

Controversiële geschiedenis in het klaslokaal

*Een kwalitatief onderzoek naar het bespreekbaar maken van de
Holocaust en terrorisme op de Nederlandse middelbare school*



Universiteit Utrecht

Naam	Gerjob Aalbers
Studentnummer	6219713
Emailadres	g.j.aalbers@students.uu.nl
Cursus	Masterscriptie Geschiedenis: educatie en communicatie
Datum van inleveren	29 juni 2019
Begeleider	dr. Marijke Huisman
Tweede lezer	dr. Bjorn Wansink
Aantal woorden	12235

Samenvatting

Sinds de jaren negentig draait het Nederlandse geschiedenisonderwijs niet enkel om kennisoverdracht van de nationale politieke geschiedenis, ook het aanleren van vaardigheden, historisch denken en multiperspectiviteit zijn belangrijk geworden. Geschiedenis wordt bepaald – of beperkt – door het interpreteren van de beschikbare bronnen. Omdat deze bronnen verschillend worden geïnterpreteerd bestaan er verschillende perspectieven op geschiedenisonderwerpen. Geschiedenisdocenten geven aan steeds vaker geconfronteerd te worden met botsende perspectieven waardoor onderwerpen controversieel worden. Er is nog niet onderzocht hoe docenten vervolgens lesgeven over deze thema's.

Twee van deze onderwerpen, de Holocaust en terrorisme, zijn in deze scriptie daarom onderzocht. Middels kwalitatief onderzoek zijn zeven geschiedenisdocenten geïnterviewd, die meededen aan de tweede fase van het project TerInfo. Hun beelden, leerdoelen en didactische methoden zijn voor deze onderwerpen in kaart gebracht. De respondenten geven aan dat zij de onderwerpen niet als significant controversieel ervaren. Wel letten zij extra op in de manier waarop zijnde onderwerpen ter sprake brengen. Bij de Holocaust beschikken de geschiedenisdocenten over een breed scala aan didactische werkvormen om het onderwerp op een geschikte manier te bespreken.

Omdat terrorisme niet als zelfstandig onderwerp voorkomt in het geschiedeniscurriculum bespreken bijna alle docenten het onderwerp incidenteel. Docenten hebben te weinig tijd om het structureel te bespreken. Doordat zij minder ervaring met het bespreken van terrorisme hebben, beschikken zij ook over minder didactische strategieën om dit bespreekbaar te maken. Het blijft voorlopig bij het voeren van een klassengesprek en het kritisch beschouwen van de bronnen.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inhoudsopgave	3
1. Inleiding	5
1.1. Probleemstelling en onderzoeksmethode	6
1.2. Leeswijzer	7
2. Theoretisch kader	9
2.1. Controversiële geschiedenis	10
2.1.1. Wat is controversiële geschiedenis?	10
2.1.2. De moeilijkheid en meerwaarde van controversiële geschiedenis doceren	11
2.1.3. Conclusie	13
2.2. Holocaust	13
2.2.1. Wat is de Holocaust en hoe is er in de tijd naar gekeken?	13
2.2.2. Hoe is de Holocaust sinds het einde van de Tweede Wereldoorlog in de Nederlandse klas behandeld?	16
2.2.3. Waarom is het moeilijk om over de Holocaust te doceren?	18
2.2.4. Conclusie	20
2.3. Terrorisme	20
2.3.1. Omschrijving van de casus	20
2.3.2. Hoe wordt terrorisme in de Nederlandse klas behandeld?	22
2.3.3. Waarom is terrorisme een belangrijk onderwerp om te doceren in de klas?	22
2.3.4. Waarom is het moeilijk om terrorisme te doceren in de klas?	24
2.3.5. Conclusie	24
3. Onderzoeksmethode	25
3.1. Verantwoording kwalitatieve methode	25
3.2. Onderzoekspopulatie en opbouw vragenlijst	25

3.3. Data-analyse	28
3.4. Betrouwbaarheid en validiteit	28
4. Resultaten	30
4.1. Welke ideeën en (voor)beelden hebben geschiedenisdocenten bij controversiële geschiedenis en welke meerwaarde zien zij daarin?	31
4.1.1. Inleiding	31
4.1.2. Ideeën en (voor)beelden bij controversiële geschiedenis	31
4.1.3. Meerwaarde van controversiële geschiedenisonderwerpen doceren	33
4.1.4. Conclusie	34
4.2. Welke leerdoelen hebben geschiedenisdocenten bij het bespreken van de Holocaust en terrorisme?	35
4.2.1. Inleiding	35
4.2.2. Leerdoelen bij de Holocaust	36
4.2.3. Leerdoelen bij terrorisme	37
4.2.4. Conclusie	38
4.3. Welke didactische methoden gebruiken geschiedenisdocenten bij het bespreken van de Holocaust en terrorisme?	38
4.3.1. Inleiding	38
4.3.2. Didactische methoden bij het bespreken van de Holocaust	39
4.3.3. Didactische methoden bij het bespreken van terrorisme	41
4.3.4. Conclusie	42
5. Conclusie, discussie en aanbevelingen	43
5.1. Conclusie	43
5.2. Discussie en aanbevelingen	46
6. Lijst van gebruikte literatuur	47
6.1. Wetenschappelijke literatuur	47
6.2. Artikelen uit niet-wetenschappelijke tijdschriften	49
6.3. Lijst van gebruikte websites	49
7. Appendix	51
7.1. Topiclijst voor het interview	51

1. Inleiding

Op 7 maart 2019 bracht de Nationaal Coördinator Terrorismedbestrijding en Veiligheid (NCTV) een vernietigend rapport uit over het Amsterdamse Cornelius Haga Lyceum. Deze middelbare school biedt onderwijs aan op islamitische grondslag en zou volgens het rapport ‘onverdraagzaamheid en antidemocratisch gedachtengoed’¹ verspreiden. Deze situatie toont aan hoe precair de lijn is tussen enerzijds de pluriforme democratie, welke diverse perspectieven en opvattingen tolereert, en anderzijds de democratische rechtsstaat waarin een school zich aan de Nederlandse wetgeving dient te houden. Het hedendaagse onderwijs ervaart spanning door aan de ene kant de taak te hebben om van leerlingen kritische burgers te maken en te leren om buiten de kaders te denken, terwijl aan de andere kant de normen en waarden van de Nederlandse rechtsstaat mee moeten worden gegeven.

Sinds de jaren negentig heeft in het Nederlandse geschiedenisonderwijs een verandering plaatsgevonden die aan deze spanning heeft bijgedragen. Niet langer draait het vak alleen om kennisoverdracht en het vertellen van de eigen nationale politieke geschiedenis, ook het aanleren van vaardigheden, historisch denken en multiperspectiviteit zijn belangrijk geworden.² Wanneer leerlingen leren historisch te denken gaan zij beseffen dat geschiedenis bepaald – of zelfs beperkt – wordt door de beschikbare bronnen. En nog belangrijker: dat verschillende mensen deze bronnen op uiteenlopende wijze kunnen interpreteren en gebruiken. Geschiedenis wordt dus geïnterpreteerd vanuit verschillende perspectieven, die elk hun eigen idee hebben over het verleden en andere accenten zullen leggen op de bronnen om hun perspectief kracht bij te zetten.³

Het aanleren van deze vaardigheden en het tonen van multiperspectiviteit in de geschiedenis is geen eenvoudige taak. Zodra geschiedenisdocenten lesgeven over een historisch onderwerp worden zij steeds vaker geconfronteerd met tegengestelde meningen en

¹ Pieter Jaap Aalbersberg, ‘Zorgen ten aanzien van onderwijsinstelling in Amsterdam’, 7 maart 2019, https://www.nctv.nl/binaries/Brief%20NCTV%20aan%20BM%20Amsterdam_tcm31-380382.pdf (geraadpleegd op 24 juni 2019).

² Andrea Vink, *Multiperspectiviteit in de geschiedenisles. Een onderzoek naar de theorie en praktijk van multiperspectiviteit in het kader van het PGO voor de eerstegraads opleiding geschiedenisdocent* (Utrecht: Hogeschool Utrecht, 2013) 4.

³ Vink, *Multiperspectiviteit in de geschiedenisles* 4.

perspectieven waardoor onderwerpen controversieel en gevoelig worden.⁴ Docenten geven zelf aan dat ze onvoldoende voorbereid zijn in het omgaan met controversiële thema's in de klas.⁵ Onderwerpen als slavernij, het Israël-Palestina conflict, de Holocaust en terrorisme zijn voorbeelden van controversiële thema's in de klas.

1.1 Probleemstelling en onderzoeksmethode

Hoewel onderzocht is welke thema's docenten als lastig ervaren⁶, is nog niet onderzocht hoe geschiedenisdocenten omgaan met deze onderwerpen. Daarom wil ik onderzoek doen naar hoe geschiedenisdocenten controversiële onderwerpen bespreekbaar maken in de klas. Hoe pakken zij multiperspectiviteit bij gevoelige onderwerpen aan en welke didactiek gebruiken zij daarvoor? Om het onderzoek af te bakenen heb ik gekozen om onderzoek te doen naar de casussen terrorisme en de Holocaust. Deze twee casussen kies ik omdat uit onderzoek⁷ blijkt dat docenten deze onderwerpen als actuele controversiële onderwerpen beschouwen. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt daarom:

Hoe maken geschiedenisdocenten in het Nederlandse voortgezet onderwijs op dit moment de controversiële onderwerpen van de Holocaust en terrorisme bespreekbaar?

Deze hoofdvraag wil ik beantwoorden door gebruik te maken van drie deelvragen:

1. Welke (voor)beelden hebben geschiedenisdocenten bij controversiële onderwerpen en welke meerwaarde zien zij hierin?
2. Welke leerdoelen hebben geschiedenisdocenten bij het bespreken van de Holocaust en terrorisme?

⁴ Geerte Savenije, Bjorn Wansink en Albert Logtenberg, *Teaching Sensitive Issues in History Education. Teacher's Experiences, Epistemological and Moral Beliefs and Perceptions of Student's Social Identities* Conference paper (2018) 2.

⁵ Sarah Philpott e.a., 'Controversial issues: to teach or not to teach? That is the question!', in: *The Georgia Social Studies Journal* 1 (2011) 32-44, aldaar 42.

⁶ Wiel Veugelers en Jaap Schuitema, *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2013).

⁷ Savenije, Wansink en Logtenberg, *Teaching sensitive issues in history education* 17; Lisette de Heij, *Controversiële onderwerpen in een cultureel diverse klas: Het perspectief van de docent* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2016) 31.

3. Welke didactische methoden gebruiken geschiedenisdocenten bij het bespreken van de Holocaust en terrorisme?

De vragen worden beantwoord door het doen van literatuuronderzoek en het afnemen en analyseren van interviews onder zeven geschiedenisdocenten. De Holocaust is – in tegenstelling tot terrorisme – opgenomen in het geschiedeniscurriculum en is daarmee verplichte lesstof. Omdat uit onderzoek blijkt dat docenten controversiële onderwerpen mijden omdat ze niet goed weten hoe ze hier les over moeten geven,⁸ heb ik ervoor gekozen om geschiedenisdocenten te interviewen die werkzaam zijn met het TerInfo.⁹ Dit is een platform dat docenten traint om terrorisme op een feitelijke manier met leerlingen te bespreken.¹⁰ Enerzijds probeert TerInfo op een structurele manier handvatten te geven om het terrorisme historische context mee te geven en stil te staan bij vragen als ‘Hoe bang moet je voor terrorisme zijn?’, ‘Wat is terrorisme?’ en ‘Wat willen terroristen bereiken?’. Anderzijds voorziet TerInfo bij actuele aanslagen binnen 72 uur van lesmateriaal op basis van feitelijke informatie. Aangezien over het bespreken van terrorisme op de middelbare school nog weinig informatie bekend is hoop ik met deze scriptie een aanzet te geven om deze leemte te vullen. De docenten die bezig zijn met TerInfo zijn bewust bezig met het lesgeven over terrorisme en kunnen dus bij uitstek vertellen hoe dit onderwerp bespreekbaar gemaakt kan worden.

1.2 Leeswijzer

Deze scriptie is als volgt opgedeeld. Hoofdstuk 2 vormt het theoretisch raamwerk van de scriptie. Middels literatuuronderzoek wordt de huidige wetenschappelijke stand van zaken van het bespreken van controversiële en gevoelige onderwerpen besproken. Hoofdstuk 3 is de verantwoording van de onderzoeksmethode. Hoofdstuk 4 bespreekt de resultaten van de afgenomen interviews bij de zeven geschiedenisdocenten die werken met TerInfo. De resultaten geven antwoord op de drie gestelde deelvragen. Tot slot volgt in hoofdstuk 5 de conclusie en discussie, waar antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag. Hier zal ook een reflectie worden

⁸ Sarah Philpott bespreekt diverse studies hierover in Sarah Philpott e.a., ‘Controversial issues: to teach or not to teach? That is the question!’, in: *The Georgia Social studies Journal* 1 (2011) 32-44.

⁹ www.ter-info.nl (geraadpleegd op 6 mei 2019)

¹⁰ <https://ter-info.nl/over-ons> (geraadpleegd op 6 mei 2019)

gegeven op het onderzoek waarbij sterke en minder sterke punten worden besproken alsmede suggesties voor vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

Sinds de jaren negentig ligt de nadruk van het Nederlands geschiedenisonderwijs op het interpreteren van bronnen en het aantonen dat er verschillende perspectieven op een onderwerp mogelijk zijn. Deze verschillende perspectieven kunnen botsen en controversie veroorzaken. Uit onderzoek blijkt dat docenten het Midden-Oosten, de islam, de stichting van Israël, de Holocaust en terrorisme onder controversiële thema's scharen.¹¹

Door de ontwikkelingen van de jaren negentig vormt de geschiedenisles de ideale plek om controversiële onderwerpen te bespreken. Geschiedenis heeft alles te maken met interpretatie. Bij geschiedenis draait het erom dat er meerdere perspectieven worden getoond en leerlingen bewust worden van hun eigen standplaatsgebondenheid. Daarbij kunnen docenten middels het verstrekken van historische contexten de controversiële thema's toelichten. Om deze redenen onderzoek ik voor deze scriptie specifiek geschiedenisdocenten en hoe zij omgaan met de Holocaust en terrorisme. De kernbegrippen van dit onderzoek zijn 'controversiële geschiedenis', 'Holocaust' en 'terrorisme'. Over deze onderwerpen is veel geschreven. Ik zal daarom de stand van zaken uiteenzetten en laten zien hoe mijn onderzoek hierbinnen past en op verder gaat.

Eerst zet ik uiteen wat controversiële geschiedenis is en welke moeilijkheid en meerwaarde het doceren van controversiële onderwerpen heeft. Vervolgens komt de Nederlandse historiografie van de Holocaust aan bod, waarbij ik ontwikkelingen schets in de wetenschap en hoe dit onderwerp in de klas wordt gedoceerd. Ik geef tevens een antwoord op de vraag waarom de Holocaust een moeilijk onderwerp kan zijn om te doceren. Dezelfde stappen worden gezet bij het bespreken van terrorisme. Hier heb ik de vraag 'Waarom is terrorisme een belangrijk onderwerp om te bespreken in de klas?' toegevoegd, omdat het onderwerp geen zelfstandig onderwerp in het curriculum is.

¹¹ Savenije, Wansink en Logtenberg, *Teaching sensitive issues in history education* 17; De Heij, *Controversiële onderwerpen in een cultureel diverse klas* 31; Veugelers en Schuitema, *Docenten en controversiële issues* 5.

2.1 Controversiële geschiedenis

2.1.1 Wat is controversiële geschiedenis?

Controversiële onderwerpen werden vaak beschouwd als onderwerpen waarover tegenstrijdige rationale perspectieven bestaan.¹² Iets is controversieel zodra ‘contrary views can be held on it without those views being contrary to reason’.¹³ Sommigen zien een onderwerp pas als controversieel wanneer een behoorlijke groep mensen niet akkoord gaat met uitspraken over het onderwerp,¹⁴ terwijl anderen het niet bereiken van overeenstemming in een discussie als belangrijkste karakterisering beschouwen.¹⁵ Er wordt dus gesproken van een controversieel onderwerp als er meerdere rationale perspectieven mogelijk zijn en er discussie gaande is welk perspectief het beste is.¹⁶

Naast ratio zijn sinds de jaren negentig ook emotie, geloof, waarden en belangen een belangrijke rol gaan spelen bij de definitie van controversiële geschiedenis. Zo definieert het door de Europese Unie gefinancierde rapport *Living with Controversy: Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights*¹⁷, controversiële thema’s als ‘disputes or problems which are topical, arouse strong emotions, generate conflicting explanations and solutions based on alternative beliefs or values and/ or competing interests, and which, as a result, have a tendency to divide society.’¹⁸

Filosofe Maria Sheppard onderscheidt binnen de emotie van controversie drie kenmerken: 1) het gaat om een traumatische gebeurtenis, 2) mensen identificeren zich op een

¹² R.F. Dearden, ‘Controversial issues and the curriculum’, in: *Journal of Curriculum Studies* 1 (1981) 37-44; Jan Delaeter, *Lesgeven over controversiële onderwerpen. Een kwalitatieve analyse van de didactische benadering van het Israëliësch-Palestijnse conflict bij zeven Vlaamse geschiedenislerkrachten* (Gent: Universiteit Gent, 2017) 17.

¹³ Letterlijk citaat van R.F. Dearden, *Controversial issues and the curriculum* 37-44.

¹⁴ Peter Gardner, ‘Another look at controversial issues and the curriculum’, in: *Journal of Curriculum Studies* 4 (1984) 379-385, aldaar 379; Ralph Levinson, ‘Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio-scientific Issues’, in: *International Journal of Science Education* 10 (2006) 1201-1224, aldaar 1204-1205.

¹⁵ Chris Oulton, Justin Dillon en Marcus Grace, ‘Reconceptualizing the teaching of controversial issues’, in: *International Journal of Science Education* 4 (2004) 411-423, aldaar 411.

¹⁶ Tsafir Goldberg en Geerte Savenije, ‘Teaching Controversial Historical Issues’, in: Scott Alan Metzget en Lauren McArthur Harrid (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Hoboken: John Wiley & Sons Inc., 2018) 493-526, aldaar 504.

¹⁷ David Kerr en Ted Huddleston (red.), *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)* (Strasbourg: Council of Europe, 2018)

¹⁸ Kerr en Huddleston, *Living with Controversy* 13.

bepaalde manier met de gebeurtenis en 3) er zijn verschillende morele reacties op.¹⁹ Met name het tweede en derde punt worden erkend door Nederlandse vakdidactici en docenten biologie en geschiedenis die in 2013 werden bevraagd over welke controversiële onderwerpen in het klaslokaal leefden.²⁰ Zij karakteriseren onderwerpen als controversieel wanneer zij de identiteit van leerlingen zo raken dat de verschillende opvattingen van leerlingen worden blootgelegd.²¹ Docenten bestempelen onderwerpen ook als controversieel zodra de opvattingen van een docent of van leerlingen anders zijn dan de dominante stroming.²²

In een klaslokaal komen zowel de ratio als emotie samen bij het bespreken van controversiële onderwerpen.²³ Omdat deze scriptie over controverse in de geschiedenisles gaat, hanteer ik daarom een definitie voor controverse waarin zowel emotie als ratio een rol spelen. Ik gebruik om die reden de definitie zoals die naar voren komt in het rapport van Veugelers en Schuitema waarin docenten en vakdidactici stellen dat een onderwerp controversieel is als het onderwerp de bestaansidentiteit van leerlingen raakt, waarmee tegengestelde opvattingen naar voren komen en leerlingen bewust of onbewust op basis van oppervlakkige kenmerken worden benaderd als vertegenwoordigers van een bepaalde groep.²⁴

2.1.2 De moeilijkheid en meerwaarde van controversiële geschiedenis doceren

Perspectieven gaan vaak gepaard met vastgeroeste vooroordelen en stereotypen, waarbij emoties een grote rol spelen. Dit zorgt ervoor dat leerlingen niet makkelijk empathie voor elkaar kunnen opbrengen.²⁵ Aan docenten de taak om te gaan met leerlingen die emotioneel betrokken zijn bij een onderwerp. Deze leerlingen kunnen daardoor een sterke mening hebben die zij graag uiten.²⁶ Anderzijds zullen andere kinderen onverschillig reageren op datzelfde onderwerp waardoor de leerling met sterke mening de overhand krijgt en het de docent, die verschillende

¹⁹ Maria Sheppard, *Difficult Histories in an Urban Classroom* (Minnesota: University of Minnesota, 2010) 23-24.

²⁰ In het rapport van Wiel Veugelers en Jaap Schuitema, *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam 2013). Dit rapport is geschreven in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

²¹ Veugelers en Schuitema, *Docenten en controversiële issues* 5 en 34.

²² *Ibidem*, 14-15.

²³ Geerte Savenije e.a., *Teaching Sensitive Issues* 3.

²⁴ Veugelers en Schuitema, *Docenten en controversiële issues* 27.

²⁵ Jan Delaeter, *Lesgeven over controversiële onderwerpen* 21.

²⁶ Burcu Pinar Alakoc, 'Terror in the Classroom: Teaching Terrorism Without Terrorizing', in: *Journal of Political Science Education* 2 (2019) 218-236, aldaar 224-225.

perspectieven op dit onderwerp wil laten zien, onmogelijk maakt.²⁷ Mede door deze redenen blijkt uit diverse onderzoeken dat docenten controversiële onderwerpen mijden uit vrees voor kritiek en de gevolgen van het bespreken van degelijke onderwerpen.²⁸

Toch werkt het constructief als docenten controversiële thema's bespreken. De meerwaarde is te vinden op twee gebieden: 1) het onderwerp is actueel en relevant voor leerlingen en 2) controversiële onderwerpen lenen zich bij uitstek lenen voor het aanleren van algemene vaardigheden en het promoten van democratische waarden.²⁹

De eerste meerwaarde van het bespreken van controversiële thema's in de klas is het feit dat het onderwerp op zichzelf belangrijk is voor leerlingen. Leerlingen bespreken graag actuele, controversiële thema's, het motiveert ze en ze hebben er veel aandacht voor.³⁰ Dit komt omdat de onderwerpen verwijzen naar de grote sociale, politieke en morele problemen van deze tijd³¹ of simpelweg in de leefwereld van kinderen spelen, zoals bijvoorbeeld het schietincident in Utrecht van maart 2019.

De tweede meerwaarde heeft een procesmatig doel. De school speelt een belangrijke rol bij burgerschapsvorming en het voorbereiden op een leven in de maatschappij.³² De pedagogische opdracht van de school is om leerlingen te begeleiden tot competente en participerende burgers.³³ Het bespreken van controversiële onderwerpen kan bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschapsvaardigheden, democratisch handelen en het omgaan met verschillen en conflicten.³⁴ Het bereidt leerlingen voor om te leven in een democratie die gebaseerd is op tegenstellingen en verschillende meningen.³⁵

²⁷ Savenije, Wansink en Logtenberg leggen dit in *Teaching sensitive issues in history education* op pagina 28 uit als de extremen 1. 'emotional engagement vs indifference' en 2) 'student's strong opinions vs teachers' wishes to present multiple perspectives'.

²⁸ Sarah Philpott bespreekt diverse studies hierover in Sarah Philpott e.a., 'Controversial issues: to teach or not to teach? That is the question!', in: *The Georgia Social studies Journal* 1 (2011) 32-44.

²⁹ Jan Delaeter, *Lesgeven over controversiële onderwerpen* 19; Kerr en Huddleston, *Living with Controversy* 14-15. Zij hebben dit concept uit: Robert Stradling, 'The teaching of controversial issues: an evaluation', in: *Educational Review* (36:2, 1984) 121-129. Dit werk van Stradling heb ik helaas niet kunnen bemachtigen, waardoor ik het moet doen met de verwijzingen van Delaeter en Kerr & Huddleston.

³⁰ Veugelers en Schuitema, *Docenten en controversiële issues* 49-52; Goldberg en Savenije, *Teaching controversial historical issues* 504-505.

³¹ Kerr en Huddleston, *Living with controversy* 13.

³² Ibidem, 15; Jan Delaeter, *Lesgeven over controversiële onderwerpen* 19.

³³ Yvonne Leeman en Wim Wardekker, *Onderwijs met pedagogische kwaliteit* (Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim, 2004) 30.

³⁴ De Heij, *Controversiële onderwerpen in een cultureel diverse klas* 9.

³⁵ Diana Hess, *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion* (New York/Londen: Routledge 2009) 23-25.

2.1.3 Conclusie

Een onderwerp is controversieel als er verschillende, botsende rationale en/of emotionele perspectieven op mogelijk zijn. In het klaslokaal komen deze samen. Onderwerpen raken de identiteit van leerlingen en gaan gepaard met vastgeroeste vooroordelen en stereotyperingen. Ondanks het feit dat het bespreken van controversiële onderwerpen moeilijk is, heeft het meerwaarde omdat de onderwerpen actueel zijn en aansluiten bij de leefwereld van leerlingen. Daarnaast draagt het bij aan de ontwikkeling van burgerschapsvaardigheden, democratisch handelen en het leren omgaan met verschillen en conflicten.

2.2 Holocaust

2.2.1 Wat is de Holocaust en hoe is er in de tijd naar gekeken?

De term ‘Holocaust’ wordt in het algemeen gebruikt om de Jodenvervolgung tijdens de Tweede Wereldoorlog aan te duiden.³⁶ Holocaust betekent letterlijk ‘brandoffer’. Door deze religieuze connotatie spreken andere wetenschappers van ‘Shoah’ (vernietiging), omdat dit begrip meer slachtoffergericht is en een niet-religieuze achtergrond heeft.³⁷ De Holocaust is kortweg de poging van de Nazi’s tot het systematisch uitmoorden van de Europese Joden.³⁸ Anderen scharen onder de slachtoffers ook de Roma, Sinti, Jehovagetuigen, homoseksuelen, Polen, gehandicapten en Russen.³⁹

De Holocaust eindigde in 1945, het beginpunt is moeilijker te duiden. Sommigen kiezen voor het aan de macht komen van de Nazi’s in 1933,⁴⁰ anderen voor de uitbraak van de Tweede Wereldoorlog in 1939⁴¹ of de inval in de Sovjetunie in 1941.⁴² Voor dit onderzoek definieer ik

³⁶ Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research, ‘Lesgeven over de Holocaust. Aanbevelingen voor docenten’ 6, (datum onbekend), http://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/brochure_holocaust_opmaak_def_web.pdf (geraadpleegd op 6 mei 2019).

³⁷ Marc van Berkel, *Plotlines of Victimhood. The Holocaust in German and Dutch history textbooks, 1960-2010* (Rotterdam: Erasmus Universiteit, 2017) 7.

³⁸ Van Berkel, *Plotlines of Victimhood* 37.

³⁹ Paul Salmons, ‘Teaching or Preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK’, in: *Intercultural Education* 2 (2003) 139-149, aldaar 141.

⁴⁰ Salmons, *Teaching or Preaching?* 141.

⁴¹ Saul Friedländer, *The Years of Extermination. Nazi Germany and the Jews, 1939-1945* (New York: Harper Perennial, 2007).

⁴² Wichert ten Have en Maria van Haperen, ‘De Holocaust, 1933-1941-1945’, in: Barbara Boender en Wichert ten Have (red.), *De Holocaust en andere genociden. Een inleiding* (Amsterdam: University Press, 2012) 15-44, aldaar 16.

de Holocaust als ‘de poging van de Nazi’s tot het systematisch uitroeien van de Joden, Roma, Sinti, Jehovagetuigen, homoseksuelen en gehandicapten in de periode 1939-1945’. Ik gebruik een inclusieve benadering omdat in de klas ook pijn van andere volken dan de Joden kan liggen. Ik pak het tijdsbestek van de Tweede Wereldoorlog omdat dit overeen komt met de meeste lesboekmethodes.

Vanaf de jaren zestig is er veel discussie geweest over hoe de Holocaust geduid moest worden. Deze discussie kwam in het publieke debat met name op gang door het proces tegen Adolf Eichmann⁴³ (1961)⁴⁴ en later door de populaire NBC-serie ‘Holocaust’ (1978-1979) en de documentaire ‘Shoah’ (1985).⁴⁵ Naast het publieke debat werd er halverwege de jaren tachtig in Duitsland een wetenschappelijk debat ‘uitgevochten’ die bekend is komen te staan als de *Historikerstreit*. Het debat ging over de vraag hoe de Holocaust geduid moest worden. Historicus Ernst Nolte meende dat de Holocaust voorafgegaan werd door de massamoorden van Stalin en werd opgevolgd door de Cambodjaanse genocide. De Holocaust was in die zin dus niet uniek. Hierop kreeg Nolte veel kritiek van Jürgen Habermas die stelde dat de Holocaust wel uniek was en dat Nolte de gruwelijkheden bagatelliseerde.⁴⁶ Beide historici kregen bijval over de vraag of de Holocaust met name als historisch fenomeen (Nolte) gezien moest worden, of dat burgerschapsvorming (Habermas) de belangrijkste les was.

Deze vraag is een belangrijke mijlpaal in de Duitse en internationale historiografie over de Holocaust geworden. Omdat ik onderzoek doe naar hoe Nederlandse docenten met de Holocaust omgaan, kies ik er voornamelijk voor de Nederlandse wetenschappelijke historiografie te bespreken. Uit onderzoek blijkt dat er weinig interactie is tussen de Nederlandse en buitenlandse historiografie over de Holocaust.⁴⁷

Kort na 1945 verschenen diverse studies over de Tweede Wereldoorlog in Nederland. Tot 1980 werden deze studies gekenmerkt door de monumentale geschiedschrijving: er werd een alomvattend nationaal en moreel narratief voor een groot publiek geschreven waarbij nauwelijks ruimte was voor de Holocaust.⁴⁸ In deze periode speelde de Jodenvervolgung vanuit

⁴³ Als Duits SS-functionaris een van de hoofdverantwoordelijken voor de massamoord op de Joden

⁴⁴ Van Berkel, *Plotlines of Victimhood* 13.

⁴⁵ Dienne Hondius, *Oorlogslessen. Onderwijs over de oorlog sinds 1945* (Amsterdam: Bert Bakker, 2010) 9.

⁴⁶ Anton Froeyman, ‘The ideal of objectivity and the public role of the historian: some lessons from the Historikerstreit and the History Wars’, in: *Rethink History* 2 (2016) 217-234, aldaar 221-222.

⁴⁷ Ido de Haan, ‘Breuklijnen in de geschiedschrijving van de Jodenvervolgung. Een overzicht van het recente Nederlandse debat’, in: *BMGB – Low Countries Historical Review* 1 (2008), 31-70, aldaar 38.

⁴⁸ De Haan, *Breuklijnen in de geschiedschrijving* 33.

nationaal perspectief zich met name af in de context van nazi's als dader en Joden als slachtoffer, waarin Nederlanders geen rol speelden.⁴⁹

Het is vreemd dat Nederland een omstandersrol werd toegedicht. Nederland kende niet alleen met 75 procent het hoogste percentage Joodse slachtoffers van West-Europa, bovendien vond de deportatie en ontrecting van Joden in het openbaar plaats. Daarbij werden er vlak na de Tweede Wereldoorlog ook persoonlijke memoires en boeken gepubliceerd van Joodse overlevenden.⁵⁰ Nadien werden met name de boeken van de eveneens Joodse Abel Herzberg (*Kroniek der Jodenvervolging* uit 1950) en Jacques Presser (*Ondergang* uit 1965) als belangrijkste historische werken uit de geschiedschrijving van de Jodenvervolging in Nederland gezien. Dat deze auteurs allemaal een Joodse achtergrond hebben laat zien hoe zeer de geschiedschrijving van de Jodenvervolging in Nederland in een isolement zat ten opzichte van de rest van de Nederlandse historiografie over de Tweede Wereldoorlog.⁵¹

De werken van deze Joodse schrijvers kregen nauwelijks aandacht, mede omdat zij zich baseerden op hun eigen ervaringen en daarom als niet objectief genoeg werden beschouwd.⁵² Een werk dat meer algemene aandacht kreeg was de 14-delige serie *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog* (gepubliceerd tussen 1969-1991) van Loe de Jong. Deze serie bevatte een aantal hoofdstukken over de Jodenvervolging in Nederland, maar legde de nadruk op de antisemitische motieven van de nazi's en niet op bijvoorbeeld het extreem hoge percentage omgekomen Joden in Nederland.⁵³

Het zou tot de jaren tachtig duren voordat de Jodenvervolging werd gezien als onderdeel van het Nederlandse leed in de Tweede Wereldoorlog.⁵⁴ Een nieuwe groep historici zonder directe herinnering aan de oorlog verdiepte zich in deelaspecten van de oorlog, waaronder de Holocaust, en schreven zonder eigen ervaringen, gericht op een gespecialiseerd publiek.⁵⁵ Deze

⁴⁹ Ido de Haan, *Na de ondergang. De herinnering aan de Jodenvervolging in Nederland 1945-1995* (Den Haag: Sdu Uitgevers, 1997) 229.

⁵⁰ Ibidem, 17-19. Zie hiervoor bijvoorbeeld S. van den Bergh, *Deportaties* (Bussum: Uitg. Mij. C.A.J. van Dishoeck c.v., 1945), S. de Wolffs, *Geschiedenis der Joden in Nederland. Laatste bedrijf* (Amsterdam: N.V. De Arbeiderspers, 1946) en H. Wielek, *De oorlog die Hitler won* (Amsterdam: Amsterdamsche Boek- en Courantmij., 1947)

⁵¹ De Haan, *Na de ondergang* 21.

⁵² Ibidem, 25.

⁵³ Ibidem, 20.

⁵⁴ De Haan, *Na de ondergang* 228-229.

⁵⁵ De Haan, *Breuklijnen in de geschiedschrijving*, 32-33.

nieuwe generatie onderzoekers, zoals Hans Blom⁵⁶ en Bob Moore⁵⁷ vervingen de monumentale geschiedschrijving met hun werken door een genuanceerdere geschiedschrijving over de Tweede Wereldoorlog met meer aandacht voor de Jodenvervolging in Nederland.⁵⁸

In de jaren negentig verschuift de wetenschappelijke beeldvorming van ‘Nederland verzetsland’ naar ‘Nederland deportatieland’.⁵⁹ Het tolerante Nederland bleek ook de plaats waar een hoog percentage Nederlandse Joden omkwam door vervolging tijdens de Duitse bezetting.⁶⁰ Als gevolg hiervan ontstond een collectief schuldgevoel onder Nederlanders voor de vernietiging van Joodse landgenoten. Dit is opmerkelijk omdat in dezelfde tijd binnen de Nederlandse geschiedwetenschap een ‘normalisering’ heeft plaatsgevonden, in de lijn van Nolte, zonder dat dit zulke heftige emoties oproep als in Duitsland.⁶¹

Naast de genuanceerde geschiedschrijving die in de jaren tachtig opkwam, verschenen er ook vele studies die gericht waren op een groter publiek. Deze kenmerkten zich door hun persoonlijke, lokale inslag.⁶² In de jaren negentig verplaatste deze studies de nadruk naar het Joodse slachtofferschap, die uitdrukking vond in persoonlijke verhalen en herinneringen.⁶³ Recent wordt het monopolie van de Joden op het slachtofferschap betwist. Het lot van de Nederlanders in Nederlands-Indië en die van homoseksuelen heeft bijvoorbeeld meer aandacht gekregen.⁶⁴ Zo werd bij de 4 mei-Herdenking van 2019 een krans bij het monument op de Dam gelegd door vertegenwoordigers van Roma en Sinti.

2.2.2 Hoe is de Holocaust sinds het einde van de Tweede Wereldoorlog in de Nederlandse klas behandeld?

Tot 1960 werd de Holocaust nauwelijks behandeld in de Nederlandse klassen. Het was een eigentijds onderwerp en werd daarom niet als geschiedenis beschouwd. Ook werd het

⁵⁶ Blom zette met zijn inaugurele rede aan de Universiteit van Amsterdam in 1983, getiteld ‘*In de ban van goed of fout? Wetenschappelijke geschiedschrijving over de bezettingstijd in Nederland*’ een spoor uit voor een nieuwe benadering van het duiden van de Holocaust en de Tweede Wereldoorlog.

⁵⁷ Bob Moore, *Victims and Survivors. The Nazi Persecution of the Jews in the Netherlands, 194-1945* (Oxford: Hodder Education Publishers, 1997).

⁵⁸ De Haan, *Breuklijnen in de geschiedschrijving*, 33.

⁵⁹ Hondius, *Oorlogslessen 22*.

⁶⁰ De Haan, *Breuklijnen in de geschiedschrijving* 33-34.

⁶¹ Ibidem, 37.

⁶² Ibidem, 33.

⁶³ Ibidem, 57.

⁶⁴ Ibidem, 60.

onderwerp bewust verzwegen en verbannen uit het collectieve geheugen⁶⁵ omdat het een te beladen onderwerp was.⁶⁶ Tot slot bagatelliseerden schoolmethodes de Jodenvervolgning omdat het onderschikt was aan het Nederlandse oorlogsleed en volgden de methodes de eerdergenoemde lijn van monumentale geschiedenis.⁶⁷

In Nederland vertaalde de toenemende aandacht vanaf de jaren zestig voor de Holocaust zich in de ontwikkeling van lesmateriaal over dit onderwerp. De aandacht verschoof van de Duitse bezetting naar de Jodenvervolgning.⁶⁸ Er kwam meer aandacht voor de discutabele rol van Nederland en het hoge percentage Joodse Slachtoffers. Begin jaren tachtig werd er structureel begonnen met de inzet van gasteducatie waarbij ooggetuigen persoonlijke verhalen vertelden. Deze lijn zette zich, net als in de geschiedwetenschap, in de jaren negentig door.⁶⁹

Anno 2019 is de Holocaust een verplicht onderwerp in het Nederlands onderwijs.⁷⁰ Leerlingen krijgen in het basis- en voortgezet onderwijs gemiddeld vier tot vijf keer les over de Tweede Wereldoorlog.⁷¹ De docent is vrij om invulling te geven aan zijn lessen over de Holocaust, zolang hij rekening houdt met de kenmerkende aspecten.⁷² Deze spreken slechts in zeer algemene termen over de Tweede Wereldoorlog: ‘Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën: communisme en nationaalsocialisme’ (kenmerkend aspect 39) en ‘De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie’ (40). Opvallend is dat het begrip ‘Holocaust’ niet voorkomt in de kenmerkende aspecten. De kenmerkende aspecten laten in het midden of de docent historische of morele lessen moet leren.

Uit een Nederlandse tekstboekanalyse van 32 geschiedenismethodes tussen 1960 en 2010⁷³ blijkt een eenzijdig perspectief naar voren te komen. Nederland komt in de tekstboeken als slachtoffer van de Duitse wreedheden naar voren waarbij de Tweede Wereldoorlog als nationaal narratief geldt, niet als het verhaal van de Joodse slachtoffers. Tussen 1960 en 1980

⁶⁵ Van Berkel, *Plotlines of Victimhood* 15.

⁶⁶ Hondius, *Oorlogslessen* 136.

⁶⁷ De Haan, *Na de ondergang* 22.

⁶⁸ *Ibidem*, 180.

⁶⁹ *Ibidem*, 133, 146, 153 en 165.

⁷⁰ Het is onder andere het 43e kenmerkende aspect van de geschiedenis: ‘racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden’: <http://www.geschiedenisexamens.nl/kenmerkende-aspecten.html> (laatst geraadpleegd op 23 april 2019)

⁷¹ Van Berkel, *Plotlines of Victimhood* 6.

⁷² Het geschiedenisexamen is opgebouwd aan de hand van 49 zogeheten kenmerkende aspecten. Deze zijn verdeeld over tien tijdvakken die de (wereld)geschiedenis beslaan. De kenmerkende aspecten zijn de richtlijnen waarop het centraal examen getoetst zal worden.

⁷³ Van Berkel, *Plotlines of Victimhood* 247-252.

waren er gemiddeld 35.8 pagina's geschreven over de Tweede Wereldoorlog, waarvan er slechts 1.2 (3.4%) over de Holocaust ging. In de periode 1980-2010 waren dit 34.5 pagina's over de Tweede Wereldoorlog waarvan 3.2 (9.2%) over de Holocaust. Het aantal pagina's over de Holocaust is dus bijna verdrievoudigd.

2.2.3 Waarom is het moeilijk om over de Holocaust te doceren?

In een onderzoek uit 2010 gaf een kwart van de docenten werkzaam in Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht aan dat het steeds moeilijker wordt om les te geven over de Holocaust.⁷⁴ Dit werd ook gemeten in andere landen.⁷⁵ Deze groeiende moeilijkheid heeft enerzijds te maken met onvoldoende inhoudelijke kennis bij docenten.⁷⁶ Anderzijds bestaan klassen in toenemende mate uit kinderen die afkomstig zijn uit niet-Europese landen, waarbij de Holocaust veel minder invloed heeft gehad op de nationale geschiedenis.⁷⁷ Leraren worden hierdoor soms geconfronteerd met leerlingen die weigeren te luisteren naar Joods slachtofferschap, de holocaust ontkennen, antisemitisch gedrag vertonen of parallellen trekken met de Israëlische politiek ten opzichte van de Palestijnen.⁷⁸

De vraag is met welk doel docenten de Holocaust willen doceren. Willen zij, zoals Habermas voorstaat, de Holocaust zien als instrument voor burgerschapsvorming en morele lessen of, in lijn van Nolte, als een expliciet historisch fenomeen? Zoals beschreven laten de kenmerkende aspecten het doel in het midden en schrijven zij in betrekkelijk vage termen over wat er in de les besproken moet worden.

Sommige docenten zien de Holocaust vandaag als een morele mijlpaal en als 'het gezicht van het kwaad'. Docenten vinden het belangrijk dat leerlingen inzien dat er voor een eerlijke en tolerante samenleving soms letterlijk gevochten moet worden.⁷⁹ Met het bespreken van de Holocaust willen docenten de gevolgen van vooroordelen, racisme, antisemitisme en stereotypering laten zien.⁸⁰ De Holocaust wordt op deze manier een instrument voor

⁷⁴ Robert Stiphout en Ruud Delijkers, 'W.O. 2.0' (1 mei 2010), http://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2012/02/ELS017_016-OORLOGSONDERW.pdf (geraadpleegd op 23 april 2019)

⁷⁵ Van Berkel, *Plotlines of Victimhood* 19.

⁷⁶ Ibidem

⁷⁷ Task Force Holocaust Education, *Lesgeven over de Holocaust* 5.

⁷⁸ Van Berkel, 'Toekomst van educatie over de Holocaust', in: Gerda Geerdink en Fedor de Beer (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 6: vorming in de lerarenopleidingen* (Werkendam: Hollandse Indruk: 2018) 149-160, aldaar 153.

⁷⁹ Salmons, *Teaching or Preaching?* 139-140.

⁸⁰ Van Berkel, *Toekomst van educatie over de Holocaust* 151; Salmons, *Teaching or Preaching?* 148.

burgerschapsvorming en het aanleren van morele lessen, waarbij het historische karakter verloren kan gaan.⁸¹

Anderen stellen dat de Holocaust geen morele, maar historische lessen moet leren. De grote vragen zijn dan hoe en waarom de Holocaust kon ontstaan. Nicolas Kinloch stelt dat de belangrijkste taak van geschiedenisdocenten is om van leerlingen betere historici te maken.⁸² Historische lessen sluiten volgens Kinloch morele lessen niet uit, maar het is onwenselijk dat de geschiedenis versimpeld wordt omwille van morele lessen.⁸³ De belangrijkste taak van de docent blijft voor hem het helpen betere historici van leerlingen te maken.

Uit onderzoek blijkt dat kinderen met een islamitische achtergrond vaak anders tegen de Holocaust aankijken. Zij identificeren zich met de Palestijnen en trekken een parallel tussen de Joden toen en de Israëlische politiek in de Palestijnse kwestie van nu. Zij uiten in deze lessen anti-Joodse gevoelens, wat voor ongemak kan zorgen.⁸⁴ Mede daarom zit er emotie vast aan het onderwerp. Als docenten de Holocaust tot het summum van racisme en intolerantie maken, kunnen leerlingen zich benadeeld voelen. Hun persoonlijke situatie wordt dan genegeerd en hun pijn wordt niet erkend waardoor leerlingen het onderwerp als irrelevant voor hun eigen zorgen gaan beschouwen.⁸⁵ Pas als hun pijn erkend wordt, kunnen kinderen zich inleven in de situatie van de slachtoffers van de Holocaust.⁸⁶

Deze ontwikkelingen hebben invloed op het geschiedeniscurriculum. Bij havo en vwo gaat steeds minder aandacht naar de Holocaust⁸⁷, terwijl in het vmbo de casus van het Midden-Oosten sinds 2018 uit het curriculum verdwenen is.⁸⁸ Er wordt minder aandacht gegeven aan de oorzaken van de Tweede Wereldoorlog en aan de vraag hoe zo iets gruwelijks als de

⁸¹ Van Berkel, *Toekomst van educatie over de Holocaust* 149; Casper Thomas, 'Een kiwi is geen citroen. Roep om meer Holocaustonderwijs is gratis' (27 april 2011), <https://www.groene.nl/artikel/een-kiwi-is-geen-citroen> (geraadpleegd op 23 april 2019)

⁸² Nicolas Kinloch, 'Learning about the Holocaust: moral or historical question?', in: *Teaching History* 93 (1998) 44-46, aldaar 46.

⁸³ Nicolas Kinloch, 'Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah?', in: *Teaching History* 104 (2001) 8-14, aldaar 9.

⁸⁴ Van Berkel, *Plotlines of Victimhood* 8.

⁸⁵ Jan Delaeter, *Lesgeven over controversiële onderwerpen* 29-30.

⁸⁶ Salmons, *Teaching or Preaching?* 147.

⁸⁷ In de historische contexten van 2018 (https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2018-geschiedenis-havo/2018/f=/geschiedenis_havo_2_versie_2018_blauw_nader_vastgesteld.pdf, geraadpleegd op 30 april 2019) wordt aandacht gegeven aan de opkomst van Duitsland tussen 1871 en 1945 en aan de Koude Oorlog. In de historische contexten van 2022 (https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2022-geschiedenis-vwo/2022/vwo/f=/syllabus_gs_vwo_2022_versie_2.pdf, geraadpleegd op 30 april 2019) zijn deze twee samengevoegd.

⁸⁸ https://www.examenblad.nl/document/verantwoording-syllabus/2018/f=/verantwoording_syllabus_geschiedenis_vmbo.pdf (geraadpleegd op 30 april 2019)

Holocaust kan ontstaan. Ik ben het met Kinloch eens dat geschiedenisdocenten in de eerste plaats van leerlingen betere historici moeten maken, door hen te wijzen op de complexe oorzaken van de Holocaust. Geschiedenis mag niet enkel worden versimpeld ten bate van morele lessen.

2.2.4 Conclusie

Tot de jaren zestig werd de Holocaust niet in de Nederlandse geschiedenisles behandeld. Dit veranderde toen het grotere publiek aandacht kreeg voor het leed van de Holocaust, onder andere door populaire series en documentaires op televisie en het Eichmann-proces. In de jaren negentig ontstond in Nederland oog voor het hoge percentage Joodse slachtoffers in Nederland en werd het onderwerp verplicht in het geschiedeniscurriculum opgenomen. Geschiedenisdocenten geven aan dat het moeilijker wordt om over de Holocaust te doceren. Tot slot is er debat gaande over de vraag of de Holocaust morele of historische lessen moet leren.

2.3 Terrorisme

2.3.1 Omschrijving van de casus

Hoewel terrorisme van alle tijden is, heeft het onderwerp sinds de aanslagen van 11 september 2001 meer aandacht gekregen in de westerse wereld.⁸⁹ Ondanks – of juist dóór – de toenemende aandacht is er geen eenduidige definitie van terrorisme. Terrorisme is daarmee een ‘contested concept’: er is nauwelijks overeenstemming over mogelijk.⁹⁰ Dat blijkt ook uit het feit dat de Verenigde Naties tot op de dag van vandaag geen definitie van terrorisme hebben kunnen aannemen. Hoe terrorisme wordt gedefinieerd is afhankelijk van je standplaats. ‘De een zijn terrorist is de ander zijn vrijheidsstrijder’ is daarin een bekende frase.⁹¹

Bij gebrek aan een duidelijke, wetenschappelijke definitie en het feit dat ik onderzoek hoe Nederlandse geschiedenisdocenten omgaan met onder andere terrorisme in het klaslokaal,

⁸⁹ E.R. Muller, U. Rosenthal en R. de Wijk (red.), *Terrorisme. Studies over terrorisme en terrorismebestrijding* (Deventer: Wolters Kluwer Nederland B.V., 2017) 17; Dianne Gereluk, *Education, Extremism and Terrorism. What should be taught in citizenship education and why* (Londen: Continuum Publishing Corporation, 2012) 13.

⁹⁰ Muller, *Terrorisme* 25.

⁹¹ *Ibidem*, 25-26.

heb ik besloten de definitie te gebruiken die de NCTV hanteert. Ik onderzoek de Nederlandse situatie waarbij dus ook de Nederlandse wetgeving omtrent terrorisme geldt. De NCTV omschrijft terrorisme als volgt:

Terrorisme is het uit ideologische motieven dreigen met, voorbereiden of plegen van op mensen gericht ernstig geweld, dan wel daden gericht op het aanrichten van maatschappijontwrichtende zaakschade, met als doel maatschappelijke veranderingen te bewerkstelligen, de bevolking ernstige vrees aan te jagen of politieke besluitvorming te beïnvloeden.⁹²

Het doel van terroristen is, volgens de definitie van de NCTV, door met geweld de politieke besluitvorming proberen te beïnvloeden. Deze doelstellingen zijn terug te vinden bij terroristische acties en organisaties in de geschiedenis.⁹³ Omdat deze doelstellingen tamelijk breed zijn maak ik onderscheid tussen klassiek en nieuw terrorisme. Op die manier probeer ik de doelstellingen duidelijker te maken.

Klassiek terrorisme is herkenbaar: ze heeft duidelijke doelstellingen, dreigt met geweld maar beperkt daadwerkelijk geweld zo veel mogelijk, richt zich op vitale objecten en publieke personen, heeft een korte termijnperspectief (doel kan binnen eigen generatie worden behaald), is nationaal georiënteerd en ziet liever veel mensen toekijken dan dat veel mensen (dodelijk) gewond raken.⁹⁴ Het nieuwe terrorisme is sinds de aanslagen op het World Trade Center ontstaan. Deze nieuwe vorm opereert vaak mondiaal, kent diffuse doelstellingen, heeft een lange termijnperspectief (doel kan niet binnen eigen generatie worden behaald), uit zich in ongekende wreedheid, richt zich op zo veel mogelijk (dodelijke) slachtoffers en is willekeurig in wie die slachtoffers zijn.⁹⁵ Er is dus een onderscheid te maken tussen klassiek en nieuw terrorisme. Anno 2019 bestaan deze twee vormen naast elkaar en sluiten elkaar niet uit.⁹⁶

Terrorisme wordt vooral bestudeerd vanuit de politieke en sociale wetenschappen, minder door historici. Dat is jammer omdat daardoor onvoldoende belicht wordt dat terrorisme

⁹² Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid, 'Terrorismebestrijding', (datum onbekend), <https://www.nctv.nl/organisatie/ct/terrorismebestrijding/index.aspx> (geraadpleegd op 3 mei 2019)

⁹³ Denk bijvoorbeeld aan gijzelingen in de Helleense tijd, moordcampagnes van de Assassijnen en het inzetten van met pest besmette soldaten bij belegeringen, Muller, *Terrorisme* 29.

⁹⁴ Muller, *Terrorisme* 29-30.

⁹⁵ Ibidem, 31-32.

⁹⁶ Ibidem, 36.

in de geschiedenis terug te vinden is.⁹⁷ Daardoor is er weinig historiografie over terrorisme voorhanden. Het bekendst is de viergolventheorie,⁹⁸ die laat zien dat er vier golven van modern internationaal terrorisme te onderscheiden zijn: 1) de sociaal-revolutionaire en anarchistische beweging in Tsaristisch Rusland, 2) de nationalistische golf tussen 1920 en 1960, 3) de linkse in de jaren zeventig en 4) het religieus terrorisme vanaf 1979.⁹⁹ Deze theorie heeft in Nederland veel bekendheid gekregen toen het door terrorismedeskundige Beatrice de Graaf op televisie werd uitgelicht. Een historische benadering van terrorisme helpt het gevaar en de angst voor aanslagen te relativieren.

2.3.2 Hoe wordt terrorisme in de Nederlandse klas behandeld?

Terrorisme is niet als zelfstandig onderwerp opgenomen in het curriculum van het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Het kan wel als casuïstiek dienen bij grotere onderwerpen, zoals nationalisme of antikolonialisme. Om deze reden is het voor docenten niet verplicht om terrorisme bespreekbaar te maken.

De wetenschappelijke literatuur die over het bespreken van terrorisme in het onderwijs geschreven is, richt zich op het hoger onderwijs,¹⁰⁰ en zit met name in de preventie-sfeer (zoals het voorkomen van radicalisering).¹⁰¹ Deze literatuur is niet bruikbaar voor de specifieke situatie van de Nederlandse geschiedenisdocent op de middelbare school. Er is geen wetenschappelijke literatuur bekend over hoe Nederlandse geschiedenisdocenten in het middelbaar onderwijs terrorisme behandelen in de klas. Daarom is het relevant dat hier onderzoek naar wordt gedaan.

2.3.3 Waarom is terrorisme een belangrijk onderwerp om te bespreken in de klas?

Zoals besproken in deel 2.1.2 van deze scriptie is het bespreekbaar maken van controversiële onderwerpen van meerwaarde omdat 1) het actueel en relevant voor kinderen is en 2) het

⁹⁷ Margreet Fogteloo, 'Golven van strijd en tegenstrijd' (30 maart 2016), <https://www.groene.nl/artikel/golven-van-strijd-en-tegenstrijd> geraadpleegt op 20 maart 2019.

⁹⁸ Theorie is van politicoloog David Rapoport. Terrorismedeskundige Beatrice de Graaf heeft deze theorie veel bekendheid gegeven op nationale televisie, ondermeer bij De Wereld Draait Door.

⁹⁹ Fogteloo, 'Golven van strijd en tegenstrijd'

¹⁰⁰ Een voorbeeldstudie is de studie van David Miller, Tom Mills en Steven Harkins, 'Teaching about terrorism in the United Kingdom: how it is done and what problems it causes', in: *Critical Studies on Terrorism* 3 (2011) 405-420.

¹⁰¹ Imran Awan, Keith Spiller en Andrew Whiting, *Terrorism in the Classroom. Security, surveillance and a Public Duty to Act* (Londen: Palgrave Pivot, 2019)

bijdraagt aan burgerschapsvorming. Terrorisme is een onderwerp dat leeft bij leerlingen. Ze krijgen het onderwerp mee via het nieuws en zijn er mee bezig.¹⁰² Als leerlingen geen sturing van ouders of docenten krijgen kan het zijn dat zij zaken onterecht voor waarheid aannemen en door selectieve berichtgeving stereotype beelden en misvattingen over terrorisme krijgen. Ik zal eerst uitleggen waarom het van belang is om terrorisme überhaupt te bespreken en daarna waarom het moeilijk is om te doen.

Op twee punten is het bespreken van terrorisme in de klas belangrijk: ten eerste is het van belang tegenwicht te bieden aan het proces van radicalisering en extremisme. Sociale media bieden leerlingen de mogelijkheid om hun mening te geven over wat er speelt in het nieuws. Met name na aanslagen komen er veel extreme uitingen voorbij, waardoor sociale media een broedplaats voor extremisme kunnen worden. Leerlingen kunnen direct en ongecontroleerd hun mening uiten en zien zich versterkt in andermans uitingen. Het is daarom van belang dat er in de les tegenwicht wordt geboden aan deze rol van sociale media en de processen van radicalisering en extremisme.¹⁰³

Ten tweede biedt het bespreken van terrorisme de mogelijkheid om de normen van democratie mee te geven. Democratie is een manier van samenleven die je moet leren. Het bespreken van terroristische aanslagen met een klas zijn mogelijkheden om hiermee te oefenen.¹⁰⁴ Door dit structureel te doen kan tegenwicht worden geboden aan de normen van sociale media. Door de gevolgen van een mening van een leerling te spiegelen kan je een normatief kader scheppen. Een docent kan het feit dat leerlingen goed vinden dat een cartoonist is doodgeschoten bijvoorbeeld pareren door voor te leggen dat dan iedereen die het niet met hen eens is ook het recht heeft om hetzelfde te doen.¹⁰⁵ In mijn ogen ligt hier een taak voor iedere docent, ongeacht zijn of haar vakgebied. Dit blijft lastig, maar is nastrevenswaardig.

2.3.4 Waarom is het moeilijk om terrorisme te doceren in de klas?

Terrorisme is een controversieel onderwerp omdat er verschillende rationele en emotionele perspectieven op mogelijk zijn. Omdat terrorisme een controversieel onderwerp is, vraagt het

¹⁰² School en Veiligheid, 'Aanslagen – Het gesprek in de klas', (23 mei 2017), <https://www.schoolenveiligheid.nl/actueel/aanslagen/> (geraadpleegd op 6 mei 2019)

¹⁰³ Remco Pijpers (red.), *Dialogo in de klas over terreur op sociale media* (Zoetermeer: Kennisnet, 2016) 3-5.

¹⁰⁴ Pijpers, *Dialogo in de klas* 5-7.

¹⁰⁵ Ibidem, 5.

bespreken hiervan het uiterste van docenten. Het is de ultieme didactiek. Als je dat als docent bespreekbaar kan maken, beheers je het leraarschap tot in de toppen van je vingers.¹⁰⁶ In de inleiding op dit theoretisch kader schreef ik al eerder dat verschillende perspectieven vaak gepaard gaan met vastgeroeste oordelen, stereotypen en emotie.

Een andere reden waarom dit moeilijk is vat ik samen als het ‘dubbele kennisprobleem’. Leerlingen schatten hun kennis van terrorisme te hoog in, terwijl docenten hun kennisniveau te laag inschatten.¹⁰⁷ Om controversiële onderwerpen bespreekbaar te maken heeft een docent pedagogische en onderwerp gerelateerde kennis nodig om meerdere perspectieven te kunnen laten zien, te bespreken en te evalueren. Bovendien geeft kennis van het onderwerp vertrouwen om het bespreekbaar te maken.¹⁰⁸

Ook kan het bespreken van terrorisme als een gevaarlijke bezigheid voelen. Het kan intimiderend zijn en zorgen voor verdeeldheid in de klas. Daardoor kan dit de rust en stabiliteit in de klas verstoren. Dit een voorname reden dat docenten zich niet comfortabel voelen bij het bespreken van terrorisme en ze het onderwerp bijna instinctief mijden.¹⁰⁹

2.3.5 Conclusie

Terrorisme wordt weinig onderzocht door historici en is geen zelfstandig onderwerp in het geschiedeniscurriculum. Daarom bespreken geschiedenisdocenten dit zelden tot nooit. Het is belangrijk dat terrorisme wel wordt besproken, omdat het onderwerp leeft bij leerlingen. Doormiddel van het verstrekken van historische contexten kan het terrorisme in de geschiedenis worden geplaatst. Zo wordt aangetoond dat het een nieuw fenomeen is. Bovendien helpt het bespreken van terrorisme bij het kritisch nadenken over de bronnen. Leerlingen hebben sturing nodig omdat zij anders onterecht zaken voor waar aannemen en door selectieve berichtgeving stereotype beelden en misvattingen over terrorisme krijgen.

¹⁰⁶ Veugelers en Schuitema, *Docenten en controversiële issues* 31.

¹⁰⁷ Alakoc, *Terror in the Classroom* 221.

¹⁰⁸ Savenije, Wansink en Logtenberg, *Teaching sensitive issues in history education 7-8*; Goldberg en Savenije, *Teaching controversial historical issues* 504.

¹⁰⁹ Philpott e.a., *Controversial issues: to teach or not to teach* 32-33.

3. Onderzoeksmethode

3.1 Verantwoording kwalitatieve methode

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar hoe geschiedenisdocenten controversiële thema's bespreekbaar maken. Daarom wil ik middels kwalitatief onderzoek de ideeën en ervaringen van geschiedenisdocenten met betrekking tot controversiële geschiedenis inzichtelijk maken. De kwalitatieve methode is uitgewerkt in de vorm van een semigestructureerd interview die bij zeven geschiedenisdocenten is afgenomen. Bij gebrek aan voorbeelden van interviewvragen rondom dit onderwerp heb ik het interview op basis van het literatuuronderzoek zelf ontworpen. Hierbij vond ik het belangrijk dat de vragenlijst flexibel was, zodat ik mijn focus kon verleggen op het moment dat er zaken besproken werden die belangrijker waren dan vooraf bedacht en vice versa.¹¹⁰

Een kwalitatieve methode zorgt ervoor dat de resultaten van het onderzoek relevant zijn: ze reflecteren de mening of het perspectief van de geïnterviewde en zijn daarom bruikbaar voor de beantwoording van mijn onderzoeksvragen (welke immers de ideeën en perspectieven van leraren in beeld zouden moeten brengen). Ik heb voor de methode van het interview gekozen omdat ik op die manier leerde over het perspectief en de ideeën van de geïnterviewde: de docent vertelt zijn ervaringen in eigen woorden. Op die manier krijg ik een inkijkje in ideeën en mening van de docent.¹¹¹

3.2 Onderzoekspopulatie en opbouw vragenlijst

Ik heb geschiedenisleraren geïnterviewd die werken met de website van TerInfo. Van de acht geschiedenisdocenten die met TerInfo werkten, hebben er zeven aan dit onderzoek deelgenomen. Ik heb voor deze docenten gekozen omdat zij bewust bezig zijn met het lesgeven over terrorisme. Als ik acht willekeurige docenten had gekozen waren die waarschijnlijk minder bezig met terrorisme omdat het geen expliciet onderwerp in het curriculum is. Hierdoor is het onderzoek niet helemaal representatief voor de huidige situatie, namelijk hoe Nederlandse geschiedenisdocenten lesgeven over terrorisme. Toch denk ik dat deze resultaten zinnig zijn:

¹¹⁰ Hennie Boeije, *Analysis in Qualitative Research* (Londen: Sage Publications Ltd., 2010) 32.

¹¹¹ Boeije, *Analysis in Qualitative Research* 33 en 61-63.

omdat deze docenten er juist actief mee bezig zijn, kunnen zij bij uitstek zeggen hoe het is om er les over te geven. Omdat de Holocaust in het geschiedeniscurriculum is opgenomen zijn alle Nederlandse geschiedenisdocenten verplicht dit onderwerp te doceren. Om die reden heb ik geen criterium gemaakt voor de Holocaust.

De geïnterviewde docenten waren in de leeftijd van 24 tot en met 60 jaar en hadden tussen de 3 en 35 jaar ervaring met lesgeven als geschiedenisdocent. Ik heb drie vrouwen en vier mannen geïnterviewd. Alle docenten hebben enkel de Nederlandse nationaliteit, wat jammer is omdat daardoor niet op te maken is of docenten met een migratieachtergrond de Holocaust of terrorisme op een andere manier bespreken. De belangrijkste kenmerken van mijn respondenten staan in tabel 3.1 vermeld.

Tabel 3.1 Belangrijkste kenmerken respondenten

Pseudoniem	Geslacht	Religie	Onderwijs-ervaring	Niveau	Percentage leerlingen met migratie-achtergrond	Plaats school
Erik	Man	Geen	10 jaar	Gymnasium	15%	Utrecht
Bas	Man	Geen	10 jaar	Vmbo-tl, havo	40%	Maarsssen
Johan	Man	Geen	7 jaar	Vmbo-tl	50%	Utrecht
Else	Vrouw	Geen	6 jaar	Vmbo-basis/kader	60%	Culemborg
Inge	Vrouw	Geen	13 jaar	Vmbo-tl, havo	40%	Eindhoven
Rob	Man	Protestants-christelijk	3 jaar	Havo, vwo	40%	Utrecht
Anneleen	Vrouw	Geen	35 jaar	Havo, vwo	10%	Schoonhoven

De vragenlijst die is gebruikt om het interview mee af te nemen is opgenomen in de appendix. Hierbij is belangrijk op te merken dat deze vragenlijst slechts diende als houvast, omdat ik semigestructureerd ben gaan interviewen. Dit heeft tot voordeel dat de docent kon uitweiden op het moment dat hij of zij zaken echt belangrijk vond.¹¹² De vragenlijst is daarom niet van

¹¹² Ibidem, 62.

begin tot einde gevolgd. De interviews duurden gemiddeld vijftig minuten en kenden de volgende opbouw:

1. Algemene kennismakingsvragen met de docent: leeftijd, nationaliteit, religie, onderwijservaring, klassenpopulatie, algemene doelen docent etc.
2. Vragen over de beelden van controversiële geschiedenis: welke onderwerpen beschouwen zij als controversieel en waarom?
3. Vragen over de Holocaust: hoe behandelen zij deze onderwerpen en waarom? Hierbij rangschikten zij ook vragen op mate van controversie
4. Vragen over terrorisme, idem aan de vragen over de Holocaust.

De kennismakingsvragen dienen als achtergrondinformatie. Door deze als eerste te stellen leerde ik de respondent kennen waardoor ik beter kon doorvragen op onderwerpen. Vervolgens schakelde ik over naar de algemene beelden van controversiële geschiedenisonderwerpen. Zo is te onderzoeken of de genoemde antwoorden overeenkomen met het theoretisch kader. Deze antwoorden vormden de beantwoording van de eerste deelvraag.

Vervolgens behandelde ik respectievelijk de thema's Holocaust en terrorisme. Ik begon met een rankingtask waarbij docenten casussen van de Holocaust en terrorisme moesten rangschikken op mate van ervaren controversie bij het bespreken daarvan. Met behulp van die antwoorden heb ik de vierde deelvraag beantwoord. Tevens hielp de rankingtask de respondent om in het onderwerp te komen en kon ik doorvragen waarom de docent iets wel of niet als controversieel beschouwde. Ik heb ervoor gekozen de Holocaust en terrorisme thematisch te behandelen, omdat leerdoelen en didactische strategieën vaak onlosmakelijk zijn. Op die manier hoefden we niet veel te switchen tussen onderwerpen en konden we ons een voor een verdiepen in beiden onderwerpen.

Hieronder is een schema opgenomen met hoe de interviewvragen corresponderen met de deelvragen van deze scriptie.

Tabel 3.2 Correspondentie van de interviewvragen met de deelvragen

Beelden	1, 2, 3, 4, 5
Doelen	7, 9, 15, 16, 18
Didactiek	8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22
Ranking task	6, 14

3.3 Data-analyse

Alle interviews zijn opgenomen en zorgvuldig en letterlijk getranscribeerd. Onafgemaakte zinnen, ‘ehhs’ en stiltes zijn overgenomen in de transcripten om eventuele ongemakkelijkheden weer te geven. Na het transcriberen zijn de interviews in twee stappen gecodeerd. De eerste stap was het open coderen waarbij de transcripten zorgvuldig gelezen zijn. Hierbij hield ik continue mijn hoofd- en deelvragen erbij en labelde losse statemens met codes die samengevat weergaven waar het fragment over ging. Dit open coderen is gedaan met behulp van het programma NVivo12.

De tweede stap is het axiaal coderen, waarbij ik alle losse codes heb gerangschikt naar onderlinge samenhang. Zo zorgde ik dat synoniemen bij elkaar werden geschikt en is het aantal labels gereduceerd. Ik heb gekeken hoe labels samenhangen en of er een hiërarchische structuur van labels en sublabels in beeld gebracht kon worden. Een voorbeeld hiervan is dat het label ‘klassengesprek’ een sublabel is van het grotere label ‘didactiek’ omdat dit een vorm van didactiek is. Het axiaal coderen leidde tot structuur in de labels van het open coderen. Het axiaal coderen gaf mij op die manier overzicht en structuur richting het verwerken van de data naar de resultaten.

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

Bij kwalitatief onderzoek is mijn rol als onderzoeker groot. In wat ik wel en niet opschrijf maak ik bewuste en onbewuste keuzes. Ik interpreteer literatuur, bronnen en interviews en stuur daarmee het onderzoek. Het is van belang dat mijn interpretatie en onderzoek betrouwbaar is en dat duidelijk is dat wat ik wil meten ook echt gemeten is (validiteit). Daarom heb ik ten eerste mijn onderzoek zo veel mogelijk volgens de standaardmethodes¹¹³ opgezet. Door te laten zien op basis van welke keuzes ik mijn onderzoek heb opgebouwd wordt het mogelijk voor externen om het onderzoek opnieuw te doen, wat de betrouwbaarheid ten goede komt. Alle uitgewerkte transcripten zijn aanwezig, net als de fasen van open- en axiaal coderen.

Een tweede manier waarop ik heb geprobeerd dit onderzoek betrouwbaar te maken is het feit dat ik anderen kritisch heb laten meelesen en -denken. In peergroups is bijvoorbeeld de opbouw van de vragenlijst kritisch bekeken en op basis van de kritieken waar nodig aangepast.

¹¹³ Leidraad hiervoor vormde het boek van Hennie Boeije, *Analysis in Qualitative Research* (2010).

Een laatste belangrijke stap in betrouwbaarheid is het feit dat ik een ‘audittrail’ heb gedaan. Halverwege mijn interviews hebben twee masterstudenten, mijn begeleidster Marijke Huisman, Hanneke Tuithof en tweede beoordelaar Bjorn Wansink kritisch meegekeken naar hoe ik de interviews heb geanalyseerd.

Tot slot moet duidelijk zijn dat dit onderzoek een casestudy is. Dit onderzoek kent met zeven geïnterviewde docenten een beperkte grootte, maar wijst wel in een bepaalde richting. De resultaten kunnen voorzichtig geëxtrapoleerd worden. Deze grootte was het optimale wat gedaan kon worden binnen de reikwijdte van een masterscriptie.

4. Resultaten

In dit gedeelte van de scriptie worden de resultaten van de interviews gepresenteerd. De interviews met de zeven geschiedenisdocenten zijn geanalyseerd en vormen de leidraad voor de beantwoording van de drie deelvragen die van tevoren zijn opgesteld. Elke deelvraag zal één voor één worden langsgelopen en gaan respectievelijk over 1) de beelden en meerwaarde, 2) de leerdoelen en 3) de didactische methoden. De eerste vraag zal algemeen behandeld worden zonder specifiek in te gaan op de Holocaust en terrorisme, omdat het daar over de algemene beelden en meerwaarde van controversiële geschiedenis gaat. Bij de tweede en derde vraag zullen zowel de Holocaust als terrorisme los aan bod komen.

In de interviews werden de Holocaust en terrorisme thematisch behandeld. Ik begon met een ranking task, waarna ik onder andere doorvroeg over de leerdoelen van de docenten en de inzet van didactische methoden met betrekking tot dat onderwerp. Wat direct opviel was dat alle zeven geschiedenisdocenten aangaven dat alle aangedragen casussen binnen de Holocaust en terrorisme bespreekbaar worden gemaakt, zij het sommige voorzichtiger dan anderen. De docenten gingen geen enkel onderwerp uit de weg. Dit is de reden dat ik mijn initiële extra deelvraag over welke onderwerpen de docenten wel en niet geschikt achten om te bespreken heb gelaten voor wat het is.

Voor de leesbaarheid van de resultaten zijn de quotes van docenten soms aangepast. Dit heb ik geprobeerd minimaal te doen en is altijd duidelijk aangegeven. Waar zinnen zijn aangepast is gebruik gemaakt van teksthaken, zoals '[...]'. Te denken valt aan het samenvoegen van zinnen. De 'ehhs' die heb verwijderd heb ik niet vervangen met teksthaken. In de transcripten zijn de originele uitspraken en zinnen terug te vinden.

4.1 Welke ideeën en (voor)beelden hebben geschiedenisdocenten bij controversiële geschiedenis en welke meerwaarde zien zij hierin?

4.1.1 Inleiding

Hieronder beschrijf ik de resultaten van de eerste deelvraag. Ik bespreek welke ideeën en (voor)beelden geschiedenisdocenten bij controversiële geschiedenis hebben en welke meerwaarde zij hierin zien. In het theoretisch kader heb ik controversiële geschiedenis gedefinieerd als controversieel wanneer ‘het onderwerp de bestaansidentiteit van leerlingen raakt, waarmee tegengestelde opvattingen naar voren komen en leerlingen bewust of onbewust op basis van oppervlakkige kenmerken worden benaderd als vertegenwoordigers van een bepaalde groep’.

4.1.2 Ideeën en (voor)beelden bij controversiële geschiedenis

De zeven geïnterviewde geschiedenisdocenten hebben diverse ideeën over wat controversiële geschiedenis is en noemen uiteenlopende voorbeelden. Zij geven desgevraagd aan zich in deze definitie te herkennen. Onderwerpen zijn controversieel op het moment dat de docent rekening moet houden met wie er in de klas zit, zoals Anneleen stelt: *‘Mijn definitie [...] is denk ik dat als ik zelf ergens het gevoel krijg van: ‘Oh ik moet rekening houden, de klas rondkijken en rekening houden met wie er zitten. [...] Wie ga ik hier kwetsen?’ Of misschien iets oproepen dat ze denken: ‘Ooohh... Dat zegt ze nou wel...’* Waarop ze vervolgens doorgaat: *‘Verstandelijk zeg ik: ‘Er zijn geen controversiële onderwerpen’, gevoelsmatig merk ik soms wel dat sommige onderwerpen lastiger zijn.’*

Een illustratief voorbeeld bij een onderwerp wat controversieel wordt omdat het de identiteit van leerlingen raakt, wordt door Bas aangehaald wanneer hij in januari 2015 met een klas de aanslag op Charlie Hebdo besprak. Sommige kinderen bleken een lichte sympathie voor de daders te hebben:

Charlie Hebdo [...] vind ik wel echt een hele interessante omdat je het dan al snel hebt over de islam. [...] Die gasten van Charlie Hebdo hebben [mensen] neergeschoten. Die zijn natuurlijk boos omdat Charlie Hebdo Mohammed belachelijk hebben gemaakt. Ze hebben hem afgebeeld

wat natuurlijk ook niet mag. Dan is het wel interessant [...] die moslims die ik dan spreek die keuren af wat die terroristen hebben gedaan. Maar ze keuren ook weer af wat Charlie Hebdo doet.

Twee andere docenten vertelden met soortgelijke bewoordingen over de lichte sympathie die hun islamitische leerlingen voor de daders van Charlie Hebdo voelden, hoewel ze de daad afkeurden: ‘*Sommige mensen gaan ook wel heel erg onbeschoft met de profeet om.*’ zeiden enkele leerlingen van Inge bijvoorbeeld.

Welke onderwerpen als controversieel worden ervaren heeft onder andere te maken met de klassenpopulatie. Daarnaast wordt door docenten aangegeven dat wat in een klas als controversieel wordt ervaren constant verschuift en tijdsgevoelig is. Zo geven de docenten aan dat Geert Wilders niet langer controversieel is, maar zijn plek is ingenomen door Thierry Baudet en diens partij *Forum voor Democratie*.

Zoals gezegd geven alle docenten aan elk onderwerp met de klas te kunnen bespreken. Bij de ranking task blijkt wel dat docenten voorzichtiger zijn als het gaat om antisemitisme (7 keer), de stichting van Israël (6 keer), islamitisch gelieerd terrorisme (6 keer) de rassentheorie (5 keer) en de Neurenberger rassenwetten (5 keer). Andere voorbeelden die docenten noemen zijn de complottheorieën rondom ISIS (3 keer) en 9/11 (2 keer), het feminisme (3 keer), homoseksualiteit (4 keer), immigratie (4 keer), Thierry Baudet die zowel om immigratie (3 keer) als diens meldpunt ‘Geef je linkse leraar aan’¹¹⁴ (3 keer) door verschillende docenten wordt benoemd.

Antisemitisme is het enige onderwerp die door elke docent als controversieel wordt bestempeld. Twee docenten geven aan dat er vaak wordt gescholden met het woordje ‘Jood’. Soms gebeurt dit in de voetbalsfeer, zoals Inge aangeeft. Haar school staat in Eindhoven en haar leerlingen moeten weinig hebben van Ajax, die als bijnaam ‘Joden’ hebben. Ook Rob vraagt zich af in hoeverre het gebruiken van het woord ‘Jood’ antisemitisme is of een simpel koud scheldwoord:

Dat was bij een discussie met een jochie uit de derde klas [...] die dus zegt van ‘Ik zeg het wel maar het is echt niet antisemitisch. Ik heb niets tegen Joden, maar ik zeg het gewoon omdat ik het

¹¹⁴ Renaissance Instituut, ‘De Nieuwe Schoolstrijd: meldpunt indoctrinatie op scholen en universiteiten’ (12 maart 2019), <https://forumvoordemocratie.nl/actueel/de-nieuwe-schoolstrijd-meldpunt-indoctrinatie-op-scholen-en-universiteiten>, (geraadpleegd op 25 juni 2019).

een leuk woord vind [...] of omdat het fijn is om dat te gebruiken of wat dan ook.’ En dan is natuurlijk de vraag van ‘plak je daar antisemitisme op hè?’ Dat vind ik eigenlijk zelf ook wel een lastige.

Tenslotte geven docenten aan dat ze de onderwerpen kunnen behandelen omdat ze dit goed voorbereiden of al veel ervaring hebben:

Ik vind een onderwerp niet heel snel controversieel omdat ik heel erg nadenk over hoe ik een onderwerp wil behandelen. Dus ik ga net zo lang puzzelen, net zo lang mensen benaderen totdat ik een onderwerp zo kan aanbieden dat ik het vertrouwen erin heb dat we er over kunnen praten, dat we er mee bezig kunnen zijn zonder dat de boel explodeert. (Else)

4.1.3 Meerwaarde van controversiële geschiedenisonderwerpen doceren

Uit de literatuur blijkt de meerwaarde van het doceren van controversiële geschiedenisonderwerpen op twee vlakken: 1) omdat het actueel en relevant is en 2) omdat het zich leent voor het aanleren van algemene vaardigheden en het promoten van democratische waarden. Beiden worden door de geïnterviewde docenten onderschreven.

Iets wat alle zeven docenten benadrukken is het belang van multiperspectiviteit: ‘*Je [moet] altijd alles vanuit meerdere perspectieven bekijken. Dat is ook gewoon onderdeel van het vak geschiedenis, maar gewoon van de manier waarop je de wereld om je heen bekijkt. Dus ik vind het altijd heel belangrijk*’, stelt Erik. Multiperspectiviteit helpt om de meningsvorming aan te wenden, zegt Anneleen:

Je wilt juist de meningsvorming aanwenden. Je wil leren van ‘Jongens, er zijn verschillende perspectieven’, je wilt ze prikkelen. En net als dat bij mij iets oproept van ‘Ejl, kan dit?’ wil ik dat bij die leerlingen oproepen. Van waar liggen [...] mijn grenzen? Wat vind ik? Wat zeg ik? Waarom zeg ik dit?

Daarnaast benoemen ook alle docenten het belang van de actualiteit. Leerlingen hebben behoefte aan actuele onderwerpen omdat die leven bij kinderen. Zoals Inge stelt: ‘*Ik vind gewoon dat alles wat tot nu toe controversieel is, dus nog leeft. En dus nog de moeite waard is om juist goed te bespreken. Als de dingen niets meer doen, ja, dan zou je ze eigenlijk in de vuilnisbak kunnen gooien, [...] dan heeft het geen meerwaarde meer.*’ Op de vraag welke

meerwaarde controversiële geschiedenis heeft, antwoordt Erik: *‘Nouja, welke niet zou ik zeggen? Volgens mij is dat het allerbelangrijkste wat je kunt en moet doen als geschiedenisdocent. Juist controversiële onderwerpen bespreken omdat daarmee alles ook tastbaar wordt en gaat leven bij leerlingen.’*

Voor Anneleen is het probleem bij de Holocaust soms dat de gevoeligheid en controverse juist ontbreekt, nu de Holocaust na verloop van jaren steeds verder van de leerlingen is af komen te staan:

Voor deze kinderen zijn alle opa's en oma's na de oorlog geboren. Dus die hele Holocaust... is... ergens tot mijn spijt, een spannend verhaal geworden zonder de emotionele lading. En dit kun je dus allemaal heel feitelijk behandelen, omdat die emotionele lading voor die kinderen er niet is. En ik vind het mijn opdracht als docent om ze weer te laten voelen dat het een controversiële kwestie is, dat je dus niet zomaar grappen kunt maken over Hitler. Dat dat misschien toch net iets anders ligt dan dat je grappen maakt over een andere leider. Want dat snappen ze dus eigenlijk niet meer.

Toch benadrukken docenten ook het feit dat controversiële geschiedenisonderwerpen bespreken niet altijd werkt: *‘Het kan averechts werken [...] Dat de sfeer een beetje onprettig wordt en dat leerlingen zich terugtrekken. [...] Het kan wat polariseren. [...] Bij zo'n onderwerp kan er een beetje zo'n voetbalstadionsfeer ontstaan.’* zegt Rob. Johan stelt dat het soms lastig is om respons te krijgen: *‘Mijn huidige leerjaar vier [...] zijn vaak heel erg afwachtend. Het lijkt alsof ze daar niet zo op zitten te wachten, dat ze hun mening moeten geven. [...] Ze hebben al snel zoiets van ‘Ja, vertel me maar gewoon hoe het zit.’*

4.1.4 Conclusie

De docenten onderschrijven de definitie van controversiële geschiedenis zoals die gesteld is na het literatuuronderzoek. Wat controversieel is verschilt per klas en per jaar. Docenten stellen dat zij alles kunnen bespreken met de klas maar bij sommige onderwerpen voorzichtiger te werk gaan. Zij houden dan rekening met wie er in de klas zitten, maar mijden het onderwerp niet. Antisemitisme is het enige onderwerp dat docenten allemaal als controversieel bestempelen. Andere onderwerpen die vaker genoemd werden zijn de stichting van Israël,

islamitisch gelieerd terrorisme en de rassentheorie. Andere onderwerpen zijn homoseksualiteit, feminisme en Thierry Baudet.

Alle docenten zien meerwaarde in het doceren van controversiële onderwerpen. Leerlingen zijn hierin geïnteresseerd omdat de geschiedenis dan tastbaar wordt. Daarnaast zijn de onderwerpen geschikt om multiperspectiviteit in de geschiedenis te tonen. Hierdoor kunnen er discussies ontstaan, zien leerlingen in dat er tegengestelde perspectieven zijn en wordt er geleerd een mening te vormen en te onderbouwen. Wel geven docenten aan te waken dat de sfeer in een klas niet omslaat. Daarom is het belangrijk deze lessen goed voor te bereiden.

4.2. Welke leerdoelen hebben geschiedenisdocenten bij het bespreken van de Holocaust en terrorisme?

4.2.1 Inleiding

Bij de kennismakingsvragen van het interview is de docenten gevraagd welke algemene leerdoelen zij hebben bij het vak geschiedenis. Alle docenten noemen het belang van multiperspectiviteit:

Daar is geschiedenis natuurlijk heel geschikt voor, om een soort reis door de tijd te maken en dat leerlingen dus zien van ‘Hé, het kan dus ook anders. [...] Mensen kunnen ook anders denken. Hoe denk ik daar zelf over?’ [...] Dat leren nadenken en het inzicht krijgen in denken van andere mensen vind ik heel belangrijk. (Anneleen)

Door vijf van de zeven docenten wordt tevens expliciet gesteld dat kennisbegrip belangrijk is: *‘Als ze over straat lopen, of als ze in de krant iets lezen, dat ze toch denken van ‘Ohja, ik snap wat hier bedoeld wordt.’ Dat ze snappen waarom er verkiezingen zijn en wat Europa wil. Dat ze gewoon algemene ontwikkeling hebben.’* (Anneleen). Hoewel twee docenten dit niet expliciet noemden bij de algemene leerdoelen kwam dit bij hen wel terug bij de leerdoelen die ze noemden bij de Holocaust en terrorisme. De leerdoelen bij deze twee thema’s zal ik na elkaar bespreken, beginnend bij de Holocaust.

4.2.2 Leerdoelen bij de Holocaust

Hoewel alle docenten aangeven dat multiperspectiviteit belangrijk is en leerlingen inzicht moeten krijgen in het denken van andere mensen, nemen sommige docenten wat betreft de Holocaust duidelijk stelling in. *‘Dat het gewoon nooit meer gebeurt.’* is de reactie van Inge op de vraag wat haar leerdoelen voor de Holocaust zijn. Ook Bas benoemt dit, en verwijst naar een beeld in Auschwitz *‘met daarop de tekst, en dat was in allerlei talen, [...] de zin van ‘Laat dit een waarschuwing zijn waartoe de mensheid in staat is.’ En ja, ik denk dat ik dat een beetje voor ogen moet houden [...] dat het gewoon niet meer mag gebeuren.’*

Het zijn zeer begrijpelijke statements die deze docenten willen maken, maar doen weinig recht aan de multiperspectiviteit die ze belangrijk vinden. Lesgeven vanuit het vertrekpunt *‘dat het nooit meer mag gebeuren’* is eenzijdig. Andere docenten proberen de stof feitelijk te vertellen en laten de leerlingen hun eigen conclusie opmaken. Zo stelt Johan:

Ik ga gewoon beginnen te vertellen wat er gebeurd is. [...] Hoe ging dat nou? Wat waren de stappen? [...] Het begint met registreren, isoleren... En wat er dan gebeurt met mensen als ze gedeporteerd werden. Dat ze eerst naar een doorvoerkamp gingen [...] en naar verloop van tijd naar een vernietigingskamp, en wat daar dan gebeurde. [Op die] manier wil ik ze vervolgens erover aan het denken zetten.

Het bijbrengen van kennis is een tweede doel dat door veel docenten wordt benoemd. Het is belangrijk dat kinderen beseft hebben van wat er tijdens de Tweede Wereldoorlog is gebeurd, zegt Bas:

Dat vind ik wel choquerend. Dat de kennis over de Tweede Wereldoorlog [...] steeds meer afneemt. En dat merk ik zelf wel. Ik heb het idee dat er al een verschil zit, tussen onze generatie en de generatie na ons. Op zich ook logisch, want er zitten meer jaren tussen. Maar af en toe denk ik wel eens van *‘[...] Laat er geen moment komen dat ze dit heel weinig begint te zeggen.’*

Anneleen wil de leerlingen hun conclusie laten maken door de gruwelijkheid te laten zien waar totalitaire staten toe in staat zijn:

Om de kinderen te laten zien [...] waar totalitaire staten toe kunnen leiden. Tot welke gruwelijkheid ons buurland, persoonlijke, nette mensen – tenminste dat dachten we – die dan toch

achter Hitler gaan staan en het zo ver laten komen. [...] Ik vind het ook ontzettend belangrijk dat ze die extreemheid zien. [...] Je kunt het niet gruwelijk genoeg laten zien, ook niet aan deze kinderen [...] omdat het een onbeschrijflijke gruwelijkheid is geweest.

4.2.3 Leerdoelen bij terrorisme

Terrorisme is, anders dan de Holocaust, niet als zelfstandig onderwerp opgenomen in het geschiedeniscurriculum. De geschiedenisdocenten bespreken het daarom minder, maar doen dit nu meer doordat ze bezig zijn met het project TerInfo. Opvallend is dat hier minder eenduidige leerdoelen te vinden zijn dan bij de Holocaust. Vier docenten geven aan dat ze lesgeven over terrorisme belangrijk vinden omdat het onderwerp leeft bij leerlingen en omdat het aansluit bij de actualiteit: *‘Ik wil ze gewoon meenemen in wat er speelt in de wereld’* stelt Else. *‘Zolang het bespreekbaar is en reactie oproept, vind ik het belangrijk om het erin te houden’* zegt Inge. Anneleen bespreekt terrorisme *‘omdat ik merk dat het bij leerlingen heel erg leeft. Leerlingen hebben er vragen over. Leerlingen zijn bang soms. Kan het ons ook gebeuren?’*

Een ander punt die docenten benoemen schaar ik onder mediawijsheid: leerlingen leren wijs om te gaan met de media. Leerlingen krijgen informatie via talloze bronnen mee, die niet altijd even betrouwbaar zijn. Zo wil Else leerlingen laten zien dat je verschillende soorten bronnen moet bekijken en heeft dat ook specifiek gedaan na het schietincident in Utrecht van 18 maart 2019:

Toen heb ik ze dus vanuit die mediawijsheid hoek verschillende websites laten kijken van ‘nou, wat staat er bij de NOS, wat er bij RTL?’ Ik merkte doordat ik ze die opdracht gaf, dat de rust terugkwam in de klas. En dat ze eigenlijk heel erg onderzoekend werden. [...] Ze vonden dat eigenlijk heel leuk. Ze hadden echt zoiets van: ‘Nou, oke, nu moeten we gewoon eigenlijk goed gaan formuleren hoe het nu echt zit. Wat weten we nu eigenlijk zeker?’

Inge deed iets soortgelijks en wilde dat de leerlingen hun mening leerden onderbouwen: *‘Mijn leerdoel dan is [om] mensen de bagage te geven om hierover te kunnen meedenken. En een mening kunnen vormen die een beetje onderbouwt is. Dat ze niet maar lukraak wat dingen gaan roepen.’*

Tenslotte benadrukt Anneleen dat leerlingen vaak denken dat terrorisme altijd met de islam te maken heeft, wat ze tegen wil gaan: *‘Kijk, wat ik [...] een van de belangrijkste lessen hiervan vind, is dat ze zien: ‘Hé, terrorisme is niet islam.’ Want dat is in [...] de gedachtewereld*

van kinderen toch wel heel vaak.’ Dit historiserende karakter wordt ook door Johan tot doel gesteld: ‘Ik probeer te benadrukken dat [terrorisme] iets van alle tijden [is]. [We laten] ons denk ik meer dan vroeger daar heel erg door beïnvloeden, door die terroristische dreiging. Maar die is er eigenlijk altijd wel geweest. Er zijn zelfs periodes geweest dat die veel hoger was dan nu.’

4.2.4 Conclusie

De geschiedenisdocenten willen in hun vak door multiperspectiviteit laten zien dat mensen verschillende perspectieven en meningen kunnen hebben. Een tweede doel is het bijbrengen van kennis, zodat leerlingen de wereld om zich heen beter gaan begrijpen. Opvallend is dat docenten (on)bewust de multiperspectiviteit bij de Holocaust laten vallen. Sommigen laten duidelijk een eenzijdig perspectief zien: iets als de Holocaust mag nooit meer gebeuren. Andere docenten willen feitelijk vertellen wat er is gebeurd, en het kennisbegrip van leerlingen met betrekking tot de Holocaust doen toenemen. Hun doel is dat leerlingen zelf tot de conclusie komen dat zoiets als een Holocaust niet nogmaals mag gebeuren.

Bij het terrorisme zijn andere leerdoelen aan de orde. Docenten bespreken terrorisme omdat het actueel en relevant is. Terrorisme leeft bij kinderen. Ze zijn nieuwsgierig, willen er graag meer over weten en zijn er soms bang voor. Opvallend is dat slechts drie van de docenten aangeven het terrorisme te willen historiseren om te laten zien dat het er altijd is geweest. Docenten gebruiken terrorisme als casus voor mediawijsheid: ze willen leerlingen bagage meegeven om te leren omgaan met de betrouwbaarheid van bronnen. Door betrouwbare bronnen te gebruiken zullen leerlingen minder snel geneigd zijn lukraak dingen te roepen die onjuist zijn.

4.3 Welke didactische methoden gebruiken geschiedenisdocenten bij het bespreken van de Holocaust en terrorisme?

4.3.1 Inleiding

Nu bekend is welke beelden en leerdoelen de geschiedenisdocenten hebben kan ik uiteenzetten hoe zij deze doelen in praktijk brengen. Vier van de zeven docenten geven aan dat een veilig

leerklimaat de voorwaarde is voor het bespreken van controversiële geschiedenisonderwerpen. Met name voor de Holocaust hebben docenten veel didactische methoden ter beschikking. Voor terrorisme valt op dat dit er niet alleen minder zijn, het zijn ook andere methoden. Ik bespreek wederom eerst de Holocaust en vervolgens terrorisme. Ik sluit af met een conclusie.

4.3.2 Didactische methoden bij het bespreken van de Holocaust

Eerder beschreef ik dat de geïnterviewde geschiedenisdocenten het belangrijk vinden dat hun leerlingen inzien dat er verschillende perspectieven en meningen naast elkaar kunnen bestaan. Een tweede doel is het bijbrengen van kennis zodat de leerlingen de wereld beter leren begrijpen. Bij de leerdoelen voor de Holocaust viel op dat docenten de kinderen een morele les willen leren: iets soortgelijks als de Holocaust mag niet nogmaals gebeuren.

Die morele les wordt in veel verschillende didactische vormen uitgedragen. Docenten geven aan dat de Holocaust steeds verder van leerlingen af komt te staan. Daarom proberen zij het persoonlijk te maken en het abstracte een gezicht te geven. Alle docenten geven aan gebruik te maken van excursies naar concentratiekampen en/of gastlessen van (joodse) overlevenden. Hierover zegt Rob: *‘Dat abstracte lezen ze in het boek en daar vertel ik wel heel feitelijk wat bij. Maar [...] de empathie komt dan van de gast[spreker]. Dat is [...] wel fijn.’* Else stelt dat gastsprekers helpen om de Holocaust naar het hier en nu te vertalen: *‘Wat gebeurt er met iemand op het moment dat je iemand gaat buitensluiten? Hoe ver kan dat uit de hand lopen? [...] Daar verbindt hij zijn verhaal wel heel erg aan, om het weer naar het nu te trekken en het ook zo tastbaar te maken en bruikbaar ook voor de leerlingen.’*

Om nog duidelijker te maken wat buitensluiten doet, vertaalt Inge het concept van buitensluiten naar het heden:

Ik haal het woordje ‘Jood’ soms bijvoorbeeld weg. [...] Ik zei: ‘Stel nou dat ze hier in het Henry Dunant park zo’n bordje hangen met ‘Voor puntje puntje, noem maar iets, verboden’. En dan roept er altijd wel iemand ‘Marokkanen!’, weet je wel. Ja, wat dan? Dan zijn er al een hele hoop mensen in deze klas die niet meer welkom zijn.

Het tonen van de gruwelijkheid van de Holocaust is een tweede manier om aan te tonen dat de Holocaust zich in geen enkele vorm mag herhalen. Anneleen doet dit opzettelijk omdat kinderen genoeg gruwelijke beelden op televisie en in films zien. Zij heeft een les gemaakt

waarbij *'de tranen in hun ogen schieten. En dan houd ik dat enorm goed in de gaten, dan ga ik echt zo [...] met de armen zitten kijken van 'Waar ligt de grens?'*. Anneleen benadrukt wel het belang om ruim de tijd te nemen om dit na te bespreken.

Andere manieren om de Holocaust een gezicht te geven zijn het voordragen van dagboekfragmenten die geschreven zijn tijdens de Holocaust, een gevoelslijn met gebeurtenissen (*'Hoe voelt een Duitse Jood zich als dit gebeurt, of als dat gebeurt? [...] Dan ga je in feite zo 'n emotiegrafiek maken zeg maar'* – Inge), het gebruik van foto's, documentaires en films, laten maken van presentaties en werkstukken enzovoort.

Op de vraag of docenten wel eens radicale opvattingen van leerlingen met betrekking tot de Holocaust hebben gehoord geven alle docenten aan dat ze nog nooit te maken hebben gehad met Holocaustontkenners. Johan geeft aan dat hij wel eens een leerling heeft gehad die had gezegd: *'Hitler was best wel een goede man hè, meneer?'*. *'En toen werd ik gewoon heel boos. Maar achteraf vond ik dat niet de goede manier om daarop te reageren.'* Op de vraag hoe hij daarop achteraf zou willen reageren antwoordde Johan:

Een goede manier is om vragen te stellen. [...] De helft van de tijd zeggen [leerlingen] dat soort dingen alleen maar om een reactie uit te lokken, [...] om te provoceren. Als ze dat echt vinden dan ga je ze niet overtuigen met redelijkheid, want redelijkheid is niet de reden waarom ze in eerste instantie die dingen vinden. Dus het enige wat je kan bereiken is dat je ze in ieder geval een beetje aan het wankelen, [...] aan het twijfelen kan brengen. Of ze er een beetje bewust van kan maken, van: *'Ja, maar wat behelst dat nou echt, datgene wat je nu zegt?'*

Else maakte iets soortgelijks mee toen ze het aantal Joodse slachtoffers van de Holocaust noemde:

Toen hoorde ik vanuit de linkerkant van mijn klas [een leerling] een opmerking maken: 'Nou, ik vind het er veel te weinig hoor mevrouw, ze hadden ze beter allemaal kunnen afmaken.' [...] *Toen heb ik aan hem gevraagd: 'Wat maakt dat jij deze opmerking maakt, want ik vind het nogal een statement.'* [...] *Toen heb ik hem uitgelegd welke opmerkingen wel kunnen in onze samenleving en welke niet [...] en zijn we in gesprek gegaan over waar die pijn ook van hem vandaan kwam. Dat ik dacht: 'Oke, laat het horen, maar ik geef je wel de grens aan van wat je kunt zeggen.'*

4.3.3 Didactische methoden bij het bespreken van terrorisme

De geschiedenisdocenten geven aan dat zij terrorisme minder bespreken dan de Holocaust. Dit komt omdat het niet is opgenomen in het drukke geschiedeniscurriculum: *‘Relatief vind ik dat je best weinig tijd hebt om dit allemaal goed te bespreken. Ik vind toch dat wij als geschiedenisdocenten, met tien tijdvakken... [Er] wordt nogal wat van ons gevraagd.’* stelt Bas. Else beaamt dat: *‘Ik denk dat [...] we er gewoon niet aan toekomen. [...] Er zijn heel veel andere onderwerpen en je hebt beperkte tijd.’*

Anneleen was de enige van de geschiedenisdocenten die terrorisme als zelfstandig onderwerp in de les heeft behandeld. Dit kon zij doen doordat ze het heeft opgenomen in het *programma van toetsing en afsluiting*.¹¹⁵ Haar leerlingen kregen eerst een documentaire te zien waarin de golventheorie van terrorisme werd uitgelegd. Daarna moesten zij in groepjes een documentaire maken waarin de verschillende perspectieven (van de terroristen en de overheid) naar voren kwamen. Tot slot moesten de leerlingen individueel een opstel schrijven over wat terrorisme is.

Een belangrijke reden voor geschiedenisdocenten om terrorisme, ondanks het drukke curriculum, te bespreken is het feit dat terrorisme leeft bij de leerlingen. Het schietincident in Utrecht van 18 maart 2019, laat bijvoorbeeld zien hoe actueel het onderwerp is. Alle docenten geven aan dit onderwerp met hun klassen nadien te hebben besproken, de meesten deden dit middels een klassengesprek waarbij ze uitvroegen wat de leerlingen wisten en wat hun gedachten erover waren. Ook bevroegen ze de leerlingen waar ze hun nieuws vandaan haalden. Op de dag zelf werd met name het nieuws gevolgd: *‘Lesgeven was onmogelijk geworden. Het gaf zoveel onrust, [...] dat we in een lokaal het nieuws maar gewoon hadden aangezet.’* zegt Johan, die vervolgt: *‘[En dan merk je] dat er zoveel desinformatie binnenkwam. [...] Dat er niet één schutter was, maar dat het er meerdere waren. Op een gegeven moment kwam het bericht naar buiten dat die moskeeën aan het afgaan was. Dus ja, heel veel gedoe en paniek.’*

¹¹⁵ Het *programma van toetsing en afsluiting* is een verplicht document waarmee de school leerlingen, ouders en directie informeert over het programma van het schoolexamen. Zie ook: VO Raad, ‘Checklists schoolexamen 2018-2019. Checklist 2, Programma van toetsing en afsluiting’ (datum onbekend), https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/642/original/Checklist_2_PTA.pdf?1531993134, laatst geraadpleegd op 26 juni 2019.

4.3.4 Conclusie

Er blijken grote verschillen te bestaan tussen het bespreekbaar maken van de Holocaust en terrorisme. Voor de Holocaust hebben de geschiedenisdocenten een scala aan didactische methoden. De meeste hiervan gebruiken zij om de soms wat abstract geworden Holocaust een gezicht te geven. Ze vinden het belangrijk dat leerlingen de gruwelijkheid van de Holocaust zien. Een aantal docenten geven te kennen dat zij worden geconfronteerd met radicale uitspraken.

Terrorisme wordt een stuk minder besproken door de docenten. Zij geven aan dat dit komt omdat het geschiedeniscurriculum te druk is en er geen tijd is om dit extra onderwerp te bespreken. Een docent heeft daarom terrorisme onderdeel van het curriculum gemaakt waarmee zij tijd heeft gecreëerd om het te bespreken. De docenten bespreken terrorisme nu incidenteel, zoals op het moment dat het noodzakelijk is vanwege een (nabije) terroristische aanslag.

5. Conclusie, discussie en aanbevelingen

5.1 Conclusie

Sinds de jaren negentig draait het Nederlandse geschiedenisonderwijs niet enkel om kennisoverdracht van de nationale politieke geschiedenis, ook het aanleren van vaardigheden, historisch denken en multiperspectiviteit zijn belangrijk geworden. Geschiedenis wordt bepaald – of beperkt – door het interpreteren van de beschikbare bronnen. Doordat deze bronnen op uiteenlopende wijze kunnen worden geïnterpreteerd ontstaan er verschillende perspectieven over het verleden. Op het moment dat geschiedenisdocenten lesgeven over historische onderwerpen worden zij steeds vaker geconfronteerd met botsende perspectieven waardoor onderwerpen controversieel worden.

Uit eerder onderzoek blijkt dat docenten onvoldoende voorbereid zijn op het doceren van controversiële onderwerpen. Hoewel er wel is onderzocht welke onderwerpen als controversieel worden ervaren, is nog niet onderzocht hoe docenten lesgeven over deze onderwerpen. Met deze scriptie heb ik geprobeerd dit in beeld te brengen voor de onderwerpen Holocaust en terrorisme. De volgende vraag was voor dit onderzoek leidend:

Hoe maken geschiedenisdocenten in het Nederlandse voortgezet onderwijs op dit moment de controversiële onderwerpen van de Holocaust en terrorisme bespreekbaar?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van drie deelvragen die respectievelijk de (voor)beelden, leerdoelen en didactische methoden van de zeven geïnterviewde geschiedenisdocenten in kaart hebben gebracht. Door literatuuronderzoek en het afnemen en analyseren van de interviews zijn de vragen worden beantwoord.

Op de algemene vraag welke onderwerpen docenten als controversieel beschouwen geven zij verschillende antwoorden. Het blijkt sterk af te hangen van de klassenpopulatie. Ook verschillen de onderwerpen door de jaren heen. Uit de analyse van de interviews blijkt dat alle zeven docenten de Holocaust en terrorisme bespreekbaar kunnen maken. Geen van de docenten mijdt deze onderwerpen. Wel geven zij aan soms op te letten in de manier waarop ze de stof

willen overbrengen. Zij zien deze onderwerpen dan als controversieel omdat ze rekening houden met wie er in de klas zitten.

Alle docenten zien meerwaarde in het bespreken van controversiële geschiedenis. Voorwaarde is dat er een veilig leerklimaat heerst, en met name de docenten met minder ervaring geven aan te waken dat de veilige sfeer niet omslaat. Zij bereiden om die reden deze lessen goed voor. De meerwaarde is dat de onderwerpen aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Geschiedenis wordt op die manier voor hen tastbaar. Daarnaast geven de docenten aan dat controversiële onderwerpen geschikt zijn om multiperspectiviteit in de les te tonen. De genoemde meerwaarde van de geschiedenisdocenten komt overeen met eerdere onderzoeken dit in het theoretisch kader zijn besproken.

Gevraagd naar de leerdoelen bij de Holocaust geven alle geschiedenisdocenten aan dat zij verschillende perspectieven en meningen in de geschiedenisles naar voren willen laten komen. Deze nadruk op multiperspectiviteit laat zien hoever de wisseling naar vaardigheden, historisch denken en multiperspectiviteit van de jaren negentig bij deze docenten is doorgevoerd. Een tweede doel is het vormen van kennisbegrip zodat leerlingen de wereld om hun heen beter leren begrijpen.

Opvallend is dat de docenten bij het bespreken van de Holocaust (on)bewust morele doelen hebben. Sommigen laten duidelijk een eenzijdig perspectief zien: iets als de Holocaust mag niet opnieuw gebeuren. Andere docenten spreken dit niet hardop uit maar achter hun argumentatie is hetzelfde doel waar te nemen: door feitelijke informatie de leerlingen zelf tot de conclusie laten komen dat zoiets als de Holocaust zich niet mag herhalen. Het lijkt erop dat de docenten wel ruimte willen geven voor de verschillende perspectieven en opvattingen maar ervoor waken dat er niet door een morele ondergrens wordt gezakt. De Holocaust mag bijvoorbeeld niet gerelativeerd worden.

Bij terrorisme blijken andere leerdoelen aan de orde. Docenten bespreken terrorisme omdat dit onderwerp leeft bij hun leerlingen. Slechts drie docenten geven aan terrorisme te willen historiseren, terwijl de meesten het enkel als casus voor kritische omgang met bronnen gebruiken. Geen van de docenten heeft, in tegenstelling tot wat uit het theoretisch kader blijkt, tot leerdoel om middels de casus van terrorisme het belang en de waarden van democratie te benadrukken. De docenten bespreken terrorisme enkel wanneer het actueel is, zoals bij het schietincident in Utrecht op 18 maart 2019. Slechts een van de zeven docenten bespreekt het

als zelfstandig onderwerp. Een mogelijke oorzaak hiervan is dat terrorisme nog weinig als materie in de geschiedwetenschap wordt onderzocht. Het valt meer onder de politieke- en sociale wetenschappen waardoor de kans groter is dat het bij maatschappijleer aan de orde komt.

De docenten hebben beschikking tot een groot scala aan didactische methoden om de Holocaust bespreekbaar te maken. Alle docenten maken gebruik van gastsprekers en/of excursies naar voormalige concentratiekampen. Dit doen zij met het doel om de Holocaust een gezicht te geven. Enkel statistieken en abstracte feiten geven in hun ogen onvoldoende de verschrikkingen van de Holocaust weer. Geen van de docenten heeft ooit te maken gehad met Holocaustontkenners, maar hebben soms wel radicale uitspraken gehoord. Middels het stellen van vragen probeerden zij te achterhalen waar die uitspraken vandaan komen en ze proberen middels gesprekken grenzen te stellen aan deze uitspraken.

Terrorisme wordt minder besproken door de docenten, omdat het niet opgenomen is in het al drukke geschiedeniscurriculum. Omdat zij er minder mee bezig zijn hebben zij ook minder didactische methoden tot hun beschikking. Docenten bespreken terrorisme nu incidenteel, bijvoorbeeld nadat er een terroristische aanslag heeft plaatsgevonden. Dit doen zij voornamelijk door het houden van een klassengesprek, waarbij zij verschillende bronnen en perspectieven in kaart brengen.

Concluderend kan worden gezegd dat de geïnterviewde geschiedenisdocenten de Holocaust niet significant als controversieel ervaren. Zij letten soms wel extra op in de manier waarop ze de onderwerpen ter sprake brengen. Met name bij de Holocaust blijkt dat zij veel meer verschillende werkvormen gebruiken dan bij reguliere andere onderwerpen. Ze gebruiken gastsprekers, laten werkstukken of documentaires maken, gaan op excursie enzovoort. Hoewel de docenten multiperspectiviteit belangrijk vinden blijken zij de Holocaust eenzijdig te belichten. Dit is te verklaren vanuit het feit dat docenten niet door een morele ondergrens willen zakken, door relativering van de Holocaust goed te keuren.

Omdat terrorisme niet als zelfstandig onderwerp is opgenomen in het geschiedeniscurriculum, bespreken de docenten, op één na, terrorisme enkel als het actueel is vanwege een (nabije) terroristische aanslag. Docenten hebben te weinig tijd om dit structureel te bespreken, maar geven aan dit in de toekomst wel te willen doen. Omdat zij dit nog weinig

hebben besproken, beschikken zij over aanzienlijk minder didactische methoden dan bij de Holocaust. Verder dan het voeren van een klassengesprek en het kritisch beschouwen van de bronnen komen zij voorlopig niet.

5.2 Discussie en aanbevelingen

Deze scriptie vormt een exploratief onderzoek naar hoe Nederlandse geschiedenisdocenten de Holocaust en terrorisme bespreekbaar maken. Door een kwalitatief onderzoek middels semigestructureerde interviews en een literatuuronderzoek, is een antwoord op de onderzoeksvraag te geven. De gebruikte methode bleek werkend voor de beantwoording van mijn vragen. Er blijkt een discrepantie tussen de theorie (kwart van geschiedenisdocenten uit grote steden geeft aan dat het moeilijker wordt om over de Holocaust les te geven) en de afgenomen interviews (Holocaust wordt niet als controversieel ervaren).

Wat betreft het bespreken van terrorisme bleek dat de geschiedenisdocenten, ondanks hun deelname aan TerInfo, nog weinig ervaring hebben met het structureel bespreken van terrorisme. Zij geven wel aan dit in de toekomst te willen doen, maar er vooralsnog onvoldoende tijd voor te hebben. De vragen zijn voor nu beantwoord, maar kunnen veranderen op het moment dat deze docenten meer ervaring krijgen in het lesgeven over terrorisme. De eerste aanbeveling is dan ook om dit onderzoek voor het onderwerp terrorisme over een jaar te herhalen, als de docenten hier weer een jaar meer ervaring mee hebben.

Bij het verwerken van de resultaten viel verder op dat alle geïnterviewde geschiedenisdocenten met de behandeling van de Holocaust een morele les willen meegeven. Zij sluiten zich daarmee aan bij het kamp van Habermas binnen de *Historikerstreit*. Zijn deze docenten exemplarisch voor de grotere groep Nederlandse geschiedenisdocenten of is het toeval dat zij allemaal voor de morele boven de historische les kiezen? Een vervolgvraag is of je deze resultaten kunt extrapoleren naar andere geschiedenisonderwerpen: welk doel hebben geschiedenisdocenten bij het doceren van het vak: goede historici maken van leerlingen, zoals Kinloch betoogt, of het aanleren van burgerschap en de waarden van de democratie?

Tot slot wil ik opmerken dat met zeven respondenten dit onderzoek is uitgevoerd op beperkte schaal. Het is daarom onmogelijk om de conclusies uit dit onderzoek te generaliseren.

6. Lijst van gebruikte literatuur

6.1 Wetenschappelijke literatuur

Alakoc, Burcu Pinar, 'Terror in the Classroom: Teaching Terrorism Without Terrorizing', in: *Journal of Political Science Education* 2 (2019) 218-236

Awan, Imran, Keith Spiller en Andrew Whiting, *Terrorism in the Classroom. Security, surveillance and a Public Duty to Act* (Londen, 2019)

Bergh, S. van den, *Deportaties* (Bussum, 1945)

Berkel, Marc van, *Plotlines of Victimhood. The Holocaust in German and Dutch history textbooks, 1960-2010* (Rotterdam, 2017)

Berkel, Marc van, 'Toekomst van educatie over de Holocaust', in: Gerda Geerdink en Fedor de Beer (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 6: vorming in de lerarenopleidingen* (Werkendam, 2018) 149-160

Boeije, Hennie, *Analysis in Qualitative Research* (Londen, 2010)

Blom, Hans, *In de ban van goed of fout? Wetenschappelijke geschiedschrijving over de bezettingstijd in Nederland* (Amsterdam, 1983)

Dearden, R.F., 'Controversial issues and the curriculum', in: *Journal of Curriculum Studies* 1 (1981) 37-44

Delaeter, Jan, *Lesgeven over controversiële onderwerpen. Een kwalitatieve analyse van de didactische benadering van het Israëliësch-Palestijnse conflict bij zeven Vlaamse geschiedenislerkrachten* (Gent, 2017)

Friedländer, Saul, *The Years of Extermination. Nazi Germany and the Jews, 1939-1945* (New York, 2007)

Froeyman, Anton, 'The ideal of objectivity and the public role of the historian: some lessons from the Historikerstreit and the History Wars', in: *Rethink History* 2 (2016) 217-234

Gardner, Peter, 'Another look at controversial issues and the curriculum', in: *Journal of Curriculum Studies* 4 (1984) 379-385

Gereluk, Dianne, *Education, Extremism and Terrorism. What should be taught in citizenship education and why* (Londen, 2012)

Goldberg, Tsafir, en Geerte Savenije, 'Teaching Controversial Historical Issues', in: Scott Alan Metzget en Lauren McArthur Harrid (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Hoboken, 2018) 493-526

Haan, Ido de, 'Breuklijnen in de geschiedschrijving van de Jodenvervolging. Een overzicht van het recente Nederlandse debat', in: *BMGB – Low Countries Historical Review* 1 (2008), 31-70

- Haan, Ido de, *Na de ondergang. De herinnering aan de Jodenvervolging in Nederland 1945-1995* (Den Haag, 1997)
- Have, Wichert ten, en Maria van Haperen, 'De Holocaust, 1933-1941-1945', in: Barbara Boender en Wichert ten Have (red.), *De Holocaust en andere genociden. Een inleiding* (Amsterdam, 2012) 15-44
- Heij, Lisette de, *Controversiële onderwerpen in een cultureel diverse klas: Het perspectief van de docent* (Amsterdam, 2016)
- Hess, Diana, *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion* (New York/Londen, 2009)
- Hondius, Dienne, *Oorlogslessen. Onderwijs over de oorlog sinds 1945* (Amsterdam, 2010)
- Kerr, David, en Ted Huddleston (red.), *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)* (Strasbourg, 2018)
- Kinloch, Nicolas, 'Learning about the Holocaust: moral or historical question?', in: *Teaching History* 93 (1998) 44-46
- Kinloch, Nicolas, 'Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah?', in: *Teaching History* 104 (2001) 8-14
- Leeman, Yvonne, en Wim Wardekker, *Onderwijs met pedagogische kwaliteit* (Zwolle, 2004)
- Levinson, Ralph, 'Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio-scientific Issues', in: *International Journal of Science Education* 10 (2006) 1201-1224
- Miller, David, Tom Mills en Steven Harkins, 'Teaching about terrorism in the United Kingdom: how it is done and what problems it causes', in: *Critical Studies on Terrorism* 3 (2011) 405-420
- Muller, E.R., U. Rosenthal en R. de Wijk (red.), *Terrorisme. Studies over terrorisme en terrorismebestrijding* (Deventer, 2017)
- Moore, Bob, *Victims and Survivors. The Nazi Persecution of the Jews in the Netherlands, 194-1945* (Oxford, 1997).
- Oulton, Chris, Justin Dillon en Marcus Grace, 'Reconceptualizing the teaching of controversial issues', in: *International Journal of Science Education* 4 (2004) 411-423
- Philpott, Sarah, Jeremiah Clabough, Lance McConkey en Thomas N. Turner, 'Controversial issues: to teach or not to teach? That is the question!', in: *The Georgia Social studies Journal* 1 (2011) 32-44
- Pijpers, Remco, (red.), *Dialogo in de klas over terreur op sociale media* (Zoetermeer, 2016)
- Salmons, Paul, 'Teaching or Preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK', in: *Intercultural Education* 2 (2003) 139-149

Savenije, Geerte, Bjorn Wansink en Albert Logtenberg, *Teaching Sensitive Issues in History Education. Teacher's Experiences, Epistemological and Moral Beliefs and Perceptions of Student's Social Identities*. Conference paper. (2018)

Sheppard, Maria, *Difficult Histories in an Urban Classroom* (Minnesota, 2010)

Veugelers, Wiel en Jaap Schuitema, *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis* (Amsterdam, 2013)

Vink, Andrea, *Multiperspectiviteit in de geschiedenisles. Een onderzoek naar de theorie en praktijk van multiperspectiviteit in het kader van het PGO voor de eerstegraads opleiding geschiedenisdocent* (Utrecht, 2013)

Wielek, H., *De oorlog die Hitler won* (Amsterdam: Amsterdamsche Boek- en Courantmij., 1947)

Wolffs, S. de, *Geschiedenis der Joden in Nederland. Laatste bedrijf* (Amsterdam, 1946)

6.2 Artikelen uit niet-wetenschappelijke tijdschriften

Fogteloo, Margreet, 'Golven van strijd en tegenstrijd' (30 maart 2016), <https://www.groene.nl/artikel/golven-van-strijd-en-tegenstrijd>, geraadpleegd op 20 maart 2019

Thomas, Casper, 'Een kiwi is geen citroen. Roep om meer Holocaustonderwijs is gratis' (27 april 2011), <https://www.groene.nl/artikel/een-kiwi-is-geen-citroen>, geraadpleegd op 23 april 2019

6.3 Lijst van gebruikte websites

Aalbersberg, Pieter Jaap, 'Zorgen ten aanzien van onderwijsinstelling in Amsterdam', (7 maart 2019), https://www.nctv.nl/binaries/Brief%20NCTV%20aan%20BM%20Amsterdam_tcm31-380382.pdf, geraadpleegd op 24 juni 2019

College voor Toetsen en Examens, 'Geschiedenis havo. Syllabus centraal examen 2018, nader vastgesteld', (2 juli 2017), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2018-geschiedenis-havo/2018/f=/geschiedenis_havo_2_versie_2018_blauw_nader_vastgesteld.pdf, geraadpleegd op 30 april 2019

College voor Toetsen en Examens, 'Geschiedenis vwo. Syllabus centraal examen 2022, nader vastgesteld', (3 april 2019), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2022-geschiedenis-vwo/2022/vwo/f=/syllabus_gs_vwo_2022_versie_2.pdf, geraadpleegd op 30 april 2019

College voor Toetsen en Examens, 'Verantwoording syllabus centraal examen 2018: geschiedenis vmbo', (datum onbekend), <https://www.examenblad.nl/document/verantwoording->

[syllabus/2018/f=/verantwoording_syllabus_geschiedenis_vmbo.pdf](#) geraadpleegd op 30 april 2019

Kenmerkende Aspecten, <http://www.geschiedenisexamens.nl/kenmerkende-aspecten.html> geraadpleegd op 23 april 2019

Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid, ‘Terrorismebestrijding’, (datum onbekend), <https://www.nctv.nl/organisatie/ct/terrorismebestrijding/index.aspx> geraadpleegd op 3 mei 2019

Renaissance Instituut, ‘De Nieuwe Schoolstrijd: meldpunt indoctrinatie op scholen en universiteiten’ (12 maart 2019), <https://forumvoordemocratie.nl/actueel/de-nieuwe-schoolstrijd-meldpunt-indoctrinatie-op-scholen-en-universiteiten>, (geraadpleegd op 25 juni 2019)

School en Veiligheid, ‘Aanslagen – Het gesprek in de klas’ (23 mei 2017), <https://www.schoolenveiligheid.nl/actueel/aanslagen/>, geraadpleegd op 6 mei 2019

Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research, ‘Lesgeven over de Holocaust. Aanbevelingen voor docenten’ 6, http://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/brochure_holocaust_opmaak_def_web.pdf (geraadpleegd op 6 mei 2019)

Stiphout, Robert en Ruud Delijkers, ‘W.O. 2.0’ (1 mei 2010), http://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2012/02/ELS017_016-OORLOGSONDERW.pdf geraadpleegd op 23 april 2019

VO Raad, ‘Checklists schoolexamen 2018-2019. Checklist 2, Programma van toetsing en afsluiting’ (datum onbekend), https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/642/original/Checklist_2_PTA.pdf?1531993134, laatst geraadpleegd op 26 juni 2019

www.ter-info.nl, geraadpleegd op 6 mei 2019

www.ter-info.nl/over-ons, geraadpleegd op 6 mei 2019

7. Appendix

7.1 Topiclijst voor het interview

Gespreksintroductie

- Doelstelling interview: onderzoeken hoe Nederlandse geschiedenisdocenten de controversiële thema's Holocaust en terrorisme bespreekbaar maken
- Anonimiteit: gegevens worden anoniem verwerkt en gecodeerd. Gebruik van gefingeerde namen om anonimiteit en privacy te waarborgen. U heeft recht om elk moment uit het interview te stappen of een vraag over te slaan.
- Geluidsopname: het interview wordt opgenomen zodat het nauwkeurig verwerkt kan worden

Topic 1: Algemene kennismaking met participant

- Wat is uw leeftijd?
- Wat is uw nationaliteit?
- Wat is uw religie?
- Hoeveel jaar ervaring heeft in het onderwijs? (en welke ervaring?)
- Welke klassen geeft u les?
- Hoe zou u uw school karakteriseren? (Type school, leerling populatie, missie school etc.)
- Hoe ziet uw klassenpopulatie eruit?
- Kun u bondig formuleren wat uw doelen zijn als docent?

Topic 2: Beelden van controversiële onderwerpen

1. Kunt u voorbeelden geven van controversiële onderwerpen die in uw lessen naar voren zijn gekomen?
2. Wat maakte deze onderwerpen controversieel? Wat waren de botsende opvattingen? Zijn de controverses met name religieus/levensbeschouwelijk, cultureel of politiek, of anders? Kunt u daar voorbeelden van geven?
3. Hoe vaak komen controversiële onderwerpen naar voren in uw vak? Komen ze ook naar voren in de lesmethode? Zo ja, welke methode gebruikt u?
4. Hoe reageren uw leerlingen op zulke onderwerpen?
5. Is er voor u een meerwaarde van het bespreken van controversiële onderwerpen? Zo ja, welke?

Topic 3: De Holocaust

Ranking task: leg de volgende gebeurtenissen/onderwerpen op volgorde van 'niet controversieel' naar 'zeer controversieel': Anne Frank, gaskamers, getto's, rassentheorie, Auschwitz, Neurenberger Rassenwetten, sterilisatie, Kamp Westerbork, Kamp Vught, Roze driehoek, Davidster, Stichting van Israël, Antisemitisme

6. Heeft u bepaalde leerdoelen als dit onderwerp wordt besproken? Zo ja, welke?
 - Wat doet u om die leerdoelen te bereiken?
 - Bereikt u die leerdoelen? Waarom denkt u van wel/ niet?

7. Welke pedagogisch-didactische aanpak gebruikt u bij dit onderwerp? Kunt u hiervan voorbeelden geven?
8. Hoe gaat u om met radicale opvattingen van kinderen, in het bijzonder wanneer deze in strijd zijn met de gangbare maatschappelijke/morele opvattingen? Heeft u voorbeelden van goede en minder goede aanpak?
9. In hoeverre maakt u uw persoonlijke opvattingen in de les bekend?
10. Slaagde u erin om de sfeer constructief te houden? Was er sprake van een open gesprek, een open houding en waardering voor elkaars mening? Zo ja, hoe?
11. Zijn er onderwerpen die u vermijdt omdat de controverse te heftig is? Zo ja, welke?
12. Wat doet u als leerlingen onverwacht vragen stellen over dit onderwerp?

Topic 4: Terrorisme

Ranking task: leg de volgende gebeurtenissen/onderwerpen op volgorde van ‘niet controversieel’ naar ‘zeer controversieel’: 9/11, Christchurch 2019, Utrecht 2019, De Punt 1977, Bataclan 2015, Osama Bin Laden, ISIS, Ku Klux Klan, Anders Breivik, Rote Armee Fraktion, Charlie Hebdo

13. Bespreekt u terrorisme in de klas? Waarom wel, waarom niet?
14. Heeft u bepaalde leerdoelen als dit onderwerp worden besproken? Zo ja, welke?
 - Wat doet u om die leerdoelen te bereiken?
 - Bereikt u die leerdoelen? Waarom denkt u van wel/ niet?
15. Welke pedagogisch-didactische aanpak gebruikt u bij dit onderwerp? Kunt u hiervan voorbeelden geven?
16. Hoe gaat u om met radicale opvattingen van kinderen, in het bijzonder wanneer deze in strijd zijn met de gangbare maatschappelijke/morele opvattingen? Heeft u voorbeelden van goede en minder goede aanpak?
17. In hoeverre maakt u uw persoonlijke opvattingen in de les bekend?
18. Slaagde u erin om de sfeer constructief te houden? Was er sprake van een open gesprek, een open houding en waardering voor elkaars mening? Zo ja, hoe?
19. Zijn er onderwerpen die u vermijdt omdat de controverse te heftig is? Zo ja, welke?
20. Wat doet u als leerlingen onverwacht vragen stellen over dit onderwerp?