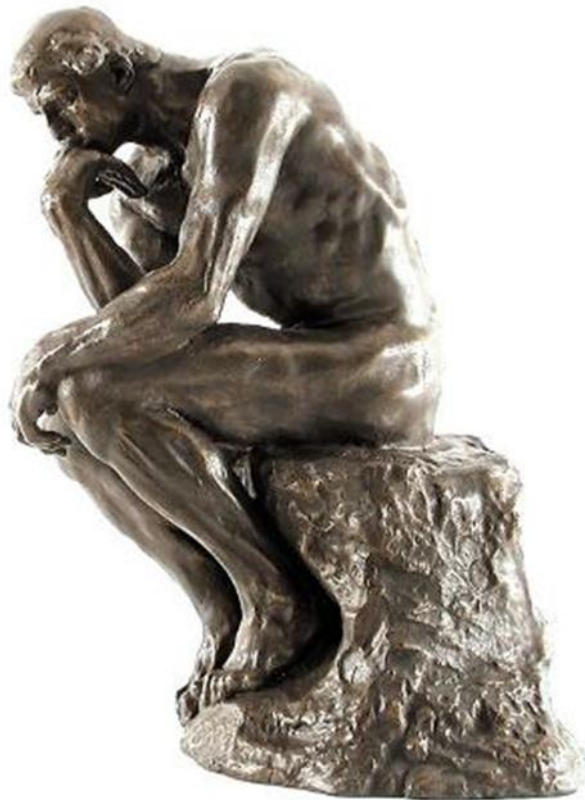


Stimulering van het kritisch denkvermogen



Datum:	31-05-2016
Door:	Chrétienne Tink
Studentennummer:	2198322
Naam begeleider:	Wietse van der Linden

Inhoud

Samenvatting.....	2
Probleemanalyse	3
1.1. Aanleiding en context.....	3
1.2. Probleemstelling.....	4
2. Theoretisch kader.....	5
2.1. 21st Century Skills	5
2.2. Kritisch denkvermogen.....	6
2.3. Integreren van het kritisch denkvermogen.....	7
2.4. Geschiedenis als vak.....	9
2.5. Historisch denken	9
2.6. Verband kritisch denkvermogen en historisch denken.....	10
2.7. Kenmerken van een optimale leeromgeving	11
Activerende didactiek.....	11
Brainstormen	12
Dialoog en discussie	12
Reflectie.....	13
2.8. Onderzoeksvragen.....	15
Hoofdvraag.....	15
Deelvragen	15
3. Methode-opzet.....	16
3.1. Beschrijving en verantwoording en dataverzameling.....	16
3.2. Respondenten	16
3.3. Instrumenten.....	16
3.4. Wijze van data-analyse.....	19
4. Resultaten.....	21
5. Conclusies en discussie.....	25
5.1. Conclusies.....	25
5.2. Kritische reflectie op onderzoeksproces	26
5.3. Praktische opbrengst en aanbevelingen	26
Bronnen.....	28
Bijlage 1	31
Bijlage 2	32
Bijlage 3	37
Bijlage 4	38
Toestemmingsformulier publicatie scriptie FHKE - pabo	39

Samenvatting

School X weet niet goed hoe de leerkrachten de 21st Century Skills binnen het huidige (methodegebonden) onderwijs kunnen integreren. Hierbij zijn de leerkrachten niet bewust genoeg van deze vaardigheden en zouden ze daardoor het inzicht om het bewust te integreren kunnen missen. Dit onderzoek richt zich op de vaardigheid 'kritisch denken' als één van de 21st Century Skills. Hierbij wil school X inzicht krijgen in de mogelijkheden die de school heeft om binnen de huidige geschiedenismethode het ontwikkelen van kritisch denken bovenbouwleerlingen te optimaliseren.

Uit de theorie zijn vier kenmerken naar voren gekomen die in een optimale leeromgeving het kritisch denkvermogen bij geschiedenislessen optimaal verbeteren. Het gaat om de volgende kenmerken:

- Actief leren;
- Brainstormen;
- Ruimte voor dialoog en discussie;
- Ruimte voor reflectie.

De vraag die bij dit onderzoek naar voren kwam, is of deze onderdelen werkelijk terugkomen in de geschiedenislessen. Door te observeren is dit. Daarnaast is een enquête gebruikt om te meten in hoeverre de leerkrachten vinden dat ze de categorieën toepassen in de geschiedenislessen. Vanuit de resultaten blijkt, dat vooral categorieën bij het actief leren en ruimte voor dialoog en discussie regelmatig tot optimaal aanwezig. Het toepassen van brainstormen en ruimte voor reflectie zijn twee kenmerken waar nog veel in verbeterd kan worden. Aanbevolen wordt om de professionalisering niet alleen op die categorieën te doen, omdat de vraag ook blijft in hoeverre de leerkrachten inhoudelijk op de hoogte zijn van alle kenmerken die van invloed zijn op de ontwikkeling van kritisch denkvermogen.

Probleemanalyse

1.1. Aanleiding en context

Stichting A telt in totaal zeven katholieke scholen, waaronder school X. School X is een dorpsschool en telt ongeveer 300 leerlingen. Er zijn in totaal 14 verschillende groepen. School X werkt met methodes en gebruikt het directe instructiemodel als richtlijn voor het uitvoeren van lessen. Uit het schoolplan komt naar voren dat de school bezig is met het integreren van de 21st century skills binnen het klassikaal, traditioneel lesgeven. Honing (2013) omschrijft dat het bij de 21st century skills om een andere manier van denken gaat waarin het ontwikkelen en bewust gebruikmaken van vaardigheden belangrijker wordt dan feitenkennis. Fisser, Hoeven en Thijs (2014) beschrijven dat de noodzaak om de 21st century skills te verwerven voor alle leerlingen toeneemt. Dit door de toenemende complexiteit van de arbeidsmarkt en volgens de Onderwijsraad (2011) en Wagner (2008) om problemen binnen de arbeidsmarkt (ook voor lager opgeleide mensen) te beperken. Marzano (2011) deelt deze opvatting. Nieuwe functies en banen (gaan) ontstaan binnen de maatschappij en vereisen volgens Haterd (2015) de 21st century skills. Haterd (2015) denkt hierbij aan komende banen zoals de identiteitsauditor, de city farmer, de city minder, de data-architect, de 3D-designer, enzovoort.

School X is zich bewust van de noodzaak om de 21st century skills te ontwikkelen binnen het regulier onderwijs. Vanuit het schoolplan blijkt dat de leerkrachten zich niet bewust bezighouden met het integreren van de 21st century skills binnen de lessen. Vervolgens ontstond de vraag of de leerkrachten de gevraagde vaardigheden voldoende kennen/beheersen of bewust toepassen. Om tot een antwoord te komen op deze vraag, is er een enquête gehouden binnen de school (bijlage 1). Uit de enquête kwam naar voren dat er op dit moment intensief wordt gewerkt aan de leerling vaardigheden 'ICT-geletterdheid' en 'samenwerken'. Verder kwam er uit de enquête naar voren dat vooral de vaardigheid 'kritisch denken' volgens de leerkrachten niet bewust genoeg bij de leerlingen wordt getraind. Dit, omdat de leerkrachten niet goed weten hoe ze het op de juiste manier kunnen integreren binnen het huidige onderwijs. Doordat er o.a. verschillende definities en opvattingen zijn van de vaardigheid 'kritisch denken', wordt het volgens school X lastig bevonden om het kritisch denken als vaardigheid bewust te ontwikkelen bij de leerlingen binnen de huidige methodelessen.

Moon (2008) bevestigt dat er vele definities zijn van het kritisch denken. Het kritisch denken wordt verdeeld in twee belangrijke factoren:

- Het betreft een mentale activiteit.
- Het is een strategie/middel dat ingezet kan worden om tot leren uit te komen.

Het kritisch denken heeft een mens volgens Moon (2008) nodig om iets op waarde te schatten met een goed doordacht oordeel. De Stichting Kritisch Denken (2015) voegt daaraan toe dat een kritische denker niet zomaar een stelling aanneemt. Een kritische denker doorloopt verschillende fasen om tot een goed en juist doordacht oordeel te komen. Een kritische denker onderbouwt, evalueert, geeft ruimte voor bezwaren/tegenargumenten en concludeert.

School X wil graag het inzicht via dit onderzoek verkrijgen in de manier waarop de vaardigheid 'kritisch denken' effectief geïntegreerd kan worden binnen het huidige onderwijs van de school. De school verzoekt hierbij om de vaardigheid 'kritisch denken' te integreren binnen de methode gebonden geschiedenislessen in de bovenbouw (groep 5 t/m 8). De geschiedenis methode (Argus Clue) voor in de bovenbouw is sinds 2014 vernieuwd. De methode is volgens School X gericht op het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden binnen de 21st Century Skills. Hieronder valt het kritisch denken als vaardigheid. Echter mist school X nog het inzicht en expertise om deze 21st century skills bewust door de bovenbouwleerkrachten toe laten te passen in de geschiedenislessen. Zeker in de geschiedenislessen wordt er gebruik gemaakt van bronnen en kan het kritisch denken bewust getriggerd worden (Burgers, 2015). Het uiteindelijke doel van school X is om de vaardigheid in alle vakken geïntegreerd terug te laten komen, maar voor dit onderzoek verwachten ze een advies binnen één vak.

1.2. Probleemstelling

School X weet niet goed hoe de leerkrachten de 21st Century Skills binnen het huidige (methode gebonden) onderwijs kunnen integreren. Hierbij lijkt dat de leerkrachten zich nog niet bewust genoeg zijn van de vaardigheden en zouden ze daardoor het inzicht om het bewust te integreren kunnen missen. Dit onderzoek richt zich op de vaardigheid 'kritisch denken' als één van de 21st Century Skills. Hierbij wil school X inzicht krijgen in de mogelijkheden die de school heeft om binnen de huidige geschiedenis methode het ontwikkelen van kritisch denken bij kinderen te optimaliseren.

2. Theoretisch kader

Het kritisch denkvermogen als 21^e -eeuwse vaardigheid wil school X integreren binnen de geschiedenislessen in de bovenbouw. Daarom wordt er in dit hoofdstuk gekeken naar de inhoud van de 21st century skills, het kritisch denken, de integratie van het kritisch denken en het gerelateerde begrip 'historisch denken' dat past binnen de geschiedenisdidactiek.

2.1. 21st Century Skills

Abshoven, Grootheest en Verhoeven (2008) beschrijven dat de opgang van de digitalisatie een enorme invloed heeft op onze maatschappij. Wij worden een 'kennissamenleving' genoemd, omdat kennis tegenwoordig overal meteen te vinden is en doordat de samenleving probeert om te construeren door huidige kennis en feiten te combineren met nieuwe inzichten en kennis. Lieshout (2013) constateert dat er in het basisonderwijs een serieuze investering van kwaliteit nodig is. Dit is mogelijk door inzet van ICT, innovatie en academisering van de lerarenopleidingen. Scholen behoren effectiever te werken waarin de leraren professioneel zijn opgeleid. Hierbij is ook verheldering noodzakelijk over de bij te brengen kennis en vaardigheden binnen het onderwijs.

De bij te brengen kennis en vaardigheden moeten volgens Van den Oetelaar (2012) aansluiten bij de maatschappij. Trilling en Fadel (2009) sluiten hierbij aan, omdat het wereldwijde economisch belang ook een essentiële rol speelt. Jaarlijks verliest de economie gemiddeld tweehonderd biljoen dollar (omgerekend 180 biljoen euro) aan het vinden en trainen van geprofessionaliseerde werknemers. Door het onderwijs te verbeteren en de juiste vaardigheden te ontwikkelen, kan dit bedrag fors omlaag worden gehaald. Daardoor is het noodzakelijk om nieuwe en juiste vaardigheden te beheersen. Deze vaardigheden worden de '21st Century Skills' genoemd. In dit onderzoek wordt vanuit Fisser, Hoeven en Thijs (2014, p. 10) geciteerd, het volgende bedoeld bij de term 21st Century Skills: *'generieke vaardigheden en daaraan te koppelen kennis, inzicht en houdingen die nodig zijn om te kunnen functioneren in en bij te dragen aan de kennissamenleving.'*

Er zijn volgens Roblin en Voogt (2009) een aantal verschillende modellen van de 21st century skills die wereldwijd gebruikt worden. Uit onderzoek blijkt dat er zowel overeenkomsten als verschillen zijn tussen de modellen. In de meeste modellen worden de volgende vaardigheden gebruikt: 'samenwerking, communicatie, ICT-gebruik, burgerschap, creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen en productiviteit.' Hiervoor heeft Kennisnet volgens Fisser, Hoeven en Thijs (2014) een eenvoudig model (Figuur 1) gecreëerd voor (basis)scholen in Nederland. Dit model bestaat uit zeven vaardigheden die o.a. bijdragen aan de betrokkenheid en gericht zijn op de toekomst.

Honing (2013) omschrijft dat het bij de 21st Century skills om een andere manier van denken gaat. Hierbij zijn creativiteit, probleemoplossend vermogen en kritisch denken belangrijk om te ontwikkelen, zodat het aansluit bij het denken en leren in het heden en de toekomst.



Figuur 1

Trilling en Fadel (2009) omschrijven dat deze vaardigheden niet nieuw zijn, maar wel op een andere manier geleerd en gebruikt worden in de huidige en toekomstige maatschappij. Wel is ICT-geletterdheid een nieuw concept in het model. Om leerlingen voor te bereiden op de technologische ontwikkelingen is het volgens Fisser, Hoeven en Thijs (2014) noodzakelijk dat er aandacht wordt besteed aan ICT-geletterdheid. Hierbij ontwikkelen kinderen ICT-vaardigheden en andere vaardigheden (te denken aan kritisch denken, probleemoplossend vermogen, enz.) binnen het 21st Century Skills model. Ook kan het gebruik van ICT gezien worden als een stimulerende factor binnen de leeromgeving. De vaardigheden van de 21st Century Skills worden d.m.v. ICT-gebruik ontwikkeld. Hierbij wordt ICT vooral geïntegreerd.

2.2. Kritisch denkvermogen

Het kritisch denken is één van de vaardigheden binnen de 21st Century Skills. Het SLO (<http://hogeredenkvaardigheden.slo.nl/engels-kritisch-denken>) citeert het volgende over het kritisch denken: *‘bij de hogere denkvaardigheid ‘kritisch denken’ gaat het om het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening.’* Hierbij zijn de volgende aspecten belangrijk:

- Effectief kunnen redeneren en formuleren;
- Het kunnen interpreteren, analyseren en synthetiseren van informatie. Brainstormen is hierbij essentieel;
- Hiaten in kennis kunnen benoemen;
- Betekenisvolle vragen kunnen stellen;
- Het kritisch kunnen reflecteren op het eigen leerproces;
- Het open kunnen staan voor andere standpunten.

Wat vaak ook wordt beschouwd binnen het kritisch denken volgens Astleitner, Brünken en Zander (2001) is dat er onderscheid gemaakt kan worden tussen goede, relevante bronnen en onjuiste bronnen. Voor het kritisch denken worden de volgende vaardigheden samengesteld tot het kritisch denken: interpreteren, analyseren, evalueren, afleiden, uitleggen en reflecteren. Volgens Berg, Gelder, Patterson en Teppema (2009) is brainstormen een belangrijk onderdeel voor het kritisch denkvermogen, omdat bovenstaande vaardigheden hierin terug te koppelen zijn. Burgers (2015) beschrijft over het kritisch denken dat het belangrijk is dat een bepaalde mentaliteit wordt ontwikkeld. De kern hiervan is dat een persoon uitspraken en redeneringen niet zomaar voor lief neemt. Voortdurend hoort een persoon kritische vragen te stellen zoals: *‘Is deze uitspraak wel waar? Valt er niets tegen in te brengen? Klopt deze conclusie?’* Die mentaliteit is volgens Berg, Gelder, Patterson en Teppema (2009) niet iets wat ‘mens eigen’ is. Het is een complexe activiteit dat is opgebouwd uit andere vaardigheden (zoals taalvaardigheid en tekstbegrip). Het kritisch denken bestaat uit verschillende ‘hulpmiddelen’. Deze hulpmiddelen zijn zes vaardigheden die noodzakelijk zijn om kritisch te kunnen denken. Elke vaardigheid is te ontwikkelen d.m.v. oefeningen. In Bijlage 1 is te zien wat de vaardigheden zijn en wat ze in het kort inhouden.

Leavitt en Wisdom (2015) beschrijven dat de kern van het kritisch denken in de Westerse wereld is begonnen bij Socrates. Hij gebruikte volgens Hadot (2003) de zogenoemde ‘vroedvrouwtechniek’. Hierbij probeerde Socrates uit een willekeurig persoon de waarheid en kennis te halen door kritische vragen te stellen. Hierbij gaf de persoon antwoord, waarop Socrates weer een weerlegging gaf of een andere vraag. Hierdoor moest de persoon zelf gaan nadenken en de kennis naar buiten brengen die

binnenin zat. Dit is een onderdeel van het zogeheten 'Socratisch gesprek'. Hierbij wordt één centrale vraag of probleem gepakt om vervolgens op door te vragen. Hierdoor haal je volgens Hadot (2003) de essentie uit het verhaal en wordt er kritisch naar gekeken. Leavitt en Wisdom (2015) pleiten door deze bron dat het kritisch denken vooral ligt in de filosofie en dat het daarmee goed ontwikkeld kan worden.

Volgens Breetvelt, Meijer, Ledoux en Veen (2013) zijn de 21st Century Skills opgedeeld in vier categorieën. Het kritisch denken behoort tot de categorie 'manieren van denken'. Dam, Hout Wolters en Janssen (2002) beschrijven dat uit onderzoek blijkt dat het onderwijzen van het kritisch denken het denkvermogen bij leerlingen verbetert. De kwaliteit van het kritisch denkvermogen is wel leeftijd gerelateerd. Jongere kinderen hebben het vermogen om het kritisch denkvermogen te ontwikkelen, maar gebruiken het kritisch denken in eerste instantie anders. Jonge kinderen zullen m.b.v. kritisch denken beweringen aan de werkelijkheid toetsen. Wanneer het kritisch denkvermogen verbetert, zal het kritisch denkvermogen gebruikt worden om vanuit relatieve kennis een eigen visie en begrip te vormen.

2.3. Integreren van het kritisch denkvermogen

Fisser, Hoeven en Thijs (2014) beschrijven dat de 21st Century Skills geïntegreerd behoren te zijn. Hier wordt mee bedoeld dat het kritisch denkvermogen binnen de schoolvakken ontwikkeld kan worden. Het kritisch denkvermogen hoeft niet als een apart vak gegeven te worden. Wel is het volgens Burgers (2015) en Berg, Gelder, Patterson en Teppema (2009) belangrijk om bewust stil te staan bij het ontwikkelen van het kritisch denkvermogen. Het kan niet gebeuren zonder context, maar het heeft wel verduidelijking nodig over hoe een persoon het kritisch denken kan gebruiken en ontwikkelen.

Om het kritisch denkvermogen te ontwikkelen behoren de lessen volgens Burgers (2015), Ten Dam en Volman (2002), Berg, Gelder, Patterson en Teppema (2009) aan de volgende punten te voldoen:

- probleemgestuurd en realistisch. Dit zorgt voor zowel motivatie bij de leerlingen als een vereiste van het kritisch denkvermogen;
- Er is ruimte nodig voor communicatie en dialoog. Door te discussiëren leren ze onder andere te communiceren, samenwerken, standpunten uitwisselen en hun eigen denken te vergelijken met anderen;
- Leerlingen behoren te brainstormen over eigen ideeën en oplossingen;
- Dat het kritisch denken onderwezen moet worden binnen een vak(gebied). Dit zodat er inhoud is om over na te denken;
- De inhoud behoort betekenisvol zijn, zodat de leerlingen zich betrokken voelen. Belangrijk is dat de denkvaardigheden expliciet en bewust worden aangeleerd;
- Leerlingen weten wat ze aan het leren zijn. Hierbij zijn ze zich bewust van de lesstof en van het feit dat ze kritisch aan het nadenken zijn;
- Open vragen stellen over de te vormen visies en meningen van de leerlingen.

Er zijn onder andere drie bekende methodes om het kritisch denkvermogen op groepsbreed niveau te ontwikkelen. Deze methodes kunnen volgens Ten Dam en Volman (2002) tijdens de reguliere

lessen toegepast worden. De viskom-techniek (Baloche, Mauger, Willis et al, 1993) is de eerste methode. Hierbij wordt er een binnen- en buitenkring opgesteld.

De leerlingen in de binnenkring discussieert over een onderwerp, terwijl de leerlingen in de buitenkring bewust letten op de manier waarop het gebeurt. Hierbij wordt er gekeken naar of er goed naar elkaar geluisterd wordt, of iedereen aan bod komt, enz. Doordat de docent in de nabespreking deze vragen bespreekt met de groep, wordt het metacognitief vermogen bevorderd. De opmerkingen van de leerlingen in de buitenkring kunnen leerlingen stimuleren om bewust te denken aan hun eigen opmerkingen en vragen.

De tweede methode gaat over het toepassen van standaardvragen om meningsvorming te stimuleren. Bij elk vak kunnen er standaardvragen worden opgesteld, die toe te passen zijn aan vele onderwerpen binnen dat vak. Door bewust en frequent te oefenen met de standaardvragen leren de leerlingen bewust een strategie aan waarbij het kritisch denkvermogen van belang is.

Het Socratisch gesprek (Lipman, 1991) is de derde methode. Hierbij (zoals in hoofdstuk 2.1. beschreven) wordt er veelzijdig naar één concreet probleem van één persoon gekeken en wordt de kennis uit de persoon en groep zelf gehaald. Dit door goede kritische vragen te stellen en standpunten te bestuderen en te bekritisieren. Er wordt van de leerlingen verwacht dat ze die vragen en standpunten kunnen onderbouwen. Hierdoor leren de leerlingen om effectief te kunnen redeneren en formuleren. Er wordt in een Socratisch gesprek Delnoij (2013) van iedere leerling verwacht dat er behalve betekenisvolle vragen en onderbouwde meningen ook gereflecteerd wordt. Dit kan op meerdere vlakken zoals: het probleem zelf, het groepsproces, het proces in de leerling zelf, enz. Het Socratisch gesprek kost veel tijd aangezien het uit ruime stappen bestaat, maar het kan voor het onderwijs gereduceerd worden naar de belangrijkste hoofdkenmerken. Hierbij gaat het om het kiezen van één specifiek probleem, de context verduidelijken, discussiëren en reflecteren.

Om kritisch te leren denken, is volgens Burgers (2015) en Berg, Gelder, Patterson en Teppema (2009) veel oefening nodig om tot het juiste inzicht en mentaliteit te komen. Er zijn behalve groepsbrede methodes ook verschillende soorten oefeningen voor het individu. Deze oefeningen zorgen ervoor dat een persoon zich kritisch gaat opstellen. Bij een oefening over relevantie en volledigheid wordt er gekeken naar argumenten. Daarbij worden de vragen gesteld of de argumenten relevant zijn voor de conclusie en of de argumenten de conclusie volledig ondersteunen. Door dit vaak te herhalen, wordt er een mentaliteit ontwikkeld waarbij je de kritische vragen automatisch gaat toepassen bij dagelijkse zaken. Verder zijn intelligentietests en het maken van redeneerschema's (Berg, Gelder, Patterson en Teppema, 2009) goede oefeningen om het kritisch denkvermogen te trainen. Hierbij wordt er namelijk gevraagd om logisch na te denken in bijvoorbeeld categorieën. Hierbij is het noodzakelijk om kritisch te denken.

Vanuit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat het bij het kritisch denkvermogen belangrijk is dat het binnen een context wordt ontwikkeld. Echter moet er wel specifiek aandacht voor zijn. Er is veel oefening nodig om de mentaliteit te conditioneren. Het kritisch denkvermogen wordt vooral ontwikkeld door discussies waarin gevraagd wordt naar eigen meningen en goed onderbouwde argumenten. Er zijn in dit hoofdstuk acht punten beschreven waaraan de lessen behoren te voldoen om het kritisch denkvermogen te ontwikkelen. Verder zijn drie bekende methodes beschreven die als richtlijn (werkvorm) gebruikt kunnen worden om het kritisch denkvermogen te stimuleren.

2.4. Geschiedenis als vak

Claassen, Raven, Straaten en Wilschut (2012) beschrijven dat geschiedenis om meer gaat dan alleen maar het begrip 'vroeger'. Doordat het perspectief van het heden continu verschuift, vinden mensen steeds andere dingen belangrijk en worden er steeds andere vragen gesteld. Geschiedenis gaat onder andere daardoor over de relatie tussen vroeger en nu. Boxtel, Hogervorst en Slings (2015) Beschrijven dat leerlingen (in zowel het basis- als voorgezet onderwijs) geschiedenis nodig hebben om de wereld beter te begrijpen. Historische kennis bevordert de ontwikkeling van normen en waarden, identiteitsontwikkeling en persoonsvorming. Leerlingen hebben geschiedenisonderwijs nodig om te kunnen functioneren in de huidige en toekomstige samenleving. Dit onder andere doordat dagelijkse gebeurtenissen gekoppeld zijn aan de geschiedenis. Leerlingen verwerven het inzicht dat er naar de geschiedenis gekeken moet worden om zo het heden te beoordelen en daarbij voorzichtig te handelen wanneer er sprake is van een vergelijkbare herhaling tussen het verleden en heden.

In het huidige basisonderwijs wordt ernaar gestreefd om de Tule doelen te behalen. Volgens de Tule doelen (30-12-2015) zijn er bij de categorie 'tijd' (geschiedenis) drie kerndoelen. Dat zijn streefdoelen van wat leerlingen moeten kunnen en kennen aan het einde van de basisschoolperiode. Koeven, Tomesen en SLO (2009) beschrijven dat de inhoud van de kerndoelen niet exact omschreven is. Dit zodat de basisscholen de mogelijkheid krijgen om een eigen invulling te geven aan de inhoud van het onderwijs. De volgende drie kerndoelen behoren alle leerlingen in het basisonderwijs te behalen wat betreft de categorie 'tijd':

- Kerndoel 51: De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling te handteren.
- Kerndoel 52: 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.
- Kerndoel 53: De leerlingen leren over belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis.

2.5. Historisch denken

Leerlingen behoren de historische kennis, vaardigheden en inzichten die ze aangeboden krijgen vanuit het onderwijs, te gebruiken om historisch te leren denken en redeneren. Het historisch denken en redeneren is volgens Claassen, Groot, Straaten en Wilschut (2012) handig, omdat het een afstand creëert tot het verleden en de nadruk legt op de verschillen met het heden. Het historisch denken is volgens Boxtel, Hogervorst en Slings (2015) het op een kritische en reflectieve manier kijken naar het verleden en het heden. Van Boxtel en van Drie (2008) beschrijven zes verschillende vaardigheden die het historisch denken ontwikkelen:

- Historisch vragen stellen;
- Gebruik maken van historische bronnen;
- Contextualiseren;
- Argumenteren;

- Gebruik maken van historische concepten;
- Gebruik maken van meta-concepten.

Van Boxtel en Van Drie (2008) beschrijven dat leerlingen actief bezig zijn met historisch te leren denken en redeneren door kennis over het verleden te beschrijven, vergelijken en verklaren. Dit kan uitgevoerd worden door gebruik te maken van historische begrippen, historische vragen en de vaardigheid 'contextualiseren' (een beeld van de tijd vormen). Met behulp van bewijs uit bronnen leren kinderen uitspraken uit het verleden te onderbouwen met geldige argumenten. Om leerlingen de mogelijkheid te bieden om het historisch denken te ontwikkelen (de zes eerder genoemde vaardigheden), is het van belang dat de leerkracht volgens Elzenga (2013) een aantal zaken nastreeft:

- Ruimte om actief te leren voor zowel het individu als in groepen.
- Het probleem/opdracht heeft geen snelle oplossing. Argumentatie en het proces bepalen de kwaliteit van de oplossing.
- Het reflecteren en evalueren zijn belangrijke punten om verder te komen met de ontwikkeling van het historisch denken. Dit zijn de drie zaken die nodig zijn om het historisch denkvermogen te stimuleren bij de leerlingen.

Zoals in dit hoofdstuk is beschreven, gaat het bij de competentie 'historisch denken' dus over het kritisch (leren) kijken naar het verleden. Om dat te doen is een duidelijk lineair tijdsbesef noodzakelijk en het vermogen om je zowel in te leven in een situatie als in personen. Een hoeveelheid aan juist opgestelde opdrachten en bronnen zijn nodig om het historisch denken te stimuleren en te ontwikkelen. Ook standpunten in nemen, discussiëren en het kritisch reflecteren zijn belangrijke onderdelen om het historisch denken te bevorderen.

2.6. Verband kritisch denkvermogen en historisch denken

Volgens Boxtel, Hogervorst en Slings (2015) wordt geschiedenis vaak onderwezen met de gedachte: 'het is iets wat al is gebeurd, maar toch handig om even te weten.' Echter is de link tussen het verleden en het heden juist belangrijk. Daardoor leren leerlingen omgaan met verschillende culturen, verschillende waarden en normen en persoonsontwikkeling (Boxtel en Drie, 2008). Door ruimte te krijgen om in gesprek te gaan met anderen, geven leerlingen zelf betekenis aan het verleden. Het kritisch denkvermogen is een vaardigheid die goed gekoppeld kan worden aan het historisch denken. Het uitgangspunt is bij beide vaardigheden hetzelfde. Het gaat om het formuleren van een eigen onderbouwde mening of visie. Beide vermogens vragen om een kritische houding, actieve deelname en de volgende zes vaardigheden:

- Analyseren;
- Redeneren en formuleren;
- Betekenisvolle vragen stellen;
- Argumenteren en discussiëren;
- Reflecteren;
- Brongebruik.

Het historisch denken is gericht op de geschiedenisdidactiek terwijl het kritisch denkvermogen een bredere toepassingsvorm heeft. Het is wel weer zo dat het kritisch denkvermogen wordt ontwikkeld wanneer een persoon de vaardigheid historisch denken uitvoert of oefent. Het kritisch denkvermogen behoort zich te ontwikkelen in een schoolvak. Het historisch denken komt daarbij

overeen, omdat dat zich richt op één vak, namelijk geschiedenis. De kenmerken voor een juiste leeromgeving en lesaanbod binnen het vak geschiedenis om zowel het historisch denken als het kritisch denken te bevorderen komen grotendeels overeen. Hierbij gaat het om:

- De mogelijkheid tot actief leren;
- Het brainstormen over ideeën en oplossingen;
- Ruimte voor dialoog en discussie;
- Ruimte voor reflectie.

Alle bovenstaande punten vallen binnen het historisch denken op één punt na. Het brainstormen over ideeën en oplossingen is echter essentieel voor het ontwikkelen van het kritisch denkvermogen. Geconcludeerd kan worden dat het historisch denkvermogen een specifieke vorm is van het kritisch denkvermogen. Het richt zich op de geschiedenisdidactiek. In dit onderzoek worden voortaan bovenstaande kenmerken bedoeld, wanneer het gaat om de kenmerken van een optimale leeromgeving voor het ontwikkelen van het kritisch denkvermogen binnen het vak geschiedenis.

2.7. Kenmerken van een optimale leeromgeving

In de voorgaande paragraaf staan vier kenmerken die een optimale leeromgeving vormen om het kritisch denkvermogen bij leerlingen in de geschiedenislessen te ontwikkelen. De drie eerder genoemde kenmerken (brainstormen, dialoog en discussie en reflectie) vallen volgens Bakker en Deinum (2002) en Vos (2006) binnen het actief leren. Het zijn activiteiten binnen een les die volgens een activerende didactiek wordt uitgevoerd. In deze paragraaf wordt er per kenmerk ingezoomd naar wat het inhoudt en hoe er dat in de praktijk uit ziet.

Activerende didactiek

Een activerende didactiek is het eerste kenmerk voor een optimale leeromgeving. Het is volgens Bakker en Deinum (2002) een manier van lesgeven waarbij er vooral wordt gelet op activiteiten en maatregelen die de leerkracht bewust toepast. Hierdoor worden zowel de zelfstandigheid als het actief leren van de leerlingen bevorderd. Om actief leren bij leerlingen te stimuleren, zijn er volgens Bakker en Deinum (2002) een aantal zaken waar een docent rekening mee hoort te houden tijdens een les binnen een activerende didactiek:

- Zelfverantwoordelijkheid leerlingen stimuleren;
- Leerlingen laten samenwerken;
- Denken van leerlingen stimuleren;
- Voorkennis activeren;
- Lesstof aansluiten bij interesses van leerlingen;
- Leerlingen laten nadenken waarom een antwoord goed of fout is;
- Geen directe namen vragen bij het stellen van vragen;
- Leerlingen zelf voorbeelden van leerstof laten noemen.

Deze punten behoren allemaal minimaal drie keer in de lessen voor te komen om het optimale effect te bieden. Sytema en Tammes (2012) pleiten voor twee vaardigheden die leerkrachten in staat stellen om het actief leren bij leerlingen te ontlocken. Door in de lessen ruimte te scheppen, heeft een leerling de gelegenheid om actief te worden betrokken. Dit stimuleert een leerkracht door intentionele stiltes te laten vallen. Onder een intentionele stilte wordt volgens Backus, Keijzer, Vedder en Weltens (2009) verstaan dat er een hoorbare stilte is, waarmee er geen handelingen door

zowel leerkracht als leerlingen worden verricht. Bij een functionele stilte is er namelijk ook sprake van een stilte, maar wordt er ondertussen een handeling uitgevoerd door leerkracht en/of leerlingen. Hierbij te denken aan schrijven op het bord, boeken pakken, enz. Bij een intentionele stilte geeft de leerkracht de mogelijkheid om de leerlingen te laten nadenken over zaken of vragen. Ook krijgen de leerlingen hierdoor de ruimte om te reageren. Verder is het belangrijk dat er vooral open vragen worden gesteld, zodat de leerlingen de kans krijgen om kritisch na te denken. Open vragen zijn namelijk een aanleiding voor uitgebreidere reacties. Ze geven de ruimte om eigen gedachten, ervaringen of ideeën onder woorden te brengen. Het gaat vaak om wie/wat/wanneer/waarom en hoezo – vragen. Als conclusie kan worden gesteld dat een leerkracht actief leergedrag bij leerlingen in het algemeen uitlokt door open vragen te stellen en intentionele stiltes te laten vallen binnen een les. Hierbij hoort een leerkracht volgens Bakker en Deinum (2002) te vragen waarom een antwoord goed of fout is volgens een leerkracht. Verder hoort de leerkracht geen directe namen te noemen bij het stellen van vragen. Dit stimuleert namelijk de mogelijkheid om voor alle leerlingen te reageren. Hoe vaker dit gebeurt, hoe beter het actief leergedrag wordt ontlokt. Ook is het belangrijk dat er meer aandacht wordt besteed aan de open vragen dan aan de gesloten vragen. Door leerlingen ten slotte zelf voorbeelden van de leerstof te laten noemen, stimuleer je het kritisch denkvermogen in een activerende vorm.

Brainstormen

Het kenmerk 'brainstormen over ideeën en oplossingen' is het tweede kenmerk. Dit kenmerk valt binnen een activerende didactiek. Brainstormen is volgens Vos (2006) onbevooroordeeld ideeën verzinnen. De fantasie krijgt de vrije loop waarbij er creatie ontstaat. Door de ideeën verder af te bakenen en uit te werken, wordt er geëvalueerd of het idee past binnen het probleem. Brainstormen zorgt snel voor vele nieuwe ideeën met veel verschillende invalshoeken. In de praktijk kan er pas sprake zijn van brainstormen wanneer er een gerichte (open) vraag(stelling) gesteld wordt. Hierbij is er niet sprake van één mogelijkheid, maar van meerdere oplossingen. Door volgens Gaspersz (2009) in een groep te brainstormen, worden er verschillende ideeën over de vraag verteld, waardoor andere mensen daarop weer verder kunnen brainstormen. De ideeën worden ook allemaal genoteerd, zodat alles vermeld staat. Het brainstormen houdt dus echt het fantasierijke ideeën verzinnen in. Na het brainstormen kan de leerkracht of leerlingen de ideeën clusteren naar bruikbare ideeën en oplossingen. Een leerkracht stimuleert dus het brainstormen bij leerlingen wanneer er gerichte, open vragen worden gesteld waarbij er meerdere oplossingsmogelijkheden zijn. Tijdens het brainstormen is het verder van belang dat het wordt genoteerd.

Dialoog en discussie

Het derde kenmerk 'ruimte voor dialoog en discussie' valt binnen het eerste kenmerk actief leren. Sousa (2000) beschrijft dat er ruimte is voor dialoog en discussie wanneer er met meerdere personen gesproken wordt over een onderwerp, vraag of probleemstelling. Castelijns en Verhoeven (2013) geven aan dat bij een dialoog en discussie een onderwerp, vraag of probleemstelling verkend wordt. Oplossingen en ideeën worden uitgewisseld om het zo goed mogelijk op te lossen. Het uiteindelijke doel van een dialoog is om samen tot een nieuw standpunt of oplossing te komen door ideeën en opvattingen uit te wisselen en te verbinden door leerkracht of leerlingen. Hierdoor zorgt een dialoog voor nieuwe opvattingen, inzichten of instrumenten. Het is niet de bedoeling om een eigen standpunt of mening te winnen zoals bij een discussie. Een dialoog vraagt niet alleen ideeën van deelnemers, maar ook de vaardigheid om verder te kijken dan alleen een eigen standpunt. Het is belangrijk dat deelnemers elkaar respecteren en bij onenigheid zaken los kunnen laten. Bij een discussie gaat het er

meer om dat er sprake is van een uitwisseling van meningen. Hierbij wordt er geprobeerd om andere mensen over te halen zoals bij een debat. Dit gaat over onderwerpen waar specifiek gevraagd wordt naar meningen door middel van bijvoorbeeld een stelling. Discussies eindigen niet altijd met één juist antwoord of mening. Discussies kunnen stoppen met verschillende uitgesproken meningen.

De leerkracht kan een dialoog en discussie volgens Castelijns en Verhoeven (2013) in de les stimuleren door te vragen naar antwoorden, argumenten en/of meningen over het huidige onderwerp. Door open vragen te stellen stimuleert een leerkracht dat leerlingen met elkaar standpunten uitwisselen, communiceren, argumenten en bronnen zoeken en kritisch nadenken over andere en eigen opvattingen. De leerkracht kan de inhoud en kwaliteit van de argumenten verbeteren door de leerlingen in samenwerking vraagstellingen, onderwerpen en argumenten te laten onderzoeken. Deze punten worden in een enquête gevraagd aan de respondenten door middel van stellingen. Hierbij is te denken aan: *'Ik breng een stelling in over een relevant maatschappelijk onderwerp. Ik vraag leerlingen argumenten voor en tegen te onderzoeken aan de hand van bronnen.'*

Een leerkracht bevordert een dialoog of discussie optimaal door altijd te beginnen met een klassikale instructie van het onderwerp gevolgd door het werken in kleine groepjes en ten slotte een gemeenschappelijke reflectie op het proces. Bij de enquête over dialoog en discussie is er een categorie over reflectie-activiteiten. Een voorbeeld van een stelling is: *'Ik vraag leerlingen te reflecteren op hoe zij opvattingen met elkaar hebben gedeeld.'*

Door een dialoog of discussie in kleine groepjes te organiseren, voelen leerlingen zich sneller vrij om opvattingen te onderzoeken en uit te brengen. Kleine groepjes stimuleren interactie en actieve participatie meer dan grote groepen. Hierdoor optimaliseert de leerkracht de stimulatie voor de leerlingen om actief deel te nemen aan een dialoog of discussie. De leerkracht kan de leerlingen stimuleren door de leerlingen uit te dagen om aan de hand van bronnen een gemeenschappelijk antwoord te vinden op een gerichte vraag. De leerkracht kan hierbij ook om een onderbouwde mening vragen. Samenwerking is een werkvorm die een discussie of dialoog bevordert. Door samen de bronnen te analyseren begint de argumentatie als eerst in samenwerking voordat de uitwerking in de (klassikale) discussie wordt besproken. Door de leerlingen uit te dagen om in kleine groepjes argumenten met elkaar te delen, stimuleert een leerkracht een dialoog en discussie. Door met de leerlingen samen een nieuw gemeenschappelijk standpunt te vormen vanuit de eerder genoemde verschillende argumenten, wordt de dialoog of discussie gestimuleerd. Alle bovenstaande genoemde stimulaties zijn in de eerder genoemde enquête over dialoog en discussie verwerkt.

Reflectie

Het vierde kenmerk is ruimte voor reflectie en valt binnen een activerende didactiek (het eerste kenmerk). Onder reflecteren in de klas wordt volgens Benammar, e.a. (2006) onder andere verstaan dat een leerling nadenkt over het eigen handelen. Het gaat om het bewust nadenken over een ervaring of handeling. Er wordt nagedacht waarom het op een bepaalde manier wordt gedaan. Reflectie heeft vaak tijd nodig en gebeurt meestal nadat de handeling of ervaring is geweest. Verder is het belangrijk dat er zo objectief mogelijk naar de ervaring of handeling wordt gekeken. Reflecteren kan alleen, maar het kan ook met meerdere mensen. Hierdoor worden er verschillende invalshoeken bekeken, wat voor een verheldering kan zorgen. Reflecteren kan in een een-op-een gesprek, kleine groepjes, de gehele groep of zelfstandig. Er zijn verschillende werkvormen van reflecteren zoals in groepen reflecteren, schriftelijk reflecteren, enz. Het is aan de leerkracht om te bepalen welke vorm hij toepast. Het belang van reflecteren is om bewust na te gaan denken over het proces en de verbeterpunten. Hierdoor kan

het gereflecteerde weer toegepast worden in een volgende situatie. Schalkers (2016) geeft aan dat reflectief denken zich bezighoudt met het 'wat', 'waar', 'wanneer' en 'hoe'. Het reflecteren wordt naar een hoger niveau gebracht wanneer er wordt gekeken naar het 'waarom'.

Door samen te reflecteren in een reflectiegesprek krijgen de leerlingen de kans om hun meningen en opvattingen bewust te spiegelen aan die van de leerkracht. Een reflectiegesprek hoort volgens Spaanbroek (2007) open en concreet te zijn. Hierbij gaat het om een concrete situatie waarop gereflecteerd wordt. Dit kan een specifieke opdracht, stelling of prestatie zijn. De leerkracht stimuleert dit wanneer een leerkracht reflectievragen (open vragen over het wat, waar, wanneer, hoe en waarom) aan de leerlingen en (hardop) aan zichzelf stelt. Tijdens de les (reflecteren met zowel leerlingen als leerkracht) kan een leerkracht het reflecteren bij leerlingen stimuleren door te parafraseren en open vragen te stellen. Met parafraseren wordt het beknopt omschrijven van de kern bedoeld. Hierbij vraagt de leerkracht aan de leerlingen om een beschrijving te geven van de stof die behandeld is in die les. Dit moet minimaal één keer gebeuren, zodat de leerlingen allemaal mee kunnen reflecteren. Door de leerlingen voorbeelden te laten noemen, worden ze gestimuleerd op te reflecteren en actief te leren. Wanneer een leerkracht in het kort verwoordt wat de leerling heeft verteld, weet de leerling dat de leerkracht goed heeft geluisterd. Verder kan de leerling controleren of het verhaal klopt en of het de juiste overdracht is geweest. Ten tweede is het stellen van open vragen een goede methode om de leerlingen dieper te laten nadenken over het eigen handelen, de probleemstelling en/of ervaring. Wanneer de leerkracht volgens Spaanbroek (2008) gesloten vragen zou stellen, is de kans groot dat de leerling alleen maar sociaal wenselijke antwoorden geeft in plaats van concrete informatie of een mening.

Hierbij is volgens CTO/SDL (2013) te denken aan de volgende vragen:

- Hoe heb je de taak aangepakt?
- Welke stappen heb je gezet op tot de oplossing te komen?
- Waarmee ben je begonnen?
- Wat was de volgende stap?
- Wat heb je geleerd bij het uitvoeren van de opdracht?
- Wat zou je de andere keer anders doen?

2.8. Onderzoeksvragen

Hoofdvraag

‘Welke mogelijkheden heeft school X om de integratie van de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen van leerlingen in het huidige geschiedenisonderwijs te optimaliseren?’

Deelvragen

1. ‘In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk ‘de mogelijkheid tot actief leren’ binnen het geschiedenisonderwijs?’
2. ‘In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk ‘brainstormen over ideeën en oplossingen’ binnen het geschiedenisonderwijs?’
3. ‘In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk ‘ruimte voor dialoog en discussie’ binnen het geschiedenisonderwijs?’
4. ‘In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk ‘ruimte voor reflectie’ binnen het geschiedenisonderwijs?’

3. Methode-opzet

3.1. Beschrijving en verantwoording en dataverzameling

Het doel van dit onderzoek is dat school X inzicht krijgt in de mogelijkheden om binnen het huidige geschiedenisonderwijs de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen bij leerlingen in de bovenbouw te optimaliseren. In het theoretisch kader zijn vier kenmerken (actief leren, brainstormen, dialoog en discussie en reflecteren) geformuleerd die de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen binnen de geschiedenislessen bevorderen. Om een passend advies voor school X te formuleren, was het belangrijk om een helder beeld te krijgen van de huidige leeromgeving bij het vak geschiedenis. De vraag die uiteindelijk beantwoord kan worden (hoofdvraag) is of de leeromgeving voldoet aan de vier kenmerken. Per deelvraag zijn er verschillende handelingen die een leerkracht uit moet voeren om de leerlingen te stimuleren in de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen. Per deelvraag wordt er onder andere in dit hoofdstuk duidelijk hoe, wat gemeten is.

Om de vier deelvragen te beantwoorden zijn per deelvraag meetcriteria (categorieën) geoperationaliseerd vanuit het theoretisch kader. Een deel van deze criteria zat vooral in het handelen van de leerkracht; het andere deel van de criteria ging vooral over hoe bewust de leerkracht zelf denkt te handelen. Er is daarom gekozen om de deelvragen te beantwoorden door middel van de volgende twee onderzoeksmethodes: observatie en enquête. Een observatie meet volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2011) de handelingen die uitgevoerd worden door de leerkracht. Een enquête is een geschikte onderzoeksmethode om meningen en opvattingen van de respondenten te meten. Bij sommige meetcriteria (categorieën) is er gebruik gemaakt van zowel een observatie als enquête. Deze categorieën waren namelijk beide te meten door de twee instrumenten. Vier leerkrachten zijn twee keer tijdens de geschiedenislessen geobserveerd in de periode van 10 Mei tot 19 Mei. Dezelfde leerkrachten hebben ook de enquête ingevuld. Eén leerkracht is niet geobserveerd, maar heeft wel de enquête ingevuld. In totaal hebben dus vijf leerkrachten de enquête ingevuld.

3.2. Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 8. In totaal zijn dit zes groepen en negen leerkrachten. Vier verschillende leerkrachten zijn geobserveerd, omdat die leerkrachten de geschiedenislessen geven in de groepen. Het gaat om twee vrouwen en twee mannen waarvan de gemiddelde leeftijd veertig jaar is. Bij deze leerkrachten is er tweemaal geobserveerd tijdens de geschiedenislessen. De enquêtes zijn door vijf leerkrachten ingevuld. Hierbij gaat het om de vier leerkrachten waarbij geobserveerd is én één leerkracht waarbij het niet mogelijk was om te observeren.

3.3. Instrumenten

Zoals eerder beschreven is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van observaties en één enquête (vragenlijst) met de vier verschillende kenmerken inbegrepen. Het doel bij de observaties was om te meten óf en hoe vaak de respondenten de kenmerken van een juiste leeromgeving voor het bevorderen van het kritisch denkvermogen toepassen bij de geschiedenislessen. De gebruikte observatielijst is in bijlage 4 van dit onderzoek toegevoegd. Er is tijdens de observatie alleen sprake

geweest van turven en 'ja of nee antwoorden'. Dit heeft als voordeel dat er sprake is van onderlinge vergelijkbaarheid, objectiviteit en efficiëntie volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2011). Het doel van de enquête was om te meten in hoeverre de respondenten bewust de leerlingen denken te stimuleren binnen de vier kenmerken. De respondenten konden door middel van een waardeschaal van één tot en met vijf (waarbij de waardes 'bijna nooit, weinig, regelmatig, vaak, bijna altijd' waren) per stelling invullen hoe vaak het volgens henzelf in de eigen geschiedenislessen voorkomt. Hierbij is te denken aan stellingen zoals: *'In mijn les leg ik uit waarom de leerstof belangrijk is;* en: *'Ik stimuleer leerlingen de resultaten van de opdrachten met elkaar door te praten.'* Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2011) hebben een kader opgesteld waaruit een persoon kan testen of een enquête het best passende instrument is. De categorieën die zijn gemeten door middel van een enquête, bleken positief uit dat kader. De stellingen uit de enquête zijn valide, omdat ze aansluiten bij de categorieën van de vier kenmerken. Verder zijn er bij de meeste categorieën meerdere stellingen gebruikt om één categorie (punt) te meten. Hierdoor is de betrouwbaarheid volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2011) vergroot. Per kenmerk (deelvraag) is er een tabel samengesteld, waarin alle categorieën vermeld staan. Per categorie staat vermeld door welk instrument het gemeten is. Daarnaast is er een korte toelichting per tabel.

Deelvraag 1: 'In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk *'de mogelijkheid tot actief leren' binnen het geschiedenisonderwijs?*'

Categorieën	Gemeten door enquête (5-puntswaardeschaal)	Gemeten door observatie (turven óf ja/nee antwoord)
Open vragen;	X, 4 stellingen.	X, turven.
Zelfverantwoordelijkheid van leerlingen stimuleren;	X, 7 stellingen.	
Leerlingen laten samenwerken;	X, 6 stellingen.	X, ja/nee antwoord.
(Kritisch) denken van leerlingen stimuleren;	X, 8 stellingen.	
Voorkennis activeren;	X, 6 stellingen.	
Aansluiten bij interesses van leerlingen;	X, 3 stellingen.	
Intentionele stiltes laten vallen;	X, 1 stelling.	X, turven.
Leerkracht legt uit waarom antwoord goed of fout is;	X, 3 stellingen.	X, turven.
Geen directe namen vragen bij het stellen van vragen;	X, 1 stelling.	X, turven.
Leerlingen zelf voorbeelden van leerstof laten noemen.	X, 1 stelling.	X, turven.

Alle categorieën binnen dit kenmerk *'de mogelijkheid tot actief leren' binnen het geschiedenisonderwijs?* zijn gemeten door de enquête. Hierbij is te denken aan de volgende stellingen: *'Ik laat leerlingen zelf voorbeelden van toepassingen noemen van de leerstof;* en: *'De inhoud van de les stem ik af op voorkennis van de leerlingen.'* Zes categorieën zijn ook gemeten door middel van een observatie. Bij vijf categorieën was er sprake van turven. Bij de categorie 'leerlingen laten samenwerken' is er per observatie omcirkeld of het wél of niet is uitgevoerd tijdens de les.

Deelvraag 2: *'In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk 'brainstormen over ideeën en oplossingen' binnen het geschiedenisonderwijs?'*

Categorieën	Gemeten door enquête (5-puntswaardeschaal)	Gemeten door observatie (turven óf ja/nee antwoord)
Open vragen;	X, 4 stellingen.	X, turven.
Eén of meerdere oplossingen vragen;	X, 2 stellingen.	X, turven.
De ideeën noteren.	X, 1 stelling.	X, turven.

Alle categorieën zijn zowel gemeten door de enquête als observatie. Bij de enquête werden vragen gesteld zoals: *'Ik stel open vragen om het denkproces van leerlingen te activeren;* en: *"Ik vraag naar meerdere oplossingen om het brainstormen te stimuleren.'* In alle categorieën was er sprake van turven bij de observaties.

Deelvraag 3: *'In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk 'ruimte voor dialoog en discussie' binnen het geschiedenisonderwijs?'*

Categorieën	Gemeten door enquête (5-puntswaardeschaal)	Gemeten door observatie (turven óf ja/nee antwoord)
Open vragen;	X, 4 stellingen.	X, turven.
Klassikale instructie;	X, 5 stellingen.	X, ja/nee.
Samenwerking tussen leerlingen;	X, 11 stellingen.	X, ja/nee.
Reflectie-activiteiten.	X, 8 stellingen.	X, ja/nee.

Alle categorieën zijn zowel gemeten door de enquête als observatie. Bij de enquête werden stellingen bevestigd zoals: *'Ik moedig leerlingen aan om in groepjes hun opvattingen over het onderwerp met elkaar te delen;* en *'Ik stimuleer leerlingen om in kleine groepjes hun argumenten te onderbouwen met morele opvattingen.'* In vier van de vijf categorieën bij de observatie als instrument was er sprake van een ja of nee antwoord. Bij de categorie 'open vragen' is het aantal keer geturfd.

Deelvraag 4: *'In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk 'ruimte voor reflectie' binnen het geschiedenisonderwijs?'*

Categorieën	Gemeten door enquête (5-puntswaardeschaal)	Gemeten door observatie (turven óf ja/nee antwoord)
Open vragen;	X, 4 stellingen.	X, turven.
Sprake van reflectie-activiteit;	X, 7 stellingen.	X, ja/nee.
Leerling voorbeeld laten noemen van stof;	X, 2 stellingen.	X, turven.

Leerling behandelde stof kort laten samenvatten.	X, 1 stelling.	X, turven.
--	----------------	------------

Alle categorieën zijn zowel gemeten door de enquête als observatie. Bij de enquête werden vragen gesteld zoals: *‘Aan het eind van de les laat ik leerlingen de belangrijkste punten van de les samenvatten; en ‘Ik evalueer mijn lessen met de leerlingen.’* Bij de categorie ‘sprake van reflectie-activiteit’ was er bij de observatie als instrument sprake van een ja of nee antwoord. Bij de drie restante categorieën is het aantal keer per les geturfd.

3.4. Wijze van data-analyse

Er zijn cijfers aan de categorieën van de enquête gekoppeld om de antwoorden van de respondenten te kunnen waarderen. Deze cijfers lopen van 1 tot en met 5. Wanneer het cijfer lager is dan 3, is de categorie gemiddeld negatief beoordeeld door de respondenten. Wanneer het cijfer een 3 of hoger is, is de categorie gemiddeld positief beoordeeld door de respondenten. De resultaten zijn volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2011) betrouwbaar, omdat er vaak meerdere stellingen per categorie zijn ingevuld. Hierdoor worden eventuele misverstanden grotendeels voorkomen wanneer de respondent één of twee stellingen verkeerd interpreteren.

Alle observaties (zie de gehele observatielijst in bijlage 4) zijn op dezelfde dag als het meten verwerkt. Bij elke categorie is het gemiddelde aantal keer dat iets voorkwam per geschiedenisles berekend. Als voorbeeld is er bij de categorie ‘open vragen’ het aantal opgeschreven turven geteld. Vervolgens is het gemiddelde van dat aantal berekend om het gemiddelde aantal open vragen per geschiedenisles te weten. Alle categorieën die zijn gemeten door middel van de observaties met behulp van turven zijn op dezelfde manier verwerkt tot resultaten. Uit het theoretisch kader komt per categorie naar voren hoe vaak het in de les voor moet komen om het overkoepelende kenmerk (in het voorbeeld ‘actief leren’) optimaal te stimuleren. In de vergelijking tussen de twee scores is bepaald in hoeverre iets voldoende zichtbaar was.

Er zijn ook bepaalde categorieën die met ‘ja’ of ‘nee’ beantwoord werden. Hierbij als voorbeeld de vraag of er sprake is van samenwerking door de leerlingen (in opdracht van de leerkracht). Van alle antwoorden is het gemiddelde per categorie berekend (weergegeven in percentage). Per categorie wordt vanuit het theoretisch kader vermeld wat het minimale percentage moet zijn om een positief resultaat te behalen. Uit de resultaten van de observaties kan geconcludeerd worden in hoeverre de categorieën en uiteindelijk de kenmerken gemiddeld worden gestimuleerd. Deze resultaten zijn valide, omdat ze voor een deel antwoord geven op de deelvragen van dit onderzoek. De resultaten van de observaties zijn volgens Boog, Janson en Memelink (2012) betrouwbaar, omdat het herhaalbaar is en gebruikt kan worden door anderen. Doordat alle resultaten voortgekomen zijn vanuit turven en ‘ja of nee antwoorden’, kan de onderzoeker weinig tot geen subjectiviteit tijdens het observeren, analyseren en verwerken toevoegen. Dit zorgt ervoor dat de resultaten betrouwbaar zijn.

Bij sommige categorieën is er zowel sprake geweest van een observatie als een enquête. De resultaten vanuit de enquête en observatie worden vergeleken door beide uitkomsten (positief en negatief) naast elkaar te zetten. Hieruit kan er per categorie (en uiteindelijk per kenmerk) worden

bepaald in hoeverre de leerkrachten vinden dat ze de categorie toepassen in de les (door middel van de enquête) en in hoeverre dat is teruggekomen in het handelen (door middel van de observaties). Uit deze vergelijkingen kan worden geconcludeerd in hoeverre de twee categorieën overeenkomen en/of verschillen. De resultaten zijn hierdoor valide, omdat de deelvragen met deze resultaten voor een groot gedeelte worden beantwoord.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten vanuit de observaties en de enquête beschreven. Hierbij zijn de resultaten per deelvraag en instrument verwerkt.

Deelvraag 1: 'In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk *'de mogelijkheid tot actief leren'* binnen het geschiedenisonderwijs?'

Categorieën	Resultaten enquête (waarde op 5 puntschaal)	Pos/neg	Resultaten observatie	Pos/neg
Open vragen;	4.25	P	18 x = 85.7%	P
Zelfverantwoordelijkheid van leerlingen stimuleren;	2.89	N	-	-
Leerlingen laten samenwerken;	2.29	N	0%	N
(Kritisch) denken van leerlingen stimuleren;	2.57	N	-	-
Voorkennis activeren;	3.80	P	-	-
Aansluiten bij interesses van leerlingen;	3.09	P	-	-
Intentionele stiltes laten vallen;	4	P	2 x	N
Leerkracht legt uit waarom antwoord goed of fout is;	2.67	N	6 x	P
Geen directe namen vragen bij het stellen van vragen;	3.32	P	10 x = 47.6%	N
Leerlingen zelf voorbeelden van leerstof laten noemen.	3.5	P	2 x	N

Tabel 4.1: Resultaten observatie en enquête kenmerken deelvraag 1

Uit de resultaten van de enquête blijkt (zie Tabel 4.1) dat zes van de tien categorieën positief uitvallen. Hierbij gaat het om: open vragen stellen, voorkennis activeren, aansluiten bij interesses van leerlingen, intentionele stiltes laten vallen, geen directe namen noemen en leerlingen zelf voorbeelden van de leerstof laten noemen. Deze categorieën worden volgens de respondenten voldoende toegepast tijdens de geschiedenislessen. Er zijn vier categorieën die negatief uitvallen volgens de resultaten. Hierbij gaat het om: zelfverantwoordelijkheid stimuleren, leerlingen laten samenwerken, kritisch denken stimuleren en uitleggen waarom een antwoord van een leerling goed of fout is. Deze vier categorieën worden volgens de respondenten in onvoldoende mate toegepast.

Uit de resultaten van de observaties blijkt dat van de aantal door de leerkracht gestelde vragen, 85.7 procent een open vraag is geweest. Dit betekent dat de categorie 'het stellen van open vragen' in optimale mate wordt toegepast. Van de in totaal 21 gestelde vragen, vraagt de leerkracht in 10 gevallen geen naam. Optimaal gezien behoort een leerkracht in minimaal 60 procent van de vragen dit te doen. Echter gebeurt dit in slechts 47.6 procent van de gevallen. In 0 procent van de gevallen is er sprake van samenwerking tussen leerlingen in opdracht van de leerkracht. Dit is volgens het theoretisch kader te weinig. De overige drie categorieën behoren minimaal drie keer per geschiedenisles toe te worden gepast om het actief leren optimaal te stimuleren. Gemiddeld legt een

leerkracht 6 keer per les uit waarom een antwoord goed of fout is. Dit is dus positief. Het laten vallen van intentionele stiltes en de leerlingen zelf voorbeelden laten noemen van de geleerde stof, past de leerkracht gemiddeld 2 keer toe per geschiedenisles. Dit is te weinig, omdat het gemiddeld minimaal 3 keer behoort te zijn.

Uit Tabel 4.1 is er een vergelijking zichtbaar tussen de resultaten van de enquête en de resultaten van de observaties. Het stellen van open vragen komt zowel in het handelen als in het denken van de respondenten terug. Zowel uit de enquête als observatie komt er een negatief resultaat met betrekking tot de categorie 'samenwerken'. De categorie 'intentionele stiltes laten vallen' heeft een positief resultaat vanuit de enquête. Echter blijkt uit de resultaten van de observaties dat dit maar 2 keer per les gebeurt. Volgens het theoretisch kader is dat te weinig. Hierdoor is er een contrast tussen de twee resultaten. Verder is er een negatief resultaat gekomen vanuit de enquête op de categorie 'leerkracht legt uit waarom antwoord van leerling goed of fout is'. Echter blijkt vanuit de observaties dat dit in voldoende mate wordt toegepast. Verder vinden de leerkrachten dat ze vaker geen directe namen vragen, dan het resultaat wat blijkt uit de observaties. Beide resultaten echter worden volgens het theoretisch kader in voldoende mate toegepast. Als laatste is er een positief resultaat met betrekking tot de categorie 'leerlingen zelf voorbeelden laten noemen van de leerstof' vanuit de enquête. Uit de resultaten van de observaties blijkt echter dat dit maar 2 keer is gebeurd. Dit is een contrast, omdat de leerkrachten aangeven dat ze het voldoende toepassen terwijl uit de observaties blijkt dat dit te weinig gebeurt.

Deelvraag 2: 'In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk 'brainstormen over ideeën en oplossingen' binnen het geschiedenisonderwijs?'

Categorieën	Resultaten enquête (waarde op 5 puntschaal)	Pos/neg	Resultaten observatie	Pos/neg
Open vragen;	4.25	P	18 x = 85.7%	P
Meerdere antwoorden;	1.75	N	6 x = 33.3%	N
De antwoorden noteren.	0.13	N	0 x	N

Tabel 4.2: Resultaten observatie en enquête kenmerken deelvraag 2

Uit de resultaten van de enquête blijkt (zie Tabel 4.2) dat er een negatief resultaat is op zowel het vragen naar meerdere antwoorden als de antwoorden (laten) noteren. De waardes liggen beide onder 3. Zoals eerder vernoemd heeft het stellen van open vragen wel een positief resultaat. Uit de resultaten van de observaties blijkt dat er van de 18 gestelde open vragen, slecht in 6 gevallen naar meerdere antwoorden wordt gevraagd. Dit is slecht 33.3 procent. Dit is volgens het theoretisch kader te weinig om het brainstormen optimaal te stimuleren. Gemiddeld wordt er 0 keer per geschiedenisles een antwoord door de leerkracht of in opdracht van de leerkracht genoteerd. Dit hoort bij ieder antwoord te gebeuren, waardoor het dus te weinig gebeurt om het brainstormen optimaal te stimuleren.

Uit Tabel 4.2 is er een vergelijking zichtbaar tussen de resultaten van de enquête en de resultaten van de observaties. De resultaten kloppen in vergelijking allemaal op elkaar. Het open vragen stellen

gebeurt voldoende. Het vragen naar meerdere antwoorden en die (laten) noteren, gebeurt in onvoldoende mate.

Deelvraag 3: *'In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk 'ruimte voor dialoog en discussie' binnen het geschiedenisonderwijs?'*

Categorieën	Resultaten enquête (waarde op 5 puntschaal)	Pos/neg	Resultaten observatie	Pos/neg
Open vragen;	4.25	P	18 x = 85.7%	P
Klassikale instructie;	4.35	P	100%	P
Samenwerken;	2.32	N	0%	N
Reflectie-activiteit	2.5	N	37.5%	N

Tabel 4.3: Resultaten observatie en enquête kenmerken deelvraag 3

Uit de resultaten van de enquête blijkt (zie Tabel 4.3) dat de respondenten vinden dat ze in voldoende mate een klassikale instructie geven tijdens de geschiedenislessen. Verder vinden de respondenten dat ze het samenwerken en het toepassen van reflectie-activiteiten in onvoldoende mate toepassen in de geschiedenislessen. Uit de resultaten van de observaties (zie Tabel 4.3) blijkt dat er in 100 procent van de lessen sprake is geweest van een klassikale instructie. Dit is optimaal. In 0 procent van de lessen is er sprake geweest van samenwerken in opdracht van de leerkracht. Dit is te weinig. Als laatste is er in 37.5 procent van de lessen sprake geweest van een reflectie-activiteit uitgevoerd in opdracht van de leerkracht. Dit is volgens het theoretisch kader te weinig om dialoog en discussie te stimuleren. Alle resultaten van de twee verschillende meetinstrumenten komen met elkaar overeen.

Deelvraag 4: *'In hoeverre voldoet de leeromgeving van school X zich aan het kenmerk 'ruimte voor reflectie' binnen het geschiedenisonderwijs?'*

Categorieën	Resultaten enquête (waarde op 5 puntschaal)	Pos/neg	Resultaten observatie	Pos/neg
Open vragen;	4.25	P	18 x = 85.7%	P
Reflectie-activiteit;	2.5	N	37.5%	N
Leerling voorbeeld laten noemen van stof;	3.5	P	2 x	P
Leerling behandelde stof laten samenvatten.	3.75	P	1 x	N

Tabel 4.4: Resultaten observatie en enquête kenmerken deelvraag 4

Uit de resultaten van de enquête blijkt (zie Tabel 4.4) dat de respondenten vinden dat ze in voldoende mate voorbeelden door de leerlingen laten noemen over de behandelde stof. Verder is er een positief resultaat op de categorie 'de stof laten samenvatten door de leerlingen'. De laatste twee categorieën behoren volgens het theoretisch kader minimaal twee keer voor te komen in een geschiedenisles om reflectie optimaal te stimuleren. De leerlingen voorbeelden laten noemen

gebeurt volgens de resultaten uit de observaties 2 keer en dat is dus voldoende. Leerlingen de behandelde stof laten samenvatten is gemiddeld 1 keer gebeurd. Dit is volgens het theoretisch kader te weinig. De andere twee categorieën (open vragen stellen en reflectie-activiteit) zijn al eerder in dit hoofdstuk behandeld.

Uit Tabel 4.4 is een vergelijking te zien van de resultaten van de enquête en observaties. De resultaten van drie categorieën zitten dicht bij elkaar in de buurt. 'De leerlingen zelf voorbeelden laten noemen van de behandelde stof' komt in voldoende mate terug volgens de resultaten van de twee verschillende meetinstrumenten. De resultaten van de laatste categorie van dit kenmerk laat een contrast zien. Vanuit de respondenten blijkt dat ze vinden dat ze in voldoende mate de leerlingen de behandelde stof laten samenvatten. Echter is het resultaat vanuit de observatie negatief.

5. Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden er conclusies getrokken met betrekking tot de hoofdvraag op basis van de resultaten. De conclusies worden in verband gebracht met het theoretisch kader van dit onderzoek. Vervolgens wordt er op een kritische manier naar dit onderzoek gekeken. Er worden sterke en zwakke kanten benoemd, zodat het voor een eventueel vervolgonderzoek geoptimaliseerd kan worden. Als laatste worden er aanbevelingen beschreven in de vorm van een stappenplan voor school X.

5.1. Conclusies

Er zijn vier kenmerken (verdeeld in vier deelvragen) die aanwezig behoren te zijn in de leeromgeving om de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen bij leerlingen in de bovenbouw tijdens de geschiedenislessen te bevorderen. Vanuit de resultaten worden er conclusies getrokken die uiteindelijk antwoord geven op de hoofdvraag.

Hoofdvraag: ‘Welke mogelijkheden heeft school X om de integratie van de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen van leerlingen in het huidig geschiedenisonderwijs te optimaliseren?’

Doordat de kenmerken ‘brainstormen, dialoog en discussie en reflectie’ volgens Deinum (2002) en Vos (2006) binnen het actief leren vallen, is te stellen dat het eerste kenmerk, het ‘actief leren’ het belangrijkste is. Uit de resultaten blijkt dat het actief leren voor een groot gedeelte wordt toegepast door de leerkrachten tijdens de geschiedenislessen. Vooral het stellen van open vragen (wat in alle kenmerken een essentiële rol speelt) wordt optimaal uitgevoerd door de leerkrachten. Verder zijn er vijf andere categorieën binnen het kenmerk ‘actief leren’ die in voldoende mate toegepast worden tijdens de geschiedenislessen. Van het kenmerk ‘brainstormen’ is er geen categorie (buiten het stellen van open vragen om) die positief resultaat toont. Vanuit het kenmerk ‘dialoog en discussie’ is er één categorie die positief uit de resultaten komt. Het gaat hier om het geven van een klassikale instructie. Bij het laatste kenmerk ‘ruimte voor reflectie’ is er wederom één categorie die positieve resultaten vertoont. Het gaat hier om leerlingen voorbeelden laten noemen van de stof.

Er zijn ook een aantal categorieën die te weinig terugkomen in de geschiedenisles of waarvan de resultaten ten opzichte van de twee verschillende instrumenten niet overeenkomen. Als eerste blijkt dat het samenwerken vanuit de resultaten te weinig wordt toegepast. Hierdoor voldoen twee kenmerken (actief leren en dialoog en discussie) niet volledig aan de leeromgeving. Verder wordt het kenmerk ‘brainstormen’ in onvoldoende mate toegepast in de lessen. Er wordt niet voldoende gevraagd naar meerdere antwoorden en de antwoorden worden niet tot nauwelijks genoteerd in opdracht van de leerkracht. Verder blijkt dat er in onvoldoende mate sprake is van reflectie-activiteiten. Dit is essentieel voor de kenmerken ‘dialoog en discussie’ en ‘reflectie’. Ten slotte laten de resultaten van de twee verschillende metingen een ander beeld zien van de categorie ‘de leerlingen zelf voorbeelden laten noemen over de behandelde stof.’ Vanuit de resultaten van de observaties wordt het te weinig toegepast terwijl de enquête een positief resultaat toont. Deze categorie behoort bij het kenmerk ‘reflectie’.

Als conclusie kan getrokken worden dat alle kenmerken voor een deel aanwezig zijn bij school X. Vooral het actief leren en ruimte voor dialoog en discussie komen vaker voor. Ruimte voor

brainstormen en reflectie komen minder vaak tot te weinig voor in de geschiedenislessen. De mogelijkheden die school X heeft tot verbeteringen, zijn bij paragraaf 5.3. verder uitgeschreven.

5.2. Kritische reflectie op onderzoeksproces

Uit dit onderzoek zijn een aantal zaken duidelijk geworden. Er is vanuit school X aangegeven dat de leerkrachten niet goed weten op welke manier ze het kritisch denkvermogen bij leerlingen kunnen ontwikkelen. Uit de resultaten blijkt dat dit voor een deel waar is, omdat er bepaalde kenmerken zijn waar nauwelijks aandacht aan wordt besteed. Echter zijn er ook veel categorieën binnen die kenmerken die de leerkrachten regelmatig of vaak toepassen in de geschiedenislessen. Door dit onderzoek kan school X verder met de categorieën waar nog mogelijkheden zijn om die te optimaal toe te passen in de geschiedenislessen.

Doordat er bij dit onderzoek twee verschillende meetinstrumenten zijn gebruikt, is de meting betrouwbaar. Doordat er bij veel categorieën meerdere stellingen werden behandeld in de enquête, zijn de resultaten betrouwbaarder. Een categorie hangt hierdoor namelijk niet van één gemiddeld antwoord af, maar van het gemiddelde van meerdere antwoorden. Doordat veel categorieën ook geobserveerd zijn, konden de resultaten van de enquêtes óf bevestigd worden óf in twijfel getrokken worden. Hierbij zou een interview met de respondenten (als vorm van een meetinstrument) een winstgevende aanvulling zijn geweest. In een interview kan er namelijk gevraagd worden in hoeverre de leerkrachten zich bewust zijn van de kenmerken van het kritisch denkvermogen. Bij de enquête was de vraag in hoeverre de respondenten de categorie toepassen in de les, maar er werd niet gevraagd in hoeverre ze kennis hebben van de concepten binnen de categorieën. Er werd aangenomen dat de leerkrachten op de hoogte waren van begrippen zoals 'intentionele stiltes' terwijl dit misschien niet het geval is. Verder is bijvoorbeeld uit de conclusies een tegenstrijdig beeld gekomen van het samenwerken tussen leerlingen. In de observaties is dit niet één keer voorgekomen, maar de leerkrachten gaven aan dit wel te doen. Door deze tegenstrijdigheid verder te bevragen in een interview, had dit beeld misschien duidelijker kunnen worden. Verder zouden meerdere observaties een betrouwbaarder beeld hebben gegeven.

In een vervolgonderzoek zouden vooral de kenmerken 'reflectie' en 'brainstormen' een aanwinst kunnen zijn voor school X, omdat deze kenmerken te weinig voortkomen. Ook zou de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen breder kunnen worden onderzocht. Hierbij gaat het niet om één vakgebied, maar om meerdere vakgebieden.

5.3. Praktische opbrengst en aanbevelingen

Uit de resultaten zijn een aantal categorieën gekomen waar de school zich aan kan verbeteren. Dit zodat de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen van de bovenbouwleerlingen wordt geoptimaliseerd. Door de bovenbouwleerkrachten op deze categorieën te wijzen, worden ze in eerste instantie bewust van de punten die in onvoldoende mate naar voren zijn gekomen in de geschiedenislessen. De punten zijn:

- Zelfverantwoordelijkheid stimuleren;
- Leerlingen laten samenwerken;
- Kritisch denken stimuleren;

- Leerkracht legt uit waarom een antwoord goed of fout is;
- Meerdere antwoorden vragen;
- De antwoorden (laten) noteren;
- Reflectie-activiteiten toepassen;
- Leerlingen de behandelde stof laten samenvatten.

De leerkrachten kunnen deze punten als een 'checklist' gebruiken tijdens de geschiedenislessen. Dit zodat ze zich meer bewust zijn van de categorieën. Hierbij kunnen de leerkrachten ook zelf ervaren in hoeverre ze de categorieën werkelijk toepassen in de geschiedenislessen. De ib-er kan deze categorieën daarna observeren, zodat de ib-er het verschil kan zien tussen de resultaten van dit onderzoek en de resultaten van zijn observaties. Nadat de leerkrachten de checklist een aantal keer hebben toegepast, kunnen de leerkrachten met de ib-er de ervaringen en bevindingen bespreken. De leerkrachten en ib-er kunnen bepalen in hoeverre ze de categorieën voort willen zetten in de geschiedenislessen.

Bronnen

- Abshoven, B., Grootheest, W. & Verhoeven, T. (2008). *Assistent en maatschappij*. Houten: Springer Uitgeverij.
- Astleitner, H., Brünken, R. & Zander, S. (2001). *Können Schüler und Lehrer kritisch denken?* Universität Erfurt
- Bakker, C. & Deinum, J., F. (2002). *Activerende didactiek. Een actief lerende leerling in de klas*. Levende Talen Tijdschrift. Jaargang 3, nummer 3.
- Benammar, K, Schaik, M., Sparreboom, I., Vrolijk, S. & Wortman, O. (2006). *Reflectietools*. Den Haag: Lemma.
- Berg, T., Gelder, T., Patterson, F. & Teppema, S. (2009). *Kritisch denken. Redeneren en betogen met het rationale*. Benelux: Pearson.
- Breetvelt, I., Ledoux, G., Meijer, J. & Veen, I. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Universiteit van Amsterdam: Onderzoeksinstituut Child Development and Education.
- Boog, G., Janson, D. & Memelink, D. (2012). *Leren kun je observeren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Boxtel, C. & Drie, J. (2008). *Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past*. Educational Psychology Review, 20.
- Boxtel, C., Hogervorst, S. & Slings, H. (2015). *Geschiedenisonderwijs2032*. Gedownload op 29-01-2016, van [Geschiedenisonderwijs 2032.docx - Historici.nl](#).
- Burgers, S. (2015). *Logisch en kritisch denken*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Castelijns, J. & Verhoeven, S. (2013). *Dialoog in de klas*. Den Bosch: KPC Groep.
- Claassen, R., Groot, F., Raven, A., Straaten, D. & Wilschut, A. (2012). *Historisch denken*. Assen: Van Gorcum.
- CTO/SDL. (2013). *Toolkit competenties Nederlands breed evalueren lager onderwijs*. Vlaams Ministerie van onderwijs en Vormin.
- Dam, G., Hout Wolters, B. & Janssen, T. (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Damhuis, R., Postma, G., Tammes, A. & Vonk, A. (2013). *Geschiedenis in het basisonderwijs*. Kleio.
- De Stichting Kritisch Denken (2015). <http://www.kritischdenken.nl/>. Bezocht op 02-11-2015.
- Delnoij, J. (2013). *Het Socratisch Gesprek*. Budel: Damon Uitgeverij.

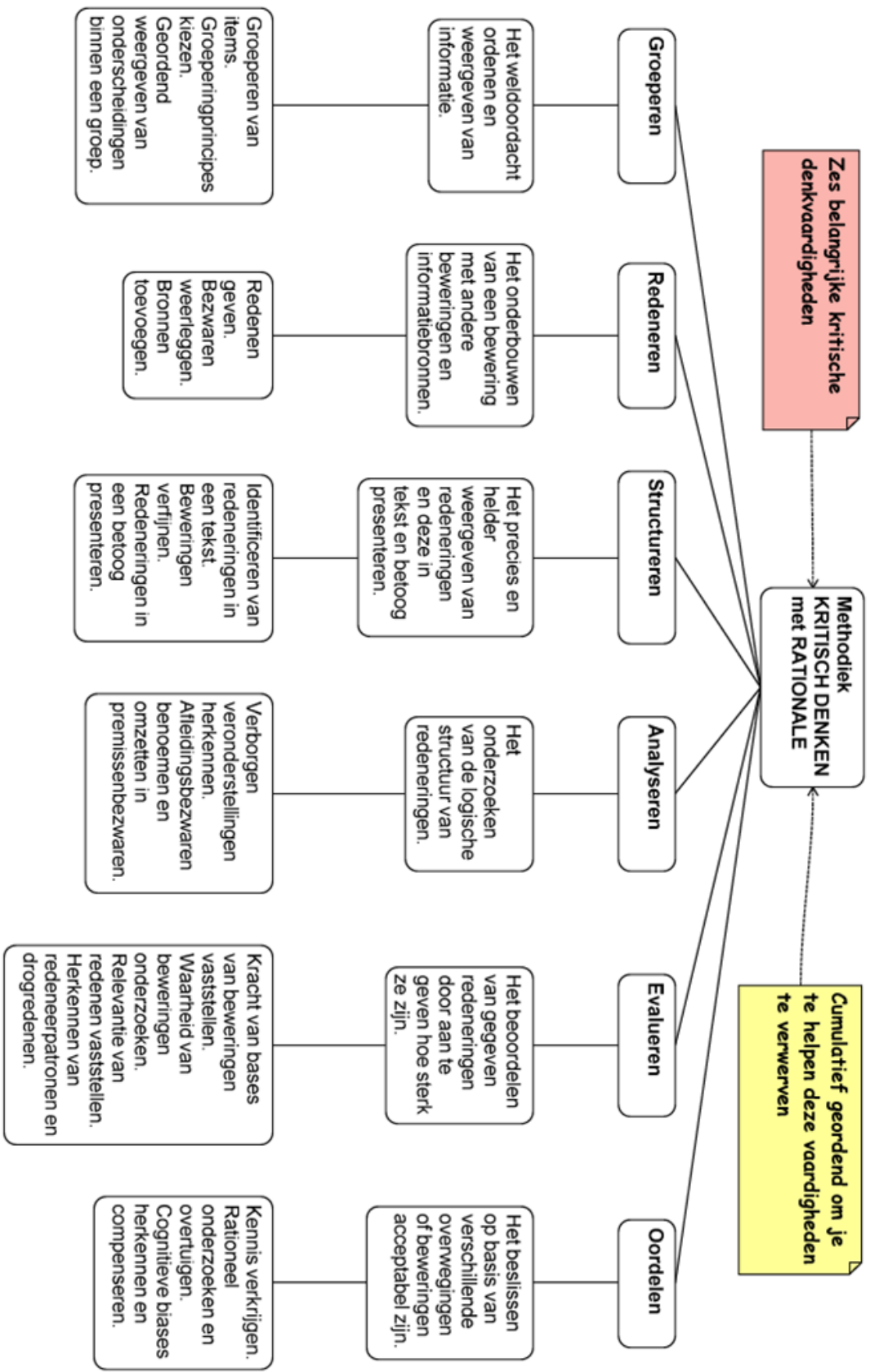
- Fisser, P., Hoeven, M. & Thijs, A. (2014). *21^e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Gasprensz (2009). *Grijp je kans*. Houten: Spectrum.
- Hadot, P. (2003). *Lofrede op Socrates*. Heereveen: Voltaire.
- Honing, T. (2013). *Nieuwe leren = 21st century skills*. Didactief, 40-41.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: Thiememeulenhoff.
- Leavitt, L. & Wisdom, S. (2015). *Handbook of research on advancing critical thinking in higher education*. Hershey: IGI Global.
- Lieshout, P. (2013). *Naar een lerende economie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Marzano, R. J. (2010). *Wat werkt: pedagogisch handelen en klassenmanagement*. Vlissingen: Bazalt.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. Oxon: routledge.
- Oetelaar, v. d. F. (2012). *Whitepaper 21st Century Skills in het onderwijs*.
<http://www.21stcenturyskills.nl>. Bezocht op 28-11-2015.
- Schalkers, K. (2016). *Reflectie. Leren? Dat kan ik zelf. Maar wil je even helpen?* KCP groep.
- Sousa, D. (2010). *How the Brain Learns*. California: Corwin Press.
- Spaanbroek, L. (2007). *Zeven verborgen motivatiekrachten in uw school*. Alle dagen pauze.
<http://www.slideshare.net/horsel/epocket-motivatie>. Bezocht op 09-05-2016.
- Sytema, S. & Tammes, A.C. (2012). *Uitdagen zorgt voor leren! Hoe je interactie voor taal- en denkontwikkeling kunt realiseren in alle vakken*. Zesentwintigste conferentie het schoolvak Nederlands. Bundel 26. Pagina 143 – 147.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our time*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Wilschut, A.H.J. (2002). Historisch besef als onderwijsdoel.
<http://members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.PDF>. Bezocht op 29-01-2016.
- Vakgroep Bewegings- en Sportwetenschappen. (datum onbekend). *Praktische handleiding bij de standaardvragenlijst*. Universiteit Gent.
- Vos, K. (2006). *Brainstormen 50.000 ideeën per dag*. Pearson Education Benelux.
- Elzenga, J. (2013). http://www.aonhw.nl/assets/files/Digizine2014-2_AAOS_studentenonderzoek_Docentenhandleiding-Kritisch-Denken.pdf. Bezocht op 29-01-2016.
- SLO. <http://hogeredenkvaardigheden.slo.nl/engels-kritisch-denken>. Bezocht op 14-12-2015.

Auteur onbekend. <http://tule.slo.nl/OrientatieOpJezelfEnWereld/F-KDOrientatieJezelfEnWereld.html>. Bezocht op 30-12-2015.

Auteur onbekend. <http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Geschiedenis/Argus-Clou-Geschiedenis.htm>. Bezocht op 30-12-2015.

Auteur onbekend. <https://www.leraar24.nl/video/2867#tab=0>. Bezocht op 26-03-2016.

Bijlage 1



Bijlage 2

Bron: <http://histoforum.net/2011/competentie.html>. Bezocht op 29-01-2016.

		Houding De leerling ...	Vaardigheden De leerling ...	Kennis De leerling ...
Historische vragen stellen		is zich ervan bewust dat geschiedenis een (re)constructie is is bereid het verleden te (re) construeren door antwoorden te zoeken op (historische) vragen.	kan historische vragen en hypothesen formuleren	kent het verschil tussen: • beschrijvende vragen • vergelijkende vragen • verklarende vragen • evaluatieve vragen weet wat een hypothese is.
			kan een beredeneerde keuze maken voor een vraagtype.	
			kan historisch onderzoek uitvoeren op basis van historische vragen en hypothesen.	
		onderkent het belang van het vaststellen van de informatie behoefte.	kan zijn informatiebehoefte bepalen.	
Gebruik van historische bronnen		is zich bewust van het belang van bronnen voor de (re) constructie van het verleden.	kan redeneren over historische bronnen.	kent verschillende soorten historische bronnen (bijvoorbeeld dagboeken, brieven, foto's, spotprenten, documenten).
				weet welke vragen hij aan bronnen moet stellen.
		is bereid het verleden te (re) construeren door gebruik te maken van (informatie uit) bronnen.	kan redeneren met historische bronnen.	

			kan onderscheid maken tussen primaire- en secundaire bronnen.	kent het onderscheid tussen primaire en secundaire bronnen.
			kan beschikbare historische bronnen inventariseren	
		is zich ervan bewust dat bronnen de sporen vertonen van de tijd waarin en de plaats waarop ze zijn gemaakt.	kan bronnen beoordelen op bruikbaarheid	
		is zich ervan bewust dat bronnen tegenstrijdige informatie kunnen bevatten.	kan bronnen beoordelen op betrouwbaarheid.	kent criteria voor betrouwbaarheid
		is zich ervan bewust dat bronnen onvolledige informatie bevatten	kan bronnen beoordelen op representativiteit	
			kan informatie uit verschillende bronnen met elkaar vergelijken	
Contextualiseren		is bereid het handelen van mensen en gebeurtenissen te beschouwen tegen de achtergrond van de tijd	kan een historische context construeren om een historisch verschijnsel te beschrijven, vergelijken of te verklaren	kent kenmerken van periodes, plaatsen en samenlevingen die de historische context vormen van een historisch verschijnsel of van het handelen van mensen in het verleden
Argumenteren		is bereid bij het beargumeerd redeneren rekening te houden met tegenargumenten	kan beweringen over het verleden onderbouwen met argumenten en bewijs	
		is zich ervan bewust dat historisch redeneren berust op bewijsvoering	kan tegenargumenten geven en weerleggen	
		is zich ervan bewust dat historische interpretaties nooit definitief zijn		

Gebruik van historische begrippen		is zich ervan bewust dat historische begrippen verschillend gedefinieerd kunnen worden en in een andere tijd/context een andere betekenis kunnen hebben	kan unieke en generieke historische begrippen gebruiken om historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en verklaren	kent het verschil tussen unieke en generieke historische begrippen.
Gebruik van meta-concepten	oorzaak en gevolg	is zich ervan bewust dat gebeurtenissen en ontwikkelingen vaak verschillende oorzaken hebben.	kan verschillende soorten oorzaken onderscheiden, zoals: structurele en incidentele oorzaken, belangrijke en minder belangrijke oorzaken en politieke, economische, sociale en culturele oorzaken.	kent verschillende aspecten van oorzaken
		is zich ervan bewust dat historische verschijnselen en gebeurtenissen vaak oorzaken hebben die kunnen verschillen naar soort en belangrijkheid		
		is zich ervan bewust dat gebeurtenissen en ontwikkelingen vaak verschillende gevolgen hebben	kan verschillende soorten oorzaken en gevolgen onderscheiden, zoals: gevolgen op korte en lange termijn, belangrijke en minder belangrijke gevolgen en bedoelde en onbedoelde gevolgen en politieke, economische, sociale en culturele oorzaken.	kent verschillende aspecten van gevolgen.
		is zich ervan bewust dat historische verschijnselen en gebeurtenissen gevolgen hebben die kunnen verschillen naar soort en belangrijkheid.		

	continuïteit en verandering	is bereid historische veranderingen op verschillende terreinen te onderzoeken	kan verschillende soorten historische verandering onderscheiden, bijvoorbeeld naar: - tempo - soort (politiek, economisch, sociaal en cultureel) - schaal - duur	kent verschillende aspecten van verandering en continuïteit.
	historische empathie	is bereid om het handelen van mensen, op basis van bewijsmateriaal, te verklaren vanuit historische waarden, opvattingen en (geloofs-) geloofsovertuigingen.	Leerlingen kunnen historisch bronnenmateriaal analyseren en op grond van deze analyse beredeneerde conclusies trekken met betrekking tot het handelen, denken en voelen van mensen. Zij houden rekening met het feit dat dit handelen, denken en voelen, zowel door collectieve als persoonlijke waarden, opvattingen en (geloofs-) geloofsovertuigingen wordt bepaald.	
		is zich ervan bewust dat hij deze verklaringen geeft vanuit zijn eigen perspectief dat ook door waarden, opvattingen en (geloofs-) overtuigingen gekleurd wordt.		
		is zich ervan bewust dat bij verklaringen rekening gehouden moet worden van de historische context.		
		is zich ervan bewust dat zijn verklaringen kunnen verschillen		

		van die van historische personen.		
		is bereid rekening te houden met het feit dat mensen in een bepaalde tijd geen kennis hadden van latere gebeurtenissen en dat mensen vaak geen kennis konden hebben van kennis, ervaringen en ontwikkelingen van elders.		

Bijlage 3

Hieronder een lijst met punten die per kenmerk is uitgewerkt. Wanneer alle punten aanwezig zijn in de leeromgeving wordt het kritisch denken gestimuleerd.

Alle kenmerken:

Wordt gemeten m.b.v. Observatie én enquête:

- Aantal open en gesloten vragen.

Actief leren

Wordt gemeten m.b.v. enquête:

- Zelfverantwoordelijkheid leerlingen stimuleren;
- (Kritisch)denken van leerlingen stimuleren;
- Voorkennis activeren;
- Aansluiten bij interesses van leerlingen;

Wordt gemeten m.b.v. Observatie én enquête:

- Leerlingen laten nadenken waarom een antwoord goed of fout is;
- Geen directe namen vragen bij het stellen van vragen;
- Leerlingen zelf voorbeelden van leerstof laten noemen;
- Intentionele stiltes laten vallen;
- Leerlingen laten samenwerken.

Brainstormen

Wordt gemeten m.b.v. observatie én enquête:

- De open vraag roept één oplossing/antwoord/idee op;
- De open vraag roept of meerdere oplossingen/antwoorden/ideeën op;
- De ideeën worden genoteerd.

Dialoog en discussie

Wordt gemeten m.b.v. Observatie én enquête:

- Klassikale instructie om te beginnen. → vormgeven aan dialoog en discussie;
- Leerlingen in kleine groepjes (min. 2 personen, max. 6 personen) laten werken;
- Afsluiten met één of meerdere reflectie activiteiten.

Reflectie

Wordt gemeten m.b.v. Observatie én enquête:

- Sprake van reflectie in willekeurige vorm;
- Leerkracht laat leerling voorbeeld noemen van stof;
- Leerkracht laat de leerling de behandelde stof van die les kort samenvatten.

Bijlage 4

Hieronder de gebruikte observatielijst. De verschillende kleuren geven de kenmerken aan. Bij het actief leren horen bijvoorbeeld de rode geobserveerde punten.

Groep: _____

Datum observatie: _____

Tijd observatie: _____

Vier kenmerken:

1. Actief leren
2. Brainstormen
3. Dialoog en discussie
4. Reflecteren

Vorm van geschiedenisles

Begin de lk met een klassikale instructie?

Ja

nee

Laat de lk de ll in kleine groepjes werken?

Ja

nee

Sluit de lk de les af met een open vraag over lesverloop?

Ja

nee

Sluit de lk de les af met een open vraag over lesverloop?

Turfjes zetten

Aantal open vragen

(wie/wat/waar/wanneer/waarom) _____

➔ Meerdere oplossingen? _____

➔ 1 oplossing _____

➔ Ideeën noteren _____

➔ Waarom antwoord goed of fout? _____

Aantal gesloten vragen _____

LK vraagt geen namen bij vragen _____

Lk laat ll voorbeelden noemen van stof _____

Lk laat ll behandelde stof/kern kort samenvatten _____

Lk laat intentionele stilte vallen _____

Soort object:	Bachelorscriptie Pabo
Titel:	Stimulering van het kritisch denkvermogen
Naam auteur/student: Studentnummer:	Chrétienne Tink 2198322
Naam begeleider:	Wietse van der Linden
Samenvatting:	School X weet niet goed hoe de leerkrachten de 21st Century Skills binnen het huidige (methode gebonden) onderwijs kunnen integreren. Hierbij zijn de leerkrachten waarschijnlijk nog niet bewust genoeg van de vaardigheden en zouden ze daardoor het inzicht om het bewust te integreren kunnen missen. Dit onderzoek richt zich op de vaardigheid 'kritisch denken' als één van de 21st Century Skills. Hierbij wil school X inzicht krijgen in de mogelijkheden die de school heeft om binnen de huidige geschiedenis methode het ontwikkelen van kritisch denken bovenbouwleerlingen te optimaliseren. Bij dit onderzoek zijn de vier kenmerken van de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen onderzocht bij de geschiedenislessen van school X. Er is gekeken in hoeverre de kenmerken bewust voorkwamen en gestimuleerd zijn vanuit de bovenbouwleerkrachten tijdens de geschiedenislessen. Uit de resultaten blijkt dat de kenmerken voor een gedeelte voldoende terugkomen. Echter zijn er een aantal punten die nauwelijks tot niet voorkwamen tijdens de geschiedenislessen. School X heeft met behulp van het theoretisch kader en de aanbeveling de mogelijkheid om deze punten aanzienlijk te verbeteren.
Rubriek:	Opvoeding & Onderwijs
Trefwoorden:	<i>Kritisch denkvermogen, historisch denken, bovenbouw, basisonderwijs, actief leren, brainstormen, dialoog en discussie, reflectie.</i>
Taal:	Nederlands
Naam/locatie instelling:	<i>Basisschool Willibrordus te Alphen</i>
Toestemming voor publicatie:	☐ Vanaf de datum van ondertekening ☐ Met ingang van maand van jaar ☐ Geen toestemming om zwaarwegende redenen (voor toelichting zie opmerking)

Opmerkingen:	<i>Niet van toepassing</i>
--------------	----------------------------

Handtekening student
de werkplek

X Chrétienne Tink

Datum: 31-05-2016

Handtekening vertegenwoordiger van

X Michael Van Beurden

Datum: 31-05-2016