

WAT IS HIER FOUT AAN?!

De rol van zorgvuldig formuleren bij historisch redeneren

Veel geschiedenisdocenten zullen het ongemakkelijke gevoel kennen bij het nakijken van toetsen. Het antwoord van een leerling doet weliswaar vermoeden dat hij de stof begrijpt, maar kan toch niet door de beugel. Het is slordig en onvolledig geformuleerd. Zonde en frustrerend. Ook voor de leerling die vaak uitroept: 'Wat is hier nou fout aan?!'

Dit artikel is gebaseerd op het praktijkonderzoek dat de auteurs uitvoerden als onderdeel van de Lerarenopleiding Geschiedenis aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Met een praktijkonderzoek laten studenten zien dat ze in staat zijn aan de hand van een wetenschappelijk onderzoek hun lespraktijk verder te ontwikkelen. Hanna Westbroek en Janneke Riksen begeleidden dit onderzoek.

Waarom is het ene antwoord beter dan het andere? Hoe schrijf je het op? Welke stappen zet je daarbij? Zorgvuldig formuleren verdient naar onze mening een centralere plaats in het geschiedenisonderwijs. Het is niet alleen een noodzakelijke voorwaarde om als leerling te kunnen laten zien dat je in staat bent kennis, vaardigheden en metahistorische inzichten in samenhang toe te passen, het is een wezenlijk onderdeel van het vak geschiedenis zélf, waaraan dan ook expliciet aandacht moet worden besteed. Goed kunnen formuleren is dus inherent aan de vaardigheid van historisch redeneren. Met dit uitgangspunt van taalgericht vakonderwijs gingen wij aan de slag tijdens ons praktijkonderzoek van de universitaire lerarenopleiding (ULO) aan de Vrije Universiteit (VU) Amsterdam. We deden dat in samenspraak met onze stagescholen, het Keizer Karel College in Amstelveen en Damstede in Amsterdam. We namen een lesopzet van Brenda Stam, breidden deze na analyse uit en evalueerden vervolgens het effect ervan.¹ Reflecteren op het formuleren en op de componenten van een goed antwoord levert volgens ons winst op. Leerlingen leren daardoor beter historisch redeneren.

TAALGERICHT VAKONDERWIJS

Met vragen over geschreven bronnen worden belangrijke historische vaardigheden getoetst. Een aantal zaken gaat bij de beantwoording nogal eens mis. Zo blijkt dat leerlingen historische begrippen niet goed toepassen, bronnen verkeerd interpreteren of historische kennis en de bron op een onjuiste of onvolledige manier met elkaar verbinden. Dat reflectie op de taligheid van het vak bijdraagt aan een betere beheersing ervan, is de hoofdthese van de projectgroep Taalgericht vakonderwijs. Over de taligheid van het vak is al eerder in *Kleio* geschreven.² Het idee is dat leerlingen door explicieter met de taal van het vak bezig te zijn, de vaardigheden die er inherent aan zijn beter gaan beheersen. In taalgericht vakonderwijs worden

Daan de Lange is docent geschiedenis en maatschappijleer op het Huygens College in Heerhugowaard.

Paula van Rooij is docent geschiedenis en werkte op de Berger Scholengemeenschap in Bergen (NH). In 2013 volgden ze de Lerarenopleiding Geschiedenis aan de VU.

¹ Jannet van Drie, Brenda Stam e.a., *Taalgericht vakonderwijs en de mens- en maatschappijvakken. Handreiking voor op-leiders en docenten* (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 115-119).

² Vgl. Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Leer de vaktaal gebruiken. Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof te begrijpen* (Kleio 2010-3, 18-22). Jannet van Drie en Carla van Boxtel, *Onderzoeksopdrachten, samenwerken, computers en historisch redeneren* (Kleio 2007-4, 6). Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Historisch redeneren; verschillen tussen beginners en experts* (Kleio 2004-1, 8). Ook Remi Hartel pleitte vorig jaar in *Kleio* voor het belang van het expliciet trainen in het lezen van bronnen.



FOTO: SASKIA LELIEVELD



FOTO: SASKIA LELIEVELD

taaldoelen gesteld. Het is contextrijk, vol interactiemogelijkheden en biedt de benodigde taalsteun. Van de lesontwerpen die uit dit project zijn voortgevloeid hebben wij er één verder ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd. Door in twee vwo 5-klassen op onze stagescholen systematisch de antwoorden op vragen met tekstbronnen te analyseren, voor en na een interventieles, hebben we het effect van taalgericht vakonderwijs bekeken. Observaties tijdens de les zelf leverden in combinatie met hardop-denksessies met leerlingen infor-

matie op over de wijze waarop zij tot de formulering van een antwoord kwamen.

Om het historisch redeneren meetbaar te maken, gingen we uit van de definitie van Carla van Boxtel en Jannet van Drie. Zij onderscheiden zes componenten die in samenhang de kennis, vaardigheden en metahistorische inzichten vormen van historisch redeneren: **1.** historische vragen stellen; **2.** gebruiken van historische bronnen; **3.** contextualiseren; **4.** argumenteren; **5.** gebruiken van historische begrippen; **6.** gebruiken van structuurbegrippen.³ Wij richtten ons op de tweede, omdat daarin cruciale elementen van historisch redeneren samenkomen. We stelden een ideaaltypisch model op van een veelvoorkomende bronvraag, die drie vaardigheden toetst die dat vermogen (of het gebrek eraan) in samenhang zichtbaar maken. We keken naar 'het vermogen het juiste element uit de bron te benoemen, door een cruciale passage te citeren of in eigen woorden de kern samen te vatten'; 'het vermogen de juiste historische kennis in te zetten bij het beantwoorden van de vraag' en 'het vermogen deze beide aspecten met elkaar te verbinden in een correcte redenering' ('X1, X2 en X3', zie figuur 1). We gebruikten bronvragen van een vergelijkbaar niveau die op dit ideaaltypische model waren gebaseerd. Dat deden we voor, tijdens en na een interventieles waarin de leerlingen aan de slag gingen met het maken van een stappenplan.

INTERVENTIELES

In een interventieles, de zogenoemde 'stappenplanles', vroegen we leerlingen bronvragen te beantwoorden. Vervolgens moesten ze elkaars antwoorden vergelijken met een geprojecteerd modelantwoord en in hele zinnen benoemen wat er beter kon aan de formulering van hun klasgenoot. Daarna maakten leerlingen met behulp van lege kaartjes een eigen stappenplan voor het beantwoorden van bronvragen. Gemiddeld bedachten de leerlingen zes stappen (in de trant van 'lees de

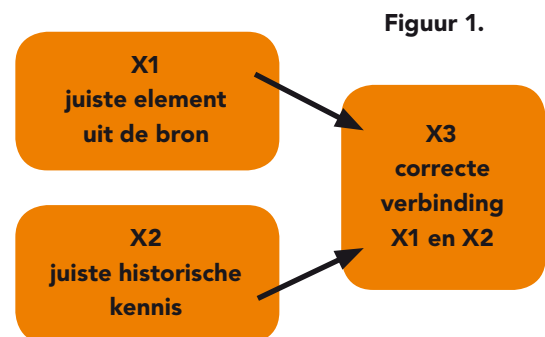
³ Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Vermogen tot historisch redeneren. Onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten*. (Hermes 2008-43, 46).

⁴ Een van de pioniers van actief leren was Jerome Bruner. Vgl. Arie Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Coutinho, 2008, 83).

Leerling is in staat tot het beantwoorden van bronvraag 'type x' (redeneren met bron).

Bv. Leg met behulp van de bron uit waarom...

Leerling kan juiste aspect/kern uit de bron gebruiken in een antwoord en correct relateren aan (geleerde) historische context.



historisch redeneren met geschreven bronnen

vraag, lees de bron, schrijf je antwoord op, controleer het antwoord'). Een groot aantal stappen die wij als docenten vanzelfsprekend vinden, noteerden ze niet. Zoals het nalezen van het antwoord. Met andere woorden: een groot deel van het denkproces bleef onder de oppervlakte. Vervolgens deelden we enveloppen uit met 22 suggesties voor stappen, waaronder: 'vaststellen wat de kern van de vraag is', 'bedenken wat de bron te maken heeft met de leerstof', 'controleren of je antwoord geeft in hele zinnen'. Met deze kaartjes vulden leerlingen in tweetallen hun eerste stappenplan aan tot maximaal twaalf stappen. Deze werkwijze levert sterk verschillende stappenplannen op, waarbij het ene niet per se beter is dan het andere. De winst zit hier in de discussie die leerlingen onderling voeren. Door actief bezig te zijn met historisch redeneren, maken leerlingen het zich sneller eigen.⁴ Door te reflecteren leren ze het belang inzien van een gestructureerd en zorgvuldig geformuleerd antwoord. Bovendien voelen zich door deze werkwijze 'eigenaar' van hun stappenplan; ze maken een eigen stappenplan dat ze in toetsen kunnen gebruiken.

HARDOP DENKEN

Voorafgaand aan de stappenplanles hadden leerlingen een toets gemaakt met daarin bronvragen, om te zien hoe zij presteerden op de elementen X1, X2 en X3 uit het model. Op basis van een analyse van de toetsresultaten selecteerden we leerlingen die fouten maakten in het historisch redeneren met geschreven bronnen. Zij beantwoordden twee bronvragen opnieuw, nu hardop denkend. Na de interventie maakten beide klassen opnieuw een toets met bronvragen en werden dezelfde leerlingen nogmaals volgens het hardop-denkenprotocol geanalyseerd. Op basis van onze observaties tijdens de les en het hardop denken stellen we een aantal dingen vast. Gemiddelde leerlingen volgen een vergelijkbaar patroon bij hun aanpak: ze lezen eerst de vraag, gaan vervolgens associëren wat de vraag te maken heeft met wat ze geleerd hebben en kijken vanuit dit vertrekpunt naar de bron. Op dit punt wordt het voor leerlingen lastiger en lopen de werkwijzen verder uiteen. Zo gaan sommige leerlingen zoekend en associërend lezen, af en toe terugspringend naar de vraag. Anderen doorlopen het proces van vraag en bron lezen twee keer achter elkaar. Vervolgens kiezen de leerlingen een cruciaal stukje uit de bron waarin volgens hen het antwoord verborgen zit. Dat element schrijven ze op, al dan niet als citaat tussen aanhalingstekens. Het antwoord wordt daarna vaak nog eens gecheckt, maar niet herschreven. ▶



WERKVORM IN EEN NOTENDOP

- Laat leerlingen voor zichzelf twee vragen met een geschreven bron maken.
- Leerlingen kijken in tweetallen de gemaakte vragen na. Ze geven suggesties voor een beter antwoord.
- Geef leerlingen acht lege kaartjes. Ze moeten daarop stappen schrijven die ze maken om bronvragen adequaat te beantwoorden. Het voordeel van kaartjes is dat fysiek ordenen mentaal ordenen stimuleert en het denkproces zichtbaar maakt.
- Geef leerlingen in tweetallen een envelop met 22 kaartjes. Daarop staan ook stappen om bronvragen te maken, zoals 'de vraag zorgvuldig lezen'. Met hun eigen kaartjes en de 22 ingevulde kaartjes maakt elk tweetal nu een plan van aanpak voor het beantwoorden van bronvragen. Leerlingen mogen maximaal twaalf kaartjes gebruiken.
- Bespreek de gemaakte stappenplannen klassikaal. Wat zijn de sterke punten? Waarom maakt het ene duo andere keuzes dan het andere? Bespreek ook het nut van voor leerlingen gekke kaartjes.
- Variatietip voor de onderbouw. Bespreek een bronvraag uit de toets. Maak een mindmap op het bord met stappen die leerlingen hebben genomen om de vraag te beantwoorden. Geef leerlingen vervolgens twaalf ingevulde kaartjes. Laat ze daar een stappenplan van maximaal zes kaartjes van maken. Bespreek klassikaal of leerlingen met de nieuwe kennis bronvragen anders gaan maken.

Op www.vgnkleio.nl/kleio vindt u kaartjes om stappenplannen te maken en antwoordbladen.

5 In ons onderzoek werden zwakke leerlingen gedefinieerd als behorend tot de zwakste 20% van de klas bij toetsen en de beantwoording van bronvragen. Gemiddelde leerlingen haalden een gemiddeld cijfer en lieten een gemiddeld niveau van historisch redeneren zien. Sterke leerlingen behoorden tot de sterkste 20% van de klas. Daarnaast vertrouwden we op onze ervaringen met de leerlingen.

FOUTEN IN CATEGORIEËN

De fouten die leerlingen kunnen maken bij het beantwoorden van dit type bronvragen, zijn in drie categorieën te verdelen. Deze categorieën klassikaal benoemen en bespreken is volgens ons een goede methode om leerlingen bewuster en zorgvuldiger te laten formuleren.

1. Fouten met het benoemen van het juiste element uit de bron (X1).

Deze variëren van het vergeten te noemen van (een element uit) de bron tot het niet expliciet verwijzen naar de bron en het verkeerd verwijzen naar de bron. In veel gevallen kunnen fouten van dit type als slordigheid worden betiteld. Zo gaven leerlingen keurig de geleerde definitie van het hofstelsel, maar legden ze niet uit welk element van het geleerde ze herkenden in de bron. In termen van historisch redeneren: leerlingen laten de redenering te veel impliciet.

2. Fouten met het inzetten van historische kennis bij het beantwoorden van de vraag (X2).

Meestal is hier sprake van onvoldoende beheersen van de stof. Zo verwachten leerlingen bij een vraag over Descartes het begrip rationalisme met empirisme, wat ze kansloos maakte bij het interpreteren van de bron.

3. Fouten met het verbinden van bovenstaande twee elementen in een correcte redenering (X3).

Hierbij lichten leerlingen onvoldoende toe wat de bron met de geleerde historische context te maken heeft. Leerlingen kunnen in dit geval de indruk wekken dat ze het wel begrepen hebben. Ze leggen het vervolgens echter onvoldoende of te schematisch uit. Bijvoorbeeld alleen met een pijl, waardoor het verband tussen elementen onhelder blijft.

Uit ons onderzoek bleek dat bij de derde categorie onder het foute antwoord op papier vaak meer begrip van de bron en de stof verscholen zat. Bij zowel het lezen van de vraag als het lezen van de bron expliciteerden leerlingen associaties die correct waren en die aanknopingspunten boden voor een goed antwoord, maar die vervolgens niet in het antwoord terechtkwamen. Ook bleek dat één stap door iedereen werd overgeslagen: de formulering van het antwoord nog eens kritisch nalezen met in het achterhoofd de vraag of het ook voor iemand anders te begrijpen zou zijn. Pas na indirecte suggesties keken ze nogmaals naar hun formulering. Dat gebeurde relatief kort en onzorgvuldig.

KLASSIKAAL EVALUEREN

Leerlingen blijken zich niet altijd even bewust van alle stappen die ze bij het beantwoorden van een vraag zetten. Sterke leerlingen bedachten tijdens

de les uit zichzelf niet méér stappen dan zwakkere leerlingen, maar hun aangepaste stappenplannen waren vervolgens wel langer dan gemiddeld.⁵

Zwakke leerlingen halen minder (gemakkelijk) inspiratie uit gesuggereerde stappen. Het klassikaal evalueren van de resultaten is mede daarom cruciaal. Hoe pakken leerlingen het aan? Wat zou er beter kunnen? Welke stappen vonden ze echte eye openers? Door overwegingen te expliciteren leren ze van elkaar en zichzelf. Opvallend was dat geen van de leerlingen uit zichzelf een stap bedacht die te maken had met het structureren van het antwoord. Wat wel steeds in de stappenplannen voorkwam, was het herlezen van het antwoord. Er waren drie soorten tips die leerlingen elkaar vaak gaven naar aanleiding van de interventies:

- Het controleren van de begrijpelijkheid van het antwoord.
- Het samenvatten van de kern uit de vraag en de bron.
- Het opsplitsen van de vraag in deelvragen.

De meeste leerlingen onderstreepten aan het einde van de les het belang van het nalezen van het eigen antwoord. Ze erkenden het belang van jezelf vragen stellen als: bevat je antwoord vaak taalgebruik, zou het ook voor iemand anders te begrijpen zijn? Bij het becommentariëren van elkaars antwoord vulden leerlingen bijvoorbeeld aan: 'dus...?', daarmee suggererend dat hun medeleerling een redenering niet helemaal had afgemaakt.

'LEERLINGEN BLIJKEN ZICH NIET ALTIJD EVEN BEWUST VAN ALLE STAPPEN DIE ZE BIJ HET BEANTWOORDEN VAN EEN VRAAG ZETTEN'

De mate van vaardigheid in historisch redeneren met bronvragen loopt parallel met die van de vaardigheid in het vak als geheel. Sterke leerlingen scoren vooral beter op het onderdeel X3 (verbinding tussen de bron en de geleerde stof). Ze maken een redenering helemaal af, waardoor hun antwoord het karakter krijgt van een klein betoogje, dat in staat is een lezer te overtuigen. Dat doen ze onder andere doordat zij meer dan de zwakke en gemiddeld scorende leerlingen signaalwoorden gebruik (bijvoorbeeld: dus, hiermee, hierdoor) en een stukje van de vraag herhalen, al dan niet geparafraseerd. Een typisch voorbeeld vormen de volgende twee antwoorden op de vraag over een fragment uit een van de *cahiers de doléances*, waarvan leerlingen moeten beargumenteren of er verlichtingsideeën in doorklinken.

Antwoord 1: 'Bron 3 het volk wil meer inspraak en wil eerlijke manier van bestuur.'



Leerlingen uit 3-havo van de Berger Scholengemeenschap maken een stappenplan.

Antwoord 2: 'In bron 3 klinkt een verlichtingsidee door, want één van de verlichtingsideeën was dat het volk de hoogste macht heeft (volkssoevereiniteit). In punt 2 van de bron ('het moet... instemt') is dit idee uitgewerkt tot een praktijkvoorbeeld.' Deze antwoorden illustreren dat een expliciete koppeling van X1 en X2 een zorgvuldiger formulering en daarmee een beter antwoord oplevert. Het verdient aanbeveling dit inzicht klassikaal te bespreken en er vervolgens verder mee oefenen. Van reflectie en bewustwording gaat dan een leereffect uit waarbij taalvaardigheid en historisch redeneren samenvloeien.

REFLECTEREN IS WINST

De les en het daaraan gekoppelde onderzoek onderstrepen dat geschiedenis een talig vak is. Voor veel leerlingen leverde het winst op om te reflecteren op het formuleren en op de componenten van een goed antwoord. Wij menen dat leerlingen hierdoor beter leren historisch redeneren. En dat raakt de kern van het vak geschiedenis. Het toepassen van kennis in nieuwe situaties is namelijk sterk verweven met taalvaardigheid. Een geschiedenisdocent vervult een cruciale rol door leerlingen daar voortdurend op te wijzen. De ervaring met de stappenplanles leert ons dat leerlingen uit zichzelf niet bezig zijn met het opsplitsen van de vraag, het her-

lezen, structureren en nalezen van het antwoord. Met de kaartjes erbij deden ze dat wél. Via deze les valt hier dus veel winst te behalen. De interventielessen hebben weliswaar niet direct tot significante verbeteringen van toetsresultaten geleid, ze hebben leerlingen wel bewuster gemaakt van de taligheid van het vak door gezamenlijke reflectie op het formuleren van een antwoord.

Ons onderzoek heeft ook het verschil tussen de categorieën leerlingen bevestigd zoals dat door Brenda Stam gesuggereerd is: sterke leerlingen slaan stappen over, of zetten ze impliciet. Dit onderzoek voegt daaraan toe dat sterke leerlingen ook beter in staat zijn de stappen te herkennen dan de zwakke leerlingen. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat voor werkelijke verbeteringen op het gebied van historisch redeneren met geschreven bronnen meer tijd en aandacht voor reflectie op de aanpak van dit type bronvragen nodig is, zodat de (taal)vaardigheid die erbij komt kijken verder kan inslijten. ■

LITERATUUR

JANNET VAN DRIE en BRENDA STAM, *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs. Een casestudy*. (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2013).

VERDER LEZEN

Kijk op: www.taalgerichtvakonderwijs.nl/literatuur.