



ALLES VERANDERT, NIETS GAAT TEN GRONDE

Lessenserie over historisch redeneren

Waren de jaren zestig revolutionair of viel dat achteraf gezien best mee? Over het antwoord op deze vraag zijn historici het onderling niet eens. In de geschiedenisles blijft het ook vaak bij de behandeling van wat er gebeurde, zonder dat verandering zelf ter discussie staat.

Het is gemakkelijker te vertellen *wat* er is veranderd en waarom, dan in te gaan op het concept verandering zelf. We vinden echter dat leerlingen onvoldoende leren over historische veranderingen door er simpelweg over te vertellen.

Waarom brak er in 1789 een revolutie uit in Frankrijk? Of: Wat veranderde er door de Franse Revolutie? Deze vragen doen een beroep op twee verschillende historische redeneerwijzen. De eerste vraagt om een causale redenering, terwijl de tweede inzoomt op de feitelijke verandering en analyse daarvan. Er kan gekeken worden naar het *type* verandering: politiek, sociaal, economisch en cultureel, het *tempo*: plotseling of geleidelijk, en de *impact* die de verandering op korte- of lange termijn teweegbracht.

Het onderscheiden en beschrijven van processen van verandering en continuïteit houdt een specifiek soort redeneren in, naast het verklaren van historische verschijnselen en het vergelijken van historische verschijnselen en perioden.¹ Leerlingen moeten leren verandering niet te zien als een gebeurtenis maar als een proces, waarbij ook zaken hetzelfde blijven. Seixas en Morton (2013) noemen vier richtlijnen bij het redeneren over verandering en continuïteit: 1. Continuïteit en verandering zijn met elkaar verweven en komen tegelijkertijd voor; 2. Verandering is een proces met verschillende snelheden en patronen; 3. Vooruitgang en achteruitgang zijn de uitkomsten van verandering over tijd; 4. Periodisering wordt gebruikt om verandering en continuïteit te organiseren. Periodisering is een kwestie van interpretatie, waarbij besloten wordt welke gebeurtenissen en ontwikkelingen samen een tijdperk vormen – iets wat aansluit bij de eindtermen uit Domein A: historisch besef.

ARGUMENTATIE UITLOKKEN

Om redeneren over verandering en continuïteit te bevorderen hebben we een lessenserie ontworpen van vier lessen (van 70 minuten). De lessenserie, waarbij ‘de jaren zestig’ als onderwerp centraal staat, sluit aan bij de stof over ‘Nederland na 1945’ (havo/vwo 3). De vraag ‘In hoeverre waren de jaren zestig revolutionair?’ functioneert als een overkoepelende onderzoeksvraag. Om deze vraag te beantwoorden moeten leerlingen meer kunnen dan feiten reproduceren, het vraagt ook om het formuleren van argumenten. Deze hoofdvraag werken de leerlingen tijdens de laatste les uit in een afsluitende essayopdracht.

‘LEERLINGEN MOETEN LEREN VERANDERING NIET TE ZIEN ALS EEN GEBEURTENIS MAAR ALS EEN PROCES, WAARBIJ OOK ZAKEN HETZELFDE BLIJVEN’

In les 1 en 2 wordt de inhoudelijke kennis behandeld, zodat er een kennisbasis gelegd wordt waarmee de leerlingen in les 3 leren redeneren over verandering en continuïteit. Tijdens elke les wordt in tweetallen of in groepjes gewerkt aan een opdracht, waarbij het open karakter van de opdrachten de onderlinge discussie stimuleert. Van de communicatie over en weer nemen we aan dat het redeneren van leerlingen bevorderd wordt; er wordt argumentatie uitgelokt en leerlingen kunnen elkaar helpen. In les 2 krijgen ze bijvoorbeeld de opdracht zich te verdiepen (in groepjes van vier) in een protestbeweging (provo, Dolle Mina, nozems of hippie). Bij een van deze groepen moeten zij de volgende informatie zoeken: welke problemen de protestbeweging zag, welke oplossingen ze boden en wat er volgens hen moest veranderen.

Mirella Middelkoop

is docente geschiedenis aan het Helen Parkhurst (Almere). Daarnaast is ze als onderwijskundige werkzaam aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de UvA. Deze bijdrage is gebaseerd op haar afstudeeronderzoek onderwijskunde. **Jannet van Drie** is op hetzelfde instituut docent-onderzoeker.

¹ Onder historisch redeneren verstaan we een activiteit waarbij iemand informatie over het verleden organiseert teneinde historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en/of verklaren en waarbij hij of zij historische vragen stelt, contextualiseert, gebruikmaakt van historische begrippen en structuurbegrippen en beweringen ondersteunt met argumenten die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen. Zie Van Bostel, C. & Van Drie, J. (2008).

De verzamelde informatie moet worden verwerkt op een poster en wordt vervolgens klassikaal uitgewisseld. Zo weet elke leerling na de les iets van alle vier de protestbewegingen. Na les 2 krijgen de leerlingen een huiswerkopdracht mee: maak een tijdbalk over de jaren vijftig en zestig, waarbij je de kennis van de eerste twee lessen chronologisch ordent. Deze opdracht komt terug in les 3.

MAANSVERDUISTERING ALS METAFOOR

Les 3 beschouwen we als kernles waarbij redeneren over verandering en continuïteit centraal komt te staan. In deze les gaat het dus niet meer primair om inhoudelijke kennisverwerving. Als instap gebruiken we een maansverduistering als metafoor, om aan te geven dat verandering en continuïteit met elkaar verweven zijn. Een maansverduistering lijkt een gebeurtenis, maar in werkelijkheid is het onderdeel van een groter proces (de maanscyclus).

'BELANGRIJK BIJ HET LESGEVEN OVER HISTORISCHE REDENEERWIJZEN IS DAT JE STAPSGEWIJS UITLEG GEEFT OVER DE DENKSTAPPEN DIE GEDAAN MOETEN WORDEN'

Alle leerlingen kunnen zich iets voorstellen bij een maansverduistering – deze voorkennis wordt gebruikt als opstap naar het begrijpen van verandering en continuïteit. Na de instap volgt uitleg over de begrippen verandering en continuïteit zelf. Vervolgens gaan de leerlingen in tweetallen aan het werk met de tijdlijnen die ze als huiswerk voor de les hebben gemaakt. In deze opdracht leren de leerlingen veranderingen van continuïteiten te onderscheiden en de veranderingen te analyseren naar tempo, impact en type. Tijdens de laatste lesactiviteit gaan de leerlingen in tweetallen met een bronnenopdracht over de jaren zestig aan het werk, waarbij gevraagd wordt de veranderingen en continuïteiten te ontwarren. In de bronnen komen verschillende invalshoeken naar voren. Zo zijn er bijdragen van historici die laten zien dat er verschillende manieren zijn om tegen de jaren vijftig en zestig aan te kijken. Hierdoor realiseren leerlingen zich dat het bij geschiedenis gaat om een interpretatie van het verleden. Belangrijk bij het lesgeven over historische redeneerwijzen is dat de docent voordoet of stapsgewijs uitleg geeft over de denkstappen die gedaan moeten worden. Een manier om leerlingen actief na te laten denken over verandering en continuïteit is het ter discussie stellen van 'labels' die bijvoorbeeld op perioden worden geplakt. Dit komt in

de kernles terug door de vraag van wanneer tot wanneer we spreken over de jaren zestig. Van 1960 tot 1969? Wat onderscheidt de jaren zestig van de jaren ervoor? Door deze vragen worden leerlingen gedwongen na te denken over veranderingen en continuïteiten en worden ze zich ervan bewust dat tijdvakken geen vaststaand gegeven zijn, maar later door historici zijn bedacht om een structuur in de geschiedenis aan te brengen.

Na de drie lessen wordt de leerlingen gevraagd hun kennis over de redeneerwijze 'verandering en continuïteit' toe te passen in een afsluitende essayopdracht. In driehonderd woorden werken ze de volgende stelling uit: 'In hoeverre betekenden de *sixties* een breuk met het verleden voor de Nederlandse samenleving?' Bij het schrijven van het essay mogen de leerlingen gebruikmaken van bronnen in het bijgevoegde bronnenboekje.

Voor het analyseren en beoordelen van de essays is een *rubric* ontwikkeld. Daarin wordt inzichtelijk hoe het er per aspect van verandering en continuïteit uit ziet als een leerling *beperkte, voldoende* of *goede* beheersing in de redeneerwijze laat zien (zie ook de tabel op de website van *Kleio*).

VERGELIJKING TUSSEN DE GROEPEN

Als we een vergelijking maken tussen een groep leerlingen die de lessenserie heeft gevolgd en een groep die op reguliere wijze les heeft gehad, blijkt dat de lessen geleid hebben tot een toename van feitelijke kennis over verandering en continuïteit. Dit is gemeten met een kennistoets over verandering en continuïteit vóór en na de lessenserie. Er werd geen verschil gevonden tussen de resultaten van de essaytaak van de twee groepen. Voor het kunnen toepassen van de redeneerwijze over verandering en continuïteit blijkt 'meer' nodig te zijn. Dit kan meer lestijd zijn (nu één les), meer oefening, een paar keer per jaar een les of meer be-



LES	ONDERWERP	BEGRIPPEN	ACTIVITEITEN
1.	Jaren vijftig	Wederopbouw Verzorgingsstaat (sociale wet) Sociale zekerheid Geleide loon- en prijspolitiek	Kennis verwerven Samenwerkingsopdracht 'Advies aan de regering'
2.	Jaren zestig	Massacultuur Ontzuiling/ontkerkelijking Protestgeneratie Seksuele revolutie Democratisering Tweede feministische golf	Kennis verwerven Samenwerkingsopdracht 'Protestgeneratie'
Huiswerkopdracht: Tijdlijn maken jaren vijftig en jaren zestig			
3. Kernles	Historische redeneerwijze: verandering & continuïteit	Verandering Continuïteit Politiek/sociaal/economisch/cultureel Geleidelijk/plotseling Impact Tijdperk/periode	Expliciete aandacht redeneerwijze verandering & continuïteit - algemene instap ('maansverduistering') - terugkoppelopdracht tijdlijn - bronnenopdracht
4.	Eindtoets	Eindtoets	Essayopdracht

geleiding van de docent. Daarbij is het ook de vraag of docenten meer begeleiding (training of handleiding/lesmateriaal) nodig hebben om leerlingen de historische redeneerwijzen te leren.

Na afloop van de lessenserie vroegen we de leerlingen wat ze geleerd hadden, ook de docent is geïnterviewd. Uit de gesprekken bleek dat de redeneerwijze 'verandering en continuïteit onderscheiden' nieuw was voor de leerlingen, en ze gaven aan dat ze het lastig vonden. De leerlingen waren het er verder over eens dat ze meer tijd nodig hadden om dit te leren. Wel vinden de leerlingen dat het bij geschiedenis hoort en dat je er meer inzicht door krijgt. Of zoals een leerling het formuleerde: 'Het is denk ik wel goed om te begrijpen dat dingen die nu nog steeds aan de gang zijn, van vroeger komen.' Het grootste verschil met de reguliere lessen vonden de leerlingen dat er nu actief gewerkt werd met bronnen tijdens de les: 'Dit is je echt verdiepen in een bepaald ding. Je kunt dan 's avonds vertellen: dit heb ik vandaag geleerd, en dan weet je er echt iets over te vertellen.' Als positief aspect van de lessen noemden een aantal leerlingen expliciet het onderzoekend leren. 'Wat ik leuk vond, is onderzoekend nadenken.'

De docent gaf aan dat hij het moeilijk vond abstracte begrippen als 'verandering' en 'continuïteit' uit te leggen. De lessen waren daarnaast

ook duidelijk anders dan zijn normale lessen, die doorgaans klassikaal van aard zijn. Door de leerlingen zelf argumenten te laten formuleren bij bronnen had de docent het gevoel dat hij het 'uit handen moest geven'. Wel ziet de docent deze lesvorm als de toekomst van het geschiedenisonderwijs: op deze manier kun je kritische denkers opleiden. De historische redeneerwijzen hebben tot doel leerlingen actief over geschiedenis na te laten denken. Om leerlingen hierin te trainen, verdient het expliciet onderwijzen van redeneerwijzen blijvende aandacht. ■

Op de website www.vgnkleio.nl vindt u de tabel 'redeneren beoordelen'.

LITERATUUR

- ALEXANDER, P. A. (2003), 'The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency'. In: *Educational Researcher*, 32(8), 10-14.
- COUNSELL, C. (2011), 'What do we want students to do with historical change and continuity?' In: I. Davies (red.), *Debates in History Teaching*, London: Routledge.
- FOSTER, R. (2013), 'The more things change, the more they stay the same: developing students' thinking about change and continuity'. In: *Teaching History*, 151, 8-17.
- SEIXAS, D.P., & MORTON, T. (2013), *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.