

Joris Cuppen
Josien Lodewick
Anne Groot
Léone Korterink
Bianca Leest



Peiling ondersteuningsbehoeften docenten bij lesgeven over de Holocaust

ResearchNed

KBA  Nijmegen

Mei 2025

Peiling ondersteuningsbehoeften docenten bij lesgeven over de Holocaust

Joris Cuppen, Josien Lodewick, Anne Groot, Léone Korterink & Bianca Leest
April 2025

© 2025 ResearchNed Nijmegen in opdracht van het ministerie van OCW

Alle rechten voorbehouden. Het is niet geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in publicaties zonder nauwkeurige bronvermelding. ResearchNed werkt conform de kwaliteitsnormen NEN-EN-ISO 9001:2015 voor kwaliteitsmanagementsystemen, NEN-ISO 20252:2019 voor markt-, opinie- en maatschappelijk onderzoek en NEN-ISO 27001:2017 voor informatiebeveiliging

Inhoudsopgave

1	Inleiding	2
1.1	Aanleiding en achtergrond	2
1.2	Doel en onderzoeksvragen	3
1.3	Methode	4
1.4	Leeswijzer	9
2	Inrichting van het onderwijs	10
2.1	Voortgezet (speciaal) onderwijs	10
2.2	Nieuwkomersonderwijs	16
3	Ervaren problemen bij lesgeven over de Holocaust	18
3.1	Voortgezet (speciaal) onderwijs	18
3.2	Nieuwkomersonderwijs	25
4	Ondersteuningsbehoefte van docenten	26
4.1	Voortgezet (speciaal) onderwijs	26
4.2	Nieuwkomersonderwijs	29
5	Conclusie	31
5.1	Inrichting van het onderwijs	31
5.2	Ervaren problemen bij lesgeven over de Holocaust	32
5.3	De ondersteuningsbehoefte van docenten	33
5.4	Nieuwkomersonderwijs	34

Managementsamenvatting

In opdracht van het Ministerie van OCW hebben ResearchNed en KBA Nijmegen in de periode november 2024 tot en met april 2025 een onderzoek uitgevoerd naar Holocausteducatie in het voortgezet (speciaal) onderwijs en het nieuwkomersonderwijs. Hierbij is gekeken naar de invulling hiervan door docenten, en naar bevorderende en belemmerende factoren die zij ervaren. De directe aanleiding hiervoor was het Nationaal Plan Versterking Holocausteducatie, waarbij de betrokken partijen aangaven aan meer inzicht te willen in de behoeften van docenten ten aanzien van Holocausteducatie.

Medio februari/maart 2025 zijn vragenlijsten uitgezet onder docenten geschiedenis en maatschappijleer en schoolleiders in het v(s)o. Docenten zijn benaderd via een lerarenpanel, via de scholen zelf en via de vakverenigingen. Daarnaast zijn veertien verdiepende (groeps-)interviews gehouden met 21 docenten en schoolleiders in het v(s)o en het nieuwkomersonderwijs. In totaal hebben 136 docenten en 39 schoolleiders een volledige vragenlijst ingevuld. De groep docenten is representatief naar gemeentegrootte en regio.

Docenten in het v(s)o behandelen de Holocaust met name binnen het thema Tweede Wereldoorlog, maar het onderwerp komt ook aan bod bij het bespreken van actualiteiten. De lesmethoden worden gezien als een goede basis, waarbij docenten met behulp van aanvullende materialen (films & documentaires, maar ook bezoek van musea, herinneringscentra en het inzetten van gastlessen) beter kunnen aansluiten op de belevingswereld van hun leerlingen. Aanvullende activiteiten en bezoeken zijn niet voor alle docenten even haalbaar vanwege gebrek aan ruimte in het curriculum, tijd van de leerling en de docent en kennis over geschikte sprekers. In het vso zijn er extra praktische bezwaren vanwege de behoeften van leerlingen.

De meerderheid van de docenten ondervindt geen problemen bij hun lessen over de Holocaust. Een deel van de docenten geeft wel aan dat ze te maken krijgen met heftige discussies, het voorkomen van misinformatie en/of holocaust-ontkenning, -bagatellisering of -verdraaiing tijdens hun lessen. De meeste docenten weten echter hoe hiermee om te gaan. Een substantieel deel van de docenten geeft aan dat de voorkennis van leerlingen over de Holocaust vaak onvoldoende is.

Terugkijkend met de kennis van nu, zien sommige docenten dat hun vooropleiding onvoldoende aandacht besteedde aan kennis en vaardigheden over het omgaan met heftige discussies, polarisatie en het Joodse leven. Tegelijkertijd is er het besef dat dat veel vaardigheden en kennis ook (verder) ontwikkeld moeten worden gedurende de loopbaan, en er uiteraard kennis over vele andere onderwerpen (ook) nodig is. Een meerderheid van de docenten heeft geen behoefte aan verdere professionalisering om zo beter les te kunnen geven over de Holocaust. Belemmerend in school zijn de beperkte tijd voor en de grote hoeveelheid onderwerpen die er in de vakken geschiedenis en maatschappijleer behandeld moeten worden en gebrek aan facilitering bij het organiseren van excursies. Volgens veel docenten is verankering in het schoolbeleid niet nodig, maar draagt aandacht voor het tegengaan van discriminatie en antisemitisme door schoolleiding wel bij aan een positieve sfeer op school. Dit maakt het makkelijker om les te geven over de Holocaust.

In het nieuwkomersonderwijs ligt de nadruk op taal en rekenen. De Holocaust komt met name in de tweede fase wel aan bod bij thema's zoals de Tweede Wereldoorlog of bij lessen over discriminatie, burgerschap, democratie of nationale feestdagen. Cultuursensitief en traumasensitief werken zijn belangrijke vaardigheden die docenten moeten bezitten. Daarnaast is er behoefte aan geschikt lesmateriaal dat aansluit op de belevingswereld van de leerlingen.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding en achtergrond

In juni 2024 is het Nationaal Plan Versterking Holocausteducatie gepubliceerd, met als doel de kennis van en over de Holocaust maatschappijbreed te versterken. De aanleiding hiervoor was de afnemende kennis¹ over de Holocaust, en een toenemende afstand (in tijd en daarmee emotioneel): er zijn steeds minder overlevenden van de Holocaust, waardoor de ervaringen verder af kunnen staan van mensen.

Daarnaast is er een toename zichtbaar van antisemitische incidenten in de samenleving.² Antisemitische incidenten nemen vaker toe bij toenemende spanningen rondom het Israëlisch-Palestijns conflict.³ Ook vóór de aanvallen in oktober 2023 rapporteerden Joodse Nederlanders een toename van antisemitisme⁴. 39 procent van de bevraagde Joodse Nederlanders gaf aan in het jaar voorafgaand aan de enquête te maken hebben gehad met antisemitische pesterijen.

Holocausteducatie kan een belangrijke bijdrage leveren aan het vergroten van de kennis over de Holocaust, bewustwording van de gevolgen van vooroordelen en antisemitisme en het verminderen van onwetendheid⁵. Historicus en bijzonder hoogleraar Holocausteducatie Marc van Berkel stelt dat het bevorderen van bewustzijn en empathie één van de belangrijkste doelstellingen van Holocausteducatie is. Holocausteducatie kan bovendien helpen bij het benadrukken van de gevolgen van haat en intolerantie.

Met deze achtergrond en naar aanleiding van een initiatiefnota over de aanpak van antisemitisme⁶, deed een aantal organisaties in 2023 een dringende oproep aan het Kabinet om de krachten te bundelen en tot een gezamenlijke aanpak te komen om Holocausteducatie te versterken: een Nationale Aanpak Holocausteducatie. De Nationaal Coördinator Antisemitismebestrijding (NCAB) verzamelde de input van diverse organisaties⁷ om dit plan vorm te geven, in samenwerking met de ministeries van OCW, SZW en VWS.

De centrale ambitie in het Nationaal Plan Versterking Holocausteducatie dat in juni 2024 gepresenteerd werd, is om de kennis van de Holocaust, inclusief de nationale en internationale context ervan, onder Nederlanders te versterken. Daarvoor zijn drie doelstellingen geformuleerd, inclusief concrete acties, die zich elk op een ander onderdeel richten: I) de onderwijssector, II) de herinneringssector en III) het algemeen publiek. Met maatregelen wordt vervolgens ingezet op deze acties.

1 Hiervoor wordt in de kamerstukken verwezen naar de onderzoeken van de Claims Conference (2023). Netherlands Holocaust awareness survey. Schoen Cooperman research, Van Berkel, M., (2021). De oorlog in de klas; Lesgeven over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust in het voortgezet onderwijs en Panteia (2023). Antisemitisme in het voortgezet onderwijs; Een survey-onderzoek voor de Anne Frank Stichting. Op het onderzoek van de Claims Conference is, na publicatie, kritiek verschenen over o.a. de omgang met cijfers en het ontbreken van jongeren in hun steekproef.

2 Discriminatiecijfers in 2023: een rapport over registraties van discriminatie-incidenten door de politie, en melding antidiscriminatievoorzieningen en andere organisaties in Nederland (2023).

3 Anne Frank Stichting & Verwey-Jonker Instituut (2015). Antisemitisme onder jongeren in Nederland. Oorzaken en triggerfactoren.

4 European Union Agency for Fundamental Rights (2024). Jewish people's experiences and perceptions of antisemitism. Vienna: FRA.

5 Van der Hulst, A. (2023, 26 september). 'Goed onderwijs over de Holocaust is belangrijker dan ooit'. VOX 'Goed onderwijs over de Holocaust is belangrijker dan ooit' - Vox magazine (voxweb.nl)

6 Kamerstuk II, 36 272, nr. 2

7 Het gaat om de volgende organisaties: de Herinneringscentrum Kamp Westerbork, de Nationaal Monumenten Kamp Vught en Kamp Amersfoort, Joods Cultureel Kwartier/Nationaal Holocaust Museum, Nationaal Comité 4 en 5 mei, Anne Frank Stichting, Nederlands Auschwitz Comité, Stichting Sobibor, Landelijk Steunpunt Gast sprekers WOII-Heden, Na de Oorlog, In mijn Buurt, Centrum Informatie en Documentatie Israël (CIDI) en het Centraal Joods Overleg (CJO)

De nadruk in het voorliggend onderzoek ligt op onderdeel I. de onderwijssector: docenten beter in staat stellen om les te geven over de Holocaust. Dat Holocausteducatie op scholen wordt gegeven, is verankerd in het curriculum in zowel het primair- als voortgezet onderwijs⁸. Dit neemt niet weg dat lesgeven hierover niet eenvoudig is: de complexe inhoud moet op een begrijpelijke manier worden overgebracht, waarbij ook nog rekening moet worden gehouden met de, vaak impliciete, hoge verwachting vanuit de samenleving over de invloed die deze educatie heeft op de houding, het karakter en toekomstig gedrag van leerlingen. Ook kunnen discussies over het huidige Israël het onderwijs bemoeilijken. Antisemitische uitingen in de samenleving nemen toe naarmate het conflict tussen Israël en Palestina intensiveert; dat is heden het geval na de aanval op 7 oktober 2023 en het hierop volgende conflict, maar was bijvoorbeeld ook het geval bij de conflicten in 2008-2009 en 2014⁹. Sommige docenten gaven eerder ook aan dat ze pas door konden gaan met les geven over de Holocaust, nadat dit losgekoppeld was van de huidige situatie in het Midden-Oosten¹⁰.

Omdat in het nieuwkomersonderwijs de prioriteit ligt bij het aanleren van de Nederlandse taal, worden niet alle vakken gegeven die in het reguliere onderwijs aan bod komen. In tegenstelling tot scholen in het reguliere (primair en voortgezet) onderwijs, maakt Holocausteducatie dan ook niet altijd onderdeel uit van het curriculum. Burgerschap vormt, naast het leren van de Nederlandse taal en de cognitieve voorbereiding die nodig is om aan te sluiten bij het Nederlandstalig vervolgonderwijs, voor veel Internationale Schakelklassen (ISK's) dan wel feitelijk een 'corebusiness' en een rode draad binnen het nieuwkomersonderwijs. Maar omdat er voor de ISK geen apart kader en kerndoelen voor burgerschapsonderwijs worden geformuleerd, kan er op ISK-scholen sprake zijn van een grote diversiteit aan lessen en activiteiten, zonder een duidelijke lijn hoe de burgerschapsopdracht in iedere klas en voor iedere leerling invulling krijgt¹¹. Lessen over de Holocaust zouden als onderdeel van burgerschap gegeven kunnen worden, in het kader van de Nederlandse geschiedenis of binnen de dimensie 'Democratische waarden & betrokkenheid'.

Bij het opstellen van het Nationaal Plan Versterking Holocausteducatie constateerde het ministerie van OCW dat er nog onvoldoende zicht op de behoeften van docenten ten aanzien van Holocausteducatie was. Handelingsverlegenheid omtrent het onderwerp kan zich op verschillende gebieden voordoen, zoals op het gebied van lesmateriaal, extra curriculaire activiteiten, professionalisering, en mogelijk nog overige gebieden. Om er voor te zorgen dat docenten hun werk goed uit kunnen voeren en hierin ondersteund en begeleid worden, wordt met dit onderzoek allereerst in kaart gebracht (of, en zo ja) welke behoeften er zijn en (of, en zo ja) welke belemmeringen men ervaart.

1.2 Doel en onderzoeksvragen

Er is nog weinig bekend over de ondersteuningsbehoeften van docenten rond het thema Holocausteducatie in het funderend- en nieuwkomersonderwijs. Het doel van dit onderzoek is dan ook om een actueel beeld te vormen van de (mate van) bevorderende en belemmerende factoren die docenten ervaren bij het geven

8 In het primair onderwijs moet vanuit het leergebied 'oriëntatie op jezelf en de wereld' aandacht besteed worden aan de Tweede Oorlog, Holocaust en Anne Frank. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn deze onderwerpen gedekt in kerndoel 37, de kenmerkende aspecten en de examenprogramma's. Ten aanzien van de Jodenvervolgung (en die van Sinti en Roma en homoseksuelen) moeten alle scholieren aan het eind van de onderbouw van het voortgezet onderwijs gekregen hebben over: 1) Jodenhaat/antisemitisme, Holocaust, concentratiekampen, doorgangskamp Westerbork, Davidster, 'voor Joden verboden'; 2) Vervolgung van o.a. Joden, Sinti en Roma en homoseksuelen (racisme, discriminatie, segregatie/Joden getto's, genocide). Bron: De Tweede Wereldoorlog in het curriculum, SLO

9 Zie bijvoorbeeld <https://theconversation.com/attacks-on-jews-always-rise-globally-when-conflict-in-israel-and-palestine-intensifies-216590> en Wonderen, R. van & Wagenaar, W. (2015). Antisemitisme onder jongeren in Nederland. Verwey-Jonker Inst.: Utrecht

10 Cuppen, J., Hendrix, M., Brink, M. & Lodewick, J. (2022). Holocaustonderwijs en antisemitisme in het voortgezet onderwijs. Onderzoek in opdracht van het Centrum Informatie en Documentatie Israël (CIDi).

11 [Burgerschap op de ISK - LOWAN](#)

van Holocaustonderwijs en, wanneer nodig, welke behoefte aan ondersteuning zij hebben. Met deze informatie kan OCW passende maatregelen nemen om docenten hierbij te helpen.

De centrale onderzoeksvragen in dit onderzoek zijn:

1. Hoe geven docenten momenteel invulling aan Holocausteducatie, welk ondersteuningsmateriaal wordt daarbij gebruikt en hoe wordt dit ingezet?
2. Zijn docenten van mening dat zijzelf momenteel voldoende mogelijkheden hebben om goed onderwijs over de Holocaust te kunnen geven?
3. Welke belemmeringen ervaren docenten bij het geven van Holocausteducatie en waarom?
4. Welke ondersteuningsbehoeften hebben docenten m.b.t. lesmateriaal, extracurriculaire activiteiten en professionalisering en in hoeverre sluit dit aan op de ervaren belemmeringen?
5. Verschillen de invulling van Holocausteducatie, toerusting, belemmeringen en ondersteuningsbehoeften voor docenten; specifiek ook voor docenten in het nieuwkomersonderwijs?

1.3 Methode

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen zijn online vragenlijsten verspreid onder docenten en schoolleiders in het voortgezet onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. Ook zijn veertien (groeps)interviews gehouden met 21 docenten en schoolleiders. In het nieuwkomeronderwijs zijn voornamelijk interviews gehouden. Voor de groep docenten richtten we ons tot docenten geschiedenis en maatschappijleer. Voor docenten in het nieuwkomeronderwijs richtten we ons tot de relevante vakdocenten van ISK's.

1.3.1 Vragenlijstonderzoek

Om voor het v(s)o inzicht te krijgen in de behoefte van docenten, maakten we gebruik van online vragenlijsten. Zoals hierboven vermeld, richtten we ons op docenten geschiedenis en maatschappijleer, en schoolleiders van deze groep docenten. De respondenten zijn op drie manieren benaderd:

1. uitnodigingse-mail aan het lerarenpanel van ResearchNed;
2. via een bericht in de nieuwsbrief van - of een e-mail aan - leden van de docentenverenigingen voor geschiedenis (VGN) en maatschappijleer (NVLM);
3. e-mail aan scholen in een steekproef getrokken uit alle vo- en vso-scholen in Nederland.

De vragenlijsten konden worden ingevuld van 10 februari tot en met 24 maart 2025. Er zijn twee herinneringen verstuurd voor docenten uit het lerarenpanel en via de mailing aan scholen. Voor vo- en vso-scholen is in eerste instantie een steekproef getrokken van 2/3^e van alle schoollocaties (ca. 1.200). Gedurende de veldwerkperiode is, vanwege tegenvallende respons, een extra groep scholen benaderd (de 1/3^e die niet benaderd was, exclusief scholen in regio zuid, vanwege de voorjaarsvakantie die daar gaande was). In totaal zijn bijna 1.500 scholen benaderd, met de vraag of zij de vragenlijst voor docenten en schoolleiders door wilden sturen naar de betreffende personen.

Responskenmerken vragenlijsten

Om de representativiteit van de uitkomsten voor de online vragenlijsten te beoordelen zijn enkele kenmerken vergeleken voor de onderzoekspopulatie en de responsgroep. Er zijn echter weinig populatiegegevens beschikbaar voor de groepen 'docenten geschiedenis/maatschappijleer' en schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Daarom maken we gebruik van populatiegegevens die voor scholen beschikbaar zijn, zoals de stedelijkheid van de schoollocatie, de denominatie, en regionale gegevens (landsdeel/provincie/stads-grootte). De verdeling in onderstaande tabel 1.1 bij de kolommen 'Populatie' gaat over vo-schoollocaties; per schoollocatie is het aantal schoolleiders en docenten verschillend, maar die gegevens zijn niet centraal voorhanden.

Gegevens die wel beschikbaar en relevant zijn, zijn de aantallen docenten en schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Op basis van de meest recente IPTO-gegevens¹² ging het in 2023 om 2.700 personen binnen de 'directie' functiegroep¹³. Ruim 4.300 docenten gaven dat jaar les in geschiedenis; voor maatschappijleer/maatschappijwetenschappen ging het dat jaar om ruim 3.500 docenten. Hier kan overlap in zitten; docenten die lesgeven in geschiedenis en maatschappijleer, zijn in beide totalen opgenomen.

Tabel 1.2 toont de kenmerken van de docenten die de vragenlijst hebben ingevuld. Veruit de meeste docenten zijn werkzaam in het vo (96%), slechts vijf docenten werken in het vso (4%). Dertig procent van de docenten geeft les op het vmbo, veertig procent op havo/vwo en dertig procent zowel op het vmbo als op havo/vwo. Veder geeft een meerderheid van de docenten (60%) het vak geschiedenis. 22 procent geeft zowel geschiedenis als maatschappijleer en 18 procent is maatschappijleerdocent.

Kenmerken van de schoolleiders die de vragenlijst invulden, zijn te zien in tabel 1.3. Het grootste deel van de schoolleiders is werkzaam binnen het vo (80%), 18 procent van hen werkt in het vso en één schoolleider in het nieuwkomersonderwijs. De helft is schoolleider op een vmbo-school, ongeveer een derde op een school voor zowel vmbo als havo/vwo (32) en 18 procent op een havo/vwo-school. De meeste schoolleiders in de vragenlijst (82%) hebben naast hun leidinggevende of coördinerende taken geen lesgevende taken. Enkele schoolleiders gaven aan dat zij naast hun functie als schoolleider lesgeven in geschiedenis of maatschappijleer (5%) of in een ander vak (13%).

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden over verschillen in belemmeringen en behoeften *tussen* groepen docenten, delen we docenten in de online vragenlijst in, in verschillende groepen. We vergelijken hierbij docenten naar de volgende kenmerken, waarbij we controleren of verschillen statistisch significant zijn.

- Regio: West-Nederland vs. rest van Nederland;
- denominatie: Openbare scholen vs. Bijzonder onderwijs-scholen;
- stedelijkheid: Docenten werkzaam op scholen in (zeer) sterk stedelijk gebied, vs. docenten werkzaam op scholen in matig, weinig of niet-stedelijk gebied;
- onderwijstype: docenten die lesgeven aan (enkel) vmbo-leerlingen, havo/vwo-leerlingen, of gemengd (vmbo/havo/vwo).

Representativiteit en weging

Voor de onderstaande kenmerken in tabel 1.1, zijn de verschillen ook statistisch getoetst met chi-kwadraat toetsen. Hiermee zien we dat er voor de kenmerken stedelijkheid en denominatie sprake is van een statistische afwijking tussen de docenten-respons en de onderzoekspopulatie. Voor de verdeling van docenten naar stedelijkheid, zien we dat docenten in sterk stedelijk gebied oververtegenwoordigd zijn in onze respons; docenten in zeer sterk stedelijk zijn echter enigszins ondervertegenwoordigd. Gecombineerd is deze groep echter groter (22 + 47%) t.o.v. de populatie (29 + 35%). Ook geldt voor de groep docenten die deelgenomen heeft aan dit onderzoek dat dit relatief vaker docenten zijn aan openbare scholen (42% t.o.v. 28% in de populatie). Om te corrigeren voor de enigszins scheve verdeling voor stedelijkheid, maken we gebruik van een weegfactor. Hiermee krijgen de antwoorden van de groep die ondervertegenwoordigd is wat meer gewicht in de verdeling, t.o.v. docenten in de groep die juist oververtegenwoordigd is. Uiteraard kan nog meespelen dat docenten die een grotere interesse in dit onderwerp, eerder zullen deelnemen aan de online

12 Peildatum oktober 2023, zie <https://duo.nl/open Onderwijsdata/voortgezet-onderwijs/personeel/lesgevend-personeel-in-personen.jsp>

13 Vso is hierbij niet meegerekend

vragenlijst: in de sociale wetenschappen is dit een terugkerend fenomeen.¹⁴ Mogelijk is dat ook voor deze online vragenlijst het geval; hierop door redenerend zouden docenten die het onderwerp Holocaust interessanter vinden, of onderzoek naar de behoefte van docenten over Holocaustonderwijs interessanter vinden, in grotere mate mee hebben gedaan aan dit onderzoek. Aan de andere kant is het ook plausibel dat de algemene interesse van geschiedenis- en maatschappijleerdocenten in dit onderwerp sowieso groot is.

Betrouwbaarheid

In totaal hebben 136 docenten en 39 schoolleiders een volledige vragenlijst ingevuld. Door de getrapte benadering is het moeilijk om hier een responspercentage aan te hangen; een deel van de scholen is niet benaderd door het ontbreken van actuele e-mailgegevens. Ook weten we niet hoeveel scholen de vragenlijst hebben doorgestuurd naar docenten of schoolleiders. Als we echter uitgaan van de totale populatie gaat het om relatief kleine groepen. Uitgaande van een populatie van 6.000 docenten, betekent dit dat er met 136 docenten een foutmarge is van acht procent (bij een betrouwbaarheidsniveau van 95%). Dit houdt in dat wanneer er gesproken wordt over een percentage van bijvoorbeeld '36%', dit in feite een schatting is dat het gemiddelde tussen de 28 en 44 procent ligt (met 95% zekerheid). Ter illustratie, bij een deelname van 600 docenten zou het gaan om een schatting tussen de 32 en veertig procent. Voor de leesbaarheid noemen we de percentage-punten.

¹⁴ Zie bijvoorbeeld: CBS (2002). *Vertekening door non-respons? Hoe nauwkeurig zijn de uitkomsten van persoonsenquêtes?* Den Haag: CBS.

Tabel 1.1 Respons overzicht online vragenlijsten

		Respons docenten		Respons schoolleiders		Populatie *	
		N	%	N	%	N	%
Stedelijk- heid	Zeer sterk stedelijk	25	22%	9	27%	430	29%
	Sterk stedelijk	54	47%	17	50%	511	35%
	Matig stedelijk	14	12%	4	12%	290	20%
	Weinig stedelijk	17	15%	4	12%	193	13%
	Niet stedelijk	5	4%	0	0%	49	3%
Landsdeel	Noord-Nederland	8	7%	2	6%	192	13%
	Oost-Nederland	27	24%	8	24%	330	22%
	West-Nederland	56	49%	18	53%	714	49%
	Zuid-Nederland	24	21%	6	18%	237	16%
Provincie	Drenthe	1	1%	0	0%	39	3%
	Flevoland	2	2%	0	0%	39	3%
	Fryslân	3	3%	0	0%	84	6%
	Gelderland	11	10%	5	15%	175	12%
	Groningen	4	4%	2	6%	69	5%
	Limburg	6	5%	1	3%	68	5%
	Noord-Brabant	18	16%	5	15%	169	12%
	Noord-Holland	19	17%	10	29%	241	16%
	Overijssel	14	12%	3	9%	116	8%
	Utrecht	8	7%	3	9%	105	7%
	Zeeland	4	4%	0	0%	34	2%
	Zuid-Holland	25	22%	5	15%	334	23%
Gemeente- grootte	G4	11	10%	5	15%	241	16%
	G40	48	42%	20	59%	495	34%
	Rest	56	49%	9	27%	737	50%
Denomina- tie school	Bijzonder	74	58%	15	41%	1008	68%
	Openbaar	54	42%	22	60%	412	28%
	Overige	0	0%	0	0%	53	4%

Tabel 1.2 Kenmerken docenten (n=136)

		N	%
Type onderwijs	Vo	131	96%
	Vso	5	4%
Onderwijsniveau	Vmbo	41	30%
	Havo/vwo	55	40%
	Vmbo/havo/vwo	40	29%
Vak	Geschiedenis	82	60%
	Geschiedenis en maatschappijleer	30	22%
	Maatschappijleer	24	18%

Tabel 1.3 Kenmerken schoolleiders (n=39)

		N	%
Type onderwijs	Vo	31	80%
	Nieuwkomersonderwijs	1	3%
	Vso	7	18%
Onderwijsniveau	Vmbo	19	50%
	Havo/vwo	7	18%
	Vmbo/havo/vwo	12	32%
Functie	Leidinggevende of coördinator, lesgevend in geschiedenis of maatschappijleer	2	5%
	Leidinggevende of coördinator, lesgevend in een ander vak	5	13%
	Leidinggevende of coördinator, niet lesgevend	32	82%

1.3.2 Verdiepende (groeps)interviews

We gebruikten interviews om de informatie omtrent invulling, belemmeringen en benodigde ondersteuning rond Holocausteducatie die we ophalen in de vragenlijsten, te voorzien van verdieping en duiding. De (groeps)interviews zijn gehouden met docenten en schoolleiders die zijn benaderd op basis van de vragenlijsten: docenten en schoolleiders konden in de vragenlijsten aangeven of ze benaderd mochten worden voor verdiepende gesprekken ten behoeve van dit onderzoek. Alle respondenten die aangaven hier interesse in te hebben (39 docenten en 5 schoolleiders) zijn benaderd voor deelname. Met docenten die hierop reageerden, is een (groeps)gesprek ingepland.

Voor het nieuwkomersonderwijs zijn docenten en schoolleiders benaderd voor de (groeps)interviews door een selectie van ISK's via het scholenoverzicht van LOWAN te benaderen. Ook is er in een nieuwsbrief van LOWAN aandacht besteed aan het onderzoek. De nadruk lag hier, anders dan bij het v(s)o, specifiek op de vraag of en hoe Holocausteducatie vorm krijgt in het nieuwkomersonderwijs en waar men mogelijk tegenaan loopt bij het verzorgen van Holocausteducatie.

In de periode van 3 tot en met 26 maart 2025 hebben in totaal veertien (groeps)interviews plaatsgevonden waarbij we docenten en schoolleiders uit alle typen onderwijs en uit elke regio hebben gesproken. De informatie die voortkwam uit de interviews is opgenomen in dit onderzoeksrapport als verdieping en inkleuring bij de beantwoording van de onderzoeksvragen.

Responskenmerken interviews

We voerden in totaal veertien gesprekken met 21 respondenten. Daarvan waren er twee met schoolleiders en één docent/schoolleider in het nieuwkomersonderwijs (in Oost- en Zuid-Nederland). De overige respondenten waren docenten¹⁵ werkzaam in het v(s)o: zie tabel 1.4 voor de verdere verdeling van de achtergrondkenmerken. De interviews zijn niet bedoeld om een representatief beeld te schetsen, maar om extra achtergrond te bieden aan de resultaten uit de online vragenlijst. De antwoorden moeten dus ook niet als zodanig worden behandeld.

15 Relevante opleidingen die de docenten o.a. volgden (al dan niet gecombineerd) waren universitaire studie Geschiedenis, universitaire lerarenopleiding, didactische bevoegdheid, lerarenopleiding geschiedenis (zowel eerste als tweede graads), PhD bij het NIOD en Militaire geschiedenis (KMA).

Tabel 1.4: Achtergrondkenmerken geïnterviewden v(s)o

Kenmerk		Aantal
Doelgroep	Docent v(s)o	17
	Schoolleider v(s)o	2
Onderwijstype	Vo	16
	Vso (3 en 4)	2
Onderwijsniveau	Vmbo	11
	Havo	12
	Vwo	12
Vakgebied	Geschiedenis	16
	Maatschappijleer	4
Denominatie	Bijzonder	12
	Algemeen bijzonder	2
	Openbaar	4
Landsdeel	Noord	2
	Oost	5
	Zuid	1
	West	10
Stedelijkheid	Niet/weinig stedelijk	5
	Matig stedelijk	1
	(Zeer) sterk stedelijk	12

De aantallen tellen niet altijd per kenmerk op tot 18: sommige respondenten zijn bijvoorbeeld docent en schoolleider; de meeste docenten geven op meerdere onderwijsniveaus les. In sommige gevallen waren docenten in staat de vergelijking te maken tussen de huidige en voorgaande werkplekken.

1.4 Leeswijzer

In de volgende hoofdstukken laten we de resultaten van de vragenlijsten en de (groeps)interviews zien en beantwoorden we de onderzoeksvragen zoals geformuleerd in paragraaf 1.2. Hoofdstuk 2 werpt licht op de inrichting van het onderwijs over de Holocaust en de tevredenheid van docenten hierover. Het derde hoofdstuk (H3) gaat in op problemen die worden ervaren bij het lesgeven over de Holocaust. Tot slot brengt hoofdstuk 4 de ondersteuningsbehoeften van docenten in kaart. In het laatste hoofdstuk (H5) komen we tot conclusies.

2 Inrichting van het onderwijs

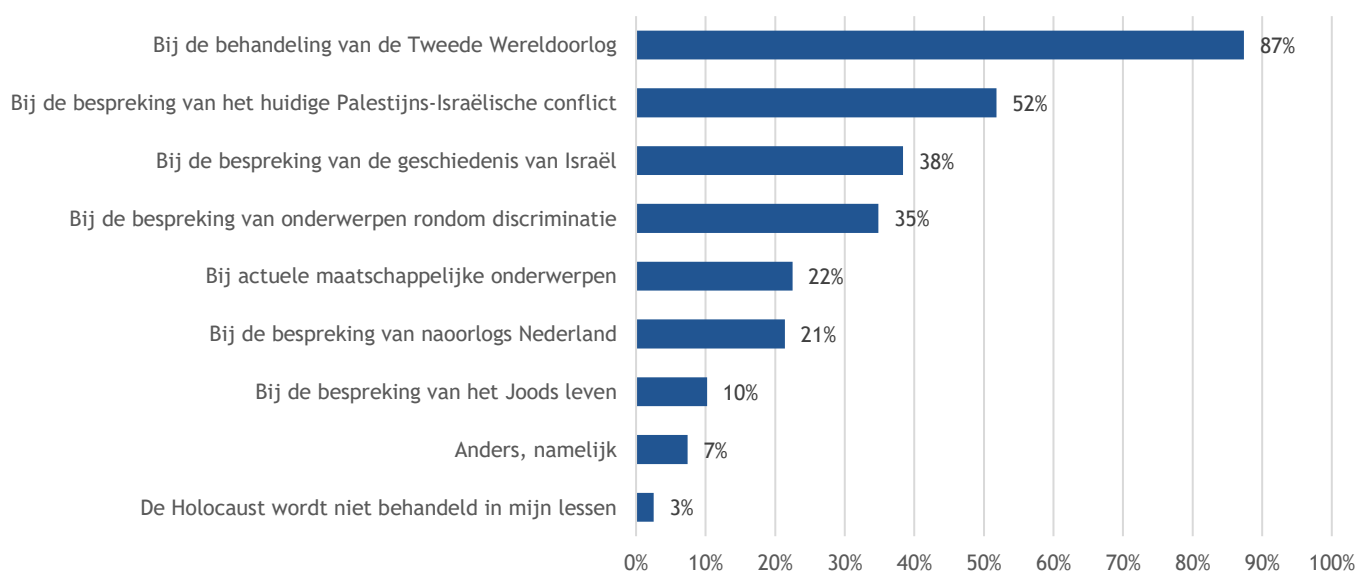
In dit hoofdstuk beschrijven we hoe docenten hun onderwijs over de Holocaust inrichten, waarbij we ingaan op wat docenten behandelen in hun lessen (en daarbuiten).

2.1 Voortgezet (speciaal) onderwijs

2.1.1 Invulling onderwijs

De Holocaust komt op verschillende manieren terug in de lessen van docenten die de vragenlijst invulden; in de meeste gevallen gaat het om geplande lessen; bij tien procent komt de Holocaust nooit ongepland ter sprake. In sommige gevallen gaat het ook om ongeplande momenten, waarbij de Holocaust bijvoorbeeld wordt gesproken binnen een discussie of bespreking van actualiteiten. Zo geeft ruim twintig procent van de docenten aan dat de Holocaust zelden ongepland ter sprake komt, bij bijna zestig procent gebeurt dit soms en bij ruim tien procent regelmatig. Wanneer dit gebeurt, komt het met name voort uit discussies en gesprekken rondom actualiteiten (bijvoorbeeld over Israëlisch-Palestijns conflict, antisemitisme, discriminatie of genocide). In de vragenlijsten wordt niet ingegaan op de verdere inhoud en wijze van voeren van deze discussies. Docenten gaven tijdens de verdiepende interviews aan dat de Holocaust nooit of bijna nooit ongepland ter sprake komt; enkele docenten geven aan dat de actualiteit soms aanleiding geeft om de Holocaust te bespreken, maar *“het valt tegen hoe leerlingen via de actualiteit erover beginnen in de les, zowel bij maatschappijleer als bij geschiedenis wordt er weinig over verteld of gezegd.”* Net als in de vragenlijsten gaan docent ook hier niet dieper in op de inhoud en wijze van discussiëren rondom actualiteiten.

Figuur 2.1 Wanneer in uw lessen/rond welk thema wordt de Holocaust als (zelfstandig) thema behandeld?

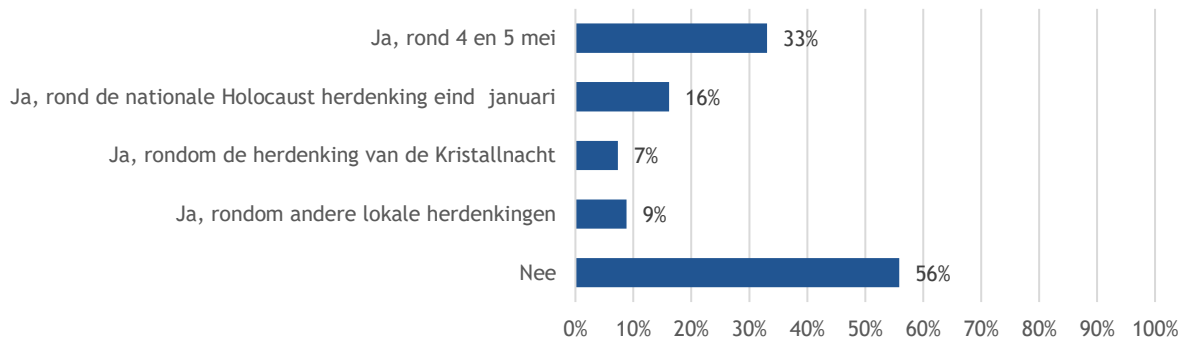


Bron: Peiling docenten (n=136)

Figuur 2.1 laat zien wanneer in de lessen, of rond welk thema de Holocaust wordt behandeld. Binnen de lessen geven docenten (geschiedenis en maatschappijleer) aan dat de Holocaust met name (gepland) wordt besproken binnen de behandeling van de Tweede Wereldoorlog (87%). Ook geeft iets meer dan de helft (52%) aan dat ze de Holocaust behandelen bij de bespreking van het huidige Israëlisch-Palestijns conflict. In

welke periode van het jaar docenten lesgeven over de Holocaust, verschilt per leerjaar, klas en niveau. Docenten geven het meest les over de Holocaust in periode twee (36%) en 3 (41%). Indien docenten activiteiten over de Holocaust ondernemen bij specifieke momenten, gebeurt dit met name rondom 4 en 5 mei (33%), en in mindere mate rondom de Nationale Holocaust Herdenking eind januari (16%) (zie figuur 2.2).

Figuur 2.2 Onderneemt u activiteiten over de Holocaust rondom specifieke momenten?



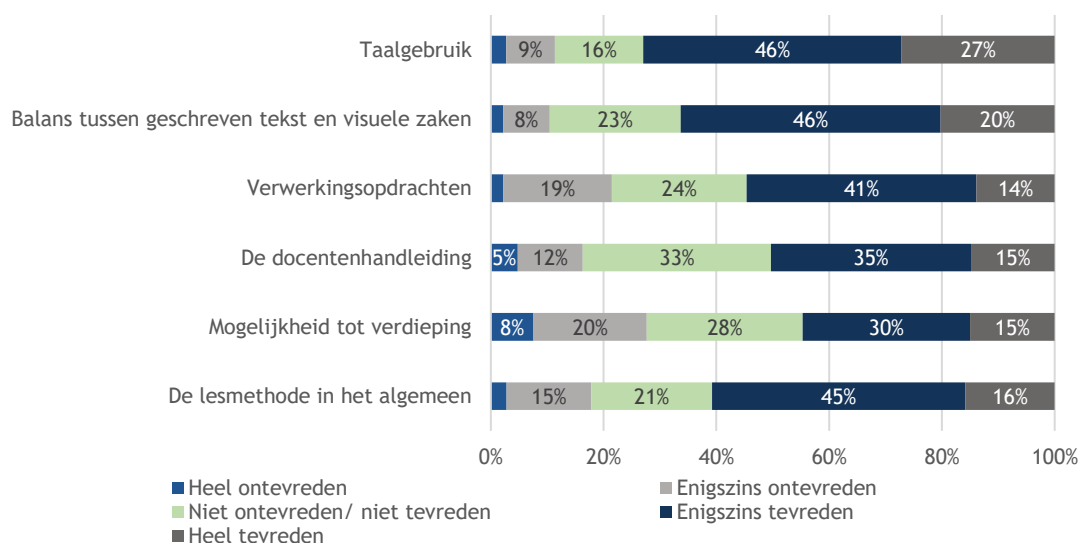
Bron: Peiling docenten (n=136)

Bij de verdiepende interviews geven docenten aan dat alle leerlingen les krijgen over de Holocaust (en aanverwante thema's zoals antisemitisme) bij geschiedenis (of in het vmbo bij Mens & Maatschappij), met name in de onderbouw. Het verschilt per niveau en instelling hoeveel uur geschiedenis er überhaupt per week is (variërend van 1 tot 3 uur). De Holocaust komt over het algemeen aan bod als de Tweede Wereldoorlog wordt behandeld. Op sommige scholen zijn er projectweken, excursies of reizen waarbij het thema aan bod komt, waar leerlingen al dan niet optioneel aan deelnemen. Eén school werkt met flex-roosters, waarbij er eens in de twee jaar een module over de Holocaust wordt aangeboden die leerlingen bovenop het reguliere curriculum kunnen volgen, of er worden films over de Tweede Wereldoorlog getoond waarbij historische context besproken wordt. Aanverwante onderwerpen of paragrafen waarbij de Holocaust aan bod komt, zijn de onderdelen bezetting van Nederland, de tijd van het Romeinse Rijk en de middeleeuwen, het ontstaan van de staat Israël, Nazi-Duitsland, het Arabisch-Israëliësch conflict, de Rwanda-genocide, de Armeense genocide, op Holocaust Memorial Day, bij excursies of plusweken/-activiteiten, bij de thema's democratie en regeringsvorming (de pluriforme staat), het behandelen van politieke stromingen en in sommige gevallen bij het vak Nederlands (via gastsprekers en verplichte boeken).

2.1.2 Lesmethoden

Gevraagd naar welke lesmethode (schoolboeken) docenten gebruiken, gaat het met name om Memo (38%), gevolgd door Geschiedeniswerkplaats (33%) en Feniks (19%). Over het algemeen is men tevreden over de methoden (60% is positief) (zie figuur 2.3); zo'n twintig procent van de docenten geeft echter aan (enigszins) ontevreden te zijn. De grootste ontevredenheid is te zien voor de mogelijkheid tot verdieping (28% van de docenten negatief), en voor verwerkingsopdrachten (hiervoor geeft 21% van de docenten aan niet tevreden te zijn).

Figuur 2.3 In hoeverre bent u tevreden over de volgende aspecten van de door u, bij lessen over de Holocaust, gebruikte lesmethode(n)?

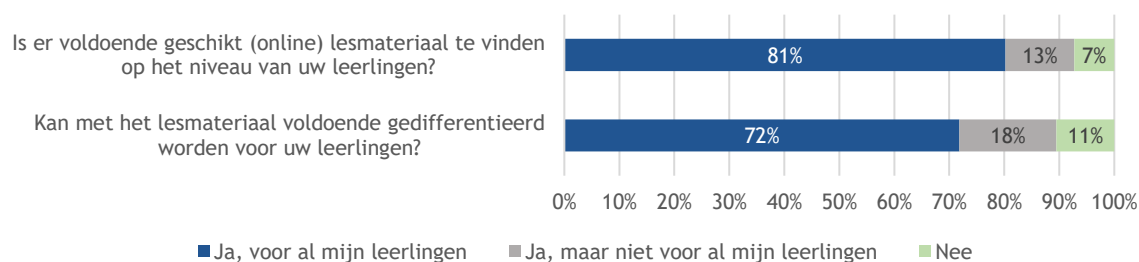


Bron: Peiling docenten (n=136)

Docenten geschiedenis en maatschappijleer zijn over het algemeen positief over het lesmateriaal voor hun leerlingen (figuur 2.4). Zo is er volgens ruim tachtig procent voldoende geschikt (online) lesmateriaal te vinden op het niveau van de leerlingen en kan volgens ruim zeventig procent voldoende gedifferentieerd worden met het lesmateriaal. Toch is er volgens een deel van de docenten (20%) niet (voor alle leerlingen) voldoende geschikt materiaal te vinden of kan hiermee niet (voor alle leerlingen) voldoende gedifferentieerd worden (29%).

Verder ondervindt zo'n tien procent van de docenten andere problemen bij het vinden van geschikte (online) materialen. Een overgrote meerderheid van de docenten (89%) ervaart echter geen andere problemen bij het vinden van materialen.

Figuur 2.4 Oordeel geschiktheid lesmateriaal



Bron: Peiling docenten (n=136)

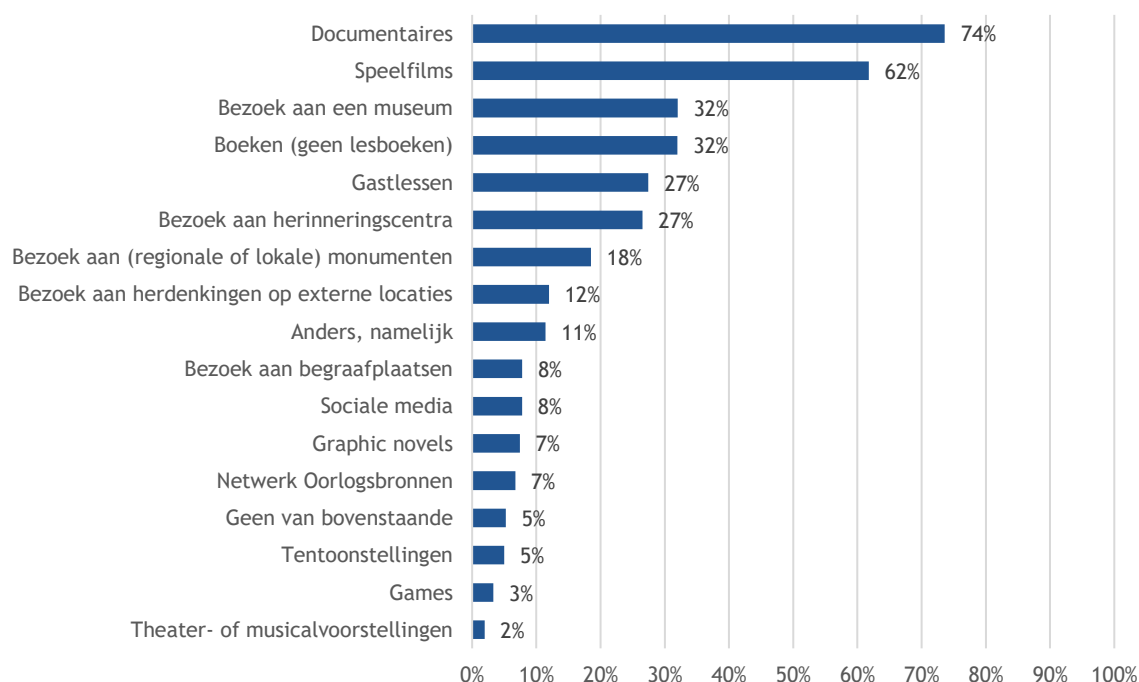
Dit beeld wordt deels bevestigd in de interviews: docenten geven aan dat de methoden voor geschiedenis te dun zijn: ze blijven te algemeen en zijn wat kort door de bocht en daarbij: *“de lesmethode is een saai verhaal”*. Tegelijkertijd kunnen de methoden hiermee prima dienstdoen als kapstok voor basiskennis en als algemene leidraad, en zijn verwerkingsopdrachten ook bruikbaar. Docenten geven aan dat het hun taak als professional is om er meer informatie en ervaringen bij te zoeken: *“het echte werk gaat boven de methode uit”*. Projectmatig werken lijkt te passen bij het thema; met opdrachten probeert men leerlingen aan het

denken te zetten. Daarvoor is er behoefte aan meer persoonlijke verhalen, om leerlingen ook iets te laten ervaren en na te laten denken over de betekenis van dit verleden voor het nu. Ook vult men vaak het onderwijs over het proces voorafgaand aan de Holocaust (opkomst van het nationaalsocialisme, het proces van discriminatie naar uitsluiting en verder) zelf verder aan: die bredere, verdiepende context is lastig voor de leerlingen en mist vaak in de methoden. Ook voor leerlingen in het vso zijn er mogelijkheden: zo heeft de methode Memo digitale lesboeken die door leerlingen met bijvoorbeeld extreme dyslexie of een fysieke beperking gebruikt kunnen worden. Wel mist ook hier de brede context: de docent (van vso-leerlingen met een fysieke beperking) legt bijvoorbeeld zelf de nadruk op de vervolging van gehandicapten in de Tweede Wereldoorlog, omdat het boek met name alleen ingaat op Jodenvervolging. De meeste docenten lopen niet tegen problemen aan met bepaalde doelgroepen: *“er is nou eenmaal verschil in interesse bij leerlingen: de een is erg geïnteresseerd in geschiedenis en het specifieke onderwerp, de ander neemt alles voor lief aan.”* Wel wordt door één docent benoemd dat er voor leerlingen op vmbo-basis en kader geen geschikte methode is, maar dit beeld wordt dus niet breed gedeeld door andere docenten. Ook voor leerlingen in het vso is het soms moeilijk om te differentiëren tussen de verschillende niveaus.

Aanvullend lesmateriaal

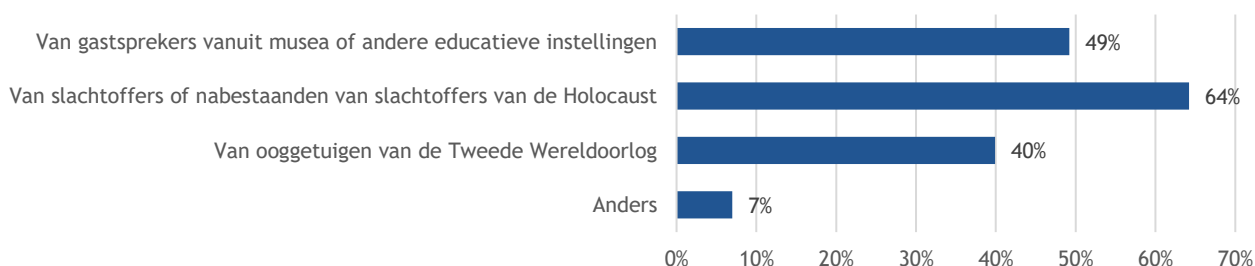
Docenten maken veelvuldig gebruik van aanvullende materialen, naast een vaste methode (figuur 2.5). Maar liefst 95 procent geeft aan (één of meer) aanvullende lesmaterialen of -activiteiten te gebruiken voor het onderwijs over de Holocaust. Documentaires en speelfilms worden het vaakst gebruikt (door resp. 74% en 62% van de docenten). Zo'n 27 tot 32 procent geeft ook aan musea of herinneringscentra te bezoeken (zie ook verderop, sub paragraaf externe locaties), en maakt gebruik van gastlessen. Docenten die gebruik maken van gastlessen, zetten met name in op lessen door slachtoffers of nabestaanden van slachtoffers van de Holocaust (64%), gastsprekers of andere educatieve instellingen (49%) of ooggetuigen van de Tweede Wereldoorlog (40%) (figuur 2.6).

Figuur 2.5 Gebruikt u de volgende overige lesmaterialen of -activiteiten voor uw onderwijs over de Holocaust?



Bron: Peiling docenten (n=136)

Figuur 2.6 U geeft aan gastlessen te gebruiken voor uw onderwijs over de Holocaust. Van wat voor soort gastlessen maakt u gebruik?



Bron: Peiling docenten (n=37)

Aan docenten die geen gebruik maken van gastlessen voor onderwijs over de Holocaust, is gevraagd of daar specifieke redenen voor zijn. Iets meer dan een derde (36%) van de docenten die hier geen gebruik van maakt zegt dat het te veel tijd kost om een gastles te organiseren, en circa een derde (34%) geeft aan geen geschikte gastsprekers te kennen. Verder geeft ongeveer dertig procent van de docenten die geen gastlessen inzetten aan dat er geen ruimte is in het curriculum om een gastles te faciliteren.

Ook tijdens de interviews is met docenten besproken of ze gebruik maakten van aanvullende lesmaterialen of -activiteiten: vrijwel alle docenten doen dit (bijv. via LessonUp¹⁶), al vindt niet iedereen deze materialen even goed vindbaar. Veelal worden er films of documentaires¹⁷ gekeken: die laten het verloop naar de Holocaust toe goed zien, zo leggen docenten uit. Bovendien sluit dit vaak goed aan bij de belevingswereld van de leerlingen: je gaat met bewegend beeld of andere primaire bronnen vaak meer op de emotie van de leerlingen zitten, en roept zo ook empathie op; het gaat meer leven en wordt menselijker. *“De methode alleen is te strak, dat raakt de leerlingen niet.”* Een deel van de docenten zet, naast het bezoeken van externe locatie (zie hierna), in op gastsprekers¹⁸; ook hiermee gaat het geheel meer leven, *“het maakt indruk op leerlingen”*. Verder zetten docenten nog aanvullende materialen zoals primaire bronnen en foto's in, waar dan (praktische) opdrachten bij horen. Omdat docenten veel eigen inzet ontwikkelen, kunnen ze ook eenvoudig differentiëren tussen verschillende leerlingen (m.n. vanwege niveauverschillen).

Niet alle docenten ervaren evenveel ruimte om activiteiten aanvullend op de lesmethode te ontplooiën, zoals hierboven ook al even kort werd aangehaald. Vaak mogen de aanvullende activiteiten geen extra tijd kosten, want het mag geen lesuitval opleveren: *“Je bent gewoon een hele dag kwijt”*. Docenten geven aan dat *“geschiedenis steeds meer wordt overladen en ze steeds meer moeten doen, terwijl er steeds meer uren worden afgepakt”*; *“je moet leerlingen klaar voor het examen afleveren”* en ook in het vso stelt men *“je moet als school al heel veel”*. Een enkele docent biedt dan maar activiteiten aan buiten de lestijd om, met inzet van ouders: daar is alsnog veel animo voor onder leerlingen en *“zo lossen we het al twaalf jaar op; het werkt prima”*. In sommige gevallen is tijd een belemmering voor de docent zelf.

Bezoeken van externe locaties

Figuur 2.5 liet al zien dat een aanzienlijk deel van de docenten gebruik maakt van bezoek aan musea (32%), herinneringscentra (27%), (regionale of lokale) monumenten (18%), herdenkingen op externe locaties (12%)

¹⁶ LessonUp is een online leerplatform waar docenten en leerlingen interactieve lessen kunnen vinden, maken en geven, zowel fysiek als online.

¹⁷ Genoemd werden (vaak meermaals): Schindler's List, The Pianist, EO serie De Holocaust, Ordinary Men, Son of Saul, documentaire Ein Tag in Auschwitz en beelden van een Joods bruiloft in Leeuwarden.

¹⁸ Gastsprekers worden o.a. betrokken via Westerbork Steunpunt Gastsprekers, Eyewitness project, eigen contacten en het Veteraneninstituut.

en begraafplaatsen (8%). Als we kijken naar docenten die tenminste één van deze vormen gebruikt, gaat het om ruim zestig procent van de docenten¹⁹. Hierbij valt op dat docenten die aan (alleen) vmbo-leerlingen lesgeven, vaker aangeven een externe locatie te bezoeken (75%) t.o.v. docenten die lesgeven aan vmbo/havo/vwo-leerlingen (48%).

Ook van de geïnterviewde docenten gaat ongeveer de helft van de docenten naar externe locaties²⁰, al is dat niet altijd structureel en ook niet altijd voor alle leerlingen: vaak is het afhankelijk van het enthousiasme van een docent die dit zelf moet regelen en organiseren. Of een bezoek is onderdeel van een projectweek, omdat het geen vast onderdeel van het curriculum is. Ook komt het voor dat projecten zoals een bezoek aan Auschwitz optioneel zijn, mede vanwege de kosten. Sommige docenten geven hierbij aan dat dit moeilijker is geworden sinds de wijziging bij de Vrijwillige Ouderbijdrage: *“Sinds de nieuwe wet vrijwillige bijdrage is er geen geld om dingen te doen, dat is jammer. Ik heb wel heel erg de wens om naar plekken toe te gaan, maar wordt continu tegengehouden door geld.”*

De meerwaarde van het bezoeken van externe, authentieke locaties is volgens docenten dat je zo beter emotie en empathie op kunt roepen; *“een les is ratio”, “het maakt een grote indruk op de leerlingen”* en *“als leerlingen zelf in zo’n barak staan en zien hoeveel mensen daarin moesten, of bij de executieplaats, het crematorium of kindermemorial staan, blijft het toch beter hangen. Maakt diepe indruk.”*

In de vragenlijst gaven docenten die geen externe locaties bezoeken in het kader van onderwijs over de Holocaust, aan of daar een specifieke reden voor is. Deze groep docenten noemt hiervoor als reden het vaakst dat er geen ruimte in het curriculum (45%), geen tijd (45%) of geen geld (43%) is om een externe locatie te bezoeken, en dat het te veel tijd kost om een extern bezoek te organiseren (34%). Dat docenten geen ondersteuning of toestemming krijgen voor een extern bezoek komt minder voor (10%); opvallend is wel dat docenten die enkel aan vmbo-leerlingen les geven, significant vaker aangeven dat zij geen ondersteuning of toestemming kregen van hun schoolleider voor het bezoeken van een externe locatie. Uit figuur 2.5 bleek juist dat de groep vmbo-docenten ook vaker een externe locatie bezoekt, wat dus niet duidt op grotere belemmeringen bij de vmbo-docenten.

Dat het organiseren en uitvoeren van aanvullende activiteiten docenten (teveel) tijd kost, wordt beaamd in de interviews. Een enkele docent ervaart daar door hoge werkdruk geen ruimte voor bij zichzelf en collega's. Ook zijn er bezoeken die wegvallen, doordat de organiserende docent/collega bijvoorbeeld met pensioen gaat en dit niet wordt opgepakt door anderen. In het vso speelt dit, mede door de aanvullende problematiek van leerlingen en het extra organisatievermogen dat dit vergt, ook sterk. Er zijn ook docenten die aangeven dat er wel tijd beschikbaar gemaakt kan worden, maar dat het budget een probleem is. Reizen zijn vaak duur, en ouders kunnen niet alle extra kosten hiervoor dragen. Er zijn echter ook enkele docenten die aangeven dat er altijd wel tijd en geld beschikbaar is, als men maar met een goed onderbouwd plan komt. In het vso spelen nog aanvullende praktische bezwaren: voor een bezoek (los van Holocausteducatie, maar bijv. naar de Tweede Kamer) is een speciale bus nodig voor alle rolstoelen en dat blijkt dan moeilijk te regelen. Ook is het voor bepaalde groepen leerlingen, bijvoorbeeld met externaliserende gedragsproblemen, niet zomaar mogelijk om bijvoorbeeld Kamp Westerbork te bezoeken. Zo'n bezoek moet dan ook goed worden voorbereid, ook voor leerlingen. Samengevat zijn er dus vaak praktische bezwaren, maar worden docenten niet inhoudelijk tegengewerkt of ontbreekt het ze veelal niet aan steun.

19 Wat uiteraard niet wil zeggen dat *alle* leerlingen van deze docenten dit doen.

20 Genoemd werden (vaak meermaals): Auschwitz, Kamp Westerbork, kamp Vught, Anne Frank wandeling, Anne Frank Huis, Nationaal Holocaustmuseum, fietstocht langs oorlogsgraven en boerderij met kogelgaten, reis naar Krakau, bezoek van Holocaustherdenkingen, stadswandeling in Nijmegen, Nationaal Holocaust Namenmonument, wandeling langs Stolpersteine, bezoek lokale theatervoorstelling over WO2, Openluchtmuseum en wandeling langs oorlogsmonumenten.

2.2 Nieuwkomersonderwijs

In het ISK zijn er twee fases: in de eerste fase staat het leren van de Nederlandse taal centraal. De tweede fase is daarnaast gericht op doorstroom naar het vervolgonderwijs. Voor ISK's speelt, zo bleek uit de interviews, daarbij altijd de afweging *“moet het [een bepaald thema] behandeld worden binnen 2 jaar op het ISK of kan het ook later in het vervolgonderwijs?”*

Door gebrek aan taalkennis is het in de eerste fase lastig nuance aan te brengen rond thema's zoals de Holocaust, dus taal is in deze fase een belemmerende factor, aangezien het gaat om ingewikkelde onderwerpen en abstracte concepten. Wat ook meespeelt is dat er elke week nieuwe in- en uitstroom van leerlingen is: dit vormt een uitdaging voor de inhoud, maar heeft ook telkens invloed op de groepsvorming en mogelijke gevoeligheden die voor leerlingen spelen.

In de tweede fase wordt al meer gewerkt met reguliere methodes, waarin ook de Tweede Wereldoorlog naar voren komt, en is er bij Burgerschap ook aandacht voor als onderdeel van de Canon. Op één ISK-school wordt daarbij, binnen een projectweek over discriminatie, ook aandacht besteed aan Anne Frank en Etty Hillesum en maakt men een wandeling langs Stolpersteine. Het thema discriminatie is herkenbaar voor leerlingen, en een belangrijk aspect van de Holocaust: door hierop aan te haken kan de Holocaust mogelijk toch in de eerste fase al besproken worden. Op een andere ISK-school wordt ook middels Burgerschap minimaal aandacht besteed aan de Tweede Wereldoorlog: er is aandacht voor Hitler, bombardementen en het grootste deel gaat over Anne Frank: *“dat was een leeftijdsgenootje waar ze enigszins iets mee hebben”* en het is minder shockerend/traumatiserend dan bijvoorbeeld beelden van bombardementen tonen. Op een laatste ISK-school probeert men aan te sluiten bij gelegenheden om iets over de Holocaust te vertellen, bijvoorbeeld bij de Internationale Holocaust Memorial Day: de docent is *“in de klas vooral bezig met ‘kun je de pijn van de ander’ zien”*.

Het onderwerp Holocaust ligt echter erg gevoelig: *“trauma's moeten niet tot uiting komen, daar zijn docenten niet in gespecialiseerd en dat willen ze ook niet.”* Een schoolleider licht nog toe: *“de meeste docenten vinden het gewoon een ingewikkeld onderwerp en denken: ‘deze leerlingen hebben al zoveel nare dingen meegemaakt, moet je ze dan ook nog zo'n zwaar onderwerp in de maag splitsen’*”. Lesgeven over dit thema vraagt veel cultuursensitiviteit en traumasensitiviteit van de docenten.

De meeste docenten maken niet zozeer gebruik van lesmethoden wanneer het over de Holocaust gaat: het zit er vaak niet in als onderwerp an sich (maar bijvoorbeeld gerelateerd aan verkiezingen, democratie of nationale feestdagen of herdenkingen bij Burgerschap). Er zijn wel lespakketten beschikbaar²¹, maar men stelt ook eigen lessen samen: zo liet een docent leerlingen informatie opzoeken over een Joods jongetje van 4 of over leeftijdsgenoten via de website Oorlogsmonument (met de opdracht te zoeken naar overeenkomsten met zichzelf), of laat ze stukjes van Schooltv over Auschwitz zien. Er is voor het nieuwkomersonderwijs inmiddels voldoende materiaal beschikbaar voor NT2 onderwijs, gericht op jongeren, maar materiaal voor Burgerschap moet men nu nog *“weghalen”* bij volwassenen- of basisonderwijs: *“het is zoeken naar materialen”*. Er is behoefte aan materialen en excursies die aansluiten bij de belevingswereld en het taalniveau van de ISK-leerlingen, want ook daarbij speelt: *“alles valt of staat met de taal”*. Daarnaast moet er differentiatie in taalniveau mogelijk zijn, moet het geschikt zijn voor de leeftijdsgroep en niet te heftig zijn qua beeldmateriaal. Een docent geeft nog aan dat er wel materialen zijn, maar dat dat voor veel

21 Specifiek genoemd zijn lespakketten van de Anne Frank Stichting, Stichting 4 en 5 mei, Yad Vashem, Stories that Matter, de serie 'Actief Historisch Denken', de 'Geschiedenis Expertise pagina Anne Frank Huis Universiteit Utrecht', het onderzoek van Schinck, R. (2024). Teaching the Hard Lessons: Dutch History Teachers en de website <https://geschiedenislokaal.nl/>.

docenten onbekend is. Zo is er een herschrijving door uitgeverij Eenvoudig Communiceren van het dagboek van Anne Frank. Het zou voor ISK-docenten handig zijn als er een overzicht van materialen zou zijn. Een bijkomende eis aan de methoden zou zijn dat deze ook weinig extra uitleg behoeven: door de snel wisselende docent-populatie, is het noodzaak dat de methoden eenvoudig te gebruiken zijn en de docenten handvatten bieden voor de gewenste differentiatie. Over museumbezoek vertelt ook één ISK-schoolleider dat dit te talig is, en daarmee niet geschikt voor ISK-leerlingen.

3 Ervaren problemen bij lesgeven over de Holocaust

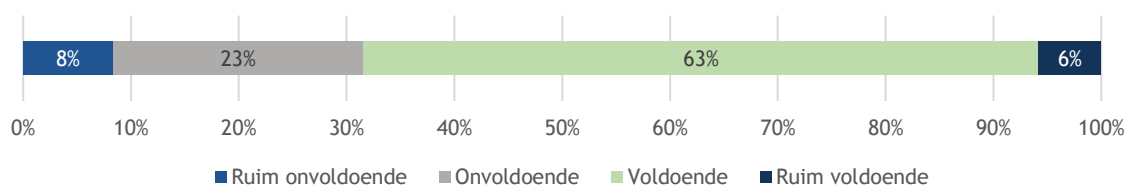
In dit hoofdstuk gaan we in op problemen die docenten al dan niet ervaren bij het lesgeven over de Holocaust, en wordt ingegaan op de (voor)kennis en vaardigheden van leerlingen.

3.1 Voortgezet (speciaal) onderwijs

3.1.1 (Voor)kennis leerlingen

Uit de vragenlijst komt naar voren dat de meeste leerlingen (69%) over het algemeen over voldoende voorkennis beschikken om het onderwijs over de Holocaust te volgen (figuur 3.1). Toch vindt bijna een derde van de docenten geschiedenis en maatschappijleer dat de voorkennis van hun leerlingen (ruim) onvoldoende is. Dit aandeel is voor docenten die alleen aan vmbo-leerlingen lesgeven significant hoger dan docenten die alleen havo/vwo-leerlingen lesgeven (voor vmbo 41%; voor havo/vwo 27%). Ook zien we verschillen naar de denominatie van de school: van docenten op openbare scholen geeft 43% aan dat de voorkennis van hun leerlingen onvoldoende is; voor docenten op niet-openbare scholen is dit 22%.

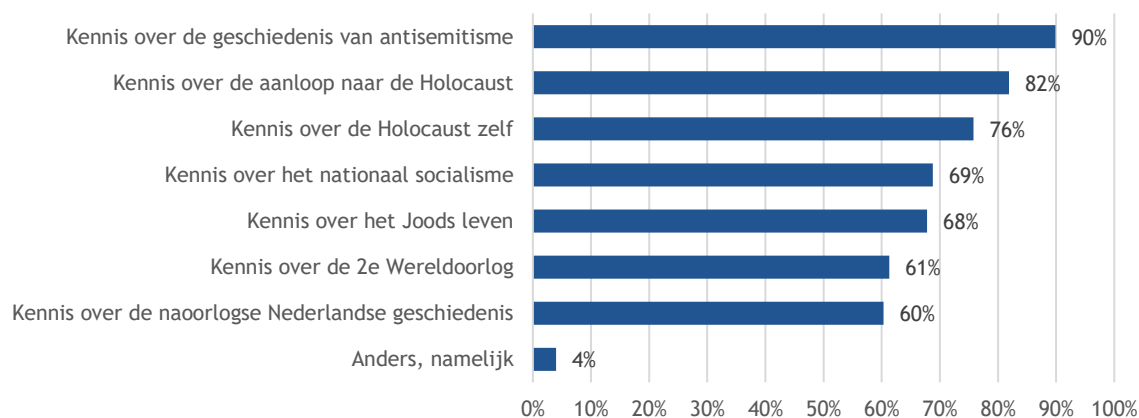
Figuur 3.1 Beschikken uw leerlingen over het algemeen over voldoende voorkennis om uw onderwijs waarin de Holocaust aan bod komt te volgen?



Bron: Peiling docenten (n=136)

Docenten die vinden dat de voorkennis onvoldoende is, geven aan dat het met name ontbreekt aan voorkennis over de geschiedenis van het antisemitisme (90%) en over de aanloop naar de Holocaust (82%) (figuur 3.2).

Figuur 3.2 Op welk vlak ontbreekt het bij uw leerlingen aan voorkennis (voor docenten die vinden dat hun leerlingen onvoldoende voorkennis hebben)?



Bron: Peiling docenten (n=44)

Tijdens de interviews waren docenten over het algemeen positief over de voorkennis en kennis en vaardigheden van hun leerlingen om het onderwijs over de Holocaust te volgen. Wel speelt de achteruitgang van de taal- en leesvaardigheid van leerlingen een rol, zo merkt een aantal docenten op. Voor geschiedenis betekent dit bijvoorbeeld dat leerlingen niet meer bedreven zijn in het herkennen van bronnen en meningen uit een tekst filteren. Voor begrijpend lezen is er vaak nog wel aandacht, maar vaardigheden als vergelijken en verklaren en historisch besef en kritisch nadenken blijven vaak achter. Methodes zouden hierop in moeten spelen, zo vinden docenten. Een docent licht nog toe dat er niet per se minder kennis is over de Holocaust, maar dat leerlingen soms (volgens deze docent onterechte) parallellen trekken tussen genocide en het Israëlisch-Palestijns conflict.

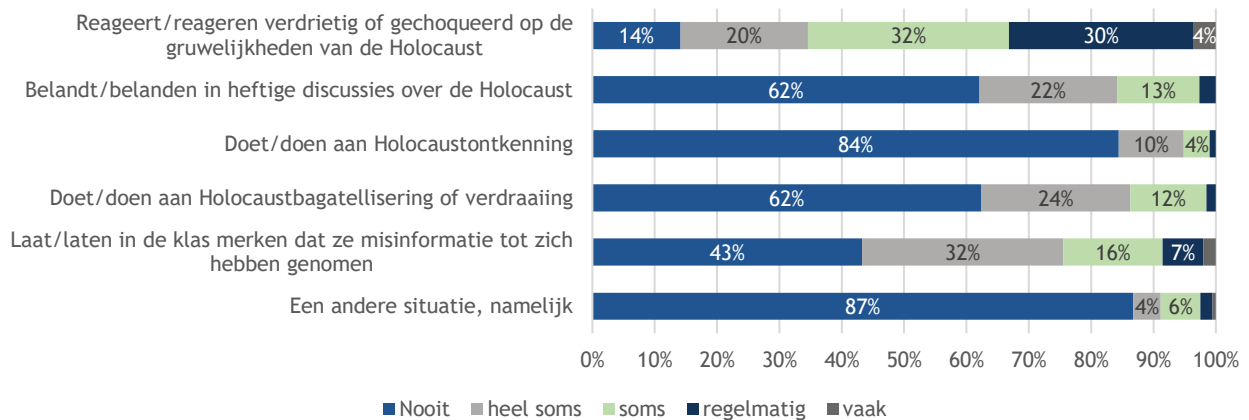
Enkele docenten menen dat leerlingen emotioneel gezien meer afstand hebben tot de Tweede Wereldoorlog dan tien jaar geleden: *“de huidige generatie leerlingen en hun ouders staan er toch verder vanaf”*. Een docent in het vso merkt dat leerlingen zich soms distantiëren van de stof *“het gaat niet om mij want ik ben niet Joods”*. Tegelijkertijd zijn er volgens andere docenten altijd wel haakjes te vinden, bijvoorbeeld in de actualiteit, waarop men in kan spelen. Overigens zijn er ook docenten die expliciet aan geven niet te herkennen dat leerlingen minder betrokken zijn: ze hebben juist grote interesse in het onderwerp. Een drietal docenten identificeert een groep leerlingen die minder (voor)kennis lijkt te hebben over de Holocaust: leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond kennen in sommige gevallen de basis niet. Dat is iets waar je als docent rekening mee moet houden. Een schoolleider vso geeft aan dat leerlingen in de onderbouw niet direct voldoende (voor)kennis hebben, met name vanuit huis, over de Tweede Wereldoorlog.

3.1.2 Vervelende situaties/ervaren problemen

In figuur 3.3 is te zien in hoeverre bepaalde situaties in het huidige of afgelopen schooljaar voorkwamen in de lessen waarin de Holocaust behandeld werd. Soms (32%) of regelmatig (30%) komt het voor dat leerlingen verdrietig of gechoqueerd reageren op de gruwelijkheden van de Holocaust. Docenten merken verder in de klas dat sommige leerlingen misinformatie tot zich hebben genomen: een kwart geeft aan dat dit ‘soms’ of vaker gebeurt. Heftige discussies over de Holocaust, Holocaustontkenning, -bagatellisering of verdraaiing komt daarentegen minder vaak voor: voor Holocaustontkenning geeft 14% van de docenten aan dat dit ‘heel soms’ of soms gebeurd is in het huidige of afgelopen schooljaar²². Holocaustbagatellisering of verdraaiing komt vaker voor: 38% van de docenten geeft aan dat dit wel eens is voorgekomen in het huidige of afgelopen schooljaar, waarbij 12% aangeeft dat dit ‘soms’ gebeurde. Uitgesplitst naar school- en onderwijskenmerken valt op dat Holocaust-bagatellisering en ontkenning significant vaker voorkomt bij docenten die lesgeven in (zeer) sterk stedelijk gebied (voor bagatellisering gebeurde dit bij 16% van de docenten ‘soms’ of ‘regelmatig’, t.o.v. 10% bij docenten in matig of niet-stedelijk gebied; voor ontkenning gaat het om dezelfde categorieën om 9% voor docenten in sterk stedelijk gebied, en 0% voor de overige docenten). Er zijn geen verschillen naar onderwijstype, regio of denominatie zichtbaar. Andere situaties die docenten meemaakten in de klas hebben vooral te maken een lacherige houding waarbij leerlingen misplaatste, grappig bedoelde, opmerkingen maken of met antisemitische houdingen en opmerkingen van leerlingen.

²² Dit percentage komt overeen met een onderzoek uitgevoerd in 2023, waarbij 14% van de docenten aangaf afgelopen jaar te hebben meegemaakt dat leerlingen de Holocaust bagatelliseerden of ontkenden (Maas, K. & Marwijk-Hol, M. van. (2023) Antisemitisme in het voortgezet onderwijs. Zoetermeer: Panteia)

Figuur 3.3 Is een van de volgende situaties voorgekomen in het huidige of afgelopen schooljaar bij lessen waarin u de Holocaust behandelt? Een of enkele leerlingen:



Bron: Peiling docenten (n=136)

Ook bij de interviews is besproken in hoeverre docenten problemen ervaren in de lessen waarin ze de Holocaust behandelen. Het overgrote merendeel van de docenten geeft aan dat dit niet het geval is. Leerlingen zijn vaak juist erg geïnteresseerd in het onderwerp en stellen uit nieuwsgierigheid vragen. Als docent kun je dan ruimte bieden om in veiligheid deze vragen in een gesprek te stellen, in plaats van er van ‘bovenaf’ een les over te geven. Daarnaast moet je als docent ook niet te soft zijn: het moet duidelijk zijn dat bijvoorbeeld grapjes over de Holocaust niet getolereerd worden: *“als je dat uitstraalt, weten leerlingen dat”*.

Enkele docenten geven aan dat ze niet echt problemen ervaren, maar wél merken dat leerlingen bijvoorbeeld uitzoomen op het thema, dat ze het juist níet interessant genoeg vinden of omdat ze liever niet geraakt willen worden door het thema. Er is geen sprake van conflict, maar je moet als docent wel goed doorluisteren en kritisch zijn bij bijvoorbeeld vragen over genocide: *“leerlingen weten vaak heel goed wat er gaande is”*. Tegelijkertijd betekent dit voor de meeste docenten niet dat ze niet goed les kunnen geven op het thema. Wel merkt een docent op dat er, voor het eerst in diens (lange) carrière, soms spanningen zijn.

Wat wel meespeelt is dat aanverwante thema’s soms moeilijk te behandelen zijn. Zo komt Holocaustontkenning bij de door ons gesproken docenten niet voor. Docenten stellen dat de feiten over de Holocaust ook voor zich spreken, dat je Holocaustontkenning relatief eenvoudig kan weerleggen met feiten. Daarbij wordt benoemd dat dit bij andere thema’s, bijvoorbeeld vreemdelingenhaat ten gevolge van een verrechtste samenleving, vele malen moeilijker is. Terwijl er wel verbanden te leggen zijn tussen de Holocaust en dit soort ontwikkelingen in de maatschappij, aldus enkele docenten. De thema’s ‘gelijkheid’ en ‘niemand buitensluiten’ horen hierbij. Ook in het vso loopt men tegen zaken als polarisering aan.

Een ander aspect dat door enkele docenten benoemd wordt, is dat leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond, vaak over minder of andere (voor)kennis beschikken omtrent de Holocaust: het was voor hen geen kantelpunt in de 20^e eeuw over de hele wereld, *“dat is jullie geschiedenis”*. Enkele docenten merken op dat leerlingen zich soms distantiëren. Een docent geeft aan bewust in de lessen te benoemen dat er ook Turkse en Marokkaanse Joden waren, en dat er in Nederland Marokkaanse soldaten vochten aan de Franse kant, om zo alle leerlingen aan te spreken en betrokken te laten voelen. Een ander legt uit dat je als docent aangeeft dat de Holocaust een unieke situatie was en je gelijktijdig waarschuwt voor de gevaren van buitensluiting et cetera. Je trekt daarbij als docent parallellen naar de huidige, polariserende samenleving en bent in staat om discussies over bijvoorbeeld Israël-Palestina te leiden. Als je hier ruimte voor geeft

“ontstaat er in de klas een sfeer van vertrouwen en luisteren naar elkaar. In plaats van te zeggen dat een mening er niet mag zijn. Niet praten is lastiger dan wel praten.”

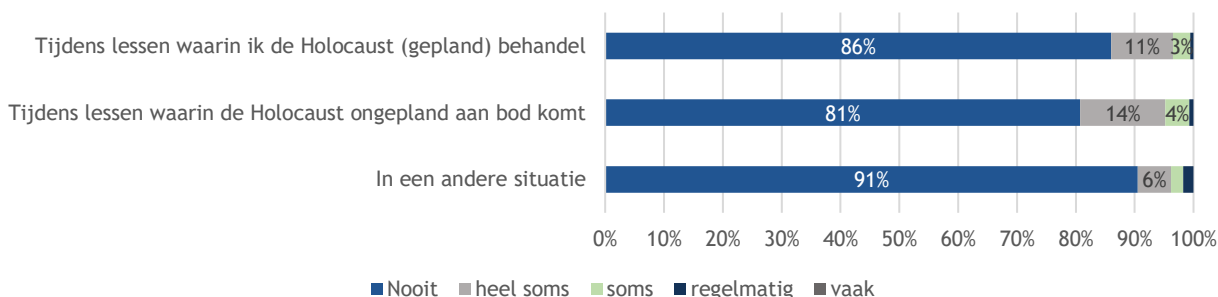
De meeste docenten geven expliciet aan dat ze, ook bij gemengde klassen, geen problemen ervaren met leerlingen met een islamitische achtergrond. Andere docenten geven aan een heel homogene populatie (geen of nauwelijks leerlingen met een migratieachtergrond) te hebben.

De meeste docenten geven aan geen incidenten mee te maken: *“dit zijn meestal superlessen, er zijn weinig problemen. Holocausteducatie wordt vaak negatief ingestoken, maar eigenlijk zijn er weinig problemen.”* Het gaat echt om incidenten, *“een onbedachte actie een enkele keer ... tien of twaalf jaar geleden”*. Het aantal kritische opmerkingen is op één hand te tellen, en discussie kan vervolgens vaak op een nette manier gevoerd worden. Daarmee ontstaat in de klas een sfeer van vertrouwen en luistert men naar elkaar; *“een leerling zegt wel eens iets fouts, maar neemt het wel voor waar aan als docent zegt dat het niet klopt en het uitlegt, er is geen sprake van Holocaustontkenning”*. Een docent die aangeeft geen incidenten mee te hebben gemaakt, geeft aan dat dit wellicht ook komt omdat leerlingen weten dat de docent dit niet zou accepteren. Dat de meeste docenten zelf geen grote problemen ervaren, wil niet zeggen dat zich geen incidenten voordoen: zo geeft een docent aan dat een collega die weigerde stelling te nemen “pro- of anti-Palestina” hier verwijten over kreeg omdat diegene een Duitse achtergrond heeft: *“een rare link tussen de Tweede Wereldoorlog en het Palestina-Israël conflict”*.

3.1.3 Handelingsverlegenheid docenten

Uit de vragenlijst blijkt dat het overgrote deel van de docenten geen handelingsverlegenheid ervaart tijdens lessen waarin de Holocaust (on)gepland behandeld wordt of in een andere situatie (figuur 3.4). Een deel van de docenten geeft aan dat dit ‘heel soms’ voorkomt: 11 tot 14 procent (resp. als de Holocaust gepland of ongepland behandeld wordt), terwijl 4 tot 5 procent aangeeft dat dit soms of regelmatig gebeurt. Of dit bij docenten wel of niet voorkomt, verschilt niet naar regio, stedelijkheid, onderwijstype of denominatie van de school. Voor docenten die zelf ervaring heeft met ongewenste situaties (misinformatie/ontkenning/bagatellisering/heftige discussies) zijn deze percentages wat hoger: voor deze groep geeft 7 en 11 procent aan dat dit soms of - in enkele gevallen - regelmatig gebeurt (resp. in geplande en ongeplande situaties). Wat betreft handelingsverlegenheid in een andere situatie worden veelal situaties met betrekking tot het huidige Israëlisch-Palestijns conflict genoemd. Ook geeft een aantal docenten aan dat zij het spannend vinden om de Holocaust te bespreken omdat dit thema gevoelig ligt, zeker met alles wat er nu in de wereld speelt. Docenten vinden het soms lastig om in te schatten wat ze wel en niet kunnen zeggen of hoe leerlingen zullen reageren.

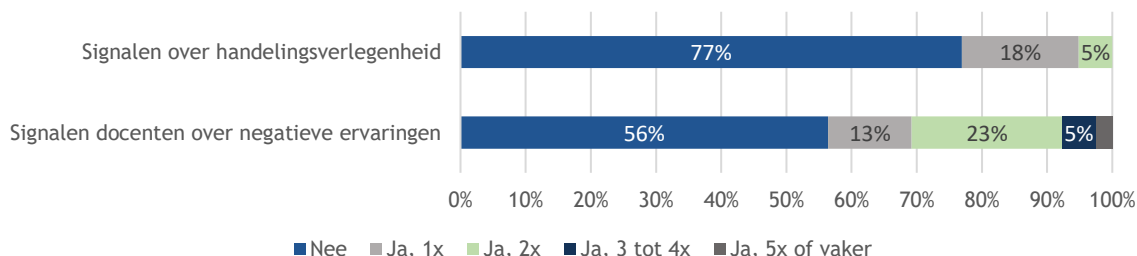
Figuur 3.4 Heeft u als docent in het huidige of afgelopen schooljaar wel eens handelingsverlegenheid ervaren rond uw onderwijs over de Holocaust in een van onderstaande situaties?



Bron: Peiling docenten (n=136)

Aan schoolleiders is ook gevraagd of zij in het huidige of afgelopen schooljaar van hun docenten signalen hebben gekregen over negatieve ervaringen met leerlingen of handelingsverlegenheid tijdens het lesgeven over de Holocaust (figuur 3.5). Een meerderheid van de schoolleiders heeft geen signalen van docenten gekregen over handelingsverlegenheid (77%) of negatieve ervaringen (56%) tijdens het lesgeven over de Holocaust. Als schoolleiders deze signalen ontvangen, gaat het vaak om één tot enkele signalen per jaar. Het gaat dan bijvoorbeeld om een leerling die antisemitische uitspraken doet, of een ouder die een excursie naar een voormalig concentratiekamp niet nodig vond. Indien dit gebeurde, zo geven schoolleiders aan, werd dit besproken met de betrokken collega's en/of leerlingen.

Figuur 3.5 Heeft u in het huidige of afgelopen schooljaar van uw docenten signalen gekregen dat zij negatieve ervaringen met leerlingen of handelingsverlegenheid hadden tijdens het lesgeven over de Holocaust?



Bron: Peiling schoolleiders (n=39)

3.1.4 Misinformatie

Het grote merendeel van de docenten ervaart zoals hiervoor ook benoemd vanuit de vragenlijsten, geen problemen bij het lesgeven over de Holocaust waar ze niet mee overweg kunnen, en heeft daarmee ook niet te maken met handelingsverlegenheid rond het thema. Waar sommige docenten wel een spanningsveld bemerken, maar dat nadrukkelijk níet enkel voor dit thema speelt, is dat ze niet altijd weten hoe ze om kunnen gaan met misinformatie; hoe breng je leerlingen bij dat ze kritisch moeten zijn? Hoe ga je om met misinformatie, zonder leerlingen af te wijzen en/of te zeggen dat wat diegene gelooft niet klopt? Een geïnterviewde docent geeft aan dat dit nog geen probleem is geweest, maar dat men zich voor kan stellen dat dit in de toekomst wel gaat spelen. Daarbij vulde een ander aan: “*banger dat ze geen nieuws binnenkrijgen, dan dat ze het verkeerde nieuws binnen krijgen*”. Voor de meeste docenten geldt dat leerlingen de uitleg van de docent aannemen en dat docenten ook aandacht besteden aan bewustwording rond misinformatie en dat er in die zin geen handelingsverlegenheid optreedt. Desgevraagd gaf een docent mee dat het in elk

geval belangrijk is om zelf ook het (internet)aanbod te bekijken, zodat je weet wat leerlingen meekrijgen en je ze kunt wapenen: *“leerlingen zien alles op YouTube, maar dat is of in het Engels of het is onzin”*. Ook kan er, zoals een docent aangeeft, vanuit school met de leerlingen nieuws gekeken worden. Naast omgang met misinformatie wordt emotie-management nog wel benoemd als thema waar men in de toekomst wellicht iets mee zou willen: *“meningen lijken er nu meer toe te doen en de neutrale positie als docent is daarin heel lastig”*. Ook geven enkele docenten aan dat ze graag beter in staat zouden zijn om te kunnen inspelen op polarisering en vreemdelingenhaat.

Zoals we al aangaven, kunnen docenten zich voorstellen dat omgang met misinformatie een uitdaging wordt tijdens het lesgeven: de meeste docenten hebben hier echter (nog) niet mee te maken gehad. In één geval (in het vso) was er een leerling die alles betwijfelde en niet open stond voor andere uitleg: uiteindelijk heeft men met de schoolleiding besproken dat het enige mogelijke was om duidelijk grenzen aan te geven.

Gelet op de actualiteit en het maatschappelijk debat bemerken docenten een aantal zaken. Zo merkt een docent op dat er wel sprake is van groepsdruk: de meeste leerlingen hebben door dat het niet geaccepteerd wordt door de meerderheid om feiten over de Holocaust in twijfel te trekken, ook al zouden ze dit zelf doen. Een andere docent bemerkt, zoals eerder benoemd, dat sommige leerlingen uitzoomen op het onderwerp, mogelijk omdat ze niet geraakt of geïnformeerd willen worden over het thema. Er ontstaan soms discussies over of er genocide gaande is in de Palestijnse gebieden, of over wat zionisme is, maar dit gebeurt eigenlijk altijd op een nette manier. Docenten geven ook aan dat discussies niet verkeerd zijn; leerlingen worden zo gedwongen om na te denken. Er wordt ook aangegeven dat het meenemen van deze actualiteit ook juist *“een prettige aanvulling is omdat het ook een opening geeft om naar de Holocaust te kijken, ook met wat er nu gebeurt in Israël”*. Een andere docent geeft aan wel iets voorzichtiger te zijn geworden *“op een of andere manier”*, en behandelt de Holocaust breder dan voorheen. Dus niet alleen over de Joodse slachtoffers, maar ook over de vervolging van bijvoorbeeld homoseksuelen of gehandicapten: zo probeert men alle leerlingen kritisch te laten nadenken over uitsluiting in de maatschappij. Ook wordt door een docent toegelicht dat ze geen vervolg geven aan het uitnodigen van een opa van een leerling met een Joodse achtergrond als gastspreker, omdat ze *“in het huidige klimaat” “te veel weerstand verwachten van leerlingen”*: men heeft ook een tijdje Roze vrijdag geprobeerd *“maar 80 - 90% van de leerlingen meldt zich dan ziek”*. Het merendeel van de docenten geeft aan geen last te hebben van zaken als misinformatie, ontkenning en/of bagatellisering, en stellen daarbij *“misschien dat we een uitzonderingsregio zijn”*, of *“hier (Oosten van Nederland) is het vermoedelijk makkelijker om de Holocaust te behandelen (dan in het Westen van Nederland)”*. Uit de docentenvragenlijst blijkt dit laatste niet (zie ook paragraaf 3.1.2), maar hierin is wel zichtbaar dat docenten in stedelijke gebieden dit vaker aangeven (dus ongeacht de regio). Docenten lieten tijdens de interviews vaker merken dat ze zich bewust zijn van het beeld dat problemen groter zijn in West-Nederland of op gemengde scholen, waarbij een deel ook expliciet aangeeft zich daarin niet te herkennen. Zo gaven docenten tijdens de interviews bijvoorbeeld ook aan dat het *“Niet anders lesgeven is op een meer gemengde school. Het zijn onzinverhalen in de media hoe moeilijk en slecht het allemaal is”* (docent uit het Westen) en *“Mijn huidige school is redelijk divers, maar niet zo divers als de school in Amsterdam-West waar ik voorheen werkte: toch is er niet echt verschil in de manier van lesgeven op beide scholen.”*

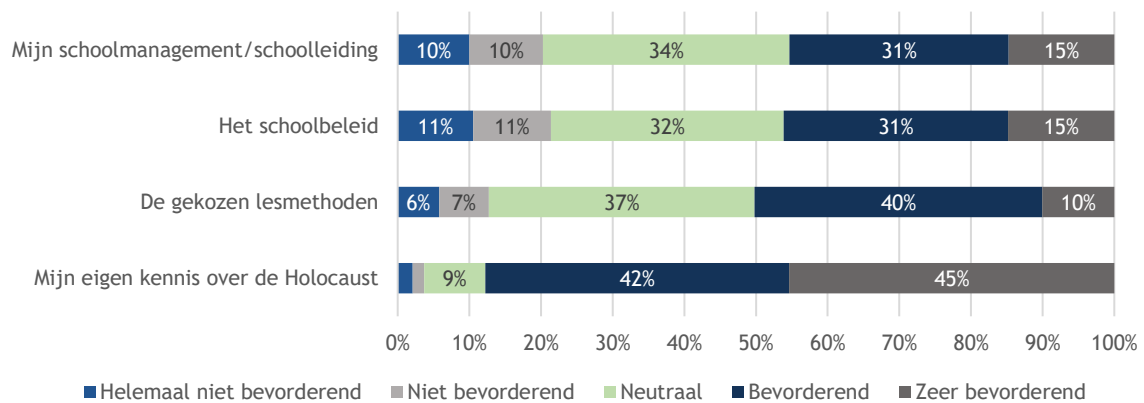
3.1.5 Rol schoolleiding en schoolbeleid

Ook is aan docenten gevraagd in hoeverre zij hun schoolmanagement/schoolleiding, het schoolbeleid, de gekozen lesmethoden en hun eigen kennis over de Holocaust bevorderend achten voor het geven van goed onderwijs over de Holocaust (figuur 3.6). Docenten ervaren met name de eigen kennis over de Holocaust als (zeer) bevorderend (87%). Ook de gekozen lesmethode wordt door de helft van de docenten genoemd als (zeer) bevorderend. Minder bevorderend voor het geven van goed onderwijs vinden docenten hun

schoolmanagement/schoolleiding en het schoolbeleid. Ongeveer een vijfde ervaart deze aspecten namelijk als (helemaal) niet bevorderend voor het geven van goed Holocaustonderwijs. Gevraagd naar hoe de schoolleiding docenten zou kunnen helpen met het geven van goed onderwijs over de Holocaust, noemen docenten veelal dat de schoolleiding het onderwijs over de Holocaust kan bevorderen door de docenten meer tijd en ruimte te geven voor het onderwijs en door excursies te faciliteren. Meer uren voor geschiedenisonderwijs wordt vaker genoemd, waarbij docenten tegelijkertijd aangeven dat tijd schaars is en dat ook andere onderwerpen niet in het gedrang moeten komen.

Toch geeft ook een deel (in de open antwoorden bij de online vragenlijst) van de docenten aan dat deze taak niet bij het schoolbestuur ligt, maar bij de docenten zelf. Het schoolbeleid kan volgens docenten bijdragen aan goed onderwijs over de Holocaust door in het curriculum meer ruimte voor geschiedenis en projecten te realiseren. Echter, docenten geven ook aan dat verankering in het schoolbeleid niet nodig is, maar dat deze taak bij de docenten en secties ligt (waarbij docenten ook aangeven niet te willen dat de schoolleiding zich bemoeit met de inhoud van de lessen).

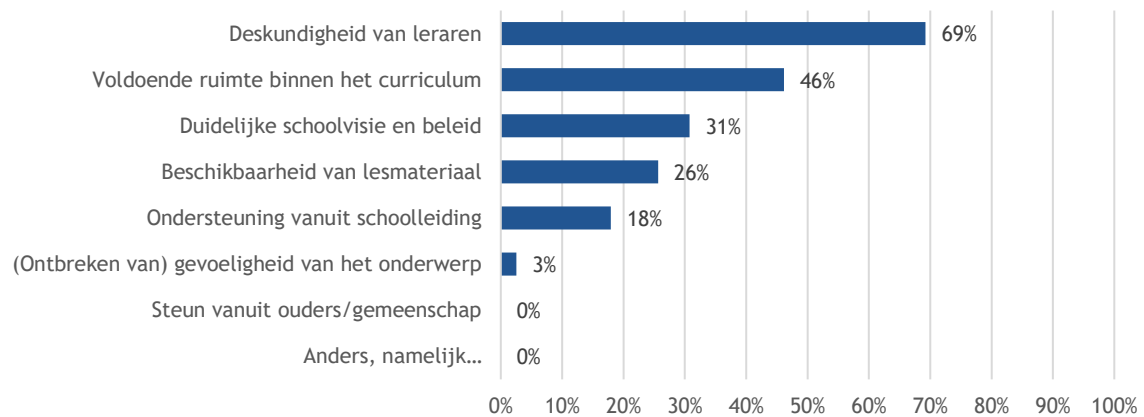
Figuur 3.6 Hoe ervaart u de volgende aspecten rond het geven van goed onderwijs over de Holocaust?



Bron: Peiling docenten (n=136)

Ook schoolleiders is gevraagd wat zij zien als bevorderende factoren voor docenten geschiedenis en maatschappijleer bij het lesgeven over de Holocaust. De deskundigheid van leraren, en ruimte binnen het curriculum (resp. 69 en 46%) zijn het vaakst genoemd (figuur 3.7). Als meest belemmerende factoren noemen schoolleiders desgevraagd de gevoeligheid van het onderwerp (62%), onvoldoende ruimte binnen het curriculum (33%) en het ontbreken van steun van ouders/de gemeenschap (33%) (niet in figuur).

Figuur 3.7 Meest bevorderende aspecten rond het geven van goed onderwijs over de Holocaust volgens schoolleiders



Bron: Peiling schoolleiders (n=39)

3.2 Nieuwkomersonderwijs

Aan respondenten uit het nieuwkomersonderwijs werd in de interviews ook gevraagd naar de rol die (on-)line misinformatie en het politiek en maatschappelijk debat mogelijk spelen bij het lesgeven over de Holocaust. Een schoolleider geeft daarbij aan dat met name de eigen ervaringen en situatie van invloed is op leerlingen en het gemak waarmee bepaalde onderwerpen aan bod komen: zij heeft bijvoorbeeld heel veel leerlingen met een Palestijnse achtergrond in de klas voor wie de actualiteit gevoelig en pijnlijk ligt. Een schoolleider licht toe dat er veel “artikel-1-gesprekken” worden gevoerd: artikel 1 is in Nederland de basis, en er is geen ruimte voor discriminatie (het gaat niet zozeer om ontkenning of bagatellisering van de Holocaust). Ook speelt mee dat leerlingen niet zo digitaal vaardig zijn en geen onderscheid kunnen maken tussen echte en neppe of aangepaste informatie. Dat merkt een schoolleider ook rond politieke actualiteit: *“alles wat er in de politiek gebeurt, is een dag later op school voelbaar”*.

4 Ondersteuningsbehoefte van docenten

In dit hoofdstuk gaan we in op de ondersteuningsbehoefte van docenten, waarbij tevens wordt ingegaan op de kennis en vaardigheden van docenten, en wat zij zien als belemmerende en bevorderende factoren als het gaat om lesgeven over de Holocaust.

4.1 Voortgezet (speciaal) onderwijs

4.1.1 Kennis en vaardigheden docenten

Figuur 4.1 laat zien welke kennis en vaardigheden volgens docenten nodig zijn om goed onderwijs over de Holocaust te verzorgen. Bijna alle docenten vinden kennis over de aanloop naar de Holocaust, over de Holocaust zelf en over het nationaalsocialisme (zeer) belangrijk (meer dan 95%). Ook de andere kennisaspecten en vaardigheden worden door een ruime meerderheid als (zeer) belangrijk beschouwd om gedegen onderwijs te geven.

Figuur 4.1 Welke kennis en vaardigheden zijn volgens u nodig om gedegen onderwijs over de Holocaust te verzorgen? (% (zeer) belangrijk)



Bron: Peiling docenten (n=136)

Ook is aan de docenten gevraagd wat zij van de aangeboden kennis en pedagogische en didactische vaardigheden tijdens de lerarenopleiding vonden (figuur 4.2). Een deel van de docenten vond de aangeboden kennis en vaardigheden op de opleiding (ruim) onvoldoende om onderwijs over de Holocaust te verzorgen. Over de vaardigheden voor het omgaan met heftige discussies of polarisatie en met de kennis over het Joods leven is men het minst tevreden (resp. 36, 34, en 33% van de docenten vond dit onvoldoende om onderwijs over de Holocaust te kunnen verzorgen). Over andere aspecten was men minder vaak ontevreden.

Tijdens de interviews waren docenten wel tevreden over wat men tijdens de lerarenopleiding had geleerd. De geïnterviewden, die diverse opleidingsachtergrond hadden, gaven aan dat ze niet echt iets gemist hebben in hun (leraren)opleiding om goed les te kunnen geven over de Holocaust. Enkele docenten gaven aan dat de lerarenopleiding in zijn algemeenheid beter kan, maar stelt tegelijkertijd: “je leert al doende”. Een

ander voegt daaraantoe *“Het is vooral ervaringsonderwijs”*. Een aantal docenten geeft aan dat pedagogische en didactische kwaliteiten onderbelicht bleven, bijvoorbeeld wat een leerling nou moet kennen en hoe je een en ander toepasbaar maakt voor leerlingen. Een ander heeft dit op diens opleiding juist uitgebreid geleerd. Ook specifieke inhoud over de Holocaust kwam niet altijd even uitgebreid aan bod, tegelijkertijd zien docenten ook dat er nu eenmaal een veelvoud aan inhoudelijke thema’s aan bod moet komen: *“een lerarenopleiding moet niet op één onderwerp trainen”*. Enkele docenten geven aan zich voor te kunnen stellen dat het goed zou zijn als lerarenopleiding tegenwoordig expliciet aandacht besteden aan hoe om te gaan met misinformatie: iets wat ze zelf in het verleden niet kregen, maar ook nog niet gemist hadden.

Figuur 4.2 In hoeverre waren de aangeboden kennis en aangeboden pedagogische en didactische vaardigheden tijdens uw lerarenopleiding voldoende om onderwijs over de Holocaust te verzorgen? (% (ruim) onvoldoende))



Bron: Peiling docenten (n=136)

Tot slot is aan docenten gevraagd of zij professionaliseringsbehoeften hebben om beter les te kunnen geven over de Holocaust (figuur 4.3). Zeventig procent van de docenten geeft aan geen behoefte te hebben aan verdere professionalisering. Docenten die deze behoefte wel hebben, hebben met name behoefte aan professionalisering rondom het omgaan met Holocaustontkenning of -verstoring (13%), het omgaan met heftige discussies in de klas (12%) en didactische vaardigheden (12%). Voor de behoefte om het omgaan met Holocaustontkenning of -verstoring (voor de totale groep geldt dat voor 13% van de docenten) geldt dat dit significant vaker het geval is voor docenten die lesgeven in (zeer) sterk stedelijke gebieden (19% van deze groep docenten), t.o.v. docenten in niet of matig stedelijke gebieden (5%). Gevraagd naar eventuele belemmeringen bij professionalisering wordt met name ‘tijd’ en drukte genoemd als belemmerende factor. Deze percentages over professionaliseringsbehoeften zijn nagenoeg hetzelfde voor docenten die al dan niet zelf problemen in hun klassen ervaren (heftige discussies/bagatellisering/ontkenning/misinformatie): docenten die dus vaker problemen hebben tijdens hun lessen lijken dus zelf goed in staat te zijn om deze op te lossen.

In de interviews wordt gewezen op verschillende bijscholingsmogelijkheden²³, zowel op inhoud als vaardigheden. Door docenten gemaakte reizen en/of trainingen bieden ook meerwaarde door het beter in perspectief leren lesgeven. Een enkele docent geeft aan niet direct te weten waar alle mogelijkheden te vinden zijn. Een ander geeft aan opvallend te vinden dat op docent-reizen, bijvoorbeeld van het CIDI maar ook van de scholenstichting zelf, lang niet altijd vol zitten, en vraagt zich af of het wellicht niet bekend genoeg is. In de interviews geven weinig docenten aan behoefte te hebben aan verdere professionalisering/scholing ten aanzien van het (nog) beter les kunnen geven over de Holocaust. Emotie-management was eerder al benoemd als thema waar men in de toekomst iets mee zou willen (zie ook 3.1.4). Ook rond omgang met complot-denken en eerdergenoemde omgang met misinformatie geven verschillende docenten wel aan dat scholing hiervoor gewenst kan zijn. Let wel: deze onderwerpen spelen breder dan enkel rond Holocausteducatie en docenten lopen hier in de praktijk nog niet tegen problemen aan. Ze verwachten dat dit wel steeds meer gaat spelen in de toekomst.

Figuur 4.3 Heeft u op dit moment behoefte aan verdere professionalisering, om zo beter les te kunnen geven over de Holocaust?



Bron: Peiling docenten (n=136)

Ook schoolleiders is gevraagd of zij signalen van hun docenten hebben gekregen dat ze behoefte hebben aan scholing, om daarmee beter les over de Holocaust te kunnen geven. Vijftien procent van hen (6 schoolleiders) gaf aan dat dit één of twee keer gebeurde in de afgelopen twee schooljaren; het merendeel gaf aan dat zij niet dit soort signalen hadden gekregen. De schoolleiders die deze signalen kregen geven allen aan dat de docenten vervolgens scholing hierop hebben gekregen.

4.1.2 Belemmerende en bevorderende factoren op school

Wanneer docenten professionaliseringsbehoeften hebben rond het lesgeven over de Holocaust, is het de vraag of school(leiding) hier faciliterend in is. Met het merendeel van de docenten is niet verder ingegaan op deze vraag. Een enkele docent ervaart de schoolleiding niet als faciliterend. De overige docenten geven aan dat de schoolleiding wel faciliterend is, maar niet stimulerend: “Wat de directie (...) betreft, kan je in principe 30 jaar lang hetzelfde verhaaltje vertellen wat precies in de methode staat”. Als er behoefte voor is, kan het vaak gewoon uit het eigen scholingsbudget, maar het komt vaak uit eigen interesse en initiatief

²³ Genoemd zijn (soms meermaals): cursussen van Imperial War Museum, Yad Vashem, de Anne Frank Stichting, Onderwijsnetwerk, workshops over misinformatie, training over controversiële kwesties, docenten-reis naar vernietigingskampen in Oost-Polen (Sobibor) en een docenten-reis vanuit de scholenstichting zelf naar Israël.

van de docenten: *“In de meeste dingen is de schoolleiding een beetje passief, maar als je zelf met iets komt vinden ze het eigenlijk altijd helemaal prima”*.

Net als rond de omgang met de professionaliseringsbehoefte van docenten, is het niet zo dat school expliciet mee- of tegenwerkt bij bijvoorbeeld het organiseren van een excursie: *“het was toch te veel gedoe”*, zo merkte een docent, om een excursie naar Auschwitz van de grond te krijgen. Er zou meer geld en tijd beschikbaar moeten zijn voor excursies: enkele scholen die ongunstig liggen qua locatie en dus altijd ver moeten reizen, krijgen zo weinig geregeld.

Beschikbare tijd (en hieraan gerelateerd het feit dat geschiedenis deels een keuzevak is) wordt door verschillende docenten genoemd als belemmerende factor: *“voor (...) mavo/vmbo is het maar anderhalf uur in jaar één en in jaar twee één uur een vak. En dat is gewoon te weinig tijd.”* Ook het combineren van geschiedenis, aardrijkskunde en economie in vakken als Mens & Maatschappij en Burgerschap helpt niet bij voldoende aandacht te kunnen besteden aan het thema.

Docenten kunnen zich voorstellen dat een veranderende of andere schoolpopulatie invloed kan hebben op het lesgeven over de Holocaust. Tegelijkertijd geeft het merendeel aan hier geen ervaring mee te hebben; enerzijds omdat men een homogene populatie heeft, anderzijds omdat ze uit eigen ervaring niet gemerkt hebben dat het anders lesgeven is op een meer gemiddelde school of dat er problemen of complexe situaties ontstaan bij toenemende aantallen leerlingen met een Islamitische achtergrond. Wel kan men zich, zoals eerder benoemd, voorstellen dat er minder achtergrondkennis is bij leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond en is er mogelijk minder emotionele binding met het thema.

Gelet op de belemmeringen die docenten hiervoor aangaven, zijn factoren die bevorderend werken juist de tegenhangers van deze belemmeringen. Zo is het bevorderend als de schoolleiding het belang en nut van geschiedenisonderwijs inziet en er voldoende ruimte (uren) in het curriculum is voor geschiedenis, en als er meer tijd en geld beschikbaar is voor excursies: een aantal docenten ervaart dit ook vanuit hun school(leiding). Door het organiseren van bijvoorbeeld een wereldfestival en een Paarse Vrijdag kunnen scholen ook bijdragen aan een setting waarin er minder ruimte is voor discriminatie, antisemitisme et cetera.

4.2 Nieuwkomersonderwijs

4.2.1 Belemmerende factoren vanuit school

Bij de interviews met ISK-docenten/schoolleiders wordt opgemerkt dat voor een ISK-school *“het accent ligt op taal en als tweede een beetje op rekenen”*: andere vakken en thema's, zoals Holocausteducatie, zijn daardoor minder belangrijk en geen vast onderdeel van het curriculum. Wat door een schoolleider als lastig wordt ervaren, is dat er vanuit het bestuur enkel benadrukt wordt dat school geen standpunt inneemt in actuele kwesties: dat is als docent die toch een bepaalde blik heeft wel lastig, en het maakt ook dat *“docenten niet weten wat ze moeten doen of hoe ze moeten reageren op een bepaalde gebeurtenis”*. Daarnaast speelt mee dat een ISK-school die sterk gegroeid is en fluctuerende leerlingaantallen kent, te maken heeft met veel wisseling in personeel: de flexibele schil die zo ontstaat, is minder goed in staat om te gaan met wat er speelt en nodig is (bijv. trauma- en cultuursensitief lesgeven).

4.2.2 Bevorderende factoren vanuit school

Als bevorderende factor worden bij ISK enkele voorbeelden genoemd, die niet enkel over het verbeteren van onderwijs gaan. Zo maakt men op één ISK-school gebruik van buddy's voor docenten aan wie ze vragen

kunnen stellen. Daarnaast is er een docentopleider, hebben ze een vakgroep, en hebben ze voor de vakken speciale middagen waarbij de docenten meer leren over waar ze naar toe werken en hoe ze dat doen. Dit gebeurt op een andere ISK-school ook: er worden veel studiedagen/-vergaderingen georganiseerd over culturele achtergronden van leerlingen, omtrent traumasensitief lesgeven, en hoe om te gaan met wat leerlingen hebben meegemaakt. Er zijn de laatste jaren veel cursussen en workshops ontwikkeld: zo heeft ook het LOWAN twee e-learning lessen gemaakt²⁴.

24 Er is één e-learning voor de inhoud van de taal en één over de sociaal-emotionele ondersteuning. De tweede e-learning zou ook helpend kunnen zijn in het omgaan met situaties van Holocaustontkenning, bagatellisering en groepen die tegenover elkaar staan. De e-learning is niet specifiek op deze onderwerpen gericht, maar is wel gericht op het open staan voor verschillen en voor andere concepten.

5 Conclusie

In dit laatste hoofdstuk verwerken we de onderzoeksvragen. We gaan in de drie hoofdthema's, zoals die ook dienst deden als hoofdstukkenindeling, in op de vooraf gestelde onderzoeksvragen. Paragraaf 5.1 gaat in op onderzoeksvraag 1; *hoe geven docenten momenteel invulling aan Holocausteducatie, welk ondersteuningsmateriaal wordt daarbij gebruikt en hoe wordt dit ingezet?* In de volgende paragraaf (5.2) beantwoorden we met name onderzoeksvraag 3: *Welke belemmeringen ervaren docenten bij het geven van Holocausteducatie en waarom?* De mogelijkheden van docenten om goed les te geven (onderzoeksvraag 2) en ondersteuningsbehoeften van docenten, gelet op zaken als lesmateriaal, extra curriculaire activiteiten en professionalisering (onderzoeksvraag 4) beantwoorden we voornamelijk in paragraaf 5.3. De verschillen tussen docenten (onderzoeksvraag 5), komen in de paragrafen zelf aan bod. Specifieke informatie over het Nieuwkomersonderwijs is verwerkt in paragraaf 5.4.

Voor de kwantitatieve resultaten geldt dat deze representatief zijn naar regio en gemeentegrootte, (en na weging naar stedelijkheid). Wel geldt dat er een foutmarge is van 8%; de genoemde percentages zijn daarmee een schatting van het genoemde percentage, plus en min 8 procentpunt. Deze foutmarge is groter bij gemaakte uitsplitsingen en bij getrapte vragen (die niet door alle docenten zijn ingevuld).

5.1 Inrichting van het onderwijs

Invulling

De Holocaust wordt met name (*gepland*) behandeld bij het thema Tweede Wereldoorlog; de helft van de docenten behandelt de Holocaust ook bij het bespreken van het huidige Israëlisch-Palestijns conflict. Bij zo'n tien procent van de docenten komt de Holocaust nooit *ongepland* ter sprake. In die gevallen waarbij dat wel gebeurt (voor ruim de helft soms, 10% regelmatig), is dit vaak rond het bespreken van actualiteiten.

Lesmethoden

Het merendeel van de docenten is tevreden over de lesmethoden. Over de mogelijkheden tot verdieping en de verwerkingsopdrachten is men het vaakst negatief (zo'n 20%). Dit vormt voor de meeste docenten echter geen probleem: de vaak ietwat beperkte lesmethoden kunnen voor docenten prima dienst doen als kapstok, waarbij de docent als professional aanvullende materialen zoekt om verder te verdiepen. De overgrote meerderheid van de docenten heeft geen moeite met het vinden van aanvullende materialen, slechts een enkeling vindt dit soms lastig. Deze aanvullende materialen sluiten vaak beter aan bij de beleavingswereld van de leerlingen; ze raken de leerlingen. Juist door het ontwikkelen van deze eigen inzet kunnen docenten over het algemeen goed differentiëren voor hun verschillende leerlingen; in het vso vormt dit soms een grotere uitdaging.

Aanvullende lesmaterialen en activiteiten

Docenten zetten dus veelal aanvullende lesmaterialen en activiteiten in; het vaakst gebruikt men films en documentaires (62-74%), maar ook het bezoeken van musea, herinneringscentra en het inzetten van gastlessen wordt door een derde van de docenten ingezet (meer over het bezoeken van externe locaties in de volgende paragraaf). Niet elke docent ervaart echter de ruimte om aanvullende activiteiten te ontplooiën: gebrek aan ruimte in het curriculum (er moet al veel stof behandeld worden), gebrek aan tijd van de leerling (er mag geen lesuitval zijn) en de docent (tijd om te organiseren) en gebrek aan (kennis over) geschikte sprekers voor gastlessen spelen een negatieve rol voor een deel van de docenten.

Externe locaties

Veel docenten maken gebruik van aanvullende materialen en activiteiten; ruim zestig procent van de docenten maakt in elk geval gebruik van oftewel het bezoeken van musea, herinneringscentra, (regionale of lokale) monumenten, herdenkingen op locatie of begraafplaatsen. De meerwaarde van het bezoeken van externe, authentieke locaties zit voor docenten met name in het beter kunnen oproepen van emotie en empathie van leerlingen; lessen en lesboeken zijn rationeel, maar een locatiebezoek verlevendigt het thema en maakt grote indruk op leerlingen. Het bezoeken van externe locaties is (vaak) niet beschikbaar voor alle leerlingen; soms is het onderdeel van een projectweek voor een deel van de leerlingen, is deelname vrijwillig voor geïnteresseerde leerlingen en in sommige gevallen spelen de (hoge) kosten voor een bezoek van bijvoorbeeld vervoer een selecterende rol: *“een uitje is heel leuk, maar ook heel duur (€ 1.000 voor een bus). Toegangsprijzen zijn hierbij niet het probleem”*. Beperkingen voor het bezoeken van externe locaties zijn deels vergelijkbaar met die voor andere aanvullende activiteiten: tijd van leerlingen (lesuitval) en docenten (hoge werkdruk) is beperkt, evenals de ruimte in het curriculum en de beschikbare middelen (geld). Vaak is de organisatie van een bezoek afhankelijk van het enthousiasme van een of enkele docenten; als die wegvalt, valt ook het bezoek weg. Daarnaast zijn er in het vso aanvullende, meer praktische, bezwaren, bijvoorbeeld bij leerlingen met een fysieke handicap of externaliserende gedragsproblemen.

Alles overziend lijken er geen brede problemen te spelen bij de inrichting van het onderwijs en docenten voelen zich over het algemeen gesteund om aanvullende lesmaterialen en activiteiten in te zetten: daartoe zijn ze als professional in staat. Wel beperken een gebrek aan tijd (van docent en leerling), geld en ruimte in het curriculum soms de mogelijkheden tot met name aanvullende activiteiten, en zijn er in het vso soms praktische bezwaren.

5.2 Ervaren problemen bij lesgeven over de Holocaust

Ervaren problemen

Gevraagd naar specifieke voorgekomen situaties (heftige discussies, holocaustontkenning, -bagatellisering of verdraaiing en misinformatie) geeft tussen de 43 en 84 procent van de docenten aan dat dit in hun lessen over de Holocaust niet is voorgekomen in het huidige of afgelopen schooljaar. Een deel van de docenten (14%) geeft wel aan dat zij te maken hebben gehad met Holocaustontkenning; voor Holocaustbagatellisering of -verdraaiing bedraagt dit 38 procent van de docenten (waarbinnen de helft aangeeft dat dit ‘heel soms’ gebeurt). Beide komen vaker voor bij docenten die lesgeven in stedelijke gebieden (uit de vragenlijstgegevens komt niet naar voren dat dit meer voorkomt in West-Nederland of elders, of verschilt naar denominatie of onderwijstype). Ook komt het geregeld voor dat docenten merken dat een leerling misinformatie tot zich heeft genomen: een kwart van de docenten geeft aan dat dit ‘soms’ of vaker gebeurde. Bij de interviews gaven docenten aan deze ervaringen niet te hebben; wel merkten sommigen dat leerlingen zich meer afstandelijk opstelden bij dit onderwerp. Uit de toelichtingen van docenten wordt met name aangegeven dat problemen zich voordoen als discussies zich qua onderwerp verplaatsen naar het Israëlisch-Palestijnse conflict.

Over misinformatie geven verschillende docenten ook aan dat ze verwachten dat dit een toenemend probleem gaat zijn (voor meerdere onderwerpen) gezien de groeiende beschikbaarheid hiervan, hoewel de meeste docenten bij de interviews ook aangeven dat vrijwel al hun leerlingen de uitleg van de docent aan nemen, ze ook aandacht besteden aan bewustwording rond misinformatie en dat er in die zin geen handelingsverlegenheid optreedt.

Voorkennis leerlingen

Over de voorkennis van leerlingen geeft een substantieel deel (bijna één derde) van de docenten aan dat dit (ruim) onvoldoende is. Onder docenten die alleen lesgeven aan vmbo-leerlingen is dit hoger: daar vindt 41 procent van de docenten dat hun leerlingen onvoldoende voorkennis hebben. Docenten die vinden dat hun leerlingen onvoldoende voorkennis hebben, geven aan dat het met name schort aan kennis over de geschiedenis van antisemitisme (90% van hen), kennis over de aanloop naar de Holocaust (82%), en kennis over de Holocaust zelf (69%). Bij de interviews met docenten gaven sommige docenten ook aan dat de achteruitgang van taal- en leesvaardigheid ook een negatieve rol speelt bij Holocaustonderwijs, bijvoorbeeld door mindere bedrevenheid van leerlingen in het herkennen van bronnen.

Handelingsverlegenheid docenten

Een deel van de docenten geeft aan wel eens problemen in de zin van heftige discussies (38%), voorkomen van misinformatie (57%) en/of holocaust-ontkenning (16%), -bagatellisering of -verdraaiing (38%) te ervaren tijdens hun lessen over de Holocaust. Slechts een klein gedeelte van de docenten zegt echter niet te weten wat te doen met deze situaties: gevraagd naar of docenten handelingsverlegenheid hebben ervaren geeft drie tot vier procent aan dat dit 'soms' gebeurde in het huidige of voorgaande schooljaar. Ten opzichte van docenten die aangaf met Holocaust-ontkenning of -bagatellisering, misinformatie of heftige discussies te maken hebben gehad, gaat het om zeven (bij voorziene bespreking) en elf procent (bij onvoorziene bespreking) van deze groep docenten. Ook dan geldt echter dat het merendeel van de docenten geen last heeft van handelingsverlegenheid tijdens hun lessen geschiedenis of maatschappijleer.

5.3 De ondersteuningsbehoefte van docenten

Kennis en vaardigheden nu en na lerarenopleiding

Terugkijkend op de lerarenopleiding geeft zo'n derde van de docenten in de enquête aan dat ze kennis en vaardigheden over het omgaan met heftige discussies en polarisatie, en over het Joodse leven, onvoldoende vonden om goed les te kunnen geven over de Holocaust (met de kennis van nu). Tijdens de interviews wordt dit wel enigszins genuanceerd: de meeste docenten geven daar aan dat zij tevreden zijn over de lerarenopleidingen op dit vlak (wat in veel gevallen ook jaren geleden is), en dat veel vaardigheden en kennis ook verder ontwikkeld moeten worden gedurende de loopbaan, en er uiteraard kennis over vele andere onderwerpen (ook) nodig is.

Behoefte professionalisering

De meerderheid van de bevroegde docenten (70%) geeft, gevraagd naar hun professionaliseringsbehoefte, aan dat zij op dit moment geen behoefte hebben aan verdere professionalisering, om zo beter les te kunnen geven over de Holocaust. Bij de docenten die dat wel hebben, gaat het met name om scholing gericht op het beter om kunnen gaan met Holocaustontkenning of -verstoring (13%), het omgaan met heftige discussies (12%), en algemener: didactische vaardigheden (12%). Eerder zagen we dat docenten in sterk stedelijke gebieden vaker aangeven problemen te hebben met Holocaustontkenning- en verstoring tijdens hun lessen. Dit verschil is ook zichtbaar voor de professionaliseringsbehoefte: docenten in sterk stedelijke gebieden geven vaker aan behoefte te hebben aan scholing hiervoor (19%) t.o.v. docenten in minder stedelijke gebieden (5%). Bij de interviews werd door verschillende docenten de verwachting uitgesproken dat leerlingen vaker met misinformatie en complottheorieën in aanraking komen, en dat men training/professionalisering om daarmee om te gaan voor hen interessant is (ook omdat dit breder speelt). Gevraagd naar de grootste belemmeringen bij scholing worden werkdruk en tijd genoemd.

Belemmerende en bevorderende factoren op school

Gevraagd naar belemmerende en bevorderende factoren op school geven docenten met name aan dat er (te) weinig tijd in het curriculum is om het onderwerp de Holocaust te behandelen: de tijd voor geschiedenis en maatschappijleer is beperkt, en er moeten in deze tijd veel onderwerpen worden behandeld. Over de rol van de schoolleiding en het schoolbeleid hebben docenten verschillende opvattingen. In de vragenlijst gaf circa twintig procent van de docenten aan dat de schoolleiding en het schoolbeleid niet bevorderend zijn voor het lesgeven over de Holocaust. Uit de toelichtingen gaat deze ontevredenheid met name om de wens tot meer tijd voor onderwijs, en door excursies te faciliteren. Docenten geven echter vaker aan dat de schoolleiding en het beleid een neutrale of positieve rol spelen, waarbij ook wordt benadrukt dat verantwoording in het schoolbeleid niet nodig is, en docenten ook aangeven dat ze niet willen dat de schoolleiding zich bemoeit met de inhoud van de lessen. Wel wordt genoemd dat initiatieven vanuit de schoolleiding gericht op het tegengaan van discriminatie en antisemitisme positief zijn voor de sfeer van de school, en daarmee indirect ook voor het geven van onderwijs over de Holocaust.

5.4 Nieuwkomersonderwijs

Inrichting van het onderwijs

In het ISK richt men zich, met name in de eerste fase, op het taal en rekenen. Door het lage taalniveau is het lastig om te nuanceren en om zo ingewikkelde onderwerpen en abstracte concepten als de Holocaust te behandelen. In de tweede fase is er enige ruimte om lesmethoden te gebruiken, bijvoorbeeld bij het behandelen van de Tweede Wereldoorlog. De Holocaust komt hierbij dan ook aan bod, vaak gekoppeld aan Anne Frank; een leeftijdsgenoot van de leerlingen waaraan men zich kan spiegelen. Ook bij lessen over discriminatie (bijv. in een projectweek), burgerschap, democratie, verkiezingen of nationale feestdagen wordt vaker een koppeling gemaakt met de Holocaust.

Lesgeven over de Holocaust aan ISK-leerlingen vraagt veel van docenten met betrekking tot cultuursensitiviteit en traumasensitiviteit, in combinatie met een continue in- en uitstroom van leerlingen en daarbij horende groepsvorming. Door veel personele wisselingen is het lastig om docenten te vinden die goed cultureel- en traumasensitief kunnen werken. Daarnaast is er, onder andere door deze wisselingen, behoefte aan lesmateriaal dat eenvoudig op te pakken en in te zetten in. Nu stellen docenten, ook door gebrek aan lesmateriaal op het juiste (taal)niveau, vaak hun eigen pakketten samen. De behoefte aan materiaal dat aansluit op de belevingswereld en het (taal)niveau van de leerlingen, geschikt voor de leeftijdsgroep, beeldend maar niet shockerend, is groot in het nieuwkomersonderwijs: van het materiaal dat er is, is nog (te) weinig overzicht. Ook worden misinformatie (en daaraan gerelateerd digitale geletterdheid), en gevoeligheden rondom het politieke debat/actualiteiten genoemd als problemen waar docenten mee te maken krijgen.

Bijlage I : Vragenlijsten

Docentkenmerken | Algemeen

ResearchNed voert in opdracht van het Ministerie van OCW een onderzoek uit naar de ondersteuningsbehoefte van docenten geschiedenis en maatschappijleer in het voortgezet onderwijs bij het lesgeven over de Holocaust. Dit onderzoek is onderdeel van het Nationaal Plan Versterking Holocausteducatie, dat in juni 2024 is gepubliceerd.

Het invullen van de vragenlijst duurt zo'n 20 minuten. Dank alvast voor uw medewerking.

1. Geeft u toestemming voor het opslaan van uw antwoorden? Uw antwoorden worden gebruikt voor onderzoek naar de ondersteuningsbehoefte van docenten en worden in geanonimiseerde vorm opgeslagen en beschikbaar gesteld voor onderzoek door derden. Zie voor meer informatie ons [privacy statement](#).

01 Ja

02 Nee [einde vragenlijst: Wij kunnen uw antwoorden niet behandelen.]

2. Bent u momenteel werkzaam als docent in het voortgezet onderwijs, het nieuwkomersonderwijs of het speciaal voortgezet onderwijs? *Meerdere antwoorden mogelijk*

Va. Ja, in het voortgezet onderwijs

Vb. Ja, in het nieuwkomersonderwijs

Vc. Ja, in het voortgezet speciaal onderwijs

Vd. Nee [einde vragenlijst: U behoort niet tot de doelgroep van dit onderzoek. Hartelijk bedankt dat u heeft willen reageren. Dit is het einde van de vragenlijst.]

3. Geeft u les in (een van) de volgende vakken? *Meerdere antwoorden mogelijk*

Va. Geschiedenis

Vb. Maatschappijleer/maatschappijkunde/mens & maatschappij/maatschappijwetenschappen

Vc. Geen van deze vakken (u verlaat dan de vragenlijst) [einde vragenlijst: U behoort niet tot de doelgroep van dit onderzoek. Hartelijk bedankt dat u heeft willen reageren. Dit is het einde van de vragenlijst.]

4. [indien 2=Va of Vc] Op welk onderwijsniveau: geeft u les? *Meerdere antwoorden mogelijk*

Va. Vmbo basis, onderbouw

Vb. Vmbo basis, bovenbouw

Vc. Vmbo kader, onderbouw

Vd. Vmbo kader, bovenbouw

Ve. Vmbo gemengde/theoretische leerweg, onderbouw

Vf. Vmbo gemengd/theoretische leerweg, bovenbouw

Vg. Havo, onderbouw

Vh. Havo, bovenbouw

Vi. Vwo, onderbouw

Vj. Vwo, bovenbouw

Vk. Praktijkonderwijs

5. [\[indien 2=Vc\]](#) In welk cluster geeft u les? *Meerdere antwoorden mogelijk*
- Va. VSO, cluster 1
 - Vb. VSO, cluster 2
 - Vc. VSO, cluster 3
 - Vd. VSO, cluster 4

Invulling van onderwijs over de Holocaust

6. Wanneer in uw lessen/rond welk thema wordt de Holocaust als (zelfstandig) thema behandeld? *We bedoelen hier dat de Holocaust gepland was als te bespreken onderwerp in uw les(sen). Meerdere antwoorden mogelijk.*
- Va. Bij de behandeling van de Tweede Wereldoorlog
 - Vb. Bij de bespreking van de geschiedenis van Israël
 - Vc. Bij de bespreking van oorlogs Nederland
 - Vd. Bij de bespreking van het huidige Palestijns-Israëlische conflict
 - Ve. Bij de bespreking van onderwerpen rondom discriminatie
 - Vf. Bij de bespreking van het Joods leven
 - Vg. Bij actuele maatschappelijke onderwerpen, bijvoorbeeld over [\[open invulveld\]](#)
 - Vh. Anders, namelijk [\[open invulveld\]](#)
 - Vi. De Holocaust wordt niet behandeld in mijn lessen [\[Exclusief\]](#)
7. Komt de Holocaust wel eens ter sprake bij uw lessen, zonder dat dit vooraf gepland was?
- 01. Nee, nooit [\[6 = Vi en 7 = 01; ga naar einde \]](#)
 - 02. Ja, zelden
 - 03. Ja, soms
 - 04. Ja, regelmatig
8. [\[Indien 7 niet 01\]](#) Bij wat voor onderwerpen komt de Holocaust bij uw lessen (ongepland) ter sprake? [\[Open invulveld\]](#)
9. [\[indien 4 / 5 = specifieke onderwijssoort\]](#) Hoeveel uur besteedt u in de volgende groepen gemiddeld per jaar aan Onderwijs over de Holocaust? [\[incl optie 'Kan ik niet zeggen'\]](#)
- Va. Vmbo, onderbouw: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar
 - Vb. Vmbo, bovenbouw: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar
 - Vc. Havo, onderbouw: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar
 - Vd. Havo, bovenbouw: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar
 - Ve. Vwo, onderbouw: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar
 - Vf. Vwo, bovenbouw: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar
 - Vg. Praktijkonderwijs: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar
 - Vh. VSO, cluster 1: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar
 - Vi. VSO, cluster 2: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar
 - Vj. VSO, cluster 3: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar
 - Vk. VSO, cluster 4: [\[invulveld\]](#) uren per schooljaar

10. [indien 6≠Vi] In welke periode van het jaar geeft u (meestal) les over Holocaust?

- Va. Periode 1
- Vb. Periode 2
- Vc. Periode 3
- Vd. Periode 4
- Ve. Dat verschilt per leerjaar/klas/niveau

11. Onderneemt u activiteiten over de Holocaust rondom specifieke momenten?

- Vf. Ja, rond 4 en 5 mei
- Vg. Ja, rond de nationale Holocaust herdenking eind januari
- Vh. Ja, rondom de herdenking van de Kristallnacht
- Vi. Ja, rondom andere lokale herdenkingen
- Vj. Nee [Exclusief]

Lesmethoden en -activiteiten

12. In hoeverre bent u tevreden over de volgende aspecten van de door u, bij lessen over de Holocaust, gebruikte lesmethode(n) ? [grid: 5p Heel ontevreden - Heel tevreden]

- 01. Taalgebruik
- 02. Balans tussen geschreven tekst en visuele zaken
- 03. Verwerkingsopdrachten
- 04. De docentenhandleiding
- 05. Mogelijkheid tot verdieping
- 06. De lesmethode in het algemeen

13. Welke lesmethode (schoolboeken) gebruikt u om over de Holocaust les te geven?

- Vk. Memo
- Vl. Feniks
- Vm. Geschiedeniswerkplaats
- Vn. Tijd voor Geschiedenis
- Vo. Saga
- Vp. Plein M
- Vq. Mundo
- Vr. Thema's Maatschappijleer
- Vs. Dilemma
- Vt. Actua.ML
- Vu. Seneca
- Vv. Anders, namelijk: [Open invulveld]

14. [12 06 = (heel) ontevreden/neutraal] U geeft aan niet tevreden te zijn over de door u gebruikte lesmethode. Kunt u aangeven waarom u hier niet tevreden over bent?

[open invulveld]

15. [12 06 = (heel) tevreden] U geeft aan tevreden te zijn over de door u gebruikte lesmethode. Kunt u aangeven waarom u hier tevreden over bent?

[open invulveld]

16. Gebruikt u de volgende overige lesmaterialen of -activiteiten voor uw onderwijs over de Holocaust?
- Va. Speelfilms
 - Vb. Documentaires
 - Vc. Boeken (geen lesboeken)
 - Vd. Theater- of musicalvoorstellingen
 - Ve. Tentoonstellingen
 - Vf. Bezoek aan een museum
 - Vg. Bezoek aan (regionale of lokale) monumenten
 - Vh. Bezoek aan herinneringscentra
 - Vi. Bezoek aan begraafplaatsen
 - Vj. Bezoek aan herdenkingen op externe locaties
 - Vk. Gastlessen
 - Vl. Netwerk Oorlogsbronnen
 - Vm. Games
 - Vn. Graphic novels
 - Vo. Sociale media
 - Vp. Anders, namelijk: [\[open invulveld\]](#)
 - Vq. Geen van bovenstaande [\[exclusief\]](#)
17. [\[Onderstaande items alleen laten zien als wordt gebruikt\]](#) Hoe nuttig vindt u de door u gebruikte lesmaterialen of -activiteiten bij uw onderwijs over de Holocaust? [\[grid: 5p: Helemaal niet nuttig- heel erg nuttig\]](#)
- Va. Speelfilms
 - Vb. Documentaires
 - Vc. Boeken (geen lesboeken)
 - Vd. Theater- of musicalvoorstellingen
 - Ve. Tentoonstellingen
 - Vf. Bezoek aan een museum
 - Vg. Bezoek aan (regionale of lokale) monumenten
 - Vh. Bezoek aan herinneringscentra
 - Vi. Bezoek aan begraafplaatsen
 - Vj. Bezoek aan herdenkingen op externe locaties
 - Vk. Gastlessen
 - Vl. Netwerk Oorlogsbronnen
 - Vm. Games
 - Vn. Graphic novels
 - Vo. Sociale media
18. Wilt u uw antwoord toelichten? [\[open invulveld\]](#)
19. [\[16 = Vk\]](#) U geeft aan gastlessen te gebruiken voor uw onderwijs over de Holocaust. Wat voor soort gastlessen maakt u gebruik van?
- Vp. Van gastsprekers vanuit musea of andere educatieve instellingen
 - Vq. Van slachtoffers of nabestaanden van slachtoffers van de Holocaust
 - Vr. Van ooggetuigen van de Tweede Wereldoorlog
 - Vs. Anders, namelijk [\[open invulveld\]](#)

20. [16 ≠ Vk] U geeft aan géén gastlessen te gebruiken voor uw onderwijs over de Holocaust. Kunt u aangeven waarom niet?
- Va. Er is geen ruimte in het curriculum om een gastles te faciliteren
 - Vb. Het kost te veel tijd om een gastles te organiseren
 - Vc. Ik ken geen geschikte gastsprekers
 - Vd. Ik zie geen meerwaarde in het gebruik van een gastles
 - Ve. Anders, namelijk [\[open invulveld\]](#)
21. [16 ≠ Vf Vg Vh Vi Vj] U geeft aan geen externe locaties (zoals een museum) te bezoeken in het kader van onderwijs over de Holocaust. Is er een specifieke reden dat u geen externe plaatsen bezoekt?
- Va. Er is geen ruimte in het curriculum om een externe locatie te bezoeken
 - Vb. Het kost te veel tijd om een extern bezoek te organiseren
 - Vc. Het kost te veel tijd om een externe locatie te bezoeken
 - Vd. Het kost te veel geld om een externe locatie te bezoeken
 - Ve. Ik zie geen meerwaarde in het bezoeken van een externe locatie
 - Vf. Ik krijg vanuit mijn schoolleider geen ondersteuning of toestemming voor een extern bezoek
 - Vg. Anders, namelijk [\[open invulveld\]](#)
22. Is er voldoende geschikt (online) lesmateriaal te vinden op het niveau van uw leerlingen?
- 01. Ja, voor al mijn leerlingen
 - 02. Ja, maar niet voor al mijn leerlingen
 - 03. Nee
23. [\[indien 22=02, 03\]](#) Voor welke groepen leerlingen is er onvoldoende geschikt (online) materiaal beschikbaar?
[\[open invulveld\]](#)
24. Kan met het lesmateriaal voldoende gedifferentieerd worden voor uw leerlingen? *Denk hierbij aan taal-niveau, voorkennis, moeilijke woorden, link met de beleavingswereld van de leerlingen etc.*
- 01. Ja, voor al mijn leerlingen
 - 02. Ja, maar niet voor al mijn leerlingen
 - 03. Nee
25. [\[indien 24=02,03\]](#) Op welk vlak kan er onvoldoende gedifferentieerd worden?
[\[Open invulveld\]](#)
26. Ondervindt u andere problemen bij het vinden van geschikte (online) materialen?
- 01. Nee
 - 02. Ja, namelijk [\[open invulveld\]](#)

Bevorderende en belemmerende factoren

27. Beschikken uw leerlingen over het algemeen over voldoende voorkennis om uw onderwijs waarin de Holocaust aan bod komt te volgen?
- 01. Ruim onvoldoende
 - 02. Onvoldoende
 - 03. Voldoende
 - 04. Ruim voldoende

28. [indien 27=01,02] Op welk vlak ontbreekt het bij uw leerlingen aan voorkennis?
- Va. Kennis over de aanloop naar de Holocaust
 - Vb. Kennis over de Holocaust zelf
 - Vc. Kennis over de 2^e Wereldoorlog
 - Vd. Kennis over het Joods leven
 - Ve. Kennis over de naoorlogse Nederlandse geschiedenis
 - Vf. Kennis over de geschiedenis van antisemitisme
 - Vg. Kennis over het nationaal socialisme
 - Vh. Anders, namelijk [open invulveld]
29. Is een van de volgende situaties voorgekomen in het huidige of afgelopen schooljaar ('23/'24 of '24/'25) bij lessen waarin u de Holocaust behandelt?
- Eén of enkele leerlingen:
- [Grid: Nooit - heel soms - soms - regelmatig - vaak]
- Va. Reageert/reageren verdrietig of gechoqueerd op de gruwelijkheden van de Holocaust
 - Vb. belandt/belanden in heftige discussies over de Holocaust
 - Vc. doet/doen aan Holocaust-ontkenning
 - Vd. doet/doen aan Holocaust-bagatellisering of verdraaiing
 - Ve. laat/laten in de klas merken dat ze misinformatie tot zich hebben genomen
 - Vf. Een andere situatie, namelijk: [open invulveld]
30. [Indien 29 = iets heel soms, soms regelmatig of vaak] Kunt u toelichten wat er gebeurde? [open invulveld]
31. Heeft u als docent in het huidige of afgelopen schooljaar ('23/'24 of '24/'25) wel eens handelingsverlegenheid ervaren rond uw onderwijs over de Holocaust in een van onderstaande situaties? [Grid: Nooit - heel soms - soms - regelmatig - vaak]
- Va. Tijdens lessen waarin ik de Holocaust (gepland) behandel
 - Vb. Tijdens lessen waarin de Holocaust ongepland aan bod komt
 - Vc. In een andere situatie
32. [indien 31≠Nooit] Kunt u toelichten om wat voor situatie het ging en waar u tegenaan liep? [Open invulveld]
33. Wat zou volgens u hebben geholpen in de zojuist door u beschreven situatie? [Open invulveld]
34. Hoe ervaart u de volgende aspecten rond het geven van goed onderwijs over de Holocaust? [Helemaal niet bevorderend - Zeer bevorderend; 5 puntschaal]
- Va. Mijn schoolmanagement/schoolleiding
 - Vb. Het schoolbeleid
 - Vc. De gekozen lesmethoden
 - Vd. Mijn eigen kennis over de Holocaust
35. [Indien 34Va = neutraal / (helemaal) niet bevorderend] Hoe zou de schoolleiding u kunnen helpen met het geven van goed onderwijs over de Holocaust? [open invulveld]

36. [Indien 34Va = (zeer) bevorderend] Kunt u toelichten hoe de schoolleiding u helpt zodat u goed onderwijs over de Holocaust kunt geven?
[open invulveld]
37. [Indien 34Vb = neutraal / (helemaal) niet bevorderend] Hoe zou het schoolbeleid u kunnen helpen met het geven van goed onderwijs over de Holocaust?
[open invulveld]
38. [Indien 34Vb = (zeer) bevorderend] Kunt u toelichten hoe het schoolbeleid u helpt zodat u goed onderwijs over de Holocaust kunt geven?
[open invulveld]
39. [Indien 34Vc = neutraal / (helemaal) niet bevorderend] Wat mist u in de lesmethode met betrekking tot het thema Holocaust?
[open invulveld]
40. [Indien 34Vc = (zeer) bevorderend] Kunt u toelichten hoe de lesmethode u helpt bij het geven van goed onderwijs over de Holocaust?
[open invulveld]

Docentkenmerken | Kennis en vaardigheden

41. Welke kennis en vaardigheden zijn volgens u nodig om gedegen onderwijs over de Holocaust te verzorgen? [grid: 5p: Heel onbelangrijk - Zeer belangrijk]
 - Va. Kennis over de aanloop naar de Holocaust
 - Vb. Kennis over de Holocaust zelf
 - Vc. Kennis over de gevolgen en nasleep van de Holocaust
 - Vd. Kennis over het Joods leven
 - Ve. Kennis over de geschiedenis van antisemitisme
 - Vf. Kennis over het nationaalsocialisme
 - Vg. Vaardigheden voor het scheppen van een veilig leerklimaat
 - Vh. Vaardigheden voor het begrijpelijk maken van de stof voor leerlingen
 - Vi. Vaardigheden voor het omgaan met heftige discussies
 - Vj. Vaardigheden voor het omgaan met polarisatie (in de samenleving)
42. In hoeverre waren de aangeboden kennis en aangeboden pedagogische en didactische vaardigheden tijdens uw lerarenopleiding voldoende om onderwijs over de Holocaust te verzorgen? [grid 5p: Ruim onvoldoende - Ruim voldoende]
 - Va. Kennis over de aanloop naar de Holocaust
 - Vb. Kennis over de Holocaust zelf
 - Vc. Kennis over de gevolgen en nasleep van de Holocaust
 - Vd. Kennis over het Joods leven
 - Ve. Kennis over de geschiedenis van antisemitisme
 - Vf. Kennis over het nationaal socialisme
 - Vg. Vaardigheden voor het schappen van een veilig leerklimaat
 - Vh. Vaardigheden voor het begrijpelijk maken van de stof voor leerlingen
 - Vi. Vaardigheden voor het omgaan met heftige discussies
 - Vj. Vaardigheden voor het omgaan met polarisatie (in de samenleving)

Behoeften

43. Heeft u op dit moment behoefte aan verdere professionalisering, om zo beter les te kunnen geven over de Holocaust?
- Va. Ja, professionalisering rondom kennis over de Holocaust
 - Vb. Ja, professionalisering rondom didactische vaardigheden
 - Vc. Ja, professionalisering rondom het scheppen van een veilig klimaat in de klas
 - Vd. Ja, professionalisering rondom het omgaan met Holocaustontkenning of -verstoring
 - Ve. Ja, professionalisering rondom het omgaan met heftige discussies in de klas
 - Vf. Anders, namelijk [\[open invulveld\]](#)
 - Vg. Nee [\[exclusief\]](#)
44. [\[43≠ Vg\]](#) Doet u momenteel iets met deze behoefte aan professionalisering?
- Vh. Nee, maar ik ben van plan om hier later invulling aan te geven
 - Vi. Ik volg momenteel, of op korte termijn, een scholingstraject/cursus
 - Vj. Ja, ik ben bezig met zelfscholing
 - Vk. Nee [\[exclusief\]](#)
45. Kunt u uw antwoord toelichten?
- [\[open invulveld\]](#)

Achtergrondkenmerken

Tot slot willen we u enkele vragen stellen over uw gevolgde opleiding en de omgeving waarin u werkt.

46. Welke opleiding heeft u gevolgd?
- Va. Leraar geschiedenis (2e graads)
 - Vb. Leraar geschiedenis (1e graads)
 - Vc. Leraar maatschappijleer (2e graads)
 - Vd. Leraar maatschappijleer (1e graads)
 - Ve. Leraar basisonderwijs
 - Vf. Anders, namelijk [\[open invulveld\]](#)
47. Hoelang bent u al werkzaam als docent?
- [\[veld numeriek\]](#) jaar
48. Wat is de 4-cijferige postcode van uw school? Indien u op meerdere plaatsen werkzaam bent, kies dan voor de school waar u het meest werkt. *De school ontvangt in geen enkel geval gegevens over u. Dit gegeven wordt gebruikt om de regio en stedelijkheid van uw school op eenzelfde manier te bepalen en om de representativiteit van het onderzoek te bepalen. Er wordt niet gerapporteerd over individuele scholen.*
- 01. [\[4 cijferveld\]](#)
 - 02. Dit wil ik niet zeggen

49. Hoe kunt u de cultuur op uw school het best omschrijven? [\[volgorde randomiseren\]](#)

Vg.	<i>gesloten</i>	1	2	3	4	5	<i>open</i>
Vh.	<i>gemoedelijk</i>	1	2	3	4	5	<i>zwaarwichtig</i>
Vi.	<i>gespannen</i>	1	2	3	4	5	<i>ontspannen</i>
Vj.	<i>vriendelijk</i>	1	2	3	4	5	<i>onvriendelijk</i>
Vk.	<i>geïntegreerd</i>	1	2	3	4	5	<i>gefragmenteerd</i>
Vl.	<i>individualistisch</i>	1	2	3	4	5	<i>collegiaal</i>
Vm.	<i>gericht</i>	1	2	3	4	5	<i>ongericht</i>
Vn.	<i>saai</i>	1	2	3	4	5	<i>boeiend</i>
Vo.	<i>effectief</i>	1	2	3	4	5	<i>niet effectief</i>
Vp.	<i>ongestructureerd</i>	1	2	3	4	5	<i>gestructureerd</i>
Vq.	<i>kundig</i>	1	2	3	4	5	<i>onkundig</i>
Vr.	<i>passief</i>	1	2	3	4	5	<i>Actief</i>
Vs.	<i>statisch</i>	1	2	3	4	5	<i>Dynamisch</i>
Vt.	<i>onveranderbaar</i>	1	2	3	4	5	<i>Veranderbaar</i>
Vu.	<i>afwachtend</i>	1	2	3	4	5	<i>ondernemend</i>

50. Wat is de denominatie van uw school? Indien u op meerdere plaatsen werkzaam bent, kies dan voor de school waar u het meest werkt.

- 01. Openbaar
- 02. Hindoe
- 03. Islamitisch
- 04. Protestants-christelijk
- 05. Reformatorisch
- 06. Rooms-katholiek
- 07. Joods
- 08. Algemeen bijzonder [\[i: Montessori, Dalton, Jenaplan of Vrije school\]](#)
- 09. Dit wil ik niet zeggen

Afsluiting

51. We willen graag met enkele docenten verder spreken over dit onderwerp. Mogen we u benaderen voor een verdiepend gesprek over dit thema? Dat gebeurt met een online videobel-gesprek, van maximaal drie kwartier. Deze gesprekken zullen in de periode van 3 februari - 14 maart plaatsvinden. U kunt er altijd voor kiezen om toch niet deel te nemen. Uw e-mailadres wordt alleen voor dit specifieke gebruik opgeslagen, en wordt verwijderd na afronding van het onderzoek.

- 01. Ja
- 02. Nee

52. [\[51 = 01\]](#) U kunt hier uw e-mailadres achterlaten:
[\[Open invulveld\]](#)

53. Wilt u tot slot nog iets kwijt over dit onderzoek of dit onderwerp?
[\[Open invulveld\]](#)

54. [\[6 = Vi en 7 = 01\]](#) U geeft aan dat de Holocaust niet in uw lessen voorkomt. Kunt u toelichten waarom dat niet gebeurt?
[\[Open invulveld\]](#)

Bedankt voor uw medewerking aan dit onderzoek.

