

Foto: Thomas Klijnstra

IN GESPREK MET VAKDIDACTICUS THOMAS KLIJNSTRA

ODE AAN DE TWIJFEL

Op vrijdag 12 september 2025 verdedigde Thomas Klijnstra zijn proefschrift *Rooted in reasoning*¹ in de Oude Lutherse Kerk, de Aula van de Universiteit van Amsterdam. Zijn promotieonderzoek richtte zich specifiek op de kern van ons vak: leerlingen leren redeneren over maatschappelijke vraagstukken. Waarom is goed redeneren belangrijk voor een democratie en welke relevante inzichten levert het onderzoek van Klijnstra voor docenten op?

KOEN DOGTEROM

‘Redeneren is geen fastfood. Het kost inspanning, denkkracht en oefening. Zonder hierin te investeren is een democratie kwetsbaar.’

Met vergelijkbare uitspraken als hierboven sluit Thomas Klijnstra vrijwel al zijn gepubliceerde artikelen af. Hij benadrukt hiermee het belang van goed en genuanceerd redeneren voor de weerbaarheid van een democratie. Tegelijkertijd geeft hij aan dat goed kunnen redeneren complex is. Dit toont het belang aan van een vak waar dit redeneren over maatschappelijke vraagstukken wordt geoefend; dat zijn bij uitstek maatschappijleer en maatschappijwetenschappen. Toch leven we al ruim tachtig jaar in een stabiele democratie - en ons vak heeft in die periode (nog) niet de meest dominante positie in het onderwijs verworven... Overschatten we daarmee dan het belang van ons vak of overschatten we het belang van goed kunnen redeneren voor een democratie? Welk verband legt Klijnstra tussen genuanceerd kunnen redeneren en een weerbare democratie?

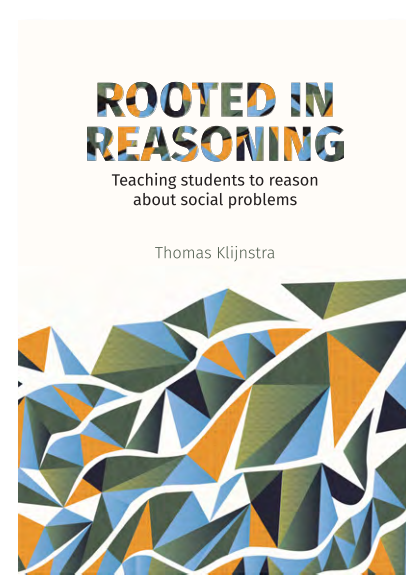
**‘IN STAAT ZIJN OM
NAÏEVE REDENERINGEN
TE DOORPRIKKEN
VOORKOMT DAT BURGERS
KUNNEN WORDEN
GEMANIPULEERD
OF ERGENS ZOMAAR
IN MEEGAAN.’**

REDENEERVAARDIGHEDEN

Thomas Klijnstra: ‘Als ik dit onderzoek dertig jaar geleden had uitgevoerd, had ik ongetwijfeld hetzelfde verband tussen de relevantie van redeneervaardigheden en een weerbare democratie gelegd. Voor een gezonde democratie is het immers noodzakelijk dat burgers in staat zijn om kritisch naar politieke en maatschappelijke ontwikkelingen te leren kijken - en daar

spelen redeneervaardigheden een belangrijke rol bij. Toch denk ik dat met name de huidige tijd nog meer vraagt om burgers die een goede redenering kunnen opzetten en naïeve redeneringen kunnen herkennen en leren doorprikken. Leerlingen krijgen informatie uit allerlei verschillende mediakanalen of hun directe sociale omgeving mee. Deze tijd waarin leerlingen een stortvloed aan informatie over zich heen krijgen, vraagt van hen dat zij informatie op waarde kunnen schatten, met bewijs leren omgaan, oorzaken aan gevolgen leren verbinden en mogelijke oplossingen en standpunten kunnen onderbouwen; oftewel, leren redeneren over maatschappelijke vraagstukken. Twijfel aan eigen standpunten of die van anderen is daarvoor belangrijk. Kritisch kunnen denken *zonder* wantrouwend te zijn.

Politici zijn, in tegenstelling tot dertig jaar geleden, meer geneigd om oneliners te formuleren - wellicht daartoe uitgedaagd door de mechanismen en dynamieken op sociale media - maar ook partijprogramma's mogen tegenwoordig gerust een A4'tje tellen. Een (financiële) onderbouwing van standpunten is blijkbaar niet nodig, net zomin als het nadenken over de consequenties van uitspraken. In staat zijn om naïeve redeneringen (of het ontbreken van redeneringen) te doorprikken voorkomt dat burgers kunnen worden gemanipuleerd of ergens zomaar in meegaan. Als je als docent en leerling weet dat redeneren over maatschappelijke vraagstukken een uiterst relevante, maar ook complexe vaardigheid is, dan bouw je wellicht al een vorm van nuance in bij de interpretatie van andermans redenering (en die van jezelf). Als je weet dat een complex vraagstuk zelden een oorzaak heeft, dan kijk je wellicht ook kritischer naar politici, talkshowgasten of influencers op TikTok, die alles aan bijvoorbeeld migratie als oorzaak koppelen. We moeten leerlingen daarom opleiden om maatschappelijke problemen te kunnen analyseren en daarover te leren redeneren.'



PROMOTIE

Het promotietraject van Klijnstra is voortgekomen uit een project van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Dit orgaan poogt wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk dichter bij elkaar te brengen en stimuleert meerjarige onderzoeksprogramma's. Het voordeel van dit onderliggende NRO-onderzoek was de sterke praktijkgerichtheid waarop Klijnstra tijdens zijn promotietraject kon voortbouwen. Een extra uitdaging hierbij was dat wetenschappelijke tijdschriften soms extra eisen aan bijvoorbeeld onderzoeksmethoden stellen, waardoor het vervolgtraject flink wat aanpassingen en extra verdieping en analyse van de promovendus vroeg. Het onderzoek waar Klijnstra in zijn proefschrift veelvuldig naar verwijst is de studie van Johan Sandahl, die in 2015 een onderzoek publiceerde naar de vraag welke denkvaardigheden centraal staan als je 'als sociaalwetenschapper wilt denken'.¹ Het vormde de onderlegger van Klijnstra's beantwoording van de vraag wat het sociaalwetenschappelijk redeneren over maatschappelijke vraagstukken is.

'HET ONDERZOEK RESULTEERDE IN EEN CONCEPTUALISERING VAN HET SOCIAALWETENSCHAPPELIJK REDENEREN, MAAR OOK IN CONCREET LESMATERIAAL.'

STEVIGERE POSITIONERING

Binnen het vakgebied van geschiedenis is veelvuldig promotieonderzoek verricht, bijvoorbeeld naar causaal redeneren. Hetzelfde geldt voor promotieonderzoek bij andere schoolvakken zoals aardrijkskunde. Binnen het vakgebied van maatschappijleer is hier echter minder sprake van. Klijnstra is op dit moment, na een dissertatie van Henk Dekker uit 1984, de tweede persoon die zich op ons vakgebied richt en het eerste proefschrift over maatschappijwetenschappen schreef.

Klijnstra: 'We zien dat promotieonderzoek de andere schoolvakken een steviger positie geeft. Dat ik op deze manier een bijdrage aan ons vak kon leveren, gaf het laatste zetje om dan toch aan het promotieonderzoek te beginnen. De interesse om te promoveren begon in eerste instantie echter omdat ik het redeneren over maatschappelijke vraagstukken zo interessant vond dat ik mij hier graag een aantal jaar in wilde vastbijten. Gedurende het traject kwam ik erachter dat je door binnen het vakgebied te promoveren iets extra's toevoegt, zowel aan internationale discussies over *social science education*, als aan de vakdidactische inzichten en concreet lesmateriaal. Zo resulteerde het onderzoek enerzijds in een conceptualisering van het sociaalwetenschappelijk redeneren, en anderzijds in concreet lesmateriaal met onderliggende ontwerpprincipes en kennisclips die direct door docenten konden worden gebruikt.

In het begin twijfelde ik of de internationale onderzoeksgemeenschap op een studie naar het schoolvak maatschappijwetenschappen in Nederland zat te wachten. Het tegendeel bleek het geval. Er werd steeds gevraagd meer uit te wijden over de context waarin binnen

maatschappijwetenschappen werd gedeneerd. Inmiddels zie ik dat steeds meer inzichten in het sociaalwetenschappelijk redeneren terugkomen in bijvoorbeeld het nieuwe examenprogramma maatschappijleer, maar ook als onderlegger in een nieuw curriculum '*social science*' in Nieuw-Zeeland. Dat is positief, want dergelijk onderzoek bevordert de ontwikkeling van onze vakinhoud, vakdidactiek en docentprofessionalisering. Het voegt iets toe aan het debat over onderwijs en creëert een steviger positie van ons vak. Meer docenten zouden daarom moeten kiezen voor het doen van (vakdidactisch) onderzoek specifiek gericht op maatschappijleer.'

NAÏEVE REDENEERWIJZEN

Om door redeneerfouten heen te prikken is het van belang te weten welke dit zijn. In zijn proefschrift deelt Klijnstra een lijst met verschillende naïeve redeneerwijzen van leerlingen, afgeleid van grotere opdrachten bij maatschappijwetenschappen. Een daarvan is het monocausaal redeneren: men zoekt een verklarende factor voor een maatschappelijk probleem; bijvoorbeeld het toeschrijven van het woningtekort aan asielmigratie. Binnen de sociale wetenschappen weten we dat er eigenlijk nooit sprake van een oorzakelijk verband is. In het voorbeeld van het woningtekort spelen ook andere variabelen, zoals een gebrek aan stikstofruimte, de toegenomen ruimte die we innemen om in te wonen in vergelijking met honderd jaar geleden en het aantal groepen met een voorrangregeling dat oploopt (denk in grote steden aan leraren, agenten, alleenstaande moeders met kinderen, mensen met een beperking, statushouders...) een rol.

ERVARINGSLEREN

Een tweede naïeve redeneerwijze is het gebruik van anekdotisch bewijs of 'ervaringsleren'. Klijnstra: 'Soms neigt men ernaar om dit in analyses van maatschappelijke vraagstukken de overhand te laten nemen. Ervaring is belangrijk en zet ook aan tot redeneren, maar als uit bredere sociaalwetenschappelijke analyses blijkt dat een bepaalde ervaring als incident tegen structurele ontwikkelingen ingaat, kan dit het redeneren hinderen. Leerlingen gebruiken deze redenering vaak doordat ze aangeven zich "onveilig te voelen" of "wel zien dat"... Dit anekdotisch bewijsmateriaal komt ook vaak in bewijsvoering in verschillende media terug; denk aan een uitvergroting van de bezorgde burger met een hele specifieke ervaring. Dergelijke ervaringen als losstaand incident portretteren zonder het in een bredere context te plaatsen is problematisch. Die ene bezorgde burger is dan beeldbepalend, maar vaak komt dit beeld niet overeen met een breed gedragen sociaalwetenschappelijke analyse van het vraagstuk. In de beeldvorming lijkt het net alsof de wereld qua criminaliteit letterlijk en figuurlijk in de fik staat, terwijl criminologen aantonen dat er een daling van bijvoorbeeld jeugdcriminaliteit is. Uiteraard behoeven sommigen vormen van criminaliteit, zoals cybercriminaliteit, aandacht maar de structurele ontwikkeling is positief. Leerlingen leren omcriminaliteitsstatistieken in zowel tijd als plaats, te vergelijken kan hierbij helpen. Socioloog Jan Willem Duyvendak dekt veel naïeve redeneerwijzen en deelt met een breder publiek inzichten uit onderzoek hierover in zijn boek *Spookkloven* (2025).'

Dergelijke inzichten zijn heel bruikbaar voor docenten en voor leerlingen; bijvoorbeeld om te laten zien dat de feitelijke polarisatie over veel vraagstukken kleiner is dan mensen denken (en in veel media wordt geëtaled), maar dat het gevoel en de emoties vaak een ander beeld geven. Hier kunnen we leerlingen ook bewust van maken - en kunnen we het onderwijs inrichten om leerlingen vanuit verschillende perspectieven (waaronder ook een sociaalwetenschappelijk perspectief) naar een vraagstuk te leren kijken.

LESMATERIAAL

Docenten oefenen complexe denkvaardigheden als het opzetten van een causale redenering vaak in de vorm van een praktische opdracht. Wilt u gebruik maken van voorbeelduitwerkingen van Thomas Klijnstra? Via de link www.expertisecentrum-maatschappijwetenschappen.nl/redeneren komt u terecht bij het lesmateriaal en de details van zijn proefschrift.



**‘HOE MEER
GEOEFEND
LEERLINGEN ZIJN IN
HET OPZETTEN VAN
REDENERINGEN,
HOE MEER
EMOTIONEEL BELADEN
DE VRAAGSTUKKEN
KUNNEN ZIJN.’**

CCC-DIDACTIEK

Veel politieke en maatschappelijke problemen roepen emoties bij leerlingen op. Als wij complexe vaardigheden als redeneren willen aanleren, moeten wij ons verhouden tot de emoties die de vraagstukken oproepen. Volgens Klijnstra is het antwoord op de vraag hoe hiermee om te gaan tweeledig. Enerzijds vormen emoties een katalysator voor het redeneren. Klijnstra: 'Emoties, gevoel en associaties zijn belangrijk om over het vraagstuk te kunnen redeneren. Het is dus relevant om dit in kaart te brengen. Emoties en gevoelens kunnen op een gegeven moment het sociaalwetenschappelijk redeneren echter ook in de weg staan. Als docent moet je je ervan bewust zijn dat je emoties in kaart brengt maar daarna ook in de ijskast kunt zetten, om er - nadat leerlingen bijvoorbeeld met behulp

van sociaalwetenschappelijke bewijzen hebben leren redeneren - later weer op terug te kunnen komen.'

Een vakdidactische benadering waarbij het redeneren van leerlingen over maatschappelijke vraagstukken wordt gestimuleerd is de CCC- of context-concept-contextbenadering. Samen met Gerard Ruijs pleit Thomas Klijnstra al jaren voor het toevoegen van de eerste 'C', namelijk starten vanuit de context. Deze didactiek houdt volgens Klijnstra in dat:

1. Allereerst de *context* centraal staat: wat is het vraagstuk en welke associaties en gevoelens hebben leerlingen hierbij? Doel hierbij is om het redeneren over dit vraagstuk bij leerlingen uit te lokken. Je wilt dat een context betekenisvol is en dat leerlingen gemotiveerd raken om hierover te redeneren. Het moet leerlingen op een manier raken en tegelijkertijd moet wellicht worden voorkomen dat het vraagstuk dusdanig veel emoties oproept dat sociaalwetenschappelijk redeneren niet meer lukt. Dan helpt het niet om als docent op de inhoud te focussen, maar moet wellicht eerst aan de relatie worden gewerkt. Er kan

ook worden gekozen voor een opbouw qua contexten waarover leerlingen redeneren. Een voorbeeld om duidelijk te maken wat het verschil tussen absolute en relatieve getallen is, is een krantenkop waarin staat dat 'dodelijke haaienaanvallen in Australië verviervoudigd waren'. Leerlingen vonden de krantenkop interessant en het wekte bepaalde emotie op. Het werd betekenisvol. Tegelijkertijd liepen de emoties niet zo hoog op dat men er door van de leg raakte. In absolute getallen steeg het aantal dodelijke aanvallen van een naar vier. De relatieve kans om door een haaien aanval in Australië te worden gedood is 0,0000... procent.

2. Vervolgens is het van belang met *concepten* de context, met behulp van vakbegrippen en onderzoeksgegevens, te analyseren.
3. Tot slot is het van belang terug te gaan naar de *context* en daarmee terug te komen op de eerste associaties en gevoelens van leerlingen. Hoe wordt er nu (onderbouwd) over gedacht en geredeneerd?

Foto: Thomas Klijnstra tijdens de verdediging van zijn proefschrift

Klijnstra: 'Bij de keuze voor de behandeling van vraagstukken moet er een balans worden gevonden tussen het opwekken van emoties, waardoor het betekenisvol wordt, en tegelijkertijd niet te beginnen bij iets dat zeer emotioneel beladen is omdat dit het doel, leren redeneren, in de weg staat. Hoe meer geoefend leerlingen zijn in het opzetten van redeneringen, hoe meer emotioneel beladen de vraagstukken kunnen zijn. De vaardigheden die ze in eerdere contexten hebben opgedaan, kunnen ze in steeds complexere contexten toepassen. Bouw dit op.'

Op de vraag hoe kennis zich tot de door Klijnstra genoemde vaardigheden verhoudt, stelt hij dat 'het van cruciaal belang is dat deze in balans zijn. Hoe minder ervaren leerlingen zijn hoe meer contextspecifieke kennis over het betreffende vraagstuk is vereist [zoals kennis over de mate van jeugdcriminaliteit in Nederland, KD]. Verder is uiteraard kennis van de theorieën, concepten en modellen [zoals in de criminologie worden gebruikt, KD] nodig en tot slot ook kennis van (naïeve) redeneervaardigheden om goed onderbouwde redeneringen op te zetten en redeneerfouten te doorzien'.

GENERIEK OF VAKSPECIFIEK?

Redeneren wordt vaak generiek geformuleerd: het gaat in het kader van burgerschap vaak om de vraag 'wat jij in een situatie zou doen?' of 'welke bijdrage jij zou kunnen leveren?'. Volgens Klijnstra laat verschillend onderzoek zien dat deze algemene vragen en vaardigheden vakspecifiek moeten worden uitgewerkt. De generieke overlap zit bijvoorbeeld in het causaal redeneren. Dit oefenen gebeurt bijvoorbeeld bij geschiedenis, aardrijkskunde, de exacte vakken en bij ons eigen vak. Het verschil is de gereedschapskist die bij de schoolvakken wordt gebruikt. Dit heeft te maken met de gebruikte instrumenten en de vaktaal. Klijnstra: 'Bij maatschappijleer gebruiken we sociaalwetenschappelijke theorieën (bijvoorbeeld over crimineel gedrag), concepten en modellen. In causale redeneringen bij geschiedenis worden nauwelijks theorieën gebruikt en bij exacte vakken is een monocausale redenering wellicht logischer dan bij ons vak (een pen valt door zwaartekracht naar beneden). Geschiedenis richt zich meer op het redeneren vanuit tijd en plaats en gebruikt daarbij taal als *standplaatsgebondenheid*. Wij spreken over *referentiekader*. Aardrijkskunde benadrukt schaal en ruimte. Wij benaderen de complexiteit van actuele vraagstukken vanuit politologische en sociologische

analyse, multicausaliteit en het reflecteren op mogelijke beleidsoplossingen - en leren leerlingen ook na te denken over mogelijke ongewenste gevolgen van deze oplossingen. Het verschilt dus hoe de verschillende schoolvakken leerlingen met redeneren laten oefenen. Een generieke vaardigheid als het leggen van oorzaak-gevolgverbanden moet dus vakspecifiek worden ingevuld.' Bewustzijn van wat de eigen vaktaal behelst, is hiervoor noodzakelijk.

Noten

1. Thomas Klijnstra, *Rooted in reasoning. Teaching students to reason about social problems*, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, 2025, <https://dare.uva.nl/search?identifier=498ec15b-6f36-41ba-9dde-d62e50f0a6eb>.
2. Johan Sandahl, 'Preparing for citizenship: the value of second-order concepts in social science education', in: *Journal of Social Science Education*, 14 (2025) 1, pp.18-29, <https://doi.org/10.4119/jsse-732>.

ODE AAN TWIJFELEN

Tot slot wil Klijnstra een 'ode aan de twijfel' brengen. Kritisch denken en redeneren begint bij het betwijfelen van standpunten en posities *zonder* wantrouwend tegenover zaken te staan. 'Het constructief betwijfelen van en redeneren over politieke en maatschappelijke problemen is essentieel voor een goed functionerende democratie', aldus de jonge doctor. ♦

advertentie

Hoe geef jij vorm aan burgerschap op het vmbo?

Door mee te doen aan het **NK Debatteren vmbo** op 10 april in Den Haag natuurlijk!

Betere spreek- en luistervaardigheden

Inleven in de mening van een ander

We accepteren de CJP Cultuurkaart

Incl. **GRATIS** voorbereidende toernooitraining!

Stichting

Nederlands
Debat Instituut

schooldebatteren.nl

Scan voor meer
informatie!

