

- ◆ Sociaalwetenschappelijk redeneren over maatschappelijke problemen: definitie en niveaus
- ◆ De oorlog in Oekraïne bespreken in de klas
- ◆ “Deze bron over Billie Eilish is betrouwbaar, omdat ik fan ben.”
- ◆ Hoe vakoverstijgende begrippen als ‘urbanisatie’ kansen bieden voor samenwerking tussen Mens- en Maatschappijvakken

Inhoud

Inleiding redactie	4
Sociaalwetenschappelijk redeneren over maatschappelijke problemen: definitie en niveaus	8
De oorlog in Oekraïne bespreken in de klas	33
“Deze bron over Billie Eilish is betrouwbaar, omdat ik fan ben.”	54
Hoe vakoverstijgende begrippen als ‘urbanisatie’ kansen bieden voor samenwerking tussen Mens- en Maatschappijvakken	66
Uitgelezen	83
Uitgesproken	85
Uitgeprobeerd	95

Dimensies

Dimensies is een vrij toegankelijk Nederlandstalig tijdschrift over onderzoek naar de didactiek van de mens- en maatschappijvakken. Dimensies is een uitgave van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Hoofredactie

- ◆ Jefta Bego (lerarenopleider maatschappijleer, Fontys Lerarenopleiding Tilburg)
- ◆ Wouter Smets (didacticus mens- en maatschappijvakken, Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen)
- ◆ Hanneke Tuithof (vakdidacticus geschiedenis, Universiteit Utrecht en hoofddocent gammadi-dactiek lectoraat Curriculumvraagstukken funderend onderwijs, Hogeschool Utrecht)
- ◆ Hans Wessels (voormalig vakdidacticus filosofie en lerarenopleider, Universiteit Utrecht en voormalig toetsdeskundige, Cito, Arnhem)

Redactie

- ◆ Mathijs Booden (vakdidacticus aardrijkskunde, Universiteit van Amsterdam)
- ◆ Errol Ertugruloglu (docent Maatschappijleer Wolfert Tweektalig, Rotterdam en onderzoeker, ICLON, Universiteit Leiden)
- ◆ Ingrid Faas (lerarenopleider maatschappijleer, Hogeschool van Amsterdam)
- ◆ Roel Grol (lerarenopleider economie, HAN University of Applied Sciences)
- ◆ Tim Huijgen (vakdidacticus geschiedenis, Rijksuniversiteit Groningen)
- ◆ Karel van Nieuwenhuysse (hoofddocent specifieke lerarenopleiding, faculteit letteren, Katholieke Universiteit Leuven)
- ◆ Sabine Schipper (docent geschiedenis en maatschappijleer, Kalsbeek College, Woerden)
- ◆ Alderik Visser (curriculumontwikkelaar SLO)
- ◆ Tessa de Leur (lerarenopleiding geschiedenis, Hogeschool van Amsterdam)
- ◆ Naïma Lafrarchi (didacticus geschiedenis en levensbeschouwing, lerarenopleider geschiedenis, Universiteit Gent)

Projectleiding

Carla van Boxtel (hoogleraar vakdidactiek, in het bijzonder geschiedenisonderwijs, Universiteit van Amsterdam en coördinerend projectleider Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken)

Vormgeving: Toewan - grafische communicatie, Amsterdam

Website: www.dimensies.nu

Contact: redactie@dimensies.nu

Inleiding redactie

Met enige trots presenteren wij hierbij nummer 5 van Dimensies.

Na het themanummer over Kritisch denken is dit een regulier nummer met vier artikelen. In deze artikelen wordt verslag gedaan van diverse soorten vakdidactische onderzoeken: redeneren over maatschappelijke problemen, omgaan met complexe politieke actualiteiten, vragen stellen bij de doorstroom tussen primair en secundair onderwijs of over de wijze waarop vakoverstijgende begrippen mogelijkheden bieden voor samenwerking tussen onze vakken.

1. Het artikel **Sociaalwetenschappelijk redeneren over maatschappelijke problemen: definitie en niveaus** doet verslag van het onderzoek dat *Thomas Klijnstra* bij het vak maatschappijwetenschappen heeft uitgevoerd. Het beschrijft de onderdelen en niveaus van het redeneren van leerlingen over maatschappelijke problemen. Daarbij wordt sociaalwetenschappelijk redeneren in drie onderdelen gedefinieerd: beschrijven, verklaren en oplossen van problemen. Daarnaast worden vijf redeneeractiviteiten onderscheiden: causale analyse; vergelijken; gebruik van theorieën, modellen en concepten; gebruik van bewijs; gebruik van perspectieven en reflectie daarop. Deze redeneeractiviteiten worden vervolgens in drie redeneerniveaus beschreven, ondersteund door praktische voorbeelden en rubrics voor het redeneren van leerlingen. Docenten en lerarenopleiders kunnen dit gebruiken bij o.a. het monitoren van de vooruitgang van leerlingen op het gebied van redeneren.

2. In het artikel **De oorlog in Oekraïne bespreken in de klas** wordt verslag gedaan van het gebruik van de door TerInfo van Universiteit Utrecht gemaakte lesbrief bij het bespreken van de oorlog in de Oekraïne in het klaslokaal. Om te onderzoeken tegen welke dilemma's docenten aanliepen in het bespreken van deze oorlog en in hoeverre de lesbrief deze dilemma's kon wegnemen hebben de auteurs *Mila Bammens*, *Maxine Herinx*, *Bjorn Wansink*, *Tessa Glas* en *Beatrice de Graaf* een online vragenlijst opgesteld. Uit de antwoorden op de vragenlijst blijkt dat de resultaten vergelijkbaar zijn met eerder beschreven dilemma's van docenten tijdens disruptieve momenten, hoewel er ook nieuwe dilemma's ontstonden.

3. Het artikel **“Deze bron over Billie Eilish is betrouwbaar, omdat ik fan ben.”** doet verslag van een onderzoek naar de doorstroom van lager naar secundair onderwijs binnen het geschiedenisonderwijs in Vlaanderen. De auteurs *Henk Byls, Joost Hansen, Els Vinckx* doen verslag van de meting van de beginsituatie die zij ontwikkelden en uitvoerden voor leerkrachten geschiedenis in opleiding en vakleerkrachten geschiedenis die actief zijn in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Het blijkt dat de beginsituatie van de instromers in geschiedenis heel gevarieerd is en dat bepaalde vaardigheden onvoldoende zijn ontwikkeld om een vak als geschiedenis op een zinvolle manier te volgen. Structuurbegrippen met betrekking tot tijd, werken met de tijdsband of tijdbalk en het beoordelen van bronnen op betrouwbaarheid zijn de voornaamste obstakels.

4. In het artikel **Hoe vakoverstijgende begrippen als ‘urbanisatie’ kansen bieden voor samenwerking tussen Mens- en Maatschappijvakken** doen *Tim van de Heiden en Hanneke Tuithof* verslag van hun onderzoek naar de overeenkomsten tussen de doelen en vakdidactische kennis van bovenbouwdocenten van vier mens- en maatschappijvakken in Nederland: geschiedenis, aardrijkskunde, economie en maatschappijwetenschappen. Op basis van een analyse van de examenprogramma’s is gekozen voor het onderzoeken van de vakdidactische kennis over het begrip ‘urbanisatie’ en wel door middel van het afnemen van een bestaande vragenlijst bij docenten met meer dan tien jaar ervaring. Het blijkt dat de docenten het begrip urbanisatie gebruiken om vakoverstijgende en pedagogische doelen te halen. Maar de antwoorden hebben minder van de specifieke vakdidactische kennis aan het licht gebracht dan de auteurs van tevoren dachten. Daarentegen lijken de docenten van deze vakken wel een gedeelde visie op dit begrip urbanisatie te hebben dat een goede basis kan vormen voor vakoverstijgende projecten.

Naast de artikelen over vakdidactisch onderzoek geven wij ook altijd ruimte aan rubrieken. Na twee jaar heeft de redactie gemeend om de naamgeving van de rubrieken aan te passen, zodat de naam van de rubriek voor de lezer duidelijker verwijst naar de inhoud van de soort bijdragen.

Vanaf dit nummer publiceren we de volgende rubrieken:

1. Uitgelezen (vorige nummers ‘Uitgelicht’)

In deze rubriek wordt verwezen naar zeer recente publicaties over vakdidactisch onderzoek door auteurs in open access peer-reviewed tijdschriften.

2. Uitgesproken (vorige nummers 'Signalement')

In deze rubriek komen onderzoekers of docenten aan het woord over ontwikkeling in het onderwijs die ze zelf in gang hebben gezet of waar ze onderzoek naar hebben gedaan.

3. Uitgeprobeerd (vorige nummers 'Wat een idee').

In deze rubriek wordt aandacht besteed aan vakdidactisch onderzoek in de lespraktijk. Interessante voorbeelden uit die lespraktijk worden uitvoerig beschreven en andere vakken kunnen daardoor tot vernieuwende inzichten komen.

Wat vindt U in de verschillende rubrieken?

In de rubriek **Uitgelezen** verwijst Wouter Smets naar een drietal publicaties. De eerste verwijzing betreft een themanummer van *Historical Encounters* over de wijze waarop de epistemologische opvattingen van leerlingen tijdens de les geschiedenis ontwikkeld kunnen worden. De tweede verwijzing betreft een artikel in *The Journal of Social Studies Research* over de procedurele kennis die leerlingen gebruiken wanneer ze redeneren over de betrouwbaarheid van bronnen. De derde verwijzing betreft een artikel in de *Journal of curriculum Studies* over de plaats van kennis in curricula, waarin een toekomstscenario voor curriculumontwikkelaars wordt geschetst voor de mens- en maatschappijvakken, in het bijzonder het aardrijkskunde-onderwijs.

In de rubriek **Uitgesproken** wordt docent-onderzoeker Saro Lozano Parra geïnterviewd over zijn promotieonderzoek dat ging over democratische vorming en frictie in het voortgezet/ secundair onderwijs: "De taak van het onderwijs zou moeten zijn dat leerlingen leren omgaan met frictie en verschillen. Voordat er een compromis kan worden gesloten en de focus komt op consensus, moeten leerlingen ervaren welk verschil er ten grondslag ligt aan de noodzaak om een oplossing te bereiken. Je moet begrijpen waar het verschil vandaan komt. Dat is wat mij betreft een doelstelling voor democratische vorming en burgerschapsonderwijs en voor mij een kern van burgerschap in een diverse, pluriforme samenleving."

In de rubriek **Uitgeprobeerd** doet Karel van Nieuwenhuyse verslag van een project getiteld Religious Toleration and Peace dat zich concentreerde op historische en actuele voorbeelden van religieuze diversiteit en op hoe samenlevingen door de tijd heen verschillend omgingen met religieuze co-existentie. Via een kritische blik op diverse bronnen

konden ze mediawijs hun initiële perspectief bijstellen. Vanuit de opgedane kennis ontwikkelden ze vervolgens een standpunt, en dachten ze na over een attitude die met dit standpunt samengaat. Dat standpunt uitten ze in een docutube. Het proces van het maken van een docutube wordt uitgebreid beschreven, zodat met name vakdocenten daar gebruik van kunnen maken.

Suggesties voor deze rubrieken zijn van harte welkom en kunnen worden gestuurd naar: redactie@dimensies.nu

Sociaalwetenschappelijk redeneren over maatschappelijke problemen: definitie en niveaus¹

Leerlingen in het voortgezet onderwijs leren in Nederland bij maatschappijwetenschappen redeneren over maatschappelijke problemen. Dat is uiterst relevant, maar ook complex. Deze studie beschrijft de onderdelen en niveaus van het redeneren van leerlingen over maatschappelijke problemen. Deze beschrijving is gebaseerd op a) conceptualisering van sociaalwetenschappelijk redeneren in handboeken sociologie en literatuur over vakdidactisch maatschappijwetenschappelijk onderwijs en b) een analyse van 88 leerlingtaken waarin leerlingen maatschappelijke problemen onderzochten. Deze taken waren afkomstig van 4 en 5 havo- en 5 en 6 vwo-leerlingen maatschappijwetenschappen van acht scholen in Nederland. De redeneerniveaus zijn daarnaast voorgelegd aan focusgroepen. We definiëren het sociaalwetenschappelijk redeneren in drie onderdelen (beschrijven, verklaren en oplossen van problemen) en vijf redeneeractiviteiten: causale analyse; vergelijken; gebruik van theorieën, modellen en concepten; gebruik van bewijs en; gebruik van perspectieven en reflectie daarop. We hebben deze redeneeractiviteiten beschreven in drie redeneerniveaus, ondersteund door praktische voorbeelden en rubrics voor het redeneren van leerlingen. Deze inzichten kunnen docenten en lerarenopleiders gebruiken bij het monitoren van de vooruitgang van leerlingen en het ontwerpen van lesmateriaal en activiteiten die het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen beogen te bevorderen.

Kernwoorden: maatschappijwetenschappen, redeneren, maatschappelijke problemen, rubrics, naïeve redeneerwijzen

Thomas Klijnstra (onderzoeker en vakdidacticus Maatschappijleer, Universiteit van Amsterdam)

¹ Dit artikel is een bewerkte versie van een paper dat onderdeel is van het langlopend praktijkgericht onderzoek 'Redeneren over maatschappelijke problemen: ontwikkeling en implementatie van didactische aanpakken bij maatschappijwetenschappen', gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO, 40.5.18540.109). De opbrengsten van dit NRO-onderzoek zijn te vinden op: <https://www.expertisecentrum-maatschappijwetenschappen.nl>

Inleiding

Bij maatschappijwetenschappen staan maatschappelijke vraagstukken centraal. Er wordt van leerlingen verwacht dat zij met behulp van sociologische en politologische concepten leren redeneren over dergelijke vraagstukken (Van Boxtel et al., 2017; Klijnstra et al., 2022). Meer specifiek moeten leerlingen verschillende oorzaken en gevolgen met elkaar in verband kunnen brengen en hun argumenten leren onderbouwen met empirisch bewijs. Leerlingen moeten op een sociaalwetenschappelijke manier leren redeneren over maatschappelijke problemen.

Redeneren is een complexe vaardigheid. Eerder onderzoek toonde aan dat mensen in het algemeen slecht redeneren: zij maken overduidelijke fouten en zijn bevooroordeeld (zie Evans, 2002; Lee et al., 2021). Mensen doen stellige uitspraken over sociale en politieke kwesties, maar kunnen hun mening vaak niet onderbouwen. Mensen zoeken vaak naar bewijs dat past bij hun overtuigingen (confirmation bias) en hun redeneringen zijn meestal gebaseerd op onderbuikgevoelens en misverstanden of oversimplificaties van sociaal-politieke kwesties (Dawson & Venville, 2009; Fernbach et al., 2013; Kuhn, 2007). Empirische onderzoeksgegevens met betrekking tot het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen zijn schaars en er is tot nu toe weinig bekend over de lastigheden die leerlingen ondervinden bij het analyseren van sociale problemen. In ons onderzoek wilden we het

sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen conceptualiseren in termen van concrete redeneeractiviteiten en redeneerniveaus, gebruikmakend van inzichten uit de literatuur en de analyse het redeneren van leerlingen in de context van concrete opdrachten bij het schoolvak maatschappijwetenschappen. De redeneeractiviteiten en redeneerniveaus worden beschreven in een rubric waarmee de kwaliteit van het redeneren van leerlingen kan worden beoordeeld. We evalueren de bruikbaarheid van deze conceptualisatie door na te gaan of de rubric gebruikt kan worden om de kwaliteit van het redeneren van leerlingen te beoordelen.

Inzichten uit deze studie dragen bij aan de empirische basis van een definitie van sociaalwetenschappelijk redeneren en maken onderzoek naar de voortgang van het redeneren en interventiestudies mogelijk. Ten slotte zijn deze inzichten relevant voor docenten en lerarenopleiders maatschappijwetenschappen om de kwaliteit van het redeneren van leerlingen te beoordelen en te bevorderen.

Theoretisch kader

De functie van redeneren wordt over het algemeen gezien als het vergroten van kennis en het kunnen nemen van betere beslissingen. Voor kwalitatief goed redeneren zijn domeinspecifieke kennis, houding en vaardigheden nodig (Goldman et al., 2016; Lee et al., 2021; NCSS, 2013; Facione, 1990; Dumitru et al., 2018). Bij maatschappijwetenschappen

redeneren leerlingen over hedendaagse sociale problemen. Mills (2000) definieerde sociale problemen als problemen waarbij veel mensen betrokken zijn en die het individu overstijgen. Een sociaal probleem raakt verschillende (grotere) groepen mensen die verschillende opvattingen hebben over oplossingen, verschillend tegen oorzaken aankijken, en ook verschillende en vaak tegenstrijdige belangen hebben (Van Tubergen, 2020; Ultee et al., 2003; Mills, 2000). Hoewel dat een eenvoudige definitie lijkt, is het identificeren van een probleem als een sociaal probleem sterk afhankelijk van context en tijd (Van Tubergen, 2020). Criminaliteit is bijvoorbeeld een sociaal probleem: het overstijgt het individu en raakt veel mensen, en er zijn verschillende opvattingen over de oorzaken en de aanpak (oplossingen) van criminaliteit. Wat echter als crimineel gedrag wordt beschouwd, is ook contextgebonden: dit kan dus verschillen per samenleving, groep en/of sociaal milieu. Ook in de sociologie ligt de nadruk op het analyseren van sociale problemen. Binnen de sociologie is er een driedeling met betrekking tot de bestudering van sociale problemen, namelijk: 1. het beschrijven van sociale problemen om ze beter te begrijpen; 2. het verklaren ervan aan de hand van theorieën en modellen, en; 3. het toepassen van sociologische inzichten om voorspellingen te doen en/of sociale interventies te ontwikkelen en te evalueren (Van Tubergen, 2020; Ultee et al., 2003).

Deze driedeling van de sociologie speelt ook een essentiële rol in de literatuur over het analyseren van sociale problemen bij maatschappijwetenschappen. Ruijs (2012) benoemt het kunnen vergelijken, classificeren en daarmee kunnen denken in termen van oorzaken en gevolgen, oplossingen en het kunnen onderscheiden van mogelijke ongewenste en onbedoelde gevolgen. Sandahl (2015) presenteerde een model voor het analyseren van maatschappelijke vraagstukken waarin het beschrijven van het probleem, het analyseren van oorzaken en gevolgen en het beschrijven van de oplossingen centraal staan.

Deze onderdelen van het analyseren van en redeneren over sociale problemen kunnen verder worden uitgewerkt in termen van redeneeractiviteiten. Welke denkstappen zetten leerlingen bijvoorbeeld als ze sociale problemen proberen te verklaren? Op basis van interviews met zes ervaren docenten maatschappijleer, en met toepassing van een theoretisch kader over centrale concepten bij geschiedenis, identificeerde Sandahl (2015) zes tweede-orde-concepten en bijbehorende activiteiten, namelijk: 1. Analyseren van oorzaak en gevolg; 2. Het gebruiken van bewijs en het maken van gevolgtrekkingen; 3. Het gebruiken van abstracties (modellen en theorieën); 4. Vergelijken; 5. Het innemen van perspectieven en 6. Evalueren.

Voortbouwend op de conceptualisaties van Van Tubergen (2020), Ultee et al. (2003), en Sandahl (2015), conceptualiseerden we het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen in termen van drie onderdelen: 1) beschrijven, 2) verklaren, en 3) oplossen van sociale problemen. Het oplossen van het probleem verwijst niet naar het daadwerkelijk oplossen: in plaats daarvan leren leerlingen om verschillende standpunten te wegen en mogelijke oplossingen te bespreken. Op basis van de conceptualisaties van domeinspecifieke aspecten van redeneren (Goldman et al., 2016; Lee et al., 2021) en vakspecifiek redeneren (Ultee et al., 2003; Van Tubergen, 2020; Sandahl, 2015) identificeerden we vijf verschillende redeneeractiviteiten, namelijk: 1) Causale analyse; 2) Gebruik van sociaalwetenschappelijke theorieën, modellen en concepten; 3) Gebruik van bewijs; 4) Gebruik van perspectieven en reflectie daarop en 5) Vergelijken. Op het eerste gezicht zijn deze vijf redeneeractiviteiten bekende onderdelen van eerder onderzoek naar het redeneren van leerlingen. Onderzoek naar historisch redeneren identificeert bijvoorbeeld zes onderdelen van het historisch redeneren van leerlingen: historische vragen stellen; bronnen gebruiken; contextualiseren; argumenteren; inhoudelijke concepten gebruiken; en metaconcepten gebruiken (Van Drie & Van Boxtel, 2007). Onderzoek naar burgerschapsonderwijs laat vergelijkbare, maar ook onderscheidende elementen van *civic reasoning* zien. Bij *civic*

reasoning gaat het vaak meer over hoe individuen redeneren over publieke kwesties om consensus en wederzijds begrip te creëren (Lee et al., 2021). De vijf sociaalwetenschappelijke redeneeractiviteiten die we hierboven hebben geïdentificeerd, verschillen echter van historisch redeneren of *civic reasoning* door hun verschillende doelen en inhoud. We zullen deze redeneeractiviteiten hieronder verder toelichten.

Causale analyse

Causale analyse heeft generieke maar ook vakspecifieke kenmerken. Bij geschiedenis gaat causale analyse onder andere over het leren redeneren met meerdere oorzaken en gevolgen (Seixas & Morton, 2013). Uit onderzoek blijkt dat leerlingen het lastig vinden om met meer dan één oorzaak te redeneren, dat ze vaak te lineair redeneren en dat ze de rol van personen in causale analyse kunnen overschatten (Seixas & Morton, 2013; Coffin, 2004; Stoel et al., 2015). Dergelijke inzichten, zoals het redeneren met meerdere oorzaken en minder lineair leren redeneren, zijn ook herkenbaar bij het analyseren van sociale problemen (Sandahl, 2015; Van Tubergen, 2020). Bij sociaalwetenschappelijk redeneren moeten leerlingen bijvoorbeeld ook inzichten over oorzaken en gevolgen kunnen koppelen aan mogelijke (en bijpassende) oplossingen. Daarnaast moeten leerlingen leren dat verschillende sociaalwetenschappelijke theorieën en concepten ook causale analyse bevatten.

Gebruik van theorieën, modellen en concepten

Bij het analyseren van sociale problemen is het essentieel om gebruik te maken van concepten, modellen en theorieën die in de sociale wetenschappen zijn ontwikkeld om meer grip te krijgen op het probleem (e.g., Sandahl, 2015; Van Tubergen, 2020). Dat is ook onderdeel van de eindtermen van het vak maatschappijwetenschappen²: die eindtermen gaan onder andere over het kunnen redeneren over maatschappelijke problemen met behulp van sociaalwetenschappelijke concepten, theorieën en/of paradigma's. Conceptuele modellen kunnen de relaties tussen verschillende concepten blootleggen (Jacoby & Jaccard, 2010; Van Tubergen, 2020). Deze abstracties verwijzen echter naar specifieke factoren of sociale omstandigheden (Van Tubergen, 2020). Sociale ongelijkheid kan bijvoorbeeld verwijzen naar de inkomensongelijkheid van een land of de betaalbaarheid van de gezondheidszorg. Leerlingen moeten leren om abstracte sociologische en politicologische concepten te verbinden met specifieke maatschappelijke contexten en in staat zijn om deze concepten te concretiseren. Daar is ook kennis en beheersing van onderzoeksvaardigheden bij nodig. Dergelijke concepten worden bijvoorbeeld concreter wanneer leerlingen leren geschikte indicatoren te onderscheiden.

² De eindtermen van maatschappijwetenschappen zijn te vinden op de website: www.examenblad.nl.

Voor het concept sociale ongelijkheid kunnen veel meer indicatoren worden onderscheiden dan inkomensongelijkheid: verschillende theorieën zullen meer of minder de nadruk leggen op verschillende indicatoren

Verschillende wetenschappers hebben aangetoond dat inhoudelijke kennis de kwaliteit van het redeneren beïnvloedt (zie Fleming, 1986b; Tytler et al., 2001; Sadler & Zeidler, 2004). Meer inhoudelijke kennis kan leiden tot een hoger niveau van redeneren (Hogan, 2002; Sadler & Zeidler, 2004; Abrami et al., 2015). Bovendien heeft onderzoek aangetoond dat jongvolwassenen het een uitdaging vinden om theorieën in hun redeneringen te gebruiken die in tegenspraak zijn met hun eigen overtuigingen (Chinn & Brewer, 1993; Kuhn, 1991). Het gebruik van sociaalwetenschappelijke theorieën, modellen en concepten onderscheidt zich van het redeneren in andere schoolvakken. Lundholm en Davies (2013) illustreren dat het bij het gebruik van sociaalwetenschappelijke theorieën zelden gaat om directe causaliteit. Bij het gebruik van concepten in de sociale wetenschappen moet meer aandacht worden besteed aan causaliteit en context (Lundholm & Davies, 2013).

Gebruik van bewijs

Het effectief gebruiken van bewijs is een cruciaal onderdeel van redeneren.

Redeneringen moeten immers onderbouwd worden met bewijs (Goldman et al., 2016). Het adequaat gebruik van bewijs is een belangrijke indicator voor de kwaliteit van een redenering. Leerlingen geven echter vaak weinig argumenten voor hun beweringen en hebben grote moeite met het analyseren en integreren van bewijs in hun teksten (De La Paz & Felton, 2010; Monte-Sano, 2010; Wineburg, 1991; Stoel et al., 2017). Recent onderzoek naar Civic Online Reasoning (COR) laat zien dat leerlingen het moeilijk vinden om online bronnen te evalueren en nauwelijks onderscheid kunnen maken tussen advertenties en nieuwsberichten (zie McGrew et al., 2018; Wineburg & McGrew, 2016). Leerlingen moeten statistieken en interviews leren gebruiken om bewijs (over de oorzaken) te verkrijgen over sociale problemen, waarbij de kwaliteit van de meting, validiteit, en betrouwbaarheid bepalen hoe overtuigend het bewijs kan zijn (Avery & Barton, 2017; Van Tubergen, 2020). Hiervoor is het ook relevant om meer inzicht te krijgen hoe leerlingen bewijs gebruiken om te redeneren over de effectiviteit van mogelijke oplossingen voor het probleem in kwestie.

Gebruik van perspectieven en reflectie daarop

Er kunnen verschillende perspectieven bestaan ten aanzien van maatschappelijke problemen en de wijze waarop deze verklaard en opgelost kunnen worden (Van Tubergen, 2020). Een hoger niveau van

redeneren hangt samen met het leren begrijpen van de context van een probleem. Problemen kunnen nauwkeuriger worden begrepen door ze te leren onderzoeken vanuit politiek-juridische, sociaal-culturele en sociaaleconomische perspectieven (Sandahl, 2015; 2020). Deze perspectieven zijn ook bekend als de invalshoeken van maatschappijleer en spelen ook een rol bij maatschappijwetenschappen.

Eerder onderzoek naar het innemen van een historisch perspectief illustreerde echter dat wanneer leerlingen persoonlijk meer betrokken zijn bij een specifiek onderwerp, zij het uitdagender vinden om andere perspectieven in te nemen (Barton & McCully, 2012; Goldberg, 2013). In lijn hiermee toonden Goldberg en Savenije (2018) het belang van context aan bij het onderwijzen van controversiële historische kwesties.

Wanneer leerlingen redeneren over maatschappelijke problemen, kunnen hun emoties en intuïties hun redenering beïnvloeden (Haidt, 2021; Sitzlein, 2020). Dat komt overeen met eerder onderzoek onder volwassenen: redeneren kan worden beïnvloed door de opvattingen en persoonlijke betrokkenheid van mensen. Bij het redeneren vergelijken en contrasteren mensen hun eigen mening met die van anderen en beoordelen ze de kwaliteit van argumenten die hun standpunt bevestigen hoger dan argumenten die hun standpunt tegenspreken (Mercier & Sperber, 2011; Kunda, 1990; Zummo et al., 2020).

Bij maatschappijwetenschappen moeten leerlingen leren redeneren met distantie, ze moeten leren perspectieven te vergelijken en ze moeten kunnen reflecteren op hun betrokkenheid. Dat is complex, maar relevant bij het redeneren over actuele kwesties, omdat leerlingen daar mogelijk al hun opvattingen, meningen en emoties over hebben (zie ook Haidt, 2021).

Vergelijken

Leren om een adequate vergelijking te maken is een cruciale vaardigheid in het sociaalwetenschappelijk denken en redeneren (Wilterdink & Van Heerikhuizen, 1998; Van Tubergen, 2020; Ruijs & Klijnsstra, 2021). Zoals Sandahl (2015) illustreerde, kan het vergelijken (en contrasteren) leerlingen helpen om maatschappelijke verschijnselen beter te begrijpen. Door leerlingen bijvoorbeeld te vragen om sociale ongelijkheid in de Nederlandse context van middelbare scholen te vergelijken met de Verenigde Staten, kunnen ze beter begrijpen welke factoren van invloed kunnen zijn op de mate van ongelijkheid in een samenleving. Vergelijken is essentieel bij het analyseren van oorzaken, bijvoorbeeld om te vergelijken welke oorzaken het meest lijken bij te dragen aan sociale ongelijkheid in een bepaalde samenleving. Om tot een hoger niveau van vergelijking te komen, moeten leerlingen leren categoriseren (bijvoorbeeld de indicatoren voor een vergelijking operationaliseren) en overeenkomsten en verschillen tussen bepaalde contexten beschrijven (Van

Tubergen, 2020; Ruijs & Klijnsstra, 2021). Een wetenschappelijke houding in het algemeen, en de houding van een sociale wetenschapper in het bijzonder, vereist dat leerlingen conclusies ter discussie kunnen stellen door ze te vergelijken en te contrasteren met andere mogelijke conclusies (Van Tubergen, 2020; Ruijs & Klijnsstra, 2021).

Onderzoeksvragen

Deze studie beoogt het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen te conceptualiseren in termen van zo concreet mogelijke en in leerlingenwerk gevalideerde redeneeractiviteiten. Een conceptualisering van sociaalwetenschappelijk redeneren in termen van concreet gedrag met betrekking tot het beschrijven, verklaren en oplossen van sociale problemen en prestatie-indicatoren, moet het mogelijk maken om de kwaliteit van het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen in de klas te beoordelen en te bevorderen. Daarom ontwikkelden we onze conceptualisering in de vorm van rubrics en onderzochten we of we - met behulp van deze rubrics - de kwaliteit van het redeneren van leerlingen kunnen beoordelen in de context van een concrete opdracht. De volgende onderzoeksvragen stonden centraal: *Hoe kunnen we de sociaalwetenschappelijke redeneeractiviteiten van leerlingen definiëren in termen van concreet gedrag en daarbij onderscheid maken tussen verschillende redeneerniveaus? Kan deze conceptualisering gebruikt*

worden om de kwaliteit van het redeneren van leerlingen in de context van een concrete opdracht te beoordelen?

Methode

Context van het onderzoek

Het onderzoek vond plaats bij het Nederlandse schoolvak maatschappijwetenschappen bij leerlingen havo 4 en 5 en vwo 4, 5 en 6. Het fundament van maatschappijwetenschappen ligt in de vakgebieden sociologie en politicologie. In 2017 werd in Nederland een nieuw curriculum voor maatschappijwetenschappen ingevoerd, met als belangrijkste vernieuwing de toepassing van een concept-contextbenadering. Uitgangspunt in het nieuwe curriculum is dat leerlingen hun kennis van sociaalwetenschappelijke concepten leren toepassen in betekenisvolle contexten. Sociaalwetenschappelijke onderzoeksvaardigheden werden essentiëler in het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen.

Ontwerponderzoek

Aan de hand van de drie onderdelen (beschrijven, verklaren en oplossen) en vijf redeneeractiviteiten die we in het theoretisch kader beschreven, ontwikkelden we voor elke onderdeel een rubric waarin de vijf redeneeractiviteiten zijn uitgewerkt in concrete indicatoren en niveaus.

Dit ontwerponderzoek bestond uit vier verschillende fasen: (1) verkenningsfase, (2) constructiefase, (3) validatie- en reconstructiefase, en (4) evaluatiefase (afgeleid van McKenney & Reeves, 2018). In totaal hebben we in deze vier fasen 88 papers geanalyseerd die geschreven zijn in de context van praktische opdrachten bij het vak maatschappijwetenschappen die bedoeld waren om het redeneren over maatschappelijke problemen van leerlingen te toetsen. Deze zijn willekeurig geselecteerd uit een complete set van 388 papers, verzameld tijdens een eerdere studie [*Geanonimiseerd voor peer review*]. De leerlingen (leeftijd van 15 – 18 jaar) kwamen van acht scholen in verschillende gebieden van Nederland. In vijf van de acht toetstaken werkten de leerlingen individueel. In drie van de acht toetstaken werkten ze in groepjes (twee, drie of vier leerlingen). De papers die de leerlingen schreven waren één tot drie pagina's lang. In de toetstaken werd de leerlingen gevraagd om bijvoorbeeld advies te geven over de huisvesting van vluchtelingen in hun stad. In een andere opdracht vergeleken de leerlingen de conclusies van Wilkinson en Pickett (2010) over de relatie tussen sociale ongelijkheid en sociale problemen met empirische gegevens van andere onderzoekers over dezelfde sociale problemen, zoals levensverwachting, doodslag, en de

te van vertrouwen in een samenleving, en obesitasniveaus.³

1. Verkenningfase.

Uit het literatuuronderzoek hebben we inzichten afgeleid over de moeilijkheden bij het redeneren van leerlingen. Deze inzichten hebben we gebruikt als *sensitive concepts* bij de verkenning van 30 papers van leerlingen in verschillende cycli. We analyseerden de papers van de leerlingen, markeerden voorbeelden van redeneringen die we als zwak, gemiddeld of sterk beschouwden, en verzamelden voorbeelden van vaak voorkomende gebreken in de redeneringen van leerlingen.

2. Constructiefase.

We hebben drie rubrics geconstrueerd: een rubric voor het beschrijven van het probleem, een rubric voor het verklaren van het maatschappelijk probleem en een rubric gericht op het oplossen van het probleem. Gebaseerd op de analyse van de eerste set van 30 papers van leerlingen, stelden we de eerste rubrics op en een lijst van redeneerfouten (naïeve redeneerwijzen). Gebaseerd op deze eerste set, verfijnden we onze classificatie in subcategorieën van het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen en testten die op de tweede set van 30 papers. Dit leverde

ons veel informatie op over de verschillende categorieën en niveaus van het redeneren van leerlingen over sociale problemen. We operationaliseerden het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen in drie niveaus: beginnend, in ontwikkeling en gevorderd.

3. Validatie- en reconstructiefase.

Twee focusgroepen hebben de rubrics en de lijst met redeneerfouten gevalideerd: (1) een lerarenpanel en (2) een lerarenop-leiderspanel. De twee focusgroepen gaven feedback op de lijst met gebreken in het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen en op de rubrics door middel van semigestructureerde interviews. Op basis van de feedback uit de focusgroepen zijn verschillende herzieningen doorgevoerd in de rubrics en de lijst met redeneerfouten. De gereconstrueerde rubrics en verfijnde lijst van redeneerfouten werden vervolgens gevalideerd aan de hand van 30 papers.

4. Evaluatiefase.

Ten slotte controleerden twee onderzoekers de betrouwbaarheid van de verbeterde rubrics. Daarvoor kozen we de opdracht die de meeste subcategorieën van de rubrics omvatte. Dit was een opdracht waarin leerlingen een beleidsadvies

³ Een nadere beschrijving van de acht toetstaken is te vinden in de publicatie *Toetsen van conceptuele kennis en vaardigheden bij maatschappijwetenschappen* (Van Boxtel et al., 2017).

moesten geven over de toename van de ongelijkheid in het onderwijs. Eerst evalueerden we de rubrics aan de hand van vijf papers van leerlingen en werden de verschillen besproken. Vervolgens evalueerden we een set van 18 papers om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te bepalen.

Resultaten

Eerst beschrijven we hoe we de rubrics construeerden met behulp van de feedback van de focusgroepen. Ten tweede bespreken we de resultaten van de evaluatiefase waarin we de rubrics gebruikten om de kwaliteit van het redeneren van leerlingen in een specifieke opdracht te beoordelen. Ten derde illustreren we de drie verschillende niveaus van redeneren met voorbeelden uit de geanalyseerde papers van leerlingen. Ten slotte presenteren we de redeneerfouten die we in die toetstaken vonden.

Geconstrueerde rubrics

We verwerkten de vijf redeneeractiviteiten van sociaalwetenschappelijk redeneren in

drie rubrics: beschrijven (1), verklaren (2) en oplossen (3) van sociale problemen. Wegens de grote omvang en de veelomvattende aard van de vijf redeneeractiviteiten, verdeelden we ze in subcategorieën om het sociaalwetenschappelijk redeneren van de leerlingen te concretiseren. Tabel 1 geeft een overzicht van de redeneeractiviteiten en de subcategorieën. In de constructiefase hebben we besloten om de redeneeractiviteit 'vergelijken' te integreren in de andere vier redeneeractiviteiten, omdat we bij de uitwerking merkten dat het vergelijken steeds sterk gerelateerd was aan de andere redeneeractiviteiten. Van leerlingen wordt bijvoorbeeld verwacht dat ze oorzaken met elkaar kunnen vergelijken (causale analyse), verschillende theorieën leren vergelijken om een probleem te verklaren (gebruik van sociaalwetenschappelijke concepten, theorieën en modellen), bronnen vergelijken om na te gaan of deze dezelfde informatie geven (brongebruik), en perspectieven vergelijken.

Tabel 1 *Overzicht van de redeneeractiviteiten en subcategorieën per rubric*

Redeneeractiviteit*	Subcategorieën
Causale analyse	Onderscheiden van oorzaken Verbinden van oorzaken, gevolgen en mogelijke oplossingen Onderscheiden van actoren Formuleren van een conclusie en hypothese
Gebruik van concepten, modellen en theorieën	Redeneren met sociaalwetenschappelijke concepten Redeneren met sociaalwetenschappelijke theorieën en modellen Concretiseren van concepten
Gebruik van bewijsmateriaal	Redeneren met bronnen Redeneren met empirische gegevens Kritisch omgaan met bronnen en gegevens Vergelijken van groepen
Gebruik van perspectieven en reflectie daarop	Redeneren met distantie Vergelijken van perspectieven Reflecteren op eigen betrokkenheid

* Zoals hierboven beschreven, is de redeneeractiviteit ‘vergelijken’ een onderdeel van elk van de vier redeneeractiviteiten

Voor elke in tabel 1 beschreven subcategorie gaven we beschrijvingen van de redeneervaardigheid van de leerlingen, onderverdeeld in drie niveaus: beginnend (1), in ontwikkeling (2) en gevorderd (3). Aansluitend bij de aanbevelingen van de focusgroepen bestempelden we het eerste niveau als ‘beginnend’: de meeste leerlingen hadden immers geen training in

deze redeneervaardigheden gehad. Het hoogste niveau hebben we bestempeld als ‘gevorderd’. Leerlingen in dit niveau hebben zich een disciplinaire manier van redeneren toegeëigend. Het tussenliggende niveau hebben we bestempeld als ‘in ontwikkeling’. Tabel 2 toont een voorbeeld uit rubric 1 (‘Beschrijven van maatschappelijke problemen’).

Tabel 2 Overzicht van rubric 1 'Beschrijven van maatschappelijke problemen'

Redeneeractiviteit en subcategorieën	Niveau 1 (Beginnend)	Niveau 2 (In ontwikkeling)	Niveau 3 (Gevorderd)
	De leerling...	De leerling...	De leerling...
Causale analyse: Onderscheiden van Indicatoren	Benoemt geen indicatoren of verwacht oorzaken van het probleem met indicatoren voor het probleem	Benoemt slechts één indicator voor het probleem	Onderscheidt meerdere indicatoren voor het probleem en beschrijft deze indicatoren in samenhang
...*			
Gebruik van theorieën modellen en concepten Redeneren met concepten	Beschrijft het probleem voornamelijk als sociaal probleem en gebruikt hierbij vooral alledaagse taal	Beschrijft het probleem deels als sociaalwetenschappelijk probleem en gebruikt hierbij één of enkele sociaalwetenschappelijke concepten	Beschrijft het probleem als sociaalwetenschappelijk probleem en gebruikt hierbij meerdere sociaalwetenschappelijke concepten in samenhang
...*			
Gebruik van bewijsmateriaal: Redeneren met empirische gegevens	Gebruikt geen empirische gegevens om het probleem te beschrijven of gebruikt alleen bewijs uit de directe omgeving/ eigen ervaring	Gebruikt empirische gegevens om het probleem te beschrijven, maar gebruikt hierbij vooral bewijs uit de directe omgeving/eigen ervaring	Gebruikt empirische gegevens om het probleem te beschrijven en deze gegevens zijn vooral gebaseerd op (wetenschappelijk) onderzoek
...*			
Gebruik van perspectieven en reflectie daarop: Redeneren met distantie	Beschrijft het probleem vanuit de onderbuik/emotie	Beschrijft het probleem met enige distantie (minder sterk vanuit de onderbuik/emotie)	Beschrijft het probleem met voldoende distantie
...*			

* Voor elke redeneeractiviteit hebben we slechts één van de subcategorieën opgenomen

In overeenstemming met onze conceptualisering van sociaalwetenschappelijk redeneren in termen van drie onderdelen en redeneeractiviteiten, maakten specifieke

subcategorieën deel uit van alle drie de rubrics. Bijvoorbeeld, de subcategorieën 'bronnen gebruiken', 'redeneren met afstand', 'perspectieven vergelijken' en

'reflecteren op eigen betrokkenheid' maken deel uit van de rubric die zich richt op het beschrijven van maatschappelijke problemen (rubric 1), de rubric die zich richt op het verklaren van het probleem (rubric 2) en de rubric die zich richt op het oplossen (rubric 3). Terwijl in rubric 1 'bronnen gebruiken' verwijst naar het gebruiken van bronnen om beweringen over het probleem te staven, verwijst het in rubric 2 naar het gebruiken van bronnen om beweringen over oorzakelijke verbanden te onderbouwen. Overigens bevatten rubric 1, 2 en 3 ook unieke subcategorieën. De volledige rubrics zijn te vinden op www.expertisecentrum-maatschappijwetenschappen.nl.

Beoordeling van de kwaliteit van het redeneren van leerlingen

Om na te gaan of we de subcategorieën en niveaus gedefinieerd in de rubric kunnen gebruiken om de kwaliteit van het redeneren van leerlingen in de context van een specifieke opdracht (authentieke toets-taak) op een betrouwbare manier te beoordelen, scoorden twee beoordelaars (de

eerste en tweede auteur) een subset van 18 papers. De authentieke toetstaak was gericht op het beschrijven, verklaren en genereren van mogelijke oplossingen voor ongelijkheid in het onderwijs. In deze toetstaak lag echter de meeste nadruk op het redeneren over oplossingen (leerlingen schreven beleidsadviezen met mogelijke oplossingen om ongelijkheid in het onderwijs tegen te gaan); vandaar dat de subcategorieën van rubric 3 (oplossen) als uitgangspunt werden gebruikt. Deze subcategorieën werden aangevuld met de unieke subcategorieën van de rubrics gericht op beschrijven en verklaren. In totaal werden 17 onderscheidende subcategorieën gescoord (zie tabel 3). De leerlingen konden maximaal 34 punten krijgen (0, 1, of 2 punten per subcategorie).. De correlatie voor de totaalscores tussen beoordelaars was Pearson's $r = .94$ met een maximum verschil van drie punten in totaal. Tabel 3 toont de Kappa-scores per subcategorie.

Tabel 3 *Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid per subcategorie voor de toetstaak over sociale ongelijkheid (n = 18)*

Subcategorie	Rubric	Kappa
1. Benoemen van het probleem	Beschrijven	*
2. Onderscheiden van indicatoren	Beschrijven	.82
3. Onderscheiden van oorzaken	Verklaren	.61
4. Verbinden van oorzaken, gevolgen en mogelijke oplossingen	Verklaren	.65
5. Benoemen van oplossingen	Oplossen	.79
6. Onderscheiden van actoren	Oplossen	*
7. Formuleren van een conclusie en hypothese	Oplossen	.89
8. Redeneren met sociaalwetenschappelijke theorieën en modellen	Oplossen	1.00
9. Redeneren met sociaalwetenschappelijke concepten	Oplossen	.69
10. Concretiseren van concepten	Oplossen	.90
11. Redeneren met bronnen	Oplossen	.89
12. Redeneren met empirische gegevens	Oplossen	1.00
13. Kritisch omgaan met bronnen en gegevens	Oplossen	*
14. Vergelijken van groepen	Oplossen	*
15. Redeneren met distantie	Oplossen	.66
16. Vergelijken van perspectieven	Beschrijven	.85
17. Reflecteren op eigen betrokkenheid	Oplossen	.67

* Wegens gebrek aan variatie konden deze subcategorieën niet worden berekend

De betrouwbaarheid op de subcategorieën varieerde van k .61 tot 1 (met één score van k .61 op de subcategorie ‘onderscheiden van oorzaken’). Vier subcategorieën konden niet worden berekend omdat alle papers voor die subcategorie dezelfde score kregen (in de praktijk: 0 punten).

Voorbeelden van verschillende niveaus van redeneeractiviteiten

Hieronder lichten we aan de hand van enkele voorbeelden toe hoe leerlingen op verschillende niveaus redeneerden, gebaseerd op onze analyse van 88 papers.

Causale analyse

We bestempelden causale analyse als ‘beginnend’ wanneer leerlingen problemen vanuit slechts één oorzaak benaderen en het moeilijk vinden om met meer oorzaken te redeneren. Bovendien redeneren

leerlingen in termen van wetmatigheden in plaats van waarschijnlijkheden en mogelijkheden, verwarren zij regelmatig oorzakelijk verband met correlatie en betonen zij weinig voorzichtigheid bij hun redeneringen. In verschillende gevallen verwarren de leerlingen oorzaak en gevolg of beschrijven ze niet hoe de oorzaken bijdragen tot het probleem. Zie voorbeeld 1 uit het werk van een leerling:

Voorbeeld 1

"Door de globalisering wordt het internet steeds meer gebruikt."

In voorbeeld 1 beschrijft de leerling de globalisering als oorzaak van het toenemend gebruik van internet. De technologische ontwikkeling (internet) maakt echter ook een toename van de globalisering mogelijk. Wanneer leerlingen een conclusie formuleren over mogelijke oplossingen, maar onvoldoende aandacht besteden aan mogelijke tegenargumenten, bestempelden we deze redenering als 'in ontwikkeling'. We classificeerden redeneringen ook op dit tweede niveau als leerlingen verbanden op een overwegend lineaire manier beschreven en slechts gedeeltelijk aandacht besteedden aan de richting of sterkte van het verband, mogelijke tussenliggende oorzaken en het onderscheid tussen causale verbanden en correlaties of zichzelf versterkende processen. Het hoogste niveau wordt bereikt als leerlingen bijvoorbeeld onderscheid maken tussen verschillende soorten oorzaken, zoals verschillende invalshoeken, of wanneer ze uitleggen hoe een oplossing (mogelijk) bijdraagt tot de gewenste situatie en hoe de oplossing aansluit bij de oorzaken van het probleem.

Gebruik van sociaalwetenschappelijke theorieën, modellen en concepten

Op beginniveau vonden de leerlingen het een uitdaging om op een concrete manier met concepten te redeneren. Wanneer ze oplossingen beschreven, uitlegden of

erover redeneerden, deden ze grote uitspraken, waarbij ze de concepten routinematig op een te simplistische en abstracte manier gebruikten. Bovendien vonden we dat leerlingen een beperkte definitie van de concepten gebruikten. Ze gebruikten vaak geen of heel weinig extra uitleg om hun redenering te verduidelijken. Wij noemden dit 'concept dropping'.

Wanneer leerlingen concepten, modellen en theorieën op een sociaalwetenschappelijke manier gebruiken, beschrijven ze sociale problemen als sociaalwetenschappelijke problemen en gebruiken ze verschillende sociaalwetenschappelijke concepten. Leerlingen herkennen verschillende theorieën of paradigma's in een gegeven uitleg of gebruiken verschillende relevante theorieën of paradigma's correct om het probleem uit te leggen en bespreken de verschillen. Zie voorbeeld 2.

Voorbeeld 2

Volgens de onderzoekers van The Spirit Level bestaat er een verband tussen onafhankelijke variabelen zoals inkomensongelijkheid en sociale ongelijkheid en de bijbehorende afhankelijke variabele sociale problemen, waaronder mate van vertrouwen, obesitas en moord vallen.

3a - Dit komt doordat de verschillen in de samenleving groter worden naar mate de ongelijkheid groeit, waardoor er meer sociale problemen komen, die je kunt meten in indicatoren zoals een toename in moord of obesitas. Bijvoorbeeld: sociale ongelijkheid leidt tot status competitie, wat zorgt voor meer stress,

waardoor er bij mensen andere eetgewoontes ontstaan, wat weer leidt tot meer obesitas. De mate van vertrouwen hangt af van de sociale ongelijkheid binnen een samenleving.

3b - In bron 4 is te zien dat hoe hoger de inkomensongelijkheid is, hoe meer sociale problemen er zijn, hoe minder vertrouwen er is. De mate van vertrouwen hangt dus direct af van de mate van sociale ongelijkheid, maar er zijn ook andere, interveniërende variabelen die op de mate van vertrouwen inwerken. *

Voorbeeld 2 laat zien hoe de leerlingen het begrip ‘sociale ongelijkheid’ op een meer gevorderd sociaalwetenschappelijk niveau (niveau 3) gebruikten door de indicatoren te onderscheiden (3a) en het concept te verbinden met de specifieke context (3b). Tegelijkertijd waren de leerlingen voorzichtig in het opbouwen van hun redenering door te vermelden dat andere interveniërende variabelen ook van invloed kunnen zijn (3b).

Gebruik van bewijs

Leerlingen die redeneren op beginnend niveau hebben de neiging geen empirische gegevens te gebruiken om het probleem te beschrijven of te verklaren. Als ze bewijs gebruiken, hebben ze de neiging om dat alleen te doen uit de directe omgeving of op basis van hun eigen ervaring. Daarnaast zoeken leerlingen vooral naar bewijs dat past bij hun overtuiging of eigen ervaringen.

Wanneer leerlingen groepen vergelijken en hierbij voorzichtiger zijn in het maken van generalisaties, labelden we dat als ‘in ontwikkeling’. Bovendien houden de leerlingen in hun redeneringen op dit tweede niveau slechts gedeeltelijk rekening met de representativiteit, betrouwbaarheid, validiteit en generaliseerbaarheid van het bewijsmateriaal en de gegevens. Zie voorbeeld 3.

Voorbeeld 3

In 2014 was bijna 45% van alle bijstandsgerechtigden arm, een probleem waar zo snel mogelijk een fatsoenlijke oplossing voor nodig is (SCP, 2016).

Dit komt doordat bijstandsgerechtigden die een eigen bedrijfje beginnen of in deeltijd gaan werken, iedere euro die zij verdienen ingehouden [wordt] op hun uitkering. Als de overheid niet snel genoeg ingrijpt, zal er in de kortste keren een conflict ontstaan tussen de armen en de overheid. Dit zal de sociale cohesie in Nederland niet ten goede komen. Dit werkstuk was een groepsopdracht

Uit voorbeeld 3 blijkt dat de leerlingen in de eerste zin wel gebruik hebben gemaakt van sociaalwetenschappelijk bewijs, maar onvoldoende voorzichtig zijn in het redeneren met dit bewijs. De leerlingen richten zich op slechts één oorzaak en de uitspraken zijn ongefundeerd en meer subjectief. Op het gevorderde niveau maken leerlingen vooral gebruik van gegevens die gebaseerd zijn op (wetenschappelijk) onderzoek en denken ze na over de

representativiteit, betrouwbaarheid, validiteit en generaliseerbaarheid van gegevens.

Gebruik van perspectieven en reflectie daarop

Op beginnend niveau analyseren leerlingen problemen op basis van hun onderbuikgevoelens en persoonlijke emoties. Wanneer leerlingen zich niet bewust zijn van hun vooringenomenheid, geen blijk geven van reflectie op hun betrokkenheid bij het sociale probleem en routinematig meningen verwarren met feiten, bestempelden we hun redenering als 'beginnend'.

Op het niveau 'in ontwikkeling' verbetert het redeneren van leerlingen wanneer zij het probleem met een zekere mate van afstand analyseren, minder gebaseerd op onderbuikgevoelens en emoties. Bovendien benoemen leerlingen hun betrokkenheid in relatie tot het specifieke probleem. Op het gevorderde niveau gebruiken en vergelijken leerlingen meerdere perspectieven. Ze scheiden meningen van feiten, benoemen hun betrokkenheid en denken na over mogelijke consequenties van (bijvoorbeeld) voorgestelde oplossingen.

Voorbeeld 4

Het schoolsysteem is aangepast aan de gemiddelde leerling. Alle leerlingen die niet gemiddeld zijn, zijn hierdoor in het nadeel [...]. Om de ongelijkheid aan te pakken zijn meerdere oplossingen mogelijk waarvan ik heb de beste heb gekozen. Ten eerste is het een goed idee dat er

maatwerk komt [...]. Het kind krijgt [...] les op zijn of haar niveau. Het nadeel hiervan is dat een leraar het drukker krijgt. Dat is waar maar, maar het is ook een mogelijkheid om een kind zelfstandiger te laten werken [...].

Als tweede zou een deel van het probleem worden opgelost als er meer aandacht zou worden besteed aan doorstroming. Om dit te realiseren zou het goed zijn om kleinere mentorklassen te verplichten. Een leraar (mentor) kan dan goed in de gaten houden wanneer een kind op een te laag niveau zit.

In voorbeeld 4 beschrijft de leerling twee mogelijke oplossingen die kunnen bijdragen aan gelijkere onderwijskansen. De leerling beschrijft de oplossingen met afstand en benoemt eventuele negatieve consequenties van voorgestelde oplossingen, wat een gevorderd redeneerniveau illustreert. De voorgestelde oplossingen worden echter niet met bronnen (bewijzen) ondersteund. Het is mogelijk dat de persoonlijke voorkeuren en de persoonlijke betrokkenheid van de leerling ook een rol spelen. Dit is echter niet duidelijk. Op dit onderdeel hebben deze redenering geclassificeerd als 'in ontwikkeling'.

Onvolkomenheden in het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen

De lijst van redeneerfouten werd ontwikkeld als eerste stap in het construeren van de rubrics om tot een niveaubeschrijving te komen: om het eerste niveau van sociaalwetenschappelijk redeneren te definiëren. Toch zien we het als een

waardevolle opbrengst van de studie, omdat er weinig onderzoek is gedaan naar de zwakke punten in het redeneren van leerlingen over sociale problemen. Op basis van de analyse van 60 papers van leerlingen in de exploratie-, validatie- en reconstructiefase, identificeerden we 17 verschillende redeneerfouten (zie Tabel 4). De experts in de focusgroepen herken-

den de 17 redeneerfouten die de onderzoekers hadden gepresenteerd en vonden deze helder verwoord. Zij misten echter dat leerlingen “bevestiging zoeken en daarom selectief waarnemen”. Wij herkennen deze fout ook in de papers van de leerlingen en voegden hem toe aan de lijst van redeneerfouten (zie redeneerfout 11).

Tabel 4 *Overzicht van redeneerfouten van leerlingen in sociaalwetenschappelijk redeneren.*

Overzicht naïve redeneerwijzen leerlingen	
1.	Leerlingen geven een te oppervlakkige beschrijving van het probleem, ze redeneren vanuit één concept (variabele), invalshoek of oorzaak
2.	Leerlingen redeneren op een alledaags niveau met concepten: ze doen aan conceptdropping
3.	Leerlingen redeneren vooral in tegenstellingen of uitersten en generaliseren te snel
4.	Leerlingen verwarren de oorzaken van een probleem met indicatoren
5.	Leerlingen verwarren gelijktijdigheid met oorzakelijkheid
6.	Leerlingen overschatten de rol van handelende actoren in een causale analyse
7.	Leerlingen hebben geen oog voor mogelijke interveniërende variabelen bij het leggen van causale verbanden
8.	Leerlingen formuleren causale relaties in termen van wetmatigheden in plaats van waarschijnlijkheden: zij verwarren causaliteit met correlatie
9.	Leerlingen hebben geen oog voor onbedoelde gevolgen van mogelijke oplossingen
10.	Leerlingen formuleren wel een oplossing, maar kunnen niet uitleggen waarom de oplossing werkt, ofwel wat het onderliggende mechanisme (de theorie of het model) is
11.	Leerlingen hebben geen oog voor bewijs dat conflicteert met hun eigen conclusie. Zij hebben alleen oog voor bevestiging van hun idee
12.	Leerlingen redeneren met anekdotisch bewijs in plaats van met sociaalwetenschappelijk bewijs
13.	Leerlingen gebruiken de bewering als bewijslast (cirkelredenering)
14.	Leerlingen hebben geen oog voor verschillende perspectieven om naar het probleem te kijken
15.	Leerlingen (h)erkennen niet hun eigen betrokkenheid of referentiekader bij het beschrijven en verklaren van sociale problemen, of het voorstellen van oplossingen
16.	Leerlingen slaan onderzoekstappen over; ze springen bijvoorbeeld van de onderzoeksvraag naar (de uitwerking van) een onderzoeksinstrument, zonder te bedenken hoe een variabele gemeten kan worden en welke indicatoren daarvoor zijn
17.	Leerlingen denken dat als hun hypothese niet bevestigd wordt hun onderzoek fout is
18.	Leerlingen doen een vals beroep op autoriteit

Uit onze analyse bleek dat, in lijn met eerder onderzoek, leerlingen stellige uitspraken doen over maatschappelijke problemen, maar vaak niet in staat zijn hun mening te onderbouwen en dat er weinig voorbehoud is in het redeneren.

Conclusie en discussie

Dit onderzoek beoogde het sociaalwetenschappelijk denken van leerlingen concreter te maken. Onze studie draagt op verschillende manieren bij aan reeds bestaande conceptualisering van sociaalwetenschappelijk redeneren en kennis over het redeneren van leerlingen over sociale problemen.

Ten eerste, in onze conceptualisatie zijn redeneeractiviteiten onderverdeeld in drie onderdelen van redeneren over sociale problemen: het beschrijven van het probleem, het verklaren en het komen tot onderbouwde oplossingen. Deze driedeling is vooral gebaseerd op sociologische handboeken (Ultee et al., 2003; Van Tubergen, 2020). Zoals ook uit de evaluatiefase bleek, zullen niet alle praktische opdrachten in lessen maatschappijwetenschappen alle drie de onderdelen bevatten; soms ligt de nadruk meer op het beschrijven en verklaren van een probleem en soms meer op het bespreken en afwegen van mogelijke oplossingen. Er kan dan worden gebruikgemaakt van de uitwerking van redeneeractiviteiten die betrekking hebben op één of enkele onderdelen.

Ten tweede draagt dit onderzoek bij aan meer theoretisch begrip van het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen. Bijvoorbeeld door Sandahls onderscheid in sociaalwetenschappelijke denkvaardigheden (2015) specifiek uit te werken in subcategorieën en niveaubeschrijvingen van redeneren, gevalideerd

door empirische data. Ten derde zijn we tot het inzicht gekomen dat ‘vergelijken’ sterk verwant is met andere redeneeractiviteiten. Vergelijken is een cruciaal onderdeel van het sociaalwetenschappelijk denken en redeneren (zie Wilerdink & Van Heerikhuizen, 1998; Ruijs, 2012). Verschillende manieren van vergelijken zijn nodig bij de andere redeneeractiviteiten. Bij een causale analyse ben je bijvoorbeeld oorzaken en gevolgen aan het vergelijken. En je vergelijkt empirische gegevens om een beredeneerde conclusie te kunnen trekken. In de rubric hebben we ‘vergelijken’ daarom geïntegreerd in de andere vier redeneeractiviteiten, omdat leerlingen vergelijken binnen elke redeneeractiviteit. Ten vierde konden we de redeneeractiviteiten en subcategorieën van redeneren op drie niveaus uitwerken, zodat de kwaliteit van het redeneren beoordeeld kan worden. We definieerden drie redeneerniveaus voor elke component: 1) beginnend, 2) in ontwikkeling, en 3) gevorderd. Ten vijfde werd onze definitie van het beginniveau van redeneren afgeleid uit redeneerfouten die we in de geschreven producten van de leerlingen aantroffen. Hoewel er enig onderzoek was dat de moeilijkheden aantoonde die volwassenen hebben bij het redeneren over sociale problemen en er naïeve redeneerwijzen en fouten in het redeneren zijn geïdentificeerd in verwante gebieden, ontbraken dergelijke inzichten voor sociaalwetenschappelijk redeneren door leerlingen in het voortgezet onderwijs. Onze

studie draagt dus bij aan de literatuur door 18 tekortkomingen in het redeneren van leerlingen over sociale problemen te identificeren.

Deze studie is niet zonder beperkingen. Ten eerste hebben we onze definitie van sociaalwetenschappelijk redeneren in termen van onderdelen, redeneeractiviteiten, subactiviteiten, en onze identificatie van drie redeneerniveaus, gevalideerd op een relatief homogene groep leerlingen. Wij bevelen daarom aan dat deze rubrics verder gevalideerd en ontwikkeld worden op basis van een bredere steekproef van verschillende leeftijdsgroepen en onderwijsniveaus en een grotere variëteit aan opgaven. Bovendien zijn de verschillen tussen de drie redeneerniveaus groot: meer onderzoek is nodig om de rubrics verder te verfijnen. Die verfijning is noodzakelijk omdat inzichten uit deze studie ondersteunen dat redeneren over maatschappelijke problemen niet alleen relevant is, maar in de onderwijspraktijk complex en veelomvattend, zodat goed voorbeeldmateriaal en handvatten voor de docent en leerlingen wenselijk zijn.

In deze studie hebben we de rubrics niet gevalideerd door ze door docenten te laten gebruiken, bijvoorbeeld om fouten in de redenering in het werk van leerlingen te identificeren of om een taakspecifieke rubric te maken op basis van de ontwikkelde rubrics. Eerder onderzoek toonde aan dat leerkrachten moeilijkheden ondervinden bij het gebruik van de rubrics (Meier et al., 2006). Een dergelijke

validatie kan nieuwe inzichten opleveren over de bruikbaarheid en duidelijkheid van de rubrics voor de onderwijspraktijk. Een belangrijke praktische implicatie is dat het overzicht van veel voorkomende tekortkomingen in het redeneren van leerlingen en de rubrics gebruikt zouden kunnen worden om onderwijsmateriaal en activiteiten te ontwerpen om deze tekortkomingen te ondervangen en een hoger niveau van redeneren te bereiken. Verder kunnen docenten de rubrics (met voorbeelden van redeneringen van leerlingen) en de lijst met redeneerfouten gebruiken om te leren hoe ze het redeneerniveau van leerlingen kunnen diagnosticeren. Deze inzichten kunnen docenten maatschappijwetenschappen (maar ook docenten van andere vakken waarin geredeneerd wordt over maatschappelijke problemen) ondersteunen bij het formuleren van passende leerdoelen en het ontwikkelen en ontsluiten van opdrachten en beoordelingsinstrumenten gericht op sociaalwetenschappelijk redeneren.

Concluderend biedt deze studie een theoretisch model van onderdelen van het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen, gevalideerd door empirische data. Deze onderdelen zijn gestructureerd in een rubric die gebruikt kan worden om de kwaliteit van het redeneren van leerlingen te evalueren. Deze rubric illustreert welke subcategorieën relevant zijn voor het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen en hoe deze vaardigheden kunnen variëren op drie niveaus,

gebaseerd op empirisch bewijs uit leerlingproducten.

Literatuurlijst

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). *Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.

<https://doi.org/10.3102/0034654314551063>

Avery, P. G., & Barton, K. C. (2017). *Exemplars from the field of social studies education research* (pp. 168-187). Malden, MA: Wiley Blackwell.

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

<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>

Van Boxtel, C., Hemker, A., Klijnsma, T., & Ruijs, G. (2017). *Toetsen van denkvaardigheden en conceptuele kennis: bij Maatschappijwetenschappen*.

Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and

implications for science instruction. *Review of educational research*, 63(1), 1-49.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1170558>

Coffin, C. (2004). Learning to write history: The role of causality. *Written communication*, 21(3), 261-289.

<https://doi.org/10.1177%2F0741088304265476>

Dawson, V., & Venville, G. J. (2009). High-school Students' Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific literacy?. *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421-1445

<https://doi.org/10.1080/09500690801992870>

De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174-192.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>

van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2007). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

<https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

Dumitru, D., Bigu, D., Elen, J., Ahern, A., McNally, C., & O'Sullivan, J. J. (2018). *A European review on critical thinking educational practices in higher education institutions*

Evans, J. S. B. (2002). Logic and human reasoning: an assessment of the deduction paradigm. *Psychological bulletin*, 128(6), 978.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.978>

Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report).

Fernbach, P. M., Rogers, T., Fox, C. R., & Sloman, S. A. (2013). Political extremism is supported by an illusion of understanding. *Psychological science*, 24(6), 939-946.

<https://doi.org/10.1177/0956797612464058>.

Flemming, R. (1986a). Adolescent reasoning in socio-scientific issues, part I: Social cognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 677-687.

Goldberg, T. (2013). "It's in My Veins": Identity and Disciplinary Practice in Students' Discussions of a Historical Issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.757265>

Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 503-526. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch19>

Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., ... & Project READI. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219-246.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>

Haidt, J. (2021). *Het rechtvaardigheidsgevoel: waarom wij niet allemaal hetzelfde denken over politiek en moraal*. Uit het Engels vertaald door Karl van Klaveren. Ten Have.

Jacoby, L., & Jaccard, J. (2010). Perceived support among families deciding about organ donation for their loved ones: donor vs nondonor next of kin. *American Journal of Critical Care*, 19(5), e52-e61. <https://doi.org/10.4037/ajcc2010396>

Klijnsstra, T., Ruijs, G., Stoel, G., & van Boxtel, C. (2022). *Sociaalwetenschappelijk redeneren*. Expertisecentrum Maatschappijwetenschappen.

- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kuhn, D. (2007). Jumping to conclusions. *Scientific American Mind*, 44-51.
<https://dx.doi.org/10.1038/scientificamericanmind0207-44>
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological bulletin*, 108(3), 480.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.108.3.480>
- Lee, C. D., White, G., & Dong, D. (2021). Educating for Civic Reasoning and Discourse. *National Academy of Education*.
- Lundholm, C., & Davies, P. (2013). Conceptual change in the social sciences.
- Meier, S. L., Rich, B. S., & Cady, J. (2006). Teachers' use of rubrics to score non-traditional tasks: Factors related to discrepancies in scoring. *Assessment in Education*, 13(01), 69-95.
<https://doi.org/10.1080/09695940600563512>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165-193.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>
- Mills, C. W. (2000). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10508406.2010.481014>
- National Council for the Social Studies (NCSS)., (2013). *The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History* (Silver Spring, MD: NCSS, 2013).
- Ruijs, G. (2012). Denkgereedschap voor Maatschappijleer. In *Maatschappijleer hoofdzaak: Een sociaal-wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming* (pp. 7-34). Landelijk Expertisecentrum Mens-en Maatschappijvakken.

Ruijs, G. J. F. & Klijnstra, T. (2021). Hogere denkvaardigheden: denkgereedschap voor maatschappijleer. In R. van den Boorn (Red.), *Handboek vakdidactiek Maatschappijleer* (pp. 169-205). Landelijke Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science education*, 88(1), 4-27. <https://doi.org/10.1002/sce.10101>

Sandahl, J. (2015). Preparing for citizenship: the value of second-order concepts in social science education. *Journal of Social Science Education*, 141, 18- 29. <https://doi.org/10.4119/jsse-732>

Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 24-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8350>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.09.003>

Stitzlein, S. M. (2020). Defining and Implementing Civic Reasoning and Discourse: Philosophical and Moral Foundations for Research and Practice. In *Paper presented at the National Academy of Education Civic Reasoning and Discourse Workshop*.

Stoel, G.L., Logtenberg, A., Huijgen, T.D., Wansink, B.G.J., Boxtel, C.A.M. van & Drie, J.P. van (2017). Measuring epistemological beliefs in history education. An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>

Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2015). Teaching towards historical expertise: developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49-76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>

van Tubergen, F. (2020). *Introduction to Sociology*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781351134958>

Tytler, R., Duggan, S., & Gott, R. (2001). Dimensions of evidence, the public understanding of science and science education. *International Journal of Science Education*, 23, 815-832.

<https://doi.org/10.1080/09500690010016058>

Ultee, W. C. Arts, W.A. & Flap, H.D. (2003). *Sociologie: Vragen, uitspraken, bevindingen. (3rd ed.)*. Wolters-Noordhoff.

Wilkinson, R.G. & Pickett, K. (2010). *Why equality is better for everyone*. Penguin Books.

<https://doi.org/10.1017/S0047279413000366>

Wilterdink, N., & Van Heerikhuizen, B. (1993). *Samenlevingen. Inleiding in de sociologie*. Noordhoff Uitgevers.

Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.83.1.73>

Wineburg, S.S. (2001). *Historical Thinking: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Zummo, L., Donovan, B., & Busch, K. C. (2020). Complex influences of mechanistic knowledge, worldview, and quantitative reasoning on climate change discourse: Evidence for ideologically motivated reasoning among youth. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(1), 95-127.

<https://doi.org/10.1002/tea.21648>

De oorlog in Oekraïne bespreken in de klas

Een exploratief onderzoek naar de lesbrieven van TerInfo

Op 24 februari 2022 begon de Russische invasie in Oekraïne. Beelden van de oorlog gingen al snel rond op sociale media en hielden Nederlandse kinderen bezig. Met vragen kwamen zij de klas binnen. Uit eerder onderzoek is gebleken dat docenten het lastig vinden om disruptieve momenten te bespreken in de klas. TerInfo stelde een lesbrieven op om docenten hierbij te helpen. TerInfo is een samenwerkingsproject van verschillende disciplines van de Universiteit Utrecht om scholen te helpen bij het bespreken van politiek geweld, terrorisme en heftige gebeurtenissen in de samenleving. Om te onderzoeken tegen welke dilemma's docenten aanliepen in het bespreken van de oorlog in de Oekraïne en in hoeverre de lesbrieven deze dilemma's kon wegnemen, is er een online vragenlijst opgesteld (N=83). De antwoorden zijn geanalyseerd middels een kwalitatieve inhoudsanalyse. Hiernaast zijn de gemiddelden en standaarddeviaties berekend. De resultaten zijn vergelijkbaar met eerder beschreven dilemma's van docenten tijdens disruptieve momenten die zijn onderzocht in diverse sociaal-culturele contexten, hoewel er ook nieuwe dilemma's ontstonden. De lesbrieven sloot grotendeels aan op de behoeftes van docenten bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne. Uit de resultaten van de vragenlijst blijken echter ook dilemma's die niet (voldoende) werden ondervangen. Deze resultaten kan TerInfo gebruiken om toekomstig materiaal nog beter aan te laten sluiten bij de behoeftes van docenten. De inzichten van dit onderzoek leiden tevens tot aanbevelingen voor scholen en lerarenopleiders.

Kernwoorden: TerInfo, lesbrieven, oorlog, dilemma's, disruptieve momenten

Mila Bammens (projectmedewerker TerInfo, Universiteit Utrecht)

Maxine Herinx (projectleider TerInfo, Universiteit Utrecht)

Bjorn Wansink (universitair hoofddocent Faculteit Sociale Wetenschappen en lid kernteam TerInfo, Universiteit Utrecht)

Tessa Glas (student-assistent TerInfo, Universiteit Utrecht)

Beatrice de Graaf (faculteitshoogleraar geschiedenis internationale betrekkingen en principal investigator TerInfo, Universiteit Utrecht)

Introductie

De oorlog in Oekraïne is sinds de inval door het Russische leger op 24 februari 2022 veelvuldig in het nieuws en ook groot uitgemeten op sociale media. Hierdoor krijgen kinderen en jongeren veel te maken met beelden en (nep)informatie over de oorlog, met name via Instagram en TikTok (Jansen, 2022). De oorlog houdt kinderen en jongeren in Nederland veel bezig. Ze bespraken het conflict niet alleen thuis, maar kwamen ook met vragen en meningen de klas in. Zo blijkt uit onderzoek van UNICEF (2022) dat 92% van de basisschoolleerlingen en 81% van de middelbare schoolleerlingen over de oorlog heeft gepraat in de klas.

Het is bekend dat docenten kunnen worstelen met de vraag hoe ze gevoelige gebeurtenissen moeten bespreken in de klas (Hess & McAvoy, 2014). Om docenten in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs te ondersteunen bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne, stelde TerInfo, een multidisciplinair project binnen de Universiteit Utrecht, drie dagen na het uitbreken van de oorlog een lesbrief op. Deze lesbrief bevatte historische en contextuele informatie bij de oorlog, evenals pedagogische handvatten en een viertal werkvormen voor verschillende niveaus.

Hoewel TerInfo ook bij andere disruptieve momenten een dergelijke lesbrief uitbracht, is nog niet systematisch onderzocht in hoeverre het op korte termijn verspreiden van een lesbrief docenten helpt

bij het lesgeven ten tijde van maatschappelijke spanning. Om dit te onderzoeken, was bij de lesbrief een vragenlijst toegevoegd waarin docenten hun gebruikservaringen en dilemma's konden delen. Deze ervaringen hebben we vergeleken met de dilemma's die docenten ervoeren bij het omgaan met en bespreken van andere disruptieve gebeurtenissen, zoals 9/11, de tramsaanslag in Utrecht, de moord op Samuel Paty en de avondklokrellen tijdens de COVID-19 pandemie. De resultaten bieden inzichten voor toekomstige lesbrieven, evenals aanbevelingen voor scholen en lerarenopleiders over hoe zij zo constructief mogelijk in de klas kunnen omgaan met disruptieve momenten in de samenleving.

Theoretisch kader

Wat zijn disruptieve momenten en waarom kunnen ze tot spanning leiden in de klas?

TerInfo brengt lesbrieven uit bij grote disruptieve momenten. Hieronder verstaan we plotselinge, schokkende gebeurtenissen die de bestaande normen, waarden en instituten in de politiek en de samenleving op scherp zetten (Christensen & Overdorf, 2000; Wansink et al., 2021), zoals terroristische aanslagen, coups, grote gewelddadige conflicten, ordeverstoringen of oorlogen. TerInfo hanteert drie criteria om te bepalen of zij een lesbrief uitbrengt: 1) de maatschappelijke resonantie van de gebeurtenis, 2) signalen vanuit

scholen en maatschappelijke partners die verbonden zijn aan TerInfo en 3) berichtgeving in de Nederlandse en internationale (sociale) media.¹

Het bespreken van een disruptief moment als de oorlog in Oekraïne kan voor een gespannen sfeer zorgen in de klas (Wansink et al., 2019). Docenten kiezen er daarom soms voor om een dergelijk gevoelig of politiek onderwerp niet aan te kaarten (Brody & Baum, 2007; Hess & Gatti, 2011; Savenije & Goldberg, 2019). Toch is het belangrijk om dergelijke onderwerpen te bespreken, allereerst omdat disruptieve momenten impact hebben op de leefwereld van kinderen en gevoelens van angst en verdriet kunnen opwekken (UNICEF, 2022). Ten tweede kan een gesprek hierover kritisch denken (Van Puymbroeck & Taelman, z.d.) en tolerantie tussen kinderen bevorderen (Hess & Gatti, 2011). Bovendien helpt het kinderen bij de verwerking van dit soort stressvolle gebeurtenissen om onbegrijpelijke incidenten in een bredere, historische context te kunnen plaatsen (Wansink & De Graaf, 2019). Zo toont onderzoek onder Amerikaanse studenten aan dat kennisgerichte lessen over terrorisme kunnen helpen om angst voor terrorisme te verminderen (Krause et al., 2022; Theriault et al., 2017).

Welke dilemma's ervaren docenten bij het bespreken van disruptieve momenten?

Dat het niet eenvoudig is om disruptieve momenten te bespreken in de klas, bevestigen diverse onderzoeken naar de dilemma's die docenten hierbij ervaren. Hoewel deze dilemma's afhankelijk zijn van de specifieke sociaal-culturele context waarin de gebeurtenis plaatsvindt en waarin de docent het bespreekt (Misco, 2012), zijn er overeenkomsten te vinden tussen de soorten dilemma's die docenten wereldwijd ervaren bij het bespreken van disruptieve gebeurtenissen. In de eerste plaats geven docenten aan over onvoldoende kennis te beschikken om bepaalde controversiële en gevoelige onderwerpen te bespreken, zoals oorlog, conflict en terrorisme (Bellows, 2016; Yamashita, 2006).

Ten tweede kunnen docenten pedagogische handelingsverlegenheid ervaren (Hess & McAvoy, 2014; McCully, 2006). Zo zochten docenten op de dag van de tram-aanslag in Utrecht (18 maart 2019) naar verantwoorde kaders en kampten zij met de vraag of het bespreken van de aanslag meer kwaad zou doen dan goed (Wansink et al., 2021).

Ten derde worstelen docenten soms met de manier waarop ze om moeten gaan met heftige uitspraken van hun leerlingen (e.g. James, 2010; Lozano Parra et al., 2020).

¹ Voor meer informatie over de verantwoording van het lesmateriaal van TerInfo, zie <https://ter-info.nl/over-ons/verantwoording-inhoud/>.

Dat raakt ook aan de morele en pedagogische dilemma's die ontstaan wanneer docenten aandacht willen schenken aan meerdere perspectieven (Kunzman, 2006; Pinar Alakoc, 2019; Quartermaine, 2016). Docenten willen hun leerlingen niet te zeer beïnvloeden, maar daartegenover staat dat het volledig neutraal bespreken van verschillende perspectieven kan leiden tot moreel en epistemologisch relativisme (Van den Brink et al., 2021). Docenten vinden het lastig in hoeverre zij hun eigen mening mogen laten doorschemeren, terwijl ze tegelijkertijd ook beseffen dat zijzelf, en de leerlingen, zich te houden hebben aan de normatieve kaders van de open, democratische samenleving en rechtsstaat (Jerome & Elwick, 2020; Swallow & Schweber, 2016; Wansink et al., 2018).

Ten slotte zijn er algemene factoren die het bespreken van disruptieve momenten kunnen beïnvloeden of bemoeilijken. Zo kan de etnische en religieuze samenstelling van de klas invloed hebben op de ervaren relevantie en impact van specifieke sociaal-maatschappelijke thema's (De Graaff et al., 2016; Hess & Gatti, 2011). Daarnaast laat Nederlands, Amerikaans en Australisch onderzoek zien dat docenten vaak vinden dat ze te weinig tijd hebben om actuele, disruptieve momenten te

bespreken (Sijbers et al., 2015; Stoddard et al., 2019), en dat bestaande curricula of lesmethodes er weinig ruimte voor bieden (Journell, 2018; Kuthe, 2011; Weeden & Bright, 2020). Om deze reden maken zij bij het bespreken van dergelijke onderwerpen vaker gebruik van extra ondersteuningsmateriaal en lespakketten (Sijbers et al., 2015).

Wat doet TerInfo?

Om docenten te ondersteunen bij het bespreken van disruptieve momenten, brengt TerInfo zo snel mogelijk na een incident (dat voldoet aan de bovengenoemde criteria) een lesbrieft uit. TerInfo is een project van de Universiteit Utrecht waarin onderzoekers uit verschillende disciplines samenwerken om rond disruptieve momenten het onderwijs van lesmateriaal te voorzien, waarbij het uitgangspunt het bieden van een historiserend perspectief is. Het doel van TerInfo is om zo de handelingsbekwaamheid van docenten, en daarmee ook de weerbaarheid van leerlingen ten aanzien van terrorisme, extremisme en radicalisering te verhogen.² Door hedendaagse momenten van schok en urgentie in een historische context te plaatsen, kunnen leerlingen gebeurtenissen in het heden beter duiden en een plek geven (De Graaf, 2019). Enerzijds helpt de

^{2 2} Meer weten over TerInfo? Scan dan deze QR-code



of ga naar <https://ter-info.nl/>.

historiserende methode om afstand te nemen van de emoties die deze incidenten oproepen, anderzijds helpt het om parallellen te trekken met het verleden en hier lessen uit te trekken (De Winter, 2017). Dit is nodig omdat leerlingen hun ideeën en opvattingen over heftige nieuwsgebeurtenissen vooral vormen op basis van wat zij online zien en deze verder bespreken op het schoolplein (Jørgensen et al., 2015; Kapitein, 2019). Wanneer onverwachte en omstreden onderwerpen niet worden besproken en geduid in het klaslokaal, kunnen leerlingen grijpen naar snelle, verklarende verhalen, die vaak horen bij de eigen groep en die de eigen identiteit versterken. Hierdoor kunnen leerlingen zich negatiever voelen jegens andere groepen, wat polarisatie in de klas kan aanwakken (Wansink et al., 2019). Om dit te voorkomen, is het belangrijk om onverwachte en schokkende gebeurtenissen juist in te kaderen en te zorgen voor coherentie en houvast (Casebeer & Russell, 2005).

Lesbrieven

De lesbrieven die TerInfo uitbrengt, duiden gebeurtenissen binnen een historische context en bieden pedagogische handvatten en concrete werkvormen. In het geval van de lesbrief over de Russische invasie in Oekraïne werd het pedagogisch kader gevormd door algemene richtlijnen voor het voeren van het gesprek over situaties van conflict waarin controverses een rol kunnen spelen, en meer specifieke aanwijzingen voor het bespreken van de

situatie in Oekraïne. De lesbrief eindigde met een viertal werkvormen om het conflict te bespreken, daarbij rekening houdend met leeftijdsgroepen en niveaus en variërend in de mate van emotionele nabijheid.

Deze studie

In het theoretisch kader bespraken we de inzichten uit eerder onderzoek over de dilemma's die docenten ervaren bij het bespreken van disruptieve momenten in de klas, en hoe TerInfo daar in haar lesbrieven een antwoord op probeert te geven. In hoeverre deze dilemma's ook een rol spelen bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne en in hoeverre de lesbrief van TerInfo voldeed aan de behoeftes van docenten is nog niet onderzocht. De centrale, exploratieve onderzoeksvraag in dit artikel luidt daarom: wat waren de dilemma's die docenten ervaarden bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne en in hoeverre voorzag de lesbrief in de behoeftes die docenten hadden?

Methode

Respondenten

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, is een vragenlijst opgesteld (zie Bijlage 1). De vragenlijst werd door 104 respondenten ingevuld, waarvan door 83 respondenten volledig. De respondenten bestonden voornamelijk uit docenten (zie Tabel 1). Onder de categorie 'anders' vielen bijvoorbeeld 'Belgisch

secundair onderwijs' (N=2) en 'gastdocent' (N=2). Omdat sommige respondenten op verschillende niveaus lesgeven, is de totale N in Tabel 1 123. Ook een

schoolleider en zeven mensen die niet voor de klas staan, vulden de vragenlijst in.

Tabel 1 *Overzicht van respondenten*

Type onderwijs	N(%)	N	%
Totaal			
PO	30 (24,39)		
Onderbouw		11	8,94
Bovenbouw		19	15,45
VO	58 (47,16)		
Vmbo-b/k		6	4,88
Vmbo-gl/tl		13	10,57
Havo/vwo ob		23	18,70
Havo/vwo bb		16	13,01
Mbo	11 (8,94)		8,94
Hbo	8 (6,50)		6,50
Ik geef geen les	7 (5,69)		5,69
Anders	9 (7,32)		7,32

Dataverzameling

Vanwege de exploratieve aard van het onderzoek zijn – naast vier gesloten vragen – grotendeels open vragen gesteld (Miles & Huberman, 1994). De dataverzameling gebeurde anoniem door middel van het onlinevragenlijstprogramma Qualtrics. IP-adressen en locatiegegevens zijn niet geregistreerd. Het onderzoek is vooraf goedgekeurd door de ethische commissie van de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. Alle respondenten

gaven actief consent aan het begin van de vragenlijst.

De inhoud van de vragenlijst is gevalideerd door met een expert de vragenlijst te bespreken waarna verschillende vragen zijn aangepast (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). De link naar de vragenlijst stond aan het einde van de lesbrief die werd verspreid op 27 februari 2022 (i.e. drie dagen na het uitbreken van de oorlog). Op 31 maart 2022 werd de vragenlijst gesloten.

Door de vragenlijst direct aan het eind van de lesbrief toe te voegen, hebben we geprobeerd de ecologische validiteit van de vragenlijst te verhogen.

Data-analyse

Op basis van de antwoorden op de gesloten vragen werden allereerst de gemiddelden en de standaarddeviaties berekend. Voor de open vragen maakten we gebruik van een kwalitatieve inhoudsanalyse om patronen te identificeren in de antwoorden van de respondenten. De data werden geanalyseerd door de eerste auteur aan de hand van de codeersoftware NVivo (versie 20) in een proces van open en axiaal coderen (Boeije, 2009). De antwoorden werden opgedeeld in hoofdcodes die corresponderden met de open vragen. Zo kreeg vraag 3, 'Wat is voor jou de grootste uitdaging bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne in de klas?', de code 'Q3 Grootste uitdaging bespreken oorlog'. Vervolgens werden de antwoorden grondig doorgelezen en per categorie open gecodeerd. Dit betekent dat de tekst uit het antwoord wordt gesegmenteerd en letterlijk wordt samengevat in een code. Zo kreeg het antwoord 'Hoe weinig achtergrondkennis (geschiedenis) de leerlingen kennen, je kan moeilijk in 1 les de gehele Russische geschiedenis uitleggen' de code 'Weinig voorkennis en dan lukt niet in 1 les'.

Daarna werden de open codes gecategoriseerd in bredere axiale codes (Miles & Huberman, 1994). De open code 'Weinig

voorkennis en dan lukt niet in 1 les' werd bijvoorbeeld gecodeerd onder de subcode 'Weinig voorkennis', wat een subcode werd van 'Kennis lln', wat weer een subcode werd van 'Emoties meningen kennis en ervaring lln'. In de axiale codeerfase is gebruikgemaakt van een feedbackloop, waarbij de codes en categorisering continu werden herzien. Hierdoor werden bepaalde codes verwijderd, anders gelabeld of gecategoriseerd onder een andere axiale code. Sommige antwoorden op vraag 8 konden bijvoorbeeld gecategoriseerd worden onder vraag 6 (zoals 'Lichtpunt in zoektocht hoe bespreekbaar maken') of 7 (zoals 'Pedag hulp aanbieden (leerkracht hoge emoties lln)'). Theoretische sensitiviteit speelde vooral bij 'Q3 Grootste uitdaging bespreken oorlog' een rol. Uit de literatuur over de dilemma's die docenten ervaren bij het bespreken van disruptieve momenten en de ervaringen die de codeur opdeed bij gastlessen en gesprekken met docenten hierover, blijken bepaalde thema's zoals 'de emoties en meningen van de docent' en 'multiperspectiviteit' een rol te spelen (bijvoorbeeld Kunzman, 2006; Wansink et al., 2021). Die thema's zijn terug te zien in de axiale codes.

In de axiale codeerfase en de laatste fase van datapresentatie, waarin de codes werden omgezet naar de resultatensectie, is de derde auteur geraadpleegd. Zo is er gezamenlijk besloten om de frequentie van de antwoorden duidelijk weer te geven om zo ook antwoorden met een lage frequentie, maar een hoge relevantie, te

kunnen rapporteren. Gedurende het hele codeerproces werden meta-notities bijgehouden in NVivo om tussentijdse inzichten of ideeën voor axiale codes te noteren. Deze notities werden gebruikt voor de axiale codeerfase en het interpreteren van de resultaten.

Een noot over positionaliteit van de auteurs is belangrijk. Alle auteurs zijn onderdeel van het kernteam van TerInfo. Door dit onderzoek kunnen we ons toekomstige materiaal beter laten aansluiten op de behoefte van docenten bij het bespreken van disruptieve momenten in de samenleving. Om de betrouwbaarheid van de studie te vergroten, is er een audit trail uitgevoerd met een externe onderzoeker. Hierin beoordeelde de auditor de kwaliteit van de dataverzameling, data-analyse en (in ons geval) datapresentatie van de studie op basis van de zichtbaarheid, begrijpelijkheid en de mate waarin de studie voldoet aan de heersende academische standaarden. Hierbij hebben we in grote lijnen de procedure van Akkerman et al. (2008) gevolgd. De auditor concludeerde dat de kwaliteit van de studie goed is en gaf advies om de zichtbaarheid en begrijpelijkheid te verbeteren. Op basis van de audit hebben we de sectie over het codeerproces uitgebreid met voorbeelden en is er in de beperkingen gereflecteerd op de grote spreiding binnen de steekproef.

Resultaten

Verspreiding lesbrief

De lesbrief werd allereerst verspreid in het netwerk van TerInfo via een extra nieuwsbrief, die bijna 3.000 keer werd gelezen (laatste cijfers: 7 april 2022). Daarnaast werd de lesbrief gedeeld op LinkedIn. De LinkedIn-post werd ruim 40.000 keer gezien en kreeg 467 likes, 58 comments en werd 280 keer gedeeld. Op Twitter kreeg de tweet van de Universiteit Utrecht over de lesbrief 88 retweets en 119 likes. De gemeente Utrecht stuurde de lesbrief door naar PO & VO-schoolbesturen in de stad en verschillende educatieve organisaties hebben de lesbrief op hun website geplaatst, waaronder ProDemos, SSV, VGN, Vreedzame School, NOG, Kennispunt Burgerschap MBO, VO-raad en PO-raad. Ook hebben het Nederlands Dagblad, de Stentor en het NRC aandacht besteed aan de lesbrief.

Algemene indruk lesbrief

De respondenten beoordeelden de lesbrief gemiddeld met een 7.75 (N=85) met een standaarddeviatie van 1.86 (zie Tabel 2). 47 docenten hadden de lesbrief gebruikt of waren van plan dat te doen. Acht docenten gingen dit niet doen. De rest van de respondenten wist dit nog niet, of de vraag was niet op hen van toepassing omdat ze geen docent zijn.

Belang van bespreken

Uit de resultaten van de vragenlijst komt een algemeen beeld naar voren dat de meeste respondenten het belangrijk vonden om de oorlog in Oekraïne te bespreken in de klas. Zo zei een docent: "Als mentor vind ik het belangrijk met de leerlingen in gesprek te gaan over actuele gebeurtenissen, zeker als het gaat om iets dat bedreigend is voor hun leefwereld." Drie docenten merkten op dat de oorlog speelde bij hun leerlingen en vonden het daarom belangrijk om deze te bespreken in de klas. Een docent zei hierover: "(...) omdat het heel wat leerlingen bezighoudt, angstig maakt en onzekerheid voedt." Een andere docent zei hierover: "Ik werk met begaafde leerlingen, die zich vaak heel veel zorgen maken om problemen in de wereld. Door het er over te hebben kan je er perspectief aan geven en het onveilige gevoel mogelijk nuanceren." Weer een andere docent gaf aan dat hij/zij dankzij de lesbrief inzag hoe belangrijk het bespreken van heftige gebeurtenissen in de klas is, en dat dit op een goede manier gebeurt.

Dilemma's

We vroegen de docenten of ze ook dilemma's ervaren bij het bespreken van de oorlog. Op een enkele docent na die aangaf er geen te ervaren, benoemden de docenten er verschillende.

Angst en emoties leerlingen

Het meest genoemde dilemma dat respondenten (N=29) ervoeren, was het omgaan met en reguleren van de angst en emoties van leerlingen. Een docent schreef: "Je wilt het onderwerp bespreekbaar maken, maar de leerlingen niet ongerust maken." Daarnaast vonden docenten het lastig om te achterhalen waar de angst bij de leerlingen zat. Twee docenten benadrukten dat het verschil in emoties en ervaringen van de leerlingen het moeilijk maakte om het over de oorlog te hebben. Een ander aspect dat negen docenten benoemden, was het omgaan met kwetsbare leerlingen, zoals leerlingen met banden met Rusland of Oekraïne en vluchtelingenkinderen, al dan niet met een oorlogsverleden. Onder die laatste categorie vallen ook Syrische en Afghaanse leerlingen die hun docent wezen op het verschil tussen de landelijke aandacht die het conflict in hun land van herkomst kreeg en de aandacht voor de oorlog in Oekraïne (N=2). Er waren ook zeven respondenten die het lastig vonden om te bepalen wie kwetsbare leerlingen zijn en hoe hiermee om te gaan.

Meningen leerlingen

Negen docenten liepen aan tegen het omgaan met uiteenlopende meningen van leerlingen. Twee respondenten (N=2) vonden het een grote uitdaging om om te gaan met leerlingen die uitgesproken pro-Wilders of pro-Baudet zijn. Anderen (N=2) hadden moeite met uitgesproken

meningen over het conflict of vooroordeelen over 'buitenlanders'. Drie docenten stoorden zich aan de onverschillige, 'stoere' houding die sommige leerlingen vertoonden toen ze het in de klas hadden over de oorlog, of de geuite informatie-moeheid: "Veel studenten hebben het gevoel al 'genoeg' over de oorlog in Oekraïne te hebben gepraat."

Kennis leerlingen

Tien docenten ervoeren een dilemma op het gebied van de kennis van leerlingen. Ze vonden het ingewikkeld dat leerlingen zo weinig voorkennis hadden over de oorlog (N=4), maar ook dat er zoveel verschil zat tussen de voorkennis van de leerlingen, omdat je niet weet "hoeveel kinderen ervan hebben meegekregen thuis en er thuis al is uitgelegd".

Eigen kennis, mening en emoties

De dilemma's die de respondenten benoemden, hadden niet alleen te maken met de leerlingen, maar ook met henzelf (N=10). Vijf docenten gaven aan dat ze niet genoeg kennis hadden over de oorlog. Daarnaast vonden de docenten (N=13) het conflict complex en daardoor lastig om op begrijpelijke wijze uit te leggen aan hun leerlingen. Zo schreef een docent: "Ik kan zelf niet alle vragen beantwoorden. Er speelt zoveel, het gesprek kan uren duren." Bovendien hebben docenten ook zelf een mening over het conflict. Twee docenten vonden het lastig om deze voor zich te houden en op te treden

als neutrale gespreksleider in de klas. Tot slot vonden twee docenten het moeilijk om de oorlog te bespreken in de klas omdat ze zelf ook hevige emoties ervoeren. Een van die docenten vond het grootste dilemma om "mijn eigen verwarring en spanning over het conflict op veilige wijze te bespreken met pubers".

Multiperspectiviteit

De docenten waren verdeeld over de nadruk die ze legden op de verschillende perspectieven in het conflict. Sommigen (N=13) hechtten er veel waarde aan om het conflict neutraal en objectief uit te leggen aan hun leerlingen. Ze probeerden in hun uitleg geen kant te kiezen, zich te houden bij de feiten en de juiste woorden te gebruiken. Andere docenten (N=5) legden in hun les meer de nadruk op het begrijpen van het Russische perspectief en werkten aan een kritische houding bij hun leerlingen ten opzichte van de rol van Europa en het Westen in dit conflict.

Wanneer bespreek je de oorlog (niet)?

Twaalf docenten twijfelden of ze de oorlog wilden bespreken in de klas of besloten om het niet te doen. Hiervoor gaven ze verschillende redenen. Negen docenten vonden het ingewikkeld om het onderwerp te koppelen aan hun lesstof, hadden niet genoeg tijd om het te bespreken of gaven les aan examenleerlingen waarbij de prioriteit elders lag. Een andere docent twijfelde over het bespreken vanwege de emoties die de oorlog kan

oproepen bij leerlingen. Zo zei deze respondent: "Ik ben geen mentor, anders had ik hem [de lesbrieft] gebruikt. Veel collega's gebruiken hem al. Je wilt niet de leerlingen ongerust maken door hem in elke les te gebruiken." Inderdaad werd vooral de mentorles geschikt geacht om de oorlog in te bespreken met leerlingen, maar ook de geschiedenis- en godsdienstles werden genoemd. Een andere reden waarom docenten (N=5) twijfelden om de oorlog te bespreken, is dat ze niet wisten in hoeverre leerlingen bezig waren met de oorlog. Dit kwam mede doordat de uitbraak van de oorlog in regio noord in de voorjaarsvakantie viel en in regio's midden en zuid vlak voor de vakantie

Evaluatie van de lesbrieft

Pluspunten lesbrieft

Als pluspunt van de lesbrieft noemden de docenten (N=9) allereerst de opbouw: eerst een hoofdstuk met duiding, dan pedagogische tips en tot slot concrete werkvormen om de oorlog te bespreken in de klas voor verschillende niveaus. Zo schreef een docent: "In deze lesbrieft staat alles wat je moet weten en waar je rekening mee moet houden."

De respondenten vonden de historische context en duiding het belangrijkste onderdeel van de lesbrieft (N=32). Dit

onderdeel kreeg een 8.44 gemiddeld (N=84, SD=2.04) (zie Tabel 2). Tien docenten schreven dat ze de lesbrieft gebruikten om zich in te lezen en vragen van leerlingen te kunnen beantwoorden. De pedagogische handvatten kregen gemiddeld een 7.73 (N=83, SD=1.96) en de werkvormen een 7.07 (N=83, SD=2.30) (zie Tabel 2). 21 docenten zagen de lesbrieft als een praktisch en concreet handvat dat hielp bij het inrichten van de les. De lesbrieft zorgde volgens sommige docenten bovendien voor minder voorbereidingstijd: "Het [de lesbrieft] is een hapklare brok info voor docenten die al druk genoeg zijn.", "Het geeft ons weer wat handvatten waardoor we ons wat meer handelingsbekwaam voelen" en "(...) ik wist eerst niet hoe ik dit bespreekbaar moest maken en nu heb ik een goed plan." Wat betreft de werkvormen waardeerden respondenten de differentiatie naar verschillende niveaus (N=12) en de kwaliteit en duidelijkheid van de werkvormen (N=16).

In het algemeen prezen de respondenten de volledigheid en zorgvuldigheid (N=17), duidelijkheid en overzichtelijkheid (N=14) van de lesbrieft, de snelheid waarmee de lesbrieft was gemaakt (N=4), dat er verschillende perspectieven werden belicht (N=5) en de ondersteunende links en het beeldmateriaal (N=10).

Tabel 2 *Waardering van de lesbrief*

	M	SD	N
Cijfer lesbrief*	7,75	1,86	85
Historische context en duiding**	8,44	2,04	84
Pedagogische handvatten**	7,73	1,96	83
Werkvormen**	7,07	2,30	83

* Dit is het antwoorden op vraag 2: Welk cijfer geef je de lesbrief? Schaal: 0-10.

** Dit zijn de antwoorden op vraag 4: Hoe belangrijk vind je de verschillende onderdelen van de lesbrief? Hierbij corresponderen de titels van de drie onderdelen in de lesbrief met de drie onderdelen in vraag 4. Schaal: 0-10.

Verbeterpunten lesbrief

We vroegen docenten ook om verbeterpunten. Vijftien noemden er geen. De rest benoemde punten over de werkvormen, pedagogische handvatten en ontbrekende informatie.

Ten eerste gingen er twee verbeterpunten over de werkvormen. Dertien docenten misten aandacht voor specifieke doelgroepen, zoals PO-onderbouw, vmbo, mbo en volwassen leerlingen, of de aansluiting bij hun eigen vakgebied, zoals aardrijkskunde, natuurkunde of biologie. Achttien respondenten zien in de volgende lesbrief graag wat actievere en meer creatieve werkvormen naast een onderwijsleergesprek. Ze vonden de aangedragen werkvormen te docentgestuurd en gaven verschillende suggesties voor alternatieve werkvormen, waarbij leerlingen zich niet (gelijk) verbaal hoeven uit te drukken. Zo stelde een docent voor om leerlingen te laten schrijven, vloggen of tekenen.

Ten tweede misten zes respondenten bepaalde pedagogische handvatten, zoals tips voor wat je kan doen als de emoties te hoog oplopen bij leerlingen of over hoe je kan omgaan met kwetsbare leerlingen. Zoals deze docent schreef: “De emoties zijn te heftig in mijn klas. En ik weet me eigenlijk geen raad meer hoe ik dit kan dempen!”

Ten derde vonden 23 respondenten dat er belangrijke informatie of bepaalde perspectieven in de lesbrief ontbraken. Dit betrof bijvoorbeeld het perspectief van de Russische burgers (N=4), informatie over framing door de media en het omgaan met filmmateriaal dat rondging op sociale media (N=2). Zeven respondenten misten belangrijke historische feiten en waren van mening dat de lesbrief een te eenzijdige lezing gaf van de geschiedenis. Zo schreef een respondent dat er in de lesbrief “zeer selectief ethnocentrisch wordt gedacht” en dat we er goed aan zouden doen om de historische context te ‘nuanceren’, omdat we “eerlijk [moeten]

kijken naar de rol van het Westen in dit conflict”.

Tot slot zouden sommige respondenten graag een geactualiseerde (N=5), Engeltalige (N=2) of kortere en eenvoudigere versie van de lesbrief ontvangen (N=9).

Discussie en conclusie

Dit onderzoek zocht een antwoord op de vraag tegen welke dilemma's docenten aanliepen bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne en in hoeverre de lesbrief hen voorzag in de behoeftes die ze hadden. We vinden dat een deel van onze resultaten overeenkomt met de dilemma's die docenten in eerder onderzoek benoemden bij het bespreken van andere disruptieve momenten, zoals 9/11, de moord op Samuel Paty, de Utrechtse tramaanslag en de avondklokrellen tijdens de COVID-19 pandemie (Bellows, 2016; Nieuwenhuis & Bammens, 2021; Van den Brink et al., 2021; Wansink et al., 2021; Weeden & Bright, 2020). Zo was er ook nu behoefte aan historisch ingekaderde kennis, worstelden docenten met het reguleren van de angst en emoties van leerlingen, en vonden ze het lastig om te bepalen hoe om te gaan met heftige meningen en in hoeverre ze hun eigen mening moesten laten doorschemeren.

In dit onderzoek vielen ook enkele zaken op. Ten eerste dat docenten naast controverse meningen en heftige uitspraken (Lozano Parra et al., 2020; Wansink et al., 2019) aanliepen tegen de onverschillige houding en getoonde informatiemoeheid

van leerlingen. Hoe ga je met leerlingen om die zich niet interesseren voor disruptieve momenten in de samenleving? Wat doe je als docent als de wereld niet automatisch jouw klas binnenkomt? We denken dat dit resultaat verder onderzoek nodig heeft. Ten tweede viel op dat sommige respondenten aangaven dat leerlingen, bijvoorbeeld van Syrische of Afghaanse komaf, het oneerlijk vonden dat er onevenredig veel aandacht voor de oorlog in Oekraïne was ten opzichte van andere conflicten. Hieruit blijkt nogmaals hoe groot de invloed van de samenstelling van de klas is op de ervaren relevantie van bepaalde gebeurtenissen (De Graaff et al., 2016; Hess & Gatti, 2011) en dat het bespreken van disruptieve momenten per klas een andere aanpak vereist. Tot slot viel op dat er een groot verschil zat tussen hoe docenten zich opstelden. Enerzijds waren er docenten die zich opstelden als neutrale gespreksleider die een zo objectief mogelijk verhaal wilden vertellen vanuit meerdere perspectieven, anderzijds waren er docenten die juist een bepaald perspectief wilden uitlichten, zoals het begrijpen van het Russische perspectief of het ontwikkelen van een kritische blik ten opzichte van de rol van Europa en het Westen in het conflict.

Gebaseerd op de antwoorden van de respondenten zien we dat de lesbrief voornamelijk positief wordt gewaardeerd, omdat het veel van de bovengenoemde dilemma's ondervindt. Dit deed de lesbrief door zowel een historische duiding

als pedagogische handvatten en concrete werkvormen te bieden om de oorlog te bespreken in de klas. Uit de resultaten van de vragenlijst bleek echter ook dat de lesbrief niet aan alle behoeftes voldeed. Naast de wens voor actievere werkvormen en meer aandacht voor bepaalde doelgroepen, gaven de docenten aan meer ondersteuning te zoeken bij het omgaan met kwetsbare kinderen. Hierbij kan gedacht worden aan traumasensitief lesgeven (Coppens et al., 2022) in relatie tot polarisatie. Hiernaast hadden enkele respondenten behoefte aan ondersteuning op het moment dat de discussie uit de hand loopt. Hiervoor verwijzen we naar het werk van Radstake (2016) en Kerr en Huddleston (2015) over maatschappelijke discussies in de klas. Het lijkt erop dat er in ieder geval op deze twee punten behoefte is aan extra ondersteuning of training bij sommige docenten.

Aanbevelingen

Naast dat de resultaten interessante inzichten en leerpunten bieden voor TerInfo, bieden ze ook relevante inzichten voor schoolleiders, docenten en lerarenopleiders. Hieruit volgen twee voorzichtige aanbevelingen. Omdat uit de resultaten bleek dat docenten te maken hadden met tijdstekort, moeite hadden om de gebeurtenis aan te laten sluiten bij de lesstof en ze de leerlingen niet bij elk vak ongerust wilden maken door de oorlog te bespreken, kan het uitkomst bieden om als school onderling af te stemmen wie,

wanneer en op welke manier aandacht gaat besteden aan het disruptieve moment. Bovendien kunnen dan ook gevoeligheden met elkaar worden besproken en worden bepaald welke leerlingen extra aandacht nodig hebben, en op welke manier zij ondersteuning kunnen krijgen.

Ten tweede bleek uit de resultaten dat de respondenten het historisch kader uit de lesbrief het hoogst waardeerden. Dit sluit aan op eerder onderzoek waaruit bleek dat docenten bij disruptieve momenten behoefte hebben aan ingekaderde informatie (Wansink et al., 2021). Het blijkt effectief om bij een disruptief moment uit te zoomen en te kijken naar parallellen met de geschiedenis. Dit helpt leerlingen om een heftige gebeurtenis, zoals het uitbreken van een oorlog, met meer afstand en met minder emotie te bekijken, te bespreken en beter te begrijpen, en kan helpen om hun angst voor het onbekende en onvoorspelbare te verkleinen (Casebeer & Russell, 2005; Lévesque, 2003). We zijn nu bezig met een onderzoek dat moet uitwijzen of de historiserende aanpak in het lesmateriaal van TerInfo ook inderdaad, zoals verwacht, zorgt voor minder angst en meer weerbaarheid bij leerlingen.

Beperkingen

Bij het interpreteren van de resultaten moeten enkele zaken in acht worden genomen, zoals de beperkte reikwijdte van deze studie. Ten eerste was de vragenlijst beperkt (negen vragen) en werd

deze door een relatief beperkt aantal respondenten ingevuld. We zijn benieuwd naar de ervaringen van de docenten die de lesbrief hebben gebruikt maar de vragenlijst niet hebben ingevuld. Bovendien waren de respondenten niet evenredig verdeeld over de verschillende educatieve contexten (PO, VO, mbo, etc.), waarbij er een overrepresentatie van havo/vwo-docenten was. In het artikel is ervoor gekozen om niet over de verschillen in onderwijsniveau of leerjaar te rapporteren vanwege het relatief kleine aantal respondenten. Toekomstig, groter onderzoek zou uitspraken kunnen doen over de verschillen tussen de behoeftes en dilemma's van docenten op verschillende niveaus.

Ten tweede is het belangrijk om te beamen dat generalisatie altijd lastig is bij dergelijk onderzoek, omdat omgaan met disruptieve gebeurtenissen altijd sterk situationeel is. We zouden graag verder willen onderzoeken of docenten nog andere dilemma's ervaren bij andere disruptieve momenten.

Een verdere beperking van dit onderzoek is dat we niet hebben gevraagd naar het vak dat de docenten doceren. Dit zou zorgen voor meer inzicht in de doelgroep van de lesbrief, maar ook in mogelijke verschillen in de dilemma's en behoeftes van docenten met verschillende vakachtergronden. Deze inzichten zouden bij kunnen dragen aan de discussie over of disruptieve momenten door alle docenten besproken moeten worden of alleen door

docenten die hiervoor getraind zijn (Eidhof 2020; Mooijman, 2022).

Ondanks de beperkte reikwijdte van de resultaten, bleek uit het grote bereik van de lesbrief en de vele reacties die wij ontvingen dat er een grote behoefte is aan lesmateriaal voor het bespreken van actuele, disruptieve momenten. Hulpmiddelen als actuele lesbrieven zijn belangrijk om docenten te ondersteunen en ze te voorzien van specifieke kennis en handvatten bij disruptieve momenten, omdat het juist dan lastig is om alle kennis paraat te hebben en een plan te maken over hoe je dit bespreekt in de klas. TerInfo zal dan ook in de toekomst docenten blijven ondersteunen door zo snel mogelijk na een disruptief moment een lesbrief uit te brengen.

Literatuurlijst

Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (2008). Auditing quality of research in social sciences. *Quality & quantity*, 42(2), 257-274.

<https://doi.org/10.1007/s11135-006-9044-4>

Bellows, E. (2016). Including 9/11 in the elementary grades: State standards, digital resources, and children's books. In W. Journell (Ed.), *Reassessing the social studies curriculum: Promoting critical civic engagement in a politically polarized, post-*

9/11 world (pp. 29–40). Rowman & Littlefield.

Boeije, H. (2009). *Analysis in qualitative research* (1ste editie). SAGE Publications.

Brody, D., & Baum, N. L. (2007). Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience.

Curriculum Inquiry, 37(1), 9–31.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00379.x>

Casebeer, W. D., & Russell, J. A. (2005). Storytelling and terrorism: Towards a comprehensive 'counter-narrative strategy'.

Strategic insights, 4(3), 1–16.

<https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA521449>

Christensen, C. M., & Overdorf, M. (2000). Meeting the Challenge of Disruptive Change. *Harvard Business Review*, 78(2), 67–76.

https://www.sobtell.com/images/questions/1505054422-20150122211426meeting_the_challenge_of_disruptive_change_christensen_hbr.pdf

Coppens, L., Schneijderberg, M., & Van Kregten, C. (2022). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen. Een praktisch handboek voor het basisonderwijs* (8^e druk). Uitgeverij SWP.

De Graaf, B.A. (2019, 10 januari). *Longread: De kunst van het weglaten. Hoe het geschied-didactische concept van*

'historische significantie' historisch onderzoek verder kan brengen. Openingslezing op het KNHG-congres 'Uitsluiting, stilte en taboe in de geschiedenis', 30 november 2018, Haarlem. Historici.nl.

<https://www.historici.nl/longread-de-kunst-van-het-weglaten-hoe-het-geschieddidactische-concept-van-historische-significantie-historisch-onderzoek-verder-kan-brengen/?type=bijdrage>

De Graaff, D., Pattipiholy, K., Heidweiller, R., & Den Otter, M. (2016). Verkenning: Dialoog als burgerschapsinstrument. *Diversion*.

https://www.diversion.nl/site/assets/files/1644/verkenning_-_dialoog_als_burgerschapsinstrument.pdf

De Winter, M. (2017, 31 mei). *Pedagogiek over hoop. Het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs*. Afscheidsrede UvU.

<https://files.fss.uu.nl/publicaties/Afscheidscollege-Micha-de-Winter-mei-2017.pdf>

Eidhof, B. (2020). *Handboek Burger-schapsonderwijs: Voor het voortgezet onderwijs*. VO-Raad.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27–36.

Hess, D., & Gatti, L. (2011). Putting Politics Where It Belongs: In the Classroom. *New Directions for Higher Education*, 152, 19–26. <https://doi.org/10.1002/he.408>

Hess, D., & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education* (1ste editie). Routledge.

James, J. H. (2010). “Democracy is the devil’s snare”: Theological certainty in teacher education. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 618–639. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473441>

Jansen, N. (2022, 10 maart). Hoe TikTok een cruciale rol speelt in Oekraïne. NOS. <https://nos.nl/col-lectie/13888/artikel/2420586-hoe-tiktok-een-cruciale-rol-speelt-in-oekraïne>

Jerome, L., & Elwick, A. (2020). Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*, 46(2), 222–237. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1667318>

Jørgensen, B. F., Skarstein, D., & Schultz, J. H. (2015). Trying to understand the extreme: school children’s narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011. *Psychology research and behavior management*, 8, 51–61.

<https://doi.org/10.2147/prbm.s73685>

Journell, W. (2018). Terrorism. In D. G. Krutka, A. M. Whitlock, & M. Helmsing (Eds.), *Keywords in the social studies: Concepts and conversations* (pp. 217–229). Peter Lang.

Kapitein, R. (2019). *Discussing Terrorism with Dutch Primary-School Children*. Master thesis Universiteit Utrecht. <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/38840?show=full>

Kerr, D., & Huddleston, T. (2015). *Teaching controversial issues. Professional development pack for the effective teaching of controversial issues developed with the participation of Cyprus, Ireland, Montenegro, Spain and the United Kingdom and the support of Albania, Austria, France and Sweden*. Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>

Krause, P., Gustafson, D., Theriault, J., & Young, L. (2022). Knowing is Half the Battle: How Education Decreases the Fear of Terrorism. Online voorpublicatie. *Journal of Conflict Resolution*. <https://doi.org/10.1177/00220027221079648>

Kunzman, R. (2006). The civic (and pedagogical) virtue of recognizing reasonable disagreement. *Theory & Research in Social Education*, 34(2), 162–182.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473303>

Kuthe, A. (2011). Teaching the war on terror: Tackling controversial issues in a New York City public high school. *The Social Studies*, 102(4), 160–163.
<https://doi.org/10.1080/00377996.2011.585291>

Lévesque, S. (2003). “Bin Laden is responsible; it was shown on tape”: Canadian high school pupils’ historical understanding of terrorism. *Theory & Research in Social Education*, 31(2), 174–202.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473221>

Lozano Parra, S., Bakker, C., & van Liere, L. M. (2020). Practicing democracy in the playground: turning political conflict into educational friction. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 32–46.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1838615>

McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: a Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51–65.
<https://doi.org/10.1080/00131910500352671>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69–84.
<https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol42/iss1/5>

Mooijman, M. (2022, 17 mei). (On)zin van burgerschapsonderwijs. *Didactief*.
<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/on-zin-van-burgerschapsonderwijs>

Nieuwenhuis, I., & Bammens, M. (2021). De moord op Paty in het klaslokaal. Dilemma’s, ervaringen en aanbevelingen van docenten. *Maatschappij en politiek*, 6, 11–13.
https://www.uu.nl/sites/default/files/M%26P_21.06_Paty.pdf

Pinar Alakoc, B. (2019). Terror in the Classroom: Teaching Terrorism Without Terrorizing. *Journal of Political Science Education*, 15(2), 218–236.
<https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1470002>

Quartermaine, A. (2016). Discussing terrorism: a pupil-inspired guide to UK counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in England.

British Journal of Religious Education, 38(1), 13–29.

<https://doi.org/10.1080/01416200.2014.953911>

Radstake, H. (2016). *Je hebt makkelijk praten: Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas*. Stichting school en veiligheid.

<https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2020/09/Handleiding-Je-hebt-makkelijk-praten1.pdf>

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 & Society*, 27(1), 39–64. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566162>

Sijbers, R., Elfering, S., Lubbers, M., & Scheepers, P. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas: Hoe moeilijk is dat?* ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

<https://onderwijsdata-bank.nl/91203/maatschappelijke-themas-in-de-klas-hoe-moeilijk-is-dat/#:~:text=De%20meeste%20leraren%20in%20het,rapporteerde%20aan%20de%20Tweede%20Kamer>

Stoddard, J., Jones, N., & Hess, D. (2019). *Teaching 9/11 and the War on Terror*

National Survey of Secondary Teachers. University of Wisconsin-Madison.

Swalwell, K., & Schweber, S. (2016). Teaching through turmoil: Social studies teachers and local controversial current events. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 283–315.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1201447>

Theriault, J., Krause, P., & Young, L. (2017). Know thy enemy: Education about terrorism improves social attitudes toward terrorists. *Journal of experimental psychology: General*, 146(3), 305–317. <https://doi.org/10.1037/xge0000261>

UNICEF. (2022, 6 april). Nederlands kinderen angstig door oorlog in Oekraïne. <https://www.unicef.nl/nieuws/2022-04-06-nederlands-kinderen-angstig-door-oorlog-in-oekraïne>

Van den Brink, T., Mainhard T., & Wansink, B. (2021, 13 december). Wel of geen prik?! *Didactief*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/wel-of-geen-prik>

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

<https://www.hetabc.nl/wp-content/uploads/2015/11/Vormen-2010.pdf>

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495–527.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>

Wansink B., & De Graaf, B. A. (2019). Terrorisme bespreken in de klas. *Kleio*, 6, 40–43. https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/395845/Terrorisme_bespreken_in_de_klas._Kleio_2019.pdf?sequence=1

Wansink, B., Patist, J., Zuiker, I., Savenije, G., & Janssenswillen, P. (2019). Confronting conflicts: history teachers' reactions to spontaneous controversial remarks. *Teaching History*, 175, 68–75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1221610>

Wansink, B., De Graaf, B., & Berghuis, E. (2021). Teaching under attack: The dilemmas, goals, and practices of upper elementary school teachers when dealing with terrorism in class. *Theory & Research in Social Education*, 49(4), 489–509. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1920523>

Weeden, K., & Bright, D. (2020). Pre-service teacher attitudes towards discussing terrorism in English as an Additional Language (EAL) classrooms: citizenship, democratic practices, and the discussion of controversial issues. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 149–166. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00333-3>

Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war: the needs of teachers and learners. *Education Review*, 58(1), 27–39. <https://doi.org/10.1080/00131910500352531>

Bijlage 1: De vragenlijst

Q1 Op welk niveau geef je les? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- PO onderbouw
- PO bovenbouw
- Vmbo basis/kader
- Vmbo GL/TL
- Havo/vwo onderbouw
- Havo/vwo bovenbouw
- MBO
- Ik geef geen les
- Anders, namelijk: _____

Q2 Welk cijfer geef je deze lesbrief? (0-10)

Q3 Wat is voor jou de grootste uitdaging bij het bespreken van de oorlog in Oekraïne in de klas?

Q4 Hoe belangrijk vind je de verschillende onderdelen van de lesbrief?

- Historische context en duiding (0-10)
- Pedagogische handvatten (0-10)
- Werkvormen (0-10)

Q5a Heb je de lesbrief gebruikt in je les of ben je van plan de lesbrief te gebruiken?

- Ja
- Nee
- Weet ik nog niet
- Niet van toepassing

Q5b Licht je antwoord op de vorige vraag toe.

Q6 Wat vind je goed aan de lesbrief?

Q7 Heb je een idee hoe we onze lesbrief zouden kunnen verbeteren?

Q8 Dit is het einde van de vragenlijst. Wil je nog wat kwijt? Typ dat dan hieronder.

“Deze bron over Billie Eilish is betrouwbaar, omdat ik fan ben.”

Naar een sterkere doorstroom van lager naar secundair onderwijs binnen geschiedenisonderwijs

De overgang van lager naar secundair onderwijs is in Vlaanderen voor veel leerlingen, ook voor een vak als geschiedenis, een grote stap. Van een meer geïntegreerde en speelse aanpak in het lager onderwijs maken ze op twaalfjarige leeftijd de wissel naar een curriculum dat in de meeste scholen vakgericht is ingevuld. Daarbij komt dat de beginsituatie van de instromers in geschiedenis heel gevarieerd is. Heel vaak zijn bepaalde vaardigheden onvoldoende ontwikkeld om een vak als geschiedenis op een zinvolle manier te volgen. Structuurbegrippen met betrekking tot tijd, werken met de tijdsband of tijdbalk en het beoordelen van bronnen op betrouwbaarheid zijn de voornaamste obstakels. Dat bleek uit de beginsituatiemeting die we ontwikkelden voor leerkrachten geschiedenis in opleiding en vakleerkrachten geschiedenis actief in het eerste jaar van het secundair onderwijs.

Kernwoorden: geschiedenis, meting beginsituatie secundair onderwijs, primair onderwijs, structuurbegrippen

Henk Byls (lector geschiedenis verbonden aan de lerarenopleiding secundair onderwijs van de Thomas More Hogeschool Mechelen-Antwerpen)

Joost Hansen (lector geschiedenis verbonden aan de lerarenopleiding secundair onderwijs van de Thomas More Hogeschool Mechelen-Antwerpen)

Els Vinckx (lector geschiedenis aan de Hogeschool PXL te Hasselt)

Inleiding

In discussies over de kwaliteit van het onderwijs in Vlaanderen staat een vak als geschiedenis bijna nooit centraal. Daarvoor neemt het in het curriculum van het secundair onderwijs een te bescheiden plaats in. Nochtans heeft de Vlaamse decreetgever met de ontwikkeling van de nieuwe onderwijsdoelen – het equivalent van de Nederlandse kerndoelen – ook voor historisch bewustzijn de lat duidelijk hoger gelegd. Sinds het schooljaar 2019-20 zijn die van kracht en ligt de klemtoon in de eerste graad van het secundair onderwijs voortaan explicieter op het ontwikkelen van historisch denken.¹ Veel aandacht gaat naar het aanreiken van een historisch referentiekader maar ook naar epistemologische aspecten van geschiedenis: kritisch reflecteren met en over bronnen, vanuit verschillende perspectieven komen tot een beargumenteerde historische beeldvorming en leren reflecteren over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst (Onderwijsdoelen, 2019).

De verruiming vanaf de eerste graad in de richting van historisch denken zien we als een positieve evolutie. Maar als lerarenop-leiders secundair onderwijs zijn we vanzelfsprekend ook bekommerd over hoe je

deze doelen efficiënt kunt bereiken. Een belangrijke vraag daarbij is – ook voor een vak als geschiedenis – hoe beslagen de leerlingen instromen in het secundair onderwijs. Pas wanneer je zicht hebt op de beginsituatie van leerlingen kun je gericht remediëren en stimuleren in de richting van historisch bewustzijn. Want zoals blijkt uit de titel van deze bijdrage zijn veel leerlingen nog niet helemaal gewa-pend om op een zinvolle manier met ge-schiedenis aan de slag te gaan. Vanuit deze vaststellingen wilden we vakleerkrachten geschiedenis die actief zijn in het eerste jaar van het secundair onderwijs een instrument aanbieden dat de beginsituatie van instromers uit het primair onderwijs beter in kaart brengt.² Tegelijk willen we ook de leraren geschiedenis *in spe* meer didactisch gevoelig maken voor de specifieke moeilijkheden die eigen zijn aan een vak als geschiedenis.

Beginsituatie: de peiling Mens en Maatschappij

Vooraleer we focussen op de beginsituatietmeting die we ontwikkeld hebben, moeten we erop wijzen dat er reeds algemene informatie voorhanden is over de leerstatus van leerlingen voor geschiedenis/

¹ Op dit moment bevindt het secundair onderwijs van de Vlaamse gemeenschap zich in een schemerzone wat de eindtermen betreft. Zijn de nieuwe eindtermen voor de eerste graad in alle onderwijsnetten van kracht, dat niet het geval voor de eindtermen van de tweede en de derde graad. Die werden met succes aangevochten bij het Grondwettelijk Hof door o.a. de katholieke onderwijskoepel, Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Hoofdar-gument was dat eindtermen minimumdoelen horen te

formuleren en voldoende ruimte moeten laten voor het eigen pedagogisch project. De huidige eindtermen vol-doen volgens het Hof niet aan deze criteria. Katholiek Onderwijs Vlaanderen uitte recent ook twijfels over de eindtermen van de eerste graad (Maenhout, 2022).

² De materialen en tools die we hebben ontwikkeld zijn terug te vinden op <https://www.histomax.be/>

historisch bewustzijn. De voornaamste bron zijn de peilingtoetsen van het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen, een instrument waarmee de Vlaamse overheid toetst of de leerlingen in het Vlaamse basisonderwijs de vooropgestelde onderwijsdoelen bereiken. In die context werden in 2019 ook de onderwijsdoelen historische tijd getoetst. Zij vormen in het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap een onderdeel van het leergebied Mens en Maatschappij met daarin ook de domeinen “ruimte”, “maatschappij” en “brongebruik” (Peiling Mens en Maatschappij, 2019).

Voor historische tijd behaalden 70% van de leerlingen de vooropgestelde eindtermen. Op zich lijkt dat een bemoedigende score, maar toch kan je er niet uit concluderen dat leerlingen hiermee voldoende gewapend zijn om te beginnen met een zaakvak als geschiedenis. Ten eerste zijn de eindtermen met betrekking tot historische tijd in het basisonderwijs tegelijk ruim en beperkt. Heel veel ‘geschiedenis’ zit in Vlaanderen bijvoorbeeld vervat in de eindterm 3.7. Die stipuleert dat leerlingen de grote periodes uit de geschiedenis kennen en dat ze, aan de hand van een tijdsband of tijdbalk, duidelijke historische

elementen in hun omgeving, belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis hebben gemaakt kunnen situeren in de juiste tijdsperiode. Welke historische elementen leerlingen hebben gezien staat echter niet vast. Dit verschilt van de Nederlandse context waar leerkrachten primair onderwijs de tien Nederlandse tijdvakken illustreren aan de hand van de vensters van de canon van Nederland (kerndoel 52).³ De discussie of een canon ook wenselijk is in de Vlaamse onderwijscontext is niet het onderwerp van dit artikel. Wel hanteert de Nederlandse aanpak via de 10 tijdvakken en 50 vensters een gelijksoortige periodisering tussen primair en secundair onderwijs. In Vlaanderen is die eenvormigheid op het vlak van periodisering er (voorlopig) niet: doorgaans gebruiken de leerlingen in de derde graad van het lager onderwijs een tijdsband van 4 of 5 tijdperiodes, in het secundair wordt die uitgebreid naar 7. Tot slot geeft de peilingtoets Mens en Maatschappij vooral informatie over het bereiken van de minimumdoelen historische tijd voor het primair onderwijs. Die informatie is eerder beperkt en is weinig toegespitst op de verwachtingen die vanaf het eerste jaar secundair in het vak

³ In het Nederlandse primair onderwijs is geschiedenis momenteel ingebed in Oriëntatie op jezelf en de wereld. Vooral kerndoel 52 brengt uniformiteit in de inhoud van het leergebied Tijd. Letterlijk stelt dit doel: “De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; ontdekkers en hervormers; regenten en vorsten; pruiken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen

en holocaust; televisie en computer. De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken.” Dat betekent niet dat alle leerlingen dezelfde inhoud zien, wel dat het kader waarin gewerkt wordt aan historisch bewustzijn uniform is. De leerkrachten basisonderwijs maken uit de canon van 50 vensters nog steeds keuzes over hoe ze de tijdvakken willen illustreren. (Besluit vernieuwde kerndoelen WPO, 2012).

geschiedenis gelden. De ontwikkeling van een meer specifieke beginsituatiemeting voor het secundair onderwijs leek ons daarom een legitieme keuze.

Methode

De vaststelling dat er tussen de onderwijsdoelen geschiedenis van het basis- en het secundair weinig continuïteit is, betekent niet dat ze er niet is. Eén van onze eerste doelstellingen was bijgevolg te bepalen waarin de onderwijsdoelen met betrekking tot historische tijd in het lager onderwijs overeenstemmen met de leerdoelen historisch bewustzijn van de eerste graad van het secundair onderwijs. Die overeenstemming of concordantie vormt ook de basis van onze beginsituatiemeting.

Voor de opbouw van de beginsituatiemeting lieten we ons sterk inspireren door het model van De Groot-Reuvekamp (2017, 2022). Als lerarenopleiders gebruikten we dit model reeds om leraren in opleiding meer bewust te maken van de vele obstakels die het aanleren van historisch tijdsbesef in de weg kunnen staan. In de groei naar historisch besef categoriseert De Groot-Reuvekamp drie ontwikkelingsfasen die ze omschrijft als ontluikend (fase A), aanvankelijk (fase B) en voortgezet (fase C) historisch tijdsbesef. Ze doet dit aan de hand van vijf heldere variabelen. Hoe ver staan leerlingen in het hantieren van tijdsaanduidingen? Hoe vaardig zijn ze in chronologisch ordenen? Waar staan ze in het gebruik van een tijdsband? In welke mate herkennen ze een “sense of

period”? En ten slotte, hoe grondig kunnen ze tijdvakken analyseren binnen een perspectief van continuïteit en verandering door ze met elkaar te vergelijken maar ook intern te bestuderen. Voor onze beginsituatiemeting hebben we vooral vragen ontwikkeld die aansluiten bij de eerste vier variabelen, dus het hanteren van tijdsaanduidingen, oefeningen op chronologisch ordenen, werken met de tijdsbalk en de vraag in welke mate leerlingen zich een beeld kunnen vormen van een bepaalde periode. Aan de beginsituatiemeting voegden we ook een luik brongebruik toe om de vaardigheden van de leerlingen op dit vlak te testen.

Om zo valide mogelijk te focussen op vaardigheden historisch bewustzijn hebben we de beginsituatiemeting taalkundig zo eenvoudig mogelijk opgesteld. Indien mogelijk hebben we voor verbindingsvragen geopteerd. Een voorbeeld hiervan toont afbeelding 2. Voorts hebben we in het ontwikkelingsproces van de beginsituatiemeting gewerkt met twee klankbordgroepen van tien leerkrachten secundair onderwijs. Dankzij hun inbreng werd de opbouw en vooral de vraagstelling en vraagvorm nog meer afgestemd op doelstellingen historisch bewustzijn. De beginsituatiemeting werd in de ontwerpfase ook getest bij 50 leerlingen (twee klassen) van het zesde leerjaar lager onderwijs. Op basis hiervan werden vooral de lengte en de lay-out aangepast.

De beginsituatiemeting werd uiteindelijk uitgevoerd bij 678 leerlingen van

het eerste jaar secundair onderwijs (sept. 2020). De deelnemende scholen kwamen vooral uit de streek van Mechelen en Hasselt, maar er was voldoende geografische spreiding om de resultaten landelijk te interpreteren aangezien de populatie werd aangevuld met één school uit Geraardsbergen en één school uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De resultaten werden kwalitatief verwerkt volgens een uniforme verbeterleutel.

Ontwerp van de beginsituatiemeting

Zoals hoger vermeld hebben we onze beginsituatiemeting ontworpen vanuit een optiek waarbij we op zoek zijn gegaan naar de overeenstemming in de doelstellingen van het lager onderwijs en van het secundair onderwijs. Welke punten van overeenkomst stellen we vast?⁴

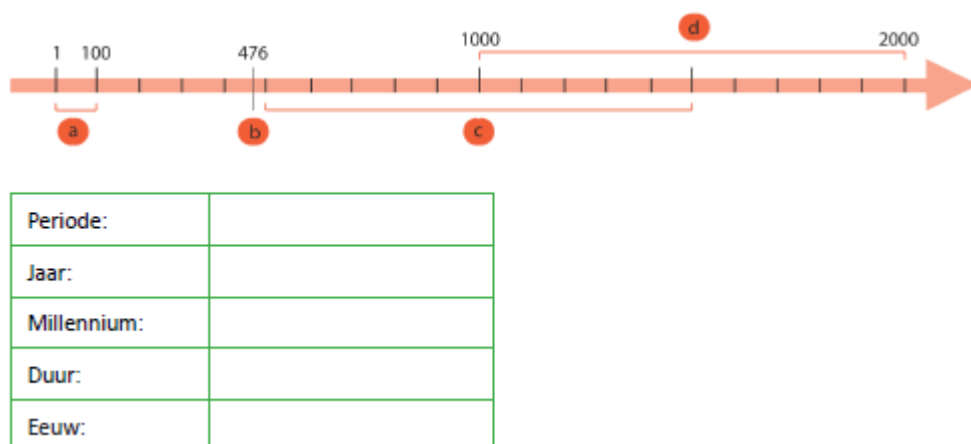
Ten eerste verwerven leerlingen in het lager onderwijs heel wat woordenschat. Daaronder ook structuurbegrippen met betrekking tot tijd. Woorden als *eeuw*,

millennium, *periode* of *jaar* en *jaartal* zijn noodzakelijk om in het verleden orde te scheppen. Een eerste doel van de beginsituatiemeting bestond er bijgevolg in te toetsen in hoeverre leerlingen deze structuurbegrippen kunnen hanteren en herkennen. We hebben dit tweevoudig benaderd. Ten eerste moeten leerlingen de structuurbegrippen met betrekking tot tijd kunnen toepassen in de lineaire en abstracte context van de tijdsband (afb. 1). Op de tijdsband moeten ze een jaartal, een periode, een eeuw of een millennium kunnen herkennen zodat ze kunnen redeneren met de tijdsband, wat losstaat van de periodes die erop aangegeven zijn. Vervolgens moeten leerlingen beschrijvingen van concrete situaties kunnen koppelen aan het meest passende structuurbegrip van tijd (afb.2). Deze twee aspecten van geschiedenis hebben we zo concreet mogelijk gebundeld onder de titel 'welke woorden gebruik je in geschiedenis?'

⁴ Een gedetailleerde concordantietabel met referentie naar de eindtermen is terug te vinden in

handleiding van de beginsituatiemeting.

Afbeelding 1 Reproductie van de vraag waarin leerlingen het juiste structuurbegrip van tijd moeten koppelen aan de aanduidingen op de tijdsband.⁵



Afbeelding 2 Fragment van de vraag waarin leerlingen het juiste structuurbegrip van tijd moeten koppelen aan een situatieschets.

4

In China start het nieuwe jaar op 12 februari 2021.

- ☐ tijdrekening
- ☐ chronologie
- ☐ revolutie
- ☐ duur

Een *tweede* doel van de beginsituatiemeting focust op de vertrouwdheid van leerlingen met de tijdsband. Dit didactisch instrument speelt een belangrijke rol in vooral de laatste graad van het lager onderwijs. Op het eerste zicht is een tijdsband heel eenvoudig. Leerlingen leren historische gebeurtenissen en personen ordenen in de tijd. Wezenlijk is dit de basis voor de opbouw van een historisch referentiekader. Leerlingen ordenen daarbij niet alleen unieke gebeurtenissen en figuren in termen van gelijkenissen (continuïteit) en verschillen (discontinuïteit),

dankzij de tijdsband worden ze ook vertrouwd met het lineaire tijdsconcept waarmee in geschiedenis wordt gewerkt. Op die manier komen ze tot een zinvolle periodisering.

Dit onderdeel van de beginsituatiemeting hebben we drievoudig aangepakt.

(1) Om het opgebouwde referentiekader te toetsen nodigen we de leerlingen uit relevante woorden te schrijven bij afbeeldingen die een bepaalde episode uit het verleden symboliseren (afb.3). De doelstelling is om te achterhalen of de leerlingen het verleden kunnen verwoorden en op

⁵ We hielden in de opgave ook rekening met de ruimere semantiek van bepaalde structuurbegrippen van tijd. Een *eeuw* is bijvoorbeeld ook een *periode*. Dat suggereerden we door aan de vraag toe te voegen: 'Opgelet: bij sommige woorden kan je meerdere letters schrijven'.

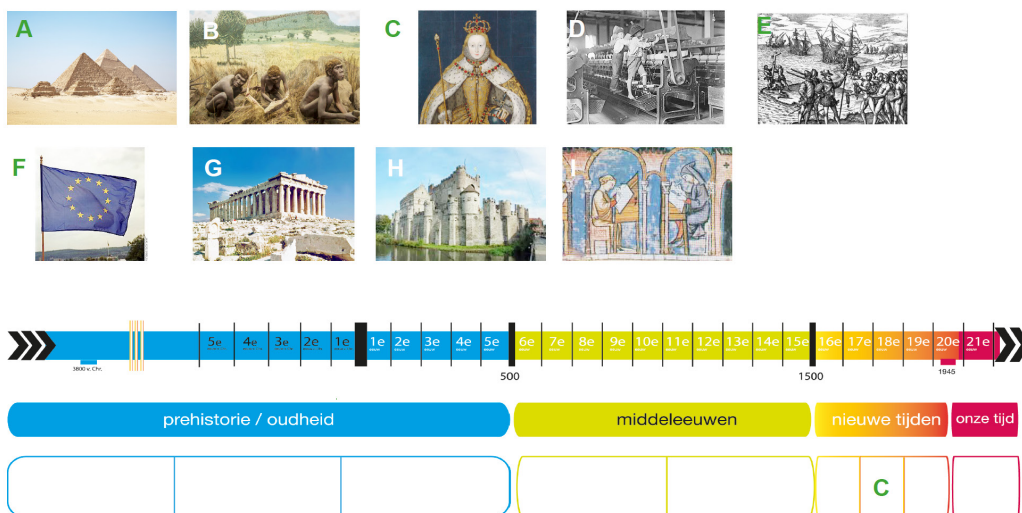
welke manier ze dat doen. Gebruiken leerlingen abstracte substantieven (dagelijkse woorden met een historische dimensie enerzijds (vb. kinderarbeid (D), klooster/scriptorium (I), kolonisatie (E)) of

tijdvakken ter periodisering dan scoren ze bovengemiddeld.

(2) In een volgende fase vroegen we de leerlingen dezelfde afbeeldingen chronologisch te ordenen op de tijdsband die ze hebben gebruikt in de lagere school.

Afbeelding 3 *Leerlingen wordt gevraagd de afbeelding chronologisch te ordenen op de tijdsband die gebruikelijk is in de derde graad van het lager onderwijs*

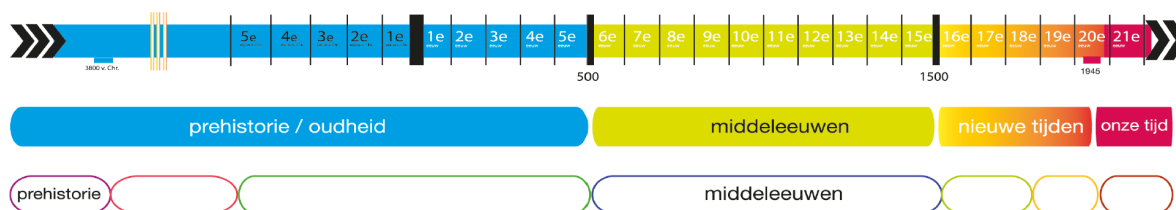
- b. Elke afbeelding heeft een letter.
Plaats de 8 letters (A, B, C, ...I) in het juiste vakje en in de juiste volgorde onder de tijdsband.



(3) Een laatste oefening meet of de leerlingen zelfstandig de transfer kunnen maken van de gehanteerde periodisering in het lager onderwijs naar de gehanteerde periodisering in het secundair (afb. 4). Hiermee gaan we na in welke mate leerlingen kenmerken van periodes ook kunnen linken aan deelperiodes.

Daarbij hanteerden we de werkhypothese dat leerlingen aan de start van het secundair onderwijs zich in fase B (aanvankelijk historisch tijdsbesef) en/of fase C (voortgezet historisch tijdsbesef) zouden moeten bevinden (De Groot-Reuvekamp, Ros, Van Boxtel & Oort, 2017).

Afbeelding 4 *Vraag waarbij de leerlingen de tijdsband lager onderwijs moeten uitbreiden naar de tijdsband secundair. Volgende periodes moeten worden toegevoegd: oude nabije oosten, klassieke oudheid, vroeg moderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd*



Het derde deel van de beginsituatiemeting is een oefening op de maatschappelijke domeinen (economisch, sociaal, cultureel, politiek). In strikte zin behoort deze doelstelling niet tot de onderwijsdoelen lager onderwijs. Toch hebben de leerlingen via de onderwijsdoelen Maatschappij noties van deze opdeling, aangezien de inhoud erin zijn opgedeeld in sociaal-economische, sociaal-culturele en politiek-juridische verschijnselen. Vraag is of ze via visuele bronnen de transfer kunnen maken van een maatschappelijke context naar een maatschappelijk historische context. Een laatste onderdeel van de beginsituatiemeting had betrekking op brongebruik. Binnen de onderwijsdoelen Mens en Maatschappij komt dit in de eindterm 5.1 alleen generiek aan bod. De focus ligt op het kunnen raadplegen van een ruime waaier van informatiebronnen, niet noodzakelijk op het werken met historische bronnen. De eindterm maakt verder ook

geen gewag van specifieke bronvaardigheden.⁶ Toch wilden we in het licht van de doelstellingen in het secundair onderwijs een zicht krijgen op *hoe* leerlingen informatie putten uit bronnen en hoe ze ermee omgaan. Leerlingen kregen daartoe verschillende infobronnen over Billie Eilish en moesten die taxeren op betrouwbaarheid, perspectief (mening/feit – medium) en redeneerwijzen (causaliteit). Leerlingen konden bijvoorbeeld voor de voorbereiding van een spreekbeurt over Billie Eilish kiezen tussen een opiniërend Twitter-bericht of een artikel uit de krant Wablieft, een laagdrempelige krant voor minder vaa-dige lezers. Daarbij moesten ze hun keuze tevens motiveren in functie van betrouwbaarheid. De titel boven dit artikel is van een dergelijke motivering een voorbeeld.

Bevindingen

De meest algemene bevinding die ons onderzoek aan het licht bracht is de zeer

⁶ Voor zover we hebben kunnen nagaan houdt de peilingtoets Brongebruik met deze specifieke vaardigheden m.b.t. bronnen geen rekening. De oefeningen uit de

peilingtoets toetsen brongebruik enkel zaakgericht: bv. atlasgebruik waar het gaat over de onderwijsdoelen Ruimte.

matige beheersing van structuurbegrippen met betrekking tot tijd. We stelden dit in bijna alle klassen vast zowel wat betreft de abstracte toepassing van de structuurbegrippen op een tijdsband (1a) als voor de koppelingen van tijdsbegrippen aan een context (1b). Analyseren we het eerste luik van de beginsituatiemeting op woordniveau dan hebben leerlingen vooral moeite met de begrippen *duur*, *periode* en *chronologie*. Dit toont op zijn minst aan dat leerkrachten geschiedenis er niet mogen van uitgaan dat leerlingen de basiswoordenschat om het verleden te structureren hebben verworven.

Leerlingen ondervonden minder problemen bij het tweede luik van de toets. In de meeste gevallen werden de afbeeldingen gekoppeld aan zinvolle begrippen. Bij de prenten met betrekking tot “de prehistorie” en “onze tijd” was het referentiekader het duidelijkst verworven. Niet toevallig zijn dat de periodes die ook in de lagere school het meest aan bod komen en het bevestigt ook de conclusies van De Groot-Reuvekamp dat de meeste leerlingen het primair onderwijs afsluiten in de fase van aanvankelijk historisch tijdsbesef. Echter, ook hier stellen we vast dat dit niet betekent dat leerlingen het referentiekader kunnen linken aan het bijhorende tijdvak. Periodes koppelen aan verandering en duur blijft voor hen zeer moeilijk.

De transfer van de 4 tot 5 tijdvakken uit het lager onderwijs naar een tijdsband van 7 periodes wordt vooral voor de oudere tijdvakken gemakkelijk gemaakt. De

toevoeging van de onderverdelingen “oude nabije oosten” en “klassieke oudheid” aan de periode prehistorie/oudheid vormt dus geen noemenswaardig probleem, waarschijnlijk omdat een van de twee nieuwe tijdvakken ook geografisch wordt gedefinieerd. Bij vroegmoderne tijd en moderne tijd (zelfs bij hedendaagse tijd) – perioden louter gedefinieerd in tijd – hebben leerlingen dan weer wel moeite. De uitbreidingsopdracht naar maatschappelijke domeinen bleek onvoldoende gevalideerd. Heel vaak gaven de leerlingen een antwoord waarop de verbeter sleutel niet anticepeerde. Interessanter is de oefening in de klas te doen en de argumenten van de leerlingen te evalueren waarom ze een afbeelding toewijzen aan een specifiek maatschappelijk domein. Kenmerkende aspecten van het politieke en vooral het sociale domein herkennen leerlingen het minst. Dit bevestigt eveneens dat leerlingen het secundair onderwijs instromen met een aanvankelijk historisch tijdsbesef.

Het derde luik van de toets, de bronnen-oefening, werd door 75% van de leerlingen goed doorlopen, met uitzondering van het laatste onderdeel. De leerlingen stootten dus bij de aangeboden bronnen niet op noemenswaardige problemen met betrekking tot tekstbegrip en causaliteit. Het grootste probleem doet zich voor bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen. Veel leerlingen verantwoordden hun beoordeling duidelijk subjectief. Dat ging van argumenten die steunden

op hun eigen persoonlijke mening over de zangeres, tot argumenten die eerder het medium beoordeelden dan de informatie. De meeste leerlingen slaagden er dus nog niet in een metastandpunt in te nemen over de aangereikte bronnen (historisch denken). In sommige klassen lag dit aandeel met 9 op 10 leerlingen zeer hoog.

Besluit

De overgang van een meer geïntegreerde en speelse aanpak in het lager onderwijs naar het vakgerichte geschiedenisonderwijs van het secundair is voor twaalfjarige leerlingen niet evident. Als leerkracht is het daarom noodzakelijk om een juiste inschatting van de beginsituatie te maken. Wat dat betreft mogen ze er niet van uitgaan dat de kennis en de vaardigheden van de leerlingen aan het begin van de secundaire school al voldoende zijn uitgediept. De meeste leerlingen hebben vooral een aanvankelijk historisch tijdsbesef (De Groot-Reuvekamp, Ros, Van Boxtel & Oort, 2017). Leerlingen beginnen in het secundair onderwijs bovendien met een zeer verscheiden voorkennis in geschiedenis waarbij historische onderwerpen vooral initiërend zijn aangeboden, dus veel minder met het oog op het ontwikkelen van historisch besef. Geschiedenis blijft in de meeste lagere scholen dikwijls ook een onderdeel van een breder vak als Wereldoriëntatie, waarin onderwijsdoelen Wetenschappen en Techniek enerzijds en Mens en Maatschappij anderzijds zijn gebundeld. Ook dat bevordert de opbouw van

vakspecifieke kennis en vaardigheden niet meteen (Wilschut & Pijls, 2018).

Binnen deze context doen we dan ook een aantal aanbevelingen. Leerkrachten lager onderwijs zouden al in de lagere school gericht kunnen voorbereiden op vaardigheden in verband met historisch denken. Dat kan door consequent alle mogelijkheden van de tijdsband in te zetten (Maddison, 2011) of door leerlingen actiever betrouwbaarheidscriteria voor informatiebronnen te laten beargumenteren. Er kan in de lagere school ook al veel vroeger worden gewerkt aan historisch tijdsbesef. Doorgaans gebeurt dat pas vanaf de tweede graad (8 jaar), nadat leerlingen eerst hebben gewerkt aan vaardigheden dagelijkse tijd (klokkezen en werken met kalenders). Er is ondertussen voldoende onderzoek beschikbaar dat aantoonst dat leerlingen al veel vroeger veranderingen in de tijd kunnen onderscheiden (o.a. Barton & Levstik, 1996). Het is dan ook vreemd vast te stellen dat de meeste handboeken en leermethodes lager onderwijs deze inzichten moeilijk oppikken. Ook vakleerkrachten geschiedenis moeten attent blijven voor de beginsituatie waarmee leerlingen uit de lagere school instromen. Dat begint met meer aandacht en blijvend zorg besteden aan structuurbegrippen met betrekking tot tijd. Hetzelfde geldt voor bepaalde aanduidingen voor periodes en het gestructureerd werken met de tijdsband als didactisch instrument. Een vakleerkracht kan misschien spelen met jargon als klassieke of

vroegmoderne tijd, de kans is groot dat een leerling zich bij die abstracte benamingen weinig kan voorstellen. Ook binnen de lerarenopleiding secundair onderwijs moet daarom attenter worden ingespeeld op de cesuur tussen primair en secundair onderwijs. Dat merken we duidelijk wanneer we onze eigen studenten (afstudeerders, dus laatstejaars met een duidelijke stage-ervaring) de resultaten van de beginsituatiemeting laten analyseren. Zij zijn stuk voor stuk verbaasd over het aanvangsniveau historisch besef van de leerlingen in het secundair: zelfs na veel stage-ervaring schatten ze dit, ondanks hun eigen recente schoolverleden, duidelijk te hoog in. Het is daarom belangrijk om de obstakels voor ogen te houden die historisch tijdsbesef bij deze leeftijdsgroep in de weg kunnen staan. Het model van de Groot-Reuvekamp kan daar zeker bij helpen.

Literatuur

Besluit vernieuwde kerndoelen WPO, <https://wetten.Overheid.nl/BWBR0018844/2012-12-01#Bijlage>, geraadpleegd 30 maart 2022.

Barton, K.C., & Levstik, L.S. (1996), "Back when God was around and everything": The development of Children's understanding of historical time', *American Educational Research Journal*, 33 (2), 419-454.

Cooper, H. (2002), *History in the Early Years*. Londen, United Kingdom: Routledge.

Dawson, I. (2004). Time for Chronology? Ideas for Developing Chronological Understanding. *Teaching History*, 117, 14-24.

De Groot-Reuvekamp, M. (2017). *Time-wise. Improving pupils' understanding of historical time in primary school* (proefschrift, Universiteit van Amsterdam).

De Groot-Reuvekamp, M. (2018). Historisch tijdsbesef bij kinderen van 6 tot 12 jaar. *Hermes* 22 (64), 58-66.

De Groot-Reuvekamp, M. (2022). Historische tijd in het lager onderwijs. Kennis en vaardigheden van Nederlandse leerlingen aan het einde van de basisschool. *Hermes* 26 (1), 26-31.

De Groot-Reuvekamp, M., Ris, A., Van Boxtel, C. & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45 (2), 227-242.

Harnett, P. (2011). I was meant to have been born on my birthday, but I arrived a day late: young children and chronology. *Primary History* 59, 14-15.

Maddison (2011), Developing pupil's chronological understanding. The view from Ofsted, *Primary History*, 59, 8-9.

Maenhout, K. (2022, 24 augustus). Katholiek Onderwijs zet nu ook eindtermen eerste graad op de helling. *De Standaard*, p.10.

Onderwijsdoelen. Uitgangspunten onderwijsdoelen competenties met betrekking tot historisch bewustzijn (eerste graad secundair onderwijs), <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4826>, geraadpleegd 30 maart 2022.

Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2019), *Peiling Mens en Maatschappij*. <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/peiling-mens-en-maatschappij-2019>,

Wilschut, A. & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie. Een literatuurstudie*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Hoe vakoverstijgende begrippen als ‘urbanisatie’ kansen bieden voor samenwerking tussen Mens- en Maatschappijvakken

Een van uitgangspunten van de vernieuwing van het nationaal curriculum in Nederland is het creëren van inhoudelijke samenhang tussen de vakken op basis van leergebieden. Voor de Mens- en Maatschappijvakken (aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer) was het de bedoeling dat dit voornamelijk plaatsvindt in een leergebied Mens & Maatschappij. De aanleiding voor dit onderzoek is dat in de bovenbouw van het Nederlandse onderwijs een samenwerking tussen deze vakken nauwelijks voorkomt. Uit onderzoek onder docenten lijkt de oorzaak daarvan vooral de vakspecifieke examenprogramma's en de focus van docenten op het examen te zijn (Tuithof, 2017; Pieters, 2022). In dit artikel doen wij verslag van de wijze waarop docenten bij verschillende M&M-vakken omgaan met een inhoudelijk begrip dat bij alle vakken wordt behandeld. Op basis van een analyse van de examenprogramma's is gekozen voor het onderzoeken van de vakdidactische kennis van docenten over het begrip urbanisatie. Uit het afnemen van een bestaande vragenlijst bij 23 ervaren docenten blijkt dat docenten over minder specifieke vakdidactische kennis beschikken dan dat wij van tevoren hadden verwacht. Anderzijds lijken de docenten van de vier betreffende vakken wel een gedeelde visie op het begrip urbanisatie te hebben. Dit kan een goede basis vormen voor vakoverstijgende projecten.

Kernwoorden: vakdidactisch kennis, Mens en Maatschappij vakken, urbanisatie, vakoverschrijdend onderwijs, Pedagogical Content Knowledge (PCK)

Tim van der Heiden (docent geschiedenis aan het Etty Hillesum Lyceum en Junior Onderzoeker aan de Hogeschool Utrecht)

Hanneke Tuithof (vakdidacticus geschiedenis Universiteit Utrecht en hoofddocent curriculumvraagstukken Hoge School Utrecht)

Inleiding

In Nederland wordt al een paar jaar gewerkt aan plannen om het nationale curriculum te vernieuwen en dit gebeurt onder de noemer van Curriculum.nu. Er zijn voorstellen voor het primair onderwijs (basisschool) en het voortgezet onderwijs onderbouw (globaal gezien eerste graad in Vlaanderen). Een van uitgangspunten hierbij is het creëren van inhoudelijke samenhang op basis van leergebieden. Voor vier van de Mens- en Maatschappijvakken (aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer) was het de bedoeling dat dit voornamelijk plaatsvindt in een leergebied Mens & Maatschappij. Vanuit de Wetenschappelijke Curriculum Commissie is in november 2021 de kritiek gekomen dat dit leergebied meer door-denking nodig heeft (2021). Waar er enerzijds duidelijk inhoudelijke overeenkomsten zijn tussen de verschillende vakken horen ze toch tot verschillende wetenschappelijke domeinen. Leerlingen volgen vaak meerdere M&M-vakken en zij hebben in de praktijk met deze overeenkomsten te maken. Wij vragen ons echter af of de overeenkomsten er ook zijn wanneer het om vakdidactische kennis en doelen van docenten gaat.

Samenwerking tussen vakken op basis van vakinhoudelijke samenhang lijkt in eerste instantie logisch. In de praktijk gebeurt het in de Nederlandse onderbouw van het voortgezet onderwijs (leerjaar 1 t/m 2 of 3) met name in het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) en op

vernieuwingsscholen. Ook met PAV in het beroepsonderwijs in Vlaanderen vindt regelmatig samenwerking tussen vakken plaats. Maar in de Nederlandse bovenbouw (leerjaar 4 t/m 5 of 6) komt samenwerking door de gescheiden examenprogramma's en de focus op het vakspecifieke eindexamen nauwelijks voor. Docenten besteden bewust veel tijd aan het behandelen van het examenprogramma, want zij kunnen aangesproken worden op de examenresultaten door hun schoolleiding en de landelijke inspectie. Vakoverstijgend samenwerken heeft daardoor over het algemeen geen prioriteit in de bovenbouw. Pieters laat bijvoorbeeld in zijn onderzoek naar het curriculum zien dat Nederlandse natuurkundedocenten in de bovenbouw wel willen samenwerken, maar dat het examen hen belemmert daarbij (2022). In het geval van de M&M-vakken, volgen bovenbouwleerlingen bijna altijd meerdere M&M-vakken naast elkaar, waar regelmatig dezelfde begrippen worden gebruikt, maar in een vakspecifieke context en betekenis. Daarom vinden wij het relevant om te onderzoeken hoe docenten bij verschillende M&M-vakken omgaan met begrippen die bij alle vakken worden behandeld.

Het is het niet vanzelfsprekend dat vakinhoudelijke samenhang zich vertaalt naar samenhang in vakdidactiek. Vakdidactische kennis van docenten ontwikkelt zich op basis van verkregen

vakinhoudelijke kennis over langere tijd en het is die vakdidactische kennis

waarmee een docent de vakinhoud vertaalt voor een specifieke groep leerlingen (Kind, 2009). Vakdidactische kennis wordt gezien als context specifieke kennis en kennis die specifiek is voor de vakinhoud waar deze aan verbonden is (Gess-Newsome e.a., 2015). Wij willen in dit onderzoek de vakdidactische kennis van ervaren docenten van vier verschillende M&M-vakken in kaart brengen om na te gaan in hoeverre deze kennis vakspecifiek is. In onze omschrijving van vakdidactische kennis horen de (vak)doelen ook bij deze kennis (zie theoretisch kader). Hoe meer overeenkomsten er in vakdidactische kennis tussen de docenten van de verschillende vakken zullen zijn, hoe meer basis er is om samenwerking tussen de docenten van die M&M-vakken vorm te geven.

Er zijn nog niet veel beschrijvingen van de concrete vakdidactische kennis van docenten van de M&M-vakken. Het onderzoek dat gedaan is (Monte-Santo, 2011; Smit & Tuithof, 2020), richt zich meestal maar op één enkel vak en vaak is dit vak geschiedenis of aardrijkskunde. We stellen in dit artikel de vraag: “Welke overeenkomsten zijn er tussen de vakdidactische kennis van docenten van vier Mens- & Maatschappijvakken gammavakken in de bovenbouw omtrent het begrip urbanisatie?”. Om deze vraag te beantwoorden hebben we een Content Representation

(CoRe)-vragenlijst van Loughan, Berry en Mulhall (2006) gebruikt. Deze is oorspronkelijk gemaakt voor het beschrijven van vakdidactische kennis van bètadocenten en wij hebben een iets aangepaste versie afgenomen bij 23 ervaren docenten van M&M-vakken.

We hebben ervoor gekozen om de vakdidactische kennis over het begrip urbanisatie in kaart te brengen. Het begrip urbanisatie staat vermeld in de examenprogramma's¹ van de vier genoemde M&M-vakken, maar in elk examenprogramma wordt een verschillend aspect van het begrip benadrukt. Het vereist bijvoorbeeld andere vakdidactische kennis om een les te maken over de rol van steden in staatsvorming in het oude Griekenland (geschiedenis), over planologische uitdagingen in moderne metropolen (aardrijkskunde), of over de sociologische impact van een pluiforme samenleving in de stad (maatschappijleer) en over de concentratie van economische activiteiten in een stad (economie).

Dit artikel is gebaseerd op een breder onderzoek in het kader van een masterscriptie en een onderzoeksstage aan de Universiteit Utrecht. Tim van der Heiden heeft als docent in opleiding dit onderzoek en de stage gedaan, Hanneke Tuithof is de begeleider vanuit de universiteit (van der Heiden, 2021a, b).

¹ Dit zijn de nationaal vastgestelde programma's met de eisen waaraan een leerling moet voldoen om op

zijn of haar niveau te kunnen afstuderen van de voortgezet onderwijs.

In het theoretische kader zullen we de theoretische achtergronden van het onderzoek naar vakdidactische kennis toelichten en hoe het begrip urbanisatie in de verschillende examenprogramma's wordt geformuleerd.² Vervolgens wordt in het deel methode de vervolgstappen van dit onderzoek verantwoord en in de delen resultaten en conclusies vindt de analyse van de vragenlijsten plaats.

Theoretisch kader

Vakdidactische kennis

Het belangrijkste concept in dit artikel is vakdidactische kennis. Internationaal wordt dit Pedagogical Content Knowledge (PCK) genoemd. Dit concept is in 1986 geformuleerd door Lee Shulman, met als doel om de vakspecifieke kennis van docenten te koppelen aan de didactische vaardigheden die docenten nodig hebben om hun lesstof zo effectief mogelijk over te brengen (Shulman, 1986). Omdat dit een Nederlandstalig artikel is gebruiken we het eerder het begrip vakdidactische kennis dan het begrip PCK. De vakdidactische kennis van individuele docenten is iets dat zich langzaam ontwikkelt en gebeurt voornamelijk in de praktijk van het lesgeven (Shulman, 1987).³ Naast lesgeven spelen ook reflecteren op eigen

ervaringen, gesprekken met leerlingen en collega's, cursussen en een brede vakinhoudelijke kennis een rol in het ontwikkelen van vakdidactische kennis (Tuithof, 2017; Evens, 2015). Deze ontwikkeling duurt jaren en is gedeeltelijk een onbewust proces. Vakdidactische kennis kan dan ook worden gekenmerkt als 'tacit knowledge' (Berry et al., 2006). Het is kennis die in zulke mate geïntegreerd is in de dagelijkse praktijk van docenten, dat de kennis niet makkelijk onder woorden valt te brengen. Dit is meteen een van de problemen bij onderzoek naar vakdidactische kennis, het is lastig om vakdidactische kennis meetbaar en zichtbaar te maken. Om een beter inzicht te krijgen in hoe vakdidactische kennis zich precies ontwikkelt, hebben Magnusson, Krajick en Borko een model ontwikkeld dat vijf componenten van vakdidactische kennis voor bèta-docenten omschrijft (1999), te weten:

- ◆ Kennis van didactische strategieën.
- ◆ Kennis van het leren van de leerlingen.
- ◆ Kennis van toetsing.
- ◆ Kennis van het curriculum.
- ◆ Doelen en overtuigingen ten aanzien van het schoolvak.

Het model van Magnusson vindt veel navolging (Tuithof, 2017; Gess-Newsome,

² De originele scriptie (van der Heiden, 2021a) is in te zien via de thesisbank van de universiteit Utrecht. Het stageverslag (van der Heiden, 2021b) is ongepubliceerd en is op te vragen bij de auteur.

³ Uit later onderzoek is gebleken dat deze kennis zich niet alleen in de praktijk ontwikkelt, maar ook op leraaropleidingen, in gesprekken met collega's enz. (Evens, Ellen, & Depaepe, 2015)

2015; Kind, 2009; Loughran e.a., 2006; Magnusson e.a., 1999). Het is een uitbreiding van de oorspronkelijke indeling van Shulman en kenmerkt zich door het opnemen van de doelen en overtuigingen als onderdeel van de vakdidactische kennis (Magnusson e.a. 1999; Gess-Newsome, 2015). Wij hanteren deze indeling in ons onderzoek en de gebruikte CoRe-vragenlijst is ook gebaseerd op dit model.

Vakoverstijgend onderwijs

Er wordt veel geschreven over de verschillende gradaties en indelingen van vakoverstijgend of vakoverschrijdend onderwijs (van Boxtel, 2009; Wilschut en Pijls, 2018). Wilschut en Pijls hanteren in hun review over vakoverstijgend onderwijs een vrij ruime definitie (2018). Er kan al gesproken worden over vakoverstijgend onderwijs bij een samenwerking tussen twee of meer vakken, zoals een projectweek of een excursie. Deze definitie is voor ons interessant omdat scholen voor allerlei manieren van samenwerking tussen vakken kiezen. Zie bijvoorbeeld de publicatie 'wat werkt als je samenwerkt' waarin voorbeelden van samenwerking beschreven worden (Tuithof, 2018). Ook hier wordt een ruime definitie gehanteerd en wij sluiten ons daarbij aan.

Urbanisatie

We hebben heb voor het begrip urbanisatie gekozen omdat dit begrip in alle vier de M&M-vakken gebruikt wordt. Het heeft dezelfde algemene definitie, namelijk het demografische proces waarin mensen van het platteland naar de stad trekken (De Bruin, Dengerink & van Vliet, 2021). We hebben gekeken naar de examenprogramma's voor vwo-leerlingen (zij volgen secundair onderwijs dat voorbereidt op wetenschappelijk onderwijs) om te onderzoeken welke op welke manier de vier schoolvakken met het begrip omgaan.⁴

Examenprogramma Geschiedenis

Bij geschiedenis komt het begrip urbanisatie voor in domein B van het examenprogramma bij de beschrijving van de kenmerkende aspecten: 3. ("Het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen.") en 14. ("de opkomst van de stedelijke burgerij en de toenemende zelfstandigheid van steden."); Bij kenmerkend aspect 31. ("de industriële revolutie die in de westerse wereld de basis legde voor een industriële samenleving.") wordt deze samenleving gekenmerkt door haar hoge urbanisatiegraad. En kenmerkend aspect 49. ("De ontwikkeling van een pluriforme en multiculturele samenleving.") is het duidelijkst zichtbaar in de steden. Er wordt dus in verschillende historische periodes

⁴ Gebruikte programma's staan in de literatuurlijst.

aandacht besteed aan de opkomst van steden en hun rol in de geschiedenis.

Examenprogramma Aardrijkskunde

Bij aardrijkskunde komt urbanisatie als thema in het examenprogramma voor bij onder andere subdomein B1 (“De kandidaat kan ten aanzien van samenhang en verscheidenheid in de wereld grootstedelijke gebieden in een nader aan te wijzen postindustrieel land analyseren in het licht van processen van mondialisering”). Ook in subdomein E1 (“De kandidaat kan zich een beargumenteerde mening vormen over actuele ruimtelijke en sociaaleconomische vraagstukken van stedelijk gebieden in Nederland”). Bij aardrijkskunde wordt dus zowel op wereldniveau als op nationaal niveau van de leerlingen gevraagd om te kijken naar steden en urbanisatie.

Examenprogramma Economie

Er wordt gevraagd van de leerlingen dat ze met een ‘economische blik’ kunnen kijken naar maatschappelijke ontwikkelingen, waarvan urbanisatie er een is. Voor economie is urbanisatie het minst duidelijk te vinden in het examenprogramma. Het is wel zo dat bij zowel geschiedenis als aardrijkskunde er juist naar steden gekeken wordt vanwege hun economische belang.

Examenprogramma Maatschappijleer

Bij maatschappijleer is te zien dat urbanisatie terugkomt op een vergelijkbare manier als in het examenprogramma van

geschiedenis bij kenmerkend aspect 49. Het valt onder Domein E: de pluriforme samenleving en dan met name subdomein E3 (De praktijk van de pluriforme samenleving). De pluriforme samenleving speelt zich vooral af in de steden en urbanisatie is een belangrijk proces geweest in de ontwikkeling van deze pluriforme samenleving.

Methode

De CoRe-vragenlijst

Om de vakdidactische kennis van de docenten in kaart te brengen, gebruiken wij de CoRe-vragenlijst. Deze vragenlijst is ontwikkeld door Loughran, Berry & Mulhall om inzicht te krijgen in de vakdidactische kennis van bèta-docenten (docenten van exacte vakken). Het doel van deze vragenlijst is om PCK zichtbaar te maken en docenten te laten reflecteren op hoe zij specifieke onderwerpen aan hun leerlingen uitleggen. Deze methode wordt sindsdien gebruikt binnen onderzoek naar de PCK van docenten van verschillende vakken (zie bijvoorbeeld Hume & Berry, 2011; Nilsson & Karlsson, 2019; Smit & Tuithof, 2020).

De versie die in ons onderzoek gebruikt is door Tuithof al eerder gebruikt voor haar promotie-onderzoek naar bij één van de M&M-vakken (2017), waarin de vragenlijst iets is aangepast van het origineel van Loughran, Berry & Mulhall. Voor ons onderzoek is de versie van Tuithof vertaald van het Engels naar het

Nederlands, om deze geschikt te maken voor de Nederlandse context. Verder is er één inhoudelijk aanpassing gedaan namelijk het terugbrengen van de vraag over welke kennis van het onderwerp docenten bewust achterwege laten met het oog op de leerlingen. Deze stond wel in de originele lijst van Loughran, Berry en Mulhall, zie bijlage A, en leek ons relevant hier terug te brengen omdat docenten daarmee op hun bredere kennis en mogelijke kennis van andere vakken moeten reflecteren.⁵

Deelnemers

Dit onderzoek is afgenomen bij in totaal 18 ervaren docenten en 5 vakdidactici van de verschillende M&M-vakken. Alle docenten geven les in de bovenbouw van de havo of het vwo en meestal al voor langere tijd, 12 hiervan tussen de 12 en 17 jaar. Gemiddeld zijn deze docenten al 14,5 jaar actief in het onderwijs. De keuze voor docenten uit de bovenbouw komt voort uit het feit dat de vakken hier allemaal worden aangeboden. Zo wordt economie vaak pas vanaf het derde leerjaar aangeboden en komt maatschappijleer pas in het vierde leerjaar aan bod.

Door de coronacrisis en de sluiting van de scholen in december 2020 bleek het lastig te zijn om in eerste instantie genoeg docenten uit het voortgezet onderwijs te

vinden. Om deze reden is ervoor gekozen om vakdidactici aan te schrijven. Zij kennen de ontwikkelingen in hun vakgebied, ze hebben een zeer uitgebreide vakdidactische kennis en zijn dus ook goede deelnemers voor dit onderzoek. De 5 vakdidactici werken aan een lerarenopleiding verbonden aan universiteit- of hogeschool instelling. De deelnemers zijn benaderd via nieuwsbrieven en bestaande vakdidactische netwerken.

Data-analyse

Omdat de CoRe-vragenlijst volledig bestaat uit open vragen is er een keuze gemaakt voor het systeem van open coderingen zoals deze beschreven is door Corbin en Straus (2008). Dit is een vernieuwde manier om kwalitatieve data te verwerken, door deze te coderen en samen te brengen in overkoepelende thema's. Hierdoor kunnen de antwoorden ten opzichte van elkaar in context worden geplaatst en komen er patronen naar voren die vervolgens geanalyseerd kunnen worden.

Tijdens het verwerken van de ingevulde CoRe-vragenlijsten is ervoor gekozen om bij enkele gevallen waar er meerdere elementen in één antwoord genoemd werden maar 1 element per docent te kiezen. Het gaat hierom minder dan 5% van de gegeven antwoorden. Er is hiervoor gekozen omdat anders de verhouding tussen de

⁵ In de bijlages staat zowel een versie van de originele CoRe-vragenlijst als ontwikkeld door Loughran, Berry en Mulhall als de door ons gebruikte versie.

verschillende vakken verstoord zou worden. Een economiedocent die drie voorbeelden van problemen met het lesgeven geeft zou dan bij drie codes voorkomen terwijl een aardrijkskundedocent die maar één voorbeeld gaf maar één keer voor zou komen. In principe is er altijd gekozen voor het eerste element dat een docent genoemd heeft. Dit om ervoor te zorgen dat er consistentie zit in de methode van coderen. Het eerste antwoord is waarschijnlijk het eerste waar de docenten aan dachten (en het bleef dus vrijwel altijd bij één antwoord).⁶ Op deze manier wordt het inzichtelijk hoe de antwoorden van de vakdocenten van de verschillende vakken zich verhouden tot de verschillende categorieën. Deze informatie wordt toegelicht en aangevuld met citaten uit de antwoorden van de verschillende docenten. Voor de vragen 9 en 10 zijn geen behulpzame categorieën te vormen, omdat deze vragen specifiek gaan over werkvormen en toetsvoorbereiding. Om deze informatie goed te kunnen gebruiken hebben we de docenten die specifieke werkvormen noemden opnieuw benaderd om op deze manier meer informatie te krijgen. Hier zijn helaas geen reacties op gekomen.

⁶Als uitzondering hierop zijn er enkele gevallen waar het eerste element een losse categorie zou worden terwijl het tweede of derde element binnen een bestaande categorie zou passen. In die gevallen is ervoor gekozen om dat tweede of derde element te gebruiken binnen de codering. Als het losstaande element wel relevant was, is deze apart genoemd in de tekstuele analyse. Nadat alle antwoorden gecodeerd waren

Audit

Om het proces van dit onderzoek extra aan te scherpen en de betrouwbaarheid te vergroten is er tweemaal een audit trail gedaan zoals beschreven door De Klein en Van Leeuwen (2008). Volgens hun methode is er extra gekeken naar de transparantie en de aanvaardbaarheid van dit onderzoek. Dit is uitgevoerd met docenten in opleiding van Universiteit Utrecht en de begeleider van de masterscriptie. De uitkomsten van deze kwaliteitscontrole hebben geleid tot een preciezere indeling van de codes en tot een transparantere beschrijving van methodes en conclusies.

Resultaten

In dit onderdeel wordt de analyse van de CoRe-vragenlijsten besproken. Per vraag wordt er in de tabel getoond welke codes gebruikt zijn voor de analyse. Bovenaan staan de vakken van de docenten. In de tabel wordt zo aangegeven hoe de docenten en vakdidactici van de verschillende vakken vertegenwoordigd zijn per code. De vakjes waar meerdere vakken genoemd zijn staan voor de enkele docenten die twee vakken onderwijzen. Na de tabel wordt er een korte tekstuele analyse van de resultaten gegeven.

zijn ze verwerkt in de tabellen die te zien zijn in de resultatensectie van dit artikel. Er is daarna nog nagegaan of het meenemen van het tweede of derde element tot andere conclusies geleid zou hebben en dat bleek niet zo te zijn.

1. Hoe definieer jij urbanisatie voor je leerlingen?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges + Maat	Ges + Econ+ Maat
Urbanisatie = verstedelijking	3	2		2		
Veranderde relatie stad-platteland	6	2	2	1		
Trek naar de stad en stedelijke ontwikkeling	1	1			1	1
Kunnen leerlingen zelf aan de hand van de concept/context benadering					1	

Bij de definitie van het begrip urbanisatie zijn er duidelijk twee verschillende denklijnen waar te nemen bij de verschillende docenten. De grootste groep (11/23) noemt urbanisatie: de veranderende relatie tussen stad en platteland, terwijl een

tweede groep zich beperkt tot: een beschrijvend synoniem (7/23). Als laatste wordt de trek naar de stad regelmatig genoemd (4/23). Hierbij valt het op dat er bij beide groepen geen duidelijk herkenbare patronen zijn tussen de losse vakken.

2. Wat wil jij je leerlingen leren over urbanisatie?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+ Maat	Ges+ Econ+ Maat
Oorzaken	3					
Gevolgen	2	1	2			
Oorzaak en gevolg (in breder perspectief)	4	3		3	1	1
Historische (en geografische) plaatsing	1	1			1	

Bij deze vraag blijkt dat een aantal geschiedenisdocenten zich alleen bezighoudt met de oorzaken (3/23) of de historische plaatsing van (2/23). Eén aardrijkskundedocent voegt hier de geografische plaatsing aan toe. Zij houden dus erg vast aan hun vakperspectief. Het grootste deel van de docenten kijkt zowel naar oorzaken als gevolgen (12/23) en bij deze groep is er een verdeling over de verschillende vakken. Een goed voorbeeld van de verschillende aspecten die bij oorzaken en

gevolgen naar voren kunnen komen blijkt uit het antwoord van deze docent: "Belangrijk is, denk ik vooral de weg naar urbanisatie en de verschillende vormen die er ontstaan, de creativiteit van de mens met zijn omgeving en zodoende nieuwe economische en sociale structuren." (van der Heiden, 2021a, p.70). Een laatste groep hier zegt vooral naar de gevolgen te kijken (5/23). Hierbij is er niet een groot verschil tussen de verschillende vakken.

3. Waarom is het belangrijk dat leerlingen dit weten?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+ Maat	Ges+ Econ+ Maat
Inzicht in (historische) stadsontwikkeling	4					
Inzicht in hun eigen leefomgeving (de wereld beter begrijpen)	3	5	2		2	
Belangrijk onderdeel van sociologische en/of economische processen	1			3		1
Hoort bij de examenstof	1					
Draagt bij aan vaardigheden leren	1					

De grootste groep docenten vindt dit begrip belangrijk vanuit een vakoverstijgend doel (12/23). Zij willen dat leerlingen leren over urbanisatie omdat dit inzicht kan geven in hun eigen leefomgeving. Zoals één docent schrijft: “Omdat ze daarmee inzicht verkrijgen in hun eigen leven en de historische aspecten daarvan.” (van der Heiden, 2021a, p46). Bij deze vraag ko-

men soms ook de contouren van de losse vakken naar voren. Zo geven alleen historici aan dat ze willen dat de leerlingen dit weten zodat ze inzicht krijgen in de historische stadsontwikkelingen (4/23). Het zijn voornamelijk maatschappijleerdocenten die het belangrijk vinden omdat het een rol speelt in veel sociologische processen (5/23)

4. Welke informatie weet jij over het onderwerp die je nu bewust achterwege laat met oog op de leerlingen en de vakdoelen?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+ Maat	Ges+ Econ+ Maat
Laat de aardrijkskundige elementen achterwege	1				1	1
Laat (extra) historische voorbeelden achterwege	3	1			1	
Laat niets bewust achterwege	2	1				
Laat inhoudelijke details achterwege	1	2		1		
Bekijkt urbanisatie vanuit samenlevingsniveau ipv individueel niveau	1					
NVT/Blanco	2	1	1	2		

Bij deze vraag zijn er veel verschillende antwoorden die in gelijke mate gescoord worden, waardoor er nergens een duidelijke meerderheid is. De grootste groep docenten (6/22), vond deze vraag lastig te beantwoorden en liet hem daarom open. Bij een andere groep (4/22) kwam er naar voren dat ze niks bewust achterwege laten voor de leerlingen. Voor de andere helft van de ondervraagde docenten kwamen er

wel duidelijke antwoorden naar voren. Zo is een deel van de geschiedenisdocenten zich bewust van de aardrijkskundige elementen van het begrip, maar zij gebruiken deze kennis niet in hun eigen lessen (3/22). Een ander deel van vooral geschiedenisdocenten (5/22) laten verschillende historische voorbeelden achterwege zoals “voorbeelden uit de prehistorie, late middeleeuwen, vormen van

urbanisatie vanaf de 19^{de} eeuw.” (Van der Heiden, 2021a, p.66). En er worden inhoudelijke details achterwege gelaten (4/22).

Zo geeft één docent aan de inhoudelijke regionale details niet te veel te noemen (van der Heiden, 2021a, p.75).

5. Wat zijn de problemen die je tegenkomt als je lesgeeft over urbanisatie?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+ Maat	Ges+ Econ+Maat
Geen problemen	6	2	2	1		
Algemene leraren problemen	1	1		2		
Inhoudelijk en/of technische problemen	3	1				1
Leerlingen hebben moeite om impact te overzien		1			1	

Het grootste deel van de docenten loopt niet tegen problemen aan als zij lesgeven over urbanisatie (11/22), al zijn er wel docenten die elementen van andere vakken missen. Zo schrijft een aardrijkskundedocent dat hij het jammer vindt dat de historische context binnen aardrijkskunde weinig naar voren komt, al wil hij ook niet te veel in het vaarwater van geschiedenis komen. (van der Heiden, 2021a, p77). De problemen die wel genoemd worden, zijn

vooral algemene problemen zoals te weinig tijd (3/22) of de lesmethode (1/22). Er zijn ook enkele vakinhoudelijke problemen, zo wordt er geschreven dat: “Het technische aspect vaak lastig te begrijpen [is] of de politieke component.” (Van der Heiden, 2021a, p.70). In een enkel geval wordt er genoemd dat sommige leerlingen het moeilijk vinden om de impact van urbanisatie te overzien (2/22).

6. Hoe houd je rekening met wat je weet over je leerlingen en hun manier van leren (denk aan voorkennis, manieren van leren)?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+ Maat	Ges+ Econ+Maat
Nadruk voorkennis + belevingswereld leerlingen	2	2			1	
Differentiëren in het aanbieden van de stof (geen benoeming van Voorkennis)	1	1		2		
Alleen voorkennis activeren	1	1				
Voorkennis ophalen en differentiëren in aanbieden van de stof	4	1		1		
Achtergrondkennis uitbreiden	1		1			
Aansluiting andere vakken					1	
Veldonderzoek/grotere opdracht						1
Hoe goed kennen leerlingen het begrip, kunnen zij er voorbeelden bij geven	1					

Bij deze vraag is de voorkennis van de leerlingen de belangrijkste factor is waar leraren rekening mee houden. Er zijn drie categorieën waarin voorkennis wordt benoemd en waar in totaal 13/22 van de docenten voor kiest. Zo schrijft een geschiedenisdocent: “Ik probeer voorkennis te activeren en in de les te integreren” (van der Heiden, 2021a, p.46). De tweede factor

die leraren belangrijk vinden is dat de lesstof gevarieerd wordt aangeboden aan de leerlingen (10/22). Zo noemt een van de docenten: “ik probeer de stof op verschillende manieren aan te bieden (vertellen, visueel, oefenopdrachtjes waarin de stof verwerkt wordt) en geef tips met betrekking tot effectieve leerstrategieën.” (Van der Heiden, 2021a, p58)

7. Wat kan jouw keuzes nog meer beïnvloeden als je over urbanisatie lesgeeft?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+ Maat	Ges+ Econ+ Maat
Tijd	2			1		
Leerdoelen/eindtermen				2		
Omgeving en actualiteit	5	3				1
Niveau/leeftijd leerlingen	1				1	
Beschikbaarheid voorbeelden/ informatie bronnen (zoals beeldmateriaal)	1	1				
Leerlingen kennis vanuit andere vakken			1			
Eigen achtergrond		1				
(Actualiteit werd nog 3 keer als secundaire factor genoemd)						

De belangrijkste factor die hier genoemd wordt is de omgeving en de actualiteit. Dit wordt door 9/20 docenten als grootste factor genoemd en daarnaast nog eens 3 keer als secundaire factor bij verschillende docenten. Zoals in de methode beschreven zijn de secundaire antwoorden vanwege de weging niet meegeteld in de

tabel, maar voor het totale beeld van deze factor noemen we het hier wel. Docenten willen graag het onderwerp dicht bij de leerlingen brengen. Zo schrijft één docent: “Ik probeer voorbeelden uit hun belevingswereld te benoemen of hen voorbeelden laten benoemen.” (Van der Heiden, 2021a, p.48).

8. Welke docentactiviteiten/leerling-activiteiten/werkvormen gebruik je als je hierover lesgeeft en waarom?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+ Maat	Ges+ Econ+ Maat
Primair onderwijsleergesprek	6			1		
Primair algemene Uitleg	1	1	1	1		
Grotere opdrachten	1	4			1	2
Afwisselende activiteiten	2				1	

Bij de gebruikte activiteiten komen wel de verschillende vakken naar voren. De geschiedenisdocenten maken voor het grootste gedeelte gebruik van het onderwijsleergesprek (7/22) terwijl veel van de aardrijkskundedocenten kiezen voor grotere opdrachten (8/22). Verder wordt door alle verschillende vakken algemene uitleg gebruikt. Er worden specifieke opdrachten genoemd met een leefbarometer, (Van der Heiden, 2021a, p.77) of Google Maps (Van der Heiden, 2021a, p.60).

Conclusie

We hebben in dit artikel de volgende vraag onderzocht: “Welke overeenkomsten zijn er tussen de vakdidactische kennis van docenten van gammavakken in de bovenbouw omtrent het begrip urbanisatie?”. Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben we een bestaande vragenlijst (CoRe) gebruikt waarmee we de vakdidactische kennis van de deelnemende docenten in kaart hebben gebracht. Uit de resultaten blijkt dat tussen de docenten overeenkomsten bestaan wat betreft het gebruik van het begrip urbanisatie: urbanisatie wordt veel gebruikt in het kader van burgerschapsvorming of voor de koppeling met de actualiteit. Deze overeenkomst betreft dus de pedagogische doelen en niet de vakdidactische kennis in de zin van PCK. Onze onderzoeksvraag naar overeenkomsten in gebruik van vakdidactische kennis is daarmee niet goed te beantwoorden. Een soortgelijke conclusie kwam al uit onderzoek naar een ander

begrip, namelijk ongelijkheid, in het kader van de al genoemde masterscriptie (Van der Heiden, 2021a).

Hoewel er weinig vakdidactische kennis zichtbaar wordt, zijn er antwoorden waarin vakspecifieke aspecten oftewel de aparte vakken zichtbaar worden. Bijvoorbeeld bij vraag 3 naar het belang van het begrip noemt een deel van de geschiedenisdocenten stadsontwikkeling terwijl de maatschappijleerdocenten de sociologische processen benadrukken. De vakspecifieke antwoorden gaan over vakinhoudelijke kennis en bijna niet over vakdidactische aspecten. Ondanks dat er op het gebied van pedagogische visie en doelen sprake is van overlap tussen de vakken, houden weinig docenten rekening met andere vakken in hun les. Zo wordt bij vraag 6 maar door één docent expliciet genoemd dat hij rekening houdt met de kennis uit andere vakken van de leerlingen. Er is dus heel weinig systematische aandacht voor het betrekken van andere vakken bij de docenten.

Discussie

Zoals we in het theoretisch kader hebben aangetoond zijn er niet veel beschrijvingen van de concrete vakdidactische kennis van docenten van de M&M-vakken. Het onderzoek dat gedaan is (Monte-Santo, 2011; Smit & Tuithof, 2020), richt zich op één enkel vak en meestal is dit vak geschiedenis of aardrijkskunde. We hebben geprobeerd om een beschrijving van vakdidactische kennis van

verschillende M&M-docenten te maken van het begrip urbanisatie en deze beschrijvingen te vergelijken. Deze docenten die door het vakspecifieke examen vaak bezig zijn met vakdoelen, formuleren nu vakoverstijgende en pedagogische doelen. Wij denken dat de docenten in het kader van dit onderzoek persoonlijke doelen formuleren los van de randvoorwaarden waarbinnen zij normaal werken. Dit kan verklaard worden door het doelensysteem van Wieringa, Jansen en Van Driel (2013). Zij laten zien dat docenten meerdere doelen kunnen hebben die met elkaar samenhangen. In een specifieke context kan maar een of een deel van de doelen een rol spelen. In het onderzoek van Tuithof (2017) wordt aangetoond dat docenten onder invloed van het examen hun doelen kunnen passen in het belang van hun leerlingen. Voor het vak natuurkunde is onderzocht dat docenten wel vakoverstijgend willen werken, maar dat het examen dat belemmert. Er zou verder onderzocht kunnen worden of de M&M-docenten wel vakoverstijgend willen werken, maar de druk om leerlingen goed te laten presteren op het examen belangrijker vinden.

Beperkingen

De docenten zijn door middel van een digitale versie van de CoRe-vragenlijst bevraagd. Dit kan in tegenstelling tot een interview als onpersoonlijk voelen en in combinatie met de al genoemde scholensluiting door Coronamaatregelen een

mogelijke weerslag hebben gehad op de kwaliteit van de antwoorden. Deze waren in een deel van de gevallen beperkt. De gevraagde tijdsinvestering zal hier een rol bij hebben gespeeld.

Vanwege de oorspronkelijk lage respons (misschien ook door uitvoering in Corona-periode) hebben we ook enkele vakdidactici gevraagd om de vragenlijst in te vullen. Het zou kunnen dat zij breder of anders kijken dan docenten in het voortgezet onderwijs.

Bij de vragen over specifieke werkvormen kregen we alleen namen van verschillende opdrachten, zoals de leefbarometer-opdracht. Door docenten te bevragen op concrete werkvormen of opdrachten zou er meer vakdidactische kennis zichtbaar gemaakt kunnen worden.

Urbanisatie is een dusdanig groot begrip dat door de docenten in dit onderzoek gekoppeld wordt aan vakoverstijgende doelen. In de antwoorden van de docenten komt weinig vakspecifieke vakdidactische kennis aan het licht, terwijl de CoRe-vragenlijst daarvoor ontworpen is. In een vervolgonderzoek kan de vakdidactische kennis van meerdere en andere begrippen bevraagd worden om na te gaan of dit effect dan ook optreedt. Verder zouden interviews waarin je verder door kan vragen naar de doelen en overtuigingen van de docenten een goede aanvulling geweest zijn.

Aanbeveling

De aanleiding voor dit onderzoek was de vraag naar een verdere doordenking van het leergebied Mens en Maatschappij door de Nederlandse Wetenschappelijke Curriculum Commissie. In dit onderzoek hebben we gezien dat bovenbouwdocenten een begrip als urbanisatie gebruiken om vakoverstijgende doelen te bereiken. Het is volgens ons belangrijk dat het succes van het leergebied M&M afgemeten wordt aan het bereiken van vakoverstijgende doelen en niet alleen aan het wel of niet behalen van de vakinhoudelijke doelen. Dit laatste gebeurt op scholen en in discussies in Nederland over het leergebied Mens en Maatschappij meestal.⁷ Onze aanbeveling zou zijn dat een landelijk curriculum zowel kaders moeten geven voor het behalen van vakdoelen als vakoverstijgende doelen. En dat zou zelfs zo ver kunnen gaan dat er in de toekomst zowel een vakspecifiek examen als een vakoverstijgend examen gemaakt moet worden (Peters, 2022).

Acknowledgment:

Wij bedanken de redactie van Dimensies, in het bijzonder Wouter Smets en Hans Wessels, en de reviewers heel hartelijk voor de goede adviezen en tijd.

⁷ Voor specifiekere aanbevelingen op het gebied van vakinhoud worden er in de masterscriptie een aantal

Literatuurlijst

Van Boxtel, C., et al. (2009) *Vakintegratie in de Mens- en maatschappijvakken: theorie en praktijk*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

De Bruin, S., Dengerink, J. & van Vliet, J. (2021) *Urbanisation as driver of food system transformation and opportunities for rural livelihoods*. Food Security (13) 781–798.

College voor Toetsing en Examens, Examenprogramma Aardrijkskunde VWO.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.

Evens, M., Ellen, J., & Depaepe, F. (2015). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies. *Education Research International* (2015) 1-23.

Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.). *Re-examining pedagogical content knowledge in science*

grotere thema's uitgewerkt zoals klimaatverandering, imperia of internationale monetaire systemen.

education (pp. 28-42). New York en Londen: Routledge.

Van der Heiden, T. (2021a). Vakdidactiek als basis voor Vakintegratie. Masterscriptie.

Van der Heiden, T. (2021b). Stageverslag. Ongepubliceerd.

Hume, A., Berry, A. (2011) Constructing CoRes—a Strategy for Building PCK in Pre-service Science Teacher Education. *Research in Science Education* (41) 341–355.

Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education* (45), 169.

De Kleijn, R., & van Leeuwen, A. (2018). Reflections and review on the audit procedure. Guidelines for more transparency. *International Journal of Qualitative Methods* (17) 1, 1-8

Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. Sense Publishers.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H., (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. in: J. Gess-Newsome en N.G. Lederman (eds.), *Examining pedagogical content knowledge: the construct*

and its implications for science education (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.

Monte-Santo, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education* (62), 260-272.

Nilsson, P., & Karlsson, G. (2019) Capturing student teachers' pedagogical content knowledge (PCK) using CoRes and digital technology, *International Journal of Science Education*, (41) 4, 419-447.

Pieters, M. (2022). *Between written and enacted: Curriculum development as propagation of memes*. An ecological-evolutionary perspective on fifty years of curriculum development for upper secondary physics education in the Netherlands. Utrecht.

Shulman, L. (1986) Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* (57) 1, 1–23

Smit, E., & Tuithof, J. (2020) Studenten over vakdidactiek op de lerarenopleiding aardrijkskunde. *Dimensies* (2), 22-36.

Tuithof, J. (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation.*

Tuithof, J. (Red.) (2018), *Wat werkt als je samenwerkt? Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken.*

Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie.* Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Wetenschappelijke Curriculum Commissie, (November 2021). *Publiekssamenvatting Tussenadvies 1 'Kaders voor de toekomst'.* <https://open.overheid.nl/repository/ronl-0f7d073b-1ef2-45be-8d6f-6cfe03a30126/1/pdf/Publiekssamenvatting%20tussenadvies%201%20Kaders%20voor%20de%20toekomst%20november%202021.pdf>

Uitgelezen

In de rubriek Uitgelicht verwijzen we naar recente publicaties over vakdidactisch onderzoek door Nederlandstalige auteurs in Engelstalige open access peer-reviewed tijdschriften. Suggesties voor deze rubriek zijn van harte welkom.

Wouter Smets - didacticus mens- en maatschappijvakken, Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen

In het Australische open access-tijdschrift *Historical Encounters* verscheen in april een themanummer over ‘epistemic cognition’. Dat is een nogal abstract concept dat gebruikt wordt om het over kennisopvattingen te hebben. Het uitgangspunt van dit themanummer is dat er op dit moment nog te weinig geweten is hoe de epistemologische opvattingen van leerlingen tijdens de les geschiedenis ontwikkeld kunnen worden. In verschillende bijdragen van dit themanummer wordt de relatie tussen ‘epistemic beliefs’ van leerlingen en studenten onderzocht. In twee bijdragen wordt ook ingezoomd op deze opvattingen bij leraren. Twee bijdragen in dit themanummer zijn afkomstig uit Nederland en Vlaanderen (Sendur, 2022) en (Wilke, 2022). *Historical encounters, a journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 2022, 9 (1).

In april verscheen in *The Journal of Social Studies Research* een artikel over de procedurele kennis die leerlingen gebruiken wanneer ze redeneren over de betrouwbaarheid van bronnen (van der Eem et al, 2022). In mensentaal verwoord: hoe komen leerlingen tot een oordeel over de betrouwbaarheid van bronnen. Daaruit blijkt dat veel leerlingen zich niet expliciet bewust zijn van de procedurele kennis die ze hanteren. De auteurs concluderen daarom dat expliciete instructie en modelleren er voor kunnen zorgen dat leerlingen procedurele kennis bewust leren hanteren.

In de *Journal of curriculum studies* verscheen in juni een artikel waarin gereflecteerd wordt over de plaats van kennis in curricula (Deng, 2022). De auteur schetst een toekomstscenario voor curriculumontwikkelaars, met bijzonder aandacht voor de mens- en maatschappijvakken, in het bijzonder het aardrijkskunde-onderwijs. Deng gebruikt daarbij de Michael Youngs notie van “Powerfull knowledge”, om kennis een nieuwe plaats in het

curriculum te geven. Hij poogt daarbij de gepolariseerde discussie tussen traditionele kennisoverdracht en constructivistisch competentiedenken te overstijgen.

Verwijzingen

Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2089538>

Sendur, K. A., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2022). Epistemic beliefs and written historical reasoning: Exploring their relationship. *Historical Encounters*, 9(1), 141-158. <https://doi.org/https://doi.org/10.52289/hej9.108>

van der Eem, M., van Drie, J., Brand-Gruwel, S., & van Boxtel, C. (2022). Students' evaluation of the trustworthiness of historical sources: Procedural knowledge and task value as predictors of student performance. *The Journal of Social Studies Research*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.003>

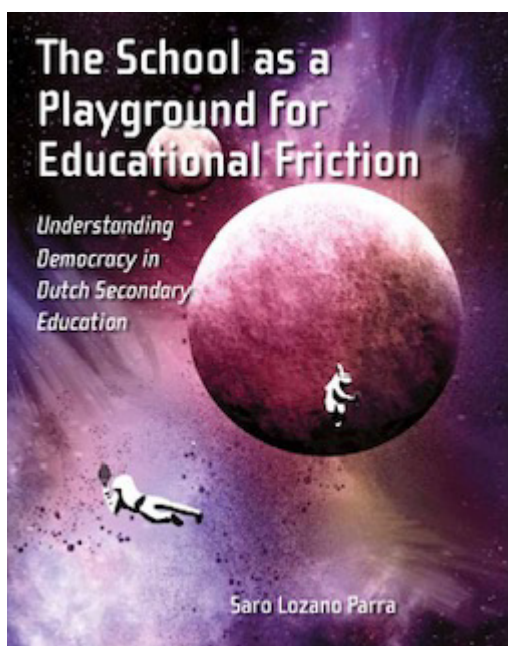
Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K.. (2022). The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. *Historical Encounters*, 9, 196-219. <https://doi.org/https://doi.org/10.52289/hej9.111>

Uitgesproken

De functie van frictie in de klas

Saro Lozano Parra heeft na de master cultuurgeschiedenis en een educatieve master aan de Universiteit Utrecht (UU) een duaal traject gedaan waarin hij lesgeven en promotieonderzoek combineerde. Zijn promotieonderzoek ging over democratische vorming en frictie in het voortgezet/secundair onderwijs. Sinds januari 2022 is Saro aangesteld als universitair docent/lerarenopleider bij het departement Geschiedenis en Kunstgeschiedenis (GKG) van de UU.

Hanneke Tuithof interviewt als vakdidacticus geschiedenis (UU) en als hoofddocent curriculumvraagstukken (HU) Saro over zijn onderzoek naar democratische vorming en burgerschapsonderwijs in tijden van frictie en conflict.



Saro, wie ben jij en wat doe je?

Mijn naam is Saro Lozano Parra. Ik heb de afgelopen vijf jaar meegedaan aan het PromoDoc-traject. Dit traject is bedoeld voor beginnende docenten die de ambitie hebben om lesgeven en het doen van

onderzoek te combineren. Ik gaf twee dagen les aan het Joke Smit College als docent maatschappijleer en geschiedenis. Dit is een school in Amsterdam voor het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (vavo). Het gaat om leerlingen vanaf

17 jaar die in het reguliere onderwijs hun diploma nog niet hebben kunnen halen, een tweede diploma willen halen of een vak willen toevoegen. Daarnaast deed ik drie dagen per week onderzoek bij de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht, onder de begeleiding van Cok Bakker en Lucien van Liere. Mijn onderzoek gaat over conflict, of zoals ik het liever noem, frictie in de klas en hoe docenten dat begeleiden als onderdeel van de democratische vorming van leerlingen.

Kun je uitleggen waarom je dit onderzoek bent gaan doen?

Tijdens mijn eigen lerarenopleiding merkte ik dat als het spannend werd in de klas, ik dat heel interessant vond. Ikervaarde dat conflicten of frictie door docenten en lerarenopleiders niet als constructief werden gezien. Als kind van een Nederlandse moeder en een Colombiaanse vader groeide ik op tussen twee werelden. Van jongs af aan kreeg ik mee dat juist die momenten dat het schuurt, of dat er verschil is, hele leerzame momenten opleverde. In de klas merkte ik dat frictie vaak wordt vermeden of geneutraliseerd, terwijl juist dan pas het democratische gesprek in mijn optiek begint. Men probeert dan snel de spanning uit de lucht te halen. Het betekenisvolle en inhoudelijke gesprek wat kan ontstaan wordt dan vaak niet aangegaan. Dat vind ik jammer. Daarom was het voor mij ook belangrijk dat dit onderzoek bij de faculteit Geesteswetenschappen kon gebeuren, want het

gaat in onderwijs om betekenis geven. Bij Geesteswetenschappen voelde ik de ruimte om vanuit betekenis en inhoud naar conflicten in de klas te kijken.

Mijn onderzoek gaat over democratische vorming en frictie tijdens het bespreken van gevoelige onderwerpen in de klas. In navolging van de Amerikaanse Diane Hess spreek ik liever van democratische vorming dan over burgerschap en burgerschapsonderwijs. Het laatste begrip heeft in Nederland naar mijn idee te veel een betekenis heeft gekregen waarbij het gaat om de leerling kennis bij te brengen en te leren hoe zich te gedragen binnen de status quo. Democratische vorming benadrukt juist de verschillen in opvattingen en de frictie die hierdoor kan ontstaan. Dit is zeker niet iets dat enkel bij 'the usual suspects' als maatschappijleer en geschiedenis speelt. Een spannend moment kan net zo goed tijdens vakken als bijvoorbeeld aardrijkskunde, economie of biologie ontstaan.

Kun je nog meer vertellen over je onderzoek en de uitkomsten?

Ik heb mijn onderzoek uitgevoerd in vier deelprojecten die elk tot een artikel hebben geleid. In mijn eerste twee artikelen ben ik op zoek naar de betekenis van democratie in het voortgezet onderwijs in Nederland. Eerst bracht ik in kaart op welke manier het begrip 'democratie' werd gebruikt in het debat in Nederland over 'goed onderwijs', in het licht van een toekomstbestendig curriculum.

Voor het tweede artikel heb ik experts uit de wetenschap, overheid en onderwijsinstanties geraadpleegd, die zich bezighouden met docentenprofessionalisering en onderwijsverbetering. Vanuit alle expertises werd benadrukt dat de school als oefenplaats voor de samenleving verder moest worden geconceptualiseerd. Dat verlangen werd in de groep experts heel breed gedeeld.

In het derde deel van mijn onderzoek heb ik samen met mijn (co)promotoren deze uitdaging opgepakt en hebben we een meer fundamenteel artikel geschreven over hoe de school als oefenplaats voor de samenleving verstaan kan worden als we het verschil tussen mensen en het conflict dat dit soms oplevert serieus nemen. Chantal Mouffe formuleert in haar politieke theorie de doelstelling dat politieke vijanden moeten veranderen in vriendelijke tegenstanders. We stellen voor om politiek conflict in het onderwijs te verstaan als educatieve frictie en niet als harde of ongewenste botsing. Wij wilden juist de verschillende gradaties van conflict benadrukken, en laten zien dat het onderdeel is van relaties in de klas, erbij hoort en normaal is. Wat betreft de verschillende gradaties, daarmee bedoelen

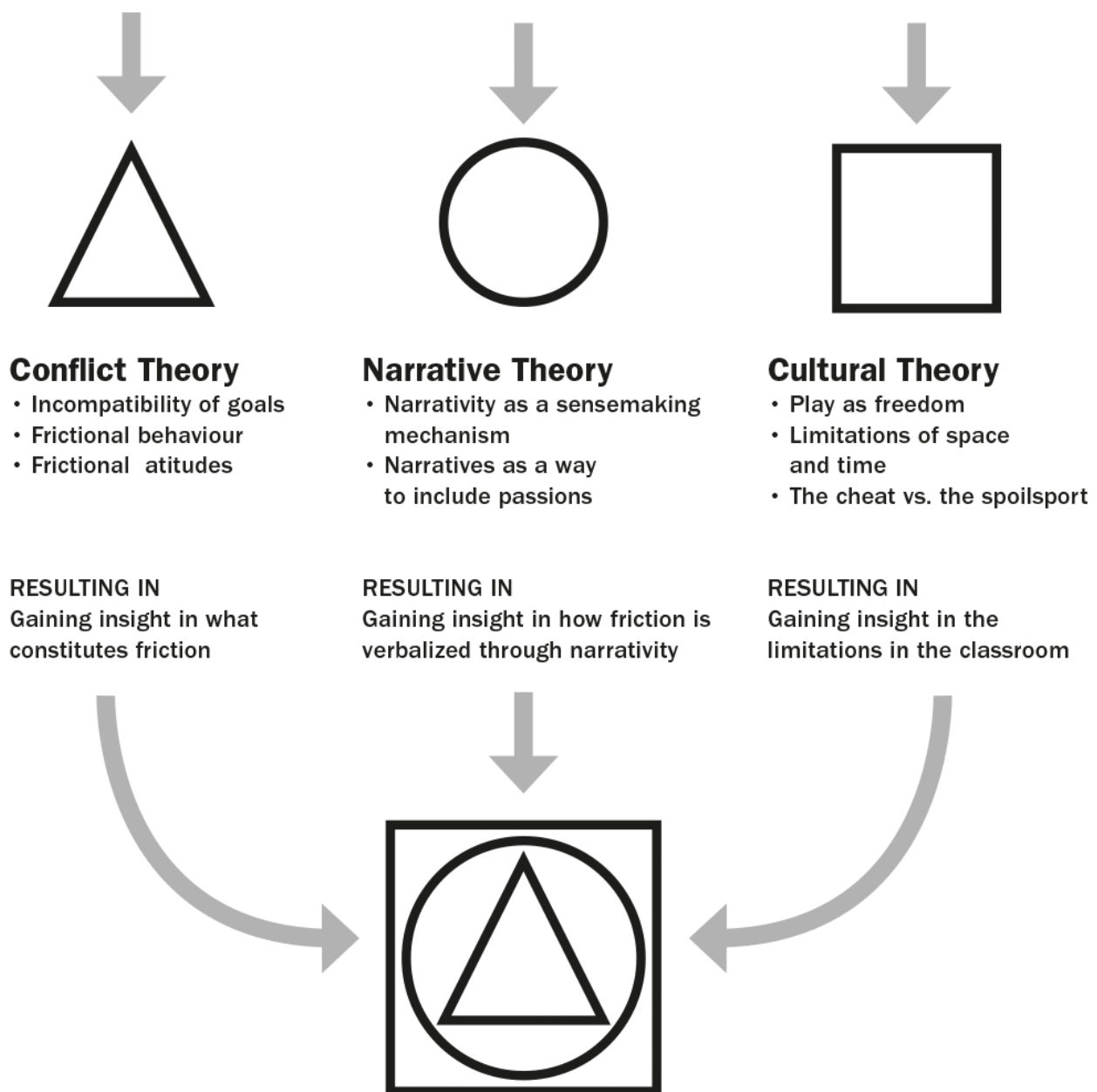
we dat frictie kan betekenen dat een leerling ongemak voelt, of weerstand, of dat een opmerking leidt tot verrassing of botsing.

Om de docent beter inzicht te verschaffen in de frictie die ontstaat, hebben we een model ontworpen dat docenten kunnen gebruiken voor intervisie (zie figuur 1 op de volgende pagina).

In ons model is een driehoek opgenomen in een cirkel en die staan beide weer in een vierkant. De driehoek staat voor frictie die is gebaseerd op inzichten uit conflictstudies. Volgens deze inzichten bestaat conflict uit drie componenten, de drie hoeken van de driehoek:

- ◆ De ervaren incompatibiliteit over datgene waar twee of meer mensen het over oneens zijn
- ◆ Frictief gedrag: alle verbale en non-verbale handelingen om de ander te overtuigen
- ◆ Frictieve attitudes die worden geuit, zowel cognitief als emotioneel, bijvoorbeeld stereotypering of boosheid

Educational Friction Modelling Framework



Figuur 1 *Educational Friction Modelling Framework*

Frictie, en de incompatibiliteit, wordt altijd verwoord en is ingebed in de verhalen van leerlingen in de klas. Narrativiteit is de manier waarop we onszelf en de wereld om ons heen begrijpen. Vandaar dat we de driehoek in de cirkel van de narrativiteit hebben gezet. Het is dus belangrijk om narratieven van leerlingen te kennen. De

docent weet op basis van die verschillende verhalen wie welk verhaal vertelt en welke frictie dit kan opleveren, om vervolgens te besluiten wat te doen.

Met dit model willen we docenten een handvat geven om na te denken over hun eigen grenzen en die van hun klaslokaal. We hebben het idee van spelen gebruikt

om een antwoord te formuleren op de vraag welke grenzen passend zijn. In navolging van de *Homo Ludens* van Huizinga gebruiken we het idee van een speelplaats. Het vierkant van het model staat als symbool voor grenzen. Net als een democratie heeft de school als speelplaats haar grenzen en spelregels. Een spel bestaat volgens Huizinga ook bij de gratie van de regels die worden afgesproken. De belangrijkste vraag is hierbij niet zozeer wat wel en niet gezegd mag of kan worden, maar vooral: wat valt er te leren door de frictie die is ontstaan? Vraagt dit moment van mij als docent dat ik deze grenzen bewaak? Of schuurt de leerling tegen de grens aan en laat ik dit toe omdat er geleerd kan worden van de frictie die er hierdoor is ontstaan in de klas? Huizinga spreekt over valsspelers en spelbrekers. Valsspelers doen nog mee met het spel, ondanks dat ze de regels aan hun laars lappen. Spelbrekers breken het spel en verwijderen zich van het speelveld. In een onderwijscontext wil je dat laatste voorkomen en is het soms wijsheid de valsspeler, ondanks het opzoeken van grenzen en over de grenzen heengaan, omwille van het leren op het speelveld binnen het klaslokaal te houden.

Hebben jullie deze manier van denken onderzocht in de praktijk?

In het vierde en laatste deel van het proefschrift komt de praktijk aan bod. Negen Nederlandse docenten geschiedenis en maatschappijleer die lesgeven in het

voortgezet onderwijs en die door leraaropleiders waren aangewezen als experts in het toelaten van verschillende perspectieven in de klas, zijn geobserveerd en geïnterviewd. Deze geselecteerde docenten waren allemaal ervaren docenten in hun eigen vak, en gaven levensbeschouwing, Nederlands, maatschappijleer of geschiedenis. De samenstelling van de klassen wisselde: er waren vier homogene en vijf heterogene klassen. Tijdens de interviews vroegen we deze docenten het moment aan te wijzen dat het spannend werd. We vroegen hen tijdens het bekijken van de beelden uit te leggen wat ze deden en waarom (stimulated recall). We hebben die lessen en gesprekken geanalyseerd met ons model, met als resultaat een aantal handelingen die als handvatten kunnen worden gezien die deze docenten gebruiken in het toelaten van educatieve frictie in de klas.

Wat kunnen we van deze expertdocenten en van dit onderzoek leren?

Er zijn vijf belangrijke conclusies getrokken.

Eerste belangrijke conclusie is dat deze docenten verschillende extreme opmerkingen toestaan, zoals stigmatiserende en soms zelfs discriminerende opmerkingen over bevolkingsgroepen. Docenten tonen zich in de interviews bewust van de extremeiteit van wat er wordt gezegd en keuren deze dan ook af, maar besluiten de leerling niet van de speelplaats te

verwijderen. Ze houden de leerling en opmerking binnen de klas en maken er op verschillende manieren een leermoment van. Er staat niet centraal wat er wel of niet gezegd mag worden, maar wat er op dit moment geleerd kan worden. Er is een kans om te leren van de educatieve frictie als gevolg van de extreme opmerking.

Tweede conclusie is dat docenten op verschillende manieren ruimte maken voor leerlingen. Een docent beschrijft tijdens het bekijken van de beelden hoe hij zich letterlijk kleiner maakt om zijn fysieke aanwezigheid minder te benadrukken tijdens een gesprek met leerlingen. Verschillende docenten zijn zich bewust van ruimte maken qua tijd en kiezen er bewust voor tijd vrij te maken voor de educatieve frictie door datgene wat ze hadden gepland door te schuiven of over te slaan.

Derde conclusie is dat docenten narratieven gebruiken om de speelplaats vorm te geven en bewust leerlingen te vragen om een narratief/perspectief te delen. In sommige gevallen nodigen ze expliciet leerlingen met een migratieachtergrond uit om hun verhaal te delen. Alle docenten geven er blijk van een overzicht te hebben van de aanwezige leerlingen op de speelplaats en de eventuele verhalen die zouden kunnen worden gedeeld. Alle docenten zijn het erover eens dat er een vertrouwensband moet zijn tussen hen en de leerlingen, een band die is ontstaan voor dit specifieke moment. Om verschillende

perspectieven aan bod te laten, is het wel nodig te weten welke narratieven er aanwezig zijn.

Vierde conclusie is dat alle negen docenten het als hun taak zien om leerlingen uit te dagen. Ze gaan de educatieve frictie dus niet uit de weg en bespreken gevoelige en controversiële onderwerpen. Een docent maakt een onderwerp waar consensus over is zelfs weer controversieel door een spervuur aan vragen op zijn leerling af te vuren. Soms gebeurt dat uitdagen door het geven van een eigen mening door de docent. Maar dat kan weer veroorzaken dat leerlingen afhaken. We maken daarom een onderscheid tussen docenten die aanwezig zijn op het speelveld en docenten die meedoen met het spel. Door mee te doen met het spel trekken leerlingen in sommige gevallen zich terug, omdat zij zich niet vrij voelen om anders te denken dan de docent. Wanneer een docent aanwezig is, stuurt de docent de frictie wel, maar op zo'n manier dat de spelers zich niet beperkt voelen door de positie van de docent. De docent moet aanwezig zijn op het speelveld en als een dirigent de muziek van zijn leerlingen begeleiden en richting te geven. Let wel: een dirigent speelt niet mee: er is geen sprake van een instrument, maar enkel een blik en de handen om richting te geven. Eigenlijk een soort meespelen zonder echt mee te doen.

Vijfde conclusie is dat we zien dat er een verschil bestaat tussen docenten die nadruk leggen op het rationele debat en argumenten, en de docenten die ook emoties toelaten en oproepen. Zij vragen juist door op rationele argumenten om emoties te achterhalen. Emoties zijn in hun ogen de ingang voor een betekenisvol gesprek. Dit vonden we een zeer interessant ontdekking waar nu internationaal steeds meer oog voor is als het gaat om democratische vorming. Vandaar dat ik dit verschil tussen rationaliteit en emotie graag wil meenemen in mijn vervolgonderzoek.

Hoe vertaal jij de opbrengsten van jouw onderzoek naar het onderwijs?

De taak van het onderwijs zou moeten zijn dat leerlingen leren omgaan met frictie en verschillen. Voordat er een compromis kan worden gesloten en de focus komt op consensus, moeten leerlingen ervaren welk verschil er ten grondslag ligt aan de noodzaak om een oplossing te bereiken. Je moet begrijpen waar het verschil vandaan komt. Dat is wat mij betreft een doelstelling voor democratische vorming en burgerschapsonderwijs en voor mij een kern van burgerschap in een diverse pluri-forme samenleving. Dat is noodzaak en gebeurt nog te weinig wat mij betreft.

Mijn ervaring is dat schoolleiders en docenten van mening zijn dat leerlingen dit qua ontwikkeling nog niet kunnen, zeker in de onderbouw.

Ja, dat vind ik een vreemde manier van denken over leren. Dat jongeren nog niet genoeg ontwikkeld genoeg zouden zijn om verschillende perspectieven of frictie aan te kunnen. Er ligt een grote nadruk op doelgericht en cognitief leren en dat maakt het lastiger om over burgerschapsonderwijs na te denken. Veel leren is juist informeel en toevallig. Er is nu een grote focus op wat meetbaar is. Gesprekken met leerlingen over hoe zij zich verhouden tot de wereld zijn misschien geen voorbeeld van effectief leren met een ‘heldere leeropbrengst’, maar wel heel betekenisvol. Onderwijs is niet enkel zo effectief mogelijk dingen onthouden. Leven en leren is niet altijd effectief, maar daarom niet minder van belang. Informeel leren is onderdeel van het samenleven, op een plek waar verschil mag zijn.

Je hebt het al een paar keer gehad over burgerschapsonderwijs, hoe kijk jij daar naar?

In Nederland lijkt burgerschap vooral een onderdeel van de vakken maatschappijleer en geschiedenis, terwijl burgerschapsonderwijs door de overheid in 2006 geformuleerd is als een opdracht voor de school als geheel. Scholen worstelen met deze algemene en open opdracht. Later heeft de overheid deze opdracht wel aangescherpt. Ik sluit me aan bij het idee dat elk vak een burgerschapsdimensie heeft en in elk vak de mogelijkheid bestaat om onderwijs vorm te geven, waarbij

leerlingen praten over en zich verhouden tot de maatschappij.

De politieke cultuur in Nederland wordt bovendien gekenmerkt door het zogenaamde poldermodel, waarbij compromissen tussen vele politieke partijen en belangen gesloten worden. Die politieke cultuur wordt vaak verklaard vanuit ons verleden, toen samenwerking tussen boeren, burgers en edelen nodig was om het water tegen te houden. Ook in de doelen voor burgerschapsonderwijs zie je dat er belang gehecht wordt aan het bereiken van consensus. Burgerschap gaat over socialisatie: hoe zorg je dat leerlingen genoeg kennis en vaardigheden hebben om te functioneren in wat nu de status quo is? Dat is een groot deel van de discussie over burgerschap nu. Niet mee willen doen, weerstand bieden of iets anders vinden, krijgt wat mij betreft geen duidelijke plek binnen burgerschapsdoelstellingen. Uit mijn onderzoek blijkt dat er juist wel winst te halen is wanneer er educatieve frictie ontstaat, uit weerstand en/of conflict.

Hoe verklaar jij de nadruk op burgerschapsonderwijs vanuit de Nederlandse overheid?

Vanaf 2000 zie je twee parallelle ontwikkelingen in het onderwijs in Nederland. Enerzijds was er veel onvrede over allerlei mislukte vernieuwingen en innovaties in het onderwijs, zoals de basisvorming en de tweede fase. De Commissie Dijsselbloem concludeert hierover dat politici toentertijd zonder steun vanuit de praktijk

allerlei veranderingen implementeerden vanuit een tunnelvisie. Anderzijds ontstond er politieke en sociale onrust door aanslagen en maatschappelijke veranderingen in West-Europa en de Verenigde Staten. Gevolg was dat er een appel gedaan werd en wordt op scholen, als de instantie die ervoor moet zorgen dat 'toekomstige burgers' goed functioneren in en bijdragen aan de liberaal-democratische samenleving, en dat deze de normen en bijbehorende waarden onderschrijven. Burgerschap werd onderdeel van een curriculumvernieuwing.

De Nederlandse overheid probeert dit aan te sturen, eerst door de wet op burgerschap in 2006. Docenten en scholen bleken in het kader van die wet handelingsverlegen. Daarop volgen dan weer meerdere rapporten over burgerschap en het belang voor het opstellen van curriculaire doelen. In de literatuur zie je dat burgerschapsonderwijs vervolgens vooral socialiserend wordt begrepen, als antwoord van de overheid op maatschappelijke onrust en onderdeel van een toekomstbestendig curriculum. Burgerschapsdoelen lijken dan vooral te draaien om het introduceren van leerlingen binnen de huidige status quo. Sinds 2006 bestaat er dus een wet waarin staat dat de school 'actief burgerschap moet bevorderen'. In november 2021 werd deze wet uitgebreid nadat gebleken was dat docenten niet goed wisten wat er nu precies van ze werd gevraagd. In Trouw (van 26 april 2022) laat ik zien dat docenten zich bij het lezen van

deze nieuwe wet door nog meer jargon worstelen om te snappen wat ze moeten doen: 'het bevorderen van sociale cohesie', 'respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat bijbrengen', 'ontwikkelen van sociale en maatschappelijke competenties' en 'het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, afkomst, geslacht of seksuele gerichtheid'. Dan volgt ook nog het punt dat 'het bevoegd gezag zorg draagt voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met deze waarden'.

En wat vind jij daarvan?

Naar mijn idee verduidelijkt de aangescherpte wet op burgerschap de doelstellingen voor scholen niet. De uitleg wat actief burgerschap precies is is dan wel uitgebreid, maar het blijft weinig concreet en het blijft een verwoording van burgerschap als competentie. De leerling zou een goed burger zijn als ze de kennis en vaardigheden zouden hebben die zijn beschreven in de wet. Dat lijkt me nogal een dunne opvatting van wat onderdeel uitmaken van een democratische samenleving behelst. In de omschrijving voor burgerschapsonderwijs in 2006 had conflict geen plaats en werd het curriculum gebouwd op inzichten van het deliberatieve model van democratie. Ik heb tijdens mijn onderzoek een reviewprocedure met wetenschappers/experts gehouden en daarbij was er consensus over dat dit deliberatieve model basis is voor het huidige

curriculum. Maar het deliberatieve model is al langere tijd niet onomstreden binnen de politieke theorie. Verschillende wetenschappers hebben erop gewezen dat politiek en democratie niet enkel als rationeel kan worden aangeduid en kan worden teruggebracht tot een rationeel gesprek op basis van universele waarden. Er is daarnaast ook een spanning tussen liberalisme en democratie. Liberalisme wordt uitgedrukt in universele waarden zoals vrijheid en broederschap, terwijl democratie juist gaat over wie er tot het volk (de demos) behoort, en wie niet. Daarbij zijn tegenstellingen, of antagonismen zoals de politieke denker Chantal Mouffe het noemt (zie literatuurlijst), inherent aan menselijke relaties. Er is altijd een mogelijkheid dat mensen het niet eens zijn, iets wat vaak ook gepaard gaat met emoties die we dus eveneens serieus moeten nemen en niet moeten negeren. Verschil is een onlosmakelijk onderdeel van democratie. En de wet op burgerschap gaat hieraan voorbij, omdat het dus voor een voorschrijven is van hoe te acteren binnen bestaande regels. De regels worden enkel verder uitgebreid.

Heb je nog een boodschap voor de overheid, curriculumontwikkelaars en docenten?

Timmer het curriculum niet dicht en gebruik beschikbaar geld voor professionalisering van docenten. Burgerschapsonderwijs komt er niet door wetten af te kondigen, maar door goede

vakdocenten op te leiden die in staat zijn hun eigen vak maatschappelijk relevant te maken. We hebben een lerarentekort, maar ook een tekort in professionalisering. De overheid moet faciliteren, zowel om het tekort aan leraren aan te pakken, als om goed geschoolde professionals voor de klas te hebben staan.

Daarnaast heb je als docent ook je verantwoordelijkheid ten aanzien van pedagogiek en burgerschap. Dus: professionaliseer jezelf en leer je leerlingen kennen. Een curriculum wordt al heel snel als erg knellend ervaren. De Nederlandse manier is om wetten te formuleren, waarbinnen ruimte zou moeten zijn. Maar als er te weinig tijd is voor ontwikkeling, professionalisering en opleiding, stelt die ruimte niet zoveel voor.

Literatuur

Lozano Parra, S. (2022). *Practicing Democracy in the Playground: Turning Political Conflict into Educational Friction*. Utrecht University.

Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge.

Mouffe, C. (2005). *The Democratic Paradox*, Verso.

Mouffe, C. (2005). *The Return of the Political*. Verso.

Meirieu, P. (2007). *Pedagogie: Le devoir de résister (de plicht om weerstand te bieden)*. ESF.

Schuitema, J., Radstake, H. & Veugeliers, W. (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in een klassikale discussie*. Amsterdam University.

Uitgeprobeerd

In deze rubriek wordt aandacht besteed aan vakdidactisch onderzoek in de lespraktijk. Interessante voorbeelden uit die lespraktijk worden uitvoerig beschreven en andere vakken kunnen daardoor tot mogelijk vernieuwende inzichten komen. Suggesties voor deze rubriek zijn van harte welkom.

Verslag van het project Religious Toleration and Peace - Karel van Nieuwenhuysse

In onze multimediale samenleving worden jongeren voortdurend geconfronteerd met een veelheid aan (des)informatie, die met duizelingwekkende snelheid circuleert via (sociale) media, zoals YouTube, Tiktok, Twitter en Instagram. Die (des)informatie neemt steeds meer een audiovisuele en opiniërende verhaalvorm aan, die vaak ook historische verwijzingen en argumenten bevat. In die verhalen lopen feiten en opinies weinig onderscheiden door elkaar, wordt het verleden niet altijd accuraat ingezet, en zijn de opinies niet altijd goed onderbouwd. Tegelijk worden de verhalen vaak wel erg overtuigend gebracht. Ze worden verteld in een flitsende audiovisuele stijl die jongeren aanspreekt, maar waar tegenover ze weinig een kritische opstelling (kunnen) aannemen. Een vaststelling die al vaker werd gemaakt is dat we dan wel leven in een (audiovisuele) beeldcultuur, maar weinig kennis hebben van de parameters van dat (bewegend) beeld en geluid. Dat maakt het moeilijk om beeld en geluid kritisch te

doorgronden (Grever, 2018; Wineburg, 2018; Ziv & Wineburg, 2020).

Het creëren van docutubes vormt in deze uitdaging een constructieve weg vooruit. Docutubes zijn maximum 3 minuten durende filmpjes, gemaakt door leerlingen. De methodiek van de docutubes maakte deel uit van en werd getest in een project getiteld *Religious Toleration and Peace* (kortweg Retopea, gefinancierd door het Europese Unie 2020 onderzoeks- en innovatieprogramma onder subsidieovereenkomst nr. 770309). Retopea concentreerde zich op historische en actuele voorbeelden van religieuze diversiteit in (en buiten) Europa, en op hoe samenlevingen doorheen de tijd verschillend omgingen met religieuze co-existentie (Altnurme, Arigita & Pasture, 2022). Vanuit een aanpak van actief, collaboratief en onderzoekend leren (Gauntlett, 2011; Wegerif, 2013), werden jongeren (13-18 jaar) uitgenodigd om (historische en actuele) kennis op te bouwen over religieuze diversiteit. Via een kritische blik op

diverse bronnen konden ze mediawijs hun initiële perspectief bijstellen. Vanuit de opgedane kennis (waarbij het verleden als inspiratiebron fungeerde) ontwikkelden ze vervolgens een standpunt, en dachten ze na over een attitude die met dit standpunt samengaat (welk engagement kunnen zij nemen in het streven naar een harmonieuzer samenleving). Dat standpunt uitten ze in een docutube. Hierbij werden ze ondersteund door leerkrachten/docenten.

In eerste instantie werden jongeren uiteenlopende historische en actuele (geschreven, visuele en audiovisuele) bronfragmenten gepresenteerd, die meerdere perspectieven in acht nemen over religieuze diversiteit ('clippings' genaamd). Op die manier werd hen zo een geïnformeerde basis en inspiratie geboden, die hun blik kon verruimen en hen kritisch om leerde gaan met media. Vervolgens konden ze zelf genuanceerd reflecteren over deze thematiek, met het oog op beargumenteerde meningsvorming en het zich aanmeten van een attitude. Meteen reflecteerden ze over welke bijdrage ze zelf kunnen leveren aan een meer harmonieuze samenleving. Daartoe reikte de begeleidende leerkracht/docent prikkelende vragen aan, evenwel zonder een antwoord te suggereren. Het ging er dus niet om jongeren een specifieke boodschap op te leggen, of hen rechtstreekse lessen te laten trekken *uit* het verleden. De valkuilen van herinneringseducatie werden vermeden (Wils & Van Nieuwenhuyse, 2012). Die

hangen voornamelijk samen met een naïeve, moraliserende, presentistische en instrumentele kijk op het verleden, die onvoldoende recht doet aan de eigenheid van historische contexten en van verschillen tussen vroeger en vandaag. Het verleden herhaalt zich immers nooit, hoogstens rijmt het, naar het woord van Mark Twain. Eerder was het er de projectpartners dus om te doen jongeren aan te moedigen te leren *met* het verleden, een beargumenteerde, onderbouwde mening te ontwikkelen en te uiten in een docutube, en zich actief te engageren in denkprocessen over een complexe maatschappelijke problematiek, met het verleden als een bron van inspiratie.

Na deze reflectie konden jongeren hun inzichten en opinie in een audiovisueel verhaal gieten, in de vorm van een maximaal drie minuten durend filmpje (een 'docutube') dat ze helemaal zelf maakten. Daartoe kregen ze concrete richtlijnen ter ondersteuning mee. Op die manier scherpten ze hun digitale geletterdheid aan. Nadien reflecteerden ze op het wordingsproces, en deelden ze hun docutube desgewenst in hun netwerken. Tevens konden ze docutubes van jongeren uit andere landen en gemeenschappen bekijken en zo kennismaken met andere perspectieven uit andere contexten. Docutubes maken slaat op die manier twee vliegen in één klap. Het zet jongeren aan tot onderbouwde reflectie, en via het zelf maken van een audiovisueel product leert men al doende de grammatica van

bewegend beeld beter te begrijpen en kritisch te analyseren.

In wat volgt wordt in grote lijnen het educatieve proces geschetst vanaf de start met het eigen maken van de thematiek van religieuze diversiteit, tot en met het maken van docutubes door leerlingen

secundair/voortgezet onderwijs (13-18 jaar) geschetst. Dit proces neemt twee tot drie dagen in beslag. Die hoeven niet aangesloten te zijn, en evengoed kunnen onderdelen ook over diverse halve dagen worden uitgesplitst. Het proces bestaat uit vier fasen.



Elk van de vier fasen wordt hierna nader toegelicht en geïllustreerd aan de hand van voorbeelden uit pilotworkshops met jongeren tussen de 12 en 20 jaar (op school en in niet-formele educatieve contexten). Deze werden in het kader van het Retopeaproject uitgevoerd in zeven Europese landen, waaronder ook in Vlaanderen (cf. infra). Per fase worden tevens een

aantal concrete suggesties en aandachtspunten aangeduid.

Verkennde fase

In de creatie van docutubes staat minder het pure film maken centraal, dan wel de inhoudelijke verdieping van een thematiek. Inzicht en reflectie prevaleren boven filmregie. Het is met andere woorden van belang om leerlingen in een eerste

fase onder te dompelen in de inhoudelijke thematiek. In het geval van Retopea wordt vertrokken van een korte, cijfermatige en geografische spreidingsschets van religieuze diversiteit in Europa vandaag. Van hieruit wordt door de leerkracht/docent een verkennend inleidend gesprek gevoerd met leerlingen over de mate waarin ze dit kunnen relateren aan historische fenomenen (gebeurtenissen, figuren, plaatsen en ontwikkelingen). Op die manier wordt de voorkennis van leerlingen gepeild en geactiveerd en kunnen eventuele preconcepties op het spoor worden gekomen, zoals bijvoorbeeld presentistische opvattingen van het verleden (Maiden et al., 2022). Deze bestaan erin dat men de eigen, hedendaagse denk- en waardenkaders op het verleden gaat leggen, in plaats van dat verleden in z'n eigen logica te benaderen en te begrijpen. Een presentistisch begrip staat aldus een goed begrip van het verleden in de weg.

Vanuit deze inleiding wordt vervolgens overgegaan op een gestructureerd klasgesprek over religieuze diversiteit. Afhankelijk van de groepsgrootte, in combinatie met de voorhanden begeleidingscapaciteit, gebeurt het gesprek in grote groep of in onderscheiden subgroepen. Vragen peilen naar:

- ◆ Met welke beeldvorming over religieuze diversiteit worden jongeren vandaag geconfronteerd, in films, documentaires, televisieprogramma's, het nieuws, sociale media? Hoe worden

religie en religieuze diversiteit overwegend geportretteerd en geframed?

- ◆ Hoe religieus divers was de regio waarin men vandaag woont, vroeger? Welke belangrijke keerpunten zien jongeren? Hoe ging men vroeger om met religieuze diversiteit?
- ◆ Hoe kijken jongeren naar religieuze diversiteit vandaag? Hoe staan ze hiertegenover?
- ◆ Hoe wordt in hun leefwereld omgegaan met religieuze diversiteit? Ervaarden ze bijvoorbeeld al vooroordelen? Kan school attitudes onder jongeren beïnvloeden? Welke attitude nemen zij aan?

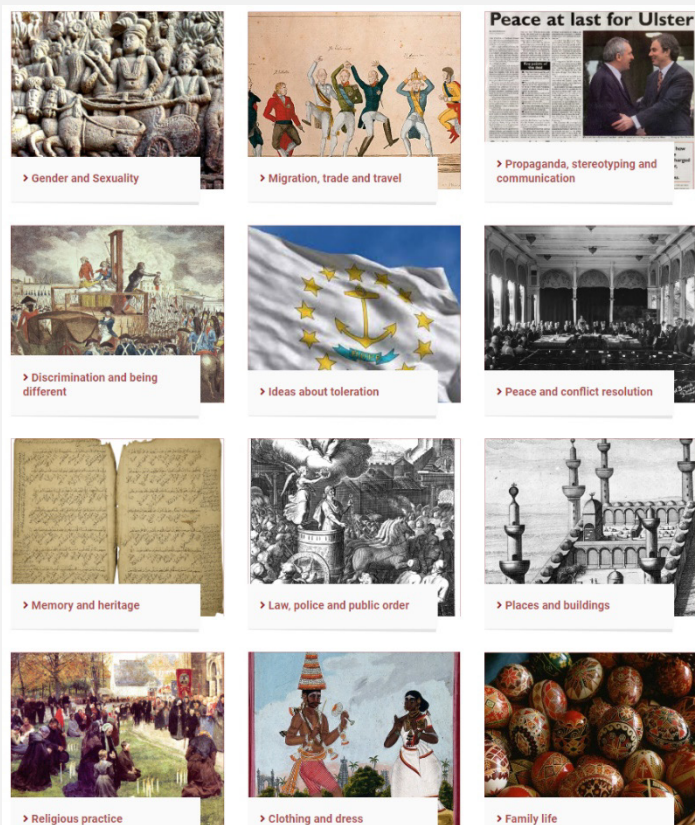
Het is van belang dat de leerkracht/docent voorafgaand aan het groepsgesprek heldere gespreksregels samen met de leerlingen afsprekt, zodat een veilige omgeving wordt gecreëerd. Zo'n gesprek neemt ook enige tijd in beslag. Zelf spreken, luisteren naar elkaar en proberen andere perspectieven te begrijpen vraagt nu eenmaal veel tijd. In het gesprek neemt de leerkracht/docent de rol van moderator op. Hij of zij probeert alle leerlingen te betrekken, stelt vragen bij onduidelijkheden in de argumentatie van deelnemers, vat discussies en/of gebruikte argumenten samen, brengt via vragen nieuwe aspecten het gesprek binnen en bewaakt de afgesproken regels.

Hierna worden de 'clippings' geïntroduceerd bij de leerlingen. Dit zijn

korte historische of actuele bronfragmenten, voorzien van contextinformatie en van één of enkele prikkelende vragen om reflectie onder leerlingen op gang te brengen. Ze zijn specifiek geselecteerd en ontworpen om het denken van jongeren te verruimen en uit te dagen. Zo bieden ze bijvoorbeeld een genuanceerde blik op agency. Dit betreft een concept dat de vraag stelt wie of wat een rol speelde in

bepaalde gebeurtenissen of veranderingen in het verleden (Seixas, 2012). De clippings tonen aan dat niet alleen grote witte mannen of niet-menselijke actoren (bijvoorbeeld kapitalisme) daadkracht hadden, maar evengoed gewone mensen en groepen. Zo daagt het leerlingen dat ook zij vandaag zich niet hoeven beperkt te weten tot een louter passieve rol in de samenleving.

Op de Retopea website (<https://retopea.eu>) worden zo'n 400 clippings aangeboden. Het betreffen tekstuele, visuele, audio en audiovisuele bronfragmenten, afkomstig uit verschillende tijdperiodes. Ze coveren een brede waaier aan religies, regionale contexten en samenlevingen. Ze zijn gegroepeerd volgens twaalf thema's: gender en seksualiteit; migratie, handel en reizen; propaganda, stereotypering en communicatie; discriminatie en anders-zijn; ideeën over tolerantie; vrede en conflictbeheersing; herinnering en erfgoed; wet, politie en openbare orde; plaatsen en gebouwen; religieuze praktijk; kledij; familielevens.



Uiteraard is het niet de bedoeling dat leerlingen al die clippings bekijken. Integendeel, het volstaat om er drie à vijf te laten

bekijken. Leerlingen kunnen die ofwel zelf selecteren, ofwel maakt de leerkracht/docent op voorhand al een selectie.

Dit gebeurt in functie van leeftijd, interesses, betekenis die leerlingen aan het verleden geven, leesvaardigheid, intellectuele capaciteiten, achtergrondkenmerken etc. Het analyseren en bediscussiëren van de clippings gebeurt in kleine groepen van 3 tot 5 leerlingen. De vragen bij elk van de clippings kunnen als startpunt dienen om een kritische reflectie op gang te brengen over beeldvorming over religieuze vrijheid en de gevolgen ervan (om leerlingen mediawijs te maken) of over hoe de leer-

lingen staan ten aanzien van religieuze diversiteit, over welk beargumenteerd standpunt ze daarover wensen in te nemen en over welke attitude ze zich (eventueel) wensen aan te meten. De leerkracht/docent laat de leerlingen in de kleine groepen zelf het gesprek voeren. Ingrijpen hoeft enkel als het gesprek dreigt stil te vallen: dan brengt de leerkracht/docent via bijkomende vragen nieuwe aspecten het gesprek binnen.

Tijdsduur van de verkennende fase:

Een half dagdeel

Enkele suggesties en aandachtspunten inzake de selectie van 'clippings' voor jouw leerlingen:

- Zorg dat ze betekenisvol zijn (aansluiten bij identificaties van leerlingen, bij hun leefwereld, bij hun interesses, bij aspecten van het heden etc.).
- Maak dat ze aantrekkelijk zijn: verrassende perspectieven bevatten, het denken van leerlingen uitdagen, zelfs wat provocatief zijn.
- Varieer in visuele, tekstuele, audio en audiovisuele clippings.
- Pas ze aan hun intellectuele vermogens en mogelijkheden aan, bijvoorbeeld inzake leesvaardigheid, opdat ze niet afhaken in de analyse en discussie ervan. Kort de clippings indien nodig in, of hertaal ze zodat ze inhoudelijk toegankelijker worden.
- Zorg dat ze altijd toelaten dat verbanden worden gelegd tussen verleden en heden.

Planningsfase

Gewapend met een diepgaander inhoudelijk inzicht en een beargumenteerde visie wordt in deze fase overgegaan tot de concrete voorbereiding van het maken van een docutube. In een eerste stap maken leerlingen kennis met audiovisuele (film)grammatica. Ze bekijken en analyseren een aantal zorgvuldig geselecteerde vlogs (van bijvoorbeeld bekende en populaire vloggers als Casey Niestat, Lilly Singh, Dan and Phil, Zoella, Logan Paul, PewDiePie, SunbeamJess, The Vlog Bros). Vlogs (video weblogs) sluiten immers

nauw aan bij wat docutubes zijn en doen. De analyse ervan draagt meteen bij aan een belangrijk onderwijsdoel, dat van het bevorderen van digitale geletterdheid. De leerlingen analyseren onder begeleiding van de leerkracht/docent drie aspecten van vlogs:

- ◆ Ze gaan na hoe vlogs zijn opgebouwd. Vaak kennen ze dezelfde opbouw, via de vier E's: explain, experience, explore en evaluate. Eerst wordt aangegeven waarover de vlog zal handelen (explain). Vervolgens volgt een

persoonlijk verhaal of ervaring van de vlogger of van iemand anders (experience). Nadien volgen verschillende perspectieven op de thematiek (explore). Afgesloten wordt met welk perspectief het meest overtuigend is (evaluate).

- ◆ Ze vragen zich af wat een vlog tot een goede vlog maakt, in termen van ‘het bekijken waard’. Hier komen aspecten van filmgrammatica aan bod, met zowel visuele als audio (gecombineerde) aspecten, zoals de afwisseling in shots, de bewegingen van de camera, de meeslepende en betrokken presentatie, het participatieve karakter, het gebruik van handgetekende en handgeschreven elementen en van onscreen tekst, het gebruik van bronnen (grafieken, foto's, props, symbolen, etc.) en voice-over commentaar erbij, montage van meeslepend geluid etc.
- ◆ Ze analyseren wat een enkel shot tot een goed shot maakt. Het gaat dan om de analyse van de compositie, de lichtinval, de beweging van de camera, het camerastandpunt en het geluid (ook in combinatie met het beeld).

In een tweede stap geeft de leerkracht/docent aan leerlingen de concrete opdracht mee om zelf, bij voorkeur in een groep van drie, een docutube te maken, waarin ze hun beargumenteerde visie uit de doeken doen. Aandachtspunten die leerlingen hierbij in acht nemen zijn:

- ◆ Wat willen ze precies vertellen? Wat is de centrale boodschap? Voor wie is die bedoeld?
- ◆ Hoe gieten ze wat ze willen vertellen in een verhaal? Welk verhaal brengen ze? Belangrijk is dat ze voldoende de link bewaken met de clippings en verleden en heden genuanceerd en onderbouwd met elkaar verbinden.
- ◆ Hoe gaan leerlingen hun verhaal *in concreto* audiovisueel vorm geven? Ze leren hoe ze hun verhaal moeten opdelen in sequensen (in shots) waarbij beeld en audio goed op elkaar moeten inhaken en elkaar bij voorkeur ondersteunen en versterken. Ook hoort er voldoende afwisseling te zijn. Het betreft afwisseling tussen bijvoorbeeld vertellen via een voice-over, een interview, re-enactment, filmen van het straatbeeld etc.
- ◆ Per shot worden leerlingen aangespoord te denken over wie, wat en waar ze gaan filmen, in welke stijl (close-up of niet, bewegende camera of niet, welk camerastandpunt etc.), welk geluid ermee gepaard gaat en welke attributen ze al dan niet nodig hebben. Daarbij houden ze ook rekening met het doelpubliek dat ze voor ogen hebben.

Eigenlijk schrijven leerlingen hier een scenario voor hun docutube, die idealiter maximaal drie minuten duurt. Daarbij spreken ze ook af wie wat doet,

welke taakverdeling ze hanteren. Leerlingen worden in deze fase ondersteund via extra informatie over verhaalgrammatica en over het filmmakersperspectief. Inzake verhaalgrammatica wordt bijvoorbeeld aangeduid dat de docutube rechttoe rechtaan moet zijn, met een begin, midden en einde, argumenten naar voor moet brengen in plaats van louter een mening etc. Voor wat het filmmakersperspectief

betreft wordt reflectie aangemoedigd over waarvoor welk shot wordt gebruikt, over het belang van variatie in shots, over de wisselwerking tussen beeld en geluid etc. De leerlingen krijgen feedback door de leerkracht/docent en door medeleerlingen. Dit gebeurt bijvoorbeeld op het ogenblik dat ze een pitch van een halve minuut moeten geven voor de ganse groep over hoe zij hun docutube zien.

Tijdsduur van de planningsfase:

Een half dagdeel

Enkele suggesties en aandachtspunten:

- Laat jongeren zélf nadenken over de essentie van wat ze willen brengen: fluister niets in.
- Stimuleer hen tot de kern te komen van wat ze willen brengen: wat is hun centrale boodschap? Die moet kort en krachtig zijn: ze moet passen op een *post-it*. Daarrond bouwen ze dan hun verhaal.
- In het uitwerken van hun verhaal houden jongeren best voortdurend voor ogen waar ze de camera op zullen richten bij het vertellen van hun verhaal: kunnen ze een historische gebeurtenis reconstrueren (eventueel via re-enactment), gaan ze iemand interviewen, gaan ze inzoomen op een object, een gebouw, een landschap, doen ze een rollenspel, tonen ze een (zelfgemaakte) tekening?
- Laat ze denken over de opbouw van een verhaal, met een inleiding, een midden en een slot.
- Het is van belang de clippings een plaats te geven in het verhaal, om zo de band verleden-heden en de eigen beargumenteerde mening zeker in te sluiten.
- De tijd voor het filmen is niet eindeloos. Het is dus van belang een goede, realistische en haalbare voorbereiding te hebben. Overweeg per shot goed wat nodig is: wie, wat (bv. rekvisieten), waar en hoe?
- Bewaak de afwisseling in shots (close-up, wide, establishing en moving shots).
- Temper te hoge verwachtingen: het is niet de bedoeling dat leerlingen een kant-en-klare film in Hollywoodstijl afleveren.

Creatiefase

Eenmaal het scenario geschreven is, kan aan de uitvoering worden begonnen. Daarbij is het goed dat leerlingen eerst leren hoe te filmen, met bijvoorbeeld hun smartphone of een GoPro camera. Het komt de kwaliteit van de docutube ten goede als leerlingen op voorhand al eens onder begeleiding van de leerkracht/docent oefenen met het opnemen van bewegende beelden, close-ups etc. en daarbij meteen de kwaliteit van de audio nagaan. Ook is het goed te oefenen met leren

kijken in, en spreken tegen de camera. Alvorens leerlingen dan effectief gaan filmen, interviewen etc., krijgen ze richtlijnen mee over ethische overwegingen en privacy. Het is immers niet de bedoeling dat ze eender wie of wat filmen of interviewen (over vaak over gevoelige materie) en dit alles vervolgens publiek toegankelijk maken. Leerlingen moeten aan eenieder die ze filmen een geïnformeerde toestemming vragen. Op het ogenblik dat ze zich hiervan bewust zijn en geoefend

hebben, kunnen ze effectief aan de slag.

In kleine groepen trekken ze er zelfstandig op uit. Vanuit het scenario dat ze schreven, maken ze de nodige opnames: close-up, wide, establishing en moving shots al dan niet met voice-over, shots van bronnen, van handgetekende en -geschreven elementen, van het straatbeeld, van geïnterviewde mensen et cetera. Ook registreren ze de nodige audio-elementen (bijvoorbeeld kerkklokken of een oproep tot het gebed). De leerkracht/docent maakt met de leerlingen op voorhand heldere afspraken over op welke locaties men zal filmen en hoeveel tijd ze hiervoor krijgen.

Eenmaal alle nodige opnames zijn gemaakt, kan het proces van de montage beginnen. Dat vraagt tijd. Het is belangrijk dat jongeren dit erkennen en geen haast- en vliegwerk voorzien. Best concentreren ze zich eerst op het beeld en geluid dat de basis van hun verhaal uitmaakt, om pas nadien captions, muziek en andere audio te gaan invoegen. Online is er heel wat vrij toegankelijke en gebruiksvriendelijke montagesoftware beschikbaar. Binnen het Retopea project maakten jongeren gebruik van OpenShot software (<https://www.openshot.org/>). De montage gebeurt per groep. De leerkracht/docent ondersteunt waar nodig.

Tijdsduur van de creatiefase:

Anderhalf dagdeel: een half dagdeel filmen en circa een dag montage.

Enkele suggesties en aandachtspunten inzake het filmen:

- Het is belangrijk leerlingen te laten proberen en hen te helpen bijsturen waar nodig: benadruk dat het een leerproces betreft.
- Maak gebruik van omgevingselementen in het filmen (landschappen, symbolen, erfgoed, gebouwen etc.): zoek het (ook letterlijk) niet te ver.
- Laat leerlingen aangeven waar ze precies gaan filmen en wanneer, zodat ze niet op hetzelfde ogenblik op dezelfde plaats opnames maken en zo elkaar storen.
- Het filmen van de shots hoeft niet in volgorde van het scenario te gebeuren. Eerder volgen de leerlingen een 'plaats' logica: ze nemen alle shots op die ze op één plaats hadden voorzien en begeven zich dan naar een volgende plaats.

Enkele suggesties en aandachtspunten inzake de montage:

- Doorheen het montageproces focussen leerlingen best primordiaal op het verhaal dat ze willen vertellen. Dat vormt het 'geraamte' van de docutube en heeft prioriteit. Als er tijd over is in deze fase kunnen extra's worden gemonteerd, zoals bijkomende visuele elementen, bijschriften of audio-elementen.
- Moedig leerlingen aan. Als iets niet dadelijk lukt in het monteren (bijvoorbeeld het invoegen van een bijschrift of een streepje muziek), is dat geen probleem. Best proberen ze opnieuw, of lezen ze nog even het betreffende onderdeel van de handleiding bij de montagesoftware.
- De begeleidende leerkracht/docent werkt zich bij voorkeur al even in het filmen en monteren in, om leerlingen beter te kunnen ondersteunen.
- Voorzie als leerkracht/docent hulp van collega's voor aspecten waarin je je minder beslagen voelt. ICT-ondersteuners kunnen bijvoorbeeld helpen in de fase van het monteren door leerlingen.
- Geef aan leerlingen aan dat ze geen visuele en audio bronnen (afbeeldingen, filmfragmenten of muziek) kunnen gebruiken die onder copyright vallen.

Reflectiefase

Eenmaal de docutubes gefinaliseerd, is het de bedoeling dat jongeren elkaars docutubes bekijken: in eerste instantie die van de andere jongeren binnen de eigen klas- of jeugdgroep. Tevens kunnen ze docutubes bekijken gemaakt door andere groepen uit andere regio's in Europa, die ter beschikking gesteld worden via de website van Retopea. Die geven een mooie inkijk in hoe jongeren uit andere contexten zich verhouden ten aanzien van de thematiek. Daarop volgt dan een eerste gestructureerde bespreking, onder begeleiding van de leerkracht/docent: hoe gaan andere groepen (uit de eigen klas, maar ook uit andere landen) om met het gegeven van religieuze diversiteit in verleden en heden? In welke mate weerspiegelen de docutubes de standplaatsgebondenheid en ervaringen van jongeren? Van hieruit wordt dan gereflecteerd over de totstandkoming van de eigen docutube en de centrale boodschap die ze uitdraagt. De reflectie kan zich toespitsen op deze elementen (die samenhangen met de doelen van het proces van docutubes maken zoals in de inleiding opgelijst):

1. Wat was je initiële standpunt over religieuze diversiteit?
2. Hoe ging je om met de verdiepende informatie uit de clippings? In hoeverre en waarom ging je hierdoor je standpunt kritisch herbekijken en bijsturen? Wat leidde daartoe?
3. Welke drie zaken blijven je het meest bij uit het ganse proces van het maken van de docutube?
4. Wat leerde je inzake een kritische omgang met (audiovisuele) media? Waarop ga je meer letten (naar gebruik van beeld, geluid of combinatie bijvoorbeeld) als je nieuwsberichten, of (historische) films, documentaire, vlogs etc. bekijkt? (digitale geletterdheid)
5. Welke ideeën deed je op vanuit het verleden (als bron van inspiratie) om de samenleving van vandaag en morgen mee vorm te geven? Welke attitudes ga je (eventueel) zelf meer aannemen?

De leerkracht/docent modereert het gesprek. Op basis van deze reflectie worden door de leerlingen als afsluiter enkele groepsbesluiten geformuleerd.

Tijdsduur van de reflectiefase:

Een half dagdeel

Enkele suggesties en aandachtspunten:

- Trek voldoende tijd uit voor reflectie aan het eind. Door expliciet stil te staan bij wat de leerlingen deden, hoe en waarom, worden ze zich bewuster van wat ze leerden en wat ze kunnen meenemen naar de toekomst.
- Reflectie kan op verschillende manieren: individueel, in kleine groepen, of via een klasgesprek.
- De reflectie ent zich best op verschillende zaken: op hun kennis, opvattingen en mening over religieuze diversiteit, op hun digitale geletterdheid en op hun attitudes en maatschappelijk engagement inzake religieuze diversiteit.

Tot besluit

De hierboven geschetste methodiek van het maken van docutubes hoeft zich niet te beperken tot de thematiek van religieuze diversiteit, noch tot het vak geschiedenis. Ze is breder toepasbaar op andere thema's en binnen andere mens- en maatschappijvakken. Evengoed zet ze aan tot vakoverschrijdend en interdisciplinair werken. De methodiek kan ook doorheen het secundair/voortgezet onderwijs worden toegepast. Binnen vakgroepen en schoolteams kan zeker worden nagedacht over leerlijnen in dat verband. Die kunnen betrekking hebben op inhoudelijke verdieping (van kennis van het verleden) en reflectie (waarbij het verleden als bron van inspiratie geldt). Evengoed kunnen ze ingaan op het opbouwen van een kritische omgang met diverse bronnen (mediawijsheid). Ook is een leerlijn mogelijk voor beargumenteerde standpuntbepaling en attitudeontwikkeling over maatschappelijk engagement dat leerlingen kunnen opnemen. Het uiten van een standpunt in een docutube en toenemende verwachtingen inzake de vorm van de docutubes kunnen evenzeer het voorwerp van een leerlijn uitmaken. Niet alleen raken leerlingen zo steeds meer vertrouwd met en vaardiger in het maken van docutubes (en dus digitaal geletterder), ook de leerkrachten/docenten kunnen zich dan gaandeweg professionaliseren in dit educatieve proces. Ze specialiseren zich, ondersteunen elkaar, wisselen suggesties uit, delen goede praktijken etc.

- ◆ Pilotworkshops met jongeren rond het maken van docutubes werden georganiseerd in zeven Europese landen: België (Vlaanderen/Brussel), Duitsland, Estland, Finland, Polen, Spanje en het Verenigd Koninkrijk. Ze werden uitgerold in formele (schoolse) en informele (museum en jeugdwerk) educatieve contexten. Jongeren reageerden enthousiast. Ze gaven in evaluaties na dien aan dat het maken van docutubes hen had geholpen om geïnformeerd en diepgaand te reflecteren en beargumenteerd te dialogeren. Het afwisselend theoretisch en praktisch, multimediaal, creatief, samenwerkend en actief leren sprak hen ten zeerste aan. Dat ze konden kennis nemen van verschillende perspectieven en luisteren naar de ideeën van anderen, werd als bijzonder waardevol beschouwd. Het kunnen creëren van een eigen film motiveerde sterk.
- ◆ Meer informatie over de thematiek van religieuze diversiteit is beschikbaar via de website <https://retopea.eu>. Meer informatie over hoe met docutubes aan de slag te gaan als leerkracht, opvoeder, jeugdwerker of lerarenopleider is te vinden via de website van Open University ([Young people and religion: creative learning with history - OpenLearn - Open University](#)). De Open University biedt een Badged Open Course hierover aan: deze is dus gratis beschikbaar, vrij toegankelijk en na voltooiing leidt deze tot de toekenning van een badge.

Referenties

- Altnurme, R., Arigita E. & Pasture, P. (Eds.) (2022). *Religious Diversity in Europe Mediating the Past to the Young*. London: Bloomsbury Academic.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is Connecting: The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0*. Cambridge/ Malden: Polity.
- Grever, M. (2018). Alternative Facts, Truth and History Education: an Introduction. *Paper presented at the conference Critical Thinking in the Age of Emoji's. Does History Education Play a Role for Media Literacy?*, organized by EUROCLIO in cooperation with the Dutch Institute for Sound and Vision, VGN and the E-story Project partners, Hilversum.
- Maiden, J., Salmesvuori, P., Sinclair, S., Van Nieuwenhuyse, K. and Wolffe, J. (2022). Views of the young: Reflections on the basis of European pilot studies. In: R. Altnurme, E. Arigita & P. Pasture (Eds.), *Religious Diversity in Europe Mediating the Past to the Young*. London: Bloomsbury Academic, 33-49.
- Seixas, P., (2012). *Historical Agency as a Problem for Researchers in History Education*. *Antíteses*, 5(10), 537-553.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic. Education for the Internet Age*. Londen-New York: Routledge.
- Wils, K. & Van Nieuwenhuyse, K. (2013). Zin en onzin van herinneringseducatie. In: P. d'Hoine & B. Pattyn (Eds.), *Tijd, evolutie en duurzaamheid (Lessen voor de eenentwintigste eeuw, 19)*. Leuven: University Press Leuven, 41-65.
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ziv, N. & Wineburg, S. (2020). *Why can't a generation that grew up online spot the misinformation in front of them?* Los Angeles Times, 6 november.

Voorbeeld van een clipping:

Roger Williams en de samenleving als een schip (zie: <https://retopea.eu/s/en/item/6112>)

The founder of Rhode Island in North America, Roger Williams, sometimes compared society to a ship, with many different people on board: 'It happened sometimes, that both papists (Catholics) and Protestants, Jews and Turks (Muslims) may be embarked on one ship; in that case I affirm, that all the liberty of conscience, that ever I pleaded for, turns upon these two things – that none of the papists, Protestants, Jews, or Turks, be forced to come to the ship's prayers of worship, nor compelled from their own particular prayers or worship, if they practice any.

I further add, that I never denied, that notwithstanding this liberty, the commander of this ship ought to command the ship's course, yea, and also command that justice, peace and sobriety, be kept and practiced, both among the seamen and all the passengers.

If any of the seamen refuse to perform their services, or passengers to pay their freight; if any refuse to help, in person or purse, towards the common charges or defense; if any refuse to obey the common laws and orders of the ship, concerning their common peace or preservation; if any shall mutiny and rise up against their commanders and officers; if any should preach or write that there ought to be no commanders or officers, because all are equal in Christ, therefore no masters nor officers, no laws nor orders, nor corrections nor punishments; – I say, I never denied, but in such cases, whatever is pretended, the commander or commanders may judge, resist, compel and punish such transgressors, according to their deserts and merits.'

The most revolutionary of his ideas, however, was that the head of society – the captain of the ship – did not need to be Christian:

'a pagan or anti-Christian pilot may be as skillful to carry the ship to its desired port as any Christian mariner or pilot in the world, and many perform that work with as much safety and speed', he observed. Elsewhere in colonial American and Europe, people believed that the head of society needed a Christian and that all had to follow that religion.

The text is from Roger Williams, who founded the state of Rhode Island, today one of the 50 states of the US. In the seventeenth century, though, North America was colonised by Europeans, including the British. Williams' ideas were quite revolutionary at the time: he argued for religious freedom and the separation of church and state at a time when, in all other states in Christian Europe, there existed a close relationship between the two. It was inconceivable that the head of state were not a Christian and promoter of Christianity. People of other faiths, such as Jews or Muslims, were either persecuted or could only practice their belief under certain conditions, and they could not become civil servants or magistrates. Likewise in the Muslim world the head of state needed to be a Muslim, although more toleration existed towards Christians and Jews. All this was different in Rhode Island, as the head of state and the administration were independent from any religion, and all religions and beliefs (also atheists) were granted freedom of expression.

Further information about Roger Williams can be found at [On Site, In Time](#).

Accompanying suggested questions

Do you think everyone should believe the same in society, or should anyone be allowed to practice his or her belief freely? Do you prefer the 'old European' way or the Rhode Island approach? What would Roger Williams think about forbidding women wearing headscarves in public service (which today is effectively forbidden in France and Belgium, but allowed in the UK), for example?

Voorbeeld van een clipping:

Mo Salah: De nieuwe Egyptische koning... Het perfecte voetbal rolmodel?

(zie: <https://retopea.eu/s/en/item/8353>)

Mo Salah: The New Egyptian King... The Perfect Football Role Model?



i Mo Salah: The New Egyptian King... The Perfect Football Role Model?

This video portrays football superstar Liverpool FC striker Mohamed Salah as a positive role model for kids in Egypt. As an openly Muslim athlete he is helping to change the negative perception of Islam in the UK and around the globe. This clip also includes manager Jürgen Klopp commenting on Salah's pre-match dressing room rituals.

Additional Videos:

"I'll Be Muslim Too!":

This video quickly went viral and has over 2m views via the Liverpool FC fan site The Redmen TV, being by far the most viewed video on this YouTube site.

"Mohamed Salah, A Gift From Allah":

The old American folk song 'You Are My Sunshine' chanted in an unexpected way.

Title ^

Mo Salah: The New Egyptian King... The Perfect Football Role Model?

Questions ^

Why do you think Mohamed Salah has changed the way Muslims are seen in Liverpool and beyond?

Could you name other religiously open sports stars who are influencing public opinion about religion?

Temporal Coverage v

Spatial Coverage v

Relation v

Subject v

Source v

Creator v

Collection v