

Onderwijs dat leerlingen historisch laat denken

Ontwerpprincipes voor het geschiedenisonderwijs

Hoe maak je lessen die historisch denken bij leerlingen stimuleren? Harry Havekes deed onderzoek naar het geschiedenisonderwijs en formuleerde naar aanleiding daarvan ontwerpprincipes voor docenten.

Ontwerpprincipes geven docenten aandachtspunten voor het ontwerpen van lessen, werkvormen of leeractiviteiten. Deze ontwerpprincipes zijn vaak een uitkomst van zogenaamd *Educational Design Based Research*, dat probeert inzichten en kennis te verkrijgen over problemen die docenten in de onderwijspraktijk ervaren (McKenney & Reeves, 2012; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006). De ontwerpprincipes die hier besproken worden, geven niet alleen indicaties voor het ontwerpen van onderwijs dat historisch contextualiseren stimuleert, ze zijn ook bruikbaar voor het stimuleren van historisch denken in het algemeen. Ze zijn gebaseerd op het onderzoek zoals dat in de vorige artikelen is besproken (zie het kader rechtsboven) en geven geen kant-en-klare werkvormen, maar handvatten om lessen of werkvormen te ontwerpen. Eerst vindt u in dit artikel daarom de kern van het onderzoek, daarna worden de ontwerpprincipes gepresenteerd.



In drie voorgaande artikelen is gesproken over de invloed van de epistemologische houding van leerlingen op het construeren van een historische context (*Kleio* 2, 2017), over hoe leerlingen met elkaar tot een antwoord komen en hoe die antwoorden te duiden zijn (*Kleio* 3, 2017) en welke rol een docent heeft bij een klassengesprek (*Kleio* 4, 2017). De resultaten daarvan geven indicaties voor educatieve ontwerpen om het historisch denken en meer specifiek het contextualiseren, te stimuleren. Dit afsluitende artikel presenteert en bespreekt die ontwerpprincipes. Op www.vgnkleio.nl zijn de voorgaande artikelen in deze reeks terug te lezen.

Vaktaal

Het onderzoek naar *knowing and doing history* (Havekes, 2015) laat zien dat veel leerlingen in het voortgezet onderwijs de zogenaamde *borrower stance* hebben. Ze realiseren zich dat er meerdere perspectieven mogelijk zijn, maar vinden het lastig daarmee om te gaan. Vaak blijft het idee dat er één correct antwoord is dominant. Het is daarom van belang dat leerlingen gestimuleerd worden meerdere perspectieven te onderzoeken en dat ze leren hun antwoord te onderbouwen. Dat onderbouwen van een antwoord blijkt ook weer lastig te zijn. Vaak gebruiken leerlingen de vaktaal niet of nauwelijks of als ze wel vakinhoudelijke begrippen gebruiken, doen ze dat zonder dat ze de betekenis daarvan doorgronden. Een tweede aspect dat hier een rol speelt, is dat leerlingen moeite hebben verbanden te leggen op een historisch disciplinaire wijze. Denken in termen als oorzaak-gevolg, verandering-continuïteit, tijd, ruimte, et cetera om betekenis te geven aan het verleden, gaat ze moeizaam af.

Het leren van de vaktaal, zowel het gebruik van historische begrippen als het gebruik van historische vaardigheden, moet dus gestimuleerd worden om tot onderbouwing van hun antwoorden te komen. Een laatste probleem dat leerlingen ervaren is dat ze slecht kunnen beoordelen of hun antwoord voldoende kwaliteit heeft. Het gegeven dat geschiedenis een horizontale kennisstructuur heeft (Bernstein, 1999), waarin weinig ►

Harry Havekes
is vakdidacticus
geschiedenis en kunst-
geschiedenis aan de
Radboud Universiteit.

Ontwerpprincipes om historisch contextualiseren en historisch denken te stimuleren en te begeleiden.

1. Daag het historisch denken uit: creëer cognitieve wrijving

- Creëer historische spanning (het verleden is anders), door conflicterende informatie te geven. Die informatie kan conflicterend zijn met voorkennis van de leerling (een onjuist beeld van bijvoorbeeld de middeleeuwen) of conflicterend zijn in zichzelf.
- Bouw voort op de voorkennis en aanwezige vaardigheden.
- Daag hun epistemologische houding uit.

2. Stimuleer beargumenteerde afwegingen

- Geef een evaluatieve vraag, waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn.
- Leg, om historisch contextualiseren te stimuleren, de nadruk in de vraag op tijd, duur, oorzaak-gevolg, verandering en/of locatie.
- Laat leerlingen hun voorkennis (ook als die onjuist of incompleet is) expliciet gebruiken in hun antwoord.
- Stimuleer de kwaliteit van antwoorden door:
 - leerlingen expliciet te vragen om vaktermen te gebruiken;
 - leerlingen expliciet relaties te laten leggen, bijvoorbeeld door het gebruik van overkoepelende begrippen.
- Daag hun epistemologische houding uit door:
 - alternatieve antwoorden te laten formuleren;
 - expliciet in te gaan hoe *knowing* en *doing history* geïntegreerd worden.
- Maak het denken van de leerlingen zichtbaar (brains-on-the-table) door:
 - leerlingen samen te laten overleggen;
 - de antwoorden van zichzelf of klasgenoten te beoordelen op kwaliteit.

3. Schep een uitdagend leerklimaat

- Structureer het *ill-structured* historisch probleem door:
 - een heldere (evaluatieve) vraag;
 - een heldere instructie op *hoe* de opdracht aangepakt kan worden;
 - expliciete aandacht voor *waarom* de opdracht van belang is;
 - variatie in tempo/ritme tijdens de les;
 - variatie in de leeractiviteiten (denk aan: samen-, individueel, klassikaal werken; lezen, discussiëren, luisteren, schrijven; et cetera);
 - relevante informatie/bronnen aan de leerlingen te geven;
 - relevante vaktermen (als docent) in te brengen;
 - foutieve antwoorden te corrigeren (direct).
- Besteed aandacht aan *knowing* en *doing history* door expliciet aandacht te hebben voor vaktermen en het gebruik van *second-order concepts*.
- Constante begeleiding door de docent:
 - Observeer de leerlingen als ze aan het werk zijn en hoe ze tot antwoorden komen.
 - Stel tijdens groepswork informatie vragen of vraag alternatieve antwoorden te formuleren.
 - Geef tijdens een klassengesprek verschillende soorten reacties (problematiseer, vraag door, speel vragen door, geef de vakterm, vraag om een antwoord te beoordelen, et cetera) en breng ten slotte de verschillende opmerkingen samen door te parafraseren, te combineren en te beschrijven hoe *knowing* en *doing* worden geïntegreerd in een kwalitatief goed antwoord.

procedures vast liggen, maakt dat extra complex. Het onderzoek laat zien dat goed ontworpen werkvormen, die het *ill-structured* historisch denken structureren, en goede begeleiding van de docent, cruciaal zijn om leerlingen hun antwoorden te laten evalueren en beoordelen op kwaliteit. Pas dan worden leerlingen in staat gesteld hun historisch denken te versterken door *knowing* en *doing history* te integreren.

Ontwerpprincipes

Er zijn drie kernprincipes te onderscheiden: 1) creëren van cognitieve wrijving; 2) stimuleren van beargumenteerde onderbouwing en 3) het scheppen van een uitdagend leerklimaat (zie het kader hiernaast). Elk van deze principes kunnen worden geconcretiseerd in onderliggende principes.

Het creëren van cognitieve wrijving is van cruciaal belang om het historisch denken in gang te zetten. Leerlingen moeten het gevoel hebben dat er iets merkwaardigs of iets bijzonders is. Dat kan door leerlingen te confronteren met conflicterende informatie. Daarbij kan dankbaar gebruik gemaakt worden van de (vele) misconcepties die leerlingen hebben. Vaak zal hun beeld van het verleden stereotype of onvolledig zijn. Door dat beeld te confronteren met informatie dat een ander beeld oproept, gaat de leerling nadenken. Een tweede mogelijkheid is om leerlingen bronnen



te geven die elkaar tegen (lijken) te spreken. Dat dwingt hen, nadat ze eerst hun wenkbrauwen hebben opgetrokken, om zich af te vragen hoe het nu zit. Door dat te doen, zullen leerlingen in ieder geval uit de *copier stance* moeten komen. Het onderbouwen van antwoorden kan gestimuleerd worden door een evaluatieve vraag te stellen. Vraag bijvoorbeeld niet naar de vijf oorzaken van de Eerste Wereldoorlog, maar geef er vijf en vraag welke, volgens de leerling, doorslaggevend is geweest. Stimuleer dat de leerlingen meerdere antwoorden formuleren. Dat helpt om tot betere onderbouwing te komen doordat ze explicieter relaties gaan leggen, bijvoorbeeld door gebruik van overkoepelende begrippen. Samenwerking tussen leerlingen is ook een belangrijke stimulans om tot kwalitatieve antwoorden te komen, evenals het expliciet laten gebruiken van vakbegrippen. Dat laatste kan gestimuleerd worden door de relevante begrippen (via de vraagstelling of de informatie) als docent in te brengen (in plaats van naar een vakterm gaan 'vissen' totdat een leerling die noemt).

Om tot goed onderbouwde antwoorden te komen is het van belang dat leerlingen de kwaliteit van antwoorden kunnen beoordelen. Dat helpt hen richting de *critierialist stance* – het is dus belangrijk daar expliciet aandacht voor te hebben. Vraag aan een leerling om het antwoord van een klasgenoot te beoordelen op kwaliteit. Dat kan vrij

eenvoudig door te vragen of een antwoord 0, 1 of 2 punten waard is op een proefwerk. Bespreek daarna met leerlingen welke overwegingen gemaakt worden om kwaliteit te beoordelen, zoals het gebruik van vak- en overkoepelende begrippen, gebruik van bronnen, gebruik van historische vaardigheden of het leggen van relaties met kenmerkende aspecten.

Uitdagend leerklimaat

Het scheppen van een uitdagend leerklimaat behoort tot de basis van goed onderwijs. Maar daarmee is het nog geen eenvoudige opgave. Ten aanzien van het cognitieve aspect van een goed leerklimaat is een heldere instructie belangrijk, waarin niet alleen aandacht is voor *wat* er gedaan moet worden, maar ook expliciet aandacht is voor het *hoe* en *waarom* van de opdracht. Ook tempo, ritme en variatie tijdens de les zijn belangrijk om de concentratie vast te houden. Eerder is al aangegeven dat het inbrengen van relevante informatie en vaktermen leerlingen helpt om naar een hoger denkniveau te komen. De docent, als vakexpert, is daarin onmisbaar. Deze

'Het creëren van cognitieve vrijving is van cruciaal belang om het historisch denken in gang te zetten'

expertise is nodig om het denken te stimuleren door goede vragen te stellen met gebruik van zowel *knowing* als *doing history*.

Tegelijkertijd heeft de docent de taak aan te geven of leerlingen op de juiste weg zijn en dus de antwoorden te beoordelen. Vooral voor leerlingen in de *copier* en de *borrower stance* is een beoordeling van de docent helaas vaak het moment waarop het denken stopt (ik heb een (goed) antwoord). Het vinden van een balans tussen het stimuleren van het denken en het beoordelen van de antwoorden is een complexe taak en bevestigt het belang van docenten met goede kennis van vakinhoud, vakvaardigheden en goede pedagogische kwaliteiten. Uiteindelijk is het de vakdocent die de leerlingen verder helpt. ■

Literatuur

- Bernstein, B.** (1999). 'Vertical and horizontal discourse: an essay,' in: *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), p. 157-173.
- Havekes, H.** (2015). *Knowing and Doing History. Learning Historical Thinking in the Classroom*. (Phd) (Radboud University, Nijmegen).
- McKenney, S., & Reeves, T.** (2012). *Conducting Educational Design Research* (New York, Routledge).
- Van den Akker, J.J.H., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N.** (2006). *Educational Design Research*. London (New York, Routledge).

