

# Kinderen en ouderen in gesprek over de oorlog

## Een casestudie naar omgevingsonderwijs

Mark Schep, Iris Tramper & Carla van Boxtel

**Omgevingsonderwijs kan een goede manier zijn om te werken aan burgerschapsdoelen. Mark Schep, Iris Tramper en Carla van Boxtel hebben een concreet voorbeeld hiervan onderzocht: het programma Oorlog in mijn Buurt. Hierbij interviewen basisschoolleerlingen ooggetuigen van de Tweede Wereldoorlog uit hun buurt. In hun artikel beschrijven de onderzoekers de effecten van dit programma op vaardigheden en attitudes van leerlingen.**

‘Oorlog voelt zo ver weg, het is een soort film voor mij, maar als de oudere gaat uitleggen waar in de buurt ze buiten speelde, dan lijkt het heel echt. [...] Ik beseftte dat het bij mij ook gewoon kan gebeuren.’

Lena vertelt over de ontmoeting met Karen, een vrouw die de Tweede Wereldoorlog heeft meegemaakt in de buurt waar Lena’s school staat. Dit soort ontmoetingen hoort bij de onderwijsprogramma’s van de Stichting In mijn Buurt. Na enkele voorbereidende lessen bezoeken leerlingen in groepjes een ouder persoon in hun buurt en interviewen hem of haar over het leven in de oorlog.

## Verwachtingen

In mijn Buurt omschrijft haar programma’s als ‘ontmoetingsonderwijs’. Ze verwacht dat leerlingen door deelname aan Oorlog in mijn Buurt zich beter kunnen inleven, hun communicatieve vaardigheden ontwikkelen, meer interesse voor (lokale) geschiedenis ontwikkelen en meer verbondenheid met de buurt ervaren. Dit zijn vaardigheden en houdingen die aansluiten bij doelen van burgerschapsonderwijs, waar scholen sinds 2006 verplicht aandacht aan moeten besteden (VO-raad, 2021). Ook in de komende periode zal burgerschapsonderwijs belangrijk blijven. Het ontwikkelteam Burgerschap van Curriculum.nu (2019) benoemt als doelen onder meer dat ‘leerlingen leren in communicatieve situaties, zoals in dialoog, debat en discussie, bij te dragen aan een gelijkwaardige uitwisseling van standpunten en inzichten’ en ‘leerlingen leren zich in de situatie en beleving van andere te verplaatsen en dat te betrekken op hun eigen gevoelens, handeling en overtuigingen’ (p. 43).

Om een directe relatie te kunnen leggen met de ‘echte’ wereld, krijgt burgerschapsonderwijs soms ook vorm in (deels) buitenschoolse projecten, zoals omgevingsonderwijs. Dit kan in principe een onderdeel zijn van elk vak, maar leerkrachten zullen het waarschijnlijk vaker inzetten bij geschiedenis en biologie dan bij Nederlands of rekenen. Over omgevingsonderwijs, het verbinden van het leren binnen de school met het leven buiten de school, zijn positieve verwachtingen, bijvoorbeeld over de betrokkenheid, motivatie en interesse van leerlingen (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Gruenewald, Koppelman, & Elam, 2007; Wilschut, Van Straaten, & Van Riessen, 2004). Dit kan weer leiden tot betere schoolresultaten (Prince, 2004), betere maatschappelijke kansen (Verhoeven, Willems, & Sontag, 2012), meer vertrouwdheid met de omgeving (Gruenewald et al., 2007) en maatschappelijke betrokkenheid (Stefaniak, Bilewicz, & Lewicka, 2017). De verwachting is verder dat leerlingen dieper leren, omdat ze opgedane (voor)kennis koppelen aan levensechte ervaringen (Lindeman & Van Woudenberg, 2011).

Ondanks deze positieve verwachtingen is er nog weinig empirische onderbouwing in de Nederlandse onderwijscontext. Bovendien is het voor leerkrachten niet altijd eenvoudig om omgevingsonderwijs in te zetten. Ze zijn bijvoorbeeld afhankelijk van het beperkte aantal uren dat voor een vak staat of moeten extra begeleiders regelen. Daarnaast zijn leerkrachten zelf niet altijd goed op de hoogte van wat er in de omgeving speelt en zijn de lesmethodes niet gericht op de plaatselijke schoolomgeving (Declercq, 2010). In mijn Buurt ondervangt een aantal van deze drempels door de inzet van gastdocenten en begeleiders.

In dit artikel beschrijven we de resultaten van een casestudie naar de opbrengsten van Oorlog in mijn Buurt. Daarmee hopen we ook meer te kunnen zeggen over de potentiële waarde van historisch omgevingsonderwijs voor burgerschapsvorming.

## Omgevingsonderwijs en burgerschapsvorming

Burgerschapsonderwijs richt zich volgens Ten Dam en collega's op het ontwikkelen van kritische, verantwoordelijke mensen met normen en waarden (Ten Dam, Geijssel, Reumerman, & Ledoux, 2011). Het gaat daarbij om competenties zoals om kunnen gaan met diversiteit, maken van verantwoorde keuzes die recht doen aan eigen en algemene doelen en inzicht in het functioneren van de democratische rechtsstaat, en om waarden als verdraagzaamheid en democratische gezindheid (Dijkstra, 2012). Er zijn echter nog veel vragen rond burgerschapsonderwijs. Het geldt bijvoorbeeld als een lastig, open en multidimensionaal begrip, waarvan de invulling contextafhankelijk is (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Men kan de nadruk leggen op de ontwikkeling van kritisch denken, maar ook op de ontwikkeling van waarden. Bovendien is de effectiviteit van verschillende vormen van burgerschapsonderwijs nog niet duidelijk (Geboers, Geijssel, Admiraal, & Ten Dam, 2013). Uit de *International Civic and Citizenship Education Study* (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010; Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, & Friedman, 2018) blijkt dat Nederlandse leraren burgerschap voornamelijk invullen door het te integreren in bestaande vakken, waarbij iedere school ook nog eens een eigen aanpak heeft (Eurydice, 2017). Behalve het onderbrengen van burgerschapsonderwijs in vakken als geschiedenis en aardrijkskunde kunnen scholen aan burgerschapsdoelen werken door verbindingen met de buitenwereld en het combineren van binnen- en buitenschools leren, bijvoorbeeld in de vorm van omgevings- of erfgoedonderwijs (Powers, 2004).

De school blijkt voornamelijk invloed te hebben op kennis en vaardigheden (zoals reflecteren, samenwerken en communiceren) van de leerlingen. Houdingen, zoals inleving, participatie en betrokkenheid, zouden daarentegen

vooral bepaald worden door buitenschoolse invloeden, zoals vrienden, media en de gemeenschap (Isac, Maslowski, Creemers, & Van der Werf, 2013; Van den Berge, Daas, Dijkstra, Ooms, & Ter Weel, 2014). Een verbinding tussen leren binnen en buiten de school kan daarom mogelijk zorgen voor optimalere leeruitkomsten. Daar is nu zoals al gemeld nog weinig empirische onderbouwing voor.

### ***Doelen van Oorlog in mijn Buurt***

In het programma Oorlog in mijn Buurt gaat het om omgevingsonderwijs dat is gericht op geschiedenis, erfgoed en verhalen van mensen. Centraal staat het interview met oudere mensen uit de buurt die de Tweede Wereldoorlog hebben meegemaakt (*oral history*). De leerlingen gaan hiervoor op bezoek bij een oudere thuis. Het gaat om een actieve vorm van *oral history*: leerlingen construeren mondelinge bronnen door iemand te interviewen over een historische gebeurtenis of periode (Lanman & Wendling, 2006). Dit doet een beroep op hun communicatieve vaardigheden: interesse tonen, actief luisteren, spreken, vragen stellen en notities maken (Busby, 2018; Edwards, 2006; Ford, 2016). Deze vaardigheden vormen een belangrijk doel van het programma, omdat ze van belang zijn voor burgerschap. Ze zijn nodig om anderen te betrekken en te overtuigen, en dragen bij aan het vermogen om het perspectief van anderen in te nemen (Eidhof, 2018).

Het programma is daarnaast gericht op het bevorderen van inleving. Zelf iemand interviewen kan dit stimuleren. Inleving is het proces waarin iemand gevoelens en emoties herkent en het handelen en denken van anderen begrijpt (D'Adamo & Fallace, 2011). Harris en Foreman-Peck (2004) noemen drie hoofdpunten waar het bij inleving in het kader van geschiedenisonderwijs om draait: (1) ervaren van iemands gevoel; (2) reconstrueren van iemands gedachten en waarden; en (3) bewust een keuze maken of je empathie voelt of niet. Daarbij wijzen ze erop dat de mate van empathie afhankelijk is van iemands levenservaringen. Deze onderzoekers stellen dat inleving een combinatie is van een *cognitieve vaardigheid* (de reconstructie van iemands gedachten op basis van bewijsmateriaal); *aanleg/een neiging* (iets wat je nu eenmaal hebt of wil doen: je kunt de keuze maken om empathie te tonen); en *een mate van begrip* van de gevoelens van mensen uit het verleden, in vergelijking met onszelf. Harris en Foreman-Peck stellen verder dat leerkrachten leerlingen het beste opdrachten kunnen geven die gaan over echte mensen waarbij leerlingen de perspectieven en motieven van deze mensen moeten onderzoeken. Interviews, zoals bij Oorlog in mijn Buurt, zijn daarom een goed middel, want daarbij vragen leerlingen naar de handelingen, gedachten en emoties van ouderen. De verwachting is dat ze zich daardoor beter kunnen inleven.

Wanneer het gaat om inleven in historische personen spreken onderzoekers vaak over *historical empathy*. Ze benoemen daarbij zowel cognitieve als affectieve componenten (Bartelds, Savenije, & Van Boxtel, 2020; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Pelekanos, 2015; Greene, Kisida, & Bowen, 2014). Om te begrijpen waarom historische personen op een bepaalde manier handelden of dachten, moeten leerlingen dat handelen en denken in de historische context kunnen plaatsen. Hierbij is ook verbeelding een belangrijk onderdeel (De Leur, Van Boxtel, & Wilschut, 2020; Lévesque, 2008). De leerling vormt zich – mede op basis van informatie over het verleden uit bijvoorbeeld teksten, afbeeldingen of verhalen – een beeld van hoe het er vroeger uitzag en wat mensen deden en dachten. Daarnaast ondersteunt een persoonlijke connectie de inleving. Die ontstaat als een leerling geïnteresseerd is in het onderwerp of zaken herkent uit de eigen ervaringen of leefwereld. Er kan dan sprake zijn van belangstelling, sympathie of identificatie. Bijkomend doel is dat leerlingen inzien dat verschillende mensen in verschillende tijdsperiodes verschillende opvattingen, waarden en interesses konden hebben (Harris & Foreman-Peck, 2004). Wat geldt voor inleving in historische personen geldt waarschijnlijk ook voor inleving in de verhalen van nog levende ouderen over hun jeugd.

In een studie van D'Adamo en Fallace (2011) werken leerlingen op diverse manieren aan een historisch project, onder andere door zelf onderzoek te doen en te presenteren. Hierdoor bleken ze beter het perspectief van anderen in te kunnen nemen en gedachtes, gevoelens en bijbehorende acties te begrijpen. Deze onderwijsvormen, zelf onderzoek doen en presenteren, zitten ook in het programma Oorlog in mijn Buurt.

Een derde doel van dit programma is dat leerlingen meer interesse krijgen voor de lokale geschiedenis. Interesse gaat over iets leuk vinden en betrokkenheid bij een activiteit (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Volgens Dan, Wei en Zhao (2013) bestaat interesse uit: (1) meer kennis willen verwerven; (2) waarde hechten aan het onderwerp; of (3) positieve gevoelens krijgen bij het onderwerp. De Bakker (2015) en Stefaniak en collega's (2017) onderzochten interesse specifiek bij omgevingsonderwijs en constateren dat leerlingen hierdoor meer de relevantie van het lesonderwerp zien en hierdoor intrinsiek gemotiveerd en betrokken raken bij het leerproces en de omgeving. Ook Van Boxtel (2014) stelt dat door erfgoed in de eigen omgeving te onderzoeken, leerlingen meer interesse kunnen krijgen in de lokale geschiedenis.

Tot slot, aansluitend op interesse in de lokale geschiedenis, is een verwachting en doel dat leerlingen meer verbondenheid voelen met de buurt en de oudere bewoners. Verbondenheid met de buurt wordt ook wel *sense of place* genoemd en gedefinieerd als de relatie die iemand heeft met de eigen woonomgeving (Adams, 2013). Omgevingsonderwijs zou aan dit leerdoel een bijdrage kunnen leveren. Belangrijk in deze is de studie van Stefaniak en

collega's (2017). Ze lieten leerlingen het lokale erfgoed over de Tweede Wereldoorlog verkennen door historisch onderzoek, interviewen van bewoners en bezoeken van musea. Deze interventie zorgde voor meer gehechtheid aan de plek, interesse in geschiedenis en maatschappelijk engagement van de leerlingen.

## Onderzoeksvragen

Op basis van de leerdoelen en verwachtingen hebben we de volgende hoofdvraag geformuleerd:

In hoeverre draagt deelname aan het omgevingsonderwijsproject Oorlog in mijn Buurt bij aan communicatieve vaardigheden, interesse in de lokale geschiedenis, verbondenheid met de buurt en het vermogen zich in te leven in het leven van mensen tijdens de Tweede Wereldoorlog van leerlingen?

De hoofdvraag beantwoorden we voornamelijk met vragenlijstonderzoek. We hebben twee extra vragen geformuleerd om met interviews de hoofdvraag beter te kunnen beantwoorden:

1. Hoe kijken leerlingen geruime tijd na deelname aan het programma Oorlog in mijn Buurt terug op de waarde van het project?
2. Wat is volgens leerkrachten de waarde van het programma Oorlog in mijn Buurt voor de leerlingen en hun eigen praktijk?

De hypothese is dat het programma zijn doelstellingen realiseert, dat leerlingen zich positief ontwikkelen op genoemde doelen (vaardigheden en attitudes in de hoofdvraag) en dat ook de leerkrachten dit herkennen. Een klein deel van de leerlingen heeft zich na het project bewust verbonden aan Stichting In mijn Buurt. De verwachting is dan ook dat zij positief zijn over de opbrengsten van het project. Maar het is interessant om te onderzoeken op welke manier(en) het onderwijsprogramma iets voor hen heeft betekend.

## Methode

Het programma is geëvalueerd door een vragenlijst af te nemen bij leerlingen en door leerkrachten en zogenoemde erfgoeddragers (leerlingen) te interviewen.

### *Onderzoekscontext*

In mijn Buurt biedt drie programma's voor het werken aan burgerschaps-

doelen: Oorlog in mijn Buurt, Koloniale sporen in mijn Buurt en Aankomst in mijn Buurt. In alle drie draait het om leren door ontmoeting; het belangrijkste onderdeel is daarom de ontmoeting van leerlingen met een oudere uit hun buurt. Bij Oorlog in mijn Buurt interviewen ze iemand over hoe het was om te leven in de Tweede Wereldoorlog. Het is een educatief project rond geschiedenis, talentontwikkeling en burgerschap voor leerlingen in groep 7 en 8 van de basisschool.

De leerlingen krijgen vijf gastlessen talentontwikkeling (interviewen, onderzoeken en een verhaal vertellen voor een groep) en oorlogsgeschiedenis. Docenten voor deze gastlessen zijn onder andere een lokale historicus, een filmmaker en een theatercoach. Daarnaast doen de leerlingen zelf onderzoek naar de lokale geschiedenis, bijvoorbeeld hoe de buurt er in de tijd van de oorlog uit zag en naar joodse mensen die in de buurt woonden. Na de voorbereidende lessen interviewen leerlingen in groepjes van drie een oudere die tijdens de Tweede Wereldoorlog in de buurt van de school woonde. Een vrijwilliger begeleidt de leerlingen tijdens het bezoek en schrijft op basis van het interview een stuk voor de website van In mijn Buurt. Voorafgaand aan de interviews krijgen de leerlingen interviewbegeleiding. Het project eindigt met een eindpresentatie waarbij leerlingen de verhalen van de ouderen in de school voordragen aan ouders, de geïnterviewde ouderen en andere geïnteresseerden. Dit kan in de vorm van een website, poster, herdenking, boek of tentoonstelling. Het totale project omvat voor de leerlingen 21 uur en de begeleiding ligt grotendeels in handen van externe begeleiders en leerkrachten.

### **Onderzoeksgroep**

#### *Vragenlijstonderzoek*

Voor het werven van de scholen is toestemming verkregen van de ethische commissie van de Universiteit van Amsterdam. Ouders van de leerlingen hebben passief toestemming gegeven voor de deelname van hun kind. De projectleiders van Oorlog in mijn Buurt hebben afnemende scholen gevraagd om mee te doen aan het onderzoek; deelname was vrijwillig. Het enige criterium voor deelname was dat het project na december 2019 zou starten en voor mei 2020 zou eindigen. Uiteindelijk namen in totaal dertien klassen van tien basisscholen deel aan het onderzoek. Het ging om in totaal 331 leerlingen, waarvan 308 leerlingen de voormeting hebben ingevuld. De scholen komen uit vier grote en middelgrote steden in Noord-Holland, een stad in Noord-Brabant en een stad in Gelderland. Door het sluiten van de scholen vanwege de lockdown ging het project op diverse scholen niet door en konden de leerlingen uit slechts drie klassen van drie verschillende scholen ook de nameting invullen. Twaalf leerlingen daarvan hebben aan deze nameting niet deelgenomen. Uiteindelijk hebben in totaal 66 leerlingen zowel de voor- als nameting ingevuld. Op één basisschool is de nameting nog op school afgenomen, op de andere twee scholen is de nameting online

afgenomen. Alle leerlingen hebben dezelfde lesinhoud gevolgd. Hun leeftijd ligt tussen de 10 en 13 jaar (61% jongen, 39% meisje).

### *Interviews*

Er zijn drie leerkrachten en drie erfgoeddragers geïnterviewd (zie tabel 1). Ze zijn geworven door een buurtleider (coördinator) van In mijn Buurt die vervolgens de contactgegevens doorgaf aan de onderzoeker. Erfgoeddragers zijn leerlingen die hebben meegedaan aan Oorlog in mijn Buurt en beloven de verhalen van de ouderen door te vertellen. Niet alle leerlingen die het programma hebben gevolgd zijn automatisch erfgoeddrager, ze moeten zich hiervoor aanmelden. Bij de aanmeldingen tekenen de leerlingen en hun ouders een document waarin ze verklaren erfgoeddrager te worden. Ze vertellen het verhaal door en kunnen bijvoorbeeld worden gevraagd om te spreken tijdens een herdenking of om mee te werken aan een interview voor een krant of, in dit geval, een onderzoek. We zijn ons ervan bewust dat er door de selectieprocedure een selectiebias kan zijn, maar denken dat deze interviews kunnen laten zien wat de potentiële waarde kan zijn van het project voor sommige deelnemers. We zullen hier in de discussie op terugkomen. Daarnaast is het om praktische redenen lastig om leerlingen die zich niet hebben verbonden aan de stichting nog te benaderen, omdat ze niet meer op hun oude school zitten.

*Tabel 1. Participanten aan interviews*

Type participant	Naam (Gefingeerd)	Sekse	Leeftijd	Aantal keer deelgenomen aan In mijn buurt	Deelgenomen in (verstreken tijd na deelname in maanden)
Erfgoeddrager	Bram	Jongen	11	1	2020 (6)
Erfgoeddrager	Lena	Meisje	12	1	2019 (18)
Erfgoeddrager	Sophie	Meisje	14	1	2017 (42)
Leerkracht	Leah	Vrouw	28	2	2019 en 2020
Leerkracht	Christine	Vrouw	49	1	2020
Leerkracht	Jan	Man	48	2	2018 en 2020

### ***Opzet vragenlijst***

De vragenlijst is opgesteld op basis van bestaande vragenlijsten, aangevuld met door de onderzoekers ontwikkelde items. De vragenlijst heeft een vijf-punt-Likertschaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). De volledige vragenlijst is op te vragen bij de auteurs. Met de vragenlijst zijn vier constructen gemeten: Vermogen tot inleven in het leven tijdens de Tweede Wereldoorlog, Interesse in de lokale geschiedenis, Verbondenheid met de buurt, en Communicatieve vaardigheden.



*Vermogen tot inleven in het leven tijdens de Tweede Wereldoorlog* is gemeten met vijf items, gebaseerd op Greene en collega's (2014). Hun drie items zijn aangepast op het thema (interviewen over de Tweede Wereldoorlog) en vertaald naar het Nederlands: (1) 'Ik begrijp goed hoe mensen zich tijdens de Tweede Wereldoorlog voelden'; (2) 'Ik kan mij voorstellen hoe het leven in de Tweede Wereldoorlog was'; (3) 'Als ik verhalen hoor over de Tweede Wereldoorlog, kan ik mij goed voorstellen wat iemand toen dacht'. Daaraan hebben we zelf twee items toegevoegd. De vierde, 'Ik begrijp waarom mensen in de Tweede Wereldoorlog bepaalde keuzes maakten', is toegevoegd omdat zowel het begrijpen van de gevoelens als iemands eigen gedachtes en overwegingen aan bod komen. Volgens D'Adamo en Fallace (2011) en Endacott (2013) is dat het belangrijkste van inleving. Het vijfde item, 'Ik kan mij inbeelden hoe een dag in de Tweede Wereldoorlog eruitzag', is toegevoegd omdat je moet kunnen begrijpen hoe het leven voor iemand was (Greene et al., 2014). De minimale totaalscore voor deze schaal is 5 en de maximale 25.

*Interesse in de lokale geschiedenis* is gemeten met vijf items die zijn afgeleid van de tien items tellende *Scale of Interest in Place History* (Wójcik, Bilewicz, & Lewicka, 2010; Lewicka, 2008). We hebben hieruit alleen het onderdeel overgenomen dat is gericht op het verleden, *The History Orientation Subscale* (Cronbachs Alpha van .80) en niet *The Future Orientation Subscale*, omdat Oorlog in mijn Buurt niet op de toekomst is gericht. Deze items zijn aangepast aan het thema (interviewen over de Tweede Wereldoorlog) en vertaald naar het Nederlands. Dit zijn items als 'Ik vind verhalen over wat er vroeger in mijn buurt is gebeurd interessant', 'Ik vind het leuk om te lezen over de geschiedenis van mijn buurt' en 'Ik vind de geschiedenis van mijn buurt interessant'. De minimale totaalscore voor deze schaal is 5 en de maximale 25.

*Verbondenheid met de buurt* is gemeten met zeven van de twaalf items van de *Place Attachment Scale* (Lewicka, 2008) (Cronbachs Alpha tussen de .69 en .80). Dit bestaande meetinstrument is te gebruiken om te onderzoeken in hoeverre iemand zich verbonden voelt met zijn stad, buurt of huis. We hebben hieruit zeven items geselecteerd die het meest passen bij ons onderzoek naar verbondenheid met de buurt en deze vertaald naar het Nederlands. Voorbeeld-items zijn: 'Ik vind mijn buurt leuk', 'Ik ben trots op mijn buurt' en 'Ik wil betrokken zijn bij mijn buurt'. De minimale totaalscore voor deze schaal is 7 en de maximale 35.

De *communicatieve vaardigheden* zijn gemeten met zes items van de *Vragenlijst Sociale Vaardigheden voor Jongeren* (VSVJ). Deze vragenlijst is een Nederlandse vertaling van de *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters* (MESSY). De Nederlandse vragenlijst (Hulstijn, Boomsma, Cohen-Kettenis, &

Mellenbergh, 2008) bevat twee schalen: pro-sociaal gedrag en ongepast sociaal gedrag. Omdat de eerste schaal door Hulstijn en collega's (2008) is beschreven als valide en betrouwbaar (Cronbachs Alpha is .79), is alleen deze schaal gebruikt. Uit de achttien items over sociale vaardigheden hebben we er zes geselecteerd die specifiek gericht zijn op communicatieve vaardigheden. Voorbeelditems zijn: 'Ik stel vragen als ik met anderen praat', 'Ik loop naar anderen toe om een gesprek te beginnen', 'Ik kijk anderen aan wanneer zij spreken'. De minimale totaalscore voor deze schaal is 6 en de maximale 30.

Bij de nameting is een open vraag aan de vragenlijst toegevoegd: 'Wat heb je geleerd van Oorlog in mijn Buurt? Schrijf op wat voor jou het belangrijkste is'. Deze vraag is aan het begin van de vragenlijst toegevoegd om te kijken waar leerlingen zelf mee komen, ongeacht de door ons bevroegde leeruitkomsten. Voor de vragenlijstafname is een kleine pilot uitgevoerd bij drie leerlingen van 11 jaar. Ook is de vragenlijst voorgelegd aan een expert van de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen op de Universiteit van Amsterdam.

De vragenlijst is tijdens schooltijd bij de leerlingen afgenomen, duurde ongeveer een half uur en is door telkens dezelfde onderzoeker anoniem afgenomen. Er zat minimaal zes weken tussen de voor- en nameting (een week na het einde van het programma). Om alternatieve verklaringen zo veel mogelijk uit de sluiten is tijdens de nameting aan elke leerkracht van de deelnemende klassen gevraagd of de leerlingen in de voorgaande periode hebben gewerkt aan projecten die invloed zouden kunnen hebben op een van de constructen. De onderzoeker heeft de eerste vijf stellingen uit de vragenlijst voorgelezen en toegelicht (op te vragen bij de auteurs), in elke klas op dezelfde wijze. Hiervoor is gekozen, omdat het stellingen zijn die mogelijk extra toelichting behoeften. De onderzoeker was aanwezig om verdere vragen te beantwoorden.

### ***Interviews***

Voor de interviews zijn tien vragen opgesteld om meer inzicht te krijgen in de waarde die de leerlingen en leerkrachten zien in deelname aan Oorlog in mijn Buurt. De participanten aan de interviews hebben het project in eerdere jaren gevolgd en waren daarom niet betrokken bij het vragenlijstonderzoek. Bij de leerkrachten ligt de focus op de invulling van burgerschapsonderwijs, de waarde van het programma voor leerlingen en de impact ervan op hun eigen praktijk. Bij de erfgoeddragers richten de vragen zich op de waarde die het programma voor hen heeft gehad. Bijvoorbeeld of ze dingen anders zijn gaan doen of anders naar hun omgeving kijken.

De interviews zijn door telkens dezelfde onderzoeker telefonisch afgenomen. De duur van de interviews varieerde van twintig tot veertig minuten.

## ***Analyses***

### *Vragenlijst*

Met de data van de voormeting is een factoranalyse uitgevoerd op de vragenlijst om een deel van de validiteit te controleren. Hiermee is nagegaan of de items bij de betreffende schaal horen - meten de vragen die in een schaal zijn opgenomen allemaal hetzelfde? Dit omdat een aangepaste versie of een deel van een bestaande vragenlijst is gebruikt. Tevens is een betrouwbaarheidsanalyse per schaal uitgevoerd op de data van de voor- en nameting.

Om te kijken of de leerlingen een ontwikkeling hebben doorgemaakt na het programma is per construct gekeken of ze significant hoger scores op de nameting dan op de voormeting. Hiervoor is een Paired-sample-T-test gebruikt. Omdat de data niet normaal verdeeld zijn, is gecontroleerd met de non-parametrische Wilcoxon Signed Rank Test of daar dezelfde resultaten uit kwamen. Beide toetsen lieten dezelfde resultaten zien. Omdat het aantal meer dan dertig participanten betrof, zijn alleen de resultaten van de t-toets weergegeven. Voor een exploratieve analyse is een multivariate variantieanalyse (MANOVA) uitgevoerd. Hiermee is gekeken of er verschillen zijn tussen scholen, sekse en leeftijd. In de nameting bleken alleen op het gebied van communicatieve vaardigheden meisjes significant beter te scoren dan jongens.

De antwoorden op de open vraag bij de nameting zijn gecodeerd volgens de constructen van de vragenlijst: Inleving, Verbondenheid met de buurt, Interesse in (lokale) geschiedenis en Communicatieve vaardigheden. Daarnaast zijn, op basis van de antwoorden van de leerlingen, drie categorieën toegevoegd: inhoudelijke kennis, normen en waarden, en overig. De antwoorden op de open vraag zijn gecodeerd door twee beoordelaars. De 66 leerlingen gaven in totaal 86 te onderscheiden antwoorden. Om te controleren of de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid hoog genoeg was, is een Cohens Kappa berekend (N=86). Deze bleek .76 ( $p < .001$ ); er is dus sprake van een substantiële mate van overeenstemming. Dit impliceert transparantie en objectiviteit van de uitkomsten (Drenth & Sijtsma, 2006).

### *Interviews*

De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens zijn ze gecodeerd op hoofdthema's: waarde voor de leerlingen (Inleving, Interesse in lokale geschiedenis, Verbondenheid met de buurt, Communicatieve vaardigheden, Overig) en tips voor In mijn Buurt. We staan ook stil bij de ontwikkeling van sociale vaardigheden, omdat uit de analyse bleek dat leerkrachten hier veel over vertelden. Bij de leerkrachten is ook gecodeerd op: waarde van het programma voor de leerkracht, invulling van burgerschap en burgerschapsdoelen. Op basis van deze hoofdthema's hebben we een beeld geschetst van de impact die het programma kan hebben op leerlingen en leerkrachten.

## Resultaten vragenlijst<sup>1</sup>

### ***Factoranalyse***

De factoranalyse is uitgevoerd op de data van de voormeting, omdat dit de grootste groep betreft (N=308). Hieruit blijkt dat bijna alle items bij een bepaald construct op dezelfde factor wegen. Op basis van deze analyse is één item verwijderd uit de vragenlijst voor het uitvoeren van de andere analyse. Het item 'Ik lach om grapjes en leuke verhalen van anderen' weegt namelijk op zowel Verbondenheid met de buurt, als Interesse in de lokale geschiedenis als Communicatieve vaardigheden, maar op geen daarvan sterk. Een tabel met alle factoren is op te vragen bij de auteurs.

### ***Betrouwbaarheid voormeting***

De vier schalen hebben op de voormeting allen een Cronbachs Alpha die duidt op een betrouwbare schaal, tussen .72 en .87. Op de nameting varieert deze tussen de .68 en .94. De schaal Communicatieve vaardigheden heeft een Alpha van .68, wat als twijfelachtig geldt. Dit komt vooral door het eerste item van deze schaal, maar omdat dit item bij de voormeting wel voldoende correleerde en de betrouwbaarheid van de schaal niet veel hoger zou worden, is besloten het item te handhaven.

### ***Verschillen tussen voormeting en nameting***

In tabel 2 zijn alle gemiddelden ( $M$ ) en daarachter de standaarddeviaties ( $SD$ ) weergegeven. In de tabel staat een gemiddelde van de somscore en op de vijfpuntsschaal. De spreiding bij de voormeting is het grootst bij de schalen Interesse in de lokale geschiedenis en Verbondenheid met de eigen buurt. Bij de eerste wordt de spreiding nog groter bij de nameting. Bij de andere constructen blijft de spreiding bij de nameting gelijk aan die van de voormeting.

Uit de t-toets blijkt dat de leerlingen op Inleven op de nameting ( $M=19.77$ ;  $SD=3.44$ ) significant hoger scoren dan op de voormeting ( $M=17.09$ ;  $SD=3.51$ ;  $t(65)=-4.79$ ;  $p=.00$ ;  $d=.77$ ). Dit is een middelgroot verschil. Dat geldt ook voor Interesse in de lokale geschiedenis (nameting:  $M=20.00$ ;  $SD=5.80$ ; voormeting:  $M=18.98$ ;  $SD=4.95$ ;  $t(63)=-2.15$ ;  $p=.02$ ;  $d=.19$ ), maar hier gaat het om een verwaarloosbaar verschil. Bij Verbondenheid met de buurt gaat het om een klein verschil (nameting:  $M=26.97$ ;  $SD=5.93$ ; voormeting:  $M=25.52$ ;  $SD=5.91$ ;  $t(63)=-2.55$ ;  $p=.01$ ;  $d=.24$ ). Ook bij Communicatieve vaardigheden gaat het om een klein verschil (nameting:  $M=18.94$ ;  $SD=3.26$ ; voormeting:  $M=18.28$ ;  $SD=3.17$ ;  $t(63)=-2.40$ ;  $p=.01$ ;  $d=.21$ ).

1 Voor een volledig overzicht van de analyses, de resultaten en vragenlijst verwijzen we naar de scriptie van Iris Tramper, te downloaden via: <https://scripties.uba.uva.nl/search?id=c2877093>.

Tabel 2. Gemiddelden, T-toets en P-waarden

Construct	Items	N	Voormeting	Voormeting op 5punts-schaal	Nameting	Nameting op 5punts-schaal	T-waarde P-waarde (eenzijdig)
Inleving	5	66	M=17.09 (3.51)	3.42	M=19.77 (3.44)	3.96	t(65)= -4.79 p = .00
Interesse lokale geschiedenis	5	64	M=18.98 (4.95)	3.80	M=20.00 (5.80)	4.00	t(63)= -2.15 p = .02
Verbondenheid met de buurt	7	64	M=25.52 (5.91)	3.65	M=26.97 (5.93)	3.85	t(63)= -2.55 p = .01
Communicatieve vaardigheden	5	64	M=18.28 (3.17)	3.66	M=18.94 (3.26)	3.79	t(63)= -2.40 p = .01

De leerlingen scoren op de nameting dus significant hoger dan op de voormeting. Om andere verklaringen voor deze resultaten zoveel mogelijk uit te kunnen sluiten, is de leerkrachten gevraagd naar mogelijke andere invloeden. De leerkracht van school A zegt: 'Er is een keer een filmpje bekeken over onderduiken, toen hebben we het gehad over bij iemand onderduiken en onderduikers in je huis. Ze moesten zich verplaatsen in iemand die onderduikers in huis neemt en voor zichzelf bepalen wat ze zouden doen. Dit viel buiten het programma Oorlog in mijn Buurt.' De leerkracht van school B: 'Ze hebben in deze tijd geen grote projecten gehad. Wel was er in die tijd een voorval over bewerkte foto's van iemand van de overblijf op hun groepsapp. Dit waren geen leuke foto's. Hier is in de week voor de voorjaarsvakantie wel heel veel over gesproken. Dit heeft toen wel indruk gemaakt.' De leerkracht van school C ten slotte: 'De kinderen hebben in die periode geen andere grote projecten gehad die van invloed kunnen zijn.'

### Open vraag

'Ik heb geleerd dat de oorlog een vreselijke tijd was en dat mensen voor veel moeilijke keuzes stonden, bijvoorbeeld of ze Joden wilden laten onderduiken of dat ze in het verzet wilden.' (jongen, 12 jaar)

Op de open vraag 'Wat heb je geleerd van Oorlog in mijn Buurt' komen vooral antwoorden die in te delen zijn in de categorie Inleving (40,65%). Dit is dus hetzelfde beeld als bij de t-toetsen. Leerlingen noemen letterlijk: 'Ik heb geleerd hoe mensen zich voelden in de oorlog' en 'Ik heb geleerd mij te verplaatsen in de mensen die de oorlog hebben meegemaakt'. Ook het maken van lastige keuzes benoemen ze, zoals in het citaat hierboven. Ze beseffen daarnaast dat er weinig spullen en voedingsmiddelen waren, waardoor mensen honger hadden en dat het hierdoor moeilijk was om te overleven.

Ten tweede noemen ze vaak voorbeelden die horen bij de categorie Inhoudelijke kennis (30,25%), bijvoorbeeld over het bombardement op Rotterdam of de hongerwinter. Normen en waarden en de koppeling naar het heden vonden we in 8,70% van de antwoorden. Een voorbeeld: 'We mogen niet vergeten wat er vroeger gebeurd is en we moeten hopen dat het niet nog een keer gebeurt.' Verder past 7,55% van de antwoorden in de categorie Communicatieve vaardigheden. Ze melden dat ze hebben geleerd om te interviewen, luisteren en/of doorvragen. Antwoorden in de categorie Verbondenheid met de buurt komen het minst voor en slechts een enkeling geeft een antwoord dat te maken heeft met Interesse in de (lokale) geschiedenis, zoals: 'Dat de oorlog in deze stad best belangrijk was'.

## Resultaten interviews

### *Inleving*

Belangrijk voor de geïnterviewde leerkrachten en leerlingen (erfgoeddragers) was om vanuit een ander perspectief over de oorlog te leren. Leerkracht Leah legt de waarde uit van de buitenschoolse context en de ontmoeting met ouderen:

'Kinderen vinden het ook heel leuk om bij de mensen thuis te komen, dat ze merken dat iemand echt in hun dorp woont en hier opgegroeid is. Dat het minder ver weg is. Ouderen pakken een fotoboek erbij, ze geven een kopje thee en de setting is heel anders. Dat enthousiasme dat ontstaat door de andere omgeving, dat is wel heel belangrijk. Dat geeft misschien wel inspiratie, ze zien foto's aan de muur hangen en een kopje staan en dat maakt ze nieuwsgierig. Op school is dat toch anders. Het is wel echt leuk dat ze naar de mensen toe gaan. In die omgeving komt het gesprek misschien nog beter op gang.'

Dezelfde leerkracht merkt op dat de buitenschoolse context niet alleen cognitieve processen in gang zet, maar ook affectieve:

'In de klas kun je dingen leren, maar je leert 80% buiten school zeggen ze wel eens. De klas is een bepaalde leeromgeving, maar misschien is het niet de beste plek om te leren. Buiten geeft vooral ook inspiratie, dingen een keer niet uit een boekje en juist horen wat iemand te vertellen heeft. Ik hecht daar sowieso wel waarde aan, dingen buiten de methode doen. Een methode is een handvat. Je leert met je hoofd, hart en handen. Een methode is vooral gericht op het hoofd. Zo'n verhaal, dan komt je hart er ook bij.'

Erfgoeddrager Sophie stipt ook het belang van de ontmoeting aan: 'Ik vind het ontmoeten belangrijk, omdat persoonlijk ontmoeten zorgt dat je de pijn

en emoties echt kunt aflezen. Er kwamen ook tranen bij die mevrouw in de ogen toen ze vertelde over haar opa.’

De buitenschoolse context en ontmoeting lijken ook bij te dragen aan het besef dat de oorlog echt heeft bestaan in hun eigen buurt. Erfgoeddrager Lena merkte op: ‘Oorlog voelt zo ver weg, het is een soort van film voor mij, maar als ze [de oudere] gaat uitleggen waar het was [het Mercatorplein] dan lijkt het heel echt.’ Dit komt overeen met wat leerkracht Jan vertelt over het belang van de ontmoeting met de ouderen: ‘Het maakt de geschiedenis echter. Het verhaal dat ik vertel, komt toch anders binnen dan wanneer mensen die het hebben meegemaakt het vertellen.’

Dit stimuleert ook het inleven, legt leerkracht Christine uit: ‘De leerlingen gingen meer nadenken over dingen die mensen deden in de oorlog. Redenen om iets te doen, bijvoorbeeld dat mensen handelden, omdat ze honger hadden of uit nood. Het was een andere tijd, daarom reageer je anders.’

Diverse geïnterviewden zeiden dat het waardevol was dat ouderen ook positieve verhalen over de oorlog vertelden. Verhalen die lieten zien dat het ‘gewone’ leven ook doorging. Kinderen die buitenspelen en verliefd worden. Erfgoeddrager Lena: ‘Er waren naast de nare dingen ook wel wat leuke dingen. Dus dat ik echt alle kanten van de oorlog hoorde, vond ik leuk.’ Leerkracht Jan vertelt iets vergelijkbaars: ‘Ze vertellen het vanuit de gedachten van een kind, dat is ook interessant voor de leerlingen. Het waren verschrikkelijke jaren, maar het leven ging wel door. Dat is belangrijk om te horen.’

Inleving ondersteunde ook de reflectie op wat belangrijk is voor de toekomst en op persoonlijke ervaringen. Erfgoeddrager Lena vertelt: ‘Iedereen moet weten dat die oorlog er was en dat er nog steeds oorlog is. Heel veel kinderen denken dat het ver weg is, maar dat ze weten dat het ook dichtbij was, hier in Nederland. En die mensen blijven niet altijd leven. Nieuwe generaties moeten het verder vertellen zodat we het niet vergeten.’ Lena verwoordt hier de waarde die In mijn Buurt over wil dragen, iets wat dus past bij haar rol als erfgoeddrager. Leerkracht Leah ziet een vergelijkbare meerwaarde van het project: ‘Het bewustzijn dat vrijheid niet vanzelfsprekend is, dat is heel belangrijk in dit project, en blijf altijd zelf nadenken over je eigen reactie op gebeurtenissen.’

Meer leerkrachten en ook de erfgoeddragers wijzen erop dat leerlingen leren om gebeurtenissen uit hun eigen leven in perspectief te plaatsen. Zelfs als ze zelf ingrijpende dingen hebben meegemaakt, vertelt Jan: ‘Ik weet dat ik vlak voor het eerste project een meisje uit Syrië in de klas kreeg, ze had er vier jaar over gedaan hier te komen, bij de afsluiting zei ze: “Ik heb veel meegemaakt, maar dit was ook wel heel erg.” Dat raakt je dan ook wel, je ziet dat ze kunnen relativeren.’

### ***Interesse in en verbondenheid met de buurt en geschiedenis***

Interesse in de eigen omgeving en (lokale) geschiedenis kwam minder prominent aan bod in de gesprekken, maar toch waren er enkele opmerkingen. Zo vertelde erfgoeddrager Lena: 'Ik ben nu gaan opzoeken hoe de buurt er toen uit zag. Ik heb het vooral via internet gedaan, dat ik zocht op Mercatorplein vroeger. Ook hoe de stad eruitzag. Ik heb ook ons huis opgezocht, en heb nu een foto op de wc van hoe het toen was. Je zag ook foto's van ouderwetse auto's en trams. Een heel andere sfeer dat het nu is.'

Ook de interesse in de oorlog kan groeien door de persoonlijke verhalen. Zo stelt erfgoeddrager Bram: 'Door het persoonlijke verhaal kijk ik meer films over de oorlog.' Erfgoeddrager Sophie vertelt dat ze al veel interesse in geschiedenis had en dat ze na het programma nog meer is gaan opzoeken:

'Ik was wel een geschiedenisfanaat en wist wel veel dingen en las altijd. Ik ging [na Oorlog in mijn Buurt] wel meer rondkijken in de buurt en dat ik dacht, oh hier gebeurde dit en dat en dan ging ik ernaar op zoek. Van mijn school waar een zolder was en daar konden Joden onderduiken en dat wist ik nog niet en dat heb ik toen zelf onderzocht, omdat ik dacht dat er wel iets zou moeten zijn. Ik heb dat toen verteld aan mensen op school. Ook op 5 mei gingen we daarover praten. Ik denk dat ik misschien wel iets met geschiedenis ga doen, vind het wel leuk in ieder geval.'

Zowel de leerkrachten als erfgoeddragers merken op dat het programma ook buiten de schoolsetting verder gaat. Ze delen het bijvoorbeeld met familieleden en vrienden. Zo vertelt Bram: 'Na het project ben ik wel meer met opa gaan praten.' Leerkracht Jan merkt ook een meer dan gemiddelde betrokkenheid bij de ouders: 'We hadden een informatieavond waar we vertelden dat kinderen misschien met verhalen thuis komen en dat ze als ouders daar ook wat mee moeten doen. Dat werkte goed en ook bij de presentatieavond kwamen vrijwel alle ouders, allemaal met enthousiaste reacties.'

### ***Communicatieve vaardigheden***

De communicatieve vaardigheden kwamen met name aan bod in relatie tot de interviews die leerlingen hielden, minder tot hun presentaties. Zo vertelt erfgoeddrager Lena:

'Ik had eerst wel dat ik het spannend vond, want je moet wel beleefd zijn tegen oude mensen. En ik hoorde dat sommige mensen er verdrietig van werden en er niet over willen praten. Maar ik had ook gehoord dat ze juist wel willen vertellen en dat je juist door kan vragen omdat je er anders niet achter komt hoe het was.'



Erfgoeddrager Bram vertelt iets soortgelijks: 'Het leuke is sowieso dat de kinderen zoveel mogelijk vrijheid moeten hebben, zoveel mogelijk vragen mogen stellen en doorvragen op alles.'

### ***Sociale vaardigheden***

Sociale vaardigheden waren vooral in de interviews met leerkrachten een prominent onderwerp. Ze zeggen dat ze hun leerlingen op een andere manier hebben leren kennen en benadrukken de waarde van het programma voor de sociale vaardigheden van de leerlingen. Christine vertelt: 'Hoe ga je om met andere (oudere) mensen en wat doe je als een oudere verdrietig is of het niet meer ziet zitten? Leerlingen leerden kijken naar het gezicht van de ouderen om zo het gevoel van de ouderen te herkennen.' Ook leerkracht Jan geeft hiervan een voorbeeld:

'Bij dit project gaat het over hoe je met elkaar omgaat, en zeker ook met ouderen en hoe je rekening kunt houden met anderen en tot een gesprek kunt komen. Juist ook voor leerlingen die lastiger leren of gedragsmatig lastiger in elkaar zitten. Het bezoek is daarbij belangrijk, je komt te gast en hoe ga je daarmee om.'

De reactie van de kinderen op de ouderen zegt volgens leerkracht Leah veel: 'Ik vind het heel bijzonder om te zien hoe ze reageren op iemand van 80 of 90 jaar die in de klas komt. Ze zijn hier over het algemeen bijdehand en er zijn wel prinsjes en prinsesjes in de klas, maar zodra er iemand binnenkomt, merk je hoeveel respect ze hebben voor zo iemand.'

### ***Waarde voor leerkrachten***

Naast de al genoemde waarde heeft het project voor leerkrachten ook nog op een andere manier waarde. Het draagt bij aan hun professionele ontwikkeling. Zo werd Jan vooral bevestigd in zijn beeld dat je het leren, en vooral het werken aan burgerschapsdoelen, ook in echte situaties moet laten plaatsvinden. Een andere leerkracht zag de waarde van ontmoetingen met 'echte' mensen en wil dit vaker organiseren. De invulling van burgerschapsonderwijs is voor deze leerkrachten dus verbonden met levensechte situaties, zodat het voor de leerlingen tastbaar wordt.

Bovendien vertellen alle leerkrachten dat het project hen geen extra werk kostte. Zo vertelt leerkracht Leah: 'Wat ik heel fijn vond als leerkracht is dat het heel goed is opgezet, ik heb er zelf eigenlijk geen extra werk aan. Behalve tijd vrijmaken. Superfijn dat de lessen heel goed georganiseerd zijn. Fijn dat een project goed geleid wordt.'

## Discussie en conclusies

### **Conclusies**

De hoofdvraag van dit onderzoek was: *In hoeverre draagt deelname aan het omgevingsonderwijsproject Oorlog in mijn Buurt bij aan communicatieve vaardigheden, interesse in de lokale geschiedenis, verbondenheid met de buurt en het vermogen zich in te leven in het leven van mensen tijdens de Tweede Wereldoorlog van leerlingen?* Op basis van de vragenlijst en de ondersteunende interviews kan voorzichtig worden geconcludeerd dat het programma in meer en mindere mate een bijdrage levert aan de (verdere) ontwikkeling van communicatieve vaardigheden, inleving, interesse in de lokale geschiedenis en betrokkenheid bij de buurt van de leerlingen. Dit zijn alle vaardigheden die raken aan burgerschapscompetenties. In de interviews kwam bovendien naar voren dat leerlingen gaan beseffen dat de oorlog echt heeft plaatsgevonden en dat zet aan tot reflectie. Een leerkracht noemde het ontmoeten van 'echte mensen' erg waardevol voor leerlingen: onderwerpen die anders abstract blijven, gaan hierdoor leven. De sociale vaardigheden van de leerlingen waren een ander positief punt. De leerkrachten vertelden dat de leerlingen veel leerden over de omgang met oudere mensen en lieten zien dat ze respectvol met ouderen omgaan. Interessant was dat leerlingen zo soms een kant lieten zien die de leerkrachten nog niet van hen kenden.

Voor leerkrachten is het vaak lastig om projecten buiten het curriculum en op locatie uit te voeren. De drie geïnterviewde leerkrachten vonden daarentegen dat dit programma hen ontlastte, doordat de begeleiding volledig in handen ligt van In mijn Buurt. Ook de belemmeringen voor omgevingsonderwijs die Declercq (2010) noemt, de lesmethoden en onbekendheid met de omgeving, zijn deels weg te nemen door externe organisaties die betaalde onderwijsprogramma's aanbieden.

### **Discussie**

In de literatuur worden enkele positieve verwachtingen voor burgerschapscompetenties benoemd indien binnenschools leren wordt verbonden aan buitenschools leren (omgevingsonderwijs) (o.a. Bronkhorst & Akkerman, 2016; Lindeman & Van Woudenberg, 2011; Stefaniak et al. (2017). In dit onderzoek zagen we dit ook, al zijn de verschillen tussen de voor- en nameting klein. De resultaten zijn een voorzichtige bevestiging dat historisch omgevingsonderwijs met als centraal element een interview op locatie (*oral history*) en presentatie een bijdrage kan leveren aan de communicatieve vaardigheden, inleving, de interesse in lokale geschiedenis en verbondenheid met de buurt. Vaardigheden die ook centraal staan in de doelen voor burgerschaps-  
onderwijs.

De vergrote Interesse in de lokale geschiedenis en Verbondenheid met de buurt zijn in lijn met eerder onderzoek (Stefaniak et al., 2017; Gruenewald et al., 2007). De stijging voor Inleving was in ons onderzoek het hoogst, iets wat ook terugkomt in het aantal antwoorden (40%) op de open vragen binnen deze categorie. Dit valt te verklaren doordat inleving centraal staat bij het programma; zowel bij de voorbereiding, het gesprek als het delen van bevindingen bij de slotbijeenkomst krijgen leerlingen de opdracht om zich in te leven in de ouderen. Onze bevindingen komen ook overeen met eerdere studies (D'Adamo & Fallace, 2011; Endacott & Pelekanos, 2015), waarbij leerlingen door activiteiten als onderzoek doen, presenteren en interviewen, zich beter konden verplaatsen in het perspectief van anderen, en gedachtes, gevoelens en bijbehorende acties van mensen begrepen.

De interviews bevestigen grotendeels de resultaten van de vragenlijst, maar voegen hieraan ook veel toe. Zo is het horen van verhalen over de oorlog en het interviewen van mensen thuis een manier om leerlingen te doen beseffen dat de oorlog echt is, én dat de oorlog ook in hun eigen buurt heeft plaatsgevonden. Interessant is verder dat de erfgoeddragers het leuk vinden dat ze ook positieve verhalen over de oorlog hebben gehoord, over avontuur en het gewone leven. Dit is iets wat doorgaans minder aan bod komt in de methoden. De leerkrachten benadrukken ook dat het project bijdraagt aan de sociale vaardigheden van de leerlingen, bijvoorbeeld hoe je om moet gaan met ouderen en je gedraagt als je een gast bent. Voor leerkrachten blijkt het ook een project te zijn waarin ze leerlingen op een andere manier leren kennen, bijvoorbeeld door de respectvolle omgang met ouderen.

Uit de interviews blijkt verder dat het programma ook doorgaat buiten de schoolmuren. Het feit dat leerlingen erover praten met hun ouders, grootouders en vrienden is een teken dat het bij hen leeft en dat ze het leren ook buiten school voortzetten. Bij de resultaten van de interviews moeten we wel opmerken dat In mijn Buurt de participanten heeft geselecteerd. Er zijn niet willekeurig drie leerlingen gekozen uit de deelnemers aan het programma, maar leerlingen die zich aan de organisatie hebben verbonden als erfgoeddrager. Hierdoor mag je ervan uitgaan dat zij al een overwegend positieve houding hebben jegens het programma. Maar wij waren vooral benieuwd wat in het positieve geval de bijdrage van In mijn Buurt aan de ontwikkeling van leerlingen kan zijn. Daarnaast baseren leerkrachten hun beeld op alle leerlingen, niet alleen de erfgoeddragers.

Dit onderzoek lijkt verder een goede eerste stap naar een gevalideerd onderzoeksinstrument. Er zijn weinig gevalideerde meetinstrumenten om uitkomsten van programma's als Oorlog in mijn Buurt te meten (Van den Berge et al., 2014). Uit de factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse is een goede validiteit en betrouwbaarheid van het voor dit onderzoek ontwikkelde instrument

gebleken. Andere onderzoekers kunnen de vragenlijst gebruiken en verder valideren.

### ***Beperkingen en vervolgonderzoek***

Dit onderzoek heeft ook een aantal beperkingen die bij een vervolgstudie meegenomen kunnen worden. Zo kan werken met een controlegroep meer uitsluiten dat er alternatieve verklaringen zijn voor de gevonden verschillen tussen de nameting en voormeting. Een andere beperking heeft te maken met de (on)mogelijkheden rond het meten van inleving met een vragenlijst (Endacott & Brooks, 2018). In ons onderzoek was het nodig om een aantal stellingen met de leerlingen door te nemen, omdat er anders mogelijk te veel onduidelijkheid over zou zijn. Woorden als 'inbeelden' en 'voorstellen' begrijpen niet alle leerlingen. De items sluiten verder vooral aan bij een van de componenten van historisch inleven, namelijk zich een voorstelling kunnen maken. We hebben minder inzicht gekregen in het vermogen van leerlingen om de ervaringen en het handelen van de ouderen in de historische context te plaatsen en de mate waarin bij leerlingen sprake is van sympathie of herkenning (de persoonlijke connectie).

Naast een vragenlijst zijn ook interviews met leerkrachten en erfoegddragers afgenomen. Al was de onderzoeksgroep bij de interviews niet representatief voor alle deelnemers aan het project, toch valt hierdoor een breder beeld te schetsen van de mate waarin het programma inleving vergroot. Belangrijk is om inleving niet op één manier te meten. Vervolgstudies zouden bijvoorbeeld ook gebruik kunnen maken van observaties en *learner reports*. Zo tonen de interviews aan dat de observaties van de leerkrachten veel extra informatie geven. Meer systematisch observeren kan nog beter de opbrengsten van een programma aantonen.

Bij de afname van de vragenlijsten kwamen bovendien talige problemen aan het licht. Zo riepen de stellingen 'Ik wil betrokken zijn bij mijn buurt' en 'Ik voel mij verbonden met de buurt' vragen op bij de leerlingen. Twee andere voorbeelden zijn: 'Ik zou willen verhuizen uit deze buurt', wat een leerling interpreteerde als de mogelijkheid om te verhuizen naar een luxe villa. Dit soort misverstanden zijn bij *learner reports*, interviews en observaties eenvoudiger uit de data te filteren en daarom zijn deze instrumenten mogelijk meer geschikt voor leerlingen uit groep 7 en 8. Het is ook belangrijk om zorgvuldig stil te staan bij de formulering van de open vragen. 'Wat hebben jullie geleerd?' levert waarschijnlijk andersoortige antwoorden op dan 'Wat is je het meest bijgebleven?' Om de langetermijneffecten van de deelname aan een programma als Oorlog in mijn Buurt zichtbaar te maken zou het interessant zijn om erfoegddragers (en leerlingen die zich hier niet voor hebben aangemeld) langere tijd te volgen en periodiek te interviewen.

Concluderend zijn dit veelbelovende resultaten voor programma's als Oorlog in mijn Buurt en omgevingsonderwijs bij het werken aan burgerschapsdoelen. Een extra waarde van dit specifieke programma is dat er binnen afzienbare tijd geen ouderen meer zijn die de oorlog hebben meegemaakt en hierover met leerlingen in gesprek kunnen gaan. Het programma draagt met de erfgoeddragers bij aan het levend houden en doorgeven van verhalen uit de Tweede Wereldoorlog.

**Mark Schep** is freelance onderzoeker, docent cultureel erfgoed bij de Reinwardt Academie en wetenschappelijk medewerker bij het Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland.  
markschep@gmail.com

**Iris Tramper** heeft de pabo afgerond aan de Hogeschool van Rotterdam en daarna de master Onderwijswetenschappen behaald aan de Universiteit van Amsterdam. Ze werkt als Learning Developer bij Tele'Train.  
iristramper@hotmail.com

**Carla van Boxtel** is hoogleraar Vakdidactiek, in het bijzonder het geschiedenisonderwijs, aan de Faculteit der Geesteswetenschappen en de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.  
c.a.m.vanboxtel@uva.nl

## Literatuur

Adams, J. D. (2013). Theorizing a sense of place in a transnational community. *Children, Youth and Environments*, 23(3), 43-65.

Bakker, L. de. (2015). *De invloed van erfgoededucatie en herinneringscultuur op de historische beeldvorming van Amsterdamse basisschoolleerlingen*. Masterscriptie Geschiedenis, Universiteit van Amsterdam.

Bartelds, H., Savenije, G., & Boxtel, C. van. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529-551.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Berge, W. van den, Daas, R., Dijkstra, A. B., Ooms, T., & Weel, B. ter. (2014). *Investeren in skills en competenties: Een voorstudie voor programmering van onderzoek en beleid*. Centraal Planbureau/Universiteit van Amsterdam.

Boxtel, C. van. (2014). Erfgoed als bron van historisch besef: Lereren over erfgoed. In: M. Grever & C. van Boxtel (red.), *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (pp. 83-95). Uitgeverij Verloren.

Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 16, 18-35.

Busby, R. S. (2018). Learning through doing: Preservice teacher training in historical inquiry through oral history projects. *The Oral History Review*, 38(1), 175-184.

Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Burgerschap. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap*. [www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/10/10/leergebied-burgerschap](http://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/10/10/leergebied-burgerschap)

D'Adamo, L., & Fallace, T. (2011). The multigenre research project: An approach to developing historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 6(1), 75-88.

Dam, G. ten, Geijssels, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354-372.

Dan, Y., Wei, T., & Zhao, W. (2013). Evaluation of history interest inventory – development and evaluation of a history interest inventory for Chinese K-12 students. *Journal of International Social Studies*, 3(2), 71-86.

Declercq, E. (2010). *Belemmeringen voor omgevingsonderwijs*. [www.omgevingsonderwijs.be](http://www.omgevingsonderwijs.be), geraadpleegd op 20 januari 2020.

Dijkstra, A. B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Vossiuspers.

Drenth, P. J. D., & Sijtsma, K. (2006). *Testtheorie: Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*. 4e ed. Bohn Stafleu van Loghum.

Edwards, C. (2006). Putting life into history: How pupils can use oral history to become critical historians. *The Historical Association*, 123, 21-25.

Eidhof, B. (2018). *Boek en burgerschap. De rol van lezen bij burgerschapsvorming*. Stichting Lezen.

Endacott, J. L. (2013). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-47.

- Endacott, J. L., & Pelekanos, C. (2015). Slaves, women, and war! Engaging middle school students in historical empathy for enduring understanding. *The Social Studies, 106*(1), 1-7.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 203-221). John Wiley & Sons, Inc.
- Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe 2017*. Publications Office of the European Union.
- Ford, E. (2016). Bringing town and gown together: Using local history to engage students and create collaborative partnerships. *Journal of Museum Education, 41*(4), 262-274.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Dam, G. ten. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review, 9*, 158-173.
- Greene, J. P., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The educational value of fieldtrips. *Education Next, 14*(1), 78-86.
- Gruenewald, D. A., Koppelman, N., & Elam, A. (2007). 'Our place in history': Inspiring place-based social history in schools and communities. *The Journal of Museum Education, 32*(3), 233-242.
- Harris, R., & Foreman-Peck, L. (2004). 'Stepping into other peoples' shoes': Teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 4*(2), 1-14.
- Hulstijn, E. M., Boomsma, A., Cohen-Kettenis, P. T., & Mellenbergh, G. J. (2008). De vragenlijst sociale vaardigheden van jongeren. *Tijdschrift voor orthopedagogiek, 47*, 460-470.
- Inspectie van het Onderwijs. (2020). *Themaonderzoek burgerschaps- onderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen*. Inspectie van het Onderwijs.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & Werf, G. van der. (2013). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. School effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice, 25*, 29-63.
- Lanman, B. A., & Wendling, L. M. (2006). *Preparing the next generation of oral historians. An anthology of oral history education*. Altamira Press.
- Leur, T. van, Boxtel, C. van, & Wilschut, A. (2020). 'When I'm drawing, I see pictures in my head': Secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and writing task. *European Journal of Psychology of Education, 35*(1), 155-175.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology, 28*, 209-231.
- Lindeman, H., & Woudenberg, H. van. (2011). *Verbinden van buitenschools leren met binnenschools leren*. APS.
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education, 35*(4), 17-32.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA International civic and citizenship education study 2016. International report*. Springer Open.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education, theory, research and application*. Merrill Prentice Hall.

Stefaniak, A., Bilewicz, M., & Lewicka, M. (2017). The merits of teaching local history: Increased place attachment enhances civic engagement and social trust. *Journal of Environmental Psychology, 51*, 217-225.

Verhoeven, S., Willems, W., & Sontag, L. (2012). *Opvoeden en ontwikkelen doen we samen! Praktijkgericht onderzoek naar de manier waarop scholen in primair en voortgezet onderwijs hun maatschappelijke opdracht praktisch kunnen vormgeven*. KPC Groep.

VO-raad (2021). *Burgerschap in het vo. Wat speelt er?* [www.vo-raad.nl/themas/burgerschap/onderwerpen/515](http://www.vo-raad.nl/themas/burgerschap/onderwerpen/515), geraadpleegd 2 augustus 2021.

Wilschut, A., Straaten, D. van, & Riessen, M. van. (2004). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Uitgeverij Coutinho.

Wójcik, A., Bilewicz, M., & Lewicka, M. (2010). Living on the ashes: Collective representations of Polish-Jewish history among people living in former Warsaw ghetto area. *Cities, 27*(4), 195-203.