een vakidoot omschreven?  
35  
36 C: Nee dat niet.  
37  
38 I: Hoe zou je zelf omschrijven als geschiedenisdocent, of als docent?  
39  
40 C: Toegankelijk, positief. Ik denk altijd met leerlingen mee. En ja ik ben  
41 geen vakidoot maar ik heb wel voldoende... ruim voldoende vakkennis om  
42 gewoon zelfverzekerd voor de klas kunnen staan.  
43  
44 I: Dan ga ik even sprong maken naar gevoelige onderwerpen. Volgens jou, aan  
45 welke criteria of voorwaarden moeten onderwerpen voldoen om gevoelig te  
46 zijn?  
47  
48 C: Ik denk dat een onderwerp bepaalde misschien negatieve emoties moet  
49 oproepen om gevoelig te zijn. Een onderwerp is gevoelig als het vanuit  
50 verschillende oogpunten bekeken wordt op dat moment. En ik denk dat een  
51 onderwerp gevoelig is als je merkt dat leerlingen d'r een... of niet per se  
52 leerlingen maar mensen in het algemeen er een bepaalde mening over hebben  
53 die misschien vervelend, schadelijk kan zijn voor andere mensen.  
54  
55 I: En vertaalt dat zich ook dan naar het klaslokaal?  
56  
57 C: Of ik daarmee te maken krijg, bedoel je?  
58  
59 I: Nee je geeft aan dat een bepaalde mening kwetsend kan zijn voor anderen.  
60 Dat kan natuurlijk gewoon in de publieke ruimte of op samenlevingsniveau,  
61 maar is het volgens jou ook echt een kenmerk van een gevoelig onderwerp

62 wanneer dat in het klaslokaal gebeurt?  
63  
64 C: Ja ik denk het wel. En het zal denk ik in een klaslokaal vaak iets zijn  
65 wat een beetje suddert, wat niet meteen aan de oppervlakte komt. Maar je  
66 merkt denk ik in het klaslokaal wel vaak aan leerlingen als je het over een  
67 gevoelig onderwerp gaat hebben, zonder dat die leerlingen al meteen heel  
68 uitgebreid hun mening gaan geven of iets dergelijks, maar je merkt het vaak  
69 wel.  
70  
71 I: Oké, en heeft volgens jou zo'n gevoelig onderwerp dan altijd invloed op  
72 de sfeer of de sociale veiligheid, 't leerklimaat in de klas?  
73  
74 C: Nee, niet altijd, 't ligt er ook heel erg aan wat voor leerlingen in de  
75 klas zitten. Het ligt echt heel erg aan het 'type leerling' denk ik niet,  
76 maar het ligt gewoon heel erg aan de leerlingen of zij een onderwerp... ja  
77 ik weet niet of ik zou zeggen of zij een onderwerp gevoelig maken. Maar ik  
78 merk wel dat er echt een verschil zit... er kan echt een heel groot  
79 verschil zitten in twee groepen leerlingen als je er hetzelfde gevoelige  
80 onderwerp uitlegt, hoe die twee groepen daarmee omgaan. En in de ene kan  
81 het helemaal veilig zijn en kan d'r ruimte zijn voor eigen inbreng en dat  
82 soort dingen en in de andere groep kan er precies het tegenovergestelde  
83 zijn.  
84  
85 I: En waar kan dat aan liggen, volgens jou?  
86  
87 C: Ja aan de leerlingen, maar ik zou niet zo goed weten wat daar dan  
88 achterligt.  
89  
90 I: Een soort ongrijpbare groepsdynamiek. En heb je hier voorbeelden bij? Je  
91 zegt dat het in de ene klas anders is dan bij de andere. Heb je dat  
92 meegemaakt?  
93  
94 C: Ja, ik zit even denken. Op mijn school waar ik nu lesgeef niet zozeer,  
95 vorig jaar wel. Toen hebben wij het in de havo-4 gehad over dat Nederland  
96 het eerste land was met homorechten en toen kwam Pim Fortuyn ook terug en  
97 dat soort zaken en daar merkte ik dat het in één havo-4 klas, daar kwam  
98 best wel een onveilige situatie. En in mijn vwo-5 klas, waar ik het ook had  
99 uitgelegd: eigenlijk helemaal niks. Nee dat was gewoon de waan van de dag  
100 en we kunnen door. Het was gewoon een onderwerp wat aan bod kwam, maar we  
101 konden gewoon door, zeg maar.  
102  
103 I: En waaraan merkte je dan dat het bij die andere havo-4 klas gevoelig  
104 lag? Hoe uitte zich dat?  
105  
106 C: Omdat er letterlijk één best wel mondige leerling tussen zat die het  
107 niet zo nauw nam met homorechten en die daar een iets andere kijk op had  
108 dan andere leerlingen en die dat echt wel verbaal uitte, op redelijk, nou  
109 niet redelijk, gewoon echt op ongepaste opmerkingen aan toe.  
110  
111 I: Kun je die noemen? Weet je die nog?  
112  
113 C: Ja, dat weet ik zeker nog wel. Hij heeft één keer een opmerking gemaakt  
114 dat... ik weet niet 't of tijdens deze les was of tijdens een andere  
115 activiteit, maar dat 'homo's gek zijn en dat alle homo's dood moeten', zo'n  
116 opmerking, zeg maar. En je kunt je voorstellen dat was geen fijne situatie.  
117 Zeker ook omdat, wat jij net zei, het ook wel iets met groepsdynamiek te  
118 maken, want ja hij was de enige die het uitte, maar je merkt wel dat er een  
119 hoop leerlingen om hem heen zaten die een beetje mee gingen grappen en een  
120 beetje gingen grinniken, weet je wel, een beetje mee gingen doen. En ik  
121 merkte ook wel bij andere leerlingen, die waren het er absoluut niet mee  
122 eens en die zouden er heel graag iets tegen willen zeggen en die zag je ook

123 naar elkaar kijken zo van 'dit kan echt niet', alleen, omdat het zo'n  
124 clubje jongens was en zo een onveilige situatie kwam daar niks uit, vanuit  
125 die leerlingen.

126

127 I: En op het moment dat deze jongen dit soort dingen zegt, wat gaat er dan  
128 door je hoofd allemaal?

129

130 C: Ik had in eerste instantie een soort van verbijstering. Ik dacht echt,  
131 'wacht even wat moet ik hier in godsnaam mee?'. En toen had ik ook wel vrij  
132 snel de gedachte 'oké, ik ga nu gewoon de les stop leggen en ik ga hier  
133 eventjes wat dieper op in. Maar dat was best wel lastig.

134

135 I: Want daar heb je daar... op het moment dat dit gebeurde, had je daar  
136 ervaring in of in je opleiding iets als een training gehad?

137

138 C: Nee, helemaal niks. Dit was de eerste keer dat ik zoiets meemaakte en ik  
139 moest echt een beetje improviseren, van, 'oké, hoe ga ik dit nou op een  
140 goede manier aanpakken?' en ik denk uiteindelijk dat ik het nog steeds niet  
141 op een goede manier heb aangepakt.

142

143 I: Want, kun je nog eens vertellen. Je hebt toen de les stop gelegd, ging  
144 er dieper op in. Kun je vertellen hoe dat liep?

145

146 C: Ja, wat ik gedaan heb is de les gewoon even stop gelegd van 'ho,  
147 jongens, dit gaat te ver, dit gaan we niet doen' en ik heb die jongen heel  
148 duidelijk aangesproken van 'luister, jij mag vinden wat je vindt, alleen  
149 dit soort dingen, dit soort meningen waarbij je direct andere mensen met  
150 een andere mening of een ander gevoel, of whatever, aanvalt en ook nog eens  
151 een onveilige situatie creëert, dat tolereer ik hier gewoon niet in de  
152 klas. En wat ik aan mezelf merk... ik kan heel slecht bozig doen, of zo,  
153 dus ik had het idee dat-ie zoals had van 'ja, ja, het zal allemaal wel, ga  
154 nou maar door' en dat-ie 't een beetje weg lachte. En door de chaos die,  
155 ja, toevallig was er chaos in die les achteraf, er moest nog wat gebeuren  
156 en zo, is diezelfde leerlingen vrij snel het lokaal uit gegaan en toen  
157 dacht ik naderhand van 'ho even, die had ik eigenlijk nog wel effetjes  
158 moeten aanspreken en even bij me moeten houden'. Maar dat heb ik dus  
159 uiteindelijk niet gedaan. Dat is iets wat ik de volgende keer echt honderd  
160 procent sowieso wel zou doen.

161

162 I: En bijvoorbeeld over homorechten. Beschrijf eens jouw standpunt hierin.

163

164 C: Ja, ik ben er helemaal voor. Ik vind gewoon, iedereen moet doen wat-ie  
165 wil doen, iedereen mag vinden wat-ie wil vinden, zolang het maar niet...  
166 zolang 't maar geen andere mensen schaadt. Ja, homorechten... ik vind het  
167 helemaal prima. Hetzelfde wat die jongen die ik net vertelde, die mag ook  
168 vinden wat hij vindt. Het is niet handig om alles te uiten, zeg maar,

169

170 I: Oké, en kun je eens wat meer voorbeelden noemen van onderwerpen die  
171 gevoelig liggen.

172

173 C: Die gevoelig liggen of waarvan ik vind dat ze gevoelig liggen?

174

175 I: Ja, wat jij vindt.

176

177 I: Ja, ik heb het hier toevallig met mijn collega's nu op school over  
178 gehad, dat jij dit onderzoek deed en hoe wij daar op school mee omgaan en  
179 toen noemde ik de, ja, wat klassieke voorbeelden: Holocaust,  
180 slavernijgeschiedenis, volgens mij heb ik de Joegoslavië-oorlog ook genoemd  
181 als onderwerpen die gevoelig liggen, en toen merkte ik eigenlijk vanuit m'n  
182 collega's van: 'ja, dat zou kunnen, maar daar merken wij in de les  
183 eigenlijk niks van', omdat we bij ons op school... wij hebben gewoon best

184 wel een fijne veilige school, dus een onderwerp als slavernijgeschiedenis,  
185 een onderwerp als de Holocaust... Ja, op papier worden dat vaak gevoelige  
186 onderwerpen genoemd, maar in de les merken we d'r eigenlijk bijna niks  
187 van. Eigenlijk de enige twee gevoelige onderwerpen, waarvan ik op dit  
188 moment echt vind dat ze gevoelig liggen in de klas, zijn één, de oorlog in  
189 Oekraïne en twee het Israël-Palestinaconflict. En dat is ook omdat d'r  
190 leerlingen in de klas zitten die daar actief mee te maken hebben, die een  
191 achtergrond hebben in één van die twee conflicten. Daar merk je wel 'oké,  
192 die liggen wel echt gevoelig', maar ook daar: andere leerlingen in de klas  
193 weten daarvan, die weten dat het gevoelig ligt bij die leerlingen, dus die  
194 gaan er best wel... 'slim' wil ik het niet noemen, maar die houden daar wel  
195 rekening mee als 't daarover gaat.

196  
197 I: Oké, wat mooi van de rest dat ze daar rekening mee houden. Oké, nou, wat  
198 je net noemde als de thema's die het vaakst genoemd worden, in de  
199 literatuur worden in ieder geval drie thema's genoemd die het meest  
200 gevoelig liggen, volgens Nederlandse geschiedenisdocenten, en dat zijn de  
201 geschiedenis van de Islam, daarbij hoort dan ook moslimterrorisme, ook de  
202 integratie van moslims in de westerse cultuur en het Israël-  
203 Palestinaconflict. Ander thema is het koloniale verleden, dus slavernij,  
204 slavernijexcuses, maar ook Zwarte Piet. En de Holocaust. Daarbij voeg ik  
205 dan nog lhbt+, de geschiedenis daarvan in de samenleving en het feminisme.  
206 Over één van deze vijf onderwerpen, heb jij daar ervaring mee in 't  
207 lesgeven? Dus Islam, koloniaal verleden, Holocaust, lhbt+ en 't feminisme.

208  
209 C: Ja, ik denk dat ik over de eerste drie onderwerpen wel het meeste les  
210 heb gegeven. Daar heb ik denk ik het meeste ervaring met slavernijverleden  
211 of het koloniale verleden en de Holocaust.

212  
213 I: Oké, als we nou even het slavernijverleden, het koloniale verleden,  
214 pakken en heb jij daar over een duidelijke mening? Is er een standpunt dat  
215 inneemt, in bijvoorbeeld het slavernijexcusesdebat?

216  
217 C: Heb ik daar een standpunt in? Of heb ik daar een standpunt in wat ik in  
218 de klas uitdraag?

219  
220 I: Heb jij zelf, persoonlijk, een standpunt ingenomen?

221  
222 C: Ja, daar heb ik een standpunt in.

223  
224 I: En wat is dat?

225  
226 C: Mijn standpunt is dat ik het prima vind dat er excuses aangeboden  
227 worden, want het zijn in principe alleen maar woorden. Als je daar iemand  
228 plezier mee doet, als je daar iemand een gevoel van rechtvaardigheid mee  
229 geeft, zonder dat het je zelf iets kost, vraag ik me af waarom je het niet  
230 zou doen. Dus ja dat is mijn standpunt.

231  
232 I: En hoe ga je om met dat standpunt in de klas?

233  
234 C: Ik laat het meestal vanuit leerlingen komen. Ik peil altijd even wat  
235 vinden leerlingen hier nou van, want die hebben hier een mening over,  
236 allemaal, en meestal als ik dan een beetje die meningen heb  
237 geïnventariseerd, dan heb ik ook wel de tweedeling die ook in de  
238 samenleving is, die is ook in de klas. En wat ik daar meestal probeer te  
239 vermijden is om daar een consensus in te vinden. Ik benoem meestal 'oké d'r  
240 zijn in dit debat twee grote meningen - wel excuses en geen excuses -, dit  
241 zijn argumenten voor het ene, dit zijn argumenten voor het ander, kijk wat  
242 bij je past.' En ik probeerde daar te voorkomen dat er echt een hele felle  
243 discussie ontstaat tussen de ene groep die de andere groep probeert te  
244 overhalen, want ik denk dat dan de sfeer in de klas al best wel snel om kan

245 slaan en ik zeg er altijd wel bij 'goh, mocht je hier nou wat meer over  
246 willen weten, mocht je een keer met mij willen sparren hierover, je weet me  
247 na school altijd te vinden, kom even langs in m'n lokaal, dan kunnen we het  
248 erover hebben.'

249  
250 I: Oké, ja, je geeft aan dat wel een eigen mening hierover hebt. Tijdens  
251 het lesgeven is die op de achtergrond. Wat wil je dat leerlingen misschien  
252 toch meekrijgen van jouw mening of juist niet?

253  
254 C: Nee, ik vind het niet per se belangrijk dat ze mijn mening meekrijgen.  
255 Ik vind het vooral belangrijk dat ze weten welke meningen er zijn en dat ze  
256 zelf een mening kunnen vormen, op basis van goede argumenten natuurlijk.  
257 Dat vind ik het belangrijkste.

258  
259 I: En in hoeverre bewaak je dan toch de controle over hoeveel je ze van je  
260 eigen mening geeft?

261  
262 C: Dat is altijd lastig. Die vraag, die krijg ik... Als het hierover gaat  
263 dan krijg ik die vraag altijd, 'ja, wat is uw mening dan?', en ik probeer  
264 er dan meestal een verhaaltje omheen te maken van 'ja, maar mijn mening  
265 doet er op dit moment niet toe, het gaat echt om jullie mening.'. En  
266 meestal als ik merk dat het een... ik heb dat wel eens gemerkt in mijn  
267 eerste jaar stage, toen ging het hierover. Dat was een heel klein clubje  
268 leerlingen, 't waren er negen of tien volgens mij, en die hadden allemaal  
269 dezelfde mening als die ik had. Toen ben ik wel meegegaan van 'luister,  
270 oké, ik vind hetzelfde als wat jullie vinden, maar er zijn nog steeds  
271 andere meningen en daar moet je ook rekening mee houden'.

272  
273 I: Heb je dan een pedagogische afweging voor het niet vertellen van je  
274 mening?

275  
276 C: Ja, misschien te voorkomen dat ze mij gaan napraten. Dat het allemaal  
277 vrij makkelijk wordt om de docent achterna te praten, want de docent zal  
278 wel de juiste mening hebben. Terwijl ik het juist zo belangrijk vind dat ze  
279 hun eigen mening kunnen vormen.

280  
281 I: Oké, dus op dat moment is jouw belangrijkste pedagogische afweging de  
282 ontwikkeling van... een mening vormen, zeg maar, bij de leerling. Oké, en  
283 in hoeverre spelen dan praktische zaken als klassenmanagement of een veilig  
284 leerklimaat, in hoeverre speelt dat nog mee? Bij het wel of niet vertellen  
285 van je mening.

286  
287 C: Dat ik al zo lang na moet denken geeft al aan dat ik er niet per se bij  
288 stil sta, wat zou doen met het klassenklimaat of met de veilige of  
289 onveilige leersituatie als ik het wel zou vertellen. Dus dat speelt  
290 eigenlijk geen rol in waarom ik het niet vertel, nee.

291  
292 I: Oké, dan wil ik je even een casus voorleggen, dan doen we alsof we een  
293 lessituatie hebben. Laten we doen alsof...heb jij op dit moment een drie-  
294 havo klas?

295  
296 C: Ja.

297  
298 I: Nou, als je even diep klas bedenkt: stel, je geeft les over de  
299 emancipatie van vrouwen tijdens de eerste feministische golf, en een  
300 leerling, een jongen, die roept: "vrouwen horen achter het aanrecht!", tot  
301 hard gelach van een aantal andere jongens. Is dit een beetje een  
302 realistische situatie? Kan het voorkomen?

303  
304 C: Jazeker, ja, dit kan zeker voorkomen.

305

306 I: Op zo'n moment, welke pedagogische afwegingen gaan er dan door je  
307 hoofd? Dus geen praktische, maar echt...  
308

309 C: Nou, ik denk dat de eerste die door mijn hoofd zou gaan is 'ho, wacht  
310 eventjes, wat voor situatie roept dit op in de klas? Roept dit onveiligheid  
311 op? Zie ik aan andere leerlingen dat zij hierop aangaan? Ja, wat voor  
312 algemeen gevoel ontstaat er in de klas? Ik denk dat dat de grootste dingen  
313 zijn die dan door mijn hoofd zouden gaan. En vandaar zou ik denk ik na gaan  
314 denken van 'oké, dit is gezegd, hoe kan ik dit op een zo veilig mogelijk  
315 manier, zodat bijna alle leerlingen, of ja, het liefst natuurlijk alle  
316 leerlingen, hier op een goede manier mee om kunnen gaan en mee door kunnen  
317 gaan.  
318

319 I: Oké, dus je bent vooral bezig met hoe rest vond de klas hierop reageert.  
320 En welke waarden vind je op zo'n moment belangrijk?  
321

322 C: Een goeie vraag, daar zou ik zo even geen antwoord op kunnen geven.  
323

324 I: Ik kan wel een paar voorbeelden noemen maar ik weet niet veel in een  
325 richting duwen.  
326

327 C: Ja, wil je 'ns wat noemen?  
328

329 I: Het kan inderdaad veiligheid zijn, ik heb gelijkwaardigheid genoemd,  
330 of natuurlijk iets als respect. Maar, je zou ook op zo'n moment autoriteit  
331 belangrijk kunnen vinden. Laat ik het bij deze veroordeelden even laten.  
332

333 C: Ik denk dat het er heel erg aan ligt op wat voor manier het geroepen  
334 wordt, want zo'n leerling kan natuurlijk zoiets roepen als een grapje en  
335 het dan niet echt bedoelen, maar gewoon leuk willen zijn. Dan zou ik het  
336 heel erg op respect gooien, of dan zou ik... nee dat moet ik anders zeggen.  
337 Dan zou ik respect heel erg belangrijk vinden, want je moet natuurlijk...  
338 grapjes maken is prima. Dat doe ik ook altijd in de les, maar je moet wel  
339 met respect met mekaar om kunnen gaan als je zo'n grap maakt en ik denk als  
340 ik zou merken, of zo weten, dat iemand z'n opmerking echt roept omdat die  
341 het echt meent, dan zou ik autoriteit wel heel erg belangrijk vinden, ook  
342 in combinatie met respect, want dan zou ik wel echt even laten merken van  
343 'luister...' Eigenlijk een beetje hetzelfde als wat ik net bij die andere  
344 vertelde: je mag vinden wat je vindt, zolang je elkaar maar respect voor  
345 anderen hebt, en dat heb je op dit moment niet, dus 'denk het dan, maar zeg  
346 het dan niet.' En dan zou ik autoriteit echt wel wat belangrijker vinden,  
347 terwijl als echt om een fout grapje gaat, dan zou ik daar iets minder  
348 waarde aan hechten denk ik.  
349

350 I: En in hoeverre vind jij het dan belangrijk of, in hoeverre wil jij dat  
351 die jongen die mening niet heeft?  
352

353 C: Dat is een hele goeie vraag. Kijk ik vind het dan... Ik vind het niet  
354 leuk dat-ie die mening heeft, als dat echt daadwerkelijk zijn mening is, en  
355 ik zou dan weleens met hem in gesprek gaan van 'joh, dit is de mening die  
356 je hebt, heb je die echt of was het een grapje? Waarom heb je die mening?  
357 Hoe kom je daarbij? Weet je welke andere meningen er zijn? Wat vind je van  
358 die meningen? Ja, ik vind dit altijd een hele lastige, of je leerlingen een  
359 bepaalde mening op... Ja, 'op moet leggen' niet per se, want je legt 'm  
360 niks op, maar dat je 'm mee moet nemen in andere meningen. Ja, dat vind ik  
361 een lastige, weet ik zo niet.  
362

363 I: En jij als... echt je persoonlijke mening hierover, dus niet je  
364 professionele of zo, maar wat zou jij als persoon het liefst hebben?  
365

366 C: Ik als persoon zou het liefst hebben dat die een andere mening  
367 heeft. Want, goed, we zijn gelukkig een heel eind gekomen met  
368 vrouwenemancipatie en gelukkig is zo'n uitspraak als die "moet terug naar  
369 het aanrecht" of "terug naar de keuken" of wat je net zei, is dat iets wat  
370 vroeger heel veel speelde en nu steeds minder en minder en minder, dus een  
371 hele goede ontwikkeling denk ik, dus persoonlijk zou ik zeggen: je mag wel  
372 een iets andere mening hebben.  
373

374 I: En die persoonlijke mening, die vertaalt zich dus niet helemaal naar je  
375 gedrag in de klas? Klopt dat?  
376

377 C: Dat klopt.  
378

379 I: Oké, en tot slot ben ik benieuwd. Als je een paar woorden moet  
380 noemen waarmee jij jezelf in de rol van pedagoog kan omschrijven, welke  
381 zijn dat dan?  
382

383 C: Positief. Afwegend. Persoonlijk. Ja, ik vind vooral die eerste en  
384 laatste heel erg belangrijk. Positief en persoonlijk, dat zijn echt wel  
385 kernwoorden van mij.  
386

387 I: Zijn er nog dingen, zaken over dit onderwerp die niet genoemd zijn, die  
388 niet langs zijn gekomen, maar die jij wel belangrijk vindt?  
389

390 C: Ja, wat ik misschien nog wel een leuk, of een leuk, een goed voorbeeld  
391 vind om te benoemen over hoe je als docent omgaat met dit soort gevoelige  
392 onderwerpen, een gevaarlijke situatie, is dat het ook heel erg ligt aan, of  
393 het kan heel erg verschillen, door de collega's die je hebt. Als voorbeeld,  
394 op mijn stage heb ik een keer meegemaakt, toevallig met diezelfde leerling  
395 als uit die vorige casus, dat er tijdens een workshop pitchten zulke zelfde  
396 uitspraken over homo's kwamen. Ook gewoon tijdens een pitch, voor een  
397 volledige klas. Alleen, ik zat daar als stagiair bij die klas alleen naast  
398 mij zat de mentor van die jongen, en ik merkte toen al heel snel van 'oké,  
399 deze uitspraak komen hier, dit soort van ontzettend onveilige situatie, ik  
400 moet hier iets mee'. Op dat moment voelde ik me daar niet toe geroepen,  
401 omdat de mentor naast mij zat en daar niet op ingreep Dat vond ik een hele  
402 lastige situatie en wat ik nu merk ik op mijn school nu is dat ik collega's  
403 heb die in zo'n situatie al voordat dat ik er überhaupt aan zou denken, al  
404 hadden ingegrepen, omdat die dezelfde waarden dezelfde en dezelfde normen  
405 hebben als dat ik heb. En dat maakt echt een heel groot verschil denk ik.  
406

407 I: Mooi voorbeeld. Ik had daar nog niet... De dimensie van collega's had ik  
408 nog niet bedacht. Dat is een goede, dank je wel. Oké, nou ik kan er zeker  
409 wel wat mee. Als je nou iets te binnenschiet van 'dit had ik toch nog  
410 willen zeggen of had ik willen aanpassen', laat het me vooral weten.  
411 Dan heb ik alles. Oh wacht ik heb nog wel iets. In hoeverre voel jij je nu  
412 gespannen als een gevoelig onderwerp op de planning hebt staan?  
413

414 C: Niet. Maar, dat heeft vooral te maken met de klassen die ik nu heb. Ik  
415 heb echt, en dat meen ik echt, hele fijne, hele leuke klassen, waarvan ik  
416 weet als er een gevoelig onderwerp op het programma staat, dan kunnen we  
417 daar op een veilige, leuke manier eventueel het debat over voeren en ik  
418 denk negenennegentig procent van mijn leerlingen heeft dezelfde normen en  
419 waarden als ik heb waardoor zo'n onderwerp ook wel een stuk makkelijker  
420 wordt. Het enige onderwerp waar ik nu zoiets van heb 'daar ben ik wel even  
421 gespannen voor' is het Israël-Palestinaconflict. Maar, dat komt ook omdat  
422 ik juist bij dat conflict in mijn klassen best veel leerlingen heb zitten  
423 die heel erg één kant op neigen en heel erg een andere kant en wat ik van  
424 mezelf vind... Of ja, als ik kijk naar collega's, dan vind ik van mezelf  
425 dat ik nog niet zo goed in staat ben om dat onderwerp in de klas te brengen  
426 als mijn collega's en dat heeft een stukje te maken met historische

427 achtergrond. Daar zitten zij gewoon veel verder en veel dieper in en dan  
428 denk ik af en toe wel van 'oké, ga ik het wel helemaal goed doen', zeg  
429 maar.

430

431 I: Oké, dat wilde ik je nog even vragen. Dankjewel! Als jij verder niks  
432 meer hebt, zeg ik nogmaals dank en we spreken elkaar nog.

433

434 C: Ik ben heel benieuwd naar je scriptie dus als je 'm af hebt, stuur maar  
435 door. Heel veel succes!

436

437 I: Jij ook daar

## 1 Bijlage 4.4: transcript diepte-interview D

### 2 Transcript diepte-interview 15-11

3 Interviewer: I

4 Respondent: D (pseudoniem)

5 I: Ten eerste, vindt u het goed dat ik dit gesprek opneem?

6  
7 D: Jazeker.

8  
9 I: Voor alle duidelijkheid, je kunt op ieder moment aangeven te willen  
10 stoppen en je hoeft geen antwoord te geven als je dat niet wilt. Goed, dan  
11 even kort iets over het onderzoek. Ik ben geïnteresseerd in de pedagogische  
12 afwegingen van geschiedenisdocenten bij het lesgeven over gevoelige  
13 onderwerpen. Over gevoelige onderwerpen is heel wat geschreven, maar dat  
14 pedagogische element ontbreekt.

15 Daarover zou ik je graag wat vragen willen stellen, te beginnen met meer  
16 algemene vragen, later vraag ik je ook naar je eigen mening en presenteer  
17 ik een casus. Goed?

18  
19 D: Zeker, ben benieuwd!

20  
21 I: Oké, dan. Hoe lang ben je al werkzaam als geschiedenisdocent?

22  
23 D: Nu in mijn eerste jaar als geschiedenisdocent. Daarvoor heb ik al wel  
24 stagegelopen en een kleine aanstelling gehad. Dus ik sta al wel drie jaar  
25 voor de klas, maar nu in mijn eerste jaar echt als bevoegd  
26 geschiedenisdocent voor de klas.

27  
28 I: En waarom koos je voor dit beroep en voor dit schoolvak?

29  
30 D: Nou, al sinds de middelbare school was het mijn plan om docent te  
31 worden. Dat kwam door een gesprek met de decaan, voor de profielkeuze. Mijn  
32 mentor had me eerst aangeraden om NT te kiezen, omdat ik het nog niet wist.  
33 Die zei 'daarmee kun je later het meest'. Maar, toen sprak ik de decaan en  
34 die zei 'joh, je bent in je vrije tijd voetbaltrainer, je vindt  
35 geschiedenis een leuk vak, je werkt graag met mensen'. Vanaf toen wist ik  
36 dat ik docent wilde worden. Dat werd toen m'n plan.

37 En ja, waarom dan voor geschiedenis, dat is gewoon echt het vak dat ik het  
38 leukst heb gevonden, sinds de basisschool al. Het is zo'n cliché maar ik  
39 werd echt geïnspireerd door docenten die goed konden vertellen. Dat zeggen  
40 ze altijd toch? Dat goede geschiedenisdocenten goed kunnen vertellen. Nou,  
41 ik ben vanaf toen dus echt geïnspireerd door die geschiedenisdocenten. Dat  
42 was wel echt een logische keuze. Het is een vak over mensen, over verhalen,  
43 over de acties van mensen. Voor mij is dat echt weergaloos.

44  
45 I: Oké, mooi verhaal, dat je dat al toen wist. Dan gaan we naar gevoelige  
46 onderwerpen. Volgens jou, aan welke criteria moet een onderwerp voldoen om  
47 gevoelig te zijn in het geschiedenisonderwijs?

48  
49 T: Ja, goede vraag. Dan ga ik gewoon een heleboel dingen opnoemen die in me  
50 opkomen, oké?

51 Als er geweld bij komt kijken, als er verschillende meningen over bestaan,  
52 als het over ideologieën gaat, als het over religie gaat, of als er  
53 menselijk leed bij komt kijken. Ja. Vooral als er veel emotie bij zit.

54  
55 H: En hoe zit het volgens jou met gevoelige onderwerpen en het klimaat in  
56 de klas?

57  
58 T: Dat is heel erg afhankelijk van de jaarlaag. Zo gaf ik laatst aan een  
59 havo-2 klas les over de driehoekshandel. En bij hen kwam de lading ervan  
60 niet zo binnen. Zo van 'joh, dit gaat écht ergens over, dit is voor mensen

61 heel belangrijk', dat kwam niet bij ze binnen. Zij voelen ook niets voor de  
62 slavernijexcuses. 'Dat is zo lang geleden, waarom moet dat nou?'. Dus in  
63 die jaarlaag was dit niet zo'n gevoelig onderwerp. Maar ik gaf ook les over  
64 de holocaust aan havo-5. Die zaten wel echt met een gevoel van 'dit is echt  
65 heel heftig, hier moeten we wat mee, dit komt binnen'. Dat was wel echt een  
66 groot verschil. Zij leken echt te begrijpen hoe zwaar het onderwerp was. En  
67 in die les was het nou niet controversieel, dus, uh, iedereen had er wel  
68 dezelfde mening over. Er zat niemand tussen die de Holocaust ontkende of  
69 zo. Het ligt dus echt aan de jaarlaag en het niveau hoe zo'n onderwerp valt  
70 en wat het doet met het klimaat. Want ik had eerder weleens een jongen in  
71 een andere klas, een ander jaar ook, die bij een les over de Tweede  
72 Wereldoorlog en over Hitler zei 'ja, dat is allemaal niet bewezen, daar  
73 zijn geen bronnen voor'. Dan komt mijn werk als historicus om de hoek  
74 kijken. Van 'joh, kijk eens, hier heb je bronnen van de Wannseeconferentie,  
75 hier heb je Mein Kampf, hier heb je nog meer bronnen'. En zonder dat ik nou  
76 heel erg mijn mening daarover gaf, gewoon wel hem bewust maken van 'ben je  
77 je bewust van wat je zegt?' En vooral het stukje woordkeuze, dat kwam bij  
78 hem wel binnen. 'Ik kan niet zomaar roepen dat hij goede dingen heeft  
79 gedaan, dat kan niet zomaar'.

80  
81 H: Op dat moment heeft jouw interventie, jouw reactie... die is volgens jou  
82 dus geslaagd bij deze jongen?

83  
84 T: Ja, hij ging wel echt het lokaal uit... schuldbewust niet, maar wel met  
85 het idee van 'oh ja, ik mag iets vinden, maar dan moet het wel onderbouwd  
86 zijn, moet het wel standhouden.' Dus zonder die jongen af te rekenen,  
87 meteen keihard te *framen*, of om de hoek te zetten van 'wat jij zegt kan  
88 echt niet!'. Nee, puur 'hoor eens wat je zegt'.

89  
90 I: Welke voorbeelden van gevoelige onderwerpen kun jij allemaal geven?

91  
92 D: Nou dan heb je het bijvoorbeeld over de Holocaust, conflict Israël-  
93 Palestina, Oekraïne, iets als die driehoekshandel of slavernij in het  
94 algemeen, sowieso ideeën van superioriteit, antisemitisme, misschien  
95 Srebrenica, vooral omdat het een stukje vaderlandse geschiedenis is dat wij  
96 niet in de geschiedenisboeken zagen toen we op de middelbare school zaten.  
97 Dus dat soort zaken. Of meer, ja, als ik wat mag noemen.

98  
99 I: Ja, oké nou dat komt erg overeen met wat er in de literatuur genoemd  
100 wordt. Er zijn drie overkoepelende thema's die het vaakst genoemd worden,  
101 dat is de geschiedenis van de islam en ook de recente geschiedenis daarvan  
102 dus daaronder valt het moslimterrorisme, de integratie van moslims in de  
103 westerse cultuur, het Israël-Palestinaconflict maar ook het koloniale  
104 verleden, dus slavernijexcuses, zwarte piet, daarbij ook racisme in de  
105 samenleving, en de holocaust. Die drie die worden het vaakst genoemd. En  
106 nou heb ik in m'n eigen onderzoek en vooral ook ervaring twee onderwerpen  
107 lhbti+ en feminisme in het geschiedenisonderwijs, komt naar voren.  
108 En geef je les op één van deze vijf onderwerpen? Dus de islam, koloniaal  
109 verleden Holocaust, lhbti+ en feminisme?

110  
111 D: LHBTI niet zo, ik kan het er wel bij betrekken soms, maar echt les  
112 erover, dat niet. Maar kolonialisme, zeker. Feminisme, zeker. Racisme  
113 inderdaad, Holocaust ook.

114  
115 I: Oké, en heb jij over één van deze onderwerpen een uitgesproken  
116 persoonlijke mening, echt een standpunt?

117  
118 D: Jazeker.

119  
120 I: En welke dan?

121  
122 D: Bijvoorbeeld over Zwarte Piet. Dat Zwarte Piet anno 2023 niet meer kan.  
123  
124 I: Oké, en hoe ga je om met die mening als je erover lesgeeft?  
125  
126 D: Ja dat is wel heel interessant. Want je ziet dat het sentiment rondom  
127 wel langzaamaan aan het veranderen is. Ik denk dat dat vijf jaar geleden  
128 wel wat heftiger was. Maar ik moet zeggen, als ik tegenwoordig dit  
129 beoordeel, dan zie ik heel vaak dat leerlingen heel erg uitgesproken zijn,  
130 maar dat zijn wel echt uitzonderingen, zo van 'ik ben echt groot  
131 voorstander, wat is er nou mis mee?', maar eigenlijk dat iedereen  
132 langzaamaan wel begint te wennen aan het idee dat Zwarte Piet zoals die  
133 was, dat is niet meer van deze tijd. Je probeert daar vooral verschillende  
134 perspectieven... van 'joh, kijk hier eens naar, aan één kant is traditie  
135 wel mooi, dat bepaalt de cultuur wel voor een deel', maar moet dat ten  
136 koste gaan van de gevoelens van anderen. Dat het historisch leed heeft  
137 veroorzaakt. Je bent daar heel erg met die multiperspectiviteit,  
138 verschillende kanten, zonder daar echt uitgesproken politiek in te zijn.  
139  
140 I: Oké, je geeft aan dat jouw mening is echt wel 'Zwarte Piet dat kan niet  
141 meer' en vervolgens in de les daar ben je daar wel wat objectiever in, zeg  
142 ik dat goed?  
143  
144 D: Ja, dat probeer ik echt wel. Maar stel leerlingen zouden me echt vragen  
145 van 'meneer bent u voor Zwarte Piet?' dan zeg ik altijd 'nee'.  
146  
147 I: Ja dat was mijn volgende vraag, hoeveel wil je dat leerlingen meekrijgen  
148 van jouw mening?  
149  
150 D: Ja dat vind ik dus een hele goede vraag. Stel dat ze me vragen 'wat vind  
151 je van Zwarte Piet?' dan heb ik er echt geen probleem mee om te zeggen dat  
152 ik daartegen ben. Maar, als er dan bijvoorbeeld een vraag komt van 'ja,  
153 hoezo dan?' dan neem ik echt wel de ruimte om dat toe te lichten. Dus ik  
154 heb niets tegen mensen die vóór Zwarte Piet zijn. Ja weet je, ik vind het  
155 achterhaald, maar het is niet dat ik je dan een vervelend persoon vind. En  
156 dat is wat ik mijn leerlingen wel echt probeer mee te geven, 'weet je,  
157 tegenstellingen bestaan, daar kunnen we omheen werken, en daar moeten we  
158 ook omheen werken'. Die verbinding zoek ik echt.  
159  
160 I: En in hoeverre bewaak je dan de controle over wat leerlingen meekrijgen  
161 van je mening?  
162  
163 D: Je laat ze gewoon vragen stellen. Weet je, ik vind het niet per se goed  
164 als je als docent de les ingaat met 'ik ga eens even mijn mening  
165 verkondigen'. Maar als er bijvoorbeeld echt gevraagd wordt... bijvoorbeeld  
166 bij de Tweede Kamerverkiezingen, 'meneer, mag ik vragen waar u op stemt?'  
167 dan heb ik daar niet per se moeite om dat te delen. Dat vind ik juist  
168 prima, dat mogen leerlingen van me weten.  
169  
170 I: Oké, dat vind ik wel interessant. En bij zoiets als Zwarte Piet, wat  
171 zijn dan jouw pedagogische afwegingen op zo'n moment?  
172  
173 D: Wat je vooral wil voorkomen... ik zit hier in Eindhoven met  
174 verschillende groepen leerlingen, met verschillende etnische achtergronden.  
175 Weet je, je wil vooral de veiligheid bewaken. Maar als je de discussie  
176 aangaat, je wil ten koste voorkomen dat er kwetsende dingen gezegd worden.  
177 En dan probeer ik gewoon heel erg zelf *in charge* te blijven van de  
178 discussie. Dat ik bepaal wie er spreekt en als ik dingen hoor, nou ja,  
179 eigenlijk een stapje terug, ik wil van tevoren wel afspraken maken van 'we  
180 gaan het hierover hebben, je kan een mening hebben, maar die mag niet ten

181 koste van een ander gaan'. En als dat wel *en plein public* zou gebeuren, dat  
182 is gelukkig nog niet zo geweest, maar dan ga ik wel met die leerling in  
183 gesprek. En dan probeer je ook weer gewoon heel erg, zonder te framen,  
184 'moet je eens horen wat je zegt, hoe zou de ander dat vinden? Hoe kunnen  
185 anderen dat opvatten?'.  
186

187 I: Oké, en in hoeverre voel je jezelf bekwaam hierin? Om zoiets aan te  
188 pakken?  
189

190 D: Op zich best bekwaam. Alleen ik moet wel zeggen, het blijft natuurlijk  
191 wel lastig. Ik ben nog niet zo'n ervaren docent. Het is ook nog niet dat 't  
192 nou routine is geworden om het over dit soort onderwerpen te hebben. Maar  
193 ik voel me wel gewoon gesterkt in m'n resources, in m'n spreekvaardigheid,  
194 dat ik erop terug kan vallen. Ik denk wel dat ik zo'n gesprek aan kan gaan  
195 zonder dat ik daarbij de leerling te kort doe. Ik ben altijd op zoek naar  
196 dat stukje verbinding, naar iets meegeven. Nee op zich, ik heb wel het  
197 gevoel dat ik dat zou kunnen. Je kan je je natuurlijk afvragen van 'in  
198 hoeverre ben je ooit volledig bekwaam in zo'n situatie?'.  
199

200 I: Nee, dat klopt. En heb je hierin iets van training gehad of is dat de  
201 opleiding bij jou nadrukkelijk langsgekomen?  
202

203 D: Nee, nou, we hebben weleens een thema gehad over een Holocaust-les, dat  
204 wel, met aanreikingen qua literatuur en lesvoorbereiding, maar anders dan  
205 dat niet echt. Nou ja, af en toe weleens iets van theatertraining gehad.  
206 Dat wel. Je kunt je natuurlijk afvragen in hoeverre helpt dat bij  
207 bekwaamheid.  
208

209 I: Nee, ja, uiteindelijk is ervaring voor de klas waarschijnlijk  
210 belangrijker, maar het is wel langsgekomen ergens in je opleiding dus?  
211

212  
213 D: Jazeker. Maar ik heb laatst wel een heel lastige situatie meegemaakt.  
214 Dat was bij mijn mavo-1 klas en toen hadden we het over het ontstaan van de  
215 wereld, dus scheppingsverhalen, 't ging over evolutie. Het heeft te maken  
216 met religies natuurlijk. En toen kwam er dus een meisje en ze roept  
217 knetterhard door de klas 'ja, weet je wel dat de Joden bezig zijn om alle  
218 zwarte mensen uit te moorden?' Ja. En ik wilde eigenlijk heel rustig verder  
219 gaan over het stukje evolutie, maar ik heb de les wel meteen afgekapt en  
220 ben het gesprek aangegaan, van 'luister eens, wat roep jij nou?'.  
221

222 I: Want, op het moment dat zij dat riep, wat ging er door je hoofd?  
223

224 D: Nou, dan schiet ik wel even in een andere stand van onderwijzen. Dan  
225 laat je de stof gewoon volledig los en ga je het gesprek aan van 'hoe kom  
226 jij aan je informatie, wat brengt jou om zulke dingen te roepen?' Dus toen  
227 heb ik meteen geïntervenieerd, 'luister eens, deze opmerking is echt niet  
228 oké'. En dan ga je vervolgens vragen van 'waarom denk je dat ik hierop zo  
229 reageer?'. En de leerling in kwestie is een heel eerlijk meisje dat  
230 waarschijnlijk echt niet bewust was van de lading van haar woorden. Maar,  
231 vervolgens vraag ik dus waar het vandaan komt. 'Ja, dat heeft m'n vader  
232 verteld.'  
233

234 I: En ja, zij vertelt 'dat heeft mijn vader verteld', welke afweging maak  
235 jij vervolgens?  
236

237 D: Kijk weet je, ik ken haar vader niet. Alleen ga je dan wel het gesprek  
238 van 'is alles wat jouw vader zegt waar? Kan hij dat bewijzen?' Dan ga je  
239 vervolgens uitleggen dat er over joodse mensen complottheorieën bestaan en  
240 probeer je vervolgens uit te leggen van 'luister eens, je spreekt over 'de

241 joden' maar wat zijn dat voor mensen? Zijn alle mensen slecht? Is het net  
242 als dat alle docenten onaardig zijn, ook alle joden slecht?' Dus je  
243 probeert ook heel erg in te gaan op dat stukje van 'wat zegt de leerling  
244 hier nou? Waar komt het vandaan?' en je laat echt weten dat dit echt niet  
245 kan. Maar je probeert wel uit te leggen van hoezo kan het niet.  
246  
247 I: Dus je stelde hier wel echt een grens?  
248  
249 D: Ja ik heb hier wel echt gezegd 'dit wil ik absoluut niet, niet alleen in  
250 mijn klas, dit soort dingen roep je niet.'  
251  
252 I: Oké, heel interessant.  
253  
254 D: Dit was voor mij het duidelijkste moment dat ik echt een grens heb  
255 gesteld.  
256  
257 I: Ja, precies een casus die voor mijn onderzoek interessant is. Ik wil je  
258 ook nog even een casus voorleggen die enigszins op lijkt. Stel, je geeft  
259 les over de emancipatie van vrouwen tijdens de eerste feministische golf.  
260 En een leerling, een jongen, die roept 'vrouwen die horen achter het  
261 aanrecht' tot hard gelach van een aantal jongens in de klas. Op zo'n  
262 moment, welke pedagogische afwegingen gaan er dan door je hoofd?  
263  
264 D: Wat bij mij vooral door m'n hoofd gaat is 'er zitten hier ongetwijfeld  
265 meisjes in de klas, die bezig zijn met leren, met het beste uit zichzelf te  
266 halen, en die hier in hun integriteit en waarde geschonden worden.' Dus  
267 vervolgens ga je met zo'n jongen in gesprek. Ligt ook een klein beetje aan  
268 de leeftijd. Maar, bijvoorbeeld, ik heb vorig jaar zoiets bij havo-2 gehad.  
269 Dat het over emancipatie en het stemrecht van vrouwen hadden en dat-ie  
270 vervolgens riep 'van ja, nee, vrouwen die moeten geen stemrecht hebben!'.  
271 Dus ik zeg 'zeg je dat thuis ook tegen je moeder?', bijvoorbeeld, 'of tegen  
272 je zusje?' En natuurlijk, dan kun je je afvragen van 'is dat wel helemaal  
273 gepast?', maar zeker bij zo'n havo-2, gewoon lekker een praatje maken, een  
274 grapje, dan probeer je 'm gewoon terug te kaatsen, naar de belevingswereld,  
275 van 'je zegt dat wel heel leuk, van 'het enige recht van een vrouw is het  
276 aanrecht', maar ga je dat thuis ook roepen? Volgens mij wil je misschien  
277 ook wel verkering met een meisje later, ga je dat dan ook gebruiken als  
278 openingszin?'  
279  
280 I: Dus je kaatst 'm echt terug?  
281  
282 D: Ja, zeker bij zo'n havo-2 groep, dan kaats ik 'm gewoon terug.  
283  
284 I: Ja, en speelt jouw persoonlijke mening over het feminisme hierin een  
285 rol?  
286  
287 D: Dat denk ik wel ja.  
288  
289 I: En wat is jouw persoonlijke mening?  
290  
291 D: Nou ja, ik weet er de details niet van en tegenwoordig is de invulling  
292 van het feminisme niet eenduidig, maar ik wil echt wel een stukje laten  
293 merken van, de vrouw is honderd procent gelijk aan de man. En ook gewoon  
294 daar die verbinding opzoeken, van 'waar baseer je dat dan op?'. Dan ga je  
295 weer die verbinding opzoeken, 'we moeten het samen doen en zulke dingen,  
296 die zeg je gewoon niet over elkaar.'  
297  
298 I: Oké, en op zo'n moment, welke waarden komen dan bij jou naar boven?  
299 Welke vind je dan belangrijk?

300  
301 D: Gelijkwaardigheid. Weet je, iedereen wil zelf met respect behandeld  
302 worden, dat mensen je lief vinden en je goed behandelen. Dan ga je gewoon  
303 niet zulke dingen door de klas roepen. Bijvoorbeeld bij zo'n havo-2, dan  
304 kun je dat vaak afdoen met inderdaad dat terugkaatsen, maar als je echt wel  
305 zo'n gesprek in gaat, dan probeer je een les mee te geven, van 'luister  
306 eens, je wilt zelf ook niet dat er zulke dingen over je gezegd worden.'  
307  
308 I: En hoe verhoudt deze waarde of hoe verhouden deze waarden zich dan ten  
309 opzichte van heel praktische zaken in de klas? Bijvoorbeeld,  
310 klassenmanagement of de les of de inhoud.  
311  
312 D: Dit vind ik een moeilijke vraag. Dus, hoe verhoudt die waarde zich  
313 tot...  
314  
315 I: Ja, dus je noemde gelijkwaardigheid, dat vind je heel belangrijk, maar  
316 tegelijkertijd zit je met klassenmanagement en een lesdoel...  
317  
318 - Bel gaat, interview wordt even verstoord. -  
319  
320 D: Nou, ik probeer gelijkwaardigheid eigenlijk al vanaf les één te  
321 waarborgen. Dus ook vanuit mijn rol als docent. Natuurlijk heb ik die  
322 positie, ben ik ouder, ben ik de persoon die hun iets komt vertellen. Maar  
323 ik probeer daar wel heel erg duidelijk mee te geven van 'ik ben niet beter  
324 dan dat jij bent. Ik kom hier mijn beroep uitoefenen, jullie iets mee te  
325 geven'. Dat zit bijvoorbeeld al in het stukje aanspreken. Ik vind het  
326 achterhaald dat je de docent per se moet 'u' moet aanspreken, per se met de  
327 achternaam aanspreken. En in sommige gevallen moet je echt wel erboven  
328 staan. Zakelijk blijven. Maar die aanpak, ja, die bevordert dat gevoel van  
329 gelijkwaardigheid wel, denk ik. Ook onderling in de klas. Natuurlijk is de  
330 ene wat spraakzamer dan de ander, heeft die andere hobbies dan de ander,  
331 maar ik probeer wel heel erg te waarborgen van 'we moeten het samen doen,  
332 samen zijn we een klas'.  
333  
334 I: Mooi hoe je dat zo van jezelf kunt zeggen, dat je dit belangrijk vindt.  
335 En, dan even voorbij de casus, tot slot nog even, met welke woorden  
336 omschrijf jij jezelf in de rol van pedagoog? Welke komen dan naar boven?  
337  
338 D: Empathisch, denk ik. Verbindend. Misschien een klein beetje een softie,  
339 maar daar moet jezelf maar iets van maken. Maar ook gewoon een stukje  
340 respect. En dan niet respect van afdwingen dat je me met 'u' moet  
341 aanspreken, maar wel 'ik ben voor je, maar ik verwacht ook iets van je.'  
342  
343 I: Oké, interessant. Ik heb alles gevraagd wat ik wilde vragen. Heb jij nog  
344 iets dat je mij zou willen meegeven of een vraag voor mij hierin?  
345  
346 D: Vooral dat ik het een mooi gesprek vond. Je stelde goede vragen en was  
347 geïnteresseerd. Ook een stukje een eye-opener, weet je, we ontkomen er niet  
348 aan, dit thema. Verfrissend om hierover na te denken.  
349  
350 I: Nogmaals, als je denkt 'ik wil iets aanpassen, of iets wijzigen' dan  
351 moet je dat vooral laten weten. En dan wil ik je heel erg bedanken voor je  
352 deelname!  
353  
354 D: Geen enkel probleem en mocht ik je kunnen helpen, dan laat het maar  
355 weten! Veel succes no

1 Bijlage 4.5: transcript diepte-interview E

2 **Transcript diepte-interview -**

3 **Interviewer: I**

4 **Respondent: E (pseudoniem)**

5

6 I: Zo goedemiddag alvast heel erg bedankt voor uw deelname. Ik zal  
7 even kort wat over mijzelf zeggen, over het onderzoek dat ik doe en  
8 dan beginnen met wat algemene vragen. En vervolgens gaan we dan  
9 verder. Ik ben Huug Wiss, Ik ben 24, ik kom uit Nijmegen, ben er ook  
10 gaan studeren. Eerst Geografie, Planologie en Milieu. Daar heb ik de  
11 tweedegraads bevoegdheid voor aardrijkskunde gehaald en nu bijna  
12 klaar - even afkloppen - voor de eerstegraads  
13 geschiedenisdocentopleiding aan de Radboud. Ik sta nu ook voor de  
14 klas in Eindhoven. Nou, mijn onderzoek voor de masterscriptie. Ik  
15 ben geïnteresseerd in gevoelige onderwerpen, en met name wat de  
16 pedagogische afwegingen van docenten daarbij zijn. En het element  
17 dat in de literatuur dan echt ontbreekt is hoe spelen de  
18 persoonlijke meningen van docenten daarin een rol? Daar heb ik in  
19 mijn stageervaring al mee te maken gehad en zo is dat onderzoek  
20 ontstaan. Nou wat algemene vragen dan om te beginnen, hoe lang ben  
21 je al werkzaam als geschiedenisdocent?

22

23 E: Drieëntwintig jaar.

24

25 I: Drieëntwintig jaar, en wat is je huidige functie nu?

26

27 E: Ik geef nog steeds les, vorig jaar in twee klassen, dit jaar in  
28 een klas en sinds vorig jaar ben ik teamleider.

29

30 I: Oké.

31

32 E: En officieel ben ik dan nog steeds docent. Een docent met een  
33 taak. Maar goed, ja, teamleiderschap is natuurlijk wel 95% van mijn  
34 werk.

35

36 I: Ja, ja, natuurlijk, en het is dus te combineren daar op school.

37

38 E: Nou ja, het moet te combineren zijn, want dat is gewoon een eis  
39 die er is, dat alle teamleiders ook lesgeven. Ik moet wel zeggen dat  
40 het een beetje een... Ja, dat klinkt dan te denigrerend, maar dat is  
41 wel een beetje een ondergeschoven kindje, het lesgeven. Er vallen nu  
42 bijvoorbeeld drie lessen achter elkaar uit voor mij en dat heeft te  
43 maken... sowieso was een les of twee lessen waren sowieso ook  
44 uitgevallen als ik geen teamleider was, hè? En dan valt er nog een  
45 extra les uit omdat ik wel teamleider ben. Maar zo vallen er wel wat  
46 meer lessen vanwege mijn teamleiderschap uit over een jaar heen en  
47 dat ja, dat vind ik wel erg jammer, maar ja, dat is gewoon wel wat  
48 Het is. Ja, daar ontkom je niet aan.

49

50 I: Oké en waarom koos je 23 jaar geleden voor dit beroep? Docent  
51 zijn?

52

53 E: Om eerlijk te zijn, wilde ik eigenlijk aardrijkskunde gaan  
54 studeren. Ik vond alleen... Ik heb havo gedaan, daarna ben ik VWO gaan  
55 doen, daar ben ik na drie dagen mee opgehouden, omdat ik van, zeg  
56 maar, een hele volwassen leeromgeving werd je weer zeg maar als  
57 klein kind behandeld. Ja, en toen ben ik eigenlijk zeg maar twee

58 jaar ertussenuit geweest en toen ging ik naar de Hbo-opleiding om  
59 mijn propedeuse te halen en daarna naar de universiteit gaan. Ik  
60 moet zeggen, bij aardrijkskunde hadden ze een heel slecht  
61 verkooppraatje, dus dat ging ik dan maar niet studeren. En in dat  
62 eerste leerjaar ging ik snuffelstagelopen en ik vond dat zo leuk,  
63 dat ik dacht van nou, ik wil dit wel doen, dat met die kids. En daar  
64 heb ik nooit spijt van gehad, dat ik dat ben gaan doen. Dus Ik vind  
65 het gewoon heel erg leuk om een stukje kennis, een stukje  
66 vaardigheden over te dragen, maar vooral ook om zeg maar jonge  
67 mensen een beetje te begeleiden naar het wat ouder worden. En ik heb  
68 ook jarenlang aardrijkskunde gegeven. Ik heb ook een aantal jaren  
69 economie gegeven, dus zolang het vakken zijn waar ik een bepaalde  
70 affiniteit mee heb, dan gaat het mij met name om dat hele spel wat  
71 het leven heet en daar hoort ook leren bij. Nou ja, dat.

72  
73 I: Ja, oké dus eerder docent geschiedenis of docent aardrijkskunde,  
74 dan dat echt het vak zelf vooraan staan.

75  
76 E: Ja, ja, ik moet wel zeggen dat mijn zekerheid, want ik ben  
77 inherent een vrij onzeker persoon, maar dat mijn zekerheid in het  
78 begin wel kwam vanuit mijn vakkennis. Maar met je vakkennis kun je  
79 eigenlijk maar zo weinig hè? Het gaat echt: eerst de relatie dan de  
80 prestatie, dus ja, daar ben ik in die eerste jaren wel... Ja, moeten  
81 leren, maar ook mijn eigen moeten maken en daar een weg in gevonden.  
82 En ik moet zeggen, ik vind dat het ook leuker dan het vak zelf. Ik  
83 vind het gewoon leuk om met jonge mensen bezig te zijn en die stap  
84 verder te helpen in het leren en dan niet alleen in het vak, maar  
85 gewoon met van alles. Dus dat.

86  
87 I: Oké, en met welke woorden omschrijf je jezelf als docent?

88  
89 E: Een jongens-docent. Waarmee ik bedoel dat ik heel goed kan  
90 opschieten met van die puberende jongens. En dat vereist een  
91 bepaalde houding en een bepaalde manier van doen, waardoor ik toch  
92 wat makkelijker aansluit bij die jongens dan bij die meiden. Met die  
93 meiden moet ik dan altijd weer even bedenken, 'oké, wacht even', dan  
94 moet ik net iets anders doen. En heel enthousiast. Heel Consequent  
95 inconsequent en dan gaat het over dat ik heel duidelijk heb wat de  
96 regels zijn bij mij. Maar dat ik niet op alle slakken zout ga  
97 leggen, maar ja, als ik er genoeg van heb, dan ga je voor de bijl.  
98 Nou ja en wel heel veel passie voor je eigen verantwoordelijkheid  
99 nemen in dingen. En dan gaat het niet alleen om huiswerk maken, maar  
100 ook over hoe je je tegen anderen verhoudt, maar ook ten opzichte van  
101 een stukje burgerschap. Als het gaat over dingen in het nieuws of  
102 dingen die in de wereld plaatsvinden en dat soort zaken. Dan kan ik,  
103 kan wel zeg maar reageren op dingen die leerlingen zo tussen neus en  
104 lippen door zeggen. Om daar iets actueels aan te aan te hangen en  
105 dan weer te met de lesstof. Dat daar weer aan te haken.

106  
107 I: Mooi.

108  
109 E: En dat vind ik wel leuk om te doen.

110  
111 I: Ja, oké, nou dan je noemde al een beetje met burgerschap, met  
112 actuele onderwerpen. Aan welke criteria moet volgens jou een

113 onderwerp in het geschiedenisonderwijs voldoen om gevoelig genoemd  
114 te worden?  
115

116 E: Nou, ja, ik zou dan twee kanten op gaan. Namelijk, één kant is  
117 heel, heel persoonlijk. Want wat voor de een als gevoelig is, hoeft  
118 dat voor de ander totaal niet te zijn, dus dat is ook maar hoe dat  
119 jou raakt als docent zijnde. Tegelijkertijd geldt dat dan ook voor  
120 de leerlingen, hè? Voor de ene leerling is het wel een hot issue,  
121 voor de andere niet. Ik heb bijvoorbeeld wel eens Turkse leerlingen  
122 gehad, waarvan ook... bijvoorbeeld iemand van de Grijze Wolven daar.  
123 Dan heb je toch wel een heel... ja, dan, dat is voor mij misschien  
124 geen gevoelig onderwerp. Maar voor die twee leerlingen was dat wel  
125 een gevoelig onderwerp en voor allebei ook nog eens keer van hele  
126 andere kant. Dus dat. En dan heb je zeg maar dingen waar we in het  
127 algemeen... waarvan we in het algemeen zeggen van nou, dat is toch wel  
128 iets waar je voorzichtig mee om moet gaan.  
129

130 I: Aan welke voorbeelden kan ik dan denken?  
131

132 E: Nou ja, bijvoorbeeld de afgelopen verkiezingen. Ik ben nou net  
133 bezig geweest met het ontstaan van de Republiek der Verenigde  
134 Nederlanden, Gouden Eeuw, hè? Dan heb je dat politieke spel met de  
135 landsadvocaat en de Oranjes. Het gaat toch om een stukje macht en om  
136 bepaalde politieke standpunten, met het verkrijgen van een  
137 achterban. Nou ja, dat speelt nu natuurlijk ook nog steeds en, ja,  
138 nou ja, goed, wij hebben hier ook leerlingenverkiezingen gehouden en  
139 daar schrokken we ons kapot van. En dat zijn over het algemeen hele  
140 goede voorspellers van de daadwerkelijke verkiezingen. Nou ja, het  
141 kwam ook uit dus. Maar dat als voorbeeld van iets wat best gevoelig  
142 kan liggen. Maar als het gaat om aardrijkskunde, dan ben je klimaat  
143 aan het uitleggen en dat doe je dan met behulp van een globe. En dan  
144 heb je een leerling In de klas zitten en die is een flat earther.  
145 Dan denk je van... Dit is een heel normaal onderwerp, maar dan wordt  
146 dat wel een heel gevoelig onderwerp, want dat kan ook heel onveilig  
147 worden voor zo een kind dan. Dus hoe pak je dat dan aan?  
148

149 I: Is dat toen gebeurd?  
150

151 E: Nou ja, die leerling die komt uit een familie die eigenlijk  
152 allemaal wel, hè... Net als met corona en allemaal van dat soort  
153 dingen, die zijn daar echt overal anti op. Maar het is wel een  
154 welbespraakte leerling die heel rustig uit kan leggen waarom hij... en  
155 daar moet je ook ruimte voor geven en dat doe ik dan ook en dat zeg  
156 ik ook tegen de klas. Het gaat nu even helemaal niet om wie nou  
157 gelijk heeft of ongelijk. Het gaat erom dat we hier leren dat je  
158 eerst naar elkaar moet luisteren voordat je moet gaan oordelen. En  
159 dat pas als je heel goed luistert naar de argumenten, en dan moet je  
160 ook de kennis hebben - en dan zeg ik 'leve het onderwijs', want daar  
161 krijg je die kennis - dat je dan zelf eerst weer met je argumenten  
162 moet komen, hè? En niet zozeer om de ander te overtuigen, maar  
163 gewoon om jouw beeld te schetsen zodat de ander daar weer goed naar  
164 kan luisteren. En dit is ook weer gelijk een voorbeeld wat ik dan  
165 bedoel dat onderwijs niet alleen kennis en vaardigheden overdragen  
166 is van een bepaald vak, maar gewoon het wat ouder en wat wijzer  
167 worden, elke dag een beetje een betere ik te worden.  
168

169 I: Oké en hoe reageerde die leerling daarop, die flat earther-  
170 leerling?  
171

172 E: Nou ja goed, die die vond het wel heftig in eerste instantie dat  
173 de klas zo reageerde, want nogmaals dat, dat maakt het dan onveilig.  
174 Kijk, als het een wat meer grijze-muisleerling was geweest, dan was  
175 het daarmee denk ik ook afgelopen, wat ik ook gezegd had, maar juist  
176 Omdat ik heel erg het zeg maar terugbracht tot 'jongens, het gaat  
177 niet om dit onderwerp, het gaat erom dat we naar elkaar luisteren',  
178 werd het ook weer veiliger, dus ook voor die jongen, maar dus ook  
179 voor de klas om in ieder geval hierover naar elkaar te luisteren en  
180 wat dingen naar elkaar te zeggen. En nogmaals, hè? Dat liep meerdere  
181 keren fout, want dan krijg je toch weer dat mensen gaan reageren:  
182 "Dat slaat nergens op" en noem maar op. Maar door daar dan toch weer  
183 op te gaan zitten, hè? Van 'daar gaat het even niet om, luister nou  
184 even naar die argumenten en probeer daar zo meteen dan je eigen  
185 argumenten tegenover te zetten of wat dan ook', of probeer dan eerst  
186 verhelderende vragen te stellen. Nou ja, dan maak je van zo'n  
187 onderwerp gewoon een leermoment. Zonder dat je op de persoon het  
188 gaat beoordelen en veroordelen, want dat is uiteindelijk wat je het  
189 volgens mij heel gevoelig maakt. Dat moet je zien te voorkomen.  
190

191 I: Ja, oké dankjewel, nou dan in de literatuur bij het  
192 geschiedenisonderwijs drie thema's naar voren die door  
193 geschiedenisdocenten zelf als het meest gevoelig worden aangegeven.  
194 Dat zijn de recente geschiedenis van de Islam, met daarbij ook  
195 moslimterrorisme, integratie in West-Europa en het Israël Palestina  
196 conflict. Volgende is het koloniale verleden met daarbij slavernij  
197 slavernijexcuses en ook Zwarte Piet daarbij. De derde is de  
198 Holocaust. Dan uit mijn eigen onderzoek en ervaring komen nog LHBTI+  
199 en het feminisme naar voren.  
200

201 I: Over een van deze vijf onderwerpen, geef jij regelmatig les? Of  
202 meerdere?  
203

204 E: Nou ja, kijk dit jaar dan voor het eerst in 23 jaar niet Omdat ik  
205 nu geen derde klas heb, maar de Holocaust, ja, dat is altijd dus elk  
206 jaar onderwerp van de lessen. In die derde klas zit dan ook, nu, het  
207 conflict in het Midden-Oosten. Feminisme zit wel in de tweede klas,  
208 als het gaat over staatsinrichting. Dus daar geef ik dan ook nog wel  
209 les over, maar in principe zijn al deze onderwerpen waar ik elk jaar  
210 dan les over geef.  
211

212 I: Ja en zit daar een onderwerp tussen waarover jij zelf een  
213 uitgesproken, of niet uitgesproken, in ieder geval een duidelijke  
214 persoonlijke mening of standpunt hebt?  
215

216 E: Ja, over al die dingen heb ik dat. Wat niet wil zeggen dat ik dat  
217 ook keihard uitdraag in mijn les, hè? Want daar moet je echt wel mee  
218 oppassen.  
219

220 I: Ja dat werd mijn vervolgvraag eigenlijk ja...  
221

222 E: Dat dacht ik al.  
223

224 I: Maar dus één van die vijf, is er eentje waarover jij je mening  
225 wel zou willen vertellen?  
226

227 E: Ja, maar daar gaat het even om het onderwijs, hè? Dat is voor jou  
228 het meest interessant. Wat ik daarmee doe in het onderwijs denk ik,  
229 of niet?  
230

231 I: Ja ook, Maar ik ben ook benieuwd wat je gewoon als persoon buiten  
232 de school om ervan vindt.  
233

234 E: Nou ja, ik vind dat hele LHBT en noem maar op, ja, ik ben 48. En  
235 ik, ik gun het iedereen om gelukkig te zijn in het leven en dus ik  
236 val daar ook niemand op af. Ik ben daar ook helemaal niet op tegen,  
237 Maar ik wat ik wel heb... Dus, dus dan gaan we een beetje naar mijn  
238 mening toe. Ik ben echt hier ook altijd met paarse vrijdag... Of weet  
239 ik veel hè? Met dat, dan doe ik ook altijd mee en ik schmink mezelf  
240 dan ook. Maar kijk, uiteindelijk, waar trek je dan de grens? Trekken  
241 we de grens bij mensen die zeggen van, 'ik zou eigenlijk graag een  
242 lantaarnpaal willen zijn'? Nogmaals, hè, ik wil daar niet die andere  
243 mensen tekortdoen, maar houdt het gewoon dan niet op? Nou ja, ik heb  
244 daar wel een mening over, maar ik vind dat voor mijzelf het  
245 moeilijkste onderwerp om daar een, zeg maar, een zinvolle  
246 conversatie mee aan te gaan buiten het feit dat je mensen gewoon in  
247 hun recht moet laten en mensen moet waarderen en respecteren en noem  
248 maar op wie ze zijn en het interesseert mij helemaal niet of iemand  
249 een kip op zijn hoofd heeft of een kroon op zijn hoofd heeft. Als ik  
250 het leuke mensen vind, goede mensen vind, dan verhoud ik me daarmee  
251 en we leven in een vrij land. Als ik dat niet wil, dan doe ik dat  
252 ook.  
253

254 I: En als het onderwerp in een les langskomt, hoe pak je dat aan?  
255 Nou ja, gewoon open vraag, hoe pak je dat dan aan?  
256

257 E: Ja nou, dan moet ik ten eerste zeggen dat... Voor mij zijn al die  
258 onderwerpen verder niet gevoelig, omdat... Ze worden alleen maar  
259 gevoelig voor mij op het moment dat ik weet dat er een bepaalde  
260 gevoeligheid in die klas zit. Ja, Ik heb wel eens eerder...  
261 Kijk, als we het nu hebben over het conflict in het Midden-Oosten,  
262 dan kun je gewoon heel feitelijk aangeven wat daar aan de hand is.  
263 Je kunt ook feitelijk aangeven waarom het aan de hand is en je kunt  
264 ook feitelijk aangeven wat allebei de partijen hierin niet goed  
265 doen. Dan kun je heel klinisch doen en voor een deel, als het gaat  
266 om ons vak...  
267

268 - Interview wordt kort gestoord. -  
269

270 E: Waar voor mij de gevoeligheid in zit, is niet zozeer die  
271 feitelijke dingen die plaatsvinden, maar op het moment dat je gewoon  
272 bijvoorbeeld een joods kind in je klas hebt zetten, want dat heb ik  
273 ook wel eens een keer gehad... Ik kan dan vertellen dat beide partijen  
274 slecht doen, of zo, en als er een meisje dan begint te huilen en die  
275 zegt van, 'ja wij zijn wel eens daar, gewoon van de overkant van de  
276 straat bekogeld met stenen, dat we echt moesten vluchten. Ja en dan  
277 zeg ik ook, 'goh, ja, ik ben het helemaal met je eens. Dat is ook  
278 verschrikkelijk', hè? En dat maakt maar des te zeer duidelijk dat  
279 het ook van die kant dus misgaat. Kijk ik zie het veel meer als mijn

280 plicht om juist die twee kanten in ieder geval te benoemen en als  
281 daar tijd voor is om bijvoorbeeld een soort inlevingsoefening te  
282 doen, hè? Bedenk je eens dat jij daar zou wonen of wat dan ook, dus  
283 ja, nogmaals, daar zit voor mij niet zozeer die, ja, daar zit voor  
284 mij geen probleem. Ik voel me met allebei de kanten dan prima om die  
285 te belichten. Ook al heb ik daar wel een mening over, dat ik  
286 bijvoorbeeld meer naar de ene kant neig, ja. Maar ik probeer dat  
287 altijd dat dan wel een beetje rustig te brengen, zeg maar en niet...

288

289 I: En hoever bewaak je dan de controle over hoeveel leerlingen te  
290 weten komen van wat je eigenlijke mening is?

291

292 E: Soms zeg ik dat ook letterlijk.

293

294 I: Oké, in welke gevallen wel?

295

296 E: Nou, kijk als het gaat om de Holocaust, dan ga ik daar niet... Dan  
297 zeg ik gewoon, 'luister eens, jongens volgens mij kunnen we er  
298 allemaal over eens zijn dat uit kwade wil proberen een volk van de  
299 wereld te helpen, dat dat gewoon slecht is om te doen'. Dus daar ga  
300 ik ook geen marge in bouwen of zo. Ja, maar als het gaat over het  
301 conflict in het Midden-Oosten. Kijk, daar kan ik zeggen dat de VN  
302 heeft gezegd dat het zo en zo moet en dat Israël zich daar niet aan  
303 houdt. En dan kan ik zeggen dat wat dat betreft die Palestijnen ook  
304 maar gewoon een ondergeschoven kindje zijn in Arabische wereld, hè?  
305 Waar de andere Arabieren Arabische landen eigenlijk ook niks meer  
306 doen en dan zeg ik van, 'maar ik vind het gewoon wel erg dat een  
307 volk wat zelf een bepaalde mate van discriminatie en noem maar op  
308 meegemaakt heeft, - hè, klein houden - meegemaakt heeft, dat ze dit  
309 toch ook daar doen', en ik probeer bijvoorbeeld nu ook... op YouTube  
310 heb je een aantal van die kanalen hè? Gewoon heel hele feitelijke  
311 hè? Dus The Armchair Historian en zo heb je nog wat meer. Ja, maar  
312 je hebt ook echt van die Israëlische en die luister ik dan ook. En  
313 dan is vaak daar het argument van ja, dat de joden er een paradijs  
314 van gemaakt hebben en dat de hele wereld die daar dan kwam, hè, die  
315 zeiden van 'ja, wat een armzalig land. Maar nu jullie er zijn, is  
316 het een geweldig land'. Ja oké prima, maar er is nog steeds geen  
317 argument om te zeggen... dat hè? Ik ben gewoon van mening dat als wij  
318 een wereldforum hebben, namelijk de Verenigde Naties, die gewoon  
319 gezegd heeft 'dit zou het moeten zijn', ja, dan vind ik het niet  
320 kloppen dat gewoon puur uit kracht en macht dat je je daar niet aan  
321 gaat houden, omdat je grote broer Amerika achter je hebt staan. En  
322 dan zeg ik van 'maar ja, dat is wel mijn mening. En ach, Ik ben maar  
323 een stomme docent dus. Hé, doe ermee wat je wil.'

324

325 I: Oké, en als leerlingen vragen 'meneer, wat heeft u eigenlijk  
326 gestemd?' Deelt u dat dan ook?

327

328 E: Ja.

329

330 I: Waarom?

331

332 E: Omdat niemand zich hoeft te schamen voor waar die voor stemt en  
333 ook al zou ik ergens wel vinden dat je je moet schamen als je  
334 bijvoorbeeld op Forum stemt, dan zou ik dat nog niet zeggen. Want  
335 het is, het is gewoon een recht wat je hebt. En ook, mensen hebben

336 ook het recht om niet verder te kijken dan hun neus lang is en dat  
337 soort dingen. Maar, ja, ik zie dat dan ook gelijk als een missie  
338 voor het onderwijs, om in ieder geval... ik zeg dat ook hoor van ons  
339 vak. Ik vind het niet zozeer belangrijk dat je weet wanneer Caesar  
340 leefde, maar ik vind het heel erg belangrijk dat jij leert voor  
341 jezelf te denken en dat je bronnen goed leert te lezen en dat je bij  
342 jezelf de afweging kan maken van 'goh, klopt het eigenlijk wel wat  
343 hier staat of is het toch wel met iets te veel kleur vertelt?'. Dat  
344 soort dingen.

345

346 I: Oké en levert het nog stress of spanning op als je een gevoelig  
347 onderwerp op de planning hebt staan? Dit jaar of vorig jaar?

348

349 E: Alleen op het moment dat ik weet dat er leerlingen in zitten, dat  
350 ik dan ook echt rekening mee moet houden. Ja, dan levert dat wel wat  
351 stress op. Kijk, dat levert dan wat meer werkdruk op en van daaruit  
352 levert het misschien wat stress op, omdat ik dan echt weer heel  
353 bewust moet gaan nadenken, 'oké, maar wacht even, dat is die  
354 leerling', dan moet ik toch even bedenken van 'daar kunnen deze  
355 reacties op komen' en hoe ga ik dat dan aanpakken en in welke  
356 werkvorm ga ik dat dan gieten? Dat soort dingen.

357

358 I: En in hoeverre voel je je daar bekwaam voor nu?

359

360 E: Ik voel me daar bekwaam genoeg voor.

361

362 I: Komt dat door ervaring of door trainingen of de opleiding nog?

363

364 E: Ik heb nooit hier een training voor gehad, van hoe breng je  
365 gevoelige onderwerpen. Ik kan me wel herinneren, maar dat was ook  
366 weer heel persoonsgebonden... De opleiding... Dat is dus ook bijna zeg  
367 maar vijftig jaar geleden, maar 't was heel erg afhankelijk  
368 van wie je daar had van 'hé, dat hij daar zelf wat aandacht aan  
369 besteedde', van 'goh, bedenk je dat dit een gevoelig onderwerp kan  
370 zijn, en hoe pak je dan zoiets eigenlijk aan?' En dat je daar even  
371 met de studenten en die personen dan over hebt. En dat was wel  
372 verhelderend, maar goed voor de rest ben ik zeg maar vijftig  
373 jaar ouder en heb je door schade en schande genoeg dingen  
374 meegemaakt, dus.

375

376 I: Ja, dat geloof ik. Oké, dan wil ik tot slot even een casus  
377 voorleggen. Mijn oorspronkelijke plan voor dit onderzoek was om in  
378 lessen langs te komen, te filmen, vervolgens die opname terug te  
379 kijken met de docent. Maar dat is om allerlei redenen een te hoge  
380 drempel gebleken. Dus vandaar even deze casus. Stel, je geeft les  
381 over de emancipatie van vrouwen tijdens de eerste feministische golf  
382 en een leerling, een jongen die roept "vrouwen die horen gewoon  
383 achter het aanrecht!" en een aantal andere jongens die lachen hard.  
384 Op zo'n moment, welke pedagogische afwegingen maak je in je hoofd?

385

386 E: Dan... Heel, heel erg afhankelijk van de leerling, want sommige  
387 leerlingen doen dit gewoon, omdat die weten dat ze je daarmee zouden  
388 kunnen triggeren. Als ik weet dat het daarom is, dan zou ik anders  
389 reageren.

390

391 I: Hoe zou je dan reageren?

392

393 E:

394 Ja nogmaals, dan moet je zo'n leerling wel kennen, hè? Want zo'n  
395 leerling die dat zegt om jou te triggeren, die kijkt er ook op een  
396 bepaalde manier natuurlijk bij. Dan zeg ik wel eens... Nogmaals, ik  
397 ben een jongensdocent. Want, tuurlijk is dat wel eens voorgevallen.  
398 Dan zeg ik "Pietje, dankjewel voor je inbreng. Ik denk dat de meeste  
399 dames het er niet mee eens zullen zijn", en dan wend ik me naar de  
400 dames, ik zeg "goh, dat is jullie generatie hè? Waar jullie later  
401 mee gaan trouwen of wat dan ook. Succes ermee!" En dan ga ik gewoon  
402 verder en dan lachen die jongens, lachen die meiden en dan ga je  
403 verder. Ik heb ook wel eens gehad dat ze dat best wel serieus  
404 bedoelen. En dan zeg ik "goh wat fijn dat je deze opmerking even  
405 maakt. Ik heb wel het liefst dat je dan even je vinger opsteekt.  
406 Maar welke argumenten heb je hiervoor? Ja, kom eens even, want dit  
407 is een hartstikke mooi punt om het dan eens even samen over te  
408 hebben, want dat hebben ze vroeger ook gedaan. Laten we dat nu dan  
409 ook eens even doen. Dan gaan we dat even in de praktijk brengen."  
410 Nou ja, en dan ga ik daarmee beginnen en dan ligt het eraan of die  
411 klas dat al een beetje gewend is, maar dan is het dus... dan zeg ik  
412 altijd van "nou, je krijgt gewoon een paar minuten om je argumenten  
413 te geven en ik wil niet dat dat anderen gelijk gaan reageren. Als  
414 Pietje klaar is met zijn argumenten mag je je vinger opsteken, niet  
415 om een tegenargument te geven, maar gewoon om een vraag te stellen  
416 over wat je hebt gehoord." Nou ja en zo ga je gewoon verder en de  
417 uitkomst kan zijn dat je daar nog helemaal niet een tegenargument op  
418 krijgt, maar in ieder geval dat dat helder is, wat argumenten zijn.  
419 En dan probeer ik daar altijd... Nee, dat probeer ik niet, dan moet je  
420 altijd wel even terugkomen. Want het argument van 'vrouwen zijn  
421 gewoon veel beter in huishouden' - want dat hoor je dan ook wel  
422 vaker -, dan stel ik vaak de verhelderende vraag van 'goh, hoeveel  
423 huishoudelijke taken doet je vader dan?' Dan hoor je bijna altijd  
424 'geen' en dan vraag ik van 'goh, zou dat een reden kunnen zijn dat  
425 die er ook niet zo goed in is?'. Goed, weet je ik vind dat ook een  
426 beetje het spel wat je speelt en ik heb ook echt niet de illusie dat  
427 je, als je zo'n onderwerp behandelt, dat leerlingen die eigenlijk al  
428 van huis uit dus een bepaalde overtuiging meekrijgen, dat je die  
429 daarna op een hele andere overtuiging hebt zitten, dat heb ik echt  
430 niet. Maar wat ik in ieder geval wel hoop, is dat ze gewoon leren te  
431 luisteren en leren zelf na te denken, over het geven van argumenten  
432 en dat soort dingen. Ik denk dat je meer ook niet kan verwachten. En  
433 vanuit die zienswijze bestaat er dus eigenlijk ook geen gevoelig  
434 onderwerp. Want het gaat niet over het onderwerp an sich. Het gaat  
435 gewoon over hoe je dat, hoe je daar in de les mee omgaat.

436

437 I: En welke waarde vind je dan op dat moment belangrijk?

438

439 E: Welke waarde ik op dat moment belangrijk vind? Als een leerling  
440 zoiets zegt... Ik ben... ik ben opgevoed door een alleenstaande  
441 bijstandsmoeder. Ik heb vrouwen op een voetstuk staan. Welke waarde  
442 vind ik dan belangrijk? Nou, ja, kijk dat ligt er ook aan, één van  
443 de dingen die ik dan ook wel duidelijk wil hebben vanuit de  
444 argumenten van zo'n leerling is van, waarom zeg je dit nou eigenlijk  
445 hè? Welke waarde ligt er bij die leerling achter, waarom die dit  
446 zegt. Want als dat gewoon is van 'ja, het is nog steeds zo dat, ook  
447 al proberen ze de loonkloof tussen mannen en vrouwen te dichten, dat

448 mannen nog altijd meer verdienen, dus het is eigenlijk beter als  
449 papa werkt, want dan hebben we meer geld, dan kunnen we meer leuke  
450 dingen doen...' Kijk, goed argument! Weet je? 'Staat je moeder  
451 erachter?', 'Ja, want die vindt werken helemaal niet leuk.', 'Nou  
452 prima, opgelost.' Snap je? Dat is gewoon heel erg afhankelijk... Het  
453 eerste wat bij mij getriggerd wordt, is 'klets nou niet zo uit je  
454 nek man'. Ja, en dat is dan die [NAAM] die opgevoed is door een  
455 alleenstaande bijstandsmoeder, maar, nee nogmaals. Dat is dus heel  
456 erg afhankelijk van wat er dan speelt.

457

458 I: En tot slot dan, in hoeverre zou je willen dat zo'n jongen die  
459 die die opmerking maakt, en die eigenlijk ook wel meent, dat hij die  
460 mening niet meer heeft of dat hij jou mening gaat delen?

461

462 E: Ja, ja, dat zeg ik eigenlijk net al, hè? Ik heb die illusie  
463 helemaal niet dat hij die mening afzweert en de "juiste" mening  
464 aanneemt. Nee, want ik weet dat... dat gaat toch niet gebeuren. Wat ik  
465 in ieder geval wil, is dat die leerling nadenkt over wat hij gezegd  
466 heeft, waarom hij het zegt en dat hij nadenkt over wat anderen  
467 hebben gezegd.

468

469 E: En dan is dat hopelijk een zaadje dat geplant wordt en dan heeft-  
470 ie hopelijk iets geleerd.

471

472 I: Oké, is er dan nog iets dat met dit onderwerp te maken heeft wat  
473 ik nog helemaal niet heb aangesneden, maar waar waarvan je wel  
474 denkt...

475

476 E: Nou ja, burgerschap is vanuit de inspectiekaders toch wel een hot  
477 item op dit moment. Alleen, ja, ik denk dat, zo nu met de  
478 verkiezingen... Ik ben gewoon heel erg benieuwd waar dat nou heen gaat  
479 allemaal. Wat van ons onderwijs nu verwacht gaat worden en... Ik vind  
480 dat nog wel een heel gevoelig punt. Niet in het onderwijs, maar voor  
481 het onderwijs. Wat gaat er nou de aankomende vier jaar veranderen?  
482 En dat raakt dit zijdelings, hè? Ik bedoel, Het is niet zozeer de  
483 inhoud van de les, hoewel dat natuurlijk ook kan veranderen. Maar,  
484 waar het waarvoor het onderwijs nu gebruikt of, hopelijk niet,  
485 misbruikt gaat worden. Ik ga Ik ga niet vragen, wat jij gestemd  
486 hebt.

487

488 I: Nee, maar dit is een interessant onderwerp dat ik in ieder geval  
489 in de discussie achteraan mijn onderzoek nog wel kan plaatsen, met  
490 de uitkomst van afgelopen verkiezingen, die raken inderdaad wel aan  
491 dit alles.

492

493 E: Ja want, nogmaals, een gevoelig onderwerp, dan hebben we het over  
494 dingen in het verleden. Maar dit is natuurlijk ook een hartstikke  
495 gevoelig onderwerp, want ik denk dat een heleboel mensen, als het  
496 gaat over een inclusieve maatschappij, over, bijvoorbeeld,  
497 klimaatverandering... Allemaal van dat soort zaken. Ja, dat ik dan  
498 denk dat je daar aan het onderwijs enorm aan het trekken bent om ons  
499 allemaal daar een betere versie van onszelf te laten zijn, en dan is  
500 dit de uitkomst. Nogmaals, Geert Wilders heeft een aantal prima  
501 ideeën, of in ieder geval, hele lieve ideeën voor ouderen en dat  
502 soort dingen. Maar het is, het is toch een bij een hoop dingen wel

503 een flinke stap terug. En daar schrik ik dan van. Is dit nou wat  
504 onderwijs in Nederland oplevert? Dat vind ik veel gevoeliger.  
505  
506 I: Ja, dat was vorige week inderdaad interessant, bij mij op school  
507 ook. Goed, ik heb alles gevraagd wat ik wilde vragen. Dat check ik  
508 nog even.  
509  
510 E: Heeft het jou gegeven wat je had gehoopt?  
511  
512 I: Jazeker!  
513  
514 E: Hé, succes! Dan en ik zie het wel verschijnen.  
515  
516 I: Dankjewel, ja komt goed. Nou werkze! Dankjewel.  
517  
518 E: Komt goed, houdoe!

