

Het bespreken van gevoelige onderwerpen in een cultureel diverse klas

*Succesvolle handelingsstrategieën van docenten bij de onderwerpen
'Holocaust, homoseksualiteit en terrorisme in de westerse wereld'*

Naam: Bauke Groeneveld
Studentnummer: s1865951
Scriptiebegeleider: prof. dr. E.J.P.G. Denessen
Tweede lezer: dr. L. van Leijenhorst
Scriptie voor de Master Educational sciences



Universiteit Leiden

Abstract

In dit beschrijvende onderzoek stonden handelingsstrategieën centraal van docenten die de thema's Holocaust, homoseksualiteit en terrorisme in de westerse wereld bespraken in cultureel diverse klassen. Docenten geschiedenis, biologie en maatschappijleer die zichzelf hierin succesvol vonden, werden geselecteerd voor dit onderzoek. Uiteindelijk werden negen docenten geïnterviewd. Dit onderzoek was een reactie op het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen en het DUO onderzoek, waarin werd gesteld dat veel docenten moeite hebben met deze onderwerpen. Met behulp van een checklist, die was geïnspireerd op het model van competent handelen van Sanders en Roelofs, werd een semigestructureerd interview afgenomen met elke docent. Daarmee werd stilgestaan bij de handelingsstrategieën van deze docenten en de persoonlijke en externe motieven voor deze strategieën. Verder werd ook stilgestaan bij de aanbevelingen van deze docenten voor beginnende docenten en lerarenopleidingen. Met deze verschillende inzichten hoopt dit onderzoek een bijdrage te leveren aan het handelingsrepertoire van docenten wanneer zij deze onderwerpen bespreken in de klas. De meest voorkomende handelingsstrategieën uit dit onderzoek waren: 1. Laat leerlingen inleven in een ander perspectief, 2. Heb een open houding voor de inbreng van leerlingen, 3. Leer leerlingen kritisch te zijn op de bronnen die ze aanhalen en 4. Zorg voor vrijheid in het lesontwerp.

Inhoudsopgave

Abstract	2
Inleiding.....	4
Methode	21
Resultaten	28
Het bespreken van homoseksualiteit door biologiedocenten	28
Kemal.....	28
Wim	31
Het bespreken van de Holocaust door docenten geschiedenis.....	34
Marije	34
Nico.....	36
Sanne	38
Thijs	40
Het bespreken van terrorisme in de westerse wereld door docenten maatschappijleer en burgerschap.....	44
Berend	44
Sanne	46
Thijs	48
Yunus	50
Ronald.....	52
Conclusie	57
Discussie en aanbevelingen.....	62
Literatuurlijst	64

Inleiding

11% van de docenten uit het voortgezet onderwijs vermijdt bepaalde onderwerpen te bespreken in de klas (Duo Onderwijsonderzoek, 2017). Dit zijn de onderwerpen: seksuele voorlichting, homoseksualiteit, politieke situaties in bijvoorbeeld Turkije en Rusland, zaken betreffende religie, geloof en cultuurverschillen (met name de islam), aanslagen, terrorisme, discriminatie en de discussie rond Zwarte Piet. In de vier grote steden Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht ligt dit percentage gemiddeld op 13%.

Hoewel het bovenstaande rapport veel aandacht heeft gekregen in de media, komt de bevinding niet geheel uit de lucht vallen. Dat het voor docenten moeilijk kan zijn om het gesprek aan te gaan over bijvoorbeeld extremistische ideeën van leerlingen, vrijheid van meningsuiting en het recht op gelijke behandeling werd door minister Bussemaker en staatssecretaris Dekker al eerder onderkend (Rijksoverheid, 2015). Ze erkennen daarbij de complexe taak voor docenten. Aan de ene kant moeten docenten werken aan de verbinding tussen een jongere en de samenleving, door open gesprekken met hen te voeren over bijvoorbeeld opvattingen over homoseksualiteit en radicalisering. Aan de andere kant moeten docenten ook duidelijke grenzen stellen aan het gedrag van hun leerlingen. Deze twee taken kunnen soms tegenstrijdig zijn, dat kan het handelen van een docent ingewikkeld maken.

In 2015 werd de aard en de omvang van het bespreken van gevoelige onderwerpen in het voortgezet onderwijs onderzocht door het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) van de Radboud Universiteit, Nijmegen. Zij onderzochten 718 docenten geschiedenis of maatschappijleer (ITS, 2015). Ook het ITS bevestigde dat een deel van de docenten bepaalde onderwerpen niet bespreekt in de klas. Zo werden de 'Holocaust' en 'seksuele diversiteit' door 12% van de docenten uit het voortgezet onderwijs niet besproken in de klas. Voor 'antimuslimisme' betrof dit percentage 11%, gevolgd door 'antisemitisme' en 'fundamentalisme' (beide 6%). Daar staat tegenover dat 'vrijheid van meningsuiting' besproken werd door alle respondenten. Vervolgens konden de docenten in het ITS-onderzoek aangeven in hoeverre onderwerpen gemakkelijk, neutraal of moeilijk bespreekbaar was in de klas. Onderwerpen die door docenten als moeilijk te bespreken werden ervaren waren: antimuslimisme (17%), integratie van etnische minderheden en seksuele diversiteit (12%), fundamentalisme en rechts extremisme (9%), antisemitisme (7%), de Holocaust en vrijheid van meningsuiting (3%).

Bovenstaande onderwerpen zou men kunnen duiden als controversiële onderwerpen binnen het onderwijscurriculum. Veugelers en Schuitema (2013) deden onderzoek naar controversiële onderwerpen onder vakdidactici en docenten biologie en geschiedenis. Binnen deze context definieerden zij controversiële onderwerpen als:

Onderwerpen die de identiteit van de leerlingen zelf raken en waar verschillende opvattingen over zijn. Het kan zijn dat leerlingen onderling sterk verschillen van mening, maar een onderwerp kan ook controversieel zijn wanneer er leerlingen zijn met een mening die sterk afwijkt van die van de docent of van wat er in de lesmethode staat (p.57).

In deze definitie komt naar voren dat de eerder genoemde vermeden onderwerpen vooral de persoonlijke opvattingen van leerlingen raken. Deze stelling lijkt overeen te komen met de bevindingen van ITS (2015), die deze stelling ook hebben onderzocht onder docenten die aangaven

dat een onderwerp moeilijk kon zijn om te bespreken. Deze docenten gaven aan dat het bespreken van een onderwerp veel moeilijker is voor de leerlingen dan voor henzelf het geval is (ITS, 2015). Zo verwachtten ze dat 69% van de leerlingen het moeilijk zou vinden om de Holocaust te bespreken, terwijl slechts 11% van de docenten dit zelf een moeilijk onderwerp vindt om te bespreken. Voor seksuele diversiteit werd verwacht dat 90% van de leerlingen dit onderwerp moeilijk zouden vinden om te bespreken, tegenover 10% van de docenten. Voor fundamentalisme werd verwacht dat 75% van de leerlingen dit moeilijk zou vinden om te bespreken, tegenover 19% van de docenten. Het vermijden van onderwerpen lijkt dus vooral een keuze te zijn om niet te botsen met leerlingen.

Leerlingfactoren die het bespreken van deze onderwerpen moeilijk maken zijn volgens deze docenten (ITS, 2015): weinig achtergrondkennis van het betreffende onderwerp (84%), leerlingen zijn onvoldoende ruimdenkend (72%), het wekt woede of agressie op (59%), leerlingen zijn onvoldoende kritisch (53%), het onderwerp is bij leerlingen thuis een taboe (49%) of het wekt angst op (23%). Minder vaak wordt genoemd dat de leerlingen te jong zijn voor het onderwerp, of dat een onderwerp oninteressant is. Verder geven docenten aan dat de gevoelige onderwerpen het moeilijkste te bespreken zijn bij het praktijkonderwijs en het vmbo.

Achtergronden

§1. Kerndoelen bij de onderwerpen Holocaust, homoseksualiteit en terrorisme

Uit het voorgaande komt naar voren dat een aantal onderwerpen door een deel van de docenten worden vermeden. Opvallend is het dan ook dat de docenten wel wettelijk verplicht zijn om de onderwerpen 'homoseksualiteit' en 'Holocaust' te bespreken. Deze onderwerpen zijn namelijk expliciet opgenomen in de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (Overheid.nl., 2006 a; 2012). Doordat de kerndoelen wettelijk zijn vastgelegd, zijn docenten verplicht om deze onderwerpen te integreren in de lessen. Wel hebben de docenten de vrijheid om de kerndoelen naar eigen inzicht te integreren in hun lessen (Rijksoverheid, zonder jaartal; SLO, zonder jaartal b).

De kerndoelen zijn sinds 2006 wettelijk van kracht. In totaal zijn er 58 kerndoelen die de volledige lesinhoud weergeven voor alle vakken in de onderbouw van de middelbare school (Overheid.nl., 2006a,b). De kerndoelen zijn over het algemeen breed geformuleerd, zodat zij een groot scala onderwerpen kan bevatten.

Uit het onderzoek van ITS (2015) en Duo onderzoek (2017) komt naar voren dat het thema 'terrorisme' en 'fundamentalisme' ook door een deel van de docenten niet worden besproken. Hoewel deze niet expliciet zijn verwoord in de kerndoelen, zou dit aan de orde kunnen komen om te voldoen aan de breed geformuleerde kerndelen 43 en 47 (Figuur 1). Ook in het kader van Burgerschap zou dit thema kunnen worden besproken. Beide zaken zullen straks worden toegelicht. Dat het van belang is dat het thema terrorisme wordt besproken in de klas, wordt ook erkend door minister Bussemaker en staatssecretaris Dekker van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Rijksoverheid, 2015). Door deze redenen zal ook het thema 'terrorisme' worden opgenomen in dit onderzoek. In de onderstaande tekst worden de kerndoelen beschreven voor de thema's homoseksualiteit en Holocaust en terrorisme.

De Holocaust

Sinds 2006 is de 'Holocaust' expliciet verwoord in kerndoel 37 (Overheid.nl, 2006 a,b). Daarmee is het bespreken van de Holocaust wettelijk verplicht gemaakt. Onderaan de beschrijving van kerndoel 37 wordt verwoord dat de docent een relatie moet leggen tussen de Wereldoorlogen en de Holocaust en de hedendaagse ontwikkelingen. Daarmee wordt getracht om het bespreken van de Holocaust beter te laten aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen.

Kerndoel 37 beschrijft kort dat de Nederlandse geschiedenis aan de hand van tien tijdvakken wordt besproken. De Holocaust wordt dan in het tijdvak 'wereldoorlogen' (van 1900-1950) besproken. Hoewel het bespreken van historische thema's aan de hand van tijdvakken vanaf 2006 leidend was, wordt vanaf 2010 wettelijk vastgelegd dat de canon van Nederland ook geïntegreerd wordt in de behandeling van de tijdvakken (Overheid.nl, 2010). De canon van Nederland bestaat uit 50 'vensters' die voorwerpen, personen of een specifiek thema uit de Nederlandse geschiedenis verbeelden. Aan de hand daarvan kunnen historische gebeurtenissen ook worden besproken. Zo kan vanuit het venster 'Tweede Wereldoorlog' of 'Anne Frank' de Holocaust tevens ter sprake komen. Echter, de wijze waarop de canon wordt geïntegreerd bij de tijdvakken wordt aan de scholen overgelaten, aldus de website van de canon van Nederland (Entoennu, 2018). Ook wordt daaraan toegevoegd dat niet elk van 50 individuele vensters hoeft te worden behandeld.

Kerndoel 37: De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over belangrijke historische personen en gebeurtenissen en over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: tijd van jagers en boeren (prehistorie tot 3000 v. Chr.), , tijd van wereldoorlogen (1900-1950), en tijd van televisie en computer (1950-heden). De leerling leert daarbij in elk geval de relatie te leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20^e eeuw (waaronder de Wereldoorlogen en de Holocaust), en hedendaagse ontwikkelingen. De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken.

Homoseksualiteit

Aan kerndoel 43 (Figuur 1) is sinds 2012 het thema 'seksuele diversiteit' toegevoegd. Daarmee werden docenten wettelijk verplicht om ook dit thema te bespreken in de klas (Overheid.nl, 2012). Letterlijk luidde de toegevoegde formulering: "en leert respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit."

Terrorisme

Het bespreken van 'terrorisme in de westerse wereld' wordt niet expliciet verwoord in de kerndoelen. Het dichtste in de buurt komen kerndoel 43 en kerndoel 47 (Figuur 1). Kerndoel 43 gaat in op het leren van andere opvattingen en leefwijzen van de eigen en andere culturen. Hierbij lijkt indirect een soort respect voor verschillende groepen in Nederland centraal te staan. Leerlingen worden op deze manier gestimuleerd om samen te leren leven en over elkaar te leren, in plaats van bijvoorbeeld een distantiëring van de maatschappij. Specifiek met betrekking tot terrorisme zou dit laatste aspect bijvoorbeeld kunnen worden gerelateerd aan radicalisering en daarmee ook aan terrorisme. Echter, dit is één van de mogelijkheden. Dit kerndoel is breed geformuleerd en zou daardoor ook van toepassing zijn op andere onderwerpen zoals discriminatie van minderheidsgroepen, het belang van een democratie et cetera.

Kerdoel 47 lijkt leerlingen vooral (achtergrond)kennis te willen geven over conflictsituaties in de wereld. Eén van de onderwerpen die zo aan de orde kan komen is terrorisme. Ook zou dit kerndoel terrorisme kunnen bespreken door stil te staan bij de impact die het heeft op het dagelijks leven van een samenleving. Een voorbeeld hiervan is angst voor aanslagen onder leerlingen na het zien van patrouillerende soldaten op een station, tijdens hun dagelijkse reis met de trein. Ook hierbij moet worden gezegd dat dit kerndoel breed geformuleerd is en ook op andere zaken van toepassing kan zijn.

Samengevat zou gesteld kunnen worden dat de bredere formuleringen van kerndoel 43 en 47 het bespreken van terrorisme mogelijk maken. De bovengenoemde redenen voor het bespreken van terrorisme zouden echter ook gezien kunnen worden als redenen om terrorisme vanuit burgerschap te bespreken. Met name kerndoel 43 is bewust aangepast om burgerschap te integreren in de kerndoelen (Inspectie van het Onderwijs, 2006). De kerndoelen rondom Burgerschap zijn ook breed geformuleerd. Deze kunnen ook van toepassing zijn op het bespreken van homoseksualiteit en de Holocaust.

§2. Burgerschap in de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs

In 2005 trad een wet in werking die burgerschapsvorming en sociale integratie moet bevorderen op scholen (Overheid.nl, 2005). Deze wordt hieronder geciteerd. De overheid wil daarbij docenten actief inzetten om de sociale integratie te bevorderen van leerlingen in de Nederlandse samenleving. Zo wordt genoemd dat scholen hun leerlingen moeten voorbereiden op een pluriforme samenleving. Door de Nederlandse normen en waarden te integreren in het kader van burgerschap, wil men bijvoorbeeld leerlingen met een migratieachtergrond voorbereiden op de Nederlandse samenleving. Vanuit dit kader kunnen onder andere de tolerantie ten opzichte van homoseksualiteit en in Nederlandse heersende perspectieven over de Holocaust en terroristische aanslagen aan de orde komen. Op die manier kunnen de 'Holocaust, homoseksualiteit en terrorisme' dus ook in het kader van burgerschap worden besproken. Concreet luidt de wetswijziging van artikel 17 van de Wet op voortgezet onderwijs (Overheid.nl, 2005) als volgt:

Artikel 17. Onderwijs in een pluriforme samenleving; burgerschap; sociale integratie

Het onderwijs:

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,*
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en*
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.*

Deze wetswijziging leidde ertoe dat de begrippen 'actief burgerschap en sociale integratie' ook werden geïntegreerd bij de reeds bestaande kerndoelen, zie Figuur 1 (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Deze kerndoelen zijn opgesteld voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs, voor 12 tot 14-jarigen. Hoewel de kerndoelen nog breed geformuleerd blijven, stelt de Rijksoverheid (2006 a) dat burgerschapsvorming vooral duidelijk naar voren komt in kerndoel 43 en 44. Dát scholen hier iets mee moeten doen is daarmee wettelijk verplicht, maar hoe dit wordt ingevuld wordt overgelaten aan de school.

Aanpassingen kerndoelen ten aanzien van burgerschap

Voortgezet onderwijs

Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs gaat het in de eerste plaats om de kerndoelen 43, 44 en 45:

43 De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.

44 De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.

45 De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.

Indirect spelen ook andere kerndoelen, zoals 35, 36, 38 en 47 een rol:

35 De leerling leert over zorg en leert zorgen voor zichzelf, anderen en zijn omgeving, en hoe hij de veiligheid van zichzelf en anderen in verschillende leefsituaties (wonen, leren, werken, uitgaan, verkeer) positief kan beïnvloeden.

36 De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.

38 De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen.

47 De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien

Figuur 1: Aanpassingen kerndoelen ten aanzien van burgerschap. (Inspectie van het Onderwijs, 2006)

Deze kerndoelen dragen eveneens bij aan het inzicht verwerven in de Nederlandse maatschappij, democratie, maatschappelijke kwesties, pluriformiteit, internationalisering en de Europese Unie. Vragen stellen, argumenteren, omgaan met kritiek, onderzoeken, vergelijken en verbanden leggen zijn relevante vaardigheden bij burgerschap. Het respecteren van verschillen tussen bijvoorbeeld groepen in de samenleving komt terug als attitude (SLO, zonder jaartal a).

In de daaropvolgende jaren zijn de Rijksoverheid (2015) en de Inspectie van onderwijs (2016) niet tevreden over de wijze waarop scholen invulling geven aan burgerschapsvorming. Ze vinden dat de vrijheid voor de invulling van burgerschap nog te vrijblijvend is en pleiten daarom voor een meer verplicht kader. Opvallend is dat de Rijksoverheid (2015) de versterking van burgerschapscompetenties in het basis- en voortgezet onderwijs ook aangrijpt om onderwerpen zoals bijvoorbeeld radicalisering onder jongeren tegen te gaan. Hoewel onderkend wordt dat burgerschapsonderwijs niet de ultieme oplossing is om radicalisering tegen te gaan, hopen zij de mentale weerbaarheid onder jongeren wel te vergroten. Zo wil men jongeren vormen tot kritisch zelfstandig nadenkende burgers, die zich tegelijkertijd betrokken voelen bij de samenleving. Ook de Inspectie van het onderwijs (2016) komt met het voorstel om de rol van het burgerschapsonderwijs te vergroten. Zij verwoorden kritisch dat de uitvoering van burgerschap nog te willekeurig is, dat deze nog te veel aan de school wordt overgelaten. Hoewel ze onderkennen dat onderwerpen zoals homoseksualiteit en de Holocaust gevoelig zijn om te bespreken in de klas, willen zij deze wel bespreekbaar maken in het kader van burgerschap. Verder constateert de inspectie dat scholen weinig inzicht hebben in de burgerschapsontwikkeling van de leerlingen. Ze vinden omschrijvingen of definities over burgerschap niet duidelijk, waarbij ook nauwelijks wordt geformuleerd wat scholen leerlingen willen leren over burgerschap. De Inspectie pleit daarom voor concretere en duidelijkere doelen voor burgerschap, die geformuleerd moeten worden door schoolleiders en bestuurders. Bij de formulering van dit advies valt op dat de handelingsvrijheid van docenten over burgerschap beperkter wordt.

§3. Mogelijke gevoeligheden bij het bespreken van homoseksualiteit, Holocaust en terrorisme in de westerse wereld

In dit onderzoek wordt onderkend dat er vele redenen bestaan waarom een onderwerp gevoelig kan liggen, die waarschijnlijk ook afhankelijk zijn van de contexten waarin ze tot uiting komen en de personen die deze onderwerpen als gevoelig ervaren. Het in kaart brengen van gevoeligheden is daarmee een complexe aangelegenheid. Dit onderzoek pretendeert niet dat het alle redenen in kaart kan brengen. Dat past ook niet met de omvang van dit verslag en het doel van dit onderzoek; het in kaart brengen van succesvolle handelingsstrategieën. Hieronder wordt slechts ingegaan op enkele redenen die kunnen wijzen op gevoeligheden bij het bespreken van homoseksualiteit, Holocaust en terrorisme in de westerse wereld. Ook wordt stilgestaan bij manieren waarop enkele groepen met deze onderwerpen omgaan.

Homoseksualiteit

Met betrekking tot homoseksualiteit worden passages uit godsdienstige boeken besproken. De reden dat dit gedaan is, is ontstaan door de bevinding dat een aantal gelovigen verschillend omgaan met de passages over homoseksualiteit. Daarna worden diverse nationale wetgevingen over homoseksualiteit uitgelicht. Ook hierin valt een verscheidenheid op in de manier waarop wordt omgegaan met homoseksualiteit.

In de Bijbel krijgen homoseksuele handelingen met name in het Oude Testament een negatief moreel oordeel, aldus Himbaza, Guevin, Edart en Schenker (2012). Maar als gekeken wordt naar hoe de kerken hiermee omgaan, is er een groot verschil waar te nemen in de acceptatie en afwijzing van homoseksualiteit. Naast kerkstromingen die homohuwelijken inzegenen in Nederland, bestaan er ook kerken die meer afwijzend staan tegenover homoseksualiteit (Vereniging van christelijke homo's en lesbiennes en biseksuelen, zonder jaartal).

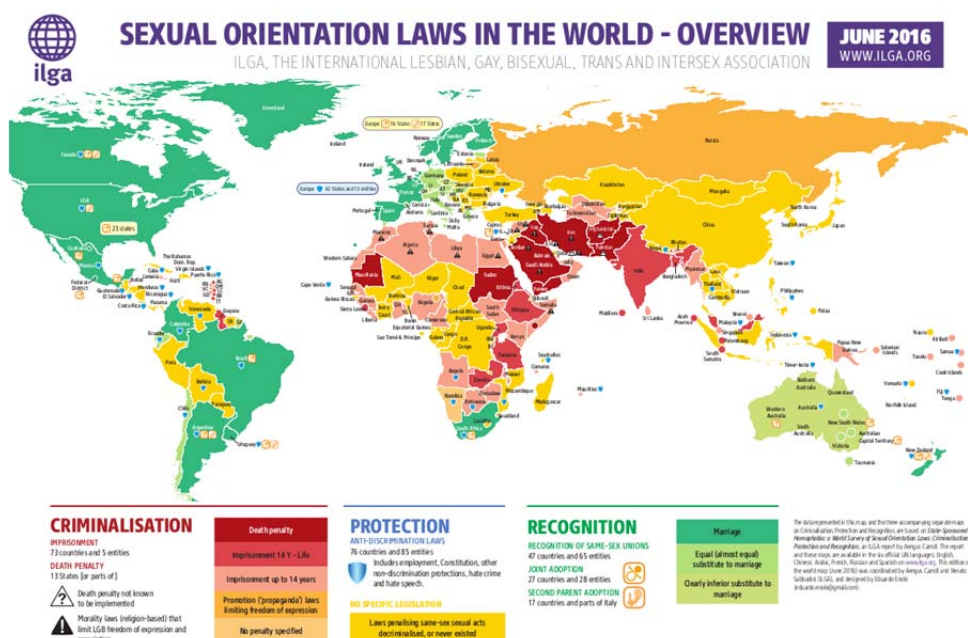
Himbaza, Guevin, Edart en Schenker (2012) beschrijven dat de Joodse Thora, die grotendeels overeenkomt met het oude testament van de Bijbel, afwijzend is ten opzichte van homoseksualiteit. Maar ook deze opvatting wordt niet door alle Thorageleerden gedeeld. Zo vermeldt het Nieuw Israëliisch weekblad bijvoorbeeld dat de liberale rabbijn Tamarah Benima in 2011 het eerste Nederlandse joodse homohuwelijk heeft voltrokken (Het nieuw Israëlitisch weekblad, 2012).

Risala (zonder jaartal) beschrijft dat de Koran tekstgedeeltes bevat die afwijzend zijn ten opzichte van homoseksualiteit. In hoofdstuk 26: 165-168 staat expliciet: *“Nadert gij van alle schepselen de mannen? En verlaat gij uw vrouwen, die uw Heer voor u heeft geschapen? Neen, gij zijt een volk dat de perken te buiten gaat.”* Zij zeiden: *“Als gij niet ophoudt, o Lot, zult gij zeker worden verbannen.”* Hij zeide: *Waarlijk, ik veracht uw handelwijze.”* (Risala, zonder jaartal). Simon en Brooks (2009) beschrijven dat islamitische wetgeving een afwijzende houding aanneemt ten opzichte van homohuwelijken. Ze vertellen dat daarom homohuwelijken niet zijn toegestaan in landen met een overwegend islamitische bevolking (Simon & Brooks, 2009). Ook homoseksuele handelingen zijn niet toegestaan, maar de strafmaat verschilt wel onder verschillende islamitische landen (Figuur 2).

Naast de islam bespreken Simon en Brooks ook het hindoeïsme en boeddhisme. Voor beide stellen ze dat ze niet eenduidig zijn over homoseksualiteit. Zo beschrijven ze bijvoorbeeld dat de oude Hindoeïstische teksten homoseksualiteit niet eens noemen. Wel werd een Hindoeïstische afbeelding uit 1500 voor Christus gevonden waarin lesbische handelingen beschouwd werden als plezier en als teken van vruchtbaarheid. Vervolgens noemen ze dat de Kama Sutra homoseksualiteit verheerlijkt als kunstvorm, terwijl homoseksualiteit in 500 voor Christus werd veroordeeld in ‘De wetten van Manu.’ Hoewel er binnen het Hindoeïsme dus geen overeenstemming is over het

veroordelen van homoseksualiteit, noemen Simon en Brooks dat aanhangers van het Hindoeïsme tegenwoordig vaak intolerant staan tegenover homoseksualiteit. Dit is ook terug te zien in de wetgeving rondom homoseksualiteit in een overwegend hindoeïstische land, zoals India (Figuur 2). Ook binnen het Boeddhisme is geen heldere overeenstemming te vinden. Zo beschrijven Simon en Brooks dat oude boeddhistische teksten vaag zijn over homoseksualiteit. Wel noemen ze dat de Dalai Lama in 1997 expliciet heeft gezegd dat alle seks, waarbij geen contact is tussen de vagina en de penis, verboden is. Dit zou voor zowel homo- als heteroseksuele mensen kunnen gelden.

Op nationaal niveau bepalen met name nationale wetten de bewegingsvrijheid van homoseksuele mensen. In veel Westerse landen, Zuid-Afrika en enkele landen in Zuid-Amerika is homoseksualiteit geaccepteerd, maar daarbuiten worden de rechten van homoseksuele personen soms beperkt of zelfs strafbaar gesteld (Figuur 2). Verschillende landen in het Midden-Oosten en Mauritanië tonen de strengste wetgeving ten opzichte van homoseksualiteit. Daarna volgen landen zoals Zambia, Tanzania, India, Bangladesh en Guyana. Het overzicht in Figuur 2 toont aan hoe divers verschillende landen vanuit juridisch oogpunt met homoseksualiteit gaan.



Figuur 2. Overzicht van seksueel georiënteerde wetgeving in de wereld. De groene kleuren representeren landen die homoseksuele personen min of meer gelijke rechten geven als heteroseksuele personen, de gele kleuren geven geen specifieke wetgeving aan. Maar naarmate de gele kleuren meer tinten rood krijgen worden de rechten van homoseksuele personen steeds verder beperkt en in steeds grotere mate strafbaar gesteld. (ILGA, the international lesbian, gay, bisexual, trans and intersex association, 2016).

Movisie (2007) deed onderzoek naar hoe er binnen de multiculturele samenleving van Nederland gedacht werd over homoseksualiteit. Ze maken kenbaar dat hier nog weinig onderzoek naar gedaan is. De uitspraken die ze hierover doen dienen daarom met enige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. Zo bestaat er bijvoorbeeld nauwelijks onderzoek over het verband tussen migranten die naar Nederland zijn gekomen en de invloed daarvan op het tolerantieniveau van homoseksualiteit. Hier kunnen geen uitspraken over worden gedaan. Aan de hand van het geringe beschikbare onderzoek, beschrijven ze wel enkele patronen. Ten eerste noemen ze dat het binnen enkele culturele groepen niet mogelijk is om homoseksualiteit te bespreken. Welke culturele groepen worden bedoeld wordt niet duidelijk, maar dat dit kan voorkomen wordt wel onderkend.

Ten tweede noemen ze dat enkele bevolkingsgroepen een geringe tolerantie tonen tegenover homoseksualiteit. Ze verwijzen daarbij onder andere naar het Sociaal en Cultureel Planbureau (2006). Vier etnische groepen en een autochtone groep legden zij een paar stellingen voor. Hoewel de meerderheid van de vier etnische groepen Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen vindt dat homoseksuelen vrij moeten zijn in de wijze waarop ze hun leven leiden, valt op dat ze kritischer zijn over het homohuwelijk. Waar 9% van de autochtone bevolking tegen het homohuwelijk is, zijn personen met een Turkse (55%), Marokkaanse (48%), Antilliaanse (35%) en Surinaamse (22%) achtergrond tegen het homohuwelijk. Ook hebben deze groepen meer moeite met een homoseksuele leraar of lerares voor hun kind; Turken 27%, Marokkanen 21%, Antillianen 14%, Surinamers 11% en bij autochtonen 2%. Ten derde worden door Movisie (2009) knelpunten genoemd voor jongeren met een migratieachtergrond die homoseksuele, biseksuele, lesbische of transgender gevoelens hebben. Als voorbeelden worden genoemd: een mogelijk intern conflict tussen hun homoseksuele gevoelens en de loyaliteit naar familie of religie, psychische problemen rondom het zoeken van hulp bij mensen uit hun sociale netwerk en het ontbreken van expertise in de maatschappelijke hulpverlening over de problematieken van deze doelgroep.

De Holocaust

Dit begrip verwijst naar de systematische uitroeiing van Joden in Europa door de Nazi's tijdens de Tweede Wereldoorlog. (Friedländer, 2001). Volgens Beller (2007) is de Holocaust het meest extreme voorbeeld van het antisemitisme; de haat ten opzichte van Joden. Verder beschrijft Beller dat deze haat al millennia lang bestaat en is verspreid op verschillende continenten. Vanwege de omvang van dit verslag wordt niet ingegaan op de geschiedenis van antisemitisme. Wel wordt ingegaan op enkele perspectieven over de Holocaust in niet-westerse en westerse landen.

Webman (2009) beschrijft dat literatuur en films over de Holocaust zeldzaam zijn in de Arabische wereld. Toch zijn er wel referenties te vinden, variërend in sympathie voor de overlevenden van de Holocaust tot aan referenties die de Holocaust onderbouwen als een 'Zionistische leugen'. Met Zionisme wordt zowel de ideologie bedoeld dat streeft naar een onafhankelijke Israëliische staat in Palestina (het gebied waar Joden vroeger ook woonden), maar deze term wordt tevens gebruikt om te verwijzen naar de Joodsnationalistische vrijheidsbeweging die het realiseren van deze ideologie nog steeds tot doel heeft (Juergensmeyer & Anheier, 2012). Sommige Arabische landen hebben moeite met de Holocaust, omdat dit wordt gezien als één van de meest fundamentele redenen voor het stichten van de staat Israël. Webman beschrijft het perspectief dat er zonder een Holocaust waarschijnlijk ook geen Israëliische staat was ontstaan. Daarbij gaat Webman in op gevoelens van onbegrip voor het stichten van de staat Israël, doordat Arabische landen niet betrokken waren bij de Holocaust, maar wel te maken kregen met de gevolgen daarvan. *"They were dealt an injustice and were forced to pay the price for the wrong which befell the Jews. The price meant the loss of Palestine."* De (Westerse) noodzaak om het 'Joodse probleem' op te lossen en het gelijktijdig stichten van een Joodse staat leidde daarmee tot een versmelting van Zionisme met de Holocaust. Beide werden uiteindelijk gezien als oorzaak voor het stichten van een Joodse staat. Vandaar dat een aantal Arabische landen nog moeite hebben met de Holocaust.

Ook in westerse landen bestaan uiteenlopende perspectieven over de Holocaust. In Nederland bijvoorbeeld wordt bewust aandacht geschonken aan Holocaustonderwijs. Aandacht voor dit onderwerp is zelfs wettelijk verplicht in kerndoel 37 van het voortgezet onderwijs (Overheid.nl, 2006a,b). Echter, ook in Nederland en andere westerse landen zijn er mensen die moeite hebben met het accepteren van de Holocaust of kritisch zijn op de aandacht die hieraan wordt geschonken.

Deze motieven kunnen bijvoorbeeld spelen onder rechts-nationalistische groeperingen met sympathieën voor het neonazisme (Levin, 2001; Long, 2002).

Terrorisme

Het begrip ‘terrorisme’ laat zich niet vangen in één definitie. Het begrip komt sinds de Romeinse tijd in verschillende vormen voor en wordt gebruikt in verschillende contexten (Wang, Gartner en Yidan, 2014). Voorbeelden daarvan zijn: moord, kidnapping, gijzeling, aanslagen met explosieven, kapingen, publieke schietpartijen, biochemische aanvallen, etc. Wang, Gartner en Yidan komen tot de onderstaande definitie van terrorisme. Eveneens visualiseren zij in Figuur 3 de grijze zone van terrorisme met geweld en oorlog.

“terrorism is organized violence or the treat of violent actions against unarmed personnel (including non-combat personnel in the army) with political motivations. The goal of terrorism is to create an atmosphere of terror in order to force people and governments to succumb to the wishes of a terrorist organization. (p.9) “



Figuur 3. De relatie tussen het begrip terrorisme met oorlog en gewelddadig gedrag. (Wang, Gartner, & Yidan, 2014, p. 10).

In dit onderzoek wordt uitgegaan van ‘Terrorisme in de westerse wereld.’ Daarbij wordt uitgegaan van de meeste recente soort van terrorisme in de westerse wereld, namelijk terrorisme door extremistische islamitische fundamentele organisaties. Terrorisme van bijvoorbeeld extreemlinkse, extreemrechtse organisaties of (Europees) separatistisch terrorisme van bijvoorbeeld de ETA of IRA worden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Wang, Gartner en Yidan beschrijven dat terrorisme door extremistische islamitische fundamentele organisaties de grootste vorm van terrorisme is die op dit moment actief is in de wereld. Deze organisaties streven vooral het stichten van een islamitische staat na met islamitische wetgeving. Ook wordt het tegengaan van ‘kwaadaardige’ Westerse of christelijke invloeden nagestreefd. (Wang, Gartner, & Yidan). Sinds de aanslagen van 11 september 2001 is de westerse media-aandacht voor islamitische landen, en dan met name rond het onderwerpen ‘terrorisme en radicalisering’ vergroot (Douai & Lauricella, 2014). Ook is de media-aandacht vergroot voor conflicterende Westerse en islamitische sociale normen. Het toepassen van islamitische gebruiken, zoals het ritueel slachten of het dragen van een nikab, in een overwegend niet-islamitische Europese bevolking kan ertoe leiden dat normen met elkaar botsen. Rabasa en Benard (2014) beschrijven dat dit spanningsveld tot grofweg twee stromingen Europese islamitische gemeenschappen geleid heeft. De eerste stroming bevat meer liberale moslims, die proberen een harmonie te vinden tussen de kernprincipes van de islam en moderne westerse waarden. De grote meerderheid aan Europese moslims valt in deze stroming. De tweede stroming moslims verwerpt de seculiere westerse waarden en is zeer kritisch op moslims uit de eerstgenoemde stroming. De meest bekende groep aanhangers van deze tweede stroming zijn aanhangers van het Salafisme. Rabasa en Benard beargumenteren dat de steeds grotere

secularisering binnen de Westerse samenlevingen voor een meer geliberaliseerde 'godsdienst markt' heeft gezorgd, waar religies en ideologieën met elkaar 'concurreren' om beter aan de wensen van de gelovigen te voldoen. Binnen deze ontwikkeling heeft ook het Salafisme meer populariteit gekregen, aldus Rabasa en Benard.

Het Salafisme is een verzamelterm voor een spectrum aan fundamentalistische stromingen binnen de soennitische islam (Nationaal coördinator terrorismebestrijding en veiligheid, 2017). Aanhangers van het Salafisme beschouwen deze stroming als een meer authentieke benadering van de islam (Rabasa & Benard, 2014). Deze interpreteert de Koran aan de hand van de eerste generatie moslims. Dit wordt daarom gezien als een meer 'pure' vorm van de interpretatie van de islam. Deze benadering is van autoritaire aard, waarbij een zeer strikte naleving van de Koran centraal staat.

Binnen het Salafisme bestaan verschillende stromingen salafi's. Wienke en Ramadan (2011) beschrijven grofweg drie stromingen. Vertegenwoordigers van de eerste stroming noemen ze apolitieke salafi's, die hun geloofsopvattingen als een privéaangelegenheid zien en zich niet met politiek bemoeien. Hier tegenover staan de politieke salafi's. Zij nemen een actieve opstelling aan tegenover de samenleving en geven uiting aan de salafistische geloofsopvatting waarin de democratie niet de ideale samenlevingsvorm is. Vertegenwoordigers van de derde stroming salafi's zijn volgens Wienke en Ramadan de jihadi-salafi's. Deze groep is ervan overtuigd dat de islamgemeenschap bedreigd wordt en zien onmiddellijk en gewelddadig optreden als enige juiste handelswijze. Niet-moslims kunnen worden gezien als vijand van hun geloof, maar ook liberalere moslims worden verketterd. Deze groep salafi's erkennen alleen staatsvormen die geheel op de sharia, islamitische wetgeving, zijn gebaseerd. Wienke en Ramadan beschrijven dat alleen het jihadi-salafisme in verband gebracht kan worden met moslimradicalisme, omdat deze stroming geweld als legitiem middel beschouwd in de strijd voor een ideale samenleving en welke ingezet mag worden tegenover vijanden van de islam. Voor dit onderzoek wordt alleen de subgroep salafi's uitgelicht, omdat aanhangers van deze stroming sympathieën kunnen hebben voor terreurorganisaties. Zo stelt Moghadam (2009) dat het jihadistische Salafisme de belangrijkste ideologie van Al-Qaida is. Dat geldt ook voor terreurbewegingen zoals Islamitische Staat (IS) en Boko Haram (Abubakar, 2016).

Hoewel bovenstaande terreurgroepen nog geen grote aanslagen in Nederland gepleegd hebben, krijgen deze groepen wel veel aandacht in sociale media (Kennisnet, 2016). Op sociale media worden bijvoorbeeld beelden van angst en verschrikking gedeeld, maar ook haatberichten en complottheorieën over terreur. De felheid hierover kan door sommige media nog eens worden versterkt, waarbij de werkelijkheid gekleurd kan worden. Ook dit kan zijn weerslag hebben op een klas. Kennisnet (2016) erkent dat er sprake kan zijn van angsten en heftige meningsverschillen van leerlingen, wanneer terreur wordt besproken. Ook erkennen ze extreme uitingen van leerlingen over terreur; zowel van afwijzing als uitingen van goedkeuring, waaronder radicaliserende ideeën. Gesprekken over aanslagen kunnen soms dus leiden tot emotionele reacties onder leerlingen.

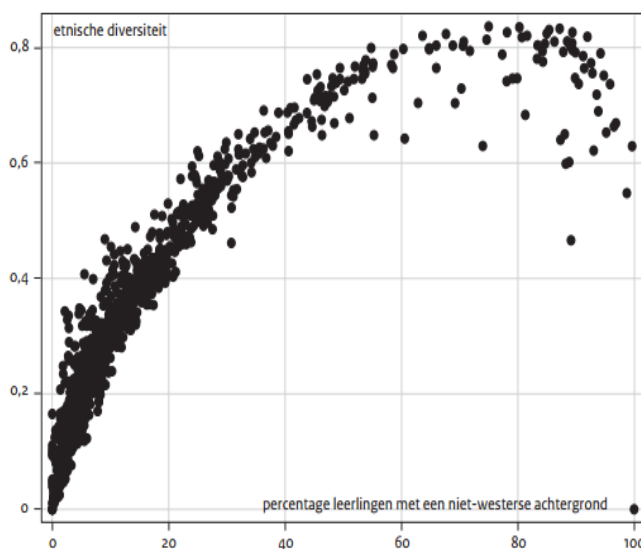
§4. Etnische diversiteit en culturele diversiteit

In deze paragraaf worden de begrippen 'etnische diversiteit' en 'culturele diversiteit' toegelicht. Beiden zijn relevant in het kader van dit onderzoek. Het begrip 'etnische diversiteit' doelt op de mate waarin leerlingen uit verschillende etnische groepen afkomstig zijn (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2011). Echter is er binnen de sociale wetenschappen geen eenduidigheid over het begrip 'etniciteit' (Devroe, 2007). De etymologische betekenis van het woord geeft wel aan dat etniciteit nauw verwant is aan nationaliteit. Zo is etniciteit afgeleid van het Griekse woord *ethnos*, dat vertaald kan worden als 'volk of natie' (Kuper & Kuper, 2007). Ook Devroe (2007) stelt dat een belangrijk element

binnen de etnische groepsidentiteit de gemeenschappelijke afkomst of origine is. In dit onderzoek wordt met bijvoorbeeld een '(tweede) niet-Nederlandse nationaliteit' verwezen naar etniciteit. Ook wordt de term 'migratieachtergrond' gebruikt om naar etniciteit te verwijzen. Van Dale (2008) definieert 'migratieachtergrond' als: *verleden waarin migratie een rol speelt. iemand die zelf als migrant of van wie de (voor)ouders als migrant zijn gekomen*. Het begrip 'migratieachtergrond' is breder dan 'niet-Nederlandse nationaliteit' omdat het hebben van een (tweede) paspoort van een ander land niet per se een voorwaarde is. Hier kunnen bijvoorbeeld ook leerlingen worden bedoeld die alleen een Nederlands paspoort hebben, maar waarvan één van de ouders naar Nederland gemigreerd zijn. Hierop aansluitend, komen de termen 'westerse en niet-westerse migratieachtergrond' ook tijdens dit onderzoek aan de orde. Een niet-westerse migratieachtergrond doelt op leerlingen waarvan ten minste één ouder geboren is in Turkije, Afrika, Latijns-Amerika of Azië (SLO, 2008). Leerlingen met een westerse migratieachtergrond hebben dus ten minste één ouder uit één van de overige landen.

In 2016 waren er 66 460 middelbare schoolleerlingen met een westerse migratieachtergrond en 159 214 leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond. De grootste groepen bestonden uit leerlingen met een Marokkaanse, Turkse of Surinaamse migratieachtergrond. Wanneer gekeken wordt naar de totale leerlingpopulatie middelbare scholieren in 2016, heeft 3,5% van de middelbare scholieren een Marokkaanse migratieachtergrond, 3% een Turkse achtergrond en 2,2% een Surinaamse achtergrond.

De mate van etnische diversiteit in de middelbare scholen wordt in Figuur 4 uitgedrukt in de Herfindahl-index, die van nul tot één loopt. De waarde die de index aanneemt, hangt af van het aantal verschillende etnische groepen in een school en van het aandeel van die herkomstgroepen in de totale schoolpopulatie. Hoe groter het aantal etnische groepen en hoe gelijkmatiger het aandeel van de verschillende herkomstgroepen in het totaal, hoe hoger de diversiteitscore op de horizontale as. Verder geeft de verticale as het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond weer. In Figuur 4 is duidelijk te zien dat de meeste stippen zich bevinden in de linker onderzijde. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de meeste Nederlandse middelbare scholen leerlingpopulaties hebben met een kleine etnische diversiteit en een klein percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond.



Figuur 4: Middelbare scholen naar percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond en etnische diversiteit. (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2011, p. 21)

Het begrip 'cultuur' wordt door de Onderwijsraad (2007) en het SLO (2009) gedefinieerd als: *een geheel van denkmodellen (zoals taal, symbolen, opvattingen, waarden en normen) en gedrag patronen (zoals omgangsvormen en praktijken) dat gedeeld wordt door een samenleving, gemeenschap of groepering. Cultuur wordt daarbij opgevat als een dynamisch geheel van overtuigingen, waarden en gedragingen die voortdurend veranderen onder invloed van (persoonlijke, sociale, politieke) ervaringen van de leden van de groep of gemeenschap.*

Daarnaast verwoordt het SLO (2009) dat cultuuruitingen op verschillende wijzen naar voren kunnen komen. Hierbij gebruiken ze een ui als metafoor. De binnenste schil verwijst dan naar diepliggende overtuigingen van leden van de gemeenschap, zoals het beeld van een ideale wereld en de persoonlijkheid die daarbij hoort. Daar bovenop ligt een schil met normen en waarden. Daarna komt een schil die de uitingen van normen en waarden beschrijft, bijvoorbeeld symbolen, mythen, verhalen en helden. De buitenste schil representeert gewoontes, procedures en rituelen. Al met al hangen deze vier schillen met elkaar samen, ze vormen een 'systeem.' Hierbij is de buitenste schil dus het meest toegankelijk. Het waarnemen en het communiceren over de cultuuruitingen in de binnenste schillen wordt steeds moeilijker, naarmate men steeds verder doordringt tot de kern van de ui. Bovenstaande geeft de complexiteit aan voor het waarnemen van cultuuruitingen.

Nog complexer wordt het, wanneer Heine (2011) beargumenteert dat een culturele groep niet homogeen is. Hij bepleit dat er binnen een cultuur vaak een variabiliteit is tussen verschillende groepen van eenzelfde cultuur. Dit bemoeilijkt het spreken over 'de cultuur' van een groep. Verder beargumenteert Heine dat een individu nooit exclusief wordt blootgesteld aan slechts één cultuur, maar door meerdere culturen in verschillende contexten. De grenzen van een cultuur kunnen daarom ook niet helemaal worden afgebakend, omdat mensen voortdurend worden beïnvloed door invloeden uit andere culturen. Als laatste noemt Heine ook dat een cultuur door de tijd heen verandert. Culturele informatie verdwijnt naar verloop van tijd en tegelijkertijd wordt andere informatie toegevoegd. Al met al dient met dus heel voorzichtig om te gaan met de definitie van 'cultuur', rekening houdend met de verschillende invloeden die van toepassing zijn op deze cultuur en de veranderlijkheid van een cultuur.

Met culturele diversiteit wordt de verscheidenheid in onze samenleving bedoeld die verwijst naar één van de vele dimensies van interne (groeps)verschillen in een land, namelijk verschillen in cultuur (SLO, 2009). Of in andere woorden, hier worden verschillen in culturen onderkend. Het begrip 'etnische diversiteit' doelt op de mate waarin leerlingen uit verschillende etnische groepen afkomstig zijn (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2011).

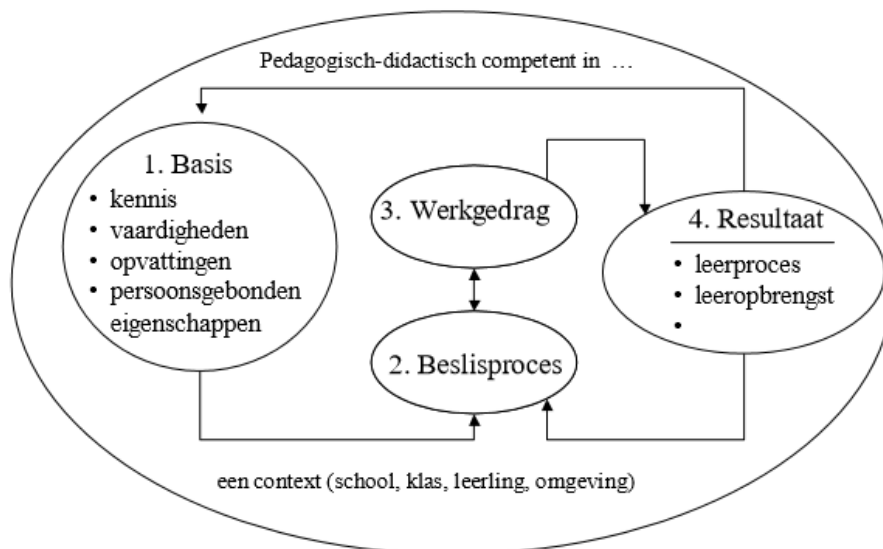
Dit onderzoek richt zich op docenten die lesgeven aan 'cultureel diverse leerlingen.' Er is gekozen voor deze term omdat deze een breder spectrum bestrijkt dan de term 'etnische diversiteit'. Bij culturele diversiteit wordt ook rekening gehouden met verschillende culturen binnen en tussen etnische groepen. Zo kan er bijvoorbeeld niet gesproken worden over één Nederlands, of één Turks perspectief op homoseksualiteit. Het doel van dit onderzoek is overigens niet om alle culturele perspectieven in kaart te brengen, maar vooral om patronen in de handelingsstrategieën van docenten in kaart te brengen.

Theoretisch kader

§1. Het model van competent handelen

Het model van competent handelen van Sanders en Roelofs (2003) geeft weer hoe docenten tot hun handelen komen (Figuur 5). Roelofs (2008) beschrijft dat dit een algemeen procesmodel is voor

competent handelen van docenten. Dit competente handelen wordt door hem opgevat als: *een domein- en contextspecifiek proces van inschatten, afwegen, beslissen en handelen, dat plaatsvindt bij de uitvoering van beroepstaken met het oog op het bereiken van wenselijke gevolgen* (p, 288-289). In dit model wordt dus zowel beschreven als verklaard op welke wijze een docent handelt en hoe dat leidt tot een gewenst resultaat. Verder wordt nadrukkelijk aangegeven dat de keuzes die een docent maakt onder andere kunnen afhangen van factoren die invloed hebben op de betreffende context. Dit model is dus geschikt om zowel handelingsstrategieën van docenten als afwegingen voor deze strategieën te analyseren.



Figuur 5. Model van competent handelen (Sanders en Roelofs, 2003).

Onder de (professionele) basis van een docent vallen volgens Sanders en Roelofs: de kennis, vaardigheden, opvattingen over een bepaald onderwerp en de persoonsgebonden eigenschappen van een docent die van invloed zijn op de wijze van handelen. Op basis van deze vier onderdelen maakt een docent een keuze voor een bepaalde handelswijze (Beslisproces). Maar voordat deze keuze wordt gemaakt kan een docent tevens rekening houden met externe factoren uit de context. Zo kunnen verwachtingen van een school, klas, leerlingen of de leeromgeving ook invloed hebben op het beslisproces van de docent. Uiteindelijk resulteert de keuze in werkgedrag van een docent; het daadwerkelijke handelen. Als laatste kan een docent zelf analyseren of het werkgedrag geleid heeft tot het gewenste resultaat, daarbij wordt gekeken naar het leerproces en de leeropbrengst van een docent.

Aalsma (2011) beschrijft dat Sanders en Roelofs sterk beïnvloed zijn door ideeën uit de leerpsychologie. *Het model laat zien dat competentie uitmondt in positieve leer- en gedragseffecten als een gevolg van beslissen, handelen in een beroepsituatie daarbij teruggrijpend op een basis aan kennis, vaardigheden, opvattingen en persoonlijke eigenschappen.* Volgens Aalsma (2011) sluit het model van Sanders en Roelofs aan bij de gedachte dat het meten van afzonderlijke competenties niet leidt tot inzicht in de mate van vakbekwaamheid van docenten. Het model is vooral goed toepasbaar om zicht te krijgen op het gedrag en beslisproces van een beginnende docent in kritische beroepssituaties.

§2. Werkgedrag van docenten

In deze paragraaf wordt stilgestaan bij handelwijzen van docenten in cultureel diverse klassen en handelwijzen bij het bespreken van gevoelige onderwerpen. Over het handelen in cultureel diverse klassen bestaan verschillende perspectieven in de literatuur, waarbij diverse auteurs uiteenlopende adviezen geven over het handelen in deze klassen. Hieronder worden verschillende adviezen gepresenteerd, maar als eerste wordt stilgestaan bij een invloedrijke theorie op het lesgeven in multiculturele klassen; het cultureel responsief lesgeven. Gay (2010) definieert dit concept als volgt:

“using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them” (p.31).

Gay (2010) beschrijft dat dit concept inspeelt op de leefwereld van leerlingen uit multiculturele klassen. Hierbij verwijst de ‘responsief’ naar het leren begrijpen van mensen in een context (Berman, zoals weergegeven in Gay, 2010). Door kinderen aan te spreken op hun eigen culturele filters, wil Gay de prestaties van cultureel diverse studenten bevorderen. Ze beschrijft dat cultureel responsief lesgeven dan een middel is om dit doel te bereiken (Gay, 2013). Villegas en Lucas (2002) beschreven eerder al zes specifieke leerkrachtgedragsindicatoren voor cultureel responsieve docenten: a. sociaal- cultureel bewustzijn, b. inzicht hebben in de verschillende perspectieven van leerlingen van diverse achtergronden, c. zichzelf verantwoordelijk en capabel voelen om onpartijdigheid in scholen na te streven, d. begrijpen hoe diverse leerlingen kennis construeren en capabel zijn om dit ook te stimuleren, e. de levenswereld van de leerlingen kennen, en f. instructiemiddelen kunnen ontwerpen die zowel voortbouwen op bestaande kennis van de leerlingen, maar hen tegelijkertijd ook helpt om nieuwe kennis te genereren van concepten waarmee ze nog niet bekend mee zijn.

Gay (2009) vermeldt dat er binnen het cultureel responsief lesgeven geen universele strategieën bestaan, maar dat deze vaak contextafhankelijk zijn. Wel geeft ze aan dat een focus op algemene principes, voorafgaand aan de gebruikte strategieën, effectief zijn omdat deze de transfer naar verschillende situaties bevordert. Als principes noemt zij: 1. Reflecteer op de eigen overtuigingen over culturele diversiteit en hoe dit doorwerkt in het gedrag dat je als docent vertoont, 2. biedt veelzijdige perspectieven tijdens het geven van instructies, om zo beter aan te sluiten bij de diverse leerlingpopulatie, 3. bied veelzijdige instructiemiddelen om beter aan te sluiten bij de diverse leerlingpopulatie en 4. overschrijd culturele grenzen.

Hieronder volgt nog een andere zienswijze over het handelen van docenten in multiculturele klassen. Zo beschrijven Severiens, Wolff en Van Herpen (2011) vijf expertisegebieden die docenten moeten beheersen wanneer zij lesgeven in multiculturele klassen: 1. kennis hebben van ontwikkeling van de (tweede) taalverwerving, 2. de pedagogische houding kunnen afstemmen op de culturele diversiteit in de klas, 3. bij de interactie met de leerlingen rekening houden met zaken zoals stereotypen en (culturele) identiteiten. Als laatste geven ze aan dat het van belang is om (4.) ouders en (5.) de school en gemeenschap te betrekken bij het contact met cultureel diverse leerlingen.

Samenvattend wijzen de bovenstaande auteurs dus op verschillende aspecten waaraan docenten in cultureel diverse klassen moeten voldoen. Over de gehele linie bepleiten deze auteurs dat docenten moeten inspelen op de culturele achtergrond van de leerlingen, maar over de manier waarop dat moet gebeuren verschillen de auteurs.

Een vakdidacticus geschiedenis uit onderzoek van Veugelers en Schuitema (2013) noemt dat er nog weinig bekend is over hoe docenten omgaan met gevoelige onderwerpen. Uit het onderzoek van Radstake (2009) komt wel naar voren dat docenten gevoelige onderwerpen op een democratische wijze worden besproken, vaak door middel van een discussie in de klas. Vanuit het perspectief van sociale gelijkheid en intercultureel onderwijs heeft ook de dialoog de voorkeur, aldus Radstake (2009). Wel voegt Radstake eraan toe dat docenten discussies over gevoelige onderwerpen als het moeilijkste onderdeel van het leraarschap ervaren. Docenten kunnen bij het voeren van deze discussies gevoelens als stress, onzekerheid en ongemakkelijkheid ervaren.

Ook Veugelers en Schuitema (2013) noemen dat docenten een controversieel onderwerp voornamelijk door middel van een discussie in de klas bespreken. Daarbij creëren ze een open klimaat, waar leerlingen zich veilig voelen om de eigen mening te kunnen geven. Dit veilige klimaat willen ze bereiken, door in alle lessen te werken aan een goede band tussen de docent en leerlingen en de leerlingen onderling. Verder wordt bij het bespreken van controversiële onderwerpen ook gefocust op het kritisch leren denken van leerlingen en het leren onderbouwen van een mening. Daarmee stimuleren ze leerlingen ook om genuanceerder te leren denken over een bepaald onderwerp.

Bij het bespreken van een discussie wordt dus bewust gelet op een aantal zaken. Gericht wijzen Radstake en Leeman (2010) de onderstaande vijf voorwaarden aan voor het leiden van gesprekken over gevoelige onderwerpen. Deze dragen bij aan een gevoel van veiligheid en vertrouwen in de klas om gevoelige onderwerpen te bespreken.

1. *Orde in de klas en het navolgen van gespreksregels.*
2. *Relatie tussen docent en leerlingen gebaseerd op vertrouwen en nabijheid.*
3. *Goede voorbereiding van de les.* Zowel kennis van het onderwerp als inzicht in de verschillende perspectieven van de leerlingen zijn gewenst.
4. *Interculturele sensitiviteit.* Daarbij bedoelen ze onder andere het hebben van een positief beeld van diversiteit, zich kunnen inleven in verschillende perspectieven van diverse leerlingen.
5. *Patronen van dominantie tussen leerlingen herkennen.* Deze kunnen ervoor zorgen dat niet alle leerlingen zich vrij voelen om te discussiëren.

§3. Opvattingen van docenten – Basis

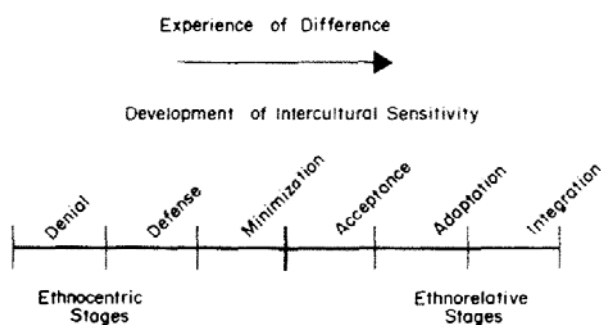
Van der Ven (1985) beschrijft verschillende vormen waarop docenten normen en waarden aan bod laten komen in hun lessen. Daarbij maakt hij onderscheid in drie vormen van normen en waardeneducatie. De eerste is waardenoverdracht, waarbij de docent normen en waarden overdraagt aan zijn leerlingen. Hier tegenover staat waardenverheldering, dat leerlingen juist bewust wil maken van hun eigen normen en waarden. Als laatste definieert Van der Ven waardenontwikkeling. Dit concept heeft een ontwikkelingspsychologische betekenis, waarbij de stadia van morele ontwikkeling van Kohlberg (1973) centraal staan. Hierbij wordt de morele groei van een student geanalyseerd vanuit de morele stadia die door Kohlberg zijn opgesteld.

Naast de cultureel responsieve leerkrachtgedragingen, staan enkele auteurs ook stil bij onderliggende persoonlijke overtuigingen van docenten over multiculturele leerlingen. Deze beïnvloeden de interactie met de multiculturele leerlingen (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, Stanat en Kunter, 2011). Daarop lichten deze auteurs twee typen overtuigingen toe. Zo legitimeren multiculturele overtuigingen de verschillende perspectieven en overtuigingen van leerlingen met een etnische of culturele achtergrond. Daarnaast kenmerken egalitaire overtuigingen het belang om alle

individueel gelijk te behandelen. Hierbij wordt vooral gefocust op de overeenkomsten tussen leerlingen met culturele of etnische achtergronden.

De twee bovenstaande overtuigingen hebben overeenkomsten met de etnocentrische en de etnorelatieve benadering van Bennet (1986). De focus op één cultuur bij de etnocentrische benadering vertoont overeenkomsten met de egalitaire overtuiging. Etnocentrisme beoordeelt andere culturen aan de hand van normen en waarden van de eigen cultuur. Hier tegenover staat de etnorelatieve benadering die de eigen cultuur in een context met andere culturen plaatst. Daarmee vertoont deze overeenkomsten met multiculturele overtuigingen, die andere etnische en culturele perspectieven legitimeren naast de eigen perspectieven.

Vervolgens deelt Bennet deze twee tegenovergestelde benaderingen op in zes verschillende fases, waardoor een continuüm ontstaat van houdingen van een persoon ten opzichte van andere culturen. Dit 'Developmental model of intercultural sensitivity' kan vervolgens gebruikt worden om een indicatie te krijgen van de multiculturele overtuigingen van de betreffende docent. In Figuur 6 worden de zes fasen gepresenteerd. De eerste fase 'denial,' ontkent het bestaan van andere culturele wereldbeelden dan het eigen culturele wereldbeeld. De tweede fase 'defense,' geeft een defensieve houding aan ten aanzien van andere culturele wereldbeelden, ziet andere perspectieven als een bedreiging voor het eigen culturele wereldbeeld. Dit is alweer een stap verder, want culturele perspectieven worden al wel in geringe mate onderkend. De fase 'minimization' bevindt zich precies tussen de etnocentrische en etnorelatieve fases in. Dit symboliseert de laatste poging om vast te houden aan de centraliteit van het eigen wereldbeeld. Men probeert hierbij om culturele overeenkomsten weg te stoppen, nog niet te erkennen. Bij 'acceptance' worden culturele verschillen erkend en gerespecteerd. 'Adaptation' gaat een stap verder. Centraal staat de aanpassing ten opzichte van gedrag en denkwijzen over culturele verschillen. Men zou ook wel kunnen zeggen dat inleving in andere culturele opvattingen centraal staat in deze fase. Bij 'integration' integreert men andere culturele denkbeelden bij de eigen (bestaande) culturele opvattingen. Bennet stelt dat naarmate mensen meer ervaringen hebben ontwikkeld in de interactie met culturele diversiteit, men steeds vergaandere overtuigingen van etnorelatieve fases gaat vertonen.



Figuur 6. Developmental model of intercultural sensitivity, Bennet (1986).

Maatschappelijke relevantie

Zoals eerder al genoemd, is het aantal leerlingen met een cultureel diverse achtergrond de afgelopen jaren gegroeid (CBS, 2016). Dit onderzoek staat stil bij manieren waarop de thema's homoseksualiteit, Holocaust en terrorisme worden besproken in cultureel diverse klassen. Het ITS-onderzoek (2015) licht uit dat een kwart van de docenten op scholen met overwegend niet-westerse leerlingen meer moeite hebben met het bespreken van de Holocaust, dan 'gemengde' (4%) of 'witte' scholen (1%). Mogelijk heeft dit ook consequenties voor het bespreken van de Holocaust, maar ook voor andere onderwerpen zoals homoseksualiteit en terrorisme in de westerse wereld. Waar het ITS-onderzoek

(2015) en het Duo Onderwijsonderzoek (2017) vooral focust op de problematiek bij het bespreken van deze onderwerpen, wil dit onderzoek vooral stilstaan bij praktijken in cultureel diverse klassen waarin het goed lukt om deze onderwerpen te bespreken. Ook wil dit onderzoek stilstaan bij de afwegingen die docenten daarbij maken. Door verschillende docenten met elkaar te vergelijken, hoopt dit onderzoek patronen te vinden in de handelwijzen en afwegingen bij docenten die het goed lukt om deze onderwerpen te bespreken. Zo hoopt dit onderzoek een inspiratie te zijn voor andere docenten en lerarenopleidingen, waarbij ze nieuwe perspectieven en inzichten kunnen op doen aan de hand van dit onderzoek. Hiermee wordt getracht om het handelingsrepertoire van docenten uit te breiden.

Als laatste zullen aanbevelingen van de geïnterviewde docenten aan bod komen. Deze aanbevelingen zullen worden gepresenteerd aan de lerarenopleidingen geschiedenis, biologie en maatschappijleer van het ICLON te Leiden. Zo wil dit onderzoek bijdragen aan een betere voorbereiding voor beginnende docenten die gaan lesgeven aan cultureel diverse klassen.

Onderzoeksvragen

1. Welke handelingsstrategieën zetten docenten in die zichzelf succesvol vinden in het bespreken van de Holocaust, homoseksualiteit en terrorisme in de westerse wereld in een cultureel diverse klas?
2. Welke persoonlijke motivaties hanteren docenten die zichzelf succesvol vinden in het bespreken van de Holocaust, homoseksualiteit en terrorisme in de westerse wereld?
3. In hoeverre houden docenten rekening met externe factoren (zoals de verwachtingen van leerlingen, samenstelling van de klas, verwachtingen van ouders, verwachtingen van school, lesmethodes, kerndoelen van het SLO of burgerschap) en welke motivaties hebben ze daarvoor?
4. Welke aanbevelingen hebben de docenten voor beginnende docenten en lerarenopleidingen?

Methode

De respondenten

In dit onderzoek is aan geschiedenisdocenten gevraagd hoe zij de Holocaust bespreken, biologiedocenten hoe zij homoseksualiteit bespreken en maatschappijdocenten hoe zij terrorisme in de westerse wereld bespreken in een cultureel diverse klas. Het onderwerp 'Holocaust' wordt expliciet in kerndoel 37 voor het geschiedenisonderwijs besproken (SLO, 2015 a), vandaar dat in dit onderzoek geschiedenisdocenten zijn geïnterviewd over dit onderwerp. 'Homoseksualiteit' wordt expliciet besproken in kerndoel 43 voor het vak biologie (SLO, 2015 b). Het onderwerp 'terrorisme in de westerse wereld' werd niet expliciet besproken in de kerndoelen, maar raakt wel aan andere kerndoelen die beschreven zijn voor het vak 'Maatschappijleer'. Vandaar dat hiervoor maatschappijleerdocenten zijn geïnterviewd.

Het kunnen geven van meerdere voorbeelden van succesvolle handvatten of strategieën is als selectie- en inclusiecriterium gehanteerd. Deze voorwaarde is kenbaar gemaakt in de informatiebrief die docenten ontvingen, voordat de interviews werden afgenomen (zie bijlage 1). In dit onderzoek is geen minimumeis gehanteerd voor het aantal jaar dat een docent lesgeeft aan een cultureel diverse klas. Het kunnen geven van meerdere succesvolle handvatten of strategieën was leidend in de selectie. Docenten die zichzelf daarin capabel vonden, reageerden op de wervingsmail en deden vervolgens mee aan het onderzoek.

De respondenten zijn selectief benaderd via een wervingsmail die is verstuurd naar geschiedenis-, biologie- en maatschappijleerdocenten uit Amsterdam, Utrecht, Rotterdam, Almere en Den Haag met een gemengde schoolpopulatie. In de wervingsmail stond een korte beschrijving van het onderzoek, waarin het doel van het onderzoek en de tijdsduur werden weergegeven. Docenten uit deze vier steden werden selectief benaderd. Dit past bij de opzet binnen dit onderzoek. Mathison (2005) beargumenteert dat met informatierijke casussen zoals deze gestreefd wordt naar een verdiepend begrip en inzicht van de casussen. In deze opzet zijn generalisaties van de empirische gegevens minder belangrijk, men focust zich dus vooral op de casussen.

Ten gevolge van een lage respons, is de wervingsmail ook gestuurd naar de vakopleiders van de lerarenopleiding van het ICLON te Leiden en de Radboud Docenten Academie te Nijmegen. De vakopleiders Biologie, Maatschappijleer en Geschiedenis van het ICLON hebben deze wervingsmail vervolgens doorgestuurd naar één of twee docenten die volgens hen voldeden aan het inclusiecriterium. Omdat er niet voldoende docenten biologie werden gevonden, is de wervingsmail ook verspreid onder een vakopleider Biologie van de lerarenopleiding van de Radboud Universiteit van Nijmegen en een studente Biologie van de Radboud Universiteit, die ook een paar biologiedocenten kende. Via deze student is uiteindelijk een biologiedocent gevonden die voldeed aan de inclusiecriteria. Vervolgens is contact opgenomen met de docenten die hun interesse toonden voor dit onderzoek.

Nadat de respondenten aangaven deel te willen nemen aan dit onderzoek, is een afspraak gemaakt voor het afnemen van een interview. Vervolgens is de gelegenheid geboden om verdere vragen te stellen over het onderzoek. Na het beantwoorden van enkele vragen ondertekenden alle respondenten het toestemmingsformulier voor dit onderzoek. Ook werd aan het begin van de geluidsopname nogmaals om toestemming gevraagd. De docenten kregen geen beloning voor deelname aan dit onderzoek. Wel werden hen geanonimiseerde verslagen van de andere

respondenten aangeboden, zodat de respondenten na het interview konden lezen hoe andere respondenten met eenzelfde soort situaties omgaan. Dit ter inspiratie of als mogelijke aanvulling op het bestaande repertoire aan handelingsstrategieën.

In Tabel 1 worden enkele achtergrondgegevens van de respondenten weergegeven. De respondenten hebben andere namen gekregen om de anonimiteit te waarborgen. Verder moet worden opgemerkt dat twee docenten, namelijk Sanne en Thijs, geïnterviewd zijn voor zowel het bespreken van de Holocaust als terrorisme in de westerse wereld. Deze docenten zijn zowel geschiedenis- als maatschappijdocent. Met betrekking tot het bespreken van de Holocaust werden vier interviews afgenomen, voor het bespreken van terrorisme in de westerse wereld werden vijf interviews afgenomen en voor het bespreken van homoseksualiteit werden twee interviews afgenomen.

De docenten zijn verbonden aan scholen in Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Almere. Eén school bevindt zich aan de rand van één van deze steden, maar nadere informatie kan niet worden gegeven in verband met de anonimiteit binnen dit onderzoek. Ook met betrekking tot de leerlingpopulaties van de scholen dient de anonimiteit gewaarborgd te worden, daarom worden de (tweede) niet-Nederlandse nationaliteiten van de leerlingen niet vermeld. Om toch een indruk te krijgen van de mate van culturele diversiteit, is de docenten gevraagd om een schatting te geven van het aantal leerlingen met een (tweede) niet-Nederlandse nationaliteit over de gehele schoolpopulatie. Hiermee werden zowel (tweede) westerse als niet-westerse nationaliteiten bedoeld, anders dan de Nederlandse nationaliteit. Docenten Marije, Sanne en Thijs schatten dat tussen de 20% tot 33% van de leerlingen een (tweede) niet-Nederlandse nationaliteit had. Yunus schatte dat 60% van zijn havo-leerlingen en 30% tot 40% van zijn vwo-leerlingen een (tweede) niet-Nederlandse achtergrond had. Docenten Ronald, Nico en Wim noemden percentages die boven de 75% lagen. Van Kemal en Berend ontbreken de schattingen.

Tabel 1.

Gegevens respondenten

Respondenten	Vakgebied docent	Leeftijd	Geslacht	Geeft les aan klassen	Aantal jaren lesgegeven aan cultureel diverse klassen
Marije	geschiedenis	38	vrouw	3, 4, 5 vwo	14 jaar
Nico	geschiedenis	44	man	3 havo, 5 havo en 3, 4, 5, 6 vwo	7 jaar
Sanne	geschiedenis	43	vrouw	2, 3 vwo	10 jaar
Thijs	geschiedenis	56	man	2 havo en 5, 6 vwo	11 jaar
Sanne	maatschappijleer	43	vrouw	2, 3 havo en 2, 3, 5 vwo	10 jaar
Thijs	maatschappijleer	56	man	5 havo en 5 vwo	11 jaar
Berend	burgerschap	54	man	mbo niveau 3, 4	32 jaar
Yunus	maatschappijleer en maatschappijwetenschappen	29	man	4 havo en 4 vwo	5 jaar
Ronald	burgerschap	47	man	MBO niveau 3,4	14,5 jaar
Kemal	biologie en burgerschap	27	man	4, 5 havo, 4, 5, 6 vwo	6 jaar
Wim	biologie	28	man	Voornamelijk vmbo-tl, daarnaast vmbo-kader en vmbo-basis	2 jaar

Design

Dit onderzoek is een kwalitatief beschrijvend onderzoek. De waarde van dit type onderzoek is het aanleveren van gedetailleerde beschrijvingen van respondenten. Dit type onderzoek wordt met name ingezet wanneer een beeld geschetst geprobeerd te worden van casussen waar nog niet veel over bekend is (Mortelmans, 2007). Dat gaat ook op voor dit onderzoek. Met behulp van diepte-interviews is docenten gevraagd welke handelingsstrategieën zij inzetten wanneer ze de Holocaust, homoseksualiteit of terrorisme in de Westerse wereld bespreken in een cultureel diverse klas. Per onderwerp zijn ten minste twee docenten geïnterviewd. Zo werden geschiedenisdocenten geïnterviewd over de Holocaust, docenten maatschappijleer over terrorisme in de Westerse wereld en docenten biologie over homoseksualiteit. Allen zijn gevraagd om beschrijvingen te geven van succesvolle handelingsstrategieën waarop de bovenstaande thema's werden besproken.

Dit onderzoek heeft een fenomenologisch invalshoek. Volgens Johnson en Christensen (2017) is er sprake van fenomenologisch onderzoek wanneer de onderzoeker in kaart probeert te brengen hoe één of meerdere individuen een bepaald fenomeen begrijpen. Dit onderzoek richt zich op het leren begrijpen hoe docenten met potentieel cultureel gevoelige thema's zoals Holocaust, homoseksualiteit en terrorisme in de westerse wereld omgaan.

Het interview was semigestructureerd. Naast een checklist met vragen die de interviewer aan bod wilde laten komen (bijlage 1), had de interviewer ook de ruimte om aan te haken op antwoorden van de docenten. De docent kreeg daarbij de ruimte om uitgebreid te vertellen over zijn of haar toepaste handvatten en strategieën, waarbij tevens de overwegingen en contexten beschreven konden worden. Door deze doorvragen kon een docent meer vertellen, wat bovendien gedetailleerd kon worden toegelicht. De interviewer nam bij de open vragen vooral een luisterende houding aan, waarbij de interviewer stimuleerde om door te vertellen of vragen stelde ter verduidelijking van antwoorden. Een nadeel van deze onderzoeksopzet is de lage interne validiteit, omdat de vragen niet systematisch zijn opgesteld.

Checklist

In Tabel 2 wordt de vormgeving van de checklist beschreven. Een aantal vragen uit deze checklist zijn geïnspireerd op het model van competent handelen van Sanders en Roelofs (2003), zoals weergegeven in Figuur 5. In dit model worden verschillende aspecten aangekaart die invloed hebben op het uiteindelijke handelen van een docent. In dit onderzoek wordt onderkend dat niet alle aspecten kunnen worden waargenomen. Zo wordt vermoed dat niet elke docent zich bewust is van het volledige leerproces (weergegeven onder 'Resultaat'), dat deze heeft doorgemaakt om te komen tot de uiteindelijke handelwijze. Ook wordt eraan getwijfeld of de docenten bewust zijn van alle eigen persoonlijke karakteristieken, een aspect onder 'Basis.' Daarom wordt in dit onderzoek niet op deze aspecten gefocust. Wel wordt gefocust op de kennis, vaardigheden en opvattingen van een docent (Basis), in hoeverre deze rekening houdt met school, klas, leerlingen en omgeving (Beslisproces), en tot welke acties dit zal leiden (Werkgedrag). Hieronder wordt de onderbouwing per onderzoeksvraag toegelicht.

De eerste onderzoeksvraag staat stil bij de handelingsstrategieën van de docenten, wanneer ze de Holocaust, homoseksualiteit of terrorisme in de westerse wereld bespreken in een cultureel diverse klas. Met het begrip 'handelingsstrategie' wordt het menselijk handelen bedoeld (Van den Berg, 2009). In het model van competent handelen van Sanders en Roelofs (2003), Figuur 5, wordt dit getypeerd als het 'werkgedrag' van de docenten. Dit is als volgt verwoord in de checklist (Tabel 2): "U

hebt laten weten dat het u goed lukt om dit thema te bespreken in uw klas. Vertel eens hoe u met dit thema omgaat in de klas? Kunt u zo concreet mogelijk beschrijven hoe uw les eruit ziet als dit thema aan de orde is?" Hiermee wordt veel ruimte gegeven aan de respondent om zoveel mogelijk voorbeelden te beschrijven van manieren waarop het thema bespreekt in de klas. Daarbij worden de termen 'handelingsstrategieën, strategieën en manieren' als inwisselbaar voor elkaar beschouwd. Echter, het centrale begrip dat in dit onderzoek wordt gebruikt is 'handelingsstrategieën.'

Tijdens het interview was de interviewer terughoudend. De bevrager stelde enkel extra vragen ter verduidelijking of om docenten voorbeelden verder toe te laten lichten. Het doel van deze vragen was om een overzicht te schetsen van alle mogelijke manieren waarop de docent het betreffende thema bespreekt. Tijdens het beantwoorden van deze vragen gaven sommige docenten al blijk van motieven of andere zaken die invloed hadden op de manier waarop zij de onderwerpen bespreken. Daar ging de interviewer eerst nog niet op in. Eerst werd getracht om een kader te schetsen van alle mogelijke manieren waarop het thema in de klas besproken word. De interviewer bleef daarna doorvragen, totdat de docent verbaal of non-verbaal aangaf dat deze alle manieren had besproken.

Om onderzoeksvraag twee te beantwoorden werd ingegaan op de eigen motieven van docenten voor de gekozen handelingsstrategieën. Van Dale (2017) beschrijft het woord motief ook wel als: *grond waarop je iets verdedigt; beweegreden, drijfveer*. Het model van competent handelen van Sanders en Roelofs (2003) zou dit typeren als 'opvatting van de docent', dat onder het kopje 'Basis' valt. Drie vragen uit de checklist gingen in op onderzoeksvraag 2: *"Waarom vindt u dit goede manier(en) om met dit thema om te gaan in een multiculturele klas? Wat wil u als docent bereiken bij de leerlingen? Wat vindt u belangrijk? Welke persoonlijke overwegingen spelen daarin mee?"*

Onderzoeksvraag drie richt zich op externe factoren die mogelijk van invloed zijn voor de keuzes van de docenten. Het model van competent handelen van Sanders en Roelofs (2003), zou dit waarschijnlijk omschrijven als contextfactoren die van invloed zijn op het besluitproces (Figuur 5). Specifiek wordt in de checklist doorgevraagd naar de samenstelling van de klas, verwachtingen van het schoolbestuur en haar visie, verwachtingen van ouders, de bijdrage van het tekstboek, kerndoelen die door het SLO zijn geformuleerd en de rol van burgerschapsvorming.

De vierde onderzoeksvraag vraagt docenten of ze aanbevelingen hebben voor beginnende docenten en lerarenopleidingen. Deze vraag staat los van het model van competent handelen van Sanders en Roelofs (2003). Met deze vraag wordt de docenten de gelegenheid geboden om uiteenlopende adviezen te geven voor beginnende docenten en lerarenopleidingen. Deze vraag wordt open gesteld om nieuwe invalshoeken of inzichten op te doen.

Tijdens het stellen van de verschillende vragen werd verwacht dat docenten zijdelings ook blijk zouden geven van hun kennis van en vaardigheid in het betreffende onderzoeksonderwerp. Bijvoorbeeld wanneer zij de keuze voor een handelingsstrategie omschrijven. Daarom wordt hier in de checklist niet gericht naar doorgevraagd. Kennis en vaardigheden vallen in het model van competent handelen van Sanders en Roelofs (2003) onder het kopje 'Basis'.

Terugblikkend op het model van competent handelen richt dit onderzoek zich dus vooral op het werkgedrag van docenten wanneer zij homoseksualiteit, de Holocaust en terrorisme bespreken. Daarnaast wordt expliciet stilgestaan bij persoonlijke opvattingen van docenten en de externe factoren die van invloed kunnen zijn op het beslisproces van de te kiezen handelingsstrategie. Indirect zal daarbij worden stilgestaan bij de kennis en vaardigheden van docenten. Dit aspect heeft in dit onderzoek een minder prominente rol gekregen.

Tabel 2. Checklist

<i>Checklist van vragen voor elk interview</i>
Achtergrondvragen docent
1. Welke opleiding(en) hebt u gevolgd? 2. Waar komt u vandaan? Waar bent u opgegroeid? 3. Wat is uw leeftijd? 3. Hoeveel jaar geeft u al les? 4. Hoeveel jaar geeft u les in cultureel diverse klassen? 5. Op hoeveel scholen hebt u gewerkt?
Achtergrondvragen school en leerlingpopulatie
Hoe zien uw huidige klas(sen) eruit? Kunt u iets vertellen over cultureel-etnische samenstellingen van de klas(sen) en de school? <i>* Indien gewerkt op meerdere scholen met cultureel diverse klassen: Hoe zagen de klassen van uw vorige scholen eruit? Kunt u ook hier iets vertellen over de cultureel-etnische samenstellingen? In hoeverre verschillen de klassen en de leerling-populaties ten opzichte van de huidige school?</i>
Vragen die onderzoeksvraag 1 trachten te beantwoorden (Welke handelingsstrategieën zetten docenten in die zichzelf succesvol vinden in het bespreken van de Holocaust, homoseksualiteit en terrorisme in de westerse wereld in een cultureel diverse klas?)
U hebt laten weten dat het u goed lukt om dit thema te bespreken in uw klas. Vertel eens hoe u met dit thema omgaat in de klas? Kunt u zo concreet mogelijk beschrijven hoe uw les eruit ziet als dit thema aan de orde is? <i>* Mogelijke doorvragen: Wat doet u dan? Hoe ging dat? Wat werkt dan? Past u dit in alle klassen toe? Zijn er dingen waar u mee rekening houdt? Kunt u nog meer voorbeelden geven van hoe u omgaat met dit thema in multiculturele klas(sen)?</i>
Vragen die onderzoeksvraag 2 trachten te beantwoorden (Wat zijn eigen motivaties van deze docenten bij de gekozen handelingsstrategieën?)
Waarom vindt u dit een goede manier(en) om met dit thema om te gaan in een multiculturele klas? Wat wilt u als docent bereiken bij de leerlingen? Wat vindt u belangrijk? Welke persoonlijke overwegingen spelen daarin mee?
Vragen die onderzoeksvraag 3 trachten te beantwoorden (In hoeverre houden deze docenten rekening met externe factoren, zoals de verwachtingen van leerlingen, samenstelling van de klas, verwachtingen van ouders, verwachtingen van een school, (andere of eigen) lesmethode(s), kerndoelen van het SLO of burgerschap?)
Waar denkt u dat de leerlingen behoefte aan hebben? Hoe speelt u daarop in? Zijn er contextfactoren waar u mee rekening houdt? <i>(* Eerst afwachten totdat de docent zelf contextfactoren aandraagt. Anders doorvragen naar de samenstelling van de klas, schoolvisie, verwachtingen van ouders of het schoolbestuur, etc.)</i> Hoe belangrijk is de bijdrage van het tekstboek, wanneer u dit onderwerp bespreekt? In hoeverre houdt u rekening met de kerndoelen van het SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) wanneer u dit thema bespreekt? En burgerschap? Kunt u dit toelichten?
Introductievraag, als opstap naar de laatste onderzoeksvraag
Veel collega's geven aan dat ze dit thema lastig vinden om te bespreken in de klas. Herkent u dit beeld? Wat vindt u daarvan?
Vragen die onderzoeksvraag 4 trachten te beantwoorden (Welke aanbevelingen hebben de docenten voor beginnende docenten en lerarenopleidingen?)
Welke aanbevelingen hebt u voor beginnende leraren? En voor lerarenopleidingen?
Een laatste gelegenheid voor de respondent om onbesproken zaken naar voren te laten komen
Zijn er nog dingen die we niet besproken hebben, die u nog wil vertellen?

Procedure

Voordat het interview begon, werd eerst een geschikte ruimte gezocht, waarin de interviewer en geïnterviewde niet gestoord zouden kunnen worden door andere docenten of leerlingen. Acht van de negen docenten zijn in een aparte ruimte geïnterviewd. Vijf van hen zijn in een lokaal geïnterviewd, twee in een kantoortje in de school en één docent is thuis geïnterviewd. Buiten deze acht docenten die individueel zijn geïnterviewd, werd één docent in een kantoortje geïnterviewd waarin een andere collega zat te werken. Dit interview is tweemaal kort onderbroken met een korte vraag iemand die het kantoor in kwam lopen, maar in beide gevallen kon het interview snel weer worden voortgezet. Verder is rekening gehouden met geluiden van buitenaf, bijvoorbeeld van langslappende leerlingen of collega's die in gesprek waren. In een enkel geval werd het interview onderbroken om leerlingen op de gang te verzoeken zich naar een andere ruimte te begeven. Verder is een interview verplaatst naar een andere ruimte omdat bleek dat leerlingen les zouden krijgen in het betreffende lokaal. Naast interviews op school is docenten ook de optie geboden om het interview buiten school af te nemen, bijvoorbeeld vanwege privacy redenen. Echter, privacy redenen werden niet genoemd door de docenten. Eén docent is thuis geïnterviewd omdat deze die dag vrij was.

De duur van de individuele interviews was afhankelijk van het aantal genoemde voorbeelden of handelingsstrategieën tijdens het eerste gedeelte van het interview. De interviews duurden tussen de 41 en 87 minuten. De meeste docenten werden tijdens tussenuren geïnterviewd, enkele docenten na werktijd. Voor drie docenten bleek een tussenuur (met pauze) te kort te zijn voor het interview. Met hen is een vervolgspraak gemaakt om het interview voort te zetten. Tijdens het tweede interview lazen zij eerst het transcript van het vorige interview, zodat hier direct weer op kon worden aangehaakt.

Analyse

Alle opgenomen gesprekken zijn naderhand getranscribeerd. Tijdens de analyse is uitgegaan van een constructivistisch perspectief op de werkelijkheid. Daarbij is de onderzoeker er zich van bewust dat elk individu zijn eigen perspectief op de werkelijkheid creëert (Mortelmans, 2007).

Nadat alle interviews woord voor woord waren uitgewerkt in transcripten werden de antwoorden van de docenten geanalyseerd. Deze werden per kleur opgedeeld, om aan te geven welke stuk tekst gerelateerd kon worden aan één van de onderzoeksvragen. Zo zijn voor onderzoeksvraag 1 alle handelingen van een docent geselecteerd. Gewenste of beoogde handelingsstrategieën werden niet geselecteerd voor deze eerste onderzoeksvraag, omdat die niet daadwerkelijk waren toegepast door de docent. Voor onderzoeksvraag 2 werden alle stukken tekst geselecteerd die konden worden gerelateerd aan de eigen motieven van een docent. In een paar gevallen zijn gewenste of beoogde docentgedragingen ook voor deze vraag geselecteerd, omdat deze werden geïnterpreteerd als gedrag waarnaar docenten streefden. Zo kon soms een indirect motief worden weergegeven. Onderzoeksvraag 3 richtte zich op alle externe factoren waarmee docenten rekening houden. Daaronder vallen bijvoorbeeld de verwachtingen van leerlingen, school, ouders, lesmethodes, kerndoelen van het SLO en burgerschap. Voor onderzoeksvraag 4 zijn alle stukken tekst met aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen geselecteerd. In een paar gevallen werd een stuk geselecteerde tekst gekoppeld aan twee onderzoeksvragen, omdat deze voor twee vragen van toepassing was. Voor de zekerheid werd hierbij een opmerking gezet, om

dit niet uit het oog te verliezen. Dit zou mogelijk tot ongewenste consequenties kunnen leiden, bijvoorbeeld dat meer waarde wordt gehecht aan dit stuk tekst omdat het twee keer voorkomt.

Het opdelen van de antwoorden van docenten werd meerdere keren herhaald op verschillende tijdstippen. Zo werden de indelingen keer op keer herzien en werd gecontroleerd of details niet over het hoofd werden gezien. Uiteindelijk is een kort verslag gemaakt van de meest relevante antwoorden voor de onderzoeksvragen. Ook zijn deze weer meerdere keren herzien, om te analyseren of de antwoorden van de docenten zo betrouwbaar mogelijk terug komen in de interviews. Daarbij zijn de transcripten ook weer herlezen.

Nadat het bovenstaande proces was afgerond, werden de verslagen van de interviews verstuurd naar de respondenten. Zij kregen het transcript van het gehele interview, de onderzoeksvragen en het door mij uitgewerkte verslag van het interview aan de hand van de onderzoeksvragen. Zo werd het analyseproces transparant gemaakt voor de respondenten. Dit werd per mail gestuurd en daarbij werd de vraag gesteld: "Herken je jezelf terug in het interview?" Vervolgens konden docenten feedback geven op mijn uitgewerkte verslag. Deze validatietechniek wordt ook wel 'member checking' genoemd (Burke Johnson en Christensen, 2017). Op deze manier kan de onderzoeker nagaan of de resultaten door de ogen van de respondenten zelf als geloofwaardig worden beoordeeld. Zo wordt de interne validatie gecontroleerd. Hierbij wordt een link gelegd tussen de sociale constructie van de realiteit van de respondenten en de interpretatie daarvan door de onderzoeker. Deze controle levert naast een geloofwaardigheidstoets ook bijstellingen op als bijvoorbeeld een woord of zin anders werd geïnterpreteerd. Sandelowski, zoals weergegeven in Mortelmans (2007) waarschuwt wel voor het gebruik van member checks. Zij stelt dat de onderzoeker en de respondenten tegengestelde belangen kunnen hebben. Waar een respondent de resultaten bijvoorbeeld bekijkt vanuit de eigen situatie, probeert een onderzoeker in zijn resultaten patronen te zien in verschillende sociale constructies. Mogelijk kunnen respondenten zich daardoor niet herkennen in abstraheringen van de onderzoeker, omdat ze op zoek zijn naar hun eigen concrete verhaal hierin. Een ander punt waar ze op wijst is de momentopname van een interview, met een eigen dynamiek. Ook hiervoor waarschuwt Sandelowski. Als de onderzoeker de resultaten los van die dynamiek presenteert, is het mogelijk dat de respondenten zich niet herkennen ("Heb ik dat gezegd?"). Daarom raad ze aan dat een onderzoeker de feedback van respondenten zorgvuldig afweegt en niet blind overneemt. Hierbij moet een onderzoeker volgens haar steeds de context van de dataverzameling in het achterhoofd houden en de generalisering die deze in zijn analyse wil bereiken. Wanneer dit zorgvuldig gebeurt, noemt ze dat de feedback van de respondenten waardevol zal zijn (Mortelmans, 2007).

Vervolgens is gekeken naar globale patronen tussen de interviews. Op holistisch niveau zijn de verschillende docenten met elkaar vergeleken. Immers, de docenten werken in verschillende vakgebieden en in verschillende contexten. Daarnaast bleken de uiteenlopende antwoorden van docenten niet geschikt voor een microanalyse op zinniveau, omdat dan te gedetailleerd wordt gekeken naar de uiteenlopende antwoorden van docenten. Docenten konden wel met elkaar vergeleken worden wanneer gekeken werd naar de globale patronen tussen docenten. Dit was alleen goed toepasbaar voor de handelingsstrategieën van docenten. De motieven en aanbevelingen waren wel weer uiteenlopend, daarom is ervoor gekozen om alleen te focussen op de globale patronen van handelingsstrategieën.

Resultaten

Per thema, dus voor homoseksualiteit, de Holocaust en terrorisme in de westerse wereld, worden de resultaten van de geïnterviewde docenten eerst individueel weergegeven. Daarin wordt stilgestaan bij hun handelingen, motivaties en aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen. Vervolgens wordt per docentengroep globaal gekeken naar de overeenkomsten en verschillen tussen de docenten. Dit wordt globaal geanalyseerd, omdat de docenten werken in uiteenlopende contexten. Ook wordt stilgestaan bij de manier waarop docenten normen en waarden in hun les naar voren laten komen.

Het bespreken van homoseksualiteit door biologiedocenten

Kemal

De 27-jarige Kemal is een eerstegraads biologiedocent die lesgeeft aan havo- en vwo-klassen. Hij heeft zes jaar ervaring met cultureel diverse klassen. De leerlingenpopulatie van zijn school omvat ongeveer 30 nationaliteiten. Exacte schattingen over percentages geeft Kemal niet, maar hij vertelt wel dat de school erg divers is. Kemal wordt geïnterviewd over manieren waarop hij homoseksualiteit tijdens zijn biologielessen bespreekt. Hoewel de focus ligt op biologie, geeft Kemal tijdens het interview ook een paar voorbeelden uit burgerschapslessen. Dit vak geeft hij naast biologie. De beschreven voorbeelden dekken dus twee disciplines, waarbij de hoofdfocus op biologie ligt.

Handelingsstrategieën voor het bespreken van homoseksualiteit

Voordat Kemal het onderwerp homoseksualiteit in de les naar voren brengt, stelt hij de leerlingen eerst reflectieve vragen: *“Wie ben je als persoon? Dan kijk je naar zijn of haar omgeving en gaat steeds een stap verder.”* Daarna bespreekt Kemal vormen van discriminatie en vraagt aan de leerlingen of zij ook gediscrimineerd zijn. Vervolgens brengt hij het gesprek op homoseksualiteit. Hiermee koppelt hij homoseksualiteit dus aan het onderwerp discriminatie. Een andere manier waarop Kemal homoseksualiteit in de les behandelt, is door het te koppelen aan een actualiteit. Daarbij maakt hij gebruik van een lesbrieft van de Anne Frank stichting, waarbij leerlingen geconfronteerd worden met zes waargebeurde situaties waarin discriminatie voorkomt. Kemal noemt als voorbeeld: *“Fatima loopt over straat en plotseling trekt iemand haar hoofddoek af. Wat doe jij?”* Een andere voorbeeldsituatie is: *“Twee jongens lopen over het schoolplein en een ouderejaars roept: “Hé, flikkers.” Wat doe jij?”* Ook in deze lesbrieft wordt homoseksualiteit dus besproken naast discriminatie. Als Kemal in de wandelgangen een gesprek voert over homoseksualiteit met een groepje leerlingen met een islamitische achtergrond, kan het voorkomen dat Kemal citaten uit de Koran aanhaalt. Dit doet hij niet als hier leerlingen bij zijn met een andere geloofsachtergrond. Tot slot vertelt Kemal de leerlingen een anekdote uit zijn eigen leven. Daarin vertrouwt een goede vriend van Kemal hem toe homoseksueel te zijn. Vervolgens legt Kemal aan de leerlingen uit dat zijn band met deze vriend niet is veranderd. Het beeld dat Kemal van hem had voordat hij van diens homoseksualiteit afwist, is onveranderd gebleven. Daarom is ook hun vriendschap hetzelfde gebleven. Kemal noemt dat de leerlingen daarover verrast zijn.

Persoonlijke motivaties

Kemal vindt het erg belangrijk om te investeren in de relatie met zijn leerlingen. *“Ik ben de verzender en de leerlingen zijn de ontvanger. Dan is het allerbelangrijkste dat je ze goed kent en dat je het vertrouwen wint van de leerlingen. Dus dat zou ik toevertrouwen aan jou: geloof in je kennis en je oprechtheid. Je bouwt een band op met die leerlingen.”* Kemal denkt dat leerlingen bepaalde onderwerpen, zoals homoseksualiteit, beter begrijpen wanneer het dicht bij hen komt. Vervolgens probeert hij het empathisch vermogen van de leerlingen te ontwikkelen. Daarbij focust hij eerst op vormen van discriminatie waarin de leerlingen zich kunnen herkennen. Hij meent dat leerlingen zich daarmee onbewust al meer openstellen voor het bespreken van homoseksualiteit, omdat Kemal ook naar hen heeft geluisterd en begrip heeft getoond. Vervolgens gaat hij langzaam door naar het bespreken van homoseksualiteit, maar hij bespreekt dit vaak gekoppeld aan andere onderwerpen zoals discriminatie. Daarbij benadrukt hij de overeenkomsten.

Kemal vindt het een voordeel dat hij een migratieachtergrond heeft; hij heeft een Turkse nationaliteit, is islamitisch en heeft de Nederlandse taal geleerd. Hij denkt dat leerlingen daardoor meer van hem aannemen, dan wanneer een ‘Hollander’ voor de klas zou staan. Hij ziet zichzelf ook als rolmodel voor zijn leerlingen. *“Het is niet dat een persoon zonder migratieachtergrond het niet goed kan, maar het is gewoon feitelijk zo (mompelt), de psychologie in het onderwijs, dat je sneller wat meer aanneemt van de eigen soort dan een ander. Dit heeft te maken met rolmodellen.”* Vanuit deze migratieachtergrond probeert Kemal de leerlingen ook andere perspectieven mee te geven dan wat ze vanuit thuis of van de straat hebben meegekregen. Graag wil hij de leerlingen iets meegeven in hun opvoeding. Voor hem is dat een belangrijke motivatie om voor het docentschap te kiezen. Door in te spelen op zijn eigen achtergrond en de achtergronden van de leerlingen, hoopt hij de leerlingen beter te bereiken.

Ook is Kemal zich zeer bewust van zijn eigen gedrag. Doordat hij zich profileert als rolmodel, gaat hij bij zichzelf na wat hij uitdraagt naar de leerlingen. Hij benadert dit vanuit een behavioristisch perspectief, waarbij hij let op bewust en onbewust conditioneren. Door de schoolregels consequent te hanteren en deze ook uit te dragen, hoopt hij dat leerlingen dit gewenste gedrag zich ook eigen maken. Uiteindelijk hoopt hij dat ze dit gedrag in andere contexten buiten de school gaan vertonen.

Vanuit behavioristisch oogpunt denkt hij ook na over de associaties die hij in zijn taalgebruik legt. Hij waakt voor ongewenste negatieve associaties, die ook geconditioneerd kunnen worden door de leerlingen. Hij noemt bijvoorbeeld dat woorden als ‘islam’ en ‘terreur’ vaak met elkaar worden geassocieerd, ook al staat hier “is geen” tussen. *De islam is géén terreur. Ook al is het iets positiefs, in de perceptie van mensen komt islam-terreur bij elkaar.* Kemal vertelt dat hij daarom bewust andere associaties legt, zoals in het onderstaande voorbeeld:

“Als een leerling boos is op mij, dan zeg ik: “Je haat mij niet, nee. We hebben een tekort voor liefde voor elkaar (gelach).” (...) Als leerlingen al vooroordelen hebben of haat hebben tegen homo's. Dan zeg ik dat het geen haat is, maar een soort van tekort van liefde om wat je niet kent.”

In dit voorbeeld draait Kemal negatieve formuleringen om naar positieve formuleringen. Bovendien biedt hij een alternatieve associatie aan, waarover de leerlingen kunnen nadenken. Bijvoorbeeld door na te gaan waar de associatie tussen ‘homo’ en ‘haat’ vandaan komt. Wat is het verband tussen homo's en een soort tekort aan liefde om wat je niet kent? Zo laat Kemal de leerlingen ook nadenken over de onderliggende argumenten bij deze associaties. Hierbij stimuleert hij ze bewust te worden van hun eigen associaties.

Samengevat kiest Kemal vooral voor een persoonlijke benadering. Hij vindt dat hij de leerlingen het beste kan bereiken wanneer het onderwerp homoseksualiteit dicht bij hun beleavingswereld aansluit. Daarbij speelt hij dus in op de achtergronden van de leerlingen en zichzelf, waarbij hij zich ervan bewust is dat hij als rolmodel kan fungeren. Daarnaast kiest hij voor een behavioristische benadering, door te focussen op gewenst gedrag en taalgebruik.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

Kemal kiest ervoor om veel tijd door te brengen met de leerlingen, ook tijdens pauzes. Hij wil de leerlingen goed leren kennen. Ook interesseert hij zich in hun thuismilieu; hoe ze leven en wat ze wel en niet kennen. Daarbij houdt hij ook rekening met de verschillende achtergronden van de leerlingen. Als Kemal in de wandelgangen in gesprek is met een groepje leerlingen met een islamitische achtergrond, haalt hij ook wel eens een citaat uit de Koran aan. *“Als er alleen maar islamitische leerlingen zijn en we hebben het over dat soort onderwerpen, dan citeer ik ook een stuk uit de Koran.”* Dan noemt hij dat God elk mens en elke persoonlijkheid accepteert en dus ook homoseksuelen. Hierbij maakt hij wel een onderscheid tussen ‘de homoseksuele persoon’ en ‘de homoseksuele daden’. Vooral dit eerste onderdeel, het accepteren van ‘de homoseksuele persoon’ kan hij vanuit een islamitisch perspectief onderbouwen. En met betrekking tot ‘homoseksuele daden’ noemt hij dat leerlingen vooral op zichzelf moeten focussen en anderen niet moeten veroordelen. *“God of Allah geeft ons niet de opdracht om anderen te bekritisieren op hun daden of weet je wel. Het is altijd: “Begin bij jezelf.” En je moet elkaar liefhebben. Weet je wel, en God is degene die op een gegeven moment zal oordelen over wat goed en fout is. Ja, er wordt wel verteld dat het gedrag waarin mensen tot hetzelfde geslacht, dat je elkaar flink afgekeurd wordt, maar evengoed wordt het, hè, de seks voor het huwelijk, het niet drinken van alcohol, het verrichten van het gebed ook, want de ander wordt dan ook hè, afgekeurd.”* Ook legt hij de leerlingen bewust dit dilemma voor: “Wat heeft jouw voorkeur: een islamitische homo of een atheïstische hetero?” Met het stellen van deze reflectieve vraag hoopt hij dat het voor leerlingen makkelijker wordt om homoseksualiteit te bespreken.

Als laatste is Kemal zich ervan bewust dat sommige leerlingen homoseksuelen afkeuren en bespreekt daarom ook een anekdote, waarin hij vertelt over een vriendschap met een homoseksuele vriend van hem. “Oh, echt waar? Kan dat dan?” klinken de reacties van leerlingen dan. Zo speelt hij in op iets wat leerlingen nog niet kennen, wat nog buiten hun beleavingswereld ligt. Ook hier legt hij de nadruk op acceptatie van homoseksuelen. Hij denkt dat een persoonlijk verhaal beter overkomt bij de leerlingen dan tekstfragmenten uit een lesboek. Daarom gebruikt hij het tekstboek niet wanneer hij homoseksualiteit bespreekt. Verder noemt hij dat hij voorafgaand aan een les niet kijkt naar de kerndoelen over homoseksualiteit. In het interview wordt niet doorgevraagd naar de wijze waarop Kemal de burgerschapsdoelen vormgeeft in zijn biologielessen. Daarom kan dit punt niet worden geanalyseerd.

Al met al verdiept Kemal zich sterk in zijn leerlingen, hij besteedt hier veel tijd aan. Wanneer hij in de wandelgangen een groepje islamitische leerlingen treft, beargumenteert hij aan de hand van de Koran dat de leerlingen homoseksuele personen moeten accepteren en homoseksuele handelingen niet moeten veroordelen. God beslist daarover, daarom moeten mensen daar niet over oordelen. Verder gebruikt hij een anekdote over een homoseksuele vriend van hem, omdat hij inschat dat zijn leerlingen daar niet of nauwelijks contact mee hebben. Met dit voorbeeld hoopt hij de horizon van zijn leerlingen te verbreden.

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Kemal geeft aan dat een leraar zijn leerlingen eerst goed moet leren kennen. Daarna kan hij pas met zijn eigen punten komen. Daarbij is het volgens hem belangrijk om interesse te tonen in het leven van de leerlingen en open te staan voor hun ideeën en meningen. Kemal raadt aan om een lessenserie te ontwikkelen over de meest voorkomende culturen en religies en hoe je daarmee om kunt gaan.

Wim

Wim is een 28-jarige tweedegraads biologiedocent die lesgeeft aan een vmbo-school. Hij heeft twee jaar ervaring met cultureel diverse klassen. Geschat wordt dat ongeveer 90 procent van zijn leerlingen een (tweede) niet-Nederlandse nationaliteit heeft.

Handelingsstrategieën voor het bespreken van homoseksualiteit

Wim plant vier lessen in om homoseksualiteit te bespreken. De eerste les is een informatieve les over homoseksualiteit. Hij bespreekt vanuit biologisch oogpunt wat homoseksualiteit is en welke vormen van homoseksualiteit er zijn. Hij stelt leerlingen ook de reflectieve vraag wat ze zelf van homoseksualiteit vinden. Aan het eind van de les krijgen alle leerlingen de opdracht mee om na te gaan hoe een geloof aankijkt tegen homoseksualiteit. De leerlingen kiezen dan een geloof waarmee zij zich het meeste verwant voelen. De overgrote meerderheid van Wims leerlingen heeft een islamitische geloofsachtergrond, daarom kiezen de meeste leerlingen voor de zienswijze van de Koran op homoseksualiteit. Tijdens de tweede les volgt een discussie over homoseksualiteit. De leerlingen gaan in een Lagerhuisopstelling staan en tijdens het debat worden duidelijke gedragsregels gehanteerd. Ook wordt in deze les een collega-docent uitgenodigd die islamitisch is en ook betrokken is bij jongerenwerk in de Moskee. Hij kan worden geraadpleegd om te vertellen hoe de islam kijkt naar homoseksualiteit. Aan het einde van de les vertelt Wim dat er tijdens de volgende les een homoseksueel langskomt om over homoseksualiteit te vertellen. Tijdens de derde les vertelt Wim dat die laatste aankondiging puur hypothetisch was en enkel gebruikt werd om de reacties te peilen. Vervolgens toont hij filmpjes waarin wordt verteld hoe iemand uit de kast kwam en wat de reacties van zijn of haar familie waren. Na het bekijken van deze filmpjes worden de reacties van de leerlingen in de klas besproken. Tijdens de laatste les laat Wim de leerlingen drie A4'tjes schrijven over hoe hun omgeving en zichzelf kijken naar homoseksualiteit. Naast de lessen organiseert de school ook een Roze vrijdag, waarbij aandacht wordt gegeven aan LHBT'ers. Elke docent brengt dit onderwerp dan ter sprake tijdens de lessen.

Persoonlijke motivaties

Wim vindt het leuk dat het vmbo zich meer richt op het maken van contact met elkaar. Er is meer ruimte om over mensendingen te praten en er ligt minder focus op theorie. Wim wil juist graag met zijn leerlingen praten over hun beleavingswereld, hun meningen en hoe deze zich vormen. Hij vindt het belangrijk dat leerlingen hun eigen standpunten ontwikkelen en hij laat hen hier ook over nadenken. Ook wanneer homoseksualiteit wordt besproken. Wim denkt dat de omgeving van zijn leerlingen hen weinig stimuleert om na te denken over opvattingen over homoseksualiteit. Hij heeft het idee dat veel van zijn leerlingen thuis niet kunnen praten over seksualiteit, laat staan over homoseksualiteit. *“Ja ik kan deze vragen niet thuis stellen, want dan wordt mijn vader gek. Weet je*

wel, dan krijg ik echt flink op mijn lazer, dan krijg ik ervan langs weet je wel.” Daarom voelt Wim zich verantwoordelijk om deze thema’s wel bespreekbaar te maken. Dit vindt hij zo belangrijk, dat hij er vier lessen voor reserveert. Met verschillende opdrachten laat hij de leerlingen uitzoeken wat hun familie en geloof vinden van homoseksualiteit. Ook laat hij leerlingen bewust zelf nadenken over hun eigen opvattingen over homoseksualiteit. Zo stimuleert hij hen om hierover een mening te ontwikkelen.

Verder vertelt Wim dat zijn leerlingen ook heftig of agressief kunnen reageren op de komst van een homoseksueel iemand. Hoewel het niet zijn doel is om daadwerkelijk iemand uit te nodigen in zijn klas, maar eerder om de reacties over homoseksualiteit te bespreken, wil hij bij de leerlingen bereiken dat iemand in principe altijd welkom is om zijn verhaal te doen in de klas. Als de leerlingen daarmee akkoord gaan, is zijn doel bereikt. Hij wil de ‘tegenstand wegwerken’ tegen een bezoek van een homoseksueel en hij wil ook graag dat de leerlingen ervoor open staan om te horen hoe het is om homo te zijn. Vervolgens laat Wim filmpjes zien van mensen die vertellen hoe het was om uit de kast te komen en hoe hun omgeving hierop reageerde. Zo laat hij de leerlingen inleven in deze perspectieven. Naderhand bespreekt hij de reacties van de leerlingen op deze filmpjes. Hiermee wil hij homoseksualiteit weer bespreekbaar maken onder zijn leerlingen.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

Wim houdt rekening met de samenstelling van zijn klassen. Hij noemt dat het overgrote deel van zijn leerlingen een islamitische achtergrond heeft. Daarom kiest hij ervoor om ook islamitische zienswijzen op homoseksualiteit te bespreken. Een aantal islamitische leerlingen denken dat ze op basis van hun geloof homoseksualiteit mogen afkeuren. Wim noemt dat vooral islamitische jongens agressief reageren op dit thema. Leuzen waarin wordt geroepen dat homo’s dood moeten komen soms voorbij. Daarom laat Wim alle leerlingen uitzoeken wat het geloof waarmee ze zich het meest verwant voelen, schrijft over homoseksualiteit. Zo probeert Wim met name de islamitische leerlingen ervan te overtuigen dat verschillende uitspraken, zoals die over het doden van homoseksuelen, niet gebaseerd zijn op de Koran. Hij laat de leerlingen daarmee ook nadenken over hun eigen opvattingen over homoseksualiteit en maakt ze ervan bewust dat ze niet zomaar anderen moeten napraten, als geroepen wordt dat iets is gebaseerd op de Koran.

Verder noemt Wim dat hij er rekening mee houdt dat de werelden van school en thuis heel anders kunnen zijn voor de leerlingen. Hij praat hierover met andere docenten die zelf islamitisch zijn en dezelfde ervaringen hebben gehad. Door collega’s vragen te stellen als: “Hoe was het voor jullie thuis?”, leert hij meer over de verschillende leefwerelden waarin zijn leerlingen leven. Tijdens de tweede les speelt hij hier extra op in door een islamitische collega-docent uit te nodigen. Die kan door de islamitische leerlingen worden geraadpleegd met vragen of opmerkingen over homoseksualiteit. Zo maakt Wim het islamitische perspectief dat veel leerlingen thuis of in de moskee meekrijgen ook bespreekbaar.

Wim gebruikt het tekstboek heel weinig. Hij noemt dat het tekstboek ongeveer vier zinnen wijdt aan homoseksualiteit, waarbij alleen de beschrijving van het begrip centraal staat. Dat vindt hij te karig en daarom hanteert hij vooral zijn eigen ontworpen lessen. Verder vertelt Wim dat hij de kerndoelen van het SLO niet toepast voor dit onderwerp. Wel houdt hij rekening met de doelen voor Burgerschap. Als toelichting noemt hij dat de leerlingen zelf moeten nadenken over homoseksualiteit. Hij wil dat ze daarover standpunten innemen en uitzoeken hoe hun omgeving over homoseksualiteit denkt. Voor hem zijn dat belangrijke aandachtspunten in burgerschapsvorming.

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Wim beveelt beginnende docenten aan om het onderwerp 'homoseksualiteit' niet uit de weg te gaan. Door erachter te komen hoe leerlingen over homoseksualiteit denken, wordt een band geschapen tussen leerling en docent, waar je als docent ook veel voor terugkrijgt. Wim noemt dat heel waardevol. Hij noemt een paar voorwaarden om de lessen goed te laten verlopen: de gedragsregels, de lesdoelen, het lesontwerp en de structuur van de lessenserie moeten heel helder geformuleerd zijn. Daarnaast beveelt hij lerarenopleidingen aan om inspirerende voorbeeldlessen te laten zien aan docenten in opleiding. Hij heeft het idee dat lerarenopleidingen te veel focussen op de beperkingen en risico's van het bespreken van homoseksualiteit in de klas. Hij betreurt deze houding. *"Zo van: 'Oh als je het daarover gaat hebben...' Weet je wel. Zo begint men al, zo van eh, let op! En niet van: 'Yes, eindelijk een keer een onderwerp waar je een keer ergens mee kan komen met die gasten.' Dit is iets, da's prachtig. Daar moet je induiken, weet je wel."* Wim betoogt dat een enthousiaste houding voor dit onderwerp, in combinatie met een presentatie van inspirerende voorbeeldlessen, beginnende docenten beter zal motiveren om zelf met dit onderwerp aan de slag te gaan.

Overeenkomsten in handelingsstrategieën en motivaties tussen docenten biologie

Zowel Kemal als Wim bespreekt homoseksualiteit op een manier die zo goed als los staat van de lesmethode, ze creëren hun eigen lessen. Beiden bereiken hun leerlingen via een persoonlijke aanpak. Ze focussen beiden sterk op de relatie met hun leerlingen. Daarbij valt op dat ze de leerlingen ook individueel willen aanspreken met vooral reflectieve vragen. Dit kunnen dilemma's zijn waarbij een specifieke situatie wordt omschreven, maar dit kunnen ook gerichtere vragen zijn, zoals: 'Wat vind jij van homoseksualiteit?' en: 'Hoe denken jouw ouders hierover?' Beide docenten streven ernaar hun leerlingen bewust te maken van hun eigen denkbeelden en proberen leerlingen ervan te overtuigen om niet zomaar een mening van een ander te kopiëren.

Verder benoemen beide docenten dat de wereld van thuis en daarbuiten heel verschillend kan zijn voor cultureel diverse leerlingen. Kemal noemt dat deze leerlingen naast de normen en waarden van thuis, ook te maken kunnen krijgen met de normen en waarden van de straat en van school. Wim noemt het begrip 'derdegeneratieproblematiek,' waarbij hij doelt op het verschil in normen en waarden thuis tegenover de maatschappij. Met de thuiscultuur doelen ze op normen en waarden van het (vroegere) herkomstland, waarbij het merendeel van deze families tevens een islamitische achtergrond heeft.

Zowel Wim als Kemal lijken beide een brug te willen bouwen tussen deze werelden, waarbij ze de normen en waarden van thuis en daarbuiten in acht nemen. Met name met de islamitische achtergrond wordt rekening gehouden. Wim vraagt zijn leerlingen om te beschrijven wat de Koren zegt over homoseksualiteit. Hij nodigt tevens een islamitische docent uit, die geraadpleegd kan worden bij een discussie over homoseksualiteit. Kemal vertelt dat hij weleens in de wandelgangen met een groepje islamitische leerlingen sprak over homoseksualiteit. Hierbij onderbouwde hij een visie op homoseksualiteit met tekstfragmenten uit de Koran. Verder probeert Kemal een rolmodel te zijn voor de leerlingen. Hij is zelf van Turkse komaf en is tevens ook praktiserend islamitisch.

Toegepaste vormen van normen en waardencommunicatie van docenten biologie

Kemal lijkt zowel waardenoverdracht als waardenverheldering toe te passen. Waardenoverdracht om zijn visie over homoseksualiteit over te brengen: oordeel niet over anderen, focus op je eigen gedrag. Dit onderbouwde hij eerder bijvoorbeeld met fragmenten uit de Koran, toen hij in de wandelgangen hierover in gesprek was met een groepje islamitische leerlingen. Ook hanteert Kemal waardenverheldering: laat leerlingen zelf nadenken over wat zij vinden van homoseksualiteit aan de hand van zes casussen. Deze laatste vorm is een meer indirecte manier om homoseksualiteit te bespreken. Homoseksualiteit wordt in deze casussen naast andere onderwerpen zoals bijvoorbeeld discriminatie besproken.

Wim past ook waardenoverdracht en waardenverheldering toe. Waardenoverdracht, door de Islamitische leer te betrekken op het perspectief op homoseksualiteit. Hij laat de leerlingen zelf uitzoeken wat de Koran hierover zegt. Ook nodigt hij een islamitische docent uit die hierover kan worden geraadpleegd. Daarnaast probeert Wim zijn leerlingen ervan te overtuigen dat een homoseksueel iemand altijd welkom moet zijn in de klas om te vertellen over zijn of haar ervaringen. Verder hanteert Wim ook actief waardenverheldering onder de leerlingen. Door middel van reflectieve vragen laat Wim de leerlingen nadenken over hoe zij zelf over homoseksualiteit nadenken en over hoe hun omgeving hierover denkt. Voor veel leerlingen liggen deze onderwerpen thuis gevoelig, Wim probeert met deze vragen bewust taboes te doorbreken. Uiteindelijk schrijven zijn leerlingen hun bevindingen op in de laatste les van de lessenserie over homoseksualiteit, daarmee wordt het project beëindigd. Beide docenten moedigen hun leerlingen aan om empathie te hebben voor homoseksuele mensen.

Het bespreken van de Holocaust door docenten geschiedenis

Marije

Marije is een 38-jarige eerstegraads geschiedenisdocent voor havo- en vwo-leerlingen. Ze geeft al veertien jaar les aan cultureel diverse leerlingen. Ze schat dat 20% van haar leerlingen een (tweede) niet-Nederlandse nationaliteit heeft.

Handelingsstrategieën voor het bespreken van de Holocaust

Marije beschrijft verschillende manieren waarop zij de Holocaust bespreekt in haar klassen. Allereerst maakt ze veel gebruik van beeldmateriaal waarin verschillende filmfragmenten worden getoond. Na het laten zien van Süskind, de 'Nederlandse Schindlers' list,' bespreekt ze de dilemma's die in de film naar voren komen: wel of niet meewerken met de Duitsers? Na het tonen van een fragment uit 'La vita è bella,' waarbij een Joodse vader tegen zijn zoon liegt over de werkelijke functie van het concentratiekamp, voert zij een discussie met de leerlingen. *"Mag dit liegen wel of niet? Wordt zijn zoon hiermee een plezier gedaan?"* Ook toont ze fragmenten van de film 'Zwartboek' en laat ze uit 'Schindler's list' zien hoe het Joodse getto wordt leeggehaald. Naast het bekijken en bespreken van deze filmfragmenten, komen werkstukopdrachten aan bod. Zo beschrijft Marije dat leerlingen bijvoorbeeld een documentaire over een zelfgekozen oorlogsmonument maakten, in opdracht van het Nationaal Comité 4 en 5 mei. Een andere opdracht die de leerlingen eerder kregen,

is het schrijven van een biografie over een Joods kind onder de twaalf jaar. Daarbij leren haar leerlingen in het stadsarchief hoe ze archiefonderzoek kunnen doen naar oude documenten, zoals woon- en gezinskaarten en oude foto's van de straat waar het kind gewoond heeft. Ten derde organiseert Marije uitstapjes en vrijwillige excursies naar herdenkingsbijeenkomsten, de Hollandse Schouwburg, het Anne Frank huis, Kamp Vught, Krakau en Auschwitz. Kinderen die niet meegaan naar de Poolse excursies ontwerpen een Boomerangkaart die te maken heeft met de Tweede Wereldoorlog. Ten vierde komen presentaties aan de orde. Zo laat ze leerlingen aan de hand van één voorwerp een boek presenteren. Voorbeelden van besproken boeken zijn: 'Nacht' van Elie Wiesel, 'Is dit een mens' van Primo Levi, 'De zaak 40/61' van Harry Mulisch, een Auschwitz album, het Höcker album, 's Nachts droomde ik van vrede', een boek over Nederlandse SS'ers. Verder nodigt Marije gastsprekers uit via de organisaties van Kamp Vught en Westerbork. Deze organisaties vertellen over het Jodendom, antisemitisme en hoe de situatie nu is. Ook kan het dat ze over iemands levensverhaal vertellen in de klas. Als laatste worden in de klas vitrines getoond met spullen uit de Tweede Wereldoorlog, zoals uniformen van een Amerikaan, SS'er of de Wehrmacht en persoonsbewijzen.

Bij alle genoemde manieren gebruikt Marije humor, en voornamelijk sarcasme. Ze laat leerlingen veel beeldmateriaal zien van historische gebeurtenissen en gaat met hen naar historische plekken. Het laten herbeleven van historische gebeurtenissen komt veel terug in haar lessen.

Persoonlijke motivaties

Marije wil haar leerlingen veel kennis laten opdoen over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust. Ze daagt leerlingen bijvoorbeeld uit om bij de opdracht met het oorlogsmonument een zo origineel mogelijke keuze te maken. Ook noemt ze een paar keer dat ze haar opdrachten betekenisvol wil maken voor haar leerlingen, bijvoorbeeld door ze biografieën te laten maken over Joodse kinderen of excursies te organiseren. Ze zet de hulp van ouders in om de kosten voor excursies laag te houden en gebruikt haar netwerk om gastsprekers in de klas uit te nodigen. Daarnaast wil ze graag specifieke en sprekende beelden laten zien, zoals bijvoorbeeld het leeghalen van het getto in de film 'Schindler's list'. Marije geeft een paar keer aan dat ze het belangrijk vindt dat leerlingen zich ervan bewust worden wat er werkelijk is gebeurd.

Marije lijkt ook persoonlijk erg gemotiveerd om leerlingen veel kennis te laten opdoen over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust. Deze motieven kunnen mogelijk gerelateerd worden aan een aantal zaken uit haar eigen leven. Zo was haar opa een Canadese soldaat uit de Tweede Wereldoorlog (ze heeft hem zelf niet gekend). Daarnaast vertelt ze dat ze als kind al gefascineerd was door koningin Wilhelmina die op Radio Oranje een toespraak hield. Ook was ze van jongs af aan al betrokken bij de Stichting voor Bevrijdingskinderen en is ze op haar zestiende met Auschwitz-overlevenden naar Auschwitz gereisd. Met name deze laatste reis noemt ze een 'life-changer.'

Wanneer Marije de Holocaust bespreekt, probeert ze eerst veiligheid te creëren in de klas. Ook gaat ze ervan uit dat leerlingen haar al wat beter kennen en weten hoe ze uit de hoek kan komen. Marije probeert verhalen klein en persoonlijk te houden, zodat een verhaal de leerlingen meer aanspreekt. Daarbij gebruikt ze veel humor, ze wil dat leerlingen op het puntje van hun stoel zitten. Ook wil ze de 'heilige huisjes van leerlingen intrappen.' Als voorbeeld van zo'n heilig huisje noemt ze: *"Bijna alle Nederlanders zaten in het verzet, Nederland was goed in de oorlog."* Deze opvatting wil ze graag ontkrachten, omdat het niet strookt met de werkelijkheid van toen. Marije wil daar bovendien mee bereiken dat leerlingen kritischer leren nadenken. Daarnaast wil ze de leerlingen ervan bewust maken dat een gebeurtenis zoals de Holocaust ergens anders weer kan

terugkomen. *“Ze moeten vooral inzien dat het zomaar ergens anders weer kan gebeuren, als je niet alert bent. Dat het niet uitmaakt, dat dat, niet dat je kan denken van: “Oh, het is geweest en we leren er wel van.” Je kunt nu de televisie aanzetten en je kan het overal wel om je heen zien gebeuren en ook in zo’n klasreisje, alleen maar al euh, ‘De Wave’ laten zien, dat geeft al duidelijk aan, je kan zo van elkaar krijgen, het Stanford experiment ofzo.”* Tijdens excursies naar concentratiekampen in Krakau of Auschwitz zorgt Marije voor extra begeleiding. Ze wil: “per se één docent per zes leerlingen, liefst minder dan dat.” Ze is zich bewust van mogelijke emotionele reacties van de leerlingen. Ook benadrukt ze dat leerlingen haar mogen bellen of appen om hierover te praten.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

Marije vertelt dat ze bewust geen rekening houdt met de migratieachtergronden van leerlingen wanneer ze de Holocaust bespreekt. Ze vertelt dat ze historische feiten bespreekt, dit moeten alle leerlingen leren. Daarbij maakt ze geen onderscheid tussen verschillende leerlingen. En als leerlingen niet-westerse perspectieven uiten op de Holocaust, zegt ze dat ze daar geen boodschap aan heeft.

De bijdrage van het tekstboek aan het behandelen en bespreken van de Holocaust noemt Marije marginaal. De kerndoelen kent ze. Bij het samenstellen van het lesprogramma geschiedenis controleert ze of wordt voldaan aan alle kerndoelen. Binnen het lesprogramma vindt ze het belangrijk dat docenten wel voldoende ruimte krijgen om hun enthousiasme en passie over specifieke historische onderwerpen te etaleren. Burgerschap komt bij haar aan de orde door met leerlingen rechten, plichten en het nemen van verantwoordelijkheid te bespreken. Ze vindt dat leerlingen te veel focussen op rechten en te weinig op plichten en het nemen van verantwoordelijkheid. Als voorbeeld vertelt ze dat ze de leerlingen ervan bewust maakt dat ook zij een verantwoordelijkheid hebben om historische gegevens betrouwbaar weer te geven, bijvoorbeeld wanneer zij een biografie schrijven over een Joods kind.

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Marije adviseert om te focussen op persoonlijke verhalen en anekdotes, het liefst uit de directe omgeving. Deze moeten klein, tastbaar, aansprekend en persoonlijk zijn. Ze noemt het voorbeeld waarbij leerlingen in lokale archieven zoeken naar materiaal over bijvoorbeeld een Joodse familie, om dan vervolgens naar de straat te lopen waar deze familie heeft gewoond. *“En hang daar de grote dingen aan op. Aan die ene familie, aan die ene gezin, aan dat ene kind en hang daar het hele verhaal aan op.”* Ze adviseert dus om vanuit een concreet voorbeeld het grotere historische verhaal te bespreken.

Ook raadt ze aan ze om leerlingen zelf onderzoek te laten doen. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld in het archief zoeken naar ander materiaal voor een andere Joodse familie, en foto’s van het vroegere huis vergelijken met het huidige huis. Ook andere zaken, zoals een plattegrond of foto’s van een straat, kunnen door leerlingen worden opgezocht en met elkaar worden vergeleken.

Nico

Nico is een 44-jarige eerstegraads geschiedenisdocent die lesgeeft aan havo- en vwo-leerlingen. Hij geeft sinds 7 jaar les aan cultureel diverse leerlingen. Hij schat dat meer dan 75% van de leerlingen een (tweede) niet-Nederlandse nationaliteit heeft.

Handelingsstrategieën voor het bespreken van de Holocaust

Nico bespreekt in de derde klassen havo en vwo vooral de geschiedenis van lokale Joodse kinderen uit de Tweede Wereldoorlog. In de eerste lessen laat hij algemene basiskennis over de Tweede Wereldoorlog aan bod komen, zoals wat NSB'ers zijn en hoe de Duitse inval in Nederland verliep. Daarna laat hij de leerlingen werken aan een portfolio-opdracht, waarbij ze moeten schrijven over de leefsituatie en -omstandigheden van een Joodse leeftijdsgenoot uit dezelfde wijk als waar de leerlingen wonen. Ze beschrijven daarbij verschillende aspecten uit het leven van die Joodse leeftijdsgenoot, zoals de toenmalige hobby's en de looproute naar school. Ook verschillende perspectieven van andere mensen uit dezelfde stad, waaronder een NSB'er of burgemeester, komen aan bod. Na acht lessen wordt het project afgesloten met een herdenkingsbijeenkomst. Vervolgens besteedt Nico nog vier lessen aan het bespreken van de geschiedenis van het Midden-Oosten.

Persoonlijke motivaties

Nico kiest ervoor om van het grote verhaal (de Holocaust) een lokaal verhaal te maken. Hij denkt dat dit lokale verhaal net zo interessant is als het grotere verhaal. Hierbij wil hij dat de leerlingen zich inleven in de belevingswereld van leeftijdsgenoten die de Holocaust hebben meegemaakt. Maar hij wil hier geen 'slachtofferverhaal' van maken, zoals de Joodse herdenkingsorganisatie Yad Vashem ook bepleit. Yad Vashem adviseert om vooral te focussen op het leven voor en na de Holocaust. Dat advies volgt Nico. Verder vertoont Nico geen Holocaustfilms die het beeld schetsen dat Joden rijk waren. Hij vertelt dat films zoals 'Schindler's list' dit ten onrechte bevestigen, terwijl dat niet strookt met de werkelijkheid in bijvoorbeeld Nederland. Bovendien staan dit soort films volgens hem veel verder van de belevingswereld af van de leerlingen, dan wanneer de geschiedenis van een jongen of meisje uit dezelfde buurt worden besproken. Het aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen is een terugkerend thema.

Voor Nico is het niet belangrijk dat de Holocaust voornamelijk van toepassing was op Joden. Nico ziet de Holocaust als een herdenking van een bevolkingsgroep die in de hoek werd gezet. Zo wil hij dat ook bespreken in zijn lessen. Hij focust daarbij op de menselijkheid, dat een groep mensen buiten de eigen schuld in de hoek werd gezet en werd afgevoerd.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

Nico geeft aan dat een aantal leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond weinig kennis hebben over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust. Hij beschrijft dat deze leerlingen niet vanuit hun familie hebben meegekregen dat dit belangrijke historische gebeurtenissen zijn in Nederland. Voor een aantal niet-westerse landen hadden deze gebeurtenissen weinig tot nauwelijks impact. Nico geeft echter wel aan dat vanuit het recentere verleden, zoals bijvoorbeeld de Zesdaagse Oorlog en het voortdurende Midden-Oostenconflict, er politiek gekleurde anti-Israëliëse perspectieven zijn ontstaan. Een aantal leerlingen die vanuit hun migratieachtergrond een relatie hebben met deze landen, uiten wel eens van deze anti-Israëliëse opvattingen, vertelt Nico. Deze opvattingen krijgen zij te horen van familie of niet-westerse media. Dit beïnvloedt volgens Nico ook het beeld dat enkele leerlingen van de Holocaust hebben. *"En ja, die politieke lading die eraan wordt gegeven, aan allerlei kanten en op allerlei manieren, dat is natuurlijk toch een beetje vervuiling van het heden van wat er toen is gebeurd."*

De geringe kennis over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust, en de politiek gekleurde meningen onder de leerlingen heeft Nico doen besluiten om dit onderwerp in acht lessen te bespreken in de derde klas. In dat jaar heeft hij hier nog voldoende tijd voor en wordt hij minder

beperkt door de exameneisen die in latere jaren gelden. Aansluitend wil hij de leerlingen ook meer kennis geven over de geschiedenis van het Midden-Oosten en het voortdurende conflict dat daar speelt. Als motivatie voor deze onderwerpkeuze geeft hij wederom aan dat de leerlingen hier weinig kennis van hebben of dat hun meningen gekleurd zijn door opvattingen van thuis of niet-westerse media. Voor deze onderwerpen trekt hij vier lessen uit. Zo komt bijvoorbeeld het onderscheid tussen Joden en Zionisten aan de orde. Hij wil de leerlingen daarmee duidelijk maken dat er in de Tweede Wereldoorlog niet of nauwelijks Joodse Zionisten waren in Nederland, maar dat deze zich vooral in Oost-Europa bevonden. Bovenstaande geeft aan dat Nico de lessen vooral zelf ontwerpt, en dat hij alleen het tekstboek gebruikt in de eerste lessen om de basiskennis over de Tweede Wereldoorlog te bespreken. Hij vindt dat de bestaande lesmethodes te weinig aandacht besteden aan de oprichting van de staat Israël en hij vindt het jammer dat de geschiedenis van het Midden-Oosten in de twintigste eeuw helemaal niet besproken wordt. Verder volgt hij de kerndoelstellingen van het SLO niet, maar kijkt hij alleen naar het domein A-doelstellingen van de examensyllabus geschiedenis.

Daarnaast is Nico betrokken geweest bij een werkgroep die Burgerschap probeert te integreren in het geschiedenisonderwijs. Met betrekking tot de Holocaust laat hij de leerlingen vooral kanttekeningen zetten bij hun eigen vooroordelen. Reflectie, zelfreflectie en kritisch leren nadenken vindt hij daarbij erg belangrijk. Verder houdt Nico geen rekening met verwachtingen van ouders of de school. Hij noemt dat hij de vrije hand krijgt bij het ontwerpen van zijn lessen.

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Als aanbeveling geeft Nico aan dat beginnende docenten en lerarenopleidingen (familie van) overlevenden van de Holocaust kunnen uitnodigen in cultureel diverse klassen. Nico zegt dat de leerlingen dan vragen kunnen stellen over de gebeurtenissen. Daarnaast denkt hij dat het voor enkele leerlingen waarschijnlijk de eerste keer zal zijn dat ze een Joods iemand ontmoeten. Eventuele vooroordelen kunnen dan mogelijk ook worden herzien. Verder adviseert Nico dat een focus op een individueel verhaal een heel ander perspectief kan geven op de Holocaust, dan wanneer enkel gefocust wordt op 'het grote verhaal.' Ook adviseert hij om het leven van Joodse mensen voor- en na de Holocaust te bespreken, zodat het niet enkel een slachtofferverhaal wordt. Als laatste adviseert hij docenten om het onderscheid tussen Joden en Zionisten met leerlingen te bespreken, omdat leerlingen deze begrippen door elkaar kunnen halen.

Sanne

Sanne is een 44-jarige eerstegraads Maatschappijleerdocent, die ook geschiedenis geeft in de onderbouw van de havo en het vwo. Zij wordt geïnterviewd over zowel het lesgeven over de Holocaust als over Terrorisme in de westerse wereld. Sanne heeft 10 jaar ervaring met cultureel diverse leerlingen. Sanne schat dat ongeveer 30% van haar leerlingen een (tweede) niet-Nederlandse nationaliteit heeft.

Handelingsstrategieën voor het bespreken van de Holocaust

Sanne vertelt dat ze leerlingen films laat zien, zoals 'Schindler's List', 'The boy in the striped pyjamas' en 'The pianist.' Ook laat ze foto's zien van bijvoorbeeld van een gaskamer waar sporen van nagels in muren zichtbaar zijn. Ook bespreekt ze de aanloop en de verschillende fases van Jodenvervolging en de strategieën die de nazi's daarvoor toepasten, zoals de rassenwetten van Neurenberg. Zo vertelt ze dat het antisemitisme al veel langer gaande was, onder andere al bij pogroms in Oost-Europa. De

faserings van de Jodenvervolging bespreekt ze vanaf 1933, toen Hitler aan de macht kwam en er zaken in gang werden gezet. De invloed van propaganda komt aan bod, waardoor mensen hun ogen sloten voor de Jodenvervolging. Ook latere fases van de Jodenvervolging, zoals het leeghalen van de getto's en experimenten met Zyklon B op kinderen met het Downsyndroom komen in Sanne's lessen aan bod. Naast het bespreken van het onderwerp, laat ze leerlingen een vorm van uitsluiting ervaren door één leerling bewust uit te sluiten van de groep. Dit gebruikt ze als metafoor voor wat er met de Joden is gebeurd. Ook geeft ze leerlingen de opdracht een concentratiekamp te kiezen, waarover ze een onderzoeksvraag kunnen stellen. Vervolgens beschrijven de leerlingen de ontstaansgeschiedenis van dat kamp, de plattegrond en de leefwijzen van de mensen die in dat kamp zaten. In totaal trekt ze drie lessen uit voor de Holocaust.

Met name de bewustwording van historische gebeurtenissen komt terug in de lessen van Sanne. Ze toont beelden en geeft zelf verschillende voorbeelden bij historische gebeurtenissen. Ook geeft Sanne haar leerlingen veel ruimte om vragen te stellen over deze gebeurtenissen.

Persoonlijke motivaties

Sanne laat bewust beelden over concentratiekampen zien die heftig kunnen zijn. Ze vindt het mantra "dit nooit weer" en het getal '6000000' (vermoorde Joden) te abstract. Ze wil dat kinderen zich bewust worden van de gruwelijkheden en de onvoorstelbaarheid hiervan. Ook vindt ze het belangrijk om te noemen dat niemand heilig is, dat iedereen geneigd is tot het goede en het kwade. Ze wijst leerlingen erop dat zoiets zo weer zou kunnen gebeuren.

In de lessen probeert Sanne de leerlingen duidelijk te maken dat de nazi's een 'ontmenselijkingsstrategie' toepasten op het Joodse volk. Ze legt aan leerlingen uit dat dit een voorbereiding was op de uiteindelijke komst van concentratiekampen. Ze realiseert zich dat de beelden van de Jodenvervolging en het concentratiekamp heftig kunnen zijn voor de leerlingen. Ze geeft de leerlingen daarom de ruimte om vragen te stellen, zoals bijvoorbeeld: *"Konden ze zich niet verstoppen ofzo?"* Of *"Waarom gingen ze niet, waarom vluchten ze niet allemaal?"* Bij deze vragen benadrukt ze dat de Jodenvervolging gefaseerd verliep en dat mensen het gevaar niet zagen of niet wilden zien. Ook vragen over bijvoorbeeld marteltechnieken van de nazi's beantwoordt ze. Sanne wil open staan voor alle vragen van de leerlingen. Ze houdt niet van uitspraken als: "Daar mag je niet aan denken, wat schiet je ermee op om dat te weten". Liever wil ze zo open en duidelijk mogelijk antwoord geven op de vragen van leerlingen. Ze hoopt dat leerlingen zich op die manier echt inleven in wat er is gebeurd, zich hiervan bewust worden, en dit niet afdoen als droge historische feiten die voor hen irrelevant zijn.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

Sanne houdt geen rekening met de samenstelling van de klassen, de visie van het schoolbestuur of verwachtingen van ouders. Ze gebruikt het tekstboek als basis, maar legt zelf een aantal persoonlijke accenten. Ze verwoordt deze niet concreet tijdens het interview, maar waarschijnlijk doelt ze op het beeldmateriaal dat ze de leerlingen toont en de opdracht over het concentratiekamp. Verder gaat Sanne ervan uit dat de kerndoelen van het SLO in de lesmethode zijn verwerkt, deze heeft ze niet specifiek gecontroleerd voor de Holocaust. Als laatste noemt ze dat ze niet bewust een link legt met Burgerschap.

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Sanne geeft aan dat alle onderwerpen bespreekbaar moeten zijn, ook onderwerpen zoals de Holocaust, die gevoelig kunnen liggen. Angst mag geen reden zijn om een onderwerp uit de weg te gaan. Ze vertelt dat leerlingen dat ook aanvoelen en daardoor misschien juist meer willen weten over een gevoeliger onderwerp zoals terrorisme. Ze adviseert beginnende docenten daarom om eerst aan te geven waar je bang voor bent en wat je absoluut niet wil, zoals provocaties. Sanne vindt het laten zien van deze 'menselijke kant' juist een kracht in plaats van een zwakte. Ze beveelt lerarenopleidingen aan om dit perspectief ook te presenteren aan beginnende leerkrachten. Verder raadt ze beginnende docenten een nabespreking aan, als er bijvoorbeeld heftige beelden over concentratiekampen in de les zijn bekeken. *“Zorg wel dat leerlingen gewoon nog het volgende uur naar Frans toe kunnen, zonder (gelach) dat ze helemaal ja, depressief zijn geworden.”*

Thijs

Thijs is een 56-jarige eerstegraads geschiedenisdocent die lesgeeft aan havo- en vwo-leerlingen. Hij geeft 11 jaar les aan cultureel diverse leerlingen. Thijs schat dat ongeveer 33% van zijn leerlingen een (tweede) niet-Nederlandse nationaliteit heeft.

Handelingsstrategieën voor het bespreken van de Holocaust

Thijs bespreekt de aanloop van het antisemitisme in Europa vanaf de Middeleeuwen. Hij beschrijft verschillende contexten in Europa en perspectieven bij antisemitische gebeurtenissen. Ook beschrijft hij dat Joden deels werden opgenomen in de samenleving tijdens de Verlichting. Daarna komt de aanloop naar de Holocaust aan de orde. Gedurende deze uitleg geeft Thijs aantekeningen van deze aanloop, of laat hij de leerlingen zelf aantekeningen maken van zijn uitleg. Hij staat niet lang stil bij de concentratiekampen. Hij laat de leerlingen opdrachten uit het boek maken over de Holocaust. Daarin worden foto's getoond van de Holocaust. Soms laat Thijs de leerlingen getallen schatten, bijvoorbeeld over het aantal Joden in de wereld. Verder laat hij een documentaire zien over een Nederlandse SS'er die vertelt dat hij zich schaamt voor zijn uniform nadat hij heeft gezien wat er in de concentratiekampen is gebeurd. Vervolgens bespreken ze in de klas de geloofwaardigheid van deze oud-soldaat. Naast deze lessen op school, organiseerde Thijs dit jaar een bezoek aan een museum over Poolse Joden en twee concentratiekampen bij Auschwitz. Verder vertelt hij dat persoonlijke verhalen aanspreken, bijvoorbeeld van grootouders of van een eigen ervaring aan een bezoek aan een concentratiekamp. Ook laat Thijs de film 'La vita è bella' zien om vanuit een ander perspectief naar de Holocaust te kijken.

Persoonlijke motivaties

Thijs wil vooral de historische wortels van antisemitische gebeurtenissen weergeven. Zo probeert hij duidelijk te maken dat niet alleen Duitsers verantwoordelijk waren voor de antisemitische gebeurtenissen, maar dat dit anti-Joodse sentiment al veel langer speelde en al eerder voorkwam in andere landen. Bovendien wil hij voorkomen dat zijn leerlingen te eenvoudig denken over tegenstellingen tussen groepen. Daarom bespreekt Thijs de diverse antisemitische gebeurtenissen in Europa vanaf de Middeleeuwen bewust vanuit verschillende contexten en perspectieven. Hij veronderstelt dat de leerlingen over voldoende voorkennis van de concentratiekampen beschikken, daarom bespreekt hij dit aspect korter. Een ander motief voor de korte bespreking van de Holocaust is dat zijn eigen interesse meer uitgaat naar achtergronden en minder naar historische feiten. *“Over*

de achtergronden kan je de meeste dingen afvragen. En misschien hoe mensen denken, waarom ze dingen doen, zijn eigenlijk vragen waar ik zelf, maar ook wel historici in het algemeen denk ik meer in het algemeen meer mee bezig zijn als precies de uitkomst.” Hierop aansluitend zegt hij later in het interview: “Dus in die zin dat, ja, als je het alleen over de concentratiekampen hebt, vergeet je ook eigenlijk heel de voorafgaande geschiedenis, die al zo indrukwekkend ellendig was.”

Ook de denkwijzen van mensen vindt Thijs interessant, dat bleek ook al uit het eerste citaat. Zo analyseert hij bijvoorbeeld de geloofwaardigheid van de Nederlandse SS'er, waarbij hij ook een brug slaat naar het naoorlogse citaat: ‘Wir haben es nicht gewusst’. *“Hoe geloofwaardig is dat? Maar ook wel: “Hoe zinnig is die vraag?” Want er is ook zoveel met Joden gebeurd, hè, ze zijn zo al zo erg uitgesloten en vervoerd enzovoort. Als je alleen dat laatste stapje niet wist, dat ze dan vermoord werden, was er dan al niet genoeg reden om, zeg maar, in actie te komen?”*

Thijs streeft ernaar dat zijn leerlingen ‘veelzijdige historische informatie krijgen’. Dat is een terugkerend motief in het hele interview. Hij vindt dat leerlingen moeten weten dat bepaalde (historische) vragen spelen, zoals waarom iets is gebeurd en of dit te verantwoorden is. Maar Thijs vindt het ook belangrijk dat leerlingen niet te snel oordelen of veroordelen. Door verschillende perspectieven te bespreken, hoopt hij leerlingen een genuanceerder beeld mee te geven van historische gebeurtenissen.

Bovendien vindt Thijs het belangrijk om een open houding te hebben waarbij veel onderwerpen en vragen bespreekbaar zijn. Wel voegt hij daaraan toe dat hij tegenwoordig anders omgaat met ‘opmerkingen waarvan hij schrikt’. Thijs vertelt dat hij vroeger snel geneigd was om met tegenargumenten een discussie aan te gaan. Intussen heeft hij een paar keer ervaren dat dit geen bevredigende manier van reageren was. Daarom kiest hij er nu vaak voor om reflecterende vragen te stellen, meer context te bieden of een andere invalshoek te beschrijven. Zo wil hij de leerlingen laten nadenken over hun eigen uitspraken of over de consequenties van hun uitspraken.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

Thijs volgt het tekstboek, dat een hoofdstuk aan de Holocaust besteedt. Hierin staan ook foto's van concentratiekampen. Tijdens het bespreken van de Holocaust houdt hij geen rekening met de kerndoelen. Hij gaat ervan uit dat de auteurs van de lesmethode bij het opstellen van de methode al rekening hebben gehouden met de kerndoelen die zijn opgesteld door het SLO. Verder is hij niet bewust bezig met de burgerschapsdoelen als hij de Holocaust bespreekt.

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Thijs geeft beginnende docenten en lerarenopleidingen het advies om tijdens het lesgeven vooral zichzelf te blijven en dingen te doen die hen goed liggen. *“Dan sta je ook het lekkerste in je vel.”* Hij vindt dat er best verschillen tussen docenten mogen zijn, waarbij wel het uitgangspunt wel moet zijn dat alles wordt besproken.

Verder geeft Thijs aan dat persoonlijke herinneringen leerlingen kunnen aanspreken. Bijvoorbeeld door te vertellen over een bezoek aan een concentratiekamp en wat voor indruk dat heeft gemaakt, wat de omvang was, en wat er is gezien. Daarnaast benadrukt hij het bespreken van meerdere perspectieven en andere (nieuwe) invalshoeken om leerlingen zelf te laten nadenken over gebeurtenissen. Te eenzijdige denkbeelden kunnen zo worden gecorrigeerd. *“Wat zou jij doen in deze situatie?” “Zou je wel of niet mensen helpen met onderduiken enzovoort?” (...) En dan komt ook de veelzijdigheid van zo'n kwestie aan de orde. En, dan zit je niet zo gauw in een simpele zwart-witdiscussie.”*

Overeenkomsten in handelingsstrategieën en motivaties tussen docenten geschiedenis

Alle docenten bespreken perspectieven van verschillende groepen die betrokken zijn bij de Holocaust. De ene docent gaat daarbij wel verder dan de andere docent. Waar alle docenten zich richten op het perspectief van Joden, NSB'ers, het Duitse leger en de neutrale Nederlandse burgers in de Tweede Wereldoorlog, gaan met name Thijs en Nico nog een stap verder. Hoewel Sanne ook de eerdere antisemitische sentimenten van pogroms in Oost-Europa bespreekt, focust Thijs op verschillende groepen die vanaf de Middeleeuwen betrokken zijn geweest bij antisemitisme. Nico focust op huidige perspectieven op de Holocaust, zoals bekeken vanuit verschillende landen uit het Midden-Oosten. Met name Thijs als Nico lijken een informatieve aanpak te hanteren, terwijl Marije en Sanne een meer confronterende aanpak hanteren om de Holocaust te bespreken. Zij gebruiken veelal foto's en videomateriaal, om leerlingen ervan te 'doordringen' wat er is gebeurd en welke impact dit heeft gehad. Verder noemen alle docenten dat ze hun leerlingen willen leren om kritisch na te denken over hun eigen denkbeelden en na te denken over verschillende perspectieven van groepen die betrokken waren bij de Holocaust.

Wanneer het onderwerp 'de Holocaust' aan bod komt, noemen Nico en Marije in de interviews dat je de verhalen klein moet beginnen, zodat leerlingen zich beter in een situatie kunnen inleven. Pas daarna wordt het 'grotere verhaal' verteld. Zowel Nico als Marije doelt erop dat het beschrijven van een leefsituatie van een Joodse leeftijdsgenoot, die woonde in dezelfde wijk als waar de leerlingen wonen, de leerlingen meer aanspreekt. Hieraan worden de 'grotere verhalen' over de steeds verregaandere beperkingen voor Joodse mensen gekoppeld. Thijs vindt dat je door enkel het presenteren van verschillende perspectieven ook kunt bereiken dat leerlingen zich inleven in situaties.

Verder geven zowel Nico, Thijs en Sanne aan dat enkele leerlingen het huidige Midden-Oostenconflict relateren aan de Holocaust, of zelf aangeven dit te willen bespreken. Daarop heeft Nico besloten om nog vier lessen te besteden aan de geschiedenis van het Midden-Oosten en het voortdurende Midden-Oosten conflict met Israël.

Als laatste laten alle docenten blijken kritisch te zijn op de door de leerlingen aangehaalde bronnen over de Holocaust, zeker wanneer deze niet overeenkomen met historische gegevens. Marije spreekt bijvoorbeeld van 'het intrappen heilige huisjes', wanneer perspectieven over de oorlog en de Holocaust niet stroken met de werkelijkheid. Nico merkt dat zijn leerlingen weinig kennis hebben over de Holocaust of dat hun meningen gekleurd zijn door opvattingen van thuis of niet-westerse media. Daarom geeft hij extra lessen over de Holocaust. Sanne is kritisch op een enigszins naïeve houding van leerlingen over de Holocaust, waarin deze wordt afgedaan als een droog historische feit dat voor hen irrelevant is. Ze vindt dat leerlingen zich meer moeten verplaatsen in deze gebeurtenis en wil hen ook bewust maken van de gevaren die nog steeds op de loer liggen. Om deze reden beargumenteert ze bijvoorbeeld dat iedereen geneigd is tot zowel het goede als het kwade en dat een gebeurtenis als de Holocaust ook nu weer zou kunnen voorkomen. Thijs nuanceert perspectieven van leerlingen, door aan te tonen dat er vaak meerdere wijzen zijn om naar een gebeurtenis te kijken. Hij probeert leerlingen daarvan bewust te maken door reflecterende vragen te stellen, extra context te bieden of door een andere invalshoek te presenteren. Samenvattend stimuleren alle docenten leerlingen om na te denken over hun eigen opvattingen en de opvattingen van anderen.

Toegepaste vormen van normen en waardencommunicatie van docenten geschiedenis

In het interview met Marije wordt niet heel duidelijk op welke manier Marije waardenverheldering toepast onder haar leerlingen, daarom wordt dit buiten beschouwing gelaten. De waardenoverdracht komt in het interview met Marije duidelijker naar voren. Bijvoorbeeld in de manier waarop ze haar leerlingen ervan overtuigt om veel kennis op te doen over de Holocaust. Ze vindt de Holocaust een belangrijke historische gebeurtenis, waarbij ze haar leerlingen bewust wil maken van wat er werkelijk is gebeurd. Ze geeft als voorbeeld dat ze bewust 'heilige huisjes intrapt' van leerlingen, wanneer ze merkt dat hun perspectieven over geschiedenis niet stroken met historische gegevens. Bewust probeert ze 'roze denkbeelden' te relativiseren. Hierbij hoopt ze dat leerlingen kritischer leren nadenken over hun eigen denkbeelden. Daarnaast wijst Marije haar leerlingen op hun plicht om historische gegevens betrouwbaar weer te geven. Bijvoorbeeld wanneer haar leerlingen een biografie schrijven over een Joods kind uit de Tweede Wereldoorlog. Omdat andere mensen dit verslag ook weer kunnen lezen, vindt ze het belangrijk dat haar leerlingen zo betrouwbaar mogelijk rapporteren. De biografieën geven immers een stukje geschiedenis weer. Verder houdt Marije bewust geen rekening met de migratieachtergrond van leerlingen wanneer ze dit onderwerp bespreekt. Ze vindt dat de historische gegevens voor zich spreken, de overdracht van deze informatie past ze niet aan aan een specifieke doelgroep.

Nico hanteert waardenoverdracht door de leerlingen ervan te overtuigen dat de Holocaust ook een breder verhaal is waarin een bevolkingsgroep in de hoek werd gezet. Bewust focust hij niet op het Joodse volk. Hij wil zijn leerlingen niet het idee geven dat het Joodse volk superieur is. In zijn lessen maakt Nico bovendien een bewust onderscheid tussen Joden en Zionisten, omdat hij merkt dat deze twee begrippen onterecht door elkaar worden gehaald door de leerlingen. Om dat te verhelderen, legt hij aan zijn leerlingen uit dat er in Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog weinig Joden waren die er een Zionistisch-denkbeeld op nahielden. Nico vertelt zijn leerlingen dat dit Zionistische sentiment veel sterker was onder Joden in Oost-Europa. Bij de hierboven beschreven voorbeelden is het voor Nico een belangrijke motivatie om een soort tegenwicht te bieden tegen de anti-Joodse standpunten die verschillende leerlingen thuis of via niet-westerse media meekrijgen. Met betrekking tot waardenverheldering laat hij de leerlingen vooral kanttekeningen zetten bij mogelijke vooroordelen over de Holocaust en Joden. Reflectie, zelfreflectie en kritisch leren nadenken, vindt hij erg belangrijk.

Sanne hanteert ook waardenoverdracht en waardenverheldering. Waardenoverdracht past ze toe door leerlingen bewust te maken van de gruwelijkheid en de onvoorstelbaarheid van de Holocaust. Ook wil ze leerlingen laten inzien dat iedereen geneigd is tot goed of kwaad en dat een dergelijke gebeurtenis weer kan voorkomen. Waardenverheldering is van toepassing in de ruimte die Sanne leerlingen geeft om uiteenlopende vragen te stellen over de Holocaust. Naast dat leerlingen daardoor een beter beeld krijgen van de historische gebeurtenissen, denken ze ook na over perspectieven van de verschillende betrokken partijen en hoe ze ook zelf tegen die perspectieven aankijken.

Bij Thijs komt de waardenoverdracht niet heel duidelijk voren. Wel trekt hij de geloofwaardigheid van de uitspraak "Wir haben es nicht gewusst" bewust in twijfel. Omdat de Jodenvervolgung al in zo'n vergevorderd stadium was, acht hij deze uitspraak ongeloofwaardig. De waardenverheldering komt sterker naar voren. Thijs vindt het belangrijk om een open houding te

hebben, waarin ruimte is voor vragen of discussie. Daarop kan hij weer extra informatie geven over een context of een andere invalshoek. Hij stelt daarbij ook reflectieve vragen om leerlingen te laten nadenken over hun eigen opvattingen. Dit laatste punt, het stellen van reflectieve vragen, heeft zijn voorkeur.

Het bespreken van terrorisme in de westerse wereld door docenten maatschappijleer en burgerschap

Berend

Berend is een 54-jarige tweedegraads Maatschappijleerdocent die het vak Burgerschap geeft op het MBO. Hij heeft 32 jaar lesgegeven aan cultureel diverse leerlingen. Berend maakt bewust geen schatting van het aantal leerlingen met een andere (tweede) nationaliteit. Hij geeft aan dat hij dat niet belangrijk vindt. *“Een leerling is een leerling.”*

Handelingsstrategieën voor het bespreken van terrorisme in de westerse wereld

Berend vertelt dat het thema ‘terrorisme’ in zijn lessen aan bod komt wanneer onderwerpen zoals een multiculturele samenleving, sociale media of het nieuws worden besproken. Zo kwam terrorisme bijvoorbeeld ter sprake na de aanslagen in Frankrijk en België, in 2015 en 2016. Na die aanslagen werd op zijn school een minuut stilte gehouden om de slachtoffers te herdenken. Berend geeft aan dat de actualiteit bepaalt over welke onderwerpen er in de klas worden gesproken. Dat kan terrorisme zijn, maar dat kunnen ook andere onderwerpen zijn. Zo nu en dan wordt terrorisme zijdelings besproken, bijvoorbeeld wanneer het over vluchtelingen gaat. Tijdens de lessen dat Berend terrorisme besprak, gebruikte hij krantenartikelen, een ontworpen les van ProDemos (waarin ook achtergrondinformatie aan de orde kwam), en filmpjes of filmfragmenten (van bijvoorbeeld ‘Movies that Matter’).

Berends lessen hebben vaak de vorm van een leergesprek in combinatie met een discussie. Soms wordt enkel een discussie gevoerd. Tijdens een leergesprek laat Berend eerst de gebeurtenissen en feiten aan bod komen, voordat hij een discussie start. *“Je probeert eerst de feiten te krijgen van wat is er, heeft iedereen de juiste informatie, dus dat je de informatiebasis op eenzelfde niveau krijgt. En dan ga je inderdaad op de meningen in.”* De door de leerlingen aangehaalde bronnen worden daarbij kritisch geanalyseerd door de docent. Wanneer meningen van leerlingen ongefundeerd zijn, geeft hij dat aan. In de discussies wordt vooral gefocust op de meningsvorming van leerlingen: in hoeverre zijn de standpunten gefundeerd opgebouwd, en wat zijn de gedragsregels bij het voeren van een discussie? Bij het leiden van de discussies past Berend de LSD-methode toe (luisteren, samenvatten en doorvragen). Tot slot gebruikt Berend ook de reader ‘Controversiële en emotionele onderwerpen in de klas,’ wanneer hij het thema ‘terrorisme’ bespreekt.

Persoonlijke motivaties

Berend vindt het belangrijk dat onderwerpen niet uit de weg worden gegaan omdat ze misschien gevoelig liggen. Onderwerpen zoals terrorisme moeten daarom besproken worden. Ook vindt hij het belangrijk dat leerlingen hun mening niet wegstoppen, maar deze uiten. Uiteenlopende meningen en onderwerpen, zoals bijvoorbeeld complottheorieën, mogen de leerlingen aandragen, maar Berend vindt wel dat leerlingen hun mening gefundeerd moeten onderbouwen. Hij wijst leerlingen erop

wanneer ze een ongefundeerde mening hebben. Ook vindt hij het belangrijk dat leerlingen goed naar elkaar luisteren tijdens de discussie. Berend zoekt tijdens de discussies verbindingen tussen de leerlingen en kijkt naar waar standpunten van leerlingen met elkaar overeen komen. Maar ook confrontaties gaat hij niet uit de weg. Hierover zegt Berend het volgende: *“Je zoekt wel naar verbindingen. Waar zit iemand. En iemand mag best een confrontatie aangaan. Maar, dan moet ie dat wel op een nette manier doen zoals wij dat hier in Nederland gewend zijn. Ja dus, wat dat betreft, daar hoort ook geen ruzie en schreeuwerij bij. Nee, dat doen we op een ordentelijke manier”*.

Berend vindt het belangrijk dat leerlingen een kritische houding ontwikkelen tegenover nieuws of beweringen van anderen. Daarnaast stimuleert Berend zijn leerlingen om een onderwerp, zoals bijvoorbeeld terrorisme, vanuit verschillende perspectieven te benaderen. Hij merkt dat een aantal van zijn leerlingen soms nog sterk vasthouden aan een bepaalde visie. Daarom stimuleert hij leerlingen bijvoorbeeld om verschillende zoekmachines te raadplegen die elk andere soorten websites weergeven met diverse standpunten rondom hetzelfde onderwerp.

Berend geeft aan moeite te hebben met leerlingen die niets willen zeggen in een discussie. Als voorbeeld noemt hij dat enkele Turkse leerlingen zich bewust stilhielden toen de Gülen-beweging werd besproken. Berend noemt dat het onder de Turkse gemeenschap heel beladen was om te zeggen of je voor of tegen deze beweging was. Hij wilde aanvankelijk wel met deze leerlingen in gesprek, maar omdat ze zich stil hielden kon hij op dat moment geen discussie met ze aangaan.

Berend ziet de school als een minimaatschappij. Hij noemt dat de docenten en leerlingen met elkaar de maatschappij vormen. Daarbij vindt hij het belangrijk dat leerlingen mens mogen zijn, zichzelf mogen zijn. Deze parallel trekt Berend door naar docenten, ook zij moeten zichzelf blijven, vindt hij. Hierbij horen docenten zichzelf ook kwetsbaar op te stellen, meent hij. Leerlingen prikken er immers zo doorheen wanneer een docent niet oprecht is. Daarnaast geeft Berend aan veel van leerlingen te willen leren over wat hun achtergronden zijn en hoe ze in het leven staan.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

Berend houdt geen rekening met contextfactoren wanneer hij terrorisme bespreekt. Hij zegt zijn eigen kompas te volgen, en geeft later in het interview aan dat dit kompas overeenkomt met het kompas van de school. Waar hij concreet op doelt met deze uitspraak, is niet duidelijk. Verder geeft hij aan dat het tekstboek weinig wordt gebruikt. Alleen als bronnenboek, om iets te herlezen of bij het maken van een opdracht. Als terrorisme een actueel onderwerp is, gebruikt hij krantenartikelen, filmpjes of lesmateriaal van ProDemos om terrorisme te spreken. Verder houdt hij geen rekening met de kerndoelen van het SLO, maar volgt hij de burgerschapsdoelen van het MBO. Met dit laatste doelt hij op de gedragsindicatoren bij de politiek-juridische, economische, sociaal-maatschappelijke dimensie en vitaal burgerschap. Dit zijn de vier dimensies waarop Burgerschap zich richt in het MBO.

Voorafgaand aan het interview toont Berend een reader over controversiële en emotionele onderwerpen in de klas. Hierin staan aanbevelingen voor het omgaan met deze onderwerpen. Deze reader heeft echter geen meerwaarde voor hem. *“Eigenlijk, ja, zijn dat de dingen die we altijd al deden, maar dat hebben we gewoon voor de hele instelling geïnstitutionaliseerd.”*

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Beginnende docenten dienen voordat een discussie van start gaat eerst te focussen op de feiten van een onderwerp of gebeurtenis. Pas wanneer deze zijn besproken, kan de discussie starten. Verder vindt Berend het belangrijk dat er echte aandacht is voor elke leerling. Vanuit die aandacht kun je volgens hem verder werken met de leerlingen. Berend geeft het advies om jezelf te blijven en je ook

kwetsbaar te durven opstellen. *“Je moet geen poppenkast gaan spelen, geen toneel gaan spelen. Als jij een rol gaat spelen, heel duidelijk, dan hebben leerlingen dat door. Dan ben je niet echt meer. Dus dan geloven ze je niet meer. Blijf bij jezelf, wie je bent, als jij altijd al zo bent, dan werkt dat veel handiger als jij iets zegt.”* Ook het uiten van de eigen mening mag volgens Berend, maar wel pas aan het einde van de les. Hij vindt dat dit moet kunnen, omdat een docent zijn leerlingen ook naar hun meningen vraagt.

Aan lerarenopleidingen geeft Berend het advies om meer kennis te geven over de geschiedenis van het (huidige) politieke landschap. Op die manier kunnen beginnende docenten de politieke ontwikkelingen beter plaatsen en ook zelf beter bewust zijn van wat hun eigen standpunt is. Ook raadt hij opleidingen aan om meer aandacht te geven aan de verschillende leerlingenpopulaties in de verschillende regio's van Nederland, zodat beginnende docenten hier meer kennis over hebben wanneer zij voor de klas komen te staan.

Sanne

Sanne wordt voor een tweede keer geïnterviewd, maar deze keer over terrorisme in de westerse wereld. Sanne is een 44-jarige eerstegraads Maatschappijleerdocent die Maatschappijleer in de onder- en bovenbouw van havo- en vwo-klassen geeft. Ze heeft 10 jaar ervaring met cultureel diverse leerlingen. Sanne schat dat ongeveer 30% van haar leerlingen een (tweede) niet-Nederlandse nationaliteit heeft.

Handelingsstrategieën voor het bespreken van terrorisme in de westerse wereld

Sanne beschrijft dat terrorisme op verschillende manieren in haar klassen besproken wordt. Soms is een actualiteit de aanleiding, soms heeft ze zelf iets voorbereid en soms wordt terrorisme zijdelings besproken naast een ander onderwerp. Wanneer de wereldgodsdiensten aan de orde zijn in de tweede klas, legt Sanne aan haar leerlingen uit dat een aantal godsdiensten extremistische groeperingen voortbrengen, zoals ultraorthodoxe joden, christenextremisten of moslimextremisten. Zo wordt terrorisme zijdelings wel eens besproken in de tweede klas. In de derde klas laat ze de film 'Road to Guantanamo Bay' zien, waarover de leerlingen een verslag moeten schrijven. Daarin is te zien hoe vier Brits-Pakistaanse jongens na een samenloop van omstandigheden beschuldigd worden van terrorisme, waarna ze worden opgesloten in Guantánamo Bay. De leerlingen kiezen één van de vier jongens uit en schrijven vervolgens een verslag over de ontwikkeling van dit personage.

Na de aanslagen in Manchester en Parijs besteedde Sanne hier extra aandacht aan. Ook hield ze een debat in de klas over het niet doorgaan van een schooluitje naar de kerstmarkt wegens terreurdreiging. Voor- en tegenstanders van dit besluit liet ze toen aan het woord. Daarnaast voerden ze een keer een discussie over de 'No plane theory', een theorie die ervan uitgaat dat er geen vliegtuigen betrokken waren bij de aanslagen op de Twin Towers in New York in 2001. Voorafgaand aan die discussie besprak ze filmpjes die bedoeld zijn om mensen te overtuigen van deze 'No plane theory.' Vervolgens toonde ze een documentaire over brandweermannen die de Twin Towers ingaan. In deze film worden ook beelden van de inslag van het vliegtuig getoond. Na afloop werden de reacties van leerlingen nabesproken.

Persoonlijke motivaties

Wanneer Sanne de wereldgodsdiensten bespreekt in haar lessen, vertelt ze dat alle grote godsdiensten extremistische groeperingen hebben voortgebracht. Hiermee wil ze de gedachte

tegengaan dat een terrorist altijd een moslimextremist is. Ze nuanceert dit beeld door meerdere soorten extremisten te bespreken, waaronder de christenextremisten en extremistische joden. Als voorbeelden noemt ze de katholieke IRA uit Ierland en voorbeelden van ultranationalistische joden.

Daarnaast stimuleert Sanne leerlingen om te blijven nadenken over hun eigen uitspraken en over de achtergronden rond terroristische gebeurtenissen. Sanne plaatst hierbij de kanttekening dat ze soms moeite heeft met het nuanceren van perspectieven die leerlingen via het internet hebben gekregen. *"Zeker op een moment dat er net iets is gebeurd, is men heel overtuigd van: 'Ja, maar. Hè, ik heb het daar gezien.' Ga dan maar op dat moment zeggen: 'Nou het klopt niet' en euh, je hebt natuurlijk ook nog dertig andere leerlingen die verhalen hebben waar ze mee willen komen, dus dan merk ik wel dat dat, dat ik daar eigenlijk te weinig tijd voor heb in zo'n les. En daarnaast zijn ook wel verhalen die ze van thuis mee krijgen ook behoorlijk hardnekkig.* Later in het interview geeft Sanne een ander voorbeeld. Nadat een aantal leerlingen aangaven in de 'No plane theory' te geloven, probeerde ze dat aan de hand van beelden te ontkrachten. De 'No plane theory' gaat ervan uit dat er geen vliegtuigen betrokken waren bij de aanslagen op de Twin Towers in New York, maar dat dit een complot was op het hoogste niveau van Amerikaanse overheden. Nadat Sanne verschillende overtuigingstechnieken van deze samenzweringstheorie kritisch heeft ontleed, valt het haar op dat sommige leerlingen toch voet bij stuk houden. *"Hè, dat ik toch een enorme argumentatie heb aangeleverd waarom er wel een vliegtuig het gebouw in ging en ze komen alweer met: 'Maar toch, hè, ik heb het gezien op internet en het is wel zo.'"*

Bij alle handelingsstrategieën vindt Sanne het belangrijk dat leerlingen toleranter en begripvol worden. *"We zullen het toch echt samen moeten oplossen. Dus daar ligt wel de nadruk op".* Later in het interview noemt Sanne dat ze ook een tegengeluid wil bieden tegen terrorisme, door polarisatie tegen te gaan. *"Wees goed voor elkaar" en "als je goed bent voor een ander dan krijg je ook goeie dingen terug." Dat is wel één van mijn, ja, meest basale boodschappen die ik probeer over te brengen bij de leerlingen, en wat dus ook zeg maar bij zo'n, ja eigenlijk bij elk onderwerp toepas."* *"Samen sta je sterker."* Zaken als solidariteit ondersteunt ze ook, evenals het niet op voorhand veroordelen van een ander. Hierop aansluitend wordt ook duidelijk dat ze polarisatie in haar klas tegen gaat. Tijdens discussies over terrorisme waakt Sanne ervoor dat leerlingen met een islamitische achtergrond niet met argusogen worden bekeken door andere leerlingen.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

Sanne erkent dat leerlingen van slag kunnen raken van beelden van de aanslag op de Twin Towers in New York. Daarom bereidt Sanne de leerlingen eerst voor op de beelden die ze te zien gaan krijgen. Nadat ze de beelden heeft getoond die de 'No plane theory' ontkrachten, geeft ze een soort 'therapie', waarbij ze de beelden nabespreekt met de leerlingen. Daarbij geeft ze leerlingen alle ruimte om vragen te stellen, waarbij ze ook opmerkt dat ze niet het antwoord heeft op alle vragen.

Sanne merkt dat leerlingen behoefte hebben aan zwart-witbeelden over terrorisme omdat dat duidelijkheid schept. Sanne probeert juist aan te tonen dat de werkelijkheid vaak helemaal niet zo zwart-wit is. Mede daarom laat ze leerlingen ook de film 'Road to Guantánamo Bay' zien, waar vier Brits-Pakistaanse jongens door een samenloop van omstandigheden van moslimterrorisme worden beschuldigd, waarna ze worden opgesloten in Guantánamo Bay. Met deze film zet ze leerlingen aan tot nadenken over hun eigen denkbeelden over terroristen. De film laat zien dat de werkelijkheid soms heel complex kan zijn, waarbij het niet altijd duidelijk is of je iemand kunt bestempelen tot terrorist.

Verder houdt Sanne rekening met spontane opmerkingen of reacties van leerlingen over terrorisme. *“Dus ik merk in mijn maatschappijles dat je dus zo heel erg ad-hoc moet reageren, gewoon meteen.”* Zo anticipeerde ze bijvoorbeeld direct op de aanslagen in het Bataclantheater in Parijs. Ze wist dat ze de volgende dag Maatschappijleer moest geven en nam daarom een groot artikel uit de Volkskrant mee naar de les. Hierin werd een reconstructie van de gebeurtenissen gegeven met extra achtergrondinformatie. Ook anticipeerde ze op de reacties van leerlingen door een debat te houden in de klas, nadat bekend werd dat een schooluitje naar een Duitse kerstmarkt niet doorging wegens een terreurdreiging. Daarbij liet ze voor- en tegenstanders van dit besluit aan het woord.

Na de aanslag in Manchester, waar popidool Ariane Grande optrad, merkte Sanne dat sommige leerlingen angstig waren. Veel leerlingen kenden Ariane Grande en een anderhalve week voor de aanslag had zij nog opgetreden in de Ziggo Dome. De aanslag in Manchester kwam daarom veel dichterbij, vertelt Sanne. Daarom gaf ze leerlingen alle ruimte om hun angsten te delen en met alle mogelijke vragen te komen, ook over complottheorieën. Na deze verhalen gehoord te hebben, weerlegde ze eerst de verhalen die waarschijnlijk niet klopten en besprak daarna het motief van terroristen: angst creëren. Daarna gaf Sanne tips hoe leerlingen het beste met deze angst konden omgaan.

Met kerndoelen van het SLO houdt Sanne geen rekening, ze geeft aan dat er voor maatschappijleer in de onderbouw geen specifieke eisen zijn waarmee ze rekening hoeft te houden. Ook de lesmethode wordt weinig gebruikt als terrorisme wordt besproken in de klas. De lesmethode is niet volledig ‘up to date,’ daarom kiest ze ervoor om zelf haar eigen lessen te ontwerpen. Daarbij maakt ze gebruik van teksten van het internet of krantenartikelen. Verder noemt ze dat ze de vrije hand krijgt van de school. Wel houdt ze rekening met de doelen van burgerschap. Ze benoemt het belang van gedeelde normen en waarden.

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Sanne adviseert beginnende leerkrachten te accepteren dat zij bij het bespreken van terrorisme uitglijdende zullen maken en dat ze dat het beste ook eerlijk toe kunnen geven. Ook vindt ze dat een docent eigen standpunten over terrorisme mag noemen, leerlingen zijn daar nieuwsgierig naar. *“Hè, dat leerlingen ook moeten begrijpen dat een docent ook gewoon een mens is en ook euh een mening heeft en op een bepaalde manier de lessen inkleurt. En eum, als je daar gewoon een goed verhaal bij hebt en dat kunt verantwoorden, waarom zou dat niet delen?”*

Voor lerarenopleidingen adviseert ze om niet alleen te focussen op de orde tijdens deze lessen, maar dat leerlingen ook de mens achter de docent mogen zien. *“Orde kun je prima loskoppelen van dat je gewoon, hè als mens voor een klas staat en functioneert. En dat die kinderen dus best die, dat mens mogen zien. Dat dat niet een teken is van zwakte of dat je daar jezelf mee ondermijnt.”*

Thijs

De 56-jarige Thijs wordt wederom geïnterviewd, maar nu over terrorisme in de westerse wereld. Hij is naast geschiedenisdocent ook docent Maatschappijleer. Hij geeft 11 jaar les aan cultureel diverse leerlingen. Thijs schat dat ongeveer 33% van zijn leerlingen een (tweede) niet-Nederlandse nationaliteit heeft.

Handelingsstrategieën voor het bespreken van terrorisme in de westerse wereld

Thijs ontwerpt geen lessen om terrorisme te bespreken. Dit onderwerp komt alleen aan bod als het in de actualiteit staat of wanneer leerlingen dit inbrengen. Dan behandelt hij dit in een gesprek met de klas. Twee reacties van leerlingen zijn hem bijgebleven. Tijdens een gesprek bracht een leerling naar voren dat ze het verschil in media-aandacht bij verschillende aanslagen hypocriet vond. Tijdens een andere discussie ergerde een islamitisch meisje zich aan het idee dat zij de aanslagplegers zou moeten verdedigen, omdat zij ook islamitisch is. *“Waarom zou ik daarover moeten nadenken, omdat het andere mensen zijn die dat gedaan hebben?”* Daarnaast had Thijs twee leerlingen die hun profielwerkstuk over IS schreven. Zelf toonde hij een humoristisch filmpje van ‘Zondag met Lubach’ over terrorisme.

Verder komt terrorisme zijdelings aan bod wanneer de standpunten van politieke partijen, zoals bijvoorbeeld de PVV, in de les aan de orde komen. Ook bij het bespreken van de reacties op de vluchtelingencrisis komt de angst voor IS naar voren.

Persoonlijke motivaties

Graag wil Thijs dat leerlingen zich meer interesseren voor actualiteit, bijvoorbeeld door de krant te lezen. Als hij dit met humor kan combineren, vindt hij dat een meerwaarde. Daarnaast vindt hij het belangrijk dat leerlingen hun mening onderbouwen met argumenten. Hij geeft de leerlingen veel vrijheid om te zeggen wat ze willen zeggen, zonder dat er beledigd wordt. Leerlingen moeten volgens hem naar elkaar luisteren en respect voor elkaars mening tonen. Bijvoorbeeld wanneer een islamitisch meisje zich irriteert over de gedachte dat ze de aanslagplegers zou moeten verdedigen, of de opvatting dat de selectieve aandacht voor de verschillende soorten aanslagen hypocriet wordt genoemd. Thijs geeft aan dat hij de verschillende reacties in de klas tot zijn recht wil laten komen. Hij wil dat er een open sfeer is om verschillende meningen te kunnen uiten. Bij sommige leerlingen merkt hij dat ze dieper op het onderwerp ‘terrorisme’ willen ingaan, door er bijvoorbeeld een profielwerkstuk aan te wijden. Hij geeft hen daarvoor de ruimte.

Een ander punt van motivatie dat in het interview met Thijs naar voren komt, is dat hij wil dat alle leerlingen goed geïnformeerd zijn. Pas wanneer hij hiervan is overtuigd, start hij het klassengesprek. Ook vraagt hij door naar de bronnen die leerlingen aanhalen. Hij vindt het belangrijk dat leerlingen zelf blijven nadenken en dat ze doorhebben dat er meerdere feiten, argumenten of invalshoeken kunnen bestaan. Thijs wil bij de leerlingen bereiken dat ze kennis hebben van diverse meningen en inzien dat het een voordeel heeft om op een redelijke manier met elkaar te praten.

Thijs heeft het idee dat terrorisme misschien een beetje blasé is geworden. Hij vindt dat er een consensus is dat veel onschuldige mensen worden getroffen en dat het nutteloos is. Hij heeft het idee dat er niet meer zo’n hoge urgentie is om dit onderwerp te bespreken, waarbij hij eraan toevoegt dat dit zal veranderen bij een aanslag in Nederland. Ook heeft hij het idee dat politieke discussies over bijvoorbeeld terroristen onder vluchtelingen ver afstaan van de leerlingen.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

Wanneer Thijs terrorisme bespreekt, zegt hij geen rekening te houden met contextfactoren, zoals de samenstelling van de klas, het tekstboek, kerndoelen, burgerschapsdoelen of verwachtingen van school of ouders. Thijs bespreekt terrorisme alleen als het in de actualiteit is.

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Thijs vertelt dat je als docent best kunt vertellen dat je een onderwerp moeilijk vindt om te bespreken omdat dit gevoelig kan liggen. Een eerste tip om hier mee om te gaan is door leerlingen dingen te laten opschrijven over het onderwerp of inventariseren hoe hierover gedacht wordt. Ook suggereert Thijs een vragenlijst voor kleine groepjes, waarbij de uitkomsten naderhand in de klas kunnen worden besproken. Een andere tip is om voorafgaand aan een discussie afspraken te maken over de gedragsregels tijdens de discussie. Verder noemt hij dat fouten maken erbij hoort, en dat een docent later altijd nog kan teruggrijpen op het onderwerp.

Lerarenopleidingen zouden studenten nog breder kunnen informeren over fenomenen zoals terrorisme en de oorzaken en historische wortels daarvan. Bovendien kunnen lerarenopleidingen studenten erop wijzen dat terrorisme door de jaren heen in verschillende vormen naar voren is gekomen. Wanneer beginnende docenten meer achtergrondkennis hebben van terrorisme, zijn ze ook beter voorbereid op discussies over terrorisme in de klas. Ook kunnen leuke filmpjes, zoals die van 'Zondag met Lubach', het thema makkelijker bespreekbaar maken.

Yunus

Yunus is 29 jaar en geeft les aan havo- en vwo-klassen. Hij is een eerstegraads docent Maatschappijleer en heeft ook Politicologie gestudeerd. Yunus heeft naast de Nederlandse nationaliteit ook de Turkse nationaliteit. In zijn jeugd woonde hij in Turkije, Zweden en Nederland. Hij geeft inmiddels vijf jaar les aan cultureel diverse klassen. Van zijn leerlingenpopulatie schat hij dat 60% van de havoleerlingen een (tweede) niet-Nederlandse nationaliteit heeft, voor het vwo zal dat tussen de 30% tot 40% zijn. Yunus bespreekt in zijn lessen zowel maatschappijleer als maatschappijwetenschappen. Een centraal onderdeel hiervan is het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden voor verschillende disciplines in de sociale wetenschappen, waaronder politicologie en internationale betrekkingen.

Handelingsstrategieën voor het bespreken van terrorisme in de westerse wereld

Er zijn twee manieren waarop Yunus terrorisme bespreekt. Bij beide manieren noteert hij eerst alle associaties die leerlingen hebben over terrorisme. Bij de eerste manier vraagt hij de leerlingen vervolgens wat hun opvattingen over terrorisme zijn en welke invloed het op hen heeft. Bij de tweede manier worden leerlingen aan het denken gezet over het formuleren van een (kern)definitie van het begrip terrorisme. Nadat de leerlingen tot een definitie zijn gekomen, geeft de docent acht scenario's waarbij de leerlingen moeten besluiten of er sprake is van terrorisme en in hoeverre hun eigen definitie hierbij voldoende dekkend is.

Persoonlijke motivaties

De eerste manier (leerlingen vragen over opvattingen over terrorisme en welke invloed het op hen heeft) bevalt Yunus omdat het een laagdrempelige manier is om terrorisme te bespreken. Ook vindt hij deze aanpak fijn omdat hij merkt dat niet veel collega's het hierover hebben met de leerlingen. Voor deze leerlingen is het vaak hun eerste keer om terrorisme te bespreken in de klas. Hij wil de leerlingen laten ervaren dat je het als groep over dit soort onderwerpen kunt hebben en dat elke mening er mag zijn. Maar ook dat er verschillende interpretaties van hetzelfde gebeurtenis kunnen zijn en dat er verschillende meningen zijn. Ook vindt hij het belangrijk dat zijn leerlingen hun mening kunnen beargumenteren.

Voor Yunus laat de tweede manier (het definiëren van het begrip terrorisme) de leerlingen inzien dat de wijze waarop ze betekenis geven aan de wereld implicaties heeft voor hoe ze andere delen van de wereld waarnemen. In andere woorden: de formulering van een definitie, kan al sturen hoe ze andere dingen interpreteren. Daarnaast wil Yunus aantonen dat macht van invloed kan zijn op de (groeps)keuze voor een specifieke *“Wacht heel eventjes, we gaan niet zomaar dit woord gebruiken”*. Dit zegt volgens hem ook iets over wie deze definitie gebruikt en wat deze definitie volgens deze partij is. Daarvan wil hij de leerlingen bewust maken. Daarnaast hoopt hij dat leerlingen zelf ook voorzichtiger worden met de woorden die ze gebruiken. *“En dat zij (de leerlingen) daar ook een rol in spelen in het betekenis geven aan die woorden en dat mensen ook proberen om de betekenis die zij hanteren op te leggen aan andere mensen. En dat zij daar bewust van zijn dat dat gebeurt. En dat zij ook leren om gaan met het feit dat ze die verantwoordelijkheid hebben.”*

Yunus wil leerlingen bovendien laten inzien dat een woord verschillende definities kan hebben; dat een begrip veelzijdig kan zijn. Met het voorleggen van de verschillende scenario's lijkt hij hierop in te spelen. Ook wil hij laten zien dat het steeds verder ontleden van een woord, zoals in dit geval terrorisme, uiteindelijk aantoont dat het een soort lege huls is, omdat het in veel verschillende contexten iets anders kan betekenen.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

De eerste manier, leerlingen vragen over hun opvattingen over terrorisme en welke invloed het op hen heeft, is volgens Yunus een manier om emoties te verwerken en betekenis te geven. Een aantal leerlingen waren gefrustreerd of voelden zich niet gehoord, daar sloot deze manier goed op aan. Yunus wilde hen ruim de tijd geven om hun meningen te uiten, om ze zo ook het gevoel te geven dat ze gehoord worden. Hij vindt daarbij dat alles dan gezegd mag worden.

Yunus beschrijft dat enkele islamitische leerlingen vinden dat er met twee maten gemeten wordt als het gaat over terrorisme. Hij vertelt dat veel islamitische leerlingen vinden dat IS dingen doet die ze onislamitisch en vervelend vinden. Volgens hen probeert IS een deel van de islamitische identiteit toe te eigenen die hen heel dierbaar is. Tijdens de discussie probeert Yunus uitersten te creëren, om zo veel mogelijk meningen te laten horen en waarbij leerlingen het gevoel moeten krijgen dat ze worden uitgenodigd voor het gesprek en gehoord worden.

Bij de tweede manier (het formuleren van een definitie van het begrip terrorisme) kiest Yunus ervoor om het beslissingsproces voor een bepaalde definitie bewust 'te vertragen of te versnellen.' Dit beslissingsproces wordt meerdere keren doorlopen in zijn lessen, alleen het tempo van dit proces laat hij bewust variëren. Met het 'vertragen' stimuleert hij leerlingen om langer na te denken over hun formulering van het begrip, bij het 'versnellen' dwingt hij de leerlingen onder tijdsdruk keuzes te maken in de door de leerlingen samengestelde definitie. Ook hoopt Yunus dat zijn leerlingen erbij stilstaan dat als iemand een woord gebruikt, ze proberen te begrijpen wat die persoon daarmee bedoelt en bij zichzelf nagaan of ze het eens zijn met die opvatting.

Yunus houdt rekening met een paar contextfactoren wanneer hij terrorisme bespreekt. Het lesboek koppelt hij niet aan het bespreken van terrorisme, ook de kerndoelen van het SLO niet. Hij vertrouwt erop dat de PTA de kerndoelen heeft verwerkt. Verder koppelt hij burgerschap ook nog niet aan het bespreken van terrorisme, maar op zijn school zijn ze al wel bezig om de burgerschapscompetenties te operationaliseren. Wel houdt Yunus rekening met standpunten van het schoolbestuur en de samenstelling van de klas. Hij noemt bijvoorbeeld dat de directeur graag wil dat hij alles rondom terrorisme bespreekbaar maakt in de klas. Met de eerste manier van aanpak (leerlingen vragen over hun opvattingen over terrorisme en wat terrorisme met de leerlingen doet)

sluit haar goed op aan. Yunus houdt ook rekening met de samenstelling van de klas. *“Als je de klas een beetje kent, dan weet je wel ongeveer wat voor, wat de bandbreedte is van de mening die er is, dus dan en die bandbreedte probeer ik wel snel al duidelijk te hebben aangegeven door, nou die geef je, soms is dat wel het nare van een docent, want de leerlingen die doen dat, die geven die bandbreedte aan, maar ja, je houdt zelf hou je daar rekening mee, je denkt ongeveer wel te weten waar die bandbreedte zit en dan komen de leerlingen daar mee, dus dan hebben de leerlingen het voor de andere leerlingen aangegeven, maar dat, ja dus daar houd je wel rekening mee.”*

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Yunus adviseert lerarenopleidingen om beginnende docenten les te geven in het voeren van lastige gesprekken, via een laagdrempelige aanpak. Bij het bespreken vindt Yunus het vooral belangrijk dat leerlingen zich gehoord voelen en betekenis kunnen geven aan het terrorisme; welke invulling ze daar ook aan geven. Ook denkt hij dat scholen en beginnende docenten kunnen helpen door verwachtingen uit te spreken over het bespreken van maatschappelijke onderwerpen, waaronder terrorisme. Tegelijkertijd plaatst hij wel de kanttekening dat hij het zich ook kan voorstellen dat niet elke school hierop zit te wachten. Als terrorisme in de les besproken wordt, raadt Yunus aan om klein te beginnen. Bijvoorbeeld door stil te staan bij wat terrorisme is en wat het betekent. Pas daarna kun je beginnen over emoties. Ook noemt hij dat collega's van jonge docenten tips kunnen geven over het bespreken van terrorisme.

Ronald

Ronald is 47 jaar en is docent burgerschap en filosofie op een MBO. Hij heeft 14,5 jaar lesgegeven aan cultureel diverse klassen. Nu geeft hij vooral les aan MBO niveau 3 en 4. Hij schat dat 75% tot 85% van zijn leerlingen een (tweede) niet-Nederlands nationaliteit heeft. Tijdens het interview haalt Ronald soms een paar voorbeelden aan uit zijn Filosofielessen, maar hij verzekert me later dat hij deze manieren ook heeft gebruikt tijdens zijn Burgerschapslessen.

Handelingsstrategieën voor het bespreken van terrorisme in de westerse wereld

Vanuit een opmerking van een leerling, een actualiteit, een debat of een discussie kan terrorisme ter sprake komen. Ronald bereidt zelf geen lessen voor om terrorisme te bespreken. Hij geeft aan dat hij vaak de achtergronden van terrorisme bespreekt, vanuit juridisch, economisch, sociaal en soms vanuit religieus oogpunt. Vaak komt terrorisme dan zijdelings aan de orde, bijvoorbeeld wanneer de juridische kant van Nederlandse gevangnissen besproken. Door een vraag van een leerling: *“Waar zit Mohammed Bouyeri?”* focust het gesprek zich ineens op terreurverdachten, waarna Guantanamo Bay ook wordt besproken. Een andere aanleiding kan een portfoliogesprek zijn waarin Ronald een leerling doorvraagt naar diens persoonlijke opvattingen. Ook dan kan terrorisme aan de orde komen. Verder kan een actuele gebeurtenis er toe leiden dat terrorisme wordt besproken in de klas, zoals bijvoorbeeld na de aanslag bij het concert van Ariane Grande in Manchester. Ronald bespreekt in zo'n geval de mogelijke motieven van de dader. Ook staat het onderwerp terrorisme soms centraal tijdens een debattraining of een training gesprekstechnieken. Tijdens debatten wijst Ronald soms willekeurig en soms selectief mensen toe aan een groep voor- of tegenstanders. Ronald geeft als voorbeeld van deze selectieve benadering dat hij leerlingen bewust toewijst aan groepen die het tegenovergestelde bepleiten van hun eigen politieke voorkeur. Leerlingen die bijvoorbeeld hebben

laten blijken op PVV of op Denk te stemmen, plaatst hij in de groep met juist het tegenovergestelde standpunt.

Persoonlijke motivaties

Ronald wil graag de discussie aangaan met de leerlingen. Hij vertelt dat dit bij hem past. In het interview komen veel persoonlijke motieven en waarden van Ronald aan de orde. Zo noemt hij zichzelf conservatief en agnost. Verder vindt Ronald het belangrijk om zijn leerlingen ervan te overtuigen dat geweld, en daarmee ook terrorisme, afgekeurd moet worden. Ook vindt hij het belangrijk dat zijn leerlingen blijven nadenken over hun eigen normen en waarden. Als ik hem doorvraag wat hij hiermee bedoelt, zegt hij: *“Het humanistische. Doe geen kwaad en denk na, zonder anderen meteen na te papegaaien. Stel je vragen, wees open, je twijfels, je mag aan mij twijfelen, ik heb ook niet de wijsheid in pacht, maar laat je niet alles voorkauwen door iemand tijdens het vrijdagmiddaggebed of op een kansel op zondagmiddag. Euh, want het zijn ook maar mensen.”*

Ook over de vrijheid van godsdienst heeft hij een duidelijke opvatting, daarover zegt hij: *“Ik sta het toe, maar ik moet er geen last van hebben. Dus dat is mijn persoonlijke overweging. En ik wil leerlingen dat meegeven, dat, al geloof je in God mag weten wat, verwacht niet dat mensen daarin meegaan. Wees blij als mensen het ok vinden, maar ga niet extra rechten eisen daardoor. Euh, dat is mijn overweging.”*

De aanslagen op de Twin Towers hebben een persoonlijke impact gehad op Ronald. Veel Amerikaanse zakenpartners met wie hij dagelijks vanuit Nederland belde, zijn toen omgekomen. Deze gebeurtenis leidde er mede toe dat Ronald een carrièreswitch maakte en docent is geworden. *“Het was ook één van de redenen waarom ik dacht: ‘Ik stop met dit werk en ik ga iets doen wat nuttiger is, waar ik een verschil in kan maken’. Ik ben te oud om in het leger te gaan weer, eum, maar op deze manier kan je ook een bijdrage leveren om te voorkomen dat dit soort dingen uit de hand lopen.”* Ronald vertelt in het interview dat hij zich zorgen maakt over een toekomstige aanslag in Nederland.

Motivaties gerelateerd aan externe factoren

Door in te gaan op opmerkingen van leerlingen over terrorisme, wil Ronald inspelen op een behoefte van leerlingen om het hier over te hebben. Ronald noemt als voorbeeld een pushbericht van RTL waar een leerling plotseling met andere leerlingen over begint te praten. *“Nou, dan kan ik soms proberen om de lessen door te laten gaan, maar over het algemeen willen ze toch heel graag weten wat er speelt.”* Als Ronald het gesprek aangaat met de leerlingen focust hij eerst op de feiten: wat er is gebeurd en wie wat heeft gedaan enzovoort. Pas daarna begint hij over de achtergrond van de gebeurtenis. Hij vertelt dat veel van zijn leerlingen thuis niet-westers nieuws horen, berichtgeving die hij relatief eenzijdig vindt. Hiermee rekening houdend, stimuleert Ronald zijn leerlingen om het nieuws uit verschillende bronnen te lezen. Hij merkt dat leerlingen ook de behoefte hebben aan meer informatie, die vooral ook makkelijk toegankelijk moet zijn. *“Nou, sommige leerlingen pakken dan de Metro op het Centraal Station. Maar ja, dat zijn eigenlijk ANP-berichtjes met veel reclame, dus dat is eigenlijk ook geen krant. Euh, ze kijken soms op Nu.nl. Maar voor achtergronden moet je toch eigenlijk echt bij de kwaliteitskranten zijn, de Verdieping enzo. Dat krijgen ze niet, dus proberen ze het via school te krijgen, van: ‘Wat zit hier nou achter?’ En dan zie je dus het belang van goed opgeleide docenten.”* Om leerlingen toch te voorzien in deze informatiebehoefte, ziet Ronald het daarom als verantwoordelijkheid om het nieuws neutraal en overzichtelijk te brengen aan de leerlingen. Verschillende perspectieven van kranten en televisiestations komen daarbij ook aan de orde.

Vanuit zijn rol als opleider binnen 'Zorg en Welzijn' probeert hij leerlingen eruit te filteren die begrip of sympathie tonen voor terrorisme. Dit worden immers de toekomstige hulpverleners. Verder houdt Ronald weinig rekening met de door het SLO opgestelde kerndoelen. Als reden geeft hij tijdgebrek, door een reorganisatie van zijn school. Het tekstboek gebruikt Ronald alleen als hij terrorisme vanuit een juridisch oogpunt bespreekt. Bij het bespreken van terrorisme gebruikt hij het tekstboek dus weinig. Verder vertelt hij dat zijn school een keer een lesbrief uitbracht na de aanslagen bij de redactie van Charlie Hebdo. Daarin werd geadviseerd om geen morele uitspraken te doen over de aanslag. Ronald vertelt dat hij zich daar niet in kan vinden. Daarom heeft hij de lesbrief niet gebruikt. Hij denkt dat het onderwerp 'terrorisme' nu niet meer hoog op de agenda staat van zijn school. Hij vermoedt dat dit zal veranderen wanneer in Nederland een aanslag plaats vindt.

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Aan beginnende docenten geeft Ronald de tip om zich te verdiepen in de verschillende perspectieven van Nederlandse kranten en andere nieuwsgelerateerde media. *"Dus niet van: 'Ik lees mijn NRC en dat is de wereld'. Nee, kijk ook eens hoe ze het bij de Telegraaf brengen, hoe ze het op FoxNews brengen, hoe ze het op Al Jazeera brengen.* Hierbij geeft Ronald aan dat achtergrondkennis van geschiedenis en aardrijkskunde ook belangrijk is om de gebeurtenissen beter te leren begrijpen. Ronald vindt het belangrijk dat je als docent deze kennis paraat hebt, als je met leerlingen open het gesprek in gaat. Zijn ervaring is dat veel van zijn leerlingen deze achtergrondinformatie thuis niet krijgen, terwijl ze daar wel behoefte aan hebben. *"Je hebt de ouders thuis, maar ja die zijn of niet hoog opgeleid of die lezen zelf alleen maar de Turkse of Marokkaanse kranten enzo. Dus, ze krijgen de informatie daar ook niet allemaal van. En ze snakken echt naar een soort duiding van wat er nou allemaal gebeurd in de wereld. Want het is allemaal heel veel en chaotisch en het gaat alle kanten op. Het is voor belezen mensen al vaak lastig om daar wat van te maken."* Als docent ziet hij het daarom als zijn verantwoordelijkheid om het nieuws overzichtelijk weer te geven, zonder blijk te geven van eigen politieke voorkeuren.

Ook geeft Ronald aan dat beginnende docenten niet bang hoeven te zijn om gevoelige onderwerpen te bespreken. *"Op het moment dat jij voor die groep staat, ben jij die autoriteit."* Hetzelfde geldt voor stagiairs, omdat zij in principe meer kennis hebben dan de leerlingen. Hij geeft beginnende docenten de tip: *"wees vriendelijk, zonder te slijmen"*, waarbij hij tegelijk noemt dat je mensen moet durven aanspreken en dingen moet benoemen. Het is niet helemaal duidelijk wat hij met dit laatste bedoelt, wel noemt hij vervolgens dat leerlingen zich moeten houden aan de gedragsregels.

Lerarenopleidingen geeft Ronald het advies om nog gericht te kijken naar wat er speelt in cultureel diverse klassen. Toen hij zelf van de opleiding kwam, werd hij via zijn leerlingen geconfronteerd met zaken als etnisch gerelateerd geweld, eerwraak en vrouwenbesnijdenissen. Hier had hij geen kennis over. Hij zou lerarenopleidingen willen aanbevelen om aan dit soort zaken aandacht te besteden tijdens de opleiding. Ook wil hij lerarenopleiders uitnodigen om een paar dagen mee te lopen op cultureel diverse scholen zoals de zijne. *"Want eum, ik denk dat je dan wat meer begrip krijgt van wat er leeft op de maatschappij. Ik vind het programma, het curriculum, wat wij gevolgd hebben vijftien jaar geleden in ieder geval. Dat voldeed heel erg aan het curriculum van begin jaren negentig denk ik, maar niet voor euh eind twintigste eeuw, begin eenentwintigste eeuw. En we zijn nu al wat verder, dus ik heb niet het idee dat er heel veel vooruitgang is geboekt wat dat betreft. Dus euh, ik zie mijn stagiaires zie ik nog net zo zwoegen met al die problematieken als ik, toen ik hier begon."*

Als laatste geeft hij mee dat het nieuws teveel gefocust heeft op jongeren die sympathieën hebben voor terroristisch gedachtegoed. Hij vindt het jammer dat deze hele kleine groep jongeren zoveel aandacht heeft gekregen, terwijl de overgrote meerderheid van de jongeren hier niet mee bezig zijn. Ook zijn eigen leerlingen niet, vertelt hij. Daarom beveelt hij aan om niet teveel aandacht te schenken aan dit soort nieuwsberichten. *Maar tegelijkertijd, het idee dat alles wel goed komt als we er alleen maar in geloven, á la Groenlinks ofzo, nee, daar geloof ik ook niet in. Dus euh, wees waakzaam, maar hou hoop.*

Overeenkomsten in handelingsstrategieën en motivaties tussen docenten maatschappijleer of burgerschap

Het bespreken van terrorisme is bij alle docenten afhankelijk van de actualiteit of de inbreng van leerlingen. Met dit laatste worden opmerkingen van leerlingen bedoeld, waardoor een docent merkt dat dit onderwerp leeft onder de leerlingen.

Alle docenten vinden het belangrijk dat de leerlingen goed geïnformeerd zijn over gebeurtenissen die terroristisch van aard zijn, bijvoorbeeld door verschillende kranten te bespreken of andere media. Pas daarna starten de docenten de discussies. Verder staan alle docenten open voor de inbreng door leerlingen, maar zorgen ze er ook voor dat de orde in de klas gewaarborgd blijft.

Daarnaast stimuleren alle docenten de leerlingen om hun argumenten goed te onderbouwen. Ze zijn daarbij ook kritisch op de aangehaalde bronnen van leerlingen, en maken hen bewust van hiaten of inconsistenties in argumentaties. Aansluitend hierop geven Berend en Sanne aan dat sommige leerlingen complottheorieën inbrengen in de discussies, die vervolgens kritisch worden geanalyseerd.

Toegepaste vormen van normen en waardencommunicatie van docenten maatschappijleer of burgerschap

Berend past zowel waardenoverdracht als waardenverheldering toe, waarbij het niet helemaal duidelijk is op welk begrip de hoofdfocus ligt. Berend lijkt waardenoverdracht vooral toe te passen in de manier waarop hij zijn leerlingen benadert: ze zijn onderdeel van een minimaatschappij, waarin iedereen een plek mag hebben om zichzelf te zijn. Hij leert de leerlingen hoe ze in en buiten de school samen kunnen leven. Minder duidelijk is hoe hij de waardenoverdracht specifiek bij het concept terrorisme toepast. Duidelijker is zijn toepassing van het concept waardenverheldering. Meerdere keren in het interview geeft hij aan dat hij leerlingen ervan bewust wil maken hoe ze denken over terrorisme, welke argumentatie ze daarbij gebruiken en waarop deze argumenten zijn gebaseerd.

Ook bij Sanne is sprake van zowel waardenoverdracht als waardenverheldering. Waardenoverdracht komt naar voren wanneer Sanne de leerlingen wil overtuigen van de echtheid van filmpjes over de aanslagen op de Twin Towers in New York. Ook bespreekt ze dat alle godsdiensten extremistische groeperingen voortbrengen die in verband kunnen worden gebracht met terrorisme. De waardenverheldering kwam aan bod in de lessen waarin ze leerlingen dovroeg naar hun reacties op het aflasten van een schooluitje naar een Duitse kerstmarkt. Meninge over terrorisme konden de leerlingen daarin naar voren brengen. Op die manier werden ze zich bewust

van hun eigen en elkaars mening. Ook bij de nabespreking van de film 'Road to Guantanamo Bay' geeft Sanne de leerlingen de ruimte om hun meningen te ventileren over Pakistaanse jongeren die uiteindelijk besluiten om een aanslag te plegen. De leerlingen schrijven vervolgens ook een verslag over de ontwikkeling in de opvattingen van één van deze vier jongens. Daarmee staan de leerlingen ook stil bij de waardenontwikkeling van deze jongens. Indirect zouden de leerlingen ook zelf kunnen stilstaan bij hoe hun eigen standpunten over terrorisme bij het schrijven van dit verslag zich ontwikkelen.

Thijs lijkt vooral te focussen op de waardenverheldering van de leerlingen, wanneer hij terrorisme bespreekt. Hij wil graag dat de leerlingen zelf nadenken over de verschillende standpunten die er spelen bij terrorisme. Daarbij vraagt hij door hoe zij hun argumenten onderbouwen. Ook geeft hij de leerlingen veel vrijheid om hun mening te uiten, zonder dat er in de discussies beledigd wordt. Het is niet helemaal duidelijk of, en in welke mate Thijs waardenoverdracht toepast. Daarom wordt hier niet verder op ingegaan.

Yunus lijkt van alle geïnterviewde docenten het meest te focussen op de waardenverheldering onder zijn leerlingen. Yunus vraagt de leerlingen niet alleen hoe ze over terrorisme denken, maar gaat nog een stap verder door hen ook bewust te maken van hun taalgebruik wanneer ze het concept terrorisme beschrijven. Hij betoogt daarmee dat de betekenis die je aan een concept geeft ook impliciet aangeeft hoe je de wereld ziet en daarmee ook vanuit welke invalshoek je een concept zoals terrorisme benadert.

Ronald focust ook op waardenoverdracht en waardenverheldering, waarbij zijn hoofdfocus meer op waardenoverdracht lijkt te liggen. Met name de afkeuring van geweld komt meerdere keren in het interview naar voren. Voor Ronald is dit een soort 'grondregel' waarvan hij zijn leerlingen probeert te overtuigen. Verder wil Ronald graag dat zijn leerlingen goed geïnformeerd zijn, waarbij hij het als de verantwoordelijkheid van een docent ziet om een goed overzicht van het nieuws te presenteren wanneer dat aan de orde komt in de klas. Daarbij vindt hij het ook belangrijk om leerlingen te wijzen op de verschillende invalshoeken van het nieuws. Dat doet hij door te kijken naar hoe Volkskrant, Telegraaf, NRC, Trouw, CNN of FoxNews blijf geven van hun standpunten. Maar ook waardenverheldering komt duidelijk naar voren. In discussies in de klas vraagt Ronald leerlingen door naar hun standpunten, waarbij hij hen ook laat nadenken over de standpunten van anderen die hier lijnrecht tegenover staan. Zo deelt hij leerlingen met een PVV-voorkeur voorafgaand aan een debat in bij een groep die argumenten van 'Denk' moet verdedigen. Andersom doet hij dat ook. Dit is één van de voorbeelden waarin Ronald de leerlingen laat nadenken over hun eigen standpunten.

Conclusie

Dit beschrijvende onderzoek wil een bijdrage leveren aan het handelingsrepertoire van docenten, wanneer ze de onderwerpen terrorisme, Holocaust en homoseksualiteit bespreken in de klas. Uit publicaties van het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (2015) en het Duo Onderwijsonderzoek (2017) is gebleken dat veel docenten tegenwoordig moeite hebben deze onderwerpen te bespreken. Deze onderzoeken hebben vooral gefocust op de zaken waar docenten moeite mee hebben. Voor dit onderzoek zijn negen docenten geïnterviewd die van zichzelf vinden dat ze de thema's terrorisme, Holocaust en homoseksualiteit goed kunnen bespreken in cultureel diverse klassen. Door hun kennis en kunde te bundelen en analyseren, hoopt dit onderzoek bestaande docenten te ondersteunen bij het bespreken van de bovengenoemde onderwerpen.

In deze conclusie worden eerst vier tips voor handelingsstrategieën gepresenteerd, waarbij ook de motieven voor deze handelingen worden genoemd. Deze vier handelingsstrategieën kwamen voor bij alle docenten. Vervolgens worden de externe factoren besproken waar docenten rekening mee houden. Tot slot komen de aanbevelingen aan bod voor beginnende docenten en lerarenopleidingen.

Handelingsstrategieën en motieven van succesvolle docenten

1. Laat leerlingen inleven in een ander perspectief

Het leren inleven in standpunten of perspectieven van anderen is een thema dat in alle interviews terug komt. In de interviews komen grofweg drie manieren naar voren. De eerste manier laat leerlingen in brede zin kennis maken met verschillende perspectieven op de onderwerpen terrorisme, de Holocaust en homoseksualiteit. Ze laten de leerlingen daarmee zien dat verschillende mensen anders denken over deze onderwerpen. Met het bespreken van diverse perspectieven, lijken de docenten de horizon van hun leerlingen te willen verbreden.

De tweede en de derde manier laten leerlingen in één ander perspectief inleven. Daardoor kunnen de leerlingen ontdekken dat een beleevingswereld van een ander misschien helemaal niet zo vreemd is, als op voorhand wordt gedacht. Bij de tweede manier initieert een docent een perspectief waarin de leerlingen zich kunnen inleven. Bij de derde manier wordt vanuit de beleevingswereld van leerlingen gesproken over een ander perspectief. Voorbeelden van de tweede manier worden gegeven door Kemal, Wim, Nico, Marije en Sanne. Zij laten leerlingen bijvoorbeeld nadenken over hoe het is om homo te zijn, hoe het was om Jood te zijn in de Tweede Wereldoorlog, of leggen leerlingen dilemma's voor uit casussen gerelateerd aan de Holocaust, terrorisme of homoseksualiteit ("Wat zou jij doen?"). Hiermee stimuleren docenten hun leerlingen om zelf na te denken over hun eigen mening rondom deze onderwerpen.

Een duidelijk voorbeeld van de derde manier wordt gegeven door Kemal. Hij kiest voor een geleidelijke introductie van homoseksualiteit naast het onderwerp discriminatie, omdat hij verwacht dat zijn leerlingen bij een directe introductie van homoseksualiteit zouden 'blokkeren,' of niets meer van hem willen aannemen. Daar speelt volgens hem bij mee, dat veel van zijn leerlingen in hun sociale netwerk geen homoseksuelen kennen. Door homoseksualiteit naast het onderwerp discriminatie te plaatsen, wordt gekozen voor een invalshoek waarin leerlingen zich beter kunnen inleven. Leerlingen bespreken dan naast eigen ervaringen rondom discriminatie, ook vormen van discriminatie voor homoseksuelen.

2. Heb een open houding voor de inbreng van leerlingen

Alle geïnterviewde docenten vertellen dat het belangrijk is een open houding te hebben voor de inbreng van leerlingen. Het doel dat zij hiermee willen bereiken, verschilt echter. Zo noemen Sanne, Wim en Thijs dat ze vooral een open sfeer willen creëren in de klas, waarbij de leerlingen zich veilig voelen om hun mening te uiten. De genoemde docenten zien er tevens op toe dat de gedragsregels in de klas worden gehandhaafd, zodat het veilige klimaat blijft gewaarborgd.

Bij Berend, Nico, Marije en Yunus lijkt hun open houding tegenover de inbreng van leerlingen in de eerste plaats een informatief doel te hebben. Op deze manier kan de docent bijvoorbeeld inventariseren wat leerlingen al weten over het onderwerp, of inconsistenties in de argumenten of de kennis van leerlingen over het onderwerp vaststellen. Daarnaast worden ook hier gedragsregels toegepast, om het veilige klimaat in de klas te handhaven.

Kemal ziet de open houding voor de inbreng van leerlingen vooral als een middel om een relatie met de leerlingen op te bouwen. Kemal geeft aan, dat hij ook in de pauzes tijd doorbrengt met de leerlingen, om meer te leren over hun meningen en opvattingen en hun thuissituatie. Zo wil hij de leerlingen beter leren kennen en er ook voor zorgen dat ze hem beter leren kennen. Hiermee hoopt hij ook dat het makkelijker wordt om gevoelige onderwerpen te bespreken.

3. Leer leerlingen kritisch te zijn op de bronnen die ze aanhalen

Alle docenten vinden het kritisch leren nadenken over bronnen belangrijk. De docenten noemen verschillende bronnen die leerlingen aanhalen, zoals westerse en niet-westerse nieuwsbronnen, uitspraken op social media, beweringen van vrienden en familie, en godsdienstige boeken.

Yunus laat zijn leerlingen een eigen definitie vormen van het begrip 'terrorisme'. Vervolgens laat hij de leerlingen kijken naar verschillende bronnen die mogelijk iets te maken hebben met terrorisme. Door de bronnen kritisch te analyseren, laat hij de leerlingen ook stilstaan bij de onderbouwing van hun eigen argumenten. Zo laat hij de leerlingen inzien dat hun definitie over terrorisme ook iets zegt over hun eigen opvattingen, en daarmee ook over hun wereldbeeld.

Een paar docenten, zoals bijvoorbeeld Berend en Ronald, kiezen ervoor om eerst een kader te schetsen van de feitelijkheden, voordat ze een discussie starten. Door eerst te focussen op de algemeen geaccepteerde feitelijkheden, willen ze 'welles-nietes discussies' voorkomen. Wanneer een niet-geaccepteerde theorie dan toch wordt ingebracht door een leerling, kunnen ze dit afkappen.

4. Zorg voor vrijheid in het lesontwerp

Hoewel er tekstboeken en lesmateriaal op internet beschikbaar zijn, die docenten kunnen raadplegen wanneer ze de Holocaust, homoseksualiteit of terrorisme bespreken, valt op dat het merendeel van de docenten hier geen gebruik van maakt. Alle docenten kiezen bewust voor het ontwerpen van hun eigen les, vaak met eigen lesmateriaal. Wel maken Kemal, Nico, Marije, Berend en Sanne gedeeltelijk gebruik van bestaand lesmateriaal. Zo gebruikt Kemal zes casussen uit een lesbrief van de Anne Frankstichting, gebruikt Berend gedeeltes uit lesbrieven van ProDemos en heeft Sanne een filosofische tekst voorgelezen over samenleven, na de aanslagen in Manchester. Zowel Sanne als Berend maken gebruik van krantenartikelen of filmpjes van het internet. Nico en Marije hebben contact met een archief dat leerlingen helpt bij het vinden van historische bronnen over een Joods kind, waarover een biografie wordt geschreven.

Externe factoren bij de handelingsstrategieën

Met name Wim, Kemal, Nico, Sanne, Thijs, Yunus en Ronald houden rekening met de samenstellingen van de klassen, wanneer ze de Holocaust, homoseksualiteit of terrorisme bespreken. Ze houden bijvoorbeeld rekening met de geloofsachtergronden van met name joodse en islamitische leerlingen en verschillen tussen de culturen van thuis, school en de straat. Zowel Wim als Kemal kiezen er bijvoorbeeld voor om homoseksualiteit ook te bespreken vanuit het perspectief van de Koran. Daarnaast heeft Nico bijvoorbeeld besloten om extra lessen te geven over de Holocaust en de Tweede Wereldoorlog, omdat een aantal van zijn leerlingen met een migratieachtergrond van huis uit niet heeft meegekregen dat dit belangrijke historische gebeurtenissen zijn. Deze initiatieven hebben mede geleid tot het ontwerpen van eigen lessen. Bij Sanne en Thijs is bij het bespreken van de Holocaust niet duidelijk of ze rekening houden met de samenstelling van de klassen, dit komt wel aan de orde bij het bespreken van terrorisme. Voorbeelden zijn het bespreken van de 'No-plane theorie,' omdat een aantal leerlingen daarin geloven of een discussie met een islamitisch meisje dat het na de aanslagen op de redactie van Charlie Hebdo onterecht vond dat ze, op basis van haar geloofsachtergrond, de aanslagplegers zou moeten verdedigen.

In vergelijking met de andere docenten, lijken Marije en Berend minder rekening te houden met de samenstelling van de klassen. Beide geven hiervoor andere redenen aan. Berend geeft aan dat hij geen onderscheid wil maken tussen leerlingen. Tegenstrijdig daarbij is echter dat hij lerarenopleidingen wel aanbeveelt om meer kennis te geven over de diverse leerlingpopulaties in de verschillende regio's van Nederland. Daarmee wordt de indruk gewekt dat Berend mogelijk toch rekening houdt met de samenstelling van zijn leerlingenpopulatie. Of hiervan sprake is, is echter niet duidelijk waar te nemen in het interview. Marije geeft aan dat ze geen rekening houdt met niet-westerse perspectieven over de Holocaust van leerlingen met een niet-westerse achtergrond. Ze beargumenteert dat de Holocaust op historische feiten is gestoeld, daarom heeft ze geen boodschap aan andere perspectieven over de Holocaust.

De docenten gaven verder aan dat factoren zoals ouders of de school nagenoeg geen invloed hadden op hun handelingsstrategieën. Alleen Yunus zegt dat het schoolbestuur hem stimuleert om terrorisme te bespreken met zijn leerlingen. Alle docenten geven aan de vrije hand te krijgen in hun lessen.

Ook de kerndoelen die door het SLO zijn opgesteld voor het voortgezet onderwijs hebben nagenoeg geen invloed op de handelingsstrategieën van de docenten. Alleen Marije kijkt er bewust op toe dat de kerndoelen in haar geschiedenislessen zijn verwerkt. Ze vertelt dat ze kerndoel 37 toepast voor de Holocaust. Hierin wordt een relatie gelegd tussen een historische gebeurtenis en het heden. Marije vertelt de leerlingen dat een dergelijke vorm van uitsluiting zoals bij de Holocaust ook nu weer kan gebeuren. Als voorbeelden haalt ze de film 'The Wave' aan of het 'Stanford experiment.' De overige docenten kijken niet bewust naar de kerndoelen. Sanne en Yunus vertrouwen erop dat deze verwerkt zijn in de lesmethode of de PTA-doelstellingen. Dat weinig docenten rekening houden met de kerndoelen is opvallend, omdat de docenten wel wettelijk verplicht zijn aandacht te schenken aan de inhoud van deze kerndoelen.

Zeven van de negen docenten geven aan dat ze burgerschap toepassen in hun lessen en lichten dit toe met korte voorbeelden. Met name het kritisch leren denken op de eigen standpunten en andere perspectieven van andere groepen in de samenleving worden vaak genoemd. Beide punten komen ook terug in de beschreven handelingsstrategieën. Ook de twee docenten die niet vermelden dat ze burgerschap toepassen laten deze voorbeelden zien. Daarmee kan geconcludeerd

worden dat alle docenten toch burgerschap toepassen. Al met al kan gesteld worden dat meer docenten op de hoogte zijn van burgerschap dan van de kerndoelen.

Aanbevelingen voor beginnende docenten en lerarenopleidingen

Voorafgaand aan een gesprek over gevoelige onderwerpen wordt aan beginnende docenten aangeraden om heldere gespreksregels en verwachtingen uit te spreken. Een ander advies is het werken aan een goede band met de leerlingen. Daarnaast wordt aanbevolen om eerst te focussen op de algemeen geaccepteerde feiten, voordat een discussie over een onderwerp wordt begonnen. Wanneer met een discussie wordt begonnen, wordt aangeraden om eventuele uitglijders te accepteren, omdat dit bij het leerproces hoort. Verder wordt beginnende docenten aanbevolen om vooral zichzelf te blijven en werkvormen te kiezen die bij hem of haar passen. Als voorbeelden hierbij worden anekdotes, herinneringen, of humor genoemd. Bij het zien van heftige beelden, zoals beelden van een aanslag of beelden van Auschwitz, raden docenten een nabespreking aan waarin leerlingen alle ruimte krijgen om vragen te stellen. Samengevat komen veel van deze tips overeen met de eerder genoemde handelingsstrategieën, waarbij wel opvalt dat gefocust wordt op werkwijzen die goed passen bij iemands persoonlijkheid.

Lerarenopleidingen worden aangeraden om meer aandacht te geven aan achtergrondkennis over culturen en religies van leerlingen en achtergrondinformatie over het (huidige) politieke landschap. Een paar docenten vinden dat het curriculum van de lerarenopleidingen hier nog niet goed op aansluit of verouderd is. Ze vinden het belangrijk dat opleiders beter zicht krijgen op actuele zaken die spelen in cultureel diverse klassen. Verder noemt één van de docenten dat hij in zijn opleiding geen kennis had verworven over zaken als etnisch gerelateerd geweld, eerwraak en vrouwenbesnijdenissen, terwijl hij daar als docent wel mee werd geconfronteerd. Voor hem was meer kennis over deze onderwerpen van meerwaarde geweest. Samengevat wordt lerarenopleidingen geadviseerd om meer achtergrondinformatie te bieden over zaken die kunnen spelen in cultureel diverse klassen.

Relatie resultaten met bestaande theorieën

Het inspelen of aansluiten bij culturele achtergronden van leerlingen uit cultureel diverse klassen (Gay, 2009, 2010, 2013; Villegas en Lucas, 2002; Severiens, Wolff en Van Herpen, 2011; Radstake, 2009; Radstake en Leeman, 2010), komt in dit onderzoek voornamelijk terug bij Wim, Kemal, Nico, Sanne, Thijs, Yunus en Ronald. Eerder is al genoemd dat zij rekening houden met de geloofsachtergronden van de leerlingen en de culturen van thuis, school en op straat. Gericht kiezen de docenten voor het aanbieden van verschillende perspectieven, om zo beter aan te sluiten bij de culturele achtergrond en beleavingswereld van de leerlingen (Gay, 2009; Villegas en Lucas, 2002; Radstake en Leeman, 2010). Dit punt komt terug in de eerste handelingsstrategie 'Laat leerlingen inleven in een ander perspectief.' Daarnaast stemmen docenten Kemal, Wim, Sanne, Nico en Ronald hun lesmateriaal bewust af op cultureel diverse leerlingen. Deze strategie wordt ook vermeld door Gay (2009) en Lucas en Villagas (2002).

Met betrekking tot het lesgeven in cultureel diverse klassen, valt ook op dat een aantal zaken uit dit onderzoek niet overeenkomen met de gevonden literatuur. Zo werd bijvoorbeeld aan kennis over de ontwikkeling van de tweede taalverwerving, het contact met ouders, school of de gemeenschap (Severiens, Wolff en Van Herpen, 2011) nagenoeg geen aandacht aanbesteed. Een kanttekening bij bovenstaande bevindingen is dat dit onderzoek zich gericht heeft op het bespreken

van één onderwerp, mogelijk komen deze zaken wel aan de orde wanneer andere onderwerpen worden besproken. Verder geven Villagas en Lucas (2002) aan dat een competente docent in multiculturele klassen zich 'verantwoordelijk en capabel voelen om onpartijdigheid in scholen na te streven.' Hoewel het merendeel van de docenten in dit onderzoek dat ook nastreeft, valt op dat enkele docenten vinden dat je als docent wel je eigen mening geven als het gaat om een specifiek onderwerp. Wel verschillen de motivaties hierbij. Berend noemt bijvoorbeeld dat je de eigen mening aan het eind van de les mag geven, dus pas nadat de leerlingen hierover gesproken hebben en zij hun meningen gegeven hebben. Sanne vindt het goed dat een docent een eigen mening geeft over een bepaald onderwerp, omdat zij daarmee een stukje van zichzelf laat zien. Zij vindt het belangrijk dat leerlingen zien dat een docent een mens is, die de lessen op een bepaalde manier, vanuit een bepaald perspectief inkleurt.

Wanneer docenten gevoelige onderwerpen bespreken in cultureel diverse klassen, geeft Radstake (2009) aan dat docenten vaak voor een discussie of dialoog kiezen. Hierbij heeft een democratische wijze van gespreksvoering de voorkeur. Deze bevindingen werden bevestigd in dit onderzoek, bij alle docenten. Discussies en dialogen met een democratisch karakter werden vaak ingezet. Wel was de uitvoering van discussies en dialogen verschillend onder docenten. Zo maakte Berend bijvoorbeeld gebruik van een leergesprek, waarin hij leerlingen wees op inconsistenties of onjuistheden in de argumentatie van leerlingen, organiseerde Ronald een Lagerhuisdiscussie tussen leerlingen en voerden Yunus en Sanne klassikale gesprekken met leerlingen om bijvoorbeeld emoties over aanslagen uit te wisselen.

Wanneer gericht wordt gekeken naar de gevonden handelingsstrategieën, valt op dat vooral de tweede en de derde handelingsstrategie gerelateerd kunnen worden aan literatuur over het bespreken van gevoelige onderwerpen. Bij de tweede gevonden handelingsstrategie 'Heb een open houding voor de inbreng van leerlingen,' lijken alle docenten eerst te willen voldoen aan een veilig klassenklimaat. Dit lijkt een belangrijke voorwaarde te zijn voor het voeren van de discussies over gevoelige onderwerpen. Radstake en Leeman (2010) beschrijven dat dit veilige klassenklimaat gecreëerd wordt door orde en gespreksregels te hanteren. Ook kan een veilig klassenklimaat gecreëerd worden aan de hand van een goede band met de leerlingen (Veugelers en Schuitema, 2013) of door te werken vanuit een relatie die gebaseerd is op vertrouwen en nabijheid (Radstake en Leeman, 2010). Al deze bevindingen werden ook waargenomen in dit onderzoek. Vermoedelijk zijn dit belangrijke voorwaarden om ervoor te zorgen dat de leerlingen zich vrij voelen om zich in een discussie te voegen over gevoelige onderwerpen. Aansluitend op de bovenstaande punten noemen Radstake en Leeman (2010) dat het ook belangrijk is om 'patronen van dominantie tussen leerlingen te herkennen' in de klas. Dit werd echter door geen enkele docent genoemd. Mogelijk wordt bij het hanteren van orde en gespreksregels in de klas onbewust al rekening gehouden met dit punt.

Bij het bespreken van controversiële onderwerpen focussen docenten op het kritisch leren denken van leerlingen en het leren onderbouwen van een mening (Veugelers en Schuitema, 2013). Dit komt ook terug in de derde handelingsstrategie 'Leer leerlingen kritisch te zijn op de bronnen die leerlingen aanhalen.' Daarmee willen ze leerlingen stimuleren om genuanceerder te leren denken over verschillende opvattingen. Aansluitend hierop beargumenteert Hobbs (2017) dat leerlingen tegenwoordig meer bewust moeten worden gemaakt van onjuistheden of politieke motieven in nieuwsberichten, zeker wanneer de grens tussen waarheid en fictie niet duidelijk is waar te nemen. Als voorbeeld noemt hij de propaganda rond de Amerikaanse presidentsverkiezingen in 2016. Mogelijk is de populariteit voor deze handelingsstrategie versterkt door politieke gebeurtenissen zoals deze.

Verder bepleiten Radstake en Leeman (2010) een goede voorbereiding van de lessen. Voor hen is dit ook een vereiste bij het bespreken van gevoelige onderwerpen. Dit komt echter maar ten dele terug in de interviews. Ronald en Sanne vertellen bijvoorbeeld dat ze vaak ad hoc reageren op vragen of opmerkingen van leerlingen, of recente nieuwsberichten. Wel kunnen docenten zich goed inleven in verschillende perspectieven die bestaan onder leerlingen, waarbij ze ook kunnen terugvallen op enige achtergrondkennis over de Holocaust, homoseksualiteit en terreur. Waarschijnlijk helpen deze zaken bij het adequaat reageren op vragen of opmerkingen van leerlingen.

Discussie en aanbevelingen

Dit onderzoek is erop gericht om een bijdrage te leveren aan de kennis rondom het bespreken van de Holocaust, homoseksualiteit en terrorisme in de westerse wereld te bespreken. Docenten uit dit onderzoek gaven aan dat ze hun leerlingen bewust laten inleven in andere perspectieven, open staan voor de inbreng van leerlingen, kritisch zijn op het brongebruik van leerlingen en voornamelijk zelf hun eigen lessen ontwerpen. Verder kwam naar voren dat docenten vooral autonoom handelen en weinig rekening houden met verwachtingen van ouders, school of lesmethodes.

Voor dit onderzoek zijn enkel docenten geïnterviewd die van zichzelf vinden dat ze goed in staat zijn om de Holocaust, homoseksualiteit of terrorisme in de westerse wereld te bespreken. Voor dit onderzoek is niet geobserveerd en beoordeeld in hoeverre docenten hiertoe in staat zijn. We zijn dus uitgegaan van het oordeel van de docenten zelf, omdat de inschatting is dat de meeste docenten voldoende zelfinzicht hebben om hierover te oordelen. Het is echter niet uit te sluiten dat er ook docenten zijn meegenomen in het onderzoek die minder succesvol zijn in het bespreken van de genoemde cultureel gevoelige onderwerpen. Ook is het mogelijk dat de docenten handelingsstrategieën hebben genoemd die in hun ogen succesvol zijn, maar in de praktijk wellicht niet. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het observeren van deze docenten, die zichzelf succesvol vinden, om te beoordelen in hoeverre de handelingsstrategieën inderdaad succesvol zijn. Deze observaties kunnen bovendien extra inzicht opleveren voor het begrijpen waarom een handelingsstrategie wel of niet goed werkt. Bovendien kunnen op deze manier ook handelingsstrategieën worden achterhaald die docenten onbewust toepassen. Ook het perspectief van de leerlingen kan worden belicht, waarbij hen gevraagd kan worden hoe zij de handelingsstrategieën ervaren.

Omdat ik in dit onderzoek de ervaringsdeskundigen aan het woord wilde laten, heb ik gekozen voor een semigestructureerd interview. Hierbij werd gebruik gemaakt van een checklist met vragen die sowieso aan bod moesten komen. Vanwege de tijdspanne van dit onderzoek had ik geen tijd om deze checklist eerst te testen in een pilot. Voor vervolgonderzoek zou dit een nuttige toevoeging zijn. Bij deze semigestructureerde interviews had de inbreng van de docent invloed op de onderwerpen die juist meer of minder besproken werden. De mate waarin ik heb doorgevraagd, heeft ook invloed gehad op de onderwerpen die meer of juist minder aan bod zijn gekomen. Een onderzoek waarbij gebruik wordt gemaakt van een semigestructureerd interview, is dan ook niet goed replicerbaar. Gedurende het onderzoekstraject heb ik mijn interviewvaardigheden ontwikkeld, waarbij ik steeds meer om toelichting heb gevraagd bij de antwoorden van de docenten. De interviews werden dan ook steeds langer. Hierdoor kunnen, met name bij de eerste interviews, zaken onderbelicht zijn gebleven.

De interne validiteit werd gecontroleerd door middel van 'member checking'. Elke docent kreeg drie documenten: 1. het uitgewerkte transcript van het interview; 2. de onderzoeksvragen, en;

3. de beantwoording van de onderzoeksvragen per docent op basis van het transcript. De respondenten werden gevraagd of ze zichzelf herkenden in de resultaten, waarbij ze feedback konden geven. Uiteindelijk werden slechts enkele kleine feedbackpunten aangegeven; woorden die ik niet goed had verstaan of zinnen die ik niet goed had geïnterpreteerd. Deze feedbackpunten heb ik verwerkt en ter controle opnieuw naar de betreffende docenten gestuurd, die allemaal akkoord gingen.

Binnen de tijdspanne van dit onderzoek heb ik slechts negen docenten kunnen interviewen. De representativiteit van de groep had bovendien beter gekund omdat ik maar één docent van het VMBO heb geïnterviewd. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op een grotere en meer representatieve groep docenten. Er zijn een aantal interessante kwesties rondom de gevonden handelingsstrategieën die in dit bredere toekomstige onderzoek aan bod zouden kunnen komen. Ten eerste bleek uit mijn onderzoek dat weliswaar alle docenten de vier handelingsstrategieën toepassen, maar de mate waarin docenten deze noemden en toepasten, verschilde wel sterk. Toekomstig onderzoek kan wellicht uitwijzen of er een prioritering is aan te brengen in de handelingsstrategieën. Ten tweede zou toekomstig onderzoek kunnen nagaan of succesvolle handelingsstrategieën afwijken bij verschillende niveaus en leeftijdscategorieën. Ten derde zou men kunnen nagaan of de handelingsstrategieën enkel nuttig en toepasbaar zijn bij cultureel diverse klassen, of dat deze ook van toepassing zijn voor klassen zonder cultureel diverse leerlingen.

Uit dit onderzoek bleek dat de geïnterviewde docenten vooral gebruik maken van hun eigen lesontwerp. Dit zou de suggestie kunnen wekken dat investeringen in lesontwerp over cultureel gevoelige onderwerpen weinig zin hebben. De groep geïnterviewde docenten was echter niet alleen vrij klein en dus niet representatief, maar bestond bovendien uit docenten die zichzelf succesvol achten in het bespreken van cultureel gevoelige onderwerpen. Docenten die hiermee worstelen kunnen wel degelijk baat hebben bij lesontwerpen. Tevens zou het interessant zijn om te onderzoeken of de huidige lesontwerpen kunnen worden verbeterd door de persoonlijke lesontwerpen van succesvolle docenten als voorbeeld te nemen. Op deze manier kan de waardevolle kennis en praktijkervaring van docenten gebruikt worden om het onderwijs nog beter te maken.

Literatuurlijst

- Aalsma, E. (2011). *De omgekeerde leerweg. Een nieuw perspectief voor het beroepsonderwijs*. Delft: Eburon.
- Abubakar, Y. (2016). Boko Haram and Islamic State of Iraq and Syria: The Nexus. *Polac International Journal of Humanities and Security Studies*, 2(1), 299-312. Geraadpleegd op 1 februari 2018, Via https://www.researchgate.net/profile/Abubakar_Yahaya4/publication/308114321_BOKO_HARAM_AND_ISLAMIC_STATE_OF_IRAQ_AND_SYRIA_THE_NEXUS/links/57da6c5008ae4e6f1841fdd6.pdf
- Beller, S. (2007). *Antisemitism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennet, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of international relations*, 10, 179-190.
- Berg, van der, B.M. (2009). *Net het echte leven. Belangen, macht en illusies in professionele teams*. Leiden: Sidestone Press.
- Burke Johnson, R., Christensen, L. (2017). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Londen: Sage Publications Inc.
- Centraal Bureau van de Statistiek (2016). *Voortgezet onderwijs. Leerlingen, onderwijssoort in detail, leerjaar*. Geraadpleegd op 31 maart 2017, via <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=80040ned&D1=0&D2=0&D3=0&D4=a&D5=l&D6=0&D7=7,10-12&HDR=G4,G5,G1,G2,G6,G3&STB=T&VW=T>
- Dale, van (2018). Betekenis etnisch. Geraadpleegd op 16 april 2018, via <http://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/etnisch#.WtTA8PmWaUk>
- Dale, van (2017). Betekenis motief. Geraadpleegd op 31 oktober 2017, via <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=mo>
- Devroe, I. (2007). *Gekleurd nieuws? De voorstelling van etnische minderheden in het nieuws in Vlaanderen: Context, methodologische aspecten en onderzoeksresultaten*. Gent: Universiteit Gent. Geraadpleegd op 17 april 2018, via https://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/mars/Source/Documents/JMTL/mechelen/022007_Gekleurd_nieuws.pdf
- Douai, A. & Lauricella, S. (2014). The 'terrorism' frame in 'neo-Orientalism.' Western news and the Sunni-Shia Muslim sectarian relations after 9/11. *International Journal of media & cultural politics*, 10(1), 7-24.
- DUO Onderwijsonderzoek. (2017). *Integratie op school. Meningen, observaties en ideeën vanuit het onderwijs zelf*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Entoennu.nl (zonder jaartal). *Is de canon in het onderwijs verplicht?* Geraadpleegd op 20 april 2018, via <https://www.entoen.nu/nl/faq/verplicht>
- Friedländer, S. (2001). The Holocaust. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences (Second edition)*, 10, p. 6887-6891. Los Angeles: University of California.

- Gay, G. (2009). *Classroom practices for teaching diversity. An example from Washington State (United States)*. In: Burns T. & Shadoina-Gersing, V. (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*, p. 257-280. Paris: OECD.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43(1), p. 48-70. Oxford: Wiley Periodicals, Inc. doi: 10.1111/curi.12002
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986 – 996.
- Heine, S. J. (2011). *Cultural psychology*. New York: W.W. Norton & Company.
- Hobbs, R. (2017). Teaching and learning in a post-truth world. It's time for schools to upgrade and reinvest in media literacy lessons. *Educational leadership*, 75(3), 26-32.
- Hogeschool van Amsterdam (2014). *Homoseksualiteit bespreekbaar maken onder jongeren*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Himbaza, I., Guevin, B., Edart, J.B. & Schenker, A. (2012). *The bible on the question of homosexuality*. Washington, D.C. : Catholic University of America Press.
- ILGA, International lesbian, gay, bisexual, trans and intersex association. (2016). *Sexual orientation laws in the world. Overview*. Geraadpleegd op 12 mei 2017, via http://www.haemosexual.com/wp-content/uploads/2016/12/03_ILGA_WorldMap_ENGLISH_Overview_May2016.png
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezichtkader. Actief burgerschap en sociale integratie*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Rapport over burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Geraadpleegd op 27 maart 2017, via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/02/07/burgerschap-op-school>
- ITS, Radboud Universiteit (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Kennisnet (2016). *Omgaan met terreur op sociale media*. Geraadpleegd op 1 februari 2018, via <https://www.kennisnet.nl/artikel/omgaan-met-terreur-op-sociale-media/>
- Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *The journal of Philosophy*, 70 (18), p.630-646. Doi: 10.2307/2025030
- Kuper, A. & Kuper, J. (2007). *The social science encyclopedia*. London, New York: Routledge.

- Levin, B. (2001). History as a weapon. How extremists deny the Holocaust in North America. *American behavioural scientist*, 44(6), 1001-1031.
- Long, A. (2002). Forgetting the Führer: the recent history of the Holocaust denial movement in Germany. *Australian journal of politics and history*, 48(1), 72-88.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publishing. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412950558.n453>
- Moghadam, A. (2003). Motives for Martyrdom. Al-Qaida, Salafi Jihad, and the spread of suicide attacks. *International security*, 33(3), 46-80.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Movisie (2007). *Factsheet. Homoseksualiteit in multicultureel Nederland*. Geraadpleegd op 12 februari 2018, via https://www.movisie.nl/sites/default/files/alfresco_files/Factsheet%20Homoseksualiteit%20in%20multicultureel%20Nederland%20%5bMOV-239105-0.3%5d.pdf
- Nationaal coördinator terrorisme bestrijding en veiligheid (z.j.). *Jihadisme*. Ministerie van justitie en veiligheid. Geraadpleegd op 1 februari 2018, via <https://www.nctv.nl/organisatie/ct/terrorismebestrijding/Jihadisme/jihadisme.aspx>
- Onderwijsraad (2007). *Een verbindende schoolcultuur. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd op 13 april 2018, via https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/de_verbindende_schoolcultuur.pdf
- Overheid.nl (2005). *Wet van 9 december 2005, houdende opneming in de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving*. Geraadpleegd op 28 maart 2017, via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2005-678.html>
- Overheid.nl (2006 a). *Besluit kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 14 maart 2017, via <http://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>
- Overheid.nl (2006 b). *Besluit van 7 juni 2006, houdende vaststelling van de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs alsmede aanpassing van het Inrichtingsbesluit W.V.O. (Besluit kerndoelen onderbouw VO)*. Geraadpleegd op 14 maart 2017, via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2006-316.html>
- Overheid.nl (2012). *Besluit van 21 september 2012 tot wijziging van het Besluit vernieuwde kerndoelen WPO, het Besluit kerndoelen onderbouw VO, het Besluit kerndoelen WEC, het Besluit kerndoelen WPO BES en het Besluit kerndoelen onderbouw VO BES in verband met aanpassing van de kerndoelen op het gebied van seksualiteit en seksuele diversiteit*. Geraadpleegd op 30 januari 2018, via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2012-470.html>
- Rabasa, A. & Benard, C. Eurojihad. (2014). *Patterns of Islamist radicalization and terrorism in Europe*. New York: Cambridge University Press.

- Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity: Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classes*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Radstake, H. & Leeman, Y. (2010). Guiding discussions in the class about ethnic diversity. *Intercultural education*, 21(5), 429-442.
- Risala (zonder jaartal). *Koran vertaling*. Geraadpleegd op 12 mei 2017, via [http://www.risala.nl/koran-vertaling/#De_Dichters_\(Asj-Sjoaraa\)](http://www.risala.nl/koran-vertaling/#De_Dichters_(Asj-Sjoaraa))
- Rijksoverheid (2006 a). Besluit vaststelling kerndoelen onderbouw VO en aanpassing Inrichtingsbesluit WVO. Geraadpleegd op 30 januari 2017, via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2006/06/16/besluit-vaststelling-kerndoelen-onderbouw-vo-en-aanpassing-inrichtingsbesluit-wvo>
- Rijksoverheid (2006 b). *Brief Mediawijsheid: burgerschap in de informatiemaatschappij*. Geraadpleegd op 30 maart 2018, via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2006/10/12/brief-aan-de-tweede-kamer-over-mediawijsheid-burgerschap-in-de-informatiemaatschappij>
- Rijksoverheid (2010). *Toezicht op burgerschap en integratie door de inspectie van het onderwijs*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/brochures/2010/08/30/toezicht-op-burgerschap-en-integratie-door-de-inspectie-van-het-onderwijs>
- Rijksoverheid (2015). *Vaststelling begroting Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (VIII) voor het jaar 2015. 34000 VIII 93 Brief van de minister en staatssecretaris van onderwijs, cultuur en wetenschap*. Geraadpleegd op 12 maart 2017, via <http://www.rijksbegroting.nl/2015/kamerstukken,2015/5/19/kst208460.html>
- Rijksoverheid (zonder jaartal). *Wat is de onderbouw van het voortgezet onderwijs?* Geraadpleegd op 13 februari 2018, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-de-onderbouw-van-het-voortgezet-onderwijs>
- Roelofs, E.C. (2008). Op weg naar congruentie tussen opleiden en beoordelen van docenten: een raamwerk voor competent handelen. *Pedagogische Studiën*, 85, 280-293.
- Sanders, P.F. & Roelofs, E. C. (2003). *Beoordeling van docentcompetenties*. VOR Themaconferentie. Geraadpleegd op 22 januari 2018, via https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32346459/vor2002_docentcompetenties.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1516637599&Signature=cu%2FNgYRYPuP0q4TKgVI9dtv%2BP%2FQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBeoordeling_van_docentcompetenties_Boor.pdf
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2006.). *Gewoon doen. Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. Geraadpleegd op 15 februari 2018, via https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2006/Gewoon_doen
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2011). *Gemengd leren. Etnische diversiteit en leerprestaties in het basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. Geraadpleegd op 29 maart 2017, via https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2011/Gemengd_leren

- Severiens, S., Wolff, R., & Herpen, S. van (2013). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European journal of teacher education*, 37(3), 295-311.
- Simon, R.J. & Brooks, A. (2009). *Gay and lesbian communities the world over*. Lanham: Lexington Books.
- SLO (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs. Een verkennende literatuurstudie*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 13 april 2018, via http://www.slo.nl/downloads/2008/Omgaan_20met_20culturele_20diversiteit__webversie.pdf/
- SLO (2009). *Leren omgaan met culturele diversiteit. Aandachtspunten voor een kansrijke aanpak*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 13 april 2018, via <http://downloads.slo.nl/Repository/leren-omgaan-met-culturele-diversiteit-aandachtspunten.pdf>
- SLO (2015 a) *Oorlog en dekolonisatie. Heroriëntatie op de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 8 maart 2017, via <http://downloads.slo.nl/Repository/oorlog-en-dekolonisatie.pdf>
- SLO (2015 b) *Seksualiteit en seksuele diversiteit in de kerndoelen*. Geraadpleegd op 13 maart 2017, via <http://downloads.slo.nl/Repository/seksualiteit-en-seksuele-diversiteit-in-de-kerndoelen.pdf>
- SLO (zonder jaartal a). *Een basis voor burgerschap*. http://www.slo.nl/downloads/archief/Een_20basis_20voor_20burgerschap.pdf/
- SLO (zonder jaartal b). *Wat u moet weten over de inrichting van de onderbouw van het VO*. Geraadpleegd op 13 februari 2018, via <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/kerndoelen/wat-moet-en-mag-in-de-onderbouw/>
- Ven, van der, J.A. (1985). *Vorming in waarden en normen*. Kampen: Kok Agora.
- Vereniging van christelijke homo's en lesbiennes en biseksuelen (zonder jaartal). *Kerk en homoseksualiteit*. Geraadpleegd op 12 mei, via <https://www.chjc.nl/geloof-en-homo/kerk-en-homoseksualiteit>
- Veugelers, W. & Schuitema, J. (2013). *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis*. Amsterdam: Department of child development and education, universiteit van Amsterdam.
- Villegas, A. M. en Lucas T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. Rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53(1), 20-32.
- Wang, Y., Gartner, J. R. & Yidan, Z. (2014). *On terrorism: Chinese perspectives*. Reading: Paths International Ltd.
- Webman, E. (2009). Chapter three. The limits of Holocaust representation in the Arab world. In: Kluge, A. en Williams, B.E. *Re-examining the Holocaust through literature* (p. 61-108). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing

Wienke, D. & Ramadan, O. (2011). *Polarisatie en radicalisering bij jongeren. Vragen en antwoorden ten behoeve van professionals, werkzaam in eerstelijnsorganisaties en in het onderwijs. 2. Radicaal, activistisch, extreem of orthodox*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
Geraadpleegd op 1 februari 2018, via <https://www.nji.nl/nl/Producten-en-diensten/Publicaties/NJi-Publicaties/Polarisatie-en-radicalisering-bij-jongeren.html>

Bijlage 1 Checklist met vragen

Beste meneer/ mevrouw, welkom bij dit gesprek. Graag zou ik met u het bespreken van In een cultureel diverse klas willen bespreken. Allereerst heb ik een paar korte achtergrondvragen voor u:

1. Welke opleiding(en) hebt u gevolgd?
2. Waar komt u vandaan? Waar bent u opgegroeid?
3. Wat is uw leeftijd?
3. Hoeveel jaar geeft u al les?
4. Hoeveel jaar geeft u les in cultureel diverse klassen?
5. Op hoeveel scholen hebt u gewerkt?

Open vragen:

1. Hoe zien uw huidige klas(sen) eruit? Kunt u iets vertellen over cultureel-etnische samenstellingen van de klas(sen) en de school?

** Indien gewerkt op meerdere scholen met cultureel diverse klassen: Hoe zagen de klassen van uw vorige scholen eruit? Kunt u ook hier iets vertellen over de cultureel-etnische samenstellingen? In hoeverre verschillen de klassen en de leerling-populaties ten opzichte van de huidige school?*

2. U hebt laten weten dat het u goed lukt om dit thema te bespreken in uw klas. Vertel eens hoe u met dit thema omgaat in de klas? Kunt u zo concreet mogelijk beschrijven hoe uw les er uit zien als dit thema aan de orde is?

Mogelijke doorvragen: Wat doet u dan? Hoe ging dat? Wat werkt dan? Past u dit in alle klassen toe? Zijn er dingen waar u mee rekening houdt? Kunt u nog meer voorbeelden geven van hoe u omgaat met dit thema in multiculturele klas(sen)?

3. Waarom vindt u dit een goede manier(en) om met dit thema om te gaan in een multiculturele klas?
 - a. Wat wilt u als docent bereiken bij de leerlingen? Wat vindt u belangrijk? Welke persoonlijke overwegingen spelen daarin mee?
 - b. Waar denkt u dat de leerlingen behoefte aan hebben? Hoe speelt u daar op in?
 - c. Zijn er contextfactoren waar u mee rekening houdt?*(* Eerst afwachten totdat de docent zelf contextfactoren aandraagt. Anders doorvragen naar de samenstelling van de klas, schoolvisie, verwachtingen van ouders of het schoolbestuur, etc.)*

4. Hoe belangrijk is de bijdrage van het tekstboek, wanneer u dit onderwerp bespreekt?

5. In hoeverre houdt u rekening met de kerndoelen van het SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) wanneer u dit thema bespreekt? En burgerschap? Kunt u dit toelichten?

6. Veel collega's geven aan dat ze dit thema lastig vinden om te bespreken in de klas. Herkent u dit beeld? Wat vindt u daarvan?

7. Welke aanbevelingen hebt u voor beginnende leraren? En voor lerarenopleidingen?

8. Zijn er nog dingen die we niet besproken hebben, die u nog wil vertellen?