

Sensitieve onderwerpen bespreken in het hbo, vanuit de historiserende methode

Annelotte Janse

Met medewerking van Bjorn Wansink

TerInfo, 2025



Utrecht
University

TerInfo

CHARLIE HEBDO

Colofon

In opdracht van: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

© TerInfo, Universiteit Utrecht, 2025

Inhoudsopgave

Introductie.....	4
Deel 1. Wat is de pedagogische rol van de docent in het hbo?.....	9
1.1 Wat maakt de pedagogiek van het hbo uniek?.....	9
1.2 Welke pedagogische kernwaarden omarmen docenten in deze context?	12
1.3 Hoe brengen docenten deze kernwaardes in de praktijk?	13
Deel 2. Hoe voer je het gesprek over sensitieve onderwerpen?	15
2.1 Tegen welke dilemma's lopen docenten aan?	16
2.2 Hoe bereid je je op het gesprek voor?	18
2.3 Hoe bereid je de groep op het gesprek voor?	27
2.4 Hoe start je het gesprek?.....	29
2.5 Het gesprek sturen door te faciliteren.....	34
2.6 Het gesprek afsluiten en evalueren	39
Deel 3. Wat is de historiserende methode en hoe pas je die toe?	44
3.1 Wat is historiseren?	44
3.2 Hoe historiseer je een heftige gebeurtenis in het nu?.....	45
3.3 Heeft historiseren echt altijd zin?	49
3.4 Generieke formats om de historiserende benadering zelf in de praktijk te brengen.....	50
Literatuurlijst.....	63
Bijlage 1. Handige websites	66
Bijlage 2. Veelgebruikte begrippen.....	67
Bijlage 3. Interviews	68

Introductie

Wat zou de rol van docenten in het Nederlandse onderwijs moeten zijn bij de gesprekken over wat er in Israël en de Palestijnse gebieden aan de hand is? Het is een van de vragen waar zowel docenten zelf als bestaande en nieuwe dialooginitiatieven tegenaan lopen sinds de uitbraak van de oorlog tussen Hamas en Israël op 7 oktober 2023.¹

Hoewel het conflict in het Midden-Oosten deze vraag weer (pijnlijk) prominent op de voorgrond heeft gezet, is het een vraag die veel breder speelt in het onderwijs: Wat komt er allemaal bij kijken als een docent een gesprek over sensitieve onderwerpen wil aangaan? Welke handelingsopties en strategieën kan een docent inzetten om de emoties van studenten ruimte te bieden en tegelijkertijd te begrenzen?

Uit de signalen die TerInfo² in het eigen netwerk opvangt, blijkt dat docenten in alle Nederlandse onderwijsinstellingen handelingsverlegenheid ervaren om het sensitieve gesprek aan te gaan. In deze handleiding gaat TerInfo in op de ervaren handelingsverlegenheid van één specifieke doelgroep: docenten in het hbo.

De ervaren handelingsverlegenheid van docenten in het hbo lijkt extra precair ten opzichte van het po, vo en mbo,³ vanwege de fundamentele vraag die ten grondslag ligt aan gespreksvormen en handelingsopties: welke pedagogische rol en verantwoordelijkheden ervaart en heeft een docent in het hbo om studenten een normatief kader te bieden?⁴ Omdat docenten in het hbo doorgaans te maken hebben met volwassen studenten, kan deze setting een andere pedagogische dynamiek opleveren ten opzichte van het po, vo en mbo.

Vanwege deze gesignaleerde behoeften en de vraag vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap om hbo-docenten te ondersteunen in het bespreken van sensitieve en controversiële onderwerpen heeft TerInfo deze handleiding opgesteld. In deze handleiding gebruiken we de termen controversieel en sensitief door

¹ R. Elibol en O. Goldenberg, "Toch weer de brug oversteken," *De Groene Amsterdammer*, 9 oktober, 2024, <https://www.groene.nl/artikel/toch-weer-de-brug-oversteken>.

² TerInfo is een project van de Universiteit Utrecht, opgericht door hoogleraar geschiedenis Beatrice de Graaf, om scholen te helpen bij het bespreken van terrorisme, politiek geweld en heftige gebeurtenissen in de samenleving. Het programma heeft een historiserende insteek en is gericht op het overdragen van kennis en het bieden van context, wat helpt om hedendaagse momenten van schok en urgentie in perspectief te plaatsen.

³ Hoewel het docenten in het wo vrij staat om gebruik te maken van deze handleiding, is deze niet specifiek ontworpen voor de context van de universiteit. De pedagogische inrichting van het wo leent zich minder voor klassikale besprekingen of werkvormen. Docenten die op zoek zijn naar handvatten voor het voeren van sensitieve gesprekken kunnen zich wenden tot algemenere tips en achtergrondinformatie via de site van TerInfo. Zie www.ter-info.nl.

⁴ Zeven interviews door Annelotte Janse met verschillende docenten in het hbo, oktober-december 2024.

elkaar heen, hoewel we ons ervan bewust zijn dat beide termen een andere connotatie hebben.⁵

We verkennen ten eerste de verschillende **pedagogische ervaringen** en invullingen hiervan door docenten in het hbo, om vervolgens stil te staan bij de manieren om **sensitieve gesprekken** te starten, sturen en beëindigen. Daarna zetten we TerInfo's **historiserende methode** uiteen als een van de mogelijke manieren om lessen over sensitieve onderwerpen vorm te geven. Tot slot presenteren we verschillende kant-en-klare **werkvormen** die docenten zelf kunnen inzetten. Deze zijn beschikbaar via terinfo.nl, waarvoor docenten kosteloos een account kunnen aanvragen. Hoewel het Israëlisch-Palestijnse conflict anno 2024 de aanleiding vormde voor het opstellen van deze handleiding over het bespreken van sensitieve onderwerpen, is hij breder inzetbaar.

De historiserende methode

Deze handleiding en werkvormen voor het hbo borduren voort op de activiteiten en materialen die TerInfo sinds 2018 ontwikkelt voor het po, vo en mbo. Leidend hierbij is de historiserende benadering van disruptieve gebeurtenissen en polariserende onderwerpen. In een notendop kijken we hierbij hoe een conflict of thema door de tijd heen is gegroeid en veranderd, of trekken we parallellen naar het verleden om heftige gebeurtenissen in het nu te contextualiseren en vanuit minder emotie te kunnen bespreken. Deze benadering helpt om een historische context rondom een conflict te creëren en het conflict vanuit verschillende perspectieven te belichten, met het doel om de reacties, houding en acties van betrokken partijen beter te kunnen begrijpen.

Vanzelfsprekend bestaan er ook andere pedagogische methodes om sensitieve onderwerpen te bespreken. TerInfo werkt vanuit het idee dat het aanbieden van historische context en het creëren van multiperspectiviteit jongeren een ander, hoopvol en empathisch narratief kan bieden dat helpt om complexe en controversiële kwesties en ontwikkelingen te verhelderen en bespreekbaar te maken.

De methode van TerInfo staat niet op zichzelf en is mede gebaseerd op twee decennia aan internationaal en Nederlands onderzoek dat zich richt op historisch denken en (geschiedenis)onderwijs.⁶ Daar hebben wij ook dankbaar gebruik van gemaakt. Helaas

⁵ S. Lozano Parra, B.G.J. Wansink, C. Bakker, L.M. van Liere, "Teachers stepping up their game in the face of extreme statements: A qualitative analysis of educational friction when teaching sensitive topics," *Theory & Research in Social Education* 51, no. 2 (2023): 201-232.

⁶ D. Abbey en B.G.J. Wansink, "Brokers of Multiperspectivity in History Education in Post-Conflict Societies," *Journal of Peace Education* 19, no. 1 (2022): 67-90; K.C. Barton en A. McCully, "Teaching Controversial Issues ... Where Controversial Issues Really Matter," *Teaching History* 127 (2007): 13-19; K.C. Barton en L.S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Erlbaum, 2004); Z. Bekerman en M. Zembylas, *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond* (Cambridge University Press, 2012); P. Cowan en H. Maitles, eds., *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates* (Continuum International Publishing Group, 2012); T. Goldberg en G.M.

is deze handleiding te kort om al het onderzoek uitgebreid te behandelen. In onze literatuurlijst verwijzen we daarom naar enkele toonaangevende werken.

Geschiedenis kan ons helpen situaties beter te begrijpen, maar het is geen middel dat altijd werkt. Soms kan het juist voor verdeeldheid zorgen. In de klas kunnen studenten zich bijvoorbeeld sterk verbonden voelen met bepaalde gebeurtenissen uit het verleden, waardoor een open gesprek moeilijker wordt. Ook in het publieke debat kan geschiedenis misbruikt worden, bijvoorbeeld door bewust een eenzijdig beeld te laten zien of om een politieke overtuiging te versterken. Daarom is het belangrijk om zorgvuldig met het verleden om te gaan. Ons doel is om studenten te leren kritisch om te gaan met geschiedenis en om gesprekken over gevoelige onderwerpen mogelijk te maken.

De historiserende methode is nauw verbonden met geschiedenis en maatschappijleer. Hierdoor is de methode minder eenvoudig toe te passen binnen opleidingen die zich sterk richten op een specifieke beroepscontext die weinig van doen hebben met geschiedenis en maatschappijleer. Om ook deze docenten en opleidingen te bedienen, hebben we in Deel 3 de kern van de historiserende methode uitgewerkt en de onderliggende mechanismen uitgelegd. Hierbij is het ons doel om de werking van de methode los te maken van de historische context, zodat ook docenten met minder kennis van geschiedenis ermee aan de slag kunnen.

Leesinstructie

De keuze voor de gespreksstrategieën, historiserende benadering, pedagogisch-didactische tips en werkvormen hangt af van lesstijl, leerdoel, lessetting en de samenstelling van de groep studenten. Niet alle aangereikte ideeën en suggesties zullen op alle contexten van toepassing zijn. We raden daarom aan de delen te kiezen die passen bij de eigen dagelijkse lespraktijk. De handleiding beoogt in de eerste plaats dan

Savenije, "Teaching Controversial Historical Issues," in *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, ed. S.A. Metzger en L. McArthur Harris (Wiley-Blackwell, 2018), 503–26; D.E. Hess, *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion* (Routledge, 2009); D.E. Hess en P.G. Avery, "Discussion of Controversial Issues as a Form and Goal of Democratic Education," in *Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, ed. J. Arthur, I. Davies, en C. Hahn (Sage, 2008), 506–18; T. Huijgen, C. van Boxtel, W. van de Grift, en Paul Holthuis, "Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past," *Theory & Research in Social Education* 45, no. 1 (2017): 110–44; K. Kello, "Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society," *Teachers and Teaching* 22, no. 1 (2016): 35–53; S. Lozano Parra en B.G.J. Wansink, "Multiperspectivity in History Education," in *Bloomsbury History: Theory & Methods* (Bloomsbury, 2022), 106; S. Lozano Parra, C. Bakker, en L.M. van Liere, "Practicing Democracy in the Playground: Turning Political Conflict into Educational Friction," *Journal of Curriculum Studies* 53, no. 1 (2021): 32–46; J.L. Pace, "Contained Risk-Taking: Preparing Preservice Teachers to Teach Controversial Issues in Three Countries," *Theory & Research in Social Education* 47, no. 2 (2019): 228–60; P.C. Seixas en T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Nelson, 2012); J. van Drie en C. van Boxtel, "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past," *Educational Psychology Review* 20, no. 2 (2008): 87–110; D. van Straaten, A. Wilschut, en R. Oostdam, "Making History Relevant to Students by Connecting Past, Present and Future: A Framework for Research," *Journal of Curriculum Studies* 48, no. 4 (2016): 479–502; S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Temple University Press, 2001).

ook een gereedschapskist te zijn waaruit docenten zelf kunnen pakken wat ze nodig hebben. Deze insteek structureert de handleiding eveneens: hoewel de drie delen logisch op elkaar aansluiten, kunnen ze ook los gelezen en ingezet worden.

Deel 1 vormt een eerste stap in het inkaderen van de pedagogische rol van de hbo-docent (op basis van interviews met hbo-docenten) in relatie tot het bespreken van sensitieve onderwerpen. TerInfo positioneert zich binnen de grenzen van de rechtsstaat en hanteert in onderwijsomgevingen de wettelijke kaders waarbinnen men op respectvolle wijze in de publieke ruimte met elkaar in discussie kan gaan. In het hbo-onderwijs kan hier echter spanning over ontstaan, omdat docenten te maken hebben met volwassen studenten. Dit kan een andere pedagogische setting en dynamiek opleveren ten opzichte van het vo en mbo.

Wanneer je een controversieel onderwerp wil bespreken omdat de actualiteit daar aanleiding toe geeft, beïnvloedt dat je lesaankpak. Het lesdoel bestaat dan in de eerste plaats uit het reguleren van emoties en het waarborgen van de veiligheid van de studenten. Daarom staat in **deel 2** de balans tussen 'uitnodigen en begrenzen' centraal:⁷ het creëren van een setting waarin enerzijds studenten zich comfortabel voelen om hun emotie, mening en zienswijze te delen, en waarin anderzijds de docent de tools heeft om de grenzen van multiperspectiviteit te bewaken en zo te voorkomen dat er grensoverschrijdende taal gebezigd wordt. Hoe kunnen docenten die pedagogische rol en balans tussen uitnodigen en begrenzen in de praktijk brengen? Deel 2 biedt hierbij concrete tips om de pedagogische rol in spontane, uitdagende gespreksituaties vorm te geven en verschillende strategieën om het gesprek op gang te brengen en te leiden.

Wanneer een controversieel onderwerp onderdeel van het curriculum is, heb je als docent meer tijd om het voor te bereiden en historisch te contextualiseren. **Deel 3** schakelt daarom van spontane naar geplande gesprekken. In die laatste context komt de historiserende methode, die enige voorbereiding vereist van de docent, beter tot zijn recht. Dit deel biedt een uitwerking van TerInfo's historiserende methode als optie voor docenten om hun eigen onderwijs mee vorm te geven en plaatst deze naast een andere gangbare methode, die van multiperspectiviteit.

Tot slot biedt TerInfo via de website een aantal kant-en-klare werkvormen aan. Deze werkvormen zijn deels generiek en daarmee breder inzetbaar en deels specifiek gericht op het Israëlisch-Palestijns conflict. In opbouwende vorm stippen deze werkvormen de volgende pedagogische thema's aan:

- Het (v/h)erkennen van de eigen standplaatsgebondenheid
- Het belichten van verschillende perspectieven in relatie tot een conflict (introductie van multiperspectiviteit)

⁷ Voor zover TerInfo kon nagaan, is Leon Meijs de eerste die deze termen heeft gebruikt in relatie tot de training 'dialogo onder druk'. Zie hiervoor ook: <https://www.schoolenveiligheid.nl/incompany-training/training-dialogo-onder-druk/>.

- Het verplaatsen in/naar een ander perspectief

Het bespreken van sensitieve onderwerpen in het hbo is een relatief onontgonnen gebied, dus deze handleiding vormt een eerste begin. De handleiding is eveneens niet uitputtend of volledig. TerInfo baseert zich op de historiserende methode, maar we zijn ons ervan bewust dat er ook andere manieren zijn om sensitieve onderwerpen te bespreken. Het zou wenselijk zijn als er in toekomst naast onze methode ook handleidingen komen met aanvullende strategieën, specifiek ter ondersteuning van docenten in het hbo. Ter aanvulling hebben we daarom in de [bijlage](#) een overzicht van links naar andere relevante handleidingen en websites opgenomen. Daar vind je ook een [begrippenlijst](#), onze bronnen en andere bijlagen waarnaar we in deze handleiding verwijzen.

Methode en bronnen

De handleiding is geschreven op basis van:

- Bestaande literatuur over het bespreken van sensitieve en controversiële onderwerpen, polarisatie en onderwijspedagogiek
- Onderzoek⁸ en ervaring van TerInfo op het gebied van het bespreken van sensitieve en controversiële onderwerpen
- Interviews die TerInfo voerde met docenten en docentopleiders in het hbo voor deze handleiding

Via expertgroepen met docenten in het hbo heeft TerInfo de handleiding en de aangereikte werkvormen besproken om te controleren of het materiaal voldoende aansluit op de ervaring en behoeftes van de docenten. Bij dezen willen we de betrokken experts bedanken: Aniek Draaisma, Gijs van Gaans, Koen Henskens, Pim van der Helm, Daan van Leeuwen, Saro Lozano Parra, Pieter Mannak, Jaap Patist, Léjon Saarloos, Jip Teegelbeckers, Hanneke Tuithof en Yaël Weening.

Heb je nog vragen, wil je graag met ons meedenken, of heb je andere feedback? We horen graag van je! Stuur een mailtje naar ter-info@uu.nl.

⁸ <https://ter-info.nl/over-ons/onderzoek/>.

Deel 1. Wat is de pedagogische rol van de docent in het hbo?

De pedagogische rol en ruimte van docenten in het hbo zijn vooralsnog nauwelijks geïdentificeerd in de beschikbare literatuur, laat staan helder afgebakend. Dat is problematisch omdat je als docent je gespreksstrategie, rol, methode en werkvorm pas kan kiezen en invullen als je voor jezelf hebt nagedacht over pedagogiek in het hbo. Er is meer onderzoek nodig naar dit thema, maar wij hebben een eerste verkenning gedaan door docenten in het hbo te interviewen. Uit de interviews bleek dat er, weinig verrassend, evenveel handelingsopties als docenten zijn. Om voor jezelf tot een invulling hiervan te komen, geeft dit hoofdstuk voorbeelden van hoe andere hbo-docenten dat doen.

Dit hoofdstuk kent enkele kanttekeningen. We hebben overwegend lerarenopleiders (po/vo-niveau) gesproken in de domeinen burgerschaps- en geschiedenisonderwijs. Die beroepsspecifieke context maakt het aannemelijk dat de docenten die we geïnterviewd hebben meer oog hebben voor hun pedagogische rol en hoe ze die (willen) uitdragen, omdat omgaan met sensitieve thema's een onderdeel van het curriculum is.

1.1 Wat maakt de pedagogiek van het hbo uniek?

Op basis van onze interviews komen we tot de volgende punten:

1. Qua leeftijd een lastige doelgroep

Een unieke pedagogische factor betreft de leeftijd van hbo-studenten. De leef- en belevingswereld van de studenten is groter dan die van vo-leerlingen en ze zijn aanbeland in een zelfstandige(re) levensfase. Ten opzichte van vo-leerlingen en mbo-studenten kunnen hbo-studenten ook 'standvastiger' zijn in hun standpunten en controversiële kwesties vanuit een sterk geworteld rechtvaardigheidsgevoel benaderen. Daardoor kan een gesprek sneller emotioneel worden (1).⁹ Deze houdingen hebben tot gevolg dat studenten niet zomaar meer iets aannemen van een docent.

Voor het opbouwen van je autoriteitspositie als docent kan de professionele en beroepsgerichte invulling van het onderwijs uitkomst bieden. Vanuit die professionele rol kan je een normatief voorbeeld voorleven. Tegelijkertijd is de ervaring ook dat eerstejaars hbo-studenten, in tegenstelling tot wo-studenten, vaak nog worstelen met alles wat bij studeren hoort en met 'volwassen worden' (5, 1, 3, 4). Dat brengt voor docenten de noodzaak met zich mee om pedagogisch op te treden.

⁹ De cijfers tussen de haakjes verwijzen naar de betreffende respondenten.

REFLECTIEVRAGEN

- Welke pedagogische dilemma's ervaren wij in het omgaan met jongvolwassenen?
- In hoeverre moeten we jongvolwassenen een normatief en pedagogisch kader meegeven?

2. Onduidelijkheid over de rol van pedagogiek in een beroepsopleiding

Het hbo wordt gezien als een beroepsopleiding, waarvan het doel is om een professional af te leveren (7, 4, 3, 6). Daardoor verschillen hbo-opleidingen van zowel het vo als het wo volgens onze respondenten. Het valt allereerst op dat docenten verschillen over welke rol pedagogiek zou moeten spelen in het hbo. De meeste docenten zijn van mening dat pedagogiek de ruimte zou moeten krijgen, met aandacht voor het ontwikkelen van vaardigheden zoals (maatschappelijke) betrokkenheid en zelfreflectie. Hiertegenover staat dat docenten soms ook vinden dat pedagogiek niet bij een beroepsopleiding hoort.

REFLECTIEVRAGEN

- Welke rol zou pedagogiek in het hbo moeten spelen?
- Welke pedagogische waarden vind ik belangrijk?
- Welke kernwaarden wil ik mijn studenten meegeven?
- In hoeverre wil ik sturen in het normatieve kader van mijn studenten? Zie ik dat als mijn rol?
- Wat zijn mijn eigen morele grenzen?
- Hebben we met ons onderwijsteam afspraken gemaakt over onze pedagogische kernwaarden?

3. Geen pedagogische institutionele inbedding

Met geen pedagogische institutionele inbedding bedoelen we dat docenten onduidelijkheid ervaren in het pedagogisch beleid of de pedagogische visie van hbo-instellingen. Hierdoor wordt de invulling van de pedagogische rol niet instellingsbreed en gecentraliseerd gestimuleerd en blijft het een individuele aangelegenheid (5). Het hbo verschilt hierin van het vo en mbo waar de collectief gevoelde pedagogische verantwoordelijkheid sterker aanwezig en besproken is (5). Punten waarop hbo-instellingen zouden kunnen inhaken zijn onder andere het voeren van gesprekken over omgangsvormen met studenten, wederzijdse verwachtingen onder collega's, het onverwachte gesprek en samenwerkend leren (expertgroep). Tegelijkertijd merken docenten ook op dat een sterker, van bovenaf gestuurde invulling van de pedagogische

rol kan leiden tot de inperking van de professionele vrijheid van de docent. Dat bemoeilijkt het vinden van de juiste balans.

REFLECTIEVRAGEN

- In hoeverre is het wenselijk dat een hbo-instelling een expliciete pedagogische visie uitdraagt?
- Wat zijn voor- en nadelen van zo'n visie op de autonomie van docenten en studenten?
- Hoe zou een hbo-instelling zo'n visie kunnen formuleren? Wie zouden daarbij betrokken moeten zijn?

4. Weinig tijd in het curriculum voor pedagogiek en docent-student relatie

Verschillende docenten stellen op basis van hun eigen en diverse onderwijservaringen dat het lescurriculum op het hbo strak afgebakend is (1), waardoor er weinig tijd is om van de lesstof af te wijken (3). Eveneens is de ervaring dat de structuur van het onderwijsjaar—lesblokken van 7-8 weken—niet altijd de benodigde tijd biedt om binnen het klaslokaal te investeren in de docent-studentrelatie (alle respondenten). Dit maakt het lastig een duurzame, veilige omgeving te creëren om sensitieve onderwerpen te bespreken. De docenten vangen het gebrek aan tijd op door in pauzes en bij de koffieautomaat kort in te checken met de studenten. Sommigen beginnen iedere les met de vraag of er iets speelt waaraan aandacht besteed moet worden, voordat het lesprogramma wordt opgestart.

REFLECTIEVRAGEN

- Hoe kunnen we, gezien het afgebakende hbo-curriculum, toch een goede band opbouwen met de studenten zodat we sensitieve onderwerpen kunnen bespreken?
- Hoe zorg ik ervoor dat een korte incheckvraag ruimte biedt voor openheid zonder dat het ten koste gaat van de geplande lestijd?
- Hoe ga ik om met de druk om prestaties en inhoudelijke doelen te halen, terwijl ik ook aandacht wil besteden aan pedagogiek?
- Hoe kan ik binnen mijn team of opleiding het belang van pedagogiek en de docent-student relatie bespreekbaar maken, ondanks de focus op inhoudelijke doelen?
- Welke suggesties zou ik kunnen doen om in de opzet van het curriculum meer ruimte te creëren voor deze aspecten?

1.2 Welke pedagogische kernwaarden omarmen docenten in deze context?

Uit de interviews komen twee overkoepelende pedagogische kernwaarden naar voren, die bovendien met elkaar verweven zijn.

1. Het omarmen en stimuleren van een open, onderzoekende houding naar elkaar toe

De insteek is dat de docent de waarheid niet in pacht heeft. De drijvende kracht achter deze kernwaarde is tweevoudig. De onderzoekende houding helpt enerzijds om elkaar beter te leren kennen en begrijpen, 'studenten met elkaar in contact te laten komen' (1), zonder 'per definitie kritisch te zijn op de ander' (4). Het gaat erom te achterhalen waarom iets belangrijk is voor een student en wat er 'achter een bepaalde geraaktheid' zit (4). Anderzijds komt deze houding voort uit het ideaal om een docent te zijn 'die de wereld de klas in brengt' en deze samen te bevragen, bijvoorbeeld in relatie tot en via de actualiteit (3).

REFLECTIEVRAGEN

- Hoe creëer ik in mijn lessen een sfeer waarin studenten zich vrij voelen om open en onderzoekend naar elkaar toe te zijn?
- Hoe ontdek ik wat belangrijk is voor mijn studenten, en hoe ga ik om met persoonlijke of emotionele kwesties die ze inbrengen?
- Welke strategieën gebruik ik om samen met studenten maatschappelijke vraagstukken te bevragen?

2. Perspectief nemen en ruimte om van perspectieven te verschillen

Docenten geven aan hun studenten mee dat het onze gezamenlijke **plicht** is om ons te verdiepen in de standpunten van de ander, juist omdat we in een land leven waar we allemaal het **recht** om met elkaar van mening te verschillen. Andere docenten omschrijven deze kernwaarde als onderlinge 'verbondenheid', 'collectieve verantwoordelijkheid' (7) en het tonen van 'respect' naar elkaar (5). Door open te staan voor en ruimte te bieden aan de overtuiging van een student, komen andere studenten in aanraking met andere opvattingen van hun leeftijdsgenoten waarmee zij het zelf niet per se eens hoeven zijn (1, 7, 6). Het hoeft ook niet erg te zijn als opvattingen met elkaar schuren in de les, omdat dat onderdeel is van hoe we als mensen samenleven (2).

REFLECTIEVRAGEN

- Welke strategieën kan ik inzetten om studenten bewust te maken van de waarde van verschillen in perspectief?
- Hoe laat ik respect zien voor de overtuigingen van mijn studenten, ook als ik deze zelf niet deel?
- Hoe help ik studenten te begrijpen dat het niet altijd nodig is om overeenstemming te bereiken, maar wel om elkaar te respecteren?

1.3 Hoe brengen docenten deze kernwaarden in de praktijk?

De docenten brengen deze kernwaarden op verschillende en eigengemaakte manieren in de praktijk.

1. Voorleven

Een veelgenoemde manier is het 'voorleven' van de eigen kernwaarden. Eén docent brengt dit in de praktijk door vanuit zijn persoonlijke mensbeeld en het beroepsgerichte onderwijs grenzen te trekken (4). Een tweede docent benadrukt het belang van wederzijds respect en behandelt studenten (docenten-in-opleiding) bijvoorbeeld als toekomstige collega's (5). Een derde docent geeft aan dat hij de actualiteit gebruikt als didactisch middel. Hij stelt bijvoorbeeld de vraag: 'Waarom is dit [recente fenomeen] gek?' en brengt zo een onderzoekende houding in de praktijk. Hij laat zien dat hij deze houding zelf ook aanneemt door te zeggen: 'Ik heb het antwoord ook niet, laten we dit samen gaan uitzoeken.' Daarnaast probeert hij voor te leven dat je van gedachten mag veranderen (3).

2. Balanceren met je eigen mening

Kenmerkend aan de focus op voorleven van kernwaarden is de unaniem gedeelde mening dat neutraliteit als docent onhoudbaar is (en in sommige gevallen ook onwenselijk). Een breed gedeelde opvatting is dat het, bij het creëren van ruimte voor je eigen pedagogische rol en autoriteit, handig kan zijn om iets over de eigen standplaatsgebondenheid te vertellen (1, 3, 4, 5, 6). Daarbij geven de docenten bijvoorbeeld niet direct hun politieke voorkeur bloot, maar vertellen ze welke achtergrond en ervaringen zij zelf meebrengen en wat dat kan betekenen voor hun blik op en interpretatie van de wereld.

3. Concrete doelen stellen

Docenten kunnen hun pedagogische kernwaarden ook uitdragen door duidelijk te weten en communiceren wat ze willen bereiken met de groep studenten tegenover hen, waarom dat nodig is en hoe ze dat vervolgens kunnen aanpakken (5). Daarmee betrek je studenten bij het doel en nut van een gesprek over controversiële onderwerpen. Eén andere docent vult aan dat het essentieel is om te laten zien dat je zorgvuldig hebt nagedacht over de werkvorm, het onderwerp en de gevoeligheden binnen de groep. Door dit ook expliciet uit te leggen, laat je zien dat je de studenten respecteert. Daarbij kan het helpen om je soms kwetsbaar op te stellen, bijvoorbeeld door te delen dat je moeite hebt met het gebruik van bepaalde termen of door te erkennen dat je niemand wilt kwetsen, 'maar dat we de dingen toch ook niet onbesproken kunnen laten' (6).

4. Universele normen centraalstellen

Het **centraalstellen van Artikel 1** van de grondwet is eveneens een manier om de pedagogische kernwaarde 'luisteren naar elkaar' uit te dragen. Eén docent had Artikel 1

op een poster zichtbaar in het lokaal hangen en legde dat uit aan studenten als een mes dat aan twee kanten snijdt:

‘Dit deel van onze rechtsstaat geeft mij het recht om mijn mening te hebben. Maar: dat betekent ook dat je de overtuiging van een ander op z’n minst deels moet respecteren. Iemand mag wat anders vinden dan jij. En je hebt dan het recht om te proberen daar nuance in aan te brengen. Dat is het fundament van een democratie. Artikel 1 verplicht ons dus ook tot luisteren naar de ander. En dat is moeilijk: je moet overtuigingen of meningen aanhoren die de jouwe niet zijn.’ (1)

Nu je hebt gereflecteerd op de pedagogiek in het hbo en je eigen rol als docent, is het zaak om deze te koppelen aan de dagelijkse praktijk. In deel 2 gaan we daarom in op het voeren van sensitieve gesprekken.

Deel 2. Hoe voer je het gesprek over sensitieve onderwerpen?

'Zonder controverse is er geen democratie'.¹⁰ Controverse is onvermijdelijk onderdeel van een pluralistische, democratische samenleving. Het bespreken van controversiële onderwerpen—kwesties die sterke gevoelens oproepen en gemeenschappen en de samenleving verdelen—hoort daarbij, maar kan evenwel tot spanningen leiden tijdens een college of werkgroep.

Het belang en de (educatieve en interpersoonlijke) opbrengst van het klassikaal bespreken van controversiële kwesties is groot: zulke gesprekken kunnen gebruikt worden om studenten nieuwe ideeën en andere perspectieven aan te reiken en zo onderzoeks- en debatvaardigheden verder te ontwikkelen.¹¹ Doordat ze met elkaar in gesprek gaan en van hun docent voorbeelden aangereikt krijgen, kunnen jongeren ontdekken hoe ze in de wereld kunnen en willen staan, en hoe ze kunnen bijdragen aan oplossingen voor mondiale uitdagingen door hun eigen verantwoordelijkheid te nemen.¹² Anders gezegd, wanneer de docent een dialoog over een controversieel onderwerp aangaat en begeleidt, kunnen studenten zich verder ontwikkelen als democratische burgers.¹³

Deze voordelen nemen niet weg dat het faciliteren van een dialoog over disruptieve en emotionele onderwerpen ongemakkelijk of zelfs ronduit onprettig kan zijn voor de docent. Zo'n gesprek in een diverse onderwijsomgeving kan een gespannen sfeer creëren wanneer studenten zich nauw betrokken voelen bij het conflict of wanneer hun (conflicterende) emoties een kookpunt bereiken. Het moment waarop de spanning kan barsten, bedreigt het lesgeven en leren. Uit angst voor een zogeheten 'hot moment' kiezen docenten er soms voor om het gesprek en het onderwerp uit de weg te gaan.¹⁴ Door gesprekken over dit soort onderwerpen te vermijden, kunnen onderhuidse gevoelens en spanningen echter juist sterker worden. Het kan er bovendien voor zorgen dat studenten zich daardoor niet gehoord voelen door de docent.¹⁵ Uit de

¹⁰ D.E. Hess, *Controversy in the classroom: The Democratic Power of Discussion* (Routledge, 2009), 162.

¹¹ M. van Alstein, *Omgaan met controverse en polarisatie in de klas* (Pelckmans Pro, 2018); H. Radstake, *Handleiding bij de docenttraining Je hebt makkelijk praten - Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas*. Stichting School & Veiligheid, 2016. <https://www.schoolveiligheid.nl/wp-content/uploads/2020/09/Handleiding-Je-hebt-makkelijk-praten1.pdf>.

¹² J. van Ongevalle, G. Juchtmans en E. Nobels, "Multiperspectiviteit als hefboom voor wereldburgerschapeducatie (WBE)," (HIVA-KU Leuven, 2021), 12.

¹³ Alstein, *Omgaan met controverse en polarisatie*; Radstake, *Handleiding bij de docenttraining*.

¹⁴ D. Brody en N.L. Baum, "Israeli Kindergarten Teachers Cope With Terror and War: Two Implicit Models of Resilience," *Curriculum Inquiry* 37, no. 1 (2007): 9-31; D.E. Hess en L. Gatti, "Putting Politics Where It Belongs: In the Classroom," *New Directions for Higher Education*, no. 152 (2010): 19-26; G.M. Savenije en T. Goldberg, "Silences in a climate of voicing: teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues," *Pedagogy, Culture & Society* 27, no. 1 (2019): 39-64.

¹⁵ Alstein, *Omgaan met controverse en polarisatie*; Radstake, *Handleiding bij de docenttraining*.

interviews die TerInfo voor deze handleiding heeft gevoerd, blijkt dat het 'serieus genomen worden' een belangrijke behoefte van studenten is.¹⁶

In dit deel van de handleiding staan we daarom stil bij het voeren van gesprekken die spontaan ontstaan over actuele, hoog-emotionele en controversiële kwesties.¹⁷ In dit kader maakt TerInfo onderscheid tussen 'koude' en 'hete' onderwerpen. Daarover vind je meer onder het kopje [3.5.1 Van koud naar warm](#).

Vragen die we aanstippen zijn:

1. Waar lopen docenten tegenaan als het gaat om spontane gesprekken?
 - Hoe kunnen docenten toch anticiperen op die spontaniteit?
2. En welke strategieën en handelingsopties kan een docent inzetten in een spontaan en moeilijk gesprek?

Met het oog op het in de praktijk brengen van de pedagogische rol van de docent staan we tot slot stil bij de manieren waarop een docent het gesprek kan begeleiden, sturen en afsluiten.

2.1 Tegen welke dilemma's lopen docenten aan?

Docenten in het hoger onderwijs staan regelmatig voor uitdagende dilemma's tijdens hun lessen, vooral wanneer het gaat om het behandelen van controversiële onderwerpen. Uit zowel eigen onderzoek door TerInfo onder po- en vo-docenten als onderzoek van de Vrije Universiteit onder wo-docenten komen verschillende dilemma's naar voren waar docenten tegenaanlopen wanneer zij een gesprek over sensitieve thema's, waarbij 'hot moments' op de loer liggen, willen faciliteren.¹⁸ Een van de grootste ervaren problemen is een **gebrek aan voldoende feitelijke en contextuele kennis**: met de feiten op tafel voor je een betere discussie, maar dat kost tijd en voorbereiding.¹⁹

Daarnaast ervaren veel docenten **pedagogische handelingsverlegenheid** over het faciliteren van een discussie over complexe kwesties. Hoe ga je om met heftige uitspraken van studenten? Hoe breng je multiperspectiviteit aan als emoties hoog oplopen? De wetenschap dat zulke gesprekken **veel energie en improvisatievermogen vereisen**, gekoppeld aan **tijdgebrek** en **overvolle curricula**,

¹⁶ Interview Annelotte Janse met 1, 8 oktober 2024.

¹⁷ TerInfo heeft een aantal achtergrondartikelen gepubliceerd en lesmateriaal ontwikkeld met betrekking tot de oorlog tussen Israël en Hamas. Zie voor meer informatie: <https://ter-info.nl/dossier/israel-palestina/>

¹⁸ M. Bammens, D. van Alten, L. Bucher, B. de Graaf en B.G.J. Wansink, "Teaching terrorism: Evaluating a historicizing pedagogy in times of crisis and disruption," *Historical Thinking Culture and Education* (forthcoming); S. Muftugil-Yalcin, N. Willner Brodsky, M. Sloodman, A. Das en S. Ramdas, "Managing 'Hot Moments' in Diverse Classrooms for Inclusive and Equitable Campuses," *Education Sciences* 13, no. 8 (2023): 1-15.

¹⁹ TerInfo, "Do's and Don'ts," <https://ter-info.nl/dos-donts/>.

draagt er eveneens aan bij dat docenten er soms voor kiezen dergelijke gesprekken te vermijden.

Ook de **positie van de docent als morele actor** brengt onduidelijkheid met zich mee. Hoe bewaar je je eigen neutraliteit en geef je studenten tegelijkertijd een ethisch kompas mee? Uit onderzoek van De Ruyter et al. onder docenten in het hbo bleek dat docenten gelijktijdig twee incompatibele posities willen innemen.²⁰ Enerzijds gaven hbo-docenten aan de functie van 'moreel rolmodel' te willen vervullen voor hun studenten door bepaalde normen en waarden voor te leven, als voorbeeld van 'de professional met een goed ontwikkeld ethisch kompas'. Anderzijds gaven de docenten aan dat ze ook 'neutraal' wilden overkomen op hun studenten, om te voorkomen dat zij hun eigen normen en waarden zouden opleggen aan hun studenten en daarmee het ethische kompas van hun studenten zouden 'manipuleren'.²¹ De docenten in het onderzoek voelden de druk om hun eigen reacties te temperen om als objectieve gespreksleider te kunnen optreden.

Hoewel de wens om zich als neutrale gespreksleider op te stellen tijdens het bespreken van een conflict begrijpelijk is, kan een gedempte of gedistantieerde reactie het moeilijker maken om de sfeer en spanning in de klas goed aan te voelen en adequaat te reageren. Een beter afgestemde en gepaste reactie kan juist meer ruimte bieden voor een constructieve discussie.

De spanning tussen de 'neutrale positie' en het 'morele rolmodel' kan echter ook een leerkans bieden. Door als docent openlijk ongemak te uiten of verwarring over controversiële onderwerpen te delen, kan je laten zien dat juist dit ongemak een reden is om het gesprek aan te gaan. Dit vergt echter intuïtie en inschattingsvermogen; het afgaan op de sfeer in de groep op het moment zelf.

Zo bereidde een respondent uit het VU-onderzoek collegemateriaal voor dat een aantal culturele normen in twijfel trok. Hoewel de respondent aanvankelijk haar twijfels had over het gebruik van het materiaal in haar college, was het resultaat goed.

Ze omschreef haar ervaringen en de rol van intuïtie voor het bereiken van een positief leerresultaat als volgt:

'Er was zo'n levendige discussie. Het was geweldig. En ik heb het ook gepresenteerd in termen van: "Ik weet het niet zeker, ik weet gewoon niet wat ik ervan moet denken. Maar het is iets waarvan ik denk dat we het moeten bespreken." Ik had de intuïtie dat het voor sommige mensen misschien kwetsend was. En (...) ik introduceerde het op die manier. Ik zei: "Misschien is

²⁰ L. van Stekelenburg, C. Smerecnik, W. Sanderse en D.J. de Ruyter, "Teachers' ideas about what and how they contribute to the development of students' ethical compasses. An empirical study among teachers of Dutch Universities of Applied Sciences," *Journal of Academic Ethics* (2024).

²¹ Van Stekelenburg et al., "Teacher's Ideas," 13-14.

het beledigend voor sommige mensen. Maar dat is precies waar we op dit moment in onze samenleving over moeten praten”.²²

Een belangrijke onderliggende oorzaak voor de hierboven beschreven dilemma's en gevoelens van onzekerheid is het **gebrek aan regelmatige ervaring** met dergelijke gesprekken. De vraag is dus hoe je als docent een gesprek over sensitieve onderwerpen—waarbij conflicterende gevoelens en meningen een gegeven zijn en er geen duidelijke 'goed' of 'fout' bestaat—zodanig structureert en faciliteert dat je het kan gebruiken als kans om het leren van je studenten te bevorderen. Docenten die deze gesprekken niet uit de weg gaan, gaven aan dat **oefening** in dit geval—gelukkig—kunst baart. Het aangaan van een gesprek over complexe kwesties valt dus te trainen. Dat bespreken we hieronder.

2.2 Hoe bereid je je op het gesprek voor?

Een deel van de hierboven besproken dilemma's—zoals de positie van de docent als morele actor—kunnen ondervangen worden door vooraf na te denken over de invulling van je pedagogische rol en vooraf te reflecteren op de eigen positie als docent. Ook op pedagogische handelingsverlegenheid en de omgang met heftige uitspraken kan geanticipeerd worden via het voorbereiden van verschillende gespreksscenario's. In het kader van 'het gesprek aangaan' stellen we hieronder een aantal anticipatiestrategieën voor.²³

2.2.1 Bepaal de eigen positie

Bereid je voor door eerst na te gaan wat je eigen mening en emoties zijn over het onderwerp. Hiermee anticipeer je op situaties waarin verschillende opvattingen en meningen over en verklaringen voor een conflict botsen. Het is hierbij van belang om niet op de tegenstellingen maar de overeenkomsten te focussen en naar elkaar te blijven luisteren. Zo draagt jouw bewustwording ook bij aan een veilig klasklimaat. De volgende vragen helpen je om je eigen positie en relatie tot een conflict te bepalen en doordenken. TerInfo heeft deze vragen gebruikt in de lesbrief over de [Tramaanslag in Utrecht op 18 maart 2019](#), maar ze zijn breder inzetbaar.

Welke **emoties** raken me als het om dit conflict gaat?

- Welke emoties spelen er bij mijzelf als het gaat om dit conflict?
- Hoe kan ik deze emoties reguleren tijdens discussies?
- Welke waarden zijn onderliggend aan mijn emoties?

²² Muftugil-Yalcin et al., "Hot Moments in Class," 15-16.

²³ B.G.J. Wansink en B. Timmer, *Short handbook: COVID-19 Narratives that Polarise*. Radicalisation Awareness Network, European Commission, 2020.
https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/415332/ran_paper_covid_19_stories_that_polarise_20201112_en.pdf?sequence=1; Alstein, *Omgaan met controverse en polarisatie*; Radstake, *Handleiding bij de docenttraining*.

Hoe zou **mijn emotionele reactie** op dit conflict kunnen lijken op of verschillen van de emotionele reacties van mijn studenten?

- Hoe zouden mijn gevoelens over het conflict de ervaringen van mijn studenten kunnen beïnvloeden?
- Hoe kunnen de eigen levenservaringen van mijn studenten van invloed zijn op hoe zij dit conflict ervaren?

Welke **perspectieven en ervaringen** bepalen hoe ik tegen dit conflict aankijk?

- Waar hoorde ik voor het eerst over dit conflict? Had ik toen al bepaalde gevoelens of ideeën over dit conflict?
- Hoe heeft de ontwikkeling van het conflict sinds het uitbreken ervan mijn perceptie gevormd?
- Wat is mijn eigen mening over dit conflict?

Hoe kan ik in de klas **ruimte creëren** om dit conflict te bespreken?

- In hoeverre ga ik mijn eigen mening delen met de studenten?
- Hoe zorg ik ervoor dat ik een open houding heb en betrokken ben in de leefwereld van de studenten?
- Heb ik paraat wat er mag en kan volgens de wet?

2.2.2 Bepaal de beginsituatie van de klas

Nadat je als docent je eigen positie hebt bepaald, is het van belang om na te denken over de beginsituatie van de groep studenten die voor je hebt. Wie zijn de studenten met wie je een gesprek wil voeren, welke achtergrond en bagage hebben zij? Het vooraf nadenken over welke reacties en vragen je kan verwachten vanuit de groep studenten helpt eveneens om te anticiperen op de richtingen waarin het gesprek zich kan ontwikkelen.

Wees je bovendien, waar mogelijk, bewust van **wat er mogelijkwerijs speelt onder studenten** door bijvoorbeeld af en toe bij ze in te checken bij de koffieautomaat.²⁴

Verwacht je dat sommige studenten het misschien heel moeilijk of vervelend gaan vinden dat je dit onderwerp wilt bespreken met de klas? Zorg er dan voor dat je deze studenten even spreekt (buiten de context van de les om), vertel wat je van plan bent en vraag hen of zij zich daar prettig bij voelen. De volgende vragen kunnen hierbij helpen:

- Welke invloed heeft dit conflict op jou?
- Welke vragen heb je?
- Is er iets waarvan je wil dat ik het, als jouw docent, weet?

²⁴ Interview A. Janse met 4, 14 november 2024.

Houd rekening met de feedback van de studenten in de aanpak die je kiest.

2.2.3 Verstevig de eigen positie

Bespreek met collega's en de onderwijsleiding hoe zij om (willen) gaan met het bespreken van sensitieve kwesties. Zorg dat leidinggevendenden weten op welke manier je dit soort onderwerpen gaat bespreken in de les, zodat de directie achter je staat. Hiermee verstevig je als docent de eigen positie ten overstaande van de klas en zorg je dat je niet alleen staat.

De volgende vragen kunnen je helpen bij het verstevigen van de eigen positie:

- Hoe communiceer ik mijn aanpak voor het bespreken van sensitieve kwesties naar mijn collega's en leidinggevendenden, en hoe zorg ik ervoor dat zij mij hierin ondersteunen?
- Welke concrete afspraken kunnen we binnen ons team maken over het omgaan met gevoelige onderwerpen, zodat we een gezamenlijke aanpak hebben en elkaar kunnen ondersteunen?
- Is er misschien binnen ons team iemand die het geschiktst is, of de meeste ervaring heeft, in het klassikaal bespreken van controversiële onderwerpen, en hoe kunnen we vervolgens leren van elkaars sterke punten hierin?
- Hoe ondersteunen we elkaar als collega's in het voeren van controversiële gesprekken?
- Op welke manier kunnen we als team onze positie en lijn zo afstemmen dat iedereen zich comfortabel voelt bij de verdeling van verantwoordelijkheid rondom deze kwesties?

2.2.4 Check de eigen kennis

Met de feiten op tafel voor je een betere discussie. Inhoudelijke kennis kan bovendien ook rust bieden en onverwachte vragen vanuit de studenten voorkomen. Probeer je daarom van tevoren zoveel mogelijk in te lezen in de feiten en achtergrond van een conflict dat net is uitgebroken of, en daarmee breder toepasbaar, van een disruptief moment. In de context van de oorlog tussen Hamas en Israël kan je bijvoorbeeld [het lesmateriaal en de artikelen](#) van TerInfo gebruiken. We raden echter aan altijd meerdere en verschillende bronnen te raadplegen. Zie [Bijlage 1](#) voor een overzicht.

Controleer de betrouwbaarheid van de gebruikte bronnen. Dat kan aan de hand van onderstaande vragen, die ook van toepassing zijn wanneer studenten met nieuwe of andere informatie en bronnen komen.

BETROUWBAARHEIDSCHECK VOOR BRONNEN

Analyse en interpretatie van de bron:

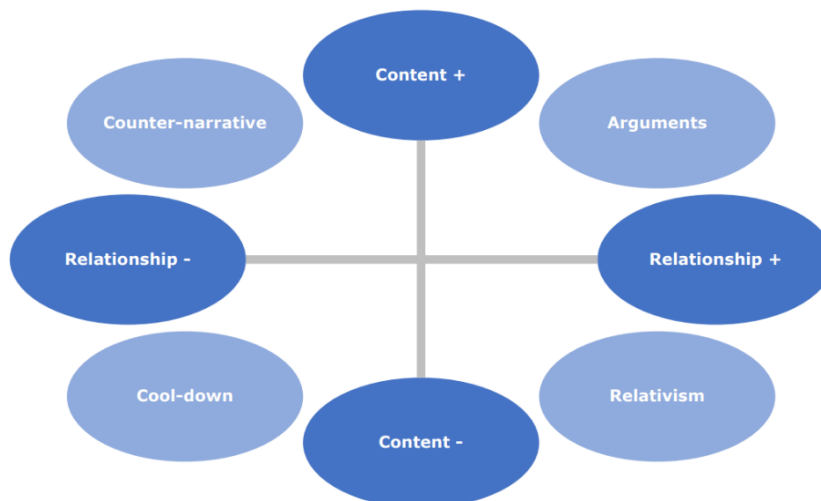
- Wie heeft de bron geschreven/gemaakt?
- Wat is de achtergrond van de auteur/maker?
- Waarom is de bron gemaakt, wat zijn de motieven van de auteur?
- Wanneer is de bron gemaakt?
- Wat is het bewijs voor de inhoud van de bron?
- Welk type bron (nieuwsitems, sociale media, ooggetuigenverslag) is het?
- Wat zegt de titel van de bron en wat zegt het gehele artikel?

Vergelijken van bronnen:

- Wat zeggen andere bronnen?
- Wat zijn de overeenkomsten tussen de bronnen?
- Wat zijn de verschillen tussen de bronnen?

2.2.5 Anticipeer op een onverwachte vraag of uitspraak met het reactiekwadrant

Het kan gebeuren dat een student onverwachts een vraag stelt of uitspraak doet over een controversieel onderwerp waar je geen antwoord op hebt. Dat is niet erg, maar het is wel belangrijk om van tevoren te weten hoe je in zo'n situatie handelt of wil handelen. Wanneer ga je wel of niet in op zulke opmerkingen, en hoe voorkom je dat een polariserend onderwerp de groep verder splitst? Het reactiekwadrant helpt je hierbij.²⁵



Figuur 1. Reactiekwadrant

²⁵ J. Patist en B.G.J. Wansink, "Lesgeven over gevoelige onderwerpen; het aangaan van het moeilijke gesprek in de klas," *Kleio* 4 (2016): 44-47; "Omgaan met controversiële onderwerpen in de klas", TerInfo, <https://ter-info.nl/omgaan-met-controversiele-onderwerpen-in-de-klas-vier-strategieen/>.

De horizontale as in Figuur 1 toont de relatie tussen docent en student, van 'verzwakking (-)' tot 'versterking (+)'. De verticale as geeft aan in hoeverre de docent inhoudelijk ingaat op het onderwerp, van 'volledig inhoudelijk (+)' bovenaan tot 'weinig inhoudelijk (-)' onderaan. Elk kwadrant komt overeen met een bepaalde strategie van reageren, heeft voor- en nadelen en beïnvloedt zowel de relatie met de studenten als de inhoud van de les. Er is dus niet één manieren van reageren die per definitie het beste is.

Hoe reageer je wanneer een student het volgende statement maakt over de beperkingen die de Nederlandse overheid oplegde vanwege de verspreiding van COVID-19? Lees eerst de tekst en beantwoord dan de vragen. In de uitwerking van het reactiekwadrant hebben we voorbeelden van reacties opgenomen.

'Ik vertrouw de overheid niet en ik geloof dat ze ons proberen te controleren. Ik heb veel mensen op internet gezien (bijvoorbeeld influencer X) die zeggen dat de overheid niet transparant is over hoe dodelijk het virus is. Als je naar de cijfers kijkt, dan weegt de effectiviteit van de overheidsbeperkingen niet op tegen de last voor ons als jongeren. Ik ben nog jong, ik ben helemaal klaar met al die beperkende regels en zal ze niet langer opvolgen. Ik ga feesten met mijn vrienden.'

- Wat is de openingszin van je reactie?
- Welk doel wil je bereiken bij deze student?
- Waar plaats je je reactie op het reactiekwadrant?

Afkoelen (Cool-down)

Bij de cool-down strategie negeer je de student die de provocerende opmerking heeft gemaakt, of stuur je de student het college uit. Dit heeft een negatieve invloed op de inhoud en relatie: de student kan geen emoties uiten of zijn verhaal doen, wat de band met de docent schaadt, en inhoudelijk blijft het onderwerp onbesproken. Ook kan je ervoor kiezen tijdelijk niet in te gaan op de opmerking. Spreek dan wel uit dat je het gesprek uitstelt en niet definitief uit de weg gaat.

Wel toon je de groep dat je dit gedrag niet accepteert. Door de student weg te sturen, geef je jezelf ook de tijd om een reactie voor te bereiden, neem je tijdelijk afstand van wat er is gebeurd en geef je jezelf ook de kans om letterlijk af te koelen. Verder kan in sommige gevallen het aangaan van het gesprek je eigen positie ondergraven, bijvoorbeeld als je weinig inhoudelijk weet van het onderwerp.

VOORBEELDREACTIE

'Ik hoor wat je zegt en dit is een belangrijk onderwerp. Maar dit is niet het juiste moment om hier dieper op in te gaan. Ik stel voor dat we het later bespreken, zodat ik wat tijd heb om dit goed voor te bereiden en we er met z'n allen op een constructieve manier over kunnen praten.'

Tegenverhaal (Counter-narrative)

De strategie van het tegenverhaal richt zich hoofdzakelijk op het bespreken van volgens de docent de juiste inhoud. Bij deze strategie bied je direct een alternatief verhaal aan, gebaseerd op rationele en feitelijke criteria, om de student te overtuigen dat zijn of haar narratief onjuist is. Deze confronterende reactie kan het perspectief en de emoties van de student echter negeren, waardoor de relatie met de student waarschijnlijk verslechtert. Een extremere variant van deze reactie binnen het contra-narratief, die de vertrouwensband ondergraaft, is wanneer de docent tegen de student zou zeggen dat zijn of haar verhaal onzin is en waarom dat zo is. Ook bestaat het risico dat je de redenen achter de uitspraak van de student niet onderzoekt. Achter veel uitspraken van studenten schuilt namelijk een zorg of emotie.

Een voordeel van deze strategie is dat je als docent de controle over het gesprek houdt en andere studenten ook jouw verhaal horen. Gebruik rationele criteria en betrouwbare bronnen om het gesprek inhoudelijk te sturen. Docenten zetten deze strategie vaak in als ze zelf een punt willen maken. De grote vraag is of het gemaakte punt overkomt bij de studenten. Er is namelijk een grote kans dat de student in kwestie zich niet serieus genomen voelt.

VOORBEELDREACTIE

'Ik begrijp dat je je zorgen maakt over hoe de overheid met de situatie omgaat en dat je de maatregelen als zwaar ervaart. Maar het is belangrijk om te kijken naar de feiten en cijfers zoals die door onafhankelijke onderzoekers zijn vastgesteld. Studies laten bijvoorbeeld zien dat de maatregelen aanzienlijk hebben bijgedragen aan het verminderen van ziekenhuisopnames en sterftecijfers. Hoewel het lastig is, helpen deze regels ons om kwetsbare mensen in onze samenleving te beschermen. Wat denk je daarvan?'

Relativisme (Relativism)

De 'relativisme'-strategie richt zich op het blootleggen van verschillende perspectieven in de groep. Bij deze strategie start je het gesprek met open vragen, zodat de student in kwestie aan het woord komt. Het is ook van belang om andere studenten hun emoties en zorgen te laten delen, door ze bijvoorbeeld hun standpunten en argumenten te laten opschrijven. Deze strategie bevordert de relatie, omdat studenten zich serieus genomen voelen.

Het nadeel van deze strategie is dat het kan lijken alsof alle standpunten en onderbouwingen gelijkwaardig zijn. Je zet hier als docent in deze strategie niks tegenover. Hierdoor kunnen studenten beïnvloed worden door ideeën uit complottheorieën en ideeën die gebaseerd zijn op desinformatie ('weinig inhoudelijk (-)' in Figuur 1). Om het gesprek te starten is het echter belangrijk om goed zicht te hebben op alle voorkennis van de studenten. Een ander probleem is pedagogisch van aard: doordat studenten alles kunnen zeggen, kunnen ook andere groepen of studenten

geraakt worden. Daarom is het altijd verstandig om, voordat je de 'relativisme'-strategie inzet, afspraken maakt met de studenten over hoe ze het gesprek willen voeren. Zie, voor het trekken van de grens om relativisme te voorkomen, ook bij [2.5.5 de grenzen van multiperspectiviteit](#).

Deze strategie geeft veel ruimte aan de verhalen van studenten, maar heeft in TerInfo's perspectief een follow-up nodig in de vorm van argumenteren. Als een onderwerp voor studenten echt heel heet is, dan willen ze graag eerst hun eigen verhaal kwijt. Op zo'n moment is er weinig ruimte voor anderen en om te luisteren naar andere argumenten. Deze strategie kan daarom werken als een uitlaatklep, om zo de spanning te ontladen, en kan vervolgens ook helpen om de stap te zetten van de volgende strategie: argumentatie.

VOORBEELDREACTIE

'Interessant dat je dat zegt. Kun je me meer vertellen over waarom je dit denkt en hoe je tot deze conclusie bent gekomen?'

Andere benaderingen om vragen te stellen vanuit het standpunt van relativisme zijn:

- Open een gesprek **zonder te oordelen over de bronnen**: 'Waar heb je deze informatie gevonden? Wat sprak je daarin aan?'
- Moedig de student aan om **verschillende perspectieven** te overwegen: 'Hoe denk je dat anderen in jouw situatie hiermee omgaan?'
- Stimuleer een eerste stap naar **kritisch denken** en een gevoel van verantwoordelijkheid: 'Wat zou volgens jou een betere oplossing zijn voor deze situatie?'
- Moedig de student aan om rekening te houden met **alternatieve standpunten**: 'Denk je dat er ook mensen zijn die er anders over denken? Waarom denk je dat?'
- Probeer de **persoonlijke motivatie** van de student te begrijpen: 'Wat maakt dit onderwerp voor jou zo belangrijk?'

Argumentatie (Arguments)

Bij de 'argumentatie'-strategie laat je studenten hun standpunten kritisch evalueren. Dit vraagt als docent voldoende kennis over het onderwerp om de discussie goed te begeleiden. Een klassikale discussie kan studenten helpen hun perspectieven te heroverwegen, bijvoorbeeld met een vraag als: 'Kunnen we op feiten gebaseerde informatie vinden over (het conflict/onderwerp) en zien of we het eens kunnen zijn met de verklaring of hebben we een behoefte om het te wijzigen?' Het is belangrijk dat de discussie open blijft en dat luisteren centraal staat; het gaat er niet om elkaar te overtuigen.

Bovendien is het van belang dat studenten basiskennis hebben over begrippen als feit, mening, betrouwbaarheid (van (online) bronnen), de rol van ongelijke machtsrelaties en argumentatie. Dat betekent ook dat een docent verschillende perspectieven niet per definitie als gelijkwaardig (of zelfs betrouwbaar) moet behandelen, maar van betekenis moet voorzien door ze te duiden. Met een klassikale discussie over de argumenten en de geloofwaardigheid van bronnen kan je studenten aanmoedigen om hun standpunt te heroverwegen in reactie op de argumenten van hun medestudenten.²⁶

VOORBEELDREACTIE

‘Interessant punt. Laten we samen bekijken wat de feiten zeggen over de maatregelen en hun effectiviteit. Bijvoorbeeld, hoe meten we het effect van de regels op ziekenhuisopnames of het welzijn van jongeren? Wat vind jij van de balans tussen de bescherming van kwetsbare groepen en de impact op jongeren zoals jij? Misschien kunnen we bronnen onderzoeken om te zien wat betrouwbaar is en of jouw argumenten hierop gebaseerd zijn.’

Of: ‘Laten we kijken of we feitelijke informatie over COVID-19 kunnen vinden en bepalen of we het eens zijn met de uitspraak, of dat we deze moeten aanpassen. En als we naar deze informatie kijken, wat vinden we dan betrouwbare bronnen en waarom?’

2.2.6 Ruimte en tijd creëren voor jezelf na een heftige uitspraak

Het kan gebeuren dat je, na een heftige uitspraak van een student, tijd en ruimte nodig hebt om die uitspraak te verwerken en passend en/of de-escalerend op te treden. Dat is niet gek. Hieronder volgen enkele strategieën en praktische tips om op zo’n moment voor jezelf (en je studenten) tijd en emotionele ruimte te creëren.

Om te voorkomen dat de situatie escaleert, is het van belang dat je probeert kalm te blijven, ook als je persoonlijk wordt geraakt door de uitspraak van de student. Herinner jezelf eraan dat jouw reactie bepalend is voor de sfeer in de klas. Een reactie vanuit primaire emotie kan de spanning verder verhogen.

Door de situatie klassikaal te benoemen, kun je een kort moment van tijd en ruimte creëren. Zeg bijvoorbeeld het volgende: ‘Dit is een heftige uitspraak die we niet zomaar kunnen laten passeren; ik wil even goed nadenken over hoe we dit bespreken.’ Hierbij kun je ook de omgangsvormen benadrukken (zie ook [2.3.1 Stel samen gespreksregels op](#)). Zeg bijvoorbeeld: ‘We bespreken hier alleen uitspraken die respectvol zijn voor iedereen in de groep. We moeten samen voor iedere uitspraak kunnen onderzoeken in hoeverre we deze betrouwbaar vinden.’

²⁶ Wansink en Timmer, *Short handbook*.

Ook kun je de emoties die een heftige uitspraak oproept onder studenten aanstippen. Dit doe je bijvoorbeeld door het volgende te zeggen: 'Ik zie dat dit onderwerp veel bij je los maakt. Ik merk ook dat deze uitspraak reacties oproept bij mij en anderen in de groep. In mijn ogen zijn de woorden die je gebuikt kwetsend voor anderen. Kunnen we het anders formuleren om daarna met elkaar verder in gesprek gaan? Ik ben namelijk wel benieuwd wat je denkt en hoe je hiertoe gekomen bent.' Hiermee maak je ruimte voor jezelf en laat je de studenten tegelijkertijd merken dat je het onderwerp serieus neemt. In deze reactie zie je ook verschillende stappen terug van het model 'geweldloze communicatie' van Marshall Rosenberg: ten eerste het observeren van wat er gebeurt en dat uitspreken, vervolgens het beschrijven je eigen gevoelens, gevolgd door het beschrijven van je behoefte en tot slot het doen van een verzoek. We raden je aan dit boek te lezen als je meer wilt weten over hoe te reageren op controversiële opmerkingen.²⁷

Om die emoties en reacties te kanaliseren en reguleren en jezelf daarbij reactietijd te verschaffen, kun je een collectief reflectiemoment inbouwen door de studenten een opdracht te geven. Afhankelijk van het type opmerking (discriminerend; ontkenning van vastgestelde, feitelijke gebeurtenissen zoals de Holocaust; complottheorieën) kun je dit reflectiemoment op de volgende manieren in de praktijk brengen:

- Geef de studenten een **schrijf- of tekenopdracht**, waarbij ze individueel een antwoord geven op vragen als: 'Wat denk je over wat er net is gezegd? Waarom denk je dat?' of 'Wat vind jij belangrijk in hoe we hiermee omgaan?'. Een schrijfofopdracht geeft de studenten de ruimte om hun emoties te uiten en reguleren zonder zichzelf bloot te hoeven geven aan de groep.
- Las een **stille pauze** van 2-3 minuten in, waarin studenten nadenken over de uitspraak en de manier waarop ze hierover met elkaar in gesprek willen gaan.
- Laat studenten in groepjes van twee het volgende **bespreken**: 'Hoe kun je respectvol maar kritisch reageren op zulke uitspraken?' of 'Wat zijn mogelijke redenen waarom iemand zo'n uitspraak zou doen?'
- Laat studenten een **feitencheck** doen, door drie betrouwbare bronnen over het onderwerp of de uitspraak te laten opzoeken. Laat hen de volgende vraag beantwoorden: 'Wat zeggen de bronnen over de gedane uitspraak?'

Hoe pak je na zo'n uitspraak de les weer op? Soms biedt een heftige uitspraak de mogelijkheid om de discussie constructief te maken, zeker wanneer je de uitspraak weet los te koppelen van de individuele student. Dit kan je op de volgende manieren doen:

- Verbind de uitspraak aan de lesinhoud: 'Laten we bespreken waarom zulke ideeën bestaan en hoe we daar kritisch naar kunnen kijken.'

²⁷ M.B. Rosenberg, *Geweldloze communicatie: ontwapenend, doeltreffend en verbindend*, vertaald door P. van der Veen en C. van Soelen, tiende druk (Rotterdam: Lemniscaat, 2022).

- Plaats de uitspraak in een breder, maatschappelijk perspectief door vragen te stellen als: 'Wat denken jullie dat de impact van zo'n uitspraak kan zijn in de samenleving?'
- Plaats de uitspraak in een historisch kader: 'Er zijn historische momenten geweest waarin deze ideeën werden gebruikt. Wat kunnen we daarvan leren?'

2.2.7 Het gesprek uitstellen

Het kan natuurlijk ook voorkomen dat een student een bepaald onderwerp ter sprake brengt waar je op dat moment niet op voorbereid bent. Zoals hierboven al staat aangegeven: je voert het gesprek beter met de feiten op tafel. In het verlengde daarvan ligt TerInfo's stelregel dat je een moeilijk gesprek liever *niet* voert in plaats van slecht. In de tussentijd kan je je inlezen op de feiten, vragen hoe collega's het gesprek over dit onderwerp aanpakken en werken aan de relatie met de klas of student. Het is handig om enkele reacties paraat te hebben waarmee je het gesprek uitstelt, zonder de student teleur te stellen of af te wijzen:

- **Wees eerlijk** en geef aan dat je op dat moment niet over de juiste informatie beschikt. Dit toont transparantie en moedigt een cultuur van kritische reflectie aan, in plaats van snelle oordelen. Zeg bijvoorbeeld: 'Dat is een goede/terechte vraag en ik weet er op dit moment niet het precieze antwoord op.' Geef ook aan dat je je beter wil voorbereiden op het gesprek.
- **Bied vervolgopties.** Beloof later op de vraag terug te komen als je meer tijd nodig hebt. Of moedig studenten aan het antwoord samen of in groepjes op te zoeken.
- **Leg uit dat je niet de aangewezen persoon bent voor dit gesprek.** In sommige gevallen kan het zo zijn dat je je echt niet comfortabel voelt om een bepaald gesprek met een klas te voeren, bijvoorbeeld als je de klas nog niet kent en nog geen vertrouwensband met ze hebt opgebouwd, of vanuit persoonlijke overwegingen. Leg dan uit aan de klas dat je niet de aangewezen persoon bent, maar dat je het wel belangrijk vindt dat de klas het onderwerp kan bespreken. In een dergelijke situatie kan je aangeven dat je bij collega's navraagt wie van hen wel in staat zou zijn om het gesprek te voeren.

2.3 Hoe bereid je de groep op het gesprek voor?

Een veilig lesklimaat is cruciaal om de dialoog aan te gaan over een sensitief onderwerp dat emoties en spanning oproept. Zowel wederzijds vertrouwen als een goede sfeer onder studenten bepalen de manier waarop de dialoog zich ontwikkelt. Het is raadzaam om eerst in deze twee elementen te investeren alvorens het gesprek aan te gaan.

Bij TerInfo maken we onderscheid tussen de termen 'safe space' en 'brave space'.²⁸

- Een **safe space** is een veilige leeromgeving waarin onderwerpen openlijk besproken worden op een respectvolle en begrensde manier.

²⁸ B. Arao en K. Clemens, "From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice," in *The art of effective facilitation*, L.M. Landreman ed. (Routledge, 2023), 135-150.

- Een **brave space** is een leeromgeving die studenten uitnodigt en aanmoedigt om verschillende perspectieven te delen, ook als dat ongemak en wrijving oproept.

Als docent is het van belang dat je de juiste balans tussen 'safe' en 'brave' vindt, waarin studenten ervaren dat ze opvattingen en emoties mogen delen die potentieel botsen met die van hun medestudenten, maar dat wel op zo'n manier (kunnen) brengen dat ze hun medestudenten niet beledigen. De frictie die hierbij kan ontstaan is spannend, zowel voor student als docent.

2.3.1 Stel samen gespreksregels op

In de praktijk werkt het het best wanneer je samen met de studenten gespreksregels opstelt. Zo tast je ook de balans tussen 'safe' en 'brave' in samenspraak met studenten af. Hiermee draag je als docent bij aan het creëren van een positief lesklimaat en dit heeft ook een proactieve functie: zowel studenten als docenten hebben een duidelijk kader om op terug te vallen wanneer een uitdagende situatie zich voordoet.

Neem studenten mee, het liefst bij aanvang van het collegejaar, in het opstellen van gespreksregels aan de hand van de volgende vragen:

- Hoe zorgen we voor respect wanneer we moeilijke onderwerpen bespreken waarover we het niet allemaal eens zijn?
- Wat zijn enkele belangrijke richtlijnen die we volgens jou/jullie moeten volgen om discussies te voeren die bevorderlijk zijn voor het begrijpen van elkaars standpunten?
- Mogen we het oneens zijn met elkaar, en hoe gaan we daarmee om?
- Hoe gaan we te werk als er verhitte discussies ontstaan?
- Welke waarden delen we als groep en hoe kunnen we die tijdens een discussie samen beschermen?

Expliciteer de sociale norm in de antwoorden op deze vragen en neem de afspraken op in een groepsovereenkomst. Deze overeenkomst kan je als poster in de lesomgeving of als slide in een presentatie opnemen. Steeds als een discussie zich voordoet en gespreksregels gebroken worden, bijvoorbeeld door een heftige opmerking van een student, kun je als docent verwijzen naar de overeenkomst die je samen met de studenten hebt opgesteld. Op deze manier blijft het afgesproken gesprekskader als gedeelde norm binnen handbereik wanneer een gesprek een ongewenste ondertoon krijgt.²⁹ Regels kunnen per groep verschillen en door de tijd heen veranderen. Hieronder dragen we enkele regels aan voor een safe space:

²⁹ A.L. Moore en M. Deshaies, "Ten Tips for Facilitating Classroom Discussions on Sensitive Topics," https://bento.cdn.pbs.org/hostedbento-prod/filer_public/SBAN/Images/Classrooms/Ten%20Tips%20for%20Facilitating%20Classroom%20Discussions%20on%20Sensitive%20Topics_Final.pdf.

- Onderbreek elkaar niet
- Uit kritiek op iemands opvatting, niet op de persoon zelf
- Luister actief naar elkaar
- Gebruik geen oordelende taal (bijv. bijvoeglijke naamwoorden)

En voor een brave space:

- Erken dat opvattingen verschillen, maar daarmee niet goed of fout zijn
- Erken dat het oneens zijn met elkaar een kans is om van elkaar te leren
- Onderbouw opvattingen met bewijs en voorbeelden
- Spreek namens jezelf, niet namens anderen
- Spreek af dat fouten maken erbij hoort en dat er ruimte is voor correctie
 - De secties [2.2.4 Anticipeer een onverwachte vraag of uitspraak met het reactiekwadrant](#) en [2.5.1 Begrens](#) gaan in op het begrenzen van een discussie.
 - Het aanzetten tot etnische, raciale of religieuze haat die kan leiden tot discriminatie, vijandigheid of geweld is bij wet verboden. Als docent moet je dit actief weerspreken.³⁰

2.4 Hoe start je het gesprek?

De manier waarop het gesprek over een sensitief onderwerp begint en op gang komt, is van groot belang. Wanneer studenten ervaren dat hun identiteit wordt aangevallen of op het spel staat, bemoeilijkt dat het voeren van een open gesprek. Onderzoek heeft aangetoond dat die ervaring ertoe kan leiden dat studenten in mindere mate open staan voor andere perspectieven. In plaats daarvan zijn studenten eerder geneigd om hun eigen perspectief en narratief moreel te verdedigen.³¹

Hieronder volgen enkele tips om het gesprek op een constructieve en veilige manier af te trappen. De secties 2.4.1 tot en met 2.4.3 behandelen vervolgens enkele generieke en simpele werkvormen die breed inzetbaar zijn.

- **Benoem de aanleiding en het doel van het gesprek.** Hierbij kan het handig zijn om direct aan te geven dat het onderwerp in kwestie emoties opwekt en schuring en botsing kan veroorzaken tussen studenten. Maar juist dat effect kan een extra aanleiding en doel vormen om het onderwerp niet uit de weg te gaan: namelijk het ontdekken en erkennen van elkaars verschillende perspectieven in plaats van het verdedigen van de eigen waarheid.³²

³⁰ Voor nog meer regels bij het voeren van gesprekken, zie: <https://therulesofcivilconversation.org/>.

³¹ B.G.J. Wansink, H. Mol, J. Kortekaas, T. Mainhard, "Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate," *Teaching and Teacher Education* 125, no. 3 (2023): 1-17.

³² Interview Annelotte Janse met 2, 23 oktober 2024.

- **Gebruik geen heftige beelden** als gespreksopener. Deze kunnen de groepsdynamiek en emoties verstoren en studenten op basis van hun identiteit in een bepaalde hoek duwen.
- **Las een pauze in** als emoties hoog oplopen en/of wanneer de gespreksregels niet meer gehandhaafd kunnen worden (zie [2.2.6](#)). Tijdens deze pauze kunnen studenten hun emoties opschrijven en overdenken. Moedig hen aan om na te denken over het respectvol uiten van hun gevoelens.
- **Deel de groep op in kleinere groepen.** In grote groepen is het moeilijker de veiligheid te garanderen voor de studenten. Hiernaast zul je van de studenten de achtergrond minder goed kennen.
- Laat studenten eerst in **tweetallen** overleggen. Geef de studenten de ruimte om wel of niet hun visie te delen. Forceer dit niet.

DE BALANS TUSSEN SAFE EN BRAVE SPACES

Sommige studenten ervaren Nederlandse onderwijsinstellingen niet langer als een 'safe space' vanwege de uitingen en gedragingen van hun medestudenten. Het onderstaande fragment uit *De Groene Amsterdammer* toont de complexiteit waarmee docenten geconfronteerd worden bij het balanceren tussen 'safe' en 'brave' spaces.

'We hebben begrepen dat een groot probleem in Nederland is dat mensen zich niet welkom of thuis voelen op bijvoorbeeld universiteiten. Dat is een vreselijk gevoel en niet acceptabel. Als een jood wordt gevraagd om zijn davidster af te doen is dat een probleem. Als een Palestijn te horen krijgt dat hij niet met een keffiyeh naar de universiteit mag komen, omdat het radicaal is of terrorisme steunt, dan is dat niet oké. Omdat dat hun cultuur is. Ik denk dat leraren voor een sfeer moeten zorgen waarin iedereen zich veilig voelt en waar politieke kritiek niet als wapen wordt gebruikt. Dat smooit het gesprek. En het is oké voor een student om te zeggen: "Ik steun Palestina" of "Free Palestine" zonder dat andere mensen zich daardoor beledigd voelen. Het is oké.'

'Maar hoe zorg je ervoor dat iemand zich ergens thuis voelt als diegene zich niet op zijn gemak voelt zodra iemand zegt: "Free Palestine"?' vraagt Noa. 'Hoe creëer je een safe space voor iedereen? Dat lijkt tegenwoordig bijna onmogelijk, een safe space is subjectief.'

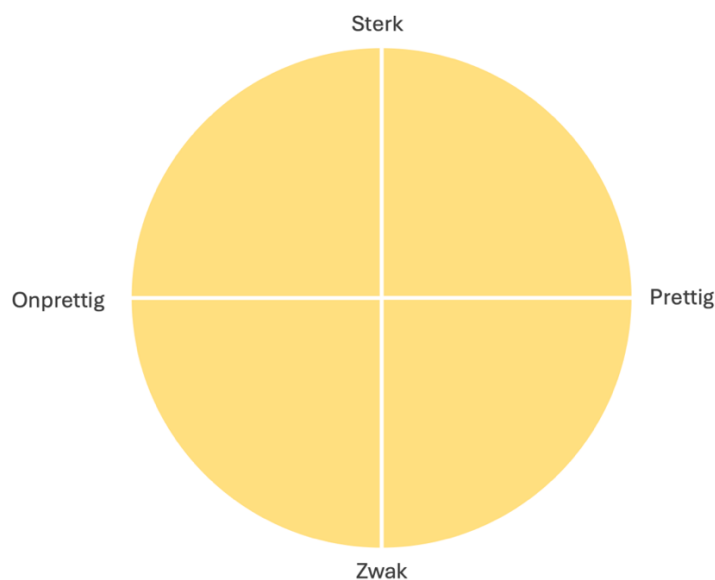
En: 'Als iemand zegt: "Ik voel me niet veilig omdat hij de Israëlische vlag draagt", dan moeten we werken aan die lichtgeraaktheid. Het is oké om te leven in een ruimte waarin een scala aan meningen wordt geuit, en het is goed om te beseffen dat je niet van suiker bent en smelt door een andere mening. Er is een generatie die zich onveilig voelt. We moeten de vraag stellen: waarom? Maar we moeten hen ook de tools geven om met een wereld om te gaan waarin het zien van de davidster of de Palestijnse vlag normaal is.'

Bron: Rasit Elibol en Or Goldenberg, 'Toch weer de brug oversteken', 9 oktober 2024,

2.4.1 Emotiekwadrant

Het emotiekwadrant kan uitkomst bieden om hoogoplopende emoties van studenten te kanaliseren en ruimte te bieden voor zelfexpressie.³³ Het kwadrant fungeert als een emotienetwerk, waarbij studenten inzicht krijgen in de verscheidenheid aan emoties die binnen de groep leven. Het visualiseren van deze emoties zonder ze te problematiseren, stimuleert een open dialoog.

- **Doelen:** Emotioneel en visueel ruimte creëren voor verschillende perspectieven
- **Waarom:** Doordat het kwadrant blootlegt hoe verschillend mensen zich kunnen voelen bij of over hetzelfde thema, kan deze werkvorm de studenten op een ander niveau aanzetten tot nadenken over de eigen mening. Bovendien is het een veilige werkvorm, omdat studenten zelf bepalen wat ze wel of niet willen delen. Tot slot kunnen studenten met het emotiekwadrant non-verbaal hun mening uiten en zien wie van hun medestudenten er net zo over denkt als zijzelf.
- **Wie:** Je kunt de werkvorm aanpassen aan verschillende doelgroepen door te variëren met de complexiteit van de casus.
- **Wanneer:** Het emotiekwadrant kan ook ingezet worden in aanloop naar en na afloop van een werkvorm over een conflict. Na het leren over de achtergrond en het conflict, kunnen studenten terugkijken naar de plek van hun post-its en bespreken hoe hun emoties zijn veranderd. Dit helpt hen te reflecteren op hun eigen gevoelens en die van anderen in het licht van nieuwe informatie.



Figuur 2. Emotiekwadrant

³³ Dit kwadrant is gebaseerd op 'emotienetwerken', zoals ontwikkeld door de De Reinwardt Academie (H. Dibbitts) en Imagine IC (M. Willemsen). Zie ook <https://www.reinwardt.ahk.nl/lectoraat-cultureel-erfgoed/emotienetwerken/>.

Uitvoering

Stap 1. Teken op een groot vel papier een kwadrant met twee assen. De horizontale as geeft onprettige en prettige emoties weer. De verticale as geeft de intensiteit van de gevoelde emoties weer (sterk en zwak).

Stap 2. Vraag studenten om hun persoonlijke emoties en gedachten over een actueel onderwerp, zoals de situatie in Gaza, op post-its te schrijven.

Stap 3. Laat studenten hun post-its op het kwadrant plakken, afhankelijk van hoe ze hun emoties categoriseren. Dit helpt hen om hun gevoelens visueel te ordenen en te delen in een groepssetting.

2.4.2 Woordweb

Een woordweb kan een effectieve werkvorm zijn om een gesprek over een sensitief onderwerp of polariserend conflict te starten en kritische reflectie en betrokkenheid aan te moedigen. Je vraagt studenten hierbij om hun associaties met het conflict te delen.

Een gevaar bij deze werkvorm kan zijn dat studenten dingen zeggen die provocerend, onjuist of onwenselijk zijn. Als docent moet je bepalen wat je daarmee doet. Als je deze uitspraken opschrijft, kan je de indruk wekken dat onjuiste of provocerende uitspraken toch welkom zijn en dat alle informatie dezelfde waarde heeft. Let hier dus op.

- **Doelen:** Het activeren van voorkennis, het stimuleren van reflectie, het begrijpen van verschillende perspectieven en het bevorderen van een open en respectvolle dialoog.
- **Waarom:** Om studenten op een gestructureerde manier hun gedachten, emoties en kennis te laten delen, en om het onderwerp vanuit meerdere invalshoeken te verkennen.
- **Wie:** Studenten en de docent, waarbij de docent als gespreksleider en facilitator optreedt.
- **Wanneer:** Bij de start van een discussie over een gevoelig of polariserend onderwerp, om voorkennis te activeren en een kader voor verdere discussie te bieden.

Uitvoering

Stap 1. Begin met een korte inleiding over het conflict, bijvoorbeeld naar aanleiding van wat een student vertelt of wat er in het nieuws is geweest. Leg uit dat het doel van de werkvorm is om gedachten, gevoelens en associaties rondom het onderwerp te verkennen, zonder dat er direct sprake hoeft te zijn van oordelen of confrontaties.

Stap 2. Zet het sensitieve onderwerp centraal op papier of het bord.

Stap 3. Werk vanuit associaties. Vraag de studenten om individueel of in kleine groepjes woorden of korte zinnen te noemen die bij hen opkomen als ze aan het centrale begrip denken. Dit kan van alles zijn, zoals:

- Gevoelens: angst, verdriet, machteloosheid
- Beelden in de media: nieuws, vluchtelingen, vernietiging
- Perspectieven: politiek, religie, cultuur
- Oorzaken en gevolgen: kolonialisme, economische belangen, humanitaire crisis

Stap 4. Schrijf de bijdragen in steekwoorden op. Laat studenten vervolgens zelf de associaties via lijnen met elkaar verbinden. Dit visualiseert de complexiteit en gelaagdheid van het onderwerp.

Stap 5. Studenten moeten de verbanden uitleggen. Waarom hebben ze bepaalde woorden gekozen en hoe hangen deze samen met andere termen in het woordweb?

Stap 6. Stel open vragen om dieper in te gaan op bepaalde onderdelen van het conflict. Doe dit bijvoorbeeld via onderstaande vragen en moedig studenten aan naar elkaar te luisteren en verschillende perspectieven te onderzoeken en uit te wisselen:

- Wat denk je dat de impact is van dit aspect van het conflict op de betrokken mensen?
- Waarom denk je dat dit woord een belangrijke plek heeft in het geheel?

Stap 7. Bespreek hoe het woordweb het inzicht in het conflict beïnvloedt. Wat hebben de studenten geleerd of wat zien of denken ze nu anders? Ook kan je de studenten ter reflectie vragen hoe het conflict en de bijbehorende associaties verband houden met de opleiding of het vak.

2.4.3 Denken, delen, uitwisselen

Een andere vorm van het woordweb is de 'denken, delen, uitwisselen' werkvorm. Het doel van deze werkvorm is dat studenten tot een gezamenlijk antwoord komen en daarbij een breder begrip van en perspectief op het vraagstuk of conflict in kwestie ontwikkelen.³⁴ Studenten kunnen, indien gewenst, gebruik maken van een digitaal canvas (bijvoorbeeld Microsoft Whiteboard) om antwoorden te delen.

³⁴ Interview Annelotte Janse met 1, 8 oktober 2024; "Denken, delen, uitwisselen," Hogeschool van Amsterdam, <https://activitool.nl/werkvormen/denken-delen-uitwisselen/>.

- **Doelen:** Samenwerken om tot een gezamenlijk antwoord te komen, breder begrip ontwikkelen en diverse perspectieven op het vraagstuk verkennen.
- **Waarom:** Om studenten te stimuleren kritisch na te denken, ideeën te delen en samen te werken aan het verdiepen van inzicht in het onderwerp.
- **Wie:** Studenten werken individueel, in duo's of kleine groepen, en wisselen daarna hun antwoorden uit in een plenaire setting met de docent als facilitator.
- **Wanneer:** Tijdens de verkenning of verdieping van een vraagstuk of conflict, met name wanneer samenwerking en het delen van perspectieven centraal staan.

Uitvoering

Stap 1. Laat studenten individueel nadenken over een stelling of vraag.

- Wat denken jullie dat er aan de hand is in ..., of wat ligt er volgens jullie ten grondslag aan het conflict?
- Waarom is dit zo heftig voor bepaalde minderheidsgroepen of betrokken partijen, denken jullie?

Stap 2. Laat studenten hun antwoorden bespreken in kleine groepjes. Hierbij moeten ze letten op de overeenkomsten en verschillen tussen de antwoorden en kunnen ze discussiëren over de verschillende perspectieven.

Stap 3. Laat de groepjes hun gezamenlijke antwoord uitwisselen. De kleine groepjes gaan hierbij met elkaar in gesprek over de gevonden antwoorden. Het is van belang dat de woordvoerder van het groepje niet het eigen antwoord, maar het groepsantwoord presenteert. Dat kan sneller nuance en moderatie aanbrengen.³⁵ Laat de groepjes elkaars antwoorden analyseren en kritisch bevragen. Eventueel kunnen de groepjes hun antwoorden in relatie tot elkaar presenteren.

2.5 Het gesprek sturen door te faciliteren

Als docent is het van belang om een actieve gespreksleider te zijn die het gesprek en het luisteren naar elkaar stuurt.

2.5.1 Begrens

Bij provocerende en controversiële opmerkingen is het van belang dat je de student begrenst. Dat kan op verschillende manieren, deels afhankelijk van het type gedrag.

- **Geef aan** dat niet alle perspectieven binnen de wet vrijelijk uitgedragen kunnen en mogen worden. Studenten mogen boos zijn en ze mogen daarover

³⁵ Interview Annelotte Janse met 1, 8 oktober 2024.

praten, maar wel binnen het kader van de vooraf afgesproken gespreksregels. De grenzen van de democratische rechtsstaat, of bijvoorbeeld Artikel 1 van de Grondwet, kunnen ook gebruikt worden om een begrenzend kader aan te brengen in de onderwijssetting.³⁶ Artikel 1 biedt rechten, maar ook plichten (zie [1.3 Kernwaarden in de praktijk brengen](#)).

- **Hou het onderscheid tussen mening en feit in de gaten.** Probeer het juiste moment van optreden te herkennen: geef een student eerst de ruimte om het hart te luchten alvorens een misvatting of feitelijke onjuistheid te corrigeren die mogelijk emoties en meningen beïnvloedt.³⁷
- **Hou consequent duidelijke grenzen aan** bij beledigend, discriminerend en racistisch taalgebruik. Gebruik hiervoor een zin zoals: 'Ik wil graag naar je luisteren en dat lukt niet als je deze woorden gebruikt. Dat is jammer, want volgens mij heb je goed nagedacht over dit onderwerp.'³⁸ Hiermee toon je ook direct aan dat je wel wil luisteren naar de student. Vaak steekt er iets achter een provocerende uitspraak van een student en weet de student zelf ook wel dat die confronterend is.
- Begrens een provocerende of kwetsende opmerking vanuit de **beroepsspecifieke, vakinhoudelijke en professionele rol** waartoe studenten worden opgeleid.³⁹ Dit kan je doen met een opmerking als 'deze mening en uitspraak kunnen professioneel gezien niet door de beugel, dat is niet acceptabel als je dit beroep uitvoert'. Vervolgens kan je de klas betrekken bij dit reflectiemoment door medestudenten te laten reflecteren op de vraag waarom het nodig is om het gesprek na een dergelijke opmerking stil te leggen vanuit professioneel en vakinhoudelijk oogpunt.
- **Begrens vanuit je eigen mensbeeld**, met een opmerking als: 'zo gaan we niet met elkaar om, hier trek ik een grens'. Dit kan je ook doen als je merkt dat studenten door een uitspraak van een medestudent het gevoel krijgen 'dat ze er niet mogen zijn'.⁴⁰
- Tegelijkertijd—en dit staat enigszins op gespannen voet met het bovenstaande en is ook afhankelijk van de specifieke situatie—is het ook van belang om een student **niet direct af te straffen**. Vraag in plaats daarvan naar de argumenten of hoe iemand bij het standpunt is gekomen. Markeer ook wat de opmerking of het standpunt betekent voor medestudenten.⁴¹

2.5.2 Nodig uit

Nodig studenten ook uit tot gesprek, door een open uitwisseling van ideeën en respect voor andere meningen aan te moedigen. Dat kan je op de volgende manieren doen:

³⁶ Interview Annelotte Janse met 1, 8 oktober 2024.

³⁷ Radstake, *Handleiding bij de docenttraining*.

³⁸ Stichting School en Veiligheid, "E-learning Dialoog onder druk," <https://www.schoolveiligheid.nl/e-learning-dialoog-onder-druk/>.

³⁹ Interview Annelotte Janse met 4, 2024.

⁴⁰ Interview Annelotte Janse met 2 en 4, 2024.

⁴¹ Interviews Annelotte Janse met 4, 5, en 7, 2024.

- **Benader onenigheid positief:** benoem dat het niet met elkaar eens zijn een mogelijkheid is om je kennis uit te breiden.
- **Geef studenten op een veilige manier het woord.** Vraag bijvoorbeeld niet aan studenten uit gemarginaliseerde groepen of aan getraumatiseerde studenten (bijvoorbeeld vluchtelingen) om hun ervaringen en het perspectief van 'vluchtelingen of de hele groep' te vertegenwoordigen.
- **Sla provocerende uitspraken niet meteen plat** als ze binnen de afgesproken kaders vallen. Vaak schuilt achter zo'n uitspraak de behoefte van een student om gezien en gehoord te worden.⁴² Benoem daarom dat de gebruikte taal niet oké en/of onnodig provocerend is en vraag welke zorgen, verontwaardiging of angsten er achter de uitspraak schuilgaan. Als de student duidelijk doorheeft een fout te hebben gemaakt, kan je diegene vragen om te proberen de vraag of opmerking anders te verwoorden. En als de groep zich roert naar aanleiding van de verkeerde opmerking, kan je dit collectief uitvragen:
 - Kunnen we achterhalen waarom de eerste formulering van X zo problematisch aanvoelde?
 - X zei dit. Ik heb het gevoel dat dit sommigen van ons heeft beledigd. Waarom zou dat zo zijn?

Pas hierbij op voor **relativisme**. Bij bepaalde uitspraken moet je als docent een grens trekken; het is immers niet de bedoeling dat een complottheorie evenveel waarde of aandacht krijgt. Aan multiperspectiviteit zit namelijk ook een grens. Waar en wanneer je die grens moet trekken is afhankelijk van de vraag of een onderwerp open of gesloten is. Dat bespreken we bij **de grenzen van multiperspectiviteit**.

2.5.3 Verplaats het gesprek naar het midden

Soms raakt een discussie verhit wanneer verschillende tegenpolen de boventoon voeren. De studenten die de meest uitgesproken opmerkingen maken, vertegenwoordigen vaak een minderheid. In zo'n situatie kan het helpen om de focus te verleggen naar het midden, waar vaak gematigde meningen liggen. Benadruk hierbij de overeenkomsten tussen standpunten in plaats van de verschillen uit te vergroten. Zo vermijd je polarisatie.

Een mogelijk gespreksformat hiervoor is:⁴³

- Als ik naar je luister, is vanuit jouw perspectief ...
- En als ik naar jou luister, is het vanuit jouw perspectief ...
- En als ik dat zo naast elkaar zet, hoor ik dat jullie samen een overeenkomst vinden in ...

⁴² "Six Ways to Handle Student Challenges," Learning for Justice, <https://www.learningforjustice.org/professional-development/six-ways-to-handle-student-challenges>.

⁴³ Interview Annelotte Janse en Bjorn Wansink met Deel de Duif, 30 oktober 2024.

- Wie ziet nog meer overeenkomsten?

Let ook hierbij op [de grenzen van multiperspectiviteit](#) en de kans op [relativisme](#).

2.5.4 *Betrek het stille midden*

Het merendeel van de studenten zwijgt niet omdat ze geen mening hebben, maar omdat ze twijfelen, de kwestie buiten hun ervaring ligt, of omdat hun standpunten genuanceerder zijn.

- **Erken nuance.** Laat merken dat je de waarde van genuanceerde meningen inziet. Benoem dat niet iedereen zich comfortabel voelt met extreme standpunten en dat het juist de genuanceerde perspectieven zijn die vaak tot diepere inzichten leiden.
- **Stimuleer reflectie.** Geef de studenten de tijd om na te denken voordat ze reageren. Soms is stilte niet het gevolg van onwil, maar van de behoefte om een weloverwogen mening te formuleren. Een korte pauze na een vraag kan helpen om iedereen de ruimte te geven om te reageren.
- **Maak kleinere groepen.** Studenten voelen zich vaak comfortabeler om hun mening te geven in kleinere groepen. Door de klas op te splitsen of studenten (eerst) te laten werken in twee- of viertallen, kun je als docent de drempel verlagen voor het stille midden om actief deel te nemen aan de discussie. Wissel de samenstelling van de groepjes regelmatig, zodat de studenten met verschillende perspectieven in aanraking komen.
 - Het werken in kleinere groepjes kan bijdragen aan een veilige leeromgeving, omdat studenten zich vaak vrijer voelen om hun mening te delen dan in een klassikale setting. Het vormen van deze groepjes vraagt soms wel om doordachte keuzes van de docent. Een belangrijke overweging is of studenten worden gekoppeld aan klasgenoten waarmee ze al een connectie hebben, of juist aan anderen met wie ze minder vertrouwd zijn. Beide opties hebben voordelen: bekende groepen kunnen zorgen voor comfort, terwijl diverse samenstellingen een bredere uitwisseling van perspectieven bevorderen. Het vinden van de juiste balans is hierin essentieel. Denk hier van tevoren over na.
- **Bevestig dat zwijgen niet betekent dat iemand geen mening heeft.** Benoem expliciet dat zwijgen niet gelijkstaat aan het hebben van geen mening. Nodig studenten bijvoorbeeld uit om hun mening op te schrijven. Geef daarbij aan dat je nieuwsgierig bent naar de meningen van degenen die nog niet gesproken hebben en dat je hun perspectieven waardeert.

2.5.5 *Vraag actief door*

Als gespreksleider kan je actief doorvragen om kritisch denken aan te moedigen:

- Waarom vind je dit?
- Hoe komt dat?

- Kun je een voorbeeld geven?
- Is dat altijd zo?

Aan de hand van onderstaande vragen kan je ruimte creëren voor invalshoeken die niet benoemd zijn.⁴⁴

- Wat ontbreekt er volgens jou in het gesprek?
- Hoe heeft je eigen denken over deze kwestie zich ontwikkeld?
- Woorden zijn krachtig: wie bewonder je om de manier waarop ze over het conflict hebben gesproken en waarom?
- Welke vraag moeten we stellen die nog niet gesteld is?
- Wat zou de rol van onze hogeschool kunnen zijn in dit conflict?
- Welke perspectieven van welke groepen hebben we niet gehoord? Waarom zou dat zo zijn? Kunnen we deze perspectieven een plaats geven in het gesprek?

DE GRENZEN VAN MULTIPERSPECTIVITEIT

Niet alle onderwerpen zijn geschikt voor een open dialoog. Onderzoekers Diana Hess en Paula McAvoy maken een onderscheid tussen open en gesloten onderwerpen.¹ Bij **open onderwerpen** kan je als docent een open gesprek faciliteren, waarbij studenten legitieme voor- en tegenargumenten aandragen. Over dit soort onderwerpen bestaat eveneens een levendig debat in de bredere samenleving of wetenschappen.

Gesloten onderwerpen lenen zich niet voor een open dialoog. Hier dien je als docent stelling in te nemen; er bestaat immers een gevestigd en breed gedeeld antwoord. Dit betekent niet dat er geen mensen zijn met een ander perspectief op het onderwerp, maar deze kun je beter niet toelaten in de klas. Let erop dat je bij een gevestigd antwoord nooit het 'andere perspectief' als een redelijk alternatief presenteert. Zo leren studenten hoe je beschikbaar bewijsmateriaal beoordeelt en dat je een stelling moet accepteren als het bewijsmateriaal volstaat. Het bestaan van de Holocaust is een **voorbeeld** van een gesloten onderwerp dat niet ter discussie staat. Ontkenning van de Holocaust kan wel als onderwerp besproken worden, maar niet als 'een ander perspectief' op deze gebeurtenis. Geef ontkenning dus geen podium en leg liever de strafbaarheid van Holocaustontkenning uit.

Hess en McAvoy maken nog een extra onderscheid: **empirische en politieke onderwerpen**. De eerste categorie kan beantwoord worden via systematisch wetenschappelijk onderzoek. Politieke onderwerpen zijn niet zomaar empirisch op te lossen, omdat ze een morele en subjectieve dimensie bevatten.

⁴⁴ "Teacher Guideline: Israel-Palestine discussions in the classroom," VU, 25 oktober 2023, p. 4, <https://vu.nl/en/news/2023/teacher-guideline-israel-palestine-discussions-in-the-classroom>; "Making the Most of 'Hot Moments' in the Classroom," Northern Illinois University, https://crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/HotMomentsHandoutcrlt.umich.edu.pdf.

Type onderwerp	Definitie
Open empirische vraag	Een vraag die met bewijsmateriaal kan worden beantwoord, maar waarover wetenschappelijke discussie gaande is.
Gesloten empirische vraag	Een vraag die grotendeels beantwoord is met wetenschappelijk bewijs.
Open politieke vraag	Een vraag waarover in de samenleving verschillende meningen bestaan ten aanzien van het te voeren beleid.
Gesloten politieke vraag	Een vraag waarover grotendeels eensgezind bestaat ten aanzien van het te voeren beleid.

Voorbeelden van open onderwerpen:

- De sluiting van de scholen tijdens de COVID-pandemie (open politiek)
- De herkomst van het COVID-virus aan het begin van de pandemie (open empirisch)
- Het stikstofbeleid (open politiek)

Voorbeelden van gesloten empirische en politieke onderwerpen:

- Het veroordelen van terrorisme (gesloten politiek)
- Het bestaan van de Holocaust en Holocaust-ontkenning (gesloten empirisch)
- Het bestaan van klimaatverandering en -problematiek (gesloten empirisch)
- De ontoelaatbaarheid van racisme en discriminatie (gesloten politiek)
- Het bestaan van corona (gesloten empirisch)

Het open en gesloten karakter van een onderwerp is ook tijd- en plaatsgebonden. Waar het bezit op vuurwapens in Nederland een gesloten onderwerp is, ligt dit anders in de VS.

Bron: D.E. Hess en P. McAvoy, *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education* (New York: Routledge, 2015): 159-181.

2.6 Het gesprek afsluiten en evalueren

2.6.1 Evalueren met de klas

Aan het einde van het gesprek is het van belang om de belangrijkste punten nogmaals samen te vatten.⁴⁵ Dat vormt de basis om vervolgens gezamenlijk terug te kunnen

⁴⁵ L. Meijs, F. Nollet en B. Brinkman, *Reader training Dialoog onder Druk! Begrenzen en uitnodigen: de docent als regisseur van de dialoog in de klas* (Stichting School en Veiligheid, 2018); Van Alstein, *Omgaan met controversie en polarisatie in de klas*.

kijken op de discussie. Doe dat aan de hand van de volgende vragen, die inzicht verschaffen in de manier waarop studenten het gesprek ervaren hebben:

- Hoe vonden jullie het om over het onderwerp te praten?
- Hoe vonden jullie de discussie verlopen?
- Wat nemen jullie mee uit de discussie?
- Zijn we dichterbij een antwoord gekomen op ...?
- Hebben we bepaalde vragen niet behandeld?
- Zijn sommige vragen onbeantwoord gebleven?
- Willen jullie het gesprek op een later moment voortzetten en op welke manier?
- Wie wil actief iets gaan doen met dit onderwerp? (De Nederlandse democratie biedt verschillende opties aan studenten om invloed uit te oefenen. Het is belangrijk dat studenten dit weten en voelen, omdat het ook hun democratische betrokkenheid vergroot.)
- Ik vond het best lastig, hoe vonden jullie het gaan? Ik zou graag feedback van jullie ontvangen.
- Hoe hebben jullie het gesprek ervaren? Waren er momenten die je als prettig, moeilijk of waardevol hebt ervaren?
- Vonden jullie dat er voldoende ruimte was om je mening of gevoel te delen? Waarom wel of niet?
- Hoe vonden jullie de sfeer tijdens het gesprek? Wat zouden jullie graag anders zien?
- Over welke punten of perspectieven denk je nog steeds na, en waarom?
- Wat vond je goed gaan in het gesprek? Zijn er dingen die anders of beter hadden gekund?
- Heb je iets nieuws geleerd, of heeft het gesprek je manier van denken veranderd over het onderwerp?
- Hoe kunnen we deze gesprekken in de toekomst verbeteren om nog meer waardevol en respectvol te zijn voor iedereen?

De antwoorden en reflecties op deze vragen bieden tot slot ook aanknopingspunten voor een volgend gesprek.

2.6.1 Evalueren voor jezelf

Ook kan het helpen om na afloop een moment de tijd te nemen om zelf te reflecteren op het gesprek en te bedenken wat je een volgende keer hetzelfde of juist anders zou willen doen. Hieronder staan enkele vragen die je hierbij kan gebruiken:

- Hoe voelde ik me tijdens het bespreken van dit onderwerp, en hoe heeft dat mijn manier van lesgeven beïnvloed?
- Heb ik voldoende ruimte geboden voor studenten om hun mening, emoties of twijfels te delen? Hoe merkte ik dat?

- Welke reacties van studenten vielen me op, en hoe reageerde ik daarop? Had ik op anders kunnen reageren? Gebruik hiervoor het [reactiekwadrant](#).
- Waren mijn instructies en afspraken aan het begin van het gesprek duidelijk genoeg om een veilige omgeving te creëren?
- Heb ik signalen van ongemak, spanning of onbegrip bij studenten opgemerkt? Hoe ben ik daarmee omgegaan?
- Welke feedback heb ik ontvangen van studenten over hoe zij het gesprek hebben ervaren? Wat kan ik daarvan meenemen voor toekomstige lessen?
- Wat ging goed in het gesprek en waar merk ik dat ik mezelf verder in kan ontwikkelen? Welke ondersteuning of kennis heb ik daarvoor nodig?

DEEL DE DUIF

Deel de Duif is het dialooginitiatief van twee islamitische en twee joodse jongeren. Op 11 oktober ontmoetten Boaz, Noa, Oumaima en Selma elkaar in de ambtswoning van de Amsterdamse burgemeester Femke Halsema. Daar waren ze uitgenodigd om, vanuit hun achtergrond in interreligieuze dialoogvoering, te praten over de terroristische aanslag van Hamas op 7 oktober 2023 en de daaropvolgende militaire operatie van Israël in Gaza. Sindsdien gaat Deel de Duif tijdens lesbezoeken aan basisscholen tot universiteiten op zoek naar de overeenkomsten tussen mensen, jong en oud, islamitisch, joods of anders. Hun boodschap is: hoewel verschillende waarheden naast elkaar bestaan, kan je het met elkaar op respectvolle wijze oneens zijn en kan je je samen hardmaken tegen burgerslachtoffers en voor een rechtvaardige oplossing voor iedereen. Voor deze handleiding spraken we met Boaz over de vraag wat docenten in het hbo kunnen leren van hun aanpak bij het voeren van gesprekken over sensitieve onderwerpen.

Hoe gaat Deel de Duif te werk?

Deel de Duif werkt intuïtief en is gaandeweg zoekende naar de juiste balans, ook met het oog op de veranderingen en ontwikkelingen waaraan de oorlog tussen Hamas en Israël en de conflictuitbreiding met Libanon en Iran onderhevig zijn.

Deel de Duif gaat als duo's het hoorcollege of de werkgroep in. De duo's openen vaak met de boodschap dat studenten hen alles mogen vragen. Dan stellen ze vragen als: 'wat weten jullie over de islam, wat weten jullie over het jodendom, wat zijn de verschillen en wat zijn de overeenkomsten?' Vervolgens vraagt Deel de Duif naar de bestaande kennis over het conflict in het Midden-Oosten en vult aan waar nodig. Daarna verplaatst de focus van het gesprek zich naar de verschillende geloofsgemeenschappen in Nederland: 'Waarom ligt het gevoelig bij moslims in Nederland? Waarom ligt het gevoelig bij Joden in Nederland? Waarom bij anderen misschien ook?' Tot slot stellen ze studenten vragen als: 'Wat zie je op sociale media hierover' en 'vind je het zelf lastig om hierover in gesprek te gaan, waarom wel, en waarom niet? En gaan jullie hierover in gesprek met anderen?' Het doel van deze vragen is niet zozeer om het met elkaar eens te worden, maar om het gesprek aan te gaan, zodat 'je elkaar in ieder geval iets beter begrijpt'.

De Zes Gespreksregels van Deel de Duif

1. Praat vanuit jezelf als individu.
2. Zoek de overeenkomsten ondanks de meningsverschillen.
3. Niemand heeft een monopolie op de waarheid. Er kunnen meerdere waarheden naast elkaar bestaan.
4. Luister echt naar elkaar in het gesprek. Het is geen debat om elkaar te overtuigen.
5. Blijf respectvol en toon begrip voor elkaar.
6. Maak ruimte voor emoties en gun elkaar een eigen perspectief.

Voor welke uitdagingen komt Deel de Duif te staan?

Pedagogische kwetsbaarheid

Deel de Duif komt ook voor uitdagingen te staan. Soms vragen studenten aan de duo's wat zij van het conflict vinden, of het een genocide is en of ze een oplossing hebben. Wanneer dat gebeurt, spreken de duo's eerst vanuit zichzelf en daarna vanuit de verbinding met de ander: 'Dan zeggen we: "nou, vanuit mijn perspectief is het dit en dit, omdat zus en zo" en "vanuit mijn perspectief is het dit en dit want..."', maar "we vinden wel allebei dat ...". Voor docenten geldt dezelfde vraag: 'hoe kwetsbaar stel je je op'? Soms schuurt een gesprek en doet het pijn. Een docent kan de gevoeligheid en de moeilijkheid van het onderwerp bespreekbaar maken met de zin: 'iedereen zit hier met de beste intenties maar misschien [ook] wel met bepaalde emoties'.

De rol van taal

Taal speelt een cruciale rol in het betrokken houden van een uiteenlopende groep studenten. Specifieke woordkeuzes kunnen namelijk een sterke voorwaarde voor betrokkenheid zijn, maar ook een splijtzwam vormen. Voor een deel van de studenten kan het woord 'genocide' of de uitspraak 'free Palestine' een voorwaarde zijn om deel te nemen aan een gesprek. Maar voor een ander deel werken die woorden juist afstotend, waardoor ze afhaken. Dergelijke woordkeuzes kunnen er ook toe leiden dat islamitische studenten het gevoel krijgen 'dat ze het er niet over mogen hebben'. Andersom geldt dat Joodse studenten zich ook 'onbegrepen kunnen voelen' als er op een bepaalde manier over het conflict gesproken wordt. Taal is dus niet neutraal en woordkeuze doet ertoe. Daarvoor moet een docent oog hebben. Uit de voorbeelden die Boaz aanhaalt, blijkt dat een docent in zo'n geval iets kan zeggen over de gevoeligheid van een term en de keuze voor het al dan niet gebruiken van een term kan toelichten.

De rol van geschiedenis

Omdat het Israëlisch-Palestijns conflict zo langdurig en complex is, kan geschiedenis ook verdelend werken. Het kan dan effectiever zijn om multiperspectiviteit te benadrukken. De duo's van Deel de Duif vertellen bijvoorbeeld dat ze zijn opgegroeid 'met bepaalde verhalen, met een bepaalde waarheid en met een bepaalde geschiedenis'. Daarmee willen ze laten zien dat andere posities onderbelicht kunnen blijven.

Conclusie

De dialooggerichte aanpak van Deel de Duif benadrukt het belang van een veilig, open klasklimaat en zorgvuldige taalkeuzes om onderling begrip te bevorderen zonder het gesprek te polariseren. Daarmee biedt de werkwijze van Deel de Duif een waardevol kader om het moeilijke gesprek aan te gaan. Door het gesprek te openen en studenten actief uit te nodigen hun vragen en emoties te delen, ontstaat een omgeving waarin begrip centraal staat in plaats van consensus. Voor docenten betekent dit dat ze niet alleen kennisoverdragers zijn, maar ook begeleiders die ruimte maken voor complexe gesprekken waarin emoties en perspectieven uiteenlopen.

Meer weten over Deel de Duif?

Bekijk dan de volgende links:

- Website: www.deeldeduif.com
- Insta-account: @deeldeduif
- LinkedIn: <https://www.linkedin.com/company/deel-de-duif/>

Deel 3. Wat is de historiserende methode en hoe pas je die toe?

3.1 Wat is historiseren?

Recent onderzoek naar de effecten van TerInfo's historiserende methode onder leerlingen op de middelbare school liet zien dat het vergroten van de feitelijke en historische kennis over terrorisme, over wat je zelf kan doen tegen terrorisme en wat politie en veiligheidsdiensten doen om aanslagen te voorkomen kan helpen om angst voor terrorisme te verminderen.⁴⁶ Door stil te staan bij de historische ontwikkeling van een conflict en voorbeelden uit het verleden te laten zien, pauzeer je als het ware de tijd en creëer je afstand tussen jongeren en het hier en nu. Het verleden schuift dan even voor het heden en neemt daarmee iets weg van de onmiddellijke pijn en verwarring.⁴⁷ De gecreëerde afstand haalt dus de angel uit de discussie en boosheid, maar ook uit directe emoties als shock en paniek.⁴⁸

Als er een aanslag wordt gepleegd, een oorlog uitbreekt of een andere disruptieve gebeurtenis plaatsvindt, hebben mensen het gevoel van schok en urgentie. 'Er moet NU wat gebeuren', is vaak de dominante gedachte. En wat er is gebeurd, lijkt ongeëvenaard. Op zulke momenten komt er veel informatie af op studenten via (sociale) media. Deze informatiestroom is lastig te filteren en we zijn geneigd om vast te houden aan bepaalde kaders. TerInfo zet hier het historiserend kader tegenover. Als we namelijk uitzoomen, zetten we de gebeurtenis in historische context. Dan zien we dat er een bepaalde aanloop is geweest naar een terroristische aanslag of het uitbreken van een oorlog. Dit helpt om verbanden tussen het verleden en het heden bloot te leggen en relateert de schok van hedendaagse gebeurtenissen. Deze manier van uitzoomen en in de tijd plaatsen noemen we ook wel historiseren.

Zo laten we met de historiserende benadering bijvoorbeeld zien dat terrorisme en geweld niets nieuws zijn, maar een historische ontwikkeling hebben doorgemaakt en dat we kunnen leren van hoe we er als samenleving in het verleden mee omgingen. Door te vragen naar wat er eerder in de geschiedenis van het conflict of het type disruptieve gebeurtenis is gebeurd, kan de historiserende methode afstand creëren tot het conflict en de gebeurtenis.

⁴⁶ Bammens et al., "Teaching Terrorism"; P. Krause, D. Gustafson, J. Theriault en L. Young, "Knowing is Half the Battle: How Education Decreases the Fear of Terrorism," *Journal of Conflict Resolution* 66, no. 7-8 (2022): 1147-1173; J. Theriault, "Know Thy Enemy: Education About Terrorism Improves Social Attitudes Toward Terrorists," *Journal of Experimental psychology* 146, no. 3 (2017): 305-317.

⁴⁷ B.G.J. Wansink, M. Herinx, M. van der Werf en B. de Graaf, "Leerlingen weerbaar maken," *Kleio* 1 (2024): 14-17.

⁴⁸ B. de Graaf, N. Sterkenburg, J. Dijkstra en T. Glas, "Discussing Terrorism in the Classroom – Adopting an Empathizing and Historical Perspective: A Research Note," *Studies in Conflict & Terrorism* 47, no. 1 (2024): 98-114, 101.

Je kan historiseren ook gebruiken om te werken met historische analogieën. Dit zijn soortgelijke gebeurtenissen in het verleden, zoals historische [studentenprotesten](#) of [boerenprotesten](#), die je naast hedendaagse ontwikkelingen kunt leggen. In TerInfo's [les over grensoverschrijdende memes](#) trekken studenten analogieën tussen hedendaagse online memes en historische spotprenten. Zo leren studenten dat ook mensen in verleden met soortgelijke problemen hebben geworsteld. Het is wel belangrijk niet in presentisme te vervallen, wat wil zeggen dat je aandacht moet hebben voor de verschillen tussen heden en verleden.

De historiserende methode kan handvatten bieden om het heden in de langere geschiedenis te plaatsen en de huidige gebeurtenis te duiden als uitkomst van dat verleden. Tot slot ontstaat zo de mogelijkheid om te vragen of en, zo ja, wat er geleerd kan worden van het verleden. Op die manier kan de historiserende methode een moment van acuut conflict in perspectief plaatsen, waardoor jongeren meer grip kunnen krijgen op wat er om hen heen gebeurt en daarvoor minder angst kunnen ervaren.⁴⁹ Studenten leren hierdoor historisch te denken, waardoor ze de samenleving beter kunnen begrijpen.⁵⁰

3.2 Hoe historiseer je een heftige gebeurtenis in het nu?

Het historiseren van een complex conflict helpt om een gebeurtenis van meerdere kanten te benaderen en te leren hoe verschillende perspectieven op een complex conflict door de tijd heen zijn gegroeid.

Stap 1. Om dat op een goede manier toe te passen in de les, is het van belang om eerst je eigen positie te hebben bepaald (2.2) ten aanzien van de kwestie.

Stap 2. Daarna moet je peilen hoe het onderwerp leeft onder de studenten. Welke feiten of wilde verhalen hebben ze inmiddels al de klas in meegenomen, met welke emoties zijn ze op school gekomen? Als je de indruk hebt dat het onderwerp te gevoelig ligt om te bespreken, is het goed om eerst de-escalerende strategieën te gebruiken voordat je echt op de inhoud ingaat. Dit kan je doen door gezamenlijk vast te stellen waar jullie het allemaal over eens zijn, wat jullie bindt (zoeken naar common ground).

Stap 3. Uit ons eigen onderzoek en ervaringen blijkt dat het van doorslaggevend belang is om meteen een **gezamenlijke achtergrond en context** te creëren bij de bespreking van een controversiële kwestie. Belangrijk is dat een historiserende context helpt om actuele, zeer controversiële kwesties eerst vanuit een vogelperspectief te bekijken. Dat doe je door eerst langere lijnen te schetsen en te laten zien wat er eerder al is gebeurd. Daarna kun je op een feitelijke basis de controversiële kwestie bespreken. In dit kader kan je ook eerst aan de studenten vragen wat hun kennisstand is van de specifieke kwestie. Wat weten zij van het land waar bijvoorbeeld een aanslag heeft

⁴⁹ Bammens et al., "Teaching Terrorism"; B. de Graaf, "Op zoek naar historische betekenis in tijden van terreur. Terrorisme bespreekbaar maken in de klas," 18 november 2018.

⁵⁰ C. van Boxtel en J. van Drie, "Historisch denken en redeneren onderwijzen," *Kleio* 60, no. 5 (2019): 26-29.

plaatsgevonden, van de betrokken bevolkingsgroepen, of welke aanslagen er al eerder zijn geweest?

Stap 4. Vervolgens kan je de gebeurtenis in kwestie bespreken aan de hand van vragen als:

- Wat is er gebeurd?
- Wanneer is het gebeurd?
- Waar is het gebeurd?
- Waarom is het gebeurd?
- Wie zijn erbij betrokken?

Stap 5. Daarnaast kan je vragen stellen die helpen om de gebeurtenissen in context en op een tijdlijn te plaatsen:

- Zijn vergelijkbare gebeurtenissen eerder voorgekomen?
- Hoe gingen mensen toen om met deze gebeurtenis?
- Hoe hebben deze mensen de gebeurtenis toen beleefd?
- Zijn er historische verklaringen voor de gebeurtenis?

Aan de hand van deze vragen poogt de historiserende methode dus niet alleen een historische context voor een hedendaagse gebeurtenis te creëren, maar ook oorzaak-gevolg en verandering-continuïteit in kaart te brengen.

Stap 6. Bij sommige aanslagen en controversiële kwesties is het mogelijk om de historiserende methode te combineren met een pedagogisch gesprek over de normen en waarden die eveneens zijn aangevallen. Indien het onderwerp dat je wil bespreken zich hiervoor leent, kan je het onderstaande voorbeeld als aanknopingspunt gebruiken.

Voorbeeld bij stap 6. Bij de aanslag op de Franse leraar Samuel Paty in 2020 adviseerde TerInfo dat het ook van belang is om aan studenten te vragen wat zij weten over de manier waarop **grondrechten en vrijheden**, zoals de vrijheid van meningsuiting, in Nederland zijn geregeld. Laat ze een opsomming geven. En vraag ook of ze weten wat hier wel en niet mag. Het is soms verrassend hoe weinig besef studenten hebben van wat strafbaar is, en wat tot vervolging kan leiden. Het is ook belangrijk om te benoemen dat in een democratie ook machtsrelaties bevraagd en bekritiseerd kunnen worden binnen deze kaders. Vragen die hierbij kunnen helpen zijn:

- Waarom is het belangrijk dat burgers vrijheid van meningsuiting hebben?
- Waarom is belediging op grond van religie in een democratische rechtsstaat toegestaan?
- Hoe is het in Nederland geregeld met de positie van geloofsgemeenschappen versus de staat?

- Hoe moeten we in een democratie omgaan met intolerante meningen?
- Waarom is het belangrijk dat mensen in een democratie ook leiders met macht kunnen bevragen?

Pas deze vragen aan zodat ze aansluiten bij de kwestie die je wil bespreken.

Kerningrediënten. Het is in elk geval **cruciaal** om twee dingen vast te stellen met je klas wanneer je een heftige gebeurtenis historiseert. Stel ten eerste samen vast dat geweld, extremisme en terrorisme te allen tijde moeten worden afgewezen. Bespreek ten tweede het rechtsstatelijke kader zorgvuldig, inclusief het verschil tussen strafbare feiten en gevoelde belediging. Je beledigd voelen of boos zijn over kritiek op jouw religie of overtuiging, is iets dat je inhoudelijk en vreedzaam zult moeten verwerken en uiten. Het uiten van principes en regels die gebaseerd zijn op je geloof, overtuiging of ideologie zullen altijd de grenzen én vrijheden van de democratische rechtsstaat moeten respecteren.

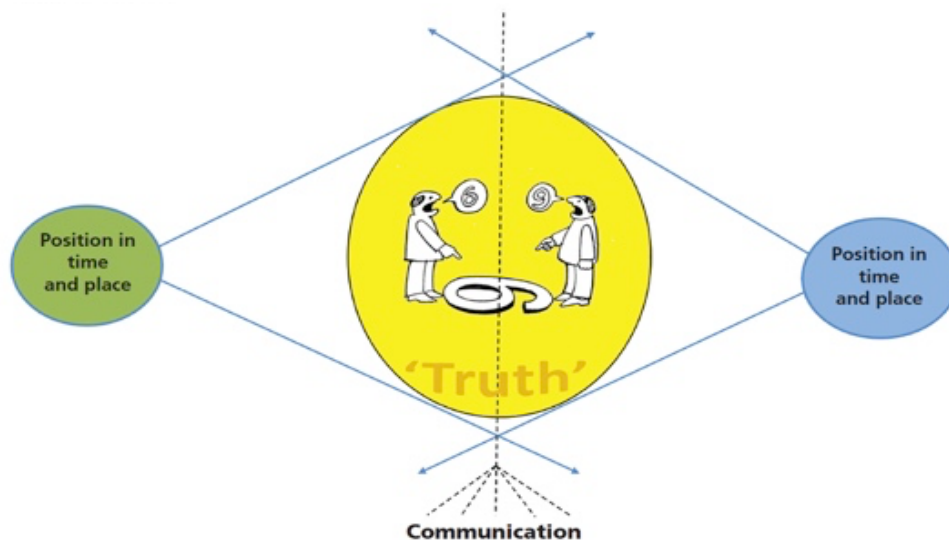
Samengevat dient de historiserende methode vier grotere doelen. Het tracht een **gemeenschappelijk referentiekader** te creëren over de feitelijke gebeurtenissen. Het helpt studenten bij het **interpreteren** van de feitelijke gebeurtenissen. Het stelt een **norm** over het gebruik van geweld, ideologie en vormen van discriminatie. Tot slot kan je aan de hand van de antwoorden ook nadenken met de studenten over wat je zelf kan doen om de groep en de samenleving **medemenselijk** en veilig te houden.

3.2.1 Multiperspectiviteit

Door te vragen naar betrokkenheid bij, omgang met en beleving van de gebeurtenis of het conflict in verleden en heden probeert de historiserende methode bovendien multiperspectiviteit aan te brengen. **Multiperspectiviteit** gaat over het bewust worden van verschillende perspectieven en beseffen dat we vanuit ons perspectief slechts één kant van het conflict zien. Het leert ons om vanuit meerdere invalshoeken naar problemen te kijken, waardoor we onze blik op een situatie kunnen nuanceren en verdiepen.

Het doel is niet om gelijk te krijgen of anderen te overtuigen, maar om begrip te ontwikkelen voor de diversiteit aan standpunten. TerInfo legt dit uit met de metafoor van een zes (zie Figuur 3): wanneer studenten vanuit hun eigen perspectief kijken naar het cijfer op de grond, zien ze een zes of negen, afhankelijk van waar ze staan. Beide standpunten vormen de waarheid, maar staan haaks op elkaar. Om elkaars invalshoek te kunnen zien en te begrijpen, moeten studenten letterlijk een stap naar elkaar toe zetten. Dit standpunt, en daarmee onze context, beïnvloedt onze kijk op de waarheid.⁵¹

⁵¹ Patist en Wansink, "Lesgeven over gevoelige onderwerpen," 44-47.



Figuur 3. Standplaatsgebondenheid en multiperspectiviteit in de praktijk

Met het oog op multiperspectiviteit moet er altijd ruimte zijn voor de emoties van studenten. Vervolgens is het wel van belang om te bespreken dat emoties en rechtstaat kunnen botsen. Historiseren helpt om die botsing bespreekbaar te maken, omdat het kan laten zien hoe termen, definities, organisaties en mensen door de tijd heen veranderen. Rechtsstatelijke kaders zijn immers niet in beton gegoten en kunnen onder druk van mensen veranderen. Zo haalde het Amerikaanse State Department de PLO (Palestinian Liberation Organization), die tot dan toe internationaal als terroristische organisatie werd gezien, in 1994 van de Amerikaanse lijst met terroristische organisaties. De Oslo-akkoorden leidden eveneens tot de Israëlische en Amerikaanse erkenning van de PLO als wettige vertegenwoordiger van de Palestijnen.

Ook wat waarheid is, kan afhankelijk zijn van tijd en plaats. TerInfo's [werkvorm](#) over terrorist of vrijheidsstrijder Yasser Arafat en Nelson Mandela biedt hierin inzicht.

Door middel van het creëren van multiperspectiviteit op het verleden en heden biedt historiseren ook een tegenwicht aan (te) simplistische verklaringen en argumenten. Daarmee neemt het niet alleen een mogelijkheid tot polarisatie weg, maar kan het ook het innemen van perspectief bevorderen. Uit onderzoek komt namelijk naar voren dat een beter inzicht in de verschillende zienswijzen op een complex conflict jongeren ertoe kan bewegen om hun vooringenomen standpunt jegens een ander te veranderen. Kennis van andermans positie kan dus bevorderlijk zijn om tolerantie te vergroten en vooroordelen tegen andere groepen tegen te gaan.⁵²

Nadat de emoties geuit, gehoord en 'geplaatst' zijn in de langere context van het conflict, kan dat het geven van onderwijs over het conflict in kwestie helpen of zelfs vergemakkelijken. Een gesprek over een complex conflict kan kritisch denken en

⁵² J.F. Dovidio, S.L. Gaertner, K. Kawakami, "Intergroup Contact: The Past, Present, and the Future," *Group Processes & Intergroup relations* 6, no. 1 (2003): 5-12; Hess en Gatti, "Putting Politics Where It Belongs," 19-26.

tolerantie bevorderen.⁵³ De gecreëerde afstand en kennis over variërende perspectieven scheppen bovendien een gedeelde en feitelijke basis voor klassikale discussies over terrorisme en conflicten, vrij van normatieve vooroordelen of stereotypen.⁵⁴ Daarmee maakt de historiserende methode van een complex conflict een constructief leermoment.

3.3 Heeft historiseren echt altijd zin?

Zoals hierboven beschreven kan de historiserende methode helpen om afstand te nemen van de emoties die deze incidenten oproepen, en om parallellen te trekken met het verleden en hier lessen uit te trekken.⁵⁵ Tegelijkertijd moeten we ons realiseren dat geschiedenis ook sterke emoties kan oproepen en mensen kan verdelen. Als studenten heel emotioneel zijn, kan er weinig ruimte bestaan om over een historische analogie na te denken. In sommige gevallen raakt geschiedenis direct aan iemands identiteit. Daarom is het van belang als docent te weten wie in de klas zit (zie [2.2.2](#)). En kan het verstandig zijn eerst individueel met deze studenten te praten. Het is dan zinvol om uit te leggen waarom je als docent vanuit een historisch perspectief naar het onderwerp kijkt.

Ook de samenstelling van de groep studenten heeft invloed op het inzetten van historiseren. Als een bepaalde gebeurtenis of geschiedenis 'heet' is voor studenten, is het verstandig om te kijken naar een andere, soortgelijke gebeurtenis in het verleden, maar waar de studenten zich niet sterk mee identificeren. Een internationaal voorbeeld is dat docenten in voormalig Joegoslavië zich bijvoorbeeld niet focussen op de eigen burgeroorlog, maar de oorlog in Noord-Ierland bespreken.⁵⁶ De analogie is duidelijk, maar studenten identificeren zich er niet mee. Dit geeft ruimte. Hiernaast laat het voorbeeld van Noord-Ierland zien dat er ook hoop is.

Werkvormen binnen de historiserende methode vereisen soms **contextinformatie** van studenten. Als studenten dit missen, moet je de opdracht aanpassen. Voeg bijvoorbeeld extra bronnen en vragen toe die meer achtergrondinformatie bieden. Als tussenstap kan je de studenten ook onderling hun antwoorden laten uitwisselen.

Tot slot is het belangrijk om te benadrukken dat de historiserende methode niet op alle onderwerpen van toepassing is. TerInfo past het toe bij **actuele, disruptieve gebeurtenissen** (terrorisme, politiek geweld) want daarbij lijkt het leerlingen in het po en vo en studenten in het mbo te helpen deze gebeurtenissen te duiden en hun angst

⁵³ M. van Puymbroeck en W. Taelman, "Controversiële onderwerpen in de klas: Informatief pakket rond het behandelen van heftige meningsverschillen in de klas (lager en secundair onderwijs)" (Vormen vzw).

⁵⁴ De Graaf et al., "Discussing terrorism in the classroom," 98-114.

⁵⁵ M. de Winter, "Pedagogiek over Hoop. Het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs" (Afscheidsoratie Universiteit Utrecht, 31 mei 2017).

⁵⁶ J. Savicka, D. Marić, A. Radaković en B.G.J. Wansink, Teachers' Guide for Teaching Sensitive and Controversial Issues in the Post-Yugoslav Space. *EuroClio - European Association of History Educators* (2025).

te verminderen.⁵⁷ De methode lijkt minder geschikt bij onderwerpen als klimaatverandering, seksualiteit en genderdiversiteit.⁵⁸

3.4 Generieke formats om de historiserende benadering zelf in de praktijk te brengen

De keuze om een historiserende methode in te zetten hangt af van het leerdoel, de lescontext en de stijl van de docent. Wanneer de nadruk ligt op kennisoverdracht en het creëren van afstand tot een gebeurtenis of conflict, kan de historiserende benadering een waardevolle methode zijn om dit doel te bereiken.

Bij **cognitieve leerdoelen** is kennisoverdracht het hoofddoel. In dat geval ligt de nadruk op het bevorderen van begrip over de historische ontwikkelingen en processen die schuilgaan achter het ontstaan van een conflict. Hierbij kan je werkvormen gebruiken die studenten uitnodigen om verbanden te leggen tussen gebeurtenissen, zoals het maken van een tijdlijn of het vergelijken van verschillende bronnen. Multiperspectiviteit speelt ook een rol: door een gebeurtenis vanuit verschillende invalshoeken te benaderen, leren studenten dat geschiedenis vaak afhankelijk is van perspectief en context.

Het stimuleren van **reflectieve vaardigheden** benadrukt kritisch denken en zelfreflectie. Studenten denken niet alleen na over historische feiten, maar ook over hoe hun eigen geschiedenis en achtergrond hun opvattingen vormen. Dit leerdoel gaat verder dan kennisoverdracht; het draait om het ontwikkelen van kritisch denkvermogen. Doordat studenten reflecteren op historische bronnen—wie heeft de bronnen met welke doelen geschreven—leren ze dat geschiedenis nooit neutraal is, maar wordt gevormd door degene die aan het woord is.

Bij **sociale leerdoelen** is het vergroten van het begrip van maatschappelijke vraagstukken of ethische dilemma's, zoals dekolonisatie, de zogeheten vluchtelingencrisis, of discriminatie het hoofddoel. Werkvormen zijn hierbij gericht op zowel het informeren van studenten als het aanmoedigen zich in andere perspectieven te verplaatsen. Historische case studies of rollenspellen, waarbij studenten zich inleven in verschillende historische figuren of groepen, kunnen hier effectief zijn. Door parallellen te trekken met actuele kwesties leren studenten niet alleen over het verleden, maar ook hoe dit verleden doorwerkt in het heden.

⁵⁷ Bammens et al., "Teaching Terrorism".

⁵⁸ Verschillende organisaties bieden hier lesmateriaal voor aan. Zie voor klimaatverandering bijvoorbeeld www.klimaatklas.nl. Zie voor seksualiteit en genderdiversiteit bijvoorbeeld <https://shop.rutgers.nl/nl/webwinkel/handreiking-sekse-gender-en-seksuele-diversiteit/51576>, <https://www.gendi.nl/lesmaterialen/>, <https://seksuelevorming.nl/lesaanbod/>, <https://www.nji.nl/seksualiteit-en-gender/hoe-maak-je-seksuele-en-genderdiversiteit-bespreekbaar-op-school>, <https://www.sensoa.be/lesgeven-over-gender-en-genderrollen>, <https://www.leraar24.nl/69817/maak-seksuele-diversiteit-bespreekbaar/>.

De generieke werkvormen hieronder benadrukken dat we gebeurtenissen en conflicten in hun historische context moeten plaatsen, waarbij we aandacht hebben voor hoe veranderingen door de tijd heen plaatsvinden en welke gevolgen deze hebben. Ook benadrukken ze het belang van multiperspectiviteit, waarbij verschillende invalshoeken worden meegenomen om een completer beeld van de geschiedenis te vormen.

3.4.1 Hoe het sprookje van Roodkapje eigenlijk gaat

Hoe praat je met studenten over conflict en over goed en fout? Conflicten leiden ertoe dat mensen sneller positie innemen en gaan denken in termen van 'goed' en 'fout'. Dit is deels te verklaren doordat leerlingen en studenten al vanaf vroege leeftijd leren denken in simplistische scripts van goed en fout. Een voordeel van deze scripts is dat ze mensen geruststellen en uitgaan van een rechtvaardige wereld. In verschillende samenlevingen gebeurt dit door het vertellen van sprookjes of volksverhalen. De wereld is helaas veel complexer en vaak niet simpel op te delen in goed en fout. Door middel van deze generieke werkvorm kun je studenten laten nadenken over meer complexe morele vraagstukken zonder het hierbij direct over een specifieke oorlog of conflict te hebben.

Tijd

45 minuten

- **Doelen:** Aan de hand van deze werkvorm leren studenten nadenken over complexe morele vraagstukken zonder direct in termen van 'goed' en 'fout' te denken.
- **Waarom:** Om studenten te laten inzien dat termen als 'goed' en 'fout' tekortschieten bij het nadenken over en bespreken van conflicten.
- **Wie:** Studenten en docent.
- **Wanneer:** Deze werkvorm kun je het beste inzetten in een relatief rustige periode, omdat je er dan op kan terugvallen wanneer een disruptief moment zich voordoet.
- **Vorbereiding:** Eventueel kun je het sprookje van Roodkapje doorlezen.

Uitvoering

Stap 1. Vertel het sprookje (5-10 minuten)

Vertel de studenten het sprookje van Roodkapje. Dit kan kort als iedereen het verhaal kent.

Hierbij een samenvatting:

Grootmoeder is ziek en Roodkapje gaat eten brengen. Roodkapje komt de wolf tegen die haar overhaalt bloemen voor grootmoeder te plukken. Ondertussen eet de wolf grootmoeder op.

Roodkapje komt bij grootmoeder. De wolf is verkleed als grootmoeder en eet Roodkapje op.

De jager komt en bevrijdt grootmoeder en Roodkapje. De wolf krijgt stenen in zijn maag en verdrinkt uiteindelijk in de waterput.

Stel na het vertellen van het sprookje de vraag: Wat vinden jullie ervan dat de wolf verdrinkt in de put? En dat de wolf Roodkapje heeft opgegeten?

Stap 2. Vragenronde 1 (5 minuten)

Vertel de studenten dat je maar een deel van het verhaal hebt verteld. Vraag de studenten: Wat als blijkt dat de vader van Roodkapje alle wolven in het bos heeft doodgeschoten? Wat vind je nu van het gedrag van de wolf? En wat vind je ervan dat de familie van Roodkapje wapens heeft en de wolven niet?

Stap 3. Vragenronde 2 (5 minuten)

Vertel dat het verhaal verdergaat. Vraag de studenten: Wat als blijkt dat de opa en oma van Roodkapje zijn opgegeten door de wolven, omdat de wolven niet wilden dat de familie van Roodkapje in het bos kwam wonen? Wat vind je nu van het gedrag van de wolven en de vader van Roodkapje?

Stap 4. Vragenronde 3 (5 minuten)

Vertel dat het verhaal nog verdergaat. Vraag de studenten: Wat als de familie van Roodkapje overal gepest werd en zij juist het bos een fijne plek vonden om te wonen? Wat vind je nu van het gedrag van de wolven en de familie van Roodkapje?

Stap 5. Zoom uit (5 minuten)

Nodig de studenten uit om de situatie vanuit verschillende perspectieven te bekijken en vervolgens uit te zoomen op deze perspectieven. Hoe kijken de wolven naar deze situatie en wat zouden ze voor beeld hebben van de familie van Roodkapje? En andersom?

Stap 6. Bekijk verschillende perspectieven (5 minuten)

Zoom uit op deze perspectieven. Stel de vraag: Waarom is het moeilijk om te zeggen wie er gelijk heeft in dit verhaal? Helpt de manier waarop de wolven en de familie van Roodkapje naar de situatie (en naar elkaar) kijken om een oplossing te vinden?

Stap 7. Introduceer de boswachter (5 minuten)

Introduceer een derde partij: Stel nou dat er een boswachter komt die ervoor moet zorgen dat iedereen in het bos veilig is. Wat zouden jullie een goede oplossing vinden voor de ruzie tussen de wolven de familie van Roodkapje? Wat heeft de boswachter nodig om dit te kunnen doen?

Stap 8. Afsluiten (5 minuten)

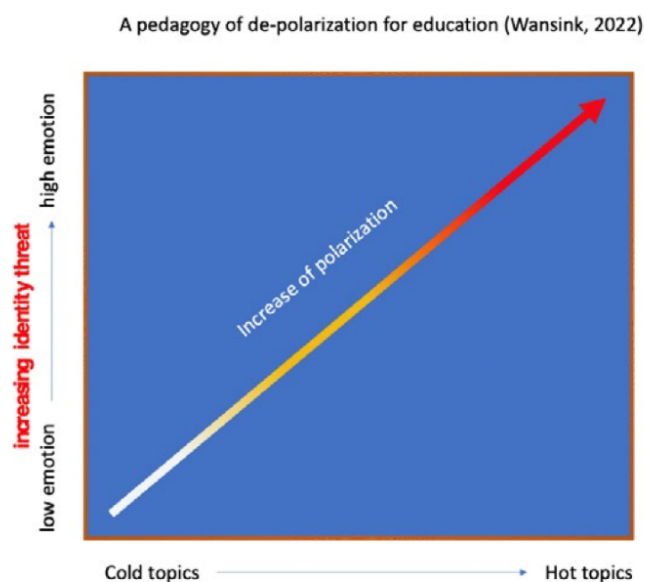
Rond af door kort samen te vatten wat er is besproken en eventueel zelf vragen toe te voegen.

3.4.2 Van koud naar warm, als geschiedenis verdelend werkt

Een methode om zelf te historiseren in je lessen berust op het indelen van onderwerpen in de categorieën 'koud' en 'warm', zoals Figuur 4 laat zien.⁵⁹ Koude onderwerpen resulteren doorgaans niet in identiteitsbedreiging, hete onderwerpen juist wel. Als studenten zich bedreigd voelen in hun identiteit groeit de emotie; dat is weergegeven op de verticale as. Dit bemoeilijkt het voeren van een constructief gesprek.

Zoals Figuur 4 toont, leidt een 'heet' onderwerp in combinatie met hoogoplopende emoties in de praktijk tot een toename van polarisatie. Daardoor kunnen de tegenstellingen en spanningen tussen verschillende groepen verscherpen.⁶⁰ In een lessetting kan deze dynamiek zich ook voordoen, bijvoorbeeld wanneer studenten zich steeds dieper ingraven in hun eigen positie.

Zoek 'koude' onderwerpen om deze discussiedynamiek te voorkomen. Kijk bijvoorbeeld naar vergelijkbare onderwerpen die zich in een ander land of andere tijd voordeden. Gebruik deze koude onderwerpen, die minder emoties oproepen, om mee te oefenen en als opmaat om vervolgens 'hete' onderwerpen te kunnen bespreken.⁶¹ De samenstelling van de groep studenten bepaalt wat 'koude' en 'hete' onderwerpen zijn.



⁵⁹ B.G.J. Wansink, "A Pedagogy of De-Polarisation for Education, From Cold to Hot Topics," *Spotlight on Schools and Education* (2022): 36-41.

⁶⁰ J. den Ridder, E. Miltenburg, E. Steenvoorden, T. van der Meer en P. Dekker, "Burgerperspectieven 2020|4," Sociaal en Cultureel Planbureau, <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2020/12/28/burgerperspectieven-2020-4>.

⁶¹ Wansink, "A Pedagogy of De-Polarisation," 41.

DE 'HETE' AVONDKLOKRELLEN EN ANDERE, KOUDE VOORBEELDEN

De TerInfo-[lesbrief over de avondklokrellen](#) (23 januari 2021) toont hoe van koud naar heet gewerkt kan worden.¹ Bij deze werkvorm is het doel niet om de gebeurtenis af te zwakken, maar deze in perspectief te plaatsen. Er werd in de media vaak gesteld dat de rellen on-Nederlands waren, maar is dat zo? Welke rellen zijn er eerder in Nederland geweest en hoe verliepen die? Aan de hand van foto's van de krakersrellen uit 1980 en de Capitool-bestorming in Washington, D.C., op 6 januari 2021 gaat de lesbrief in op de overeenkomsten en verschillen tussen recente en historische rellen, en de maatschappelijk reactie daarop. De overheid zette bij de krakersrellen van 1980 bijvoorbeeld tanks in. Zo komen de omvang en intensiteit van het overheidsingrijpen bij de avondklokrellen en andere coronaprotesten in een ander perspectief te staan.

Heet	Koud
Onafhankelijkheid en dekolonisatieproces na 1945 (Indonesië, Algerije)	Dekolonisatieprocessen voor de 20 ^e eeuw (Belgische onafhankelijkheid; Amerikaanse onafhankelijkheid)
Israëliisch-Palestijns conflict; Nagorno-Karabach (Azerbeidzjan vs Armenië)	Cyprus (Griekenland vs Turkije); Kosovo (Servië, Albanië)
Nederlands boerenprotest 2024	Nederlands boerenprotest 1971
Pro-Palestijnse studentenprotesten 2024	Amerikaanse studentenprotesten tegen de Vietnamoorlog (1968)
Hedendaagse complottheorieën (Great Replacement; ontkenning van de Holocaust)	Oude complottheorie (bijvoorbeeld over cholerapandemieën in de 19 ^e eeuw)

Figuur 4. Wansink, 2022.

3.5.3 Van een enkelvoudig naar meervoudig verhaal

Het aanbrengen van multiperspectiviteit doe je door een enkelvoudig, chronologisch verhaal ('en toen, en toen, en toen') te voorzien van gelijktijdige gebeurtenissen en verschillende gezichtspunten ('tegelijktijd', 'ondertussen', 'op hetzelfde moment dat x in a, ook y in b'). Het Israëliisch-Palestijns conflict laat zien hoe multiperspectiviteit kan helpen om verschillende ervaringen en zienswijzen op hetzelfde historische moment beter te begrijpen, en waarom deze verschillen vaak tot geweld leiden. Een goed voorbeeld hiervan is de oprichting van de staat Israël in 1948. Voor de Joodse gemeenschap betekende dit het begin van een veilige thuisstaat, terwijl het voor Palestijnen het verlies van hun leefgebied betekende. Door deze tegengestelde ervaringen en hun impact in kaart te brengen, wordt duidelijk waarom beide groepen zich (extreem) onveilig en wantrouwig voelen jegens elkaar. Deze gevoelens van onveiligheid hebben de reacties van beide partijen verder beïnvloed.

TOEPASSING MEERVOUDIG VERHAAL

'De oprichting van de staat Israël in 1948 markeerde een cruciaal moment in de geschiedenis. **Terwijl** Joodse overlevenden van de Holocaust zich vestigden in hun nieuwe thuisland en de eerste kibboetsen opzetten, voelden Palestijnse gezinnen de pijn van ontheemding, omdat zij gedwongen werden hun dorpen te verlaten of te vluchten voor geweld (de Nakba). **In dezelfde periode** probeerden internationale leiders in de Verenigde Naties een diplomatieke oplossing te vinden, **en** braken aan de grenzen van het nieuwe land hevige gevechten uit tussen de oprichtende legers en Arabische staten. In de straten van Jeruzalem vonden **ondertussen** dagelijks ontmoetingen plaats tussen de diverse bevolkingsgroepen, vaak gekenmerkt door zowel vijandigheid als pogingen tot vreedzaam samenleven.'

Zie hiervoor ook ons [lesmateriaal](#) over twee tegengestelde perspectieven op de stichting van de staat Israël.

3.5.4 Parallele tijdlijnen

De parallelle tijdlijn is een werkvorm waarbij meerdere gebeurtenissen uit verschillende perspectieven of contexten naast elkaar worden geplaatst om een breder beeld van een specifieke periode of situatie te schetsen. Op deze manier brengen studenten zelf overzicht aan in de verbanden tussen verschillende gebeurtenissen. Deze werkvorm benadrukt primair de samenloop van gebeurtenissen. Studenten brengen hierbij multiperspectiviteit in kaart, maken een contextanalyse van en vergelijking tussen verschillende gebeurtenissen, en oefenen hierbij hun vaardigheden in onderzoek en brongebruik.

- **Doelen:** Inzicht krijgen in de samenloop van omstandigheden en gebeurtenissen, multiperspectiviteit in kaart brengen en onderzoek doen, verbanden leggen en contexten vergelijken.
- **Waarom:** Om studenten te helpen een breder en genuanceerder beeld van een specifieke periode, gebeurtenis, conflict of betrokken personen te ontwikkelen, hun onderzoeksvaardigheden te verbeteren en hun reflectievermogen en empathisch vermogen te stimuleren.
- **Wie:** Studenten werken in groepjes of individueel, waarbij de docent helpt indien nodig.
- **Wanneer:** Bij het analyseren van complexe historische of hedendaagse gebeurtenissen die verbonden zijn met de (inter)nationale politiek en/of de maatschappij en waarin verschillende perspectieven samenkomen en/of botsen.

Voorbeeld: De NAVO, Rusland en de oorlog in Oekraïne

Dit voorbeeld kan je als docent gebruiken om de internationale geopolitieke ontwikkelingen en crises te bespreken waarin de NAVO sinds het begin van de Koude

Oorlog betrokken is geweest. Hiermee historiseer je de rol van de NAVO in de Russische oorlog tegen Oekraïne.

Uitvoering

Stap 1. Introductie door de docent

Geef studenten de opdracht om TerInfo's [lesmodule over 75 jaar NAVO](#) te lezen ter voorbereiding op de les. Begin de les met een korte introductie over de NAVO, ter opfrissing van het gelezen materiaal. Bijvoorbeeld: de NAVO is in 1949 opgericht als bondgenootschap om de veiligheid van haar lidstaten te waarborgen. Gedurende 75 jaar heeft de NAVO zich aangepast aan veranderende dreigingen en geopolitieke veranderingen, met als recent hoogtepunt de oorlog in Oekraïne, die de rol van de NAVO opnieuw in de schijnwerpers heeft geplaatst.

Stap 2. Verdeel de studenten in groepen en verdeel de perspectieven

Verdeel de studenten in groepen en geef iedere groep een bepaald perspectief.

Voorbeelden van perspectieven:

1. **NAVO:** Focus op de strategische en organisatorische ontwikkelingen binnen het bondgenootschap.
2. **Lidstaten van de NAVO** (bijvoorbeeld Duitsland, de VS, Oost-Europese landen): Hun belangen, bijdragen en betrokkenheid bij de NAVO door de tijd heen.
3. **Rusland:** Hoe heeft Rusland gereageerd op de NAVO-uitbreidingen en acties sinds 1949? Wat is de relatie met recente conflicten zoals in Oekraïne?
4. **Oekraïne en/of andere landen die vroeger onderdeel waren van de Sovjet-Unie en die geen lid zijn van de NAVO:** Hoe beïnvloedt de NAVO-landen die geen lid zijn, zoals Oekraïne, en wat is hun perspectief op het bondgenootschap?

Stap 3: Opstellen van de tijdlijnen

Studenten onderzoeken de sleutelmomenten in de geschiedenis van de NAVO en verbinden deze aan de bredere geopolitieke context van het perspectief dat ze toegewezen hebben gekregen. Deze sleutelmomenten tekenen de studenten op een tijdlijn. Laat de studenten de momenten uit de lesmodule selecteren die van belang zijn voor hun toegewezen perspectief en laat hen vervolgens reflecteren op wat dat moment voor hun perspectief betekende. Dat kunnen ze met + en - aangeven bij het moment. Bijvoorbeeld: vanuit het NAVO-perspectief was '1967: Sovjet-Unie plaatst tactische kernwapens in Oost-Europa' een -, maar voor de Sovjet-Unie een +.

Mogelijke sleutelmomenten zijn:

- 1949: Oprichting van de NAVO
- 1952: Einde van het Marshallplan
- 1955: Oprichting Warschaupact
- 1962: Cubacrisis
- 1967: Sovjet-Unie plaatst tactische kernwapens in Oost-Europa
- 1979: NAVO plaatst Amerikaanse kernwapens in Europese landen
- 1987: NAVO en Sovjet-Unie sluiten het Intermediate-Range Nuclear Forces (INF)-verdrag
- 1991: Val van de Sovjet-Unie en NAVO-uitbreiding
- 2000: Verkiezing Poetin
- 2002: NAVO-Rusland Raad opgezet
- 2008: NAVO-top in Boekarest
- 2014: Russische annexatie van de Krim en de oorlog in Oost-Oekraïne
- 2022: Russische invasie van en oorlog tegen Oekraïne
- 2022-2024: NAVO-steun aan Oekraïne
- 2024: Verkiezing Donald Trump als president van de Verenigde Staten

Stap 4. Bespreking in groepjes

Laat de groepjes hun tijdlijnen en perspectieven met elkaar vergelijken en bespreken, om zo de verschillen en verbanden te analyseren. Laat hen bijvoorbeeld uitleggen hoe de acties van verschillende partijen elkaar beïnvloedden.

Stap 5. Gezamenlijke reflectie

- Hoe heeft de NAVO de geopolitieke stabiliteit beïnvloed in de afgelopen 75 jaar?
- Welke rol heeft de NAVO gespeeld in tijden van crisis, zoals de Koude Oorlog en de Russische agressie tegen Oekraïne sinds 2014?
- Hoe hebben landen binnen en buiten de NAVO de rol van de alliantie ervaren?
- Wat betekent de NAVO anno 2025 voor de internationale veiligheid?
- Wat is de toekomst van de NAVO in een steeds complexere wereldorde?

3.5.5 Parallele levenslijnen

Een variant op de parallelle tijdlijn is de parallelle levenslijn. Deze werkvorm geeft de levensloop van meerdere individuen naast elkaar weer in relatie tot dezelfde gebeurtenissen en toont hoe deze gebeurtenissen hun levens, ervaringen, keuzes en acties beïnvloeden. Daarmee benadrukt deze werkvorm de persoonlijke verhalen en hoe gebeurtenissen mensen verschillend beïnvloeden, in plaats van de gebeurtenissen zelf. De werkvorm helpt bij het ontwikkelen van empathie, begrip voor verschillende perspectieven en het leggen van verbanden tussen persoonlijke ervaringen en bredere maatschappelijke thema's.

Je kunt hiervoor bestaande historische figuren gebruiken (zoals in het voorbeeld hieronder) of fictieve personen bedenken. In het laatste geval moet je opletten dat je niet generaliseert, maar specifieke rollen en achtergronden bedenkt, bijvoorbeeld op basis van bestaande nieuwsartikelen, interviews en andere bronnen. In het geval van de Nederlandse pro-Palestijnse studentenprotesten in mei 2024 zou je kunnen kiezen voor het perspectief van 'een universiteitsbestuurder', 'een ME-agent' en 'een pro-Palestijnse student-demonstrant'.

De manier waarop de onderstaande werkvorm is uitgewerkt, kan je als docent gebruiken om bijvoorbeeld de verschillende perspectieven en dynamieken met betrekking tot de [**Nederlandse studentenprotesten in 2024**](#) te bespreken.

- **Doelen:** Het contextualiseren van verschillende visies op een conflict. Inzicht krijgen in hoe dezelfde gebeurtenissen individuele levens verschillend beïnvloeden en zo multiperspectiviteit onderzoeken en bevorderen. Ook is deze werkvorm gericht op het ontwikkelen van empathie door studenten verbanden te laten leggen tussen politieke en/of maatschappelijke ontwikkelingen en gebeurtenissen enerzijds en de vorming van persoonlijke standpunten (positionaliteit) anderzijds.
- **Waarom:** Om studenten te laten begrijpen hoe dezelfde gebeurtenissen mensen met verschillende achtergronden anders kunnen raken en zo tot andere reacties kunnen leiden. Hiermee krijgen studenten inzicht in het ontstaan van maatschappelijke verdeling en polarisatie. Ook helpt dit studenten om begrip en respect te ontwikkelen voor verschillende perspectieven.
- **Wie:** Studenten werken in groepjes of individueel, waarbij de docent helpt indien nodig.
- **Wanneer:** Bij het bespreken van historische of actuele gebeurtenissen die een grote impact kunnen hebben op de leefwereld van individuen en gemeenschappen binnen de samenleving, zoals oorlogen, terrorisme, migratie of diepgaande sociale veranderingen.

Voorbeeld: De linkse protestbeweging in West-Duitsland rond 1968

Uitvoering

Stap 1. Inleiding

Als docent kan je ervoor kiezen de maatschappelijke en politieke context van de jaren '60 in West-Duitsland te introduceren. Studenten kunnen ook achtergrondartikelen opzoeken en lezen waarin deze informatie uiteengezet wordt. Uit deze informatie kunnen ze vervolgens relevante gebeurtenissen en ontwikkelingen overnemen voor de tijdlijn.

- **Politieke context:** De Grote Coalitie tussen de SPD en CDU wekte zorgen over een democratische leegte. Studenten en linkse activisten eisten hervormingen en meer politieke participatie.
- **Culturele invloed:** Protesten tegen de Vietnamoorlog en inspiratie vanuit internationale bewegingen (zoals mei 1968 in Frankrijk en Amerikaanse anti-Vietnam-protesten).
- **Sleutelmoment:** Het bezoek van de sjah van Iran in juni 1967 en de dood van Benno Ohnesorg tijdens een demonstratie werden katalysatoren voor de protestbeweging.
- **Gevolg:** Radicalisering van de Rote Armee Fraktion (RAF).

Stap 2: Keuze van historische figuren

Studenten krijgen de opdracht om zich te verdiepen in de levens en perspectieven van historische figuren uit deze periode. Als docent kun je bepalen welke personen de studenten moeten analyseren. Dit kunnen historische figuren, personages uit literatuur of case studies uit de praktijk zijn.

Voorbeelden van historische personen in en rondom de linkse protestbeweging in West-Duitsland in de jaren '60:

1. **Rudi Dutschke:** Studentenleider en boegbeeld van de Sozialistischer Deutscher Studentenbund (SDS).
2. **Ulrike Meinhof:** Journalist en later lid van de RAF.
3. **Willy Brandt:** Destijds minister van Buitenlandse Zaken en later bondskanselier, die worstelde met de sociale onrust.
4. **Benno Ohnesorg:** Student en slachtoffer van politiegeweld, wiens dood een keerpunt was voor de protestbeweging.
5. **Kurt Georg Kiesinger:** Bondskanselier en symbool van de Grote Coalitie, bekritiseerd door linkse activisten en studenten als vertegenwoordiger van een verstarde politiek.

Stap 3. Levenslijnen opstellen en onderzoeken

De studenten brengen de levenslijnen van de historische figuren in kaart door deze uit te tekenen op een tijdlijn op een vel papier. Vervolgens plaatsen ze de verschillende levenslijnen naast elkaar, waarbij ze historische gebeurtenissen verbinden met persoonlijke keuzes en acties. Ze onderzoeken de context van elk historisch figuur, zoals de periode waarin hij/zij leefde, de maatschappelijke situatie en persoonlijke achtergronden en koppelen die aan belangrijke gebeurtenissen uit de periode. Bij elke gemarkeerde gebeurtenis geven de studenten een korte beschrijving van wat er is gebeurd en hoe dat de persoon in kwestie beïnvloedde. Dat kunnen ze met + en – aangeven op de tijdlijn. Denk hierbij aan veranderingen in gedrag, nieuwe keuzes of de gevolgen op lange termijn. Laat de studenten ook met elkaar bespreken hoe bepaalde gebeurtenissen in het leven van één historische persoon mogelijk invloed hadden

op andere personen, bijvoorbeeld wanneer hun levens elkaar kruisten door een bepaalde gebeurtenis.

- Benno Ohnesorg (student):
 - 1967: Werd tijdens een demonstratie tegen de sjah dodelijk geraakt door een politiekogel. Zijn dood werd een symbool voor politiegeweld en het onrecht van het systeem.
 - Na zijn dood: Zijn naam werd een strijdkreet voor de protestbeweging en zijn dood zette de discussie over de relatie tussen de West-Duitse staat en het gebruik van geweld op scherp.
- Rudi Dutschke (studentenleider):
 - 1967: Organiseerde protesten tegen het bezoek van de sjah. Na de dood van Benno Ohnesorg pleitte hij voor systematische hervormingen via actie.
 - 1968: Overleefde een aanslag, wat hem tot een martelaar voor de beweging maakte. De aanslag versterkte het gevoel van urgentie onder activisten.
 - 1969: Vertrok naar het buitenland, ontmoedigd door de escalatie naar geweld binnen de linkse beweging.
- Ulrike Meinhof (journalist):
 - 1967: Schreef kritisch over de dood van Benno Ohnesorg en de rol van de politie.
 - 1968: Nam deel aan discussies over radicalisering binnen de studentenbeweging, terwijl ze bleef pleiten voor vreedzame hervormingen.
 - 1970: Brak met haar rol als journalist en sloot zich aan bij de RAF, omdat ze teleurgesteld was in het politieke systeem.
- Willy Brandt (politicus):
 - 1967: Als minister van Buitenlandse Zaken probeerde hij internationale kritiek op Duitsland te managen en te reageren op de interne spanningen.
 - 1968: Probeerde als leider van de SPD de sociale onrust te kanaliseren via hervormingen.
 - 1969: Werd bondskanselier en begon een hervormingsagenda, waaronder zijn Ostpolitik.
- Kurt Georg Kiesinger (bondskanselier):
 - 1966: Werd bondskanselier van de Grote Coalitie, een periode van politieke stabiliteit maar ook van kritiek op gebrek aan oppositie.
 - 1968: Werd geconfronteerd met linkse protesten en kritiek, onder andere vanwege zijn naziverleden, wat zijn legitimiteit ondermijnde.
 - 1969: Verloor de verkiezingen tegen Willy Brandt, die hervormingen beloofde.

Stap 4. Presentatie en bespreking

De groepen presenteren hun levenslijnen. Ze bespreken:

- Hoe historische figuren verschillend reageerden op dezelfde gebeurtenissen.
- Hoe persoonlijke overtuigingen en maatschappelijke context keuzes beïnvloeden.
- Welke rol deze figuren speelden in het vormgeven van de sociale en politieke geschiedenis.
- Hoe de levenslijnen van deze historische figuren in elkaar haken (bijvoorbeeld zowel de kritiek van Rudi Dutschke en Ulrike Meinhof, als de stemmen van de linkse protestbeweging, op het naziverleden van Kurt Georg Kiesinger; hoe de radicalisering van de RAF in 1968-1969 leidde tot vervreemding en versplintering binnen de protestbeweging, wat bijdroeg aan het vertrek van Rudi Dutschke)

Welke overeenkomsten en verschillen vallen op? Hoe hebben externe factoren (zoals sociale economische omstandigheden) een rol gespeeld? Wat leren deze vergelijkingen ons over de invloed van persoonlijke keuzes versus maatschappelijke omstandigheden?

Stap 5. Reflectie

Laat de studenten reflecteren op:

- Hoe de acties van individuen historische ontwikkelingen beïnvloeden.
- Hoe de context van de jaren '60 parallellen vertoont met hedendaagse protestbewegingen.
- Hoe verschillende perspectieven ons begrip van complexe periodes verrijken.

3.5.6 Standpoint statements

Standpoint statements, ofwel standpuntuitspraken, bevorderen multiperspectiviteit door studenten bewust te maken van hoe hun eigen demografische kenmerken hun kijk op complexe en gevoelige onderwerpen kleuren. Door standpunten met anderen te delen en te vergelijken, ontdekken ze de invloed van verschillende achtergronden en leren ze respectvol omgaan met uiteenlopende perspectieven. Dit vergroot het begrip voor diversiteit in ervaringen en opvattingen, wat essentieel is bij het analyseren van complexe maatschappelijke kwesties.

- **Doelen:** Studenten bewust maken van de invloed van persoonlijke achtergronden op hun perspectief, multiperspectiviteit bevorderen en begrip creëren voor diversiteit in ervaringen en meningen.
- **Waarom:** Deze werkvorm helpt studenten bij het analyseren van complexe vraagstukken vanuit verschillende invalshoeken en bereidt studenten voor op het omgaan met maatschappelijke diversiteit.

- **Wie:** Eerst individueel, daarna in groepjes. De docent kan kort bij de verschillende groepjes aansluiten of zelf ook meedoen.
- **Wanneer:** Aan het begin van een gesprek om perspectieven te verkennen.

Uitvoering

Stap 1. Demografische kenmerken opschrijven

Studenten schrijven vier of vijf demografische feiten op die hen typeren, zoals etniciteit, geslacht, geloof, leeftijd of geboorteplaats. Vervolgens denken ze na over **hoe** deze kenmerken **hun kijk** op het besproken conflict en hun zelfbeeld **beïnvloeden**.

Stap 2. Vragen beantwoorden

Daarna beantwoorden de studenten schriftelijk drie vragen:

1. Welke elementen van jouw standpunt deel je met mensen met dezelfde demografische kenmerken?
2. Welke elementen van jouw standpunt zijn uniek voor jou?
3. Welke demografische kenmerken zijn het belangrijkste bij het vormen van jouw standpunt?

Stap 3. Bespreking in groepjes

Vervolgens bespreken de studenten in kleine groepjes hun antwoorden en standpunten. Daarbij onderzoeken ze hoe demografische factoren hun communicatie en begrip van anderen beïnvloeden, welke stereotypen in hun opvattingen besloten liggen, en welke ervaringen deze bevestigen of juist uitdagen. Ze kunnen hierbij inzoomen op factoren als geslacht, etniciteit of geboorteplaats, of een combinatie ervan. Het doel is om bewustwording te creëren van hun eigen identiteit, de vormende factoren en de verschillen en verbindingen met anderen.

Literatuurlijst

- Abbey, D. en B.G.J. Wansink. "Brokers of Multiperspectivity in History Education in Post-Conflict Societies." *Journal of Peace Education* 19, no. 1 (2022): 67–90.
- Alstein, M. van. *Omgaan met controverse en polarisatie in de klas*. Pelckmans, 2018.
- Arao, B. en K. Clemens. "From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue around Diversity and Social Justice." In *The Art of Effective Facilitation*, geredigeerd door L. M. Landreman, 135-150. Routledge, 2023.
- Barton, K.C. en A. McCully. "Teaching Controversial Issues ... Where Controversial Issues Really Matter." *Teaching History* 127 (2007): 13–19.
- Barton, K.C. en L.S. Levstik. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.
- Bekerman, Z. en M. Zembylas. *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- Boxtel, C. van, en J. van Drie. "Historisch Denken en Redeneren Onderwijzen." *Kleio* 60, no. 5 (2019): 26-29.
- Brody, D., en N.L. Baum. "Israeli Kindergarten Teachers Cope with Terror and War: Two Implicit Models of Resilience." *Curriculum Inquiry* 37, no. 1 (2007): 9-31.
- Christensen, C., en M. Overdorf. "Meeting the Challenge of Disruptive Change." *Harvard Business Review* 78, no. 2 (2000): 67–76.
- Cowan, P. en H. Maitles, eds. *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. London: Continuum International Publishing Group, 2012.
- Dovidio, J., S.L. Gaertner en K. Kawakami. "Intergroup Contact: The Past, Present, and the Future." *Group Processes & Intergroup Relations* 6, no. 1 (2003): 5-12.
- Drie, J. van en C. van Boxtel. "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past." *Educational Psychology Review* 20, no. 2 (2008): 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>.
- Elibol, R., en O. Goldenberg. "Toch weer de brug oversteken." *De Groene Amsterdammer*, 9 oktober 2024. <https://www.groene.nl/artikel/toch-weer-de-brug-oversteken>.
- Goldberg, T. en G.M. Savenije. "Teaching Controversial Historical Issues." In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, edited by Scott Metzger and Lauren Harris, 503–26. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2018.
- Graaf, B. de, N. Sterkenburg, J. Dijkstra en T. Glas. "Discussing Terrorism in the Classroom – Adopting an Empathizing and Historical Perspective: A Research Note." *Studies in Conflict & Terrorism* 47, no. 1 (2024): 98–114.
- Hess, D.E. *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge, 2009.
- Hess, D.E., en L. Gatti. "Putting Politics Where It Belongs: In the Classroom." *New Directions for Higher Education* 2010, no. 152 (2011): 19-26.
- Hess, D.E. en P. Avery. "Discussion of Controversial Issues as a Form and Goal of Democratic Education." In *Sage Handbook of Education for Citizenship and*

- Democracy*, edited by James Arthur, Ian Davies, and Carole Hahn, 506–18. London: Sage, 2008.
- Huijgen, T., C. van Boxtel, W. van de Grift en P. Holthuis. "Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past." *Theory & Research in Social Education* 45, no. 1 (2017): 110–44. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>.
- Janssenswillen, P., B.J.G. Wansink en G.M. Savenije. "Multiperspectiviteit als Vliegwiél voor Historisch Denken." *Hermes* 23, no. 2 (2019): 15-20.
- Kello, K. "Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society." *Teachers and Teaching* 22, no. 1 (2016): 35–53.
- Krause, P., D. Gustafson, J. Theriault en L. Young. "Knowing Is Half the Battle: How Education Decreases the Fear of Terrorism." *Journal of Conflict Resolution*, online voorpublicatie, 2022.
- Lozano Parra, S. en B.G.J. Wansink. "Multiperspectivity in History Education." In *Bloomsbury History: Theory & Methods*, 106. London: Bloomsbury, 2022. <https://doi.org/10.5040/9781350927926.106>.
- Lozano Parra, S., B.G.J. Wansink, C. Bakker en L.M. van Liere. "Teachers Stepping Up Their Game in the Face of Extreme Statements: A Qualitative Analysis of Educational Friction When Teaching Sensitive Topics." *Theory & Research in Social Education* 51, no. 2 (2023): 201-232. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2145923>.
- Lozano Parra, S., C. Bakker en L.M. van Liere. "Practicing Democracy in the Playground: Turning Political Conflict into Educational Friction." *Journal of Curriculum Studies* 53, no. 1 (2021): 32–46. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1838615>.
- Meijs, L., F. Nollet, en B. Brinkman. *Reader Training Dialoog onder Druk! Begrenzen en Uitnodigen: De Docent als Regisseur van de Dialoog in de Klas*. Stichting School en Veiligheid, 2018.
- Ongevalle, J. van, G. Juchtmans, en E. Nobels. "Multiperspectiviteit als Hefboom voor Wereldburgerschapseducatie (WBE)." HIVA-KU Leuven, 2021.
- Pace, J.L. "Contained Risk-Taking: Preparing Preservice Teachers to Teach Controversial Issues in Three Countries." *Theory & Research in Social Education* 47, no. 2 (2019): 228–60. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240>.
- Patist, J., en B.G.J. Wansink. "Lesgeven over Gevoelige Onderwerpen: Het Aangaan van het Moeilijke Gesprek in de Klas." *Kleio* 4 (2016): 44-47.
- Puymbroeck, M. van, en W. Taelman. "Controversiële Onderwerpen in de Klas: Informatief Pakket Rond het Behandelen van Heftige Meningsverschillen in de Klas (Lager en Secundair Onderwijs)." *Vormen zww*.
- Radstake, H.. *Handleiding bij de docenttraining Je hebt makkelijk praten: Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas*. Stichting School & Veiligheid, 2016. <https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2020/09/Handleiding-Je-hebt-makkelijk-praten1.pdf>.
- Ridder, J. den, E. Miltenburg, E. Steenvoorden, Tom van der Meer, en Paul Dekker. "Burgerperspectieven 2020 | 4." *Sociaal en Cultureel Planbureau*, 2020.

<https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2020/12/28/burgerperspectieven-2020-4>.

- Rosenberg, M.B. *Geweldloze communicatie: ontwapenend, doeltreffend en verbindend*, vertaald door P. van der Veen en C. van Soelen, tiende druk (Rotterdam: Lemniscaat, 2022).
- Savenije, G.M. en T. Goldberg. "Silences in a Climate of Voicing: Teachers' Perceptions of Societal and Self-Silencing Regarding Sensitive Historical Issues." *Pedagogy, Culture & Society* 27, no. 1 (2019): 39–64.
- Savicka, J., D. Marić, A. Radaković en B.G.J. Wansink. Teachers' Guide for Teaching Sensitive and Controversial Issues in the Post-Yugoslav Space. *EuroClio - European Association of History Educators* (2025).
- Seixas, P.C. en T. Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2012.
- Stekelenburg, L. van, C. Smerecnik, W. Sanderse en D.J. de Ruyter. "Teachers' Ideas about What and How They Contribute to the Development of Students' Ethical Compasses: An Empirical Study among Teachers of Dutch Universities of Applied Sciences." *Journal of Academic Ethics* (2024).
- Straaten, D. van, A. Wilschut en R. Oostdam. "Making History Relevant to Students by Connecting Past, Present and Future: A Framework for Research." *Journal of Curriculum Studies* 48, no. 4 (2016): 479–502.
- Theriault, J. "Know Thy Enemy: Education About Terrorism Improves Social Attitudes Toward Terrorists." *Journal of Experimental Psychology* 146, no. 3 (2017): 305–317.
- Wansink, B.G.J., B. de Graaf en E. Berghuis. (2021). Teaching under attack: The dilemmas, goals, and practices of upper-elementary school teachers when dealing with terrorism in class. *Theory and Research in Social Education*, 49(4), 489–509. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1920523>.
- Wansink, B.G.J. en B. Timmer. *Short Handbook: COVID-19 Narratives That Polarise*. Radicalisation Awareness Network, European Commission, 2020. https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/415332/ran_paper_covid_19_stories_that_polarise_20201112_en.pdf?sequence=1.
- Wansink, B.G.J., H. Mol, J. Kortekaas en T. Mainhard. "Discussing Controversial Issues in the Classroom: Exploring Students' Safety Perceptions and Their Willingness to Participate." *Teaching and Teacher Education* 125, no. 3 (2023).
- Wansink, B.G.J., M. Herinx, M. van der Werf en B. de Graaf. "Leerlingen Weerbaar Maken." *Kleio* 1 (2024): 14–17.
- Wineburg, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- Winter, M de. "Pedagogiek over Hoop. Het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs" (Afscheidsoratie Universiteit Utrecht, 31 mei 2017).
- Muftugil-Yalcin, S., N. Willner Brodsky, M. Sloom, A. Das en S. Ramdas. "Managing 'Hot Moments' in Diverse Classrooms for Inclusive and Equitable Campuses." *Education Sciences* 13, no. 8 (2023): 1–15.

Bijlage 1. Handige websites

- <https://www.schoolenveiligheid.nl/po-vo/kennisbank/handleiding-hebt-makkelijk-praten/>
- <https://teachingcontroversies.com/>
- <https://www.kis.nl>
- <https://www.socialestabiliteit.nl>
- <https://www.annefrank.org/nl/>
- <https://mensenrechten.nl/nl/op-school>
- <https://www.diversion.nl>
- <https://www.devreedzame.school>
- <https://nivoz.nl>
- <https://www.stichtingvreedzaam.nl>
- <https://union.sites.uu.nl>
- <https://www.zeteenstreepdoordiscriminatie.nl/wat-kan-mijn-organisatie-doen/tips-om-discriminatie-aan-te-pakken>
- <https://www.euroclio.eteaching>
- <https://www.teachingcontroversies.com>
- <https://www.tolerance.org>
- <https://www.facinghistory.org>
- <https://www.daretobegrey.com>
- <https://www.wijzijndrog.nl>
- <https://prodemos.nl>
- <https://www.expertisepuntburgerschap.nl>
- https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network_en

E-Learning

- <https://www.schoolenveiligheid.nl/e-learning-dialoog-onder-druk/>

Handleidingen

- <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>
- https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2021/06/Learning-to-Disagree_Teachers-Guide_Web.pdf
- <https://euroguide-toolkit.eu/wp-content/uploads/2021/06/Flanders.pdf>
- https://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/urban-education/projecten/urban-education_controversiele-onderwerpen_interactief-gesprekssjabloon_2020.pdf

Bijlage 2. Veelgebruikte begrippen

Term	Uitleg
Complex conflict	Een complex conflict wordt gekarakteriseerd door het naast elkaar bestaan van verschillende 'waarheden', het feit dat er geen eenduidig 'goed' of 'fout' bestaat, en dat een oplossing niet makkelijk of snel voorhanden is. De complexiteit komt voort uit of wordt veroorzaakt door de verschillende achtergronden van mensen (bijvoorbeeld hun cultuur, religie, etniciteit, leeftijd, geslacht, seksuele voorkeur), die bepalen hoe men kijkt naar wat er is gebeurd.
Controversieel onderwerp	Onderwerpen die heftige emoties oproepen kunnen gemeenschappen en de samenleving verdelen. In een pluralistische democratie is controversie onvermijdelijk. Controversiële thema's kunnen in de klas voor spanningen zorgen, maar de uitdaging ligt erin deze momenten om te zetten naar waardevolle, constructieve leermomenten.
Dialogoog	Een open en empathisch gesprek, niet gericht op winnen en overtuigen door middel van argumenten, maar op het leren kennen van andermans standpunten.
Disruptief moment	Een disruptief moment verwijst naar een plotselinge, schokkende gebeurtenis die de bestaande normen, waarden en instituten in de politiek en de samenleving op scherp zet. ⁶²
Multiperspectiviteit aanbrengen	Het laten zien dat er meerdere perspectieven op een gebeurtenis tegelijk en naast elkaar bestaan die worden beïnvloed door verschillende factoren (cultuur, land, taal, familie, vrienden, school etc.). Het aanbrengen van multiperspectiviteit heeft als doel de waarde van een ander perspectief in te zien en zich te kunnen inleven in andermans perspectief. ⁶³ In de klas is het van belang dat gebeurtenissen vanuit meerdere perspectieven benaderd worden, omdat studenten verschillende (culturele, religieuze etc.) achtergronden (kunnen) hebben en hierdoor ook andere perspectieven op een gebeurtenis kunnen hebben.
Polarisatie	Verscherping van tegenstellingen tussen groepen.

⁶² C. Christensen en M. Overdorf, "Meeting the Challenge of Disruptive Change," *Harvard Business Review* 78, no. 2 (2000): 67–76; B.G.J. Wansink, B. de Graaf en E. Berghuis, "Teaching under Attack: The Dilemmas, Goals, and Practices of Upper-Elementary School Teachers When Dealing With Terrorism In Class," *Theory & Research in Social Education* 49, no. 2 (2021): 489-509.

⁶³ P. Janssenswillen, B.J.G. Wansink en G.M. Savenije, "Multiperspectiviteit als vliegwiel voor historisch denken," *Hermes* 23, no. 2 (2019): 15-20.

Bijlage 3. Interviews

Interviews uitgevoerd door Annelotte Janse, tenzij anders vermeld.

Respondent	Datum
1	8 oktober 2024
2	23 oktober 2024
3	7 november 2024
4	14 november 2024
5	26 november 2024
6	27 november 2024
7	22 november 2024
8 Interview met Boaz Cahn (Deel de Duif), uitgevoerd door Annelotte Janse en Bjorn Wansink	30 oktober 2024