

Voorkennis als leesbril

Het interpreteren van historische bronnen in de geschiedenisles

Werken met bronnen in de geschiedenisles: weinigen zullen de deugden ervan betwisten. Bronnen zijn een niet weg te denken bestanddeel van het geschiedenisonderwijs geworden. Al sinds de jaren dertig hebben historici en pedagogen onverdroten het gebruik van historische documenten in de klas bepleit.

Anne Kohlbacher, Evelien Boonen en Kaat Wils zijn respectievelijk als praktijklectoren en als coördinator werkzaam aan de Specifieke Lerarenopleiding Geschiedenis van de KU Leuven.

Historici hebben daarbij uiteenlopende troeven aangehaald, van het verlevendigen van de les, het aanscherpen van de kritische zin, het oefenen van zelfstandig werk, het stimuleren van talige en visuele competenties, het bevorderen van de historische empathie, het proeven van de wetenschappelijke discipline, het actief participeren in de constructie van kennis en het leren historisch redeneren. Dat deze voordelen telkens opnieuw moesten worden aangeprezen, verraadt uiteraard een zekere weerbarstigheid van de onderwijspraktijk. De hemel ligt niet binnen handbereik, zelfs niet met behulp van bronnen. De weg ernaartoe is bezaaid met hindernissen. Maar wat zijn die hindernissen precies? En wat zijn - ondanks die hindernissen - de reële mogelijkheden van het werken met bronnen?

‘De hypothese die we vooropstelden was dat voorkennis wel degelijk een rol zou spelen’

In het kader van het jaarlijkse seminar Historisch-Didactisch Onderzoek binnen de Lerarenopleiding Geschiedenis aan de Leuvense universiteit werkten we afgelopen jaar met een groep studenten aan deze thematiek. We ontwikkelden een experiment waarbij het denkproces van leerlingen bij het interpreteren van bronnen onder de loep werd genomen, om zo zicht te krijgen op elementen die het historisch denken aan de hand van bronnen faciliteren of juist bemoeilijken.

‘Think aloud’

Bij het opzetten van dit experiment haalden we inspiratie uit het werk van onderzoekers als Sam Wineburg en Liliana Maggioni (Wineburg 1991; Maggioni 2010). Zij bestudeerden de

wijze waarop leerlingen historische bronnen interpreteren aan de hand van de zogenaamde *think aloud* techniek, waarbij aan de deelnemers van een experiment wordt gevraagd om tijdens het oplossen van de gestelde vragen de eigen gedachten te verwoorden. Als centraal thema van de opdrachten die leerlingen aan de hand van bronnen moesten maken, kozen we voor ‘de verbeelding en recuperatie van de landbouwer in politieke propaganda tijdens de periode 1900-1940’. We namen ons tevens voor het experiment zo op te zetten, dat we de rol van een korte voorbereiding bij leerlingen zouden kunnen inschatten. De hypothese die we vooropstelden was dat voorkennis wel degelijk een rol zou spelen en dat met name leerlingen die een inhoudelijke zowel als op vaardigheden gerichte voorbereidingsles hadden gekregen, het best zouden presteren tijdens de oefening. Het experiment vond plaats in de stad Mechelen, met leerlingen van het zesde jaar humane wetenschappen en moderne talen. De drie klassen hadden het afgelopen schooljaar ongeveer hetzelfde klassengemiddelde en dezelfde mediaan gehaald. Ze hadden bovendien in het vijfde jaar dezelfde leraar geschiedenis (van wie ze een jaar lang over de lange negentiende eeuw les hadden gekregen, onder meer over de politieke families in België). Ook in het zesde jaar hadden ze les van eenzelfde geschiedenisdocent¹. We werkten met andere woorden met een min of meer homogene groep leerlingen die over dezelfde schoolse voorkennis zouden moeten beschikken.

De klas humane wetenschappen A (HA) kreeg een week voor het experiment een historisch-inhoudelijke ‘theoretische’ voorbereidingsles over de traditionele, uit de negentiende eeuw daterende, politieke families en hun houdingen opzichte van de landbouw(ers). De mo-

► Anne Kohlbacher was naast praktijklector aan de SLO Geschiedenis ook de leerkracht van deze laatstejaars.

derne-talenklas (MT) kreeg een meer toepassingsgerichte 'praktische' les die begon met een korte historische inleiding over de politieke families en hun houding ten opzichte van de landbouwers, maar de klas stond vooral stil bij de wijze waarop dergelijke ideeën werden ingezet in politieke propaganda. Beide voorbereidende lessen werden uitgewerkt en gegeven door de studenten zelf. De derde en laatste klas, de humane wetenschappen B (HB) kreeg geen voorbereidingsles.

Een week later vond de *think aloud* oefening plaats. De drie klassen werden willekeurig verdeeld in vijf groepjes van drie tot vijf leerlingen. Elk groepje kreeg drie opdrachten die telkens bestonden uit één algemene vraag en twee of drie bronnen.² De bronnen waren zowel van tekstuele als van visuele aard (fragmenten uit krantenartikelen en verkiezingsaffiches) en dateerden uit de periode 1900-1940. De vragen waren de volgende:

1. Hoe gebruiken de katholieken en de socialisten rond 1900 de boer als 'politek wapen'?
2. Welke rol speelt de boer in deze socialistische campagnes?
3. Op welke manier maken fascistische partijen gebruik van boeren in hun campagnes?

Het fascisme was als onderwerp niet aan bod gekomen in de voorbereidende lessen, maar alle leerlingen hadden er recent wel les over gehad in hun reguliere geschiedenislessen. De leerlingen die naast de globale vragen meer sturing nodig hadden, konden een aantal specifiekere vragen krijgen van hun student-begeleider. Voor de tweede opdracht bijvoorbeeld: Hoe worden boeren op de beide affiches afgebeeld? Wat is de doelgroep van de affiches? Hoe wilden de socialisten boeren ervan overtuigen voor hen te stemmen? Welke socialistische ideeën komen naar voren in deze affiches? Het denkproces van de leerlingen werd tijdens het experiment nauwkeurig geregistreerd met opnamemateriaal en het resultaat hiervan werd achteraf door de studenten getranscribeerd.

Om de verkregen gegevens duidelijk te kunnen structureren en vervolgens te analyseren, maakten we gebruik van een aantal categorieën, grotendeels gebaseerd op het onderzoek van Maggioni:

- *Besef aangaande de auteur.* (Kijken de leerlingen naar de auteur van de bron en houden ze hier rekening mee?)



- *Bewustzijn in verband met de vraag.* (In welke mate houden de leerlingen rekening met de te beantwoorden vraag?)
- *Knippen en plakken.* (In welke mate nemen de leerlingen min of meer arbitrair stukken tekst uit de bronnen letterlijk over, zonder verdere verwerking of oog voor tegenspraak tussen de teksten?)
- *Gebruik van voorkennis.* (Wordt er aan de voorbereidende lessen gerefereerd? Wordt er uit andere voorkennis geput?)
- *De meer globale categorie historisch denken.* (Kunnen de leerlingen op basis van het bestuderen van historische bronnen een redenering opbouwen waarbij zij de context en het perspectief van de bronnen in acht nemen?)

Omdat het hele onderzoek in de eerste plaats een oefening voor studenten was om te leren stilstaan bij de complexiteit van 'geschiedenis leren', dienden de verschillende analysecate- ▶

Aan de hand van deze bron gingen leerlingen aan de slag met de vraag: Hoe maakten fascistische partijen gebruik van boeren in hun campagnes? Affiche van de NSDAP voor de Rijksdag-verkiezingen van 20 mei 1928. Beeld: Bpk-images, Berlijn.

▶ De volledige opdrachten inclusief het bronnenmateriaal, zijn raadpleegbaar op www.vgnkleio.nl.

Er werd een analyse gemaakt van hoe leerlingen naar deze bronnen keken bij het beantwoorden van vragen als: Hoe wilde socialisten de boeren overtuigen voor hen te stemmen? Hoe worden de boeren hier afgebeeld? Beeld: collectie Amsab-Instituut voor Sociale Geschiedenis.

gorieën vooral om hen oog te laten hebben voor verschillende componenten die aan de orde zijn bij het interpreteren van historische bronnen. Een echt wetenschappelijke analyse van de onderzoeksresultaten behoorde niet tot de ambities.

Interpreteren

Een eerste opvallende vaststelling waren de verschillen tussen de groepen. De groepjes uit de klas die de 'praktische' voorbereidingsles kreeg (klas MT), scoorden opvallend beter dan de andere groepen. De groepjes wisten meestal een overwegend juist antwoord op de hoofdvraag te formuleren. De klas die zonder voorbereiding aan de oefening begon (klas HB), scoorde iets minder goed. Bijna elke deelgroep interpreteerde minstens een bron uit een van de drie opdrachten verkeerd, zij het niet altijd dezelfde. Van de twee andere opdrachten werd er minstens een door de meeste groepen overwegend juist beantwoord. De klas die de 'theoretische' les had gehad, scoorde opvallend slechter dan de twee andere klassen. Er zaten vaak wel correcte elementen in hun redeneringen, maar ze kwamen beduidend minder tot een samenhangende en correcte interpretatie van de bronnen.

Tegen onze verwachtingen in, bleken de groepen uit klas HA, die niet werden voorbereid op de opdracht, beter te scoren dan de groepen die wel een theoretische inleiding op het thema hadden gekregen. Een mogelijke verklaring kan liggen in het feit dat de HA een kleinere klas was. Voor het experiment verdeelden we elke klas in vijf groepen, ongeacht het aantal leerlingen. Dat had als gevolg dat de meeste groepjes in de HA slechts uit drie personen bestonden. Voor de andere klassen werden er groepjes van minimaal vier leerlingen gevormd, soms zelfs van vijf leerlingen. In een groep van vijf leerlingen kon een leerling met minder aanleg voor geschiedenis zich veel makkelijker 'auditief verbergen' achter de verbaal en historisch sterker onderlegde leerlingen. In een groepje van drie personen was dat bijna onmogelijk. Het is dus wellicht verkeerd om aan deze vaststelling al te grote conclusies te verbinden.

Om beter zicht te krijgen op de rol die voorkennis dan wel speelde, zijn we nagegaan of die voorkennis expliciet werd vermeld. In de HA werd er door verschillende groepjes expliciet naar de theoretische voorbereidende les verwezen, terwijl er in de MT op geen



enkel moment expliciet naar de praktische voorbereidende les werd verwezen. Uit de antwoorden van alle groepjes bleek echter wel dat zij allemaal bij het formuleren van een antwoord hun aanwezige voorkennis aanboden - al dan niet uit de vorige les, al dan niet correcte voorkennis, al dan niet op het gepaste moment. Een gebrek aan kennis van de historische realiteit van de landbouw (bijvoorbeeld het fenomeen van het met de hand zaaien) maakte het voor sommige groepen wel moeilijk om de prenten juist te interpreteren. Anderen raakten in de knoop met de chronologie en de leerinhouden van het vijfde jaar. Maar vaak was er sprake van juiste voorkennis en een goed chronologisch inzicht, zoals 'Ik zie hier al dat ze de boer afbeelden als een sterke Arische man, Übermensch, dat was belangrijk bij de nazi's: blond, sterk lichaam. Dat is hier ook allemaal afgebeeld.' Naast de inhoudelijke voorkennis was ook de praktische of methodologische voorkennis en

competentie belangrijk bij deze oefeningen. Toonden deze leerlingen aanzetten tot historisch denken? De behoorlijk goede globale scores van de HB en MT toonden al aan dat bijna alle groepjes in staat waren om een historische redenering op te bouwen. Opvallend daarbij was dat de meeste groepjes in ons experiment zich erg bewust waren van het feit dat een tekst niet uit het niets ontstaat en dat de achtergrond van de auteur de inhoud mede kan verklaren (categorie 'Besef aangaande de auteur'). Ze gingen in bijschriften of in de bron zelf bewust op zoek naar de auteur en zijn politieke kleur. Daarbij moet wel aangestipt worden dat er in de vragen al een hint stond. (Welke rol speelde de boer in deze socialistische campagnes?) Sommige leerlingen slaagden erin om vanuit hun bevindingen met betrekking tot de auteur, kritisch verder te denken. Slechts één van de dertien groepjes las de bijschriften bij de teksten nooit en kon de teksten dan ook niet correct duiden.

Verwachtingspatroon

Groepjes raakten soms wel eens verward door de bijschriften, en met name door de verschillende politieke strekkingen die werden vermeld. Soms mondde die verwarring uit in het zoeken naar een geruststellende, simpele oplossing of zelfs het negeren van de verzamelde informatie. Ook de eigen standplaatsgebondenheid van leerlingen belemmerde

het historisch denken soms. Zo bleek het voor leerlingen bijvoorbeeld moeilijk te begrijpen dat een krant rond 1900 een zeer duidelijke politieke missie had en tegelijkertijd over de eigen strekking in de derde persoon meervoud sprak (een katholieke krant die over 'de katholieken' schrijft).

'De klas die de 'theoretische' les had gehad, scoorde opvallend slechter dan de twee andere klassen'

Ook opvallend is het verwachtingspatroon dat een opdracht creëert bij leerlingen. Maggioni wees er in haar onderzoek op dat leerlingen de aan hen gestelde vragen vaak als een soort zeef gebruiken om informatie uit de tekst te ziften, waarbij ze alle in hun ogen 'nutteloze' of 'verwarrende' informatie onmiddellijk aan de kant schuiven. De vragen die bedoeld zijn als een springplank naar méér inzicht, kunnen zo onbedoeld juist een blikvernauwend effect hebben. Dat was hier ook wel het geval. We zagen al dat verwarrende informatie zelfs aan de kant kon worden geschoven als 'onbelangrijk'. Maar het verwachtingspatroon bij een opdracht lijkt verder te gaan. Een aantal deelgroepjes leek te verwachten dat er een grotere samenhang tussen de opdrachten was dan dat de studenten hadden bedoeld. De leerlingen verwachtten en zochten naar een soort van historisch vervolgverhaal in de opdrachten ►



(de eerste handelde over de periode rond 1900, de twee volgende over het interbellum). We vermoeden dat dit verwachtingspatroon gecreëerd wordt door ons onderwijs. Vaak worden bronnen ontleed in het kader van een bepaald lesonderwerp: de bron vormt dan een bouwsteen in een lesopbouw. Of de leerlingen krijgen bij een opdracht 'begeleid zelfstandig leren' een pakket bronnen en vragen voorgeschoteld. Meestal leidt dit tot een samenhangende conclusie die alle elementen uit de oefening samenbrengt. Voor leerlingen passen bronnen binnen een schoolse context dus in een mooi afgerond verhaal, binnen een sluitende redenering.

Interessante inzichten

Dit was een beperkt experiment zonder wetenschappelijke pretenties. Niet alle keuzes die we maakten, waren voldoende doordacht. De opzet om de rol van voorbereidende lessen te willen onderzoeken, was bijvoorbeeld te ambitieus. Leerlingen hebben al zes jaar geschiedenisonderwijs achter de rug en beschikken bovendien over veel buitenschoolse voorkennis; de herkomst van voorkennis valt moeilijk te meten.

'Leraren die nooit zelf het historisch denken in de praktijk hebben gezien, kunnen dit moeilijk overbrengen'

Desalniettemin leverde het experiment een aantal interessante inzichten op. Zonder een systematische vergelijking met de experimenten van Wineburg en Maggioni te betrachten - de doelstellingen en de setting van hun beider onderzoek waren anders dan de onze - tekenden er zich enkele opvallende gelijkenissen en



verschillen tussen de bevindingen af. Zowel Wineburg als Maggioni bespeurden opvallend weinig voorbeelden van (aanzetten tot) historisch redeneren bij leerlingen die met bronnen worden geconfronteerd. Met name hun vaststelling dat eigenlijk zo goed als niemand aandacht schonk aan de referenties van de bron en de persoon van de auteur, komt niet overeen met onze vaststellingen. Wel moet de kanttekening worden gemaakt dat onze leerlingen ouder waren dan die van Maggioni (niet dan die van Wineburg) en dat de duiding van de bronnen bij ons uitgebreider was dan bij Maggioni. We zagen in ons experiment dat leerlingen soms de neiging hebben om voor hen onbegrijpelijke informatie te negeren, dat zal ongetwijfeld ook gelden voor de in hun ogen misschien 'obscure' bronvermeldingen waarvan Maggioni's bronnen werden voorzien. Anders dan in de Verenigde Staten ligt de nadruk in het geschiedenisonderwijs in België en Nederland al verschillende decennia op het stimuleren van historisch denken en het omgaan met bronnen. Ons experiment suggereert dat deze aanpak vruchten afwerpt. In de hogere jaren wordt het vak in Vlaanderen doorgaans onderwezen door academisch geschoolde historici, die zelf vertrouwd zijn met de historische methode. In de Verenigde Staten vormt geschiedenis veelal een onderdeel van een ruimere cluster sociale wetenschappen, en wordt het vak vaak onderwezen door niet-historisch geschoolde humane wetenschappers. Volgens Wineburg en ook heel wat andere Noord-Amerikaanse geschiedenisdidactici is dit een groot probleem: leraren die nooit zelf het historisch denken in de praktijk hebben gezien, kunnen dit moeilijk overbrengen. Anders dan Wineburg, die in zijn experiment enkel met een selectie van sterke leerlingen werkte, wer-

Bibliografie

- Maggioni, Liliana (2010), *Between Facts and Opinions: An Exploration of Adolescents' Ideas about the Nature of Historical Knowledge*, ongepubliceerde tekst, voorgesteld op het 21ste International Congress of Historical Sciences, Amsterdam, Augustus 2010. (Een overzicht van gepubliceerd werk van Maggioni over gelijkaardige thema's en met een vergelijkbare methode is te vinden op internet. Op de website van Kleio vindt u de link.)
- Wineburg, Sam (1991), 'On the reading of historical texts: notes on the breach between school and academy', *American Education Research Journal*, Vol. 28, No. 3 pp. 495-519. Dit artikel is ook verschenen in 'Idem', *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia, 2001.

den wij vooral geconfronteerd met gebrekkige inhoudelijke voorkennis met betrekking tot het uitgekozen (en complexe) onderwerp.

Naïef geloof

Maggioni's analyse van waar het fout loopt in het historisch denken bij het interpreteren van bronnen, kunnen we wel onderschrijven: leerlingen die een plausibel, samenhangend antwoord construeren zonder *enig* verband met de historische realiteit; het negeren van moeilijke passages in bronnen; het gebrek aan accurate voorkennis om een antwoord te onderbouwen. Dergelijke vaststellingen moeten ons in elk geval behoeden voor een naïef geloof in de zegeningen van een eenzijdig op bronnen gericht geschiedenisonderwijs. Het roept ook de vraag op of voor alle leerlingen de lat even hoog kan worden gelegd. Maggioni stelde zich ten slotte tevens de vraag of het activeren van historische voorkennis wel een effectieve leesstrategie is. Foute voorkennis kan op een zeer hardnekkige manier een goed begrip van de teksten immers in de weg staan. Dat geldt bij uitstek voor opdrachten die zonder bijsturing uitgevoerd worden. Toch lijkt een *think aloud* leesstrategie ons wel interessant in een situatie waarin de leerling bijgestuurd kan worden, zoals in een klassensituatie. Op die manier kunnen leerlingen hun foute denkwijze via directe feedback bijsturen en terug op een juister spoor krijgen. Zo wees een van onze studenten op het moment van opperste verwarring een groepje leerlingen tijdens de *think aloud* opdracht op de chronologie van de documenten. Deze bijsturing deblokkeerde de leerlingen en maakte hen net iets gevoeliger voor de chronologie in de volgende opdrachten.

Kansen

De *think aloud* methode biedt ons inziens dan ook kansen in de 'gewone' klassendidactiek. In zekere zin gebruiken veel leerkrachten deze methode al in een onderwijsleergesprek en op een mondeling examen. Maar het bewust inbouwen van een dergelijke oefening in de lespraktijk biedt meer mogelijkheden. Zo kan de leerkracht eerst zijn of haar eigen historisch denken aanschouwelijk maken voor de leerlingen: waar let een historicus/geschiedenisleerkracht op? Waarom begint hij of zij met het lezen van de referenties bij een bron, nog voor de tekst of het beeld zelf worden geanalyseerd? Door leerlingen daarna zelf op deze manier een oefening te laten oplossen,



kunnen ze dit proces oefenen en eventueel via directe feedback bijgestuurd worden. Misschien kan via een dergelijke oefening het klassieke verwachtingspatroon dat het onderwijs genereert, ook eens doorbroken worden. Op een brede vraag over een bron wordt er immers niet één juist antwoord verwacht. Niet alle documenten hoeven op ingenieuze wijze aan elkaar *gelinkt* te worden. Bronnen openen werelden veeleer dan ze af te sluiten. ■

Dit artikel is een ingekorte versie van Anne Kohlbacher, Evelien Boonen en Kaat Wils, 'Die is brood gaan kopen! Het interpreteren van historische bronnen in de geschiedenisles - een exploratief onderzoek', *Hermes: Tijdschrift van de Vlaamse Leraren Geschiedenis*, 15 (2011), nr. 50, pp. 32-38 en is digitaal beschikbaar op www.vgnkleio.nl. Tevens vindt u daar de volledige opdrachten inclusief bronmateriaal.

De *think aloud* methode helpt leerlingen bij het analyseren van bronnen omdat hun denkwijze direct kan worden bijgestuurd. Beeld: collectie AMBAS-Instituut voor Sociale Geschiedenis.

