VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL

Proef ingediend met het oog op het behalen van de graad van Master of Science in Sociologie

HET TABOE VAN GEVOELIGE THEMA'S: EEN VERGELIJKENDE STUDIE NAAR DE ERVARINGEN VAN LEERKRACHTEN IN HET BEROEPSONDERWIJS(ARBEIDSFINALITEIT) IN SECUNDAIRE SCHOLEN.

Saartje Vandermaesen
0583484
Academiejaar 2024-2025

Promotor: Bram SPRUYT
Jury: Robine HORCKMANS, Werner SCHIRMER
Sociale Wetenschappen & Solvay Business School

VERKLARING VAN AUTHENTICITEIT

De ondertekende verklaring van authenticiteit is een integrale component van het geschreven werk (Bachelorproef of Masterproef) dat wordt ingediend door de student.

Met mijn handtekening verklaar ik dat:

- ik de enige auteur ben van het ingesloten geschreven werk[1];
- ik dit werk in eigen woorden heb geschreven;
- ik geen plagiaat heb gepleegd zoals gedefinieerd in artikel 118 van het Onderwijs- en Examenreglement van de VUB; waarbij de meest voorkomende vormen van plagiaat zijn (niet-limitatieve lijst):
  - aard 1: tekst overnemen van andere auteurs, weliswaar met bronvermelding maar zonder gebruik van aanhalingstekens waar het om een letterlijke overname gaat;
  - aard 2: tekstfragmenten overnemen van andere auteurs, al dan niet letterlijk, zonder bronvermelding;
  - aard 3: verwijzen naar primair bronmateriaal waar de tekst en bronvermelding al dan niet letterlijk wordt overgenomen uit niet-vermelde secundaire bronnen;
  - aard 4: tekstfragmenten overnemen van andere auteurs, al dan niet met bronvermelding, met geringe en/of misleidende tekstaanpassingen.
  - aard 5: eigen werk hergebruiken zonder dat te vermelden (zelfplagiaat).
  - aard 6: kernboodschappen of teksten gebruiken gegenereerd door AI-toepassingen zonder vermelding hiervan.
- ik in de tekst en in de referentielijst volledig heb gerefereerd naar alle internetbronnen, gepubliceerde of ongepubliceerde teksten die ik heb gebruikt of waaruit ik heb geciteerd;
- ik duidelijk alle tekst heb aangeduid die letterlijk is geciteerd;
- ik alle methoden, data en procedures waarheidsgetrouw heb gedocumenteerd;
- ik geen data heb gemanipuleerd;
- ik alle personen en organisaties heb vermeld die dit werk hebben gefaciliteerd, dus alle ingediende werk ter evaluatie is mijn eigen werk dat zonder hulp werd uitgevoerd tenzij uitdrukkelijk anders vermeld;
- dit werk noch een deel van dit werk werd ingediend aan een andere instelling, universiteit of programma;

[1] Voor groepswerken zijn de namen van alle auteurs verplicht. Hun handtekeningen staan collectief borg voor de volledige inhoud van het geschreven werk.

- ik op de hoogte ben dat dit werk zal gescreend worden op plagiaat en het misbruik van generatieve AI;
- ik ben me ervan bewust dat ik het gebuik van generatieve AI moet melden in lijn met de relevante richtlijnen hierover;
- ik alle origineel onderzoeksmateriaal onmiddellijk zal indienen op het Decanaat wanneer hierom wordt gevraagd;
- ik op de hoogte ben dat het mijn verantwoordelijkheid is om na te gaan dat ik word opgeroepen voor een hoorzitting en tijdens de periode van hoorzittingen beschikbaar te zijn;
- ik kennis genomen heb van artikel 118 van het Onderwijs- en Examenreglement van de VUB omtrent onregelmatigheden en dat ik op de hoogte ben van de disciplinaire sancties;

Student familienaam, voornaam: Vandermaesen, Saartje … **Datum:**15 mei 2025……..…

Handtekening:

Dankwoord

Tijdens een voorbereidende sessie voor de masterproef werd het geschatte aantal uren vermeld die men gemiddeld besteed aan een masterproef. Dat waren er 500, meer dan 12 voltijdse werkweken. Ik herinner me dat ik toen dacht dat dit enorm overdreven was. Nu weet ik wel beter. Het realiseren van een masterproef vraagt enorm veel tijd en inzet. Die realisatie was voor mij onmogelijk geweest zonder de steun en raad van heel wat verschillende mensen.

In de eerste plaats wil ik graag mijn promotor, professor Bram Spruyt, bedanken voor zijn uitvoerige feedback en zijn raad tijdens de vele feedbackgesprekken. Zijn expertise was voor mij van onschatbare waarde.

Verder wil ik uiteraard ook de respondenten bedanken, zonder wie het onderzoek voor deze masterproef niet had kunnen gebeuren. Ik heb oprecht genoten van al die interessante gesprekken. Wat hebben wij leerkrachten toch een fantastische en boeiende job.

Ook wil ik mijn gezin bedanken, mijn man en kinderen, voor hun geduld en begrip voor de vele momenten waarop ik met de masterproef bezig was en geen tijd doorbracht met hen. Ze zijn altijd in mij blijven geloven en waren mijn trouwste supporters.

Ik had ook zo graag nog de kans gekregen om deze masterproef aan mijn ouders te tonen. Dat kan helaas niet meer. Toch wil ik ook hen uitdrukkelijk bedanken. Zij leerden mij om met open ogen en een kritische blik naar de wereld te kijken, en om verwondering en nieuwsgierigheid niet te verliezen. Die houding is iets wat ze aan hun dochters trachtten mee te geven en waar ik vandaag nog steeds de vruchten van pluk. Ze hebben gelukkig beide nog geweten dat ik aan de studie Sociologie begon en dat maakte hen toen al trots. Zelfs op mijn al wat gevorderde leeftijd, is dat nog steeds een fijne gedachte.

En dan zijn er nog die vele anderen, mede-studenten, collega's, vrienden tegen wie ik wellicht wel eens een keertje te veel gezeurd heb maar die toch bleven luisteren en me moed gaven.

Het traject van deze masterproef was een hele uitdaging maar ook een enorm boeiende ervaring. Ik ben zo blij dat ik, op al die moeilijkere momenten, toch niet opgegeven heb. Het was het meer dan waard.

Inhoudstafel

VERKLARING VAN AUTHENTICITEIT II

DANKWOORD IV

INHOUDSTAFEL V

LIJST VAN FIGUREN VI

ABSTRACT VII

1. INLEIDING 1

2. LITERATUURSTUDIE 3

2.1. Veiligheidsbeleving en Sociale veiligheid 3

2.2. Vrijheid van meningsuiting en burgerschapsonderwijs 8

3. ONDERZOEKSSTRATEGIE EN DATA 11

4. METHODE VAN HET ONDERZOEK 14

5. RESULTATEN 17

5.1. Aanpassen van onderwijsstijl en -praktijken 17

5.2. Klasmanagement-band met leerlingen-onderwijsstijl 22

5.3. Beleid en lerarenopleiding 26

6. DISCUSSIE EN CONCLUSIE 30

BIBLIOGRAFIE 34

Lijst van figuren

Figuur 1. Het Denkmodel van Sociale Veiligheid **p. 7**

Abstract

In een context van toenemende maatschappelijke polarisatie en culturele diversiteit wordt van leraren verwacht dat zij gevoelige en controversiële thema's bespreekbaar maken in de klas. Deze masterproef onderzoekt hoe leraren in het Vlaamse beroepsonderwijs (arbeidsfinaliteit), inclusief Brussel en de Brusselse Rand, het bespreken van dergelijke thema's ervaren en in hoeverre zij zich hierbij sociaal en emotioneel veilig voelen. Aan de hand van zeventien diepte-interviews werd onderzocht in hoeverre het bespreken van gevoelige en controversiële thema's door leraren beïnvloed wordt door gevoelens van onveiligheid. Daarnaast beïnvloeden ook de relatie met de klas, persoonlijke overtuigingen en de schoolcontext of en hoe leraren deze thema's bespreken. De thematische analyse toont aan dat leraren hun onderwijspraktijken regelmatig aanpassen of bepaalde onderwerpen vermijden uit vrees voor negatieve reacties van leerlingen, ouders of collega's. Tegelijkertijd blijkt dat een sterke vertrouwensband met leerlingen, een gedragen schoolbeleid en collegiale steun cruciale voorwaarden zijn om gevoelige thema's op een veilige manier aan te snijden. Deze studie onderstreept het belang van structurele ondersteuning, zowel op beleidsniveau als binnen de lerarenopleiding, om de professionele ruimte en psychologische veiligheid van leraren te versterken. De bevindingen worden geïnterpreteerd aan de hand van het Denkmodel van Sociale Veiligheid en dragen bij aan het bredere debat over burgerschapsvorming en professionele autonomie in het onderwijs.

1. Inleiding

In het hedendaagse onderwijslandschap groeit de verwachting dat scholen een actieve rol opnemen in het bespreekbaar maken van gevoelige en controversiële thema's zoals racisme, LGBTQ+, religie of internationale conflicten. Deze onderwerpen raken niet alleen aan maatschappelijke debatten, maar confronteren leraren ook met hun eigen waarden en die van hun leerlingen. Hoewel het belang van dergelijke gesprekken voor burgerschapsvorming steeds vaker wordt onderstreept, blijkt uit praktijkervaring en onderzoek dat ze in veel gevallen worden vermeden, voornamelijk door gevoelens van onzekerheid en sociale onveiligheid (Szukala, 2023; Van Grinsven et al., 2017). Die terughoudendheid wordt zelden alleen veroorzaakt door een gebrek aan kennis of didactische vaardigheden. Een onderliggende factor die zelden expliciet benoemd wordt, is hoe veilig leraren zich sociaal en emotioneel voelen binnen hun schoolcontext.

De bestaande literatuur legt doorgaans de nadruk op de sociale veiligheid van leerlingen (Boersma et al., 2022; Reitz et al., 2019; School en Veiligheid, 2023). De veiligheid van leraren komt veel minder aan bod, hoewel onderzoek aantoont dat ook zij regelmatig geconfronteerd worden met ongewenst gedrag. Zo blijkt uit het DUO-onderwijsonderzoek dat 34% van de leraren verbaal geweld ervaart van leerlingen, en 25% van ouders. In dergelijke situaties voelt 17% zich onvoldoende gesteund door de schoolleiding (Van Grinsven & Van Rossum, 2022). Dergelijke cijfers tonen een algemene problematiek, maar geven weinig inzicht in de specifieke context van het lesgeven over gevoelige thema's.

Deze masterproef focust daarom op het spanningsveld waarin leraren opereren. Enerzijds is er de maatschappelijke verwachting om gevoelige onderwerpen bespreekbaar te maken. Anderzijds leeft de aanname dat het vermijden van zulke gesprekken voortkomt uit een gebrek aan vakkennis of pedagogische vaardigheden. Die verklaringen gaan voorbij aan het feit dat veiligheid een noodzakelijke voorwaarde is om professioneel te kunnen handelen (Heijstek-Hofman et al., 2020). Angst, onzekerheid en gebrek aan steun kunnen leiden tot vermijdingsgedrag, verhoogde stress en het verlies van professionele autonomie (Aydın, 2021)."

De centrale onderzoeksvraag luidt dan ook: "Hoe ervaren leraren in het beroepsonderwijs (arbeidsfinaliteit) in Vlaanderen, inclusief Brussel en de Brusselse Rand, het bespreken van gevoelige en controversiële thema's?" Deze vraag is actueel binnen een context van toenemende diversiteit, maatschappelijke spanningen en polarisering, en plaatst de ervaring van leraren centraal in het debat over burgerschap en onderwijskwaliteit.

Om deze vraag te beantwoorden, werd een kwalitatieve onderzoeksopzet gehanteerd. Zeventien diepte-interviews met leraren uit de arbeidsfialiteit in Vlaanderen vormden de basis. De thematische inhoudsanalyse (Braun & Clarke, 2021) bracht hun beleving van veiligheid, copingstrategieën en de rol van klas- en schoolcontext in kaart. De keuze voor de arbeidsfinaliteit is bewust: deze onderwijsvorm wordt gekenmerkt door een diverse en vaak kwetsbare leerlingenpopulatie. Het bespreken van gevoelige thema's gebeurt in een klascontext waar sociaaleconomische en culturele spanningen regelmatig aanwezig zijn.

Door in te zoomen op de concrete ervaringen van deze leraren wil deze studie bijdragen aan een meer genuanceerd debat over professionele ruimte, burgerschap en onderwijskwaliteit. De discussie belicht ook de implicaties voor onderwijsbeleid en de professionele praktijk van leraren.

2. Literatuurstudie

In deze literatuurstudie wordt een overzicht gegeven van de bestaande literatuur over de veiligheidsbeleving van leraren binnen de context van vrijheid van meningsuiting en burgerschapsonderwijs. De literatuurstudie heeft een dubbele doelstelling. Enerzijds het samenvatten van de huidige kennis, en anderzijds het blootleggen van kennishiaten die richtinggevend zijn voor het empirisch deel van deze studie. De literatuurstudie beoogt inzicht te verschaffen in hoe veiligheidsgevoelens de bereidheid van leraren om delicate onderwerpen aan te snijden, beïnvloeden. De inzichten zullen dienen als input voor de interviewleidraad en als kader voor de analyse van de onderzoeksresultaten.

2.1. Veiligheidsbeleving en Sociale veiligheid

In deze sectie van de literatuurstudie wordt onderzocht wat onder veiligheidsbeleving en sociale veiligheid wordt verstaan en waarom deze concepten van belang zijn binnen het onderwijs. Vervolgens wordt ingegaan op de gevolgen van onveiligheidsgevoelens en op wie zich in het bijzonder onveilig voelt. Dit vormt een essentieel kader voor de verdere analyse van onveiligheidsgevoelens bij leraren.

Het belang van veiligheidsgevoelens

Veiligheidsgevoelens zijn fundamenteel voor het menselijk functioneren en beïnvloeden hogere orde vaardigheden zoals probleemoplossend denken en sociale interactie (Jackson & Gray, 2010; Hale, 1996). Wanneer mensen zich onveilig voelen, worden deze vaardigheden ondermijnd (Warr, 2000).

Dit geldt ook voor leraren, die zich veilig moeten voelen om hun rol als begeleider, opvoeder en gesprekspartner optimaal te kunnen vervullen. Neurowetenschappelijk onderzoek toont dat onveiligheidsgevoelens diep verankerd zijn in de hersenen. De amygdala, een klein deel van de hersenen dat een belangrijke rol speelt bij emoties zoals angst en stress, wordt geactiveerd bij een ervaren dreiging. Dit leidt tot verhoogde stressniveaus en een verminderd vermogen tot rationele besluitvorming (LeDoux, 1996). Voor leraren kan dit resulteren in onzekerheid en terughoudendheid om gevoelige of controversiële onderwerpen aan te snijden in de klas. Het is daarom van belang dat leraren zich zowel fysiek als psychologisch veilig voelen om hun pedagogische taak effectief te kunnen uitvoeren.

Een belangrijk onderscheid is dat tussen objectieve en subjectieve veiligheid. Objectieve veiligheid verwijst naar feitelijke bedreigingen. Subjectieve veiligheid verwijst naar de persoonlijke beleving van veiligheid (Ferraro, 1996). Deze twee dimensies overlappen niet altijd. Zelfs in objectief veilige situaties kunnen gevoelens van onveiligheid aanhouden, bijvoorbeeld door sociale spanningen of conflicten in de klas. Onderwijsbeleid richt zich vaak op het verbeteren van objectieve veiligheid via

maatregelen zoals cameratoezicht en strengere regels, maar deze garanderen niet noodzakelijk een subjectief gevoel van veiligheid. Onderzoek toont dat subjectieve veiligheidsgevoelens minstens evenveel invloed hebben op gedrag en welzijn als objectieve veiligheid (Ferraro, 1996).

Onveiligheidsgevoelens bij leraren

Onveiligheidsgevoelens bij leraren kunnen zich op verschillende manieren manifesteren en hebben verstrekkende gevolgen, zowel voor de leraar als voor de klascontext. Ze leiden vaak tot verhoogde stress, verminderde werktevredenheid, burn-outklachten en verhoogd ziekteverzuim (Hoste & Depoorter, 2020). Daarnaast kunnen ze resulteren in een afname van didactische effectiviteit, meer disciplinaire problemen en minder betrokkenheid van leerlingen, wat zowel het leerklimaat als de onderwijskwaliteit aantast.

Gevoelens van onveiligheid raken niet alleen aan het dagelijks functioneren van leraren, maar ook aan hun professionele identiteit. Volgens Kelchtermans (2012) bestaat professionaliteit uit meer dan enkel vakinhoudelijke of didactische bekwaamheid. Het gaat ook om persoonlijke betrokkenheid, morele verantwoordelijkheid en de nood aan erkenning als professional. Wanneer leraren zich structureel onveilig voelen, onder druk staan om gevoelige thema's te vermijden of geen ruimte ervaren om pedagogisch te handelen volgens hun eigen waarden, komt hun professionele identiteit onder druk te staan. Ook internationaal onderzoek bevestigt deze link. Zo tonen Blake en Dewaele (2023) dat leraren emotionele arbeid verrichten wanneer hun persoonlijke overtuigingen botsen met institutionele verwachtingen. Dit leidt vaak tot stress, uitputting en een verminderd gevoel van professionele autonomie. De maatschappelijke verwachtingen rond neutraliteit, het risico op repercussies en het gebrek aan ondersteuning ondermijnen dat autonomiegevoel verder. Dit leidt niet zelden tot handelingsverlegenheid, terugtrekking of zelfs demotivatie. Kelchtermans (2012) introduceert in dit verband het concept van de leraar als (on)eigentijdse professional. Daarmee wijst hij op het spanningsveld waarin leraren opereren. Enerzijds worden ze geconfronteerd met een beleidsdiscours dat vooral inzet op meetbaarheid, controle en neutraliteit, verwachtingen die als 'eigentijds professioneel' gelden. Anderzijds vereist hun werk ook moreel afwegen, relationele betrokkenheid en pedagogisch tact, elementen die door dat dominante discours net als 'oneigentijds' kunnen worden beschouwd. Het concept van de (on)eigentijdse professional werpt aldus een waardevol licht op de structurele spanningen waarmee leraren vandaag geconfronteerd worden in een steeds complexere klas- en maatschappijcontext.

Een meer recente benadering die hierop voortbouwt, is de *'pedagogy of vulnerability'* zoals voorgesteld door Christodoulidi (2024). Zij onderzoekt hoe kwetsbaarheid bewust kan worden ingezet als pedagogisch instrument in het (hoger) onderwijs, met bijzondere aandacht voor diversiteitsonderwijs. Door persoonlijke onzekerheden en ervaringen te delen, kunnen docenten bijdragen aan een meer menselijke, gelijkwaardige en inclusieve leeromgeving. Deze benadering stimuleert authentieke interacties en vergroot de bereidheid van studenten om gevoelige thema's aan te snijden. Tegelijkertijd wijst de auteur op de risico's van deze benadering: een gebrek aan institutionele steun, het risico op reputatieschade, of het vervagen van professionele grenzen kunnen het gevoel van veiligheid net onder druk zetten. De spanning tussen pedagogische nabijheid en professionele bescherming blijkt dus precair. In contexten van maatschappelijke polarisatie en

culturele diversiteit, zoals in het secundair onderwijs, is dit spanningsveld des te relevanter. Christodoulidi (2024) pleit daarom voor een bewuste verankering van deze kwetsbare pedagogiek binnen een bredere cultuur van professionele ondersteuning. Binnen de context van dit onderzoek biedt haar benadering een actuele aanvulling op het debat over professionele veiligheid, door expliciet aandacht te besteden aan de ethische en relationele dimensies van lesgeven over gevoelige thema's.

Ook het werk van Day (2017) versterkt deze inzichten. Hij toont aan dat professionele identiteit en veerkracht essentieel zijn om leraren gemotiveerd en betrokken te houden bij het omgaan met complexe onderwijssituaties, ondanks externe druk zoals verantwoording, standaardisering en maatschappelijke spanningen. In contexten waar gevoelens van onveiligheid en handelingsverlegenheid ontstaan, zijn structurele ondersteuning en reflectieve ruimte onmisbaar om de professionele kernwaarden van leraren te beschermen.

Deze structurele spanningen en ervaren handelingsverlegenheid uiten zich niet bij alle leraren in dezelfde mate. Bepaalde groepen blijken gevoeliger voor gevoelens van onveiligheid. Zo geven vrouwelijke en minder ervaren leraren vaker aan zich onzeker of onveilig te voelen bij het behandelen van controversiële onderwerpen (Sijbers et al., 2015). Dit sluit aan bij de zogeheten *fear-victimization paradox*, waarbij vrouwen subjectief meer onveiligheid ervaren ondanks een lagere objectieve dreiging (Centrum voor Politie- en Veiligheidsstudies, 2021). Het betekent niet dat deze gevoelens ongegrond zijn, maar dat subjectieve onveiligheid een belangrijke impact heeft op het professioneel functioneren.

Opvallend is dat veel onderzoek zich voornamelijk richt op objectieve bedreigingen of fysieke veiligheid, terwijl de sociale en psychologische dimensies van veiligheid bij leraren vaak onderbelicht blijven (Steenhout, 2024; Van Grinsven & Van Rossum, 2022). Een volledig begrip van de subjectieve beleving is noodzakelijk om hun welzijn en professionele autonomie te kunnen versterken. Er is nood aan meer onderzoek naar de manier waarop sociale en emotionele onveiligheid het dagelijks functioneren van leraren beïnvloedt. Verder blijkt uit de literatuur dat er beperkte aandacht is voor de copingstrategieën die leraren hanteren om met gevoelens van onveiligheid om te gaan (Dreer, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hoewel vermijdingsgedrag frequent wordt gerapporteerd, is er weinig inzicht in hoe leraren toch trachten delicate gesprekken aan te gaan, welke steunmechanismen zij inzetten, en welke professionele of persoonlijke factoren hen hierbij helpen of belemmeren. Bovendien is er weinig kennis over waarom sommige leraren ondanks moeilijke omstandigheden toch in staat zijn gevoelige thema's succesvol bespreekbaar te maken, terwijl anderen eerder terughoudendheid of vermijding vertonen. Persoonlijke veerkracht, professionele ondersteuning en de bredere schoolcultuur worden sporadisch als factoren genoemd, maar een systematische analyse van deze variaties ontbreekt grotendeels in de literatuur.

De schoolcontext speelt een cruciale rol in de veiligheidsbeleving van leraren, zeker in omgevingen met een diverse leerlingenpopulatie, zoals jongeren met een migratieachtergrond of uit sociaal kwetsbare milieus. In dergelijke contexten ervaren leraren vaker druk om cultureel sensitief te handelen, wat gevoelens van onzekerheid kan versterken en hun professioneel functioneren onder druk zet (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Hoewel enkele studies deze uitdagingen signaleren (Badou & Day, 2021; Kelchtermans, 2012), blijven de ervaringen van leraren in deze contexten opvallend onderbelicht. De meeste literatuur focust op de impact van diversiteit op leerlingen, terwijl het psychosociaal welzijn van leraren in deze contexten vaak slechts marginaal aan bod komt.

Vooral in het beroepsonderwijs, waar maatschappelijke spanningen en culturele diversiteit sterk samenkomen, voelen leraren zich niet altijd veilig genoeg om gevoelige thema's bespreekbaar te maken. Uit angst voor repercussies van leerlingen of ouders vermijden sommigen bepaalde onderwerpen of kiezen ze voor terughoudendheid, wat het pedagogisch proces kan belemmeren (Epstein, 1985).

Dit verhoogt de noodzaak maatregelen te nemen die het subjectieve veiligheidsgevoel van leraren versterken, zoals professionele ondersteuning, training in sociale vaardigheden en beleid dat een inclusieve en veilige leeromgeving bevordert.

Zelfs wanneer er geen feitelijke dreiging is, kan een subjectief gevoel van onveiligheid leraren belemmeren in hun pedagogisch en didactisch handelen. Leraren kunnen, geremd door angstgevoelens, bepaalde onderwerpen of situaties uit de weg gaan om confrontaties te vermijden, vooral als deze onderwerpen gevoelig zijn of maatschappelijk polariserend. Volgens Gray (1982) speelt het gedragsremmingssysteem (BIS) een cruciale rol in dit soort vermijdingsgedrag, wat leidt tot verminderde betrokkenheid en onzekerheid in de klas.

Het niet behandelen van gevoelige thema's zoals religie, seksualiteit of politiek belemmert de kritische vorming van leerlingen (Lorcerie & Moignard, 2017). Dit heeft niet alleen gevolgen voor de individuele leraar, maar beïnvloedt ook de interacties met leerlingen en collega's en kan de algemene sfeer op school verstoren. Het vermijden van deze onderwerpen verhindert niet alleen de ontwikkeling van leerlingen, maar dus ook de persoonlijke en professionele groei van de leraar.

Om deze dynamieken beter te begrijpen en te kaderen binnen een schoolcontext, kan het Denkmodel van Sociale Veiligheid (Stichting School & Veiligheid, 2022) als een nuttig referentiepunt dienen.

Het Denkmodel van Sociale Veiligheid

De stichting School & Veiligheid ontwikkelde een denkmodel voor sociale veiligheid (Figuur 1) (Stichting School & Veiligheid, 2022). Dit model bestaat uit zes onderling samenhangende elementen die samen de basis vormen voor een sociaal veilig klimaat op school. De eerste belangrijke stap is het formuleren van een gedeelde visie op sociale veiligheid, waarbij fundamentele waarden zoals vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit centraal staan. Dit onderstreept het belang van een gezamenlijke en waardengedreven aanpak van veiligheidskwesties binnen de schoolcontext. Daarnaast is inzicht in de veiligheidsbeleving van leerlingen, leraren en ouders onmisbaar. Door deze systematisch in kaart te brengen, kunnen scholen risico's tijdig signaleren en gericht handelen. Het model wijst bovendien op het belang van duidelijke werkprocessen en consistent pedagogisch handelen. Leraren spelen hierin een sleutelrol. Zij stellen

grenzen, bewaken gedragsnormen en grijpen in bij grensoverschrijdend gedrag. Preventieve maatregelen, zoals voorlichtingsprogramma's en heldere protocollen, dragen verder bij aan een klimaat waarin sociale veiligheid duurzaam wordt versterkt.

Hoewel het Denkmodel van Sociale Veiligheid niet expliciet als uitgangspunt werd gekozen bij de opzet van dit onderzoek, bood het wel een helder referentiekader om de bevindingen te interpreteren.



Figuur 1: Het denkmodel van sociale veiligheid (Stichting School & Veiligheid, 2022).

Uit deze literatuurstudie blijkt dat veiligheid, en meer specifiek de subjectieve veiligheidsbeleving van leraren, een cruciale rol speelt in hun professionele handelen. Hoewel bestaande studies inzicht bieden in algemene risico's en uitdagingen, blijven er belangrijke kennishiaten bestaan. Vooral de invloed van subjectieve veiligheidsgevoelens op de bereidheid om gevoelige en maatschappelijk beladen thema's in de klas aan te snijden, is onderbelicht. Daarnaast is er onvoldoende onderzoek naar hoe specifieke schoolcontexten en diversiteit de veiligheidsbeleving van leraren beïnvloeden bij het bespreekbaar maken van gevoelige en controversiële onderwerpen in de klas. Deze vaststellingen onderstrepen de nood aan verdiepend onderzoek naar de ervaringen van leraren in het beroepsonderwijs met het bespreekbaar maken van gevoelige thema's.

De volgende sectie belicht de bredere pedagogisch-maatschappelijke context waarin leraren functioneren, met bijzondere aandacht voor hun rol binnen het burgerschapsonderwijs.

2.2. **Vrijheid van meningsuiting en burgerschapsonderwijs**

Een opvallende tendens in de literatuur over burgerschapsonderwijs en het bespreken van controversiële of gevoelige thema's is de nadruk op wat zich binnen de klas afspeelt. De meeste studies richten zich op de interactie tussen leraren en leerlingen, het gebruik van passende werkvormen en het omgaan met spanningen tijdens lessen (Hess & McAvoy, 2014; Veugelers & Schuitema, 2013). De bredere schoolcontext, zoals het gevoerde beleid, de ondersteuning vanuit de directie of de cultuur binnen het lerarenteam, blijft daarbij vaak onderbelicht. Nochtans kunnen deze institutionele factoren een aanzienlijke invloed hebben op het welzijn van leraren en op hun bereidheid om maatschappelijk beladen onderwerpen aan bod te laten komen.

In *The Political Classroom* (Hess & McAvoy, 2014) worden de ethische en pedagogische dimensies van klasgesprekken over politieke thema's uitgebreid besproken. Hoewel er sporadisch wordt verwezen naar bredere maatschappelijke of schoolcontexten, ontbreekt een systematische analyse van de institutionele randvoorwaarden waarin dergelijke gesprekken plaatsvinden. In deze masterproef wordt daarom ook aandacht besteed aan factoren zoals schoolstructuur, teamcultuur en de ervaren steun of druk vanuit collega's en schoolleiding. Zo wil dit onderzoek bijdragen aan een bredere, contextgevoelige analyse van de realiteit waarin leraren opereren.

Die bredere institutionele dimensie is cruciaal om te begrijpen waarom sommige leraren zich gesterkt voelen om gevoelige onderwerpen te bespreken, terwijl anderen eerder terughoudend of zelfs angstig zijn (Christodoulidi, 2024; Maxwell et al., 2019). Elementen zoals professionele autonomie, een gedeelde visie binnen het team en ruimte voor collegiale ondersteuning spelen hierbij een bepalende rol (Day, 2017; Kelchtermans, 2012).

Vrijheid van meningsuiting is nauw verbonden met het bespreken van controversiële thema's en vormt dan ook een sleutelbegrip binnen deze masterproef. Dit sluit rechtstreeks aan bij de centrale onderzoeksvraag: 'Hoe ervaren leraren in het beroepsonderwijs in Vlaanderen, inclusief Brussel en de Brusselse Rand, het bespreken van gevoelige en controversiële thema's?' Enerzijds kan het bespreken van maatschappelijke kwesties zoals politiek en religie bijdragen aan de ontwikkeling van kritisch denkende en weerbare burgers (Vlaamse Overheid, 2024). Anderzijds voelen leraren zich hierin vaak onzeker, uit vrees voor negatieve reacties van ouders, leerlingen of de schoolleiding (Savenije et al., 2019).

Daarbij komt dat leraren sterk verschillen in hun visie op burgerschapsonderwijs. Leenders et al. (2008) onderscheiden drie benaderingen: een op aanpassing gerichte (adapting), een op autonomie gerichte (individualistic) en een kritisch-democratische (critical-democratic) aanpak. Hoewel veel leraren dat laatste model nastreven, ervaren zij in de praktijk vaak een kloof tussen hun idealen en wat haalbaar is in de klas, onder meer door tijdsdruk of gevoeligheden rond bepaalde thema's.

Het spanningsveld tussen openheid stimuleren en conflicten vermijden is dan ook complex. Leraren proberen democratische waarden te bevorderen zonder daarbij hun eigen ideologische voorkeuren op te dringen, wat kan leiden tot ethische stress en verhoogde werkdruk (Heikkilä et al., 2023; Kim,

2023). Sommigen kiezen dan ook voor zelfcensuur of ontwijkingsstrategieën. Na ingrijpende gebeurtenissen, zoals de aanslagen op Charlie Hebdo en de moord op Samuel Paty, gaven veel leraren aan zich onvoldoende voorbereid te voelen op het bespreken van gevoelige thema's. Dit leidde tot spanningen, ongemakkelijke klasinteracties en gevoelens van machteloosheid (Lorcerie & Moignard, 2017; Szukala, 2023). Szukala (2023) analyseerde hoe de moord op de Franse leraar Samuel Paty leidde tot een benadering van burgerschapsonderwijs in Frankrijk waarin veiligheid centraal kwam te staan, een zogenaamde securitiserende benadering. Leraren werden expliciet ingezet als dragers van republikeinse waarden, wat leidde tot spanningen tussen professionele autonomie, ideologische verwachtingen en veiligheidsgevoelens. Hoewel deze casus specifiek is voor de Franse context, raakt ze aan bredere vragen over de rol van leraren in het bespreekbaar maken van gevoelige maatschappelijke thema's onder druk van externe verwachtingen. Systematisch onderzoek naar hoe deze spanningen zich manifesteren in de Vlaamse context en in het bijzonder binnen het beroepsonderwijs ontbreekt echter grotendeels. Deze masterproef wil net die leemte helpen invullen.

Daarnaast verschilt de ervaren competentie om gevoelige thema's te behandelen sterk tussen leraren. Vrouwelijke, jonge en/of minder ervaren leraren schatten hun eigen vaardigheden doorgaans lager in dan mannelijke of meer ervaren collega's (Sijbers et al., 2015). Dit onderstreept het belang van gerichte ondersteuning, zowel tijdens de lerarenopleiding als in het kader van verdere professionalisering.

Hoewel leraren het belang van deze gesprekken erkennen, voelen velen zich onvoldoende toegerust, zowel inhoudelijk als pedagogisch, om ze op een veilige en effectieve manier te begeleiden (Van Grinsven et al., 2017). Die onzekerheid leidt vaak tot terughoudendheid, wat de ontwikkeling van kritisch burgerschap onder leerlingen belemmert (Kleijwegt, 2016). *Vooral in multiculturele klascontexten wordt deze onzekerheid versterkt, doordat leraren te maken krijgen met uiteenlopende normen, verwachtingen en mogelijke spanningen.* De TALIS-bevraging bevestigt deze kloof: slechts 17% van de Vlaamse leraren voelt zich voldoende voorbereid om les te geven in een multiculturele context, terwijl de vraag naar extra professionalisering opvallend laag blijft (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Een belangrijk onderdeel van die handelingsverlegenheid is het spanningsveld rond de verwachte neutraliteit in de klas. Hoewel neutraliteit traditioneel wordt beschouwd als een professionele norm, blijkt in de praktijk dat deze verwachting moeilijk te verzoenen is met het bespreekbaar maken van maatschappelijke gevoeligheden. Hoe leraren deze norm invullen, vooral bij politiek, religieus of ideologisch beladen thema's, blijft vaak onbesproken. Die onduidelijkheid draagt bij aan gevoelens van handelingsverlegenheid en onveiligheid.

In dit licht pleiten verschillende auteurs voor een herdefiniëring van het neutraliteitsbegrip in het onderwijs. Pogingen om neutraliteit te bewaren kunnen bestaande ongelijkheden bevestigen, doordat dominante maatschappelijke normen impliciet worden bevestigd (Banks, 2017; Merry & Driessen, 2005). In plaats van conflictvermijding bepleiten Osler en Starkey (2005) en Hoskins en Janmaat (2019) een actieve en inclusieve burgerschapseducatie, gericht op sociale rechtvaardigheid en democratische participatie. Om deze visie te realiseren volstaat het echter niet om enkel in te zetten op inhoudelijke kennis of overtuiging. Leraren moeten ook beschikken over sociaal-psychologische

vaardigheden om met spanningen, diversiteit en groepsdynamiek om te gaan. Op dit punt ontbreekt het in de huidige lerarenopleidingen vaak aan voldoende aandacht voor sociale psychologie, hoewel inzichten uit dit domein leraren kunnen helpen om complexe klasinteracties constructief te begeleiden (Lorcerie & Moignard, 2017).

De vrijheid van meningsuiting en de invulling van burgerschapsonderwijs hangen dus nauw samen met de mate waarin leraren zich veilig voelen om maatschappelijke thema's bespreekbaar te maken. In dit licht is het opvallend hoe zelden de psychologische veiligheid van leraren expliciet aan bod komt in het bestaande discours. Deze spanning tussen persoonlijke veiligheid en professionele verwachtingen werd reeds gesignaleerd in eerdere studies (Maxwell et al., 2019), maar blijft vaak impliciet aanwezig in het discours. Een structurele aanpak, met systematische aandacht voor intervisie, coaching en beleidsmatige ondersteuning, is daarom onmisbaar. Pas wanneer leraren zich zowel professioneel als psychologisch veilig voelen, kunnen zij hun rol als opvoeders en vormers van democratische burgers ten volle opnemen (Szukala, 2023).

Een recent onderzoek van Moons en Duchateau (2024), uitgevoerd in opdracht van BeGlobal, werpt licht op wereldburgerschapseducatie binnen de arbeidsfinaliteit in België. De auteurs brengen diverse structurele en didactische uitdagingen in kaart, zoals tijdsdruk, een gebrek aan aangepast leermateriaal en beperkte samenwerking tussen NGO's en scholen. Hoewel ook leraren worden bevraagd, ligt de nadruk op aanbevelingen en kwaliteitscriteria voor succesvolle projecten. Hun persoonlijke beleving van professionele veiligheid komt slechts zijdelings aan bod. Psychosociale factoren zoals handelingsverlegenheid of angst worden niet systematisch onderzocht.

Deze lacune bevestigt de nood aan contextspecifiek onderzoek naar de veiligheidsbeleving van leraren in het beroepsonderwijs. Deze masterproef beoogt precies dat terrein te verdiepen, door in te zoomen op hun concrete ervaringen binnen een complexe en vaak kwetsbare onderwijsrealiteit. Zo wordt een relevante bijdrage geleverd aan het bestaande wetenschappelijke debat over burgerschapsvorming, vrijheid van meningsuiting en professionele veiligheid in onderwijscontexten.

3. Onderzoeksstrategie en Data

Dit onderzoek vertrekt vanuit een kwalitatieve onderzoeksopzet, met als doel diepgaand inzicht te verkrijgen in de ervaringen van leraren uit het secundair onderwijs binnen de arbeidsfinaliteit, met betrekking tot het bespreken van gevoelige en controversiële maatschappelijke thema's. De keuze voor diepte-interviews sluit nauw aan bij de onderzoeksvraag, die peilt naar subjectieve beleving en professionele handelingsruimte, dimensies die zich moeilijk laten vatten via kwantitatieve methodes.

De focus op de arbeidsfinaliteit is bewust gemaakt. Leraren in deze onderwijsvorm opereren binnen een complexe klascontext, waarin culturele diversiteit, sociaaleconomische kwetsbaarheid en uiteenlopende opvoedingsnoden samenkomen. Deze factoren creëren een onderwijsrealiteit die enerzijds kansen biedt voor maatschappelijke dialoog, maar anderzijds ook gevoelig is voor spanningen. Hierdoor wordt het thema van sociale veiligheid bijzonder relevant. Ondanks de maatschappelijke en onderwijskundige betekenis van deze context, blijft de stem van leraren uit de arbeidsfinaliteit opvallend onderbelicht in het bestaande onderzoek.

De onderzoekspopulatie bestond uit leraren uit het secundair onderwijs binnen de arbeidsfinaliteit in Vlaanderen, inclusief Brussel en de Brusselse rand. Aanvankelijk werd de rekrutering beperkt tot scholen in Brussel en de Brusselse rand. In dit kader werden ongeveer veertig directies per e-mail gecontacteerd, met een korte toelichting van het onderzoek en een verzoek tot afspraak voor verdere toelichting. Deze contacten werden ook telefonisch opgevolgd. Ondanks deze inspanningen bleef de respons zeer beperkt: slechts twee respondenten konden via deze weg worden gerekruteerd. De voornaamste redenen voor de lage bereidheid tot deelname waren de hoge werkdruk en de overvloed aan onderzoeksverzoeken waarmee scholen geconfronteerd worden.

Omwille van deze lage responsgraad werd het onderzoeksgebied uitgebreid naar heel Vlaanderen, inclusief Brussel en de Brusselse rand. Tegelijkertijd werd besloten om sociale media in te schakelen als bijkomend rekruteringskanaal. Via een oproep die verspreid werd op verschillende sociale mediaplatformen werd het onderzoek onder de aandacht gebracht van een breder publiek. Deze oproep werd ruim gedeeld en resulteerde in twaalf bijkomende respondenten die rechtstreeks reageerden. Daarnaast werden nog drie respondenten bereikt via de sneeuwbalmethode, waarbij bestaande deelnemers collega's of kennissen uit het onderwijsveld aanmoedigden om deel te nemen. In totaal namen zeventien respondenten deel aan het onderzoek, waarvan twee via directe benadering van scholen, twaalf via sociale media en drie via de sneeuwbalmethode.

Opvallend is dat vooral leraren Godsdienst en PAV op de oproep reageerden. Deze vakken bieden doorgaans ruimte voor de bespreking van gevoelige maatschappelijke thema's, wat mogelijk verklaart waarom deze leraren zich aangesproken voelden. Hoewel bij de selectie van respondenten werd gestreefd naar een evenwichtige genderverdeling, bestond de uiteindelijke steekproef uit twaalf vrouwen en vijf mannen. Die verhouding sluit echter min of meer aan bij de realiteit in het onderwijsveld. In het schooljaar 2023—2024 was 61,75% van het onderwijzend personeel in het gewoon secundair onderwijs vrouwelijk (Departement Onderwijs en Vorming, 2024).

Alle respondenten werden voorafgaand aan de interviews geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Hun deelname was vrijwillig, en vertrouwelijkheid en anonimiteit werden gewaarborgd via het ondertekende document voor geïnformeerde toestemming (informed consent).

Hoewel de rekrutering via sociale media efficiënt bleek om deelnemers te werven, viel op dat vooral leraren met een zekere vertrouwdheid of persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp zich aangesproken voelden om deel te nemen. Er was duidelijk sprake van zelfselectie. Voornamelijk leraren die reeds ervaring hadden met het bespreken van gevoelige thema's in de klas, of hierover uitgesproken meningen of persoonlijke ervaringen wilden delen, reageerden spontaan op de oproep. Dit kan de representativiteit van de steekproef beïnvloeden. Toch zorgt de aanwezige variatie in ervaring, onderwijsvakken, schoolcontexten en regio's voor een zekere spreiding binnen het deelnemersveld.

Wat betreft professionele ervaring varieerde het aantal jaren dienst van twee tot dertig jaar, met een gemiddelde van 13,4 jaar en een mediaan van 10 jaar. Deze spreiding toont aan dat zowel beginnende als zeer ervaren leraren vertegenwoordigd waren in de steekproef, wat bijdraagt aan een genuanceerd inzicht in de verschillende fasen van de onderwijsloopbaan en hoe die zich verhouden tot de omgang met gevoelige maatschappelijke thema's.

De leeftijd van de respondenten lag tussen 26 en 52 jaar. De gemiddelde leeftijd bedroeg 43,6 jaar, de mediaan 44 jaar. De leeftijdsverdeling was als volgt: één respondent was twintiger, drie waren dertigers, negen veertigers en vier vijftigers. Het valt op dat veertigers sterk oververtegenwoordigd zijn, wat mogelijk te verklaren valt door een combinatie van voldoende werkervaring én blijvende betrokkenheid bij maatschappelijke thema's in het onderwijs.

Respondenten kwamen uit scholen met uiteenlopende kenmerken wat betreft onderwijsnet, ligging en leerlingensamenstelling. Alle grote onderwijsnetten waren vertegenwoordigd: het Gemeenschapsonderwijs (GO!), het katholiek onderwijs en het provinciaal onderwijs. Deze spreiding ondersteunt een zekere representativiteit van het Vlaamse secundair onderwijs binnen de arbeidsfinaliteit. De scholen lagen in grootstedelijke gebieden, de Brusselse rand, kleinere provinciesteden en landelijke regio's, wat wijst op een geografisch evenwichtige spreiding van de steekproef.

In grootstedelijke contexten en de Brusselse rand bevonden zich scholen met een uitgesproken cultureel diverse leerlingenpopulatie, vaak met een hoog aandeel leerlingen met een migratieachtergrond. Deze context beïnvloedt mogelijk de perceptie van veiligheid en de bespreekbaarheid van gevoelige thema's in de klas. In landelijke gemeenten en kleinere steden ging het eerder om matig tot minder cultureel diverse populaties, waar andere uitdagingen of gevoeligheden kunnen spelen.

Daarnaast hadden de respondenten uiteenlopende ervaring met de verschillende onderwijstrajecten binnen het secundair onderwijs. Zes van de zeventien leraren gaven uitsluitend les binnen de arbeidsfinaliteit, vijf leraren hadden ervaring in zowel arbeidsfinaliteit als in de dubbele finaliteit, en zes hadden ervaring in alle drie de finaliteiten, dus ook in de doorstroomfinaliteit.

Voor een gedetailleerd overzicht van de algemene kenmerken van de respondenten, zie Bijlage 1.

De geselecteerde thema's, waaronder LGBTQ+, religie, het Israëlisch-Palestijns conflict en radicalisering, werden gekozen op basis van hun maatschappelijke actualiteit en gevoeligheid binnen de onderwijspraktijk. Deze onderwerpen komen in de literatuur regelmatig naar voren als voorbeelden waarbij leraren handelingsverlegenheid ervaren. Hoewel ze wel genoemd worden in eerder onderzoek, ontbreekt vaak een systematische analyse van hoe deze thema's in de klaspraktijk worden beleefd, zeker binnen het beroepsonderwijs. De keuze voor deze thema's sluit bovendien aan bij de centrale focus op sociale veiligheid. Ze bieden relevante aanknopingspunten om de ervaringen van leraren te interpreteren in het licht van het Denkmodel van Sociale Veiligheid (Stichting School & Veiligheid, 2022), dat onder meer aandacht heeft voor gedeelde visievorming, pedagogisch handelen en de rol van schoolbeleid in het creëren van een veilig schoolklimaat.

4. Methode van het onderzoek

Na het samenstellen van de respondentenpool werden semigestructureerde interviews afgenomen. Er werd niet gewerkt met een vaste vragenlijst, maar met open thematische sturing, waarbij de respondenten zoveel mogelijk zelf bepaalden welke ervaringen of perspectieven ze wilden delen. Deze flexibele benadering bood ruimte om aan te sluiten bij wat bij de leraren leefde, en liet toe om gevoeligheden en nuances op een natuurlijke manier aan bod te laten komen. Er werd wel actief bijgestuurd om relevante thema's aan bod te laten komen en voldoende diepgang te garanderen**.** Vanwege de gevoeligheid van de besproken thema's was het essentieel een respectvolle en doordachte interviewtechniek te hanteren. Deze flexibele benadering bood ruimte om aan te sluiten bij wat bij de leraren leefde, en liet toe om gevoeligheden en nuances op een natuurlijke manier aan bod te laten komen.

De interviews vroegen om een sensitieve benadering. Mijn eigen achtergrond als leraar speelde hierin een belangrijke rol. Mijn positionaliteit als onderzoeker werd namelijk sterk beïnvloed door mijn twaalf jaar ervaring als leraar in het secundair onderwijs, voornamelijk in het beroepsonderwijs (arbeidsfinaliteit). Mijn ervaring als leraar binnen dezelfde onderwijsvorm vergemakkelijkte het opbouwen van vertrouwen tijdens de interviews en verhoogde de contextgevoeligheid van de analyse. Deze professionele achtergrond stelde me in staat me goed in te leven in de leefwereld van de respondenten en droeg bij aan het opbouwen van wederzijds vertrouwen tijdens de interviews. Ik herken veel van de contexten, uitdagingen en gevoeligheden waarbinnen zij werken. Tegelijkertijd besef ik dat mijn eigen perspectief ook in de klas niet altijd neutraal is. Als witte, niet-gelovige vrouw uit een middenklassecontext bevind ik me op een andere positie dan veel van mijn leerlingen, van wie velen een migratieachtergrond hebben en religieus zijn opgevoed. Hoewel ik opensta voor het gesprek over gevoelige thema's zoals religie en seksuele oriëntatie, merk ik dat ik in de klas soms toch de neiging heb om bepaalde onderwerpen te vermijden. Niet omdat ik de onderwerpen niet zinvol vind, maar omdat ik bezorgd ben over mogelijke spanningen of over het verstoren van de lesdynamiek. Deze terughoudendheid is niet altijd bewust, maar kan wel meespelen in de keuzes die ik maak over wat bespreekbaar is. In gesprekken met collega's bleek dat ook zij soms aarzelen om thema's aan te snijden die kunnen botsen met de overtuigingen van leerlingen. Deze gedeelde ervaringen hebben mijn bewustzijn versterkt over de invloed van persoonlijke en professionele achtergronden op het verloop van gesprekken. Ze hebben me ertoe aangezet om tijdens het onderzoek expliciet aandacht te besteden aan sensitiviteit, openheid en het creëren van een veilige gespreksomgeving. Ik ben me ervan bewust dat mijn interpretatie van de data onvermijdelijk gekleurd is door mijn eigen perspectief. Dit besef vraagt om een voortdurende reflexieve houding.

Bij kwalitatief onderzoek is sprake van een open meetproces, waarbij conceptuele definities en de vorm van waarnemingen niet volledig vooraf vastliggen. Dit impliceert dat het onderzoeksproces flexibel was en dat aanpassingen mogelijk waren op basis van bevindingen uit de eerste interviews. In dit onderzoek werden in de loop van het proces verschillende aanpassingen doorgevoerd, die werden besproken in hoofdstuk 3 (Onderzoeksstrategie en Data).

Twee kernconcepten stonden centraal in dit onderzoek: onveiligheidsgevoelens en controversiële onderwerpen in de klas.

Er werden in totaal zeventien interviews afgenomen, die allen werden opgenomen en getranscribeerd met behulp van het transcriptieprogramma TurboScribe. Deze transcripties vormden de basis voor de analyse. Dit gebeurde via thematische inhoudsanalyse, volgens de zes fasen zoals beschreven door Clarke en Braun (2021). Deze analysemethode biedt de flexibiliteit om gemeenschappelijke thema's en patronen in de interviewdata te identificeren, en laat ruimte voor zowel expliciete uitspraken als impliciete betekenissen. De zes fasen van de analyse waren:

Verkennen van de data: Alle interviews werden herhaaldelijk doorgenomen en volledig getranscribeerd om een grondige verdieping in de inhoud en context van de antwoorden te verkrijgen.

Coderen: Betekenisvolle uitspraken en observaties werden gecodeerd met kernwoorden of korte beschrijvingen, die de gegevens in subonderwerpen onderverdeelden.

Thematiseren: De codes werden gegroepeerd om bredere thema's te identificeren die relevant zijn voor de onderzoeksvragen.

Reviseren van thema's: De voorlopige thema's werden kritisch herzien en verfijnd om consistentie en volledigheid te waarborgen.

Verfijnen: Elk definitief thema kreeg een duidelijke naam en beschrijving, waarmee de betekenis en relevantie in de context van het onderzoek werden verduidelijkt.

Opstellen van de resultaten: De definitieve thema's werden gepresenteerd in de onderzoeksrapportage, ondersteund door relevante citaten uit de interviews om de bevindingen levendig en inzichtelijk te maken.

Door deze gestructureerde werkwijze konden systematische patronen en inzichten uit de data worden gedestilleerd. De thematische analyse maakte het mogelijk om zowel de diversiteit aan perspectieven als gemeenschappelijke tendensen binnen de interviews te verkennen en te interpreteren, wat wezenlijk bijdroeg aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Aanvullend is het belangrijk te benadrukken dat thematische inhoudsanalyse, zoals beschreven door Clarke en Braun (2021), niet streeft naar een volledige beschrijving van alle mogelijke thema's in de data. In dit onderzoek werd bewust gekozen te focussen op de meest betekenisvolle en terugkerende

thema’s die relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Deze interpretatieve benadering laat toe diepgaand in te gaan op de ervaringen en perspectieven van leraren, en de complexiteit van hun beleving van sociale veiligheid en het bespreken van gevoelige thema’s in de klas grondig te verkennen.

Deze methodologische benadering bood een solide basis voor een genuanceerde en diepgaande beantwoording van de onderzoeksvraag.

5. Resultaten

De analyse van de data resulteerde in drie grote hoofdthema's: (1) 'Aanpassen van onderwijsstijl en -praktijken (door angst/onveiligheidsgevoelens)', (2) 'Klasmanagement, band met leerlingen en onderwijsstijl', en (3) 'Beleid en lerarenopleiding'. Deze thema's weerspiegelen de voornaamste gebieden waarin leraren hun ervaringen en strategieën deelden over het omgaan met gevoelige onderwerpen in de klas.

Deze thema's weerspiegelen hoe persoonlijke, relationele en structurele factoren samenkomen in de dagelijkse onderwijspraktijk. Leraren gaven aan dat tijdsdruk, een gebrek aan inhoudelijke of emotionele veiligheid, en angst voor reacties van ouders of leerlingen hen ertoe kunnen brengen om gevoelige onderwerpen te vermijden of slechts oppervlakkig te behandelen. Tegelijkertijd blijkt dat een sterke vertrouwensband met leerlingen en een gedragen schoolbeleid cruciale voorwaarden zijn om dergelijke thema's op een veilige en constructieve manier aan te snijden.

5.1. Aanpassen van onderwijsstijl en -praktijken

Uit de zeventien diepte-interviews blijkt herhaaldelijk dat respondenten, evenals hun collega's, hun onderwijsstijl en/of onderwijspraktijken aanpassen. Deze aanpassingen kunnen voortkomen uit verschillende factoren.

Ten eerste kan het voorkomen dat leraren hun onderwijsstijl aanpassen vanwege tijdsgebrek, omdat zij weten dat bepaalde onderwerpen commotie kunnen veroorzaken. Het ontbreekt hen dan aan tijd om grondig en gepast in te gaan op bepaalde gevoelige thema's. Leraren zullen bijvoorbeeld, wanneer ze getuige zijn van racistische uitspraken, daar wel een opmerking over maken maar er niet altijd uitvoerig op ingaan. Uit de interviews blijkt dat vooral leraren van vakken die zich lenen tot uitvoerige discussies en waarin delicatere onderwerpen behandeld worden, zoals PAV of godsdienst, soms uit tijdsgebrek maatregelen doorvoeren om confrontaties te vermijden.

Respondent 4 geeft les in een zeer diverse school in een middelgrote stad in Vlaanderen. In haar school is er vaak sprake van etnische spanningen en racistische uitspraken tussen leerlingen onderling. Ze maakt hierover wel steeds een opmerking wanneer ze dit hoort, maar kan er, door tijdsgebrek, niet altijd dieper op ingaan.

> Respondent 4: "Er zijn soms ook zo wat van die etnische spanningen. Dat is dan puur racistisch. Jij n*, jij zwarte jongen, ga wat fietsen pikken, Marokkaan, M*… Tot dat je zelf zoiets zou zeggen, dat zijt ge direct racistisch hè. Maar hoe dat die tegen elkaar zijn… die vinden ook bepaalde bevolkingsgroepen minder."
>
> Interviewer: "En ze zeggen dat openlijk?"

> Respondent 4: "Ja. Afrikaans… Afrikanen onder elkaar, dat is de ene groep tegenover de andere, of…
>
> Interviewer: "En ga je daarop in, of laat je dat…"
>
> Respondent 4: "Ik laat dat niet zomaar passeren. Ik ga daar dikwijls op in, maar ik sta daar niet te lang bij stil, want dat is zodanig vaak, dat ik daar geen tijd voor heb."

Deze quote illustreert hoe tijdsgebrek en de frequentie van incidenten leraren vaak dwingt om oppervlakkig op racistische opmerkingen in te gaan. Dit benadrukt de noodzaak van meer tijd en middelen om dergelijke kwesties grondig aan te pakken.

Ten tweede voelen sommige leraren zich niet sterk genoeg of beschikken zij niet over voldoende kennis om bepaalde onderwerpen te behandelen of tegenargumenten te geven. Hun persoonlijke betrokkenheid bij het thema of een gebrek aan kennis maakt dat zij zich onvoldoende sociaal-veilig voelen om zulke gesprekken aan te gaan. De betrokkenheid van leraren kan bijdragen aan een gevoel van verbondenheid, zoals blijkt uit het verhaal van respondent 13. Zij sprak openlijk over de problemen van haar zoon en ontving positieve feedback van zowel leerlingen als ouders. Ouders namen contact met haar op nadat zij via hun kinderen hadden gehoord over de problematiek die zij in de klas bespreekbaar had gemaakt, en bedankten haar daarvoor. Voor haar is het essentieel open te communiceren met de leerlingen, zodat zij ook aangemoedigd worden om te praten.

> Respondent 13: "Ik vind, hoe meer mens je wordt als leraar… hoe meer je je eigen emoties toont… en hoe meer je je eigen empathie toont… Hoe meer dat dat ook van hen komt."

Desalniettemin ziet zij een verschil tussen de arbeidsfinaliteit en doorstroomfinaliteit bij het willen en kunnen bespreken van delicate onderwerpen, zowel wat betreft het leerlingenpubliek als de leraren. Zij helpt op school mee bij de organisatie van de 'seksuele en relationele vormingsdag' en merkt dat bepaalde leraren hier niet aan willen of kunnen meewerken. Deze collega's zijn niet of minder gewend over gevoelige onderwerpen te praten met hun leerlingen en voelen zich daarbij oncomfortabel en onvoldoende sociaal veilig.

> Respondent 13: "En ik respecteer ook leraren die zeggen van… ik begeleid die dag niet. Ik wil daar niet over praten. Maar… en dat is misschien heel stereotyp, dat zijn de leraren van de doorstroomfinaliteit van leerlingen die ook in de klas een zekere afstand met de leraren houden. Terwijl je in die klassen van arbeidsfinaliteit en ook van dubbele… heb je een ander type leerling en ook een ander type leraar."

Niet iedere leraar voelt zich klaar of voldoende uitgerust om met die andere mentaliteit in de arbeidsfinaliteit om te gaan. Dat blijkt ook uit een quote van respondent 17, die vertelt over een collega die in arbeidsfinaliteit aan de slag ging, maar enorm veel moeilijkheden ondervond met de directe communicatiestijl van de leerlingen. Uiteindelijk besloot hij te stoppen.

Interviewer: ‘En van wat had hij dan het meeste last?’

Respondent 17: ‘Vooral van de arbeidsmarktgerichte mentaliteit. Het hart op de tong. Heel rechtuit. Heel aanwezig. Heel druk soms. Daar had hij het heel moeilijk mee. Ook met het feit dat je je leerlingen moet opvoeden soms. Omdat ze het thuis niet krijgen. Dat kon hij niet. Hij vond, “dat is niet mijn verantwoordelijkheid, ik doe dat niet”. Terwijl ik zoiets heb van… af en toe… je weet dat die thuis andere normen en waarden hebben en dat ouders daar niet altijd naar kijken. Dan ga je soms andere accenten moeten leggen. Dat kon die man niet.’

De directheid van leerlingen uit de arbeidsfinaliteit kan ertoe leiden dat delicate gesprekken gemakkelijker gevoerd kunnen worden, maar kan anderzijds ook zorgen voor zeer heftige reacties. In dit soort contexten is het kennen van de klasdynamiek van cruciaal belang. De leraar moet niet alleen zelf sociaal veilig zijn, maar ook kunnen inschatten hoe veilig het is om bepaalde onderwerpen te bespreken en anticiperen op mogelijke gevolgen buiten het klaslokaal. Volgens respondent 13 vereist dit een zekere mate van ervaring van de leraar.

Toch blijkt uit de interviews dat ervaring op zich geen garantie biedt voor comfort of veiligheid bij het behandelen van gevoelige thema’s. Zowel beginnende als ervaren leraren geven aan bepaalde onderwerpen te vermijden, zoals LGBTQ, Israël-Palestina en religie. Deze bevindingen illustreren dat anciënniteit geen eenduidige voorspeller is. Persoonlijke overtuiging, academische achtergrond, steun vanuit het team en de bredere schoolcontext lijken minstens even bepalend.

Respondent 1, een jonge leraar met beperkte ervaring maar een sterke inhoudelijke achtergrond, bevestigt dit. Waar haar voorganger haar afraadde om seks- en LGBTQ-gerelateerde onderwerpen aan te snijden, besloot zij net het omgekeerde te doen.

Respondent 1: “Ja, want toen ik hier begon, kreeg ik van diegene die hier wegging, die ik moest vervangen dan, kreeg ik eigenlijk al onmiddellijk zo'n ding van… laat ze maar gewoon allemaal werken. We hebben bundels. Daar staat allemaal op punten. Laat ze individueel werken. Maar ik zou het niet hebben over seks. Of ik zou het niet hebben over LGBTQ want dan gaat het altijd mis of zo. En dan vond ik, ja, ik wil daar wel over spreken. En ik ben daar wel mee bezig en zo.”

Deze casus lijkt op het eerste gezicht te botsen met bevindingen uit de literatuur, zoals die van Sijbers et al. (2015), die aangeven dat minder ervaren leraren zich gemiddeld minder competent voelen in het behandelen van gevoelige onderwerpen. Toch wijzen andere auteurs zoals Kelchtermans (2012) en Day (2017) op het belang van persoonlijke overtuiging, professionele identiteit, veerkracht en steunstructuren, die de invloed van ervaring kunnen nuanceren of zelfs overstijgen. In het geval van respondent 1 lijken haar academische achtergrond en persoonlijke motivatie doorslaggevender dan haar beperkte anciënniteit.

Die laatste interpretatie wordt verder ondersteund door andere interviews waarin ook ervaren leraren aangeven bepaalde onderwerpen te vermijden. Deze bevindingen illustreren dat anciënniteit op zich

geen eenduidige voorspeller is voor comfort bij het bespreken van gevoelige thema's, en dat individuele factoren een minstens even belangrijke rol spelen.

Een andere dimensie die sterk bepalend is voor het bespreekbaar maken van gevoelige onderwerpen, is de persoonlijke betrokkenheid van de leraar bij het thema. Dat blijkt onder meer uit het verhaal van respondent 3, die sprak over de terughoudendheid bij zowel collega's als leerlingen om zich openlijk te uiten over hun seksuele oriëntatie. Aan haar school werd een regenboogzebrapad aangebracht als symbool van inclusie, maar dit riep weerstand op bij sommige leerlingen. Sommigen weigerden erover te stappen en maakten afkeurende opmerkingen zoals "eikes", waarmee ze expliciet lieten blijken dat ze homoseksualiteit afwijzen. Op de vraag of en hoe die angst zich uit bij leerlingen en leraren die homoseksueel zijn, antwoordt zij het volgende:

> Respondent 3: "Wel, mijn collega's die…in de leeraarskamer…voelen zich niet veilig…om dat te zeggen. Door die opmerkingen. Omdat ze ook niet willen…het gedoe aangaan. Daarom vind ik het belangrijk dat ik het gedoe wel aanga. Om voor hen… Omdat dat mij niet persoonlijk raakt."

Met "die opmerkingen" verwijst de respondent naar de negatieve reacties van leerlingen, zoals "eikes", die een afwijzende houding ten opzichte van homoseksualiteit uitdrukken. "Dat gedoe" verwijst naar de confrontaties en discussies die kunnen ontstaan wanneer leraren hun seksuele geaardheid openbaar maken. Door hun persoonlijke betrokkenheid bij het thema, is dit voor sommigen moeilijker om het bespreekbaar te maken. Respondent 3 ziet het als haar taak aan de acceptatie van homoseksualiteit te werken en leert haar leerlingen dat zij vrij zijn te denken wat zij willen, maar dat het belangrijk is te accepteren dat anderen daar anders over denken. Zij vindt het ook belangrijk hierover te spreken om te weten te komen wat er leeft bij haar leerlingen. Voor haar is dit iets gemakkelijker dan voor haar homoseksuele collega's, omdat het thema minder deel uitmaakt van haar persoonlijke levenssfeer. Hierdoor wordt zij persoonlijk minder geraakt door negatieve opmerkingen.

Een derde reden waarom leraren hun onderwijspraktijken aanpassen, is dat zij uit ervaring weten dat bepaalde onderwerpen problemen kunnen veroorzaken met leerlingen, ouders of tussen leerlingen onderling. Om de veiligheid voor iedereen te waarborgen brengt dit hen ertoe hun onderwijspraktijken aan te passen om confrontaties te vermijden**.** Respondent 4 geeft aan dat ze binnen de vakgroep afspreken geen opdrachten mee naar huis te geven rond bepaalde thema's, om zo confrontaties met ouders te vermijden. In haar quote heeft ze het over lessen waarin sexuele voorlichting aan bod komt.

> Respondent 4: "De leerlingen gaan het thuis niet vertellen, want ze zijn blij dat ze het hier op school kunnen horen, maar thuis kan dat niet, want dat wil ook zeggen… Dat was een beetje onderling afgesproken onder de collega's. We gaan niet te veel huistaken meegeven naar huis, want die ouders mogen dat eigenlijk niet zien. Als die zien waar die kinderen mee bezig zijn, dan krijgen die kinderen daar slaag voor of dan mogen die dat niet maken of weet ik veel."

Deze quote benadrukt hoe leraren hun onderwijspraktijken aanpassen om confrontaties met ouders te vermijden, vooral bij gevoelige onderwerpen zoals seksuele voorlichting. Dit onderstreept de noodzaak van duidelijke communicatie en ondersteuning vanuit de schoolleiding om dergelijke kwesties effectief aan te pakken.

Respondent 7 heeft het ook over zijn persoonlijke gevoel van veiligheid. De moed om bepaalde onderwerpen aan te snijden is aanzienlijk afgenomen, vooral na de moord op de Franse leraar Samuel Paty. Dit incident heeft de leraar met een gevoel van onvoldaanheid achtergelaten, omdat het eigenlijk wel de taak van de leraar is om maatschappelijke kwesties bespreekbaar te maken.

> Respondent 7: "Wat ga ik doen? Ik ga het nu extreem nemen. Ik kom met die Mohammed cartoons af ja en ik probeer dat in de context te gieten waarin je zegt van kijk, wij vinden belediging van de koning niks. Doe dat eens in Thailand en je kunt levenslang krijgen. Dus dat ding, dat emoties verschillen afhankelijk van de context waarin je leeft zou leerrijk kunnen zijn maar dan kom je gewoon met een vraag. Wat als er echt mensen achter zitten die zo kwaad worden? En dan ben ik niet bezorgd over mij, maar dat die mijn zoon opwachten. Die zit hier ook in deze stad op school en dan denk ik nee. Het is het mij niet waard, het is het mij gewoon niet waard. Ik doe het gewoon niet. Ik vind dat zo erg, je kunt niet meer vrij les geven in mijn ogen. Ik denk niet dat dat kan."

Deze getuigenis maakt pijnlijk duidelijk hoe persoonlijke veiligheidsoverwegingen de professionele autonomie van leraren onder druk zetten. Respondent 7 ervaart een innerlijk conflict: enerzijds het besef dat het zijn pedagogische verantwoordelijkheid is om maatschappelijke thema's te behandelen, anderzijds de reële angst voor persoonlijke repercussies, zelfs buiten de schoolmuren. Deze spanning leidt tot een gevoel van onmacht en onvoldaanheid, alsof hij niet ten volle kan functioneren als opvoeder. Het vermijden van het onderwerp voelt niet als een pedagogische keuze, maar als een noodzakelijke toegeving aan een bedreigende realiteit. Daarmee ontstaat bij sommige leraren het gevoel dat ze tekortschieten tegenover hun leerlingen, ook al doen ze dat uit bescherming voor zichzelf en hun familie.

Dit eerste resultatendeel toont hoe gevoelens van angst en onveiligheid het professioneel handelen van leraren daadwerkelijk kunnen beperken. In de context van gevoelige onderwerpen kiezen veel leraren ervoor om potentiële confrontaties uit de weg te gaan. Ze doen dit niet uit onwil, maar uit bezorgdheid over reacties van leerlingen, ouders of collega's, tijdsdruk of een gebrek aan sociaal-veiligheid. Vermijdingsstrategieën en angstgevoelens spelen hierbij een centrale rol.
In het volgende deel wordt onderzocht hoe klasmanagement, de band met leerlingen en onderwijsstijl eveneens bepalen hoe leraren met deze belemmerende gevoelens omgaan.

5.2. Klasmanagement-band met leerlingen-onderwijsstijl

Het belang van een sterke band met de leerlingen wordt in de literatuur regelmatig benadrukt als essentieel voor het bespreken van gevoelige onderwerpen. Een goede relatie tussen leraar en leerling draagt bij aan een sociaal veilig klimaat, wat noodzakelijk is voor open en constructieve discussies (Platz, 2021). Hoewel vertrouwen niet strikt noodzakelijk is voor kennisverwerving, draagt het wel significant bij aan het leerproces en de ontwikkeling van kennisgerelateerde zelfverzekerdheid bij leerlingen. Ook uit de interviews in dit onderzoek blijkt dat leraren die aangeven geen moeite te ondervinden bij het behandelen van gevoelige onderwerpen, vaak rapporteren dat zij een sterke vertrouwensband met hun leerlingen hebben. Vertrouwen tussen leerling en leraar blijkt volgens hen een belangrijke rol te spelen in het succesvol bespreekbaar maken van dergelijke thema's.

Hoewel leraren in de interviews regelmatig aangeven een "goede band" te hebben met hun leerlingen, blijft deze term ambigu. Voor sommige respondenten verwijst dit naar een positief groepsklimaat waarin ruimte is voor open communicatie, terwijl anderen eerder spreken over sterke één-op-één relaties met bepaalde leerlingen. De vraag stelt zich dan ook wat er gebeurt wanneer die vertrouwensband niet met álle leerlingen aanwezig is.

Een goede band met leerlingen lijkt essentieel voor het bespreekbaar maken van gevoelige thema's. Tegelijk blijkt dat een conflict met zelfs één leerling dit proces ernstig kan ondermijnen. Respondent 14 beschrijft hoe een conflict met één leerling escaleerde. Deze respondent die LIA (Leefsleutels in Actie) geeft aan klassen waarin hij verder geen andere lesopdracht heeft. Tijdens zo'n sessie werd hij onverwacht geconfronteerd met een hevig homofobe leerling, die expliciet vertelde dat hij naar Brussel ging om homoseksuelen in elkaar te slaan. Aanvankelijk begreep respondent 14 niet dat deze uitspraken op hem persoonlijk gericht waren, maar al snel bleek dat de leerling hem doelbewust viseerde vanwege zijn geaardheid. Ondanks de dreigende en kwetsende aard van de uitspraken, bleef de respondent opmerkelijk kalm tijdens de sessie, en probeerde hij met inhoudelijke tegenargumenten het gesprek te keren. Hij dacht hierbij ook aan de veiligheid van de andere aanwezige leerlingen. Pas achteraf, toen de ernst van de situatie doordrong, voelde hij zich diep geraakt en onveilig. Hij barstte in tranen uit bij een collega en meldde het incident aan de directie. De leerling werd geschorst, en de school maakte duidelijk dat dergelijk gedrag onaanvaardbaar is. Voor de volgende sessie met die klas nam een collega zijn plaats in, omdat het voor respondent 14 emotioneel niet haalbaar was om terug te keren in die context. Hoewel hij sterk reageerde op het moment zelf, benadrukt hij dat de impact nadien bijzonder zwaar was. Deze ervaring onderstreept dat het gedrag van zelfs één leerling volstaat om het veiligheidsgevoel van een leraar fundamenteel te ondermijnen, ook al stelt de rest van de klas zich constructief op. Dit toont aan dat zelfs één problematische relatie een significant effect kan hebben op het bredere klasklimaat en het bespreekbaar maken van gevoelige thema's. De uitspraak *"ik heb een goede band met mijn leerlingen"* dient dan ook genuanceerd te worden. Het volstaat niet dat er op groepsniveau een algemeen gevoel van verbondenheid bestaat. Zelfs wanneer de meerderheid van de leerlingen een positieve relatie met de leraar ervaart, kan een gebrek aan vertrouwen met één of enkele leerlingen de veiligheid voor zowel de leraar als de hele klas ernstig onder druk zetten. In die zin biedt een

ogenschijnlijk 'goede band' weinig garantie. Het is niet de algemene sfeer, maar de aanwezigheid van wederzijds vertrouwen met élke leerling die doorslaggevend kan zijn voor het ervaren van veiligheid.

Een veilige en ondersteunende leeromgeving is cruciaal voor het voeren van open en constructieve discussies over gevoelige thema's. Bovendien blijkt dat leraren die effectief klasmanagement toepassen, zoals het handhaven van duidelijke regels en verwachtingen, een stabielere en meer voorspelbare leeromgeving creëren. Dit draagt bij aan het gevoel van veiligheid en vertrouwen onder de leerlingen.

In de interviews wordt herhaaldelijk het belang van structuur en teamcohesie benadrukt als fundament voor een veilig klasklimaat. Een dergelijke omgeving bevordert niet alleen het welzijn van de leerlingen, maar zorgt er ook voor dat leraren zich sociaal en emotioneel voldoende gesteund voelen om gevoelige of controversiële onderwerpen aan te snijden. Respondent 16 stipt daarbij het belang van een goed functionerend team aan als voorwaarde om zonder terughoudendheid of ongemak in gesprek te kunnen gaan met leerlingen:

> Interviewer: "En wat denk je dat er nodig is om een klimaat te creëren waarin je wel rustig met die leerlingen kunt praten?"

> Respondent 16: "Dat is een beetje tegen mijn aard. Maar ik denk structuur en planning. En er wordt gezegd, dat is de afspraak dat iedereen die afspraak opvolgt. Want als ze voelen dat iedereen in het team staat aan dezelfde kant, dan is het oké. En ik vind dat het ook helpt."

Leerlingen voelen het zeer goed aan wanneer het lerarenteam goed samenhangt en op elkaar ingespeeld is. Dat zorgt voor een zekere rust en voor een sociaal veilig klimaat. Ook Respondent 13 verwijst naar het belang van een hecht team als dragende kracht achter klasveiligheid en wederzijds respect:

> Respondent 13: "En ik denk dat een team… En dat vind ik bij ons wel. We hebben een heel sterk team binnen de arbeidsfinaliteit verzorging. Waar ieder een beetje zijn rol opneemt. En natuurlijk, als het team zich door de jaren vormt, neemt iedereen zijn rol daarin op. En leerlingen ontdekken dat ook."

Wanneer leraren als team zichtbaar op één lijn staan, ervaren leerlingen stabiliteit, voorspelbaarheid en onderlinge verbondenheid. Dat bevordert het sociaal veilig klimaat waarin ook gevoelige onderwerpen bespreekbaar kunnen worden gemaakt.

Leraren die investeren in het opbouwen van vertrouwen en wederzijds respect met hun leerlingen, lijken, volgens wat blijkt uit deze interviews, ook beter in staat om complexe en potentieel

controversiële onderwerpen aan te pakken zonder negatieve gevolgen. Respect geven en respect krijgen staan hierbij centraal. Respondent 1 verwoordt het op de volgende manier:

> Respondent 1:"Dat gaat hier heel veel over respect. En dan gaat het heel vaak over eerst respect geven en dan pas krijgen. Waar sommigen het ook wel moeilijk mee hebben. Wat ik in het begin ook wel had."

In deze context benadrukt de respondent het belang van het persoonlijk benaderen van gevoelige thema's. Het creëren van een veilige relatie, waarin leerlingen het gevoel hebben dat ze gehoord en begrepen worden en waarin de leraar zich in zekere mate kwetsbaar opstelt, wordt door haar gezien als essentieel om moeilijke onderwerpen bespreekbaar te maken.

Tegelijkertijd blijkt uit meerdere interviews dat deze persoonlijke benadering ook risico's inhoudt. Verschillende respondenten geven aan dat leerlingen sterk geïnteresseerd zijn in het persoonlijke leven van hun leraar, maar dat openheid de leraar ook kwetsbaar maakt. Wat gedeeld wordt, kan immers later uit zijn context worden gehaald of zelfs tegen de leraar worden gebruikt — bijvoorbeeld via sociale media of in gesprekken met ouders. Eén van de respondenten benoemt expliciet dat zij bewust laveert tussen betrokkenheid en discretie: *"Ik wil wel nabij zijn, maar ik geef nooit persoonlijke voorbeelden die tegen mij kunnen keren."*
Zoals ook in de literatuurstudie werd aangestipt, vormt dit spanningsveld een belangrijk aandachtspunt binnen de *pedagogy of vulnerability* (Christodoulidi, 2024). Deze benadering benadrukt het potentieel van kwetsbaarheid als pedagogisch instrument, maar wijst er tegelijk op dat authenticiteit steeds moet worden afgewogen tegen professionele grenzen en persoonlijke veiligheid.

Wanneer men zich als leraar openstelt voor de leefwereld van de jongeren, kunnen er, zo blijkt, vanzelf delicatere onderwerpen aan bod komen. Respondent 3 is leraar Engels in een zeer diverse school in de Brusselse rand. Zij vindt het belangrijk om te weten wat er leeft bij haar leerlingen. Ook onderwerpen die afwijken van het leerplan kunnen besproken worden tijdens haar les net omdat ze hiervan het belang echt wel inziet.

> Respondent 3: "Ik ben bijvoorbeeld iemand tegen wie ze alles kunnen vertellen. Dat ik altijd zal luisteren. En dat ik ook… open sta voor meningen. Ook voor bijvoorbeeld andere religies en ideeën daar rond. En ook dat ik er altijd voor zal zorgen dat niemand geviseerd wordt of zo. Dus ik heb het idee dat wel… heel veel bespreekbaar is bij mij. Ik wil er ook voor zorgen dat heel veel van die onderwerpen bespreekbaar zijn. Zoals… Religie, zoals… geaardheid. Drank, drugs. Dat soort zaken. Ik ben leraar Engels. Maar ik vind dat niet erg. Om daar zowel eens een uitstapje naar te maken. Om een keer te zien wat leeft er of wat vinden zij."

Anderzijds ondervinden leraren die in bepaalde klassen een minder goede band hebben wel degelijk problemen bij het bespreken van moeilijke onderwerpen. Respondent 4 wilde naar aanleiding van de verkiezingsresultaten het hebben over democratische waarden en extremistisch gedachtengoed. Ze wilde aantonen dat er in België vaak een enge focus ligt op moslim-extremisme, en wilde daarom via

een reportage over christelijk nationalisme een breder perspectief aanreiken. Haar opzet werd echter verkeerd begrepen door haar moslimleerlingen, waardoor de situatie escaleerde en ze haar uitleg niet meer kon geven. Achteraf gaf ze aan dat ze haar band met de klas had overschat. Er was onvoldoende sociale veiligheid om een dergelijk gevoelig onderwerp bespreekbaar te maken.

Deze casus illustreert hoe de band met de klas en het gevoel van persoonlijke veiligheid van de leraar nauw met elkaar verweven zijn. Hoewel het om twee verschillende dimensies gaat, relationeel versus individueel, blijkt uit de interviews dat leraren hun eigen veiligheid vaak inschatten op basis van de relatie met hun klas. Wanneer die band fragieler is dan verwacht, kan het gevoel van veiligheid snel wegvallen. Pas wanneer beide voorwaarden vervuld zijn, een veilige klasomgeving én een gevoel van innerlijke rust en steun bij de leraar zelf, ontstaat ruimte voor het behandelen van gevoelige thema's zoals religie, geaardheid of extremisme.

Deze bevindingen wijzen erop dat het niet alleen de aanwezigheid van een veilige klasomgeving is die het verschil maakt, maar ook in welke mate leraren zich persoonlijk sociaal en emotioneel veilig voelen. Verschillende respondenten geven aan dat zij zich enkel vrij voelen om gevoelige thema's aan te snijden wanneer ze erop kunnen vertrouwen dat hun klas hen respectvol benadert en hun team hen ondersteunt. Het gevoel van veiligheid bij de leraar zelf blijkt dus een cruciale voorwaarde te zijn. Wanneer die veiligheid ontbreekt, zoals bij Respondent 4, kan zelfs een goedbedoelde les snel ontsporen.

Interessant is dat uit de interviews ook blijkt wat er nodig is om dit soort veiligheid te bevorderen. Enerzijds verwijzen respondenten naar het belang van een duidelijke structuur: vaste afspraken, voorspelbaarheid en gedragen klasregels. Anderzijds benadrukken ze de meer persoonlijke dimensie: openheid, empathie en het tonen van kwetsbaarheid als leraar. Deze bevindingen suggereren dat een effectieve aanpak van gevoelige thema's vraagt om zowel relationele als organisatorische investeringen. Een goede band met de klas is dus geen toeval, maar een resultaat van twee samenwerkende bouwstenen: structuur en een persoonlijke aanpak.

5.3. Beleid en lerarenopleiding

Typisch voor de literatuur rond controversiële onderwerpen in de klas is dat deze doorgaans uitsluitend focust op wat er zich in de klas afspeelt. Uit de interviews blijkt echter dat ook het schoolbeleid en de steun van collega's een cruciale rol spelen in het welbevinden van leraren. Wanneer leraren zich gesteund voelen, heeft dit een positieve invloed op de uitvoering van hun onderwijspraktijk. Verschillende respondenten geven echter aan dat het beleid en het lerarenteam niet altijd op één lijn zitten, met name wat betreft de aanpak van conflicten en het sanctioneren van leerlingen. Opvallend is dat respondenten zich terughoudend opstelden in hun uitspraken over het gevoerde beleid. Het schoolbeleid en de richtlijnen van onderwijsinstellingen zijn van groot belang. Duidelijke en ondersteunende beleidsmaatregelen kunnen leraren ondersteunen bij het bespreekbaar maken van gevoelige thema's op een veilige en verantwoorde manier. Dit betreft onder meer protocollen voor het omgaan met controversiële onderwerpen en richtlijnen voor het bevorderen van een inclusieve leeromgeving. Hoewel dergelijke richtlijnen doorgaans schriftelijk zijn vastgelegd, benadrukken leraren de nood aan concrete en actieve ondersteuning door de schoolleiding in moeilijke situaties (Departement Onderwijs en Vorming, 2021). Uit de interviews komt naar voren dat schooldirecties hierin vaak tekortschieten. Leraren geven aan zich in conflictsituaties met leerlingen regelmatig aan hun lot overgelaten te voelen. Directies hanteren vaak een conflictvermijdende aanpak, waardoor leraren zich niet alleen niet gesteund voelen, maar ook ervaren dat hun vrijheid van meningsuiting wordt beperkt. Respondent 7 meldt dat bijvoorbeeld hij van directies op verschillende scholen te horen kreeg dat hij beter niet kon aangeven dat hij niet gelovig is.

> Respondent 7: " En dan kom ik zedenleer geven. En ik kom in een klas, ik verzin het niet. Ik kom in een klas met uitsluitend moslims. Die me vragen of ik gelovig ben. En ik zeg nee. Ik ben atheïst. En die werden heel boos. En toen zei ik 'Je bent in de les zedenleer'. 'Ja maar die van Islam is te streng'. Het was echt een pragmatische keuze die ze gemaakt hadden. En toen waar ik nog meer van verbaasd was. En dat is daar gebeurd. Maar dat is ook in de hotelschool gebeurd. Dat is in meerdere scholen gebeurd waar ik heb lesgegeven. Kreeg ik van mijn directie, 'Ja maar je moet ook niet zeggen dat je niet gelovig bent'. En dat vond ik toch wel straf."

Wanneer directies ervoor kiezen problemen te minimaliseren of te negeren, kan dit aanzienlijke gevolgen hebben voor de betrokken leraren. In sommige gevallen leidt dit zelfs tot het vertrek van leraren uit het onderwijs of van de school. Eén van de respondenten (Respondent 5) verwijst in dit kader naar de groeiende frustratie onder leraren wanneer de directie nalaat om gepast te reageren op incidenten.

> Respondent 5: "Het is soms wel een beetje een frustratie van ons. Dat we merken dat bijvoorbeeld bepaalde leerlingen… hun gedrag nogal getolereerd wordt of dat er weinig aan gedaan wordt. En dat dat dan wel kan leiden tot conflicten met de leraar. Waarin wij ons dan misschien iets minder gesteund voelen door directie."
>
> Interviewer: "Omdat het beleid daar eigenlijk geen rekening mee houdt met bepaald gedrag of het niet wil aanpakken?"

> Respondent 5: "Ja. Of dat het… Hoe moet ik het zeggen. Dat het precies te veel werk is om echt een probleem aan te pakken. En dat zolang als dat bij wijze van spreken dat je… Nog recht staat? Ja, dat ze denken… Dan moeten wij ons er niet mee bezig houden. Dat is nu wel heel… Het is niet dat dat altijd zo is. Maar soms zijn er wel van die situaties."
>
> Interviewer: "En zijn daar al leraren door vertrokken, denk je?"
>
> Respondent 5: "Eum…Ja. Nu, we hebben ook… Want er zijn de laatste jaren verschillende veranderingen geweest. We hebben ook sinds kort een nieuwe directeur. En met de vorige directeur liep het eigenlijk ook op veel vlakken niet zo goed. En die is dan ook na een welzijnsbevraging waaruit bleek dat eigenlijk… het merendeel van de leraren niet meer achter zijn beleid stond. En is dan ook vertrokken, zelf. Maar daar zijn toen in die periode ook leraren vertrokken omdat ze zich niet gesteund voelden of dergelijke door het beleid toen."

Deze ervaring is geen alleenstaand geval. Ook andere respondenten delen gelijkaardige gevoelens van frustratie en onmacht over het gebrek aan opvolging vanuit de directie. Problemen worden wel degelijk aangekaart, maar vaak verdwijnt de feedback in een lade.

> Respondent 16: "Het probleem is, heel vaak wordt er niets mee gedaan. De leraren zijn allemaal wel slim en mondig genoeg. Dat merk je goed genoeg. En onder elkaar wordt er altijd verteld. Verteld of geroddeld, speelt geen rol, maar er wordt altijd verteld, en dus je weet wel wat er leeft. Maar zelfs als het naar de directie gaat dan wordt er eigenlijk niks mee gedaan. Dan zeggen ze, 'ah ja, we zullen het noteren'. Dat is hetzelfde als classé vertical."

Uit eerder onderzoek blijkt dat een sterk en goed functionerend team een essentiële factor is voor het realiseren van effectief klasmanagement. Verschillende studies tonen dat een hecht team bijdraagt aan het uitdragen van een gemeenschappelijke schoolvisie en het opnemen van gedeelde verantwoordelijkheid voor alle leerlingen (Departement Onderwijs en Vorming, 2021). Deze bevindingen worden bevestigd in de afgenomen diepte-interviews. Leraren geven duidelijk aan nood te hebben aan een ondersteunend team waarin zij zich gewaardeerd en begrepen voelen, evenals aan een directie die actief betrokken is bij hun professioneel functioneren. Zo benadrukt respondent 16 het belang van steun vanuit de schoolleiding, hoewel zij in de praktijk vooral op collega's aangewezen blijft:

> Respondent 16: "Wij hebben nu een vervangdirectie, ik ga het even zo zeggen. Onze vorige directie zei, ja, maar dat zijn pubers en je moet er wat rekening mee houden. Deze directie spreekt iets duidelijkere taal. Die neemt sneller contact op met de ouders als het de spuigaten uitloopt. Ik zeg niet dat ze direct gesanctioneerd worden. Ze krijgen vaak nog een tweede, soms nog een derde kans, afhankelijk van wat de aanleiding is. Maar zij is veel correcter qua handelen. Ik zeg niet dat ik mij in elke situatie gesteund voel, maar als ik zie tegenover onze vorige baas, vind ik wel dat ik meer gesteund word dan de afgelopen jaren. Ik heb wel, en dat noem ik dan ook, dat zijn de oude trekpaarden op school. Ik heb wel wat collega's, daarom

niet binnen mijn vakgebied of die in mijn klas komen, waar we in geval van nood wel kunnen bellen en even kunnen ventileren. Of even zeggen, ik zit in deze stomme situatie, hoe zou je dat aanpakken? Dat heb ik al geprobeerd, maar ik heb niet het gevoel dat het veel uitmaakt."

Daarnaast blijkt uit de interviews dat sociaal-culturele thema's, zoals racisme, ook op scholen met een beperkte culturele diversiteit tot spanningen kunnen leiden. Respondent 11 geeft les in een school waar slechts weinig leerlingen van andere origine aanwezig zijn. Toch geeft zij aan dat net deze leerlingen regelmatig geconfronteerd worden met racisme en zich onvoldoende beschermd voelen binnen de schoolomgeving. Zo blijven zij bijvoorbeeld bewust in groep op de speelplaats om zich veiliger te voelen. Hoewel deze situaties algemeen gekend zijn binnen het schoolteam, blijft structureel optreden vanuit de schoolleiding uit. Wanneer gevraagd werd naar het gevoerde beleid rond racisme, antwoordt deze leraar als volgt:

> Respondent 11: "Te weinig. Als ik daar zo… Het is waarom je het mij nu zegt. Dat ik denk van… Daar wordt eigenlijk niks rond gedaan. Ook niet om over… Ja, hoe zeg je dat? Tuinbouw blijft bij tuinbouw. En cv-sanitair bij cv-sanitair. En kunst bij kunst. En we zijn een hele grote school. En onze directeur is veel bezig met… Want zie eens hoe fantastisch het er is. Maar eigenlijk… Zo over klassen heen… Of over richtingen heen… Wordt er niks gedaan. En ook rond racisme en zo. Ze zijn heel veel wel bezig met… Hoe voelt de leerling zich? En is die gelukkig hier? En dit en dat. Maar uiteindelijk… Is dat iets… Waar bijna niks mee gedaan wordt."

In het kader van de onderzoeksvraag werd onderzocht welke voorwaarden noodzakelijk zijn om een werkomgeving te creëren waarin leraren zich comfortabel en veilig genoeg voelen om gevoelige maatschappelijke onderwerpen te behandelen. Uit deze bevindingen blijkt het belang dat leraren hechten aan een ondersteunend schoolbeleid en een hecht lerarenteam. Het is essentieel om te erkennen dat klaspraktijken niet losstaan van de bredere schoolcontext. Voor leraren is het vertrouwen dat er op schoolniveau een duidelijke visie bestaat, en dat zij indien nodig op steun kunnen rekenen, een belangrijke voorwaarde om gevoelige thema's in de klas aan te snijden. Het gaat daarbij niet enkel om het bestaan van formeel beleid, maar vooral om het gevoel dat men er als leraar niet alleen voor staat. Die zekerheid helpt om eventuele angst of ongemak te verminderen en creëert ruimte om deze onderwerpen op een veilige en zelfverzekerde manier te behandelen. Wanneer leraren kunnen rekenen op een gedeelde visie en een ondersteunende schoolcultuur, voelen ze zich sterker en zekerder in hun werk.

Naast het schoolbeleid speelt ook de voorbereiding in de lerarenopleiding een cruciale rol bij het ondersteunen van leraren in het omgaan met gevoelige thema's in de klas. De lerarenopleiding besteedt nog onvoldoende aandacht aan de ondersteuning van leraren in hun rol bij het omgaan met gevoelige onderwerpen, al dan niet in combinatie met cultureel diverse klasgroepen. Dit gebrek aan voorbereiding leidt ertoe dat beginnende leraren vaak aanzienlijke moeilijkheden ondervinden. In deze context zou ook de aanvangsbegeleiding kunnen worden herzien om gerichter te werken volgens de specifieke behoeften van het eigen leerlingenpubliek.

Uit de interviews blijkt dat veel beginnende leraren zich onvoldoende voorbereid voelen om te gaan met gevoelige maatschappelijke thema's en met sociaal-cultureel diverse klasgroepen, zeker in de arbeidsfinaliteit. Respondent 13, een leraar met ervaring in arbeidsgerichte opleidingen beschrijft hoe moeilijk het is met gevoelige thema's en botsende overtuigingen in de klas te gaan: "En daar word je in het onderwijs veel te weinig op voorbereid. (…) Hoe ga je om met moeilijke onderwerpen? Hoe ga je om met overtuigingen van leerlingen? Botsende overtuigingen van leerlingen en je eigen mening daarin." Deze ervaring maakt duidelijk dat het omgaan met complexiteit in de klas niet vanzelfsprekend is, en dat lerarenopleidingen hierin een belangrijke rol kunnen spelen.

Respondenten signaleren dat de lerarenopleiding te veel focust op didactiek en te weinig op de persoonlijke en sociaal-emotionele aspecten van het leraarschap. Ze geven aan nood te hebben aan opleidingstrajecten waarin meer ruimte is voor praktijkgerichte vorming, zoals rollenspellen, getuigenissen en intervisie. Zoals een leraar het verwoordde: "Je leert heel veel didactische en pedagogische dingen… maar er is te weinig aandacht voor: wie ben ik als persoon, als leraar." Deze uitspraak onderstreept dat leraren niet alleen vakinhoudelijke kennis nodig hebben, maar ook ondersteuning in het ontwikkelen van een professioneel zelfbeeld en veerkracht.

Ook het leren omgaan met botsende overtuigingen, zowel tussen leerlingen als tussen leerlingen en leraren, zou daarin centraal moeten staan. Door toekomstige leraren beter uit te rusten met deze vaardigheden, kunnen zij zich sterker en sociaal-emotioneel veiliger voelen bij het bespreken van controversiële onderwerpen in de klas.

In het secundair onderwijs in Vlaanderen is aanvangsbegeleiding reeds een essentieel onderdeel van het professionaliseringsbeleid, met als doel startende leraren te ondersteunen bij hun integratie en professionele groei. Hoewel deze begeleiding sinds 2019 structureel verankerd werd als een recht en plicht (Vlaams Parlement, 2019), bleek verdere uitbreiding noodzakelijk om beter in te spelen op de noden van beginnende leraren. In de meest recente beleidsnota (Vlaams Parlement, 2024) wordt daarom voorzien dat starters voortaan 20% van hun lesopdracht vrijgesteld worden om zich te professionaliseren binnen hun schoolcontext. Deze maatregel bevordert niet alleen hun professionele ontwikkeling, maar ondersteunt hen ook beter bij het omgaan met complexe klasdynamieken en gevoelige thema's. Door ruimte te creëren voor reflectie en groei binnen de eigen schoolomgeving, voelen starters zich beter voorbereid en zelfverzekerder in hun rol.Samenvattend tonen de resultaten aan dat gevoelens van onveiligheid bij leraren een doorslaggevende rol spelen in hoe zij omgaan met gevoelige thema's in de klas. Deze gevoelens worden beïnvloed door persoonlijke factoren, klasdynamiek, teamsteun en schoolbeleid. In het discussiedeel wordt deze thematiek verder geduid en geanalyseerd in het licht van de bestaande literatuur en theoretische kaders.

6. Discussie en conclusie

In dit onderzoek werd onderzocht hoe leraren in het Vlaamse beroepsonderwijs omgaan met het bespreken van gevoelige maatschappelijke thema's en in welke mate zij zich hierbij sociaal veilig voelen. De interviews met zeventien leraren toonden dat gevoelens van sociale onveiligheid een significante invloed uitoefenen op hun lespraktijk. Veel leraren ervaren gevoelens van ongemak, angst of sociale onveiligheid bij het bespreken van gevoelige thema's, ingegeven door reacties van leerlingen, ouders of het schoolbeleid. Deze gevoelens leiden er soms toe dat zij bepaalde onderwerpen bewust vermijden. Tegelijkertijd blijkt dat leraren die zich gedragen voelen door een collegiaal en stabiel team, en die werken binnen een school met duidelijke richtlijnen en een gedeelde visie, vaker aangeven dat zij zich sociaal veilig genoeg voelen om dergelijke thema's toch bespreekbaar te maken. Persoonlijke motivatie, professionele identiteit en de mate van verbondenheid met de klas blijken hier doorslaggevende factoren. Wat opvalt, is dat anciënniteit op zich geen garantie biedt voor het vermogen om gevoelige onderwerpen aan te snijden. Zowel beginnende als ervaren leraren rapporteren moeilijkheden, en het is eerder de combinatie van professionele overtuiging, steunstructuren en context die de doorslag lijkt te geven.

De bevindingen van dit onderzoek sluiten nauw aan bij meerdere elementen uit het Denkmodel van Sociale Veiligheid van de Stichting School & Veiligheid (2022), hoewel dit model oorspronkelijk niet als analytisch uitgangspunt werd gekozen. In de interpretatie van de resultaten biedt het model echter een waardevol referentiekader om zicht te krijgen op de structurele en relationele voorwaarden die leraren nodig hebben om gevoelige thema's te bespreken. Ten eerste werd de subjectieve veiligheidsbeleving herhaaldelijk genoemd als doorslaggevend in de bereidheid van leraren om maatschappelijke thema's aan bod te laten komen in hun lessen. Dit sluit aan bij de thematiek van 'sociaal-emotionele veiligheid' binnen het model. Verschillende respondenten gaven aan zich onzeker of terughoudend te voelen, vaak uit vrees voor negatieve reacties van leerlingen, ouders of directie. Deze gevoelens leidden tot zelfcensuur of het vermijden van bepaalde thema's — een patroon dat ook in de literatuur wordt herkend (Kelchtermans, 2012; Day, 2017). Ook het belang van een gedeelde visie binnen de school kwam duidelijk naar voren. Leraren uit scholen met een gedragen visie rond sociale veiligheid gaven vaker aan zich gesteund te voelen in hun pedagogisch handelen. Waar die visie ontbrak, ervoeren respondenten meer handelingsverlegenheid en spanningen binnen het team. Dit bevestigt het belang van een gezamenlijke schoolcultuur als voorwaarde voor professioneel comfort, een kerncomponent in het Denkmodel. Tot slot onderstreepten de interviews het belang van duidelijke werkstructuren, collegiale afstemming en professionele uitwisseling. Leraren gaven aan dat heldere afspraken en teamcohesie bijdragen aan het vertrouwen om gevoelige onderwerpen bespreekbaar te maken, ook wanneer de persoonlijke overtuiging of klascontext dat bemoeilijkt. Deze elementen corresponderen met het belang dat het Denkmodel hecht aan pedagogisch handelen en werkprocessen.

In die zin fungeert het Denkmodel niet enkel als theoretisch kader, maar ook als praktische kapstok om de complexiteit van deze onderwijsrealiteit te begrijpen én te vertalen naar concrete aanbevelingen voor scholen.

Deze inzichten sluiten aan bij eerdere literatuur. Zo onderbouwen ze de visie van Kelchtermans (2012), die erop wijst dat leraren voortdurend balanceren tussen professionele verwachtingen en persoonlijke waarden. De ervaren spanning tussen pedagogische nabijheid en professionele bescherming, zoals beschreven door Christodoulidi (2024) in haar benadering van 'pedagogy of vulnerability', kwam in verschillende interviews duidelijk naar voren. Leraren die open en authentiek willen zijn, ervaren soms dat deze houding hen net kwetsbaar maakt, zeker wanneer schoolstructuren hen hierin niet expliciet ondersteunen. Ook het werk van Day (2017), dat het belang van professionele veerkracht en identiteit benadrukt, wordt bevestigd: leraren die zich gesteund voelen in hun waarden en visie, blijken beter bestand tegen externe druk en onzekerheid.

Deze bevindingen sluiten ook aan bij het werk van Blake en Dewaele (2023), die aantonen dat leraren zich vaak genoodzaakt voelen hun emoties en overtuigingen te reguleren om te voldoen aan externe verwachtingen. Dit zogeheten 'emotion labour' heeft niet alleen impact op hun emotioneel welzijn, maar ondermijnt ook hun gevoel van professionele autonomie. De spanningen die dit met zich meebrengt verklaren deels waarom sommige leraren bewust gevoelige thema's vermijden, terwijl anderen steun nodig hebben om hierin standvastig te blijven.

Hoewel deze inzichten dus grotendeels in lijn liggen met bestaande theorieën, biedt dit onderzoek ook nieuwe perspectieven. Vooral de specifieke context van de arbeidsfinaliteit, met zijn culturele diversiteit, praktijkgerichtheid en soms meer directe leerlingcommunicatie, stelt andere eisen aan leraren dan traditioneel werd verondersteld. Uit de interviews kwam ook duidelijk naar boven dat bijna alle respondenten bewust kozen voor een lesopdracht binnen de arbeidsfinaliteit. Ze spraken met appreciatie over de nabijheid met leerlingen, de praktijkgerichtheid en de ruimte voor persoonlijke begeleiding die deze onderwijsvorm biedt. Deze positieve houding ten aanzien van de arbeidsfinaliteit vormt een belangrijk kader waarbinnen hun ervaringen begrepen moeten worden. Tegelijkertijd blijkt uit de data dat deze waardering niet automatisch leidt tot een groter gevoel van veiligheid. Ook deze leraren ervaren remmingen, onzekerheid en handelingsverlegenheid bij het bespreken van gevoelige thema's. Dit wijst op een spanningsveld tussen professionele betrokkenheid en ervaren kwetsbaarheid, dat zelfs binnen een vertrouwde onderwijscontext blijft bestaan. Veel leraren voelen zich niet voldoende veilig of toegerust om maatschappelijke thema's bespreekbaar te maken, ondanks toenemende externe verwachtingen. Deze kloof tussen wat van hen verwacht wordt en wat zij als haalbaar ervaren in de klaspraktijk, benadrukt de noodzaak van structurele ondersteuning.

Deze spanning tussen maatschappelijke verwachtingen en ervaren onveiligheid doet denken aan de Franse situatie na de moord op Samuel Paty, waarover Szukala (2023) schreef. Zij beschrijft hoe leraren daar geconfronteerd werden met een sterk op veiligheid gericht discours, waarbij burgerschapsonderwijs instrumenteel werd ingezet om republikeinse waarden te bewaken. In die context werd het bespreekbaar maken van gevoelige thema's niet langer gezien als een pedagogische opdracht, maar als een ideologisch plichtsbesef onder toezicht. Hoewel de Vlaamse context minder expliciet is in die zin, tonen de interviews in dit onderzoek dat ook hier leraren zich onder druk gezet voelen om aan maatschappelijke verwachtingen te voldoen, vaak zonder voldoende professionele of psychologische bescherming. De vrees om verkeerd begrepen te worden, reacties van ouders uit te lokken of reputatieschade te lijden, maakt dat velen terughoudend worden. Net zoals in Szukala's

(2023) analyse dreigt de leraar gevangen te raken tussen maatschappelijke opdrachten en een gebrek aan structurele ondersteuning.

Deze kloof roept vragen op over hoe scholen een klimaat kunnen creëren waarin leraren zich zowel professioneel als psychologisch gesteund voelen. Opvallend in de interviews was het gevoel van machteloosheid tegenover een schoolbeleid dat vaak te weinig betrokken of reactief werd ervaren. Terwijl beleidsdocumenten en richtlijnen vaak in mooie termen het belang van burgerschapsvorming onderschrijven, blijken concrete steunmaatregelen in de praktijk soms te ontbreken. Sommige respondenten gaven zelfs aan dat het hen expliciet werd afgeraden om hun overtuigingen of achtergrond te delen, wat wijst op een spanningsveld tussen professionele autonomie en institutionele controle.

Zoals bij elk (kwalitatief) onderzoek zijn er ook in deze studie beperkingen. De steekproef werd deels bepaald door zelfselectie, waardoor mogelijk vooral leraren met uitgesproken meningen of een sterke betrokkenheid bij het onderwerp deelnamen. Bovendien was het onderzoek geografisch beperkt tot Vlaanderen en Brussel, en kwamen vooral PAV- en godsdienstleraren aan bod. Daardoor blijven de ervaringen van andere vakgroepen of regio's onderbelicht. Om de beperkingen van zelfselectie en beperkte representativiteit te ondervangen, zou toekomstig onderzoek kunnen inzetten op een meer proactieve en gestructureerde rekrutering van deelnemers. Een mogelijke strategie is het organiseren van thematische sessies tijdens pedagogische studiedagen in verschillende scholen, waarbij álle leraren van een school betrokken worden. Door het onderwerp te integreren in het formele professionaliseringsaanbod, wordt vermeden dat enkel leraren met een uitgesproken interesse deelnemen. Via gesprekstafels of intervisiemomenten kunnen onderzoekers op een laagdrempelige manier in dialoog gaan met een meer diverse groep leraren, verspreid over vakgroepen en regio's. Dit bevordert niet alleen de variatie aan perspectieven, maar creëert ook een veilige setting waarin leraren hun ervaringen kunnen delen. Samenwerking met pedagogische begeleidingsdiensten of onderwijskoepels kan hierbij helpen om een bredere en meer evenwichtige steekproef te realiseren.

Ook mijn eigen positie als leraar vroeg om een voortdurige reflexieve alertheid. De empathische band met de respondenten zorgde voor rijke, open gesprekken, maar kan ook geleid hebben tot een bepaalde mate van interpretatieve kleuring. In toekomstig onderzoek zou het interessant zijn om ook mensen te betrekken die zelf geen lesgeven, zodat er vanuit een meer externe invalshoek naar de data gekeken kan worden. Daarnaast kan het waardevol zijn om bepaalde interpretaties achteraf voor te leggen aan de deelnemers zelf, om na te gaan of zij zich herkennen in de manier waarop hun verhaal werd weergegeven. Zo kan de kans op een eenzijdige interpretatie verkleind worden en ontstaat een meer genuanceerd en gedeeld beeld van de bevindingen.

Een bijkomende beperking is dat het onderzoek geen systematische analyse maakte van genderverschillen, hoewel daar in sommige interviews wel signalen voor aanwezig waren. Verschillende respondenten, met name vrouwelijke leraren, gaven aan zich sneller onzeker te voelen in gesprekken over religie of seksualiteit. Dit sluit aan bij eerder onderzoek (Sijbers et al., 2015), waarin vrouwelijke en minder ervaren leraren significant vaker handelingsverlegenheid melden. Bovendien speelt gender ook op contextueel niveau een rol: in scholen waar leerlingen vertrouwd zijn met patriarchale gezagsstructuren, kan de autoriteit van vrouwelijke leraren sneller in twijfel worden

getrokken. Dit kan hun gevoel van veiligheid beïnvloeden en hun pedagogisch handelen beperken. Toekomstig onderzoek zou dus expliciet kunnen nagaan hoe gender, al dan niet in combinatie met culturele achtergrond of leeftijd, invloed heeft op de dynamiek in klasgesprekken over gevoelige thema's, en welke strategieën vrouwelijke en mannelijke leraren inzetten om hiermee om te gaan.

Toch tonen de interviews duidelijk dat sociale veiligheid een structurele voorwaarde is voor kwalitatief burgerschapsonderwijs. Deze veiligheid wordt niet alleen bepaald door de klascontext, maar evenzeer door schoolbeleid, teamdynamiek en persoonlijke factoren. Leraren hebben nood aan meer dan alleen inhoudelijke expertise: zij moeten ook de ruimte voelen om pedagogisch en moreel autonoom te handelen, zonder angst voor repercussies. Wanneer deze ruimte ontbreekt, dreigt de rol van leraar verschraald te worden tot die van louter lesgever, waarbij er weinig ruimte overblijft voor hun bredere pedagogische opdracht als begeleider, opvoeder en maatschappelijke gids.

Als we het onderwijs ernstig willen nemen als motor voor democratische vorming, dan moeten we ook het welzijn en de sociale veiligheid van leraren centraal durven stellen. Dit onderzoek benadrukt hoe belangrijk het is om hen niet alleen cognitief, maar ook sociaal en emotioneel te ondersteunen. Burgerschapsvorming begint niet bij het curriculum, maar bij de context waarin het mag plaatsvinden.

Bibliografie

Aydın, S. (2021). A systematic review of research on teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching, 8*(2), 730–761.

Badou, M., & Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het onderwijs: Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid*. Verwey-Jonker Instituut. https://www.verwey-jonker.nl/publicaties/kansengelijkheid-in-het-onderwijs

Banks, J. A. (2017). *Failed citizenship and transformative civic education*. *Educational Researcher, 46*(7), 366–377. https://doi.org/10.3102/0013189X17726741

Blake, C. E., & Dewaele, J.-M. (2023). Research on language teachers' emotion labour and emotional well-being: A critical analysis and suggestions for further research. *The European Educational Researcher, 6*(1), 43–59. https://doi.org/10.31757/euer.613

Boersma, H., Keuzenkamp, S., & Bucx, F. (2022). *De Bijbel, de homo en de klas: Welk effect heeft de interventie 'Homo in de klas' op de religieuze percepties rondom seksuele diversiteit bij leerlingen? Mens & Maatschappij, 97*(2), 213–240. https://doi.org/10.5117/MEM2022.2.005.BOER

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Centrum voor Politie- en Veiligheidsstudies. (2021). *Veiligheidsmonitor België 2021*. Federale Politie. Geraadpleegd op 25 april 2025, van https://www.politie.be/5998/nl/nieuws/resultaten-veiligheidsmonitor-2021

Christodoulidi, F. (2024). *A pedagogy of vulnerability: Its relevance to diversity teaching and "humanizing" higher education*. *Equity in Education & Society, 3*(2), 101–113. https://doi.org/10.1177/27526461231185834

Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315170091

Departement Onderwijs en Vorming. (2024). *Personeelsstatistieken gewoon secundair onderwijs, schooljaar 2023–2024* [Excel-bestand]. Vlaamse overheid. https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2023-2024

Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology, 14*, 1205179. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179

Epstein, S. (1985). Anxiety, arousal, and the self-concept. *Issues in Mental Health Nursing, 7*(1–4), 265–305. https://doi.org/10.3109/01612848509009458

Ferraro, K. F. (1996). Women's fear of victimization: Shadow of sexual assault? *Social Forces, 75*(2), 667–690. https://doi.org/10.1093/sf/75.2.667

Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Clarendon Press/Oxford University Press.

Hale, C. (1996). *Fear of crime: A review of the literature*. *International Review of Victimology, 4*(2), 79–150. https://doi.org/10.1177/026975809600400201

Heijstek-Hofman, A., van Dijk-Groeneboer, M. C. H., & van Amelsvoort, M. (2020). Persoonsgerichte burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 60*(3), 745–763. https://doi.org/10.17159/2224-7912/2020/v60n3a11

Heikkilä, M., Mauno, S., Herttalampi, M., Minkkinen, J., Muotka, J., & Feldt, T. (2023). Ethical dilemmas and well-being in teachers' work: A three-wave, two-year longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 125*, 104049. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104049

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315738871

Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality*. Palgrave Macmillan.

Hoste, V., & Depoorter, E. (2020). *Leerkracht zijn: te gek?! Van morele stress naar morele veerkracht. Omgaan met morele stress in het secundair onderwijs. Rapport onderzoeksbevindingen PWO 2019-2020*. Howest.

Jackson, J., & Gray, E. (2010). Functional fear and public insecurities about crime. *The British Journal of Criminology, 50*(1), 1–22. https://doi.org/10.1093/bjc/azp059

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional: Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. KU Leuven.

Kim, R. (2023). The incredibly shrinking zone of teacher free speech. *Phi Delta Kappan, 105*(4), 64–65.

Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om?* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

LeDoux, J. (1996). Emotional networks and motor control: A fearful view. *Progress in Brain Research, 107*, 437–446.

Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Moral education and citizenship education at pre-university schools. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 57–74). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087906368_005

Lorcerie, F., & Moignard, B. (2017). L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : un tableau contrasté. *Sociologie, 8*(4), 439–446.

Maxwell, B., McDonough, K., & Waddington, D. I. (2019). Teachers' freedom of speech in the classroom. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_154-1

Merry, M. S., & Driessen, G. (2005). Islamic schools in three Western countries: Policy and procedure. *Comparative Education, 41*(4), 411–432. https://doi.org/10.1080/03050060500300931

Moons, K., & Duchateau, J. (2024). *Wereldburgerschap in de arbeidsfinaliteit: Nationale en internationale literatuurstudie ter versterking van wereldburgerschapseducatie in het arbeidsmarktgericht onderwijs in België*. UCLL. In opdracht van BeGlobal/Enabel

OpenAI (2023). ChatGPT [Large language model]. Beschikbaar via https://chat.openai.com/

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. McGraw-Hill/Open University Press.

Reitz, E., Mertens, E., Van Londen, M., & Deković, M. (2019). *Veranderingen in sociale veiligheid, competentiebeleving en depressieve gevoelens van basisschoolkinderen die aan het interventieprogramma Rots en Water deelnemen: Een vergelijkingsstudie*. *Tijdschrift Klinische Psychologie, 49*(1), 38–57.

Savenije, G. M., Wansink, B., & Logtenberg, A. (2019). Conflicterende perspectieven in het klaslokaal: Onderzoek naar gevoelige geschiedenis. *Kleio*, 5, 4–7.

Sijbers, R., Elfering, S. C., Lubbers, M., Scheepers, P. L. H., & Wolbers, M. H. J. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas: Hoe moeilijk is dat?* [Onderzoeksrapport]. Radboud Universiteit. https://hdl.handle.net/2066/211483

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession: What do teachers say? *International Education Studies, 8*(3), 181–192. https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181

Steenhout, I. (2024, 25 oktober). *VUB-onderzoek: Toenemende agressie en onderwaardering bedreigen veiligheid van leraren*. Vrije Universiteit Brussel. https://press.vub.ac.be/vub-onderzoek-toenemende-agressie-en-onderwaardering-bedreigen-veiligheid-van-leraren

Stichting School & Veiligheid. (2022, november). *Sociale veiligheid binnen het onderwijs*. https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2022/11/folder-sociale-veiligheid-binnen-het-onderwijs-2022.11.pdf

Szukala, A. (2023). Civic education and defensive republicanism in France after the assassination of Samuel Paty. *JSSE - Journal of Social Science Education, 22*(1). https://doi.org/10.11576/jsse-6237

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen: Volume I*. Vrije Universiteit Brussel.

Van Grinsven, V., Van der Woud, L., & Elphick, E. (2017). *Integratie op school: Meningen, observaties en ideeën vanuit het onderwijs zelf*. DUO Onderwijsonderzoek. https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl

Van Grinsven, V., & Van Rossum, V. (2022). *Rapportage sociale veiligheid van leraren PO 2022*. DUO Onderwijsonderzoek & Advies. https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2022/10/Rapportage-Sociale-veiligheid-van-leraren-PO-2022-7-oktober-2022.pdf

Veugelers, W., & Schuitema, J. (2013). *Docenten en controversiële issues: Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis* (pp. 5–12). Universiteit van Amsterdam.

Vlaamse Overheid. (2024). *Beleidsnota 2024–2029: Onderwijs en vorming*. Vlaamse Overheid.

Vlaams Parlement. (2019). *Verslag namens de Commissie voor Onderwijs over het ontwerp van decreet tot uitvoering van maatregelen betreffende het onderwijs uit cao XI vanaf het schooljaar 2019-2020 (Parl.St. Vl.Parl. 2018-2019, nr. 1802/2).* https://www.vlaamsparlement.be

Vlaams Parlement. (2024). *Verslag namens de Commissie voor Onderwijs over het ontwerp van decreet houdende de uitgavenbegroting van de Vlaamse Gemeenschap voor het begrotingsjaar 2025 (Parl.St. Vl.Parl. 2024-2025, nr. 15/5-H).* https://www.vlaamsparlement.be

Warr, M. (2000). Fear of crime in the United States: Avenues for research and policy. *Criminal Justice, 4*(4), 451–489.