

De vormgeving van kritisch denken in het geschiedenisonderwijs

Een verkenning van de impliciete conceptualisaties van geschiedenisdocenten aan de hand
van praktijkvoorbeelden

Rimmer Bakker (s5739888)

Dr. M. Mascareño Lara

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterscriptie Onderwijswetenschappen - Onderwijsinnovatie

Mei 2025

Abstract

Kritisch denken wordt gezien als een essentieel onderdeel van burgerschapsvorming en subjectificatie. Het vak geschiedenis kan bijdragen aan het ontwikkelen van kritisch denken. Over wat kritisch denken inhoudt bestaan conceptuele discussies die van invloed zijn op didactiek die wordt toegepast om het te onderwijzen. Hierdoor is het relevant om vanuit de praktijk te onderzoeken hoe geschiedenisdocenten het kritisch denken impliciet conceptualiseren. Tien geschiedenisdocenten uit Noord-Nederland zijn aan de hand van een meegenomen praktijkvoorbeeld van kritisch denken geïnterviewd. De data zijn reflexief thematisch geanalyseerd. Uit de resultaten blijkt dat de vormgeving van kritisch denken contextafhankelijk is, waarbij vier thema's naar voren komen: het sceptisch omgaan met bronnen, de keuzes van historische personen moreel beoordelen, het bevorderen van democratisch bewustzijn en het inleven in het perspectief van een ander. Binnen deze thema's combineren de docenten vaardigheden zoals evalueren, interpreteren en argumenteren met houdingsaspecten zoals openheid en scepticisme. Daarnaast wordt kennis als een voorwaarde om te kunnen kritisch denken beschouwd. Deze bevindingen laten zien dat kritisch denken door geschiedenisdocenten impliciet breed en contextafhankelijk wordt geconceptualiseerd, waarbij het een samenspel is van vaardigheden, houding en kennis.

Trefwoorden: kritisch denken, geschiedenisonderwijs, impliciete conceptualisatie, burgerschapsvorming, historisch redeneren.

Abstract

Critical thinking is regarded as an essential component of citizenship education and subjectification. The subject of history can contribute to the development of critical thinking. However, there are conceptual debates about what critical thinking entails, which influence the didactic approaches used to teach it. This makes it relevant to explore how history teachers implicitly conceptualize critical thinking in practice. Ten history teachers from the northern Netherlands were interviewed, each bringing an example from their own practice that they considered to involve critical thinking. The data were analysed using reflexive thematic analysis. The results show that the way critical thinking is shaped is context-dependent, with four themes emerging: engaging critically with sources, making moral judgments about the choices of historical actors, fostering democratic awareness, and empathizing with the perspectives of others. Within these themes, teachers combine skills such as evaluating, interpreting, and arguing with dispositions such as openness and scepticism. In addition, knowledge is considered a prerequisite for critical thinking. These findings show that history teachers implicitly conceptualize critical thinking in a broad and context-dependent way, viewing it as an interplay of skills, dispositions, and knowledge.

Keywords: critical thinking, history education, implicit conceptualisation, citizenship education, historical reasoning.

Inleiding

Kritisch denken staat hoog op de agenda binnen het onderwijs. Beleidsmakers erkennen het belang van kritisch denken als onderdeel van het curriculum (Paul, 2022). Het wordt vaak geassocieerd met burgerschap (e.g. Van der Ploeg, 2019; Waltman et al., 2023; Ten Dam & Volman, 2004) dat een steeds prominentere plek binnen het funderend onderwijs als basisvaardigheid inneemt (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Het uitgangspunt van burgerschap is dat leerlingen zich ontwikkelen tot een verantwoordelijk burger. Het kunnen kritisch denken is hierbij essentieel, omdat het bijdraagt aan het maken van onderbouwde keuzes (Ten Dam & Volman, 2004). Daarom is kritisch denken volgens Ennis (2011) fundamenteel voor het behoud van de democratie. Bovendien sluit het aan bij de onderwijsfunctie subjectificatie (persoonsvorming) waarbij leerlingen het ‘zelf’ ontwikkelen. Kritisch denken draagt namelijk bij aan het maken van autonome keuzes waarna leerlingen op basis van kennis hun eigen wereldbeeld gaan vormen (Biesta, 2020).

Voor de ontwikkeling van kritisch denkvermogen speelt het vak geschiedenis een belangrijke rol. Het onderdeel bronnenkritiek is hier een voorbeeld van. Leerlingen leren via de historische methode bronnen te analyseren, interpreteren en evalueren. Op basis daarvan wordt een beargumenteerde beslissing over de bron genomen, bijvoorbeeld of die betrouwbaar of bruikbaar is (Ekecrantz, 2017). Dit onderdeel heeft overeenkomsten met het concept van kritisch denken dat de curriculumorganisatie Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) hanteert. Sol en Visser (2023) definiëren dat voor SLO als volgt: “op basis van relevante kennis komen tot een afgewogen oordeel, standpunt of beslissing, rekening houdend met verschillende perspectieven.” Voogt et al. (2019) illustreren dit aan de hand van een praktijkvoorbeeld waarbij leerlingen bronnen analyseren, interpreteren en op waarde schatten om te onderbouwen welke verklaring het meest waarschijnlijk is voor het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog. Leerlingen passen hierbij dus kennis toe en bekijken de verschillende perspectieven om ten slotte een afgewogen oordeel te geven over de meest waarschijnlijke verklaring.

Ondanks de relevantie van kritisch denken staat het voor een uitdaging. Er ontbreekt namelijk een uniforme conceptualisatie van kritisch denken (Paul, 2022). Een voorbeeld daarvan is de discussie over dat kritisch denken vakspecifiek of generiek is. Zijn de denkvaardigheden die zijn toegepast in het praktijkvoorbeeld van Voogt et al. (2019) overdraagbaar naar vakgebieden buiten geschiedenis? Hierover is de literatuur niet eenduidig (e.g. Abrami et al., 2015; Ennis, 1989, 2011; McPeck, 1990), terwijl het antwoord op deze vraag wel gevolgen heeft voor de praktijk (Abrami et al., 2015). Bovendien kan kritisch denken op

verschillende manieren benaderd worden (e.g. Lai, 2011; Voogt et al., 2019). Daarnaast is er geen consensus over of kritisch denken een vaardigheid is die kan worden aangeleerd of dat het een houding is die kan worden aangenomen (e.g. Paul, 2022; Abrami et al., 2015; Ennis, 2011). Binnen die discussie is de mogelijke invloed van emotie op kritisch denken een relevant vraagstuk (Radulović & Stančić, 2017).

Terwijl deze conceptuele, wetenschappelijke discussies over kritisch denken voortduren, wordt kritisch denken onderwezen op scholen. Docenten missen dus duidelijke richtlijnen om kritisch denken te onderwijzen, want deze discussies zijn van invloed op het type didactiek dat wordt toegepast (Torrington, 2022). Bovendien is het van belang om concreet vast te stellen wat kritisch denken inhoudt binnen een bepaald vakgebied alvorens het in het curriculum kan worden ondergebracht (Willingham, 2019). Verder blijkt het dat docenten moeite hebben om goed te omschrijven wat kritisch denken inhoudt (Yuan & Liao, 2023) en is het onvoldoende bekend hoe docenten kritisch denken onderwijzen (Kinoshita, 2022; Li, 2023).

Het is daarom van relevant om vanuit de praktijk te onderzoeken hoe kritisch denken binnen het geschiedenisonderwijs vorm krijgt. Aan de hand van praktijkvoorbeelden kan het zichtbaar worden welke onderliggende opvattingen geschiedenisdocenten over kritisch denken hebben. Deze opvattingen in combinatie met de praktijk kunnen de basis vormen om het concept kritisch denken binnen het vak geschiedenis te verduidelijken. Daarmee wordt het inzichtelijk wat de uitdagingen en mogelijkheden binnen het vakgebied zijn (Li, 2023). In de volgende hoofdstukken wordt er ingegaan op de verschillende wetenschappelijke discussies omtrent het concept kritisch denken, de didactiek waarmee dat onderwezen wordt en de toepassing daarvan binnen het geschiedenisonderwijs.

Benaderingen van kritisch denken

De basis van kritisch denken kan volgens Lai (2011) worden teruggeleid naar drie benaderingswijzen, namelijk vanuit: de psychologie, filosofie en het onderwijs. Daarnaast is er volgens Huang en Sang (2023) de sociologische benadering die overeenkomsten heeft met die van de kritische pedagogiek (Ten Dam & Volman, 2004; Radulović & Stančić, 2017). Hieronder volgt een uiteenzetting van de verschillende benaderingen van kritisch denken. Binnen de psychologie richt kritisch denken zich op het denkproces waarmee informatie wordt geïnterpreteerd en geanalyseerd om tot een onderbouwd oordeel te komen (Huang & Sang, 2023). Kritisch denken heeft dus een doelgerichte functie om de beste oplossing voor een vraagstuk te vinden. Deze vorm van kritisch denken is gestructureerd aan de hand van een aantal denkstappen. In de praktijk kan die worden toegepast aan de hand van een stappenplan of door

het volgen van een aantal procedures (Lewis & Smith, 1993; Lai, 2011).

In tegenstelling tot de psychologische benadering richt de filosofische zich niet specifiek op het oplossen van een vraagstuk. Binnen de filosofie is kritisch denken het middel om dieper begrip te verkrijgen van een onderwerp. Het onderwerp wordt daarin vanuit verschillende perspectieven bekeken en nemen de logica en kracht van de argumentatie een belangrijke positie in (Lewis & Smith, 1993). Binnen deze benadering zijn houdingen als nieuwsgierigheid, openheid en het zich bewust zijn van de eigen vooringenomenheid belangrijk (Facione, 1990). Een kanttekening is dat de filosofische benadering kan leiden tot abstractie en theorie, waardoor de praktische toepassing verminderd kan worden (Lai, 2011).

Binnen het onderwijs wordt kritisch denken vaak gedefinieerd als hogere denkvaardigheid. Hierbij wordt veelal gerefereerd naar de taxonomie van Bloom (1956). Deze hogere denkvaardigheid bestaat uit analyseren, synthetiseren en evalueren. De onderwijskundige benadering is in vergelijking met de psychologische en filosofische benadering beperkt onderzocht (Lai, 2011). Sternberg (1986) stelt dat de onderwijsbenadering een combinatie vormt van die uit de psychologie en filosofie. Dit is logisch, omdat het onderwijs enerzijds leerlingen door middel van denkstappen vraagstukken wil laten oplossen, zoals in de psychologische benadering, en anderzijds onderwerpen abstraheert zodat leerlingen daar een dieper begrip van krijgen.

Ten slotte is er de benadering van kritisch denken vanuit de sociologie. Deze benadering houdt er rekening mee dat het kritisch denken door de maatschappij en cultuur wordt beïnvloed. Hierin staat het bevragen van sociale structuren centraal, zoals onderlinge machtsverhoudingen tussen personen of instituties (Huang & Sang, 2023). Deze benadering vertoont gelijkenissen met de kritische pedagogiek. Een belangrijk aspect hiervan is het normatieve karakter waarbij rekening wordt gehouden met de sociale omgeving. De kritische pedagogiek richt zich op het herkennen en tegengaan van sociale ongelijkheden en het willen bevorderen van democratische betrokkenheid (Ten Dam & Volman, 2004; Radulović & Stančić, 2017).

Kritische denkvaardigheid of kritische houding

Een ander conceptueel debat over kritisch denken is die tussen vaardigheid of houding. Hierin draait het om of kritisch denken enkel bestaat uit het toepassen van denkvaardigheden, of dat het daarnaast ook draait om het beschikken van een houding met bepaalde eigenschappen. Voor dit debat hebben Sermeus en Elen (2022) een aantal belangrijke onderzoeken over kritisch denken (i.e. Facione, 1990; Ennis 2011; McPeck, 1990) geanalyseerd. Hieruit blijkt dat geen van de onderzoekers stelt dat kritisch denken uitsluitend

een vaardigheid of houding is. Kritisch denken wordt veelal als combinatie van beide beschouwd.

Binnen het onderwijs ligt de nadruk vaak op het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden in plaats van een kritische houding (De Vero & Barr, 2023). De kritische denkvaardigheden kunnen los van de houding worden toegepast (Yildirim-Tasti & Yildirim, 2022), maar de ultieme kritische denker past zowel de vaardigheden als de eigenschappen toe (De Vero & Barr, 2023). In een literatuurstudie beschrijft Lai (2011) de meest genoemde kritische denkvaardigheden en eigenschappen die bij een kritische houding horen. Deze staan beschreven in Tabel 1.

Tabel 1

Vaardigheden en houdingen voor kritisch denken

Kritische denkvaardigheden:

- Het analyseren van argumenten, beweringen of bewijs.
- Het trekken van conclusies op basis van redeneren.
- Het kunnen beoordelen en evalueren.
- Het maken van beslissingen en oplossen van problemen.

Eigenschappen voor een kritische houding:

- Openheid.
- Onpartijdigheid.
- Het zoeken naar goede argumenten.
- Nieuwsgierigheid.
- Goed geïnformeerd zijn.
- Flexibiliteit.
- Openstaan voor andere standpunten of perspectieven.

Noot. Vrij vertaald door de auteur uit Lai (2011, pp. 9-11).

De kritische denkvaardigheden en houding kunnen door verschillende zaken worden beïnvloed. Zoals door emoties die degene voelt bij een bepaald onderwerp, of door de waarden die degene uitdraagt (Hofreiter et al., 2007). De studie van Preston et al. (2021) is hier een voorbeeld van. Dit onderzoek richt zich op het herkennen van nepnieuws op een sociaal platform. Hieruit blijkt dat nepnieuwsartikelen die aansluiten bij de waarden van de lezer eerder als betrouwbaar worden beschouwd. Bovendien stelt de studie dat een hogere

emotionele intelligentie mogelijk het kritisch denken kan versterken. De personen die dat hebben zijn namelijk beter in staat hun eigen emoties te reguleren waardoor het kritisch denken in mindere mate wordt beïnvloed.

Generiek of vakspecifiek

Decennialang kunnen onderzoekers niet eensgezind worden over de vraag of kritisch denken vakspecifiek of generiek is (Abrami et al., 2015). Daarentegen wordt kennis als een belangrijke voorwaarde voor kritisch denken beschouwd (Sermeus & Elen, 2022; Voogt et al., 2019; De Vero & Barr, 2023). Voorkennis van een onderwerp zorgt er namelijk voor dat nieuwe informatie aan een bestaand schema in het hoofd kan worden toegevoegd. Kennis vanuit het langetermijngeheugen wordt dan verbonden met de nieuwe informatie in het werkgeheugen. Hierdoor worden leerlingen in staat gesteld kritisch te denken (Willingham, 2019).

Binnen het debat over het generieke of vakspecifieke karakter van kritisch denken betoogt McPeck (1990) dat kritisch denken uitsluitend vakspecifiek is en dat er geen algemene denkvaardigheden zijn. Het kritisch denken hangt sterk samen met de hoeveelheid vakkennis die in bezit is. Hierdoor vindt kritisch denken binnen een specifieke context plaats en is het zeer beperkt mogelijk om dat over te dragen naar andere contexten. Ennis (1989; 2011) neemt een tegengestelde positie in en beschrijft kritisch denken als generiek. Ennis (2011) stelt namelijk dat wanneer kritisch denken in een vakspecifieke situatie wordt onderwezen, dat de vaardigheden en houding die gebruikt worden generiek toepasbaar zijn. Hierbij is vakkennis een belangrijk element voor het kritisch denken, maar zijn de vaardigheden en houding generiek.

Over de overdraagbaarheid van vakspecifiek kritisch denken naar andere vakgebieden zijn de resultaten verschillend. De onderzoeken van Sermeus et al. (2021) en Tiruneh et al. (2018) toonden geen verbetering in het generieke kritisch denken nadat het vakspecifieke kritisch denken wel was verbeterd. Daarentegen rapporteren Abrami et al. (2015) vormen van didactiek waarmee de generieke kritische denkvaardigheden wel verbeterden. Een voorbeeld hiervan is het voeren van een onderwijsleergesprek waarbij de leerlingen met de docent over de bevindingen in discussie gaan. De andere effectieve didactiek is dat leerlingen met een realistisch probleem bezig gaan en dat proberen op te lossen. Beide vormen van didactiek worden effectiever wanneer deze onder begeleiding van een docent plaatsvinden.

Het onderwijzen van kritisch denken

Naar de didactiek over kritisch denken zijn vele onderzoeken gedaan (Abrami et al., 2008). Om kritisch denken in het curriculum onder te brengen heeft Willingham (2019) vier voorwaarden beschreven. De eerste voorwaarde is het bepalen wat kritisch denken binnen een vakgebied inhoudt. Vervolgens moet bepaald worden welke kennis benodigd is om het kritisch denken te kunnen toepassen. Daarna moet de volgorde bepaald worden waarin het kritisch denken het beste onderwezen kan worden, want dat bouwt namelijk voort op hetgeen dat is geleerd in voorgaande leerjaren. Als laatste moeten docenten besluiten hoe kritisch denken terugkomt in verschillende leerjaren en op wat voor manier daar aandacht aan wordt besteed.

Voor het onderwijzen van kritisch denken wordt vaak verwezen naar Ennis (1989) die daar de volgende vier manieren voor beschrijft, namelijk: infusie, immersie, algemeen en mixed-methods. Kritisch denken wordt bij infusie binnen een vakgebied aangeleerd door expliciete instructie. De docent geeft leerlingen hierbij expliciete instructie hoe zij het moeten toepassen (Gann, 2013). De methode van immersie vindt net als infusie binnen een vakgebied plaats. In tegenstelling tot infusie wordt bij immersie geen instructie gegeven over hoe leerlingen bezig moeten gaan met kritisch denken. De verwachting is dat het kritisch denken zich vanzelf ontwikkelt door binnen het desbetreffende vakgebied ondergedompeld te worden en met leeractiviteiten bezig te zijn (Orhan & Çeviker Ay, 2023).

Bij de algemene manier wordt kritisch denken losstaand van een vakgebied onderwezen. Leerlingen krijgen instructie in het toepassen van algemene kritische denkvaardigheden of eigenschappen zonder dat zij zich bezig hoeven te houden met kennis van een vakgebied (Gann, 2013; Orhan & Çeviker Ay, 2023). Verder kan kritisch denken nog onderwezen worden via mix-methods die de algemene manier combineert met infusie of immersie (Kettler, 2021). Leerlingen passen bijvoorbeeld algemene kritische denkvaardigheden toe terwijl zij worden ondergedompeld in een vakgebied (Orhan & Çeviker Ay, 2023).

Kritisch denken binnen het geschiedenisonderwijs

In het geschiedenisonderwijs is historisch redeneren een belangrijk doel. Historisch redeneren draagt bij het ontwikkelen van het kritisch denkvermogen van leerlingen (Van der Kooij & Van der Schans, 2017; Voogt et al., 2019). Het kan worden verondersteld dat het een vakspecifieke vorm van kritisch denken is. Van Boxtel en Van Drie (2018) hebben de doelen voor historisch redeneren uiteengezet. De leerlingen leren om onderbouwde conclusies te trekken over oorzaken en gevolgen, continuïteit en verandering, en overeenkomsten en verschillen tussen tijdsperioden en samenlevingen. Om dat te kunnen doen worden de volgende zes componenten toegepast: in de historische context plaatsen (contextualiseren), historische

begrippen gebruiken, metahistorische begrippen gebruiken, historische vragen stellen, het onderzoeken van historische bronnen en het formuleren van onderbouwde argumenten.

Hieronder volgt een uiteenzetting van de zes componenten van historisch redeneren waarmee leerlingen in staat worden gesteld om onderbouwde conclusies te trekken. Het eerstgenoemde component contextualiseren heeft als doel om een dieper begrip van een tijdperiode te verkrijgen. Daarbij wordt rekening gehouden met verschillende perspectieven waardoor de tijdperiode vanuit meerdere kanten wordt belicht (Wineburg, 2008; Huijgen et al., 2017). Daarnaast is het kunnen gebruiken en begrijpen van historische begrippen essentieel. Een historisch begrip kan namelijk in een andere tijdperiode een andere betekenis hebben (Reisman & Wineburg, 2008). Hierin is het begrip landbouw exemplarisch. Het concept van het begrip is over tijdperiodes hetzelfde, maar de geïndustrialiseerde vorm waarin het tegenwoordig plaatsvindt is anders dan hoe de eerste boeren het hebben gedaan, terwijl er wel over hetzelfde begrip wordt gesproken. Hierdoor is contextuele kennis een voorwaarde om bij geschiedenis kritisch te kunnen denken (Smets, 2022; Beyer, 2008).

Naast de contextuele kennis is het van belang dat een leerling metahistorische begrippen kan gebruiken. Bij dit component worden er parallellen getrokken tussen verschillende historische processen. De metahistorische begrippen kunnen bij de volgende zaken worden toegepast: het beschrijven van verandering en continuïteit, de vergelijking maken tussen historische verschijnselen, het kunnen duiden van gebeurtenissen en het toetsen van hoe bronnen gebruikt worden (Smets, 2019). Binnen het historisch redeneren voeren leerlingen op hun eigen niveau activiteiten van historici uit, dit doen zij bijvoorbeeld door historische vragen te stellen. Historici stellen vragen op die zij baseren op de informatie die zij uit bronnen halen. Dit kunnen leerlingen ook toepassen door bijvoorbeeld op basis van de informatie van een bron een aantal vragen te formuleren dat zij kunnen gebruiken voor een vervolgonderzoek. Hierdoor moeten leerlingen de bron interpreteren en nadenken over mogelijke vervolgstappen (Van Boxtel & Van Drie, 2018).

Het interpreteren van een bron sluit aan bij het doen van bronnenonderzoek, wat een essentieel onderdeel is van het geschiedenisonderwijs. Leerlingen zijn bezig met het beoordelen van de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen. Op basis daarvan kunnen zij conclusies trekken (Rouet et al., 1998; Smets, 2019). Ten slotte is het kunnen formuleren van argumenten van belang, waarbij deze zich baseren op de informatie die uit bronnen wordt geïnterpreteerd.. Daarbij moet er aandacht zijn voor de argumenten die de bevindingen ondersteunen, maar ook voor argumenten die daartegenin gaan. Samen met kennis, interesse, vaardigheden en inzicht vormt het bovenstaande historisch redeneren (Van Boxtel & Van Drie, 2018).

De vier benaderingen van kritisch denken komen alleszins voor bij historisch redeneren. Hierbij ligt bij verschillende activiteiten een andere nadruk, maar kunnen de benaderingen overlap met elkaar tonen. Historisch bronnenonderzoek is hier een voorbeeld van, omdat het doen daarvan een sterk verband heeft met de psychologische benadering. Leerlingen zijn stapsgewijs bezig met het analyseren en interpreteren van bronnen om daarover een beargumenteerde conclusie te trekken (Rouet et al., 1998; Smets, 2019). Op basis daarvan vergroten zij hun historische kennis over een verschijnsel of tijdperiode, hetgeen dat aansluit bij de filosofische benadering die zich richt op het verkrijgen van een dieper begrip over een onderwerp.

Verder komen bij het vak geschiedenis gevoelige onderwerpen aan de orde. Onderwerpen zoals bijvoorbeeld de Holocaust, het slavernijverleden en de dekolonisatie kunnen voor sommige leerlingen een emotionele lading hebben. Onderwerpen als deze hebben mogelijk invloed op het kritisch denken (Wilke et al., 2022; Barton & Levstik, 2004). Het behandelen van kritisch denken binnen dat soort onderwerpen kan bijvoorbeeld aansluiten bij de sociologische benadering waarin dat beïnvloed wordt door cultuur, maatschappelijke verhoudingen en machtsstructuren. Van der Ploeg (2017) stelt bijvoorbeeld dat de nadruk bij Holocaustonderwijs veelal ligt op het leren van, in plaats van het leren over, waarbij het risico ligt dat morele lessen centraal komen te staan. Daardoor dreigt er een beperkte ruimte voor historische distantie te ontstaan en daarmee een gedegen kritische analyse. De onderwijsbenadering kan een belangrijke rol spelen om dit te voorkomen, aangezien deze de vormgeving van het kritisch denken over het onderwerp bepaalt.

Deze studie

Kritisch denken neemt een belangrijke positie binnen het onderwijs in. Het wordt zowel beschouwd als een belangrijke denkvaardigheid binnen het Nederlandse onderwijs (Sol & Visser, 2023) als een essentieel onderdeel bij het ontwikkelen van leerlingen tot verantwoordelijke burgers (e.g. Ten Dam & Volman, 2004). Het vak geschiedenis kan een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van kritisch denken (Ekecrantz, 2017). Kritisch denken staat echter voor conceptuele uitdagingen die invloed hebben op de manier waarop het onderwezen wordt (Torrington, 2022) en de wijze waarop het geborgd is binnen het curriculum (Willingham, 2019).

Hierdoor is het van belang om middels praktijkvoorbeelden te verkennen wat de impliciete conceptualisatie van kritisch denken van Nederlandse geschiedenisdocenten in het voortgezet onderwijs is. Door het onderzoek aan de hand van praktijkvoorbeelden vorm te

geven wordt de theorie daarvanuit ontwikkeld. Bovendien biedt dit de mogelijkheid voor docenten om hun opvattingen toe te lichten (Stough & Lee, 2021). Dit onderzoek heeft daarom als doel om aan de hand van praktijkvoorbeelden inzicht te krijgen in hoe geschiedenisdocenten kritisch denken conceptualiseren. Hieruit volgt de volgende hoofdvraag: *wat is de impliciete conceptualisatie van kritisch denken van geschiedenisdocenten in het voortgezet onderwijs in de manier waarop dat wordt onderwezen?*

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- Hoe onderwijzen geschiedenisdocenten op de havo en het vwo kritisch denken?
- Wat is de impliciete conceptualisatie van kritisch denken door geschiedenisdocenten die voortkomt uit de benadering van het lesgeven daarover?

Methode

Onderzoeksdesign

Tot dusver is er weinig onderzoek gedaan naar de impliciete conceptualisatie van kritisch denken door geschiedenisdocenten aan de hand van praktijkvoorbeelden. Dit onderzoek is daarom exploratief en kwalitatief van aard, waarbij het doel is om vanuit de praktijk tot theorievorming te komen. Er is gekozen voor een constructivistische benadering waarbij de ideeën van de docenten over kritisch denken centraal staan. De data werden via een inhoudsanalyse van de praktijkvoorbeelden en semigestructureerde interviews verzameld. Enerzijds bood de inhoudsanalyse inzicht in hoe docenten geschiedenis kritisch denken onderwijzen (Fraenkel et al., 2012). Anderzijds boden de interviews docenten de ruimte om het voorbeeld en hun ideeën over kritisch denken toe te lichten en daarover uit te weiden (Mwita, 2022).

Participanten

De participanten waren docenten geschiedenis die lesgeven op de havo en het vwo uit de noordelijke provincies Friesland, Groningen en Drenthe. Hierbij werden zowel tweede- als eerstegraads docenten benaderd. Hierin was geen onderscheid gemaakt, omdat binnen het geschiedenis vanaf de brugklas tot en met het examenjaar aandacht aan kritisch denken werd besteed. De participanten werden benaderd aan de hand van een gemaks- en doelgerichte steekproef. De onderzoeker had zijn persoonlijke netwerk gebruikt om docenten van

middelbare scholen te contacteren die voldeden aan de kenmerken die benodigd waren om deel te nemen. Dit werd in samenwerking gedaan met een medeonderzoeker van een soortgelijke scriptie.

Tien geschiedenisdocenten namen daadwerkelijk deel aan het onderzoek. Zij zijn gepseudonimiseerd aan de hand van de meest voorkomende achternamen in Nederland, omdat het aanspreken van middelbare schooldocenten met de achternaam een gangbare manier is. Van de 10 participanten waren er acht mannelijk en twee vrouwelijk. Hiervan waren er vier tweedegraads- en zes eerstegraadsbevoegd docent. De werkervaring in het onderwijs varieerde, vijf docenten hadden tussen de drie en zes jaar ervaring, vier docenten tussen de 14 en de 16,5 jaar en de laatste docent had 47 jaar werkervaring. Alle docenten gaven zowel op havo- als vwo-niveau les. Hiervan deden vijf dat in Friesland en vijf het in Groningen. In Tabel 2 staat een overzicht van de pseudoniemen van de participanten met de kenmerken geslacht, bevoegdheid en aantal jaar werkervaring. De provincie waarin zij lesgeven is niet opgenomen in de tabel zodat de anonimiteit van de participanten beter kan worden gewaarborgd.

Tabel 2

De participanten met de kenmerken geslacht, bevoegdheid en werkervaring

Pseudoniem:	Geslacht:	Bevoegdheid:	Werkervaring (jaren):
Van den Berg	Man	Tweedegraads	3
De Boer	Man	Eerstegraads	47
Dekker	Man	Tweedegraads	16,5
Dijkstra	Man	Eerstegraads	14
Janssen	Man	Tweedegraads	4
De Jong	Vrouw	Eerstegraads	14
Meijer	Man	Eerstegraads	15
Visser	Man	Tweedegraads	3
De Vries	Vrouw	Eerstegraads	6

Instrumenten

Voor dit onderzoek waren twee manieren gebruikt om data te verzamelen. Ten eerste werd een elicitatietechniek gebruikt waardoor voorafgaand aan het interview aan de participanten werd gevraagd om een les(onderdeel) over kritisch denken voor te bereiden en

mee te nemen. De participanten waren vrijgelaten in hetgeen wat zij meenamen. Het belangrijkste was dat zij vonden dat het betrekking had op kritisch denken. Dit voorbeeld vormde de basis voor het interview. Aan de hand daarvan werd het begin van het interview over kritisch denken gevoerd waarbij er in werd gegaan op waarom de participanten vonden dat het voorbeeld kenmerkend voor kritisch denken was. Bovendien hielden de participanten op deze manier de regie over wat zij in de praktijk als kritisch denken zagen en beperkte het de invloed van de onderzoeker (Barton, 2015).

Voor het semigestructureerde interview was er een interviewschema opgesteld aan de hand van de studie van Castillo-Montoya (2016). De interviewvragen waren gekoppeld aan de onderzoeksvragen. Voorafgaand aan het interview vond een introductiegesprek plaats waarbij de participant zijn persoonlijke gegevens (geslacht, provincie, lesgeven aan havo c.q. vwo, eerstegraads- of tweedegraadsbevoegdheid en aantal jaren werkervaring als docent geschiedenis) opschreef. Daarna startte het interview aan de hand van het meegenomen praktijkvoorbeeld over kritisch denken. De transitie tussen de verschillende onderdelen van het interview werden toegelicht. Het eindigde met de mogelijkheid voor de participant om eventuele onbesproken zaken nog te delen. Het interviewschema staat in Bijlage A.

Procedure

Voordat de participanten waren benaderd voor deelname aan het onderzoek was er een testinterview met een geschiedenisdocent afgenomen. Dit bood de ruimte om het interviewschema aan te passen wanneer er onduidelijkheden waren (Aung et al., 2021). Vervolgens waren de participanten geworven door hen een email te sturen met daarin een informatiebrief over de betreffende onderzoeken. De participanten ondertekenden voorafgaand aan het interview een toestemmingsformulier voor het gebruik van hun antwoorden als data. De interviews vonden tussen week 13 en week 17 in 2025 plaats. De deelname aan het onderzoek was vrijwillig en er stond geen beloning tegenover. De participanten hadden 10 dagen bedenktijd om zich na afloop van het interview terug te trekken uit het onderzoek.

De dataverzameling vond samen met een andere onderzoeker plaats. Beide onderzoekers interviewden de participanten afzonderlijk van elkaar. Dit deden zij op de locaties die de participanten voorstelden, bijvoorbeeld de school waar een participant werkte. Deze interviews duurden tussen de 31 en 60 minuten. Van de interviews zijn audio-opnames gemaakt. Iedere onderzoeker transcribeerde vijf interviews. Na toestemming van de BSS research support was voor het transcriberen gebruikgemaakt van de transcriberen-functie in het programma Word. Daarnaast werden de audio-opnames teruggeluisterd en werden de transcripties waar

nodig aangepast.

De samenwerking tussen de onderzoekers was alleen in het verzamelen van data, waarmee de codering daarvan afzonderlijk van elkaar plaatsvond. De transcripten van de participanten werden gepseudonimiseerd en in een beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen opgeslagen. De audio-opnames werden na het voltooien van de transcripties verwijderd. De sleutel van de pseudonimisering zijn bij de onderzoekers en de begeleider van het onderzoek bekend. Het onderzoek is geregistreerd als fast-track procedure door de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de eerdergenoemde universiteit.

Analyse

De analyse van de data werd per deelvraag op een inductieve manier uitgevoerd. Deze keuze was gemaakt om theorie vanuit te praktijk te vormen. Zodoende werden er voorafgaand geen codeschema's opgesteld van wat kritisch denken in het geschiedenisonderwijs inhield. De inductieve manier van analyseren bood de ruimte om de praktijk en ideeën van de docenten over kritisch denken voorop te stellen. De analyse werd uitgevoerd aan de hand van een reflexieve thematische analyse zoals beschreven door Byrne (2022) die het baseerde op het werk van Braun en Clarke (e.g. Braun & Clarke, 2019). Deze methode was constructivistisch. De data werden hierdoor actief geïnterpreteerd om daar vervolgens betekenis aan te geven.

De eerste deelvraag focuste zich op de manier hoe geschiedenisdocenten kritisch denken in de praktijk onderwijzen. Voor deze deelvraag werd het meegenomen praktijkvoorbeeld in combinatie bijbehorende deel van het interview geanalyseerd. Het praktijkvoorbeeld werd geanalyseerd aan de hand van de leerdoelen, de manier van instructie en activiteit, en leerdoelcontrole. Daarnaast werd het interview thematisch gecodeerd in Atlas.ti. Deze codes waren inductief geconstrueerd waarbij deze in een later stadium vergeleken werden met de concepten uit de literatuur.

De tweede deelvraag richtte zich op de impliciete conceptualisatie van kritisch denken door geschiedenisdocenten in het voortgezet onderwijs. Het praktijkvoorbeeld en de opvattingen van de docenten vormden de basis voor de analyse. Hierin werd bijvoorbeeld gekeken naar wat de lesactiviteit van het praktijkvoorbeeld zei over hoe zij kritisch denken voor zich zagen. Dit werd in samenhang met de toelichting uit het interview geanalyseerd. Het coderen vond op een thematische manier in Atlas.ti plaats waarbij er gezocht werd naar mogelijke verbanden tussen de thema's. Het codeerschema is zichtbaar in Bijlage B.

Positionaliteitsverklaring

De onderzoeker is werkzaam als docent geschiedenis en levensbeschouwelijke vorming in het voortgezet onderwijs. Daarvoor gaf hij les als docent burgerschap in het mbo. Hierdoor is de onderzoeker geïnteresseerd geraakt in de toepassing van kritisch denken in het onderwijs, specifiek binnen de context van geschiedenis en burgerschap. Voor een vorige studie heeft de onderzoeker onderzoek gedaan naar kritisch denken in het mbo bij burgerschap. Hierin stond het onderwijzen van de historische methode om actuele bronnen te beoordelen op hun betrouwbaarheid centraal.

Vanuit zijn rol als docent heeft de onderzoeker de overtuiging dat kennis een essentiële rol speelt binnen het onderwijs. Zijns inziens is kennis het fundament waarmee er geleerd wordt, waarbij kennis ook benodigd is om kritisch te kunnen denken. Deze overtuiging kan invloed hebben op de interpretatie van de data. De onderzoeker heeft getracht hiermee rekening te houden tijdens de analyse door open te staan voor andere ideeën die de participanten mogelijk hebben. Daarnaast is een aantal van de participanten een collega van de onderzoeker. De onderlinge relatie is gelijkwaardig van aard, wat betekent dat er hiërarchische afhankelijkheid is.

Resultaten

De resultaten zijn opgedeeld in twee delen. In het eerste deel wordt beschreven hoe geschiedenisdocenten kritisch denken in het onderwijzen en wat voor werkvormen zij daarvoor gebruiken. Vervolgens worden in het tweede deel de voorbeelden in verschillende thema's geclusterd waarna een analyse per thema volgt over wat dat vertelt over de impliciete conceptualisatie van kritisch denken door geschiedenisdocenten.

Het onderwijzen van kritisch denken bij het vak geschiedenis

Tabel 3 geeft een overzicht van voorbeelden hoe docenten geschiedenis kritisch denken onderwijzen in de praktijk. Daarin zijn de docent met het onderwerp en doelgroep, de leerdoelen, de manier van instructie met bijbehorende leeractiviteit en leerdoelcontrole zichtbaar.

Tabel 3

Voorbeelden van vormen om kritisch denken te onderwijzen binnen het geschiedenisonderwijs

Pseudoniem: <i>Thema (doelgroep)</i>	Leerdoel:	Manier van instructie en leeractiviteit:	Leerdoelcontrole:
Van den Berg: <i>De Holocaust (3havo/vwo).</i>	Kritisch nadenken over de schuldvraag bij de moord op zes miljoen Joden.	Klassikaal de opdracht en context lezen waarna de leerlingen percentages schuld aan betrokken personen toekennen.	Een klassengesprek voeren en op de argumentatie letten.
De Boer: <i>Nationalisme (5havo)</i>	Betrouwbaarheid van (internet)bronnen bevragen.	Klassikaal twee video's over Wilhelm II bekijken om daarna de betrouwbaarheid daarvan en andere (internet)bronnen te bediscussiëren.	<i>Wordt niet gedaan vanwege de moeilijke meetbaarheid.</i>
Dekker: <i>Slavernij (4havo en vwo).</i>	Op een genuanceerde manier kunnen inleven in het perspectief van een ander.	Klassikaal een nieuwsartikel en video over moderne slavernij behandelen om daar vervolgens een stelling over te bespreken waarna leerlingen met uiteenlopende meningen in groepjes discussiëren en hun standpunt vormen.	Groepjes observeren en deze na afloop tijdens een klassikale discussie hun standpunt voor de klas laten verkondigen.

Dijkstra: <i>Industriële revolutie & sociale kwestie (4havo).</i>	Betrouwbaarheid van bronnen over werkomstandigheden beoordelen en wat de vragen zijn die leerlingen daarvoor moeten stellen.	Klassikaal kennis geven over het onderwerp. Daarna gaan leerlingen interviews van verschillende perspectieven over de werkomstandigheden in een Britse fabriek vergelijken en deze beoordelen op de betrouwbaarheid.	Tussentijds bronnen bespreken en daarover het gesprek voeren.
Janssen: <i>Slavernij (1vwo).</i>	Betrouwbaarheid van bronnen beoordelen aan de hand van vragen over de persoon, informatie en bedoeling.	Klassikaal lezen om kennis op te halen en daarna oefenen met het beoordelen van bronnen uit de belevingswereld van de leerling. Daarna beoordelen leerlingen zelfstandig bronnen over de Trans-Atlantische slavenhandel.	Klassikaal nabespreken waarbij er wordt doorgevraagd op de antwoorden van leerlingen.
De Jong: <i>Tweede Wereldoorlog: verzet, aanpassing of collaboratie (4vwo en soms 5vwo).</i>	Begripsvorming van verzet, collaboratie, algemeen belang en eigenbelang en beargumenteerd de keuzes van personen tijdens de Tweede Wereldoorlog verklaren.	Verschilt per niveau: 4vwo: klassikaal een video kijken over de vraag of jij op Hitler zou stemmen en dit daarna bespreken. Vervolgens gaan de leerlingen de begrippen: verzet, collaboratie, algemeen belang en eigenbelang	Begrippen checken en een klassengesprek voeren waarbij op de argumentatie en het openstaan voor andere standpunten wordt gelet.

		uitleggen en personen in een kwadrant van die begrippen plaatsen. 5vwo: zelfde opdracht, maar zonder de video en het klassengesprek vooraf.	
Meijer: <i>Bestuursvormen van Griekse stadsstaten (1havo/vwo).</i>	Begripsvorming en nadenken over de ongelijkheden en rechten in verschillende bestuursvormen.	Klassikaal één bestuursvorm (democratie) in het schema invullen waarna de leerlingen de andere bestuursvormen in tweetallen verder uitwerken. Daarna nadenken over de democratie in Athene en Nederland en wat het verschil in rechten tussen bestuursvormen is.	Op de manier letten hoe leerlingen vragen stellen over de opdracht.
Smit: <i>Europese eenwording en de uitwerking van Europees beleid (3havo).</i>	Kennis over het ontstaan van de Europese Unie (EU) en meningsvorming over het Europees landbouwbeleid.	Klassikaal kennis over het ontstaan van de EU geven en een filmpje laten zien over de moeilijkheden in die samenwerking over landbouw. Hierna vormen leerlingen aan de hand van stellingen daarover hun mening en bediscussiëren deze klassikaal.	Letten op de argumentatie van de mening die leerlingen over de stellingen geven.

Visser: <i>De Franse Revolutie</i> (2havo/vwo).	Op basis van een beeldbron kritisch nadenken over de verschillende standen en hun perspectief op het uitbreken van de Franse Revolutie.	Klassikale instructie waarbij de leerlingen een blaadje krijgen van een beeldbron van een spotprent uit de tijd van de Franse Revolutie. Daarbij krijgen zij een aantal vragen dat in een groepje bediscussieerd wordt. Dit wordt tweemaal gedaan.	Klassikale nabespreking van de opdracht waarbij een aantal vragen over de benodigde kennis wordt gesteld.
De Vries: <i>Rechtsstaat en democratie in de context van een veranderende wereldorde</i> (4havo).	De rol als burger serieus nemen waarbij er verantwoordelijkheid voor de eigen keuzes wordt genomen.	De docent schrijft drie vragen op het bord waarbij de leerlingen in groepjes de begrippen rechtsstaat en democratie moeten uitwerken en voor beide drie vormen van continuïteit en verandering moeten noemen.	Gezamenlijk met een maatschappijleerdocent wordt de opdracht beoordeeld op de uitleg van de begrippen en de argumentatie van de continuïteit en verandering.

Leerdoelen voor kritisch denken

Om het kritisch denken bij leerlingen te ontwikkelen, formuleren de docenten verschillende leerdoelen. Een aantal docenten wil dat leerlingen op een kritische manier met bronnen omgaan. Hierbij ligt de nadruk enerzijds op het beoordelen van de betrouwbaarheid en anderzijds op het interpreteren van (beeld)bronnen. Naast het uitvoeren van de beoordeling wil Dijkstra dat de leerlingen de vragen die daarvoor benodigd zijn kennen: *“Wat is nou de meest betrouwbare informatie? Hoe kun je dat duiden?”* Door deze vragen mee te nemen in het leerdoel probeert hij mogelijk leerlingen te stimuleren om deze toe te passen wanneer zij twijfelen over een informatiebron die zij in het dagelijks leven tegenkomen.

Een aantal andere leerdoelen is gericht op het begrijpen of verklaren van de keuzes van personen tijdens een moeilijke tijdsperiode of situatie. Bij deze leerdoelen speelt nuance een belangrijke rol. Zoals bij het leerdoel van De Jong gaat het niet om het beoordelen of een persoon goed of fout is geweest tijdens de oorlog, maar wat de beweegredenen zijn geweest om bepaalde keuzes te maken. Hierover zegt De Jong: *“aan de andere kant de echte positionering van hé, welke keuzes maak je en wat beïnvloedt eigenlijk je keuzes daarin?”* Dit leerdoel laat de ruimte aan leerlingen om daar een verschillende invulling aan te geven, wanneer zij dat goed kunnen onderbouwen. Van den Berg wil ook dat leerlingen niet zwart-wit naar een gebeurtenis kijken, maar de volledige context meenemen in het nadenken over de schuldvraag van de Holocaust.

De laatste leerdoelen hebben te maken met democratie of de daarbij behorende instituties. Sommige daarvan lijken een normatief karakter te hebben, waarbij de docenten willen dat de leerlingen de democratie of de eigen rol als burger op waarde schatten. Over wat Meijer wil bereiken met zijn leerdoel vertelt hij het volgende: *“Dat is de laatste vraag: heeft een gemiddelde burger veel rechten in dat systeem? Euhm, en de conclusie is dan ‘nee’, behalve bij de democratie.”* Hieruit blijkt dat Meijer na een vergelijking tussen de bestuursvormen hoopt dat leerlingen inzien dat de democratie de beste is om in te leven. Met deze leerdoelen lijkt het dat de docenten proberen te sturen op het bevorderen van democratisch bewustzijn en betrokkenheid. Wat verder opvalt is dat De Jong, Meijer en Smit expliciet aandacht aan kennis besteden bij het leerdoel, wat veronderstelt dat zij kennis een als voorwaarde zien voor kritisch denken.

Manier van instructie en leeractiviteit voor kritisch denken

De instructie die de geschiedenisdocenten geven om de leeractiviteit over kritisch denken uit te voeren wordt op verschillende manieren ingevuld. De Boer laat in een vrije

vorm twee video's zien over Wilhelm II. In de eerste video vlucht de Wilhelm II aan het einde van de Eerste Wereldoorlog naar Nederland en in de tweede video wordt gedaan alsof hij in recentere tijden herbegraven in Duitsland wordt. Aan de hand van een aantal vragen wil De Boer over de betrouwbaarheid hiervan discussiëren: “*Want bij mijn weten, [...] ligt Wilhelm II nog steeds begraven in huize Doorn. Wat is hier gebeurd? Wat heb je gezien?*” Hiermee wil De Boer laten zien dat niet alles op het internet betrouwbaar is, waarbij hij hoopt dat dit een sceptische houding bij leerlingen oproept.

De leeractiviteiten van Dijkstra en Janssen laten leerlingen op een meer systematische wijze de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen. Janssen legt uit aan de hand van welke punten de leerlingen dat doen: “*Van persoon, van informatie en van de bedoeling moeten ze dus gaan beoordelen of deze bron nu betrouwbaar is.*” Hieruit blijkt dat dit een stapsgewijze manier van kritisch denken is, waarbij de leerlingen deze een aantal keer herhalen. Deze manier lijkt overeenkomsten te hebben met de psychologische benadering van kritisch denken, waarbij het volgen van procedures om een conclusie te trekken centraal staat (Huang & Sang, 2023). Deze vorm van kritisch denken is gericht op het aanleren van een vaardigheid. Door het herhaald toepassen van de denkstappen zijn leerlingen systematisch aan het redeneren, waarbij deze stappen de basis vormen ter onderbouwing van hun conclusie.

Verschillende docenten gebruiken een vorm van dialoog als basis voor de leeractiviteit. Het kritisch denken vindt hierdoor plaats door sociale interactie. Leerlingen worden uitgedaagd om argumenten te formuleren en anderen te overtuigen van hun standpunt. Bij een discussie over moderne slavernij legt Dekker uit: “*dat je het soms ook eens even na moet denken over [...] hoe staat iemand anders erin en wat kan iemand anders overkomen en wat doe je daar dan mee?*” Hij laat hier zien dat dialoog de ruimte biedt om zaken vanuit meerdere perspectieven te bekijken en dat daarin nuance kan worden aangebracht, wat aansluit bij elementen van de filosofische benadering van kritisch denken (Lewis & Smith, 1993).

Verder bevat een groot aantal leeractiviteiten een kennisonderdeel, meestal via klassikale uitleg of een opdracht. Hiermee lijken de docenten aan te geven dat zij kennis benodigd vinden om kritisch te kunnen denken. Van den Berg vertelt daarover het volgende: “*Ten eerste is het natuurlijk belangrijk dat ze de context kennen, voordat ze hiermee beginnen. Als de leerlingen namelijk de context niet weten, dan is het ook heel erg lastig om een percentage schuld eraan te koppelen.*” Dit veronderstelt dat hij kennis van de historische context als essentieel beschouwd, met name om een gewogen beoordeling maken van

personen die hebben bijgedragen aan een complexe gebeurtenis zoals de Holocaust. Het kritisch denken kan dus niet zonder die kennis plaatsvinden.

De leerdoelcontrole

Het controleren van de leerdoelen wordt op een formatieve manier uitgevoerd. Veel docenten passen daarvoor een vorm van dialoog toe, waarbij zij een discussie voeren of de opdracht nabespreken. Smit beschrijft wat hij daarin belangrijk vindt: *“Als een leerling bijvoorbeeld zegt, nee dat geldt niet meer, want dat is nou eenmaal zo. Dat is [...] geen argumentatie. [...] Wat ik dus niet wil van de leerling is dat zij [...] stellig zijn in hun aannames.”* De discussie dient hier als middel voor leerlingen om hun standpunt te onderbouwen en toe te lichten, waarbij zij tegelijkertijd in aanraking komen met andere perspectieven. Hierbij wordt geacht dat leerlingen voorbij aan hun eigen aannames kijken. De docenten beschouwen daarbij de argumentatie als essentieel onderdeel om het kritisch denken te controleren.

Verder geeft een aantal docenten aan dat zij kritisch denken een moeilijk meetbaar concept vinden. Dat is voor De Boer de reden om zijn leerdoel niet te controleren: *“Dat vind ik lastig. Ik kan dat niet... Ik kan dat niet controleren.”* Ook docenten die het leerdoel wel proberen te controleren begrijpen de worsteling van De Boer. Daarover vertelt De Jong bijvoorbeeld: *“En uiteindelijk is het heel lastig, denk ik, om heel sec te zeggen zijn je leerdoelen behaald.”* Hieruit blijkt dat kritisch denken als een complex begrip wordt beschouwd en daarmee moeilijk controleerbaar. Wanneer docenten dat wel proberen ligt de nadruk op de argumentatie die de leerlingen voor hun kritisch denken geven.

Andere werkvormen voor kritisch denken in het geschiedenisonderwijs

Naast het meegebrachte lesonderdeel is aan de docenten gevraagd welke andere werkvormen zij gebruiken om kritisch denken te onderwijzen. Deze voorbeelden staan kort beschreven in Tabel 4 waarbij per docent de werkvorm en het type kritisch denken inzichtelijk is. De voornaamste vormen van kritisch denken die worden gegeven zijn gericht op het werken met bronnen en het inleven in (historische) personen of tijdsperiode. De Boer en Meijer zijn niet opgenomen in de tabel, omdat zij geen andere werkvorm naast het besproken praktijkvoorbeeld hebben genoemd.

Tabel 4*Andere voorbeelden van werkvormen voor kritisch denken*

Pseudoniem:	Werkvorm:	Vorm van kritisch denken:
Van den Berg:	- Op een systematische manier bronnen analyseren en daarover een conclusie trekken. - De heksenjacht nabootsen door te zeggen dat twee leerlingen aangewezen worden als heks. De leerlingen moeten raden wie dat zijn. Echter zijn er geen heksen aangewezen.	- Brongebruik. - Inleving.
Dekker:	- Een dagboek vanuit het perspectief van een slaaf schrijven.	- Inleving.
Dijkstra:	- De propagandafilm Triumph des Willens bekijken en daarbij analyseren voor welke onderzoeksvraag die bruikbaar is. - Onderzoek doen naar de schuldvraag van de Holocaust.	- Brongebruik. - Morele beoordeling.
Janssen	- Voor- en tegenargumenten voor de excuses voor het slavernijverleden geven en daar een mening over vormen. - De keuzes van de Duitse bevolking begrijpen die zij tijdens de naziperiode hebben gemaakt.	- Argumenteren, morele beoordeling. - Inleving.
De Jong	- Een video bekijken over het perspectief dat Willem van Oranje een terroristenleider is die een burgeroorlog leidt en daarover in gesprek gaan. - Spotprenten analyseren en interpreteren.	- Historisch perspectief. - Brongebruik.
Meijer:	- Binnen een kader onderzoek doen naar een onderwerp en daar door het gebruiken van bronnen een werkstuk van maken.	- Onderzoekend leren, brongebruik.

Visser:	- Parallellen tussen verschillende tijdsperiodes trekken om daar patronen in te herkennen.	- Historische analogie.
De Vries:	- Onderwijsleergesprek voeren waarbij je je kunt verplaatsen in anderen.	- Inleving.

De impliciete conceptualisatie van kritisch denken vanuit de praktijkvoorbeelden

Vanuit de praktijkvoorbeelden en de andere werkvormen die door de docenten worden beschreven, komen vier thema's naar voren waarmee zij kritisch denken vormgeven. Deze thema's zijn: sceptisch omgaan met bronnen, de keuzes van historische personen moreel beoordelen, het democratisch bewustzijn bevorderen en het inleven in het perspectief van een ander. Hieronder wordt beschreven wat de verschillende thema's inhouden.

Sceptisch met bronnen omgaan

Het kritisch denken wordt door een aantal docenten vormgegeven door te werken met historische bronnen. Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen drie manieren van bronanalyse, namelijk het beoordelen van de betrouwbaarheid, bruikbaarheid en het interpreteren van een (beeld)bron. De docenten die zich richten op het bevragen van de betrouwbaarheid benadrukken het belang van een sceptische houding in een tijd van veranderende informatievoorziening. Zij willen de leerlingen handvatten aanreiken om aan waarheidsvinding te kunnen doen. Dijkstra zegt daar het volgende over: *“Hoe kun je leerlingen laten navigeren in de enorme hoeveelheid informatie die ze binnenkrijgen, [...] wat is waar en [...] hoe beoordelen we de wereld om ons heen?”* Ook De Boer sluit zich hierbij aan en wil dat leerlingen een sceptische houding ten aanzien van (internet)bronnen aannemen: *“Dus op dat moment probeer ik eigenlijk, afgezien van dat het geschiedvervalsing is, leerlingen ook mee te geven dat wat ze op het internet aantreffen, uitermate kritisch moet worden bekeken.”* Hieruit blijkt dat docenten de leerlingen een houding willen aanleren die zij ook buiten de context van het vak kunnen toepassen.

Het interpreteren van een beeldbron is niet gericht op waarheidsvinding, maar op het herkennen en duiden van symboliek. Visser legt uit wat hij met leerlingen wil bereiken door een spotprent te bestuderen: *“Ik wil ze laten zien dat [...] je die samenleving kan opdelen in verschillende groepen en dat er ook binnen die groepen een bepaalde kijk bestaat op de samenleving.”* Leerlingen proberen om erachter te komen wat de symboliek en bedoeling is die de tekenaar wil overbrengen. Hierdoor wordt het zichtbaar vanuit welk perspectief de bron is gemaakt en wat het standpunt daarbinnen is.

De overeenkomst tussen de verschillende manieren van bronanalyse is dat leerlingen stapsgewijs een conclusie trekken. Deze instrumentele vorm van kritisch denken toont overeenkomsten met de psychologische benadering, waarbij het volgen van denkstappen centraal staat (Lewis & Smith, 1993). Uit de praktijkvoorbeelden van de docenten kan worden opgemaakt dat zij het belangrijk dat leerlingen de informatie uit bronnen op waarde kunnen schatten. Janssen vertelt het volgende over kritisch denken: *“Kritisch denken gaat over keuzes*

maken in het leven.” Hiermee maakt Janssen duidelijk dat hij wil dat leerlingen op basis van betrouwbare informatie een overwogen keuze maken. Dat toont aan dat het kritisch denken binnen dit thema enigszins een generieke invulling krijgt, het wordt breder gemaakt dan alleen het vak geschiedenis. Bovendien wordt door de docenten zowel aandacht besteed aan het aanleren van vaardigheden zoals analyseren en interpreteren als het ontwikkelen van een sceptische houding.

Keuzes van historische personen moreel beoordelen

Een aantal docenten geeft vorm aan kritisch denken door de keuzes van personen tijdens controversiële tijdsperiodes moreel te beoordelen. Bij het uitvoeren hiervan hebben de docenten als doel dat de leerlingen de volledige context meenemen in hun overwegingen. Zij willen dat de leerlingen niet zwart-wit naar de keuzes van personen kijken, maar deze in de bredere context plaatsen. Van den Berg vertelt bijvoorbeeld: *“Maar ik vind dat Hitler echt, die moet de 100% schuld krijgen, terwijl dat mag volgens de opdracht niet. Maar dan pleiten ze daar toch voor.”* Dit laat zien dat hij wil dat leerlingen genuanceerd en kritisch kijken naar het systeem achter de Holocaust, waarbij dat verder gaat dan één persoon.

De morele beoordeling bij De Jong richt zich het verplaatsen in een persoon en de keuzes die diegene tijdens de Tweede Wereldoorlog heeft gemaakt. Daar wordt vervolgens een waardeoordeel aangegeven. Het doel is daarbij niet het bereiken van consensus, maar het goed kunnen beargumenteren waarom jij een persoon op die plaats in het kwadrant zet. Hierin kunnen leerlingen verschillende keuzes maken vanwege hun eigen achtergrond. De Jong schetst dat aan de hand van de rol van de vader:

Eén van de voorbeelden die erin zit, gaat over [...] het belang van een vader die tegen zijn zoon zegt, [...] je moet bij de Duitsers aansluiten. [...] Dan kan het verschillend zijn over hoe leerlingen de rol van hun vader zien, wat de argumentatie daarvan is.

Hierdoor kan de positionering van personen tussen leerlingen verschillen, waarbij het belangrijk is dat de leerlingen openstaan voor elkaars argumentatie en kunnen begrijpen waar die vandaan komt. Hierover zegt De Jong: *“Het stukje binnen kritisch denken is dat uiteindelijk moet je je eigen positie bepalen, maar wel ruimte hebben om andersdenkenden mee te nemen in je eigen overwegingen.”* Dit laat zien dat leerlingen een verschillende waardeoordeel kunnen geven, zolang deze maar onderbouwd is.

Zoals de docenten aangeven is het bij het moreel beoordelen van belang dat de volledige context wordt meegewogen om tot een gedegen waardeoordeel te komen. Ondanks dat kunnen

leerlingen een verschillend waardeoordeel geven, want zij beoordelen bijvoorbeeld de factoren die personen beïnvloeden anders. De leerling redeneert namelijk vanuit zijn eigen waardenkader en achtergrond, wat invloed kan hebben op het kritisch denken (Hofreiter et al., 2007). Het doen van een morele beoordeling biedt de ruimte om verschillende inzichten te hebben.

Deze vorm van kritisch denken lijkt vakspecifiek te zijn, omdat de context waarin het plaatsvindt een grote rol speelt. Zonder deze te kennen, is het niet mogelijk om bijvoorbeeld de nuances van een tijdsperiode mee te nemen in de overweging. Verder wordt er bij dit thema gebruikgemaakt van vaardigheden zoals evalueren en argumenteren. De nadruk ligt op de onderbouwing die de leerlingen geven. Bovendien voeren de docenten bij dit kritisch denken een dialoog waarbij leerlingen de mogelijkheid krijgen om open te staan voor andere perspectieven en te begrijpen waar die vandaan komen. Dit toont aan dat deze vorm van kritisch denken houdingsaspecten bevat.

Democratisch bewustzijn bevorderen

Kritisch denken wordt door een aantal docenten vormgegeven door het bevorderen van democratisch bewustzijn. Binnen dit thema staat de democratie centraal en de rol van de leerling daarin. Dit thema lijkt daarmee een normatief karakter te hebben waarbij de docenten de leerlingen enigszins een kant op willen sturen. Wanneer de leerlingen van Meijer klaar zijn met het vergelijken van bestuursvormen, hoopt hij dat zij het volgende inzien:

Ik denk dat dat een goede eyeopener is, van goh: leuk dat je een aristocratie hebt, dat de mensen die, tussen aanhalingstekens, het “beste” zijn regeren. Maar wat als je nou een gemiddelde burger bent. Dan heb je eigenlijk helemaal niks te zeggen.

Ook Smit wil zijn leerlingen tot inzicht laten komen. In de regio waar hij lesgeeft kunnen sommige inwoners negatief zijn over de EU vanwege de invloed daarvan op het landbouwbeleid. Smit wil kenbaar maken dat de EU ook goed doet: *“Is de Europese Unie daadwerkelijk ervoor gemaakt om boeren het leven zuur te maken. Het antwoord daarop is nee.”* Hierna gaan leerlingen daarover hun mening vormen. De Vries wil, nadat leerlingen nagedacht hebben over de democratie en rechtsstaat, dat zij het belang daarvan gaan inzien en wat hun rol daarbinnen is: *“De rol van de burger die de leerling zelf straks zal gaan hebben als burger heel serieus moet nemen. En dat je verantwoordelijkheid moet nemen voor je eigen keuzes.”*

Deze voorbeelden tonen aan dat het lijkt dat de docenten binnen dit thema kritisch

denken en burgerschap sterk met elkaar associëren. Met de praktijkvoorbeelden en de daarbij behorende leerdoelen proberen zij het democratisch bewustzijn van leerlingen bevorderen. Hiermee lijkt deze vorm van kritisch denken een normatief karakter te hebben, er wordt namelijk verwacht dat de leerlingen op enigerwijze de waarde van democratie gaan inzien. Hierdoor vertoont dit overeenkomsten met de benadering van de kritische pedagogiek waarbij het vergroten van de democratische betrokkenheid een uitgangspunt is (Ten Dam & Volman, 2004). Dat betekent dat het thema meer gericht lijkt op ontwikkelen van een houding, waarbij de toepassing van de vaardigheden ondergeschikt zijn.

Inleven in het perspectief van een ander

Binnen het laatste thema geven de docenten kritisch denken vorm door het inleven in het perspectief van een ander. Leerlingen zijn zich aan het verplaatsen in een persoon in de context van een tijdsperiode of een situatie waar iemand zich in bevindt. Dekker wil bijvoorbeeld dat leerlingen voorbij hun eigen aannames kijken wanneer zij het perspectief innemen van een persoon die slachtoffer is geworden van moderne slavernij:

Maar je merkt toch in de publieke leeftijd dat ze heel erg zo zijn van: ‘Tja, het is toch allemaal onzin. En het hoeft allemaal niet. En in Nederland is het toch niet nodig. En ze hadden toch een eigen keuze? En je kunt toch altijd weglopen?’ Nou, als ze goed naar het filmpje hebben gekeken bij deze dame of dit meisje: die kon niet weglopen.

Door middel van vragen probeert Dekker zijn leerlingen te prikkelen om nuance aan te brengen. Inleving heeft als doel om keuzes van personen, of de beperking van die keuzes, te kunnen begrijpen. De nadruk ligt dus niet, zoals bij het maken van een moreel beoordeling, op het waarderen van die keuzes, ondanks dat de twee thema’s wel overeenkomsten hebben. De opdracht van De Jong illustreert dit doordat inleving bij haar instrumenteel is om die morele beoordeling te maken: *“En het stukje zich te kunnen verplaatsen in de personen, in die historische context. Dat een context dus kan maken dat je misschien nu heel stellig zou zeggen, [...] ik zou echt niet op Hitler stemmen hè.”* Hierin wordt zichtbaar dat binnen beide thema’s de context en nuance van belang zijn om het kritisch denken te kunnen toepassen, maar is het uitgangspunt verschillend.

Het kunnen inleven in het perspectief van een ander lijkt een generieke vorm van kritisch denken te zijn, omdat het wordt toegepast met een voorbeeld over moderne slavernij. Dat onderwerp kan bij vakgebieden buiten geschiedenis, zoals bijvoorbeeld maatschappijleer, ook behandeld worden. Het is wel van belang dat de leerlingen de context kennen, anders wordt het

lastig om nuances aan te brengen. Verder wordt bij inleving een aantal eigenschappen van leerlingen gevraagd, zoals het openstaan voor andere perspectieven en het opzij zetten van de eigen aannames. Dit suggereert dat deze vorm van kritisch denken meer gericht is op het ontwikkelen van een houding.

Discussie

Dit onderzoek had als doel om via praktijkvoorbeelden en interviews inzicht te verkrijgen in de impliciete conceptualisatie van kritisch denken door geschiedenisdocenten in het voortgezet onderwijs. In het volgende hoofdstuk worden de bevindingen in het licht van de conceptuele discussies uit de literatuur over kritisch denken besproken. Vervolgens wordt er ingegaan op de beperkingen en aanbevelingen. Ten slotte wordt de hoofdvraag beantwoord.

Een contextafhankelijke benadering

De docenten passen impliciet een bepaalde benadering van kritisch denken binnen hun praktijkvoorbeeld toe. Het is per context verschillend op welke benadering de nadruk ligt. Bovendien komen er regelmatig elementen van andere benaderingen terug, waardoor er een combinatie van meerdere ontstaat. De verschillende thema's illustreren dit. De analyse die wordt gedaan bij het omgaan met bronnen vindt op systematische wijze plaats. De beoordeling van de betrouwbaarheid voeren leerlingen aan de hand van auteur, informatie en bedoeling puntsgewijs uit. Dit sluit aan bij de psychologische benadering van kritisch denken, waarbij het doorlopen van denkstappen om een conclusie te trekken centraal staat (Lewis & Smith, 1993). Deze methodiek komt bovendien overeen met een component uit historisch redeneren, namelijk het doen van bronnenonderzoek (Smets, 2019). Het bestuderen van een beeldbron gebeurt eveneens op systematische wijze, maar daarbinnen wordt rekening gehouden met verschillende perspectieven op een historisch verschijnsel. Dit duidt erop dat het omgaan met bronnen ook elementen van de filosofische en sociologische benadering bevat, mede omdat de perspectieven de ervaren machtsverhoudingen in een tijdperiode inzichtelijk maken (Huang & Sang, 2023).

In de context van morele beoordeling en inleving ligt de nadruk impliciet op de filosofische benadering. De docenten willen dat de leerlingen de volledige context meenemen in hun argumentatie. Het doel is niet het bereiken van consensus, maar om een dieper begrip te verkrijgen in een gebeurtenis of verschijnsel (Lai, 2011). Bij het praktijkvoorbeeld over de keuzes in de Tweede Wereldoorlog kunnen leerlingen een verschillende positionering innemen, zolang die goed onderbouwd is. Daarmee lijkt het moreel wegen van keuzes en het inleven in een ander perspectief overeenkomsten te hebben met contextualiseren, waarbij er vanuit

verschillende perspectieven naar een tijdperiode wordt gekeken (Huijgen et al., 2017). Bovendien wordt er bij het kritisch denken binnen deze context rekening gehouden met de onderlinge machtsverhoudingen tussen personen. In hoeverre maakt een persoon vrijwillig keuzes? Of wordt diegene daartoe gedwongen? Dit maakt dat elementen van de sociologische benadering zichtbaar zijn (Huang & Sang, 2023).

Het kritisch denken binnen het bevorderen van democratisch bewustzijn bevat een normatief karakter. De docenten lijken met deze vorm te proberen om de democratische betrokkenheid te vergroten, waardoor de nadruk op de benadering van de kritische pedagogiek ligt (Ten Dam & Volman, 2004). Daarbij worden elementen uit andere benaderingen toegepast. Het schematiseren van bestuursvormen om daaruit een conclusie te trekken bevat aspecten van de psychologische benadering, want de leerlingen werken systematisch volgens denkstappen (Lewis & Smith, 1993). Bovendien komen elementen van de sociologische benadering terug doordat leerlingen bezig zijn met het bevragen van de machtsstructuren van democratische instituties (Huang & Sang, 2023).

Zowel vaardigheden als een houding

De docenten proberen impliciet bij het toepassen van kritisch denken binnen hun onderwijs een combinatie van vaardigheden en houding bij leerlingen te bewerkstelligen. Dit sluit aan bij Sermeus en Elen (2022) die kritisch denken beschrijven als samenspel tussen beide. In de praktijk ligt de nadruk op vaardigheden als evalueren, interpreteren en argumenteren. Deze sluiten aan bij de door Lai (2011) beschreven vaardigheden: het analyseren van bewijs, het beoordelen van informatie en het trekken van conclusies op basis van redeneren. Deze worden zichtbaar in het uitvoeren van een bronnenanalyse, het onderbouwen van de eigen standpunten en het evalueren van de keuzes van personen.

Daarnaast verwachten docenten dat leerlingen bij het kritisch denken een bepaalde houding aannemen. Deze verschilt per context. Bij het uitvoeren van bronnenanalyse wordt een sceptische houding verwacht, waarbij leerlingen niet direct de informatie aannemen die zij bestuderen. Daarnaast moeten leerlingen bij het maken van een morele beoordeling en inleving openstaan voor andere perspectieven. Een aantal docenten probeert een democratisch betrokken houding te stimuleren. Deze houdingsaspecten sluiten aan bij een aantal door Lai (2011) beschreven eigenschappen van een kritisch denker, zoals: openheid, goed geïnformeerd willen zijn en het ontvankelijk zijn voor de standpunten van anderen. Door vaardigheden en houding te combineren, proberen de docenten de door De Vero en Barr (2023) beschreven ultieme kritische denker bij de leerling te ontwikkelen.

Tijdens het inzetten van deze vaardigheden en houding kan het kritisch denken worden beïnvloed door het eigen waardenkader van de leerling. Dit gebeurt met name bij het maken van een morele beoordeling, het inleven in een ander en het bevorderen van democratisch bewustzijn. Bij deze vormen heeft de eigen achtergrond invloed op het kritisch denken. Hierdoor blijken leerlingen bijvoorbeeld verschillend te oordelen over de keuzes van een persoon tijdens de Tweede Wereldoorlog, afhankelijk hoe de factoren van beïnvloeding gewogen worden. Eveneens speelt dit een rol bij het voeren van een discussie over de EU, waarover leerlingen met een agrarische achtergrond mogelijk vooroordelen hebben. Hiermee sluit het aan op de bevindingen van Hofreiter et al. (2007) die stellen dat de eigen waarden het kritisch denken kunnen beïnvloeden.

Van vakspecifiek naar generiek

Binnen deze conceptuele discussie blijkt uit de praktijkvoorbeelden dat de docenten impliciet kennis als voorwaarde zien om kritisch te denken. In vrijwel alle voorbeelden komt expliciet een kennisonderdeel terug, bijvoorbeeld in de vorm van een inleidende opdracht, klassikale theorie of het gezamenlijk lezen van de context. Dit sluit aan bij de bevindingen van Willingham (2019), waarin wordt betoogd dat kennis ervoor zorgt dat leerlingen nieuwe informatie kunnen verwerken, waardoor zij in staat worden gesteld om kritisch te gaan denken.

Het kritisch denken wordt door de docenten veelal in de vakspecifieke context onderwezen, waarbij de meeste vormen een generieke toepassing lijken te hebben. Bij het maken van een bronnenanalyse wordt bijvoorbeeld verwezen naar het gebruik van die methodiek in de huidige wereld van veranderende informatievoorziening. Daarmee kunnen de aangeleerde denkstappen buiten het vak geschiedenis worden ingezet. Bovendien hopen de docenten dat de leerlingen een sceptische houding ten aanzien van internetbronnen aannemen. Verder verbindt een aantal docenten kritisch denken bij geschiedenis met burgerschap, waardoor het automatisch het vakgebied ontstijgt. Dit onderschrijft de stellingname van Ennis (2011), waarin wordt betoogd dat de vaardigheden en houding die aangeleerd worden in een vakspecifieke situatie, generiek toepasbaar zijn.

In tegenstelling daarop lijkt moreel beoordelen een meer vakspecifieke vorm van kritisch denken te zijn, doordat deze sterk contextafhankelijk is. Bovendien vereist deze vorm een aantal aanvullende stappen voordat leerlingen een morele beoordeling kunnen maken. Leerlingen moeten zich namelijk eerst in een persoon inleven. Om dat te kunnen doen, is veel vakkennis benodigd, anders dreigt het moreel redeneren oppervlakkig te worden waardoor het kritisch denken aan kracht verliest. Daarmee lijkt deze vorm meer aan bij de visie van McPeck

(1990) aan te sluiten, die stelt dat het kritisch denken niet los te zien is van de hoeveelheid vakkennis.

Het onderwijzen van kritisch denken in de praktijk

De leerdoelen die de docenten formuleren zijn uiteenlopend. Sommige zijn gericht op het aanleren van een vaardigheid, zoals het beoordelen van bronnen of het onderbouwen van een standpunt. Andere docenten willen een bepaalde houding bewerkstelligen, zoals de rol als burger serieus nemen en daarbij de verantwoordelijkheid voor de eigen keuzes dragen. De instructie om daaraan te beginnen vindt op twee manieren plaats, namelijk via infusie en immersie. In de onderbouw wordt relatief vaker infusie toegepast, dat betekent dat de leerlingen hier expliciete instructie krijgen om met de kritische denkopdracht bezig te gaan (Gann, 2013). In de bovenbouw krijgt de instructie meer vorm via immersie, de leerlingen worden ondergedompeld in het vakgebied waarbij zij geen expliciete instructie ontvangen over hoe zij het kritisch denken moeten toepassen. Het wordt verwacht dat het automatisch ontstaat (Orhan & Çeviker Ay, 2023). Deze keuze wordt mogelijk gemaakt omdat Willingham (2019) stelt dat kritisch denken cumulatief werkt en voortbouwt op hetgeen dat voorgaande leerjaren is geleerd.

Na de instructie voeren de leerlingen voornamelijk twee type leeractiviteiten uit, namelijk het systematisch doorlopen van een opdracht of het voeren van een dialoog. Beide zijn gericht op het onderbouwen van argumenten. Bovendien stelt Kuhn (2018) dat dialoog als vorm de ruimte biedt om het eigen standpunt toe te lichten en daarbij open te staan voor andere perspectieven. Hierdoor is het zinvol dat de docenten die perspectiefwisseling willen bewerkstelligen dialoog toepassen.

Om het effect van het kritisch denken te controleren gebruiken de docenten voornamelijk een vorm van dialoog. Deze manier van afsluiting sluit aan bij de bevindingen van Abrami et al. (2015), die stellen dat het voeren van een onderwijsleergesprek mogelijk het generieke kritisch denken kan bevorderen. Verder geeft een aantal docenten aan dat zij kritisch denken een lastig meetbaar concept vinden. Dit komt mogelijk doordat kritisch denken als een complex begrip wordt ervaren waardoor de evaluatie daarvan ingewikkeld is (Douglas, 2012).

Beperkingen en aanbevelingen

Een beperking van de studie is de relatief kleine steekproef van tien geschiedenisdocenten, waarvan sommige op dezelfde school werken. Hierdoor hebben zij mogelijk elkaars opvatting over kritisch denken beïnvloed. Twee docenten van dezelfde school hebben namelijk kritisch denken vormgegeven door het beoordelen van bronnen op de

betrouwbaarheid. De keuze hiervoor is begrijpelijk, omdat het doen van bronanalyse een bekende vorm van kritisch denken binnen het geschiedenisonderwijs is.

Een andere beperking is dat de interviews door twee onderzoekers zijn afgenomen. Deze hebben beide een eigen interpretatie van kritisch denken waardoor zij een vraag anders aan de participanten hebben voorgelegd. Deze vraag had betrekking op de invloed van emotioneel-beladen onderwerpen op het kritisch denken. De ene onderzoeker heeft de nadruk gelegd op de mogelijke invloed die een emotioneel-beladen onderwerp zoals bijvoorbeeld de Holocaust of slavernij heeft. De andere onderzoeker heeft de vraag meer veralgemeniseerd door deze op de algehele invloed van emotie op kritisch denken te richten. Deze verschillende interpretaties hebben geen invloed gehad op de uitkomsten van dit onderzoek.

Een aanbeveling voor de praktijk is dat geschiedenisdocenten binnen hun vakgroep bespreken wat de doelen en benodigde kennis zijn voor het creëren van een kritisch denken-curriculum. Deze onderdelen hebben namelijk invloed op de vormgeving van kritisch denken. Het is van belang om inzichtelijk te hebben welke benaderingen gebruikt worden. Enerzijds kan kritisch denken worden gezien als de ontwikkeling van bepaalde denkvaardigheden en een kritische houding, waarbij de psychologische, filosofische en sociologische benadering contextueel worden toegepast. Anderzijds kan het gericht zijn op het vormen van leerlingen tot democratisch betrokken burgers waarbij de benadering van de kritische pedagogiek meer centraal staat.

Een aanbeveling voor een vervolgstudie is het verkennen in hoeverre het kritisch denken dat wordt aangeleerd in de vakspecifieke context van geschiedenis overdraagbaar is naar andere vakgebieden. Een aantal docenten stuurt daar namelijk impliciet op. De studies van Sermeus et al. (2021) en Tiruneh et al. (2018) vonden geen verbetering in het generieke kritisch denken nadat dit in de vakspecifieke context wel verbeterde. Hierdoor is het relevant om te onderzoeken of de leerlingen die bijvoorbeeld de historische methode kunnen toepassen beter in staat zijn om nepnieuws te herkennen.

Conclusie

Deze studie onderzocht de impliciete conceptualisatie van kritisch denken door geschiedenisdocenten in het voortgezet onderwijs via praktijkvoorbeelden en interviews. Uit dit onderzoek blijkt dat de impliciete vormgeving van kritisch denken uiteenlopend is, waarbij die afhankelijk is van de context waarin die wordt uitgevoerd. Binnen dit onderzoek wordt kritisch denken binnen vier thema's vormgegeven, namelijk: het sceptisch omgaan met bronnen, het moreel beoordelen van keuzes, het bevorderen van democratisch bewustzijn en

het inleven in het perspectief van een ander.

Binnen de verschillende thema's ligt impliciet de nadruk veelal op één benadering, waarbij deze wordt gecombineerd met elementen uit een andere. Een aantal docenten probeert leerlingen te vormen door hen de waarde van democratie in te laten zien, waarbij kritisch denken sterk wordt geassocieerd met burgerschap. De leeractiviteiten zijn vaak gericht op het ontwikkelen van een houding, zoals het sceptisch ten opzichte van informatie staan of het openstaan voor andere perspectieven. Deze houding wordt gecombineerd met de vaardigheden evalueren, interpreteren en argumenteren.

Het toepassen van die vaardigheden vindt voornamelijk in de context van het vak geschiedenis plaats. Daarbij bevatten vrijwel alle leeractiviteiten een kenniscomponent, waarmee de docenten impliceren dat dat een voorwaarde is om kritisch te kunnen denken. Daarentegen lijkt een aantal docenten te stellen dat het kritisch denken buiten de vakspecifieke context toepasbaar is, zoals het gebruik van historische methode bij twijfelachtige internetbronnen. Hiermee wordt kritisch denken binnen het geschiedenisonderwijs impliciet breed en contextafhankelijk geconceptualiseerd, waarbij het een samenspel is van vaardigheden, houding en kennis.

Literatuurlijst

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/003465431455106>
- Aung, K. T., Razak, R. A., & Nazry, N. N. M. (2021). Establishing validity and reliability of semi-structured interview questionnaire in developing risk communication module: A pilot study. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 2(3), 600-606. <https://doi.org/10.51276/edu.v2i3.177>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Barton, K. C. (2015). Elicitation techniques: Getting people to talk about ideas they don't usually talk about. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 179-205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>
- Beyer, B. K. (2008). How to teach thinking skills in social studies and history. *Social Studies*, 99(5), 196–201. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.196-201>
- Biesta, G. (2020), Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educ Theory*, 70. 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. David McKay.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & quantity*, 56(3), 1391-1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: the interview protocol refinement framework. *Qualitative report*, 21(5). <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>
- De Vero, I. & Barr, M. (2023). A historical text-based game designed to develop critical thinking skills. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.323138>
- Douglas, E. P. (2012). Defining and measuring critical thinking in engineering. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 153-159. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.642>
- Ekecrantz, S. (2017). Academic critical thinking, research literacy and undergraduate history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 15(1), 1-15.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10. <https://doi.org/10.2307/1174885>

- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*, 26(2), 5-19. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews201126215>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education
- Gann, D. A. (2013). A few considerations on critical thinking instruction. *The Journal of Saitama City Educators*, 3(3).
- Hofreiter, T. D., Monroe, M. C., & Stein, T. V. (2007). Teaching and evaluating critical thinking in an environmental context. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(2), 149–157. <https://doi.org/10.1080/15330150701598197>
- Huang, J., & Sang, G. (2023). Conceptualising critical thinking and its research in teacher education: A systematic review. *Teachers and Teaching*, 29(6), 638–660. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/13540602.2023.2212364>
- Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C., & Holthuis, P. (2017). Teaching historical contextualization: The construction of a reliable observation instrument. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 159–181. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0295-8>
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *Sturing op de basisvaardigheden*. Onderwijsinspectie. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://ap.lc/lbmhz>
- Kettler, T. (2021). A differentiated approach to critical thinking in curriculum design. *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Academic Students*, 1, 91-110. <https://doi.org/10.4324/9781003236696-8>
- Kinoshita, H. (2022). Teaching of critical thinking skills by science teachers in japanese primary schools. *Journal of Baltic Science Education*, 21(5), 801–816. DOI: 10.33225/jbse/22.21.801
- Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37, 121-128. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>

- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131–137. <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>
- Li, L. (2023). Critical thinking from the ground up: teachers' conceptions and practice in EFL classrooms. *Teachers and Teaching*, 29(6), 571–593. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2191182>
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X019004010>
- Mwita, K. (2022). Factors influencing data saturation in qualitative studies. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147- 4478), 11(4), 414–420. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v11i4.1776>
- Orhan, A., & Çeviker Ay, Ş. (2023). How to teach critical thinking: an experimental study with three different approaches. *Learning environments research*, 26(1), 199–217. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09413-1>
- Paul, H. J. (2022). *Kritisch denken: over het ethos van de geesteswetenschappen*. Leiden University.
- Preston, S., Anderson, A., Robertson, D. J., Shephard, M. P., & Huhe, N. (2021). Correction: detecting fake news on Facebook: The role of emotional intelligence. *PloS one*, 16(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258719>
- Radulović, L., & Stančić, M. (2017). What is needed to develop critical thinking in schools? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 9–25. <https://doi.org/10.26529/cepsj.283>
- Reisman, A., & Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *Social Studies*, 99(5), 202–207. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.202-207>
- Rouet, J. F., Marron, M. A., Perfetti, C. A., & Favart, M. (1998). Understanding historical controversies: Students' evaluation and use of documentary evidence. *International review of history education*, 2, 95-117.
- Sermeus, J., & Elen, J. (2022). Twee dimensies van kritisch denken. *Dimensies: Tijdschrift voor didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken*, 4, 11–26.

- Sermeus, J., De Cock, M., & Elen, J. (2021). Critical thinking in electricity and magnetism: assessing and stimulating secondary school students. *International Journal of Science Education*, 43(16), 2597–2617. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1979682>
- Smets, W. (2019). *Onderzoeksrapport ontwikkeling taxonomie historisch denken*. 10.13140/RG.2.2.32762.54728.
- Smets, W. (2022). Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen. *Dimensies: Tijdschrift voor didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken*, 4, 27–50.
- Sol, Y., & Visser, A. (2023). *Vaardigheden in het landelijke curriculum. Verantwoording van de categorisering en definiëring van vaardigheden bij de actualisatie van kerndoelen en examenprogramma's*. SLO.
- Sternberg, R. J. (1986). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. *National Institute of Education*.
- Stough, L. M., & Lee, S. (2021). Grounded theory approaches used in educational research journals. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211052203>
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.00>
- Tiruneh, D. T., De Cock, M., Weldeslassie, A. G., Elen, J., & Janssen, R. (2017). Measuring critical thinking in physics: Development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 663-682. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9723-0>
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 149-176. DOI: 10.1002/9781119100812.ch6
- Van der Kooij, C., & Van der Schans, T. (2017). *Geschiedenisleraren op zoek naar essentie van het vak*. Didactief. Geraadpleegd op 1 december 2024, van <https://ap.lc/MeWJF>
- Van der Ploeg, P. (2017). *Holocaust op school: leren van of leren over*. De Kern Van Onderwijs.

- Van der Ploeg, P. (2019). *Kritisch denken in burgerschapsvorming, Bildung en beroepsonderwijs: Opmaat voor visievorming NRO Werkplaats Democratisering van Kritisch Denken*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Voogt, J. M., Veltman, M. E., & Van Keulen, J. (2019). Kritisch denken als een 21ste eeuwse vaardigheid: veelbelovende aanpakken voor de onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 95.
- Waltman, M., Van Riet, D., Zuurmond, A., Arbon, S., Guérin, L., Van der Ploeg, P., & McKenney, S. (2023). *Samen grip krijgen op kritisch burgerschap*. Onderzoeksrapportage onderzoekswerkplaats in het mbo: Democratisering van kritisch denken. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2023). Fostering secondary students' historical thinking: A design study in Flemish history education. *Journal of Formative Design in Learning*, 7. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00074-8>
- Willingham, D. T. (2019). How to teach critical thinking. *Education: Future Frontiers, Issue N. D. of Education*.
- Yildirim-Tasti, O., & Yildirim, A. (2022). Critical thinking skills and dispositions of Turkish pre-service teachers: A systematic review of research. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(3), 561–604. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1062721>
- Yuan, R., & Liao, W. (2023). Critical thinking in teacher education: where do we stand and where can we go? *Teachers and Teaching*, 29(6), 543–552. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2252688>

Bijlage A. Interviewschema

Onderzoeksvragen	Onderwerp: Rim Praktijkvoorbeeld kritisch denken geschiedenis	Onderwerp: Rim Didactiek van kritisch denken	Onderwerp: Rim/Rob Conceptuele discussies van kritisch denken	Onderwerp: Rob Burgerschap en kritisch denken bij geschiedenisonderwijs	Onderwerp: Rob Historisch redeneren en burgerschap	Onderwerp: Rob Relevantie geschiedenisonderwijs
RQ1: Hoe onderwijzen geschiedenisdocenten op de havo en het vwo kritisch denken?	X	X				
RQ2: Wat is de impliciete conceptualisatie van kritisch denken door geschiedenisdocenten die voortkomt uit de benadering van het lesgeven daarover?	X	X	X			

RQ1: Hoe conceptualiseren Nederlandse geschiedenisdocenten op het havo en vwo kritisch denken en burgerschap?			X	X	X	
RQ2: Op welke manier speelt kritisch denken voor Nederlandse geschiedenisdocenten op het havo en vwo een rol bij het bevorderen van burgerschap in hun geschiedenisonderwijs?				X	X	
RQ3: Hoe vinden Nederlandse geschiedenisdocenten op het havo en vwo				X	X	X

dat kritisch denken en burgerschapsonderwij s bijdragen aan relevant geschiedenisonderwij s?						
---	--	--	--	--	--	--

Onderdeel interview	Script en vragen
Introductie en uitleg interview	• Mezelf voorstellen • Belangrijke punten voor participant • Je kan je terugtrekken uit het onderzoek tijdens en tot 10 dagen na het onderzoek. • Je mag vragen overslaan. • Het interview zal met een audio recorder worden opgenomen. • Dit interview wordt als vertrouwelijk behandeld • Het interview zal worden getranscribeerd • Het interview wordt gebruikt voor twee masterscripties • Het interview wordt gepseudonimiseerd • Uitleg over onderwerp interview • Uitleg dat een lesontwerp/didactisch ontwerp gebruikt zal worden om het gesprek te voeren • De participant de tijd geven om de informatiebrief door te lezen en om de informed consent te ondertekenen
Persoonlijke informatie	• Met welk geslacht identificeert u zich? • Geeft u les op een middelbare school in Groningen, Friesland of Drenthe? • Geeft u les aan een havo- of vwo-klas? • Bent u eerste- of tweedegraads bevoegd om geschiedenis te geven? • Hoeveel jaren werkt u al als geschiedenisdocent?

Uitleg didactisch ontwerp	• De participant heeft een didactisch ontwerp meegenomen waarin kritisch denken een rol speelt. Leg uit dat dit didactisch ontwerp als gespreksmiddel zal worden gebruikt. • Benadruk dat het didactisch ontwerp niet inhoudelijk zal worden beoordeeld, maar enkel als gespreksmiddel dient.
Introductievragen	• Ben je al eens eerder geïnterviewd over je geschiedenislessen? • Wat zijn je verwachtingen van dit interview?

Onderzoek Rimmer: RQ1: Hoe onderwijzen geschiedenisdocenten op de havo en het vwo kritisch denken? RQ2: Wat is de impliciete conceptualisatie van kritisch denken door geschiedenisdocenten die voortkomt uit de benadering van het lesgeven daarover? Onderzoek Robin: RQ1: Hoe conceptualiseren Nederlandse geschiedenisdocenten op het havo en vwo kritisch denken en burgerschap? RQ2: Op welke manier speelt kritisch denken voor Nederlandse geschiedenisdocenten op het havo en vwo een rol bij het bevorderen van burgerschap in hun geschiedenisonderwijs? RQ3: Hoe vinden Nederlandse geschiedenisdocenten op het havo en vwo dat kritisch denken en burgerschapsonderwijs bijdragen aan relevant geschiedenisonderwijs?	Onderwerp: Rim Praktijkvoorbeeld kritisch denken geschiedenis	Onderwerp: Rim Didactiek van kritisch denken	Onderwerp: Rim/Rob Conceptuele discussies van kritisch denken	Onderwerp: Rob Burgerschap en kritisch denken bij geschiedenisonderwijs	Onderwerp: Rob Historisch redeneren en burgerschap	Onderwerp: Rob Relevantie geschiedenisonderwijs
	Gesprek aan de hand van praktijkvoorbeeld					

RQ1: Wat voor voorbeeld heb je meegenomen om kritisch denken te onderwijzen bij het vak geschiedenis? - <i>Follow-up: loop dit voorbeeld eens door waarbij je ingaat op de leerdoelen, het thema, de doelgroep, de leeractiviteiten en (mogelijke) controle of de leerdoelen behaald zijn.</i>	X		X			
RQ1: Hoe instrueer je de leerlingen om met dit voorbeeld aan het werk te gaan? - Follow up: in welke mate wordt er aan leerlingen expliciet gemaakt dat zij bezig gaan met kritisch denken?	X	X				
RQ1: Wat zijn andere werkvormen die je zou gebruiken om het kritisch denken in jouw geschiedenisles te bevorderen?		X	X			
Transitie: conceptuele discussies over kritisch denken □ “Dan zullen we nu vanaf je praktijkvoorbeeld uitzoomen en het over jouw ideeën over kritisch denken gaan hebben.”						
RQ2/RQ1: Hoe zou je kritisch denken omschrijven?			X			
RQ2/RQ1: Wat is het doel van kritisch denken?			X			
RQ2/RQ1: Hoe verhoudt kritisch denken dat onderwezen wordt in het geschiedenisonderwijs zich tot andere vakken?			X			

RQ2/RQ1: Hoe beïnvloeden emotioneel-beladen onderwerpen bij geschiedenis het kritisch denken van jouw leerlingen? - Follow-up: hoe ervaar/merk je dat?			X			
Transitie: relevantie geschiedenis en burgerschap □ “Dan komen we nu aan bij het tweede deel van dit interview. Dit tweede deel zal zich meer richten op de relevantie van geschiedenisonderwijs en burgerschapsvorming. We zullen echter beginnen met de relevantie van het geschiedenisonderwijs.”						
RQ3: Wat hoop jij dat leerlingen onthouden van jouw geschiedenisonderwijs en waarom?						X
RQ3: Wat maakt geschiedenis een relevant vak voor leerlingen om te krijgen?						X
RQ2: Hoe past het doel van jouw geschiedenisonderwijs bij burgerschapsvorming?				X		X
RQ1: Wat is volgens jou het doel van burgerschapsvorming? Vervolgvraag: Waarom? Welke rol speelt het <i>aanpassen</i> aan de samenleving in dit doel? Welke rol speelt het <i>veranderen</i> van de samenleving in dit doel?				X		
RQ2: In hoeverre besteed je aandacht aan burgerschapsvorming in de les?				X	X	
Transitie: korte toelichting historisch redeneren □ “De volgende vraag die ik wil stellen, gaat mede over historisch redeneren. Hiermee bedoel ik een samenhangend geheel van historische denkactiviteiten - zoals het aanduiden van verandering en continuïteit of het construeren van een						

historische context - die samen leiden tot een conclusie. Daarbij horen ook argumentatieprocessen, zoals de beoordeling van beweringen en argumenten.”						
RQ2: Hoe sluiten kritisch denken en historisch redeneren volgens jou aan bij burgerschapsvorming? - Follow-up: Kan je een voorbeeld geven van kritisch denken in het kader van burgerschap? Kan je een voorbeeld geven van hoe historisch redeneren bij zou dragen aan burgerschap?				X	X	
RQ3: Hoe dragen KD en burgerschap volgens jou bij aan de relevantie van geschiedenis voor leerlingen en de samenleving?				X	X	X

Onderdeel interview	Script en vragen
Afsluitende vragen	• Voordat we dit interview beëindigen, is er nog iets wat je nog niet verteld hebt in het interview, maar nog wel graag kwijt zou willen?
Afsluiting	• Bedanken voor deelname • Benoemen dat de participant nog 10 dagen na dit interview heeft om zich eventueel terug te trekken • Benoemen dat inzage in de data van dit interview mogelijk is door contact op te nemen met de onderzoekers • Benoemen dat de onderzoeksresultaten mede zullen worden gedeeld bij afronding van het onderzoek

Bijlage B. Codes

87 codes in 9 groepen waarbij sommige codes overlap hebben en in meerdere groepen behoren. Eén code behoort tot geen groep.

- Burgerschap:
 - Veranderende wereld in informatievoorziening
 - Burgerschap
 - Functionerende burger
 - Onderbouwde keuzes maken
 - Kritisch denken als democratisch bewustzijn
- Brongebruik:
 - Beoordelen op betrouwbaarheid
 - Omgang met informatie
 - Bronnenkritiek
 - Maker, achtergrond en doel bij bronnenanalyse
 - Bronnenanalyse
- Didactiek:
 - Relevant maken
 - Onderwijsleergesprek
 - Docentenacties
 - Impliciet of expliciet kritisch denken
 - Leerdoelcontrole
 - Onbewust kritisch denken
 - Onderzoekend leren
 - Veiligheid als voorwaarde
 - Leerling prikkelen
 - Stelling
 - Lesintroductie
- Filmpje ter introductie
- Klassikaal inoefenen
- Zelfstandig werken
- Moeilijke meetbaarheid
- Groepswerk
- Leerlingdiscussie
- Meerdere antwoorden mogelijk
- Klassikale instructie
- Discussiëren
- Geen instructie
- Stappenplan
- Generiek of vakspecifiek
 - Toepasbaarheid buiten geschiedenis
 - Vakspecifieke vaardigheid
 - Kritisch denken bij geschiedenis
 - Generieke kritische denkvaardigheden
 - Kritisch denken breder dan vak
 - Sociale vakken
- Kritische houding
 - Aannames bevragen
 - Niet openstaan voor anderen
 - Overhaaste conclusies voorkomen
 - Onderzoekende houding

- Openstaan voor andere perspectieven
- Open houding
- Historische distantie
- Bewustzijn van eigen vooroordelen
- Sceptisch zijn
- Openstaan voor anderen
- Inlevingsvermogen
- Autonoom zijn
- Nuance
- Perspectieven
 - Historisch perspectief
 - Perspectief innemen
 - Multiperspectiviteit
 - Inleven
- Beïnvloed het kritisch denken
 - Voorbij emoties kijken
 - Invloeden van buitenaf
 - Weinig invloed emotie
 - Invloed emotie door wel/geen persoonlijke betrokkenheid
 - Invloed emotie door maatschappelijke discussies
 - Beïnvloed door emotie
- Vaardigheden
 - Contextualiseren
 - Causaliteit
 - Feit en mening onderscheiden
 - Continuïteit en verandering
 - Vragen stellen
 - Voor- en tegenargumenten
- Keuzes van mensen verklaren
- Morele beoordeling
- Interpretieren/duiden
- Parallel tussen tijdsperiodes
- Kennis
 - Begripsvorming
 - Kennis als basis
 - Rol van kennis beperkt
 - Controle op kennis
 - Kennis als voorwaarde
 - Kennis als versimpelende factor
- Losse code:
 - Wat is kritisch denken