



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Talking about values : a dialogic approach to citizenship education as an integral part of history classes

Schuitema, J.A.

Publication date
2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Schuitema, J. A. (2008). *Talking about values : a dialogic approach to citizenship education as an integral part of history classes*. [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam]. UvA/ILO.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

SAMENVATTING

De school wordt steeds vaker gezien als een plek waar jongeren zich kunnen ontwikkelen tot burgers. Het onderwijs zou expliciet aandacht moeten besteden aan burgerschapsvorming. In verschillende landen, waaronder Nederland is burgerschapsvorming als verplicht onderdeel in het curriculum opgenomen. Scholen staan daarmee voor de taak om vorm te geven aan burgerschapsvorming in het curriculum. Dit is een moeilijke taak gezien de vele verschillende opvattingen over wat het doel zou moeten zijn van burgerschapsvorming en hoe het in de school vorm zou moeten krijgen. In dit proefschrift proberen we meer inzicht te geven in de manier waarop burgerschapsvorming gerealiseerd kan worden in het voortgezet onderwijs.

Er is niet alleen steeds meer aandacht voor burgerschapsvorming, de betekenis van het begrip burgerschap is ook breder geworden. Burgerschap wordt thans gezien als een combinatie van verschillende vaardigheden, attitudes en kennis die een burger nodig heeft om deel te kunnen nemen aan de samenleving en bij te dragen aan het algemeen belang (Althof & Berkowitz, 2006). De morele en sociale vorming van leerlingen is in dit perspectief een belangrijk onderdeel van burgerschapsvorming (Althof & Berkowitz, 2006; Haste, 2004; Veugelers, 2007).

Een belangrijk doel van burgerschapsvorming is de ontwikkeling van de vaardigheden en attitudes die leerlingen nodig hebben om hun eigen morele afwegingen te maken en daarover verantwoording af te leggen aan anderen. In dit proefschrift richten we ons op twee aspecten die bij dit doel van burgerschapsvorming belangrijk zijn. Ten eerste is het belangrijk dat leerlingen leren bij de vorming van hun mening rekening te houden met morele waarden (Veugelers & Vedder, 2003). Morele waarden zijn algemene opvattingen, oordelen of idealen die betrekking hebben op hoe mensen met elkaar om zouden moeten gaan. Morele waarden zijn belangrijk omdat het de criteria zijn waarop morele evaluaties en richtlijnen voor moreel gedrag gebaseerd zijn. Het tweede aspect is nauw verbonden met het eerste. Om deel te kunnen nemen aan een pluriforme en democratische samenleving moeten leerlingen leren dat er meerdere perspectieven zijn op morele en sociale zaken en dat hun mening één van de vele mogelijk perspectieven is (Banks, 2004). Het is daarom belangrijk dat leerlingen leren te reflecteren op verschillende perspectieven en bij de verantwoording van hun mening rekenschap geven van multiperspectiviteit.

Aandacht voor burgerschapsvorming in het voortgezet onderwijs krijgt vaak vorm in een apart vak of als extra activiteiten buiten het gewone curriculum om. Wij denken echter dat het ontwikkelen van vaardigheden en attitudes voor burgerschap niet los staat van het onderwijzen van domeinspecifieke leerinhouden zoals dat binnen de afzonderlijke vakken gebeurt (zie ook Sadler & Zeidler, 2005). Uiteindelijk gaat het erom dat leerlingen deze vakspecifieke kennis gebruiken om zelfstandig te kunnen handelen en oordelen. Burgerschapsvorming zou geïntegreerd kunnen worden in het vakonderwijs door aandacht te besteden aan de waarden die naar voren komen uit de leerstof. Het geschiedenisonderwijs, in het bijzonder, biedt hiervoor

goede mogelijkheden (Barton & Levstik, 2004). Onderzoek naar didactische ontwerpen voor burgerschapsvorming geïntegreerd in het geschiedenisonderwijs, is echter zeldzaam. Dit proefschrift is er op gericht zicht te krijgen op effectieve didactische werkvormen voor de integratie van burgerschapsvorming binnen het vak geschiedenis.

Het stimuleren van dialoog in de klas wordt verondersteld een effectieve manier te zijn om vaardigheden en attitudes te bevorderen die burgers nodig hebben om te kunnen participeren in de samenleving (Solomon, Watson & Battistich, 2001). Er zijn verschillende manieren waarop dialoog in de klas vorm kan krijgen. Een mogelijke manier is een klassikale discussie onder leiding van de docent. Deze zou door het stellen van vragen leerlingen kunnen laten nadenken over hun mening en hen tot een diepere, beter doordachte mening brengen dan wanneer zij zonder leiding van de docent discussiëren (Rojas-Drummond & Mercer, 2003). Daarnaast is het werken in kleine groepjes een veel gebruikte methode om interactie tussen leerlingen te stimuleren (Covell & Howe 2001). In groepjes kunnen meer leerlingen actief aan de dialoog deelnemen dan in klassikaal verband. Om een dialoog in de klas te realiseren moet er ook expliciet aandacht zijn voor de vaardigheden en attitudes die nodig zijn voor het voeren van een dialoog.

Dit proefschrift doet verslag van een onderzoek naar het effect van een dialogische benadering van burgerschapsvorming als integraal onderdeel van de geschiedenisles op het vermogen van leerlingen om bij de onderbouwing van hun mening rekening te houden met morele waarden en multiperspectiviteit. Om tevens de vraag naar de meest effectieve manier om dialoog vorm te geven in de klas te kunnen beantwoorden, is het effect van de hoeveelheid groepswork op de meningsvorming van leerlingen onderzocht. Vervolgens zoomen we in op de kwaliteit van de dialogen die leerlingen met elkaar voeren. Het effect van dialogische burgerschapsvorming op de kwaliteit van de dialoog tussen leerlingen is onderzocht, evenals de relatie tussen de kwaliteit van de dialoog en het vermogen van leerlingen om bij de onderbouwing van hun mening rekening te houden met morele waarden en multiperspectiviteit.

1. REVIEWSTUDIE

In hoofdstuk 2 worden de resultaten gepresenteerd van de reviewstudie naar didactische strategieën voor waardevorming in het voortgezet onderwijs. We gebruiken in dit hoofdstuk de term waardevormend onderwijs (moral education) om te verwijzen naar al het onderwijs dat expliciet gericht is op de bevordering van de morele en sociale ontwikkeling van leerlingen. Het literatuuronderzoek focust op leren en instructie in de klas. De volgende vraag wordt in dit hoofdstuk beantwoord:

Welke didactische strategieën zijn geschikt om de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen te bevorderen in het voortgezet onderwijs?

Het blijkt dat veel studies gericht op waardevormend onderwijs vaak beperkt blijven tot het beschrijven van doelen. Uiteindelijk is het doel van al de besproken benaderingen van waardevormend onderwijs om leerlingen voor te bereiden op deelname

aan de samenleving. In een aantal studies wordt het belang benadrukt van vaardigheden voor kritisch denken, moreel redeneren en het maken van morele keuzes. Sommige benadrukken daarbij ook de affectieve en relationele aspecten van morele ontwikkeling. Andere studies richten zich voornamelijk op een set vaststaande waarden die essentieel worden geacht voor waardevormend onderwijs, zoals respect, verantwoordelijkheid, eerlijkheid en gerechtigheid.

Om de gestelde doelen te bereiken wordt over het algemeen een probleemgestuurde aanpak en samenwerkend leren voorgesteld. De achterliggende gedachte bij deze strategieën is dat het leren betekenisvol voor leerlingen moet zijn. Daarbij neemt het op gang brengen van een dialoog een belangrijke plaats in.

Vergeleken met de hoeveelheid literatuur die de noodzaak en het doel van waardevormend onderwijs beschrijft, zijn er relatief weinig concrete voorstellen te vinden voor didactische strategieën. Met name ontbreekt een uitwerking en onderbouwing van mogelijke didactische strategieën. Zo wordt er weinig aandacht besteed aan de vaardigheden en attitudes die leerlingen nodig hebben om samen te werken en in dialoog te gaan en aan de specifieke instructie die hiervoor nodig is (zie Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000). Ten slotte is empirisch onderzoek naar de effectiviteit van didactische strategieën schaars.

2. LESSENSERIES VOOR DIALOGISCH BURGERSCHAPSVORMING

Om het effect van de hoeveelheid groepswork in dialogisch burgerschapsvorming te onderzoeken, werden twee lessenseries ontworpen die verschillen in de hoeveelheid groepswork. Het ontwikkelde lesmateriaal bestaat uit aanvullend materiaal bij een bestaande geschiedenismethode (MeMo) en is bedoeld voor leerlingen in de tweede klas van het voortgezet onderwijs. In de lessenseries werd in dertien lessen de geschiedenis van de Verenigde Staten van Amerika behandeld van de eerste kolonisten tot aan het begin van de negentiende eeuw.

Door de hele lessenseries heen werd systematisch aandacht besteed aan morele waarden. Leerlingen leerden waarden te herkennen in de leerstof. Leerlingen bestudeerden bijvoorbeeld de tekst van de Amerikaanse onafhankelijkheidsverklaring uit 1776 en stukken uit de grondwet van 1788. Daarnaast onderzochten leerlingen verschillende perspectieven op morele kwesties in de leerstof. Leerlingen werkten bijvoorbeeld met (primaire) bronnen, die verschillende perspectieven op bepaalde gebeurtenissen weergeven. In de lessenseries werd aandacht besteed aan de volgende vaardigheden en attitudes die leerlingen nodig hebben om in dialoog te gaan:

- Uitwisselen: het kunnen en willen uitwisselen van persoonlijke meningen met anderen;
- Co-construeren: het kunnen en willen vormen van een eigen mening in dialoog door gebruik te maken van de meningen van anderen en het kunnen en willen bijdragen aan de meningsvorming van anderen;
- Legitimeren: de eigen mening en die van anderen kunnen en willen legitimeren vanuit het perspectief van morele waarden.

In hoofdstuk 3 wordt de lessenserie besproken, waarin leerlingen voornamelijk in kleine groepjes werkten. De leerlingen werden vanaf de eerste lessen gestimuleerd hun mening uit te wisselen met anderen, bijvoorbeeld via oefeningen waar zij elkaars mening op moesten schrijven zonder dat er direct overeenstemming hoefde te zijn. Gaandeweg kwamen daar activiteiten bij gericht op co-construeren en legitimeren. Bij opdrachten gericht op co-constructie kwamen leerlingen zo mogelijk tot een gezamenlijk standpunt en gaven zij aan waarover ze het eens waren geworden en waarover niet. Vervolgens stelden zij vast wat belangrijke waarden waren die een rol speelden bij het bepalen van hun standpunt (legitimeren). Docenten die werkten met de op groepswerkgerichte lessenserie werden geïnstrueerd om zo weinig mogelijk inhoudelijke hulp te geven en voornamelijk het proces van samenwerking te ondersteunen.

De tweede lessenserie is van de op groepswerkgerichte lessenserie afgeleid door een groot deel van de groepswerkopdrachten om te vormen tot klassikale opdrachten. De docenten die werkten met deze op klassikaal onderwijs gerichte lessenserie, werden geïnstrueerd om klassengesprekken te leiden via het stellen van vragen. Daarbij werd hen gevraagd om leerlingen zoveel mogelijk te stimuleren deel te nemen aan de dialoog (uitwisselen), op elkaar te reageren (co-construeren) en hun mening te onderbouwen (legitimeren).

3. EMPIRISCH ONDERZOEK

3.1 Deelstudie 1

Het onderzoek bestond uit twee deelstudies. In de eerste deelstudie, beschreven in hoofdstuk 4, wordt het effect onderzocht van de beide lessenseries voor dialogisch burgerschapsvorming op het vermogen van leerlingen hun mening te onderbouwen met gebruik van waarden en verschillende perspectieven. Hierbij stonden de volgende vragen centraal:

Levert aandacht voor dialogisch burgerschapsvorming geïntegreerd in het geschiedenisonderwijs een bijdrage aan het vermogen van leerlingen om bij de onderbouwing van hun mening gebruik te maken van morele waarden en multiperspectiviteit?

Draagt de hoeveelheid groepswerk bij dialogisch burgerschapsvorming geïntegreerd in het geschiedenisonderwijs bij aan het effect op het vermogen van leerlingen om bij de onderbouwing van hun mening gebruik te maken van morele waarden en multiperspectiviteit?

Het effect van beide lessenseries voor dialogisch burgerschapsvorming werd onderzocht door middel van een quasi-experimenteel onderzoek, waarin twee experimentele condities en een controle conditie met elkaar werden vergeleken. In de eerste experimentele conditie werkten docenten met het op groepswerk gerichte lesmateriaal (groepswerk conditie), in de tweede experimentele conditie werkten docenten

met het op klassikaal onderwijs gerichte lesmateriaal (klassikale conditie). In de controleconditie volgden de leerlingen regulier geschiedenisonderwijs zonder specifieke aandacht voor dialoog, waarden en multiperspectiviteit. In de controle conditie werd dezelfde leerstof behandeld en gewerkt met dezelfde geschiedenismethode als in de experimentele condities, maar zonder het door ons ontwikkelde aanvullend lesmateriaal. De leerlingen zaten in het tweede leerjaar van het vwo. De deelnemende klassen waren gecombineerde havo/vwo-klassen (verlengde brugklas), atheneumklassen en gymnasiumklassen. Er waren geen gymnasiumklassen in de groeps-*werkconditie*.

Het vermogen van leerlingen om rekening te houden met morele waarden en multiperspectiviteit werd onderzocht via een essayopdracht, waarin leerlingen een mening moesten vormen over een morele kwestie. Leerlingen kregen tien minuten de tijd om in groepjes van vier de stelling te bespreken. Daarna schreven zij individueel een kort essay waarin zij hun mening over de stelling moesten onderbouwen. De ene helft van de leerlingen werkte met een onderwerp dat in de lessenserie was behandeld (leerstofgebonden opdracht). De andere helft van de leerlingen werkte met een onderwerp dat nieuw voor hen was (transferopdracht). Elk essay kreeg een score voor waarden en een score voor multiperspectiviteit.

De resultaten laten allereerst zien dat het loont om systematisch aandacht te besteden aan meningsvorming in het geschiedenisonderwijs. De effectiviteit van de twee verschillende didactische benaderingen van waardevormend onderwijs verschilt echter. Leerlingen die relatief veel in kleine groepjes werken, refereerden in hun essays vaker en explicieter aan waarden en zijn beter in staat zich rekenschap te geven van verschillende perspectieven, dan leerlingen die meer klassikaal hebben gewerkt. De resultaten laten daarnaast zien dat het effect van dialogische waarde-*vormend onderwijs* verschilt tussen de schooltypes, havo/vwo-brugklas, atheneum en gymnasium. Wat het gymnasium betreft, blijkt dat de leerlingen in de klassikale conditie het op alle gemeten aspecten van de essays beter doen dan leerlingen in de controle conditie. Bij de havo/vwo-brugklassen en het atheneum zien we dat de hoeveelheid groeps*werk* een belangrijke rol speelt bij het bevorderen van het vermogen een mening te onderbouwen. De leerlingen in de groeps*werkconditie* scoorden hoger op *multiperspectiviteit* dan de leerlingen in beide andere condities. Dit gold zowel voor de leerstofgebonden opdracht als voor de transferopdracht. Tussen de klassikale conditie en de controle conditie, daarentegen, vonden we geen verschillen bij de havo/vwo- en atheneumleerlingen. Deze resultaten wijzen erop dat wanneer leerlingen relatief veel in kleine groepjes werken, zij beter in staat zijn verschillende perspectieven te betrekken bij de verantwoording van hun mening, dan leerlingen die minder vaak in groepjes werkten.

Wat het aspect *waarden* betreft, moet er voor de leerlingen in de havo/vwo- en atheneumklassen een onderscheid gemaakt worden tussen de leerstofgebonden opdracht en de transferopdracht. Alleen bij de leerstofgebonden opdracht scoorden de leerlingen in de groeps*werkconditie* hoger dan de leerlingen in de controle en klassikale conditie. Hun vermogen om in de onderbouwing van hun mening aan waarden te refereren, blijft gebonden aan het onderwezen leerdomein. Er heeft geen transfer plaatsgevonden. Een mogelijke verklaring voor het uitblijven van transfer van het vermogen om aan waarden te refereren, heeft te maken met morele sensitiviteit (Tir-

ri & Pehkonen, 2002). Hebben leerlingen ingezien dat het in de transferopdracht om een moreel dilemma handelde?

3.2 Deelstudie 2

In deelstudie 2, beschreven in hoofdstuk 5, wordt dieper ingegaan op de rol van de kwaliteit van de dialoog tussen leerlingen bij burgerschapsvorming. De veronderstelling was dat een dialoog tussen leerlingen aan een aantal kenmerken moet voldoen om leren te bevorderen. De kenmerken waarvan we aannamen dat ze belangrijk zijn voor burgerschapsvorming zijn gelijke participatie van alle deelnemers, processen van co-constructie en het expliciteren van morele waarden. Bij een selectie van de leerlingen uit deelstudie 1 hebben we de dialoog die zij tijdens de essayopdrachten voerden nader onderzocht om de volgende vragen te beantwoorden.

Bevordert dialogisch burgerschapsvorming geïntegreerd in het geschiedenisonderwijs de kwaliteit van de dialoog tussen leerlingen?

Wat is de relatie tussen de kwaliteit van de dialoog en het vermogen van leerlingen om bij de onderbouwing van hun mening gebruik te maken van morele waarden en multiperspectiviteit?

Er werd een aantal klassen aselekt geselecteerd uit de groepswerkconditie en de controleconditie. In die klassen werden de dialogen van leerlingen die met de transferopdracht werkten opgenomen. Om te bepalen of de leerlingen waarvan de dialoog was opgenomen een representatieve steekproef vormden van de totale groep deelnemende leerlingen, werden de essayscores van geselecteerde leerlingen vergeleken met leerlingen die niet geselecteerd waren. Het bleek dat in de groepswerkconditie de geselecteerde leerlingen significant hogere essayscores hadden dan leerlingen die niet geselecteerd waren. In de controlegroep vonden we geen verschillen tussen geselecteerde en niet-geselecteerde leerlingen. Hieruit concluderen we dat de selectie leerlingen in deelstudie 2 niet representatief was voor de hele groep. We houden hier bij de interpretatie van de resultaten rekening mee.

De dialogen die de leerlingen hebben gevoerd tijdens de essayopdrachten werden gecodeerd. Als eerste werd er gekeken naar de communicatieve functie van uitspraken van leerlingen om processen van co-constructie te identificeren. Daarnaast werd de inhoud van de dialogen gecodeerd. Hierbij werd gekeken naar het aantal waardegeladen uitspraken en naar het aantal verschillende thema's waarbij waarden aan de orde kwamen. Van de drie schooltypes was alleen het atheneum vertegenwoordigd in beide condities. Het effect van conditie op de kwaliteit van de dialoog werd daarom alleen onderzocht bij atheneumleerlingen.

Uit de resultaten blijkt dat de groepjes leerlingen die de lessen voor dialogisch burgerschapsvorming hadden gevolgd tijdens de dialoog meer informatie uitwisselde, meer waardegeladen uitspraken deden en meer verschillende waardegeladen thema's bespraken, dan leerlingen die geen lessen voor dialogisch burgerschapsvorming hadden gevolgd. Deze verschillen tussen condities kunnen echter niet zonder meer

toegeschreven worden aan een effect van de lessen voor dialogisch burgerschapsvorming, aangezien de selectie leerlingen niet representatief was voor de hele groep.

Verder bleek er een relatie te zijn tussen de kwaliteit van de inhoud van de dialogen en het vermogen van leerlingen om bij de onderbouwing van hun mening gebruik te maken van morele waarden. Leerlingen in groepjes die vaker waardegeladen uitspraken deden tijdens de dialoog, refereerden ook vaker aan waarden in de individueel geschreven essays.

4. CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In het laatste hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van de resultaten, gevolgd door een discussie en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek. Het hoofdstuk wordt afgesloten met suggesties voor de onderwijspraktijk.

De resultaten laten zien dat een dialogische benadering van burgerschapsvorming als integraal onderdeel van het geschiedenisonderwijs leerlingen helpt een beter doordachte mening te vormen over morele kwesties in de leerstof. Aandacht voor waarden en multiperspectiviteit met behulp van dialogische werkvormen bevordert het vermogen van leerlingen om bij het onderbouwen van hun mening gebruik te maken van morele waarden en multiperspectiviteit. Daarbij bleek dat groepswerk een effectieve methode is voor een dialogische benadering van burgerschapsvorming. Het onderzoek laat verder zien dat de inhoud van de dialogen die leerlingen met elkaar voeren belangrijk is voor het vermogen om een mening over morele kwesties te onderbouwen met behulp van waarden. In het slothoofdstuk wordt een aantal onverwachte resultaten besproken.

Ten eerste, bleek dat havo/vwo- en atheneumleerlingen in de klassikale conditie niet hoger scoorden dan leerlingen in de controle conditie. Bij gymnasiumleerlingen vonden we wel een effect van de klassikale conditie in vergelijking met de controle conditie. De gymnasiumleerlingen in de klassikale conditie scoorden, zowel bij de leerstofgebonden opdracht als bij de transferopdracht, hoger op alle aspecten waarop de essays waren beoordeeld, dan de gymnasiumleerlingen in de controlegroep. Er kunnen verschillende verklaringen hiervoor worden gegeven. Het is, bijvoorbeeld, mogelijk dat leerlingen met een hoger cognitief vermogen beter in staat zijn om constructieve bijdragen te leveren aan een klassikale dialoog. Hierdoor zou de klassikale dialoog in de gymnasiumklassen van een betere kwaliteit geweest kunnen zijn dan de klassikale dialoog in de havo/vwo- en atheneumklassen. Een interessante vraag voor toekomstig onderzoek is hoe de verschillen in cognitieve vaardigheden en attitudes tussen leerlingen van de verschillende schooltypes de effectiviteit van klassikale discussies over morele kwesties beïnvloedt.

Ten tweede, was een groot aantal van de leerlingen (havo/vwo en atheneum) die deelnam aan de lessen voor dialogisch burgerschapsvorming niet beter in staat om waarden te gebruiken bij de onderbouwing van hun mening over een nieuw onderwerp dan leerlingen in de controle conditie. Dit duidt erop dat transfer op dit punt niet heeft plaatsvonden. Meer onderzoek is nodig naar didactische strategieën om transfer van leren te stimuleren als het gaat om het reflecteren op waarden. Mogelijk is er meer aandacht nodig voor de vaardigheden en kennis die leerlingen nodig heb-

ben om een moreel dilemma uit de specifieke context te halen en te beschouwen vanuit een bredere sociale context. Daarnaast zou ook de ontwikkeling van morele sensitiviteit meer gestimuleerd moeten worden (Tirri & Pehkonen, 2002).

Ten derde, bleek dat processen van co-constructie niet werden bevorderd door de lessen voor dialogisch burgerschapsvorming. Bovendien bleek dat er geen relatie was tussen processen van co-constructie en het vermogen van leerlingen om hun mening te onderbouwen. De rol van processen van co-constructie tijdens een dialoog tussen leerlingen bij de vorming van hun mening blijft een interessante vraag voor verder onderzoek. Mogelijk is het voor meningsvorming vooral belangrijk dat leerlingen tijdens een dialoog kritisch zijn en tegenargumenten onderzoeken (Roja-Drummond & Mercer, 2003). Exploratieve analyse van de data laat zien dat leerlingen weinig tegenargumenten inbrachten gedurende de dialoog. Dit komt overeen met eerder onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen over het algemeen niet geneigd zijn de argumenten van medeleerlingen kritisch te benaderen (bijv. Kuhn & Udell, 2003). Om een meer kritische dialoog tussen leerlingen te stimuleren zou er meer aandacht besteed moeten worden aan de manier waarop waarden en perspectieven in de onderbouwing naar voren worden gebracht en aan opdrachten gericht op argumentatievaardigheden (zie bijv. Amelsvoort, 2006; Kuhn & Udell, 2003).

Het hoofdstuk wordt afgesloten met suggesties voor de onderwijspraktijk. Het onderzoek bevestigt de veronderstelling dat het stimuleren van dialoog tussen leerlingen een effectieve manier is om het vermogen van leerlingen een mening te onderbouwen te bevorderen. Leerlingen zouden vaker in groepjes moeten werken aan opdrachten die zo gestructureerd zijn dat de kwaliteit van de dialoog tussen leerlingen bevorderd wordt. Het is belangrijk om daarbij specifiek aandacht te besteden aan de vaardigheden en attitudes die leerlingen nodig hebben om met elkaar in dialoog te gaan. Het onderzoek laat voorts zien dat het betrekken van de mening van leerlingen over morele kwesties en daarbij aandacht besteden aan waarden en multiperspectiviteit, een zinvolle toevoeging kan zijn aan het geschiedenisonderwijs. Door de waarden en morele oordelen van leerlingen zelf meer centraal te stellen in de les kan het geschiedenisonderwijs een waardevolle bijdrage leveren aan burgerschapsvorming.