

Taal, denken en geschiedenis

Historisch redeneren met kinderen op de basisschool

Hoe zet je kinderen in het basisonderwijs aan tot historisch denken en redeneren?

Door uitdagende gesprekken te voeren in de geschiedenisles, waarbij kinderen actief meedoen.



Kinderen zitten op het puntje van hun stoel om iets te zeggen. De juf heeft hen zojuist gevraagd wat de voordelen voor handelaren zijn om zich bij de Hanze aan te sluiten. Janice legt uit dat je dan samen kon werken en dat je als handelaar dan sterker staat. Mike is hier niet van overtuigd en geeft aan dat de winst van de extra verkoop toch weer gedeeld moet worden onder de handelaren. Dounia brengt er tegenin dat je als lid van zo'n verbond wel een goede naam hebt en ook afspraken kon maken over prijzen. Dat levert volgens haar juist wél extra geld op. In dit gesprek komt de Hanze tot leven,

stellen kinderen zich voor hoe een dergelijk verbond gefunctioneerd heeft en gaan ze snappen waarom dergelijke handelsrelaties ontstonden. En bovendien kan er een uitstap worden gemaakt naar samenwerking nu, zoals de Europese Unie.

Bovenstaand gesprek vond plaats tijdens een geschiedenisles in groep 7. Zulke uitdagende taaldenkgesprekken zouden vaker in geschiedenislessen moeten worden gevoerd. Maar hoe doe je dat als leraar in het primair onderwijs? En wat kunnen pabodocenten hieraan bijdragen?

Denk- en taalontwikkeling stimuleren

Met uitdagende taaldenkgesprekken bereiken we in het basisonderwijs twee hoofddoelen: het stimuleren van de denk- én de taalontwikkeling van kinderen. Dat betekent dat het niet alleen om een activiteit binnen het vak taal gaat. Juist ook bij andere vakgebieden, zorgen taaldenkgesprekken ervoor dat kinderen meer inzicht krijgen in het onderwerp waarover wordt gepraat. In het lectoraat *Interactie en taalbeleid* van de

Resi Damhuis, Arie Vonk, Anne-Christien Tammes en **Grace Postma** zijn verbonden aan de Marnix Academie in Utrecht.

‘Met uitdagende taaldenkgesprekken kun je de denk- én de taalontwikkeling van kinderen stimuleren’

Marnix Academie hebben we door middel van ontwerponderzoek een didactisch model ontwikkeld waarin interactie gecombineerd is met een van de zaakvakken, namelijk geschiedenis. Door in gesprek te gaan over historische onderwerpen stimuleren leerkrachten het historisch denken en redeneren van hun leerlingen. We lichten eerst toe wat we onder historisch denken en redeneren verstaan. Daarna illustreren we het door ons ontwikkelde didactische model voor geschiedenis en interactie. ►

Foto:
Karin Ramaker.

Ontwerponderzoek

We hebben enkele cycli van ontwerponderzoek uitgevoerd. Met leerkrachten in het basisonderwijs hebben we gezocht naar integratie van geschiedenisdidactiek en kwalitatief hoogwaardige interactie die taal- en denkontwikkeling teweegbrengt. In iedere cyclus is geanalyseerd waar leerkrachten in hun geschiedenisonderwijs verbeteringen wilden aanbrengen en hoe theorie richting zou kunnen geven aan die verbeteringen. Hieruit zijn ontwerpprincipes afgeleid, die de basis vormden voor een voorlopig didactiekmodel. Leerkrachten hebben het model toegepast in hun praktijk, hun lessen zijn gefilmd en nabesproken. De lessen en de didactiek zijn geëvalueerd door de leerkrachten, docent-onderzoekers en *critical friends*: dat leidde tot bijstelling van ontwerpprincipes en didactiekmodel.

Historisch denken in het PO

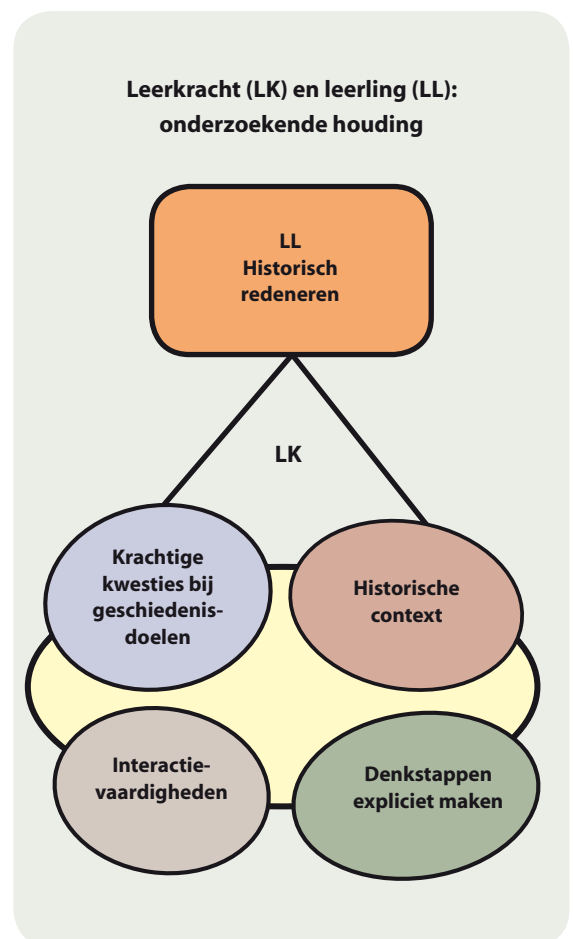
Binnen het geschiedenisonderwijs draait het om het bevorderen van het historisch besef (CHMV, 2001). Centraal hierbij staat de samenhang tussen het verleden, het heden en de toekomst. Een dergelijk besef kan niet zomaar op de leerlingen over worden gedragen, maar zal door middel van een gerichte didactiek moeten worden ontwikkeld. Daarin moet niet alleen aandacht worden besteed aan het bijbrengen van historische feitenkennis, maar ook aan de betekenis en zingeving ervan. Geschiedenisonderwijs moet leerlingen dan ook de ruimte bieden de werkelijkheid te interpreteren en hun positie daarin te bepalen. Binnen dit complexe proces speelt historisch denken en redeneren een belangrijke rol. Van Boxtel en Van Drie hebben zich intensief beziggehouden met de vraag wat er onder historisch denken en redeneren moet worden

'Je het verleden eigen maken, daar draait het om'

verstaan. Volgens hen is het 'een waarneembare activiteit in gesproken of geschreven woord waarin historische kennis, historische vaardigheden en besef van de aard van de discipline geschiedenis tot uitdrukking komen' (2008, p.45). Beide auteurs zien het daarom als een vaardigheid, waar tijdens geschiedenisactiviteiten in de klas actief aan gewerkt kan worden. Zij hebben een analysemodel ontwikkeld op grond van onderzoek in het voortgezet onderwijs. Over historisch redeneren in het primair onderwijs en hoe leerkrachten dat kunnen stimuleren is nog niet veel bekend. Op dat terrein richt het lectoraat *Interactie en taalbeleid* zijn ontwerp onderzoek, toegespitst op de gesproken taal. Wanneer de leerkracht met leerlingen in gesprek gaat tijdens geschiedenislessen, worden leerlingen uitgenodigd om historische gebeurtenissen, onderwerpen en personen te beschrijven, te vergelijken en/of te verklaren. Leerlingen denken dan actief na over historische thema's, wisselen standpunten en argumenten met elkaar uit en proberen na te gaan op grond waarvan historische ontwikkelingen in gang worden gezet. Je het verleden eigen maken, daar draait het om. Dit vergt echter inzet en oefening van de leerkracht. Inzet om een taaldenkgesprek echt uitdagend te maken, oefening om de eigen rol als leerkracht om te buigen zodat kinderen actief gaan nadenken.

Didactiek voor interactie en geschiedenis

Hoe kan een leerkracht zorgen dat kinderen historisch gaan denken en redeneren? Enkele cycli van ontwerp onderzoek samen met PO-leerkrachten (zie illustratie) hebben geleid tot een didactiekmodel waarin vier hoofdelementen de aandacht van de leerkracht opeisen: krachtige kwesties, interactievaardigheden, historische context en explicitering van denkstappen. Deze elementen staan niet los van elkaar, maar zijn met elkaar verweven en versterken elkaar. Door in training en coaching de leerkracht zich per keer te laten focussen op één ervan, wordt de gecompliceerde taak om een taaldenkgesprek te realiseren, in behapbare componenten opgedeeld. Ook al lijkt alleen het onderdeel 'historische context' specifiek te zijn voor geschiedenis, toch wordt de invulling van de andere onderdelen er ook door beïnvloed: de geschiedenisinstek bepaalt welke kwesties krachtig zijn, welke denkprocessen expliciet gemaakt moeten worden, op welke momenten in de interactie je ruimte geeft en welke inhoudelijke denkstap je zou kunnen inbrengen.



Didactisch model voor geschiedenis en interactie

'Je bent op een andere manier met de stof bezig. Je gaat nadenken over dingen waar je met de kinderen dieper op in kunt gaan.'

Juf Marciëlla, groep 7.

Krachtige kwesties

Taaldenkgesprekken dagen kinderen uit om met elkaar en hun leerkracht na te denken over een kwestie. Die kwestie moet dan wel uitdagend genoeg zijn om veel argumenten en redeneringen uit te lokken, om vanuit verschillende gezichtspunten te bespreken en om tot diverse oplossingen te komen. Zo'n krachtige kwestie kun je als uitgangspunt nemen voor een geschiedenisles. Doordat leerlingen erover denken en praten, bouwen ze kennis en inzicht op over de kwestie. Tegelijk wordt ook de historische context waarin de kwestie zich afspeelt duidelijker. Denkend en pratend verwerven kinderen de academische taal die nodig is voor redeneren en argumenteren, taal die ze ook bij andere vakken nodig hebben. Bovendien krijgen ze greep op vakspecifieke concepten zoals tijd- en standplaatsgebondenheid, continuïteit en causaliteit. Zo worden de denkontwikkeling én de taalontwikkeling bevorderd.

Hoeveel kennis hebben leerlingen nodig, om bij zo'n krachtige kwestie hun kennis verder op te kunnen bouwen? 'Stel je voor dat er *nu* ...' kan een krachtige kwestie zijn waar nog geen specifieke historische voorkennis voor nodig is. 'Stel je voor dat je *vroeger* ...' kan een kwestie aankaarten waarbij kinderen wel gebruikmaken van historische kennis. Die kennis kunnen leerlingen op diverse manieren verkregen hebben: in de introductie van de kwestie, met een verhaal, in een zojuist gelezen tekst, of in eerdere lessen.

De leerkracht is zelf gespreksdeelnemer en geeft alleen informatie als dat nodig is om kinderen (verder) aan het denken te zetten. De leerkracht neemt dus vooral een onderzoekersrol in, en zet zijn expertrol alleen in als dat echt nodig is.

Als leerkracht ga je op zoek naar een of meer mogelijkheden in het thema om een taaldenkgesprek te voeren rond een grotere of kleinere krachtige kwestie. En soms komen leerlingen spontaan met een kwestie, een kans die je natuurlijk aangrijpt. Groep 5 had een filmpje bekeken over het leven van boeren in de ijzer-

tijd. Dat bracht Liam tot deze vraag: 'Waarom gebruikten ze bladeren om mensen te genezen?' Juf Desirée beantwoordde die niet zelf, maar legde de vraag aan de klas voor.

Drie krachtige kwesties in taaldenkgesprekken, die samenhangen (groep 7, juf Marciëlla):

1 Stel je voor, dat er nu iemand binnenkomt die zegt dat jullie in zijn god moeten gaan geloven. Hoe zouden jullie dat vinden?

Na dit taaldenkgesprek leest de juf een verhaal voor: een ooggetuige vertelt over de moord op Bonifatius. En dan volgt een taaldenkgesprek met twee nieuwe kwesties:

2 Wat vinden jullie dat er met de moordenaars van Bonifatius moet gebeuren?

3 Kan het verhaal ook anders verteld worden?

'Ze onthouden het gemakkelijker omdat ze het verankerd hebben aan hun eigen beelden en dat doe je door het historisch redeneren.'

Meester Floris, groep 6

Historische context

Of het onderwerp van het gesprek nu de middeleeuwse stad of de Tweede Wereldoorlog is, kinderen hebben hier veel beelden bij. De vraag is alleen of deze beelden kloppen. En hoe je als leerkracht voorkomt dat leerlingen mensen uit andere tijdvakken maar 'gek', 'achterlijk' of 'simpel' vinden.

Door tijdens een taaldenkgesprek kinderen de ruimte te geven hun gedachten te verwoorden, krijg je als leerkracht scherp hoe ze over het onderwerp denken. Je kunt deze beelden met kinderen ter discussie stellen en er nieuwe historische informatie aan toevoegen.

Het is belangrijk dat kinderen zich hierbij inleven in de andere tijd. Hoe verdienden mensen bijvoorbeeld hun kostje? Op welke manier was het bestuur georganiseerd? Hoe gingen mensen met elkaar om? Welke rol speelde het geloof in het dagelijks leven? Verschillende invalshoeken, aan de hand waarvan je de historische context zo evenwichtig mogelijk vorm geeft (multiperspectiviteit).

In groep 6 van meester Floris werd het Romeinse Rijk in drie lessen vanuit verschillende standpunten bekeken: zie kader. Daar koppelde hij zijn krachtige kwesties aan. Perspectiefwisseling wordt ook aangespoord door de krachtige kwestie uit groep 7 over het verhaal (zie vorig kader). ►

Drie verschillende invalshoeken in lessen over het Romeinse Rijk:

Les 1. De onoverwinnelijkheid: politiek, cultuur.

Les 2. Het alledaagse leven van een kind bij een castellum: maatschappij, gezondheidszorg, economie.

Les 3. Het toenmalige godendom: religie, politiek, maatschappij.

'De kinderen zijn intensiever en meer betrokken met de les bezig.'

Juf Desirée, groep 5

Interactie: andere vaardigheden

Om kinderen aan te zetten tot taal en denken, is het belangrijk dat je als leerkracht de juiste interactievaardigheden inzet (Damhuis, de Blauw & Brandenbarg, 2004). Sommige interactievaardigheden richten zich op 'ruimte scheppen voor actieve deelname aan het gesprek'. Andere interactievaardigheden 'stimuleren de kwaliteit van de inhoud'. Door die interactievaardigheden daag je kinderen uit om meer te denken en te praten.

Meester Floris in groep 6 stelde aanvankelijk vooral controlevragen. 'Hoe heet zo'n leider?' 'Dus wie zijn de bazen in het leger?' Hiermee testte hij de kennis. Dat is een legitiem doel, op een bepaald moment in de les. Maar om kinderen tot historisch denken en redeneren te verleiden, heb je andere vragen nodig: denk vragen. Bij controlevragen volstaat een kort, vooraf vastliggend antwoord. Bij denk vragen moeten leerlingen veel meer onder woorden brengen, en zelf structuur en vorm geven aan hun antwoord. Dat kost meer moeite, maar het zet kinderen aan tot actief leren en het levert tegelijkertijd rijke taalmomenten op. Als kinderen zelf actief praten, gaat hun taalleermechanisme in werking (Damhuis & Litjens, 2003).

'Antwoord vinden op denk vragen kost meer moeite, maar zet kinderen aan tot actief leren en levert rijke taalmomenten op'

Floris ging meer denk vragen inzetten in taal-denkgesprekken. 'Hoe leer je dan dingen als je niet naar school gaat?' Dat leidde tot uitgebreide bijdragen van kinderen, zoals: 'Je leerde dan niet alles uit boeken, zoals wij nu. Maar je leerde ook door dingen te doen.' Zo'n soort vraag in een taaldenkgesprek werkt ook mee aan het verhelderen van de historische context.

Denkstappen expliciet maken

Gesprekken kunnen soms zomaar van het een op het ander overgaan. Het gevaar is dat de kinderen de lijn van het gesprek kwijtraken. Zeker wanneer je met elkaar onderzoekend bezig bent en de kinderen hun denkprocessen onder woorden brengen. Het is dan belangrijk dat de leerkracht structuur aanbrengt in het gesprek en die structuur hardop benoemt (Mercer & Littleton, 2007). Dit gaat bijvoorbeeld om argumenten verzamelen, vergelijkingen trekken, verbindingen leggen, samenvatten en conclusies trekken. De leerkracht staat model voor deze vormen van taalgebruik, zodat kinderen zich deze eigen gaan maken en zelfstandig kunnen gaan toepassen. Op zo'n manier met elkaar denken en redeneren is een belangrijke vorm van informatie verwerken en verwerven, die in de eenentwintigste eeuw hard nodig is (Marzano & Heflebower, 2012).

Literatuur

- Commissie Historische en Maatschappelijke vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- R. Damhuis, A. de Blauw, & N. Brandenbarg (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- R. Damhuis & P. Litjens (2003). *Mondelinge Communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- M. Donovan & J. Bransford (ed.) (2005). *How students learn. History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- J. van Drie & C. van Boxtel (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87-110.
- R. Marzano & T. Heflebower (2012). *Klaar voor de 21e eeuw. Vaardigheden voor een veranderende wereld*. Vlissingen: Bazalt.
- N. Mercer & K. Littleton (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A socio-cultural approach*. London: Routledge.
- A. Vonk, S. Sytema & R. Damhuis (in prep.). *Hoe krijgen studenten meer inzicht in vakdidactiek? Een geschiedenisvoorbeeld*.



Middeleeuwse boeren aan het werk op het land. Om het historisch bewustzijn van kinderen te stimuleren is het belangrijk vragen te stellen over alle aspecten van het leven, bijvoorbeeld in de middeleeuwen.

Teach as you preach

Hoe kun je als opleidingsdocent op een pabo je studenten voorbereiden op het geven van dergelijke uitdagende, interactieve geschiedenislessen? Vertellen over deze aanpak is dan niet de enige manier. *Teach as you preach* is hier bij uitstek geschikt. Voer met je studenten taaldenkgesprekken op hun eigen niveau over krachtige kwesties die bij historische onderwerpen naar voren komen. Onze ervaringen wijzen uit dat studenten daar weliswaar aan moeten wennen, maar zich geleidelijk meer realiseren hoe ze hun eigen ideeën ontwikkelen, uitbouwen en onder woorden brengen in zo'n gesprek (Vonk e.a., in prep.). In zo'n taaldenkgesprek komen bovendien passende didactiekelementen naar voren. Door middel van prikkelende stellingen kun je studenten bijvoorbeeld uitdagen het historische onderwerp vanuit verschillende kanten te bekijken. En natuurlijk probeer je hun

Voorbeelden van expliciet gemaakte denkstappen:

'Hé, jullie denken daar verschillend over. Kunnen jullie dat uitleggen?'
'Dit ging allemaal over de ridders, wat zij eraan hadden om bij het kasteel te wonen. Maar hoe zat het eigenlijk met de andere kant, die van de boeren?'
'We hebben nu verschillende argumenten bedacht (korte samenvatting).
Wat zouden we nu kunnen concluderen?'

nieuwsgierigheid en onderzoekende houding hierbij zo veel mogelijk te stimuleren door het stellen van open en uitdagende vragen. Het is belangrijk om na afloop met je studenten terug te kijken op het gesprek. Hoe hebben ze het gesprek ervaren? Wat was hun bijdrage aan het gesprek? En wat viel hen op aan de rol en inbreng van de docent? Een dergelijke metacognitieve aanpak laat studenten nadenken over de meerwaarde van het voeren van taaldenkgesprekken op eigen niveau (Donovan & Bransford, 2005). Juist deze bewustwording geeft studenten houvast om dergelijke gesprekken met hun leerlingen in het primair onderwijs te voeren. ■