

De oorlog in Oekraïne bespreken in de klas

Een exploratief onderzoek naar de lesbrief van TerInfo

Op 24 februari 2022 begon de Russische invasie in Oekraïne. Beelden van de oorlog gingen al snel rond op sociale media en hielden Nederlandse kinderen bezig. Met vragen kwamen zij de klas binnen. Uit eerder onderzoek is gebleken dat docenten het lastig vinden om disruptieve momenten te bespreken in de klas. TerInfo stelde een lesbrief op om docenten hierbij te helpen. TerInfo is een samenwerkingsproject van verschillende disciplines van de Universiteit Utrecht om scholen te helpen bij het bespreken van politiek geweld, terrorisme en heftige gebeurtenissen in de samenleving. Om te onderzoeken tegen welke dilemma's docenten aanliepen in het bespreken van de oorlog in de Oekraïne en in hoeverre de lesbrief deze dilemma's kon wegnemen, is er een online vragenlijst opgesteld (N=83). De antwoorden zijn geanalyseerd middels een kwalitatieve inhoudsanalyse. Hiernaast zijn de gemiddelden en standaarddeviaties berekend. De resultaten zijn vergelijkbaar met eerder beschreven dilemma's van docenten tijdens disruptieve momenten die zijn onderzocht in diverse sociaal-culturele contexten, hoewel er ook nieuwe dilemma's ontstonden. De lesbrief sloot grotendeels aan op de behoeftes van docenten bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne. Uit de resultaten van de vragenlijst blijken echter ook dilemma's die niet (voldoende) werden ondervangen. Deze resultaten kan TerInfo gebruiken om toekomstig materiaal nog beter aan te laten sluiten bij de behoeftes van docenten. De inzichten van dit onderzoek leiden tevens tot aanbevelingen voor scholen en lerarenopleiders.

Kernwoorden: TerInfo, lesbrief, oorlog, dilemma's, disruptieve momenten

Mila Bammens (projectmedewerker TerInfo, Universiteit Utrecht)

Maxine Herinx (projectleider TerInfo, Universiteit Utrecht)

Bjorn Wansink (universitair hoofddocent Faculteit Sociale Wetenschappen en lid kernteam TerInfo, Universiteit Utrecht)

Tessa Glas (student-assistent TerInfo, Universiteit Utrecht)

Beatrice de Graaf (faculteitshoogleraar geschiedenis internationale betrekkingen en principal investigator TerInfo, Universiteit Utrecht)

Introductie

De oorlog in Oekraïne is sinds de inval door het Russische leger op 24 februari 2022 veelvuldig in het nieuws en ook groot uitgemeten op sociale media. Hierdoor krijgen kinderen en jongeren veel te maken met beelden en (nep)informatie over de oorlog, met name via Instagram en TikTok (Jansen, 2022). De oorlog houdt kinderen en jongeren in Nederland veel bezig. Ze bespreken het conflict niet alleen thuis, maar kwamen ook met vragen en meningen de klas in. Zo blijkt uit onderzoek van UNICEF (2022) dat 92% van de basisschoolleerlingen en 81% van de middelbare schoolleerlingen over de oorlog heeft gepraat in de klas.

Het is bekend dat docenten kunnen worstelen met de vraag hoe ze gevoelige gebeurtenissen moeten bespreken in de klas (Hess & McAvoy, 2014). Om docenten in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs te ondersteunen bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne, stelde TerInfo, een multidisciplinair project binnen de Universiteit Utrecht, drie dagen na het uitbreken van de oorlog een lesbrieven op. Deze lesbrieven bevatten historische en contextuele informatie bij de oorlog, evenals pedagogische handvatten en een viertal werkvormen voor verschillende niveaus.

Hoewel TerInfo ook bij andere disruptieve momenten een dergelijke lesbrieven uitbracht, is nog niet systematisch onderzocht in hoeverre het op korte termijn verspreiden van een lesbrieven docenten helpt

bij het lesgeven ten tijde van maatschappelijke spanning. Om dit te onderzoeken, was bij de lesbrieven een vragenlijst toegevoegd waarin docenten hun gebruikservaringen en dilemma's konden delen. Deze ervaringen hebben we vergeleken met de dilemma's die docenten ervaren bij het omgaan met en bespreken van andere disruptieve gebeurtenissen, zoals 9/11, de tramsanslag in Utrecht, de moord op Samuel Paty en de avondklokrellen tijdens de COVID-19 pandemie. De resultaten bieden inzichten voor toekomstige lesbrieven, evenals aanbevelingen voor scholen en lerarenopleiders over hoe zij zo constructief mogelijk in de klas kunnen omgaan met disruptieve momenten in de samenleving.

Theoretisch kader

Wat zijn disruptieve momenten en waarom kunnen ze tot spanning leiden in de klas?

TerInfo brengt lesbrieven uit bij grote disruptieve momenten. Hieronder verstaan we plotselinge, schokkende gebeurtenissen die de bestaande normen, waarden en instituten in de politiek en de samenleving op scherp zetten (Christensen & Overdorf, 2000; Wansink et al., 2021), zoals terroristische aanslagen, coups, grote gewelddadige conflicten, ordeverstoringen of oorlogen. TerInfo hanteert drie criteria om te bepalen of zij een lesbrieven uitbrengt: 1) de maatschappelijke resonantie van de gebeurtenis, 2) signalen vanuit

scholen en maatschappelijke partners die verbonden zijn aan TerInfo en 3) berichtgeving in de Nederlandse en internationale (sociale) media.¹

Het bespreken van een disruptief moment als de oorlog in Oekraïne kan voor een gespannen sfeer zorgen in de klas (Wansink et al., 2019). Docenten kiezen er daarom soms voor om een dergelijk gevoelig of politiek onderwerp niet aan te kaarten (Brody & Baum, 2007; Hess & Gatti, 2011; Savenije & Goldberg, 2019). Toch is het belangrijk om dergelijke onderwerpen te bespreken, allereerst omdat disruptieve momenten impact hebben op de leefwereld van kinderen en gevoelens van angst en verdriet kunnen opwekken (UNICEF, 2022). Ten tweede kan een gesprek hierover kritisch denken (Van Puymbroeck & Taelman, z.d.) en tolerantie tussen kinderen bevorderen (Hess & Gatti, 2011). Bovendien helpt het kinderen bij de verwerking van dit soort stressvolle gebeurtenissen om onbegrijpelijke incidenten in een bredere, historische context te kunnen plaatsen (Wansink & De Graaf, 2019). Zo toont onderzoek onder Amerikaanse studenten aan dat kennisgerichte lessen over terrorisme kunnen helpen om angst voor terrorisme te verminderen (Krause et al., 2022; Theriault et al., 2017).

Welke dilemma's ervaren docenten bij het bespreken van disruptieve momenten?

Dat het niet eenvoudig is om disruptieve momenten te bespreken in de klas, bevestigen diverse onderzoeken naar de dilemma's die docenten hierbij ervaren. Hoewel deze dilemma's afhankelijk zijn van de specifieke sociaal-culturele context waarin de gebeurtenis plaatsvindt en waarin de docent het bespreekt (Misco, 2012), zijn er overeenkomsten te vinden tussen de soorten dilemma's die docenten wereldwijd ervaren bij het bespreken van disruptieve gebeurtenissen. In de eerste plaats geven docenten aan over onvoldoende kennis te beschikken om bepaalde controversiële en gevoelige onderwerpen te bespreken, zoals oorlog, conflict en terrorisme (Bellows, 2016; Yamashita, 2006).

Ten tweede kunnen docenten pedagogische handelingsverlegenheid ervaren (Hess & McAvoy, 2014; McCully, 2006). Zo zochten docenten op de dag van de tram-aanslag in Utrecht (18 maart 2019) naar verantwoorde kaders en kampten zij met de vraag of het bespreken van de aanslag meer kwaad zou doen dan goed (Wansink et al., 2021).

Ten derde worstelen docenten soms met de manier waarop ze om moeten gaan met heftige uitspraken van hun leerlingen (e.g. James, 2010; Lozano Parra et al., 2020).

¹ Voor meer informatie over de verantwoording van het lesmateriaal van TerInfo, zie <https://ter-info.nl/over-ons/verantwoording-inhoud/>.

Dat raakt ook aan de morele en pedagogische dilemma's die ontstaan wanneer docenten aandacht willen schenken aan meerdere perspectieven (Kunzman, 2006; Pinar Alakoc, 2019; Quartermaine, 2016). Docenten willen hun leerlingen niet te zeer beïnvloeden, maar daartegenover staat dat het volledig neutraal bespreken van verschillende perspectieven kan leiden tot moreel en epistemologisch relativisme (Van den Brink et al., 2021). Docenten vinden het lastig in hoeverre zij hun eigen mening mogen laten doorschemeren, terwijl ze tegelijkertijd ook beseffen dat zichzelf, en de leerlingen, zich te houden hebben aan de normatieve kaders van de open, democratische samenleving en rechtsstaat (Jerome & Elwick, 2020; Swallow & Schweber, 2016; Wansink et al., 2018).

Ten slotte zijn er algemene factoren die het bespreken van disruptieve momenten kunnen beïnvloeden of bemoeilijken. Zo kan de etnische en religieuze samenstelling van de klas invloed hebben op de ervaren relevantie en impact van specifieke sociaal-maatschappelijke thema's (De Graaff et al., 2016; Hess & Gatti, 2011). Daarnaast laat Nederlands, Amerikaans en Australisch onderzoek zien dat docenten vaak vinden dat ze te weinig tijd hebben om actuele, disruptieve momenten te

bespreken (Sijbers et al., 2015; Stoddard et al., 2019), en dat bestaande curricula of lesmethodes er weinig ruimte voor bieden (Journell, 2018; Kuthe, 2011; Weeden & Bright, 2020). Om deze reden maken zij bij het bespreken van dergelijke onderwerpen vaker gebruik van extra ondersteuningsmateriaal en lespakketten (Sijbers et al., 2015).

Wat doet TerInfo?

Om docenten te ondersteunen bij het bespreken van disruptieve momenten, brengt TerInfo zo snel mogelijk na een incident (dat voldoet aan de bovengenoemde criteria) een lesbrieven uit. TerInfo is een project van de Universiteit Utrecht waarin onderzoekers uit verschillende disciplines samenwerken om rond disruptieve momenten het onderwijs van lesmateriaal te voorzien, waarbij het uitgangspunt het bieden van een historiserend perspectief is. Het doel van TerInfo is om zo de handelingsbekwaamheid van docenten, en daarmee ook de weerbaarheid van leerlingen ten aanzien van terrorisme, extremisme en radicalisering te verhogen.² Door hedendaagse momenten van schok en urgentie in een historische context te plaatsen, kunnen leerlingen gebeurtenissen in het heden beter duiden en een plek geven (De Graaf, 2019). Enerzijds helpt de

² Meer weten over TerInfo? Scan dan deze QR-code



of ga naar <https://ter-info.nl/>.

historiserende methode om afstand te nemen van de emoties die deze incidenten oproepen, anderzijds helpt het om parallellen te trekken met het verleden en hier lessen uit te trekken (De Winter, 2017). Dit is nodig omdat leerlingen hun ideeën en opvattingen over heftige nieuwsgebeurtenissen vooral vormen op basis van wat zij online zien en deze verder bespreken op het schoolplein (Jørgensen et al., 2015; Kapitein, 2019). Wanneer onverwachte en omstreden onderwerpen niet worden besproken en geduid in het klaslokaal, kunnen leerlingen grijpen naar snelle, verklaarnde verhalen, die vaak horen bij de eigen groep en die de eigen identiteit versterken. Hierdoor kunnen leerlingen zich negatiever voelen jegens andere groepen, wat polarisatie in de klas kan aanwakkeren (Wansink et al., 2019). Om dit te voorkomen, is het belangrijk om onverwachte en schokkende gebeurtenissen juist in te kaderen en te zorgen voor coherentie en houvast (Casebeer & Russell, 2005).

Lesbrieven

De lesbrieven die TerInfo uitbrengt, duiden gebeurtenissen binnen een historische context en bieden pedagogische handvatten en concrete werkvormen. In het geval van de lesbrief over de Russische invasie in Oekraïne werd het pedagogisch kader gevormd door algemene richtlijnen voor het voeren van het gesprek over situaties van conflict waarin controverses een rol kunnen spelen, en meer specifieke aanwijzingen voor het bespreken van de

situatie in Oekraïne. De lesbrief eindigde met een viertal werkvormen om het conflict te bespreken, daarbij rekening houdend met leeftijdsgroepen en niveaus en variërend in de mate van emotionele nabijheid.

Deze studie

In het theoretisch kader bespreken we de inzichten uit eerder onderzoek over de dilemma's die docenten ervaren bij het bespreken van disruptieve momenten in de klas, en hoe TerInfo daar in haar lesbrieven een antwoord op probeert te geven. In hoeverre deze dilemma's ook een rol spelen bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne en in hoeverre de lesbrief van TerInfo voldeed aan de behoeftes van docenten is nog niet onderzocht. De centrale, exploratieve onderzoeksvraag in dit artikel luidt daarom: wat waren de dilemma's die docenten ervaren bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne en in hoeverre voorzag de lesbrief in de behoeftes die docenten hadden?

Methode

Respondenten

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, is een vragenlijst opgesteld (zie Bijlage 1). De vragenlijst werd door 104 respondenten ingevuld, waarvan door 83 respondenten volledig. De respondenten bestonden voornamelijk uit docenten (zie Tabel 1). Onder de categorie 'anders' vielen bijvoorbeeld 'Belgisch

secundair onderwijs' (N=2) en 'gastdocent' (N=2). Omdat sommige respondenten op verschillende niveaus lesgeven, is de totale N in Tabel 1 123. Ook een

schoolleider en zeven mensen die niet voor de klas staan, vulden de vragenlijst in.

Tabel 1 *Overzicht van respondenten*

Type onderwijs	N(%)	N	%
	Totaal		
PO	30 (24,39)		
Onderbouw		11	8,94
Bovenbouw		19	15,45
VO	58 (47,16)		
Vmbo-b/k		6	4,88
Vmbo-gl/tl		13	10,57
Havo/vwo ob		23	18,70
Havo/vwo bb		16	13,01
Mbo	11 (8,94)		8,94
Hbo	8 (6,50)		6,50
Ik geef geen les	7 (5,69)		5,69
Anders	9 (7,32)		7,32

Dataverzameling

Vanwege de exploratieve aard van het onderzoek zijn – naast vier gesloten vragen – grotendeels open vragen gesteld (Miles & Huberman, 1994). De dataverzameling gebeurde anoniem door middel van het onlinevragenlijstprogramma Qualtrics. IP-adressen en locatiegegevens zijn niet geregistreerd. Het onderzoek is vooraf goedgekeurd door de ethische commissie van de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. Alle respondenten

gaven actief consent aan het begin van de vragenlijst.

De inhoud van de vragenlijst is gevalideerd door met een expert de vragenlijst te bespreken waarna verschillende vragen zijn aangepast (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). De link naar de vragenlijst stond aan het einde van de lesbrieven die werd verspreid op 27 februari 2022 (i.e. drie dagen na het uitbreken van de oorlog). Op 31 maart 2022 werd de vragenlijst gesloten.

Door de vragenlijst direct aan het eind van de lesbrief toe te voegen, hebben we geprobeerd de ecologische validiteit van de vragenlijst te verhogen.

Data-analyse

Op basis van de antwoorden op de gesloten vragen werden allereerst de gemiddelden en de standaarddeviaties berekend. Voor de open vragen maakten we gebruik van een kwalitatieve inhoudsanalyse om patronen te identificeren in de antwoorden van de respondenten. De data werden geanalyseerd door de eerste auteur aan de hand van de codeersoftware NVivo (versie 20) in een proces van open en axiaal coderen (Boeije, 2009). De antwoorden werden opgedeeld in hoofdcodes die correspondeerden met de open vragen. Zo kreeg vraag 3, 'Wat is voor jou de grootste uitdaging bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne in de klas?', de code 'Q3 Grootste uitdaging bespreken oorlog'. Vervolgens werden de antwoorden grondig doorgelezen en per categorie open gecodeerd. Dit betekent dat de tekst uit het antwoord wordt gesegmenteerd en letterlijk wordt samengevat in een code. Zo kreeg het antwoord 'Hoe weinig achtergrondkennis (geschiedenis) de leerlingen kennen, je kan moeilijk in 1 les de gehele Russische geschiedenis uitleggen' de code 'Weinig voorkennis en dan lukt niet in 1 les'.

Daarna werden de open codes gecategoriseerd in bredere axiale codes (Miles & Huberman, 1994). De open code 'Weinig

voorkennis en dan lukt niet in 1 les' werd bijvoorbeeld gecodeerd onder de subcode 'Weinig voorkennis', wat een subcode werd van 'Kennis lln', wat weer een subcode werd van 'Emoties meningen kennis en ervaring lln'. In de axiale codeerfase is gebruikgemaakt van een feedbackloop, waarbij de codes en categorisering continu werden herzien. Hierdoor werden bepaalde codes verwijderd, anders gelabeld of gecategoriseerd onder een andere axiale code. Sommige antwoorden op vraag 8 konden bijvoorbeeld gecategoriseerd worden onder vraag 6 (zoals 'Lichtpunt in zoektocht hoe bespreekbaar maken') of 7 (zoals 'Pedag hulp aanbieden (leerkracht hoge emoties lln)'). Theoretische sensitiviteit speelde vooral bij 'Q3 Grootste uitdaging bespreken oorlog' een rol. Uit de literatuur over de dilemma's die docenten ervaren bij het bespreken van disruptieve momenten en de ervaringen die de codeur opdeed bij gastlessen en gesprekken met docenten hierover, blijken bepaalde thema's zoals 'de emoties en meningen van de docent' en 'multiperspectiviteit' een rol te spelen (bijvoorbeeld Kunzman, 2006; Wansink et al., 2021). Die thema's zijn terug te zien in de axiale codes.

In de axiale codeerfase en de laatste fase van datapresentatie, waarin de codes werden omgezet naar de resultatensectie, is de derde auteur geraadpleegd. Zo is er gezamenlijk besloten om de frequentie van de antwoorden duidelijk weer te geven om zo ook antwoorden met een lage frequentie, maar een hoge relevantie, te

kunnen rapporteren. Gedurende het hele codeerproces werden meta-notities bijgehouden in NVivo om tussentijdse inzichten of ideeën voor axiale codes te noteren. Deze notities werden gebruikt voor de axiale codeerfase en het interpreteren van de resultaten.

Een noot over positionaliteit van de auteurs is belangrijk. Alle auteurs zijn onderdeel van het kernteam van TerInfo. Door dit onderzoek kunnen we ons toekomstige materiaal beter laten aansluiten op de behoefte van docenten bij het bespreken van disruptieve momenten in de samenleving. Om de betrouwbaarheid van de studie te vergroten, is er een audit trail uitgevoerd met een externe onderzoeker. Hierin beoordeelde de auditor de kwaliteit van de dataverzameling, data-analyse en (in ons geval) datapresentatie van de studie op basis van de zichtbaarheid, begrijpelijkheid en de mate waarin de studie voldoet aan de heersende academische standaarden. Hierbij hebben we in grote lijnen de procedure van Akkerman et al. (2008) gevolgd. De auditor concludeerde dat de kwaliteit van de studie goed is en gaf advies om de zichtbaarheid en begrijpelijkheid te verbeteren. Op basis van de audit hebben we de sectie over het codeerproces uitgebreid met voorbeelden en is er in de beperkingen gereflecteerd op de grote spreiding binnen de steekproef.

Resultaten

Verspreiding lesbrief

De lesbrief werd allereerst verspreid in het netwerk van TerInfo via een extra nieuwsbrief, die bijna 3.000 keer werd gelezen (laatste cijfers: 7 april 2022). Daarnaast werd de lesbrief gedeeld op LinkedIn. De LinkedIn-post werd ruim 40.000 keer gezien en kreeg 467 likes, 58 comments en werd 280 keer gedeeld. Op Twitter kreeg de tweet van de Universiteit Utrecht over de lesbrief 88 retweets en 119 likes. De gemeente Utrecht stuurde de lesbrief door naar PO & VO-schoolbesturen in de stad en verschillende educatieve organisaties hebben de lesbrief op hun website geplaatst, waaronder ProDemos, SSV, VGN, Vreedzame School, NOG, Kennispunt Burgerschap MBO, VO-raad en PO-raad. Ook hebben het Nederlands Dagblad, de Stentor en het NRC aandacht besteed aan de lesbrief.

Algemene indruk lesbrief

De respondenten beoordeelden de lesbrief gemiddeld met een 7.75 (N=85) met een standaarddeviatie van 1.86 (zie Tabel 2). 47 docenten hadden de lesbrief gebruikt of waren van plan dat te doen. Acht docenten gingen dit niet doen. De rest van de respondenten wist dit nog niet, of de vraag was niet op hen van toepassing omdat ze geen docent zijn.

Belang van bespreken

Uit de resultaten van de vragenlijst komt een algemeen beeld naar voren dat de meeste respondenten het belangrijk vonden om de oorlog in Oekraïne te bespreken in de klas. Zo zei een docent: “Als mentor vind ik het belangrijk met de leerlingen in gesprek te gaan over actuele gebeurtenissen, zeker als het gaat om iets dat bedreigend is voor hun leefwereld.” Drie docenten merkten op dat de oorlog speelde bij hun leerlingen en vonden het daarom belangrijk om deze te bespreken in de klas. Een docent zei hierover: “(...) omdat het heel wat leerlingen bezighoudt, angstig maakt en onzekerheid voedt.” Een andere docent zei hierover: “Ik werk met begaafde leerlingen, die zich vaak heel veel zorgen maken om problemen in de wereld. Door het er over te hebben kan je er perspectief aan geven en het onveilige gevoel mogelijk nuanceren.” Weer een andere docent gaf aan dat hij/zij dankzij de lesbrief inzag hoe belangrijk het bespreken van heftige gebeurtenissen in de klas is, en dat dit op een goede manier gebeurt.

Dilemma's

We vroegen de docenten of ze ook dilemma's ervaren bij het bespreken van de oorlog. Op een enkele docent na die aangaf er geen te ervaren, benoemden de docenten er verschillende.

Angst en emoties leerlingen

Het meest genoemde dilemma dat respondenten (N=29) ervoeren, was het omgaan met en reguleren van de angst en emoties van leerlingen. Een docent schreef: “Je wilt het onderwerp bespreekbaar maken, maar de leerlingen niet ongerust maken.” Daarnaast vonden docenten het lastig om te achterhalen waar de angst bij de leerlingen zat. Twee docenten benadrukten dat het verschil in emoties en ervaringen van de leerlingen het moeilijk maakte om het over de oorlog te hebben. Een ander aspect dat negen docenten benoemden, was het omgaan met kwetsbare leerlingen, zoals leerlingen met banden met Rusland of Oekraïne en vluchtelingenkinderen, al dan niet met een oorlogsverleden. Onder die laatste categorie vallen ook Syrische en Afghaanse leerlingen die hun docent wezen op het verschil tussen de landelijke aandacht die het conflict in hun land van herkomst kreeg en de aandacht voor de oorlog in Oekraïne (N=2). Er waren ook zeven respondenten die het lastig vonden om te bepalen wie kwetsbare leerlingen zijn en hoe hiermee om te gaan.

Meningen leerlingen

Negen docenten liepen aan tegen het omgaan met uiteenlopende meningen van leerlingen. Twee respondenten (N=2) vonden het een grote uitdaging om om te gaan met leerlingen die uitgesproken pro-Wilders of pro-Baudet zijn. Anderen (N=2) hadden moeite met uitgesproken

meningen over het conflict of vooroorde-
len over ‘buitenlanders’. Drie docenten
stoorden zich aan de onverschillige,
‘stoere’ houding die sommige leerlingen
vertoonden toen ze het in de klas hadden
over de oorlog, of de geuite informatie-
moeheid: “Veel studenten hebben het ge-
voel al ‘genoeg’ over de oorlog in Oekra-
ine te hebben gepraat.”

Kennis leerlingen

Tien docenten ervoeren een dilemma op
het gebied van de kennis van leerlingen.
Ze vonden het ingewikkeld dat leerlingen
zo weinig voorkennis hadden over de oor-
log (N=4), maar ook dat er zoveel verschil
zat tussen de voorkennis van de leer-
lingen, omdat je niet weet “hoeveel kin-
deren ervan hebben meegekregen thuis
en er thuis al is uitgelegd”.

Eigen kennis, mening en emoties

De dilemma’s die de respondenten be-
noemden, hadden niet alleen te maken
met de leerlingen, maar ook met henzelf
(N=10). Vijf docenten gaven aan dat ze
niet genoeg kennis hadden over de oor-
log. Daarnaast vonden de docenten
(N=13) het conflict complex en daardoor
lastig om op begrijpelijke wijze uit te leg-
gen aan hun leerlingen. Zo schreef een do-
cent: “Ik kan zelf niet alle vragen beant-
woorden. Er speelt zoveel, het gesprek
kan uren duren.” Bovendien hebben do-
centen ook zelf een mening over het con-
flict. Twee docenten vonden het lastig om
deze voor zich te houden en op te treden

als neutrale gespreksleider in de klas. Tot
slot vonden twee docenten het moeilijk
om de oorlog te bespreken in de klas om-
dat ze zelf ook hevige emoties ervoeren.
Een van die docenten vond het grootste
dilemma om “mijn eigen verwarring en
spanning over het conflict op veilige wijze
te bespreken met pubers”.

Multiperspectiviteit

De docenten waren verdeeld over de na-
druk die ze legden op de verschillende
perspectieven in het conflict. Sommigen
(N=13) hechtten er veel waarde aan om
het conflict neutraal en objectief uit te leg-
gen aan hun leerlingen. Ze probeerden in
hun uitleg geen kant te kiezen, zich te
houden bij de feiten en de juiste woorden
te gebruiken. Andere docenten (N=5) leg-
den in hun les meer de nadruk op het be-
grijpen van het Russische perspectief en
werkten aan een kritische houding bij hun
leerlingen ten opzichte van de rol van Eu-
ropa en het Westen in dit conflict.

Wanneer bespreek je de oorlog (niet)?

Twaalf docenten twijfelden of ze de oorlog
wildes bespreken in de klas of besloten
om het niet te doen. Hiervoor gaven ze
verschillende redenen. Negen docenten
vonden het ingewikkeld om het onder-
werp te koppelen aan hun lesstof, hadden
niet genoeg tijd om het te bespreken of
geven les aan examenleerlingen waarbij
de prioriteit elders lag. Een andere docent
twijfelde over het bespreken vanwege de
emoties die de oorlog kan

oproepen bij leerlingen. Zo zei deze respondent: “Ik ben geen mentor, anders had ik hem [de lesbrief] gebruikt. Veel collega's gebruiken hem al. Je wilt niet de leerlingen ongerust maken door hem in elke les te gebruiken.” Inderdaad werd vooral de mentorles geschikt geacht om de oorlog in te bespreken met leerlingen, maar ook de geschiedenis- en godsdienstles werden genoemd. Een andere reden waarom docenten (N=5) twijfelden om de oorlog te bespreken, is dat ze niet wisten in hoeverre leerlingen bezig waren met de oorlog. Dit kwam mede doordat de uitbraak van de oorlog in regio noord in de voorjaarsvakantie viel en in regio's midden en zuid vlak voor de vakantie

Evaluatie van de lesbrief

Pluspunten lesbrief

Als pluspunt van de lesbrief noemden de docenten (N=9) allereerst de opbouw: eerst een hoofdstuk met duiding, dan pedagogische tips en tot slot concrete werkvormen om de oorlog te bespreken in de klas voor verschillende niveaus. Zo schreef een docent: “In deze lesbrief staat alles wat je moet weten en waar je rekening mee moet houden.”

De respondenten vonden de historische context en duiding het belangrijkste onderdeel van de lesbrief (N=32). Dit

onderdeel kreeg een 8.44 gemiddeld (N=84, SD=2.04) (zie Tabel 2). Tien docenten schreven dat ze de lesbrief gebruikten om zich in te lezen en vragen van leerlingen te kunnen beantwoorden. De pedagogische handvatten kregen gemiddeld een 7.73 (N=83, SD=1.96) en de werkvormen een 7.07 (N=83, SD=2.30) (zie Tabel 2). 21 docenten zagen de lesbrief als een praktisch en concreet handvat dat hielp bij het inrichten van de les. De lesbrief zorgde volgens sommige docenten bovendien voor minder voorbereidingstijd: “Het [de lesbrief] is een hapklare brok info voor docenten die al druk genoeg zijn.”, “Het geeft ons weer wat handvatten waardoor we ons wat meer handelingsbekwaam voelen” en “(...) ik wist eerst niet hoe ik dit bespreekbaar moest maken en nu heb ik een goed plan.” Wat betreft de werkvormen waardeerden respondenten de differentiatie naar verschillende niveaus (N=12) en de kwaliteit en duidelijkheid van de werkvormen (N=16).

In het algemeen prezen de respondenten de volledigheid en zorgvuldigheid (N=17), duidelijkheid en overzichtelijkheid (N=14) van de lesbrief, de snelheid waarmee de lesbrief was gemaakt (N=4), dat er verschillende perspectieven werden belicht (N=5) en de ondersteunende links en het beeldmateriaal (N=10).

Tabel 2 *Waardering van de lesbrief*

	M	SD	N
Cijfer lesbrief*	7,75	1,86	85
Historische context en duiding**	8,44	2,04	84
Pedagogische handvatten**	7,73	1,96	83
Werkvormen**	7,07	2,30	83

* Dit is het antwoorden op vraag 2: Welk cijfer geef je de lesbrief? Schaal: 0-10.

** Dit zijn de antwoorden op vraag 4: Hoe belangrijk vind je de verschillende onderdelen van de lesbrief? Hierbij corresponderen de titels van de drie onderdelen in de lesbrief met de drie onderdelen in vraag 4. Schaal: 0-10.

Verbeterpunten lesbrief

We vroegen docenten ook om verbeterpunten. Vijftien noemden er geen. De rest benoemde punten over de werkvormen, pedagogische handvatten en ontbrekende informatie.

Ten eerste gingen er twee verbeterpunten over de werkvormen. Dertien docenten misten aandacht voor specifieke doelgroepen, zoals PO-onderbouw, vmbo, mbo en volwassen leerlingen, of de aansluiting bij hun eigen vakgebied, zoals aardrijkskunde, natuurkunde of biologie. Achttien respondenten zien in de volgende lesbrief graag wat actievere en meer creatieve werkvormen naast een onderwijsleergesprek. Ze vonden de aangedragen werkvormen te docentgestuurd en gaven verschillende suggesties voor alternatieve werkvormen, waarbij leerlingen zich niet (gelijk) verbaal hoeven uit te drukken. Zo stelde een docent voor om leerlingen te laten schrijven, vloggen of tekenen.

Ten tweede misten zes respondenten bepaalde pedagogische handvatten, zoals tips voor wat je kan doen als de emoties te hoog oplopen bij leerlingen of over hoe je kan omgaan met kwetsbare leerlingen. Zoals deze docent schreef: “De emoties zijn te heftig in mijn klas. En ik weet me eigenlijk geen raad meer hoe ik dit kan dempen!”

Ten derde vonden 23 respondenten dat er belangrijke informatie of bepaalde perspectieven in de lesbrief ontbraken. Dit betrof bijvoorbeeld het perspectief van de Russische burgers (N=4), informatie over framing door de media en het omgaan met filmmateriaal dat rondging op sociale media (N=2). Zeven respondenten misten belangrijke historische feiten en waren van mening dat de lesbrief een te eenzijdige lezing gaf van de geschiedenis. Zo schreef een respondent dat er in de lesbrief “zeer selectief ethnocentrisch wordt gedacht” en dat we er goed aan zouden doen om de historische context te ‘nuanceren’, omdat we “eerlijk [moeten]

kijken naar de rol van het Westen in dit conflict”.

Tot slot zouden sommige respondenten graag een geactualiseerde (N=5), Engeltalige (N=2) of kortere en eenvoudiger versie van de lesbrieven ontvangen (N=9).

Discussie en conclusie

Dit onderzoek zocht een antwoord op de vraag tegen welke dilemma's docenten aanliepen bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne en in hoeverre de lesbrieven hen voorzag in de behoeftes die ze hadden. We vinden dat een deel van onze resultaten overeenkomt met de dilemma's die docenten in eerder onderzoek benoemden bij het bespreken van andere disruptieve momenten, zoals 9/11, de moord op Samuel Paty, de Utrechtse tramslachting en de avondklokken tijdens de COVID-19-pandemie (Bellows, 2016; Nieuwenhuis & Bammens, 2021; Van den Brink et al., 2021; Wansink et al., 2021; Weeden & Bright, 2020). Zo was er ook nu behoefte aan historisch ingekaderde kennis, worstelden docenten met het reguleren van de angst en emoties van leerlingen, en vonden ze het lastig om te bepalen hoe om te gaan met heftige meningen en in hoeverre ze hun eigen mening moesten laten doorschemeren.

In dit onderzoek vielen ook enkele zaken op. Ten eerste dat docenten naast controverse meningen en heftige uitspraken (Lozano Parra et al., 2020; Wansink et al., 2019) aanliepen tegen de onverschillige houding en getoonde informatiemoeheid

van leerlingen. Hoe ga je met leerlingen om die zich niet interesseren voor disruptieve momenten in de samenleving? Wat doe je als docent als de wereld niet automatisch jouw klas binnenkomt? We denken dat dit resultaat verder onderzoek nodig heeft. Ten tweede viel op dat sommige respondenten aangaven dat leerlingen, bijvoorbeeld van Syrische of Afghaanse komaf, het oneerlijk vonden dat er onevenredig veel aandacht voor de oorlog in Oekraïne was ten opzichte van andere conflicten. Hieruit blijkt nogmaals hoe groot de invloed van de samenstelling van de klas is op de ervaren relevantie van bepaalde gebeurtenissen (De Graaff et al., 2016; Hess & Gatti, 2011) en dat het bespreken van disruptieve momenten per klas een andere aanpak vereist. Tot slot viel op dat er een groot verschil zat tussen hoe docenten zich opstelden. Enerzijds waren er docenten die zich opstelden als neutrale gespreksleider die een zo objectief mogelijk verhaal wilden vertellen vanuit meerdere perspectieven, anderzijds waren er docenten die juist een bepaald perspectief wilden uitlichten, zoals het begrip van het Russische perspectief of het ontwikkelen van een kritische blik ten opzichte van de rol van Europa en het Westen in het conflict.

Gebaseerd op de antwoorden van de respondenten zien we dat de lesbrieven voornamelijk positief worden gewaardeerd, omdat het veel van de bovengenoemde dilemma's ondervindt. Dit deed de lesbrieven door zowel een historische duiding

als pedagogische handvatten en concrete werkvormen te bieden om de oorlog te bespreken in de klas. Uit de resultaten van de vragenlijst bleek echter ook dat de lesbrief niet aan alle behoeftes voldeed. Naast de wens voor actievere werkvormen en meer aandacht voor bepaalde doelgroepen, gaven de docenten aan meer ondersteuning te zoeken bij het omgaan met kwetsbare kinderen. Hierbij kan gedacht worden aan traumasensitief lesgeven (Coppens et al., 2022) in relatie tot polarisatie. Hiernaast hadden enkele respondenten behoefte aan ondersteuning op het moment dat de discussie uit de hand loopt. Hiervoor verwijzen we naar het werk van Radstake (2016) en Kerr en Huddleston (2015) over maatschappelijke discussies in de klas. Het lijkt erop dat er in ieder geval op deze twee punten behoefte is aan extra ondersteuning of training bij sommige docenten.

Aanbevelingen

Naast dat de resultaten interessante inzichten en leerpunten bieden voor TerInfo, bieden ze ook relevante inzichten voor schoolleiders, docenten en lerarenopleiders. Hieruit volgen twee voorzichtige aanbevelingen. Omdat uit de resultaten bleek dat docenten te maken hadden met tijdtekort, moeite hadden om de gebeurtenis aan te laten sluiten bij de lesstof en ze de leerlingen niet bij elk vak ongerust wilden maken door de oorlog te bespreken, kan het uitkomst bieden om als school onderling af te stemmen wie,

wanneer en op welke manier aandacht gaat besteden aan het disruptieve moment. Bovendien kunnen dan ook gevoeligheden met elkaar worden besproken en worden bepaald welke leerlingen extra aandacht nodig hebben, en op welke manier zij ondersteuning kunnen krijgen.

Ten tweede bleek uit de resultaten dat de respondenten het historisch kader uit de lesbrief het hoogst waardeerden. Dit sluit aan op eerder onderzoek waaruit bleek dat docenten bij disruptieve momenten behoefte hebben aan ingekaderde informatie (Wansink et al., 2021). Het blijkt effectief om bij een disruptief moment uit te zoomen en te kijken naar parallellen met de geschiedenis. Dit helpt leerlingen om een heftige gebeurtenis, zoals het uitbreken van een oorlog, met meer afstand en met minder emotie te bekijken, te bespreken en beter te begrijpen, en kan helpen om hun angst voor het onbekende en onvoorspelbare te verkleinen (Casebeer & Russell, 2005; Lévesque, 2003). We zijn nu bezig met een onderzoek dat moet uitwijzen of de historiserende aanpak in het lesmateriaal van TerInfo ook inderdaad, zoals verwacht, zorgt voor minder angst en meer weerbaarheid bij leerlingen.

Beperkingen

Bij het interpreteren van de resultaten moeten enkele zaken in acht worden genomen, zoals de beperkte reikwijdte van deze studie. Ten eerste was de vragenlijst beperkt (negen vragen) en werd

deze door een relatief beperkt aantal respondenten ingevuld. We zijn benieuwd naar de ervaringen van de docenten die de lesbrief hebben gebruikt maar de vragenlijst niet hebben ingevuld. Bovendien waren de respondenten niet evenredig verdeeld over de verschillende educatieve contexten (PO, VO, mbo, etc.), waarbij er een overrepresentatie van havo/vwo-docenten was. In het artikel is ervoor gekozen om niet over de verschillen in onderwijsniveau of leerjaar te rapporteren vanwege het relatief kleine aantal respondenten. Toekomstig, groter onderzoek zou uitspraken kunnen doen over de verschillen tussen de behoeftes en dilemma's van docenten op verschillende niveaus.

Ten tweede is het belangrijk om te bemen dat generalisatie altijd lastig is bij dergelijk onderzoek, omdat omgaan met disruptieve gebeurtenissen altijd sterk situationeel is. We zouden graag verder willen onderzoeken of docenten nog andere dilemma's ervaren bij andere disruptieve momenten.

Een verdere beperking van dit onderzoek is dat we niet hebben gevraagd naar het vak dat de docenten doceren. Dit zou zorgen voor meer inzicht in de doelgroep van de lesbrief, maar ook in mogelijke verschillen in de dilemma's en behoeftes van docenten met verschillende vakachtergronden. Deze inzichten zouden bij kunnen dragen aan de discussie over of disruptieve momenten door alle docenten besproken moeten worden of alleen door

docenten die hiervoor getraind zijn (Eidhof 2020; Mooijman, 2022).

Ondanks de beperkte reikwijdte van de resultaten, bleek uit het grote bereik van de lesbrief en de vele reacties die wij ontvingen dat er een grote behoefte is aan lesmateriaal voor het bespreken van actuele, disruptieve momenten. Hulpmiddelen als actuele lesbrieven zijn belangrijk om docenten te ondersteunen en ze te voorzien van specifieke kennis en handvatten bij disruptieve momenten, omdat het juist dan lastig is om alle kennis paraat te hebben en een plan te maken over hoe je dit bespreekt in de klas. TerInfo zal dan ook in de toekomst docenten blijven ondersteunen door zo snel mogelijk na een disruptief moment een lesbrief uit te brengen.

Literatuurlijst

Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (2008). Auditing quality of research in social sciences. *Quality & quantity*, 42(2), 257-274.

<https://doi.org/10.1007/s11135-006-9044-4>

Bellows, E. (2016). Including 9/11 in the elementary grades: State standards, digital resources, and children's books. In W. Journell (Ed.), *Reassessing the social studies curriculum: Promoting critical civic engagement in a politically polarized, post-*

9/11 world (pp. 29–40). Rowman & Littlefield.

Boeije, H. (2009). *Analysis in qualitative research* (1ste editie). SAGE Publications.

Brody, D., & Baum, N. L. (2007). Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience.

Curriculum Inquiry, 37(1), 9–31.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00379.x>

Casebeer, W. D., & Russell, J. A. (2005). Storytelling and terrorism: Towards a comprehensive ‘counter-narrative strategy’.

Strategic insights, 4(3), 1–16.

<https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA521449>

Christensen, C. M., & Overdorf, M. (2000). Meeting the Challenge of Disruptive Change.

Harvard Business Review, 78(2), 67–76.

https://www.sobtell.com/images/questions/1505054422-20150122211426meeting_the_challenge_of_disruptive_change_christensen_hbr.pdf

Coppens, L., Schneijderberg, M., & Van Kregten, C. (2022). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen. Een praktisch handboek voor het basisonderwijs* (8^e druk). Uitgeverij SWP.

De Graaf, B.A. (2019, 10 januari). *Longread: De kunst van het weglaten. Hoe het geschied-didactische concept van*

‘historische significantie’ historisch onderzoek verder kan brengen. Openingslezing op het KNHG-congres ‘Uitsluiting, stilte en taboe in de geschiedenis’, 30 november 2018, Haarlem. Historici.nl.

<https://www.historici.nl/longread-de-kunst-van-het-weglaten-hoe-het-geschieddidactische-concept-van-historische-significantie-historisch-onderzoek-verder-kan-brengen/?type=bijdrage>

De Graaff, D., Pattipiholy, K., Heidweiller, R., & Den Otter, M. (2016). Verkenning: Dialoog als burgerschapsinstrument. *Diversion*.

https://www.diversion.nl/site/assets/files/1644/verkenning_-_dialoog_als_burgerschapsinstrument.pdf

De Winter, M. (2017, 31 mei). *Pedagogiek over hoop. Het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs.* Afscheidsrede UvU.

<https://files.fss.uu.nl/publicaties/Afscheidscollege-Micha-de-Winter-mei-2017.pdf>

Eidhof, B. (2020). *Handboek Burger-schapsonderwijs: Voor het voortgezet onderwijs.* VO-Raad.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27–36.

Hess, D., & Gatti, L. (2011). Putting Politics Where It Belongs: In the Classroom. *New Directions for Higher Education*, 152, 19–26. <https://doi.org/10.1002/he.408>

Hess, D., & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education* (1ste editie). Routledge.

James, J. H. (2010). “Democracy is the devil’s snare”: Theological certainty in teacher education. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 618–639. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473441>

Jansen, N. (2022, 10 maart). Hoe TikTok een cruciale rol speelt in Oekraïne. NOS. <https://nos.nl/col-lectie/13888/artikel/2420586-hoe-tiktok-een-cruciale-rol-speelt-in-oekraïne>

Jerome, L., & Elwick, A. (2020). Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*, 46(2), 222–237. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1667318>

Jørgensen, B. F., Skarstein, D., & Schultz, J. H. (2015). Trying to understand the extreme: school children’s narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011. *Psychology research and behavior management*, 8, 51–61.

<https://doi.org/10.2147/prbm.s73685>

Journell, W. (2018). Terrorism. In D. G. Krutka, A. M. Whitlock, & M. Helmsing (Eds.), *Keywords in the social studies: Concepts and conversations* (pp. 217–229). Peter Lang.

Kapitein, R. (2019). *Discussing Terrorism with Dutch Primary-School Children*. Master thesis Universiteit Utrecht. <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/38840?show=full>

Kerr, D., & Huddleston, T. (2015). *Teaching controversial issues. Professional development pack for the effective teaching of controversial issues developed with the participation of Cyprus, Ireland, Montenegro, Spain and the United Kingdom and the support of Albania, Austria, France and Sweden*. Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>

Krause, P., Gustafson, D., Theriault, J., & Young, L. (2022). Knowing is Half the Battle: How Education Decreases the Fear of Terrorism. Online voorpublicatie. *Journal of Conflict Resolution*. <https://doi.org/10.1177/00220027221079648>

- Kunzman, R. (2006). The civic (and pedagogical) virtue of recognizing reasonable disagreement. *Theory & Research in Social Education*, 34(2), 162–182. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473303>
- Kuthe, A. (2011). Teaching the war on terror: Tackling controversial issues in a New York City public high school. *The Social Studies*, 102(4), 160–163. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.585291>
- Lévesque, S. (2003). “Bin Laden is responsible; it was shown on tape”: Canadian high school pupils’ historical understanding of terrorism. *Theory & Research in Social Education*, 31(2), 174–202. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473221>
- Lozano Parra, S., Bakker, C., & van Liere, L. M. (2020). Practicing democracy in the playground: turning political conflict into educational friction. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 32–46. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1838615>
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: a Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/00131910500352671>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69–84. <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol42/iss1/5>
- Mooijman, M. (2022, 17 mei). (On)zin van burgerschapsonderwijs. *Didactief*. <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/on-zin-van-burgerschapsonderwijs>
- Nieuwenhuis, I., & Bammens, M. (2021). De moord op Paty in het klaslokaal. Dilemma’s, ervaringen en aanbevelingen van docenten. *Maatschappij en politiek*, 6, 11–13. https://www.uu.nl/sites/default/files/M%26P_21.06_Paty.pdf
- Pinar Alakoc, B. (2019). Terror in the Classroom: Teaching Terrorism Without Terrorizing. *Journal of Political Science Education*, 15(2), 218–236. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1470002>
- Quartermaine, A. (2016). Discussing terrorism: a pupil-inspired guide to UK counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in England.

British Journal of Religious Education, 38(1), 13–29.

<https://doi.org/10.1080/01416200.2014.953911>

Radstake, H. (2016). *Je hebt makkelijk praten: Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas*. Stichting school en veiligheid.

<https://www.schoolveiligheid.nl/wp-content/uploads/2020/09/Handleiding-Je-hebt-makkelijk-praten1.pdf>

Savenije, G. M., & Goldberg, T. (2019). Silences in a climate of voicing: teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 39–64. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566162>

Sijbers, R., Elfering, S., Lubbers, M., & Scheepers, P. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas: Hoe moeilijk is dat?* ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

<https://onderwijsdata-bank.nl/91203/maatschappelijke-themas-in-de-klas-hoe-moeilijk-is-dat/#:~:text=De%20meeste%20leraren%20in%20het,rappor-teerde%20aan%20de%20Tweede%20Kamer>

Stoddard, J., Jones, N., & Hess, D. (2019). *Teaching 9/11 and the War on Terror*

National Survey of Secondary Teachers. University of Wisconsin-Madison.

Swalwell, K., & Schweber, S. (2016). Teaching through turmoil: Social studies teachers and local controversial current events. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 283–315.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1201447>

Therriault, J., Krause, P., & Young, L. (2017). Know thy enemy: Education about terrorism improves social attitudes toward terrorists. *Journal of experimental psychology: General*, 146(3), 305–317.

<https://doi.org/10.1037/xge0000261>

UNICEF. (2022, 6 april). Nederlands kinderen angstig door oorlog in Oekraïne. <https://www.unicef.nl/nieuws/2022-04-06-nederlands-kinderen-angstig-door-oorlog-in-oekraïne>

Van den Brink, T., Mainhard T., & Wansink, B. (2021, 13 december). Wel of geen prik?! *Didactief*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/wel-of-geen-prik>

Van Puymbroeck, M., & Taelman, W. (z.d.). Controversiële onderwerpen in de klas: Informatief pakket rond het behandelen van heftige meningsverschillen in de klas (lager en secundair onderwijs). *Vormen vzw*.

<https://www.hetabc.nl/wp-content/uploads/2015/11/Vormen-2010.pdf>

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495–527.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>

Wansink B., & De Graaf, B. A. (2019). Terrorisme bespreken in de klas. *Kleio*, 6, 40–43.

https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/395845/Terrorisme_bespreken_in_de_klas._Kleio_2019.pdf?sequence=1

Wansink, B., Patist, J., Zuiker, I., Savenije, G., & Janssenswillen, P. (2019). Confronting conflicts: history teachers' reactions to spontaneous controversial remarks. *Teaching History*, 175, 68–75.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1221610>

Wansink, B., De Graaf, B., & Berghuis, E. (2021). Teaching under attack: The dilemmas, goals, and practices of upper elementary school teachers when dealing with terrorism in class. *Theory & Research in Social Education*, 49(4), 489–509.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1920523>

Weeden, K., & Bright, D. (2020). Pre-service teacher attitudes towards discussing terrorism in English as an Additional Language (EAL) classrooms: citizenship, democratic practices, and the discussion of controversial issues. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 149–166.

<https://doi.org/10.1007/s13384-019-00333-3>

Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war: the needs of teachers and learners. *Education Review*, 58(1), 27–39.

<https://doi.org/10.1080/00131910500352531>

Bijlage 1: De vragenlijst

Q1 Op welk niveau geef je les? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- PO onderbouw
- PO bovenbouw
- Vmbo basis/kader
- Vmbo GL/TL
- Havo/vwo onderbouw
- Havo/vwo bovenbouw
- MBO
- Ik geef geen les
- Anders, namelijk: _____

Q2 Welk cijfer geef je deze lesbrief? (0-10)

Q3 Wat is voor jou de grootste uitdaging bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne in de klas?

Q4 Hoe belangrijk vind je de verschillende onderdelen van de lesbrief?

- Historische context en duiding (0-10)
- Pedagogische handvatten (0-10)
- Werkvormen (0-10)

Q5a Heb je de lesbrief gebruikt in je les of ben je van plan de lesbrief te gebruiken?

- Ja
- Nee
- Weet ik nog niet
- Niet van toepassing

Q5b Licht je antwoord op de vorige vraag toe.

Q6 Wat vind je goed aan de lesbrief?

Q7 Heb je een idee hoe we onze lesbrief zouden kunnen verbeteren?

Q8 Dit is het einde van de vragenlijst. Wil je nog wat kwijt? Typ dat dan hieronder.
