

Kritisch denken in de onderbouw

hoe het vak geschiedenis betekenisvoller wordt voor leerlingen en docenten

Kritisch denken is over het algemeen de belangrijkste drijfveer voor docenten geschiedenis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, maar om het écht een plek te geven in het onderwijs is vaak lastig. Er bestaat een spanningsveld tussen dat wat geschiedenisdocenten zeggen te beogen aan de ene kant en de lespraktijk aan de andere kant. Welke hindernissen staan kritisch denken in de weg? Dit artikel betreft ten eerste een korte inleiding over kritisch denken in het algemeen en in het geschiedenisonderwijs in het bijzonder. Daarna wordt de toegepaste methode *design thinking* beschreven. De resultaten betreffen een beschrijving van inzichten over wat kritisch denken in de weg staat, didactische designprincipes en uitgangspunten voor lesmateriaal gericht op de ontwikkeling van een kritische houding van leerlingen en een eenvoudig model dat inzicht geeft in de randvoorwaarden voor kritisch denken in de klas.

Kernwoorden: Kritisch denken, geschiedenisonderwijs, design thinking, onderbouw, randvoorwaarden kritisch denken

Firien Dubben (zelfstandig concept- en leermiddelenontwikkelaar en uitgever bij Blink)

Catherine Schuurman (zelfstandig onderwijsvernieuwer en hoofdredacteur bij Blink)

We leven in een tijd waarin informatie-schaarste heeft plaats gemaakt voor informatieovervloed. Het is voor leerlingen een grote uitdaging om informatie op waarde te schatten. We worden anno 2021 bovendien geconfronteerd met complexe vraag-

stukken, ook wel *wicked problems* genoemd (Howard et al., 2011) waar we moeilijk vat op krijgen. De coronacrisis en de klimaatcrisis zijn hier voorbeelden van. Wereldwijd zijn volgens filosofe Nussbaum steeds meer democratieën

onder druk komen te staan en is er sprake van een ‘stille crisis’ in het onderwijs. In plaats van leerlingen in te wijden in complexe mondiale vraagstukken en kritisch denken bij hen te stimuleren, is onderwijs versmald tot meetbare resultaten (Nussbaum, 2011). In het onderwijs zou er meer aandacht moeten zijn voor hoe je je als mens leert te verhouden tot complexe problemen die niet per se oplosbaar zijn (Biesta, 2018). Leerlingen zouden in de klas niet overspoeld moeten worden met losstaande feiten, maar moeten *big ideas* kunnen opbouwen. Ze zouden de wereld en de mechanismen erachter moeten doorgronden om feiten te begrijpen en te leren zien dat niets op zichzelf staat en alles met elkaar samenhangt (Harari, 2018). Kritisch denken is daarbij een essentiële vaardigheid en staat hoog op de onderwijsagenda.

Kritisch denken is ook de belangrijkste drijfveer voor docenten geschiedenis, maar om het écht een plek te geven in het onderwijs is vaak lastig¹. Er bestaat een spanningsveld tussen dat wat geschiedenisdocenten zeggen te beogen (namelijk leerlingen opleiden tot kritisch-denkende wereldburgers) aan de ene kant en de lespraktijk aan de andere kant, waarin docenten hun reserves hebben en een feitelijke kennisoverdracht centraal stellen en de regie in eigen handen houden². De vraag in

dit artikel is: Wat staat kritisch denken in de weg en aan welke randvoorwaarden moeten de leeromgeving en het lesmateriaal voldoen om het te bevorderen? In dit artikel wordt eerst beschreven hoe er in de theorie gedacht wordt over de relatie tussen kritisch denken en geschiedenisonderwijs. Daarna wordt de toegepaste methode van *design thinking* uiteengezet. De resultaten laten zich vertalen in een beschrijving van inzichten in hoe kritisch denken over het algemeen gestimuleerd wordt, didactische designprincipes gericht op de ontwikkeling van een kritische houding van leerlingen en een eenvoudig model dat inzicht geeft in de randvoorwaarden voor kritisch denken in de klas.

Kritisch denken in het (geschiedenis) onderwijs

Kritisch denken is een complex begrip dat afhankelijk van de invalshoek zowel meer of minder breed kan worden gedefinieerd. Wij hanteren de brede definitie van Bailin en Siegel (2003) die stellen dat kritisch denken zowel de houding betreft om te willen redeneren als ook het vermogen om dit goed te kunnen doen (Bailin, 2003). Beide componenten, het vermogen en de houding zijn aan elkaar gerelateerd. Een kritisch denker kan niet zonder een kritische houding én heeft vaardigheden nodig om daadwerkelijk kritisch te denken.

¹ Vastgesteld in 3 panelsessies met docenten geschiedenis (vmbo-hv) o.l.v. Arjan Polhuijs in 2013 en opnieuw bevestigd in 12 panelgesprekken met 67 docenten geschiedenis (vmbo-hv) in 2018.

² Vastgesteld in observaties en gesprekken met docenten geschiedenis in de periode van 2013-2015.

Alleen weten hoe je op een goede manier kritisch nadenkt (vermogen) is niet genoeg. De denker moet dit ook willen toepassen (houding). In Tabel 1 zijn de aspecten van het vermogen en de houding van de leerlingen op een rijtje gezet zoals

deze zijn opgenomen in de leerlijn kritisch denken van de SLO.

We hebben voor deze omschrijving van de SLO gekozen om dat deze gebaseerd is op een brede consensusdefinitie van 46 experts uit meerdere disciplines (Facione, 1989).

Tabel 1. *Leerlijn kritisch denken SLO*

Het vermogen	De leerling...:	De houding	De leerling...:
Interpretatie	- duidt een onderwerp met eigen kennis en nieuw verworven informatie	Nieuwsgierig en leergierig	is van nature nieuwsgierig en leergierig
Analyse	- verwerft, ordent en structureert de benodigde informatie, beoordeelt gevonden informatie op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit - stelt betekenisvolle vragen	Goed geïnformeerd	wil goed geïnformeerd zijn
Evaluatie	- gebruikt (vakinhoudelijke) argumenten of criteria voor een waardering van of mening over een onderwerp - kan zich verplaatsen in opvattingen, waarden en motieven van anderen en vergelijkt deze met die van zichzelf - herkent vooroordelen	Vertrouwen	heeft vertrouwen in het eigen vermogen tot redeneren

Het vermogen	De leerling...:	De houding	De leerling...:
Conclusie	<ul style="list-style-type: none"> - trekt conclusies op basis van alle relevante informatie - geeft aan welke consequenties volgen uit de conclusies - accepteert en weegt kritiek van anderen - onderbouwt de conclusie met argumenten 	Open staan	staat open voor andere meningen, ideeën en verschillende wereldbeelden
Uitleggen	- kan uitleggen hoe het uiteindelijke oordeel tot stand is gekomen	Respect	accepteert andere meningen en gaat daar respectvol mee om
		Bewustzijn	is zich bewust van mogelijke eigen vooroordelen
		Heroverwegen	is bereid beslissingen te heroverwegen

Geschiedenis is een geschikt vak om kritisch denken te ontwikkelen, omdat de historische vaardigheden die in het onderwijsprogramma aan bod komen een duidelijke overlap hebben met de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om kritisch te kunnen denken, zoals betrouwbaarheid van bronnen vaststellen, informatie uit bronnen halen, feiten van meningen onderscheiden, redeneren en argumenteren op basis van informatie uit bronnen, etc. (Gestsdóttir et al., 2018). Daarnaast biedt het verleden volop materiaal om bijvoorbeeld aan de hand van morele vragen en dilemma's de nieuwsgierigheid van leerlingen te prikkelen en hen

een onderzoekende houding aan te laten nemen en te laten oefenen.

Hoe kritisch denken ontwikkeld kan worden is geen vast gegeven in het onderwijs, met name omdat het niet los kan worden gezien van kennisopbouw en verschillende visies daarop. Zonder 'historische inhoud' kun je niet leren kritisch te denken bij geschiedenis, maar de rol van kennis in het onderwijs is sinds de jaren '50 aan verandering onderhevig. De visie op de rol van kennis verandert van een traditionele opvatting waarin vaststaande kennis overgedragen en gereproduceerd wordt (positivisme) naar een moderne opvatting waarin kennis als een sociale

constructie wordt gezien waarbij vaardigheden centraal staan (constructivisme). Positivisme en constructivisme bestaan als onderwijsfilosofische stromingen naast elkaar. Afgelopen decennium kwam een derde stroming op, sociaal realisme, dat de vakinhoud en de rol van de docent als vakinhoudelijk expert weer terug op de agenda zet. Deze stroming is een reactie op de dominantie van het constructivisme in onderwijsstudies, -beleid en -praktijk van de jaren '90 zoals het 'Studiehuis'. Binnen de denkwijze van het sociaal realisme is er sprake van een realiteit die wel degelijk onafhankelijk van de persoon bestaat, maar de kennis daarvan is een menselijk construct (Beneker, 2018).

Michael Young spreekt in dit kader over *powerful knowledge* (krachtige kennis) en benadrukt de waarde ervan; het is een product van mensen om de wereld beter te begrijpen en het verandert door de tijd. Kennis is niet objectief waar, maar ook geen *common sense* en geen mening, maar feilbaar en te bevragen. Het is 'waar' voor zover we weten (Young, 2008). Krachtige kennis staat niet in bepaalde paragrafen van een lesboek en is niet aan te leren door overdracht. Het ontstaat in interactie tussen docent en leerlingen waarbij kritisch denken een belangrijke rol speelt. Kritisch denken is een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van krachtige kennis. Voor de realisatie van krachtige kennis in de klas is een fundamentele verschuiving nodig van onderwijs waarin kennisoverdracht van docent naar

leerling centraal staat naar onderwijs waarin de interactie tussen docent en leerling vanuit een onderzoekende houding centraal staat. Door deze interactie en het innemen van een onderzoekende houding ervaren leerlingen tevens het nut van het geschiedenisonderwijs voor de wereld van nu (Van Straaten, 2018). De docent heeft hierbij een cruciale rol in de leeromgeving waarin hij/zij leerlingen prikkelt en uitdaagt om van een kenniskopiërende houding naar een kritische houding te gaan (Havekes, 2015, 2017b).

Methode

Voor het beantwoorden van de centrale vraag 'Wat staat kritisch denken in de weg en aan welke randvoorwaarden moeten de leeromgeving en het lesmateriaal voldoen om het te bevorderen?' is de methode *design thinking* toegepast (Doorley, 2018). Enerzijds omdat bij deze methode de mens - in dit geval de docent en de leerling - en zijn dieperliggende behoeften centraal staan (zie figuur 1 empathisch begrip) en anderzijds omdat zo in de praktijk vastgesteld kon worden wat het bevorderen van kritisch denken in de weg staat en welke oplossingen ook daadwerkelijk effectief zijn. Design thinking is een oplossingsgericht iteratief proces dat zich focust op samenwerking (cocreatie) tussen ontwerpers (ontwikkelteam) en gebruikers (docent en leerlingen) en wordt gebruikt om tot innovatieve oplossingen voor complexe vraagstukken te komen. De stappen in dit proces zijn

eerder een kompas dan een vaststaande route. Het proces gaat steeds heen en weer tussen het ontwikkelen van ideeën (abstracte inzichten) en het maken en testen van prototypes (concrete oplossingen) in geschiedenislessen, totdat er iets wordt bereikt wat docenten en leerlingen willen hebben en in staat zijn te gebruiken. Het onderzoekstraject bestond uit drie fases. In de eerste fase, tussen 2013 en 2014 werd door observaties achter in de klas en gesprekken met leerlingen en docenten het probleem onderzocht en gedefinieerd. Tussen 2015 en 2017, werd

samen met docenten en leerlingen aan de hand van prototypes (voorleggen van ideeën, testen en weer bijshaven van werkvormen en materialen) antwoorden op de centrale vraag gezocht. Het heeft geleid tot een aantal didactische designprincipes. Vanaf 2017 tot op heden vindt fase drie plaats waarin het lesmateriaal concreet wordt uitgewerkt op basis van de geformuleerde designprincipes. De verschillende stappen van het onderzoekstraject zien er als volgt uit (zie figuur 1):

Figuur 1. *Stappen van het onderzoekstraject op basis van design thinking Blink geschiedenis*



Alle prototypes en lessen die gedurende het onderzoek zijn ontworpen, zijn door docenten van minimaal drie verschillende scholen op drie verschillende niveaus (vmbo-gt, havo, vwo) uitgetest en achter in hun klas door een cocreator geobserveerd. Ruim 50 geschiedenisdocenten en hun leerlingen van 23 verschillende scholen zijn sinds 2013 betrokken geweest in dit gezamenlijke cocreatietraject. Afgelopen jaren zijn honderden lessen geobserveerd en observatie-verslagen gemaakt, bestaande uit drie delen: observaties, interpretaties en implicaties. De verslagen werden besproken met alle betrokkenen in zogenoemde downloadsessies die tot specifieke inzichten leidden. Daarnaast werden gedurende het onderzoek in panelsessies in totaal met ruim 150 docenten gesprekken gevoerd waarin observaties en mogelijke oplossingen in het lesmateriaal werden voorgelegd en besproken. De besluiten voor didactische keuzes en aanpassingen in het lesmateriaal zijn gebaseerd op inzichten uit observaties van leerlingen die in hun houding kritisch denken lieten zien en op feedback van docenten. In de volgende paragraaf staan de uitkomsten van het onderzoek centraal. De resultaten worden met betrekking tot drie thema's besproken: (1) inzichten in hoe kritisch denken in het geschiedenisonderwijs gestimuleerd wordt op basis van observaties uit fase 1 'empathisch begrip'; (2) aan welke randvoorwaarden moeten de leeromgeving en het lesmateriaal voldoen om het kritisch denken te

bevorderen in geschiedenisonderwijs op basis van observaties tijdens het testen van prototypes en (3) een eenvoudig model dat inzicht geeft in de randvoorwaarden voor kritisch denken in de klas vanuit onze behoefte om de opgedane kennis over kritisch denken te toetsen.

Resultaten

Inzichten in wat kritisch denken in het onderwijs in de weg staat

Uit onze observaties van de lessen geschiedenis in de onderbouw blijkt dat docenten kritisch denken over het algemeen op drie manieren stimuleren. Door het voeren van onderwijsleergesprekken, het oefenen met bronanalyse en door het ad hoc inzetten van een activerende werkvorm. Bij deze werkvormen wordt respectievelijk een beroep gedaan op het interpretatievermogen, analysevermogen en evaluatievermogen van leerlingen (zie tabel 1). En ze worden voornamelijk ingezet voor de activatie en motivatie van leerlingen. Ze dragen nauwelijks bij aan de ontwikkeling van de houdingsaspecten (zie tabel 1) die verwacht worden bij kritisch denken. Daarom stellen de resultaten bij geen van deze manieren de docent tevreden ten aanzien van het aanleren van kritisch denken. Bij het voeren van een onderwijsleergesprek heeft de docent zelf de regie. Hij kan het kritisch denken voorstellen en de kwaliteit van het gesprek bewaken. Maar er zijn ook nadelen te benoemen. De observaties tonen aan dat

meestal maar een paar leerlingen in de klas actief meedoen met het gesprek, dat het aanleren complex is en veel vergt van de docent. Weinig leerlingen trekken conclusies of onderbouwen hun standpunt. De docent doet amper een beroep op de kritische houding van leerlingen. Bovendien is kritisch denken in een onderwijsleergesprek vaak geen bewuste activiteit van de docent. De tweede manier, het oefenen met bronanalyse door verwerkingsopdrachten te maken, gebeurt meestal op microniveau. In dergelijke losse opdrachten krijgen leerlingen een historische bron aangereikt en moeten ze bijvoorbeeld aangeven of deze bruikbaar of betrouwbaar is. Er is hierbij weinig sprake van een onderzoekende houding van de leerling. Docenten geven aan dat ze dit soort opdrachten vaak bewust overslaan, omdat hun leerlingen deze ervaren als een invuloefening, de relevantie ervan niet snappen en dit soort oefeningen vaak vergeten. Ook vinden docenten dat dit soort opdrachten onvoldoende bijdragen aan de opbouw van een kritische houding, doordat de leerlingen met bronanalyse maar een klein onderdeel van kritisch denken oefenen. Docenten ervaren bovendien het laten maken van dit soort opdrachten dikwijls als een onderbreking van hun verhaal of kennisoverdracht en maken van deze opdrachten dus geen integraal onderdeel van de beoogde leer- en/of lesdoelen (panelgesprekken 2018). Ook ten aanzien van de derde veelvoorkomende manier van kritisch denken in de

les, activerende werkvormen, hebben docenten hun reserves. Ze geven aan dat ze voor activerende werkvormen in het overladen programma tijd te kort komen, dat hun inspiratie niet bij elk tijdvak even groot is en dat er voor het kritisch denken niet echt een systematische aanpak is (Inzichten cocreatie 2013). Bovendien kan de docent bij activerende werkvormen waarbij leerlingen moeten samenwerken of debatteren, het gevoel krijgen de controle over de klas te verliezen. De angst hierop veroordeeld te worden, speelt een grote rol. Tijdens de observaties en gesprekken tijdens cocreatie werd duidelijk dat zorgen als: 'Hoe zorg ik er als docent voor dat ik de aandacht van de leerlingen weer terugkrijg na een samenwerkingsopdracht?', 'Hoe ga ik om met de angst voor het oordeel van een collega-getuige die vast denkt dat ik geen orde kan houden?', 'Hoe leid ik een debat op zo'n manier dat de gemoederen niet te hoog oplopen?', in de praktijk moeilijk weg te nemen zijn. Tijdens dezelfde observaties namen we ook waar, dat docenten veelal het belangrijkste van een activerende werkvorm overslaan, namelijk de nabespreking in een onderwijsleergesprek. Hiermee gaan ze voorbij aan de mogelijkheid om samen met de klas te evalueren, conclusies te trekken en de leerlingen uit te dagen de totstandkoming van hun oordeel uit te leggen. Dit ontnemt de mogelijkheid om samen 'krachtige kennis' te ontwikkelen. En als ze deze activerende werkvormen wel nabespreken lukt het niet bij

elk tijdvak en onderwerp het belang van het vak geschiedenis over te brengen en de complexe verbanden te laten zien tussen heden, verleden en toekomst.

Designprincipes en uitgangspunten voor lesmateriaal

In ons onderzoek naar het spanningsveld tussen wat docenten beogen te doen en maar daar niet in slagen, rees de vraag: Wat staat kritisch denken in de weg en aan welke randvoorwaarden moeten de leeromgeving en het lesmateriaal voldoen om het te bevorderen? Het heeft geleid tot vier didactische designprincipes gericht op de ontwikkeling van een kritische houding van leerlingen die tevens het uitgangspunt vormen voor een alternatieve aanpak in lesmateriaal.

1. Geleidelijkheidsprincipe:

We zagen dat in de onderbouw kennisoverdracht en reproductie van die kennis centraal staan vanuit het heersende principe dat leerlingen in de onderbouw een kennisbasis opbouwen die ze in de bovenbouw gaan toepassen. De meeste leerlingen in de onderbouw hebben daardoor een kenniskopiërende of kennislennende houding. Dat betekent dat ze in de les geschiedenis een exacte kopie van het verleden maken of geschiedenis zien als een presentatie van meningen die valide zijn mits enigszins onderbouwd. Leerlingen met een kenniskopiërende houding denken dat er één autoriteit is die weet hoe het zit, zoals de docent of het

geschiedenisboek (Havekes, 2017a) 'Wat is het goede antwoord?' wordt door leerlingen vaak gevraagd; ze gaan uit van de gedachte dat er één goede exacte reconstructie is. Bovendien is het onderwijs vaak zo ingericht dat leerlingen afgerekend worden op goed en fout. Het kritisch denken in het geschiedenisonderwijs wordt echter bevorderd door al in de onderbouw geschiedenis expliciet als een construct van het verleden te beschouwen in plaats van als een vaststaand chronologisch verhaal dat door de docent of het lesboek wordt overgedragen (Beneker, 2018). Dit construct geeft aanleiding tot onderzoek, diverse onderzoeksresultaten en discussie op basis van goed onderbouwde argumenten volgens bepaalde regels van het vak. Zo, dat de discussie en de reflectie erop weer tot een nieuw construct van krachtige kennis kan leiden. Uit onze observaties blijkt een expliciete aanpak van geschiedenis als construct, een goed middel te zijn om leerlingen uit te dagen en actief te betrekken bij het onderwijs. We kozen op het gebied van de geleidelijkheid voor de volgende alternatieve aanpak:

- ◆ Een leerlijn kritisch denken vormt van onderbouw tot bovenbouw de kapstok voor de ontwikkeling van historische vaardigheden. Deze vaardigheden worden steeds verder uitgebouwd en ontwikkeld.
- ◆ Elke les volgt een vaste onderzoekscyclus. De onderzoeksvragen en contexten worden van onderbouw

naar bovenbouw aansluitend bij de leeftijd van de leerlingen van concreet naar abstract ingevuld.

2. Activeringsprincipe:

De observaties laten zien dat geschiedenisdocenten vakkennis meestal klassikaal en docentgestuurd overdragen. De docent en het lesmateriaal zijn hierbij de autoriteit. Dit model is bewezen effectief, vooral bij cognitieve prestaties van leerlingen (Hattie, 2014). Docenten stellen daarbij wel kritische vragen, maar de vraag van leerlingen ‘Wat is het goede antwoord?’ staat vaak centraal. Terwijl het bevorderen van kritisch denken vraagt om een leeromgeving waarin twijfel en verwarring centraal staan en onderzocht worden. Dat betekent dat de docent naast zijn rol als vak-expert, de leerlingen ook uitdaagt om de (historische) werkelijkheid niet als een vanzelfsprekendheid te aanvaarden. Dat de docent leerlingen ook zelf aan de slag laat gaan met feiten, kennis, bronnen en vaardigheden en deze laat toepassen en onderzoeken in een historisch relevante context (Ellerton & February, 2018). Dat betekent niet dat de vakdocent zijn rol kwijt is, integendeel, de docent is er voor het aanleggen van schematische en georganiseerde kennis en vaardigheden (*schematic knowledge*) (Ellerton & February, 2018), voor het leggen van complexere verbanden en voor de constructie van *krachtige kennis* (Young, 2008). Bij het observeren van het gebruik van onze prototypes in klassen blijkt de afwisseling van

traditionele docentgestuurde en activerende didactiek ideaal te zijn. Alleen traditionele didactiek brengt leerlingen niet in een kritische houding, maar alleen activerende didactiek werkt ook niet: leerlingen willen heel graag zelf aan de slag, maar ter afwisseling ook naar een docent luisteren. We kozen op het gebied van de activering voor de volgende alternatieve aanpak:

- ◆ Docentgestuurde didactiek en activerende didactiek wisselen elkaar af.
- ◆ De docent krijgt bij de activerende didactiek in de onderzoeklessen expliciet ruimte om twijfel te zaaien, randvoorwaardelijke kennis en vaardigheden over te brengen en om bij de nabespreking van onderzoeksresultaten van leerlingen complexere verbanden te leggen en gezamenlijk kennis te construeren.

3. Motiveringsprincipe:

De observaties laten zien dat docenten alles uit de kast trekken om de lesstof tot leven te brengen, waarna leerlingen zelfstandig aan de slag gaan. Maar ook dat bij die zelfstandige verwerking en oefening de motivatie om te leren vaak snel verdwijnt. Kritisch denken is niet het soort denken dat vanzelf gaat en spontaan gebeurt, maar iets dat je bewust moet doen en structureel moet oefenen (Ellerton & February, 2018). Voor kritisch denken is het ook noodzakelijk dat het denken samen met anderen gebeurt, zodat leerlingen een deel worden van een

sociale werkelijkheid waarin ze ontdekken dat ze samen meer bereiken dan ieder individueel. Door kritisch denken veel te oefenen in de klas, leren leerlingen argumenteren, horen ze welke argumenten anderen aandragen en ervaren ze waarom het ene argument overtuigender is dan het andere. Op deze manier worden leerlingen gestimuleerd om op hun eigen denken te reflecteren en argumenten te ontwikkelen en te heroverwegen (Ellerton & February, 2018; Young, 2008). Samen discussiëren en reflecteren is bovendien een vereiste voor het samen construeren van *powerful knowledge* (Young, 2008). In de praktijk blijkt ook dat samenwerking tot een actieve en enthousiaste houding van leerlingen leidt. We kozen op het gebied van de motivering voor het volgende alternatieve aanpak:

- ◆ Elk hoofdstuk heeft een eigen en voor leerlingen uitdagende invalshoek en een rijke schakering aan werkvormen waarin ook plaats is voor samenwerkend leren.

4. Contextualiseringsprincipe:

Observaties achterin in klassen leert ons dat leerlingen moeite hebben om de samenhang te bevatten tussen de vele historische feitenkennis die wordt aangeboden in de lessen en tekstboeken. Goede docenten zijn in staat om die samenhang aan te brengen, maar wat voor een geschiedenisdocent een logische ordening is (chronologie) is dat voor leerlingen allerm minst. Leerlingen in de leeftijd van 7 tot

15 jaar zijn 'romantische denkers' die interesse hebben in verhalen, belevenissen, spannende ontdekkingen en concrete details. Dit romantische denken wordt in het onderwijs meestal overgeslagen. Van 'mythisch denken' (sprookjes en verhalen) bij kinderen tot 7 jaar in het basisonderwijs wordt in de onderbouw van het voortgezet onderwijs meteen de stap gemaakt naar 'filosofisch denken' (abstracties en systemen) (Egan, 1997). De prominente rol voor het filosofische denken in het voortgezet onderwijs vloeit ook voort uit de traditionele rol van de docent. De docent draagt immers logisch samenhangende kennis op rationeel en abstract niveau over, liefst in kloppende systemen en stelsels. De docent is in zijn docerende rol gedwongen om zijn leerlingen in hun denkwijzen te corrigeren en dat te doen volgens de regels van een denksysteem (Wiltschut, 2008). De belangstelling voor uitersten en details van de romantische denker (de leerling in de onderbouw) is daarbij leuk, maar voor de docent meestal niet het ware doel van het onderwijs (Egan, 1997). We hebben samen met leerlingen veel geëxperimenteerd met contexten (verhaallijnen) waarin zij zelf een rol krijgen. En we zagen en zien het positieve effect op leerlingen. In deze contexten kunnen historische kennis en vaardigheden geïntegreerd worden aangeboden en is het voor leerlingen logisch om historische bronnen te gaan onderzoeken. Daarnaast bleek de koppeling van een tijdvak aan een sleutelbegrip, bijvoorbeeld 'macht', een

goed haakje voor de docent om verbanden te leggen tussen verleden en heden en op die manier geschiedenis voor leerlingen relevant te maken. We kozen op het gebied van de contextualisering voor de volgende alternatieve designprincipes:

- ◆ Kennis en vaardigheden worden in een verhaallijn die aansluit bij de belevingswereld en leeftijdsfase van leerlingen geïntegreerd aangeboden.
- ◆ Met behulp van onderzoeksvraagstukken en sleutelbegrippen wordt geschiedenis verbonden met de wereld van nu en het leven van de leerlingen.

De uitgangspunten voor een alternatieve aanpak zijn toegepast bij de ontwikkeling van concrete lesmaterialen.

Alle lessen zijn minimaal in drie verschillende klassen getest en geobserveerd.

Als leerlingen nieuwsgierig waren, geboeid aan de slag gingen omdat ze goed geïnformeerd wilden zijn over een onderwerp, inhoudelijke vragen stelden, vertrouwen hadden in het beargumenteren van hun mening, bewust waren van eigen vooroordelen, open stonden voor en respectvol omgingen met andere meningen en ideeën, bereid waren zich in te leven in een ander perspectief of een afgewogen oordeel te heroverwegen, kon geconcludeerd worden dat de lessen bijdroegen aan kritisch denken (zie houdingsaspecten Tabel 1). Gebeurde dit niet en vonden leerlingen de lessen saai, onduidelijk of betekenisloos en/of kon de docent moeizaam met het materiaal uit de

voeten, dan waren er aanpassingen nodig.

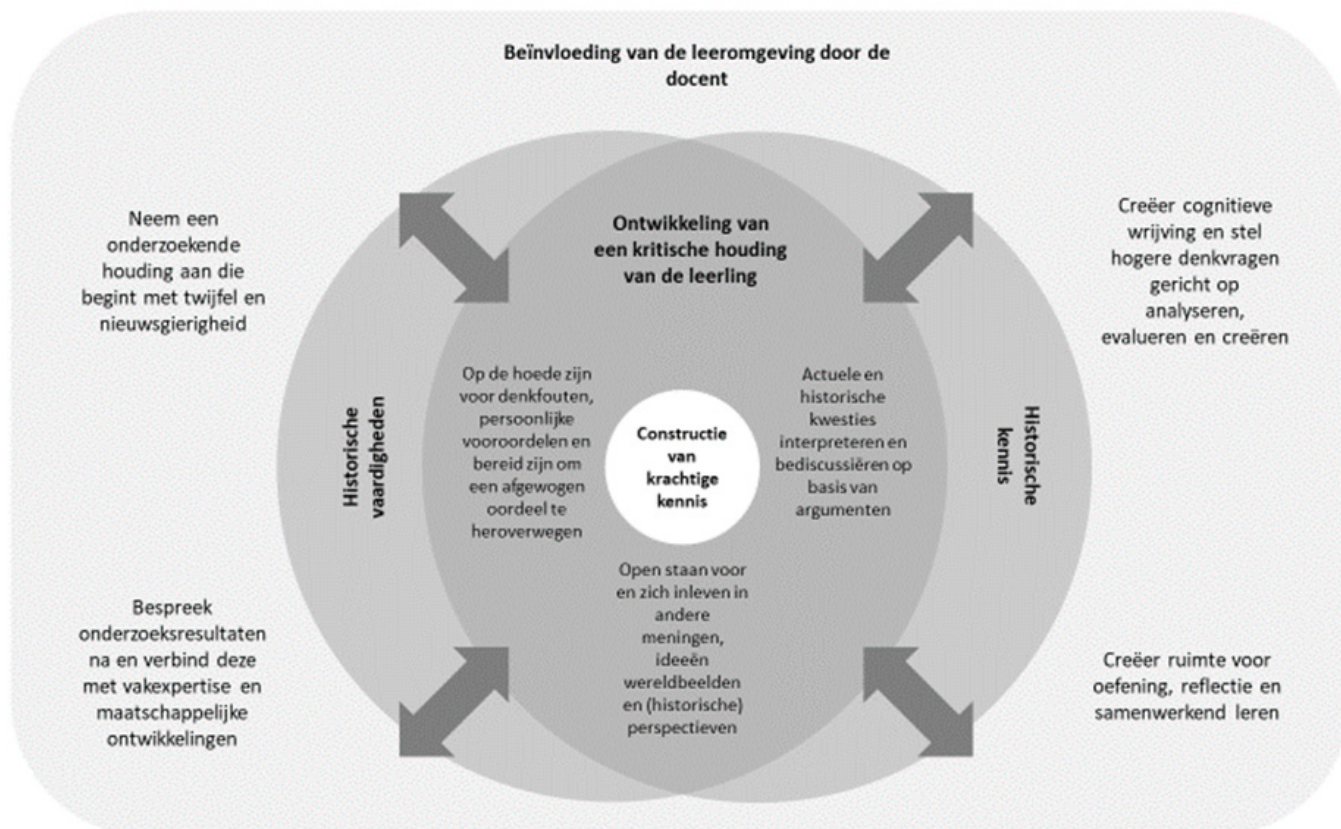
Randvoorwaarden voor kritisch denken in de klas

Kritisch denken maakt in veel gevallen niet bewust, noch structureel onderdeel uit van de geschiedenisles. Tegelijkertijd zien we dat de docent een niet te missen rol en invloed heeft op de leeromgeving om dit te bewerkstelligen. De kenmerken en voorwaarden voor een geschiedenisles, waarbij kritisch denken wordt bevorderd, hebben we samengevat in een model (zie Figuur 2, volgende pagina). De vier manieren om als docent invloed uit te oefenen op de leeromgeving waarin kritisch denken centraal staat, zijn te vinden in de buitencirkel: Neem een onderzoekende houding aan die begint met twijfel en nieuwsgierigheid; creëer cognitieve wrijving en stel hogere orde denkvragen; creëer ruimte voor oefening, reflectie en samenwerkend leren; en bespreek onderzoeksresultaten na en verbind deze met vakexpertise en maatschappelijke ontwikkelingen. Deze geven antwoord op de vraag: HOE stimuleer je de ontwikkeling van een kritische houding bij leerlingen? In de binnenste cirkel staan de drie belangrijkste kenmerken waaruit een kritische houding van leerlingen blijkt. Deze zijn gebaseerd op de zeven houdingsaspecten in de leerlijn kritisch denken van de SLO (zie Tabel 1). Ze geven antwoord op de vraag: wát kenmerkt een kritische houding? Het WAT kan ontwikkeld worden in de

leeromgeving door interactie tussen docent en leerlingen. Aan de hand van dit model kunnen docenten nagaan in hoeverre zij een leeromgeving neerzetten die

een kritische houding van leerlingen in de klas stimuleert.

Figuur 2. Model voor kritisch denken *Blink Geschiedenis*



Conclusie en discussie

Uit ons onderzoek blijkt dat de praktijk van het geschiedenisonderwijs in de onderbouw over het algemeen wordt gekenmerkt door traditionele onderwijsvormen waarin kennisoverdracht centraal staat. Voor veel leerlingen is de relevantie van dit geschiedenisonderwijs niet duidelijk. Terwijl het ontwikkelen van kritisch denken zowel de diepere drijfveer van docenten geschiedenis is, als ook de sleutel om leerlingen het nut van geschiedenis te

laten ervaren. Om kritisch denken een integraal onderdeel te laten uitmaken van de lespraktijk in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, is een andere aanpak van onderwijs nodig; een verschuiving van onderwijs waarin kennisoverdracht centraal staat naar onderwijs waarin de interactie tussen docent en leerling centraal staat. De docent heeft een cruciale rol om een leeromgeving te creëren waarin leerlingen gestimuleerd worden om een kritische houding te ontwikkelen. De centrale

vraag in ons onderzoek was: Wat staat kritisch denken in de weg en aan welke randvoorwaarden moeten de leeromgeving en het lesmateriaal voldoen om het te bevorderen?

In een cocreatietraject hebben we samen met docenten en leerlingen via de methode van *design thinking* de obstakels en de mogelijkheden voor het effectief bevorderen van kritisch denken in de les onderzocht. Ons onderzoek heeft een beschrijving van inzichten opgeleverd over wat kritisch denken in de weg staat. *Design thinking* als onderzoeksmethode heeft gewerkt. Het uitgebreide cocreatieproces van nadenken, ontwikkelen en uitproberen door leerlingen, docenten en leermiddelenontwikkelaars samen heeft didactische designprincipes en uitgangspunten voor lesmateriaal gericht op de ontwikkeling van een kritische houding van leerlingen opgeleverd waarbij docenten en leerlingen worden ondersteund in het ontwikkelen van kritisch denken. De cocreatie en uitwisseling heeft veel docenten gemotiveerd om kritisch denken consequent de hoofdrol te laten spelen in de geschiedenisles. Leerlingen die dit hebben ervaren willen niet meer terug. De oplossing ligt wat ons betreft daarom in het structureel integreren van kritisch denken in het geschiedenisonderwijs en het effectief bevorderen daarvan door docenten. Zij kunnen zich hierbij laten ondersteunen met lesmateriaal waarin dit het centrale uitgangspunt is. Dit is relevant voor docenten geschiedenis, maar zeker ook voor

docenten van andere (mens- en maatschappij) vakken.

Het model voor kritisch denken (Figuur 2) dat wij in dit artikel presenteren is tot stand gekomen door de samenwerking met docenten in ons cocreatietraject. Deze docenten waren bereid uit hun comfortzone te stappen en experimenten aan te gaan. Verder onderzoek moet uitwijzen in hoeverre het model kritisch denken alle docenten geschiedenis in de onderbouw kan helpen bij het stimuleren van kritisch denken in de les en hoe onze bevindingen voor de onderbouw zich verhouden tot kritisch denken in de bovenbouw. Het in kaart brengen van de groei van vaardigheden en houding van leerlingen staat nog in de kinderschoenen. We zullen in de toekomst hiervoor de mogelijkheden onderzoeken. Daarbij is het doel om de vaardigheden en de houding van kritisch denken - door bijvoorbeeld de integratie van een leerlijn en de vorderingen hierop - steeds beter zichtbaar te maken voor leerlingen en docent.

Literatuur

Bailin, S., Siegel H. (2003). *Critical Thinking* (P. S. N. Blake, R. Smith, P. Standish, Ed.). Blackwell Publishing.

Beneker, T. (2018). *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken* (T. Beneker, Ed.). Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Biesta, G. J. J. (2018). Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf van onderwijs, opleiding en vorming. In: Utrecht : Universiteit voor Humanistiek.

Doorley, S. S. H., Perry Klebahn, Kathryn Segovia, Jeremy Utley. (2018). *Design thinking bootleg*. Institute of design Stanford University.

https://static1.squarespace.com/static/57c6b79629687fde090a0fdd/t/5b19b2f2aa4a99e99b26b6bb/1528410876119/dschool_bootleg_deck_2018_final_sm+%282%29.pdf

Egan, K. (1997). *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. The University of Chicago Press.

Ellerton, P. J. F., & February, t. b. p. a. t. S. c. t. r. t. i. (2018). On critical thinking and collaborative inquiry.

Facione, P. (1989). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *Research Findings and Recommendations*, 315.

Gestsdóttir, S., Boxtel, C., & Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*.
<https://doi.org/10.1002/berj.3471>

Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Random House.
<https://books.google.nl/books?id=ar44DwAAQBAJ>

Hattie, J. A. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Bazalt Educatieve Uitgaven.

Havekes, H. G. F. (2015). *Knowing and doing history. Learning historical thinking in the classroom* [S.l. : s.n.]. <https://hdl.handle.net/2066/155489>

Havekes, H. G. F. (2017a). Contextualiseren: Hoe leren leerlingen geschiedenis? *Kleio (Den Haag)*, vol. 2, 42-45.
<https://hdl.handle.net/2066/182724>

Havekes, H. G. F. (2017b). Kritische houding bij leerlingen stimuleren. *Kleio (Den Haag)*, vol. 3, 61-63.
<https://hdl.handle.net/2066/182779>

Howard, Z., Davis, K. J. E. B. L., & Practice, I. (2011). From solving puzzles to designing solutions: Integrating design thinking into evidence based practice. 6(4), 15-21.

Nussbaum, M. C. (2011). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Ambo| Anthos.

Van Straaten, D. (2018). Connecting past, present and future: The enhancement of the relevance of history for students.

Wilschut, A. (2008). Romantisch en filosofisch denken in het geschiedenisonderwijs. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging Leraren Geschiedenis.*, 44.

culum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1-28.

<https://doi.org/10.3102/0091732X07308969>

Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curri-

Bijlage 1 Het design thinkingteam

De ontwikkelaars:

Firien Dubben (concept- en leermiddelenontwikkelaar), Koen Henskens (vakdidacticus en hoofddocent lerarenopleiding HAN), Nathan van Kleij (docent geschiedenis UvA), Rinske Koehorst (oud docent geschiedenis), Catherine Schuurman (oud docent geschiedenis), Carla Wiechers (concept ontwikkelaar).

Met dank aan de gebruikers (scholen, docenten en leerlingen):

2013-2014

- Agnieten College: Natasja Leone en Nienke Drost en hun leerlingen
- Cosmicus Montessori College Amsterdam: Jasper Dankkaart, Tineke Mulder en hun leerlingen
- Isendoorn College Warnsveld: Matthijs Groenevelt en zijn leerlingen

2014-2015

- Isendoorn College Warnsveld: Matthijs Groenevelt en zijn leerlingen
- Moller College Waalwijk: Merijn Roelfs en zijn leerlingen
- Van Kinsbergen College Elburg: Yavanna Wagenaar en Sten Juffer en hun leerlingen

2015-2016

- Cartesius Lyceum Amsterdam: Catherine Schuurman en haar leerlingen
- Rembrandt College Veenendaal: Kirsten Nijhoff en Helma Janssen en leerlingen
- Van Kinsbergen College Elburg: Yavanna Wagenaar en Sten Juffer en hun leerlingen

2016-2017

- Arentheem College (loc. Thomas a Kempis) Arnhem: Ronald Schepers, Daniëlle Eveleens en hun leerlingen

- Greijdanus College Zwolle: Edwin van der Molen en zijn leerlingen
- SG De Overlaat Waalwijk: Marloes Geurts, Mariann Theunissen en hun leerlingen
- Van Kinsbergen College Elburg: Yavanna Wagenaar en Sten Juffer en hun leerlingen

2017-2018

- Arentheem College (loc. Thomas a Kempis) Arnhem: Ronald Schepers, Daniëlle Eveleens, Aranka Pullens, Hilde Reimerink en hun leerlingen
- Christoffel College Breda: Lauran Koopman en zijn leerlingen
- Fons Vitae College Amsterdam: Judith van 't Hek, Sarah Siewert en hun leerlingen
- Kamerlingh Onnes College Groningen: Esther Koops, Arjen Zelden, Sjoukje Hoekstra, Frits Hofstra en hun leerlingen
- Maaswaal College Wychen: Allan Alaoui, Daniël Hollinger, Emmeke van der Duyn en hun leerlingen
- De Nieuwe Veste Hardenberg: Barbara Dijke en haar leerlingen
- OSG Erasmus Ermelo: Stefan Kruger en zijn leerlingen
- Singelland College Drachten: Dennis Buma, Wesly Mooij, Stephan Göbel en hun leerlingen
- Stanislas College Delft: Janine Brandsen, Collin Raven en hun leerlingen
- Van Maerlant College Den Bosch: Martijn Langermans, Mandy Verrijt en hun leerlingen
- Zuiderbos College Vught: Marloes Dortmans, Alex Kanters en hun leerlingen

2018-heden

- Arentheem College (loc. Thomas a Kempis) Arnhem: Ronald Schepers, Daniëlle Eveleens, Aranka Pullens, Hilde Reimerink, Roal Monsees, Parcifal Bueno de Mesquita en hun leerlingen
- De Nieuwe Veste Hardenberg: Barbara Dijke en haar leerlingen
- Van Maerlant Lyceum Eindhoven: Erwin van Oudenhoven, Niels van den Eijnde en hun leerlingen
- CSG Groevenbeek Ermelo: Jan Oldeman, Geert-Karel Wessels, Martin Bezemer en hun leerlingen
- Agnieten College Zwartsluis – Kim Schermer en haar leerlingen
- Maartenscollege Haren – Julia Miedema, Marion Kuijper en hun leerlingen
- RSG De Borgen (loc. Lindenberg) Leek – Pauline Bos en Wout Sijtsma en hun leerlingen
- Isendoorn College Warnsveld – Matty Smit en Matthijs Groenevelt en hun leerlingen

Met dank aan...

De experts:

- Dr. Luc Amkreutz, Conservator Rijksmuseum voor Oudheden (Jagers en boeren)
- Prof. dr. Tine Beneker, Universiteit Utrecht (Krachtige kennis)
- Prof. dr. Maaike van Berkel, Radboud Universiteit Nijmegen (Steden en staten)
- Em. Prof. dr. Luuk de Blois, Radboud Universiteit Nijmegen (Romeinen)
- Dr. Frans Camphuijsen, Universiteit van Amsterdam (Steden en staten)
- Dr. J.J. Flinterman, Vrije Universiteit Amsterdam (Grieken)
- Prof. dr. Guy Geltner, Universiteit van Amsterdam (Steden en staten)
- Dr. Erik Goosmann, Universiteit Utrecht (Monniken en ridders)
- Prof. dr. Michiel van Groesen, Universiteit Leiden (Ontdekkers en hervormers)
- Drs. Rémi Hartel, Hogeschool van Arnhem Nijmegen (Kritisch denken)
- Prof. dr. Ruud Halbertsma, Conservator Rijksmuseum voor Oudheden (Grieken)
- Dr. Harry Havekes, Radboud Universiteit (Kritisch denken)
- Prof. dr. Emily Hemelrijk, Universiteit van Amsterdam (Romeinen)
- Prof. dr. Geert Janssen, Universiteit van Amsterdam (Ontdekkers en hervormers)
- Dr. Tessa de Leur, Universiteit en Hogeschool van Amsterdam (Didactiek)
- Dr. Sven Meeder, Radboud Universiteit (Monniken en ridders)
- Prof. dr. O.M. van Nijf, Rijksuniversiteit Groningen (Grieken)
- Em. Prof.dr. Peter Raedts, Radboud Universiteit Nijmegen (Monniken en ridders)
- Dr. E.Ch.L van der Vliet, Rijksuniversiteit Groningen (Grieken)
- Dr. Claire Weeda, Universiteit Leiden en (Steden en staten)

Lesbezoeken en gesprekken over geschiedenisonderwijs en didactiek:

- Wouter Meijer, Vathorst College, Amersfoort
- Joost van Oort, Sint-Joriscollege, Eindhoven
- Jasper Rijpma, Hyperion Lyceum, Amsterdam
- Charlotte Simonsz, Nassau Veluwe College, Harderwijk
- Bart Veldhuizen, Ichtus College, Kampen

En ruim honderd andere docenten in meer dan 25 verschillende docentenpanels tussen 2014 en 2021.