



Utrecht University

---

# SAMEN VERSCHILLEND

---

De invloed van de visie van geschiedenisdocenten in het identiteitsdebat op hun lesgeven over het controversiële onderwerp kolonialisme

Naam: Jelle Kokx  
Studentnummer: 6551920  
Mailadres: j.kokx@students.uu.nl  
Scriptiebegeleider: B. Wansink  
Datum: 11 november 2020  
Aantal woorden: 14.970

## Samenvatting

Maatschappelijke discussies waarbij de culturele identiteiten van verschillende groepen met elkaar in conflict raken, zoals de Zwarte Pietendiscussie of de Standbeeldendiscussie, zijn onderdeel van het overstijgende identiteitsdebat dat al sinds het begin van deze eeuw speelt in Nederland.

Dit identiteitsdebat dringt ook de geschiedenisles binnen, met name wanneer controversiële historische onderwerpen besproken worden. Deze thema's zijn controversieel omdat hierbij de perspectieven van de verschillende identiteiten die erbij betrokken waren botsen met elkaar. Hoe docenten daar mee omgaan is afhankelijk van welke doelen zij belangrijk vinden in het geschiedenisonderwijs. Over de doelen van geschiedenisonderwijs is al langer discussie. Grofweg zijn onderwijskundigen en historici te verdelen in traditionalisten en multiculturalisten. Die eerste groep ijvert voor een geschiedenisles waarbij de geschiedenis wordt verteld van de dominante cultuur en dus toewerkt naar een gemeenschappelijke identiteit. Multiculturalisten streven naar multiperspectief onderwijs waarbij de geschiedenis vanuit verschillende perspectieven wordt bestudeerd en leerlingen uitgedaagd worden om zich te verdiepen in het standpunt van de ander.

In dit onderzoek heb ik onderzocht welke visie op het identiteitsdebat de docenten in Nederland en Vlaanderen aanhangen en welke invloed dit heeft op hun praktische handelen in de klas bij het lesgeven over het controversiële onderwerp kolonialisme. Ik vertrok daarbij vanuit het idee dat het onderscheid tussen traditionalisme en multiculturalisme te dichotoom is. Aan de hand van interviews met docenten kon ik zes nieuwe visies op dit debat definiëren.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat alle docenten multiperspectiviteit aanhangen en meer dan de helft van hen dit combineert met gemeenschappelijke identiteitsvorming. Ik stel hierbij een paradox vast. Docenten die fel tegen gemeenschappelijke identiteitsvorming zeggen te zijn, reageren vaak nogal sturend of verdedigend terwijl docenten die voor beide doelen zijn redelijk neutraal blijven in hun reacties. Op basis van die bevinding introduceer ik een nieuw begrip dat beide doelen verenigt, namelijk de *Democratische Identiteitsvorming*: "Het met zijn allen erover eens zijn dat we allemaal onze eigen identiteit mogen uitdragen". Binnen democratische normen en waarden is iedereen dus vrij om "samen verschillend" te zijn.

# Inhoudsopgave

Samenvatting.....	1
Inhoudsopgave .....	2
1. Inleiding.....	4
2. Theoretisch kader .....	6
2.1 Het identiteitsdebat.....	6
2.2 Twee visies.....	8
2.2.1 De Traditionalistische visie .....	8
2.2.2 De progressieve of multiculturalistische visie .....	12
2.3 Controversiële onderwerpen .....	14
2.4 Probleemstelling.....	15
3. Methode.....	17
3.1 Respondenten.....	17
3.2 Instrumenten .....	19
3.3 Analyse.....	22
3.4 Betrouwbaarheid.....	23
4. Resultaten .....	24
4.1 Welke visies zijn te onderscheiden bij docenten?.....	24
4.1.1 Positionering van docenten .....	24
4.1.2 Definities van Multiperspectiviteit .....	27
Nuanceren en verschillende kanten belichten .....	29
Kritisch denken over de maatschappij .....	30
Socialisatie en inclusiviteit .....	31
4.1.3 Definities van Gemeenschappelijke identiteitsvorming.....	32
Collectief geheugen.....	32
Democratische identiteitsvorming.....	33
Praktische beperkingen.....	35
4.2 Hoe beïnvloed de visie van docenten hun op pedagogisch handelen? .....	36
4.2.1 Manieren van reageren .....	37

De discussie opengooien .....	38
Eigen mening geven .....	38
Counteren met kritische vragen of tegenargumenten .....	39
De leerling de kans geven zichzelf uit te leggen .....	40
De leerling aan het denken zetten .....	40
De grenzen aangeven .....	41
Vragen waarom de leerling het zegt .....	41
Verkennen van alternatieven en tegenlicht bieden.....	42
Conclusie .....	43
4.2.2 Archetypen.....	43
Verdedigend / Counter narrative type.....	45
Corrigerend / Sturend type .....	46
Inzicht verschaffend / Argumenterend type.....	48
Modererend / Relativistisch docenttype .....	49
Conclusie .....	51
4.3 Spanningen .....	51
5. Conclusie & discussie .....	54
Bibliografische lijst.....	57
Bijlage A – Audit Trail .....	60
Bijlage B – Interviewstramien .....	66
Bijlage C – Transcriptie van een interview .....	68
Bijlage D – reactieprofiel schetsen van docenten.....	79
Bijlage E – codeerschema op concepten.....	84
Bijlage F – Codeerschema op reacties.....	91
Bijlage G – Codeerschema op type.....	106

# 1. Inleiding

De Nederlandse samenleving in de 21<sup>ste</sup> eeuw wordt gekenmerkt door een toename van culturele diversiteit, ook wel *Superdiversiteit* genoemd. Met *Superdiversiteit* wordt een samenlevingsvorm bedoeld waarbij het grootste gedeelte van de bevolking een andere niet-autochtone culturele achtergrond heeft. Belangrijk hierbij is de intense toename van het aantal verschillende culturen. Een toenemende diversiteit brengt discussie met zich mee.<sup>1</sup> Door deze culturele verschillen worden bepaalde culturele kenmerken van de oorspronkelijke samenleving als minder vanzelfsprekend geacht. Dit uit zich vooral in kritiek op bestaande tradities en visies op het verleden die niet bij iedereen in de juiste aarde vallen.<sup>2</sup> Recente bewegingen zoals die van *Black Lives Matter* zorgden afgelopen jaar wereldwijd, maar ook in Nederland voor opschudding. Ook de discussie over standbeelden en straatnamen die herinneren aan het koloniale verleden staan al jaren ter discussie, om over het gebekvecht over de kleur van Sinterklaas' helpers nog maar te zwijgen. Mensen voelen zich steeds meer gekwetst over verschillende zaken die volgens hen behoren tot hun identiteit. De zin "*onze identiteit staat onder druk*" wordt dan ook geregeld door kranten als titel gevoerd.<sup>3</sup> Als gevolg van deze botsingen tussen ontwikkelingen van superdiversiteit en de oorspronkelijke cultuur ontstaat er een maatschappelijk debat over identiteitsvorming. Hierin staat de vraag centraal in hoeverre er in een samenleving één gemeenschappelijke identiteit moet zijn of dat er meerdere verschillende identiteiten naast elkaar mogen bestaan.<sup>4</sup> Daarbij worden grofweg twee visies beschreven. De eerste visie is progressief en veronderstelt dat de verschillende identiteiten naast elkaar kunnen bestaan wanneer zij elkaars cultuur leren te begrijpen en waar nodig elkaar tegemoetkomen in bepaalde botsende waarden en normen. Volgens deze progressieven moet iedereen in de samenleving de vrijheid krijgen om hun eigen cultuur en identiteit uit te dragen. De conservatieve visie stelt daarentegen dat de samenleving het meest coherent is wanneer leden van andere kleinere culturele entiteiten op zouden gaan in

---

<sup>1</sup> Steven Vertovec, "Super-Diversity and Its Implications," *Ethnic and Racial Studies* 30, no. 6 (2007): 1049.

<sup>2</sup> Ibid.; Tom F.H. Smits, Paul Janssenswillen, and Wouter Schelfhout, *Leraren Opleiden in Een Superdiverse Samenleving* (Leuven: Acco, 2019).

<sup>3</sup> Lamyae Aharouay, "Wopke Hoekstra: 'Nederlandse Identiteit in Gevaar'," NRC.

<sup>4</sup> Vertovec, "Super-Diversity and Its Implications," 1049.

de autochtone cultuur van de samenleving.<sup>5</sup> Deze autochtone cultuur wordt door de meerderheid van de samenleving uitgedragen en wordt daarom de *dominante cultuur* genoemd. Deze dominante cultuur zou de overkoepelende cultuur moeten worden waaraan de minderheidsculturen ondergeschikt zijn.

Deze visies worden niet alleen belichaamd door verschillende politieke partijen, maatschappelijke organisaties en verenigingen, maar ook door docenten. Geschiedenisdocenten hebben ook hun eigen visie op de maatschappij en dus ook op dit identiteitsdebat. Het beeld dat geschiedenisdocenten hebben van de wereld en de maatschappij waar zij deel van uit maken, kan bepalend zijn voor de doelstellingen die belangrijk zijn voor het geschiedenisonderwijs.<sup>6</sup> In dit onderzoek wordt getracht om een antwoord te geven op de vraag in welke mate geschiedenisdocenten zich identificeren met conservatieve dan wel progressieve onderwijsdoelen en welke invloed deze opvattingen dan hebben op hun onderwijs over het controversiële thema kolonialisme. Dit zal gedaan worden aan de hand van interviews met vijftien geschiedenisdocenten uit Nederland en Vlaanderen. Daarbij worden zowel de visie van docenten als de daadwerkelijke handelingen van de docent onderzocht.

---

<sup>5</sup> Roger Scruton, *Moderne Cultuur. Een Gids Voor Kritische Mensen* (Londen: Agora, 2003); "Cultuur Overdragen," *Ethische perspectieven* 19, no. 3 (2009).

<sup>6</sup> Arie Wilschut, Dick van Straaten, and Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek Voor De Vakdocent* (Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2013), 35-39.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1 Het identiteitsdebat

In aanloop naar de Tweede Kamerverkiezingen in 2017 stond de 'nationale identiteit' hoog op de agenda bij veel verschillende partijen. In verschillende televisiedebatten en talkshows stond de vraag centraal of de Nederlandse Identiteit wel of niet onder druk staat en hoe daar een oplossing voor gevonden moet worden.<sup>7</sup> Zo stelde de toenmalige lijsttrekker van het CDA Sybrand van Haersma Buma voor het zingen van het Wilhelmus verplicht te stellen op scholen als een van de manieren om de Nederlandse normen en waarden te herstellen.<sup>8</sup> Daarnaast luidde de titel van het verkiezingsprogramma van de PVV: "*Nederland weer van ons*", waarmee bedoeld werd op het herstel van aloude Nederlandse normen, waarden, tradities en gebruiken.<sup>9</sup> In een debat met PVV leider Geert Wilders riep PvdA-lijsttrekker Lodewijk Asscher dat "*Nederland voor iedereen is*".<sup>10</sup> Deze tegengestelde meningen over 'van wie Nederland is' passen goed bij het identiteitsdebat dat in Nederland wordt gevoerd. In dit maatschappelijk debat over de Nederlandse identiteit staan twee vragen centraal. De eerste is of er iets bestaat als dé nationale Nederlandse identiteit. Wie of wat dan precies bij die identiteit hoort is de tweede vraag. De discussie die deze twee vragen oproepen zullen in dit hoofdstuk worden besproken.

Volgens de Nederlandse bevolking bestaat de Nederlandse identiteit wel degelijk, blijkt uit onderzoek van het Sociaal-Cultureel Planbureau. In haar rapport '*Denkend aan Nederland*' schrijft zij dat 83 procent van de 5500 ondervraagden vindt dat de nationale identiteit bestaat.<sup>11</sup> Volgens het rapport worden de Nederlandse taal, Koningsdag, Sinterklaas, fietsen en de Elfstedentocht door de ondervraagden het meest beschouwd als karakteristiek voor

---

<sup>7</sup> Romana Abels, "De Nederlandse Identiteit Beheerst Alle Politieke Debatten," Trouw, <https://www.trouw.nl/nieuws/de-nederlandse-identiteit-beheerst-alle-politieke-debatten~b728e41d/>.

<sup>8</sup> NOS, "Buma: Kinderen Moeten Weer Staand Wilhelmus Zingen," NOS, <https://nos.nl/artikel/2161177-buma-kinderen-moeten-weer-staand-wilhelmus-zingen.html>; Ariejan Korteweg, "Cda-Leider Buma: 'We Moeten Laten Zien Dat Landgenootschap Meer Betekent Dan Alleen Belasting Betalen'," de Volkskrant, <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/cda-leider-buma-we-moeten-laten-zien-dat-landgenootschap-meer-betekent-dan-alleen-belasting-betalen~b95940f8/>.

<sup>9</sup> PVV, "Verkiezingsprogramma Pvv 2017-2021," PVV, <https://www.pvv.nl/visie.html>.

<sup>10</sup> Wilma Haan, "Dit Was Het Slotdebat Van De Tweede Kamerverkiezingen," Het Parool, <https://www.parool.nl/nieuws/dit-was-het-slotdebat-van-de-tweede-kamerverkiezingen~b21435b5/>.

<sup>11</sup> SCP, "Denkend Aan Nederland: Sociaal En Cultureel Rapport - Publieksmagazine," in *Denkend Aan Nederland*, ed. Sjoerd Beugelsdijk, et al. (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2019), 9.

Nederland.<sup>12</sup> Naast tradities worden ook de burgerlijke vrijheden, waaronder de vrijheid van meningsuiting, typisch geacht voor ons land. Deze symbolen, tradities en waarden zijn belangrijk voor de verbondenheid in de maatschappij.<sup>13</sup> Wanneer er een discussie ontstaat over deze bepaalde tradities, symbolen of waarden ontstaat er eigenlijk een discussie over de mate van verbondenheid in de multiculturele samenleving. In deze discussie over de multiculturele samenleving en verbondenheid komen twee groepen tegen over elkaar te staan. Aan de ene kant staat een groep die van mening is dat mensen van verschillende culturen zich moeten aanpassen aan de tradities, symbolen en mentaliteit die passen binnen hun definitie van de nationale identiteit. De andere groep hecht daarentegen meer waarde aan de burgerlijke vrijheden van alle mensen in de samenleving en benadrukt daarom tolerantie en acceptatie van ieders eigen tradities en cultuur.<sup>14</sup>

Twee derde van de Nederlanders met een niet-westerse immigratieachtergrond ervaart wekelijks vormen van discriminatie.<sup>15</sup> Het Nederlandse racisme is volgens Melissa Weiner geen bewust racisme maar geïnstitutionaliseerd of *dagdagelijks racisme*.<sup>16</sup> Het zit dus ingebakken in de denkwijzen van mensen en gebeurt vaak onbewust. Volgens haar wordt in de media de tegenstelling gecreëerd tussen 'Nederlander' en 'Niet-Nederlander' op basis van culturele afkomst. Deze mensen met een andere cultuur worden buiten de Nederlandse identiteit geplaatst doordat hun cultuur niet geassocieerd wordt met zaken die Nederland typeren.<sup>17</sup> In '*Denkend aan Holland*' wordt geconcludeerd dat het Boeddhisme, de Ramadan, de hoofddoek, het Suikerfeest en de Islam in het algemeen het minst karakteristiek worden geacht voor de Nederlandse cultuur.<sup>18</sup> Dit racisme komt het meest aan de oppervlakte in bepaalde tradities en symbolen die wél als *typisch Nederlands* worden gezien maar enige controverses met zich meebrengen. Wanneer mensen demonstreren tegen Zwarte Piet, afbeeldingen van slaven op de Gouden Koets, standbeelden en straatnamen van slavenhandelaars en de onwil om het Suikerfeest te erkennen als feestdag, zien veel mensen

---

<sup>12</sup> Ibid., 13.

<sup>13</sup> Joep de Hart, "Slotoverwegingen," in *Sociaal En Cultureel Rapport 2019 - Denkend Aan Nederland*, ed. Sjoerd Beugelsdijk, et al. (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2019), 1.

<sup>14</sup> Ibid., 2-4.

<sup>15</sup> Petra Klapwijk, "Onderzoek: Nederlandse Identiteit," in *EenVandaag Opiniepanel Rapport*, ed. Een Vandaag Opiniepanel (Een Vandaag Opiniepanel: EenVandaag Opiniepanel, 2019), 3.

<sup>16</sup> Melissa Weiner, "The Ideologically Colonized Metropole: Dutch Racism and Racist Denial," *Sociology Compass* 8, no. 6 (2014): 735.

<sup>17</sup> Ibid., 734.

<sup>18</sup> de Hart, "Slotoverwegingen," 2.



dat juist als een aanval op hun identiteit door mensen die daar volgens hen niet bij horen. Voor mensen die zich vasthouden aan deze tradities en symbolen voelt het dus dat hun identiteit onder druk staat. Aan de andere kant vinden mensen die zich vooral vasthouden aan deze burgerlijke vrijheid en zich niet vertegenwoordigd voelen in deze tradities en symbolen dat ze buitengesloten worden van deze identiteit.<sup>19</sup>

## 2.2 Twee visies

In het vorige hoofdstuk werd beschreven wat het identiteitsdebat precies is. Daarbij werden al twee visies op de multiculturele samenleving van elkaar onderscheiden, die in dit hoofdstuk verder besproken zullen worden zowel uit filosofisch-historisch als didactisch perspectief. De eerste visie is de traditionalistische visie, die aansluit bij de conservatieven in het identiteitsdebat. De tweede visie is het progressieve multiculturalisme.

### 2.2.1 De Traditionalistische visie

Volgens de traditionalistische denkers kan er enkel verbondenheid worden gecreëerd in de samenleving door de samenhangende nationale identiteiten in stand te houden. Filosoof Roger Scruton is een van de meest toonaangevende traditionalistische denkers. In zijn werk *Moderne Cultuur* schrijft hij over het belang van een gemeenschappelijke algemene cultuur voor de sociale cohesie in een samenleving.<sup>20</sup> Die zou namelijk zorgen voor een eenheid waarin alle leden van de samenleving zich mee kunnen identificeren.<sup>21</sup> Daarmee wordt de algemene cultuur dus de dominante cultuur. Met het wegvallen van de kerkelijke cultuur is het volgens Scruton de taak geworden van de 'hogere cultuur', de cultuur van de elite, om de algemene cultuur voort te zetten. Dit kan enkel worden gedaan door onderscheid te maken tussen uitingen van hoge (elite)cultuur enerzijds en lage (massa)cultuur anderzijds. Enkel uitingen van hoge culturele waarde kunnen volgens Scruton worden aanvaard tot de dominante algemene cultuur.

---

<sup>19</sup> Ibid., 2-4.

<sup>20</sup> Misha Lavooij, "Geschiedenisonderwijs in Een Tijd Van Identiteitspolitiek. Een Onderzoek Naar De Visie Van Geschiedenisdocenten Op Hun Eigen Vak" (Masterscriptie, Universiteit Utrecht, 2018), 9-10; Scruton, *Moderne Cultuur*; "Cultuur Overdragen," 233-35.

<sup>21</sup> "Cultuur Overdragen," 167; Jeannie Oakes et al., *Teaching to Change the World. 4th Edition* (Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2012); Lavooij, "Geschiedenisonderwijs in Een Tijd Van Identiteitspolitiek."; Scruton, *Moderne Cultuur*.

Vluchtige uitingen van popcultuur kunnen volgens hem de verbondenheid niet op de lange termijn blijven bevorderen en worden daarom afgewezen.<sup>22</sup>

Douglas Murray beschrijft in zijn boek *The Strange Death of Europe* dat de dominante Europese cultuur verloren gaat door enerzijds de grote immigratie van verschillende culturen wiens waarden vaak haaks staan op de waarden van de dominante cultuur en anderzijds door de verslapping van het geloof in de waarden, tradities en legitimaties van de dominante cultuur.<sup>23</sup> Dit geloof wordt vaak losgelaten doordat minderwaardige uitingen van cultuur proberen de dominante cultuur te verdringen. Mensen raken ontmoedigd doordat ze hun tradities aangetast zien worden en raken zo het geloof in hun eigen waarden kwijt. Dit zou de dominante cultuur en dus de onderlinge verbondenheid kunnen doen afbrokkelen.<sup>24</sup> Volgens Murray kan dit worden voorkomen door het afnemende geloof in de eigen cultuur te verdringen door te geloven in de 'vloed van menselijke vooruitgang'. Hij kijkt daarbij ook naar het verleden van de Europese cultuur. Hij erkent dat de huidige dominante cultuur niet meer dezelfde is als tijdens de klassieke oudheid, maar ziet tegelijkertijd wel een mate van culturele opvolging die een bepaalde traditie van menselijke eigenschappen, gebruiken en gedrag heeft doorgeven van het verleden naar het heden. Daarmee is de huidige maatschappij een product van eeuwenlange evolutie van de cultuur.<sup>25</sup> Veranderingen in de hogere cultuur zijn dus niet schadelijk voor het voortbestaan van de dominante cultuur zolang ze maar niet te snel doorgevoerd worden of te verschillend zijn. De massale niet-Westerse immigratie is een te grote verandering die te snel doordringt in de maatschappij. Dit zal ervoor zorgen dat de dominante cultuur die zorgt voor de verbondenheid in de samenleving uiteen zal vallen. Daarom is het belangrijk om deze cultuur te blijven doorgeven, ook aan de immigranten in de samenleving.

Scruton ziet de oplossing in het voortbestaan van de natiestaat met een nationale identiteit. Het curriculum van het vak geschiedenis moet dus bijdragen aan de verbinding van de samenleving met de natiestaat. Daarmee sluit de visie van Scruton en Murray aan bij de benadering van geschiedenis van romantische denkers.<sup>26</sup> Mario Carretero en Angela

---

<sup>22</sup> Lavooij, "Geschiedenisonderwijs in Een Tijd Van Identiteitspolitiek," 15-32; Scruton, *Moderne Cultuur*.

<sup>23</sup> Douglas Murray, *The Strange Death of Europe. Immigration, Identity, Islam* (Londen: Bloomsbury, 2018), 2-3.

<sup>24</sup> Ibid., 3-5.

<sup>25</sup> Ibid., 5-7.

<sup>26</sup> Lavooij, "Geschiedenisonderwijs in Een Tijd Van Identiteitspolitiek," 10.

Bermudez schrijven dat romantici de gemeenschappelijke waarden van de natiestaat en de overdracht van waarden van nationale identiteiten centraal stellen.<sup>27</sup> Het overbrengen van kennis van het ontstaan van de maatschappij is daarvoor het belangrijkste middel waar de geschiedenisles in moet voorzien. Historicus en didacticus Arie Wilschut beschrijft dat vanaf de stichting van het vak geschiedenis het altijd het doel is geweest om vaderlandsliefde bij leerlingen aan te wakkeren en hun een begrijpelijk overzicht te bieden van de opkomst van de natiestaat.<sup>28</sup> De grote daden van hun voorvaders waren daarbij belangrijke onderdelen van de lesstof. Geschiedenis moest plichtsbewuste volwassenen voortbrengen die onderdeel zijn van een algemene beschaving waarin iedereen zijn geluk kon nastreven. Geschiedisonderwijs had dus duidelijk een identiteitsvormende functie, waarbij leerlingen opgeleid moesten worden met het idee te behoren tot één gemeenschappelijke identiteit, die verbonden was met lidmaatschap aan de natiestaat. De belangrijkste historische gebeurtenissen die deze gevoelens van identiteitsvorming versterkten moesten vooral gekend worden.<sup>29</sup>

Traditionalistische denkers hebben nog steeds invloed op geschiedenisdocenten.<sup>30</sup> Volgens Jeanny Oakes hebben huidige traditionalistische docenten een conservatieve kijk op cultuur en politiek. Dit uit zich in een essentialistische visie op onderwijs, waarbij zij verschillende doelen formuleert.<sup>31</sup> Ten eerste leggen zij de nadruk op een verenigd gemeenschappelijk verhaal dat het bestaansrecht van het land behoudt. Het bevorderen van vaderlandsliefde is daarbij belangrijk omdat dit ervoor zou zorgen dat leerlingen zich verbonden blijven voelen met hun cultuur en hun gedeelde identiteit.<sup>32</sup> Om deze verbondenheid in stand te houden moet de geschiedenisles zich focussen op de perspectieven van leiders en de dominante cultuur.<sup>33</sup> Zoals Scruton zelf uitlegt in zijn werk is het niet de bedoeling om minderheden uit te sluiten in de geschiedenis.<sup>34</sup> De geschiedenis van minderheden moet echter wel verteld

---

<sup>27</sup> Mario Carretero and Angela Bermudez, "Constructing Histories," in *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*, ed. Jaan Valsiner (Oxford: Oxford University Press 2012), 635.

<sup>28</sup> Arie Wilschut, "History at the Mercy of Politicians and Ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th Centuries" *Journal of Curriculum Studies* 99999, no. 1 (2009): 8.

<sup>29</sup> Ibid., 9-10; Bjorn Wansink et al., "Epistemological Tensions in Prospective Dutch History Teachers' Belief About the Objectives of Secondary Education," *The Journal of Social Studies Research* 41, no. 1 (2015): 13-14.

<sup>30</sup> "Epistemological Tensions in Prospective Dutch History Teachers' Belief About the Objectives of Secondary Education," 13.

<sup>31</sup> Oakes et al., *Teaching to Change the World* 126.

<sup>32</sup> Wilschut, van Straaten, and van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 33-34.

<sup>33</sup> Oakes et al., *Teaching to Change the World* 143.

<sup>34</sup> Scruton, *Moderne Cultuur*; *ibid.*; "Cultuur Overdragen."

worden in dienst van hun assimilatie met de dominante cultuur.<sup>35</sup> De geschiedenis van Indonesië gaat daarbij dan bijvoorbeeld voornamelijk over de periode dat de Nederlanders daar actief waren. Daarnaast hechten traditionalistische geschiedenisdocenten er waarde aan dat leerlingen strategieën en vaardigheden aanleren waarmee ze succesvol kunnen zijn na de vervolgopleiding. Hierbij staan de democratische waarden staan centraal. Leerlingen moeten zich bewust zijn van het feit dat de democratie niet vanzelfsprekend is. Het voortbestaan van de democratie hangt mede af van de constante waakzaamheid en verantwoordelijkheden van de burgers zelf.<sup>36</sup> In de geschiedenisles wordt dit voornamelijk bereikt door het bestuderen van nationale kerndocumenten zoals de *Universele Verklaring van de Rechten van de Mens* en het *Plakkaet van Verlatinghe*. Bovendien zet de docent zich vooral in op historische feitenkennis en legt daarbij nadruk op de klassieke geschiedschrijving.

**Figuur 1 – Verschillen tussen traditionalistische en progressieve onderwijsdoelen<sup>37</sup>**

Traditionalisten	Multiculturalisten
Nadruk op een unitair en verenigend verhaal dat het bestaansrecht van het land behoud en vaderlandsliefde aanwakkert.	Geschiedenisonderwijs moet leerlingen helpen om het menselijk verhaal in een bredere context te plaatsen.
De geschiedenis moet gefocust zijn op de perspectieven van leiders en de dominante cultuur. Geschiedenis van minderheden in dienst van assimilatie in de dominante cultuur.	Leerlingen moeten worden uitgedaagd om de geschiedenis te bekijken van uit verschillende perspectieven, onder andere die van mensen met een andere etniciteit of lagere sociale status.
Nadruk op de rechten en verantwoordelijkheden van democratische burgers vanuit basiswaarden en ideeën uit de nationale kerndocumenten.	Leerlingen moeten kunnen worstelen met geschiedenis en hedendaagse problemen vanuit verschillende perspectieven.
Leerlingen moeten hun kansen leren erkennen en vaardigheden en strategieën meekrijgen om succesvol te zijn na de vervolgopleiding.	Onderwijs moet leerlingen begeleiden naar kritisch bewustzijn van hun kansen, vrijheden, bestaande onrechtvaardigheid, en de plicht om de democratie in stand te houden en te verbeteren.

<sup>35</sup> Oakes et al., *Teaching to Change the World* 143.

<sup>36</sup> Ibid.

<sup>37</sup> Deze tabel is gemaakt op basis van: *ibid.*, 145-49.

Leerlingen moeten leren over historische feiten zoals die door vorige generaties zijn vastgelegd.	Leerlingen moeten worden getraind om kritisch historisch te kunnen denken doormiddel van onderzoek en historische re-enactment. Daarbij leren ze zelf de geschiedenis te begrijpen en te construeren.
---	---

### 2.2.2 De progressieve of multiculturalistische visie

In de jaren '60 en '70 begonnen historici af te stappen van het traditionalistische verhaal dat geschiedenis moet dienen als een manier om het bestaansrecht van een land te garanderen. Het schoolvak geschiedenis had namelijk een bijzonder lage waardering vanwege het ouderwetse karakter dat het vak had. Men zag het nut niet meer van het aanleren van feitenkennis over de totstandkoming van de natiestaat. Het vak paste niet meer bij de sociaal-politieke houding van dat moment.<sup>38</sup> In een poging het schoolvak te redden van de afgrond doen historici pogingen om dit geschiedenisonderwijs drastisch te veranderen. Volgens Wilschut deden zij dit op twee manieren. Ten eerste reflecteerden historici op de functies van geschiedenis voor de maatschappij. Een tweede manier was om men ervan te overtuigen dat geschiedenisonderwijs wél een rol van betekenis kon spelen voor de maatschappij.<sup>39</sup> Dit kon alleen door geschiedenis van een verhalend vak te veranderen in een sociologisch vak, waarbij gefocust werd op het aanleren van kritische denkvaardigheid bij de jongeren en het beoefenen van maatschappelijk onderzoek. Voortaan zou geschiedenis veel meer over de maatschappij gaan dan over belangrijke personen en gebeurtenissen in het verleden. Omdat bij het vak geschiedenis de maatschappij onder de loep genomen werd, was het belangrijk dat daarbij ook de gehele maatschappij bij betrokken zou zijn. Onder dit criterium zou het geschiedenisonderwijs inclusief zijn en vanuit verschillende perspectieven bepaalde historische gebeurtenissen en fenomenen belichten.<sup>40</sup> Het begrip multiperspectiviteit, dat zowel het verkennen van meerdere invalshoeken op een verhaal als het streven zich te

<sup>38</sup> Wilschut, "History at the Mercy of Politicians and Ideologies," 10; Wansink et al., "Epistemological Tensions in Prospective Dutch History Teachers' Belief About the Objectives of Secondary Education," 12-14.

<sup>39</sup> Wilschut, "History at the Mercy of Politicians and Ideologies," 18-19.

<sup>40</sup> Wansink et al., "Epistemological Tensions in Prospective Dutch History Teachers' Belief About the Objectives of Secondary Education," 13-14; Wilschut, "History at the Mercy of Politicians and Ideologies," 10, 18-19.

verplaatsen in de ander inhoudt, kreeg eerder al veel aandacht van geschiedenisdocenten en onderzoekers.<sup>41</sup>

De noodzaak om meerdere perspectieven te belichten in de geschiedenis evolueerde al snel tot het actief betrekken van de geschiedenis van minderheden die tot dat moment enkel besproken werden wanneer zij in contact kwamen met de dominante cultuur. Dit actief betrekken van minderheidsculturen in geschiedenis werd door James Banks in *multiculturalisme* genoemd.<sup>42</sup> Banks vertrok in tegenstelling tot Scruton niet vanuit een enge visie op cultuur maar vanuit de objectiviteit van kennis in de wetenschap. Banks was van mening dat kennis nooit objectief kon zijn aangezien de wetenschapper zijn of haar eigen referentiekader heeft met eigen waarden, normen, verwachtingen en gedragingen. Vanuit dit referentiekader kijkt de wetenschapper naar de kennis die hij of zij heeft. Banks noemt dit de *positionaliteit van kennis*.<sup>43</sup> Je kan de kennis van een wetenschapper namelijk nooit los zien van zijn of haar referentiekader.<sup>44</sup> Tot het referentiekader behoren ook de cultuur, ras en etnische afkomst van een persoon. Doordat het referentiekader zo belangrijk is voor de interpretatie van geschiedenis voor een bepaalde persoon, moet het geschiedenisonderwijs volgens hem ook op al die verschillende referentiekaders inspelen. Mensen met een andere culturele achtergrond moeten zich volgens de multiculturalisten ook kunnen herkennen in de geschiedenis. Daarom streefde Banks ernaar om alle verschillende perspectieven van minderheidsculturen te betrekken in dit verhaal door deze volledig in het curriculum te incorporeren. Het betrekken van andere perspectieven in de geschiedenis werd door Ann Low-Beer *multiperspectiviteit* genoemd.<sup>45</sup> Robert Stradling gaat echter verder in de definitie ervan: het is het verkennen van verschillende interpretaties van geschiedenis, vanuit verschillende referentiekaders, en vervolgens op basis van deze verschillen de dialoog met elkaar aan gaan.<sup>46</sup> Banks volgt deze definitie wanneer hij zijn *Social Actions Approach* uitlegt.

---

<sup>41</sup> Bjorn Wansink et al., "Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality," *Theory & Research in Social Education* 46, no. 4 (2018): 3; Robert Stradling, "Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers," ed. Raad van Europa (Raad van Europa, 2003), 13-15.

<sup>42</sup> James Banks and Cherry A. McGee Banks, *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, 7e editie ed. (Hoboken, New Jersey: Wiley, 2010).

<sup>43</sup> *Ibid.*, 167.

<sup>44</sup> Wilschut, van Straaten, and van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 59-61.

<sup>45</sup> Stradling, "Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers," 14; Ann Low-Beer, *The Council of Europe and School History* (Straatsburg: Council of Europe, 1997), 54-55.

<sup>46</sup> Stradling, "Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers," 59-60.

Hij wil dat leerlingen op elke kennis die hen wordt aangereikt kritisch reflecteren om vervolgens zelf deel te kunnen nemen aan het kennisconstructieproces waarbij zij eigen interpretaties doen van het verleden vanuit verschillende perspectieven. Vervolgens dragen leerlingen bij aan maatschappelijke initiatieven die de multiculturele samenleving ondersteunen.<sup>47</sup>

Naast multiperspectiviteit richten multiculturalistische of progressieve geschiedenisdocenten zich op het ontwikkelen van kritisch historisch denken. Zij willen voornamelijk dat leerlingen kunnen denken als sociale wetenschappers en op die manier kennis begrijpen en construeren. Leerlingen moeten volgens hen zelf bezig zijn met onderzoek waarin ze door middel van kritische bronnenanalyse een reconstructie kunnen maken van historische fenomenen. Deze zelf geconstrueerde kennis kunnen zij vervolgens gebruiken om de maatschappij en de menselijke geschiedenis in een bredere context te plaatsen en te begrijpen.<sup>48</sup> De nadruk op kritisch denken sluit aan op de rationale beoordeling van kennis, dat ten tijden van de Verlichting een zeer populair gedachtegoed was. Met die reden noemen Carretero en Bermudez de multiculturalistische onderwijsdoelen *Verlichte doelen*.<sup>49</sup>

## 2.3 Controversiële onderwerpen

Docenten balanceren voornamelijk tussen verschillende posities wanneer controversiële onderwerpen ter sprake komen. Volgens veel academici hebben veel geschiedenisdocenten in Nederland én België moeite met lesgeven over dit soort onderwerpen. Ze zijn onzeker over hun eigen lesgeven over deze onderwerpen omdat ze bang zijn voor de reacties van de leerlingen.<sup>50</sup> De recente gebeurtenis in Frankrijk omtrent Samuel Paty vergroot deze angst waarschijnlijk nog meer. In een lesbrieff door *Ter Info* wordt docenten geadviseerd om aanslagen als deze juist bespreekbaar te maken.<sup>51</sup> David Kerr en Ted Huddleston omschrijven

---

<sup>47</sup> James Banks, "The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education," *Educational Researcher* 22, no. 5 (1993): 6; Banks and Banks, *Multicultural Education*, 252-54.

<sup>48</sup> Oakes et al., *Teaching to Change the World* 146-48.

<sup>49</sup> Carretero and Bermudez, "Constructing Histories," 636-37.

<sup>50</sup> Bjorn Wansink et al., "Confronting Conflicts: History Teachers' Reactions to Spontaneous Controversial Remarks," *The Historical Association. Teaching History 175: Listening to Diverse Voices* 175 (2019): 69.

<sup>51</sup> Beatrice de Graaf et al., "Lesbrief Naar Aanleiding Van De Moord Op Samuel Paty /Conflans-Sainte-Honorine, Parijs," (Utrecht: Ter Info, Project Union en Universiteit Utrecht, 2020).

controversiële onderwerpen als *“thema’s die sterke emoties oproepen en de meningen in gemeenschappen en de samenleving verdelen”*.<sup>52</sup> Deze polariserende en emotionerende discussies worden niet alleen gevoerd in de media of tussen volwassenen in de maatschappij. Deze onderwerpen dringen ook door in de klas.<sup>53</sup> Leerlingen pakken dit op uit het nieuws of horen ouders daarover praten en willen deze onderling ook bespreken. Het geschiedenislokaal is een plaats waar leerlingen trachten informatie te krijgen over dit soort onderwerpen aangezien deze regelmatig daar ter sprake komen. In de klassencontext vormen Geerte Savenije, Albert Logtenberg en Bjorn Wansink de volgende definitie van gevoelige onderwerpen: *“onderwerpen waarbij een traumatische gebeurtenis centraal staat of wanneer leerlingen zich identificeren met personen of groepen uit het verleden dat besproken wordt.”*<sup>54</sup> Doordat deze onderwerpen zodanige emoties oproepen vanuit bepaald identiteitsbesef bij leerlingen komt het identiteitsdebat bloot te liggen.

## 2.4 Probleemstelling

Controversiële thema’s maken het identiteitsdebat dus zichtbaar in de klas. De vraag blijft echter hoe deze verschillende identiteiten naar boven komen bij het bespreken van gevoelige geschiedenis. Heeft de positie die de docent inneemt in dit debat invloed op de lespraktijk? Daarvoor moet eerst uitgezocht worden welke visie de docent heeft over de doelen van geschiedenisonderwijs met betrekking tot identiteit. Deze visie moet dan vergeleken worden met het handelen van de docent. Het onderscheid dat in de literatuur wordt gemaakt tussen traditionalisten en multiculturalisten is echter te dichotoom om een gedetailleerd beeld te geven van de spanningen die bestaan tussen visie en praktijk. Misha Lavooij concludeerde in zijn onderzoek naar welke visie de meeste geschiedenisdocenten aanhangen namelijk dat docenten nooit helemaal kiezen voor één richting maar dat zij ook worden aangesproken door elementen uit de andere richting. Lavooij stelt dat het onderscheid tussen de twee visies

---

<sup>52</sup> David Kerr et al., "Living with Controversy. Teaching Controversial Issues through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (Edc/Hre). Training Pack for Teachers," ed. David Kerr and Ted Huddleston (Raad van Europa 2016), 14.

<sup>53</sup> Maarten Van Alstein, "Controversy and Polarisation in the Classroom. Suggestions for Pedagogical Practice," (Brussel: Flemish Peace Institute, 2019), 3., Kerr et al., "Living with Controversy," 12.

<sup>54</sup> Geerte Savenije, Albert Logtenberg, and Bjorn Wansink, "Conflicterende Perspectieven in Het Klaslokaal. Onderzoek Naar Gevoelige Geschiedenis," *Kleio* 60, no. 5 (2019): 4.



inderdaad te dichotoom is.<sup>55</sup> In dit onderzoek wil ik verder nagaan hoe docenten zich met betrekking tot het identiteitsdebat zich verhouden tot een bepaalde visie. Zijn zij in te delen bij deze twee visies of kunnen er wellicht meer visies worden onderscheiden? Ik ga verder waar Lavooijs onderzoek is gestopt en wil onderzoeken in hoeverre docenten beïnvloed worden door hun positie in het identiteitsdebat bij het lesgeven over controversiële onderwerpen. Hierbij moet hun positie in het debat en hun visie op geschiedenisonderwijs worden vergeleken met hun handelen in de klas. Als docenten zeggen heel erg veel waarde te hechten aan multiperspectiviteit maar toch leerlingen afkappen wanneer deze een andere mening uiten over een onderwerp dat verwant is aan dat identiteitsdebat, is hier een spanning te zien. Deze spanning kan worden verklaard met het identiteitsdebat.

Om een evidente conclusie te kunnen trekken uit deze vergelijking moet allereerst de visie van de docent op de doelen van geschiedenis nauwkeurig worden bepaald. Daarbij is “progressief” en “conservatief” echter niet voldoende, om af te gaan op de conclusie van Lavooij. Op basis van de hypothese dat er nuanceverschillen in de door de literatuur gestelde tegenstelling zitten, zal in dit onderzoek daarom een nieuwe categorisatie worden gemaakt van de posities van geschiedenisdocenten in het identiteitsdebat. Geschiedenisdocenten spelen zoals eerder aangegeven een grote rol in het identiteitsdebat omdat zij als onderwijzers leerlingen bagage meegeven om te participeren in de samenleving. Zij hebben dus invloed op hoe leerlingen zullen denken over allerlei maatschappelijke conflicten met een link naar identiteitsvorming. Zeker in het geval van het schoolvak geschiedenis waar de maatschappij het studieobject is, zullen verschillende identiteiten een grote rol spelen. Een identiteit van een groep is immers gevormd door het verleden aangezien het verleden de geboorteplaats is van culturele tradities en het ontwikkelen van normen- en waardenkaders.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Lavooij, "Geschiedenisonderwijs in Een Tijd Van Identiteitspolitiek," 52-55.

<sup>56</sup> Willem Frijhoff, "Nederlandse Identiteit in Historisch Perspectief," in *Denkend Aan Nederland* ed. Joep De Hart (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2019), 1-3.

## 3. Methode

Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag in welke mate geschiedenisdocenten zich identificeren met traditionalistische dan wel multiculturalistische onderwijsdoelen en welke invloed deze opvattingen dan hebben op hun onderwijs over controversiële onderwerpen. Op deze vraag zal door middel van twee deelvragen een antwoord worden gegeven. Ten eerste moet er onderzocht worden welke visies op dit identiteitsdebat te onderscheiden zijn bij docenten en welke standpunten zij daarbij aanvoeren. Deze vraag zal worden beantwoord vanuit de resultaten van de interviews met docenten. De docenten moeten een keuze maken tussen het traditionalistische doel van gemeenschappelijke identiteitsvorming en het multiculturalistische doel van multiperspectiviteit. Ten tweede wordt onderzocht in hoeverre de positie van docenten in dit debat hun pedagogische handelen gedurende discussies over het controversiële thema kolonialisme beïnvloedt. Dit zal gebeuren aan de hand van hun reacties op spontane controversiële opmerkingen.

### 3.1 Respondenten

Voor dit onderzoek worden vijftien geschiedenisdocenten die werkzaam zijn op middelbare scholen in Nederland en Vlaanderen geïnterviewd. In de tabel in figuur 2 wordt achtergrondinformatie gegeven bij deze docenten. De ervaring van de docenten loopt uiteen van de twee tot negenendertig jaar. De meeste docenten geven les op havo/vwo bovenbouw, toch zijn er twee docenten die enkel lesgeven op het vmbo. De sociaalgeografische context van de school verschilt ook. Acht docenten werken op een school die gesitueerd is in een stedelijke omgeving. Vermoedelijk zullen docenten uit grotere steden een andere visie hebben op geschiedenis en het identiteitsdebat dan docenten uit een meer landelijke omgeving omdat in steden meestal een diverse palet aan culturele achtergronden te vinden is. In de audit in de bijlage licht ik deze keuze verder toe.

Figuur 2 – Overzicht van de geïnterviewde docenten

	Docent <sup>57</sup>	Aantal jaar ervaring	Denominatie van de school	Klassen <sup>58</sup>	Sociaal-geografische context	Diversiteit <sup>59</sup>
1	<b>Carlo</b>	2	Katholiek onderwijs	4 ASO, 6 ASO, 6 TSO	Grootstedelijk	Multicultureel
2	<b>Fleur</b>	6	Openbaar	VMBO-t	Platteland	Monocultureel
3	<b>Frank</b>	18	Katholiek onderwijs	5 ASO	Groot dorp	Monocultureel
4	<b>Herman</b>	30	Katholiek gymnasium	4, 5 en 6 ASO	Dorp	Monocultureel
5	<b>Karel</b>	25	Katholiek havo/vwo school	Havo en vwo 1 t/m 6	Grootstedelijk	Redelijk multicultureel
6	<b>Leo</b>	21	Katholiek onderwijs	3, 4 en 6 ASO	Grootstedelijk	Multicultureel
7	<b>Hannah</b>	20	Openbare VMBO-school	2 en 3 KB, 3 en 4 GL	Stedelijk	Multicultureel
8	<b>Margriet</b>	34	Christelijk	Havo/vwo 1 en 2, havo 4 en 5, vwo 5, Gymnasium 3.	Stedelijk	Redelijk multicultureel
9	<b>Michel</b>	39	Openbaar onderwijs	Havo 4 en 5	Groot dorp	Monocultureel
10	<b>Patricia</b>	7	Katholiek onderwijs	3, 5 en 6 ASO	Groot dorp	Redelijk multicultureel
11	<b>Suzanne</b>	10	Katholiek onderwijs	4 en 5 havo, 2 en 3 vwo	Grootstedelijk	Redelijk multicultureel
12	<b>Peter</b>	20	Openbaar onderwijs	1 BB t/m 6 vwo	Groot dorp onder grootstedelijke invloed	Multicultureel
13	<b>Ronald</b>	31	Katholiek onderwijs	Havo en vwo	Groot dorp	Redelijk multicultureel
14	<b>Simon</b>	>10	Openbaar onderwijs	Havo 2, 4 en 5	Groot dorp	Monocultureel
15	<b>Viktor</b>	12	Christelijk	Havo 2, 3, 4 en 5	Grootstedelijk	Multicultureel
16	<b>Margot<sup>60</sup></b>	<i>Interview door technische fout niet verwerkt en niet in de resultaten opgenomen. Positie enkel weergegeven in het kwadrant.</i>				

<sup>57</sup> Deze namen zijn pseudoniemen.

<sup>58</sup> De Belgische afkorting ASO staat voor Algemeen Secundair Onderwijs en is vergelijkbaar met het Nederlandse VWO. Het Technisch Secundair Onderwijs, kortweg TSO, is vergelijkbaar met de Nederlandse HAVO en het Beroeps Secundair Onderwijs of BSO sluit aan bij het VMBO en MAVO.

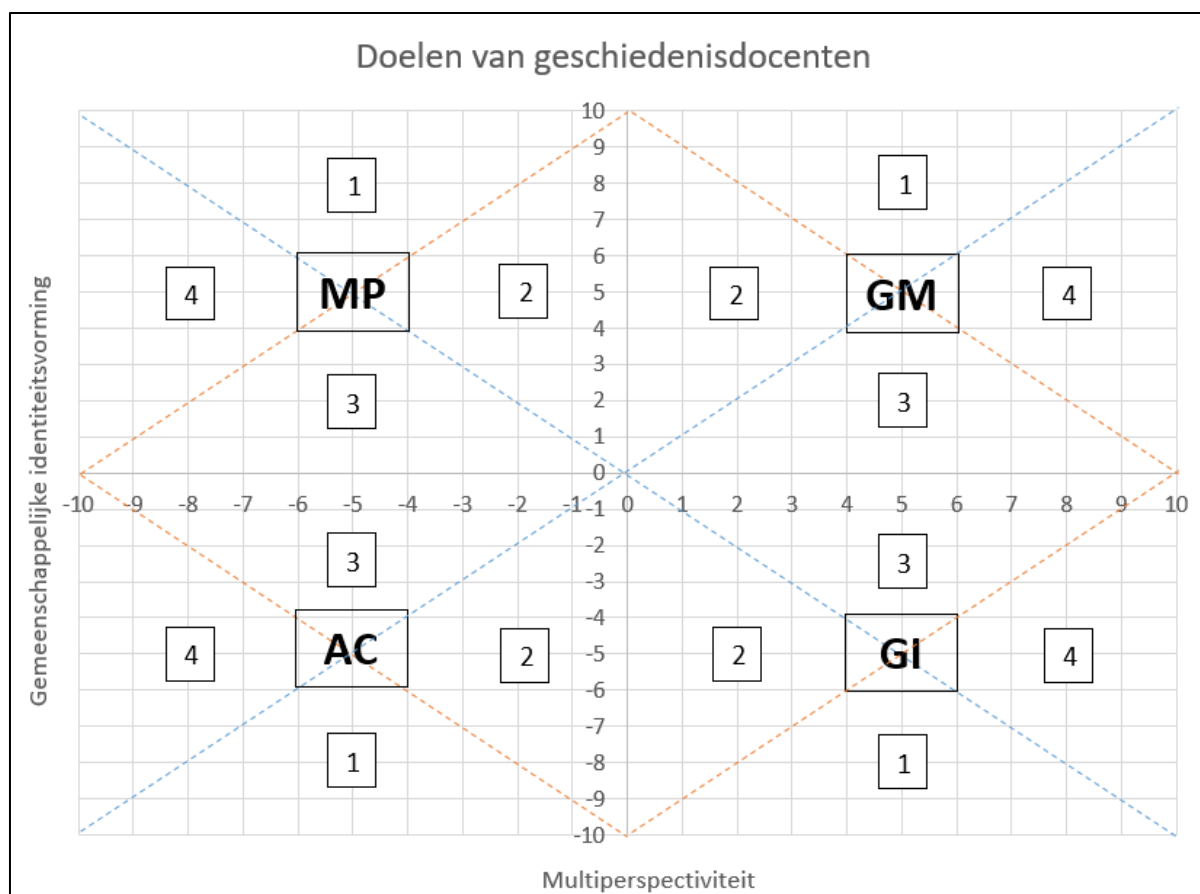
<sup>59</sup> Naar eigen inschatting van de geïnterviewde docent.

<sup>60</sup> Het interview van Margot is door technische mankementen niet bewaard gebleven en daardoor niet opgenomen in verdere analyse. Haar positionering in het kwadrant is wel bewaard gebleven zodoende weergegeven in het kwadrant.

## 3.2 Instrumenten

Ik gebruik twee onderzoeksinstrumenten om mijn studie geschikt te maken voor onderzoek. De visies van de docenten op dit identiteitsdebat worden in kaart gebracht op het kwadrant in figuur 3. Dit kwadrant geeft de posities weer die docenten innemen ten opzichte van multiperspectiviteit en gemeenschappelijke identiteitsvorming als onderwijsdoel voor geschiedenis. De docenten worden gevraagd om aan te geven welke positie zij innemen in de verhouding tussen multiperspectiviteit enerzijds en gemeenschappelijke identiteitsvorming anderzijds. Daarbij moeten zij zelf een punt zetten in het kwadrant. Multiperspectiviteit is kenmerkend als doel van de multiculturalisten terwijl gemeenschappelijke identiteitsvorming uitdrukkelijk wordt nagestreefd door de traditionalisten. Met multiperspectiviteit op de verticale as en gemeenschappelijke identiteitsvorming op de horizontale as ontstaan er vier vakken die een bepaalde positie vertegenwoordigen.

Figuur 3 – Kwadrant posities van docenten met betrekking tot hun doelen



Docenten in het vak linksboven (MP) vinden multiperspectiviteit belangrijker dan gemeenschappelijke identiteitsvorming in het geschiedenisonderwijs. Docenten die zich

helemaal linksboven in dit vak plaatsen, zouden dan ook van mening moeten zijn dat multiperspectiviteit het belangrijkste doel is en gemeenschappelijke identiteitsvorming verwerpelijk is.

Het vak rechtsboven wordt gekenmerkt door een positieve benadering van beide begrippen en wordt daardoor Gemeenschappelijke Identiteitsvorming-Multiperspectiviteit (GM) genoemd. Docenten die zich in dit vak positioneren vinden beide doelen belangrijk. Wanneer een docent zich helemaal rechtsboven in dit vak positioneert, wil dat zeggen dat hij of zij beide begrippen even belangrijk vindt.

Docenten die zich in het vak rechtsonder positioneren kiezen uitgesproken voor gemeenschappelijke identiteitsvorming (GI) en vinden multiperspectiviteit zeer ondergeschikt aan dat doel. Docenten die zich helemaal rechtsonder positioneren geven aan enkel aan gemeenschappelijke identiteitsvorming willen bijdragen en niet aan multiperspectiviteit.

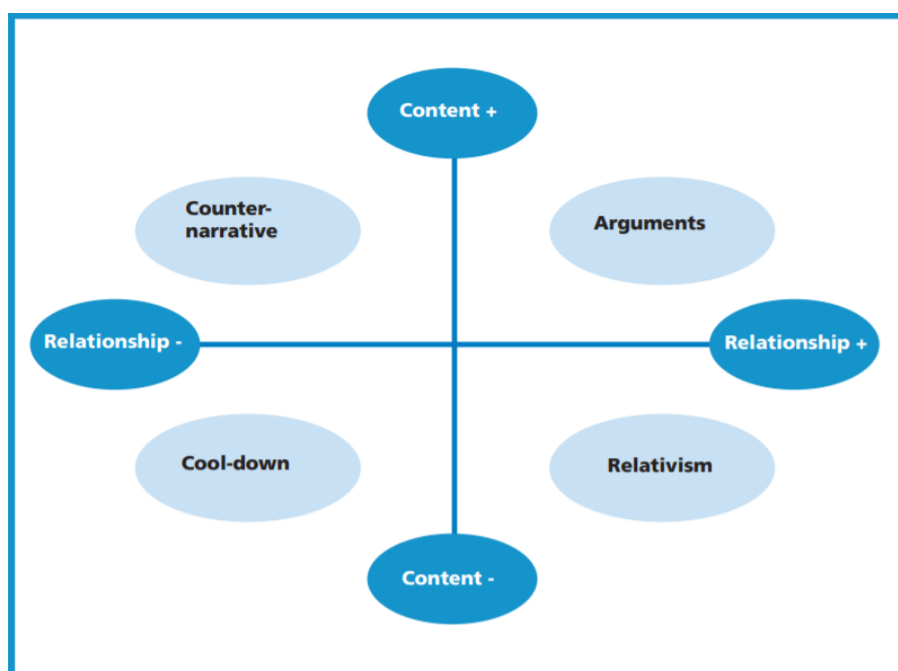
Het vak linksonder is gereserveerd voor docenten die hun prioriteit leggen bij geen van beide doelen. Er kan dan een ander doel zijn dat belangrijker is dan zowel multiperspectiviteit als gemeenschappelijke identiteitsvorming. Deze twee begrippen zijn dan ondergeschikt aan een ander concept (AC).

De blauwe stippellijnen geven een evenwichtspunt aan binnen de vier vakken. Docenten die op deze lijn zitten geven beide begrippen ofwel dezelfde beoordeling (bijvoorbeeld +6/+6) ofwel geven zij hetzelfde aantal positieve punten voor het één als negatieve punten voor het andere begrip (bijvoorbeeld -4/+4). De rode stippellijnen geven de middenlijn aan van elk vak. Docenten die boven deze lijn zitten, zijn meer uitgesproken over een begrip aangezien zij deze hogere punten geven. Docenten onder deze lijn geven een wat lagere beoordeling wat de illusie wekt dat er nog een ander doel belangrijk is. Met deze lijnen is elk vak in te delen in vier vakken. Deze vakken maken identificatie van posities in de tekst gemakkelijk.

Het kwadrant geeft dus de positie weer van docenten in het identiteitsdebat. De manier waarop zij deze positie in de praktijk brengen kan hier echter niet mee worden getoetst. Controversiële opmerkingen prikkelen het identiteitsdebat in de klas als geen ander en kunnen zo dus zorgen voor spanningen tussen deze verschillende identiteiten wat zou kunnen

leiden tot ruzie en polarisatie.<sup>61</sup> Het kolonialisme is een gevoelig onderwerp dat een belangrijk onderdeel is binnen het identiteitsdebat in Nederland. Daarom richt ik mij in dit onderzoek op het thema kolonialisme en slavernij. De casussen in het onderzoek houden verband met de actuele gebeurtenissen rondom de *'Black Lives Matter'* beweging. Dit actuele thema heeft veel historische antecedenten naar het koloniale verleden en is daarom een goed onderwerp om in de geschiedenisles te bespreken. Met die gedachte leg ik de docenten drie casussen voor waarin zij te maken krijgen met een controversiële opmerking van een leerling. De docenten worden gevraagd hier op te reageren alsof dit werkelijk in hun klas zou gebeuren. De manier waarop de docenten omgaan met deze opmerking laat zien hoe de docent handelt ten opzichte van het identiteitsdebat. In bijlage B zijn deze casussen verder na te lezen.

Figuur 4 – Het Reactie-Reflectie Kwadrant door Wansink en Patist<sup>62</sup>



Deze onderzoeksmethode is gebaseerd op het *Reactie-Reflectie Kwadrant* van Jaap Patist en Bjorn Wansink waarin zij vier mogelijke soorten reacties van docenten afzetten tegenover de docent-leerling relatie en de leerinhoud. In figuur 4 is te zien dat het inzichtelijk maken van verschillende argumenten zorgt voor een positieve relatie en bevordering van de leerinhoud en relativeren voor een goede relatie zorgt zonder inhoudelijk op de zaak in te gaan terwijl

<sup>61</sup> Wansink et al., "Confronting Conflicts."; Van Alstein, "Controversy and Polarisation in the Classroom. Suggestions for Pedagogical Practice."; Maarten van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisation in De Klas* (Antwerpen: Pelckmans Pro, 2018).

<sup>62</sup> Wansink et al., "Confronting Conflicts," 71.

een counter-narratieve aanpak en het afkappen van de discussie leidt tot een mindere sfeer in de klas.

### 3.3 Analyse

De positionering in het kwadrant doen de docenten zelf op basis van hun eigen opvattingen over de begrippen multiperspectiviteit en gemeenschappelijke identiteitsvorming maar het geeft niet meteen hun visie weer op dit identiteitsdebat. Om dit te achterhalen moeten docenten eerst in categorieën worden ingedeeld waarin verschillende gemeenschappelijke kenmerken gebundeld worden. Het is echter niet evident om simpelweg cirkels om stippen te zetten die bij elkaar in de buurt liggen. Docenten hebben hun eigen associatie bij deze begrippen en hebben dus ook een andere reden om voor een bepaald doel te kiezen. Docenten die min of meer dezelfde redenatie geven voor hun keuze worden bij elkaar in categorieën ingedeeld. Deze redenatie wordt achterhaald uit de toelichting die docenten geven bij hun keuze. Docenten kunnen in meerdere categorieën worden geplaatst omdat er enigszins overlap zit tussen verschillende concepten en ideeën. Dat er veel overlap zit tussen bepaalde categorieën is niet raar aangezien ze tot stand zijn gekomen na het bundelen van bepaalde overeenkomende kenmerken. De overlap ontstaat wanneer docent A zijn of haar eigen positie nuanceert en bij gevolg kenmerken deelt met zowel docent B als docent C terwijl zij onderling niet te verenigen zijn. Op basis van overeenkomende kenmerken die op elkaar lijken wordt een categorie opgesteld. Daarnaast kunnen ook categorieën uit de multiperspectiviteit-kant overeenkomen met categorieën uit de Multiperspectiviteit & Gemeenschappelijke identiteitsvorming-kant, aangezien alle docenten positief zijn tegenover multiperspectiviteit. Daarom zullen docenten die voor beide begrippen kiezen in minstens twee categorieën worden ingedeeld.

Deze categorieën geven de visie van docenten weer. De manier waarop zij deze visie in de praktijk brengen wordt onderzocht aan de hand van de drie casussen die bij de instrumenten vernoemd zijn. Na onderzoek van de reacties van docenten zullen er een paar grote lijnen zichtbaar zijn waarin hun reacties te bevatten zijn. Ook al wil ik in mijn onderzoek zo min mogelijk clusteren omdat dan de nuanceverschillen verloren zouden gaan, moet ik toch de keuze maken om dit enigszins wel te doen ten behoeve van de onderzoekbaarheid ervan. De docenten zullen een uiteenlopend palet aan reacties geven, er zal er nooit één zijn per docent.

De vele details zullen het moeilijk maken om de vergelijking te kunnen maken tussen visie en handelen dat het trekken van conclusies bemoeilijkt. Ik kies er dan ook voor om docenten wel in te delen in archetypen. Deze archetypen worden opgesteld aan de hand van de volledige beredenering van docenten en niet op basis van een enkele reactie. Het is als het ware een profielschets die verschillende docenten met min of meer dezelfde kenmerken samenvat. Wel moet hierbij opgemerkt worden dat docenten kenmerken zullen vertonen van meerdere archetypen. Ten gunste van de onderzoekbaarheid ervan zullen docenten echter maar in één archetype worden ingedeeld, met name in die waar de kenmerken het sterkst naar voren komen uit de reacties van de docenten. Vervolgens worden deze archetypes vergeleken met de categorisatie van de visies op het identiteitsdebat. Uit deze analyse moet het antwoord volgen op de laatste deelvraag.

### 3.4 Betrouwbaarheid

Tijdens het onderzoek heeft een *audit trail* plaatsgevonden waarin de keuzes in het onderzoek verantwoord worden. Medestudenten Niels Reessink en Koen Donselaar hebben mij voorzien van feedback. Het verslag van deze audit is opgenomen in bijlage A. Daarin worden alle keuzes die gemaakt zijn in het onderzoek verantwoord ten overstaande van de betrouwbaarheid en representativiteit.



## 4. Resultaten

### 4.1 Welke visies zijn te onderscheiden bij docenten?

De docenten werden gevraagd om een keuze te maken tussen gemeenschappelijke identiteitsvorming en multiperspectiviteit als doel voor geschiedenisonderwijs. Zij hebben zelf hun eigen punt(en) gezet in het kwadrant, maar maken daar ieder hun eigen nuances bij. Niet enkel de positie die zij aanduiden op het kwadrant is belangrijk maar ook de beredenering die zij daarbij geven. In het komende gedeelte zullen eerst de posities van alle ondervraagden docenten worden besproken aan de hand van het kwadrant in figuur 5. In het tweede en derde deel worden de docenten op basis van hun uitleg en redeneringen bij het positioneren ingedeeld in categorieën, zowel voor multiperspectiviteit als voor gemeenschappelijke identiteitsvorming.

#### 4.1.1 Positionering van docenten

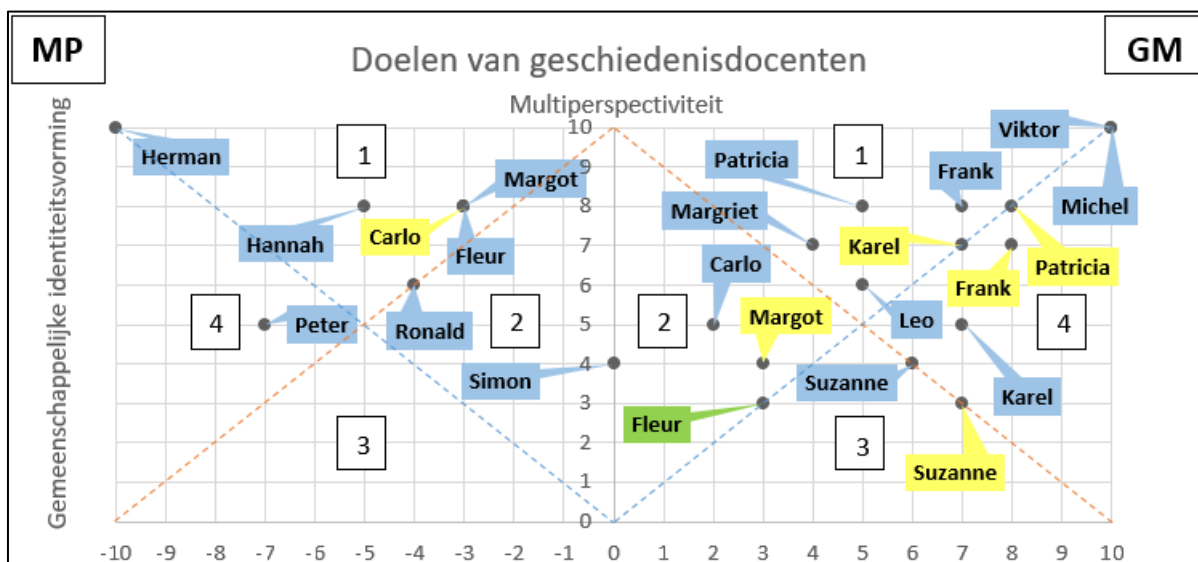
Alle docenten geven aan multiperspectiviteit belangrijk te vinden in het geschiedenisonderwijs. De mate van belang verschilt echter wel maar geen enkele respondent beoordeelt multiperspectiviteit lager dan drie uit tien. Daarmee vervalt de onderste helft van het kwadrant en blijven enkel de bovenste twee vakken over. Daartegenover zijn docenten meer verdeeld over het belang van gemeenschappelijke identiteitsvorming. Ongeveer de helft van de ondervraagden beoordeelt gemeenschappelijke identiteitsvorming met een nul of lager. In het kwadrant is ook te zien dat Carlo, Margot, Karel, Frank, Patricia, Suzanne en Fleur twee posities hebben gekozen. Fleur maakt dit onderscheid op basis van het niveau van de leerlingen. De andere docenten veranderen van standpunt wanneer het specifiek gaat over gevoelige onderwerpen. In dit hoofdstuk worden de posities van docenten afzonderlijk van elkaar, of in groepjes docenten die ongeveer dezelfde positie innemen, besproken op zowel multiperspectief als identiteitsvormend vlak. De eventuele verschuivingen van positie worden hierbij ook besproken.

Herman positioneert zich helemaal linksboven in het kwadrant (G:-10/M:+10).<sup>63</sup> Daarmee spreekt hij zich fel uit tegen gemeenschappelijke identiteitsvorming als doel van geschiedenisonderwijs en kiest hij voor multiperspectiviteit. Hij ziet geschiedenisonderwijs als het aanbieden van botsende verhalen uit het verleden waaruit iedereen zijn of haar eigen waarheid mag distilleren. Dat blijkt uit dit citaat:

*“(...) dat dé waarheid of de gemeenschappelijke gedeelde waarheid zou bestaan, vind ik een hele gevaarlijke en dat lijkt die gemeenschappelijke identiteitsvorming min of meer te suggereren. Dus daarom dat ik meestal ga voor die multiperspectiviteit (...).”<sup>64</sup>*

Zijn positie verandert niet bij gevoelige onderwerpen. Peter deelt zijn voorkeur voor multiperspectiviteit maar zet dit op een wat lagere positie (G:-7/M:+5). Bij hem gaat het er vooral om dat leerlingen vanuit hun eigen meegekregen normen en waarden naar de geschiedenis mogen kijken en dat ze respect hebben voor de mening van anderen.

Figuur 5 – positionering van docenten



**Toelichting:** Dit is het bovenste gedeelte van het kwadrant. De docenten aan de linkerkant staan negatief tegenover gemeenschappelijke identiteitsvorming en de docenten aan de rechterkant positief. In het blauw worden de posities van de docenten aangeduid. Wanneer een docent onderscheid maakte tussen doelen bij algemene geschiedenis en gevoelige onderwerpen specifiek, is diens positie wat betreft gevoelige onderwerpen in geel aangeduid. De groene markering geeft een positie aan die specifiek afhankelijk is van het niveau van de klas.

<sup>63</sup> G = Gemeenschappelijke identiteitsvorming (Horizontale as). M = Multiperspectiviteit (Verticale as).

<sup>64</sup> Interview 4; I4-c22(p8).

Hannah, Margot, Fleur, Carlo en Ronald positioneren zich allemaal tussen zes en acht voor multiperspectiviteit en -3 en -5 voor gemeenschappelijke identiteitsvorming. Carlo is van mening dat het nastreven van multiperspectiviteit een ideaalscenario is maar dat er lang niet altijd tijd voor is om dat te doen. Daarom staat zijn naam dan ook in het rechtse vak (G:+2/M:+2). Hij vindt echter wel dat juist voor gevoelige onderwerpen deze tijd wel echt genomen moet worden en dat mag zelfs ten koste van de tijd van andere onderwerpen gaan. Fleur gaat hier ook uit van een ideale situatie maar wordt geconfronteerd met het feit dat het naleven multiperspectiviteit niet altijd mogelijk is voor haar vmbo-klassen omdat deze leerlingen niet altijd kunnen begrijpen waarom er verschillende versies zijn van het verleden. Volgens Fleur kom je dan automatisch uit bij gemeenschappelijke identiteitsvorming omdat er dan een duidelijk maar eenzijdig verhaal wordt verteld dat de leerlingen kunnen begrijpen, zo legt zij uit:

*“Hoe hoger het niveau, hoe genuanceerder je beide kanten op kan gaan. Bij het vmbo-t hou ik wel bij ‘ik denk dat het precies zo en zo is gegaan’, terwijl bij het vwo en havo kun je nog wel andere standpunten er in gooien en kun je het op een andere manier aanpakken.”<sup>65</sup>*

Margot schuift juist op naar gemeenschappelijke identiteitsvorming (G:+3/M:+4) wanneer het gaat over gevoelige onderwerpen. Simon positioneert zich op het nulpunt bij gemeenschappelijke identiteitsvorming. Hij kiest voor vier op tien zonder onderscheid te maken tussen algemene geschiedenis en gevoelige onderwerpen.

Margriet, Leo en Patricia geven multiperspectiviteit een hogere beoordeling dan gemeenschappelijke identiteitsvorming maar beoordelen die laatste wel als positief. Met een score tussen de vier en vijf voor gemeenschappelijke identiteitsvorming en tussen de zes en acht voor multiperspectiviteit vinden zij beide doelen belangrijk, maar geven zij de voorkeur aan multiperspectiviteit. Patricia schuift wel op naar het evenwicht tussen beide doelen wanneer het gaat over gevoelige onderwerpen. Zij maakt deze afweging omdat zij deze onderwerpen associeert met vooroordelen die verband houden met racisme en daar een duidelijke grens wil trekken:

*“Je wilt door verschillende getuigenissen of bronnen te laten horen bepaalde vooroordelen wegnemen of denkbelden die heersen wegnemen of bijstellen.”*

---

<sup>65</sup> Interview 2; I2-c15(p6).

*Ik denk in die zin wordt maatschappelijke identiteitsvorming belangrijker, omdat je streeft naar een samenleving waarin discriminatie en racisme geen kans krijgt.”<sup>66</sup>*

Frank sluit zich bij Margriet, Leo en Patricia aan doch gaat iets meer richting de kant van gemeenschappelijke identiteitsvorming (G:+7/M:+8), zeker wanneer het gaat over gevoelige onderwerpen (G:+8/M:+7). Daarmee zit hij rond de evenwichtslijn en vind beide doelen dus ongeveer even belangrijk.

Karel en Suzanne geven beiden aan gemeenschappelijke identiteitsvorming en multiperspectiviteit belangrijk te vinden, waarbij gemeenschappelijke identiteitsvorming het belangrijkste doel is. Karel zet zich zelf op vijf voor multiperspectiviteit en zeven voor identiteitsvorming. Suzanne geeft hier respectievelijk vier en zes voor. Wat wel opvallend is, is dat hun positie op een andere manier verandert wanneer het gaat over gevoelige onderwerpen. Waar Karel multiperspectiviteit meer waarde geeft (G:+7/M:+7), levert Suzanne in op multiperspectiviteit en neigt ze nog meer naar gemeenschappelijke identiteitsvorming (G:+7/M:+3).

In de rechterbovenhoek (G:+10/M:+10) staan Viktor en Michel. Zij geven aan beide doelen absoluut belangrijk te vinden in het geschiedenisonderwijs en geven geen voorkeur aan een van de twee. Zij vereenzelvigen deze twee doelen zelfs tot één doel. Zoals Michel aangeeft moet *“de gemeenschappelijke identiteit zijn dat je bewust moet zijn van de multiperspectiviteit in de samenleving, in mensen, in jezelf en dat soort zaken.”* Door deze samen te voegen kom je uit bij een gemeenschappelijke, multiperspectieve identiteitsvorming. Michel en Viktor veranderen beiden niet van standpunt als het gaat over gevoelige onderwerpen. Wel maakt Viktor, en Michel in mindere mate ook, een hard onderscheid tussen gemeenschappelijke multiperspectieve identiteitsvorming en gemeenschappelijke nationale identiteitsvorming zoals traditionalistische historici voorstellen.

#### 4.1.2 Definities van Multiperspectiviteit

Het kwadrant laat zien dat alle ondervraagden multiperspectiviteit een belangrijk doel vinden van het geschiedenisonderwijs. Ondanks de overstemming dat multiperspectiviteit in de

---

<sup>66</sup> Interview 10; I10-c12(p9).

geschiedenisles zeer belangrijk is, verschillen de docenten van mening over hoe multiperspectiviteit gedefinieerd moet worden en met welke reden dit moet worden toegepast. Grofweg zijn de docenten in drie categorieën te verdelen als het aankomt op hoe zij multiperspectiviteit definiëren en met welke redenen zij hun positie ondersteunen. Bij gemeenschappelijke identiteitsvorming zijn ook drie verschillende definities te onderscheiden. In figuur 6 is een overzicht opgenomen van alle categorieën met hun leden. Deze categorieën zijn gekoppeld aan belangrijke concepten binnen het geschiedenisonderwijs. Alle docenten die in een categorie behorende bij gemeenschappelijke identiteitsvorming zijn geplaatst, zitten ook in een categorie voor multiperspectiviteit. Dit maakt ook dat de nuanceverschillen hier veel kleiner zijn en er dus meer overlap tussen categorieën zitten. Voor theoretische doeleinden worden deze categorieën uit elkaar getrokken aangezien anders elke één of twee docenten hun eigen categorie zouden vormen en het spectrum versplinterd zou raken. Eerst zullen de drie categorieën van multiperspectiviteit worden bestudeerd, daarna die van gemeenschappelijke identiteitsvorming. Bij alle categorieën wordt aandacht besteed aan de definitie die gehanteerd wordt, welke docenten er bij horen en hoe zij dat uitlegen.

Figuur 6 – Indeling van doelen in categorieën

Docenten	Multiperspectiviteit			Gemeenschappelijke identiteitsvorming		
	Nuanceren en verschillen de kanten belichten (A)	Kritisch denken over de maatschappij (B)	Bevorderen van socialisatie (C)	Collectief Geheugen (D)	Democratische identiteitsvorming (E)	Praktische beperkingen (F)
Carlo			X			X
Fleur		X				X
Frank		X		X		
Herman		X				
Karel	X			X		
Leo	X			X	X	
Hannah			X			
Margriet			X		X	
Michel	X				X	
Patricia			X		X	
Suzanne	X			X		
Peter			X			
Ronald		X				
Simon			X			
Viktor	X				X	

### *Nuanceren en verschillende kanten belichten*

De categorie “Nuanceren en verschillende kanten belichten” is samengesteld uit vijf docenten (Karel, Leo, Michel, Suzanne en Viktor) die bij het positioneren de motivatie geven dat zij het belangrijk vinden om verschillende kanten te belichten. De voornaamste reden hiervoor is het kunnen nuanceren van het bestaande verhaal. Zij vinden dat het bestaande verhaal te veel vanuit één perspectief wordt verteld en willen een meer verruimende geest ten opzichte van de eigen nationale geschiedenis. Leo wil *“zijn leerlingen voor ogen houden dat wit en zwart niet bestaat in het verleden dat dat meer verschillende grijstinten zijn.”*<sup>67</sup> Dus er kan nog steeds een nationaal verhaal zijn, maar dan wel met toevoegingen van mensen met een andere kijk op dit verhaal. Er moet ruimte zijn om deze nuances te kunnen maken in de klas. Opvallend is dat alle vijf de docenten zich rond de evenwichtslijn tussen multiperspectiviteit en gemeenschappelijke identiteitsvorming plaatsen en beide doelen dus even belangrijk vinden. Zij willen dat geschiedenis bijdraagt tot gemeenschappelijke identiteitsvorming én tot een bepaalde gemeenschapsvorming, maar willen dit wel bereiken met een geschiedenis die open staat voor verschillende narratieven. Juist door ruimte te geven aan verschillende culturele identiteiten om hun verhaal aan bod te laten komen willen zij dat alle aspecten van de geschiedenis die de gemeenschap bindt vertegenwoordigd zijn in het verhaal dat de jongeren leren op school. Volgens deze docent kun je door verschillende bronnen te gebruiken uit verschillende perspectieven toch één gezamenlijk verhaal creëren waarin iedere invalshoek vertegenwoordigd wordt:

*“Die ene identiteit is dat je bewust bent van andere ideeën en perspectieven om je heen, dan is dat een groot goed. (...) Ik vind wel dat geschiedenis een verhaal moet bieden van eenheid en bescheidenheid. Dat is het verhaal van geschiedenis en daarom moeten we verschillende bronnen analyseren die tegengestelden kunnen zijn. Niet om te zeggen wie er goed of minder goed is hoewel je dat wel kunt op basis van een aantal criteria, maar dan zeg je als we deze twee tegengestelde bronnen met elkaar combineren levert dat dit nieuwe verhaal op waarin verschillende invalshoeken en perspectieven worden gecombineerd.”*<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Interview 6; I6-c21(p10)

<sup>68</sup> Interview 9; I9-c16(p7-8)

Deze categorie sluit dicht aan bij de categorie “Democratische identiteitsvorming” uit de hoek van de gemeenschappelijke identiteitsvorming aangezien het bouwt op de gezamenlijke consensus dat men in een samenleving verschillend is. Toch focussen docenten uit deze categorie zich meer op het vertellen van het juiste verhaal door alle bronnen daarin mee te nemen dan op democratische waarden.

### *Kritisch denken over de maatschappij*

De tweede categorie binnen de richting multiperspectiviteit is die van het “Kritisch denken over de maatschappij”, met vier docenten, met name Fleur, Frank, Herman en Ronald. Met kritisch denken in het geschiedenisonderwijs bedoelen zij ten eerste het vermogen van de leerlingen om zelf de keerzijden te kunnen aangeven in informatie, zowel over het verleden als over de actualiteit. Daarnaast behoort ook de vaardigheid om op een kritische manier de betrouwbaarheid van bronnen te beoordelen tot kritisch denken, of zoals Herman uitlegt:

*“zich ook niet zo snel door bepaalde mediaberichten in een hoek laten zetten, omdat ze weten dat er veel meer aan de hand kan zijn wat daarachter zit.”<sup>69</sup>*

Bovendien vinden deze docenten het ook belangrijk dat leerlingen historische gebeurtenissen en actualiteiten voor zichzelf kunnen plaatsen en daar hun eigen mening over kunnen vormen. Ronald legt ‘kritisch denken’ uit met het volgende citaat:

*“Ik ben niet zozeer van "Nederlanders maken" en daar kneden en dan zien wat er uitkomt. Ik wil meer opvoeden tot kritische mensen die zelf nadenken, die de keerzijde zien.”<sup>70</sup>*

Fleur, Herman en Ronald positioneren zich in het linksbovenste vak van het kwadrant, boven de zes voor multiperspectiviteit en onder -3 voor identiteitsvorming. Daarbij is Herman de absolute uitschieter helemaal linksboven in. Frank sluit qua positionering niet aan bij de rest, maar is wel voorstander van multiperspectiviteit als het ontwikkelen van kritisch denkvermogen bij leerlingen:

*“ik snap wel het belang van normen en waarden maar ik zou toch hoofdzakelijk de klemtoon leggen op dat ze toch zelfstandig kritisch kunnen denken.”<sup>71</sup>*

---

<sup>69</sup> Interview 4; I4-c1(p1)

<sup>70</sup> Interview 13; I13-c11(p6).

<sup>71</sup> Interview 3; I3-c23(p14)

Hij staat nog wel open voor de voordelen van gemeenschappelijke identiteitsvorming maar is bang dat het kan leiden tot een soort propagandamachine:

*“dat vind ik ook een beetje het gevaarlijke punt bij die gemeenschappelijke identiteit, dat het soms een tool zou kunnen worden voor een soort van propaganda.”<sup>72</sup>*

Volgens de docenten in deze categorie zorgt het bespreken van verschillende kanten van een verhaal ervoor dat leerlingen zich kritisch tegenover informatiebronnen gaan houden. Ze hebben ervaren dat aan alle verhalen altijd meerdere kanten zitten en dat het weglaten van een perspectief een vertekend beeld kan geven. Dit lijkt op de eerste categorie maar verschilt in het feit dat bij deze categorie de ontwikkeling van kritisch denkvermogen bij de leerlingen centraal staat en bij de vorige de docent moet zorgen voor nuance. Een ander verschil is dat het doel hier is om kritische burgers te genereren die weten hoe de maatschappij in elkaar zit en die in staat zijn om eenzijdige beïnvloeding te voorkomen, zoals uit de citaten van Herman en Ronald kan worden afgelezen.

### *Bevorderen van socialisatie*

De derde categorie koppelt verschillende redeneringen van docenten die gericht zijn op de verhouding tussen het lerende individu en de samenleving, overkoepeld met het begrip ‘socialisatie’. Zes docenten, met name Carlo, Hannah, Margriet, Patricia, Peter en Simon, kunnen in deze categorie worden ingedeeld. Volgens de docenten in deze categorie is het inbouwen van multiperspectiviteit het kunnen erkennen van de verantwoordelijkheden van iemand die opgroeit tot actief lid van een samenleving. Daarbij wordt verwacht dat zij oog hebben voor de perceptie van de ander uit tolerantie en respect voor elkaars achtergrond. Respect hebben voor elkaar is een belangrijke voorwaarde voor een solidaire samenleving. Respectvol zijn tegenover de ander en empathie tonen voor de achtergrond van de ander kan volgens deze docenten bereikt worden door ook hun cultuur en hun identiteit een plaats te geven in de geschiedenisles. Carlo legt dit socialiserende doel van geschiedenis als volgt uit:

*“Het is juist heel belangrijk om heel veel verschillende invalshoeken te bekijken zodat elke leerling zichzelf kan identificeren met een invalshoek en eventueel*

---

<sup>72</sup> Interview 3; I3-c22(p14)



*kan zien dat er verschillende verhalen zijn om ook begrip te tonen voor andere perspectieven.”<sup>73</sup>*

Het begrip socialisatie is aan deze categorie gegeven aangezien een leerling op school gevormd wordt tot een zelfstandig volwassen mens dat haar verantwoordelijkheden neemt in de maatschappij. Het beseffen dat de maatschappij culturele lijnen overstijgt en zodoende ruimte geven voor het verhaal van de ander zorgt meer sociale samenhang tussen verschillende identiteitsgroepen. Het volgende citaat van Peter ondersteunt dit.

*“We moeten ons juist leren bewegen in een multiculturele pluriforme samenleving. Dan is die vaardigheid van verplaatsen in andere mensen heel handig, dus dat je je kunt je verplaatsen in andere mensen in hun standpunten. Dat is het cement van de samenleving, niet een gedeelde identiteit want we zijn allemaal verschillend, maar de vaardigheid om je in die andere groepen en individuen te verplaatsen. Dan heb je het over Multiperspectiviteit volgens mij zou Biesta dat dan socialisatie noemen.”<sup>74</sup>*

#### 4.1.3 Definities van Gemeenschappelijke identiteitsvorming

In tegenstelling tot multiperspectiviteit wordt gemeenschappelijke identiteitsvorming door wat minder docenten gewaardeerd. De tien docenten die gemeenschappelijke identiteitsvorming een positieve score hebben gegeven zijn in drie categorieën te verdelen. Het begrip gemeenschappelijke identiteitsvorming roept namelijk verschillende associaties op bij de ondervraagde docenten. Deze categorieën zullen in het volgende gedeelte worden besproken. Zie figuur 6 voor een schematisch overzicht.

##### *Collectief geheugen*

De eerste categorie is die van het doorgeven en het in stand houden van het collectieve geheugen. Karel, Leo (deels), Suzanne en Frank zijn op basis van hun argumentatie in te delen bij deze categorie. Deze docenten vinden het belangrijk dat de geschiedenisles een soort collectief geheugen in stand houdt. Het collectieve geheugen bestaat uit historische feiten en gebeurtenissen die bij hebben gedragen tot de ontwikkeling van de samenleving zoals die nu is. Volgens Karel moet je om een hechte samenleving te kunnen vormen op de hoogte zijn

---

<sup>73</sup> Interview 1; I1-c16(p4)

<sup>74</sup> Interview 12; I12-c13(p5-6)

van het ontstaansverhaal van de samenleving. Alleen door deze ontstaanscontext te beheersen kun je begrijpen hoe de samenleving werkt.

*“Kijk het doel is dat mensen begrijpen hoe de wereld om zich heen werkt en dat je daar verschillende kanten in ziet. En dat leer je onder andere omdat je een soort verhaal hebt dat je samen mee hebt kunnen maken. (...) Je moet een soort gemeenschappelijk verhaal hebben. Ook een eigen verhaal, maar je bent natuurlijk niet in je eentje want je bent een samenleving en daarom moet je het ook op deze manier weten wat je samen hebt meegemaakt.”<sup>75</sup>*

Daarbij geeft hij wel de nuance dat er ruimte moet zijn voor een eigen verhaal, maar die is ondergeschikt aan het gemeenschappelijke verhaal van de samenleving. Aangezien deze docenten ook voorstander zijn van multiperspectiviteit en ook open staan voor andere perspectieven moet er in dit verhaal ruimte zijn voor meerdere perspectieven. Leo geeft daar op deze manier zijn invulling aan:

*“door feitenkennis kan er inderdaad wel een consensus komen en kunnen al die perspectieven meer naar elkaar toegroeien. Dat er meer een synthese kan komen en wat minder, een minder gepolariseerd verhaal kan komen tussen groep A en tussen groep B bijvoorbeeld omdat men alleen maar meer feiten kent.”<sup>76</sup>*

Alle docenten in deze categorie zitten in het kwadrant tussen de punten vijf en acht op de horizontale as. Op de verticale as is er wat meer verschil met Frank op acht en Suzanne op drie. Op Leo na veranderen alle docenten van positie bij gevoelige onderwerpen. Waar Karel juist minder belang hecht aan gemeenschappelijkheid, neemt dat bij Suzanne en Frank toe. Suzanne vindt dat bij gevoelige onderwerpen er juist minder aandacht moet zijn voor verschillende perspectieven om de gemeenschappelijkheid te kunnen behouden:

*“Ik denk dat je dan toch sneller geneigd bent om ze te zeggen dat dit toch het algemene narratief is waar wij ons allemaal enigszins aan moeten houden.”<sup>77</sup>*

### *Democratische identiteitsvorming*

Vijf docenten zijn in te delen in de categorie ‘Democratische identiteitsvorming’. Michel, Viktor, Patricia, Margriet en Leo (deels) bedoelen met deze democratische

<sup>75</sup> Interview 5; I5-c20(p7); I5-c24(p7)

<sup>76</sup> Interview 6; I6-c23(p11)

<sup>77</sup> Interview 11; I11-c12(p6)

identiteitsvorming het uitdragen van de consensus dat in een moderne democratie alle mensen gelijkwaardig behandeld moeten worden en zo dus ook hun culturele identiteit mogen uitdragen en hun eigen geschiedenis mogen vertellen. Leo legt dit als volgt uit:

*“[Inzien] dat er maar één gemeenschappelijkheid is, namelijk het feit dat iedereen in een democratie recht heeft op zijn individuele mening en dat er verschillende groepen zijn en dat wat die groepen bindt is dat ze allemaal lid zijn van een democratische maatschappij.”<sup>78</sup>*

Vanuit de democratische gedachte heeft iedereen in de samenleving recht op zijn of haar eigen mening en moet dit daarom ook toelaatbaar zijn in het geschiedenisonderwijs. In het geschiedenisonderwijs moet iedereen vrij zijn om zijn of haar eigen identiteit te mogen bestuderen. Verder is dus niet het doel om een gemeenschappelijk verhaal te creëren maar juist om een gemeenschappelijke identiteit te ontwikkelen waarbij iedereen het recht heeft om verschillend te zijn of verschillend te denken. Daarbij is het wel belangrijk om op te merken dat juist de maatschappij en niet de overheid het initiatief moet geven tot het verdiepen van verschillende identiteiten. Met andere woorden zou de samenleving in moeten zien dat verschillende identiteiten onder druk staan en anderen de kans geven hun identiteit in de geschiedenis kleur te geven. Daarbij dient wel opgemerkt te worden dat de vrijheid om zichzelf uit te drukken niet onbeperkt is. Binnen de democratische maatschappij moeten ook afspraken worden gemaakt over de grenzen van het uitdragen van de verschillende perspectieven. Er moet immers ook een gemeenschapsgevoel uit voortkomen. Margriet legt het als volgt uit:

*“Die gemeenschappelijke identiteitsvorming, het is wel belangrijk om een waarden- en normenpatroon te hebben. Je spreekt regels met elkaar af waar je je aan houdt. (...) Maar dat het ook wel belangrijk is dat we in onze samenleving afspraken maken over wat we wel of niet tolereren van elkaar.”<sup>79</sup>*

Respect en tolerantie voor de ander is hierbij een belangrijk aspect. Patricia verwijst ook naar de consensus dat racisme en discriminatie echt grensoverschrijdende uitingen zijn in het onderwijs en de maatschappij. Daarbij volgt zij Artikel 11 van de Belgische Grondwet dat

---

<sup>78</sup> Interview 6; I6-c20(p10)

<sup>79</sup> Interview 8; I8-c13(p7); I8-c15(p7)

discriminatie op welke grond dan ook verbied. In Nederland is deze clausule vastgelegd in Artikel 1.

In Michels redentie worden de begrippen gemeenschappelijke identiteitsvorming en multiperspectiviteit onvoorwaardelijk met elkaar verbonden:

*“Het is een valse tegenstelling die gemeenschappelijke identiteitsvorming ik zei al uiteindelijk zijn wij er als docenten om de maatschappij een beetje mooier te maken. Dus ik zit heel erg in het gemeenschappelijke, maar die gemeenschappelijke kan zijn: ‘we zijn hier met zijn allen. We zijn hier met heel veel verschillende mensen.’ Dus die gemeenschappelijke identiteitsvorming kan het bewust zijn en erkennen en het waardevol vinden van Multiperspectiviteit dat moet de combinatie zijn als je het over deze twee doelen van het geschiedenisonderwijs hebt.”<sup>80</sup>*

Deze houding is ook terug te zien in figuur 5. Alle docenten in deze categorie positioneren zich namelijk in het vak GM1, waarmee aangegeven wordt dat ze beide begrippen belangrijk vinden, maar net iets meer de voorkeur geven aan multiperspectiviteit. Michel én Viktor nemen allebei zelfs positie in op het evenwichtspunt +10/+10 en geven aan beide begrippen evenveel absolute waarde. Viktor werd ook gevraagd hoe zijn positie zou veranderen als gemeenschappelijke identiteit gelijk zou staan aan nationale identiteit. Hij sprak zich daar fel tegen uit:

*“we hebben als mensheid ook een soort van nieuw verhaal nodig waar we met zijn alle in geloven omdat we anders in al die kleine nationale klotekwesties gewoon strijdend ten onder gaan.”<sup>81</sup>*

### *Praktische beperkingen*

Fleur en Carlo geven aan gemeenschappelijke identiteitsvorming minder belangrijk te vinden maar nemen toch positie in aan de rechterkant van het kwadrant (Carlo enkel voor de algemene onderwerpen en Fleur enkel voor vmbo) omdat zij erkennen dat er praktische bezwaren zijn die het consequent toepassen van multiperspectiviteit belemmeren. Volgens Carlo ligt dit vooral aan de krappe tijdsplanning waardoor alle onderwerpen in hooguit drie

---

<sup>80</sup> Interview 9; I9-c15(p7)

<sup>81</sup> Interview 15; I15-c12(p9)

lessen moeten worden besproken. Daardoor is er maar weinig tijd om echt verschillende perspectieven aan het woord te laten.

*“Het is moeilijk om elke les vanuit heel veel verschillende invalshoeken te bekijken omdat je gewoon beperkte tijd hebt. Soms moet je gewoon een gemeenschappelijk verhaal ophangen om het ook zo duidelijk mogelijk te maken. Voor leerlingen is het niet altijd gemakkelijk om het vanuit heel veel perspectieven te bekijken. Dus dat is eerder praktisch gezien, aangezien dat het ook een deel van de geschiedenis uit eigen land is denk ik ook dat het identiteitsvormend werkt terwijl dat niet echt mijn bedoeling is.”<sup>82</sup>*

Carlo heeft het ook over de extra moeilijkheidsgraad die multiperspectiviteit met zich meebrengt. Fleur onderkent ook dat leerlingen op praktische niveaus multiperspectiviteit minder goed kunnen begrijpen dan hun schoolgenoten op havo en vwo. Dit resulteert er vaak in dat de docenten voor deze klassen vaak een wat meer eenzijdig verhaal vertellen terwijl ze multiperspectiviteit ambiëren. Dit probleem wordt ook door Ronald aangekaart.

## 4.2 Hoe beïnvloed de visie van docenten hun op pedagogisch handelen?

In het vorige gedeelte zijn de ondervraagde docenten gepositioneerd op het kwadrant en op basis van hun argumentatie ingedeeld in categorieën met een bepaald gemeenschappelijk doel op het gebied van multiperspectiviteit én gemeenschappelijke identiteitsvorming. De visies van docenten met betrekking tot het identiteitsdebat en het geschiedenisonderwijs zijn hiermee inzichtelijk gemaakt. Het is echter ook van belang om te weten hoe docenten deze visie werkelijk in de praktijk brengen. De docenten werden ieder drie casussen voorgelegd waarin leerlingen een controversiële opmerking maakten over de gevoelige onderwerpen kolonialisme, slavernij en racisme. Deze zijn weergegeven in figuur 7. Vervolgens werd hen gevraagd hierop te reageren alsof deze opmerking in hun klas gemaakt zou worden. Eerst worden acht manieren van reageren besproken daarna zullen archetypes worden opgesteld waarin en bepaalde omgang met controversiële opmerkingen in de klas geprofileerd wordt.

---

<sup>82</sup> Interview 1; I1-c15(p4)

Figuur 7 – De drie controversiële opmerkingen

Casus	Uitspraak:	Onderwerp
1	<i>Die zwartjes moeten hun mond houden, het is onze cultuur en niet die van hen!”</i>	Zwarte Piet
2	<i>Morgen gaan we met een stel vrienden het standbeeld van J.P. Coen/Leopold II bekladden. Dit kan niet meer we nemen zelf het heft in handen.</i>	Standbeelden
3	<i>we moeten niet zo zeuren over slavernij. Wij zijn er rijk van geworden en het viel allemaal wel mee. Ze moeten blij zijn want ze wonen nu allemaal hier anders hadden ze nog steeds in Afrika gewoond</i>	Slavernij

#### 4.2.1 Manieren van reageren

Op basis van de interviews kunnen acht manieren van reageren worden afgeleid. Dit zijn het open gooien van de discussie, de eigen mening geven, counteren met tegenargumenten of kritische vragen, de leerling de kans geven zichzelf uit te leggen, de leerling aan het denken zetten, de grens aangeven, vragen waarom de leerling dit zegt en alternatieven verkennen en tegenlicht bieden. Deze worden in figuur 8 weergegeven met het aantal reacties dat per casus is gegeven.

Figuur 8 – Manieren van reageren per casus

Aantal gegeven reacties per casus			Casus			Aantal docenten
			Zwarte Piet	Standbeelden	Slavernij	
Manieren van reageren	1	Discussie open gooien	2	2	4	6
	2	Eigen mening geven	1	4	0	4
	3	Counteren met tegenargumenten en kritische vragen	6	2	6	9
	4	Kans geven zichzelf uit te leggen	5	5	4	9
	5	Aan het denken zetten	3	1	7	6
	6	Grens aangeven	8	4	4	9
	7	Vragen waarom de leerling dit zegt	3	3	0	5
	8	Alternatieven verkennen en tegenlicht bieden	0	6	0	4

### *De discussie opengooien*

De eerste manier is het opengooien van de discussie. Wanneer docenten de discussie opengooien geven zij ten eerste aan dat er ruimte is voor meerdere meningen en dat iedereen recht heeft op zijn of haar mening. Daarnaast sturen zij ook aan op een discussie zonder daar zelf inhoudelijk op te reageren. Deze reactie wordt acht keer door zes docenten gegeven, met name bij casus slavernij. Carlo is een van die docenten, en geeft de volgende reactie:

*“Ik zou ten eerste al zeggen dat niemand zijn mond moet houden, dus dat je sowieso in een debat iedereen zijn mening moet horen”.*<sup>83</sup>

Ronald legt ook de nadruk op het voeren van een klassikale discussie:

*“Kijk, iemand die roept dat om aandacht, die wil provoceren en dan geef je hem de ruimte om te provoceren. Daarna probeer je een inhoudelijke discussie aan te geven. En op het moment dat die wat zegt kun je de klas erbij betrekken. Vinden jullie dat ook zo en hoe zit dat of is er een andere waarheid? Of kun je dat anders zien? Maar dat is wel een beetje fingerspitzengefühl.”*<sup>84</sup>

### *Eigen mening geven*

De tweede manier is het geven van de eigen mening. De docent reageert dan door zijn of haar eigen kijk op de zaak waarover de leerling zich uitspreekt te geven. Deze reactie wordt vijf keer door vier verschillende docenten gegeven. Opvallend is dat dit vier keer gebeurt bij de standbeeldendiscussie en slechts één keer bij de Zwarte Pietendiscussie. De standbeeldendiscussie prikkelt Karel om zijn eigen mening te geven:

*“Ik denk wel dat ik heel snel dan wel mijn eigen mening zou geven, dat je nooit zomaar het heft in eigen hand moet nemen. En vervolgens dan gaan praten welke redenen wel en welke redenen niet (...)”*<sup>85</sup>

Carlo geeft zijn eigen kijk op het begrip ‘onze cultuur’ bij de Zwarte Pietendiscussie maar vermeld niet dat dit zijn eigen mening is:

*“ik zou zeker ook vermelden dat het niemand zijn cultuur is he. Cultuur verandert dagelijks en iedereen die daar bij komt maakt daar deel van uit en*

---

<sup>83</sup> Interview 1; I1-c7(p3)

<sup>84</sup> Interview 13; I13-c9(p5)

<sup>85</sup> Interview 5; I5-c15(p5)

*verandert die cultuur mee. Dus zo'n vaste kijk op cultuur vind ik een heel slechte kijk op cultuur, dus cultuur verandert heel de tijd."*<sup>86</sup>

### *Counteren met kritische vragen of tegenargumenten*

In de tabel kan worden afgelezen dat negen docenten de opmerking counteren door kritische vragen aan de betreffende leerling te stellen of door tegenargumenten te geven. Ze veroordelen de uitspraak dan op inhoudelijk vlak en geven de volgens hun juiste redenering bij dit onderwerp. Het counteren gaat vaak in op de argumentatie van de leerling die in de ogen van de docenten te kort schiet. De docenten stellen vragen aan de leerlingen die er voor moeten zorgen dat de leerling inziet dat hij of zij het niet bij het juiste eind heeft en zal terugkomen de uitspraak. Het opwerpen van tegenargumenten heeft hierbij hetzelfde doel. Vaak wordt hiermee aangesproken op het betrekken van de andere kant in het verhaal. Er worden veertien van deze counterreacties gegeven, waarvan zes op de Zwarte Pietendiscussie en de uitspraak over slavernij en slechts twee keer op de standbeeldendiscussie. Herman geeft de volgende reactie op de uitspraak over Zwarte Piet:

*"Ik zou ook tegenvoorbeelden aanhalen. Ik zou het ook gewoon omdraaien in de klas en zeggen van: 'wil dat dan zeggen dat jij niks van hen mag zeggen en over hun cultuur omdat jij wit bent?' Dus ik zou het omdraaien en hem laten voelen dat hij dan vastloopt in zijn eigen redenering natuurlijk."*<sup>87</sup>

Hij legt hierbij de nadruk op de magere onderbouwing van de leerling. Hannah gaat meer persoonlijk in op de leerling bij de opmerking over slavernij:

*"ja, jij bent 14 of 15, je weet niet beter, dat heb ik een beetje. Wat denk jij wel eigenlijk, dat krijg ik een beetje dat gevoel. Ho eens. Jij bent daar nog nooit geweest. Volgens mij weet jij helemaal niet waar je over praat, daar wordt ik een beetje van hrrghh."*<sup>88</sup>

Zij stelt de leerling vragen waar die niet echt antwoord op kan geven maar die eerder bedoeld zijn om de uitspraak van de leerling te niet te doen.

---

<sup>86</sup> Interview 1; I1-c8(p3)

<sup>87</sup> Interview4; I4-c12(p12)

<sup>88</sup> Interview 7; I7-c14(p10)



### *De leerling de kans geven zichzelf uit te leggen*

De vierde manier van reageren is de leerling de kans te geven om zichzelf uit te leggen. De docent vraagt dan de leerling zich te herformuleren en daarbij aan te geven waarom hij of zij dit zo vindt. Daarbij krijgt de leerling voldoende ruimte om zichzelf goed uit te leggen zonder dat daar gelijk een oordeel over geveld wordt. Vervolgens kan er dan een gesprek op gang komen waarin de leerlingen en docenten op een rustige en beheerste manier op elkaar reageren. Ook deze manier wordt door negen docenten gebruikt. De veertien gegeven reacties zijn enigszins gelijk verdeeld over de drie casussen. Ronald reageert op deze manier bij de casus over het standbeeld van Coen:

*“Dan zou ik zeggen: 'het is goed dat je die mening hebt, maar waar baseer je die op? Hoe kom je daar aan? Wat heeft die man dan fout gedaan in jouw ogen om dat te doen en leg eens uit.’”<sup>89</sup>*

Hier vraagt hij dus door naar de achterliggende argumentatie. Fleur geeft de leerling ruimte om er voor te zorgen dat deze open staat voor een gesprek:

*“Je moet zo’n leerling met respect behandelen anders krijg je het niet terug. Ik wil iets bereiken, namelijk dat ie dat niet meer zegt, dat ie die woorden niet meer gaat gebruiken.”<sup>90</sup>*

### *De leerling aan het denken zetten*

Zes docenten kiezen ervoor om de leerling aan het denken te zetten over de gemaakte opmerking. Daarbij kunnen zij ingaan op de argumentatie van de leerling, maar vooral op het gevoelig maken van het onderwerp. Ze betrekken het dan op de persoonlijke situatie van de leerling en draaien die situatie om zodat de leerling zich moet verplaatsen in de rol van het slachtoffer. Zeven van de elf reacties zijn gegeven bij de casus slavernij, drie bij Zwarte Piet en één bij de standbeelden. Margriet zet de leerlingen aan het denken over slavernij door het in de context van de leerling te plaatsen:

*“Wat zou het voor jou betekenen als je ontruikt wordt aan jouw samenleving? Want dat is waar we het over hebben. Dat maakt slavernij zo erg. Dat je ontruikt wordt uit, hè, dat je weggerukt wordt uit de samenleving die je kent en waarin je wortels hebt. Je wordt verplaatst naar de andere kant van de*

---

<sup>89</sup> Interview 13; I13-c16(p14)

<sup>90</sup> Interview 2; I2-c11(p5)

*wereld en daar heb je niets in jouw referentie. Dát maakt slavernij zo erg. Nou en ik denk dat als je dat naar een leerling toe weet te verplaatsen en daar begrip voor kunt kweken van ‘oh wacht even, dat betekent..’ Als je dan zegt van ‘stel je voor dat jij gewoon nu op een andere school in Groningen moet. Jij kent daar niemand en iedereen spreekt daar dialect en jij moet maar doen wat er gezegd wordt. Wat zou dat voor jou betekenen?’<sup>91</sup>*

### *De grenzen aangeven*

Met de grenzen aangeven wordt geduid op de verschillende manieren waarop de docent de leerling aanspreekt op het taalgebruik of andere kwetsende opmerkingen. Zij geven aan uitingen van racisme en discriminatie niet te tolereren in de klas en vragen van de leerling om dit te herformuleren of deze toon in het vervolg niet meer te gebruiken. Negen docenten geven in totaal zestien keer deze reactie, waarvan de helft bij de casus Zwarte Piet, en een kwart bij de andere twee casussen. Karel spreekt de leerling bij de eerste casus aan op het gebruik van ‘die zwartjes’:

*“Ik zou de leerling er in eerste instantie op aanspreken dat ie het heeft over ‘die zwartjes’. Dat dat niet de manier is om met elkaar om te gaan want als je het zo noemt, dan gebruik je het als een soort scheldwoord en dat moet je in ieder geval al niet doen als je het over bevolkingsgroepen hebt.”<sup>92</sup>*

Hannah wijst de leerling op het verbod op discriminatie bij de casus over slavernij:

*“Daar zou ik wel effe een hartig woordje mee gaan spreken, met diegene. Dat zou ik ook wel in de klas doen, denk ik. (...) met hen allemaal gelijk, maar dat komt ook doordat onze school gebaseerd is op Artikel één van de grondwet. Dus ik zou daar wel wat van vinden.”<sup>93</sup>*

### *Vragen waarom de leerling het zegt*

Vijf docenten willen niet alleen weten wát de leerling zegt, maar interesseren zich er ook in waarom de leerling een bepaalde opmerking maakt. Zij willen weten wat er achter ligt waardoor de leerling zoiets zegt. Het gaat ze dan niet om argumentatie maar eerder om hoe serieus de leerling zoiets meent. Zij willen dan weten of ze dit zeggen om stoer te doen of om te provoceren of omdat ze er echt achter staan. Ook willen docenten weten of er

---

<sup>91</sup> Interview 8; I8-c12(p10)

<sup>92</sup> Interview 5; I5-c13(p5)

<sup>93</sup> Interview 7; I7-c13(p9)

gevoeligheden zijn waardoor de leerling zo reageert, bijvoorbeeld in de achtergrond van de leerling. De docenten willen op basis van die informatie kunnen beslissen hoe ze de opmerking verder afhandelen. Dit wordt niet gevraagd bij de opmerking over slavernij maar wel bij de andere twee opmerkingen. Een van de docenten die wil weten waarom de leerling een standbeeld wil bekladden is Frank. Hij reageert als volgt:

*“En nu ik zou kunnen vragen van ‘hoe komt het dat het je zo hard raakt, dat je zo eigenlijk bijna criminele feiten wilt gaan plegen om zo te gaan ingrijpen in deze vorm van protest? Zijn er andere manieren hoe dat je uw mening zou kunnen uiten of zou dat beeld op een bepaalde manier ook nog op een andere plaats terecht kunnen?’”<sup>94</sup>*

Hannah wil echter graag weten hoe serieus de leerling is over de Zwarte Pietendiscussie:

*“Als iemand dat zou zeggen, dan zou ik heel graag willen weten waarom die dat zo zegt. Allereerst, ik zou niet meteen er bovenop springen, denk ik, want waarschijnlijk is het iets wat hij uit zijn omgeving ook gehoord heeft. Want ik zit met kinderen van 13/14. Dat zijn natuurlijk pubers, dus ik ga er vanuit die het ergens heeft opgepikt en denkt nou ik ga dit eens proberen.”<sup>95</sup>*

### *Verkennen van alternatieven en tegenlicht bieden*

De laatste manier is het verkennen van alternatieven en het bieden van tegenlicht. Het is niet zozeer de bedoeling om de leerling hierbij te overtuigen van zijn of haar eigen ongelijk maar eerder om de leerling mee te geven dat er ook andere manieren zijn waar ook aan gedacht kan worden. Er wordt dan een alternatief bedacht voor het extreme gedachtegoed dat de leerling heeft. Alle vier docenten geven hun reacties op de opmerking bij de standbeeldendiscussie. Zij willen het plan om het beeld te bekladden niet meteen veroordelen maar stellen voor om hun onvrede op een andere manier te uiten. Dit doet Margriet op de volgende manier:

*“Zou het eigenlijk niet beter zijn om een brief te schrijven aan het gemeentebestuur, waar het staat, in Hoorn, J. P. Coen, om aan te geven dat jij dat beeld aanstootgevend vindt. En misschien dat je dan een gesprek*

---

<sup>94</sup> Interview 3; I3-c16(p11)

<sup>95</sup> Interview 7; I7-c23(p8)

*daarover kunt hebben met hem. Dat lijkt me verstandiger dan dat je vernielzuchtig wordt.*<sup>96</sup>

### Conclusie

Al met al reageren docenten zeer verschillend op dezelfde uitspraken. Er is echter wel veel overlap tussen de verschillende reacties die het lastiger maken om een verband te leggen met de verschillende visies. Een klein aantal archetypes waarin het praktisch handelen van een docent wordt omschreven zou daar meer geschikt voor zijn.

### 4.2.2 Archetypen

In figuur 10 staat weergegeven welke docenten op welke manieren hebben gereageerd op de controversiële opmerkingen uit de drie casussen. In de tabel is te zien dat docenten veel verschillende manieren hebben om op deze opmerkingen te reageren. Carlo alleen al gebruikt vier verschillende manieren, Viktor zelfs vijf. De tabel geeft wel weer hoeveel docenten bepaalde manieren gebruiken maar zegt echter niks over welke manier het belangrijkste is voor een bepaalde docent. Om echt een goed inzicht te krijgen in hoe docenten hun doelen voor geschiedenisonderwijs in de praktijk uitvoeren moet per persoon apart bestudeerd worden hoe zij precies op bepaalde situaties reageren. Op basis van figuur 8 maar ook verdere analyse van de reacties van elke afzonderlijke docent kunnen er vier archetypes worden opgesteld. Een archetype is een profielschets waarin het handelen van de docent bij controversiële uitspraken in zijn totaliteit wordt omschreven. De archetypes zijn: *Verdedigend/Counternarrative*, *Corrigerend/sturend*, *Inzicht verschaffend/argumenterend* en *Modererend/relativistisch* en worden weergegeven in figuur 9. Deze typen zijn deels ook gebaseerd op het *reactie-reflectie kwadrant* van Wansink en Patist.<sup>97</sup> Alle docenten binnen één bepaald type zullen ongeveer op dezelfde manier reageren. De docenten zouden uiteraard bij verschillende types kunnen worden ingedeeld, zeker op basis van de grote verspreiding in de manieren van reageren zoals deze in figuur 10 is weergegeven, toch is de hieronder gemaakte indeling accuraat genoeg. De manier die de docent het belangrijkste acht telt namelijk het zwaarst mee in de types. Overige en minder belangrijke manieren tellen wel

---

<sup>96</sup> Interview 8; I8-c11(p9)

<sup>97</sup> Wansink et al., "Confronting Conflicts," 71.

mee in de typering maar blijven ondergeschikt aan de manier die in de interviews het meest dominant bleek. Daarmee zijn het als het ware een soort prototypen die definitief gemaakt kunnen worden wanneer zij na een grootschalig onderzoek representatief genoeg worden geacht. Door de docenten in te delen in archetypen kan worden achterhaald hoe docenten omgaan met discussies bij gevoelige onderwerpen in de klas. Dit is de eerste stap richting het beantwoorden van de deelvraag: *“In hoeverre beïnvloedt de positie van docenten in het identiteitsdebat hun pedagogische handelen gedurende discussies over het controversiële thema kolonialisme?”* Eerst zullen alle de vier archetypen worden uitgelegd. Daarna zal het pedagogisch en didactisch handelen vergeleken worden met de docentvisies.

**Figuur 9 – Docenten ingedeeld op de manier van reageren**

		Manieren van reageren <sup>98</sup>								Archetype
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Docenten	Carlo	X	X	X			X			Verdedigend / Counternarrative
	Fleur				X	X				Inzicht verschaffend / argumenterend
	Frank			X		X		X	X	Inzicht verschaffend / argumenterend
	Herman	X		X	X	X				Verdedigend / Counternarrative
	Karel		X		X		X			Corrigerend / sturend
	Leo			X	X		X			Verdedigend / Counternarrative
	Hannah	X		X			X	X		Corrigerend / sturend
	Margriet				X	X	X	X	X	Inzicht verschaffend / argumenterend
	Michel			X			X			Inzicht verschaffend / argumenterend
	Patricia	X		X	X					Modererend / relativistisch
	Suzanne		X					X		Corrigerend / sturend
	Peter	X			X		X			Modererend / relativistisch
	Ronald	X		X	X	X			X	Modererend / relativistisch
	Simon				X	X	X			Modererend / relativistisch
Viktor		X	X			X	X	X	Inzicht verschaffend / argumenterend	

<sup>98</sup> Zie figuur 8 voor de manieren van reageren. De cijfers in figuur 9 corresponderen met de cijfers uit figuur 8.

### *Verdedigend / Counter narrative type*

De verdedigende docent heeft als voornaamste reactie om het ongelijk van de leerling die een controversiële opmerking maakt aan te tonen. Dit doet deze door verdedigend te reageren en tegenargumenten op te werpen die het verhaal van de leerling onderuit halen. Voornamelijk het gebrek aan argumentatie is voor docenten behorende tot dit type een reden om in te grijpen. Met het doel te zorgen dat de leerling door de mand valt met zijn ongefundeerde uitspraken zal de verdedigende docent historische feitenkennis aanhalen en gebruiken als tegenargumenten om de uitspraak te counteren of de leerling vragen naar verdere feitenkennis over het onderwerp. Wanneer de leerling er niet in slaagt om antwoord te geven kan de docent vervolgen met de – volgens hem – correcte versie van het verhaal. Bovendien zullen zij de leerling ook aanspreken op het gebruik van kwetsend taalgebruik en daarbij de consequenties aangeven die het doen van deze uitspraken tot gevolg kunnen hebben. Daarnaast zal de verdedigende docent zich hard maken voor de minderheidsgroep, persoon of mening die door de leerling gekwetst wordt en zich daarbij beroepen op het recht van meningsuiting. Dit type docent sluit aan bij de *Counter narrative response* in het *Reactie-Reflectie Kwadrant* van Wansink en Patist.<sup>99</sup> Volgens dit model zou de leraar met een *counter narrative response* de leerling meteen een ander perspectief voorleggen.

Herman, Leo en Carlo zijn drie mannelijke Vlaamse docenten uit de regio Antwerpen die op basis van hun reacties op de casussen te typeren zijn als ‘*verdedigende docent*’. Herman is een verdedigende docent aangezien hij de leerling lastige vragen blijft stellen om de andere te verdedigen:

*“Ik kan voorbeelden bedenken waarin ik hem ook zeggen: “jij bent nu ook hier, dan moet jij ook zwijgen he makker”. En vind je dan dat je moet zwijgen en dan zal hij denk ik zeggen “nee”. Mag een ander dan ook spreken over zijn gevoeligheden alsjeblieft?”<sup>100</sup>*

Hier maakt Herman het de leerling lastig om zijn uitspraak verder te kunnen beargumenteren waardoor er niet echt meer een gesprek kan komen. Ook Carlo stelt de leerling kritische vragen en haalt tegenargumenten aan:

---

<sup>99</sup> Wansink et al., "Confronting Conflicts," 71-74.

<sup>100</sup> Interview 4; I4-c13(p5)

*“Ik zou er verder op in gaan door vragen te stellen van ‘wat is eigenlijk de Nederlandse cultuur?’, zo’n vragen stel ik ook, ‘wat is eigenlijk de Vlaamse cultuur?’ Pinten gaan drinken ofzo? Maar niet elke Vlaming drinkt graag pinten, dus het is heel moeilijk om te zeggen ‘dit is onze cultuur’.”<sup>101</sup>*

Daarmee countert hij de uitspraak door meteen een voorbeeld aan te halen waarop de argumentatie van de leerling stuk loopt. Leo test de leerling op de feitenkennis over het onderwerp:

*“ik probeer door te peilen naar feitenkennis meestal aan te duiden dat wat er gezegd wordt meestal zeer straffe uitspraken zijn die niet gebaseerd zijn of op zeer beperkte feitenkennis gebaseerd zijn. En meestal of vaak moet ik zeggen, stopt het dan ook wel bij die uitspraak.”<sup>102</sup>*

### *Corrigerend / Sturend type*

De corrigerende of sturende docent heeft als doel om de leerling duidelijk te maken dat bepaalde uitspraken niet passen binnen de omgangsnormen van de moderne samenleving. Docenten behorende tot dit type zijn van mening dat leerlingen eerst meer geïnformeerd moeten zijn over een onderwerp alvorens daar een uitspraak over te kunnen of mogen doen. Wanneer zij dat niet voldoende zijn, gaan ze volgens deze docenten te harde uitspraken doen waarmee ze anderen kwetsen. De corrigerende docent wil de leerlingen aanleren dat bepaalde manieren van communiceren niet passen binnen de afspraken die men maakt binnen een samenleving. Wanneer een leerling een controversiële opmerking maakt zal de docent eerst de grens aangeven van wat wel en niet mag gezegd worden in de klas en vervolgens vragen waar de opmerking vandaan komt en waarom hij of zij dit zegt. Zo kan worden ingeschat in hoeverre de leerling echt meent wat hij zegt of dat hij juist wilt provoceren. Op basis van deze inschatting kan de docent een manier vinden om de leerling verder duidelijk te maken dat dit gedrag ontoelaatbaar is. De corrigerende of sturende docent vertoont voor een stuk sturend gedrag omdat hij iets wil van de leerling, namelijk dat deze geen kwetsende opmerkingen maakt. Zo kan de docent de leerling er aan herinneren aan gemaakte afspraken zoals schoolregels of de Grondwet, of verder ingaan op de feiten waar de leerling over spreekt. Daarbij is het niet het doel om de leerling te overtuigen dat hij het fout heeft, maar wel om duidelijk te maken dat hij er meer kennis nodig is om gefundeerde

---

<sup>101</sup> Interview 1; I1-c17(p3)

<sup>102</sup> Interview 6; I6-c18(p8)

uitspraken te doen. De corrigerende docent legt geen sancties op aan de leerling maar behandelt hem of haar met respect. Het is de leerling daarbij niet verboden om bepaalde uitspraken te doen maar wordt hierdoor gewaarschuwd voor de consequenties die het doen van ongefundeerde uitspraken in het openbaar kan hebben. Dit docenttype komt niet voor in het *Reactie-Reflectie Kwadrant*. Het best zou het passen bij de *Cool-down response* waarmee docenten proberen de situatie te kalmeren door de discussie snel af te kappen zonder op de inhoud in te gaan.<sup>103</sup> Inderdaad probeert ook de corrigerende docent er voor te zorgen dat er geen discussie op gang komt, maar gaat in tegen stelling tot het *cool down type* wel in op de inhoud.

Dit type docent wordt gevormd door Hannah, Karel en Suzanne. Hannah probeert de leerling vooral te wijzen op de gevolgen die het vertonen van zulk gedrag kan hebben:

*“Hoe kom jij er bij om andere mensen zo weg te zetten? Ik weet wel dat je een puber bent en dat hoort er ook wel een beetje bij, maar dit zijn wat dingen als je die buiten gaat roepen, dan wordt niet zo gezellig voor je. Ik zou hem ook waarschuwen, denk ik, niet echt handig is om soort dingen te zeggen.’ Dan mag ie het nog steeds vinden natuurlijk, daar heb ik niks van te vinden, maar hij mag wel merken dat het wel effect heeft dat die zegt.”<sup>104</sup>*

Hannah kiest ervoor om de leerling te waarschuwen, en wil daarbij ook weten waar de opmerking vandaan komt. Karel spreekt duidelijk uit de leerling naar een bepaald eindresultaat te willen sturen door hem of haar aan te spreken:

*“Maar het is lastig. Ik zou vooral op die toon vallen en verder op die inhoud. Het is wel iemand, die zoiets zegt, die over de dingen nadenkt. Het is misschien niet de uitkomst die je wilt hebben, maar er zit wel een hele gedachtegang in en dat is eigenlijk wel mooi. Maar misschien moet je het nog wel een beetje polijsten en misschien een spiegel voorhouden.”<sup>105</sup>*

Daarbij gaat hij in op zowel de toon als de inhoud van de opmerking. Suzanne doet dit ook maar gaat nog meer in op hoe het voor de anderen kan overkomen wanneer een leerling iets kwetsend zegt.

---

<sup>103</sup> Wansink et al., "Confronting Conflicts," 73.

<sup>104</sup> Interview 7; I7-c15(p10)

<sup>105</sup> Interview 5; I5-c25(p6)



### *Inzicht verschaffend / Argumenterend type*

De inzicht verschaffende of argumenterende type wil de leerling nieuw inzicht geven over het onderwerp waar de leerling controversiële uitspraken over doet. Het is niet het doel van de inzicht verschaffende docent om de leerling er van te overtuigen dat hij of zij ongelijk heeft maar wil liever dat de leerling verschillende alternatieve denkwijzen en meningen verkent. Daarbij vindt de docent het heel belangrijk dat de leerling verschillende argumenten zowel voor als tegen diens stelling bekijkt. Deze verschillende meningen en argumenten komen deels uit de expertise van de docent en deels uit de klas. De docent verzamelt als het ware verschillende argumenten, vergelijkt die met elkaar en maakt deze inzichtelijk door middel van voorbeelden die aansluiten bij de leefwereld van de jongeren. De docent zet de leerlingen aan het denken door middel van voorbeelden die voor hen relevant zijn of om door de situatie om te draaien zodanig dat de leerling zich moet voorstellen zelf te moeten lijden onder discriminatie. In de klas van de inzicht verschaffende of argumenterende docent heerst een vrij open klimaat. Alles kan in principe gezegd worden en er is ruimte voor een discussie. Er zijn echter wel grenzen aan deze vrijheid van meningsuiting en de docent zal een leerling aanspreken op uitingen van racisme of discriminatie. Dit type is vergelijkbaar met de *questioning and arguments response* in het *Reactie-Reflectie Kwadrant*. Deze docent wil volgens dit model eerst alle perspectieven van de leerlingen verzamelen alvorens op de inhoud in te gaan.<sup>106</sup>

Dit type docenten is de meest voorkomende bij de docenten dit onderzoek. Fleur, Frank, Margriet, Michel en Viktor passen allemaal binnen dit archetype. Fleur past binnen dit type aangezien zij zich verdiept in de verschillende argumenten die in de klas gegeven worden:

*“Laat die jongen het maar uitleggen, waarom ie dat (een standbeeld bekladden) wil en waarom dat dan is. Kijk, ik vind daar wel wat van en dan hoop ik dat je dat er eigenlijk ook wel uit krijgt. Heel vaak komen andere leerlingen ook wel met ‘ja, maar als je dat doet weet ook niemand meer dat we slechte dingen hebben gedaan en blablabla’. Dus vaak kom je daar wel uit, zo niet stuur ik er wel naar toe.”<sup>107</sup>*

<sup>106</sup> Wansink et al., "Confronting Conflicts," 74.

<sup>107</sup> Interview 2; I2-c13(p5-6)

Fleur geeft ook aan te willen sturen naar een conclusie. Dit is niet ongebruikelijk voor dit type docenten maar is voor hen niet het belangrijkste. Ze willen vooral dat ze zich andere meningen verkennen en goed kunnen beargumenteren. Frank legt hier vooral nadruk op in zijn reactie:

*“Je moet inzetten op het feit dat het een redelijk on-onderbouwde mening is eigenlijk. Het beschikt over weinige diepgang en het houdt niet echt stand als je er goed over nadent zo. En ik denk dat het ook wel een mogelijkheid kan bieden desnoods, als het zich echt zou voordoen denk ik wel dat het belangrijk is om daar dan voldoende tijd aan te spenderen, lestijd ook.”<sup>108</sup>*

### *Modererend / Relativistisch docenttype*

De modererende docent heeft als voornaamste doel om alle leerlingen te laten nadenken over het onderwerp dat ter discussie staat zodanig daar hun eigen mening over te kunnen vormen. Daarbij is het ook belangrijk dat de leerlinge zich kunnen verdiepen in het perspectief van de ander. De docent wil kost wat kost alle leerlingen bij de les houden en wil de leerling niet bestoken met tegenargumenten. De leerling die een controversiële opmerking maakt krijgt van de docent eerst wat ruimte om zichzelf uit te leggen. Vervolgens laat de modererende docent de andere leerlingen hier op reageren in plaats van zelf met vragen of tegenargumenten te komen. De docent neemt de rol aan van discussieleider of moderator. Dit wil niet zeggen dat de docent de klas loslaat. Integendeel, de docent draagt er zorg voor dat iedere leerling betrokken is bij de discussie, dat uitspraken beargumenteerd zijn, dat leerlingen geen kwetsende taal gebruiken en dat de gemoederen bedaard blijven. De modererende docent wil dus niet de leerling overtuigen maar wil eerder relativiseren. Daarbij maakt hij of zij door de leerlingen te laten discussiëren duidelijk dat iedereen vanuit een ander perspectief naar het onderwerp kijkt. De leraar wil de leerlingen vooral duidelijk maken dat ieders perspectief op een bepaald onderwerp afhankelijk is van diens cultuur, opvoeding, religie en afkomst. De leerlingen hebben veel ruimte om vrij te kunnen spreken en worden door de docent aangesproken wanneer zij andermans ruimte niet respecteren. Met andere woorden, de leraar wil de leerlingen leren zich ruimdenkend op te stellen. Dit type komt overeen met de *Relativist response* in het model van Wansink en Patist.<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> Interview 3; I3-c15(p10)

<sup>109</sup> Wansink et al., "Confronting Conflicts," 74.

Na het onderzoek zijn vier docenten te kwalificeren als modererend of relativistisch. Patricia, Ronald, Simon en Peter geven allen aan de mogelijkheid van discussiëren belangrijker te vinden dan het kunnen overtuigen van een leerling. Ronald maakt duidelijk dat een discussie niet dient om de uitspraak te veroordelen maar juist om de leerling te laten nadenken over de mening van iemand anders:

*“In een discussie is het waarschijnlijk niet zo dat iemand bij mij in de les zit en die zegt van is ‘nou, ik ben tegen racisme en na de les zegt van ik ben voor racisme of andersom’, gaat niet gebeuren, maar het gaat om langzaam beïnvloeden. Iedere keer een beetje bijshaven, mensen na laten denken dat je ook weer op je fietsje naar huis zit, van ‘hm misschien had ik niet helemaal gelijk’. In discussie ga je sowieso die andere niet gelijk geven. Maar dat wil niet zeggen dat er iets met jouw denken gebeurt dat je denkt ‘hé dat was eigenlijk wel slim wat die zegt.’ Dus daarom moet je ook niet voor of tegen zijn, maar geef mensen wat mee, wat voer om na te denken, want meteen verander je ze niet.”<sup>110</sup>*

Dit is de kern van wat de modererende docent wilt bereiken. De leerling niet veroordelen om zijn of haar mening maar perspectief bieden en ruimdenkend laten opstellen. Peter benadrukt een ander aspect dat belangrijk is voor dit archetype, met name het relativeren van opmerkingen die gegeven worden in de klas:

*“Dus daar moet je denk ik duidelijk maken dat die wijze van spreken over misschien wel klasgenoten, medeleerlingen op school of in het algemeen over landgenoten dat dat niet acceptabel is en dan moet je aangeven hoe we wel het gesprek voeren. Altijd met respect voor leerling he, dus die moet ook weer meegenomen worden en die moet hier iets van leren dat betekent dat je hem zult moeten uitdagen met een goede vraag, ook een compliment als hij wat goed zegt, je moet hem pedagogisch erbij zien te goochelen.”<sup>111</sup>*

Hierin komt tot uiting hoe belangrijk de modererende of relativistische docent het vindt dat leerlingen op een respectvolle manier wordt aangesproken op zijn of haar taalgebruik zonder dat de leerling zich voor verdere discussie afsluit.

---

<sup>110</sup> Interview 13; I13-c19(p5-6)

<sup>111</sup> Interview 12; I12-c23(p4-5)

## Conclusie

Het handelen van docenten kan dus in vier types worden omschreven. Deze types lenen zich als totaalplaatje van de pedagogische en didactische aanpak beter voor het vergelijken met de visies van docenten dan de afzonderlijke reacties. In de volgende paragraaf zal verder worden ingegaan op deze vergelijking.

### 4.3 Spanningen

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van de deelvragen tegen elkaar worden afgezet om antwoord te geven op het tweede gedeelte van de hoofdvraag: *Welke invloed heeft de visie op het identiteitsdebat van docenten op hun onderwijs over controversiële thema's?* In figuur 10 zijn zowel de doelen van docenten als het archetype van reacties op controversiële opmerkingen waartoe zij behoren. Doordat de doelen gekoppeld zijn aan hun positie in het debat tussen multiperspectiviteit en gemeenschappelijke identiteitsvorming weerspiegelen deze hun visie op identiteit in het geschiedenisonderwijs.

Figuur 10 – verhouding tussen doelen en handelen

		Archetypen reacties (handelen)			
		Verdedigend / Counter narrative	Corrigerend / Sturend	Inzicht verschaffend / Argumenterend	Modererend / Relativistisch
Doelen van docenten (visie)	Nuanceren	Leo	Karel Suzanne	Michel Viktor	
	Kritisch denken	<u>Herman</u>		<u>Fleur</u> Frank	<u>Ronald</u>
	Socialisatie	<u>Carlo</u>	<u>Hannah</u>	Margriet	Patricia <u>Peter</u> <u>Simon</u>
	Collectief geheugen	Leo	Karel Suzanne	Frank	
	Dem. Identiteitsvorming	Leo		Margriet Michel Viktor	Patricia
	Praktische beperkingen	Carlo		Fleur	

In de tabel is te zien dat er veel verdeeldheid is onder docenten binnen een bepaalde categorie van de doelen. Enkel binnen 'democratische identiteitsvorming' behoort de meerderheid tot hetzelfde archetype, met name het *inzicht verschaffende* type. De categorie socialisatie

bestaat voor de helft uit modererende docenten maar blijft verder verdeeld over alle types. Er is dus niet één bepaald archetype te linken aan een bepaald doel. Hieruit kan dus geconcludeerd worden dat er geen rechtlijnig verband is tussen een visie en het handelen. Wel kan worden geconcludeerd dat docenten niet altijd reageren op de manier die bij hun doel en visie verwacht zou worden.

De bevindingen in deze tabel stroken namelijk niet helemaal met het beeld dat geschetst wordt in de literatuur. Multiculturalisten hechten volgens Oakes en Carratero veel waarde aan multiperspectiviteit en openheid in de klas.<sup>112</sup> Daar hoort volgens hen een didactiek van dialoog bij waarin leerlingen de kans krijgen om vanuit hun perspectief op de stof te reflecteren.<sup>113</sup> Hoewel de meeste docenten op een inzicht verschaffende of modererende wijze reageren, zijn het juist de meest uitgesproken tegenstanders van gemeenschappelijke identiteitsvorming die sturend gedrag vertonen ten opzichte van controversiële opmerkingen. Hannah, Carlo en Herman zijn alle drie tegen gemeenschappelijke identiteitsvorming maar geven vervolgens de leerling niet alle ruimte om te reageren zoals zij dat vanuit hun eigen perspectief nodig achten. Dit is opmerkelijk aangezien dit wel verwacht wordt vanuit de literatuur. Hier zit dus het eerste paradox: Multiperspectiviteit leidt in de praktijk toch veel tot counteren en sturen terwijl er eigenlijk gestreefd wordt naar openheid en ruimte geven voor meerdere meningen en perspectieven die nuanceren, kritisch denken en inclusiviteit zouden moeten bevorderen. Deze tabel geeft dus weer dat er grenzen zijn aan multiperspectiviteit. Er moet wel worden toegegeven dat docenten redelijk veel toestaan behalve wanneer opmerkingen echt te extreem zijn. *"Te extreem"* betekent in dit geval vaak uitingen van racisme en discriminatie waar in deze opmerkingen op wordt ingespeeld. Toch zou gesteld moeten worden dat bij volledige multiperspectiviteit ook echt alle perspectieven aan bod mogen komen. Ook al staan deze recht tegenover die van de docent zelf.

Ook aan de kant van de docenten die gemeenschappelijke identiteit als doel zien is een paradox te zien. Vanuit de literatuur wordt het verwachtingspatroon gesteld dat docenten die kiezen voor gemeenschappelijke identiteitsvorming eerder zullen sturen naar een bepaald narratief. Er zijn wel docenten die op deze manier reageren, met name Leo, Hannah, Suzanne

---

<sup>112</sup> Oakes et al., *Teaching to Change the World* 146-48; Carratero and Bermudez, "Constructing Histories," 636-37.

<sup>113</sup> "Constructing Histories," 636-37; Oakes et al., *Teaching to Change the World* 146-48.

en Karel. Zij sturen meer toe naar een bepaalde visie op geschiedenis. De meesten reageren echter argumenterend of inzicht verschaffend. Ze staan dus wel open voor meerder perspectieven en dringen hun eigen perspectief minder op aan de leerlingen. Uiteindelijk blijken docenten minder sturend te reageren dan verwacht. Hier is dus ook een paradox zichtbaar: Gemeenschappelijke identiteit als doel leidt vaak toch tot een multiperspectieve pedagogiek en didactiek. Hier moet natuurlijk wel rekening worden gehouden met het feit dat deze docenten hebben gekozen voor beide doelen. Gemeenschappelijke identiteitsvorming wordt hier dus gecombineerd met multiperspectiviteit.

## 5. Conclusie & discussie

Zoals in de voorgaande hoofdstukken is beschreven, vinden alle docenten multiperspectiviteit een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs. Gemeenschappelijke identiteitsvorming wordt door ongeveer twee derde van hen óók belangrijk geacht. Er zijn echter grote verschillen in de verhoudingen tussen beide doelen bij de docenten. Hierdoor kunnen er geen twee duidelijke visies worden beschreven, zoals multiculturalisten of traditionalisten.

Naast de verschillende positie die docenten innemen ten opzichte van het debat over identiteit en het geschiedenisonderwijs is er ook een verschil in handelen in de klas waar te nemen. Uit een synthese van dit handelen zijn vier archetypes ontstaan: het *verdedigende type*, het *corrigerende type*, het *inzicht verschaffende type* en het *modererend type*. Wanneer wordt onderzocht in hoeverre het handelen van docenten aansluit op hun visie, kunnen daar veel tegenstellingen worden gezien. Veel docenten die zeggen multiperspectiviteit belangrijk te vinden blijken nog geregeld verdedigend of sturend te reageren. Aan de andere kant wordt de gemeenschappelijke identiteitsvorming die docenten nastreven vaak ook bereikt met een multiperspectieve didactiek en pedagogiek.

Multiperspectiviteit leidt dus regelmatig tot begrenzend gedrag. Hierin zit een paradox. In uiterste situaties moeten docenten leerlingen aanspreken op gedrag waarmee zij juist anderen te kort doen. Zij beperken de vrijheid van meningsuiting vanuit het perspectief van de leerling die discriminerende opmerkingen maakt maar daarmee nemen zij het tegelijkertijd op voor het perspectief dat genegeerd of verwaarloosd dreigt te worden door deze leerling. Om een redelijke mate van multiperspectiviteit veilig te stellen zullen er op de extremen soms een grens gesteld moeten worden aan multiperspectiviteit. Daarmee is dus het idee van volledige multiperspectiviteit moeilijk haalbaar omdat daar ook de perspectieven vallen die zelf niet verenigbaar zijn met multiperspectiviteit.

Ter illustratie: Herman geeft aan volledige multiperspectiviteit na te streven. Daarmee geeft hij aan dat multiperspectiviteit geen grenzen heeft. Toch reageert hij verdedigend op uitspraken die de multiperspectiviteit op hun beurt aantasten. Daarmee maakt hij de weg naar multiperspectiviteit vrij door die multiperspectiviteit juist te beperken. De enige grenzen aan multiperspectiviteit zijn volgens hem ter verdediging van multiperspectiviteit.

Het ideaalbeeld van multiperspectiviteit, waarin alles kan en mag gezegd worden zonder te oordelen over andere perspectieven, blijkt dus onhaalbaar. Multiperspectiviteit bevat namelijk ook een waardeoordeel over meningen die inherent niet multiperspectief zijn. Zaken zoals racisme, uitsluiting en discriminatie worden door multiperspectiviteit verworpen. In die zin is multiperspectiviteit ook een perspectief.

Ik durf nog een stapje hoger te gaan. In mijn onderzoek heb ik het begrip “multiperspectiviteit” uit elkaar gehaald. Docenten hebben verschillende meningen over dit begrip en over de definitie ervan. Het bestuderen van deze drie nieuwe definities – *nuanceren en verschillende kanten belichten*, *kritisch denken* en *socialisatie* – vormt een eerste stap naar het achterhalen wat multiperspectiviteit nou precies betekent.

Niet alleen binnen het begrip multiperspectiviteit is een paradox te bespeuren, hetzelfde geldt ook voor gemeenschappelijke identiteitsvorming. De gemeenschappelijke identiteitsvorming in dit onderzoek is niet meer zoals dat in de negentiende eeuw was. Wel moet gemeenschappelijke identiteitsvorming nog voor verbinding zorgen in de samenleving, maar dan wel met de nuance dat dit juist kan worden bereikt door ook andere perspectieven aan bod te laten. Gemeenschappelijke identiteitsvorming wordt hiermee gecombineerd met multiperspectiviteit. Perspectieven van minderheden zijn daarmee ook onderdeel geworden van gemeenschappelijke identiteitsvorming. Op basis van de uitspraken van Viktor en Michel, die beide begrippen maximaal waardeerden, kom ik met een nieuw concept: “*democratische identiteitsvorming*”. In het analysehoofdstuk werd deze term al gebruikt als titel voor een definitie van gemeenschappelijke identiteitsvorming, maar hier wil ik het begrip verder ontwikkelen. Democratische identiteitsvorming is de precieze combinatie van beide doelen waarin de nadruk wordt gelegd op het bereiken van de consensus dat alle perspectieven verkend mogen worden. Daarbij wordt dan wel de vereiste gesteld dat al deze perspectieven gebouwd moeten zijn op democratische normen en waarden. Binnen deze democratische normen en waarden is iedereen vrij om “samen verschillend” te zijn.

Aan dit onderzoek zijn wel wat praktische bezwaren op te merken. Ten eerste is het onderzoek niet representatief genoeg aangezien ik slechts 15 docenten heb geïnterviewd. De deelnemers zijn bovendien ook niet willekeurig geselecteerd maar voornamelijk voorgekomen uit mijn eigen netwerk of het netwerk van medestudenten. Dit maakt het onmogelijk om relevante uitspraken te doen over de stand van zaken rondom het geschiedenisonderwijs van



Nederland en Vlaanderen. Bovendien is in dit onderzoek het reageren van docenten op spontane controversiële opmerkingen gebruikt als proxy voor het didactische en pedagogische handelen van docenten bij gevoelige geschiedenis. Dit is echter te beperkend om relevante conclusies te kunnen trekken. Lesobservaties zullen een beter beeld geven over het handelen van de docent en zouden in combinatie met een interview over de visie van de docent tot relevante en representatieve conclusies kunnen leiden. Dit was echter niet te combineren met het tijdsplan van dit onderzoek. Bovendien maakte de coronapandemie het bezoeken van scholen onmogelijk. Ook beperkt het onderzoek zich tot multiperspectiviteit en gemeenschappelijke identiteitsvorming. Er zullen ook nog andere doelen zijn die belangrijk zijn voor het geschiedenisonderwijs, maar die zijn in dit onderzoek niet meegenomen.

In verder onderzoek zouden de beperkingen die multiperspectiviteit met zich meebrengen dieper bestudeerd moeten worden. Daarnaast zou ik het begrip “democratische identiteitsvorming” verder willen uitwerken en willen ontwikkelen tot een nieuw concept binnen het academische onderzoek. Het begrip zou een sleutel kunnen vormen voor het goed aanpakken van gevoelige onderwerpen in de geschiedenisles, nadat deze verder verduidelijkt is. In verder onderzoek zou ik democratische identiteitsvorming als methode voor gevoelige geschiedenis kunnen testen.

## Bibliografische lijst

- Abels, Romana. "De Nederlandse Identiteit Beheerst Alle Politieke Debatten." *Trouw*, <https://www.trouw.nl/nieuws/de-nederlandse-identiteit-beheerst-alle-politieke-debatten~b728e41d/>.
- Aharouay, Lamyae. "Wopke Hoekstra: 'Nederlandse Identiteit in Gevaar'." NRC.
- Banks, James. "The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education." *Educational Researcher* 22, no. 5 (1993): 4-14.
- Banks, James, and Cherry A. McGee Banks. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. 7e editie ed. Hoboken, New Jersey: Wiley, 2010.
- Carretero, Mario, and Angela Bermudez. "Constructing Histories." In *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*, edited by Jaan Valsiner. Oxford: Oxford University Press 2012.
- de Graaf, Beatrice, Mariëtte de Haan, Bjorn Wansink, and Nikki Sterkenburg. "Lesbrief Naar Aanleiding Van De Moord Op Samuel Paty /Conflans-Sainte-Honorine, Parijs." Utrecht: Ter Info, Project Union en Universiteit Utrecht, 2020.
- de Hart, Joep. "Slotoverwegingen." Chap. 17 In *Sociaal En Cultureel Rapport 2019 - Denkend Aan Nederland*, edited by Sjoerd Beugelsdijk, Joep De Hart, Pepijn Van Houwelingen and Maroesjka Versantvoort. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2019.
- Frijhoff, Willem. "Nederlandse Identiteit in Historisch Perspectief." Chap. 2 In *Denkend Aan Nederland* edited by Joep De Hart. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2019.
- Haan, Wilma. "Dit Was Het Slotdebat Van De Tweede Kamerverkiezingen." *Het Parool*, <https://www.parool.nl/nieuws/dit-was-het-slotdebat-van-de-tweede-kamerverkiezingen~b21435b5/>.
- Kerr, David, Ted Huddleston, Elena Papamichael, Mary Gannon, Bojka Djukanovic, Rosa Garvin Fernández, David Kerr, and Ted Huddleston. "Living with Controversy. Teaching Controversial Issues through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (Edc/Hre). Training Pack for Teachers." edited by David Kerr and Ted Huddleston: Raad van Europa 2016.
- Klapwijk, Petra. "Onderzoek: Nederlandse Identiteit." In *EenVandaag Opiniepanel Rapport*, edited by Een Vandaag Opiniepanel. Een Vandaag Opiniepanel: EenVandaag Opiniepanel, 2019.

- Korteweg, Ariejan. "Cda-Leider Buma: 'We Moeten Laten Zien Dat Landgenootschap Meer Betekent Dan Alleen Belasting Betalen'." *de Volkskrant*, <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/cda-leider-buma-we-moeten-laten-zien-dat-landgenootschap-meer-betekent-dan-alleen-belasting-betalen~b95940f8/>.
- Lavooij, Misha. "Geschiedenisonderwijs in Een Tijd Van Identiteitspolitiek. Een Onderzoek Naar De Visie Van Geschiedenisdocenten Op Hun Eigen Vak." Masterscriptie, Universiteit Utrecht, 2018.
- Low-Beer, Ann. *The Council of Europe and School History*. Straatsburg: Council of Europe, 1997.
- Murray, Douglas. *The Strange Death of Europe. Immigration, Identity, Islam*. Londen: Bloomsbury, 2018.
- NOS. "Buma: Kinderen Moeten Weer Staand Wilhelmus Zingen." NOS, <https://nos.nl/artikel/2161177-buma-kinderen-moeten-weer-staand-wilhelmus-zingen.html>.
- Oakes, Jeannie, Martin Lipton, Lauren Anderson, and Jamy Stillman. *Teaching to Change the World. 4th Edition*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2012.
- PVV. "Verkiezingsprogramma Pvv 2017-2021." PVV, <https://www.pvv.nl/visie.html>.
- Savenije, Geerte, Albert Logtenberg, and Bjorn Wansink. "Conflicterende Perspectieven in Het Klaslokaal. Onderzoek Naar Gevoelige Geschiedenis." *Kleio* 60, no. 5 (2019): 4-60.
- SCP. "Denkend Aan Nederland: Sociaal En Cultureel Rapport - Publieksmagazine." In *Denkend Aan Nederland*, edited by Sjoerd Beugelsdijk, Joep de Hart, Pepijn van Houwelingen and Maroesjka Versantvoort. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2019.
- Scruton, Roger. "Cultuur Overdragen." *Ethische perspectieven* 19, no. 3 (2009): 233-45.  
———. *Moderne Cultuur. Een Gids Voor Kritische Mensen*. Londen: Agora, 2003.
- Smits, Tom F.H., Paul Janssenswillen, and Wouter Schelfhout. *Leraren Opleiden in Een Superdiverse Samenleving*. Leuven: Acco, 2019.
- Stradling, Robert. "Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers." edited by Raad van Europa: Raad van Europa, 2003.
- van Alstein, Maarten. *Omgaan Met Controverse En Polarisatie in De Klas*. Antwerpen: Pelckmans Pro, 2018.

- Van Alstein, Maarten "Controversy and Polarisation in the Classroom. Suggestions for Pedagogical Practice." Brussel: Flemish Peace Institute, 2019.
- Vertovec, Steven. "Super-Diversity and Its Implications." *Ethnic and Racial Studies* 30, no. 6 (2007): 1024-54.
- Wansink, Bjorn, Sanne Akkerman, Jan Vermunt, Jacques Haenen, and Theo Wubbels. "Epistemological Tensions in Prospective Dutch History Teachers' Belief About the Objectives of Secondary Education." *The Journal of Social Studies Research* 41, no. 1 (2015): 11-24.
- Wansink, Bjorn, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker, and Theo Wubbels. "Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality." *Theory & Research in Social Education* 46, no. 4 (2018): 495-527.
- Wansink, Bjorn, Jaap Patist, Itzél Zuiker, Geerte Savenije, and Paul Janssenswillen. "Confronting Conflicts: History Teachers' Reactions to Spontaneous Controversial Remarks." *The Historical Association. Teaching History 175: Listening to Diverse Voices* 175 (2019): 68-75.
- Weiner, Melissa. "The Ideologically Colonized Metropole: Dutch Racism and Racist Denial." *Sociology Compass* 8, no. 6 (2014): 731-44.
- Wilschut, Arie. "History at the Mercy of Politicians and Ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th Centuries ". *Journal of Curriculum Studies* 99999, no. 1 (2009): 1-31.
- Wilschut, Arie, Dick van Straaten, and Marcel van Riessen. *Geschiedenisdidactiek. Handboek Voor De Vakdocent*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2013.

## Bijlage A – Audit Trail

### Auditverslag

#### *Selectie van de deelnemers*

Voor dit onderzoek wilde ik minstens veertien docenten interviewen, zeven uit België (Vlaanderen) en zeven uit Nederland. Aangezien het plan eerst was om een vergelijkend onderzoek te doen tussen Vlaamse en Nederlandse docenten wilde ik dit aantal gelijk houden. Bij het loslaten van het comparatieve aspect was de gelijke verdeling van docenten niet meer noodzakelijk. Van Paul Janssenswillen, vakdidacticus van de Universiteit Antwerpen, heb ik een lijst ontvangen met meer dan 140 Vlaamse geschiedenisdocenten. Deze heb ik op alfabetische volgorde steeds per 30 docenten een mail gestuurd of zij bereid waren om mee te werken met mijn onderzoek. Dat heeft uiteindelijk zes docenten opgeleverd die mee wilde werken. Hiervan heb ik er één geïnterviewd met het oude interviewstramien, dat nog uit ging van dat vergelijkend aspect. Uiteindelijk zijn de interviews van vijf Vlaamse docenten geanalyseerd. De Nederlandse docenten zijn voor een deel uit mijn eigen netwerk gekomen. Docent 'Ronald' was mijn oude geschiedenisdocent toen ik op het voorgezet onderwijs zat. 'Margriet' en 'Karel' zijn beide mijn stagebegeleiders geweest tijdens mijn stages voor *Professional in de Praktijk*. 'Suzanne' is een collega van Karel en dus ook een tijdje mijn collega geweest. Docent 'Viktor' heb ik leren kennen via een vriendin (die niet verbonden was aan de opleiding) en 'Margot' was de stagebegeleider van een van mijn studiegoten. Uiteindelijk is het interview met Margot niet opgeslagen door een technische fout tijdens het interview en is ook niet in de analyse meegenomen. De andere docenten ken ik niet persoonlijk. Hun namen heb ik allemaal gehaald uit de "*Geschiedenisdocent van het jaar-verkiezing*" en vervolgens via Linked-In gecontacteerd.

**Toevoeging na feedback:** De voornaamste feedback ging over de representativiteit van de deelnemers. Het is inderdaad zo dat de docenten uit Nederland op een andere manier gekozen zijn dan die uit Vlaanderen. In Nederland heb ik door deels op eigen netwerk te vertrouwen onbewust een selectie gemaakt van docenten die ik wel en die ik niet geschikt acht voor dit onderzoek. Dit geef ik ook aan bij de discussie. Daarnaast heb ik gekozen voor de docenten die genomineerd waren voor *Docent van het jaar*. De gemiddelde docent wordt geen 'Docent van het Jaar' dus is deze selectie niet representatief voor de docenten in Nederland. De Vlaamse docenten heb ik op volledig willekeurige manier verzameld. Dit is meer representatief aangezien ik geen voorkennis had over deze mensen. Toch komen deze docenten wel allemaal uit de buurt van Antwerpen doordat ik een lijst kreeg van een Antwerpse professor. Het kan zijn dat docenten uit West-Vlaanderen of Limburg een heel andere visie hebben op het identiteitsdebat. Dat is hierbij dus niet meegenomen.

Dit vormt een bruggetje voor het tweede feedbackpunt bij de selectie van deelnemers. Niels en Vincent (een Vlaamse studiegenoot) vonden allebei dat ik te weinig aandacht besteed had aan de sociaal-geografische context van de school. In de paragraaf 'Respondenten' uit het hoofdstuk 'Methode' heb ik daarom kort toegelicht waarom deze informatie van belang is en in de tabel is weergegeven. Het is belangrijk voor de representativiteit omdat er veel verschillen zullen zitten tussen hoe een docent uit het platteland van Overijssel naar het identiteitsdebat kijkt en hoe een docent uit Rotterdam tegen deze kwestie aankijkt. In de Randstad is meer sprake van de superdiverse samenleving dan in het oosten van Nederland. Bovendien zijn steden meer superdivers dan dorpen en het platteland. en Het is heel interessant om het verband te onderzoeken tussen de visie van de docent

en de standplaats van de school, maar dit is niet relevant voor dit onderzoek. Dit onderzoek kan een eerste stap zijn naar een groter onderzoek met docenten uit heel Nederland (en Vlaanderen).

### **Data verzameling**

Ik heb mijn data verzameld door middel van interviews. Oorspronkelijk was het plan om elke docent op school op te zoeken en te interviewen. Net toen ik daarover afspraken aan het maken was met de desbetreffende docenten werd de *lockdown* ingesteld in Nederland en België waardoor interviews via videobellen noodzakelijk werden. In principe duurde het interview 45 minuten, maar meestal is dat wel iets uitgelopen. Dit kwam wel vaak doordat de docent heel gepassioneerd over een onderwerp aan het spreken was en ik hem daarbij niet wou onderbreken. Sommige interviews duurden maar een half uur dus ze waren zeker ook niet te lang. Het interviewstramien is in verschillende stappen tot stand gekomen:

Datum	Veranderingen interviewstramien	Geadviseerd door:
30-03-2020	Eerste versie van het interview gemaakt en getest op een Vlaamse docent en op een medestudent. De vragen meten nog niet goed genoeg wat er echt gevraagd wordt. De vragen moeten duidelijker geformuleerd worden zodat er geen verwarringen kunnen komen in de verwachting van het antwoord.	Koen Donselaar (medestudent)
20-04-2020	Eerste versie. In het interview bestond uit 20 vragen. Dat was veel te lang en de vragen gingen nog niet voldoende de diepte in en waren ook niet allemaal relevant voor het onderwerp.	Bjorn Wansink
28-05-2020	Het interview is ingekort naar 13 vragen en richt zich specifiek meer op het nieuwe onderzoeksplan. Het bestaat nu uit een algemeen deel over doelen van geschiedenis, het invullen van het kwadrant en het reageren op casussen. Er waren nog geen casussen bedacht en er werd geadviseerd om een toelichting te geven over het kwadrant.	Bjorn Wansink
12-06-2020	Het interviewstramien wordt goedgekeurd onder voorwaarden dat de laatste normgevende bewoordingen worden weggelaten of gerelativeerd. Er wordt advies gegeven over de manier van coderen.	Bjorn Wansink
14-06-2020	Het eerste echte interview wordt afgenomen. Er wordt aan de vorm niks meer veranderd.	

### **Data analyse**

#### *-transcriptie*

Alle interviews zijn getranscribeerd. De interviews zijn in zijn volledigheid uitgetypt, dus woord voor woord. De meeste "uhhs" zijn weggelaten behalve wanneer ze zodanig ernstig waren doordat een docent geen paraat antwoord had op een vraag. Dit laat namelijk zien dat de docent er echt over nadenkt of er juist niet uitkomt. Zeven interviews zijn door drie vrienden uitgetypt. Ik heb hen duidelijk instructies gegeven over hoe er getranscribeerd moeten worden. Helaas was dat bij een van hen niet helemaal duidelijk en was alles min of meer in eigen woorden opgeschreven. In overleg hebben we

besloten dat hij het opnieuw zou doen. Na een controle heb ik kunnen constateren dat de kwaliteit van de interviews goed was. Dat gold ook voor die andere vrienden.

#### *-coderen*

Na het transcriberen zijn de interviews gecodeerd. Dit verliep in verschillende fases. Ik ben begonnen door bij drie interviews alle onrelevante zinnen weg te strepen. Na overleg met mijn begeleider ben ik opnieuw begonnen en heb ik alles gemarkeerd volgens een *driekleurenschema*. Alle citaten die iets zeiden over multiperspectiviteit, zowel positief als negatief, werden oranje gemarkeerd. Alle citaten waaruit een oordeel werd geveld over gemeenschappelijke identiteitsvorming, dan wel positief dan wel negatief, kregen de kleur groen. Bij uitspraken waar een grens werd aangegeven op een van de concepten werd gemarkeerd met roze. Vervolgens zijn deze uitspraken allemaal genummerd en in een schema opgenomen. Dit heb ik uiteindelijk op vier verschillende manieren gedaan. De eerste keer heb ik drie schema's gemaakt, één met alle oranje uitspraken, één met alle groene en één met alle roze uitspraken. Die heb ik steeds ingedeeld bij het onderwerp waar de vraag over ging. Alle uitspraken kregen een code. Die code bestond uit het interviewnummer (I), het citaatnummer (c) en de pagina van het interview waarop de uitspraak te lezen was. Dit resulteert dan bijvoorbeeld bij het eerste citaat van zesde interview in de volgende codering: I6-c1(p1).

Het schema was alleen veel te complex en het gaf geen overzicht over wat docenten nou echt dachten over de casussen, positionering en doelen. Er is besloten om eerst te kijken naar de posities van docenten en vervolgens naar de manier waarop ze multiperspectiviteit en gemeenschappelijke identiteitsvorming definieerden. Na het bestuderen van de eerste vijf interviews bleken er van beide concepten drie verschillende definities te zijn onder de docenten. De citaten waarin een bepaalde definitie werd omschreven werd in het desbetreffende schema gezet. De meeste van deze citaten hadden al een code, sommigen nog niet. In het "*codeerschema op concept*" werden alle uitspraken per categorie van definiëren ingedeeld. Dit gaf veel meer overzicht dan het complexe eerste schema.

Deze manier van coderen gaf inzicht over de posities van docenten en niet op het handelen van docenten. De reacties die de docenten gaven op de casussen deden dat wel. Daarom is er een nieuw codeerschema gemaakt waarbij de citaten van docenten gegroepeerd werden in een bepaalde manier van reageren. Na het bestuderen van de eerste vijf interviews konden er eerst zeven manieren van reageren worden waargenomen. Daarna heb ik bij alle interviews de citaten die een bepaalde manier van reageren uitdrukten in een aparte kolom gegroepeerd. Daarbij heb ik ook vermeld op welke casus de uitspraak gegeven was. Uiteindelijk werden het niet zeven maar 11 manieren. Uiteindelijk bleken er een aantal redelijk veel op elkaar te lijken, die ik vervolgens gegroepeerd heb. Zo kon ik de manieren van reageren reduceren tot acht.

Omdat de docenten bijna allemaal reacties gaven die in verschillende manieren in te delen zijn heb ik besloten om archetypes te maken. Op basis van de studie van de reacties van 5 interviews heb ik 5 profielschetsen kunnen maken waarin ik alle docenten kon indelen. Dit waren het verdedigende type, het modererende type, het corrigerende type, het inzicht verschaffende type en het overzicht biedende type. Omdat het onderscheid tussen de laatste twee types redelijk vaag was heb ik besloten deze twee te combineren. Na de interviews grondig te hebben bestudeerd kon ik concluderen dat alle docenten in de het juiste type waren ingedeeld. Ik heb de uitspraken van de docenten waarop ze zijn ingedeeld bij een bepaalde categorie wederom in een codeerschema bij elkaar gegroepeerd.

**Toevoeging na feedback:** De codeerschema's op concept, reacties en type zijn opgenomen in bijlagen E tot en met G. Koen gaf als feedback dat het hem niet helemaal duidelijk was hoe de archetypes tot stand zijn gekomen. Om die reden ligt ik dat hier verder toe. Ik heb de manieren van reageren per persoon op een rijtje gezet met citaten erbij die dat ondersteunen. Het gaat hier niet om denkbeelden maar alleen om beschrijvingen van handelen. Er moet wel in acht worden genomen dat dit onderzoek gebaseerd is op verwachte reacties in een "What if-scenario" en niet op werkelijke reacties op werkelijke uitspraken uit een werkelijke klas. Dit is helaas minder betrouwbaar maar zoals in de discussie aangegeven is, waren lessenobservaties onmogelijk. Door deze reacties per docent te groeperen en deze vervolgens te vergelijken met andere docenten ontstonden er groepjes met min of meer dezelfde kenmerken. Deze kenmerken heb ik na verder onderzoek van citaten als profielschets genomen voor een bepaald type. Zo heb ik alle types ontwikkeld en steeds per docent gekeken of deze bij een bepaald type zou passen. In bijlage D staat de lijst met beschrijvingen per docent en de eerste omschrijvingen van de archetypen. De citaten zijn terug te vinden in bijlage G.

*-schematische overzichten*

Omdat de analyse redelijk veel onderlinge verbanden tussen concepten en posities bevatte heb ik geprobeerd dit overzichtelijk te maken door middel van tabellen en kwadranten. Het schematisch weergeven van deze relaties maakte wel een hoop duidelijk. Veel conclusies zijn op basis van deze tabellen naar voren gekomen. Uiteindelijk heb ik best wel veel tabellen gemaakt, die lang niet allemaal even nuttig waren. Uiteindelijk moeten de docenten, hun positie in het kwadrant, hun definitie van gemeenschappelijke identiteitsvorming en multiperspectiviteit, de manieren van reageren én het bijbehorende reactietype allemaal in een overzicht opgenomen worden. Ik heb ook kwadranten gemaakt waarin de docenten gekleurd waren op basis van hun definitie op multiperspectiviteit en gemeenschappelijke identiteitsvorming en een kwadrant waarin de verschillende reactietypen een kleurencode kregen. Of al deze kruistabellen en kwadranten opgenomen moeten worden in de tekst, heb ik nog twijfels over. Enerzijds maakt dit het wel overzichtelijk, aan de andere kant kunnen zoveel tabellen en grafieken de leesbaarheid wel verstoren.

## Feedback van Niels Reessink

- **Visibility: is de procedure transparant beschreven?**
  - Geen opmerkingen
  -
- **Comprehensability: zijn de keuzes goed onderbouwd?**

Ja volgens mij is dit duidelijk.

- **Acceptability:**
  - **Is de representativiteit van de steekproef goed beschreven?**

Nee, hier kan je nog meer uithalen. In je onderzoeksverslag maak je bijvoorbeeld onderscheid tussen deelnemers die op stedelijke of plattelands steden lesgeven. Dit is volgens mij erg belangrijk over hoe



docenten nadenken over dit onderwerp. Dit komt verder in je onderzoek en deze audit trail helemaal niet terug.

Je beschrijft wel hoe je aan je deelnemers bent gekomen en hoe deze in relatie met jou staan maar je beschrijft nog niet echt wat dat nou betekent en of het representatief is voor Nederland/België?

- **Is er een spanning tussen de voorgenomen systematiek en de specifieke omstandigheden bij de experimenten?**

Geen opmerkingen

- **Is de relatie tussen de onderzoeker en de onderzochte acceptabel beschreven?**

Hier kan je nog wat uitgebreider op in gaan zoals ik in de opmerking bovenaan het formulier heb gezet.

➤ **Algemene opmerkingen:**

Misschien kun je nog iets duidelijker wat zeggen over je relatie met de docenten? Wat voor gevolgen heeft dat? De Nederlanders zijn dus allemaal bekenden van je en de Vlamingen onbekenden als ik het goed begrijp?

## Feedback van Koen Donselaar

➤ **Visibility: is de procedure transparant beschreven?**

- Ja, duidelijk beschreven, al heb ik nog niet volledig helder wat de verschillende lagen van coderen nu inhouden. Misschien is een tabelletje verhelderend.

➤ **Comprehensability: zijn de keuzes goed onderbouwd?**

- De meeste wel, maar misschien kun je nog iets meer uitleg geven over de manier waarop je tot de vijf archetypen bent gekomen. Is dat alleen op basis van handelen, of op basis van handelen én denkbeelden, en hoe zijn die dan gewogen?

➤ **Acceptability:**

- **Is de representativiteit van de steekproef goed beschreven?**

- De manier waarop je de Nederlandse en Vlaamse docenten hebt geworven is dermate verschillend dat je wellicht nog wel een alinea kunt wijden aan de manier waarop dat je resultaten kan hebben beïnvloed.

- **Is er een spanning tussen de voorgenomen systematiek en de specifieke omstandigheden bij de experimenten?**

- zie hierboven, ik denk wel dat die spanning er potentieel is

- **Is de relatie tussen de onderzoeker en de onderzochte acceptabel beschreven?**

- Ja, waar dat relevant is, heb je besproken hoe je de geïnterviewden kent.

➤ **Algemene opmerkingen:**

- Misschien kun je nog wel iets zeggen over wat het met je resultaten doet dat de Nederlandse docenten voor een deel uit dezelfde kring komen of gevierde docenten zijn, terwijl de vlaamse docenten veel meer willekeurig gekozen zijn. Ik kan me bijvoorbeeld voorstellen dat de geschiedenisdocenten van het jaar allemaal vlotte, moderne docenten zijn die meer de multiculturele aanpak hanteren, meer dan de gemiddelde docent.
- Erg goed dat je met vallen en opstaan een juiste manier van coderen hebt gevonden
- Waren er dus al met al verschillende codeerlagen naast elkaar, die allemaal over een ander onderwerp gingen?
- Alles wat je in de tekst noemt, wordt verhelderd met een grafiek, is mijn ervaring

## Bijlage B – Interviewstramien

### Introductie

Ik ben Jelle Kokx, masterstudent Geschiedenis: educatie en communicatie aan de Universiteit Utrecht. Mijn afstudeeropdracht bundelt geschiedenis met de educatieve praktijk in een onderzoek naar hoe docenten hun visie op geschiedenisonderwijs in de praktijk brengen bij het lesgeven over controversiële thema's. Het interview wordt opgenomen en uitgetypt. De gegevens worden anoniem verwerkt. Stelt u het op prijs als ik u het uitgewerkte interview toestuur?

### Algemeen

	Vraag	Antwoord
1	Wie bent u?	
2	Waar werkt u? (Onder welke koepel valt uw school?)	
3	Welke klassen doceert u?	
4	Hoeveel onderwijservaring heeft u?	
5	Welk schoolboek gebruikt u?	
6	Waar uw specialisatie vanuit uw opleiding?	
7	In hoeverre zijn uw klassen multicultureel dan wel monocultureel?	

### Gevoelige geschiedenis

	Vraag	Wat moet de vraag opleveren?	Concepten
8	Wat zijn voor u de belangrijkste doelen van geschiedenisonderwijs?		
	In hoeverre gesteund door curriculum/leerplan van de koepel?		
9	Heeft u te maken met controversiële thema's?		
10	Wat maakt onderwerpen volgens u gevoelig?		
11	Waarom is het koloniale verleden wel/niet een gevoelig onderwerp?		
12	Waarom is het waardevol les te geven over het koloniale verleden?		
13	Ervaart u wel eens problemen bij het lesgeven over dit onderwerp?		

Wanneer je in de klas gevoelige onderwerpen bespreekt, zullen de leerlingen ongetwijfeld hun mening willen delen. Het voeren van discussies is hierbij dus zeer belangrijk. Het moet goed worden begeleid, want er mag immers geen ruzie of polarisatie ontstaan in de klas. Soms zullen de leerlingen toch opmerkingen maken die dit juist kunnen veroorzaken. Ik heb 3 casussen uitgewerkt waarin leerlingen opmerkingen maken die controversieel zijn, die betrekking hebben op actuele gebeurtenissen rond racisme en discriminatie. Hoe zou u daar op reageren?

In de eerste casus wordt bediscussieerd of Zwarte Piet een uiting van racisme is of niet. Een van de leerlingen geeft duidelijk de volgende opmerking: *“Die zwartjes moeten hun mond houden, het is onze cultuur en niet die van hen!”*

In de tweede casus wordt een les begonnen met een filmpje waarin te zien is dat een standbeeld van een koloniaal figuur van de sokkel af wordt getrokken door een jubelende menigte. Alvorens de docent de les kan vervolgen roept een van de leerlingen: *“morgen gaan we met een stel vrienden het standbeeld van J.P. Coen bekladden. Dit kan niet meer we nemen zelf het heft in handen.”* Wanneer de docent uit Vlaanderen komt wordt Coen vervangen voor Leopold II.

In de laatste casus gaat de docent verder in op de historische antecedeent van de *Black Lives Matter* beweging, het slavernijverleden. Een van de leerlingen zegt dan: *“we moeten niet zo zeuren over slavernij. Wij zijn er rijk van geworden en het viel allemaal wel mee. Ze moeten blij zijn want ze wonen nu allemaal hier anders hadden ze nog steeds in Afrika gewoond.”*

	Vraag	Wat moet de vraag opleveren?	Concepten
14	2 of 3 casussen die kunnen voorkomen gedurende een discussie over het onderwerp. Hoe zou u op die uitspraken reageren? Wanneer gaat dit echt te ver?		
15	Meerwaarde discussies?		
16	Reflectie aan de hand van het kwadrant. Hoe verhoudt dit zich nou tot de doelen die u gesteld hebt?		
17	Nog vragen/opmerkingen?		

Ik heb gekeken naar de doelen. Ik ervaar frictie. En ik heb een kwadrant gemaakt vanuit de literatuur. Beide begrippen. Leg dit uit verder uit. Ik wil uw antwoord bij de casussen samen invullen bij de casussen. Vraag: hoe verhoudt dit zich nou tot de doelen die u gesteld hebt?

## Bijlage C – Transcriptie van een interview

### Interview 10 (*Patricia*)

**I: Ik ga eerst beginnen met wat algemene vragen daarna zal ik nog wat toelichten en wat dieper op de stof ingaan. Eerste vraag, Wie bent u en waar werkt u?**

R: Ik ben []. Ik ben leerkracht geschiedenis en ik geef les op het Sint-Ursulalyceum in Lier dat is een middelbare school in klein stedelijke context. Ik geef les aan de A-stroom en ik kom in het 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> en 6<sup>e</sup> middelbare. Ik geef daar geschiedenis voornamelijk en ook een klein beetje estheticakunstgeschiedenis.

**I: En hoelang doet u dat al?**

R: Ik doe dit nu mijn zevende jaar. Ik heb niet aan één stuk door geschiedenis gegeven, maar het is wel mijn zevende jaar in het onderwijs. Ik heb verschillende vakken gegeven en geef sinds vijf jaar wel voornamelijk geschiedenis.

**I: Welke schoolboeken gebruikt u?**

R: Wij gebruiken bij ons op school de methode Memoria. Wij gebruiken die van het eerste middelbaar tot het zesde middelbaar dat is al besproken op ja verticaal vakoverleg al verschilt dat nog wel een beetje in de eerste graad werken ze nog meer vanuit het handboek met het werkboek, maar naarmate onze leerlingen ouder worden valt dat werkboek weg dus vanaf het vierde middelbaar hebben we geen werkboek meer en in vijf en zes is dat eigenlijk voornamelijk een uitgeschreven cursus en dient dat handboek vooral als bronnenboek.

**I: Oké, en waar ligt vanuit je opleiding je specialisatie?**

R: Vanuit mijn opleiding ik ben Master geschiedenis. En ik heb mij gespecialiseerd die tijd in sociaaleconomische geschiedenis van de Nieuwste tijd. Mijn thesis ging over antiekmarkten in Antwerpen dus die was eerder, ja hoe zeg je dat, toch meer cultureel geïnspireerd. Het ontstaan van antiek op het kruispunt van tweedehandsmarkten en kunstmarkten aan het begin van een industriële periode daarover ging het.

**I: Oké, heeft u aan de universiteit Antwerpen gestudeerd?**

R: Ik heb aan de universiteit Antwerpen gestudeerd.

**I: Ja, ik ook.**

R: Ah, ja ik denk dat ik jouw gegevens door heb gekregen van meneer Paul Janssens Willem.

**I: Ja, klopt.**

R: Die had gevraagd of wilde meewerken dus ja.

**I: Ja, die ken ik zelf niet persoonlijk, maar ik heb hem gesproken voor dit onderzoek ook, maar ik heb mijn Bachelor daar gedaan.**

R: Aha, oké fijn en je bent daarna naar Utrecht getrokken?

**I: Ja, ik ben zelf Nederlander en ik dacht dat ik wel weer klaar was om terug naar Nederland te gaan.**

R: Oké, ja je was Antwerpen een beetje beu dan?

(gelach)

**I: Nee, nee, nee zeker niet. Ik mis het nog vaak alleen ik wilde echt aan de lerarenopleiding beginnen en ik dacht dat kan ik dan beter in Nederland doen. Nee, Antwerpen ben ik niet zomaar beu.**

R: Nee, nee, nee het onderwijssysteem zit daar ook anders denk ik.

**I: Ja, daarom.**

R: Het is toch geen probleem, want jouw onderzoek situeert zich in Nederland, het is geen probleem dat

ik in België lesgeef in Vlaanderen?

**I: Nee, eerst was het mijn bedoeling om het te vergelijken, maar na opnieuw kijken naar mijn onderzoek is er uitgekomen dat die vergelijking niet echt zo relevant was maar ik had al wel een aantal docenten in België gevonden en ik kon in Nederland weinig mensen bereiken onder andere door de situatie nu allemaal, heb ik het verruimd naar het Nederlands taalgebied. Zodat ik de Vlaamse docenten nog wel kon gebruiken.**

R: Ja, ik snap dat.

**I: Die hebben dikwijls ook wel een andere kijk erop omdat uhm het is net wat anders.**

R: Ja, de thema's die aan bod komen zullen hoogstwaarschijnlijk ook een beetje anders zijn. Allee.

**I: Dan nog één algemene vraag. In hoeverre zijn je klassen multicultureel of monocultureel?**

R: Uhm ja, zoals ik al zei Lier is een klein stadje dus in klein stedelijke context dus dat wil zeggen dat we wel een gemixt publiek hebben, maar het is niet zo dat de meerderheid van mijn leerlingen een migratieachtergrond hebben, helemaal niet ik denk dat als ik daar cijfers op moet plakken want dat verschilt van klas tot klas dat dan een ¼ van onze leerlingen een migratieachtergrond of roots hebben die ergens anders liggen. Onze school is onderverdeelt in drie campussen. Ik geef les binnen de A-stroom, maar binnen bijvoorbeeld B en D ga je zien dat dat wel meer gemixt is over het algemeen dus we hebben een iets ja, minder gemixt publiek dan in onze tso en bso richtingen als je het gaat vergelijken met andere scholen in Lier die A-stroom aanbieden die aso aanbieden hebben wij nog best wel een gemixte groep. Kan je het volgen?

**I: Ja, ja zeker ik ben inmiddels wel een beetje bekend met aso en bso.**

R: Maar het is niet zoals in Antwerpen ja ik denk dat je daar een veel gemixter publiek hebt.

**I: Ja dat denk ik ook, maar dat komt eigenlijk door de grote stad. Oké, zoals ik net al aangaf gaat het over gevoelige onderwerpen, en voor dat we daar een beetje op ingaan wil ik even kijken wat zijn nou de belangrijke doelen van geschiedenisonderwijs want ik denk dat dat grotendeels bepaalt hoe je kijkt naar gevoelige thema's. Wat zijn voor u nou de belangrijkste doelen van het geschiedenisonderwijs? Voor uzelf als geschiedenisdocent.**

R: Das een leuke binnenkomer.

**I: Ja, dat is een grote vraag al gelijk, maar als u bijvoorbeeld drie dingen moet noemen die je belangrijk vindt.**

R: Ja, ik denk het eigen aan geschiedenis is het aanbrengen van historische context. Aantonen dat feiten zich altijd in een bepaalde context afspelen. Dat je die verder daarvan ook niet los kan zien en leerlingen leren daar veel vaardigheden mee als in denken dat een verhaal nooit zwart-wit is dus dat betekent het aanbrengen van nuance is daarin voor mij heel belangrijk. Kritisch denken hoort er ook bij. Dat betekent verschillende kanten van het verhaal bekijken, verschillende bronnen gaat raadplegen of kritische vragen stelt bij die bronnen. Het is moeilijk om er zo drie, allee om te moeten kiezen.

**I: Ja, je mag er meer geven hoor, het was gewoon om te helpen maar als je denkt ik heb nog meer belangrijke doelen zegt u het maar.**

R: Ja, want het zijn vooral doelen die zijn gericht op inzicht en ook attitude maar geschiedenisonderwijs geeft ook gewoon een algemeen kenniskader mee dus daar kun je denk ik ook niet rond het is in dat opzicht ook een stuk identiteitsvormend omdat je wel iets vertelt over cultuur en je vertelt iets over uw vaderlandse geschiedenis, u vertelt iets over Europese geschiedenis en dan vaak in een mondiaal perspectief dus dat is ook wel iets wat ik probeer te benadrukken en zeg kijk we bekijken zaken vanuit een bepaald perspectief en af en toe gaan we daar ook uit stappen uit dat perspectief ervan bewust dat je hier

leeft en dat we heel dikwijls een bepaald perspectief hanteren omdat het bijzonder moeilijk is je hebt een beperktheid dus ik kan ook niet alles behandelen dus ik denk in die zin dat geschiedenisonderwijs voor een stukje ook identiteitsvormend is afhankelijk van thema's en de zaken die je een leerling meegeeft , en zo vorm je als burgers ook in de maatschappij.

**I: Oké, in hoeverre voelt u zich daarin gesteund door het leerplan van de boeken? U zit bij de katholieke koepel?**

R: Ja, dat klopt we staan op een katholieke school. Ik vind dat het leerplan vrij vaag is, de bewoordingen zijn vrij vaag. Ik persoonlijk vind dat wel oké, omdat het mij als leerkracht veel vrijheid geeft. Als er bijvoorbeeld staat dat wij de vorming van moderne democratie moeten toelichten, dan maakt dat niet uit of ik dat toelicht aan hand van een Belgische casus of ik inga op de Amerikaanse geschiedenis, dat maakt eigenlijk allemaal niet uit, dus dat vind ik wel fijn. Dat geeft ons ook veel ruimte om op actualiteit in te gaan en dat als invalhoek te gebruiken dus ik denk in die zin dat wij wel een dankbaar vak hebben. Ik voel me op dat vlak dus wel gesteund. Er zijn ook heel wat vakoverschrijdende termen die aan bod komen bij geschiedenis die vooral ook aan bod komen als we uitstappen of excursies organiseren dus het is moeilijk om dat af te wegen of af te bakenen, ik vind in die zin ook wel dat wij als school vaak overschrijdend werken dus als er zoiets leeft in de media zullen we dat moment wel aangrijpen om de leerkracht Nederlands te laten spreken, godsdienst of aardrijkskunde, economie, hangt er een beetje vanaf wat er speelt.

**I: Oké, dan gaan we nu verder met de controversiële thema's. Heeft u zelf in de klas te maken met controversiële thema's in uw lesgeven?**

R: Ja, dat hangt ervan af wat je als controversieel definieert.

**I: Ja, dat is mijn volgende vraag.**

R: Ah, oké. Ik denk als het polarisatie oproept in een klascontext dan is het controversieel. Polarisation is niet per se iets negatiefs, soms is het nodig. Maar er zijn zeker thema's binnen de geschiedenisles die controversieel zijn zoals racisme op dit moment vooral. De geschiedenis van de kolonisatie kadert daarin. Andere controversiële thema's hebben te maken ook met nationalisme soms dan gaat het over het Vlaams nationalisme uhm en het (koloniatieverleden?) 12.33 dat daaraan vasthangt dat ook gekaderd moet worden dat ligt soms gevoelig. Genocidegeschiedenis dus over de Holocaust of andere genocides dat ligt soms gevoelig ook bij bepaalde leerlingen in de klas. Als het gaat over Turkije maar ook als het gaat over Congo. Aardevluchtelingenproblematiek de voorbije jaren zijn we vanuit het actueel standpunt ook een aantal keer op ingegaan dus dan gaat het in het algemeen over migratie, dat roept ook vaak controversie op in de klas. En dat zijn zo de thema's waar ik aan denk.

**I: Oké, en wat maakt het dan zo gevoelig, die onderwerpen? Voor uw klassen althans.**

R: Omdat bepaalde zaken niet zo goed bespreekbaar zijn in de klas dus je merkt dat het is heel moeilijk om in zo'n groep de grote roepers eruit te filteren. Ja, zal ik zeggen dat brede midden in de klas blijft vaak stil omdat dat leerlingen zijn die hebben niet direct een mening daarover of dat niet durven uitspreken. Nou valt dat bij ons nog wel mee het is niet zo dat alles ontploft, maar er zijn weleens een paar discussies geweest waarin het vooral ging over migratie en het standpunt van moeten mensen die van elders komen en hier in België leve zich aanpassen of niet. Dat levert veel debat op, wat levert ook debat op? De mannen tegen vrouwen heb ik ook eens één jaar gehad dat heel fel leefde ik weet niet of dat echt met de klascontext te maken had maar die meisjes waren echt furieus dat had toen te maken Trump, Trump was toen verkozen het was dat jaar Hillary Clinton had verloren. Een leerling deed een heel controversiële uitspraak die zei dat hij blij was dat Trump de verkiezing gewonnen had dat jaar wat aan zich eigenlijk een

opvallende uitspraak was want de meerderheid van de klas die het uitspraken waren anti-Trump en hadden dat ook niet zien aankomen en toen ik doorvroeg ja waarom vond je het positief, waarom was je blij dat ze Trump verkozen hadden zei hij dat hij niet gelooft dat een vrouw zo'n politieke ambt kan opnemen. Dat is een hele controversiële mening. Dus hij kreeg heel veel tegen zich, maar dat het wel op zich een interessante discussie is maar ja dan hebben ze wel moeite om elkaar uit te laten spreken soms.

**I: En als er dan zo iets ontstaat, hoe ga je daar dan mee om?**

R: Soms gebeurt het per verassing. Dat Trump-moment had mij echt verrast. Ik had niet zien aankomen omdat dat voor mij persoonlijk ook een controversiële mening is en zienswijze zijde als dat uw standpunt is in eerste instantie probeer je verder door te vragen en de anderen te sussen, iedereen heeft recht op zijn mening. Je laat hem uitspreken ook al ben je het er niet mee eens, maar ik voelde dat sommigen, er zaten een aantal felle meisjes in die klas die ja. Het is ook niet zo makkelijk om zo'n discussie te voeren zonder gevoelens, dat breng automatisch gevoelens naar boven. Je kunt het ook heel rationeel bekijken dat je zegt oké leg eens argumenten op tafel waarom je vindt dat zo'n vrouw een politieke ambt niet kan op nemen aan de andere kant probeer ook eens wat argumenten op tafel te leggen waarom je vindt dat vrouwen dat eigenlijk net wel zouden kunnen, maar het gevoel in de discussie wegnemen is bijzonder moeilijk, ik denk dat het dan wel opener of beter zou verlopen, ik weet het niet.

**I: Ja, ik denk dat bij zulke controversiële thema's dan raakt het aan gevoelens natuurlijk, en voor een deel kun je zeggen dat het koloniale verleden van België en Nederland ook een gevoelig onderwerp is, bent u het daarmee eens?**

R: Ja dat is een gevoelig onderwerp, als het te maken heeft met de hedendaagse discussies. Racisme in onze samenleving, dan ga je denk ik een discussie krijgen is racisme vandaag de dag nog een probleem in België of niet. Dan krijg je een groep die zegt dat dat vandaag de dag niet aan de orde is in België en mensen die zeggen van wel. Velen van onze leerling gaven aan dat ze hier niet goed over geïnformeerd waren. Dit was een raar schooljaar moet ik zeggen maar, normaal gezien behandelen we dat in de klas, maar nu moest ik het op afstand doen. Onze zesdejaars deze keer want vorig jaar hebben we daar geen tijd voor gehad hebben een online webquest gemaakt met heel veel interessant documentatiemateriaal. Ze hebben reportages bekeken. Er is een prachtige reeks gemaakt van de VRT genaamd 'Kinderen van kolonie' waarin heel wat verschillende stemmen aan bod komen want het klassieke verhaal van kolonisatie wordt steeds meer aangevallen, namelijk het blanke verhaal beschadigingsmythe doordat er heel wat andere stemmen in het debat komen verbreedt dat het enorm en zet dat natuurlijk van die eeuwenoude mythes op de ? (19.17) . Het bleek uit reflectie van de leerlingen dat ze heel vaak aanhaalde kijk ik wist hier nog heel weinig over, het wordt niet behandeld in de lagere school eigenlijk zien wij heel veel van de wereldoorlog op de lagere school is dat een stuk geschiedenis dat opgehemeld wordt of waarin altijd zeg maar positieve kanten van België worden belicht maar deze zwarte bladzijde uit de geschiedenis wordt eigenlijk weinig behandeld. Sommigen waren ook kwaad dat ze dit pas zo laat te zien kregen in hun middelbare schoolcarrière . Dus bij vele leerlingen is er nog onwetendheid over wat er exact in Congo onder Leopold II en dan later onder Belgisch bewind gebeurd is. Daar moet nog aan gewerkt worden, want zolang je dat niet weet wordt het natuurlijk moeilijk om te begrijpen of racisme vandaag nog een probleem is of niet dat mijn standpunt denk ik.

**I: Waarom is het waardevol om les te geven over het koloniale verleden?**

R: Ik denk dat het belangrijk is om leerlingen te leren dat het handelingskader van mensen vroeger anders was. Ze vertrekken vanuit een andere wereld met andere basisinzichten, als uw wereldbeeld aan zich racistisch is dan kan je beter verklaren waarom mensen zulke wreedaardige daden hebben gepleegd of



toegestaan of niks ondernamen ik denk dat dat vooral belangrijk is. Dat ze zien dat het denkkader door de eeuwen verandert en dat ze ook leren kennen welke zaken de geschiedenis doen veranderen dus dat er aandacht wordt gegeven aan protesten hoe dat georganiseerd wordt en hoe dat zoiets ontstaan is. Ze leren ook dat het verleden hetzelfde blijft want wat vroeger gebeurd is kan niet meer veranderen, maar de geschiedschrijving kan veranderen en dat vind ik ook een belangrijke les. Verschillende leerlingen gaven ook aan, allee ik moet zeggen ik was blij met onze zesdejaars hoe ze de opdracht gemaakt hebben die zeiden ook ja ik ben me wel bewuster geworden van de media en het feit dat zij ons ook een bepaald beeld meegeven vandaag de dag zoals ze een bepaald beeld hebben meegegeven ten tijde van mijn grootouders. Ze zeggen dat dat wat er in Belgisch Congo gebeurde dat dat ten goede kwam van de Congolezen enzovoort, ja.

**I: Oké, en ervaart u ook weleens problemen als u deze onderwerpen lesgeeft in de klas?**

R: Wacht je bedoelt problemen met een soort van weerstand om het thema te behandelen?

**I: Ja, dat kan of problemen dat u tegenhoudt of zo, waar je zelf problemen mee hebt. Dat je het lastig vindt om te doen ? (22.57) kan het zijn.**

Het grootste probleem dat ik daarin ervaar is tijdsgebrek omdat wil je zo'n casus uitwerken want wat wij gezien hebben gaat enkel nog alleen om Congo dan heb ik eigenlijk niks gezegd over, ja er is een breed kader geschapen over andere koloniale grootmachten, maar er is heel weinig gezegd over hun geschiedenis en de onafhankelijkheidsstrijd van heel wat andere volkeren. Daar heb je enorm veel lessen voor nodig. Voor dit onderwerp heb ik een pakket van 4-5 uur uitgerekend en dan ben je toch al behoorlijk wat tijd kwijt ook als je heel wat andere thema's wilt behandelen. We proberen dat soms op te lossen door samen te werken. Bijvoorbeeld als het gaat over genocide en genocidair geweld zoals de Holocaust probeer ik wat met de docent levensbeschouwing af te spreken om tijd te winnen of ja dat is het eigenlijk. Ik denk dat dat het grootste struikelblok is dat ik ervaar. Niet zozeer het publiek er is geen weerstand eigenlijk van leerlingen of angst om dat aan te kaarten.

**I: Maar ervaart u dit tijdsgebrek ook bij andere onderwerpen of echt alleen bij gevoelige onderwerpen dat u denkt ik wil daar meer tijd voor gebruiken?**

R: Ja. Dat tijdsgebrek ervaren wij denk ik wel in het algemeen dus het klopt dat dat een algemeen probleem is, maar zoals je aangeeft bij zulke thema's loont het echt om er extra tijd aan te besteden. Soms denk je ook al hier ga ik niet aan beginnen, omdat als ik die dertig wil doen dan moet ik er voldoende tijd voor uittrekken en anders gewoon niet. Zoals ik aangaf onze zesdejaars nu die hadden dat stukje rondom koloniale geschiedenis nog niet behandelt, normaal gesproken doen we dat in het vijfde jaar, als het gaat over modern imperialisme maar daar was vorig jaar geen tijd voor geweest en dan denk je hoe kan het in godsnaam dat daar geen tijd voor is want dat is eigenlijk een zeer belangrijk thema, maar dat heeft dus te maken met die denkwijze ik begin er nu beter niet aan want als ik er aan begin moet ik er voldoende tijd voor uittrekken.

**I: Oké goed. U zei zelf ook al als ik in de klas gevoelige onderwerpen bespreek en zoals dat gedeelte met Trump zullen de leerlingen ongetwijfeld hun meningen willen delen en het voeren van discussies is daarbij zeer belangrijk en het moet vaak goed worden begeleidt anders ontstaat er ruzie of polarisatie en dat is natuurlijk niet bevorderlijk voor de leeropbrengst in de klas, maar soms zullen leerlingen toch opmerkingen maken die dit juist wel veroorzaken. Daar heb ik eigenlijk drie casussen uitgewerkt die de spanning tussen leerlingen kan verhogen en vaak ook kunnen laten escaleren en in het kader van de actuele gebeurtenissen bijvoorbeeld de protesten in Amerika en nu ook in Europa ga ik dat in die context zetten. De vraag is dan deze opmerking krijg je in de klas en hoe zou jij daar dan op reageren als**

**dit in jouw klas zou gebeuren en het fijnste is dan als je niet per se je eigen klas voor ogen houdt, ik snap dat dat moeilijk is, maar gewoon in een fictieve klas waarin 30 leerlingen zitten en er vanuit gaan dat na deze opmerking de les nog 20 minuten duurt en dat je nog verder moet dat je hier iets mee moet doen.**

R: Wacht even, de les duurt nog 20 minuten en je hebt eigenlijk , je zegt dit is te belangrijk ik moet hier verder op ingaan?

**I: Nou ja, ik heb zo meteen drie onderwerpen die in een les gegeven kunnen worden, sorry drie opmerkingen die in een les gegeven kunnen worden door een leerling die controversieel zouden kunnen zijn en hoe u daarop dan zou reageren er vanuit gaande dat de les nog gewoon verder moet gaan. Het gaat dan over die protesten van racisme en in Nederland heeft Geert Wilders op zijn Twitter-account een plaatje gedeeld met zwarte piet matters tegen juist de black lives matters en daar is heel veel op ingegaan onder in de reacties en daar gaat het over in de les over of zwarte piet racistisch is en één leerling zegt dan: 'Die zwartjes moeten hun mond houden. Het is onze cultuur en niet die van hen.' Hoe zou u daarop reageren als iemand dit dan zou zeggen?**

R: Ik zou er wel van schrikken, omdat dat toch een felle uitspraak is, en ik denk dat die leerling ook wel zou merken aan mij dat ik zou schrikken. Als ik in eerste instantie niet goed weet wat ik moet zeggen want soms nog weleens gebeurd als leerlingen een opmerking geven dan zeg ik soms nog weleens: 'oei, jij doet mij schrikken. Kun je me uitleggen waarom je dit zegt?'. Dan win ik extra tijd om na te denken hoe moet ik hier eigenlijk op reageren. Dus ik denk dat dat een reactie is die ik zou hebben. Ik denk onvermijdelijk als iemand zoiets zegt in de klas er gaat ook direct reactie komen van anderen dus ik denk dat ik verduidelijkingsvragen zou stellen. Wat maakt dat dat je niet vindt dat dat hun cultuur is? Wie bedoel je dan met hun? Ja, zulke zaken, maar ik zou me ook behoorlijk ongemakkelijk voelen. Je hebt daar zelf een standpunt over en je weet waar je naartoe wil, maar die leerling daar zit van alles achter en die leerling wil je ook niet verliezen. Ik zou die uitspraak direct kunnen veroordelen, maar ik denk aan zich dat ik dat eigenlijk niet zou doen dus ik zou verduidelijkingsvragen stellen. Ja, ik weet niet of dat de juiste reactie is, maar dat is wat ik zou doen.

**I: Ja, er is natuurlijk niet altijd één juiste reactie . Je zegt zelf dat je die leerling niet gelijk zou veroordelen, in hoeverre is het voor jou oké om je eigen mening te geven over zo'n onderwerp in de klas?**

R: Ik denk dat dat kan, als je wel duidelijk bent dat dat alleen jouw mening is, maar ik vind wel dat het moet kunnen. Leerlingen vragen daar ook naar, maar dat maakt het soms heel moeilijk als je het gesprek aangaat om daar als een soort zwevende instantie boven te zitten. Ik weet dat daar gevaren in schuilen. De neutraliteit van de leerkracht ik weet niet aan zich of ik daarin geloof. Je bent nooit volledig neutraal voor de klas ik draag van alles uit in de thema's alleen al die ik kies. De bronnen zelfs die ik uitkies. Ik probeer aan het begin van het schooljaar dat hun ook wel duidelijk te maken en te zeggen dat wat ik vertel maar een stuk is van dat, ik ben een geschiedenisleerkracht maar er is zoveel meer dan dat, ik heb maar een beperkte tijd zeg ik dan, ik zeg ze wees daarvan bewust je gaat hier maar een stuk meekrijgen, dat is eigenlijk wat ik bedoel met geschiedenis voor een stuk identiteitsvorming want je krijgt een algemeen kader mee op school, maar wees er bewust van dat de meer gevormd is door uw geschiedenisleerkracht. Ik denk dat je daar niet buiten kan.

**I: Oké, ik heb nog een tweede reactie die komt in een andere les en gaat over het erfgoed wat we overhouden aan het koloniale verleden waaronder een standbeeld. Dan open je de les met een filmpje dat gemaakt is in Bristol, ik weet niet of je dat hebt meegekregen, over een standbeeld, dat is gisteren**

**gebeurd, van een slavenhandelaar in Bristol die door een woedende menigte omver is getrokken en in het water is gegooid en beklad, dus daar begin je de les mee en op een gegeven moment zegt één van de leerlingen: 'Ja, morgen gaan wij met een stel vrienden het standbeeld van Leopold II in Antwerpen omvertrekken en bekladden. Dat dit er nog staat kan echt niet. We nemen zelf maar het heft in handen.' Hoe zou je daar dan op reageren?**

R: Ik zou vragen stellen. Ik zal misschien wat humor gebruiken, zeggen van wat ben je van plan zijn. (Gelach)

Zeggen van leg het eens uit, wat ben je concreet van plan? Soort van binding vormen en op de reacties kijken hoe fel dat hij het meent, of het niet zomaar stoere praat is dat ie aan het verkopen is en ja die discussie zou ik wel terug open trekken dan niet per se die leerling maar naar de rest van de klas van ja ik merk nog wel dat het veel leeft onder jullie als je er echt iets aan wilt doen wie gaat er dan mee met weet ik veel Janneke of Simon dat standbeeld omver trekken? En vragen wie wilt er wat anders doen? En dan gaan de reacties wel komen over wat je ook kan doen geweldloos protest. Dat is ook een hele interessante discussie of geweld noodzakelijk is om verandering te verwezelijken in de maatschappij of niet.

**I: Ja zeker. En vindt u zelf dat die standbeelden moeten verdwijnen of niet?**

R: Eigenlijk gaat de discussie dan over welke functie heeft onze publieke ruimte, welke functies willen we daaraan koppelen. En in de 19<sup>e</sup> eeuw of later zijn die standbeelden gezet om mensen te eren, maar ik weet niet of onze publieke ruimte van vandaag daar nog zoveel aandacht aan hecht. Iedereen zou zich comfortabel in de publieke ruimte moeten voelen, dus als je dat aan mij vraagt dan denk ik dat de standbeelden niet meer thuishoren in de publieke ruimte. Het is een plek van samenkomst en om van je vrijheid te kunnen genieten en als je voortdurend in het straatbeeld geconfronteerd wordt met zulke zaken en dat raakt u of dat strookt ook niet meer met de waarde die wij willen verdedigen als Belgen, dan mag dat weggehaald mogen worden, maar ik vind niet dat die beelden vernietigd moeten worden. Ik zou de beelden dan in een museale omgeving plaatsen, ik denk bijvoorbeeld het Afrikamuseum in Tervuren heeft een gigantisch grote tuin, want ik weet niet exact hoeveel standbeelden er zijn, maar er zijn wel een aantal ze plaatsen altijd van die standbeelden daar met toelichting. Maak misschien een beeldenpark waarin je toelicht kijk deze beelden hebben daar vroeger gestaan en laat ze ook zien hoe ze daar in hun oorspronkelijke context stonden op het Koningsplein of. De publieke ruimte is niet statisch, onze samenleving verandert dus er mogen ook andere zaken in de plaats komen. Ik denk dat het een beetje te maken heeft met hoeveel waarde je hecht aan traditie of het vasthouden aan dingen in het verleden.

**I: Ik las ook een artikel dat er in België daar ook iets over speelt. Dat er heel veel handtekeningenacties zijn om standbeelden te laten verdwijnen en dat is iets wat in Nederland nog niet echt speelt. Ja, er wordt af en toe een standbeeld van J.P. Coenen beklad, maar zoiets is nog niet echt gebeurd**

R: Oh, ja? Het is wel een debat dat al jaren woedt, en het flakkert af en toe (zoals nu) dan heel erg op.

**I: Ja, vanwege sowieso het racisme dat nu in het nieuws is.**

R: Ja, inderdaad.

**I: Maar goed, de laatste opmerking gaat over een les waarin het gaat over slavernij en juist waarin het gaat over die protesten tegen racisme en slavernij. Dat is van een leerling die zegt: 'Ze moeten niet zo zeuren over slavernij, wij zijn er rijk van geworden en het viel allemaal best wel mee. Ze moeten blij zijn want ze wonen nu allemaal hier, anders hadden ze nog steeds in Afrika gewoond.'**

R: Ik denk als een leerling die opmerking geeft dat ik wel zou bijsturen en zou zeggen dat wat je daar zegt klopt niet. Er zijn zoveel kanten van dat verhaal van de kolonisatie en Congo is een wingewest

geweest voor België. Ik zou er inhoudelijk wel op ingaan en in het kort proberen te stellen dat Leopold II kan zeggen dat hij slavernij had afgeschaft maar in werkelijkheid niet, want alle praktijken bleven gewoon doorlopen. Aanvankelijk wat voor les dat is als je met dat thema bezig bent dan zou ik nog wel zeggen dat we er nog later op ingaan, je gaat van mij nog zaken moeten bekijken en bronnen moeten bekijken dat gaat nog duidelijker gaat worden, want wat jij vertelt is echt een heel eenzijdig verhaal dat niet klopt.

**I: En vind u dat discussies voeren in de les over het algemeen meerwaarde heeft voor dit soort thema's? Of denkt u nou dan wordt het te ingewikkeld?**

R: Ik denk dat het zeker een meerwaarde kan zijn, maar ik kom er te weinig toe. Dat is mijn struikelblok dat tekort aan tijd, want wil je een goede discussie voeren dan moeten leerlingen eerst goed geïnformeerd zijn vind ik, anders ben je een discussie in het luchtledige aan het voeren, soms kan dat ook interessant zijn om met zoiets te starten om iedereen zo een beetje het vuur aan de schenen te leggen zeggen oké we gaan het nu stilleggen en gaan ons nu verdiepen. Maar vaak heb je te weinig tijd om deftig in gesprek te gaan. Wanneer kan dat wel? Bij excursies of uitstapjes kun je aan het eind van de dag wel echt een reflectiemoment nemen om te bespreken met de groep. Dat zijn echte leermomenten voor leerlingen dat ze er dan helemaal inzitten, maar in de geschiedenisles kom ik jammer genoeg te weinig tot discussiemomenten, want het is ook voor mij moeilijk om inhoud aan te bieden de voorbije weken en dan zeg je goed mannen vorige week en de week daarvoor hebben we dat en dat en dat gezien, nu gaan we er weer over discussiëren, dat vind ik niet zo evident .

**I: Ja, dat is lastig natuurlijk. Goed dan wil ik naar het laatste gedeelte. Ik had u eerst gevraagd wat uw doelen waren voor geschiedenisonderwijs en dan heb ik ook meer gekeken vanuit de literatuur en daar ervaar ik frictie en er wordt vaak gezegd dat geschiedenisdocenten aan de ene kant een doel hebben wat bijdraagt tot gemeenschappelijke identiteit dus geschiedenis moet ervoor zorgen dat we een soort gemeenschappelijke cultuur hebben, een gemeenschappelijke identiteit hebben waarin we allemaal samen met elkaar kunnen leven en waarin we gewoon zonder discussie door kunnen gaan. Aan de andere kant zeggen ze dat geschiedenisdocenten ook een doel kunnen hebben genaamd Multiperspectiviteit dus dat er niet één verhaal moet zijn maar dat gewoon iedereen zijn eigen verhaal kan vertellen en daarin kan discussiëren zodat er uiteindelijk een cryptisch en genuanceerd geheel komt en daar ben ik eigenlijk wel benieuwd om omdat dat heel belangrijk is in dit onderwerp omdat het precies bepalend is voor hoe een gevoelig onderwerp in de klas naar voren kan komen en dan wil ik eigenlijk weten hoe u daarin staat en om dat wat inzichtelijker te maken heb ik dit kwadrant gemaakt. (Laat kwadrant op beeldscherm zien)**

**Zal ik even kort toelichten?**

R: Oké, goed.

**I: Ziet u mijn cursor?**

R: Ja, ik zie alles.

**I: Oké. Hier en op de horizontale as wordt aangegeven in hoeverre gemeenschappelijke identiteitsvorming een belangrijk doel moet zijn bij geschiedenisonderwijs. Dus dit is niet belangrijk en dit is heel belangrijk. Dan bij de verticale as gaat over in hoeverre geschiedenis multiperspectief moet zijn dat het doel is om Multiperspectiviteit te benaderen. Boven is heel erg en onderin is helemaal niet, en dan aan u de vraag of u een stip wil aangeven waar u ergens staat. We gaan twee stippen zetten, de eerste wordt algemeen van het geschiedenisonderwijs, en de tweede stip wordt hoe je op controversiële thema's een stip zet, want dat kan nog weleens verschillen. Dan wil ik dat je vanuit de reacties die je net hebt gegeven op die opmerkingen dit gaat invullen. Dus dat is een lastige vraag, maar**

**denk er maar even over na.**

R: Ja, ik ben aan het nadenken, maar je ziet waarschijnlijk al dat ik aan het nadenken ben.

Geschiedenis algemeen zal toch verschillende perspectieven moeten aanbieden. Dus die mag sowieso hoger op de as van Multiperspectiviteit en dan gemeenschappelijke identiteitsvorming, als ik de twee met elkaar vergelijk of tegenover elkaar zet dan heb ik de neiging om geschiedenisonderwijs in het algemeen en geschiedenisonderwijs bij controversiële thema's zowel hoog te plaatsen bij Multiperspectiviteit, maar die gemeenschappelijke identiteitsvorming lijkt mij misschien nog wel belangrijker bij controversiële thema's. Ik weet het niet goed omdat je hebt soms de neiging om een soort brugfiguur te zijn of te willen zeggen van ja het is belangrijk dat je daarover nadent het is uiteraard zo dat er meerdere meningen in de samenleving zijn die mogen bestaan, dat is belangrijk, maar als je die controversiële thema's aankaart dan heb je toch vaker een sociaal doel voor ogen. Je wil de gevaren van racisme of discriminatie aankaarten of de gevaren die daarachter schuilen bij leerlingen.

**I: Dus bij de algemene zitten we dan wel hier dan maar gaan we dan naar links of naar rechts?**

R: Ik zou Multiperspectiviteit op een acht of negen zetten, en dan op de links rechts-as mag het punt in het midden bij de vijf.

**I: Dit is dan het punt van algemeen?**

R: Ja, en bij controversiële thema's mag het voor mij op dezelfde hoogte blijven staan, maar dan nog meer opschuiven naar een acht of negen bij gemeenschappelijke identiteitsvorming.

**I: Oké, en waar zit het verschil dan in bij gemeenschappelijke identiteitsvorming? Waarom is het belangrijker bij gevoelige thema's?**

R: Ik denk omdat je daar vertrekt vanuit het idee dat dit nog altijd een maatschappelijk probleem is, iets wat moeilijk ligt. Dus je wilt daaraan werken en je wilt door verschillende getuigenissen of bronnen te laten horen bepaalde vooroordelen wegnemen of denkbeelden die heersen wegnemen of bijstellen. Ik denk in die zin wordt maatschappelijke identiteitsvorming belangrijker, omdat je streeft naar een samenleving waarin discriminatie en racisme geen kans krijgt. Ik zit te denken er zijn andere thema's die wat minder controversieel zijn zoals hoe moet uw land opgebouwd zijn, moet dat vooral gericht zijn op het nationale of wil je meer invloed geven aan de regio's of het regionale of wil je eerder kosmopolitisch denken en meer invloed geven aan internationale instellingen, ja eigenlijk hangt dat af van de mening van de mensen dus ik denk in die zin dat mijn persoonlijk oordeel wel een rol speelt daarin want ik kan niet voor iemand beslissen of die nou Vlaams nationalist is, Belgicistisch of Europeaan moet zijn, dat is zijn identiteit ik kan dat niet voor hem bepalen. Ik kan alleen de meerdere visies meegeven, net zoals ik niet kan bepalen of je links of rechts moet zijn, maar in thema's als racisme en discriminatie heb ik wel een linkser standpunt want dat gaat dan over u moet respect hebben voor de leefstijlen en dan ben ik wel meer aan het werken aan gemeenschappelijke identiteitsvorming, dus dat botst. Je bent in neutraal op dat ogenblik.

**I: En assisteert u dan dat gemeenschappelijke identiteitsvorming met niet-neutraal zijn?**

R: Ja, voor een stuk wel, want je (?) 50.27 die kinderen in een bepaalde cultuur. Dat is ook een doel van geschiedenisonderwijs namelijk zien dat die denkwijze door de tijd heen kan veranderen, evolueren. En dat soms dingen die we nu als controversieel zien, dat die vroeger niet zo waren. Dat is wel een andere vraag dan: 'Wat is juist?'. Want dat is de vraag van ethiek. Ze moeten zich bewust zijn dat dat verandert in de tijd, en dat zaken niet altijd vooruit gaan. Dat is ook een visie van mij. Er zijn historici die wel stellen dat er een algemene menselijke vooruitgang is en dat de mensen evolueren richting iets beters. Daar geloof ik niet zozeer in.

**I: Oké. Dan ben ik door mijn vragen heen, hier kan ik wel wat mee en ik heb ook een goede indruk. Wilt u zelf nog iets vragen, of nog iets extra toevoegen?**

R: Ik denk voor mijzelf als leerkracht niet. Ik vind het wel interessant om te zien wat je hiermee gaat doen. Want je onderzoek is voornamelijk opgebouwd vanuit interviews met leerkrachten? Of is er ook een ander deel aan gekoppeld? Ga je bijvoorbeeld met leerlingen praten?

**I: Nee, alleen met leerkrachten want het gaat vooral om de onderwijsvisie van geschiedenis vanuit leerkrachten en hoe ze vanuit die visie gevoelige geschiedenis gaan aanpakken.**

R: Oké, en praat je alleen met leerkrachten in geschiedenis of over leerkrachten in het algemeen?

**I: Nee, het gaat wel alleen om geschiedenisdocenten. Om een soort van één lijn te krijgen anders wordt het natuurlijk wel heel breed.**

R: Ja, dat is waar. Mooi onderzoek, ik ben wel benieuwd wat het gaat geven. Wanneer moet je het afgerond hebben.

**I: De oorspronkelijke deadline was 10 juli, maar dat ga ik absoluut niet halen.**

R: Oei!

**I: Nee, maar ik hoop aan het eind van de zomer klaar te zijn. Het moet zeker voor de kerst klaar, maar ik hoop veel eerder.**

R: En heb je nog voldoende leerkrachten bij elkaar gekregen? Want je zei dat je moeite had met Nederlandse leerkrachten vinden.

**I: Ja, ik was nog opnieuw proberen. Want de eerste keer dat ik ze zocht was eind maart/begin april en toen was de hele situatie van onderwijs in coronatijd nieuw. Nu ben ik het opnieuw gaan proberen en nu is het wat meer gesetteld en heb ik ondertussen al 20 mensen die me willen helpen, maar de bedoeling was 14.**

R: Oh, dus dat zit wel oké?

**I: Ja, inmiddels wel.**

R: Ja, een erg dankbare periode was dat natuurlijk niet. Iedereen heeft zich even op zichzelf gericht voordat ze zich op andere initiatieven konden richten.

**I: Ja, het maakte het wel moeilijker ja. Het is roeien met de riemen die we hebben en dat gaat wel lukken. Is jullie school alweer open of is alles nog online?**

R: Een combinatie. We zijn sinds vorige week open voor alle leerlingen, maar alle leerjaren gaan slechts één dag per week naar school, nou ja twee halve dagen zodat ze niet hoeven te blijven middageten, dus er zijn altijd voor middag of namiddag zijn er leerlingen aanwezig op school, maar ze zijn nooit allemaal samen aanwezig, want dat gaat niet onder de veiligheidsvoorschriften. Dat wil zeggen dat alle leerlingen max één dag, nou ik denk dat één leerjaar anderhalve dag les heeft per week op school en dat is het. Gekke situatie.

**I: Ja, ik sprak eerder al een leerkracht die geen les hoefde te geven, maar de docent Nederlands, wiskunde en Engels wel. De klassen gingen helemaal naar school wel dan maar één of twee dagen, maar de klassen werden niet opgesplitst. Dus die klas werd dan verdeelt over twee lokalen en die docent moest dan de hele tijd op en neer lopen heb ik gehoord.**

R: Huh! Dat is raar.

**I: Dat vond de geschiedenisdocent die ik erover spreek zelf ook ja. Hij was blij dat hij digitaal les mocht blijven geven.**

R: Ja, maar je kan toch niet op twee plaatsen tegelijkertijd zijn?

**I: Nee, precies.**

R: Och germ, daar zou ik me heel vervelend bij voelen.

**Ja, dat kan nooit goed gaan denk ik, dan heb je er 15 in één klas en 15 in een andere klas en dan moet je eerst de ene uitleg geven en dan snel de andere uitleg geven.**

R: Ja, dan kan je ook niet om het even wat doen, misschien wil je net een moeilijk stuk leerstof nog even grondig behandelen, maar je kan niet uitleg geven en dan tegelijkertijd aan een andere groep uitleg geven. Dat vind ik echt heel gek.

**I: Ja, dat is raar he. En de les duurt dan ook nog steeds 50 minuten dus zoveel tijd heb je ook niet.**

R: Maar je krijgt zelf dan niks gedaan dat is bullshit ja.

(Gelach)

**I: Ja, dat vond ik ook ja, en dat vond hij zelf ook. Ja, je hoort het soms wel gekker deze tijd, maar ja.**

R: En was dat in België of was dat in Nederland?

**I: Dat was in Nederland. In Amsterdam was dat.**

R: Maar beslissen bij jullie de scholen zelf ook hoe ze dat regelen?

**I: Ja, want de scholen mogen weer open, maar niet helemaal volledig.**

R: Nee nee. Zo moeten ze de veiligheid op school bewaren.

**I: Er zijn ook scholen die hebben besloten het is juni in juli is het vakantie wij gaan het gewoon digitaal doen. Ja, dan schiet ook niet altijd alles op.**

R: Nee, klopt en ik denk voor het ene vak is dat makkelijker digitaal te organiseren dan voor het andere vak vermoed ik. Allee het is nooit ideaal nu he. Want je merk wel ik moest vorige week een aantal keer terug naar school en dan zie ik mijn klassen wel terug, maar dan in tweeën gesplitst maar dan heb ik eerst de ene helft een volledig uur en dan de andere helft een volledig uur, maar niet tegelijk.

(Gelach)

Maar ik was wel echt blij om ze terug te zien want je hebt die interactie gemist, daar sta je niet helemaal bij stil als je thuis les aan het geven bent voor de computer, maar als je dan in de klas zelf staat dan is dat wel echt een verschil.

**I: Dat is ook belangrijk aan het onderwijs, dat sociale contact he.**

R: Ja, natuurlijk. En ook voor die leerlingen, die waren hartstikke blij om elkaar te zien, ook al zitten ze niet allemaal in één klas alsnog kunnen ze elkaar wel zien, dat is ook belangrijk.

**I: Goed, nou hartstikke bedankt.**

R: Graag gedaan, ik wens jou heel veel succes.

**I: Ja, dankjewel. Jij ook succes met de laatste schoolweken.**

R: Dank u wel, ja ik weet ook niet als er iets van gepubliceerd wordt laat het me dan weten ik ben wel benieuwd.

**I: Ik zal het u sturen.**

R: Oké, prima.

**I: Goed, bedankt he, tot ziens.**

R: Succes he Jelle, dag.

## Bijlage D – reactieprofielchetsen van docenten

### Typeschetsen van manieren van reageren op controversiële opmerkingen:

Carlo: **Verdedigend type** (neemt het op voor de minderheid, laat een leerling de andere kant van het verhaal zien, geeft aan waar de grens ligt en schroomt niet zijn eigen perspectief er op te geven, zet de leerling aan om goed na te denken over de consequenties van de uitspraak. Gebruikt historische kennis om tegenargumenten te geven)

Fleur: **Inzicht gevend type** (betreft het heel erg op de individuele leerling, geeft de leerling ruimte een eigen mening uit te leggen, laat de klas andere perspectieven aangeven. Daagt de leerling uit om zich af te vragen hoe het zou zijn om aan de andere kant te staan)

Frank: **Overzicht biedend type** (laat de leerling inzien waarom iets fout is, gaat in op de argumentatie van de leerling, verkent alternatieven, maakt het persoonlijk met voorbeelden die bij de leefwereld van de leerling aansluiten)

Herman: **Verdedigend type**

Karel: geeft de grens aan en legt ook uit waarom dit gedrag grensoverschrijdend is, interesseert zich de denkwijze van een persoon en geeft ook ruimte daarvoor. Wil een spiegel voorhouden voor de leerling, wenst niet te overtuigen. (=Hannah) *Grens bewarend type???*

Leo: **Verdedigend type**

Hannah: waarschuwt de leerling over zijn gedrag voor de consequenties die het kan hebben in de samenleving, toont interesse in het perspectief van de leerling, legt nadruk op het gebrek aan feitenkennis bij de leerling. (=Karel)

Margriet: **Inzicht gevend type** (legt nadruk op respect naar de ander, laat de leerling uitleggen, geeft de klas ruimte daarop te reageren, laat de leerling inzien hoe het zou zijn om aan de andere kant te staan. Houdt discussie open en gaat de dialoog aan)

Michel: gaat heel erg in op de argumentatie en de historische waarde van een uitspraak. Geeft ook aan waar de grens ligt. Verkent alternatieven. *Overzicht biedend type?*

Patricia: legt de discussie open in de klas en verkent met de klas alternatieve manieren, geeft tegenargumenten vanuit de historische kennis, wil duidelijk krijgen wat een leerling bedoelt. *Inzicht gevend? Of eerder begrijpend? (Dialoog biedend type???)*

Suzanne: waarschuwt leerling over consequenties van het gedrag. Gaat het gesprek aan buiten de klas, of bewaart het voor na een aantal lessen. Juicht leerlingen toe hun eigen mening te vormen. *Net als Hannah en Karel???*

Peter: wil de leerling kost wat kost bij de les houden, houdt de discussie open, wil graag dieper ingaan op de mening van de leerling, legt grens bij discriminatie vanuit de voorbeeldpositie van de docent, legt nadruk op respect.



Ronald: laat de klas discussiëren, laat de leerlingen de andere kant van een verhaal zien en betreft dit op het gevoel van de leerling, wil dieper ingaan op de mening van de leerling, en laat klas er op reageren, geeft alternatieve denkwijzen aan, wil niet overtuigen. (=Peter?)

Simon: wil weten waarom, wil de leerlingen ruimte blijven geven hun eigen mening te hebben, wil de dialoog aangaan. Geeft wel de grens aan.

Viktor: legt nadruk op argumentatie en onderbouwde meningen, bereid om mee te gaan met de denkwijze van de leerling, geeft daarbij wel de grenzen aan. Vraagt anderen ook hun mening te geven.  
=Michel?

## Eerste omschrijvingen van de archetypes

### **Verdedigend: Herman, Leo, Carlo. Of betogend type?**

Docenten die vallen onder het verdedigende type proberen de leerling er van te overtuigen dat hij of zij geen gelijk heeft met het maken van een controversiële opmerking. Een verdedigende docent zal het opnemen voor de minderheid, persoon, bevolkingsgroep of mening die in de opmerking wordt aangevallen. Argumentatie is bij deze docent belangrijk in het formuleren van uitspraken over een bepaald onderwerp. Door middel van het opwerpen van tegenargumenten of kritische vragen probeert deze docent de mening van de leerling te counteren. Daarbij schroomt de docent niet om zijn of haar eigen perspectief op de zaak te geven. De verdedigende docent wilt proberen om de leerling te laten inzien dat hij of zij met het maken van deze opmerking fout zit en zal de leerling vooral aanspreken op de grens van wat wel of niet gezegd kan worden. De grens ligt voor dit type docent bij uitingen van racisme en discriminatie. In de uitspraak uit casus 1 vallen deze docenten over de bewoording 'zwartjes' en keuren dergelijk taalgebruik duidelijk af. Het voornaamste doel van de docent in het aanspreken van deze leerling is om hem of haar te laten inzien wat de consequenties zijn van het doen van zulke uitspraken. Door historische kennis aan te halen en extra in te gaan op de werkelijke betekenis van de uitspraak wordt naast de bewoording ook ingegaan op de inhoud van de uitspraak. Met tegenargumenten die onderbouwd zijn met de feitenkennis zal de docent aan de leerling tonen dat de opmerking misplaatst is. In de benaming van deze omschrijving is bewust gekozen voor het woord 'verdedigend' aangezien de docent probeert de in de opmerking geraakte persoon, groep of mening te verdedigen door aan te halen dat iedereen recht heeft op een mening en vervolgens beargumenteerd aantoont waarom de leerling geen gelijk heeft. De docent is vooral bezig met het aanleveren van tegenargumenten en laat bijgevolg weinig ruimte voor verdere inbreng door de leerling. Toch zal de docent de leerling met respect blijven behandelen en niet veroordelen, de docent heeft moeite met de mening, niet met de persoon van de leerling. Herman, Leo en Carlo zijn drie mannelijke Vlaamse docenten uit de regio Antwerpen die op basis van hun reacties op de casussen te typeren zijn als 'verdedigende docent'. Uitleg met citaten volgt. Deze drie docenten liggen qua positie op het kwadrant redelijk ver uit elkaar. Ze zijn ook op basis van hun argumentatie ingedeeld in verschillende categorieën. Samen vertegenwoordigen zij alle zes de categorieën zonder overlappingsen.

### **Inzicht verschaffend: Fleur, Margriet**

*'Inzicht verschaffende docenten'* zijn docenten die de leerlingen in de eerste plaats ruimte willen geven om hun eigen mening uit te leggen. Zij zullen het woord aan de leerling geven en slechts vragen stellen die bijdragen tot het verhelderen van de mening van de leerling. Het is niet het doel de leerlingen te overtuigen van hun ongelijk maar eerder om hen het inzicht te bieden dat een ander zich door deze uitspraken gekwetst kunnen voelen. Zij spreken de leerling eerst rustig hier op aan en leggen de nadruk op hoe de bewoording kwetsend kan worden bevonden. Vervolgens geven zij de leerling de kans om zichzelf goed uit te leggen en daarbij argumenten te gebruiken. Wanneer de docent het idee heeft dat de klas goed begrijpt wat de leerling bedoeld heeft met de uitspraak zal zij de uitspraak omdraaien. De *inzicht verschaffende docent* zal een situatie schetsen waarin de identiteit of de persoon van de leerling die de uitspraak gedaan heeft, zelf onder druk komt te staan. Vervolgens vraagt de docent hoe de leerling hier mee om zou gaan. De docent doet dit om de leerling tot inzicht te laten komen dat zoals hij of zij over bepaalde mensen spreekt oneerlijk is en kan zorgen voor problemen. De docent hoopt hiermee de leerling zo te beïnvloeden dat hij of zij zich inbeeldt hoe het zou zijn om zelf aan de andere kant te staan en vervolgens deze opmerkingen niet meer te maken. Het klimaat in de klas is redelijk open, de docent laat de andere leerlingen ook aan het woord om hun eigen perspectief op de zaak te geven en vermijdt discussie niet. De benaming *'inzicht verschaffend'* is gekozen omdat de docent niet wil overtuigen maar wel de leerlingen wilt beïnvloeden om anders over een bepaalde zaak te denken. Dit wordt voornamelijk bereikt door de leerling tot inzicht te laten komen dat de ander ook emoties heeft en daardoor ook respect verdient. In dit onderzoek zijn Fleur en Margriet te typeren als *'inzicht verschaffend'*. Zij positioneren zich op het kwadrant in verschillende vakken, Fleur in M1 en Margriet in GM1. Fleur maakt onderscheid in niveau en zit dan aan de rechterkant van het kwadrant. Ook in de categorisering is geen overlap tussen beide docenten.

### **Overzicht biedend: Frank, Michel, Viktor**

De *'overzicht biedende docenten'* zijn docenten die wanneer een leerling een controversiële uitspraak doen in de klas rustig alle voor- en tegen argumenten op tafel leggen en daarin een afweging maken samen met de leerlingen. De naam *'overzicht biedend'* is gegeven aangezien het overzichtelijk maken van alle argumenten en meningen door dit type docent belangrijker wordt geacht dan het overtuigen van de leerling. Zij hechten veel waarde aan de juistheid van argumenten en zullen leerlingen er op aanspreken wanneer zij ongefundeerde uitspraken doen, zeker wanneer deze als kwetsend kunnen worden ervaren. Zij zijn voor een stuk meegaand omdat ze de leerling graag willen begrijpen en vooral willen achterhalen waarom een leerling zoiets zegt. Daarnaast zullen ze niet de leerling willen overtuigen van hun ongelijk maar de leerling duidelijk maken dat wanneer zo een uitspraak gedaan wordt in de geschiedenisles, deze dan ook goed historisch onderbouwd moet worden. De overzicht biedende docent zal aan de leerling vragen zichzelf te verklaren en met onderbouwde argumenten te komen die de eerder gemaakte opmerking ondersteunen. Vervolgens zullen zij tegengestelde standpunten opwerpen en daarvan de argumenten bekijken. Deze standpunten en argumenten komen voor een deel uit de eigen ervaring en expertise van de docent en deels vanuit de andere leerlingen. De docent probeert dus een overzicht te bieden van alle argumenten in de desbetreffende discussie en daarna een verkenning maken met de leerlingen naar alternatieve manieren van reageren op een bepaalde maatschappelijke controversie zoals de Zwarte Pietendiscussie of de Standbeeldendiscussie. Ondanks dat de docent de mening van de leerling respecteert, zal hij of zij de leerling wel aanspreken op de toon van de uitspraak wanneer deze naar diens inschatting grensoverschrijdend is. Bij dit type docent zijn uitingen van discriminatie en racisme

onaanvaardbaar in de les. De docent maakt de tegenargumenten inzichtelijk bij de leerlingen door deze te betrekken op de leefwereld van de jongeren. Zo vergelijkt Frank de mishandeling van Congolezen door de Belgen met de Nepalese arbeidskrachten die in Qatar meebouwen aan de stadions voor het aanstaande Wereldkampioenschap Voetbal, wanneer veel van de leerlingen voetbalfans zijn. Naast Frank passen ook Michel en Viktor in het profiel van de *'overzicht biedende docent'*. Zij hechten namelijk alle drie waarde aan de juistheid van argumentatie en stellen dit boven de uitkomst van eventuele discussies. Michel en Viktor zitten in het kwadrant op hetzelfde punt en ook zijn zij ingedeeld in dezelfde categorieën namelijk *'Nuanceren en verschillende kanten belichten'* en *'Democratische identiteitsvorming'*. Frank wijkt hierin wat af aangezien hij als enige van de drie in *'Kritisch denken'* en *'Collectief geheugen'* geïdentificeerd wordt.

### **Modererend type: Patricia, Peter, Simon, Ronald**

Een *'modererende docent'* zal ook niet proberen de leerling te overtuigen van een bepaald standpunt. Deze docent zal kost wat kost de leerling bij de les proberen te houden en gaat daarom dieper in op de mening van de leerling. De modererende docent is geïnteresseerd in de mening van de leerlingen en staat open voor eigen inbreng. Daarom geeft hij of zij de leerling eerst wat tijd en ruimte om zichzelf uit te leggen. Vervolgens is het niet aan de docent zelf, maar aan de andere leerlingen om hier op te reageren. Zij leggen de discussie dus helemaal open aan de klas. De modererende docent treedt op als moderator om de discussie te begeleiden. Vanuit die positie geeft hij of zij de leerlingen de kans om hun eigen mening in de klas te delen maar wel binnen de grenzen van wat toelaatbaar is binnen de muren van het klaslokaal. De docent spreekt leerlingen aan op hun taalgebruik wanneer dit kort door de bocht is en discriminerend is. Dit zal de docent zo doen dat de boodschap duidelijk overkomt op de leerling en inderdaad zijn of haar taalgebruik aanpast, maar wel nog bij de les kan blijven. Het is niet de bedoeling om de leerlingen de mond te snoeren. De nadruk ligt bij het aanspreken van leerlingen op een respectvolle manier van discussiëren naar de anderen toe. Docenten uit andere typen zullen ook discussie toelaten in de klas, maar blijven zelf ook veel aan het woord. Het doel van de modererende docent is enkel om inzichtelijk te krijgen wat de leerling bedoelt alvorens een goede beschaafde discussie te kunnen voeren in de klas. Daarbij begeleidt de docent meer dan dat deze zelf argumenten geeft. In dit model zijn Peter, Patricia, Ronald en Simon te identificeren als *'modererende docenten'*. Buiten Patricia zijn alle docenten gepositioneerd aan de linkerkant van het kwadrant. Patricia zit als enige in de categorie *'Democratische identiteitsvorming'*. Ook is zij ingedeeld bij *'Socialisatie'* waar ook Peter en Simon bij horen. Ronald zit als enige bij *'Kritisch denken'*.

### **Corrigerend type: Karel, Hannah, Suzanne**

De *'corrigerende docent'* wil de leerlingen voornamelijk duidelijk maken dat bepaalde uitspraken echt niet passen binnen de moderne samenleving. Daarbij zullen ze de leerling niet veroordelen of sancties opleggen, maar eerder uitleggen welke gevolgen het vertonen van zulk gedrag kan hebben wanneer zij hiermee de samenleving in gaan. Geven allereerst de grens aan van wat wel en niet mag gezegd worden in de klas en zullen daarna vragen stellen aan de desbetreffende leerling. Met die vragen trachten zij te achterhalen waarom de leerling zoiets zegt en waar dit gedrag vandaan komt. Ze zijn zeer geïnteresseerd naar de denkwijze van de leerling, maar zullen deze niet proberen te beïnvloeden met tegenargumenten of kritische vragen. De corrigerende docent wil graag helder hebben met welke intentie de leerling een bepaalde

opmerking maakt zodat hij of zij kan inschatten hoe ernstig de leerling achter de uitspraak staat. Op basis van deze inschatting bepalen zij hoe zij de leerlingen duidelijk moeten maken dat dit gedrag ontoelaatbaar is. De manier die de voorkeur geniet bij de corrigerende docent in dit model is het rustig aanspreken op de gemaakte afspraken (schoolregels, gedragsregels of soms Artikel 1 uit de Grondwet) met de constatering dat de docent daar over heen gaat. Vervolgens zullen zij de leerling willen uitleggen met inhoudelijke voorbeelden waarom dit gedrag precies niet mag. Daarbij zullen zij de leerling ook proberen duidelijk te maken wat de gevolgen kunnen zijn als de leerling dit gedrag blijft vertonen. Hiermee doelen zij niet op straffen of sancties maar eerder op de reacties van andere mensen wanneer zij dit in het openbaar ook doen. Naast dat ze de leerlingen willen meegeven waar de grenzen van het fatsoen liggen om bepaald gedrag wel of niet te vertonen, te corrigeren dus, willen zij ook dat de leerling hun eigen mening kan vormen. De corrigerende docent zal daarom dus de leerlingen aan willen leren hun mening te vormen op basis van goed overwogen argumenten en met respect voor de ander. In dit model passen Karel, Hannah en Suzanne het best bij dit docenttype. Karel en Suzanne zijn beiden voorstander van collectief geheugen én nuanceren. Hannah reageert ongeveer hetzelfde op de opmerkingen maar is tegenstander van gemeenschappelijke identiteitsvorming waar Karel en Suzanne wel voorstander zijn.

## Bijlage E – codeerschema op concepten

Het bestaande verhaal nuanceren en ruimte bieden voor meerdere kanten		
Citaatcode	Citaat	Opmerkingen
15-c15(p10-11)	(...) altijd je bewust zijn van het dat iemand anders een ander verhaal heeft, dat je je oordeel ergens anders over uitstelt want dat onttrekt zich heel vaak over nationale lijnen, dus ik zie het wel als consistent maar ik zie mezelf ook heel graag als consistent (...). ik zie dat als consistent, dat altijd ruimte hebben voor andere verhalen zei ik volgens mij ergens aan het begin dat past wel bij dat multiperspectiviteit en die identiteitsvorming over niet je oordeel hebben over ander dat past volgens mij wel beetje bij elkaar	Wereldgeschiedenis; Globale perspectieven;
15-c23(p7)  15-c1(p1)	Verschillende standpunten natuurlijk ook. Het hangt een beetje van het onderwerp af wat nu het meest belangrijk is. Kijk, verschillende standpunten over de oude Romeinen of Grieken speelt een minder grote rol. Dus ik denk dat ik op die horizontale as dan bijvoorbeeld op 7 zit en op de verticale as op 5 of zo. [...]dat is een beetje het klassieke antwoord, dat je bestaan verhelderend wordt. Dat je meer snapt hoe de samenleving in elkaar zit. En dat je daartussen ook de verschillende standpunten, verschillende visies van mensen in kunt zien. En dat je dus niet laat leiden tot de waan van de dag maar dat je ook wat langere dingen ziet.	Contextualiseren; Maatschappij begrijpen; Verschillende standpunten verkennen;
16-c21(p10)	dat heeft te maken met het ja moet ik zeggen met een evolutie die niet altijd lineair is maar toch met een aantal grote mijlpalen in de richting van een maatschappij zoals ze de dag van vandaag is, democratisch. Ik heb ook al verschillende keren gezegd dat ja verschillende visies dat ik dat belangrijk vind. Verschillende kijken op het verleden, dat dat nogal belangrijk is. Ehm ja dus ik denk wel dat dat ermee strookt ja. Ik heb al een paar keer gezegd dat ik mijn leerlingen voor ogen wil houden dat wit en zwart niet bestaat in het verleden dat dat meer verschillende grijstinten zijn. Dat zit toch heel sterk op dat multiperspectieve vind ik.	
19-c16(p7-8)	Die ene identiteit is dat je bewust bent van andere ideeën en perspectieven om je heen, dan is dat een groot goed. Kijk als je bedoelt van de identiteit moet zijn de glorie van het Nederlands culturele erfgood dan is dat niet één verhaal maar een eenzijdig verhaal dat kan niet. Ik vind wel dat geschiedenis een verhaal moet bieden van eenheid en bescheidenheid, dat is het verhaal van geschiedenis en daarom moeten we verschillende bronnen analyseren die tegengestelden kunnen zijn en niet om te zeggen wie er goed of minder goed is hoewel je dat wel kunt op basis van een aantal criteria, maar dan zeg je als we deze twee tegengestelde bronnen met elkaar combineren levert dat dit nieuwe verhaal op waarin verschillende invalshoeken en perspectieven worden gecombineerd.	Democratische identiteitsvorming; Gemeenschappelijk verhaal met meerdere perspectieven; Eenheid en bescheidenheid;
111-c11(p6)	Ja, je kan niet altijd alles vanuit verschillende perspectieven bekijken. Ik denk bijvoorbeeld aan de Holocaust, dat is een	

	<p>simpel duidelijk voorbeeld. Je kan wel vragen: 'Hoe komt het dat er zoveel Joden zijn afgevoerd?'. En heel begripvol zijn over de honger en pijn, tegelijkertijd zeg ik ook altijd dat er ontzettend weinig mensen zijn die daar daadwerkelijk iets aan hebben gedaan. Klaar. Daar moeten we ons voor schamen dat dat toen zo is gegaan. Uiteindelijk is dit de boodschap, dat is misschien dan ook wel mijn perspectief, dat ik vind dat het heel belangrijk is dat ze dat onthouden. Als je het hebt over de slavernij dan moet je natuurlijk ook zien dat er in die tijd anders naar werd gekeken, tegelijkertijd wil je dat ze allemaal snappen dat de slavernij toch een heel slecht idee was. Dus er zitten wel grenzen aan.</p>	
Kritisch denken over maatschappij		
Citaatcode	Citaat	Opmerkingen
l2-c1(p2)	<p>Ik wil leerlingen aanzetten om ze te laten nadenken over waar ze in leven, dus kritisch leren nadenken over de maatschappij eigenlijk. En dat moeten ze dan doen door middel van historische kennis. Uhm, dat is denk ik mijn hoofddoel. Daarmee enthousiasmeer je ze voor heel veel verschillende onderwerpen, maar vooral niet klakkeloos iets vinden maar ze moeten het kunnen beargumenteren, ze moeten het kunnen uitleggen. Snappen waar iets vandaan komt en waarom iets nog steeds belangrijk is. Waarom je daar respect voor moet hebben en er op een bepaalde manier mee moet omgaan.</p>	<p>Kritisch nadenken over maatschappij; Beargumenteren; Belang begrijpen; Respect;</p> <p><b>Uit doelen</b></p>
l4-c1(p1)	<p>De belangrijkste doelen van geschiedenisonderwijs zijn voor mij ze opvoeden tot burgers en er kritische geesten van maken. Geïnformeerde mensen ook zodanig dat ze zoals nu met de actualiteit gebeurt, dat ze naar die actualiteit kijken, dat ze van mij een kader aangereikt hebben gekregen waarmee ze die actualiteit ook kunnen plaatsen voor zichzelf. En ook niet zo snel zich laten door bepaalde mediaberichten in een hoek laten zetten, omdat ze weten dat er veel meer aan de hand kan zijn wat daarachter zit. Dus in feite om het samen te vatten, opvoeden tot kritische burgers, dat is volgens mij de core business van de geschiedenisleraar.</p>	<p>Kritische burgerzin; Kritisch informeren; Actualiseren; Betekenisgeving;</p> <p><b>Uit doelen</b></p>
l13-c11(p7)	<p>Multiperspectiviteit is eigenlijk, vind ik vele malen belangrijker dan gemeenschappelijke identiteitsvorming. Ik ben niet zozeer van "Nederlanders maken" en daar kneden en dan wat er uitkomt. Ik wil meer opvoeden tot kritische mensen die zelf nadenken, die de keerzijde zien. Daar zit wel een nuance bij. Dat is naar welk niveau ga je? Dus als jij op vwo zit dan zit ik helemaal bovenin bij multiperspectiviteit eigenlijk. Zoveel mogelijk meningen, dat je afweging gemaakt. Je hebt er ook niet altijd tijd voor. (...) Dus dat ligt eraan welke tijd heb je en hoe kun je dat uitleggen? Maar ik vind, het is niet mijn taak om perfecte Nederlanders te maken. Met name vwo vind ik leer ze maar kritisch nadenken. Laat ze hun eigen mening vormen. Laat ze kritisch op allerlei dingen zijn. Ik heb jullie ook complottheorieën laten zien, niet als waarheden. Maar hé die meningen bestaan. Er zijn mensen die er zo en zo tegen aankijken. Nou ja, daar hoeft je het wel of niet mee eens te zijn, maar je moet wel weten dat het er is. Je moet het ook niet als waarheid brengen maar hee, zo wordt ook gedacht.</p>	<p>Kritische burgerzin; Kritisch denken; Niveauverschillen; Tijdsbeperking; Complottheorieën;</p>

13-c23(p14)	En misschien dat er wel bepaalde dingen voor te zeggen vallen omdat gemeenschappelijke identiteitsaspect te kaderen zo, maar ik zit dus... ik snap wel het belang van normen en waarden en van het gebruik maar ik zou toch hoofdzakelijk de klemtoon leggen op dat ze toch <b>zelfstandig kritisch kunnen denken</b> , de kinderen. En dan niet in een bepaalde richting ook niet te gaan hard pushen. Dat blijft altijd een gevaarlijk begrip vind ik, een gemeenschapsgevoel. Waar stopt dat en waar begint dat, gemeenschapsgevoel dat is ook iets dat continue kan evolueren of bijgestuurd kan worden hè.	
<b>Socialisatie, respect, empathie en inclusiviteit</b>		
Citaatcode	Citaat	Opmerkingen
11-c16(p4)	En van gevoelige thema's is het zeker niet de bedoeling om identiteitsvormend te werken, want dat gaat averechts werken, zeker met bepaalde leerlingen. En het is juist heel belangrijk om heel <b>veel verschillende invalshoeken te bekijken</b> zodat elke leerling zichzelf kan identificeren met een invalshoek en eventueel kan zien dat er verschillende verhalen zijn om ook <b>begrip te tonen voor andere perspectieven</b> .	Zelfidentificatie; Begrip tonen voor anderen;
17-c18(p13)  17-c19(p13)	Omdat ik vind dat gemeenschappelijke identiteitsvorming niet zo kan. Zeker niet ik. Ik vind dat je gewoon, hoe zeg je dat? Ik bedoel, ik wil ook niet dat iedereen er maar hetzelfde een beetje over denkt over dingen omdat ze allemaal een gemeenschappelijke achtergrond hebben. Dat is helemaal niet zo. Het is ook niet de realiteit. Nou niet echt, want ik vind wel dat je eigen mening mag houden, maar ik vind wel dat je rekening moet houden een ander.	Rekening houden met de ander;
112-c13(p5-6)	Ik denk ook niet dat het gaat om een gemeenschappelijke identiteit, want die bestaat niet. Er is niet één identiteit in Nederland en de canon waar wij allemaal gevormd moeten worden daar geloof ik helemaal niet in. Maar we moeten ons juist leren bewegen in een multiculturele pluriforme samenleving. Dan is die vaardigheid van verplaatsen in andere mensen heel handig, dus je kunt je verplaatsen in andere mensen in hun standpunten . Dat is het cement van de samenleving niet een gedeelde identiteit want we zijn allemaal verschillend, maar de vaardigheid om je in die andere groepen en individuen te verplaatsen en dan heb je het over Multiperspectiviteit volgens mij voor een deel als je dat kunt dat zou Biesta dan socialisatie noemen he?	Pluriforme samenleving; Verplaatsen in de ander; Biesta's socialisatie; Sociale samenhang;
18-c14(p12)	Nou, omdat ik het wel belangrijk vind dat je vanuit verschillende gezichtshoeken naar een probleem in de samenleving kunt kijken. Dus dat je je kunt inleven in wat verschillende groepen ergens over zullen denken.	
110-c12(p9)	Ik denk omdat je daar vertrekt vanuit het idee dat dit nog altijd een maatschappelijk probleem is, iets wat moeilijk ligt. Dus je wilt daaraan werken en je wilt door verschillende getuigenissen of bronnen te laten horen bepaalde vooroordelen wegnemen of denkbeelden die heersen wegnemen of bijstellen. Ik denk in die zin wordt maatschappelijke identiteitsvorming belangrijker, omdat je	Democratische gemeenschapsvorming;

	streeft naar een samenleving waarin discriminatie en racisme geen kans krijgt.	
l14-c11(p9)	Ik heb niet zo veel met identiteit van mensen en helemaal niet mensen die zich op het verleden beroepen om zich een identiteit aan te meten. Ik was juist gewoon blij met het maximaal ontkennen dat er een gemeenschappelijke identiteit was dan zijn we van dat geneuzel ook weer af, maar het lijkt alleen maar belangrijker te worden in politieke media en dergelijken. Ik blijf daar graag ver bij weg, aan de andere kant denk ik ook dat de uitspraak die je net deed dat Multiperspectiviteit leidt tot veel verdeeldheid dan heb je je les niet afgemaakt want ik denk juist wanneer je meerdere perspectieven van iets behandelt dat je uiteindelijk wel tot een soort van genuanceerd beeld kan komen en dan krijg je ook een soort van gemeenschappelijk idee over het verleden. Dus het gemeenschappelijke en de Multiperspectieve sluit elkaar niet uit, die identiteitsvorming laat ik liever aan een ander over.	
Collectief geheugen / gemeenschappelijk verhaal		
Citaatcode	Citaat	Opmerkingen
l3-c23(p14)	En misschien dat er wel bepaalde dingen voor te zeggen vallen omdat gemeenschappelijke identiteitsaspect te kaderen zo, maar ik zit dus... ik snap wel het belang van normen en waarden en van het gebruik maar ik zou toch hoofdzakelijk de klemtoon leggen op dat ze toch zelfstandig kritisch kunnen denken, de kinderen. En dan niet in een bepaalde richting ook niet te gaan hard pushen. Dat blijft altijd een gevaarlijk begrip vind ik, een gemeenschapsgevoel. Waar stopt dat en waar begint dat, gemeenschapsgevoel dat is ook iets dat continue kan evolueren of bijgestuurd kan worden hè.	Niet heel sterk, nuanceert en geeft voorkeur aan multipers.
l5-c19(p7) l5-c20(p7) l5-c24(p7)	die gemeenschappelijke identiteitsvorming is natuurlijk toch wel belangrijk omdat je samen een bepaald verhaal hebt ook al weet ik wel dat je daar nooit helemaal iedereen in mee hebt. Kijk het doel is dat mensen begrijpen hoe de wereld om zich heen werkt en dat je daar verschillende kanten in ziet. En dat leer je onder andere omdat je een soort verhaal hebt dat je samen mee hebt kunnen maken. Je moet een soort gemeenschappelijk verhaal hebben. Ook een eigen verhaal, maar je bent natuurlijk niet in je eentje want je bent een samenleving en daarom moet je het ook op deze manier weten wat je samen hebt meegemaakt.	Gemeenschappelijk verhaal; Collectief geheugen; Verwijst naar normen en waarden in: l5-c22(p8)
l11-c10(p6)  l11-c12(p6)	Ik zou zeggen, idealiter, dat je dan kiest voor de Multiperspectiviteit van het verhaal, tegelijkertijd wil je natuurlijk ook dat er een gemeenschappelijk idee wordt gevormd zoals bijvoorbeeld dat wij ons daar in Indonesië als beesten hebben gedragen, en als je dan weer alleen maar die Multiperspectiviteitskant kiest vind ik ook niet goed. Ik wil wel dat mijn leerlingen snappen dat die politieke actie eigenlijk op elk front fout was. Dat ze begrijpen hoe er toen tegenaan werd gekeken, dat ze snappen daar hebben we gewoon een fout in gemaakt. Dat ze leren dat zo iets niet nog een keer moet gebeuren. Hetzelfde geldt natuurlijk ook voor de 2 <sup>e</sup> wereldoorlog en dergelijke. Dat zijn wel dingen waarbij je wilt	



	<p>dat iedereen inziet dat dat fout is, en dat dat ook bij onze identiteit hoort dat we dat hebben gedaan.</p> <p>Dan zou ik zeggen dat je dan toch uiteindelijk meer gemeenschappelijke identiteitsvorming hebt en dat Multiperspectiviteit daar een onderdeel van is, maar niet de meerderheid vormt. (...) [het verandert bij gevoelige onderwerpen] want ik denk dat je dan toch sneller geneigd bent om ze te zeggen dat dit toch <b>het algemene narratief is waar wij ons allemaal enigszins aan moeten houden</b>. Dus dat dat meer richting identiteitsvorming leidt en dat er in die zin minder ruimte is voor Multiperspectiviteit</p>	
16-c23(p11)	<p>dat je door een aantal vaststaande feiten, gelijk ik gezegd heb, dat je door feitenkennis dat er inderdaad wel een consensus kan komen en dat al die perspectieven meer naar elkaar kunnen toegroeien. Dat er meer een synthese kan komen en wat minder, een minder gepolariseerd verhaal kan komen tussen groep A en tussen groep B bijvoorbeeld omdat men alleen maar meer feiten kent.</p>	
<b>Democratische identiteitsvorming / Burgerschapsvorming</b>		
<b>Citaatcode</b>	<b>Citaat</b>	<b>Opmerkingen</b>
16-c19(p10)  16-c20(p10)	<p>dat wanneer het dan gaat over die identiteitsvorming, dan is het eigenlijk maar eh. Moet ik zeggen, die identiteit als er al een identiteit is om gevormd te worden dan is het de identiteit van democraat zal ik maar zeggen. Respect voor rechtstaat, democratie. En of dat nu Vlamingen zijn, of dat ze zich nu Belg voelen, of Congolees of Turk, dat is voor mij niet van belang, dat is minder van belang vind ik. Maar wel democratische burgers zal ik maar zeggen.</p> <p>Ehm en dat er maar één gemeenschappelijkheid is, namelijk het feit dat iedereen in een democratie recht heeft op zijn individuele mening en dat er verschillende groepen zijn en dat wat die groepen bindt is dat ze allemaal lid zijn van een democratische maatschappij.</p>	<p>Democratische identiteitsvorming; Democratisch burgerschap;</p>
19-c15(p7)  19-c16(p7-8)	<p>Het is een valse tegenstelling die gemeenschappelijke identiteitsvorming ik zei al uiteindelijk zijn wij er als docenten om de maatschappij een beetje mooier te maken. Dus ik zit heel erg in het gemeenschappelijke, maar die gemeenschappelijke kan zijn: 'we zijn hier met zijn allen. We zijn hier met heel veel verschillende mensen.' Dus die gemeenschappelijke identiteitsvorming kan het bewust zijn en erkennen en het waardevol vinden van Multiperspectiviteit dat moet de combinatie zijn als je het over deze twee doelen van het geschiedenisonderwijs hebt. Dus ik zou helemaal rechtsboven zitten. (...) De gemeenschappelijke identiteit moet zijn dat je bewust moet zijn van de Multiperspectiviteit in de samenleving, in mensen, in jezelf en dat soort zaken.</p> <p>Die ene identiteit is dat je bewust bent van andere ideeën en perspectieven om je heen, dan is dat een groot goed. Kijk als je bedoelt van de identiteit moet zijn de glorie van het Nederlands culturele erfgoed dan is dat niet één verhaal maar een eenzijdig verhaal dat kan niet. Ik vind wel dat geschiedenis een verhaal moet bieden van eenheid en bescheidenheid, dat is het verhaal van geschiedenis en daarom moeten we verschillende bronnen analyseren die tegengestelden kunnen zijn en niet om te zeggen</p>	<p>Democratische identiteitsvorming; Gemeenschappelijk verhaal met meerdere perspectieven; Eenheid en bescheidenheid;</p>

	<p>wie er goed of minder goed is hoewel je dat wel kunt op basis van een aantal criteria, maar dan zeg je als we deze twee tegengestelde bronnen met elkaar combineren levert dat dit nieuwe verhaal op waarin verschillende invalshoeken en perspectieven worden gecombineerd.</p>	
<p>l15-c11(p9)</p> <p>l15-c12(p9)</p>	<p>ik ben dus geneigd om allebei mijn punten in te zetten zowel multiperspectiviteit als de gemeenschappelijk identiteitsvorming die kunnen in mijn hoofd allebei op 10 staan, en dat heeft er mee te maken kijk ik geloof wel in die aanpak van de wereldgeschiedenis en het gaat er volgens mij om dat als 21e eeuwse mensen gaan zien dat we in de hele wereld in hetzelfde schuitje zitten dus die identiteitsvorming zie ik niet nationaal maar ik zie ik als een soort identiteit gaan ontwikkelen als wereldburgers en ja ook echt bewoners van deze wereld en dat kan je alleen maar bereiken door verhalen van anderen en perspectieven van anderen erbij te betrekken kan je dan maar een conclusie trekken en dat is dat iedereen op de wereld zijn gezinsleven in stand houdt en en zijn nageslachten veilig te stellen en dat zie ik heel erg als gemeenschappelijk identiteitsvorming dat je dat onderkent met elkaar.</p> <p>En dat is ook ik ben groot fan van ik hou ook wel van Rutger Bregman, de correspondent, daar schrijven ze er ook veel over van we hebben als mensheid ook een soort van nieuw verhaal nodig waar we met zijn alle in geloven omdat we anders in al die kleine nationale klotekwesties gewoon strijdend ten onder gaan dus ik sta alleen maar meer achter mijn standpunt, multiperspectiviteit 10 en gemeenschappelijke identiteitsvorming 10.</p>	
<p>l8-c13(p12)</p> <p>l8-c15(p12)</p>	<p>Nou ik denk dat ik wel meer zit op multiperspectiviteit dan op gemeenschappelijke identiteitsvorming hoor. Ja, ik weet niet. Die gemeenschappelijke identiteitsvorming, ik vind wel, het is wel belangrijk om een waarden- en normenpatroon te hebben. Je spreekt regels met elkaar af waar je je aan houdt. Maar dat het ook wel belangrijk is dat we in onze samenleving afspraken maken over wat we wel of niet tolereren van elkaar. En de gemeenschappelijke identiteitsvorming is bijvoorbeeld wel dat je leerlingen duidelijk moet maken, vind ik, dat wij een democratie zijn. Een hoog ontwikkelde democratie. En dat dat rechten geeft, maar ook plichten.</p>	<p>Sluit ook aan bij democratische identiteitsvorming</p>
<p>l10-c11(p9)</p>	<p>[...] die gemeenschappelijke identiteitsvorming lijkt mij misschien nog wel belangrijker bij controversiële thema's. Ik weet het niet goed omdat je hebt soms de neiging om een soort</p>	<p>Democratische identiteitsvorming;</p>

I10-c12(p9)	<p>brugfiguur te zijn of te willen zeggen van ja het is belangrijk dat je daarover nadenkt het is uiteraard zo dat er meerdere meningen in de samenleving zijn die mogen bestaan, dat is belangrijk, maar als je die controversiële thema's aankaart dan heb je toch vaker een sociaal doel voor ogen. Je wil de gevaren van racisme of discriminatie aankaarten of de gevaren die daarachter schuilen bij leerlingen.</p> <p>Ik denk omdat je daar vertrekt vanuit het idee dat dit nog altijd een maatschappelijk probleem is, iets wat moeilijk ligt. Dus je wilt daaraan werken en je wilt door verschillende getuigenissen of bronnen te laten horen bepaalde vooroordelen wegnemen of denkbeelden die heersen wegnemen of bijstellen. Ik denk in die zin wordt maatschappelijke identiteitsvorming belangrijker, omdat je streeft naar een samenleving waarin discriminatie en racisme geen kans krijgt.</p>	Burgerschapsvorming;
<b>Praktische beperkingen</b>		
<b>Citaatcode</b>	<b>Citaat</b>	<b>Opmerkingen</b>
I1-c15(p4)	<p>Puur praktisch gezien. Het is moeilijk om elke les vanuit heel veel verschillende invalshoeken te bekijken omdat je gewoon beperkte tijd hebt. Soms moet je gewoon een gemeenschappelijk verhaal ophangen om het ook zo duidelijk mogelijk te maken. Voor leerlingen is het niet altijd gemakkelijk om het vanuit heel veel perspectieven te bekijken. Dus dat is eerder praktisch gezien, aangezien dat het ook een deel van de geschiedenis uit eigen land is denk ik ook dat het identiteitsvormend werkt terwijl dat niet echt mijn bedoeling is, denk ik.</p>	<p>Tijdsdruk; Praktische bezwaren; Lastig voor leerlingen; Vaderlandse geschiedenis; Geen tijd om altijd meerdere perspectieven in te bouwen, ook te moeilijk voor de leerlingen.</p>
I2	<p>Wil graag multiperspectiviteit, maar merkt dat dit in vmbo echt moeilijker is. Geen duidelijk citaat dat gemeenschappelijke identiteit ondersteund.</p>	

## Bijlage F – Codeerschema op reacties

<b>Manier 1: Open discussieklimaat</b>		<b>(6)</b>
<b>Citaatcode</b>	<b>Citaat</b>	<b>Uitspraak</b>
l1-c7(p3)	Ja ik zou ten eerste al zeggen dat niemand zijn mond moet houden, dus dat je sowieso in een debat iedereen zijn mening moet horen.	Zwarte Piet
l1-c12(p4)	En ten tweede zou ik zeggen over het feit dat er hier heel veel zijn: 'iedereen heeft het recht om een beter leven te zoeken enzovoort en dat kan je niet kwalijk nemen'.	Slavernij
l4-c13(p5)	Ik kan voorbeelden bedenken waarin ik hem ook zeggen: "jij bent nu ook hier, dan moet jij ook zwijgen he makker". En vind je dan dat je moet zwijgen en dan zal hij denk ik zeggen "nee". Mag een ander dan ook spreken over zijn gevoeligheden alsjeblieft? Dus ik zou daar een soort debat van maken waarin ook weer historisch materiaal aanbreng en toon.	Zwarte Piet
l4-c15(p6)	Maar ik zou opnieuw de discussie over 'moeten we die standbeelden nu laten staan met duiding erbij, moeten we die weghalen?'. Ik zou die discussie ook gewoon voeren en eventueel fragmenten uit debatprogramma's laten zien waarin dat aanbod komt hè. Ik zou de les dan eindigen door te zeggen "en als je nu morgen dat beeld gaat omzagen en van zijn sokkel trekken, dat moet je nu zelf weten, maar je hebt nu materiaal gekregen om erover na te denken of je dat wil doen of niet. En argumenten pro en contra en gebruik uw kritische geest wat je er mee wilt doen en ik zal het morgen wel in het nieuws zien, haha."	Standbeelden
l7-c25(p9)	Ik zou wel uit een uitleg geven en ik zou ook wel vragen aan de klas dat zij er dan van vinden. Hier zou ik wel een dikke discussie over maken, denk ik.	Slavernij
l10-c15(p7)	Zeggen van leg het eens uit, wat ben je concreet van plan? Soort van binding vormen en op de reacties kijken hoe fel dat hij het meent, of het niet zomaar stoere praat is dat ie aan het verkopen is en ja die discussie zou ik wel terug open trekken dan niet per se die leerling maar naar de rest van de klas van ja ik merk nog wel dat het veel leeft onder jullie als je er echt iets aan wilt doen wie gaat er dan mee met weet ik veel Janneke of Simon dat standbeeld omver trekken? En vragen wie wilt er wat anders doen? En dan gaan de reacties wel komen over wat je ook kan doen geweldloos protest. Dat is ook een hele interessante discussie of geweld noodzakelijk is om verandering te verwezelijken in de maatschappij of niet.	Standbeelden
l12-c23(p4-5)	Dan proberen met een goede vraag de discussie weer op gang te brengen, en die leerling en de rest van de klas erbij betrekken net als die eerste dat is eigenlijk onacceptabel en dan moet je eigenlijk wel duidelijk stelling nemen. J.P. Coen bekladden daar zit een beetje een rellerige sfeer, beetje een bravoureachtige sfeer dat vind ik van een andere orde, maar deze en de eerste zijn echt fout. Dus daar moet je denk ik duidelijk maken dat die wijze van spreken over misschien wel klasgenoten, medeleerlingen op school of in het algemeen over landgenoten dat dat niet acceptabel is en dan moet je aangeven hoe we wel	Slavernij

	het gesprek voeren. Altijd met respect voor leerling he, dus die moet ook weer meegenomen worden en die moet hier iets van leren dat betekent dat je hem zult moeten uitdagen met een goede vraag, ook een compliment als hij wat goed zegt, je moet hem pedagogisch erbij zien te gooien.	
113-c9(p5)	Kijk, iemand die roept dat om aandacht, die wil provoceren en dan geef je hem de ruimte om te provoceren. Daarna probeer je een inhoudelijke discussie aan te geven. En en op het moment dat die wat zegt kun je de klas erbij betrekken. Vinden jullie dat ook zo en hoe zit dat of is er een andere waarheid? Of kun je dat anders zien? Maar dat is wel een beetje fingerspitzengefühl.	Slavernij
<b>Manier 2: eigen inhoudelijke mening geven</b>		<b>(4)</b>
<b>Citaatcode</b>	<b>Citaat</b>	<b>Uitspraak</b>
11-c8(p3)	En ten tweede zou ik zeker ook vermelden dat het niemand zijn cultuur is he. Cultuur verandert dagelijks en iedereen die daar bij komt maakt daar deel van uit en verandert die cultuur mee. Dus zo'n vaste kijk op cultuur vind ik een heel slechte kijk op cultuur, dus cultuur verandert heel de tijd.	Zwarte Piet
11-c10(p3)	Ik zou ten eerste eigenlijk zeggen dat ze gelijk hebben, dat ik vind dat ze gelijk hebben, dat zo'n standbeeld geen plaats heeft in de publieke ruimte, zeker niet op de plek waar het nu staat. Maar dan zou ik wel vermelden dat geschiedenis niet zomaar kan vernietigd worden en zeker ook een plaats heeft in de samenleving en niet om te eren maar eerder in een museum ofzo. En ten tweede dat zij willen gaan handelen door omver te gooien dat dat gewoon strafbaar is en dat ze dat op een andere manier moeten doen, middels een petitie ofzo	Standbeelden
15-c15(p5)	Ik denk wel dat ik heel snel dan wel mijn eigen mening zou geven, dat je nooit zomaar het heft in eigen hand moet nemen. En vervolgens dan gaan praten welke redenen wel en welke redenen niet en dan weer kijken of je alles weer op kan lossen, of het ook echt weg moet of wat ze in Hoorn gedaan hebben, een apart bordje erbij zetten. Ik denk dat ik vrij snel in de wel op uit zou komen dat je het verleden niet weg kan poetsen. Dat alle dingen die je misschien met de blik van nu bekijkt, dan blijft er weinig over maar het helpt ook niet om te doen alsof het er vroeger niet was. Je leeft richting de toekomst en niet de andere kant uit. Je kunt je eigen leven niet beter maken door vroeger met terugwerkende kracht anders te maken.	Standbeelden
111-c7(p4)	Ja, niet het bekladden, maar het idee erachter zou ik op zich wel snappen. Als ze daar zelf zo'n standpunt bij innemen dat ze dat standbeeld flauwekul vinden en dat de gemeente het wil laten staan. Ja, dan zou ik wat minder streng op reageren. Bekladden dat kan natuurlijk niet, maar dat zij het daar niet helemaal mee eens zijn omdat ze een andere visie hebben dan bijvoorbeeld een burgemeester van 80 die nog steeds toch in een bepaald narratief zit. Ik denk dat het alleen maar goed is dat ze daar zelfstandig een mening over vormen. Dat zou ik toejuichen, maar het bekladden ervan is een beetje vandalisme en dat kan natuurlijk niet. Dat standbeeld moet er dan ook natuurlijk uit, in die zin vind ik.	Standbeelden
115-c9(p6)	Wat jammer dat heeft nog nooit iemand in mijn les gezegd nou, weet je wat het is ik sta oprecht achter dat doel ik vind het een	Standbeelden

	<p>goed idee om dat beeld te gaan bekladden en naar beneden te trekken dus ik ben echt ik sta daar helemaal achter maar, ik zou precies hetzelfde reageren als ik nu doe ik zou eerste heel hard lachen en dan zou ik zeggen dat ik het eigenlijk wel een heel goed idee vind persoonlijk en daarna zou ik denk ik ook weer gaan vragen van joh waarom doe je dat? en zou ik met ze gaan verkennen of er ook andere opties zijn om onvrede kenbaar te maken dus ik denk dat. Maar ik denk wel dat het dan ook belangrijk is als leerlingen dat doen, het zijn minderjarigen dat kinderen dan ook echt in de problemen kunnen komen als het doen, dan zou ik gewoon met ze verkennen als je dat zou doen joh leuk idee waarom wil je dat doen wat wil je ermee bereiken en is dit wat je nu wilt doen en is wat je nu gaat doen, ga je dat doel dan ook echt bereiken hiermee of uuh wordt je alleen maar weggezet als een of andere radicaal debiel of idioot, zijn er ook andere dingen die je kunt doen ik denk ook dat het mijn taak als docent is om ze niet de wet te laten overtreden maar dat is een beetje lastig voor mij.</p>	
<b>Manier 3: Counteren met kritische vragen of tegenargumenten</b>		<b>(9)</b>
Citaatcode	Citaat	Uitspraak
11-c17(p3)	Ik zou er verder op in gaan door vragen te stellen van 'wat is eigenlijk de Nederlandse cultuur?', zo'n vragen stel ik ook, 'wat is eigenlijk de Vlaamse cultuur?'. Pinten gaan drinken ofzo? Maar niet elke Vlaming drinkt graag pinten, dus het is heel moeilijk om te zeggen 'dit is onze cultuur'.	Zwarte Piet
13-c13(p10)	En dan zou ik die verschillende dingen een beetje kunnen opbouwen zoals aan die jongen vragen van wat versta je onder 'mijn cultuur', of 'onze cultuur' ofzoiets? Wat is voor jou onze cultuur, of zoiets, hoe zie je dat? En dan kan ik dat misschien een beetje proberen te counteren, van wat is onze cultuur?	Zwarte Piet
14-c12(p12)	Ik zou ook tegenvoorbeelden aanhalen. Ik zou het ook gewoon omdraaien in de klas en zeggen van "wil dat dan zeggen dat jij niks van hen mag zeggen en over hun cultuur omdat jij wit bent?" Dus ik zou het omdraaien en hem laten voelen dat hij dan vastloopt in zijn eigen redenering natuurlijk.	Zwarte Piet
16-c9(p6)	En als ik dan zoiets vertel van het is onze cultuur maar dat komt uit Spanje dat beeld en die Sinterklaas wie is dat dan? Ja die komt uit Turkije, ja dan is het al gedaan met 'onze cultuur' hè. (Eh allee als ik dat dan ook vraag van waar die vandaan komt en waar is die nog belangrijk? Ja, Zuid-Italië, oké hah ja. Snapte, dan is dat gegeven van 'onze cultuur' in hoeverre is dat dan onze cultuur, dan is dat meestal al gedaan.)	Zwarte Piet
16-c10(p6-7)	dus dat probeer ik eigenlijk aan te duiden zal ik maar zeggen dat elk of heel veel vormen van cultuur dat geen zuiver, dat zuiverheid in de geschiedenis dat dat niet bestaat. Dat probeer ik hen ook mee te geven. Ehm puurheid, puur wit puur zwart, dat is er niet. Pas op, dat vinden ze heel raar.	Zwarte Piet
16-c18(p8)	ik probeer moet ik zeggen door te peilen naar feitenkennis meestal aan te duiden dat wat er gezegd wordt meestal zeer straffe uitspraken zijn die niet gebaseerd zijn of op zeer beperkte feitenkennis gebaseerd zijn. En meestal of zal maar zeggen vaak eh.... Moet ik zeggen stopt het dan ook wel bij die uitspraak. Maar ik ga ook niet zeggen dat hij of zij die mening niet mag	Slavernij

	hebben, als hij daarvan overtuigd is. Dan probeer ik hem allerlei instrumenten aan te rijken om te zeggen dat het niet juist is of niet correct is over niet volledig is. Maar eh het is niet mijn bedoeling om iemand te bekeren tot welke overtuiging dan ook hè.	
17-c14(p10)	(...) ja, jij bent 14 of 15, je weet niet beter, dat heb ik een beetje. Wat denk jij wel eigenlijk, dat krijg ik een beetje dat gevoel. Ho eens. Jij bent nog nooit geweest. Volgens mij weet jij helemaal niet waar je over praat, daar wordt ik een beetje van hrrghh.	Slavernij
17-c15(p10)	Hoe kom jij er bij om andere mensen zo weg te zetten? Ik weet wel dat je een puber bent en dat hoort er ook wel een beetje bij, maar dit zijn wat dingen als je die buiten gaat roepen, dan wordt niet zo gezellig voor je. Ik zou hem ook waarschuwen, denk ik, niet echt handig is om soort dingen te zeggen. Dan mag ie het nog steeds vinden natuurlijk, daar heb ik niks van te vinden, maar hij mag wel merken dat het wel effect heeft dat die zegt.	Slavernij
19-c18(p6)	Je gaat eerst met ze mee. Je gaat eerst een feitelijke vraag stellen om er emotie vanaf te halen. Wat voor verf neem je mee? Ga je op de fiets? En ga je van tevoren publiciteit geven? Schakel je journalisten in of probeer je juist te ontkomen aan de politie? Door die emotie eraf te halen voelt de leerling zich 1 gekend. Ah, meneer [naam] geeft ons een tip over de verf rood voor bloedt of witte verf zodat het opvalt want het is een brons monument dus ik zou eerst vragen oké wat voor verf neem je dan mee?	Standbeelden
19-c19(p6)	Dan moet je met grof geschut komen. Dus vertel heb je een shovel van iemand kunnen krijgen? Want leerlingen die vinden dat stoer want je kunt toch ook op een andere manier protesteren tegen Van Heutz of Coen of noem alle massamoordenaars maar op, het mooie van discussiëren met pubers is als je ze op het verkeerde been zet dan moet je wat ad rem zijn dan lukt dat wel, maar je kunt de gave van ad rem reageren leren er zijn een aantal zeg maar handvaten zeker in discussie met lastige puberklassen hoe je de emotie of de diepere betekenis ervan. We willen gewoon zien hoe u reageer meneer [naam] en we willen gewoon uw mening weten. Het gaat er niet om dat we met u willen delen dat we J.P. Coen gaan vernielen we willen eigenlijk gewoon weten wat u ervan vindt en we u gebeente als u het afkeurt.	Standbeelden
19-c13(p6)	Je maakt nu deze opmerking nadat we dit in onze klas hebben behandeld. Je zegt dat slavernij eigenlijk wel meeviel. Wat heb je dan inhoudelijk van deze les meegekregen? Ga dan terug naar de feiten.	Slavernij
110-c8(p7)	Ik denk als een leerling die opmerking geeft dat ik wel zou bijsturen en zou zeggen dat wat je daar zegt klopt niet. Er zijn zoveel kanten van dat verhaal van de kolonisatie en Congo is een wingewest geweest voor België. Ik zou er inhoudelijk wel op ingaan en in het kort proberen te stellen dat Leopold II kan zeggen dat hij slavernij had afgeschaft maar in werkelijkheid niet, want alle praktijken bleven gewoon doorlopen. Aanvankelijk wat voor les dat is als je met dat thema bezig bent dan zou ik nog wel zeggen dat we er nog later op ingaan, je gaat van mij nog zaken moeten bekijken en bronnen moeten bekijken dat gaat nog duidelijker gaat worden, want wat jij vertelt is echt een heel eenzijdig verhaal dat niet klopt.	Slavernij

I13-c6(p4)	<p>dan zou ik ehm, de andere kant laten zien sowieso de andere kant laten zien. Van hé weet je wat het voelt als jij jarenlang uitgemaakt wordt voor een Zwarte Piet rond Sinterklaas, roetmop wat dat met jou zo doen, hoe als jij in de schoenen zou staan van iemand die donker is, hoe je dat zou beleven, en dan keer op keer op keer op keer. En dan ook wel oog hebben voor het voor het feit dat het natuurlijk wel een een kinderfeest is dat het cultureel zo gegroeid is, maar dat je daar misschien ook wel wat aanpassingen aan kan doen. Want het is natuurlijk wel een verschil of je iemand zo zwart als roet doet met gouden belletjes in echt als een knecht afbeelden, of dat je de ja roetveegdiscussie hebt, waarbij je dan zegt: ja, hé, ze zijn wel donker geworden door de schoorsteen. Ja, daar daar wat. Ja, ik zou dat niet op de spits drijven, want ik denk namelijk dat waren geen winnaar zijn of of ja. Ik zou meer proberen de nuance aan allebei de kans te laten zien en niet te laten polariseren.</p>	Zwarte Piet
I15-c10(p7)	<p>Nou kijk volgens mij is het in dit soort dingen ook wel belangrijk om en ik denk dat deze opmerking daar wel een aanleiding voor is is dat je kan zeggen iedereen mag natuurlijk zijn eigen mening hebben dus dat je hier zegt wat vind of wat je voelt en wat je kijkt is op de wereld alleen zeg ik dan zou ik dan zeggen denk ik je zit hier in een geschiedenisles en in een geschiedenisles zijn er gewoon sterkere en zwakkere argumenten je moet je verhaal ook op een gegeven moment als je een mening ergens over hebt en wilt er ver mee komen dan moet je die mening ook ergens kunnen onderbouwen, en dan zou ik vragen van ja, waar onderbouw jij je mening mee dat die slavernij allemaal niet zo erg is geweest dus dan zou ik proberen de feiten te laten spreken, en zou ik zeggen oké wij zijn er heel rijk van geworden dat kunnen we onderbouwen dat kunnen we laten zien maar dat die slavernij niet zo erg was kunnen we dat ook onderbouwen en dan heb ik als leraar natuurlijk wel een beetje een historicus kaart een professional kaart dat ik kan zeggen joh die argumenten dat slavernij wel heel erg was die zijn nogal overdonderend en dan moet jij weer doen met die informatie wat je wilt dat kan ik niet voor je bepalen, want historisch gezien kan je niet zeggen dat de slavernij niet zo erg was dus dan zou ik het een beetje op die manier doen</p>	Slavernij
<p><b>Manier 4: De leerling de kans geven uit te leggen wat hij of zij bedoelt / verhelderende vragen stellen (9)</b></p>		
Citaatcode	Citaat	Uitspraak



I2-c11(p5)	Je moet zo'n leerling met respect behandelen anders krijg je het niet terug. Ik wil iets bereiken, namelijk dat ie dat niet meer zegt, dat ie die woorden niet meer gaat gebruiken. Maar als ik hem afkap en machtsvertoon inzet en daarmee hem overbluf dan zegt ie het in de gangen weer of zo gauw als ie de deur achter zich dicht trek. Als ik hem voor de klas laat uitleggen waarom die dat woord gebruikt en waarom het pijnlijk zou kunnen zijn en daar best wel een beetje over door zaagt, dan vindt ie dat vervelend maar dan wil ie niet nog een keer dat het hem gebeurd. En dan zal hem dat beter bij blijven. Ik wordt eigenlijk nooit boos en ik zeg ook niet wat ik daar dan meteen van vind, want dat heeft geen effect. Je moet zo'n kind zelf aan het denken zetten. Ik zet de boel stil en laat hem ook uitleggen waarom ie dat vindt en waar het vandaan komt. Ook al is het kwetsend, iedereen mag zeggen wat hij vindt, maar je moet het wel uit kunnen leggen.	Zwarte Piet
I2-c13(p5-6)	Ik zou ze vervolgens vragen waarom moet JP Coen dan weg? Oké, en als je hem weghaalt, wat is het voordeel daarvan en het nadeel daarvan? Ik laat het hem weer uitleggen en ik zou ook misschien kinderen uit de klas vragen wie vindt het een goed idee en wie niet en hoe laat verzamelen we bij het fietsenhok met alles om er heen te gaan. Een beetje voor de gein. Laat die jongen het maar uitleggen, waarom ie dat wil en waarom dat dan is. Kijk, ik vind daar wel wat van en dan hoop ik dat je dat er eigenlijk ook wel uit krijgt. Heel vaak komen andere leerlingen ook wel met "ja, maar als je dat doet weet ook niemand meer dat we slechte dingen hebben gedaan en blablabla". Dus vaak kom je daar wel uit, zo niet stuur ik er wel naar toe	Standbeelden
I4-c18(p6)	Een mogelijkheid zou zijn: leg uit wat je verstaat beste leerling onder 'dat valt allemaal best wel mee'. Het ze laten expliciteren. Wat valt daar dan aan mee? Het voordeel is ik ben ook filosoof. Ik ben van opleiding historicus én filosoof dus ik zou gewoon zeggen: "dat is een heel gemakkelijke uitspraak 'dat valt best wel mee', maar wat bedoel je daar dan mee?" Kun je dat dan zeggen, en gaat ie waarschijnlijk met voorbeelden afkomen en dan kan ik zeggen wat kun je met die voorbeelden aantonen? Ik zou graag bronnen zien. Desnoods doen we dat klassikaal. Ik zou ook kunnen zeggen desnoods geef ik je een, twee weken en dan mag je dat komen presenteren voor de klas en we hebben er een debat over. Als hij stellig van zijn standpunten overtuigd is mag hij dat komen vertellen en onderbouwen.	Slavernij
I5-c14(p5)	Dat verder mensen dan zeggen van 'eigen cultuur', ik zit er even over te denken. Ik zou dus in eerste instantie iemand aanspreken over de manier waarop en vervolgens kan je doorvragen van ja wat bedoel je dan eigenlijk precies? Wat is dan het eigenlijke ding dan dat je wilt beschermen zegmaar ofzo? Dus dan kan je wel op de inhoud ingaan, maar ik zou in eerste instantie wel heel duidelijk maken dat dit niet de manier is waarop je dit kan zeggen.	Zwarte Piet
I5-c25(p6)	Maar het is lastig. Ik zou vooral op die toon vallen en verder op die inhoud. Het is wel iemand, die zoiets zegt, die over de dingen	Slavernij

	nadenkt. Het is misschien niet de uitkomst die je wilt hebben, maar er zit wel een hele gedachtegang in en dat is eigenlijk wel mooi. Maar misschien moet je het nog wel een beetje polijsten en misschien een spiegel voorhouden.	
16-c8(p6)	En ten tweede zou ik eens willen, proberen of willen peilen of ja nagaan wat ze bedoelen met 'ònze cultuur' en wat dat voor hen is 'ònze cultuur'. Hm. En ehm. Ja dan krijg je meestal niet zo'n gefundeerde antwoorden.	Zwarte Piet
16-c16(p8)	opnieuw zal ik vragen om het wat te herformuleren en om eens te peilen naar wat daar eigenlijk achter zit. Dus argumentatie probeer ik er uit te halen. Ehm. Eh. Ik zal dan ook wel eens willen vragen op wat dat gebaseerd is zal ik maar zeggen. Meestal kom je dan uit bij een heel beperkte feitenkennis.	Slavernij
18-c10(p8)	Dan zou ik zeggen van 'jij gooit nu iets in de groep, maar ik zou willen hebben dat je dat verduidelijkt met een voorbeeld waarom je dat vindt. Behalve dat ik je taalgebruik niet zo netjes vind, zou je die zin anders kunnen formuleren eerst? Dat die wat netter is naar mensen om je heen en dan mag je hem gaan toelichten waarom je het vindt. En dan vind ik dat er drie mensen uit de klas op mogen reageren die het of ermee eens zijn of liever nog die het er in eerste instantie niet mee eens zijn.'	Zwarte Piet
110-c14(p5)	Als ik in eerste instantie niet goed weet wat ik moet zeggen want soms nog weleens gebeurt als leerlingen een opmerking geven dan zeg ik soms nog weleens: 'oei, jij doet mij schrikken. Kun je me uitleggen waarom je dit zegt?'. Dan win ik extra tijd om na te denken hoe moet ik hier eigenlijk op reageren. Dus ik denk dat dat een reactie is die ik zou hebben. Ik denk onvermijdelijk als iemand zoiets zegt in de klas er gaat ook direct reactie komen van anderen dus ik denk dat ik verduidelijkingsvragen zou stellen. Wat maakt dat dat je niet vindt dat dat hun cultuur is? Wie bedoel je dan met hun? Ja, zulke zaken, maar ik zou me ook behoorlijk ongemakkelijk voelen.	Zwarte Piet
110-c15(p7)	Zeggen van leg het eens uit, wat ben je concreet van plan? Soort van binding vormen en op de reacties kijken hoe fel dat hij het meent, of het niet zomaar stoere praat is dat ie aan het verkopen is en ja die discussie zou ik wel terug open trekken dan niet per se die leerling maar naar de rest van de klas van ja ik merk nog wel dat het veel leeft onder jullie als je er echt iets aan wilt doen wie gaat er dan mee met weet ik veel Janneke of Simon dat standbeeld omver trekken? En vragen wie wilt er wat anders doen? En dan gaan de reacties wel komen over wat je ook kan doen geweldloos protest. Dat is ook een hele interessante discussie of geweld noodzakelijk is om verandering te verwezelijken in de maatschappij of niet.	Standbeelden
112-c22(p4)	Dan zou ik zeggen ten eerste lijkt bekladden of vernielen mij niet de juiste methode, maar wat wil je daar dan mee bereiken? Wat is je statement, of waarom doe je dat? Ik zou doorvragen daarop, zodat de leerling met argumenten moet komen, wat bevalt je daar dan niet aan en waarom zou je dat dan willen doen en wat levert het op etcetra. Dan ook proberen andere leerlingen daarbij te betrekken zodat uit die opmerking die wel de aandacht van de klas vangt dan zijn ze erg benieuwd wat je dan doet doormiddel	Standbeelden

	van doorvragen proberen die leerling meer inhoudelijk laten reageren.	
I13-c16(p4)	Dan zou ik zeggen: 'het is goed dat je die mening hebt, maar waar baseer je die op? Hoe kom je daar aan? Wat heeft die man dan fout gedaan in jouw ogen om dat te doen en en leg eens uit. En dan is eerst uitleggen dat dat het niet alleen vandalisme is. Wat nu wel is dat veel mensen, een hoop relschoppers, raddraaiers bij zitten die eigenlijk alleen maar voor de kick daar aan mee doen.	Standbeelden
I13-c18(p5)	Dan zou ik eerst weer eens zeggen van nou, leg het anders uit van hoe zit dat dan, hoe zijn ze daar terechtgekomen in slavernij? Om te laten zien hoe dat dan daadwerkelijk is en en en en dan proberen nuance en meer andere mensen erbij te betrekken. Dus dat je eigenlijk eerste eens probeert van 'wat weten we er nou echt daadwerkelijk van als klas als groep?' van hé en vul eens aan en wat vinden jullie?	Slavernij
I14-c7(p7)	Dat is spelen met vuur. Misschien zou ik durven te zeggen ik weet niet of ik dat durf hoor maar dat ik zeg van kom maar op we gaan het nu doen. (gelach) Aan de andere kant kun je vragen waarom ze dat eigenlijk willen doen, dan ben ik heel benieuwd waarom ze dat willen doen. Persoonlijk denk ik dat je die standbeelden beter kan laten staan, dan heb je tenminste iets om tegen te protesteren, maar goed het is kijken. Het is iets wat we in de les nog gaan doen, dus die les zal nog niet geweest zijn dan zeg ik nou daar gaan we het nog een keer over hebben, dan kan je in ieder geval daarop wachten, uhm maar goed dat kom maar op waarom wil je dit eigenlijk leg maar toe ga maar uitleggen wat je hiervan vindt dat vind ik wel interessant.	Standbeelden
<b>Manier 5: leerling aan het denken zetten / sensibiliseren</b>		<b>(6)</b>
<b>Citaatcode</b>	<b>Citaat</b>	<b>Uitspraak</b>
I2-c16(p6)	Nou, dan zou ik denk ik een soort van rollenspelletje-achtig iets gaan doen of zo. Dat doe ik vaak, dan zeg ik "jij bent de slavenhandelaar, je woonde 300 jaar geleden in Amsterdam. Je had wel geld nodig, je wilde graag een grachtenpandje, ik noem maar wat." De andere helft van de kinderen noem ik tot slaaf en dan ga ik met ze door de geschiedenis heen. "jullie waren zo rijk en jullie niet en een beetje zo", dan zou ik het op die manier uitleggen dat het niet helemaal zo is en dat het niet helemaal zo werkt. Zo iets zou ik denk ik dan doen. Ik zou ze in ieder geval proberen te laten voelen hoe die dingen zijn gelopen en wat het verschil is en waar het vandaan komt. En dat het niet zo simpel is.	Slavernij
I3-c12(p10)	En dan zouden we in eerste instantie dan misschien eens kunnen proberen te bekijken van de grond die hij geeft te analyseren, waarvan hij die haalt dat idee of dit niet misschien een foute denkkronkel is, of enkele foute drogredenen of denkkronkels bevat. Of die toch een beetje moeilijk te verantwoorden zijn en dan ga ik toch wat in de richting gaan van "veel historici zouden jouw uitspraak als racistisch zien, zou je daar in kunnen inkomen?" Dus in die zin wat te kunnen counteren. Ik zou zeker in die richting gaan van "eigenlijk is uw uitspraak een racistische uitspraak en bevatten ook wat denkfouten met weinig diepgang of intellectuele diepgang onderbouwd.	Zwarte Piet

I3-c14(p10)	Nu, ik beseft ook dat als het iemand is die heel diep met zo'n opvatting zit ga ik die niet op twee minuten kunnen overtuigen, van zijn ongelijk ook niet. Maar ik kan hem wel proberen te sensibiliseren, dat het iets is dat ongepast is en dat het eigenlijk zelfs, bij ons in België zo'n uitspraken die racistisch zijn, strafbaar zijn. Ik weet niet hoe dat in Nederland zit maar bij ons heb je de Antidiscriminatiewet, dus je mag zeker niet te ver gaan.	Zwarte Piet
I3-c15(p10)	En hoe komt dat en dat je ook moet inzetten op dat het een redelijk ononderbouwde mening is eigenlijk. Het beschikt over weinige diepgang en het houdt niet echt stand als je er goed over nadenkt zo. En ik denk dat het ook wel een mogelijkheid kan bieden desnoods, als het zich echt zou voordoen denk ik wel dat het belangrijk is om daar dan voldoende tijd aan te spenderen, lestijd ook.	Zwarte Piet
I3-c16(p11)	En nu ik zou kunnen vragen van 'hoe komt het dat het je zo hard raakt, dat je zo eigenlijk bijna criminele feiten wilt gaan plegen om zo te gaan ingrijpen in dat vorm van protest? Zijn er andere manieren hoe dat je uw mening zou kunnen uiten of zou dat beeld op een bepaalde manier ook nog op een andere plaats terecht kunnen?	Standbeelden
I3-c18(p12)	Wel misschien, maar het is zo een eerste impuls, zou kunnen zijn: hoe bekijk je het? Slavernij is nog altijd eigenlijk vandaag de dag een uitdaging op mondiaal niveau. Er zijn nog altijd regio's in de wereld waar mensen in lamentele omstandigheden moeten zien overleven en misschien zou ik hier dan zo wat richting proberen uitgaan om sensibilisering te creëren om toestanden die zich nu voordoen in bepaalde gebieden, bijvoorbeeld kan zijn als er iemand is die affiniteit heeft met voetbal, ja ik weet niet wat voor leerling het is maar het hangt een beetje af van wat voor leerling, dan zou je kunnen verwijzen naar problemen rond het bouwen van stadions in Qatar, waar de omstandigheden voor de mensen niet oké zijn. Misschien dat dat wat bewustwording kan creëren bij die persoon of he. En dan natuurlijk, de wortels van slavernij, je kan ook verwijzen naar dingen zoals eh. Soms gebruik ik ook al wel eens een link met dingen die de jongeren wel kunnen interesseren zoals bepaalde speelfilms die ze misschien al wel eens gezien hebben.	Slavernij
I4-c19(p6)	Dus elke keer als je die waardeoordelen gaat gebruiken dan wil ik weten op welke feiten je die waardeoordelen baseert en is dat dan zo heel eenvoudig te schetsen zoals je dat nu schetst of is het complexer? Dat is dat kritische burgerzin, hen duidelijk maken dat met die kritische oneliner uitspraken van hen dat ze daarmee voorbij gaan aan historische en maatschappelijke complexiteit van die dingen met verschillende perspectieven van mensen, met gevoeligheden.	Slavernij
I8-c12(p10)	Ik denk dat je dan terug moet naar geschiedenis op micro niveau: 'wat zou het voor jou betekenen', zeker als het een blank kind is wat het zegt, 'wat zou het voor jou betekenen als je ontrukt wordt aan jouw samenleving?' Want dat is waar we het over hebben. Dat maakt slavernij zo erg. Dat je ontrukt wordt uit, hè, dat je weggerukt wordt uit de samenleving die je kent en waarin je wortels hebt. Je wordt verplaatst naar de andere kant van de wereld en daar heb je niets in jouw referentie. Dát maakt	Slavernij

	slavernij zo erg. Nou en ik denk dat als je dat naar een leerling toe weet te verplaatsen en daar begrip voor kunt kweken van 'oh wacht even, dat betekent..' Als je dan zegt van 'stel je voor dat jij gewoon nu op een andere school in Groningen moet. Jij kent daar niemand en iedereen spreekt daar dialect en jij moet maar doen wat er gezegd wordt. Wat zou dat voor jou betekenen?' Dat is op micro.	
I8-c19(p10)	Dus eigenlijk wel proberen het zo naar een leerling toe te brengen dat die zich realiseert van 'maar wacht even, het is geen gezeur en er zit niks van blijdschap aan slavernij, hoe mensen daar nu ook naar kijken, maar op dat moment dat het gebeurde met mensen was het drama in hun leven, was het tragisch wat er gebeurde, was het allerergste wat je kon overkomen, dat je je vrijheid verliest.	Slavernij
I13-c19(p5-6)	En in een discussie is het waarschijnlijk niet zo dat iemand bij mij in de les zit en die zegt van is "nou, ik ben tegen racisme en na de les zegt van ik ben voor racisme of andersom", gaat niet gebeuren, maar het gaat om langzaam beïnvloeden. Iedere keer een beetje bijshaven, mensen na laten denken dat je ook weer op je fietsje naar huis zit, van "hm misschien had ik niet helemaal gelijk". In discussie ga je sowieso die andere niet gelijk geven. Maar dat wil niet zeggen dat er iets met jouw denken, gebeurt dat je denkt 'hé dat was eigenlijk wel slim wat die zegt. Dus daarom moet je ook niet voor/tegen zijn, maar geef mensen wat mee, wat voer om na te denken, want meteen verander je ze niet.	Slavernij
I14-c8(p8)	Hoe bizar en abject ook de opmerking, ik ben van mening je moet die kinderen de ruimte geven, blijkbaar hebben ze dit gehoord het zijn ook maar kinderen ondanks dat de helft al 15/16 zijn die moeten dan maar roepen wat ze willen want als ze daar de ruimte niet voor krijgen gaan ze het op veel engere plekken roepen en ze hebben het ook maar van een ouder of vriendje gehoord ze weten niet beter. Dus het is echt zaak om ook hier serieus op in te gaan, ho waarom vind je dit, wie zijn ze, maar ik weet niet of het lukt hoor want in mijn hoofd zitten hoe ik daarop wil reageren lachwekkende gedachtes en ja ik moet die leerling niet uitlachen maar of het lukt weet ik niet je wilt ze de ruimte geven het hangt dan ook van de klas af want er zitten ook andere leerlingen en hoe snel die daarop reageren bij een opmerking als deze kan ik me voorstellen dat er kan direct geweld ook opvolgen van een klasgenoot als ze het hier niet mee eens zijn dit is best wel heftig daar hangt het dan ook een beetje van af in hoeverre je kan reageren, maar idealiter wil je dat hier rustig over gesproken kan worden en dat dingen rechtgezet worden. Dat hangt af van mijn zelfbeheersing en die van andere leerlingen die zich dan hopelijk niet te erg aangevallen voelen wat ook kan.	Slavernij
<b>Manier 6: grens aangeven / aanspreken op taalgebruik</b>		<b>(9)</b>
<b>Citaatcode</b>	<b>Citaat</b>	<b>Uitspraak</b>
I1-c10(p3)	Ik zou ten eerste eigenlijk zeggen dat ze gelijk hebben, dat ik vind dat ze gelijk hebben, dat zo'n standbeeld geen plaats heeft in de publieke ruimte, zeker niet op de plek waar het nu staat. Maar dan zou ik wel vermelden dat geschiedenis niet zomaar	Standbeelden

11-c11(p4)	kan vernietigd worden en zeker ook een plaats heeft in de samenleving en niet om te eren maar eerder in een museum ofzo. En ten tweede dat zij willen gaan handelen door omver te gooien dat dat gewoon strafbaar is en dat ze dat op een andere manier moeten doen, middels een petitie ofzo	
	Uh ja, dan zou ik reageren dat het een heel denigrerende opmerking is want als hij in hun plaats had geweest en hij had in slavernij had geleefd dan denk ik niet dat hij er zo tegenover stond.	Slavernij
15-c13(p5)	Ik zou de leerling er in eerste instantie op aanspreken dat ie het heeft over 'die zwartjes'. Dat dat niet de manier om met elkaar om te gaan want als je het zo noemt, dan gebruik je het als een soort scheldwoord en dat moet je in ieder geval al niet doen als je het over bevolkingsgroepen hebt.	Zwarte Piet
15-c25(p6)	Maar het is lastig. Ik zou vooral op die toon vallen en verder op die inhoud. Het is wel iemand, die zo iets zegt, die over de dingen nadenkt. Het is misschien niet de uitkomst die je wilt hebben, maar er zit wel een hele gedachtegang in en dat is eigenlijk wel mooi. Maar misschien moet je het nog wel een beetje polijsten en misschien een spiegel voorhouden.	Slavernij
16-c7(p6)	Ik zou eh proberen ehm willen vragen om zijn vraag of haar vraag opnieuw, of opmerking opnieuw te maken. Want ik vind eigenlijk dat ze op een ongeleefd manier geformuleerd is.	Zwarte Piet
16-c25(p7)	Joh ik zou hen dat persoonlijk afraden eh eh om dat te doen want dat is strafbaar uiteraard dus ik zal hen waarschuwen voor de gevolgen die daar aan te pas komen. Maar ik zal al enigszins begrip hebben voor het feit dat ze daar verontwaardigd over zijn, maar ik zal hen dan vragen om dat op een eh... verzadigde en democratische manier te gaan doen door daar bijvoorbeeld afwasbare verf op te kladden of biologisch afbreekbaar ofzo.	Standbeelden
17-c11(p8)	En dat die niet, en ik zou ik zeggen dat ik niet wil die zo praat over andere mensen. Dat die best een mening mag geven. Maar ik wil niet dat die anderen, net als dat ik ook niet hem beledig. Zo beledigd hij gewoon iemand, en dat wil ik niet.	Zwarte Piet
17-c24(p9)	Dan zou ik zeggen dat het een strafbaar feit is dat ik het niet zou doen en ik zou vragen waarom ze dat, met welke reden. Ik zou ook vragen naar een reden. Ik vraag altijd waarom: waarom vind je dat, waarom ga je dat doen in godsnaam? Wat is de reden daarom? Dan wil ik weten wat ze van de geschiedenis dan weten. Ik denk dat ze dan niet kunnen vertellen waarom ze het weg willen halen. Wil je iets weghalen om je het iedereen op Instagram ziet doen, wil je rellen? Ik wil graag de reden daarvan weten – ik zou gewoon zeggen het strafbaar, dat moet je niet doen. Ik moet dat melden punt.	Standbeelden
17-c13(p9)	Daar zou ik wel effe een hartig woordje mee gaan spreken, met diegene. Dat zou ik ook wel in de klas doen, denk ik. (...) met hen allemaal gelijk, maar dat komt ook doordat onze school gebaseerd is op Artikel één van de grondwet. Dus ik zou daar wel, daar zou ik wel wat van vinden.	Slavernij
18-c10(p8)	Dan zou ik zeggen van 'jij gooit nu iets in de groep, maar ik zou willen hebben dat je dat verduidelijkt met een voorbeeld waarom je dat vindt. Behalve dat ik je taalgebruik niet zo netjes vind, zou je die zin anders kunnen formuleren eerst? Dat die wat netter is naar mensen om je heen en dan mag je hem gaan	Zwarte Piet

	toelichten waarom je het vindt. En dan vind ik dat er drie mensen uit de klas op mogen reageren die het of ermee eens zijn of liever nog die het er in eerste instantie niet mee eens zijn.'	
19-c17(p5)	Waarom zeg jij die zwartjes? Dat zou ik nu vragen aan de leerling. (...) Aanvankelijk van hoe de leerling reageert, hij laat zich nu denigrerend uit over mensen die vinden dat zwarte piet moet verdwijnen. Je kun het ook zeggen de mensen die vinden dat zwarte piet moet verdwijnen die hebben ongelijk en die moeten afblijven van onze culturele traditie die we hebben, maar door 'die zwartjes' te gebruiken krijgt de discussie al een bepaalde lading en dan wordt de toon in feite al gezet, dus eigenlijk moet je nu een stap hoger gaan zetten. Blijkbaar gaat het bij die persoon dan niet over de afschaffing, maar omdat een bepaalde bevolkingsgroep dat vraagt ben je het daar niet mee eens, nou misschien dat we het daarover moeten hebben, nou dan krijg je een discussie over in hoeverre mensen gelijkwaardig zijn, maar om te beginnen met 'die zwartjes' zou ik daar op inhaken.	Zwarte Piet
112-c9(p4)	Ten eerste zou ik zeggen wacht even want ik zou over het woord zwartjes heel erg vallen, want de basis is dat we respect voor elkaar hebben en vaak gaat het over klasgenoten of over schoolgenoten. Bij zo'n stereotype-uitspraak moet je een rolmodel zijn als docent en zeggen dat dat niet acceptabel is zo praten wij niet met elkaar, daar moet je heel duidelijk in zijn. En voor de rest zou ik ook zeggen bovendien is dit gewoon een beschuldiging of een stereotype of een discriminatie dus geen argument. Zo kunnen wij niet met elkaar omgaan, dus dat is een hele foute opmerking. Dat moet je op een duidelijke manier zeggen, maar wel zorgen dat je de leerling spaart. Hem ook vragen stellen om op een andere manier te reageren. Maar dat kan absoluut niet zo'n uitspraak.	Zwarte Piet
112-c22(p4)	Dan zou ik zeggen ten eerste lijkt bekladden of vernielen mij niet de juiste methode, maar wat wil je daar dan mee bereiken? Wat is je statement, of waarom doe je dat? Ik zou doorvragen daarop, zodat de leerling met argumenten moet komen, wat bevalt je daar dan niet aan en waarom zou je dat dan willen doen en wat levert het op etcetra. Dan ook proberen andere leerlingen daarbij te betrekken zodat uit die opmerking die wel de aandacht van de klas vangt dan zijn ze erg benieuwd wat je dan doet doormiddel van doorvragen proberen die leerling meer inhoudelijk laten reageren.	Standbeelden
112-c10(p4)	Dat is een beetje hetzelfde niveau als die eerste zwartjes, daar moet je ook wel weer iets meer het achterste van je tong laten zien. Dat is eigenlijk weer een stereotype of discriminerende opmerking die kwetsend opgevat kan worden. Dan moet je weer duidelijk zijn dat dat niet kan en dat er hier respect moet zijn in de klas en dat we op basis van argumenten over dit soort zaken praten en geen kretologie dus dat moet je ook duidelijk maken	Slavernij
114-c6(p6)	Wat ik dan doe en wat ik dan wil maar dat gaat ook wel lukken dan wil ik in ieder geval dat zo'n zin wordt geherformuleerd. Hoe je ook denkt over cultuur iemand zwartje noemen gaan we niet doen. Daarbij hoeft een leerling die dat wil zeggen overigens zich niet onveilig te voelen maar dan kan ik wel zeggen dit moet je	Zwarte Piet

	anders formuleren want je wil wat over cultuur zeggen en de manier waarop je dat doet dat doen we hier niet. Dan denk ik dan kan ik het ook wel zo brengen dat die zin op een andere manier wordt herhaald. Als die zin anders wordt gebracht dan kunnen we verder in gesprek over cultuur en wat van ons en wat van een ander is, wanneer iemand erbij hoort en wanneer niet maar deze zin hoef ik niet te horen, dan houdt voor mij het gesprek ook al gelijk op. De eerste helft van de zin moet weg, en de tweede helft wil ik best wat langer over praten en dan loopt de les maar uit. Ik denk dat de meeste leerlingen dan nog wel durven om in gesprek te gaan.	
115-c16(p5)	Dan zou ik eerst zeggen; 'zwartjes?', dat zou mijn oma zeggen. Uuhm nou even denken. Ik zou dan eerst het allereerste wat ik zou zeggen is dat die opmerking in zichzelf een heel beledigende opmerking is, dus dat soort taalgebruik 'die zwartjes' dat ik dat in mijn klas gewoon niet tolereer, dat zou mijn eerste opmerking zijn.	Zwarte Piet
<b>Manier 7: vragen waarom de leerling dit zegt</b>		<b>(5)</b>
<b>Citaatcode</b>	<b>Citaat</b>	<b>Uitspraak</b>
13-c16(p11)	En nu ik zou kunnen vragen van 'hoe komt het dat het je zo hard raakt, dat je zo eigenlijk bijna criminele feiten wilt gaan plegen om zo te gaan ingrijpen in dat vorm van protest? Zijn er andere manieren hoe dat je uw mening zou kunnen uiten of zou dat beeld op een bepaalde manier ook nog op een andere plaats terecht kunnen?	Standbeelden
17-c23(p8)	Als iemand dat zou zeggen, dan zou ik heel graag willen weten waarom die dat zo zegt. Allereerst, ik zou niet meteen er bovenop springen, denk ik, want waarschijnlijk is het iets wat hij uit zijn omgeving ook gehoord heeft. Want ik zit met kinderen van 13/14. Dat zijn natuurlijk pubers, dus ik ga er vanuit die het ergens heeft opgepikt en denkt nou ik ga dit eens proberen. Het is ook een beetje de leeftijd, dus ik ga gewoon vragen waar die dat op baseert en waarom die dat vindt. Dus je kan wel heel hard de confrontatie aan gaan, maar ik ga gewoon eerst aan hem uit vragen. Waarom zeg je dit nou en nou dat zal ik wel eerst vragen denk ik.	Zwarte Piet
17-c24(p9)	Dan zou ik zeggen dat het een strafbaar feit is dat ik het niet zou doen en ik zou vragen waarom ze dat, met welke reden. Ik zou ook vragen naar een reden. Ik vraag altijd waarom: waarom vind je dat, waarom ga je dat doen in godsnaam? Wat is de reden daarom? Dan wil ik weten wat ze van de geschiedenis dan weten. Ik denk dat ze dan niet kunnen vertellen waarom ze het weg willen halen. Wil je iets weghalen om je het iedereen op Instagram ziet doen, wil je rellen? Ik wil graag de reden daarvan weten – ik zou gewoon zeggen het strafbaar, dat moet je niet doen. Ik moet dat melden punt.	Standbeelden
18-c11(p9)	Dus ik zou dan tegen zo'n leerling denk ik wel iets zeggen van 'ik vind dat je eerst eens even voor jezelf goed moet uitmaken waarom je het doet. Doe je dat omdat dat gevraagd wordt door je vrienden of je omgeving of dat het stoer is? En vanuit welk historisch bewustzijn doe je dit? Zou het eigenlijk niet beter zijn om een brief te schrijven aan het gemeentebestuur, waar het staat, in Hoorn, J. P. Coen, om aan te geven dat jij dat beeld	Standbeelden



	aanstootgevend vindt. En misschien dat je dan een gesprek daarover kunt hebben met hem. Dat lijkt me verstandiger dan dat je vernielzuchtig wordt.	
111-c5(p4)	Ik kan wel direct zeggen dat je dat niet mag zeggen, maar dan is de discussie weer direct doodgeslagen. Wat ik dan wel zeg is: 'Let op. Je zegt iets wat andere mensen kwetsend kunnen vinden. Waarom zeg je dat en hoe kom je bij het idee'. (...) Dan kan je zo'n gesprek voeren, maar ik zou niet meteen iemand eruit sturen. Dat zou ik niet zeggen want dan is het direct helemaal klaar. Dan zou ik met die leerlingen in gesprek gaan en vragen hoe ze daarbij komen.	Zwarte Piet
115-c6(p5)	Daarna zou ik vragen waar dat idee vandaan komt. Zo van joh waar krijg jij het idee van dat jouw cultuur onder druk staat ofzo? En vervolgens, ja, het is zeer gevaarlijk om te snel in de uitleg stand te gaan dus ik zou eerst een beetje vragen waar dat gevoel vandaan komt en hoe erg dat dan allemaal is, meestal als dit bij mij ter sprake komt valt het ook wel ergens als we de gouden eeuw aan het doen zijn en vervolgens probeer ik ook altijd wel iets uit te leggen wat cultuur dan is en dat cultuur nooit iets vaststaand is, dus in dit geval, grens stellen en daarna ondervragen waar dat vandaan komt en als daar de kans voor is en als de sfeer daarna is zou ik ook wel aan andere kinderen vragen joh wat denk jij nou als je deze uitspraak van een medeleerling hoort doet dat dan weer iets met jou?	Zwarte Piet
<b>Manier 8: Alternatieven verkennen en tegenlicht bieden</b>		<b>(4)</b>
<b>Citaatcode</b>	<b>Citaat</b>	<b>Uitspraak</b>
13-c16(p11)	En nu ik zou kunnen vragen van 'hoe komt het dat het je zo hard raakt, dat je zo eigenlijk bijna criminele feiten wilt gaan plegen om zo te gaan ingrijpen in dat vorm van protest? Zijn er andere manieren hoe dat je uw mening zou kunnen uiten of zou dat beeld op een bepaalde manier ook nog op een andere plaats terecht kunnen?	Standbeelden
18-c11(p9)	Dus ik zou dan tegen zo'n leerling denk ik wel iets zeggen van 'ik vind dat je eerst eens even voor jezelf goed moet uitmaken waarom je het doet. Doe je dat omdat dat gevraagd wordt door je vrienden of je omgeving of dat het stoer is? En vanuit welk historisch bewustzijn doe je dit? Zou het eigenlijk niet beter zijn om een brief te schrijven aan het gemeentebestuur, waar het staat, in Hoorn, J. P. Coen, om aan te geven dat jij dat beeld aanstootgevend vindt. En misschien dat je dan een gesprek daarover kunt hebben met hem. Dat lijkt me verstandiger dan dat je vernielzuchtig wordt.	Standbeelden
18-c18(p9)	Want in onze tijd is dat een, wordt die persoon gezien als 'slecht', slavenhandelaar en noem maar op. Valt van alles over te zeggen. Maar in zijn tijd was hij een held. Dus een heldenstatus kan veranderen. Zo kunnen we wel meer voorbeelden gaan noemen. En als iedereen nou vindt dat hij in de publieke ruimte dingen kapot kan maken, dan hebben we een probleem. Je zou ook kunnen zeggen 'Dat beeld moet daar blijven staan', dat zou ik proberen duidelijk te maken, 'om ervan te leren. Daar moeten verschillende bordjes misschien bij, zodat als je daar langs loopt dat je ziet van 'Oh wacht even, J.P. Coen was geen aardig mens en	Standbeelden

	in onze tijd kijken we daar zo naar.' Dat zou kunnen. Maar ik ben sowieso tegen vernielen van dat soort dingen. Ik denk dat dat soort acties leidt tot vernielingen op ander gebied ook.	
113-c7(p4-5)	Maar kijk nou eens inhoudelijk want Jan Pieterszoon Coen kun je natuurlijk best wel kritiek op hebben. Ik vind het zelf één van de grootste schurken. Als je dan Piet Hein hebt, dan vind ik dan nog minder en en andere ook Coen is echt wel. Hij heeft ook wel wat betekend. Daadkrachtig. Je kunt dat nuanceren. Kun je zeggen van ja, hé de daadkrachtige mensen die weten wel wat gedaan te krijgen, want hij heeft ons bestuurscentrum naar Jakarta te weten te verplaatsen. Heeft best wat betekend in de VOC die eigenlijk zieltogend was, heeft die opnieuw op de rails gekregen. Maar ja dictators, een Hitler, Mussolini, Stalin ja, die krijgen dingen gedaan, maar wel ten koste van anderen.	Standbeelden
113-c17(p5)	Dus ik probeer het breder te krijgen en je kunt ook afvragen is de bedoeling dat jij dat naar beneden gaat halen of of vind je eigenlijk dat de Nederlandse regering daar misschien van moet zeggen van 'misschien moeten we dat wel doen'. De draai die Rutte gemaakt heeft van hé, eerst dacht ik Zwarte Piet is toch zwart, maar nu maakt ie een draai van ik snap nu wel wat mensen zeggen. En dat je voortschrijdend inzicht hebt en dat dat misschien ook wel voorbehouden is aan de Nederlandse samenleving.	Standbeelden
115-c9(p6)	Wat jammer dat heeft nog nooit iemand in mijn les gezegd nou, weet je wat het is ik sta oprecht achter dat doel ik vind het een goed idee om dat beeld te gaan bekladden en naar beneden te trekken dus ik ben echt ik sta daar helemaal achter maar, ik zou precies hetzelfde reageren als ik nu doe ik zou eerste heel hard lachen en dan zou ik zeggen dat ik het eigenlijk wel een heel goed idee vind persoonlijk en daarna zou ik denk ik ook weer gaan vragen van joh waarom doe je dat? en zou ik met ze gaan verkennen of er ook andere opties zijn om onvrede kenbaar te maken dus ik denk dat. Maar ik denk wel dat het dan ook belangrijk is als leerlingen dat doen, het zijn minderjarigen dat kinderen dan ook echt in de problemen kunnen komen als het doen, dan zou ik gewoon met ze verkennen als je dat zou doen joh leuk idee waarom wil je dat doen wat wil je ermee bereiken en is dit wat je nu wilt doen en is wat je nu gaat doen, ga je dat doel dan ook echt bereiken hiermee of uuh wordt je alleen maar weggezet als een of andere radicaal debiel of idioot, zijn er ook andere dingen die je kunt doen ik denk ook dat het mijn taak als docent is om ze niet de wet te laten overtreden maar dat is een beetje lastig voor mij.	Standbeelden

## Bijlage G – Codeerschema op type

Verdedigend / Counternarrative			
Naam	Citaatcode	Citaat	Uitspraak
<b>Carlo</b>	11-c7(p3)	Ja ik zou ten eerste al zeggen dat niemand zijn mond moet houden, dus dat je sowieso in een debat iedereen zijn mening moet horen.	Zwarte Piet
	11-c12(p4)	En ten tweede zou ik zeggen over het feit dat er hier heel veel zijn: 'iedereen heeft het recht om een beter leven te zoeken enzovoort en dat kan je niet kwalijk nemen'.	Slavernij
	11-c8(p3)	En ten tweede zou ik zeker ook vermelden dat het niemand zijn cultuur is he. Cultuur verandert dagelijks en iedereen die daar bij komt maakt daar deel van uit en verandert die cultuur mee. Dus zo'n vaste kijk op cultuur vind ik een heel slechte kijk op cultuur, dus cultuur verandert heel de tijd.	Zwarte Piet
	11-c10(p3)	Ik zou ten eerste eigenlijk zeggen dat ze gelijk hebben, dat ik vind dat ze gelijk hebben, dat zo'n standbeeld geen plaats heeft in de publieke ruimte, zeker niet op de plek waar het nu staat. Maar dan zou ik wel vermelden dat geschiedenis niet zomaar kan vernietigd worden en zeker ook een plaats heeft in de samenleving en niet om te eren maar eerder in een museum ofzo. En ten tweede dat zij willen gaan handelen door omver te gooien dat dat gewoon strafbaar is en dat ze dat op een andere manier moeten doen, middels een petitie ofzo	Standbeelden
	11-c17(p3)	Ik zou er verder op in gaan door vragen te stellen van 'wat is eigenlijk de Nederlandse cultuur?', zo'n vragen stel ik ook, 'wat is eigenlijk de Vlaamse cultuur?'. Pinten gaan drinken ofzo? Maar niet elke Vlaming drinkt graag pinten, dus het is heel moeilijk om te zeggen 'dit is onze cultuur'.	Zwarte Piet
	11-c11(p4)	Uh ja, dan zou ik reageren dat het een heel denigrerende opmerking is want als hij in hun plaats had geweest en hij had in slavernij had geleefd dan denk ik niet dat hij er zo tegenover stond.	Slavernij
<b>Herman</b>	14-c12(p12)	Ik zou ook tegenvoorbeelden aanhalen. Ik zou het ook gewoon omdraaien in de klas en zeggen van "wil dat dan zeggen dat jij niks van hen mag zeggen en over hun cultuur omdat jij wit bent?" Dus ik zou het omdraaien en hem laten voelen dat hij dan vastloopt in zijn eigen redenering natuurlijk.	Zwarte Piet
	14-c13(p5)	Ik kan voorbeelden bedenken waarin ik hem ook zeggen: "jij bent nu ook hier, dan moet jij ook zwijgen he makker". En vind je dan dat je moet zwijgen en dan zal hij denk ik zeggen "nee". Mag een ander dan ook spreken over zijn gevoeligheden alsjeblieft? Dus ik zou daar een soort debat van maken waarin ook weer historisch materiaal aanbreng en toon.	Zwarte Piet

	I4-c15(p6)	Maar ik zou opnieuw de discussie over 'moeten we die standbeelden nu laten staan met duiding erbij, moeten we die weghalen?'. Ik zou die discussie ook gewoon voeren en eventueel fragmenten uit debatprogramma's laten zien waarin dat aanbod komt hè. Ik zou de les dan eindigen door te zeggen "en als je nu morgen dat beeld gaat omzagen en van zijn sokkel trekken, dat moet je nu zelf weten, maar je hebt nu materiaal gekregen om erover na te denken of je dat wil doen of niet. En argumenten pro en contra en gebruik uw kritische geest wat je er mee wilt doen en ik zal het morgen wel in het nieuws zien, haha."	Standbeelden
	I4-c18(p6)	Een mogelijkheid zou zijn: leg uit wat je verstaat beste leerling onder 'dat valt allemaal best wel mee'. Het ze laten expliciteren. Wat valt daar dan aan mee? Het voordeel is ik ben ook filosoof. Ik ben van opleiding historicus én filosoof dus ik zou gewoon zeggen: "dat is een heel gemakkelijke uitspraak 'dat valt best wel mee', maar wat bedoel je daar dan mee?" Kun je dat dan zeggen, en gaat ie waarschijnlijk met voorbeelden afkomen en dan kan ik zeggen wat kun je met die voorbeelden aantonen? Ik zou graag bronnen zien. Desnoods doen we dat klassikaal. Ik zou ook kunnen zeggen desnoods geef ik je een, twee weken en dan mag je dat komen presenteren voor de klas en we hebben er een debat over. Als hij stellig van zijn standpunten overtuigd is mag hij dat komen vertellen en onderbouwen.	Slavernij
	I4-c19(p6)	Dus elke keer als je die waardeoordelen gaat gebruiken dan wil ik weten op welke feiten je die waardeoordelen baseert en is dat dan zo heel eenvoudig te schetsen zoals je dat nu schetst of is het complexer? Dat is dat kritische burgerzin, hen duidelijk maken dat met die kritische oneliner uitspraken van hen dat ze daarmee voorbij gaan aan historische en maatschappelijke complexiteit van die dingen met verschillende perspectieven van mensen, met gevoeligheden.	Slavernij
Leo	I6-c9(p6)	En als ik dan zoiets vertel van het is onze cultuur maar dat komt uit Spanje dat beeld en die Sinterklaas wie is dat dan? Ja die komt uit Turkije, ja dan is het al gedaan met 'onze cultuur' hè. (Eh allee als ik dat dan ook vraag van waar die vandaan komt en waar is die nog belangrijk? Ja, Zuid-Italië, oké hah ja. Snapte, dan is dat gegeven van 'onze cultuur' in hoeverre is dat dan onze cultuur, dan is dat meestal al gedaan.)	Zwarte Piet
	I6-c10(p6-7)	dus dat probeer ik eigenlijk aan te duiden zal ik maar zeggen dat elk of heel veel vormen van cultuur dat geen zuiver, dat zuiverheid in de geschiedenis dat dat niet bestaat. Dat probeer ik hen ook mee te geven. Ehm puurheid, puur wit puur zwart, dat is er niet. Pas op, dat vinden ze heel raar.	Zwarte Piet
	I6-c18(p8)	ik probeer moet ik zeggen door te peilen naar feitenkennis meestal aan te duiden dat wat er gezegd wordt meestal zeer straffe uitspraken zijn die niet	Slavernij

		gebaseerd zijn of op zeer beperkte feitenkennis gebaseerd zijn. En meestal of zal maar zeggen vaak eh.... Moet ik zeggen stopt het dan ook wel bij die uitspraak. Maar ik ga ook niet zeggen dat hij of zij die mening niet mag hebben, als hij daarvan overtuigd is. Dan probeer ik hem allerlei instrumenten aan te rijken om te zeggen dat het niet juist is of niet correct is over niet volledig is. Maar eh het is niet mijn bedoeling om iemand te bekeren tot welke overtuiging dan ook hè.	
	16-c8(p6)	En ten tweede zou ik eens willen, proberen of willen peilen of ja nagaan wat ze bedoelen met 'ònze cultuur' en wat dat voor hen is 'ònze cultuur'. Hm. En ehm. Ja dan krijg je meestal niet zo'n gefundeerde antwoorden.	Zwarte Piet
	16-c16(p8)	opnieuw zal ik vragen om het wat te herformuleren en om eens te peilen naar wat daar eigenlijk achter zit. Dus argumentatie probeer ik er uit te halen. Ehm. Eh. Ik zal dan ook wel eens willen vragen op wat dat gebaseerd is zal ik maar zeggen. Meestal kom je dan uit bij een heel beperkte feitenkennis.	Slavernij
	16-c7(p6)	Ik zou eh proberen ehm willen vragen om zijn vraag of haar vraag opnieuw, of opmerking opnieuw te maken. Want ik vind eigenlijk dat ze op een ongeleefde manier geformuleerd is.	Zwarte Piet
	16-c25(p7)	Joh ik zou hen dat persoonlijk afraden eh eh om dat te doen want dat is strafbaar uiteraard dus ik zal hen waarschuwen voor de gevolgen die daar aan te pas komen. Maar ik zal al enigszins begrip hebben voor het feit dat ze daar verontwaardigd over zijn, maar ik zal hen dan vragen om dat op een eh... verzadigde en democratische manier te gaan doen door daar bijvoorbeeld afwasbare verf op te kladden of biologisch afbreekbaar ofzo.	Standbeelden

### Corrigerend / Sturend

Naam	Citaatcode	Citaat	Uitspraak
Karel	15-c13(p5)	Ik zou de leerling er in eerste instantie op aanspreken dat ie het heeft over 'die zwartjes'. Dat dat niet de manier om met elkaar om te gaan want als je het zo noemt, dan gebruik je het als een soort scheldwoord en dat moet je in ieder geval al niet doen als je het over bevolkingsgroepen hebt.	Zwarte Piet
	15-c14(p5)	Dat verder mensen dan zeggen van 'eigen cultuur', ik zit er even over te denken. Ik zou dus in eerste instantie iemand aanspreken over de manier waarop en vervolgens kan je doorvragen van ja wat bedoel je dan eigenlijk precies? Wat is dan het eigenlijke ding dan dat je wilt beschermen zegmaar ofzo? Dus dan kan je wel op de inhoud ingaan, maar ik zou in eerste instantie wel heel duidelijk maken dat dit niet de manier is waarop je dit kan zeggen.	Zwarte Piet
	15-c15(p5)	Ik denk wel dat ik heel snel dan wel mijn eigen mening zou geven, dat je nooit zomaar het heft in eigen hand moet nemen. En vervolgens dan gaan praten welke redenen wel en welke redenen niet en dan weer kijken	Standbeelden

		of je alles weer op kan lossen, of het ook echt weg moet of wat ze in Hoorn gedaan hebben, een apart bordje erbij zetten. Ik denk dat ik vrij snel in de wel op uit zou komen dat je het verleden niet weg kan poetsen. Dat alle dingen die je misschien met de blik van nu bekijkt, dan blijft er weinig over maar het helpt ook niet om te doen alsof het er vroeger niet was. Je leeft richting de toekomst en niet de andere kant uit. Je kunt je eigen leven niet beter maken door vroeger met terugwerkende kracht anders te maken.	
	15-c25(p6)	Maar het is lastig. Ik zou vooral op die toon vallen en verder op die inhoud. Het is wel iemand, die zoiets zegt, die over de dingen nadenkt. Het is misschien niet de uitkomst die je wilt hebben, maar er zit wel een hele gedachtegang in en dat is eigenlijk wel mooi. Maar misschien moet je het nog wel een beetje polijsten en misschien een spiegel voorhouden.	Slavernij
<b>Hannah</b>	17-c11(p8)	En dat die niet, en ik zou ik zeggen dat ik niet wil die zo praat over andere mensen. Dat die best een mening mag geven. Maar ik wil niet dat die anderen, net als dat ik ook niet hem beledig. Zo beledigd hij gewoon iemand, en dat wil ik niet.	Zwarte Piet
	17-c24(p9)	Dan zou ik zeggen dat het een strafbaar feit is dat ik het niet zou doen en ik zou vragen waarom ze dat, met welke reden. Ik zo ook vragen naar een reden. Ik vraag altijd waarom: waarom vind je dat, waarom ga je dat doen in godsnaam? Wat is de reden daarom? Dan wil ik weten wat ze van de geschiedenis dan weten. Ik denk dat ze dan niet kunnen vertellen waarom ze het weg willen halen. Wil je iets weghalen om je het iedereen op Instagram ziet doen, wil je relen? Ik wil graag de reden daarvan weten – ik zou gewoon zeggen het strafbaar, dat moet je niet doen. Ik moet dat melden punt.	Standbeelden
	17-c13(p9)	Daar zou ik wel effe een hartig woordje mee gaan spreken, met diegene. Dat zou ik ook wel in de klas doen, denk ik. (...) met hen allemaal gelijk, maar dat komt ook doordat onze school gebaseerd is op Artikel één van de grondwet. Dus ik zou daar wel, daar zou ik wel wat van vinden.	Slavernij
	17-c25(p9)	Ik zou wel uit een uitleg geven en ik zou ook wel vragen aan de klas dat zij er dan van vinden. Hier zou ik wel een dikke discussie over maken, denk ik.	Slavernij
	17-c14(p10)	(...) ja, jij bent 14 of 15, je weet niet beter, dat heb ik een beetje. Wat denk jij wel eigenlijk, dat krijg ik een beetje dat gevoel. Ho eens. Jij bent nog nooit geweest. Volgens mij weet jij helemaal niet waar je over praat, daar wordt ik een beetje van hrrghh.	Slavernij
	17-c15(p10)	Hoe kom jij er bij om andere mensen zo weg te zetten? Ik weet wel dat je een puber bent en dat hoort er ook wel een beetje bij, maar dit zijn wat dingen als je die buiten gaat roepen, dan wordt niet zo gezellig voor je. Ik zou hem ook waarschuwen, denk ik, niet echt handig is om soort dingen te zeggen. Dan mag ie het nog steeds	Slavernij

		vinden natuurlijk, daar heb ik niks van te vinden, maar	
Modererend / Relativistisch			
Naam	Citaatcode	Citaat	Uitspraak
Patricia	110-c15(p7)	Zeggen van leg het eens uit, wat ben je concreet van plan? Soort van binding vormen en op de reacties kijken hoe fel dat hij het meent, of het niet zomaar stoere praat is dat ie aan het verkopen is en ja die discussie zou ik wel terug open trekken dan niet per se die leerling maar naar de rest van de klas van ja ik merk nog wel dat het veel leeft onder jullie als je er echt iets aan wilt doen wie gaat er dan mee met weet ik veel Janneke of Simon dat standbeeld omver trekken? En vragen wie wilt er wat anders doen? En dan gaan de reacties wel komen over wat je ook kan doen geweldloos protest. Dat is ook een hele interessante discussie of geweld noodzakelijk is om verandering te verwezelijken in de maatschappij of niet.	Standbeelden
	110-c8(p7)	Ik denk als een leerling die opmerking geeft dat ik wel zou bijsturen en zou zeggen dat wat je daar zegt klopt niet. Er zijn zoveel kanten van dat verhaal van de kolonisatie en Congo is een wingewest geweest voor België. Ik zou er inhoudelijk wel op ingaan en in het kort proberen te stellen dat Leopold II kan zeggen dat hij slavernij had afgeschaft maar in werkelijkheid niet, want alle praktijken bleven gewoon doorlopen. Aanvankelijk wat voor les dat is als je met dat thema bezig bent dan zou ik nog wel zeggen dat we er nog later op ingaan, je gaat van mij nog zaken moeten bekijken en bronnen moeten bekijken dat gaat nog duidelijker gaat worden, want wat jij vertelt is echt een heel eenzijdig verhaal dat niet klopt.	Slavernij
	110-c14(p5)	Als ik in eerste instantie niet goed weet wat ik moet zeggen want soms nog weleens gebeurt als leerlingen een opmerking geven dan zeg ik soms nog weleens: 'oei, jij doet mij schrikken. Kun je me uitleggen waarom je dit zegt?'. Dan win ik extra tijd om na te denken hoe moet ik hier eigenlijk op reageren. Dus ik denk dat dat een reactie is die ik zou hebben. Ik denk onvermijdelijk als iemand zoiets zegt in de klas er gaat ook direct reactie komen van anderen dus ik denk dat ik verduidelijkingsvragen zou stellen. Wat maakt dat dat je niet vindt dat dat hun cultuur is? Wie bedoel je dan met hun? Ja, zulke zaken, maar ik zou me ook behoorlijk ongemakkelijk voelen.	Zwarte Piet
Peter	112-c23(p4-5)	Dan proberen met een goede vraag de discussie weer op gang te brengen, en die leerling en de rest van de klas erbij betrekken net als die eerste dat is eigenlijk onacceptabel en dan moet je eigenlijk wel duidelijk stelling nemen. J.P. Coen bekladden daar zit een beetje een rellerige sfeer, beetje een bravoureachtige sfeer dat vind ik van een andere orde, maar deze en de eerste zijn echt fout. Dus daar moet je denk ik duidelijk	Slavernij

		<p>maken dat die wijze van spreken over misschien wel klasgenoten, medeleerlingen op school of in het algemeen over landgenoten dat dat niet acceptabel is en dan moet je aangeven hoe we wel het gesprek voeren. Altijd met respect voor leerling he, dus die moet ook weer meegenomen worden en die moet hier iets van leren dat betekent dat je hem zult moeten uitdagen met een goede vraag, ook een compliment als hij wat goed zegt, je moet hem pedagogisch erbij zien te goochelen.</p>	
	112-c22(p4)	<p>Dan zou ik zeggen ten eerste lijkt bekladden of vernielen mij niet de juiste methode, maar wat wil je daar dan mee bereiken? Wat is je statement, of waarom doe je dat? Ik zou doorvragen daarop, zodat de leerling met argumenten moet komen, wat bevalt je daar dan niet aan en waarom zou je dat dan willen doen en wat levert het op etcetra. Dan ook proberen andere leerlingen daarbij te betrekken zodat uit die opmerking die wel de aandacht van de klas vangt dan zijn ze erg benieuwd wat je dan doet doormiddel van doorvragen proberen die leerling meer inhoudelijk laten reageren.</p>	Standbeelden
	112-c9(p4)	<p>Ten eerste zou ik zeggen wacht even want ik zou over het woord zwartjes heel erg vallen, want de basis is dat we respect voor elkaar hebben en vaak gaat het over klasgenoten of over schoolgenoten. Bij zo'n stereotype-uitspraak moet je een rolmodel zijn als docent en zeggen dat dat niet acceptabel is zo praten wij niet met elkaar, daar moet je heel duidelijk in zijn. En voor de rest zou ik ook zeggen bovendien is dit gewoon een beschuldiging of een stereotype of een discriminatie dus geen argument. Zo kunnen wij niet met elkaar omgaan, dus dat is een hele foute opmerking. Dat moet je op een duidelijke manier zeggen, maar wel zorgen dat je de leerling spaart. Hem ook vragen stellen om op een andere manier te reageren. Maar dat kan absoluut niet zo'n uitspraak.</p>	Zwarte Piet
	112-c10(p4)	<p>Dat is een beetje hetzelfde niveau als die eerste zwartjes, daar moet je ook wel weer iets meer het achterste van je tong laten zien. Dat is eigenlijk weer een stereotype of discriminerende opmerking die kwetsend opgevat kan worden. Dan moet je weer duidelijk zijn dat dat niet kan en dat er hier respect moet zijn in de klas en dat we op basis van argumenten over dit soort zaken praten en geen kretologie dus dat moet je ook duidelijk maken</p>	Slavernij
<b>Ronald</b>	113-c9(p5)	<p>Kijk, iemand die roept dat om aandacht, die wil provoceren en dan geef je hem de ruimte om te provoceren. Daarna probeer je een inhoudelijke discussie aan te geven. En en op het moment dat die wat zegt kun je de klas erbij betrekken. Vinden jullie dat ook zo en hoe zit dat of is er een andere waarheid? Of kun je dat anders zien? Maar dat is wel een beetje fingerspitzengefühl.</p>	Slavernij



	113-c6(p4)	dan zou ik ehm, de andere kant laten zien sowieso de andere kant laten zien. Van hé weet je wat het voelt als jij jarenlang uitgemaakt wordt voor een Zwarte Piet rond Sinterklaas, roetmop wat dat met jou zo doen, hoe als jij in de schoenen zou staan van iemand die donker is, hoe je dat zou beleven, en dan keer op keer op keer op keer. En dan ook wel oog hebben voor het voor het feit dat het natuurlijk wel een een kinderfeest is dat het cultureel zo gegroeid is, maar dat je daar misschien ook wel wat aanpassingen aan kan doen. Want het is natuurlijk wel een verschil of je iemand zo zwart als roet doet met gouden belletjes in echt als een knecht afbeelden, of dat je de ja roetveegdiscussie hebt, waarbij je dan zegt: ja, hé, ze zijn wel donker geworden door de schoorsteen. Ja, daar daar wat. Ja, ik zou dat niet op de spits drijven, want ik denk namelijk dat waren geen winnaar zijn of of ja. Ik zou meer proberen de nuance aan allebei de kans te laten zien en niet te laten polariseren.	Zwarte Piet
	113-c16(p4)	Dan zou ik zeggen: 'het is goed dat je die mening hebt, maar waar baseer je die op? Hoe kom je daar aan? Wat heeft die man dan fout gedaan in jouw ogen om dat te doen en en leg eens uit. En dan is eerst uitleggen dat dat het niet alleen vandalisme is. Wat nu wel is dat veel mensen, een hoop relschoppers, raddraaiers bij zitten die eigenlijk alleen maar voor de kick daar aan mee doen.	Standbeelden
	113-c18(p5)	Dan zou ik eerst weer eens zeggen van nou, leg het anders uit van hoe zit dat dan, hoe zijn ze daar terechtgekomen in slavernij? Om te laten zien hoe dat dan daadwerkelijk is en en en en dan proberen nuance en meer andere mensen erbij te betrekken. Dus dat je eigenlijk eerste eens probeert van 'wat weten we er nou echt daadwerkelijk van als klas als groep?' van hé en vul eens aan en wat vinden jullie?	Slavernij
	113-c19(p5-6)	En in een discussie is het waarschijnlijk niet zo dat iemand bij mij in de les zit en die zegt van is "nou, ik ben tegen racisme en na de les zegt van ik ben voor racisme of andersom", gaat niet gebeuren, maar het gaat om langzaam beïnvloeden. Iedere keer een beetje bijschaven, mensen na laten denken dat je ook weer op je fietsje naar huis zit, van "hm misschien had ik niet helemaal gelijk". In discussie ga je sowieso die andere niet gelijk geven. Maar dat wil niet zeggen dat er iets met jouw denken, gebeurt dat je denkt 'hé dat was eigenlijk wel slim wat die zegt. Dus daarom moet je ook niet voor/tegen zijn, maar geef mensen wat mee, wat voer om na te denken, want meteen verander je ze niet.	Slavernij
	113-c7(p4-5)	Maar kijk nou eens inhoudelijk want Jan Pieterszoon Coen kun je natuurlijk best wel kritiek op hebben. Ik vind het zelf één van de grootste schurken. Als je dan Piet Hein hebt, dan vind ik dan nog minder en en andere ook Coen is echt wel. Hij heeft ook wel wat betekend.	Standbeelden

		Daadkrachtig. Je kunt dat nuanceren. Kun je zeggen van ja, hé de daadkrachtige mensen die weten wel wat gedaan te krijgen, want hij heeft ons bestuurscentrum naar Jakarta te weten te verplaatsen. Heeft best wat betekend in de VOC die eigenlijk zeltogend was, heeft die opnieuw op de rails gekregen. Maar ja dictators, een Hitler, Mussolini, Stalin ja, die krijgen dingen gedaan, maar wel ten koste van anderen.	
	I13-c17(p5)	Dus ik probeer het breder te krijgen en je kunt ook afvragen is de bedoeling dat jij dat naar beneden gaat halen of of vind je eigenlijk dat de Nederlandse regering daar misschien van moet zeggen van 'misschien moeten we dat wel doen'. De draai die Rutte gemaakt heeft van hé, eerst dacht ik Zwarte Piet is toch zwart, maar nu maakt ie een draai van ik snap nu wel wat mensen zeggen. En dat je voortschrijdend inzicht hebt en dat dat misschien ook wel voorbehouden is aan de Nederlandse samenleving.	Standbeelden
Simon	I14-c6(p6)	Wat ik dan doe en wat ik dan wil maar dat gaat ook wel lukken dan wil ik in ieder geval dat zo'n zin wordt geherformuleerd. Hoe je ook denkt over cultuur iemand zwartje noemen gaan we niet doen. Daarbij hoeft een leerling die dat wil zeggen overigens zich niet onveilig te voelen maar dan kan ik wel zeggen dit moet je anders formuleren want je wil wat over cultuur zeggen en de manier waarop je dat doet dat doen we hier niet. Dan denk ik dan kan ik het ook wel zo brengen dat die zin op een andere manier wordt herhaald. Als die zin anders wordt gebracht dan kunnen we verder in gesprek over cultuur en wat van ons en wat van een ander is, wanneer iemand erbij hoort en wanneer niet maar deze zin hoeft ik niet te horen, dan houdt voor mij het gesprek ook al gelijk op. De eerste helft van de zin moet weg, en de tweede helft wil ik best wat langer over praten en dan loopt de les maar uit. Ik denk dat de meeste leerlingen dan nog wel durven om in gesprek te gaan.	Zwarte Piet
	I14-c7(p7)	Dat is spelen met vuur. Misschien zou ik durven te zeggen ik weet niet of ik dat durf hoor maar dat ik zeg van kom maar op we gaan het nu doen. (gelach) Aan de andere kant kun je vragen waarom ze dat eigenlijk willen doen, dan ben ik heel benieuwd waarom ze dat willen doen. Persoonlijk denk ik dat je die standbeelden beter kan laten staan, dan heb je tenminste iets om tegen te protesteren, maar goed het is kijken. Het is iets wat we in de les nog gaan doen, dus die les zal nog niet geweest zijn dan zeg ik nou daar gaan we het nog een keer over hebben, dan kan je in ieder geval daarop wachten, uhm maar goed dat kom maar op waarom wil je dit eigenlijk leg maar toe ga maar uitleggen wat je hiervan vindt dat vind ik wel interessant.	Standbeelden
	I14-c8(p8)	Hoe bizar en abject ook de opmerking, ik ben van mening je moet die kinderen de ruimte geven, blijkbaar	Slavernij

		<p>hebben ze dit gehoord het zijn ook maar kinderen ondanks dat de helft al 15/16 zijn die moeten dan maar roepen wat ze willen want als ze daar de ruimte niet voor krijgen gaan ze het op veel engere plekken roepen en ze hebben het ook maar van een ouder of vriendje gehoord ze weten niet beter. Dus het is echt zaak om ook hier serieus op in te gaan, ho waarom vind je dit, wie zijn ze, maar ik weet niet of het lukt hoor want in mijn hoofd zitten hoe ik daarop wil reageren lachwekkende gedachtes en ja ik moet die leerling niet uitlachen maar of het lukt weet ik niet je wilt ze de ruimte geven het hangt dan ook van de klas af want er zitten ook andere leerlingen en hoe snel die daarop reageren bij een opmerking als deze kan ik me voorstellen dat er kan direct geweld ook opvolgen van een klasgenoot als ze het hier niet mee eens zijn dit is best wel heftig daar hangt het dan ook een beetje van af in hoeverre je kan reageren, maar idealiter wil je dat hier rustig over gesproken kan worden en dat dingen rechtgezet worden. Dat hangt af van mijn zelfbeheersing en die van andere leerlingen die zich dan hopelijk niet te erg aangevallen voelen wat ook kan.</p>	
Inzicht verschaffend / argumenterend			
Naam	Citaatcode	Citaat	Uitspraak
Fleur	I2-c11(p5)	<p>Je moet zo'n leerling met respect behandelen anders krijg je het niet terug. Ik wil iets bereiken, namelijk dat ie dat niet meer zegt, dat ie die woorden niet meer gaat gebruiken. Maar als ik hem afkap en machtsvertoon inzet en daarmee hem overbluf dan zegt ie het in de gangen weer of zo gauw als ie de deur achter zich dicht trek. Als ik hem voor de klas laat uitleggen waarom die dat woord gebruikt en waarom het pijnlijk zou kunnen zijn en daar best wel een beetje over door zaagt, dan vindt ie dat vervelend maar dan wil ie niet nog een keer dat het hem gebeurd. En dan zal hem dat beter bij blijven. Ik wordt eigenlijk nooit boos en ik zeg ook niet wat ik daar dan meteen van vind, want dat heeft geen effect. Je moet zo'n kind zelf aan het denken zetten. Ik zet de boel stil en laat hem ook uitleggen waarom ie dat vindt en waar het vandaan komt. Ook al is het kwetsend, iedereen mag zeggen wat hij vindt, maar je moet het wel uit kunnen leggen.</p>	Zwarte Piet
	I2-c13(p5-6)	<p>Ik zou ze vervolgens vragen waarom moet JP Coen dan weg? Oké, en als je hem weghaalt, wat is het voordeel daarvan en het nadeel daarvan? Ik laat het hem weer uitleggen en ik zou ook misschien kinderen uit de klas vragen wie vindt het een goed idee en wie niet en hoe laat verzamelen we bij het fietsenhok met alles om er heen te gaan. Een beetje voor de gein. Laat die jongen het maar uitleggen, waarom ie dat wil en waarom dat dan is. Kijk, ik vind daar wel wat van en dan hoop ik dat je dat er eigenlijk ook wel uit krijgt. Heel vaak komen</p>	Standbeelden

		andere leerlingen ook wel met “ja, maar als je dat doet weet ook niemand meer dat we slechte dingen hebben gedaan en blabla”. Dus vaak kom je daar wel uit, zo niet stuur ik er wel naar toe	
	12-c16(p6)	Nou, dan zou ik denk ik een soort van rollenspelletje-achtig iets gaan doen of zo. Dat doe ik vaak, dan zeg ik “jij bent de slavenhandelaar, je woonde 300 jaar geleden in Amsterdam. Je had wel geld nodig, je wilde graag een grachtenpandje, ik noem maar wat.” De andere helft van de kinderen noem ik tot slaaf en dan ga ik met ze door de geschiedenis heen. “jullie waren zo rijk en jullie niet en een beetje zo”, dan zou ik het op die manier uitleggen dat het niet helemaal zo is en dat het niet helemaal zo werkt. Zo iets zou ik denk ik dan doen. Ik zou ze in ieder geval proberen te laten voelen hoe die dingen zijn gelopen en wat het verschil is en waar het vandaan komt. En dat het niet zo simpel is.	Slavernij
Frank	13-c13(p10)	En dan zou ik die verschillende dingen een beetje kunnen opbouwen zoals aan die jongen vragen van wat versta je onder ‘mijn cultuur’, of ‘onze cultuur’ ofzoiets? Wat is voor jou onze cultuur, of zoiets, hoe zie je dat? En dan kan ik dat misschien een beetje proberen te counteren, van wat is onze cultuur?	Zwarte Piet
	13-c12(p10)	En dan zouden we in eerste instantie dan misschien eens kunnen proberen te bekijken van de grond die hij geeft te analyseren, waarvan hij die haalt dat idee of dit niet misschien een foute denkkronkel is, of enkele foute drogredenen of denkkronkels bevat. Of die toch een beetje moeilijk te verantwoorden zijn en dan ga ik toch wat in de richting gaan van “veel historici zouden jouw uitspraak als racistisch zien, zou je daar in kunnen inkomen?” Dus in die zin wat te kunnen counteren. Ik zou zeker in die richting gaan van “eigenlijk is uw uitspraak een racistische uitspraak en bevatten ook wat denkfouten met weinig diepgang of intellectuele diepgang onderbouwd.	Zwarte Piet
	13-c14(p10)	Nu, ik besef ook dat als het iemand is die heel diep met zo’n opvatting zit ga ik die niet op twee minuten kunnen overtuigen, van zijn ongelijk ook niet. Maar ik kan hem wel proberen te sensibiliseren, dat het iets is dat ongepast is en dat het eigenlijk zelfs, bij ons in België zo’n uitspraken die racistisch zijn, strafbaar zijn. Ik weet niet hoe dat in Nederland zit maar bij ons heb je de Antidiscriminatiewet, dus je mag zeker niet te ver gaan.	Zwarte Piet
	13-c15(p10)	En hoe komt dat en dat je ook moet inzetten op dat het een redelijk on onderbouwde mening is eigenlijk. Het beschikt over weinige diepgang en het houdt niet echt stand als je er goed over nadenkt zo. En ik denk dat het ook wel een mogelijkheid kan bieden desnoods, als het zich echt zou voordoen denk ik wel dat het belangrijk is om daar dan voldoende tijd aan te spenderen, lestijd ook.	Zwarte Piet

	I3-c16(p11)	En nu ik zou kunnen vragen van 'hoe komt het dat het je zo hard raakt, dat je zo eigenlijk bijna criminele feiten wilt gaan plegen om zo te gaan ingrijpen in dat vorm van protest? Zijn er andere manieren hoe dat je uw mening zou kunnen uiten of zou dat beeld op een bepaalde manier ook nog op een andere plaats terecht kunnen?	Standbeelden
	I3-c18(p12)	Wel misschien, maar het is zo een eerste impuls, zou kunnen zijn: hoe bekijk je het? Slavernij is nog altijd eigenlijk vandaag de dag een uitdaging op mondiaal niveau. Er zijn nog altijd regio's in de wereld waar mensen in lamentabele omstandigheden moeten zien overleven en misschien zou ik hier dan zo wat richting proberen uitgaan om sensibilisering te creëren om toestanden die zich nu voordoen in bepaalde gebieden, bijvoorbeeld kan zijn als er iemand is die affiniteit heeft met voetbal, ja ik weet niet wat voor leerling het is maar het hangt een beetje af van wat voor leerling, dan zou je kunnen verwijzen naar problemen rond het bouwen van stadions in Qatar, waar de omstandigheden voor de mensen niet oké zijn. Misschien dat dat wat bewustwording kan creëren bij die persoon of he. En dan natuurlijk, de wortels van slavernij, je kan ook verwijzen naar dingen zoals eh. Soms gebruik ik ook al wel eens een link met dingen die de jongeren wel kunnen interesseren zoals bepaalde speelfilms die ze misschien al wel eens gezien hebben.	Slavernij
Margriet	I8-c10(p8)	Dan zou ik zeggen van 'jij gooit nu iets in de groep, maar ik zou willen hebben dat je dat verduidelijkt met een voorbeeld waarom je dat vindt. Behalve dat ik je taalgebruik niet zo netjes vind, zou je die zin anders kunnen formuleren eerst? Dat die wat netter is naar mensen om je heen en dan mag je hem gaan toelichten waarom je het vindt. En dan vind ik dat er drie mensen uit de klas op mogen reageren die het of ermee eens zijn of liever nog die het er in eerste instantie niet mee eens zijn.'	Zwarte Piet
	I8-c11(p9)	Dus ik zou dan tegen zo'n leerling denk ik wel iets zeggen van 'ik vind dat je eerst eens even voor jezelf goed moet uitmaken waarom je het doet. Doe je dat omdat dat gevraagd wordt door je vrienden of je omgeving of dat het stoer is? En vanuit welk historisch bewustzijn doe je dit? Zou het eigenlijk niet beter zijn om een brief te schrijven aan het gemeentebestuur, waar het staat, in Hoorn, J. P. Coen, om aan te geven dat jij dat beeld aanstootgevend vindt. En misschien dat je dan een gesprek daarover kunt hebben met hem. Dat lijkt me verstandiger dan dat je vernielzuchtig wordt.	Standbeelden
	I8-c12(p10)	Ik denk dat je dan terug moet naar geschiedenis op micro niveau: 'wat zou het voor jou betekenen', zeker als het een blank kind is wat het zegt, 'wat zou het voor jou betekenen als je ontruikt wordt aan jouw samenleving?' Want dat is waar we het over hebben. Dat maakt slavernij zo erg. Dat je ontruikt wordt uit, hè,	Slavernij

		dat je weggerukt wordt uit de samenleving die je kent en waarin je wortels hebt. Je wordt verplaatst naar de andere kant van de wereld en daar heb je niets in jouw referentie. Dát maakt slavernij zo erg. Nou en ik denk dat als je dat naar een leerling toe weet te verplaatsen en daar begrip voor kunt kweken van 'oh wacht even, dat betekent..' Als je dan zegt van 'stel je voor dat jij gewoon nu op een andere school in Groningen moet. Jij kent daar niemand en iedereen spreekt daar dialect en jij moet maar doen wat er gezegd wordt. Wat zou dat voor jou betekenen?' Dat is op micro.	
	18-c19(p10)	Dus eigenlijk wel proberen het zo naar een leerling toe te brengen dat die zich realiseert van 'maar wacht even, het is geen gezeur en er zit niks van blijdschap aan slavernij, hoe mensen daar nu ook naar kijken, maar op dat moment dat het gebeurde met mensen was het drama in hun leven, was het tragisch wat er gebeurde, was het allerergste wat je kon overkomen, dat je je vrijheid verliest.	Slavernij
	18-c18(p9)	Want in onze tijd is dat een, wordt die persoon gezien als 'slecht', slavenhandelaar en noem maar op. Valt van alles over te zeggen. Maar in zijn tijd was hij een held. Dus een heldenstatus kan veranderen. Zo kunnen we wel meer voorbeelden gaan noemen. En als iedereen nou vindt dat hij in de publieke ruimte dingen kapot kan maken, dan hebben we een probleem. Je zou ook kunnen zeggen 'Dat beeld moet daar blijven staan', dat zou ik proberen duidelijk te maken, 'om ervan te leren. Daar moeten verschillende bordjes misschien bij, zodat als je daar langs loopt dat je ziet van 'Oh wacht even, J.P. Coen was geen aardig mens en in onze tijd kijken we daar zo naar.' Dat zou kunnen. Maar ik ben sowieso tegen vernielen van dat soort dingen. Ik denk dat dat soort acties leidt tot vernielingen op ander gebied ook.	Standbeelden
Michel	19-c18(p6)	Je gaat eerst met ze mee. Je gaat eerst een feitelijke vraag stellen om er emotie vanaf te halen. Wat voor verf neem je mee? Ga je op de fiets? En ga je van tevoren publiciteit geven? Schakel je journalisten in of probeer je juist te ontkomen aan de politie? Door die emotie eraf te halen voelt de leerling zich 1 gekend. Ah, meneer [naam] geeft ons een tip over de verf rood voor bloed of witte verf zodat het opvalt want het is een brons monument dus ik zou eerst vragen oké wat voor verf neem je dan mee?	Standbeelden
	19-c19(p6)	Dan moet je met grof geschut komen. Dus vertel heb je een shovel van iemand kunnen krijgen? Want leerlingen die vinden dat stoer want je kunt toch ook op een andere manier protesteren tegen Van Heutz of Coen of noem alle massamoordenaars maar op, het mooie van discussiëren met pubers is als je ze op het verkeerde been zet dan moet je wat ad rem zijn dan lukt dat wel, maar je kunt de gave van ad rem reageren leren er zijn een aantal zeg maar handvaten zeker in discussie met lastige puberklassen hoe je de emotie of de diepere	Standbeelden

		betekenis ervan. We willen gewoon zien hoe u reageer meneer [naam] en we willen gewoon uw mening weten. Het gaat er niet om dat we met u willen delen dat we J.P. Coen gaan vernielen we willen eigenlijk gewoon weten wat u ervan vindt en we u gebeente als u het afkeurt.	
	I9-c13(p6)	Je maakt nu deze opmerking nadat we dit in onze klas hebben behandeld. Je zegt dat slavernij eigenlijk wel meeviel. Wat heb je dan inhoudelijk van deze les meegekregen? Ga dan terug naar de feiten.	Slavernij
	I9-c17(p5)	Waarom zeg jij die zwartjes? Dat zou ik nu vragen aan de leerling. (...) Aanvankelijk van hoe de leerling reageert, hij laat zich nu denigrerend uit over mensen die vinden dat zwarte piet moet verdwijnen. Je kun het ook zeggen de mensen die vinden dat zwarte piet moet verdwijnen die hebben ongelijk en die moeten afblijven van onze culturele traditie die we hebben, maar door 'die zwartjes' te gebruiken krijgt de discussie al een bepaalde lading en dan wordt de toon in feite al gezet, dus eigenlijk moet je nu een stap hoger gaan zetten. Blijkbaar gaat het bij die persoon dan niet over de afschaffing, maar omdat een bepaalde bevolkingsgroep dat vraagt ben je het daar niet mee eens, nou misschien dat we het daarover moeten hebben, nou dan krijg je een discussie over in hoeverre mensen gelijkwaardig zijn, maar om te beginnen met 'die zwartjes' zou ik daar op inhaken.	Zwarte Piet
Viktor	I15-c6(p5)	Daarna zou ik vragen waar dat idee vandaan komt. Zo van joh waar krijg jij het idee van dat jouw cultuur onder druk staat ofzo? En vervolgens, ja, het is zeer gevaarlijk om te snel in de uitleg stand te gaan dus ik zou eerst een beetje vragen waar dat gevoel vandaan komt en hoe erg dat dan allemaal is, meestal als dit bij mij ter sprake komt valt het ook wel ergens als we de gouden eeuw aan het doen zijn en vervolgens probeer ik ook altijd wel iets uit te leggen wat cultuur dan is en dat cultuur nooit iets vaststaand is, dus in dit geval, grens stellen en daarna ondervragen waar dat vandaan komt en als daar de kans voor is en als de sfeer daarna is zou ik ook wel aan andere kinderen vragen joh wat denk jij nou als je deze uitspraak van een medeleerling hoort doet dat dan weer iets met jou?	Zwarte Piet
	I15-c9(p6)	Wat jammer dat heeft nog nooit iemand in mijn les gezegd nou, weet je wat het is ik sta oprecht achter dat doel ik vind het een goed idee om dat beeld te gaan bekladden en naar beneden te trekken dus ik ben echt ik sta daar helemaal achter maar, ik zou precies hetzelfde reageren als ik nu doe ik zou eerste heel hard lachen en dan zou ik zeggen dat ik het eigenlijk wel een heel goed idee vind persoonlijk en daarna zou ik denk ik ook weer gaan vragen van joh waarom doe je dat? en zou ik met ze gaan verkennen of er ook andere opties zijn om onvrede kenbaar te maken dus ik denk	Standbeelden

		dat. Maar ik denk wel dat het dan ook belangrijk is als leerlingen dat doen, het zijn minderjarigen dat kinderen dan ook echt in de problemen kunnen komen als het doen, dan zou ik gewoon met ze verkennen als je dat zou doen joh leuk idee waarom wil je dat doen wat wil je ermee bereiken en is dit wat je nu wilt doen en is wat je nu gaat doen, ga je dat doel dan ook echt bereiken hiermee of uuh wordt je alleen maar weggezet als een of andere radicaal debiel of idioot, zijn er ook andere dingen die je kunt doen ik denk ook dat het mijn taak als docent is om ze niet de wet te laten overtreden maar dat is een beetje lastig voor mij.	
	115-c10(p7)	Nou kijk volgens mij is het in dit soort dingen ook wel belangrijk om en ik denk dat deze opmerking daar wel een aanleiding voor is is dat je kan zeggen iedereen mag natuurlijk zijn eigen mening hebben dus dat je hier zegt wat vind of wat je voelt en wat je kijkt is op de wereld alleen zeg ik dan zou ik dan zeggen denk ik je zit hier in een geschiedenisles en in een geschiedenisles zijn er gewoon sterkere en zwakkere argumenten je moet je verhaal ook op een gegeven moment als je een mening ergens over hebt en wilt er ver mee komen dan moet je die mening ook ergens kunnen onderbouwen, en dan zou ik vragen van ja, waar onderbouw jij je mening mee dat die slavernij allemaal niet zo erg is geweest dus dan zou ik proberen de feiten te laten spreken, en zou ik zeggen oké wij zijn er heel rijk van geworden dat kunnen we onderbouwen dat kunnen we laten zien maar dat die slavernij niet zo erg was kunnen we dat ook onderbouwen en dan heb ik als leraar natuurlijk wel een beetje een historicus kaart een professional kaart dat ik kan zeggen joh die argumenten dat slavernij wel heel erg was die zijn nogal overdonderend en dan moet jij weer doen met die informatie wat je wilt dat kan ik niet voor je bepalen, want historisch gezien kan je niet zeggen dat de slavernij niet zo erg was dus dan zou ik het een beetje op die manier doen	Slavernij
	115-c16(p5)	Dan zou ik eerst zeggen; 'zwartjes?', dat zou mijn oma zeggen. Uuhm nou even denken. Ik zou dan eerst het allereerste wat ik zou zeggen is dat die opmerking in zichzelf een heel beledigende opmerking is, dus dat soort taalgebruik 'die zwartjes' dat ik dat in mijn klas gewoon niet tolereer, dat zou mijn eerste opmerking zijn.	Zwarte Piet