

Running head: TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

Opvattingen en het handelen van leerkrachten in het basisonderwijs omtrent het bespreken  
van terrorisme met leerlingen.

Elke E. Berghuis 4152832

Universiteit Utrecht

Cognitie & ICT

Bjorn Wansink

Bert Slob

Datum: 10-06-2019

### Samenvatting

De Nederlandse samenleving polariseert. Terrorisme kan hier een voedingsbodem voor zijn. Niet alleen volwassenen, maar ook kinderen komen in aanraking met terrorisme. Het bespreken van controversiële thema's met leerlingen kan emotionele en maatschappelijke weerbaarheid vergroten. Echter worstelen leerkrachten met het bespreken van controversiële thema's, zoals terrorisme, met leerlingen. Opvattingen en het handelen van docenten in het voortgezet onderwijs omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen zijn reeds bekend, opvattingen en het handelen van leerkrachten in het basisonderwijs omtrent dit thema zijn onbekend. Om succesvolle interventies voor het bespreken van terrorisme met basisschoolleerlingen te kunnen ontwerpen, dient men inzicht te hebben in de opvattingen en het handelen van leerkrachten in het basisonderwijs aangaande het bespreken van terrorisme met leerlingen. In dit exploratieve onderzoek zijn aan de hand van semigestructureerde interviews opvattingen en het handelen van leerkrachten in het basisonderwijs omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen in kaart gebracht. Po-leerkrachten bespreken terrorisme met leerlingen om weerbaarheid te vergroten bij leerlingen. Tijdens het bespreken van terrorisme houden po-leerkrachten rekening met verscheidene pedagogische en didactische aspecten zoals: een prettig klimaat, en het informeren van leerlingen. Po-leerkrachten handelen soms twijfelachtig wanneer zij terrorisme bespreken met leerlingen. Zij ervaren een gebrek aan andere kennis en vaardigheden. Ook zijn zij bang om angst op te wekken bij hun leerlingen door terrorisme met hen te bespreken.

*Sleutelwoorden:* terrorisme, controversiële thema's, leerkrachten, basisonderwijs

Opvattingen en het handelen van leerkrachten in het basisonderwijs omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen.

De Nederlandse samenleving polariseert (NCTV, 2018). Het controversiële thema terrorisme kan een voedingsbodem zijn voor polarisatie van de samenleving. Door angst en stereotypering die terrorisme veroorzaakt, raakt de samenleving ontwricht (Lachhab & Vorthoren, 2016). Over het algemeen kan terrorisme worden gezien als politiek gedrag met een gewelddadig karakter (Crenshaw, 1981; Eckstein, 1965). Terroristen gebruiken geweld om een breed publiek te bereiken en angst te creëren bij hun publiek (Rohner & Frey, 2007; Schmid, Jongman, & Stohl, 1988; Wilkinson, 1997). Het dreigingsniveau voor een terroristische aanslag in Nederland is momenteel 4 op schaal van 5 (NCTV, 2018). De afgelopen 15 jaar komt men voornamelijk in aanraking met moslimterrorisme, omdat de meest recente terroristische golf islamitisch van aard is (De Poot, Sonnenschein, Soudijn, Bijen & Verkuylen, 2009). Men kan op directe wijze in aanraking komen met terrorisme door getuige te zijn van een terroristische aanslag en men kan op indirecte wijze in aanraking komen met terrorisme door informatie over een terroristische aanslag te ontvangen via (sociale) media, familie en vrienden (Duarte et al., 2011; Kleijwegt, 2016).

Niet alleen volwassenen, maar ook kinderen komen in aanraking met terrorisme. Een week na de aanslagen op 11 september in New York keken kinderen van 5 tot 18 jaar gemiddeld 3 uur lang nieuws dat beelden van de aanslagen bevatte. 8% van de ouders gaf aan dat hun kinderen geen televisie over de aanslagen hadden gekeken (Duarte et al., 2011). De blootstelling van kinderen aan terrorisme kan leiden tot negatieve gevoelens en spanningen tussen leerlingen op school (De Graaf et al., 2016; Lerner, Gonzalez, Small, & Fischhoff, 2003; Meijs, Nollet, &

Brinkman, 2018). Vo-docenten (docenten in het voortgezet onderwijs) geven aan dat moslimdiscriminatie onder leerlingen wordt veroorzaakt door moslimterrorisme (Bouma en de Ruig, 2015). Daarnaast baart het vo-docenten zorgen dat veel jongeren zich uitgesloten voelen. Dit gevoel van ‘nergens bij horen’ zorgt voor spanningen tussen leerlingen (Meijs et al., 2018).

Om negatieve gevoelens weg te nemen en sociale en culturele samenhang in Nederland te waarborgen, is het belangrijk om controversiële thema’s met leerlingen te bespreken (De Graaf et al., 2016; De Winter, 2004; Schnabel et al., 2016). Wanneer dit op juiste wijze gebeurt, wordt gewerkt aan burgerschapsonderwijs; leerlingen leren respectvol omgaan met diversiteit in de samenleving en respect tonen voor de Nederlandse normen en waarden (Bron, Veugelers, & Van Vliet, 2009). Leerkrachten dienen, volgens Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), leerlingen kennis en inzicht te bieden in onder andere het thema terrorisme. Leerkrachten worstelen echter met het bespreken van controversiële thema’s als terrorisme met leerlingen (Bron, 2006). Ze weten niet hoe ze een discussie moeten begeleiden of zijn bang het klassenklimaat negatief te beïnvloeden (Parker & Hess, 2001; Kleijwegt, 2016; Van Keken, 2018). Gemeente Utrecht signaleerde eveneens handelingsverlegenheid bij po-leerkrachten en initieerde het platform TerInfo<sup>1</sup>. Dit platform wil leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs handvatten bieden voor het bespreken van terrorisme met leerlingen. (Gemeente Utrecht, 2015).

Om interventies, zoals TerInfo, succesvol te laten zijn, moet onderzocht worden wat opvattingen van leerkrachten in het basisonderwijs zijn en hoe zij handelen omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen. In dit onderzoek worden opvattingen en het handelen van leerkrachten in het basisonderwijs omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen in

---

<sup>1</sup> [www.ter-info.nl](http://www.ter-info.nl)

kaart gebracht. Allereerst wordt relevante theoretische kennis omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen beschreven. Vervolgens wordt in de methode beschreven hoe het onderzoek is uitgevoerd en hoe de resultaten zijn geanalyseerd. Respectievelijk worden de resultaten gepresenteerd en wordt de discussie beschreven.

### **Doelen van het Bespreken van Terrorisme met Leerlingen**

Volgens verschillende pedagogen is het voornaamste doel van het bespreken van terrorisme met leerlingen de weerbaarheid van leerlingen vergroten (De Winter, 2004; Meijs et al., 2018; Swart, 2015; Valkenburg, 2004). In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen emotionele en maatschappelijke weerbaarheid. Iemand is emotioneel weerbaar wanneer hij in staat is tegenstand te bieden tegen emoties en iemand is maatschappelijk weerbaar wanneer hij tegenstand kan bieden tegen invloeden vanuit de maatschappij (Van Dale, 2019).

**Emotionele weerbaarheid vergroten.** Terrorisme kan gevoelens van angst, woede en verdriet oproepen bij het publiek, waaronder kinderen (Cantor & Nathanson, 1996; Lerner et al., 2003; Slone, 2000). Jørgensen, Skarstein, en Schultz (2015) onderzochten de effecten van de terroristische aanslag in Noorwegen (juli 2011) op kinderen die op indirecte wijze in aanraking waren gekomen met de aanslag. Zij ontdekten dat de verhalen van kinderen over de aanslag gedetailleerde feiten, gelimiteerd begrip en hoge mate van fictie bevatten. De kinderen konden hierdoor geen gevoel van veiligheid en kalmte waarborgen bij zichzelf. Johnson en Tversky (1983) ontdekten dat negatieve emoties zoals angst en verdriet een negatieve risicobeoordeling kunnen stimuleren oftewel gevoelens van angst tegenover terrorisme kunnen leiden tot een risico-overschatting. De weerbaarheid tegen negatieve emoties kan worden vergroot door leerlingen van feitenkennis te voorzien. Dit maakt het gemakkelijker om gebeurtenissen in

perspectief te plaatsen, waardoor gevoelens van angst kunnen worden ingeperkt (Jolls, Sunstein & Thaler, 1998).

**Maatschappelijke weerbaarheid vergroten.** “Onwetendheid is een vruchtbare voedingsbodem voor vooroordelen en vijanddenken” (Swart, 2015, p.8). Dit zien vo-docenten terug bij hun leerlingen. Ze horen uitspraken van leerlingen als: ‘Alle buitenlanders moeten oprotten’ of ‘Alle joden moeten dood’. Vo-docenten geven aan dat sommige leerlingen niet weerbaar zijn tegen meningen en invloeden van anderen en geen vertrouwen hebben in de toekomst. Dit kan bijdragen aan radicale ideologische ideeën (Kleijwegt, 2016). Hibbing en Theiss-Morse (2002) vinden dat het onderwijs aandacht moet besteden aan debatten over controversiële onderwerpen om zodoende aan leerlingen duidelijk te maken dat controversialiteit geen negatief bijeffect is van democratie, maar juist één van haar meest essentiële elementen. Het is de taak van het onderwijs om leerlingen zelfvertrouwen te geven en hen weerbaar te maken tegen invloeden uit de maatschappij (Swart 2015). Door leerlingen weerbaarder te maken tegen invloeden uit de maatschappij, wordt gewerkt aan burgerschapsvorming (Bron, 2006; Valkenburg, 2004). Succesvol burgerschap uit zich in het kunnen participeren in een democratische samenleving en kunnen omgaan met verscheidenheid in normen en waarden (Bron, 2006; 2009). Deze taak kan volgens Valkenburg worden volbracht wanneer leerlingen weten hoe een democratie werkt en worden verrijkt met kennis en vaardigheden die hen helpen een positie in de huidige maatschappij te vinden. Het gaat tegenwoordig niet meer om ‘je plek kennen’ in de maatschappij, maar om ‘je positie bepalen’. Om je eigen positie te kunnen bepalen moet je kritisch kunnen denken over actuele thema’s (Ten Dam & Volman, 2004). Het bieden van ontologische kennis omtrent controversiële thema’s als terrorisme en het bespreken hiervan draagt bij aan kritisch burgerschap, omdat leerlingen op die manier hun eigen mening ten

opzichte van controversiële thema's kunnen vormen (Bron, 2006; De Winter, 2004; Valkenburg, 2004).

### **Belemmeringen voor het Bespreken van Terrorisme met Leerlingen**

Leerkrachten slaan in hun onderwijs regelmatig controversiële onderwerpen over. Zij ervaren belemmeringen vanuit een pedagogisch en didactisch perspectief. Met pedagogiek wordt bedoeld op de opvoedkundige taak omtrent de algehele ontwikkeling van een leerling en met didactiek worden werkvormen en klassenmanagement bedoeld (Hiemstra, Schoones, De Loor, & Robijns, 2013).

**Gebrek aan pedagogische kennis en ondersteuning.** Vo-docenten zijn vaak bang dat het bespreken van controversiële thema's met leerlingen een negatief klassenklimaat veroorzaakt. Een heldere pedagogische schoolvisie omtrent het bespreken van controversiële thema's met leerlingen en ondersteuning van het schoolbestuur in het uitdragen van deze visie ontbreken vaak op scholen. Hierdoor kunnen docenten het gevoel hebben dat ze alleen ervoor staan, wat de kans vergroot dat zij controversiële thema's vermijden (Azough, 2017; Hess, 2004; Onderwijsraad, 2012). Daarnaast vinden veel leerkrachten het bespreken van controversiële onderwerpen niet nodig, omdat deze onderwerpen volgens hen te ver van de belevingswereld van kinderen af staan (Kelly & Brooks, 2009).

**Gebrek aan didactische kennis en ondersteuning.** Leerkrachten weten niet goed hoe ze het bespreken van controversiële thema's met leerlingen moeten aanpakken en zijn bang om vermoedens van indoctrinatie aan te wakkeren. Hess (2004) noemt twee redenen waarom dit gevaar inderdaad bestaat. Allereerst loopt een docent het gevaar (onbewust) zijn eigen standpunt te promoten tijdens het bespreken van controversiële onderwerpen met leerlingen door zijn eigen standpunt als het beste standpunt te beschouwen. Daarnaast kan het bespreekbaar maken van

controversiële onderwerpen op zichzelf de indruk van indoctrinatie wekken; waarom zou je bijvoorbeeld een discussie voeren met leerlingen over het Nederlandse vluchtelingenbeleid? Dit impliceert dat iets mis is met dit beleid. Het behouden van de regie, zonder partijdig te lijken, vinden docenten lastig. Docenten hebben behoefte aan ondersteuning in het ontzien van deze gevaren (De Graaf et al., 2016; Meijs et al., 2018).

### **In Dialoog met Leerlingen**

Verschillende methodieken zijn geschreven ter ondersteuning van vo-docenten voor het bespreken van controversiële onderwerpen met leerlingen (De Graaf et al., 2016; Meijs et al., 2018). De methodieken gebruiken de dialoog als werkvorm. Het voeren van een dialoog tussen verschillende groepen mensen zorgt voor een afname van vooroordelen (Pettigrew en Tropp, 2006; Shook & Fazio, 2008). Voorwaarden voor een succesvol klassengesprek over een controversieel onderwerp berusten op pedagogische en didactische aspecten. De belangrijkste aspecten zijn uiteengezet.

**Pedagogische aspecten.** Een eerste pedagogisch aspect dat bijdraagt aan de effectiviteit van een controversieel dialoog is het tonen van empathie richting de deelnemers. Als docent kun je hier een rol in nemen. Je kunt de leerlingen zich bijvoorbeeld laten inleven in een ander door de levenssituatie van de ander te beschrijven. Het is daarbij van belang om te beseffen dat leerlingen niet te dwingen zijn om zich in te leven in een ander. De leerlingen moeten hiervoor open staan (Taouanza, Felten, & Keuzenkamp, 2016). Als docent kun je empathie tonen richting je leerlingen door te luisteren naar leerlingen tijdens een dialoog over een spraakmakend onderwerp. Leerlingen kunnen met radicale uitspraken komen waar docenten van kunnen schrikken. Het straffen van deze leerlingen is een valkuil. In plaats van straffen, zou men moeten luisteren. Door tolerant te reageren op leerlingen met radicale ideeën, kan bedreiging van het



democratisch leefklimaat worden voorkomen, omdat zij zich gehoord en gezien voelen (Orlenius, 2008).

Een tweede pedagogische aspect is een veilig klimaat waarin wederzijds respect centraal staat (Patist & Wansink, 2017). Ter voorbereiding van een dialoog is het belangrijk om als docent te weten waar jouw grenzen liggen en deze duidelijk te maken richting de leerlingen. Vervolgens moet consequent worden gehandeld wanneer de grens wordt overschreden. Docenten kunnen nadenken over het al dan niet deelnemen aan de dialoog en welke uitspraken zij als onacceptabel achten in de klas (De Graaf et al., 2016).

**Didactische aspecten.** Het is belangrijk om de voorkennis van de doelgroep in te schatten, zodat tijdens de dialoog rekening kan worden gehouden met de voorkennis en gespreksvaardigheden van de leerlingen. Daarnaast is het belangrijk om van tevoren een concreet doel vast te stellen, zoals kennis en inzicht verwerven, meningsvorming of spanningen bespreekbaar maken (Meijs et al., 2018). Nadat het thema is geïntroduceerd en de voorkennis is geïnventariseerd, kunnen de meningen van de leerlingen aan bod komen. Vervolgens kunnen de meningen worden bevraagd en uiteengezet. Daarna kan op de verschillende perspectieven worden gereflecteerd door verschillende standpunten te belichten. Ter afsluiting kan worden besproken wat de leeropbrengst is van de dialoog voor de leerlingen. Als docent is het belangrijk om de les te evalueren door middel van zelfreflectie om vervolgdialoog succesvol te kunnen laten verlopen (Meijs et al., 2018).

### **Onderzoeksvragen**

De kennis vanuit de literatuur is voornamelijk gebaseerd op bevindingen uit het voortgezet onderwijs. Weinig is bekend over opvattingen en het handelen van leerkrachten in het basisonderwijs, terwijl po-leerkrachten zich eveneens handelingsverlegen voelen (Gemeente

Utrecht, 2015). Getracht wordt om opvattingen en het handelen van po-leerkrachten omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen in kaart te brengen door antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvragen: (1) *Wat zijn, volgens po-leerkrachten, doelen van het bespreken van terrorisme met leerlingen?* (2) *Wat zijn, volgens po-leerkrachten, belemmeringen voor het bespreken van terrorisme met leerlingen?* (3a) *Welke pedagogische aspecten passen po-leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?* (3b) *Welke didactische aspecten passen po-leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?*

Wanneer de doelen, belemmeringen en pedagogische en didactische aspecten omtrent het bespreken van terrorisme in het basisonderwijs in kaart zijn gebracht, kunnen succesvolle interventies worden ontworpen die po-leerkrachten kunnen helpen in het bespreken van terrorisme met leerlingen. Zodoende kan de weerbaarheid van leerlingen worden vergroot wat mogelijk bijdraagt aan succesvol burgerschap in de huidige Nederlandse maatschappij.

## **Methode**

### **Participanten**

Aan het onderzoek hebben 12 leerkrachten, waarvan 8 vrouwen en 4 mannen, met recente ervaring voor groep 7 en/of 8 deelgenomen. Dat betekent dat zij in de afgelopen vijf jaar minimaal één jaar groepsverantwoordelijkheid hebben gehad voor groep 7 en/of 8. De leerkrachten waren tussen de 25 en 60 jaar oud en hun werkervaring lag tussen de 2 en 38 jaar. Om de generaliseerbaarheid van de resultaten te vergroten, is gekozen voor een realistische verdeling in het aantal mannelijke en vrouwelijke leerkrachten en zoveel mogelijk spreiding in werkervaring en achtergrond van de leerkrachten. De leerkrachten waren werkzaam op 6 verschillende basisscholen in regio Midden-Nederland. Het betrof één overwegend zwarte

school, drie multiculturele scholen en twee overwegend witte scholen (zie Tabel 1). De overwegend zwarte school bood speciaal basisonderwijs.

Tabel 1

*Participantgegevens*

<b>Pseudoniem</b>	<b>Geslacht</b>	<b>Leeftijd</b>	<b>Werkervaring</b>	<b>Type school</b>
Kim	Vrouw	26 jaar	5 jaar	Overwegend wit
Klaas	Man	60 jaar	17 jaar	Overwegend zwart
Esmee	Vrouw	38 jaar	17 jaar	Overwegend wit
Jeff	Man	46 jaar	4 jaar	Overwegend zwart
Petra	Vrouw	42 jaar	12 jaar	Overwegend wit
Marieke	Vrouw	59 jaar	38 jaar	Overwegend zwart
Jacky	Vrouw	32 jaar	8 jaar	Overwegend zwart
Else	Vrouw	25 jaar	2 jaar	Multicultureel
Pieter	Man	59 jaar	2 jaar	Overwegend wit
Jakob	Man	43 jaar	21 jaar	Multicultureel
Coco	Vrouw	30 jaar	7 jaar	Overwegend zwart
Marjolein	Vrouw	36 jaar	12 jaar	Multicultureel

**Instrument**

Dit onderzoek is exploratief van aard, omdat op basis van de literatuur geen duidelijke hypothesen konden worden gesteld. De data voor dit onderzoek zijn verzameld middels een semigestructureerd interview (zie Bijlage A). Hierdoor was er ruimte voor waardevolle informatie, die losstond van wat op basis van het theoretisch kader eventueel verwacht werd.

Door te starten met de vraag: *Wat verstaat u onder terrorisme?* werd de validiteit van het interview begunstigd, omdat zodoende consensus over de definitie van het hoofdonderwerp van het interview, terrorisme, kon worden gecontroleerd. Vervolgens zijn open vragen beschreven die aansloten op de onderzoeksvragen. Zo sloot de vraag *Wat weerhoudt u ervan om terrorisme met uw leerlingen te bespreken?* aan op onderzoeksvraag 2: *Wat zijn, volgens po-leerkrachten, belemmeringen voor het bespreken van terrorisme met leerlingen?* In het meetinstrument is eveneens beschreven welke theoretische concepten naar verwachting zouden worden genoemd door de participanten. De verwachte concepten zijn voortgekomen uit het theoretisch kader. Zo werd verwacht dat leerkrachten in hun antwoord op de vraag: *Met welke pedagogische aspecten houdt u rekening tijdens het bespreken van terrorisme met uw leerlingen?* de concepten veilig klimaat en/of empathie tonen richting leerlingen zouden verwerken (De Graaf et al., 2016; Orlenius, 2008; Patist & Wansink, 2017; Taouanza, Felten, & Keuzenkamp, 2016). Om mogelijke onduidelijkheden bij de participant op te helderen en eventuele overige relevante informatie te verkrijgen, was de laatste vraag: *Heeft u vragen en/of opmerkingen op basis van dit interview?*

### **Procedure**

Alvorens het onderzoeksproces begon, is een planning en risicoanalyse gemaakt (zie Bijlage B) Aan potentiële participanten is een wervingsbrief gemaild waarin het doel en de procedure van het onderzoek stonden beschreven. Participanten konden op vrijwillige basis aangeven of ze wilden deelnemen aan het onderzoek. Allereerst is een pilot afgenomen bij één leerkracht. Tijdens de pilot bleek het interview korter te duren dan verwacht. De informatie in de wervingsbrief is toen aangepast. Dit had als gevolg dat meer potentiële participanten wilden deelnemen aan het onderzoek, omdat het hen minder tijd zou kosten dan zij in eerste instantie

dachten. De interviews zijn afgenomen in afgesloten ruimtes door dezelfde onderzoeker, hierdoor kon het interview ongestoord plaatsvinden. De betrouwbaarheid van de resultaten werd hierdoor begunstigd, omdat participanten niet konden worden beïnvloed door bijvoorbeeld collega's die sociaal wenselijke antwoorden van hen verwachtten. Van tevoren werd aan de participant gevraagd om twee identieke consentformulieren te ondertekenen (één voor henzelf en één voor de onderzoeker) waarin om deelnametoestemming werd gevraagd en toestemming voor het maken van een audio-opname. Ook werd vermeld dat de resultaten anoniem verwerkt zouden worden en na het analyseren van de resultaten zouden worden verwijderd.

Tijdens het interview waren de uitspraken van de leerkracht leidend; wanneer de leerkracht een interessante opmerking maakte, kon worden afgeweken van het interviewschema en worden doorgevraagd. Zodoende werd gedetailleerde en relevante informatie verkregen met betrekking tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Wanneer consensus over het begrip terrorisme uit bleef, benoemde de onderzoeker haar definitie, zodat de participant zijn antwoorden daarop kon laten aansluiten.

Om de interviews te kunnen analyseren zijn deze getranscribeerd. Het transcript werd naar de bijbehorende participant gemaild, zodat deze het transcript kon controleren en zijn antwoorden eventueel kon bijstellen. In zo'n geval werd het transcript door de onderzoeker gewijzigd. De ruwe data zijn in een beveiligde omgeving bewaard, ten behoeve van de anonimiteit van de participanten.

### **Analyse**

Nadat de transcripten al dan niet waren aangepast, zijn deze geanalyseerd op de kwalitatieve wijze zoals beschreven door Boeije (2014). Als uitgangspunt zijn de onderzoeksvragen en de theorie genomen. Allereerst is open gecodeerd (zie Bijlage C). Ter

illustratie: om onderzoeksvraag 1 (*Wat zijn, volgens po-leerkrachten, doelen van het bespreken van terrorisme met leerlingen?*) te beantwoorden, zijn de doelen die leerkrachten noemden gesegmenteerd. Vervolgens is gekeken welke segmenten pasten binnen de *sensitizing concepts* (Bowen, 2006) emotionele en maatschappelijke weerbaarheid vergroten. De concepten werden ‘codes’ genoemd. Wanneer een antwoord niet binnen een code paste, werd een nieuwe code gevormd en wanneer een verwacht concept door geen enkele participant genoemd was, werd deze code verwijderd. Om de overige onderzoeksvragen te beantwoorden is op dezelfde manier gecodeerd. Waarbij tijdens het segmenteren van de resultaten aangaande onderzoeksvraag 2 (*Wat zijn, volgens po-leerkrachten, belemmeringen voor het bespreken van terrorisme met leerlingen?*) is uitgegaan van de codes: gebrek aan pedagogische en didactische kennis en ondersteuning. Voor onderzoeksvraag 3a (*Welke pedagogische aspecten passen po-leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?*) is uitgegaan van de codes: veilig klimaat waarborgen en empathie tonen richting leerlingen. Voor onderzoeksvraag 3b (*Welke didactische aspecten passen po-leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?*) is uitgegaan van de codes: voorkennis inventariseren, meningen inventariseren, reflecteren op meningen, reflecteren op meningsverschillen, leeropbrengst bespreken. In Bijlage C is te zien dat op basis van de interviews nieuwe codes zijn ontstaan en verwijderd.

Na het open coderen volgde het axiaal coderen; de bestaande en nieuwgevormde codes werden met elkaar vergeleken en eventueel samengevoegd. Tijdens het axiaal coderen zijn de codes opgedeeld in subcodes (zie Bijlage D). Zo is ter beantwoording van onderzoeksvraag 1 bijvoorbeeld voor de hoofdcode ‘weerbaarheid vergroten’ gekozen met als subcodes ‘emotioneel’ en ‘maatschappelijk’. Ter beantwoording van onderzoeksvraag 2 is de hoofdcode

‘een gebrek aan vaardigheden’ toegevoegd met als subcodes ‘pedagogisch’ en ‘didactisch’. Eén participant gaf aan het soms lastig te vinden om niet boos te worden tijdens het bespreken van terrorisme met haar leerlingen. Dit wordt gezien als een gebrek aan pedagogische vaardigheden, omdat het beheersen van emoties een executieve functie is. Executieve functies behoren tot de algehele ontwikkeling van kinderen (Goldstein & Naglieri, 2014). Daarnaast gaf een participant aan inhoudelijk een slag te missen en te handelen vanuit zijn ‘mens zijn’. Dit gegeven is geschaard onder een gebrek aan didactische vaardigheden, omdat de participant sprak over zijn handelen en dit niet direct te koppelen is aan kennis of ondersteuning. Ook de code ‘pedagogische zorg’ is toegevoegd, omdat een aantal participanten aangaf bang te zijn om angst aan te wakkeren bij leerlingen door terrorisme met hen te bespreken. Ter beantwoording van onderzoeksvraag 3a zijn de aspecten ‘verantwoord’ en ‘regels en afspraken’ toegevoegd als onderdeel van het aspect ‘klassenklimaat’. Ook de aspecten ‘doelgroep’ en ‘emotie’ toegevoegd. Om onderzoeksvraag 3b te kunnen beantwoorden is voor de hoofdaspecten cognitieve en persoonlijke ontwikkeling gekozen met als subaspecten informeren, verwerken, mening vormen en mening leerkracht.

Om de betrouwbaarheid van de analyse te begunstigen zijn 10 van de 12 interviews selectief gecodeerd door een andere onderzoeker. Per quote is beoordeeld op welke onderzoeksvraag deze een antwoord gaf. De berekende interbeoordelaarsbetrouwbaarheid hiervan was hoog met een Cohen’s Kappa van .88. Daarnaast is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de subcodes berekend. Hiervan was de betrouwbaarheid aanzienlijk met een Kappa van .69 (Landis & Koch 1977).

## Resultaten

De resultaten zijn per onderzoeksvraag beschreven en ondersteund met een tabel. In iedere tabel wordt per concept een toelichting gegeven en staat aangegeven hoeveel participanten het betreffende concept hebben genoemd. Bijlage E weergeeft een overzicht van welk concept door welke participant is genoemd.

### Doelen van het Bespreken van Terrorisme met Leerlingen

In Tabel 2 is te zien is dat alle participanten (n=12) weerbaarheid vergroten als doel noemden van het bespreken van terrorisme met leerlingen. Het verschilde per leerkracht of zij als doel hadden om de emotionele of maatschappelijke weerbaarheid te vergroten of dat zij beide soorten weerbaarheid wilden vergroten. Esmee had als doel enkel de emotionele weerbaarheid van leerlingen te vergroten: *‘Ik bespreek terrorisme met mijn leerlingen om ervoor te zorgen dat zij niet bang worden om van alles wat niet gebeurd is.’* Marieke had als doel enkel de maatschappelijke weerbaarheid van leerlingen te vergroten: *‘Ik bespreek terrorisme met mijn leerlingen om ze aan het denken te zetten en hen de kans te geven om hun mening te formeren en die van anderen te horen.’* Klaas noemde zowel het vergroten van emotionele als maatschappelijke weerbaarheid als doel: *‘Ik bespreek terrorisme in ieder geval om angst bij kinderen weg te halen en ik probeer ze mee te geven dat het ook anders kan; je mag vrij kiezen, je mag zeggen: ‘Ik ben het er niet mee eens.’* Vier leerkrachten noemden het vergroten van beide soorten weerbaarheid als doel. Opvallend is dat alle leerkrachten die werkzaam waren op een overwegend zwarte school het vergroten van maatschappelijke weerbaarheid als doel noemden (zie Bijlage E).



Tabel 2

*Resultaten onderzoeksvraag 1: Wat zijn, volgens po-leerkrachten, doelen van het bespreken van terrorisme met leerlingen?*

<b>Doel</b>	<b><i>n</i></b>	<b>Toelichting</b>	<b><i>n</i></b>
Weerbaarheid vergroten	12	Emotioneel Leerkrachten noemden doelen aangaande het wegnemen van angst.	7
		Maatschappelijk Leerkrachten noemden doelen aangaande het begrijpen van de maatschappij en het bepalen van een positie hierin.	9

### **Belemmeringen voor het Bespreken van Terrorismen met Leerlingen**

In Tabel 3 is te zien dat acht leerkrachten een gebrek aan kennis als belemmering noemden voor het bespreken van terrorisme met leerlingen. Marieke ervoer een gebrek aan pedagogische kennis: *‘Ik weet niet goed of ik iets moet vertellen of juist moet laten.’* Marjolein voelde een gebrek aan didactische kennis als belemmering: *‘Ik heb vaak het gevoel dat ik net precies die ene belangrijke aflevering van het journaal heb gemist, waardoor ik voor mijn gevoel nooit 100 procent weet wat er is gebeurd.’* Klaas ervoer zowel een gebrek aan pedagogische als didactische kennis als belemmering: *‘Je ziet wel dat het heel ver van hun bed is ... Het zou fijn zijn als je iets meer over terrorisme weet qua achtergrondkennis’.*

Drie leerkrachten ervoeren een gebrek aan vaardigheden als belemmering. Marieke noemde een gebrek aan pedagogische vaardigheden: *‘Soms moet ik heel erg oppassen dat ik niet heel boos word om wat leerlingen zeggen.’* Jakob noemde een gebrek aan didactische

vaardigheden: *‘Inhoudelijk mis je misschien wel een slag ... Je handelt ook maar vanuit jouw mens-zijn.’*

Zes leerkrachten voelden zich belemmerd door een gebrek aan ondersteuning. Zo voelde Esmee een gebrek aan pedagogische ondersteuning vanuit de directie op de dag dat een aanslag in Utrecht plaatsvond: *‘Je wacht gewoon op wat de directrice zegt. En uiteindelijk zegt die dan dat we de kinderen niks mogen vertellen en daar houd je je dan aan, maar het voelt niet fijn, want je weet dat je iets achterhoudt’*. Klaas ervoer een gebrek aan pedagogische ondersteuning vanuit ouders van leerlingen en een gebrek aan didactische ondersteuning vanuit directie of overheid als belemmering: *‘Je probeert ze een beetje besef bij te brengen, maar dan realiseer je je ook dat je met de thuissituatie te maken hebt.’* en *‘Ik denk sowieso dat ik nog veel meer informatie over het bespreken van terrorisme kan krijgen.’* Klaas en Marieke gaven aan het soms lastig te vinden om terrorisme met hun leerlingen te bespreken, omdat hun leerlingen soms achter een terroristische actie gaan staan. Marieke gaf aan dat wanneer zij moe is en weet dat leerlingen met radicale uitspraken komen, zij zo’n gesprek niet aan gaat.

Als pedagogische zorg werd door drie leerkrachten hetzelfde gezegd; de leerkrachten waren bang om angst te zaaien wanneer zij terrorisme bespraken met leerlingen. Zo zei Jacky: *‘Waar neem je angsten weg en waar maak je kinderen bang?’*. Twee van de drie leerkrachten die deze zorg noemden, waren werkzaam op een overwegend witte school. In Een gebrek aan pedagogische kennis en ondersteuning werd door de meeste leerkrachten als belemmering ervaren. Petra, Else en Coco ervoeren geen belemmeringen (zie Bijlage E).

Tabel 3

*Resultaten onderzoeksvraag 2: Wat zijn, volgens po-leerkrachten, belemmeringen voor het bespreken van terrorisme met leerlingen?*

<b>Belemmering</b>	<b><i>n</i></b>		<b><i>n</i></b>	<b>Toelichting</b>
Gebrek aan kennis	8	Pedagogisch	6	Leerkrachten noemden belemmeringen aangaande kennis over pedagogiek.
		Didactisch	3	Leerkrachten noemden belemmeringen aangaande kennis over didactiek en achtergrondinformatie.
Gebrek aan vaardigheden	3	Pedagogisch	1	Leerkrachten noemden belemmeringen aangaande hun pedagogisch handelen.
		Didactisch	2	Leerkrachten noemden belemmeringen aangaande hun didactisch handelen.
Gebrek aan ondersteuning	6	Pedagogisch	6	Leerkrachten noemden belemmeringen aangaande pedagogische ondersteuning vanuit directie, team of ouders.
		Didactisch	2	Leerkrachten noemden belemmeringen aangaande didactische ondersteuning vanuit directie of overheid.
Pedagogische zorg	3			Leerkrachten noemden belemmeringen aangaande de pedagogische zorg om angst te zaaien bij leerlingen.

### **Pedagogische aspecten**

Tijdens een dialoog over terrorisme met leerlingen hielden alle leerkrachten rekening met pedagogische aspecten (zie Bijlage E). In tabel 4 is te zien dat negen leerkrachten het waarborgen van een prettig klassenklimaat belangrijk vonden. Kim werkte aan een prettig klassenklimaat door aandacht te besteden aan veiligheid in de klas: *‘Ik vind het belangrijk dat ze zich veilig genoeg voelen om vragen te durven stellen.’* Petra hield rekening met het klassenklimaat door op een verantwoorde manier met informatie om te gaan: *‘Ik laat geen gruwelijke beelden zien.’* Marjolein zorgde voor een prettig klassenklimaat door middel van regels en afspraken: *‘Je maakt sowieso wel basisafspraken in de groep’.*

Vijf leerkrachten gaven aan rekening te houden met de doelgroep tijdens een gesprek over terrorisme. Klaas zei bijvoorbeeld: *‘Je praat hier wel over kinderen in de leeftijdscategorie tot en met 12, 13 jaar, dus je moet er ook niet te diep op in willen gaan.’*

Ook vonden leerkrachten het bieden van ruimte voor emotie een belangrijk pedagogisch aspect. Leerkrachten noemden dit voornamelijk wanneer zij terugdachten aan de recente aanslag in Utrecht. Zo zei Else: *‘Ik vind dat er tijdens zo’n gesprek ruimte moet zijn voor emoties en gevoelens. Daar kun je zelf als leerkracht een voorbeeld in zijn.’* Uit de interviews bleek dat wanneer zij een les zonder directe aanleiding zouden geven, zij doorgaans geen ruimte voor emotie bieden. Petra gaf als enige expliciet aan juist zonder emotie een gesprek aan te gaan. Zij hield tijdens een gesprek over terrorisme wel rekening met emoties van leerlingen

Tenslotte maakten drie leerkrachten gebruik van empathie als pedagogisch aspect. Al deze leerkrachten waren werkzaam op een overwegend zwarte school. Klaas probeerde bijvoorbeeld empathie bij zijn leerlingen op te wekken, zodat zij zouden weten hoe het voelt om slachtoffer te zijn van terrorisme. Ook Coco vond het belangrijk dat leerlingen beseften hoe erg

de gevolgen van terrorisme kunnen zijn en probeerde hen dat te laten beseffen door empathie aan te wakkeren. Jacky probeerde zelf empathisch richting haar leerlingen te reageren en zei: *‘Ik probeer mij in te leven in de leerlingen. Dan bedenk ik uit wat voor omgeving zij komen en wat zij allemaal wel niet meegemaakt hebben.’*

Tabel 4

*Resultaten onderzoeksvraag 3a: Welke pedagogische aspecten passen po-leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?*

<b>Aspect</b>	<b><i>n</i></b>		<b><i>n</i></b>	<b>Toelichting</b>
Klassenklimaat	9	Veiligheid	6	Leerkrachten noemden aspecten aangaande veiligheid om een prettig klassenklimaat te waarborgen.
		Verantwoord	2	Leerkrachten noemden het maken van verantwoorde keuzes om een prettig klassenklimaat te waarborgen.
		Regels en afspraken	3	Leerkrachten noemden het maken van regels en afspraken om een prettig klassenklimaat te waarborgen.
Doelgroep	5		5	Leerkrachten gaven aan rekening te houden met hun doelgroep tijdens het bespreken van terrorisme.

---

Emotie	5	5	Leerkrachten gaven aan dat zij leerlingen ruimte boden voor het tonen van emoties en dat zij zelf al dan niet hun emoties toonden tijdens het bespreken van terrorisme.
Empathie	3	3	Leerkrachten gaven aan empathie tussen leerlingen onderling aan te wakkeren of zelf empathisch te reageren op hun leerlingen.

---

### Didactische aspecten

Alle leerkrachten noemden didactische aspecten waar zij rekening mee hielden tijdens het bespreken van terrorisme. In Tabel 5 is te zien dat vier leerkrachten de cognitieve ontwikkeling van leerlingen stimuleerden door hen te informeren; Jeff: *‘Ik vind het belangrijk dat de kinderen weten wat feitelijk waar is en wat er feitelijk gebeurd is en vanuit die feitelijke informatie gaan nadenken: wat vind ik ervan? Dus we gaan terug naar wat we weten, wat we hebben gelezen.’* Kim verwoorde het zo: *‘Ik zou kennis ervan overdragen zodat ze weten wat het inhoudt als er een aanslag in de buurt plaatsvindt; wat ze moeten doen, of ze zich zorgen moeten maken of niet.* Petra stimuleerde de cognitieve ontwikkeling van leerlingen door hen een verwerkingsopdracht over terrorisme te geven: *Wij zijn nu bezig met een project waarbij een groepje leerlingen expert wordt op het gebied van terrorisme. Zij gaan een krantenbericht of vlog maken hierover.’* Marieke vond het belangrijk dat haar leerlingen het verschil tussen een feit en een mening weten wanneer zij terrorisme bespreken; *‘Ik leer leerlingen tijdens zo ’n les het verschil tussen een feit en een mening. Ik lees dan een stelling voor en de leerlingen bepalen of het om een feit of om een*

*mening gaat. Aan; de ene kant van de klas ga je staan als je denkt dat het een feit is en aan de andere kant van de klas ga je staan als je denkt dat het een mening is.*

Alle leerkrachten spraken van een verwerkingsvorm omtrent terrorisme die de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen kan stimuleren. Alle leerkrachten noemden een klassikale gespreksvorm in een kring of vanaf de eigen plek van leerlingen. Petra gaf aan soms een gesprek één op één voort te zetten. Kim noemde naast een gespreksvorm een andere verwerkingsvorm: *Ik vind het belangrijk dat leerlingen zo'n aanslag op een creatieve manier kunnen verwerken in de vorm van een tekening of gedicht bijvoorbeeld.* Zes leerkrachten vonden het belangrijk dat leerlingen hun mening leerden vormen tijdens een gesprek over terrorisme. Zo ook Jeff: *Ik vind het belangrijk dat de leerlingen gaan nadenken: wat vind ik ervan?* Else vond het daarnaast belangrijk dat leerlingen hun mening goed kunnen beargumenteren: *Mijn leerlingen mogen hun eigen mening geven, maar ze moeten die wel onderbouwen. Dat verwacht ik ook van ze.* Zes leerkrachten noemden het al dan niet geven van hun eigen mening als didactisch aspect. Vier leerkrachten gaven aan hun eigen mening bewust niet te noemen richting hun leerlingen. Deze leerkrachten waren allemaal werkzaam op een overwegend zwarte school. Coco verwoordde het zo: *Het is helemaal niet altijd per se belangrijk wat ik er nou van vind. Het is gewoon: dit is er gebeurd.* Klaas, Jeff en Marieke dachten hier hetzelfde over; Klaas: *Je hoeft niet je eigen mening in de les te laten ventileren.* Marieke: *We moeten niet proberen die kinderen op andere gedachten te brengen als we het niet met ze eens zijn.* Jeff: *Het gaat niet zo zeer om wat je eigen mening is als leerkracht.* Else en Marjolein, beiden werkzaam op een multiculturele school, gaven aan wel hun mening te noemen tijdens een les over terrorisme; Else: *Ook ik moet mijn mening onderbouwen richting de leerlingen.* Marjolein: *Het kan zijn dat ik mijn eigen mening geef, maar dan maak ik wel altijd duidelijk dat het om mijn mening gaat en niet om feiten.*

Tabel 5

*Resultaten onderzoeksvraag 3b: Welke didactische aspecten passen po-leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?*

<b>Aspect</b>	<b><i>n</i></b>		<b><i>n</i></b>	<b>Toelichting</b>
Cognitieve ontwikkeling	5	Informereren	4	Leerkrachten gaven aan hun leerlingen te informeren tijdens een gesprek over terrorisme.
		Verwerken	2	Leerkrachten gebruikten een verwerkingsvorm omtrent terrorisme die de cognitieve ontwikkeling van leerlingen kan stimuleren.
Persoonlijke ontwikkeling	12	Verwerken		Leerkrachten gebruikten een gespreksvorm of creatieve opdracht omtrent terrorisme die de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen kan stimuleren.
		Mening leerlingen	6	Leerkrachten gaven aan het belangrijk te vinden dat leerlingen hun mening leerden vormen en beargumenteren tijdens een gesprek over terrorisme.



---

Mening leerkracht	6	Leerkrachten gaven aan bewust wel of niet hun mening duidelijk te maken richting de leerlingen.
-------------------	---	---

---

### Discussie

Het bespreken van terrorisme kan bijdragen aan de weerbaarheid van leerlingen. Dit kan een positieve invloed hebben op burgerschapsvorming (Bron, 2006; De Winter, 2004; Meijs et al., 2018; Swart, 2015; Valkenburg, 2004). Po-leerkrachten voelen zich handelingsverlegen in het bespreken van terrorisme met leerlingen (Gemeente Utrecht 2015; Kleijwegt, 2016; Parker & Hess, 2001; Van Keken, 2018). Uit het theoretisch kader bleek dat weinig bekend is over opvattingen en het handelen van po-leerkrachten omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen. Om leerkrachten passende handvatten te kunnen bieden voor het bespreken van terrorisme met leerlingen, dient inzicht te worden verkregen in de opvattingen en het handelen van po-leerkrachten omtrent dit thema. De onderzoeksvragen die centraal stonden waren: (1) *Wat zijn, volgens po-leerkrachten, doelen van het bespreken van terrorisme met leerlingen?* (2) *Wat zijn, volgens po-leerkrachten, belemmeringen voor het bespreken van terrorisme met leerlingen?* (3a) *Welke pedagogische aspecten passen po-leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?* (3b) *Welke didactische aspecten passen po-leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?*

Om antwoord te vinden op de onderzoeksvragen zijn semigestructureerde interviews afgenomen bij po-leerkrachten. Het meetinstrument (zie Bijlage A) geeft de concepten weer die verwacht werden op basis van theorie. Voldaan werd aan de verwachting dat po-leerkrachten als

doel het vergroten van emotionele en maatschappelijke weerbaarheid zouden noemen (De Winter, 2004; Meijs et al., 2018; Swart, 2015; Valkenburg, 2004). Alle leerkrachten die werkzaam waren op een overwegend zwarte school noemden als doel het vergroten van maatschappelijke weerbaarheid van leerlingen. Het kan zijn dat deze leerkrachten terrorisme met dit doel bespreken vanwege de zwakke maatschappelijke positie van hun allochtone leerlingen (Crul, Pasztor & Lelie, 2008). Bij sommige leerkrachten was ‘de leerlingen behoeden voor radicalisering’ een indirect doel van de maatschappelijke weerbaarheid vergroten. Echter is het opvallend dat twee van de drie leerkrachten die werkzaam waren op een multiculturele school het vergroten van maatschappelijke weerbaarheid niet noemden, terwijl zij voor een deel ook lesgeven aan allochtone leerlingen met diezelfde zwakke maatschappelijke positie. Mogelijkerwijs heeft het type onderwijs dat de scholen bieden hiermee te maken. De overwegend zwarte school bood speciaal basisonderwijs en de multiculturele scholen boden regulier onderwijs. Leerlingen van allochtone afkomst met een laag intelligentiequotiënt hebben een extra zwakke maatschappelijke positie (Driessen, 2002).

Ook werd voldaan aan de verwachting dat po-leerkrachten een gebrek aan pedagogische en didactische kennis en ondersteuning als belemmering voor het bespreken van terrorisme met leerlingen zouden noemen (Azough, 2017; De Graaf et al., 2016; Hess, 2004; Kelly & Brooks, 2009; Meijs et al., 2018; Onderwijsraad, 2012). Eén leerkracht noemde als belemmering dat zij soms boos wordt wanneer ze terrorisme met leerlingen bespreekt. Dit wordt beschouwd als een gebrek aan pedagogische vaardigheden, omdat het een opvoedkundige taak van leerkrachten is om een voorbeeld in het beheersen van emoties te geven (Klaassen, 2012). In de theorie wordt het beheersen van emoties niet expliciet als vaardigheid genoemd en daarom werd een gebrek aan pedagogische vaardigheden niet verwacht als belemmering. Waarschijnlijk wordt dit concept

niet genoemd in de theorie, omdat dit als basisvaardigheid van leerkrachten wordt beschouwd. Daarnaast noemden po-leerkrachten een gebrek aan didactische vaardigheden als belemmering. Ook dit concept werd op basis van het theoretisch kader niet verwacht. Echter in het theoretisch kader staat dat Hess (2004) noemt dat leerkrachten niet goed weten hoe ze het bespreken van controversiële thema's met leerlingen moeten aanpakken. Dat leerkrachten het niet weten slaat op hun kennis. Het 'niet weten' heeft invloed op de aanpak, ofwel de vaardigheden, van leerkrachten. Een gebrek aan didactische vaardigheden staat impliciet beschreven in het theoretisch kader en had een verwacht concept kunnen zijn. Tenslotte werd de angst om angst op te wekken bij leerlingen door terrorisme met hen te bespreken, ofwel een pedagogische zorg, ook niet verwacht op basis van het theoretisch kader. De theorie over het bespreken van terrorisme met leerlingen is voornamelijk gebaseerd op het voortgezet onderwijs. Vermoedelijk zijn leerkrachten in het voortgezet onderwijs minder bang om angst bij leerlingen op te wekken door terrorisme met hen te bespreken vanwege de leeftijd van hun leerlingen. Het is begrijpelijk dat po-leerkrachten deze pedagogische zorg dragen en vo-leerkrachten niet.

Tevens werd voldaan aan de verwachting dat po-leerkrachten de pedagogische aspecten 'een veilig klimaat' en 'het tonen van empathie' toe zouden passen tijdens het bespreken van terrorisme met leerlingen (De Graaf et al., 2016; Orlenius, 2008; Patist & Wansink, 2017; Taouanza, Felten, & Keuzenkamp, 2016). Het aspect 'regels en afspraken' werd impliciet beschreven in het theoretisch kader (De Graaf et al., 2016). Dat sommige leerkrachten verantwoorde keuzes maken in het al dan niet bekijken en bespreken van terrorisme gerelateerde nieuwsitems werd niet verwacht op basis van het theoretisch kader. Dit komt eveneens waarschijnlijk doordat de literatuur gebaseerd is op bevindingen uit het voortgezet onderwijs en de interviews zijn afgenomen bij po-leerkrachten. Zij geven les aan jongere kinderen en zijn zich

daardoor meer, dan vo-docenten, bewust van de beelden en informatie waaraan zij hun leerlingen blootstellen. Dat leerkrachten rekening houden met hun doelgroep tijdens het bespreken van terrorisme, werd ook niet verwacht op basis van de theorie. Waarschijnlijk wordt het aspect ‘doelgroep’ niet expliciet in de literatuur genoemd, omdat het als vanzelfsprekendheid wordt gezien dat leerkrachten tijdens hun lessen rekening houden met hun doelgroep. Het aspect ‘emotie’ werd ook niet expliciet in het theoretisch kader genoemd en daarom niet verwacht als pedagogisch aspect waar leerkrachten rekening mee houden tijdens het bespreken van terrorisme met leerlingen. De focus in het theoretisch kader lag voornamelijk op het bespreken van terrorisme naar aanleiding van een gebeurtenis op distale afstand en daarom kwam het verwerken van en ruimte bieden voor emoties hierin niet ter sprake. Vlak voordat de interviews werden afgenomen, vond een (mogelijk) terroristische aanslag plaats in de werkomgeving van de participanten. Dit heeft wellicht invloed gehad op de pedagogische aspecten die leerkrachten noemden tijdens het interview.

Alleen het verwachte didactische aspect ‘inventariseren van meningen’ (De Graaf et al., 2016; Meijs et al., 2018; Orlenius, 2008; Patist & Wansink, 2017; Taouanza, Felten, & Keuzenkamp, 2016) werd door leerkrachten genoemd. De overige verwachte concepten: voorkennis inventariseren, reflecteren op meningen en meningsverschillen en leeropbrengst bespreken (Brandsma, 2017; Meijs et al., 2018) werden niet genoemd. Het kan zijn dat deze aspecten niet werden genoemd, omdat de theorieën van Brandsma en Meijs gebaseerd zijn op het voortgezet onderwijs. Vo-leerkrachten hebben met oudere leerlingen te maken die meer ervaring hebben in het voeren van discussies. Uit de interviews met de po-leerkrachten bleek dat zij voornamelijk bezig zijn met het aanleren van discussie voeren, dan daadwerkelijk een discussie voeren. De po-leerkrachten leren hun leerlingen het verschil tussen een mening en een feit en

nieuwsberichten te interpreteren. Van leerlingen in het voortgezet onderwijs kan worden verwacht dat zij reeds over deze vaardigheden beschikken en met hen kan gemakkelijker een discussie worden gevoerd.

Een limitatie van dit onderzoek is dat het aantal participanten niet groot was. Dat maakt het lastig om uitspraken te doen over po-leerkrachten in het algemeen. Het zou interessant zijn om in het vervolg meer po-leerkrachten te spreken over dit thema, zodat meer betrouwbare uitspraken kunnen worden gedaan over opvattingen en het handelen van po-leerkrachten omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen. Een tweede limitatie is dat de interviews in een afgesloten ruimte zouden worden afgenomen om de betrouwbaarheid van de resultaten te begunstigen. Bij twee participanten is het interview niet afgenomen in een afgesloten ruimte en was een derde persoon aanwezig in de ruimte. Het kan zijn dat de resultaten zijn beïnvloed doordat deze participanten sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven door het bij zijn van de derde persoon.

Po-leerkrachten zien over het algemeen het belang in van het bespreken van terrorisme met leerlingen. De doelgroep waaraan po-leerkrachten lesgeven heeft invloed op het doel waarmee leerkrachten terrorisme met leerlingen bespreken. Het didactisch handelen van po-leerkrachten lijkt te verschillen met dat van vo-leerkrachten; po-leerkrachten zijn voornamelijk bezig met leerlingen het verschil tussen feiten en een mening leren en het leren interpreteren van informatie. Daarbij zijn zij zich bewust van de relatief jonge leeftijd van hun leerlingen en mogelijk daardoor soms twijfelachtig in hun handelen. De leerkrachten hebben behoefte aan zowel didactische als pedagogische ondersteuning van ouders, team, directie of overheid. Vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen van wie zij de meeste steun behoeven en op wat voor manier zij deze ondersteuning graag ontvangen. Hebben zij bijvoorbeeld behoefte aan een

training, een methode, een gastdocent of een website? Wanneer dat helder is, kunnen effectieve interventies worden geïmplementeerd.

## Referenties

- Azough, N. (2017). *Weerbare jongeren, weerbare professionals*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. Geraadpleegd van:  
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/05/01/rapport-%E2%80%98weerbare-jongeren-weerbare-professionals%E2%80%99>
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag, Nederland : Boom Lemma uitgevers.
- Bouma, S., & De Ruig, L. (2015). *Moslimdiscriminatie in het voortgezet onderwijs: een onderzoek onder docenten*. Zoetermeer, Nederland: Panteia.  
Geraadpleegd van:  
<https://www.annefrank.org/nl/downloads/imagevault/tL9EgHEkzCEXfgIyWFue.pdf>
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 12-23. doi: org/10.1177/160940690600500304
- Brandsma, B. (2017). *Polarisatie: Inzicht in de dynamiek van wij-zij denken*. Schoonrewoerd, Nederland: BB in Media.
- Bron, J. (2006). Een basis voor burgerschap: Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Geraadpleegd van: <http://downloads.slo.nl/Repository/een-basis-voor-burgerschap.pdf>
- Bron, J., Veugelers, W., & Van Vliet, E. (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede, Nederland: Stichting leerplanontwikkeling. Geraadpleegd van:  
<http://downloads.slo.nl/Repository/leerplanverkenning-actief-burgerschap.pdf>

- Cantor, J., & Nathanson, A. I. (1996). Children's fright reactions to television news. *Journal of Communication, 46*(4), 139-152. doi: 10.1111/j.1460-2466.1996.tb01510.x
- Crenshaw, M. (1981). The causes of Terrorism. *Comparative Politics, 13*(4), 379-399. doi: 10.2307/42171
- Crul, M., Pasztor, A., & Lelie, F. (2008). *De tweede generatie: Uitdagingen en kansen voor de stad*. Den Haag, Nederland: Nicis Institute. Geraadpleegd van: [https://pure.uva.nl/ws/files/1055347/68148\\_308021.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/1055347/68148_308021.pdf)
- De Graaf, D., Van Pomeran, E., Goedhart, V., Den Otter, M., Pattipilohy, K., & Bron, J. (2016) *Methodiek. Dialoog als burgerschapsinstrument. Methodiekbeschrijving voor (toekomstige) docenten in het VO en MBO*. Geraadpleegd van: <http://downloads.slo.nl/Documenten/dialoog-als-burgerschapsinstrument-vo-en-mbo.pdf>
- De Poot, C. J., Sonnenschein, A., Soudijn, M. R., Bijen, J. G., & Verkuylens, M. W. (2009). *Jihadistisch terrorisme in Nederland*. Nederland: Boom Juridische uitgevers  
Geraadpleegd van: <https://repository.tudelft.nl/view/wodc/uuid%3A493636e7-90e8-47c6-b1e4-c28ce84d2a3a>
- De Winter, M. (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang-1*. Den Haag, Nederland: WRR Geraadpleegd van: [file:///C:/Users/4152832/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/439820%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/4152832/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/439820%20(3).pdf)
- Driessen, G. (2002). Maatschappelijke participatie van ouders en de cognitieve en niet-cognitieve onderwijspositie van hun kinderen. *Pedagogiek, 22*(4), 307-325.
- Duarte, C. S., Wu, P., Cheung, A., Mandell, D. J., Fan, B., Wicks, J., ..., Hoven, C. W. (2011). Media use by children and adolescents from New York City 6 months



- after the WTC attack. *Journal of traumatic stress*, 24(5), 553-556. doi:  
10.1002/jts.20687
- Eckstein, H. (1965). On the etiology of internal wars. *History and Theory*, 4(2), 133-163. doi:  
10.2307/2504149
- Gemeente Utrecht. (2015). Actieplan: Utrecht zijn we samen. Geraadpleegd van:  
<https://www.utrecht.nl/fileadmin/uploads/documenten/zorg-en-onderwijs/samenleven-welzijn/Actieplan-Utrecht-zijn-we-samen.pdf>
- Goldstein, S., & Naglieri, J. (Eds.). (2014). *Handbook of executive functioning*. New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-8106-5
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. doi: 10.1017/S1049096504004196
- Hibbing, J. R., & Theiss-Morse, E. (2002). *Stealth democracy: Americans' beliefs about how government should work*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hiemstra, K., Schoones, J., de Loor, O., & Robijns, M. (2013). Omgaan met verschillen op het snijvlak van pedagogisch en didactisch handelen. Utrecht, Nederland: APS  
Geraadpleegd van:  
<http://hetlerenorganiseren.nl/wp-content/uploads/2014/09/2013-09-01-APS-Omgaan-met-verschillen-int.pdf>
- Johnson, E. J., & Tversky, A. (1983). Affect, generalization, and the perception of risk. *Journal of personality and social psychology*, 45(1), 20.
- Jolls, C., Sunstein, C., & Thaler, R. (1998). A behavioral approach to law and economics. *Stanford Law Review*, 50(5), 1471-1471. doi:10.2307/1229304
- 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. doi: 10.2147/PRBM.S73685
- Kelly, D. M., & Brooks, M. (2009). How young is too young? Exploring beginning teachers' assumptions about young children and teaching for social justice. *Equity & Excellence in Education*, 42(2), 202-216. doi: 10.1080/10665680902739683
- Klaassen, C. (2012). *De pedagogische voorbeeldfunctie van de leerkracht*. Nijmegen: Vakgroep Sociologie, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Kleijwegt, M. (2016). Twee werelden, twee werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/02/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden-een-verslag-over-gevoelige-maatschappelijke-kwesties-in-de-school>
- Lachhab, F. Z., & Vorthoren, M. H. (2016). *Islamofobie in zicht*. Rijnmond, Nederland: Stichting Platform Islamitische Organisaties. Geraadpleegd van: [www.spior.nl/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Islamofobie-in-Zicht.pdf](http://www.spior.nl/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Islamofobie-in-Zicht.pdf)
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174. doi: 10.2307/2529310.
- Lerner, J. S., Gonzalez, R. M., Small, D. A., & Fischhoff, B. (2003). Effects of fear and anger on perceived risks of terrorism: A national field experiment. *Psychological science*, 14(2), 144-150. doi: 10.1111/1467-9280.01433
- Meijs, L., Nollet, F., & Brinkman, B. (2018). *Dialogo onder druk!* Stichting School & Veiligheid.
- NCTV, (2018). Dreigingsbeeld Terrorisme Nederland 48. Geraadpleegd van: [https://www.nctv.nl/binaries/DTN48%2C%20samenvatting\\_tcm31-352621.pdf](https://www.nctv.nl/binaries/DTN48%2C%20samenvatting_tcm31-352621.pdf)

- Orlenius, K. (2008). Tolerance of intolerance: values and virtues at stake in education. *Journal of Moral Education*, 37(4), 467-484. doi: 10.1080/03057240802399285
- Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*, 17(3), 273-289. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00057-3
- Patist, J., & Wansink, B. (2017). Lesgeven over gevoelige onderwerpen. *Kleio*, 44-47.
- Onderwijsraad. (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. De Haag, Nederland: De Onderwijsraad. Geraadpleegd van:  
<https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/verder-met-burgerschap-in-het-onderwijs.pdf>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751. doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751
- Rohner, D., & Frey, B. S. (2007). Blood and ink! The common-interest-game between terrorists and the media. *Public choice*, 133(1-2), 129-145. doi: 10.1007/s11127-007-9182-9
- Schmid, A., & Jongman, A. (1988). *Political terrorism: A new guide to actors, authors, concepts, data bases, theories, and literature*. Amsterdam, Nederland: North-Holland Publishing Company
- Schnabel, P., ten Dam, G., Douma, T., van Eijk, R., Tabarki, F., van der Touw, A., ... & Visser, M. (2016). *Ons onderwijs 2032: eindadvies*. Platform Onderwijs2032. Geraadpleegd van:  
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>

Shook, N. J., & Fazio, R. H. (2008). Interracial roommate relationships: An experimental field test of the contact hypothesis. *Psychological Science, 19*(7), 717-723. doi:

10.1111/j.1467-9280.2008.02147.x

Slone, M. (2000). Responses to media coverage of terrorism. *Journal of Conflict Resolution, 44*(4), 508-522. doi: 10.1177/0022002700044004005

Swart, H. (2015). *Jongeren in de verleiding van radicalisering*. Zwolle, Nederland: KPZ.

Geraadpleegd van:

<https://www.kennisplein.be/Documents/PUBLICATIE%20JONGEREN%20Henk%20Swart.pdf>

Taouanza, I., Felten, H., & Keuzenkamp, S. (2016). *Werkt het aangaan van een dialoog?*

Nederland: Kennisplatform, Integratie & Samenleving. Geraadpleegd van:

<https://www.kis.nl/sites/default/files/bestanden/Publicaties/werkt-dialoog-tegen-vooroordelen.pdf>

Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence:

teaching strategies. *Learning and instruction, 14*(4), 359-379. doi:

10.1016/j.learninstruc.2004.01.005

Valkenburg, P. (2004). *Children's responses to the screen : A media psychological*

*Approach*. Routledge. Geraadpleegd van:

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/uunl/reader.action?docID=335481>

Van Keken, K. (2018). *Angst en afkeer in de klas: 'Juf, ik wil niet naast een homo zitten'*.

Amsterdam: De Groene Amsterdammer. Geraadpleegd van:

<https://www.groene.nl/artikel/juf-ik-wil-niet-naast-een-homo-zitten>.

Weerbaar, (2010). *Van Dale online woordenboek*. Geraadpleegd van:

<https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/weerbaar>

Wilkinson, P. (1997). The media and terrorism: A reassessment. *Terrorism and political violence*, 9(2), 51-64. doi: 10.1080/09546559708427402

## Bijlage A

## Meetinstrument

Vraag	Doel	Concept
Wat verstaat u onder terrorisme? (Terrorisme is politiek gedrag met een gewelddadig karakter)	Definitie hoofdconcept vaststellen	Terrorisme is politiek gedrag met een gewelddadig karakter
Met welk doel zou u terrorisme met uw leerlingen bespreken? Waarom?	Onderzoeksvraag 1 beantwoorden ( <i>Wat zijn, volgens po-leerkrachten, doelen van het bespreken van terrorisme met leerlingen?</i> )	Emotionele weerbaarheid vergroten Maatschappelijke weerbaarheid vergroten
Wat weerhoudt u ervan om terrorisme met uw leerlingen te bespreken? Waarom? Voelt u zich bekwaam om terrorisme met uw leerlingen te bespreken?	Onderzoeksvraag 2 beantwoorden ( <i>Wat zijn, volgens po-leerkrachten, belemmeringen voor het bespreken van terrorisme met leerlingen?</i> )	Gebrek aan pedagogische kennis Gebrek aan pedagogische ondersteuning Gebrek aan didactische kennis Gebrek aan didactische

---

Waarom?		ondersteuning
Voelt u zich gesteund door collega's of het schoolbestuur wat betreft het bespreken van terrorisme in de klas?		
Waardoor komt dat?		

---

Met welke pedagogische aspecten houdt u rekening tijdens het bespreken van terrorisme met uw leerlingen? (denk aan opvoedkundige taken)	Onderzoeksvraag 3a beantwoorden ( <i>Welke pedagogische aspecten passen po-leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?</i> )	Veilig klimaat waarborgen Empathie tonen richting leerlingen
Waarom?		
Hoe past u deze aspecten toe tijdens de les?		

---

Met welke didactische aspecten houdt u rekening tijdens het bespreken van terrorisme met uw leerlingen? (Denk aan	Onderzoeksvraag 3b beantwoorden ( <i>Welke didactische aspecten passen po-leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog</i>	Voorkennis inventariseren Meningen inventariseren Reflecteren op meningen en meningsverschillen Leeropbrengst bespreken
---	---	--

---

---

klassenmanagement)                      *over terrorisme met*

Waarom?                                      *leerlingen?)*

---

Heeft u vragen of                      Onduidelijkheden ophelderen    Niet van toepassing

opmerkingen op basis van dit    en eventuele overige

interview?                                  relevante informatie

verkrijgen

---



## Bijlage B

### Planning en risicoanalyse

Tussen de voorjaarsvakantie en de meivakantie zullen de interviews worden afgenomen. Dit is de periode van 4 maart tot en met 26 april. In de drie weken die daarop volgen, worden de data geanalyseerd. Dat is de periode van 29 april tot en met 17 mei. In de week van 20 worden de discussie en conclusie geschreven. Een risico voor dit onderzoek is dat leerkrachten informatie aandragen die niet aansluit op de gevonden theorie. Het kan voorkomen dat leerkrachten uiteenlopende informatie geven, waardoor het lastig kan zijn om nieuwe concepten te vormen. Daarnaast kan het bepalen van de significantie van de resultaten lastig zijn. Wanneer kan bijvoorbeeld worden vastgesteld dat leerkrachten een gebrek aan pedagogische ondersteuning inderdaad als belemmering ervaren voor het bespreken van terrorisme met leerlingen?

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

## Bijlage C

## Open codering

Onderzoeksvraag	Code	Quote
1. <i>Wat zijn, volgens po-leerkrachten, doelen van het bespreken van terrorisme met leerlingen?</i>	Emotionele weerbaarheid vergroten	<p>‘Dat het wel reëel blijft. Dat ze niet op iedere straathoek bang zijn.’</p> <p>‘... zich in ieder geval veilig laten voelen.’</p> <p>‘... om in ieder geval angst bij kinderen weg te halen.’ ‘Relativeren.’ ‘Om in ieder geval de nuance aan te brengen voor iedereen.’ ‘Zo maar proberen een beetje besef bij te brengen.’</p> <p>‘... om ervoor te zorgen dat kinderen niet bang worden om alles wat er niet gebeurd is.’</p> <p>‘... om te relativieren bij kinderen.’</p> <p>‘... angst wegnemen’</p>

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

	<p>‘Vooral het begrip veilig. Wanneer ben je veilig? Wanneer voel je je veilig?’</p> <p>‘Vooral iets met die angst doen, want die is er wel degelijk. En die angst bespreekbaar maken.’</p> <p>‘... dat je niet in angst moet leven ...’</p>
Maatschappelijke weerbaarheid vergroten	<p>‘... kennis ervan overdragen, zodat ze weten wat het inhoudt als het gebeurt. Wat ze moeten doen of wat dan ook. Of zich zorgen moeten maken of niet.’ ‘Nou, dan kunnen ze eerst hun eigen mening bepalen.’</p> <p>‘We proberen ze mee te geven dat het ook anders kan, Je mag vrij kiezen, je mag zeggen: ‘Ik ben het er niet mee eens.’.’</p> <p>‘... dat kinderen zelf een mening vormen over wat er gebeurt en zelf over dingen nadenken. Dat ze vooral heel goed het verschil weten tussen een feit en een mening.’</p> <p>‘Om te vertellen dat de wereld zo in elkaar zit.’</p>

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘Informereren.’

‘... kinderen aan het denken zetten. Ze de kans geven om hun mening te formeren, maar ook elkaars meningen.’

‘... om uitleg te geven waarom dingen gebeuren.’

‘... om uit te leggen waarom mensen dat doen en wat ze daarmee willen bereiken. Dat moet je duiden voor hen om de werkelijkheid te begrijpen.’

‘... dat ze weten dat het bestaat en wat het is ...’ ‘Informereren.’

‘Om aan te sluiten bij de actualiteit en om dingen in een bepaald perspectief te plaatsen.’

‘... dat ze echt weten wat is feitelijk gebeurt en feitelijk waar. En vanuit daar dan gaan nadenken: wat vind ik er dan van?’

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

	Radicalisering  inperken	<p>‘... hier heb je ook nog wel een onderliggend doel van: ik wil ook niet dat mensen zelf op verkeerde ideeën komen of op het verkeerde pad komen. ‘Eventuele radicale ideeën krijgen ...’</p> <p>‘... ze kunnen leren dat het dus iets is wat niet goed is.’ ‘... het bespreekbaar maken en aantonen dat het niet goed is.’ ‘Ze laten inzien hoe erg dat soms echt kan zijn.’ ‘Proberen wat empathie op te wekken.’</p>
<p>2. <i>Wat zijn, volgens po-leerkrachten, belemmeringen voor het bespreken van terrorisme met leerlingen?</i></p>	Gebrek aan  pedagogische kennis	<p>Wanneer maak je ze nou juist banger en wanneer niet ...’</p> <p>‘Wat moet je wel en niet vertellen. Dat is niet echt bekend bij mij ...’</p> <p>‘Je wil ze niet bang maken.’</p> <p>‘ ... omdat het misschien andere kinderen weer heel bang maakt waardoor ze niet kunnen slapen.’</p> <p>‘Je ziet toch wel dat het heel ver van hun bed is.’</p>

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘Alleen ben ik soms bang dat ik te open ben, dus te veel vertel aan de kinderen. Ik weet zeg maar nog niet goed wat ik wel mag vertellen en wat ik niet mag vertellen.’

‘Of je iets moet vertellen of juist het moet laten?’

‘Waar neem je angsten weg en waar maak je kinderen bang? Wat bespreek ik wel en wat niet?’

‘Is dat best spannend, omdat je niet helemaal weet hoe dat landt.’

‘Je praat hier wel over kinderen in de leeftijdscategorie tot en met 12, 13 jaar, dus je moet er ook niet te diep op in willen gaan.’

Gebrek aan  
pedagogische  
ondersteuning

Het zou fijn zijn als dat vanuit de school is.’ Dat ik niet ineens dat doe en dat een ouder zegt: ‘Oh, dat kan echt niet’.

‘Eigenlijk wil je het gewoon duidelijk hebben van: wat kan ik zeggen?’

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘Soms denk ik van: Oh, ze gaan helemaal achter de actie staan. En dan ben ik een bui waarvan ik denk van: Oef dit kan ik niet meer aanhoren.

Dan bespreek ik het ook niet.’

‘Moet ik heel erg oppassen dat ik er zelf niet heel boos om word.’ ‘... er zijn ook momenten dat ik denk: ik ben te moe, dus dan moet ik dat niet doen.’

‘Want je probeert ze zo gauw anders te laten denken en dat is soms voor je, natuurlijk, een te grote klus als je van thuis bepaalde dingen meekrijgt dan kan ik ze niet veranderen.’

‘Maar dan realiseer je je ook dat je te maken hebt met de thuissituatie.’

‘Ik kan me voorstellen dat je beducht bent voor je achterban als je in een of andere oude wijk in Utrecht, Rotterdam of Amsterdam lesgeeft.’

‘... misschien halen sommige kinderen wel bepaalde ideeën en idealen aan of ouders.’

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

Gebrek aan didactische kennis	‘... Dat vind ik dan wel spannend, omdat je niet helemaal zeker weet wat eruit komt.’
Gebrek aan didactische ondersteuning	‘Het is best wel spannend, omdat je niet weet wat er komen gaat en ook soms reacties van kinderen niet goed kunt inschatten.’ ‘Ik heb me nu nog niet heel erg verdiept in alle aanpakken die er eventueel zijn ...’ ‘Ik denk sowieso dat ik nog veel meer achtergrond kan krijgen. Ja, dat je iets meer weet.’
Gebrek aan vakkennis	‘Inhoudelijk mis je misschien wel een slag ... Je handelt ook maar vanuit jouw mens zijn, bepaalde dingen onthoud je, andere dingen weer niet.’ ‘Dat ik mijn leven lang al, wel vaak het gevoel heb dat ik net precies die ene belangrijke aflevering van het journaal heb gemist, waardoor ik voor mijn gevoel nooit 100 procent weet wat er is ... Oh, die informatie heb ik net gemist en ik kan daar wel mee omgaan, maar dat is soms wel lastig.’

---



## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

<i>3a. Welke pedagogische aspecten passen po- leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialogoog over terrorisme met leerlingen?</i>	Veilig klimaat waarborgen	<p>‘Dat ze zich veilig genoeg voelen om vragen te durven stellen.’</p> <p>‘Ik laat geen gruwelijke beelden zien.’</p> <p>‘Ik kijk naar de manier waarop het gebracht wordt.’</p> <p>‘Er zitten natuurlijk moslimkinderen in deze klas, dus ik leg uit dat dat niet voor alle mensen geldt die dit geloof hebben, maar dat er een groep is die extreem is.’</p> <p>‘Het gaat natuurlijk heel erg over respect in de discussie van: wordt er niet stoer of grappig gedaan ...’</p> <p>‘... ik houd heel goed in de gaten of het pijnlijk is voor iemand van de groep of er iemand een slachtoffer zou kunnen zijn ... Daar ben ik dan wel een beetje de beschermende factor in.’</p> <p>‘Verder wil ik ook graag dat ze zich aan de regels houden, dus dat het niet ongenueanceerd wordt maar tegen elkaar lopen schreeuwen, maar aan de afspraken en regels houden die er zijn.’</p>
---	------------------------------	---

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘Ik weet ook dat sommige kinderen van huis uit niet zoveel meekrijgen.

Die kunnen daarvan schrikken, dus ik kan daar rekening mee houden dat die schrikken.

‘Ik kan er rekening mee houden dat iemand daar heel erg van schrikt en verdrietig kan worden.’

‘Ik denk dat je klas heel stabiel moet zijn.’

‘De leerlingen moeten vertrouwen in mij hebben.’

‘Heel eerlijk tegen kinderen zijn.’

‘Veiligheid vind ik heel erg belangrijk.’

‘Je maakt sowieso wel basisafspraken in de groep. En hoe ga je met elkaar om ... Een veilig sfeer creëren waarin je ook dit soort moeilijke dingen kunt bespreken.’

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

	<p>‘Een voorwaarde om zo’n gesprek aan te gaan is een bepaalde veiligheid binnen de groep, aan die voorwaarde moet je sowieso voldoen. ‘... elkaar laten uitpraten</p>
Empathie tonen	<p>Ook dat kinderen gewoon veilig hun mening kunnen uiten.’</p>
richting leerlingen	<p>‘Ik probeer me in te leven dat je denkt van: goh, oké wat moet dat jongetje allemaal meemaken ... en oh ja, uit wat voor omgeving kom jij als ik uit zo’n dorpsschooltje kom.’</p> <p>‘... dat ik het vanuit meerdere perspectieven benader en het niet een beetje zwart-wit wordt.’</p> <p>‘Leerlingen mogen hun eigen mening hebben.’</p> <p>‘Respect naar elkaar en elkaars mening.’</p> <p>‘We moeten niet proberen om die kinderen op andere gedachten te brengen.’</p> <p>‘Rekening houden met de populatie in de klas.’’</p>

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

Rekening houden	‘Je kijkt naar hoe kinderen reageren.’
met emotie	<p>‘... ik schat per kind in. ...bij de ene weet je: ik moet het een beetje afzwakken en bij de andere denk je: oké deze mag het iets serieuzer nemen.’</p> <p>‘Ik weet dat een aantal kinderen heel bang is ... dan vraag ik aan hun: ‘Wil je het niet horen?’ Dan mag je ook eventjes iets doen op de gang of in het andere lokaal. Die keus laat ik aan hun.’</p> <p>‘We moeten kijken of kinderen er echt last van hebben. ... Daar probeer ik achter te komen van: zitten daar gevoelens bij kinderen?’</p> <p>‘Dat er ruimte moet zijn voor emoties, voor gevoelens ....’</p> <p>‘Wie kan daar heel erg van schrikken? En wie vindt het eigenlijk allemaal wel heel stoer?’</p> <p>‘Met sommige kinderen wat voorzichtiger zijn dan met andere kinderen</p>

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

3b. *Welke didactische aspecten passen po-  
leerkrachten toe tijdens het voeren van een  
dialoog over terrorisme met leerlingen?*

Feiten en meningen

‘... dat ze eerst weten wat er feitelijk is gebeurd en wat feitelijk waar is en dat ze van daaruit gaan nadenken: wat vind ik ervan? Dat je heel snel teruggaat naar: we gaan niks speculeren; niet allemaal dingen roepen die we allemaal niet weten. Dus we gaan terug naar wat we weten; wat we hebben gelezen, wat al is bevestigd. Daar kunnen we het over hebben. Wat we daarvan vinden. Vanuit echte informatie praten en nadenken.’  
‘Bij Vreedzame School heb je dan van die lessen; dit is een feit en dit is een mening en dan noem ik iets op en dan moeten ze ergens heen lopen. Dit is een feit en dit is een mening.’

Mening leerlingen  
inventariseren

‘Ik laat ze hun mening bepalen in de vorm van placemats. Dan gaan ze erover praten. Er moet ook een woordvoerder zijn. Ik probeer één of twee leerlingen het gesprek te laten leiden.  
‘Dat kinderen ook hun mening kunnen hebben over het onderwerp en daar iets van vinden.’

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘We voeren ook wel discussies of dat je een stelling hebt. Dat je een soort Lager Huis hebt.’

Beargumenteren

‘Waarom vind je dat? Leg dat maar uit. Als het goede argumenten zijn dan ik zeggen: ‘Prima’ en als het onwaar is dan ga ik wel ook dat gesprek aan.’

‘Maar als zij hun mening hebben onderbouwd op niks dan moet je het van mij wel onderbouwen en dat geldt ook voor mij.’

Verwerkingsopdracht

‘Je kan een coöperatieve werkvorm inzetten zoals een placemat.’

‘Ze gaan daar een krantenbericht over maken of een vlog ... zij gaan expert worden op dat gebied.’

Mening leerkracht

‘Je hoeft er niet je eigen mening in te laten ventileren.’

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘... maar het gaat niet zozeer om wat je eigen mening is.’

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

## Bijlage D

## Axiale codering

Onderzoeksvraag	Hoofdcode	Subcode	Quote
<p>1. <i>Wat zijn, volgens po- leerkrachten, doelen van het bespreken van terrorisme met leerlingen?</i></p>	<p>Weerbaarheid vergroten</p>	<p>Emotioneel</p>	<p>‘Dat het wel reëel blijft. Dat ze niet op iedere straathoek bang zijn.’ ‘... zich in ieder geval veilig laten voelen.’ ‘... om in ieder geval angst bij kinderen weg te halen.’ ‘Relativeren.’ ‘Om in ieder geval de nuance aan te brengen voor iedereen.’ ‘Zo maar proberen een beetje besef bij te brengen.’ ‘... om ervoor te zorgen dat kinderen niet bang worden om alles wat er niet gebeurd is.’ ‘... om te relativieren bij kinderen.’ ‘... angst wegnemen’ ‘Vooral het begrip veilig. Wanneer ben je veilig? Wanneer voel je je veilig?’</p>



TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘Vooral iets met die angst doen, want die is er wel degelijk. En die angst bespreekbaar maken.’

‘... dat je niet in angst moet leven ...’

Maatschappelijk ‘... kennis ervan overdragen, zodat ze weten wat het inhoudt als het gebeurt. Wat ze moeten doen of wat dan ook. Of zich zorgen moeten maken of niet.’

‘Nou, dan kunnen ze eerst hun eigen mening bepalen.’ ‘We proberen ze mee te geven dat het ook anders kan, Je mag vrij kiezen, je mag zeggen: ‘Ik ben het er niet mee eens.’.’ ‘... dat kinderen zelf een mening vormen over wat er gebeurt en zelf over dingen nadenken. Dat ze vooral heel goed het verschil weten tussen een feit en een mening.

‘Om te vertellen dat de wereld zo in elkaar zit.’

‘Informereren.’

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘... kinderen aan het denken zetten. Ze de kans geven om hun mening te formeren, maar ook elkaars meningen.’

‘... om uitleg te geven waarom dingen gebeuren.’

‘... om uit te leggen waarom mensen dat doen en wat ze daarmee willen bereiken. Dat moet je duiden voor hen om de werkelijkheid te begrijpen.’

‘... dat ze weten dat het bestaat en wat het is ...’ ‘Informereren.’

‘Om aan te sluiten bij de actualiteit en om dingen in een bepaald perspectief te plaatsen.’

‘... dat ze echt weten wat is feitelijk gebeurt en feitelijk waar. En vanuit daar dan gaan nadenken: wat vind ik er dan van?’

‘... hier heb je ook nog wel een onderliggend doel van: ik wil ook niet dat mensen zelf op verkeerde ideeën komen of op het verkeerde pad komen. ‘Eventuele radicale ideeën krijgen ...’

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

<p>2. <i>Wat zijn, volgens po- leerkrachten, belemmeringen voor het bespreken van terrorisme met leerlingen?</i></p>	<p>Gebrek aan kennis</p>	<p>Pedagogisch</p>	<p>‘... ze kunnen leren dat het dus iets is wat niet goed is.’ ‘... het bespreekbaar maken en aantonen dat het niet goed is.’ ‘Ze laten inzien hoe erg dat soms echt kan zijn.’ ‘Proberen wat empathie op te wekken.’</p> <p>‘Wat moet je wel en niet vertellen. Dat is niet echt bekend bij mij ...’</p> <p>‘Alleen ben ik soms bang dat ik te open ben, dus te veel vertel aan de kinderen. Ik weet zeg maar nog niet goed wat ik wel mag vertellen en wat ik niet mag vertellen.’</p> <p>‘Of je iets moet vertellen of juist het moet laten?’</p> <p>‘Wat bespreek ik wel en wat niet?’</p> <p>‘Is dat best spannend, omdat je niet helemaal weet hoe dat landt.’</p> <p>‘Het is best wel spannend, omdat je niet weet wat er komen gaat en ook soms reacties van kinderen niet goed kunt inschatten.’</p> <p>‘Je ziet toch wel dat het heel ver van hun bed is.’</p>
--	------------------------------	--------------------	--

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

	Didactisch	<p>‘Ik heb me nu nog niet heel erg verdiept in alle aanpakken die er eventueel zijn ...’</p> <p>‘Het zou fijn zijn als je iets meer weet.’</p> <p>‘Dat ik mijn leven lang al, wel vaak het gevoel heb dat ik net precies die ene belangrijke aflevering van het journaal heb gemist, waardoor ik voor mijn gevoel nooit 100 procent weet wat er is ...’</p>
Gebrek aan vaardigheden	Pedagogisch	<p>‘Soms moet ik heel erg oppassen dat ik er zelf niet heel boos om word.’</p>
	Didactisch	<p>‘Inhoudelijk mis je misschien wel een slag ... Je handelt ook maar vanuit jouw mens zijn, bepaalde dingen onthoud je, andere dingen weer niet.’</p> <p>Oh, die informatie heb ik net gemist en ik kan daar wel mee omgaan, maar dat is soms wel lastig.’</p>

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

Gebrek aan  
ondersteuning

Pedagogisch

‘Dat ik niet ineens dat doe en dat een ouder zegt: ‘Oh, dat kan echt niet.’

‘Eigenlijk wil je het gewoon duidelijk hebben van: wat kan ik zeggen?’

‘Soms denk ik van: Oh, ze gaan helemaal achter de actie staan. En dan ben ik een bui waarvan ik denk van: Oef dit kan ik niet meer aanhoren. Dan bespreek ik het ook niet.’

‘... er zijn ook momenten dat ik denk: ik ben te moe, dus dan moet ik dat niet doen.’

‘Want je probeert ze zo gauw anders te laten denken en dat is soms voor je, natuurlijk, een te grote klus als je van thuis bepaalde dingen meekrijgt dan kan ik ze niet veranderen.’

‘Maar dan realiseer je je ook dat je te maken hebt met de thuissituatie.’

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘Ik kan me voorstellen dat je beducht bent voor je achterban als je in een of andere oude wijk in Utrecht, Rotterdam of Amsterdam lesgeeft.’

‘... misschien halen sommige kinderen wel bepaalde ideeën en idealen aan of ouders. ... Dat vind ik dan wel spannend, omdat je niet helemaal zeker weet wat eruit komt.’

‘Je wacht gewoon op wat de directrice zegt. En uiteindelijk zegt die dan dit en dit en dat doe je dan, maar het voelt niet fijn. Want je weet dat je iets achterhoudt.’

Didactisch

‘Het zou fijn zijn als dat vanuit de school is.’

‘Ik denk sowieso dat ik nog veel meer achtergrond kan krijgen.’

Pedagogische

‘Wanneer maak je ze nou juist banger en wanneer niet ...’

zorg

‘Je wilt ze niet bang maken.’

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

<p>3a. <i>Welke pedagogische aspecten passen po- leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?</i></p>	<p>Klassenklimaat    Veiligheid</p>	<p>‘... omdat het misschien andere kinderen weer heel bang maakt waardoor ze niet kunnen slapen.’</p> <p>‘Waar neem je angsten weg en waar maak je kinderen bang?’</p> <p>‘Dat ze zich veilig genoeg voelen om vragen te durven stellen.’</p> <p>‘Het gaat natuurlijk heel erg over respect in de discussie van: wordt er niet stoer of grappig gedaan ...’</p> <p>‘Ik denk dat je klas heel stabiel moet zijn.’</p> <p>‘De leerlingen moeten vertrouwen in mij hebben.’</p> <p>‘Heel eerlijk tegen kinderen zijn.’</p> <p>‘Veiligheid vind ik heel erg belangrijk.’</p> <p>‘Ook dat kinderen gewoon veilig hun mening kunnen uiten.’</p> <p>Een veilig sfeer creëren waarin je ook dit soort moeilijke dingen kunt bespreken.’</p> <p>‘Respect naar elkaar en elkaars mening.’</p>
--	-------------------------------------	---

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

	<p>‘Een voorwaarde om zo’n gesprek aan te gaan is een bepaalde veiligheid binnen de groep, aan die voorwaarde moet je sowieso voldoen.</p>
Verantwoord	<p>‘Ik laat geen gruwelijke beelden zien.’</p> <p>‘Ik kijk naar de manier waarop het gebracht wordt.’</p>
Regels en afspraken	<p>‘Verder wil ik ook graag dat ze zich aan de regels houden, dus dat het niet ongenueanceerd wordt maar tegen elkaar lopen schreeuwen, maar aan de afspraken en regels houden die er zijn.’</p> <p>‘Je maakt sowieso wel basisafspraken in de groep. En hoe ga je met elkaar om ...’</p> <p>‘... elkaar laten uitpraten’</p>

---



TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

## Doelgroep

‘Er zitten natuurlijk moslimkinderen in deze klas, dus ik leg uit dat dat niet voor alle mensen geldt die dit geloof hebben, maar dat er een groep is die extreem is.’

‘Ik weet ook dat sommige kinderen van huis uit niet zoveel meekrijgen.’

‘... ik houd heel goed in de gaten of het pijnlijk is voor iemand van de groep of er iemand een slachtoffer zou kunnen zijn ... Daar ben ik dan wel een beetje de beschermende factor in.’

‘... ik schat per kind in. ...bij de ene weet je: ik moet het een beetje afzwakken en bij de andere denk je: oké deze mag het iets serieuzer nemen.’

‘Je kijkt naar hoe kinderen reageren.’

‘Met sommige kinderen wat voorzichtiger zijn dan met andere kinderen.’

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

## Emotie

‘Rekening houden met de populatie in de klas.’

‘Je praat hier wel over kinderen in de leeftijdscategorie tot en met 12, 13 jaar ...’

Die kunnen daarvan schrikken, dus ik kan daar rekening mee houden dat die schrikken.

‘Ik kan er rekening mee houden dat iemand daar heel erg van schrikt en verdrietig kan worden.’

‘Ik weet dat een aantal kinderen heel bang is ... dan vraag ik aan hun:

‘Wil je het niet horen?’ Dan mag je ook eventjes iets doen op de gang of in het andere lokaal. Die keus laat ik aan hun.’

‘We moeten kijken of kinderen er echt last van hebben. ... Daar probeer ik achter te komen van: zitten daar gevoelens bij kinderen?’

‘Dat er ruimte moet zijn voor emoties, voor gevoelens ....’

‘Het is ook de kunst om dan jouw gevoel erbij aan te geven.’

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

			<p>‘Wie kan daar heel erg van schrikken? En wie vindt het eigenlijk allemaal wel heel stoer?’</p> <p>‘Ik bespreek het zonder emotie.’</p>
	Empathie		<p>Ik probeer me in te leven dat je denkt van: goh, oké wat moet dat jongetje allemaal meemaken ... en oh ja, uit wat voor omgeving kom jij als ik uit zo’n dorpsschooltje kom.’</p> <p>‘... empathie opwekken, zodat ze voelen wat zoiets betekent.’</p> <p>‘Jongens, stel je voor dat je bent gevlucht ... Bedenk eens waar hij vandaan komt ... Het zo in beelden maken bij leerlingen.’</p>
3b. <i>Welke didactische aspecten passen po- leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen?</i>	Cognitieve ontwikkeling	Informereren	<p>‘... dat ik het vanuit meerdere perspectieven benader en het niet een beetje zwart-wit wordt.’</p> <p>‘Het begrip veilig, wanneer ben je veilig?’</p> <p>Dat je heel snel teruggaat naar: we gaan niks speculeren;</p>

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘... dat ze eerst weten wat er feitelijk is gebeurd en wat feitelijk waar is.’

‘Niet allemaal dingen roepen die we allemaal niet weten. Dus we gaan terug naar wat we weten; wat we hebben gelezen, wat al is bevestigd. Daar kunnen we het over hebben.’

‘... je probeert het in beelden te maken bij kinderen.’

‘... je moet er ook niet te diep op in willen gaan.’

‘Ik bespreek alleen de feiten.’

Verwerken

‘Ze gaan daar een krantenbericht over maken of een vlog ... zij gaan expert worden op dat gebied’

‘Bij Vreedzame School heb je dan van die lessen; dit is een feit en dit is een mening en dan noem ik iets op en dan moeten ze ergens heen lopen. Dit is een feit en dit is een mening.’

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

Persoonlijke ontwikkeling	Verwerken	<p>‘... in de vorm van placemats. Dan gaan ze erover praten. Er moet ook een woordvoerder zijn. Ik probeer één of twee leerlingen het gesprek te laten leiden.’</p> <p>‘Zo’n gesprek is een klassengesprek.’</p> <p>‘Het kan best zijn dat je dan één op één verder gaat.’</p> <p>‘Nu hebben we het gewoon gedaan in een kringgesprek aan de hand van beelden ...’</p> <p>‘Vanuit echte informatie praten en nadenken.’</p> <p>‘Dan komen we tot gesprekken.’</p> <p>‘Je kan een coöperatieve werkvorm inzetten zoals een placemat.’</p> <p>‘Waar ze zelf mee komen, wat ze zelf hebben gezien en gehoord en wat ze zelf willen bespreken.’</p> <p>‘We zijn d’r in de kring op teruggekomen.’</p> <p>‘Ik probeer wel door te vragen.’</p>
------------------------------	-----------	---

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

‘Dat ze het kunnen verwerken in een tekening of in een gedicht.’

‘Toen heb ik kringgesprek toegepast.’

‘Ik bespreek het in een klassengesprek.’

‘Ik bespreek zulke thema’s meestal in klassikaal en laat vooral de kinderen aan het woord.’

Mening vormen ‘Ik laat ze hun mening bepalen ...’

Als het goede argumenten zijn dan ik zeggen: ‘Prima’ en als het onwaar is dan ga ik wel ook dat gesprek aan.’

‘We voeren ook wel discussies of dat je een stelling hebt. Dat je een soort Lager Huis hebt.’

‘Dat kinderen ook hun mening kunnen hebben over het onderwerp en daar iets van vinden.’

‘Waarom vind je dat? Leg dat maar uit.’

‘Dat ze gaan nadenken: wat vind ik ervan? Wat we daarvan vinden.’

---

TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

---

	<p>‘Maar als zij hun mening hebben onderbouwd op niks dan moet je het van mij wel onderbouwen en dat geldt ook voor mij.’</p>
Mening	<p>‘Je hoeft er niet je eigen mening in te laten ventileren.’</p>
leerkracht	<p>We moeten niet proberen om die kinderen op andere gedachten te brengen.’</p> <p>‘... maar het gaat niet zozeer om wat je eigen mening is.’</p> <p>‘Maar als zij hun mening hebben onderbouwd op niks dan moet je het van mij wel onderbouwen en dat geldt ook voor mij.’</p> <p>‘Dat kan ook een stukje mijn eigen mening zijn ... maar dan maak ik wel altijd duidelijk dat het ook om mijn mening gaat en niet om feiten.’</p>

---

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

Bijlage E  
Overzicht resultaten

Hoofd- Sub-	Doelen		Belemmeringen						Ped. aspect					Di. aspect						
	WV		GK	GV		GO		PZ	KL	DO	EM	EP	CO	PO						
	EM	MA	PE	DI	PE	DI	PE	DI	VH	VE	RE		IN	VW	MLL	MLK	VW			
Kim	x	x	x				x	x	x	x		x					x			
Klaas	x	x	x	x			x	x		x		x	x		x	x	x			
Esmee	x		x				x					x			x		x			
Jeff		x		x					x			x	x		x	x	x			
Petra		x								x		x	x	x	x		x			
Marieke		x	x		x		x				x	x		x		x	x			
Jacky	x	x	x												x		x			
Else	x								x			x	x		x	x	x			
Pieter		x					x		x								x			
Jakob	x		x			x	x		x		x						x			
Coco		x										x	x				x			
Marjolein	x	x		x		x			x		x						x			
<b>Totaal</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>12</b>

Note. WV = weerbaarheid vergroten, EM = emotioneel, MA = maatschappelijk, GK = gebrek aan kennis, PE = pedagogisch, DI = didactisch, GV = gebrek aan vaardigheden, GO = gebrek aan ondersteuning, PZ = pedagogische zorg, KL = klassenklimaat, VH = veiligheid, VE = verantwoord, RE = regels en afspraken, DO = doelgroep, EM = emotioneel, EP = empathie, CO = cognitieve ontwikkeling, IN = informeren, VW = verwerken, PO = persoonlijke ontwikkeling, MLL = mening leerlingen, MLK = mening leerkrach





## Bijlage F

**APPLICATION FORM FOR THE ASSESSMENT OF A RESEARCH PROTOCOL BY  
THE FACULTY ETHICS REVIEW BOARD (FERB) OF THE FACULTY OF SOCIAL  
AND BEHAVIOURAL SCIENCES****General guidelines for the use of this form**

1. This form can be used for a single research project or a series of related studies (hereinafter referred to as: "research programme"). Researchers are encouraged to apply for the assessment of a research programme if their proposal covers multiple studies with related content, identical procedures (methods and instruments) and contains informed consent forms and participant information, with a similar population. For studies by students, the FERB recommends submitting, in advance, a research programme under which protocol multiple student projects can be conducted so that their execution will not be delayed by the review procedure. The application of such a research programme must include a proper description by the researcher(s) of the programme as a whole in terms of the maximum burden on the participants (e.g. maximum duration, strain/efforts, types of stimuli, strength and frequency, etc.). If it is impossible to describe all the studies within the research programme, it should, in any case, include a description of the most invasive study known so far.
2. Solely the first responsible senior researcher(s) (from post-doctoral level onwards) may submit a protocol.

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

3. Any approval by the FERB is valid for 5 years or until the information to be provided in the application form below is modified to such an extent that the study becomes more invasive. For a research programme, the term of validity is 2 years and any extension is subject to approval. The researcher(s) and staff below commit themselves to treating the participants in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki and the Dutch Code of Conduct for Scientific Practices as determined by the VSNU Association of Universities in the Netherlands (which can both be downloaded from the FERB site on the Intranet<sup>2</sup>) and guarantee that the participants (whether decisionally competent or incompetent and/or in a dependent relationship vis-a-vis the researcher or not) may at all times terminate their participation without any further consequences.
4. The researcher(s) commit themselves to maximising the quality of the study, the statistical analysis and the reports, and to respect the specific regulations and legislation pertaining to the specific methods.
5. The procedure will run more smoothly if the FERB receives all the relevant documents, such as questionnaires and other measurement instruments as well as literature and other sources on studies using similar methods which were found to be ethically acceptable and that testify to the fact that this procedure has no harmful consequences. Examples of studies where the latter will always be an issue are studies into bullying behaviour, sexuality, and parent-child relationships. The FERB asks the researcher(s) to be as specific as possible when they answer the relevant questions while limiting their answers

---

<sup>2</sup> See: <https://intranet.uu.nl/facultaire-ethische-toetsingscommissie-fetc>

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

to 500 words maximum per question. It is helpful to the FERB if the answers are brief and to the point.

6. **Our FAQ document that can be accessed through the Intranet provides background information with regards to any questions.**
7. The researcher(s) declare to have described the study truthfully and with a particular focus on its ethical aspects.

Signed for approval<sup>3</sup>:

Date:

---

<sup>3</sup> The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

### A. GENERAL INFORMATION/PERSONAL DETAILS

1.

a. a. Name(s), position(s) and department(s) of the responsible researcher(s):

Elke Berghuis, master student Educational Sciences aan Universiteit Utrecht

b. Name(s), position(s) and department(s) of the executive researcher(s):

N.v.t.

2. Title of the study or research programme - Does it concern a single study or a research programme? Does it concern a study for the final thesis in a bachelor's or master's degree course?:

Studie voor master's degree. 'Terrorisme bespreken in het basisonderwijs'

3. Type of study (with a brief rationale):

Exploratief, omdat nog niet veel onderzoek gedaan is naar opvattingen van leerkrachten in het basisonderwijs over het bespreken van terrorisme in de klas.

4. Grant provider:

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

n.v.t.

5. Intended start and end date for the study:

Start: oktober 2018

Afronding: juni 2019

6. Research area/discipline:

Onderwijskunde

7. For some (larger) projects it is advisable to appoint an independent contact or expert whom participants can contact in case of questions and/or complaints. Has an independent expert been appointed for this study?<sup>4</sup>

N.v.t

8. Does the study concern a multi-centre project, e.g. in collaboration with other universities, a GGZ mental health care institution, a university medical centre? Where exactly will the study be

---

<sup>4</sup> This contact may, in principle, also be a researcher (within the same department, or not) who is able to respond to the question or complaint in detail. Independent is to say: not involved in the study themselves. The FERB upholds that an independent contact is not obligatory, but will be necessary when the study is more invasive.

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

conducted? By which institute(s) are the executive researcher(s) employed?:

n.v.t

9. Is the study related to a prior research project that has been assessed by a recognised Medical Ethics Review Board (MERB) or FERB?

n.v.t

If so, which? Please state the file number:

### **B. SUMMARY OF THE BACKGROUND AND METHODS**

#### *Background*

1. What is the study's theoretical and practical relevance? (500 words max.):

De Nederlandse samenleving polariseert (NCTV, 2018). Het controversiële thema terrorisme kan een voedingsbodem zijn voor polarisatie van de samenleving. Het is belangrijk om terrorisme met leerlingen te bespreken, omdat het heftige emoties kan oproepen en leerlingen niet over de juiste *tools* beschikken om zichzelf te kalmeren. Docenten worstelen echter met het bespreken van controversiële thema's met leerlingen. Ze weten niet hoe ze een discussie op de juiste manier moeten begeleiden of zijn bang het klassenklimaat negatief te beïnvloeden (Parker & Hess, 2001; Kleijwegt, 2016; Van Keken, 2018). Verschillende onderzoeken zijn gedaan naar het handelen van docenten in het voortgezet onderwijs aangaande controversiële onderwerpen. Echter is

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

weinig bekend over de waarde die leerkrachten op de basisschool hechten aan het bespreken van terrorisme met leerlingen en hun overwegingen in het al dan niet bespreken van dit thema. Om interventies, omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen, succesvol te laten zijn, moet onderzocht worden wat opvattingen van leerkrachten in het basisonderwijs zijn omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen.

2. What is the study's objective/central question?:

1. *Wat zijn, volgens leerkrachten, doelen van het bespreken van terrorisme met leerlingen in het basisonderwijs?*

2. *Wat zijn, volgens leerkrachten, belemmeringen voor het bespreken van terrorisme met leerlingen in het basisonderwijs?*

3a. *Welke pedagogische aspecten passen leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen in het basisonderwijs?*

3b. *Welke didactische aspecten passen leerkrachten toe tijdens het voeren van een dialoog over terrorisme met leerlingen in het basisonderwijs?*

3. What are the hypothesis/hypotheses and expectation(s)?:

*Hypothese 1: Leerkrachten bespreken terrorisme met leerlingen met als doel de emotionele en maatschappelijke weerbaarheid van leerlingen vergroten.*



## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

*Hypothese 2: Belemmeringen voor leerkrachten voor het bespreken van terrorisme met leerlingen in het basisonderwijs zijn een gebrek aan pedagogische kennis en ondersteuning en een gebrek aan didactische kennis en ondersteuning.*

*Hypothese 3a: Leerkrachten passen als pedagogische aspecten het waarborgen van een veilig klassenklimaat en het tonen van empathie richting leerlingen toe.*

*Hypothese 3b: Leerkrachten passen als didactische aspecten het inventariseren van de voorkennis, het inventariseren van meningen, het reflecteren op meningen en meningsverschillen en het bespreken van de leeropbrengst toe.*

### *Design/procedure/invasiveness*

4. What is the study's design and procedure? (500 words max.):

Het onderzoek is exploratief van aard. De data worden verkregen middels semigestructureerde interviews met leerkrachten van groep 8.

De interviews worden afgenomen in afgesloten ruimtes door dezelfde onderzoeker, hierdoor kon het interview ongestoord plaatsvinden en werd de betrouwbaarheid van de resultaten begunstigd. Van tevoren werd aan de participant om toestemming gevraagd voor het maken van een audio-opname voor eigen gebruik. Na het analyseren van de resultaten zijn de

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

opnames verwijderd. Ook werd vermeld dat de resultaten anoniem verwerkt zouden worden.

Aan potentiële participanten is een informatiebrief gemaïld waarin het doel en de procedure

van het onderzoek stond beschreven. Zij konden zich op vrijwillige basis aangeven of ze wilden deelnemen aan het onderzoek. De interviews zijn afgenomen in afgesloten ruimtes door dezelfde onderzoeker, hierdoor kon het interview ongestoord plaatsvinden en werd de betrouwbaarheid van de resultaten begunstigd. Van tevoren werd aan de participant om toestemming gevraagd voor het maken van een audio-opname voor eigen gebruik. Na het analyseren van de resultaten zijn de opnames verwijderd. Ook werd vermeld dat de resultaten anoniem verwerkt zouden worden.

Tijdens het interview werden semigestructureerde vragen gesteld, waarbij de uitspraken van de leerkracht leidend waren; wanneer de leerkracht een interessante opmerking maakte, kon worden afgeweken van het interviewschema en worden doorgevraagd. Zodoende werd gedetailleerde en relevante informatie verkregen met betrekking tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Om de interviews te kunnen analyseren zijn deze getranscribeerd. De transcripten zijn naar de bijbehorende participant gemaïld, zodat deze het transcript kon controleren en zijn antwoorden eventueel bijstellen. De interviews zijn afgenomen binnen een tijdsbestek van vier weken. Waarbij eerst een pilot is afgenomen bij één leerkracht. Op basis van de pilot is het instrument aangepast.

5.

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

- a. Which measurement instruments, stimuli and/or manipulations will be used?<sup>5</sup>:

Semigestructureerde interviews

- b. What does the study's burden on the participants comprise in terms of time, frequency and strain/efforts?:

De participanten hebben eenmalig een interview met de onderzoeker van c.a. drie kwartier.

- c. Will the participants be subjected to interventions or a certain manner of conduct that cannot be considered as part of a normal lifestyle?:

n.v.t.

- d. Will unobtrusive methods be used (e.g. data collection of uninformed subjects by means of observations or video recordings)?:

N.v.t

- e. Will the study involve any deception? If so, will there be an adequate debriefing and will the deception hold any potential risks?:

---

<sup>5</sup> Examples: invasive questionnaires; interviews; physical/psychological examination, inducing stress, pressure to overstep important standards and values; inducing false memories; exposure to aversive materials like a unpleasant film, video clip, photos or electrical stimulus; long-term of very frequent questioning; ambulatory measurements, participation in an intervention, evoking unpleasant psychological or physical symptoms in an experiment, denial, diet, blood sampling, fMRI, TMS, ECG, administering stimuli, showing pictures, etc. In case of the use of a device (apparatus) or administration of a substance, please enclose the CE marking brochure for the relevant apparatus or substance, if possible.

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

f. N.v.t.

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

6. Will the participants be tested beforehand as to their health condition or according to certain disorders? Are there any inclusion and/or exclusion criteria or specific conditions to be met in order for a participant to take part in this study?:

De leerkrachten moeten leerkracht zijn van groep 8.

7. Risks for the participants -

- a. Which risks does the study hold for its participants?: n.v.t
- b. To what extent are the risks and objections limited? Are the risks run by the participants similar to those in daily life?: n.v.t.

8. How does the burden on the participants compare to the study's potential scientific contribution (theory formation, practical usability)?: opbouwen van theorie over opvattingen van leerkrachten in het basisonderwijs omtrent het bespreken van terrorisme in de klas.

8. Will a method be used that may, by coincidence, lead to a finding of which the participant should be informed?<sup>6</sup> If so, what actions will be taken in the case of a coincidental finding?:

---

<sup>6</sup> For instance: dementia, dyslexia, giftedness, depression, extremely low heartbeat in an ECG, etc. If coincidental findings may be found, this should be included in the informed consent, including a description of the actions that will be taken in such an event.

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

n.v.t.

*Analysis/power*

9. How will the researchers analyse the data? Which statistical analyses will be used?:

De interviews worden open, axial en selectief gecodeerd. Hieruit ontstaan codebomen van waaruit de theorie kan worden opgebouwd.

11. What is the number of participants? Provide a power analysis and/or motivation for the number of participants. The current convention is a power of 0.80. If the study deviates from this power, the FERB would like you to justify why this is necessary: 13 leerkrachten.

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

**C. PARTICIPANTS, RECRUITMENT AND INFORMED CONSENT PROCEDURE**

1. The nature of the research population (please tick):

- 1. General population without complaints/symptoms**
2. General population with complaints/symptoms
3. Patients or population with a diagnosis (please state the diagnosis)

2. Age category of the participants (please tick):

- **18 years or older**
- 16-17 years
- 13-15 years
- 12 years or younger

3. Does the study require a specific target group? If so, justify why the study cannot be conducted without the participation of this group (e.g. minors):

Leerkrachten van groep 8, omdat zij werkzaam zijn in het basisonderwijs en opvattingen zullen hebben over het bespreken van terrorisme in de klas.

4. Recruitment of participants -

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

- a. How will the participants be recruited?: Willekeurige basisscholen in de omgeving Utrecht.
  - b. How much time will the prospective participants have to decide as to whether they will indeed participate in the study? Een aantal weken.
5. Does the study involve informed consent or mutual consent? Clarify the design of the consent procedure (who gives permission, when and how). Does the study involve active consent or passive consent? If no informed consent will be sought, please clarify the reason: Er is geen informed consent, omdat het contact voornamelijk informeel zal zijn. De participantengroep is relatief klein. Een aantal van hen zullen bekenden zijn voor de onderzoeker. Wel zullen de participanten een informatiebrief ontvangen (Zie Bijlage C).
6. Are the participants fully free to participate and terminate their participation whenever they want and without stating their grounds for doing so?:
- Ja.
7. Will the participants be in a dependent relationship with the researcher?:
- Nee.



## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

### 8. Compensation

- a. Will the participants be compensated for their efforts? If so, what is included in this recompense (financial reimbursement, travelling expenses, otherwise). What is the amount?  
Nee.
- b. Will this compensation depend on certain conditions, such as the completion of the study?
- c. N.v.t.

## **D. PRIVACY AND INFORMATION**

### 1.

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

- a. Will the study adhere to the requirements for anonymity and privacy, as referred to in the Faculty Protocol for Data Storage<sup>7</sup>?:
- anonymous processing and confidential storage of data (i.e. storage of raw data separate from identifiable data): yes/no
  - the participants' rights to inspect their own data: yes/no
  - access to the data for all the researchers involved in the project: yes/no

If not, please clarify.

- b. Has a Data Management Plan been designed?

2.

- a. Will the participant be offered the opportunity to receive the results (whether or not at the group level)?:
- b. Will the results of the study be fed back to persons other than the participants (e.g. teachers, parents)?:

If so, will this feedback be provided at the group or at the individual level?

---

<sup>7</sup> This can be found on the Intranet: <https://intranet.uu.nl/wetenschappelijke-integriteit-facultair-protocol-dataopslag>

**TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS**

3.

- a. Will the data be stored on the faculty's data server?: yes/no
  
- b. Will the data that can be traced back to the individual be stored separately on the other faculty server available for this specific purpose?:  
  
If not, please clarify where will the data be stored instead.

**E. ADDITIONAL INFORMATION**

Optional.

**F. FORMS TO BE ENCLOSED (CHECKLIST)**

- Text (advert) for the recruitment of participants
- Information letter for participant
- Informed consent form for participants
- Written or oral feedback information (debriefing text)
- (Descriptions of) questionnaires
- (Descriptions of) measurement instruments/stimuli/manipulations
- Literature/references

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

Signature(s):<sup>8</sup>

Date and place:

Name, position:

---

<sup>8</sup> The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

## Bijlage G



Universiteit Utrecht

Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht

**Datum**

**Onderwerp**

Werving onderzoek

**E-mail**

[eeberghuis@hotmail.com](mailto:eeberghuis@hotmail.com)

Beste leerkracht,

Als master student Educational Sciences aan de Universiteit van Utrecht, doe ik onderzoek naar opvattingen van leerkrachten omtrent het bespreken van terrorisme met leerlingen. Met dit onderzoek hoop ik inzicht te krijgen in overwegingen van leerkrachten om dit controversiële thema al dan niet te bespreken in de klas. Met de inzichten hoop ik dat betere interventies kunnen worden ontworpen om leerkrachten in het basisonderwijs handvatten te bieden voor het bespreken van terrorisme in de klas.

**Wat houdt het onderzoek in?**

## TERRORISME BESPREKEN IN HET BASISONDERWIJS

Voor het onderzoek neem ik eenmalig een interview af bij leerkrachten van groep 8. Het interview zal zo'n 45 minuten duren.

### **Doelgroep**

Ik ben op zoek naar leerkrachten van groep 8 bij wie een interview mag afnemen over het bespreken van terrorisme met leerlingen.

### **Privacy en vertrouwelijkheid**

Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt. De gegevens worden alleen voor onderzoeksdoeleinden gebruikt en niet verstrekt aan derden.

Heeft u interesse in deelname aan dit onderzoek, neemt u dan contact op met Elke Berghuis (eeberghuis@hotmail.com)

Met vriendelijke groet,

Elke Berghuis