

Weg met de stap voor

Uitdagend geschiedenisonderwijs door 'hele taak eerst'

'Wat moet er met de VOC-kamer in Delfshaven gebeuren?' en 'Ontwerp een bordspel over de Perzische Oorlogen' zijn voorbeelden van taken die leerlingen pas succesvol kunnen uitvoeren als ze de lesstof goed hebben begrepen. In plaats van een stapsgewijze opbouw van deeltaken en uitleg voor een verdiepingstaak, wordt bij een hele-taak-eerstdidactiek de complexe taak eerst aan leerlingen voorgelegd. Een aantal docenten geschiedenis onderzochten in het kader van het project 'Krachtig meesterschap', dat werd begeleid door het ICLON, of deze aanpak ook werkelijk effectief is.

Anjo Roos is docent aan het Stedelijk Gymnasium Leiden. **Albert Logtenberg** is vakdidacticus geschiedenis en lerarenopleider aan het ICLON.

Sinds diverse onderzoeken hebben uitge-
wezen dat we in Nederland aan de slim-
me leerlingen wel wat meer eisen zouden
kunnen stellen, wordt ook bij het ontwerpen
van onderwijs meer aandacht besteed aan deze
groep leerlingen. Vakdidacticus biologie Fred
Janssen geeft in het artikel 'Uitdagend vakon-
derwijs voor alle leerlingen' voorbeelden van
de hele-taak-eerstdidactiek. In hoeverre kan
dit Uitdagend Onderwijs voor Alle Leerlingen
(UVAL) een praktisch model zijn om juist die
slimme leerlingen in de onderbouw bij het vak
geschiedenis uit te dagen, zonder dat ze (bin-
nen dezelfde tijd) meer taken moeten doen of
voortdurend apart moeten werken?

'Leerlingen kregen de kans dit probleem grotendeels zelf op te lossen'

Van groot belang is dat bij de uitvoering van
een hele-taak-eerststopdracht de docent hulp
naar behoefte kan geven. Sommige leerlingen
kunnen dan zonder al te veel hulp de taak
uitvoeren, terwijl anderen gebaat zijn bij steun

van de docent. Op deze manier spreken we
van uitdagend onderwijs voor alle leerlingen,
omdat de slimme leerlingen zich niet vervelen
en de leerlingen die wat meer hulp nodig heb-
ben deze ook kunnen krijgen.

Bij het ontwerpen van de taken en lessen zijn
er acht algemene criteria (figuur 1) waarmee
rekening kan worden gehouden. Een docent
geschiedenis kan door middel van de vakin-
houd nagaan in hoeverre de taak uitdagend
is en welke denkstappen en kennis er nodig
zijn om de taak tot een goed einde te brengen.
Bij iedere taak kan een docent uitmaken in
welke mate hij kan sturen (informatiebron-
nen aanreiken, voordoen), de leerling dit
zelf kan (werken aan de hand van criteria) of
dat er sprake is van gedeelde sturing (docent
biedt opties/keuze). Vooral dit laatste aspect
is interessant bij de wat slimmere leerlingen;
hoe reageren zij op keuzes en in welke mate
is er behoefte aan inhoudelijke en strategische
sturing? Verder is het interessant of de UVAL-
aanpak het 'lesgeven volgens het boek/metho-
de' (deels) kan vervangen, waardoor voor alle
leerlingen meer afwisseling ontstaat. ►

Criteria bij het ontwerpen van taken

Doelgericht	Is de taak noodzakelijk en voldoende om lesdoelen te realiseren?
Leertijd	Is de beschikbare tijd noodzakelijk en voldoende om de taak te maken?
Duidelijk	Weten de leerlingen precies wat van hen wordt verwacht?
Aansluitend	Wordt er aangesloten bij en voortgebouwd op wat leerlingen kunnen en denken?
Uitdagend	Is de taak niet te moeilijk of te makkelijk?
Feedback	Krijgen leerlingen regelmatig constructieve informatie over hun vorderingen?
Motiverend	Wordt er een infobehoeft/vraag voor de leerstof opgeroepen, ervaren leerlingen succes?
Veilig	Voelen leerlingen zich begrepen, ondersteund en gewaardeerd?

Figuur 1

stap-uitleg



UVAL en geschiedenis

Bij geschiedenis leent het UVAL-model zich om leerlingen aan het begin van een onderwerp te confronteren met een taak waarin een prikkelende historische vraag centraal staat. Deze vraag kan aan leerlingen worden voorgelegd of leerlingen krijgen de mogelijkheid om naar aanleiding van een instap/taak zelf vragen te stellen en uit te zoeken. Vervolgens kan de docent leerlingen wijzen op vakinhoud en vakspecifieke perspectieven die bij het werken aan hun vraag van belang zijn. Geschikte taken zijn bijvoorbeeld concrete en authentieke onderzoekstaken, discussietaken, ontwerptaken of beslistaken (Drake, 2012).

Ervaringen met UVAL in gymnasium 2

Een voorbeeld van een hele-taak-eerst-opdracht voor klas 2 over het onderwerp 'de Franse Revolutie' werd ontworpen en uitgetoetst door drie docenten in zes tweede klassen van het Stedelijk Gymnasium in Leiden. Kenmerkend voor deze tweede klassen is dat er nog heel grote verschillen in (taal)ontwikkeling zijn. Er zijn leerlingen met een enorme culturele bagage én leerlingen die getypeerd kunnen worden als 'sociale klimmers'. Die laatste groep heeft vaak een beperkte algemene ontwikkeling en dus weinig voor-

kennis. Deze situatie maakte een lesontwerp nodig dat uitdagend was voor alle leerlingen en niet alleen voor de zogeheten 'excellente' leerlingen; alle leerlingen gingen met dezelfde uitdagende vraag aan de slag, maar wél op verschillende niveaus en vanuit verschillende invalshoeken.

De vraag die in deze opdracht centraal stond, was hoe het kon gebeuren dat de Franse Revolutie binnen de kortste keren uitmondde in een vreselijke slachtpartij: de Terreur. Normaal gesproken ben je als docent geneigd alles paragraaf voor paragraaf uit te leggen en de opdrachten te verdelen in behapbare onderdelen. Dit keer werd besloten deze aanpak los te laten. Leerlingen kregen de kans dit probleem grotendeels zelf op te lossen. Vervolgens werd nagegaan in hoeverre leerlingen via deze methode tot een goed inzicht komen van de complexe problematiek die aan (het verloop van) de Franse Revolutie ten grondslag ligt. Voorkennis over de Franse Revolutie was er nog niet, wel was er in de lessen al aandacht besteed aan het fenomeen 'revolutie' in het algemeen en hadden de leerlingen via de geschiedenis van Nederland al kennisgemaakt met zaken als mensenrechten. Begrippen als constitutionele monarchie en parlementaire democratie waren al behandeld.



Geeltjes

Na een korte instap (met veel guillotines uiteraard) mochten de leerlingen één les besteden aan het ‘inlezen’. Gewapend met geeltjes gingen ze de tekst van het boek te lijf. In sommige klassen individueel en in andere klassen in groepjes waarbij overlegd mocht worden over de plek waar geeltjes moesten komen. Het was absoluut verboden direct iets op te zoeken op de computer, leerlingen zouden anders verzuipen in het enorme aanbod. De opdracht was dat ze zelf moesten beslissen welke stukken tekst belangrijk waren in relatie tot de hoofdvraag en derhalve voorzien moesten worden van een geeltje met een korte samenvatting, vraag of opmerking. Hierna werden de leerlingen in vier verschillende groepen ingedeeld (met soms meer dan één groep per onderdeel): een ‘gebeurtenisgroep’, een ‘personengroep’, een ‘bevolkingsgroep-groep’ en een ‘algemeenlijngroep’. In figuur 2 staat beschreven waar de verschillende groepen aan werkten. Wat mij betreft betekent een hele-taak-eerst-opdracht niet dat alle leerlingen precies hetzelfde doen. De opdracht van groep 4

(een vergelijking met een andere revolutie) is duidelijk het meest uitdagend en is vooral geschikt voor leerlingen die al wat verder zijn wat betreft abstractievermogen en analytische vaardigheden. Dit type leerling is meestal niet zo geïnteresseerd in de details, maar krijgt die details via de andere leerlingen toch te horen. De leerlingen die meer geïnteresseerd zijn in (bijvoorbeeld) persoonlijke details zijn vaak

‘Een hele-taak-eerst-opdracht

betekent niet dat alle leerlingen precies hetzelfde doen’

wat minder geïnteresseerd in abstracte vergelijkingen, maar ook zij krijgen daar toch iets over uitgelegd door hun medeleerlingen. De leerlingen kregen twee lessen de tijd presentaties en posters te maken. Vervolgens werden twee lessen besteed aan de presentaties zelf. Deze waren in de vorm van een ‘conferentie’ waar besproken werd hoe in de toekomst voorkomen kan worden dat zaken uit de hand lopen. Tijdens de presentaties mochten de leerlingen aantekeningen maken die ze later konden gebruiken bij een toets. ►

Figuur 2.

Hoofdvraag: hoe kon het gebeuren dat de Franse Revolutie uitmondde in de Terreur?		
• Introductie, lezen en groepsindeling (1 les) • Werken aan deeltaak (2 lessen) • Slotconferentie (2 lessen)		
Groep	Perspectief/Taak	Product
1 Gebeurtenissen	Welke gebeurtenissen hebben het meest bijgedragen aan de Terreur? Politiek/economisch/sociaal/cultureel	Poster.
2 Personen	Welke personen waren slachtoffer en/of dader tijdens de Terreur? Kies drie personen: 1. Meest verantwoordelijk voor de terreur. 2. Iemand die zowel dader als slachtoffer is. 3. Een slachtoffer van de terreur.	Powerpointpresentatie met verantwoording van keuzes.
3 Bevolkingsgroep	Welke bevolkingsgroep heeft een grote bijdrage geleverd aan het ontstaan van de Terreur?	Poster met visuele representatie van groepen (hoe groter des te groter de bijdrage).
4 Vergelijking	Vergelijk de Franse Revolutie met een andere revolutie Hoe verlopen revoluties en waar gaat het fout. Hoe kun je dat voorkomen?	Een stappenplan met daarin tips voor mensen die een (succesvolle) revolutie willen beramen.
Slotconferentie	Presenteer je bevindingen ‘ter voorkoming van het uit de hand lopen van (toekomstige) revoluties’.	Aantekeningen voor de toets.
Toetsing	Keuze voor een: • Reguliere toets (maximaal een 8) • Essay over het onderwerp (maximaal een 10)	

Wanneer moet de docent bijsturen?

Groepssamenstelling

De groepen werden in alle gevallen door de docent samengesteld, waarbij er bewust voor werd gekozen de groepen in de ene klas wat homogener te maken dan in de andere klas, om te kunnen bepalen welke opzet het beste werkt. Hierdoor werd duidelijk dat de moeilijkste opdracht het beste door een homogene 'slimme' groep gedaan kan worden en de andere drie opdrachten in principe beter in heterogene groepen gedaan kunnen worden, zodat de betere leerlingen de andere leerlingen kunnen helpen.

Brongebruik en begripsverwarring

Tijdens het werken aan de onderzoekjes zochten leerlingen zelf naar geschikte websites, maar was het soms toch nodig om daarin bij te sturen. De 'personengroepen' hadden bijvoorbeeld de vrije hand in het zoeken van schuldigen en slachtoffers, maar dreigden daardoor door de bomen het bos niet meer te zien. De leerlingen die zich met de bevolkingsgroepen bezighielden, liepen al snel aan tegen de termen 'jakobijnen' en 'girondijnen', terwijl in het door ons gebruikte boek (*Sprekend Verleden*) alleen de termen 'gematigden' en 'radicalen' worden gebruikt. Als docent ben je dan echt nodig om even uit te leggen hoe het zit. Bij de leerlingen die zich bezighielden met de moeilijkste invalshoek, de vergelijkingsoopdracht, bleek het nog te lastig om zelf een revolutie uit te zoeken die met de Franse Revolutie te vergelijken was. Als docent moest ik vrij stevig bijsturen om de leerlingen het juiste vergelijkingsmateriaal aan te bieden. Uiteindelijk kwamen we gezamenlijk tot de conclusie dat de Russische Revolutie in de periode 1917-1928 zich het beste leent om te vergelijken met de Franse Revolutie. Het is wellicht toch handiger om leerlingen dit niet helemaal zelf te laten bedenken en daar heel gericht in te sturen.

Het modereren tijdens de presentaties

Tijdens de presentaties is variatie erg belangrijk. Het bleek uiteindelijk het beste te werken om de 'postergroepen' te helpen bij het presenteren. Leerlingen stonden voor de klas met hun poster en werden door de docent geïnterviewd over hun product. Dit werd afgewisseld door de powerpointpresentaties. Eindelijk kwamen personen als Marat of Charlotte de Corday weer eens aan bod. De rol van de koning werd een discussiepunt, want was hij nu slachtoffer of was zijn gedrag mede aanleiding voor het ontstaan van de Terreur? Het onderwerp 'radicalen' en de 'Parijse bevolking' kregen meer aandacht dan ik ze normaal zelf geef. Tips voor de revolutie in Egypte waren er ook: niet te veel tegelijk willen veranderen! Stapje voor stapje, zorg voor voldoende aanhang onder de gehele bevolking.

Evaluatie

De presentaties waren van een behoorlijk niveau, waarbij opviel dat de vergelijkingsopdracht door de meest homogene groep ook het beste gedaan werd. Ik stond echt te kijken van de systematische wijze waarop deze leerlingen de twee revoluties vergeleken, het viel echter ook op dat zij geen enkel oog hadden voor de details.

Leerlingen moesten aantekeningen maken van de presentaties en gingen daarmee serieus aan de slag. Hierbij heeft zeker een rol gespeeld dat de aantekeningen tijdens de toets gebruikt mochten worden. Na afloop heb ik de aantekeningen ingenomen; ze bleken van een behoorlijk niveau, ook bij de wat zwakkere leerlingen.

De toets met 'gewone' vragen werd behoorlijk moeilijk gevonden. De leerlingen die zichzelf sterk vinden in geschiedenis kozen voor het essay, waardoor de verschillen tussen de leerlingen groter werden dan normaal omdat ik van te voren had bepaald dat het essay een

Wat vonden de leerlingen zelf van deze werkvorm?

	heel erg eens	beetje eens	neutraal	beetje oneens	heel erg oneens
Ik had de opdracht die bij me past	20%	56%	24%	0%	0%
Ik had de opdracht waar ik het meeste van leer	16%	52%	16%	16%	0%
Ik vond het een moeilijke opdracht	12%	12%	48%	28%	0%
Ik heb liever dat de docent de stof gewoon uitlegt	0%	20%	24%	44%	12%
Ik heb door deze opdracht goed begrepen hoe het zat met de terreur	44%	44%	12%	0%	0%
Ik hoop dat we nog eens zo iets doen	32%	52%	16%	0%	0%
Ik was tevreden met mijn uso cijfer	28%	32%	12%	16%	12%

Figuur 3.



hogere maximum eindscore zou krijgen. Per klas waren er één tot twee leerlingen die het essay kozen, terwijl ze daar eigenlijk niet goed in zijn. De gemiddelden in iedere klas waren verrassend genoeg hetzelfde als bij de twee voorafgaande toetsen.

Aan de leerlingen zelf is uiteraard ook gevraagd wat zij van deze opdracht en van deze werkvorm vonden. Ze waren behoorlijk positief: het overgrote deel (88 %, zie figuur 3) van de leerlingen gaf aan goed te hebben begrepen hoe het zat met de Terreur. Een nog mooiere uitslag was wat mij betreft dat 84% van de leerlingen een dergelijke opdracht vaker zou willen doen. Dit betekent dat niet alle maar wel een groot deel van de leerlingen dit in ieder geval uitdagend genoeg vond.

Eigen niveau

De conclusie is dat een UVAL-opdracht misschien wel bij uitstek geschikt is voor een onderbouwklas, maar dat het ontzettend belangrijk is dat alle leerlingen een bijdrage kunnen leveren op hun eigen niveau. Heel veel nieuws onder de zon is het niet, het gaat hier om een vorm van activerende didactiek waarbij er op twee verschillende manieren differentiatie plaatsvindt: door het aanbieden van hulp op verschillende niveaus en door het aanbieden van een enigszins gedifferentieerde taken die

samen een geheel vormen en voor alle leerlingen uitdagend genoeg zijn. Dit wordt vooral bereikt door alle leerlingen aan het begin een 'hele taak' voor te leggen en niet te wachten met het geven van complexe opdrachten tot het grootste deel van het hoofdstuk is uitgelegd. Het gegeven dat je ook heel goed meteen een complex onderwerp in een onderbouwklas kunt doen, is wat mij betreft extra belangrijk omdat je juist in onderbouwklassen leerlingen nog weleens te veel aan het handje wilt nemen en daardoor de uitdaging minder groot maakt. In een bovenbouwklas heb ik een dergelijke taak ook al eens uitgeprobeerd. Ook toen viel op dat de leerlingen enthousiast waren en tot aardige prestaties kwamen (al mopperden zij meer over de moeilijkheidsgraad van de opdracht). Ik was in ieder geval aangenaam verrast door het enthousiasme én de resultaten die 'mijn' tweede klassen bij het werken aan deze pittige opdracht toonden. ■

Literatuur

- Janssen, F. (2012), *Uitdagend vakonderwijs voor alle leerlingen*, ICLON.
- Merrill, M.D. (2002), *First principles of instruction*. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 43-59.
- Susan M. Drake (2012), *Creating Standards-Based Integrated Curriculum*, SAGE.