

Objecten in perspectief

Vragen in het museum als opening voor het bespreken van gevoelige onderwerpen in de geschiedenisles

Veel geschiedenisdocenten en educatieve medewerkers van historische musea vinden het bespreken van gevoelige geschiedenisonderwerpen lastig en sommigen gaan dit daarom liever uit de weg. Musea en erfgoed bieden, bedoeld of onbedoeld, vaak aanleiding voor discussies die gaan over een gevoelig of controversieel verleden. In deze kleinschalige casestudy is een vakdidactische training ontwikkeld in samenwerking met een museum, gericht op lesgeven in multiperspectiviteit rond een concreet erfgoedobject als uitgangspunt voor het lesgeven over gevoelige thema's. Het onderzoek richt zich op de mate waarin docenten (in opleiding) vertrouwen hebben om les te geven over gevoelige onderwerpen en de wijze waarop drie vmbo-docenten aandacht besteden aan meerdere perspectieven in de follow-up les aan hun leerlingen na de training. Docenten geven aan dat de training hen inzicht geeft en praktische, vakdidactische handvatten biedt om gevoelige onderwerpen te bespreken. Bovendien geven ze aan meer vertrouwen te hebben om les te geven over gevoelige onderwerpen. In de geobserveerde lespraktijk van drie ervaren eerste-graadsdocenten in het vmbo zien we de principes die zijn gedemonstreerd in de training deels terugkomen. Dit artikel laat zien hoe geschiedenisdocenten en museumdocenten gebruik kunnen maken van concrete en tastbare erfgoedobjecten om abstracte en lastige thema's bespreekbaar te maken.

Albert Logtenberg (Vakdidacticus geschiedenis, ICLON, Universiteit Leiden)

Pieter de Bruijn (Universitair docent, Open Universiteit)

Timo Epping (Educator, Rijksmuseum van Oudheden, Leiden)

Guido Goijens (Docent geschiedenis, Hogeschool Rotterdam)

Geerte Savenije (Universitair docent, Universiteit van Amsterdam)

Het bespreken van gevoelige onderwerpen is voor veel docenten een interes-

sante uitdaging. In de geschiedenisles komen controversiële onderwerpen regel-

matig aan de orde. Enerzijds bieden die een mogelijkheid om leerlingen kennis te laten maken met verschillende perspectieven in en op het verleden. Anderzijds vergt het pedagogische souplesse om het gesprek met leerlingen over gevoelige geschiedenissen in goede banen te leiden. Pedagogisch gezien weten docenten meestal wel hoe te handelen, maar op het gebied van vakdidactische expertise is er nog behoefte aan verdere verkenning.

Inzichten in historisch denken en omgaan met meerdere perspectieven uit de vakdidactiek geschiedenis bieden goede aanknopingspunten om docenten meer houvast te geven in het bespreken van gevoelige onderwerpen. Omdat gevoeligheden zich vaak heel concreet manifesteren rond cultureel erfgoed, is het daarbij zinvol om buiten het domein van het klaslokaal te kijken naar hoe concrete objecten in musea en erfgoedinstellingen mogelijkheden bieden om docenten (en leerlingen) te helpen bij het bespreken van gevoelige geschiedenis. Op basis van deze gedachte is er een vakdidactische training ontwikkeld en uitgetoetst. In een kleinschalig verkennend onderzoek bekijken we of de training bijdraagt aan de mate waarin docenten vertrouwen hebben om les te geven over gevoelige onderwerpen. Daarnaast bestuderen we of ze in hun lessen laten zien dat ze leerlingen in het vmbo vanuit meerdere perspectieven naar gevoelige historische onderwerpen kunnen laten kijken.

Redenen voor gevoeligheid

Nederlandse studies naar de handelingsverlegenheid van docenten in het bespreken van mogelijk gevoelige onderwerpen met leerlingen laten een gemengd beeld zien. Een studie uit 2015 (Sijbers et al.) onder 1.117 docenten uit het primair en voortgezet onderwijs betreffende het lesgeven over maatschappelijke thema's toonde aan dat de meeste docenten zich voldoende in staat achtten om met spanningen rondom gevoelige onderwerpen om te gaan. Maar een aanzienlijke groep docenten bleek thema's als fundamentalisme, anti-islam, rechts-extremisme, anti-semitisme, en integratie van etnische minderheden moeilijk bespreekbaar te vinden, met name in het praktijkonderwijs en het vmbo. De voornaamste redenen hiervoor waren de (felle) reacties van leerlingen. Ook in een studie onder 82 geschiedenisdocenten bleken onderwerpen als islam, Holocaust en slavernij gevoelig vanwege de emotionele reacties en ongecensureerde meningen van leerlingen in de klas. Sommige docenten gaven aan onderwerpen daarom soms te mijden (Savenije, Wansink & Logtenberg, 2018; Savenije & Goldberg, 2019). Uit twee verkennende studies (De Graaff et al., 2016; Kleijwegt, 2016) blijkt verder dat specifiek vmbo-docenten en jonge docenten (in opleiding) moeite hebben met dergelijke onderwerpen. De belangrijkste reden daarvoor is dat zij hun rol als morele opvoeder nog

niet ver genoeg hebben ontwikkeld. Daarnaast ervaren docenten in het algemeen een kloof tussen de leefwereld van zichzelf en die van hun leerlingen. Die kloof wordt vergroot doordat de docenten weinig zicht hebben op de informatie waarop leerlingen zich baseren. Ook vinden zij het lastig om een dialoog over gevoelige onderwerpen in goede banen te leiden.

Uit internationaal onderzoek spreekt een vergelijkbaar beeld en komen gelijkaardige redenen naar voren (Nystrand et al. 2003; Saye & Social Studies Inquiry Research Collaborative (SSIRC), 2013; Wooley, 2017). Naast angst voor mogelijke emotionele reacties vanuit de klas (Goldberg, Wagner & Petrović, 2019) wordt soms een sterke druk ervaren vanuit de school of bepaalde gemeenschappen (Misco, 2012). Ook geven docenten aan terughoudend te willen zijn in het bespreken van gevoelige onderwerpen vanwege eigen waarden of opvattingen (Kello, 2016). De gevoeligheid van onderwerpen kan enerzijds voortkomen uit het feit dat een traumatische gebeurtenis centraal staat, waarin een focus ligt op het perspectief van slachtoffers met wie leerlingen een sterke betrokkenheid (kunnen) voelen (Sheppard, 2010). Een goed voorbeeld is de geschiedenis van de Trans-Atlantische Slavenhandel en Slavernij, waarbij leerlingen zich emotioneel kunnen inleven in het perspectief van slaafgemaakte Afrikanen. Anderzijds kunnen gevoeligheden zich voordoen wanneer leerlingen

of docenten een onderwerp beschouwen als een bedreiging voor het imago van de groep waarmee zij zich sterk identificeren (Goldberg, 2017). Denk bijvoorbeeld aan mensen die duidelijk partij kiezen in het Israëlijsch-Palestijns conflict, omdat zij zich vanuit hun religieuze of etnische achtergrond sterk betrokken voelen bij de Joodse of de Palestijnse bevolking. Docenten verwijzen in hun verklaring voor de gevoeligheid van bepaalde onderwerpen bij leerlingen dan ook regelmatig naar de sociale of religieuze groep waartoe zij de leerlingen rekenen (Savenije & Goldberg, 2019).

Vakdidactische inzichten

Het bestaande trainingsaanbod voor het lesgeven over gevoelige onderwerpen betreft vooral generieke gesprekstechnieken, zoals *peer mediation*, waarin het voeren van een constructieve dialoog en het aansluiten op de belevingswereld van leerlingen centraal staan (o.a. SLO & Diversion, 2016). Dergelijke methodieken relateren aan inzichten uit onderzoek naar burgerschapsonderwijs dat aanbevelingen doet voor hoe docenten discussies over gevoelige onderwerpen beter kunnen voorbereiden en begeleiden (Hess, 2009).

Onderzoek laat zien dat het voor lesgeven over gevoelige onderwerpen essentieel is om leerlingen kennis te laten maken met het gegeven dat individuen

verschillende perspectieven kunnen hebben op een bepaald onderwerp door religieuze overtuigingen, culturele verschillen en morele standpunten (Oulton et al, 2004). Vakdidactisch onderzoek naar geschiedenisonderwijs biedt veel aanknopingspunten voor een dergelijke op multiperspectiviteit gerichte aanpak (o.a. Wansink, et al., 2018). Door het analyseren van motieven en achtergronden van mensen uit het verleden, leren leerlingen vanuit meer perspectieven naar een gebeurtenis te kijken en zich te verplaatsen in een ander perspectief dan het eigen. Daarbij dienen zij rekening te houden met de specifieke historische context waarbinnen deze historische figuren handelden. Bovendien worden leerlingen uitgedaagd om te onderzoeken hoe perspectieven gevormd worden door de normen en waarden die iemand heeft en tot welke groep (sociaal, cultureel, religieus, etc.) iemand zich rekent (o.a. Van Drie & Van Boxtel, 2008; Barton & McCully, 2012; Seixas & Morton, 2013; Goldberg, 2014).

Onderzoek in de context van museumeducatie heeft laten zien dat tastbare en concrete objecten in musea leerlingen op verschillende manieren kunnen helpen bij het ontwikkelen van historische denkvaardigheden. Dergelijk cultureel erfgoed kan bijvoorbeeld helpen in het stimuleren van historisch inlevingsvermogen (Savenije & De Bruijn, 2017; Savenije, Van Boxtel & Grever, 2014), het leren analyseren van bronnen (Marcus & Levine, 2011) en het

begrijpen van de aard van het vak geschiedenis (Seixas & Clark, 2004). Van belang daarbij zijn de verschillende emoties die objecten, en de verhalen achter de objecten, kunnen oproepen. Een object kan de relatie tussen verleden, heden en toekomst op een tastbare manier zichtbaar maken en laten zien dat mensen (nu en in het verleden) verschillende opvattingen kunnen hebben over de betekenis ervan. Om dit inzicht te ontwikkelen, kun je leerlingen bijvoorbeeld laten zien waarom een object wordt en werd tentoongesteld en hen daarover laten oordelen (zie bijvoorbeeld Gosselin, 2011). Op die manier kunnen leerlingen op een relatief toegankelijke en veilige manier notie krijgen van hun eigen perspectief op een bepaald historisch onderwerp en van dat van anderen (in het verleden). Daarmee is het een waardevolle aanvulling op de abstracte en tekstuele informatie die in geschiedenislessen wordt besproken. Cruciaal hierbij zijn de vragen die (museum)docenten en educatieve medewerkers aan de objecten stellen. Goede vragen kunnen leerlingen stimuleren om het object vanuit meerdere perspectieven te onderzoeken en verschillende vaardigheden van historisch denken aanspreken (Seixas & Morton, 2013; Logtenberg, 2012; Savenije & De Bruijn, 2017; Logtenberg, Storck & Wansink, 2019).

Vraagstelling

Bovenstaande inzichten zijn verwerkt in een vakdidactische training. Centraal uitgangspunt is het museumobject als tastbare basis voor het oefenen met multiperspectiviteit bij het bespreken van gevoelige onderwerpen. Daarbij wordt gebruik gemaakt van diverse perspectieven op een object vanuit drie verschillende tijden: historische tijd, historiografische tijd en huidige tijd. De historische tijd betreft vaak de periode waarin het object gemaakt of gebruikt is. De historiografische tijd beslaat alles tussen dat moment en het heden. Omdat het hier dus gaat om een lang tijdvak, zal een beredeneerde keuze moeten worden gemaakt in welke periode de meest interessante nieuwe perspectieven op het object ontstonden. De huidige tijd beslaat de contemporaine periode waarin mensen die in het heden leven zich verhouden tot het object (Wansink et al, 2018). Op deze manier besteedt de training expliciet aandacht aan het stellen van historische vragen die duidelijk maken dat de gevoeligheid van een onderwerp kan veranderen door de tijd heen.

De training is zo opgezet dat docenten eerst zelf het lesmateriaal (als deelnemer) ervaren, er vervolgens op terugblikken en ermee oefenen, en tenslotte de principes vertalen naar een eigen lesaanpak. Er is op deze manier gewerkt omdat onderzoek naar professionele ontwikkeling van docenten uitwijst dat het activerend werken met voorbeelden door

middel van voordoen van nieuw lesmateriaal, effectiever lijkt te zijn dan het alleen aanbieden van lesmateriaal (zie voor een overzicht: Darling-Hammond et al., 2017).

Vraagstelling

Wat is de opbrengst van een vakdidactische docententraining gericht op multiperspectiviteit rond een erfgoedobject voor de mate waarin docenten (in opleiding):

- ◆ vertrouwen hebben om les te geven over mogelijk gevoelige onderwerpen;
- ◆ leerlingen in hun lessen aan de hand van vragen rond een concreet object kennis laten maken met meerdere perspectieven op mogelijk gevoelige onderwerpen.

Het vertrouwen in het eigen kunnen (ofwel *self-efficacy*) kan worden gedefinieerd als een individueel ervaren bekwaamheid om invloed uit te oefenen op de omgeving, in weerwil van externe factoren (Bandura, 1997). In deze studie is het gedefinieerd als het vertrouwen om les te geven over moeilijke onderwerpen. Vergeleken met wat docenten zelf zeggen te *doen* in hun lessen, geeft het vertrouwen in hun eigen kunnen een betrouwbaarder beeld van hun werkelijke aanpak in de les. Wanneer een docent bijvoorbeeld vertrouwen heeft in het eigen bekwaamheid om in een klasgesprek leerlingen naar elkaar te laten luisteren, is dit een relatief betrouwbare indicatie van of de docent dit in de eigen

praktijk ook werkelijk doet (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Onderzoeksdesign en instrumenten

Deelnemers

De deelnemende docenten waren 29 tweedegraads docenten geschiedenis in opleiding en drie eerstegraads geschiedenisdocenten Ewald (33, 10 jaar leservaring, kleinstedelijke context), Nienke (41, 18 jaar leservaring, grootstedelijke context) en Roeland (29, 8 jaar leservaring, Randstedelijke context) werkzaam in het vmbo. De training was voor beide docentengroepen gelijk, maar werd gegeven op aparte bijeenkomsten.

De training

Als input voor de training werd tijdens een bijeenkomst van vakdidactici, museum-educatoren, en de drie bovengenoemde eerstegraads docenten aan de hand van gestructureerde formulieren individueel geïnventariseerd en gezamenlijk besproken welke problemen zij in de praktijk ervaren in de omgang met gevoelige onderwerpen. Hierbij werd specifiek gekeken naar het perspectief van de leerling en de docent, en naar de context van het vmbo, het museum en de lerarenopleiding. Daarnaast werd besproken welke mogelijke oplossingen eenieder voor de gesignaleerde problemen ziet. Uit deze bijeenkomst kwam onder andere naar voren dat

(museum)docenten niet altijd goed bekend zijn met perspectieven van leerlingen of overvallen worden door een bepaald standpunt. Net als in de hiervoor beschreven studies gaven de docenten daarbij aan dat deze meningen vaak al gevormd en geïnternaliseerd zijn op basis van bronnen en kennis van buiten de school, waar zij onbekend mee zijn. Daarnaast werd tijdens de bijeenkomst de vraag opgeworpen hoe je als docent afstand kunt houden tot het onderwerp en recht kunt blijven doen aan de verschillende perspectieven van leerlingen zonder hen in een bepaald moreel kader te dwingen.

De training werd ontwikkeld binnen de context van een museum. Om de transfer naar andere contexten en musea mogelijk te maken zijn de ontwerpprincipes benoemd die de kern van de training vormen:

- ◆ start vanuit een overkoepelende hoofdvraag rond een concreet (erfgoed)object;
- ◆ verken door het (laten) stellen van historische vragen:
 - meerdere perspectieven op het object door de tijd heen (historische tijd, historiografische tijd, huidige tijd) en
 - de dynamiek van de gevoeligheid van het object door de tijd heen.

Door te focussen op één object vanuit een centrale vraag wordt de gevoeligheid van het onderwerp direct zichtbaar en tastbaar, zodat mogelijke spanningen niet onverwachts optreden. Het tweede principe is gericht op het creëren of behouden van enige afstand tot het gevoelige onderwerp door dit te historiseren. Tegelijkertijd zorgt de expliciete aandacht voor multiperspectiviteit ervoor dat de verschillende perspectieven die mensen op een onderwerp kunnen hebben niet uit de weg worden gegaan. Het werken met concrete (erfgoed)objecten is in een museum eenvoudiger te realiseren. In een klaslokaal zal vaak met afbeeldingen moeten worden gewerkt of met indirecte representaties van (materiële) cultuur die niet altijd fysiek in de klas aanwezig kunnen zijn. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de training wel in een museum te geven om docenten de meerwaarde van het werken met concrete objecten en een museum-educator te laten ervaren.

De training, gegeven door een vakdidacticus en een educatief medewerker van het museum, begint met een casus over de keuze om een uitgekapt mummiejongetje niet meer tentoon te stellen in het museum. Overigens werd hier gewerkt met een afbeelding van het object. Deze casus raakt aan een ethisch vraagstuk over de omgang met menselijke resten in drie verschillende tijden (Oudheid, negentiende eeuw en nu) vanuit de overkoepelende vraag: 'hoe gaan we om met menselijk

resten?' Overeenkomsten en verschillen in hoe er door de tijd heen werd nagedacht over deze kwestie komen aan bod aan de hand van de vragen waarom en hoe het jongetje in het Egyptische verleden gemummificeerd is (historische tijd), waarom de mummie in de 19^e eeuw door een Nederlands museum aangeschaft is (historiografische tijd) en waarom het museum er recent voor heeft gekozen het mummiejongetje niet meer te tonen (huidige tijd).

Tijdens de training worden aan de hand van deze casus de ontwerpprincipes uitgelegd en besproken en krijgen docenten de gelegenheid om met de principes te oefenen door deze op een ander object in het museum toe te passen. Deze museumcontext maakt op tastbare wijze de dilemma's en complexiteit achter objecten inzichtelijk. Als afsluiting krijgen docenten de opdracht om aan de hand van de ontwerpprincipes een les over een gevoelig onderwerp te ontwerpen en uit te voeren.

De training is een eerste keer gegeven aan de drie ervaren docenten en daarna herhaald met de 29 docenten in opleiding.

Instrumenten en analyse

In een monitorend onderzoek zijn de opbrengsten van de vakdidactische training geëvalueerd. De ervaring met het lesgeven over gevoelige onderwerpen is gemeten in een voormeting onder alle deelnemende docenten met een vragenlijst,

ontwikkeld in een internationaal onderzoek naar deze thematiek (Goldberg et al., 2019). De vragenlijst inventariseert onderwerpen die door de respondenten als gevoelig worden ervaren, waarom dit het geval is en welke methoden ze gebruiken bij het lesgeven over deze onderwerpen. Het vertrouwen van docenten in het eigen kunnen met betrekking tot het lesgeven over gevoelige onderwerpen is in dezelfde voormeting gemeten met een gevalideerde vragenlijst (Zee et al, 2016). Er is gevraagd naar de mate waarin stellingen van toepassing zijn bij het lesgeven over gevoelige onderwerpen, zoals: hoe goed lukt het u om storend gedrag in de klas te beperken? Deze vragen zijn aangevuld met items uit een vragenlijst die specifiek gericht is op het betrekken van leerlingen van verschillende achtergronden (Siwatu, 2007). Vaak speelt bij gevoelige onderwerpen de achtergrond van leerlingen een rol in hoe ze het onderwerp ervaren. De vragenlijst bestaat uit 20 items ($\alpha = 0.86$) met een 7-puntsschaal (helemaal niet- helemaal wel). Een voorbeeldvraag hiervan is: In hoeverre bent u in staat om een leer-gemeenschap te creëren wanneer de klas bestaat uit leerlingen van diverse achtergronden? Deze vragenlijst is herhaald in de nameting na de training. In de name-ting werden de ervaringen tijdens de train-ing ook geïnventariseerd met enkele open vragen ('De training heeft me wel/geen handvatten geboden om gevoelige onderwerpen te behandelen,

omdat...', 'Wat ik uit deze training kan ge-bruiken voor het bespreken van gevoelige onderwerpen is...'). De antwoorden op deze vragen zijn bij de analyse geordend aan de hand van de doelen van de train-ing.

De drie ervaren docenten hebben op basis van de training een les gegeven over een gevoelig onderwerp in één van hun klassen, die door twee onderzoekers is gefilmd en geobserveerd met behulp van een observatie-instrument. De docen-ten zijn vrij gelaten in hun keuze voor een gevoelig onderwerp en wat ze met de aan-geboden training zouden doen. In de ob-servatie is gekeken naar de mate waarin de docenten in hun lessen leerlingen aan de hand van vragen rond een concreet ob-ject leren vanuit meerdere perspectieven naar gevoelige onderwerpen te kijken. Het observatieschema is gebaseerd op een in-strument van Gestsdóttir (2018) (bijlage 1) voor het analyseren van aanzetten tot historisch denken en redeneren in de in-structie van docenten. Deze items zijn toegespitst op de specifieke kenmerken van de training op basis van het gebruikte theoretisch model van multiperspectiviteit (Wansink, et al., 2018) en een studie naar het gebruik van cultureel erfgoed ter be-vordering van historisch redeneren (Ba-ron, 2010). De analyse richt zich op de volgende kenmerken in de les:

1. de les is opgebouwd rond een (erf-goed)object

2. er is een expliciete centrale vraag
3. er komen verschillende perspectieven in verleden, heden en in de historiografie aan de orde
4. er wordt gebruik gemaakt van historische bronnen
5. er is sprake van interactie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling.

In de weergave van de resultaten geven we een gedetailleerde beschrijving van de casussen, zodat deze ook kunnen dienen als concrete praktijkvoorbeelden van het werken met de bovengenoemde leskenmerken.

Resultaten

Ervaren gevoeligheid

De 29 tweedegraads docenten in opleiding geven voorafgaand aan de training aan dat ze onderwerpen als slavernij/kolonisatie (16), Holocaust/WOII (13), en verder terrorisme, religie, islam, kruistochten, vluchtelingen en immigratie als gevoelig ervaren. In antwoord op de vraag waarom ze het onderwerp als gevoelig ervaren, antwoordt een groot deel van de respondenten dat het maatschappelijk controversieel is. Sommigen van hen geven bovendien aan dat ze bang waren om iemand te kwetsen. Ook de zorg dat de discussie met leerlingen te emotioneel zou kunnen worden, speelt bij een groot deel van deze groep een rol. De

respondenten zijn verdeeld over de vraag of de gevoeligheid voortkwam uit het politieke of religieuze karakter van het onderwerp. Opvallend is verder dat de docenten die aangeven een onderwerp gevoelig te vinden omdat zij er onvoldoende kennis over menen te hebben, daarbij vooral verwijzen naar kwesties uit de actualiteit. Bij de open vraag naar voor wie het onderwerp gevoelig zou zijn, wordt in het overgrote deel verwezen naar de culturele of religieuze achtergrond van de leerlingen (migrant, Nederlands, Surinaams, Marokkaans, moslim, christen). Verschillende docenten geven echter juist ook aan dat een bepaald onderwerp voor iedereen gevoelig is.

Ook de drie ervaren eerstegraads docenten hebben vóór de training aangegeven wat ze als gevoelig ervaren, wat hun huidige aanpak is en wat ze doorgaans vermijden in de les. Docent Ewald, die lesgeeft in een kleinstedelijke context, verwijst vooral naar godsdienstige onderwerpen (vanwege de christelijk achtergrond van de ouders van veel leerlingen) en migratie (vanwege de politieke voorkeuren van leerlingen). Hij probeert leerlingen te wijzen op de schoonheid van deze verschillen en een veilige sfeer in de klas te creëren (wat niet altijd lukt). Onderwerpen rond de evolutietheorie heeft hij wel eens vermeden vanwege ongemak over de opinie van ouders en omdat hij niet zeker wist of hij zelf neutraal zou kunnen blijven.

Roeland, die lesgeeft in de Randstad, wijst vooral op onderwerpen met een emotionele lading waardoor hij voor zijn gevoel niet voldoende aan leren toekwam in de les. Hij probeert daarbij veel vragen te stellen en niet te oordelen en geeft aan geen onderwerpen uit de weg te gaan.

Nienke, die lesgeeft in een grootstedelijke context, geeft aan dat Palestina, slavernij en de multiculturele samenleving bij haar leerlingen gevoelig zijn. De leerlingen kunnen dan boos zijn en te veel bij hun eigen emoties blijven. Hierop reageert ze door terug te gaan naar een rustige basis en daarna het gesprek te voeren om de kwestie verder te onderzoeken. Op het moment van de voormeting is de 'toestand in Turkije' (het diplomatieke conflict tussen Nederland en Turkije in 2017) voor haar een gevoelig punt, omdat dit mogelijk zeer gevoelig ligt bij een deel van haar leerlingen en hun ouders.

Opbrengsten training

Wat betreft het vertrouwen om les te geven over gevoelige onderwerpen van de tweedegraads docenten in opleiding is er een kleine stijging op de gemiddelde score van de vragenlijst (M voormeting (N=29)= 4.98; SD = .50); M nameting (N=16) = 5.25; SD = .50). Bij de ervaren eerstegraads docenten hebben twee van de drie docenten iets meer vertrouwen gekregen (zie tabel 1). Deze stijging komt onder meer voort uit het feit dat beide docenten zich duidelijk hoger inschatten op

items die betrekking hebben op het omgaan met culturele diversiteit in de klas. Onduidelijk is of de training hieraan heeft bijgedragen, maar de aandacht voor het verkennen van meerdere perspectieven op een concreet object biedt wel handvatten om hiermee om te gaan. Bij de derde docent is het vertrouwen iets minder geworden. Die daling komt vooral voort uit een lagere inschatting van het vertrouwen bij items die gaan over het kunnen motiveren van leerlingen.

De tweedegraads docenten in opleiding benoemen na de training het principe van het bespreken van meerdere perspectieven door de tijd heen als een bruikbaar inzicht voor hun lessen. Sommigen geven aan dat ze zich beter bewust zijn geworden van de gevoeligheden rond een onderwerp. De training zou hen bovendien hebben geholpen in het uitbouwen van hun didactisch repertoire. Het inzicht om meer ruimte te geven aan meningen van leerlingen door deze op een veilige en respectvolle manier te bespreken en het idee om dit te doen aan de hand van een concreet (erfgoed)object en betekenisvolle vragen, wordt als bruikbaar gezien en leidt tot voornemens om in de les meerdere perspectieven aan bod te laten komen.

Ook de drie ervaren eerstegraadsdocenten waren positief over de handvatten die de training hen bood om gevoelige onderwerpen te bespreken: 'Vooral de ogenschijnlijke simpelheid van de geboden

voorbeelden, om te zien wat je met zoiets kleins al kan doen' (Ewald). 'Praktische tips die goed inzetbaar zijn op alle niveaus. Het geeft ook genoeg ruimte om er een eigen invulling aan te geven die past bij de groep' (Nienke). 'Door zelf een les te ervaren aan de hand van de "ontwikkelde" mummie [heb ik] meer (zelf)inzicht [gekregen]. De PowerPoint-slides geven een kader voor een lesontwerp en type vragen die de diepgang in de les kunnen stimuleren' (Roeland).

Tabel 1. Gemiddelde scores op vertrouwen om les te geven over gevoelige onderwerpen voor en na de training (schaal 1-7)

	Voor	Na
Ewald	4.25	4.60
Nienke	6.35	6.15
Roeland	4.85	5.15

Lesobservaties

Aan de hand van vijf hoofdcriteria (zie paragraaf *Instrumenten en analyse*) zijn de lessen geobserveerd. Na iedere les is er kort gereflecteerd door de docent en er is in een bijeenkomst met de drie docenten teruggeblikt op de lessen.

Docent Ewald heeft als erfgoedobject de 'Muur van Mussert' centraal gesteld in zijn eerste klas vmbo (23 leerlingen). Deze muur, tezamen met de vergaderplaats die ervoor lag, is het enige overblijfsel van een complex dat gedurende de jaren 1930 en 1940 door de Nationaalsocialistische

Beweging (NSB) werd gebruikt voor grote partijbijeenkomsten. Toen een stichting in 2015 een verzoek indiende om de muur monumentale status te geven, ontstond er een fel debat over de vraag of dit restant van een beladen geschiedenis behouden zou moeten blijven of niet.

In de les staat dan ook de vraag centraal of de muur van Mussert moet worden afgebroken (criteria 1 en 2). Aan de hand van een werkblad en klassikale instructie krijgen leerlingen steeds meer perspectieven op deze vraag aangeboden. Hierbij komen de drie verschillende tijdslagen aan bod (criterium 3). Allereerst komt de bouw van de muur en het gebruik ervan tijdens de Tweede Wereldoorlog aan de orde, waarmee er aandacht is voor de historische tijd (bouw van de muur). In een opdracht wordt vervolgens besproken hoe de muur na de oorlog voor andere activiteiten werd gebruikt en in feite werd 'vergeten' (historiografische tijd). De meeste aandacht gaat echter uit naar de huidige tijd, met een discussie over de vraag of de muur nu moet worden afgebroken of monumentale status zou moeten krijgen. Als bronnen worden vooral contemporaine opvattingen over de muur gebruikt (criterium 4). Leerlingen werken aan een werkblad en er is vooral interactie tussen individuele leerlingen en de docent, maar minder tussen leerlingen onderling (criterium 5).

Opvallend is dat geen van de leerlingen het onderwerp aan het begin van de

les gevoelig lijkt te vinden. Aan het begin van de les vinden leerlingen vooral dat de muur weg kan omwille van pragmatische redenen (ruimte voor de camping die na de oorlog op het terrein van de Muur van Mussert werd aangelegd). Aan het eind van de les zien sommige leerlingen de gevoeligheid van de kwestie meer in. De docent heeft duidelijk de ontwerpprincipes van de training toegepast en laat zijn leerlingen op die manier kennismaken met verschillende perspectieven op een gevoelig onderwerp. De vraag is of de enigszins onverschillige reactie van leerlingen een gevolg is van deze aanpak, en deze dus de bespreekbaarheid van het onderwerp heeft bevorderd, of dat de leerlingen überhaupt geen scherpe opvattingen hierover hadden.

Na afloop van de les gaf de docent wel aan interactie tussen leerlingen onderling te missen. Hoewel het volgens hem goed werkte om steeds bij één object te blijven, had dat aspect in zijn optiek wat meer gestimuleerd kunnen worden.

Docent Roeland gaf zijn les in een tweede klas vmbo rond de Zwarte Pietdiscussie die op dat moment in de actualiteit speelde. De les begint met een discussie over dit actuele debat, waarbij de meeste leerlingen het standpunt hebben dat Zwarte Piet geen racisme is. Hierbij is er geen sprake van een concreet object of centrale vraag (criterium 1 en 2). Daarna krijgen de leerlingen de opdracht om

bronnen (afbeeldingen van Zwarte Piet) uit verschillende periodes tussen 1880 en het heden te bestuderen (criterium 3 en 4). De bedoeling hiervan is om de opvattingen van leerlingen te nuanceren. In de nabespreking worden de bronnen besproken. In de les is er veel interactie tussen leerlingen, doordat de docent vragen en antwoorden doorspeelt en open vragen stelt (criterium 5).

Na afloop van de les geeft de docent aan dat hij niet had verwacht dat leerlingen allemaal voor het behouden van Zwarte Piet waren. Waar bij de vorige casus de leerlingen dus de gevoeligheid van het onderwerp in eerste instantie niet lijken in te zien, komt de gevoeligheid in deze les minder aan de oppervlakte, omdat de leerlingen allemaal aangeven hetzelfde standpunt te hebben. Die gevoeligheid komt later in de les wel op, wanneer een leerling emotioneel reageert op het moment dat zij op internet een opmerking van iemand leest die aangeeft dat Pieten maar voor Polen moeten worden vervangen. De docent geeft na afloop dan ook aan dat de les eigenlijk een follow-up nodig heeft om daarover verder te praten.

In deze les past de docent de ontwerpprincipes van de training dus maar beperkt toe. Er is duidelijk aandacht voor interpretaties die door de tijd heen veranderen aan de hand van verschillende bronnen, maar er wordt geen gebruik gemaakt van een object en een centrale vraag. Ook wordt het uitgangspunt van meerdere

perspectieven in drie tijdslagen niet in zijn volledigheid toegepast. Mogelijk had een toepassing van deze principes de gevoeligheden over het onderwerp eerder in de klas zichtbaar gemaakt. In de nabespreking gaf Roeland als verklaring voor het starten van de les met een hedendaagse discussie dat hij wilde weten wat er in de hoofden van zijn leerlingen precies omging.

Docent Nienke heeft in haar tweede klas vmbo ook gekozen voor het onderwerp van Zwarte Piet, mede op verzoek van enkele van haar leerlingen. Ze begint de les met het inventariseren van de reacties bij een actuele foto van Zwarte Piet; leerlingen mogen hun associaties en vragen bij de foto onder woorden brengen. Er is dus wel een centraal object, namelijk een foto (criterium 1) maar nog geen centrale vraag (criterium 2). In de bespreking die volgt, laat de docent alle leerlingen aan het woord. Daarna gaan leerlingen aan de slag met de vraag of Zwarte Piet bij deze tijd hoort (criterium 2). Om die vraag te beantwoorden, krijgen ze een tekst waarin de vermoedelijke oorsprong van Zwarte Piet staat beschreven. Daarnaast mogen zij ook zelf informatie opzoeken op internet. Daarmee is er aandacht voor één perspectief uit het verleden op basis van een historische bron (deels criterium 3 en criterium 4). In een afsluitend debat worden leerlingen verdeeld in groepjes die vóór of tegen Zwarte Piet zijn als

onderdeel van het Sinterklaasfeest. De docent zorgt ervoor dat leerlingen hun argumenten onder woorden brengen (criterium 5). De leerlingen houden zich niet altijd aan hun rol als voor- of tegenstander, maar doen hun best om hun argumenten onder woorden te brengen en reageren op elkaar.

In deze les heeft de docent diverse ontwerpprincipes van de training toegepast, maar komen verschillende perspectieven in verleden, heden en in de historiografie beperkt aan de orde. Hierdoor staat eigenlijk hoofdzakelijk het hedendaagse actuele debat centraal. Het gebruik van een historische bron zorgt er wel voor dat leerlingen in de discussie ook argumenten inbrachten die getuigden van enig inzicht in de dynamiek van perspectieven door de tijd heen. Het feit dat voor- en tegenstanders in de discussie zich niet altijd hielden aan hun toegewezen standpunt laat zien dat er meer visies op het onderwerp in de klas aanwezig waren dan de eerste inventarisatie van associaties deed voorkomen. Meer aandacht voor verschillende perspectieven in de drie tijdslagen had er wellicht voor kunnen zorgen dat deze visies eerder aan de oppervlakte waren gekomen en bediscussieerd hadden kunnen worden.

Na afloop gaf de docent zelf aan zeer tevreden te zijn over de input van de leerlingen, juist doordat ze daar in het begin veel ruimte voor had gegeven.

In de nabespreking wordt als opvallend kenmerk van de lessen geconstateerd dat de leerlingen de besproken onderwerpen over het algemeen niet zo gevoelig vinden. De docenten geven aan dat leerlingen niet altijd de gevoeligheid van een bepaald onderwerp lijken te zien en constateren dat ze soms erg bij hun opvatting blijven, hoewel ze wel meer begrip voor andere perspectieven krijgen. Roeland neemt zich, mede hierom, voor om in het vervolg meer aandacht te besteden aan de gevoelens en beleving van de leerlingen en om de hedendaagse context wat meer los te laten. Nienke koppelt dit specifiek aan het gebruik van een object, dat zij een bruikbaar inzicht van de training vond. Het lijkt haar waardevol om leerlingen in eerste instantie te vragen welk gevoel dit object bij hen oproept.

De docenten geven achteraf aan moeite te hebben gehad om de historiografische tijd voor hun specifieke onderwerp concreet te maken. Deels heeft dit te maken met problemen in het bepalen welke tijd tussen de historische en de huidige tijd het meest interessant is als historiografisch perspectief. Daarnaast geven docenten aan dat ze bang waren dat het te omvangrijk zou worden voor leerlingen. Ewald benoemt daarbij specifiek het gevaar van het aanbieden van te veel bronnen, omdat je aan zoveel mogelijk perspectieven recht wilt doen.

Conclusie en discussie

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat lesgeven over gevoelige onderwerpen en met meerdere perspectieven een uitdaging is en blijft. Er bestaan diverse trainingen en interventies, maar er is nog weinig bekend over hoe dit in de klas doorwerkt en of voor geschiedenisdocenten een vak-eigen benadering kan helpen bij het proactief omgaan met gevoelige kwesties in de klas. In dit onderzoek is geprobeerd om in samenwerking met musea en docenten in een vakdidactische training houvast te bieden in het bespreekbaar maken van gevoelige kwesties. De focus lag daarin op het verkennen van meerdere perspectieven (van leerlingen en door de tijd heen) aan de hand van een (erfgoed)object dat deze verschillende en veranderende gezichtspunten op een concrete manier zichtbaar kan maken. In een kleinschalig monitorend onderzoek hebben we deze training geëvalueerd met de vraag of docenten (in opleiding) vertrouwen hebben om les te geven over mogelijk gevoelige onderwerpen. Ook hebben we geobserveerd of de docenten in hun lessen de ontwerpprincipes van de training toepassen.

Vertrouwen om les te geven over gevoelige onderwerpen

Docenten geven aan dat de training hen inzicht en praktische handvatten geeft om gevoelige onderwerpen te bespreken en

ze geven aan dat ze meer vertrouwen hebben om les te geven over gevoelige onderwerpen. Zij wijzen daarbij vooral op het uitgangspunt om meerdere perspectieven door de tijd heen te laten zien en hoe een klein object daarvoor een krachtig middel kan zijn. Daarnaast lijkt de aanpak om deelnemers de ontwerpprincipes eerst zelf te laten ervaren te leiden tot een groter (zelf)bewustzijn van de gevoeligheden rond historische onderwerpen.

De training in de lespraktijk

In de geobserveerde lespraktijk van de drie ervaren eerstegraadsdocenten zien we de principes die zijn gedemonstreerd in de training deels terugkomen. Opvallend is dat slechts één docent een concreet object gebruikt en de andere twee docenten meer verwijzen naar een traditie (aan de hand van verschillende afbeeldingen). De lessen verschillen ook in het gebruik van een centrale vraag: soms is deze niet aanwezig en soms wordt deze pas later in de les gesteld. Wat betreft de meerdere perspectieven door de tijd heen hebben alle docenten verschillende tijden in de les aan de orde gesteld (aan de hand van bronnen), maar meerdere perspectieven in de historische tijd en met name ook de historiografische tijd komen veel minder aan bod. Juist doordat er veel ruimte is voor input van en interactie tussen leerlingen, ligt het accent hoofdzakelijk op de huidige tijd. De observaties laten zien dat veel ruimte voor de inbreng van leerlingen

ook kan betekenen dat er weinig diversiteit aan perspectieven is in de les. Mogelijk had een focus van de discussie op een specifiek object aan de hand van een centrale vraag, conform de ontwerpprincipes van de training, geholpen om aan meer perspectieven recht te doen, omdat die rond een concreet voorwerp vaak duidelijk naar voor komen. Het principe van perspectieven toevoegen uit de historiografische tijd blijkt het moeilijkst toe te passen in eigen lessen. In de training werd dit echter wel als een waardevolle toevoeging gezien, omdat het juist de dichotomie (verleden/heden; wel/niet gevoelig) uit een discussie kan halen en kan tonen hoe de gevoeligheid van een onderwerp door de tijd heen telkens anders wordt ervaren. De docenten gaven aan meer te willen oefenen en meer lessen te willen geven vanuit deze principes om ze meer eigen te kunnen maken. Ook het toevoegen van meer concrete, uitgewerkte voorbeelden in de training zou kunnen helpen om een beter beeld te krijgen van wat verstaan wordt onder perspectieven uit de historiografische tijd. Als laatste speelt kennis een grote rol en vergt het onderzoeksvaardigheden om te bepalen welk object een interessant uitgangspunt is bij een bepaald gevoelig onderwerp en welke periode interessant is als historiografische tijd. De expertise van musea is hierbij van grote waarde, ook omdat zij vaak het verhaal achter een object (beter) kennen.

Kansen en belemmeringen

De uitkomsten van deze kleinschalige casestudy lijken overeen te komen met resultaten van eerder onderzoek. Docenten hebben soms weinig vertrouwen in hun eigen kennis bij het bespreken van gevoelige onderwerpen; maar docenten gaan niet altijd de gevoelige onderwerpen uit de weg. (Kleijwegt, 2016; Savenije & Goldberg, 2019). Daarnaast geeft deze studie een richting aan voor verder onderzoek naar implementatie van vakdidactische benaderingen in de praktijk.

De samenwerking tussen museum-educatoren, vakdidactici en geschiedenisdocenten lijkt veelbelovend, zeker als het gaat om gevoelige onderwerpen en het gebruik van concrete objecten daarbij. Geschiedenisdocenten en museumdocenten zouden veel meer gebruik kunnen maken van tastbare erfgoedobjecten om abstracte en lastige thema's bespreekbaar te maken. Een concreet object biedt de mogelijkheid om bij iedere leerling een reactie op te roepen en verschillen tussen leerlingen zichtbaar en bespreekbaar te maken (Savenije, Van Boxtel & Grever, 2014). Als een docent zich beperkt door inhoudelijke en concrete keuzes komt er bovendien meer ruimte voor historisch redeneren van leerlingen. Verder lijkt een relatief korte en eenvoudige vakdidactische training docenten houvast te bieden en te stimuleren tot het geven van lessen aan de

hand van meerdere perspectieven in hun onderwijspraktijk in het vmbo.

Dit zijn voorzichtige conclusies omdat het een kleinschalig onderzoek betreft en het niet met zekerheid te zeggen is of de lessen die zijn gegeven een direct gevolg zijn van de training. Het is niet bekend of deze docenten de aanpak vaker toepassen in hun praktijk en of deze training houvast biedt wanneer ze lesgeven over een onderwerp dat ze in eerste instantie niet als gevoelig beschouwen, maar dit wel blijkt te zijn. In dat geval moeten ze minder voorbereid reageren op hevige emoties in de klas. Verder onderzoek zou moeten uitwijzen of deze aanpak (waarbij de docent zelf het initiatief neemt om een potentieel gevoelige kwestie aan de orde te stellen) ook handvatten biedt voor momenten in de les dat docenten/leerlingen worden overvallen door gevoelige onderwerpen.

De ontwerpprincipes van de training kunnen worden uitgebouwd naar een krachtige hybride aanpak die in verschillende (onderwijs)contexten te gebruiken is, zowel in musea, als op locatie en in de klas. Voorbeelden van andere contexten kunnen ook worden gezocht in het samenwerken met andere schoolvakken. Tastbare en minder tastbare objecten rond gevoelige kwesties kunnen bijvoorbeeld vanuit meerdere vak-perspectieven worden bekeken (Janssen, Hulshof & Van Veen, 2018). Denk bijvoorbeeld aan een vakoverstijgende benadering rond de

omgang met de dood en homoseksualiteit vanuit een biologisch en historisch perspectief of het bestuderen van opvattingen over de rol van de vrouw vanuit de vakken klassieke talen, maatschappijleer en geschiedenis. Daarnaast is het interessant om met leerlingen te onderzoeken hoe dezelfde informatie of feiten soms gebruikt worden als argument voor totaal tegengestelde perspectieven. Deze brede aanpak helpt leerlingen vaardig te worden in het doorzien van de gevoeligheid van onderwerpen en om zelf een beargumenteerde bijdrage te leveren aan een discussie.

Literatuur

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Baron, C. (2010). *Encouraging Historical Thinking at Historic Sites*. Ongepubliceerde dissertatie, Boston University, Boston, MA.

Barton, K.C. & McCully, A. (2012), Trying to "see things differently": Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40(4), 371-408.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Gestsdóttir, S.M., Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2018). Teaching Historical Thinking and Reasoning: Construction of an Observation Instrument. *British Educational Research Journal*, 44(6), 960- 981.

Goldberg, T. (2014). Looking at their side of the conflict? Effects of single versus multiple perspective history teaching on Jewish and Arab adolescents' attitude to out-group narratives and in-group responsibility. *Intercultural Education*, 25(6), 453-467.

Goldberg, T. (2017). Between trauma and perpetration: Psychoanalytical and social psychological perspectives on difficult histories in the Israeli context. *Theory and Research in Social Education*, 45 (3), 1-29.

Goldberg, T., Wagner, W. & Petrović, N. (2019) From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 7-38, DOI: 10.1080/14681366.2019.1566165.

Gosselin, V. (2011). *Open to interpretation: Mobilizing historical thinking in the museum* (Doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver,

Canada. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2429/39863>

De Graaff, D., Pattipilohy, K., Heidweiller R. & den Otter, M. (2016). Dialoog als burgerschapsinstrument: verkenning van gevoelige burgerschapskwesties in het onderwijs in samenwerking met lerarenopleidingen. *Diversio*.

Hess, D.E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York, NY: Routledge.

Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(1), 35-53.

Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Logtenberg, A. (2012). Questioning the past: student questioning and historical reasoning. Enschede: Ipskamp.

Logtenberg, A., Storck, E., & Wansink, B. (2019). Perspectieven-web Geschiedenis. In: Janssen, F., Hulshof, H. Van Veen, K. (Eds.) *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering*. Leiden; ICLON.

Marcus, AS. & Levine, T.H. (2011): Knight at the Museum: Learning History with Museums, *The Social Studies*, 102(3), 104-109

Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69-84.

Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D.A. (2003). 'Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198.

Oulton, C., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423. doi:10.1080/0950069032000072746

Savenije, G.M. (2016, July 8). Taking the other perspective in sensitive topics. Teachers' beliefs and pupils' responses in class. *Paper presented at "Agents through time. How do people 'make history'? Final conference of COST Action IS1205", July 7-9. Limerick, Ireland.*

Savenije, G.M. & de Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: uniting contextualization and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832-845.

- Savenije, G.M. & Goldberg, T. (2019). Silences in a climate of voicing: Teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture and Society*, 27(1), 39-64. DOI: 10.1080/14681366.2019.1566162
- Savenije, G.M., B. Wansink & Logtenberg, A. (2018). Differentiating sensitive topics in history education. Interaction between epistemology, morality and social identity in teachers' perceptions. *Paper will be presented at AERA 2018, April 13-17. New York, NY.*
- Savenije, G.M., Van Boxtel, C.A.M. & Grever, M. (2014) Learning About Sensitive History: "Heritage" of Slavery as a Resource, *Theory & Research in Social Education*, 42(4), 516-547, DOI: 10.1080/00933104.2014.966877
- Saye, J. & Social Studies Inquiry Research Collaborative (SSIRC) (2013). Authentic pedagogy: Its presence in social studies classrooms and relationship to student performance on state-mandated tests. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 89-132.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson.
- Seixas, P. & Clark, P. (2004). Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2): 146-171. doi:10.1086/380573.
- Sheppard, M.G. (2010). *Difficult histories in an urban classroom*. Dissertatie, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Sijbers, R., Elfering, S., Lubbers, M., Scheepers, P. & Wolbers, M. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas: hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Siwatu, K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teacher and Teaching Education*, 23, 1086-1101.
- SLO & Diversion (2016). *Dialogo als burgerschapsinstrument: Methodiekbeschrijving voor (toekomstige) docenten in het VO en MBO.*
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. doi:10.3102/00346543068002202
- Van Boxtel, C. (2014). Insights from Dutch research on history education: historical

reasoning and a chronological frame of reference. In M. Köster, H. Thünemann, & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 236-262). (Geschichtsunterricht erforschen). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. & Wubbels, T.(2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory and Research in Social Education*, 46(4), 495-527.

Wooley, M. (2017). The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial issues in the history classroom. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 1-16. doi: 10.6018/rei-fop.20.1.284561

Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56. doi: 10.1016/j.jsp.2015.12.003