

Wat de leerlingen nodig hebben

De vakdidactische kennis van Nederlandse geschiedenisdocenten

Als 3-havo op vrijdagmiddag heel opgewonden binnenkomt, kan een ervaren geschiedenisdocent ter plekke zijn les aanpassen. Een ervaren docent heeft veel werkvormen en voorbeelden in zijn repertoire en kan hieruit kiezen, afhankelijk van wat de leerlingen nodig hebben. Hanneke Tuithof deed onderzoek naar deze vaardigheid.

Hanneke Tuithof is vakdidacticus geschiedenis aan de Universiteit Utrecht en lector didactiek van de gammavakken aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

In 1986 introduceerde de onderwijspsycholoog Lee Shulman het begrip Pedagogical Content Knowledge (PCK) om aan te duiden hoe docenten lesgeven.¹ Hij beschreef PCK als een mengvorm van inhoudelijke en didactische kennis. Tot de introductie van het begrip PCK werden de inhoudelijke kennis en de didactische kennis van docenten meestal apart bestudeerd. PCK is de kennis die ervoor zorgt dat docenten hun inhoudelijke kennis kunnen vertalen naar een specifieke groep leerlingen.² PCK verwijst expliciet naar de kennis van docenten, terwijl het Nederlandse aan PCK zeer verwante begrip vakdidactiek een algemenere term is die ook kan verwijzen naar onderdelen in een lerarenopleiding. PCK mag wel vertaald worden als vakdidactische kennis.³

Doelen en overtuigingen

Ik onderscheid meerdere onderdelen van PCK in navolging van Magnusson en collega's: de kennis van didactische strategieën; kennis van het leren van de leerlingen; kennis van toetsing; kennis van het curriculum en ten slotte doelen en overtuigingen ten aanzien van het schoolvak.⁴ Deze indeling is oorspronkelijk gemaakt voor

de PCK van bètadocenten. Shulman legde al de nadruk op de vertaling van inhoud in didactische strategieën naar de leerlingen. Andere onderzoekers hebben daaraan toegevoegd dat een docent kennis van toetsing en de opbouw van een curriculum moet hebben. Sommige onderzoekers, zoals Magnusson, voegen er ook de doelen en overtuigingen van docenten aan toe. Ik denk dat doelen en overtuigingen een belangrijk onderdeel van vakdidactische kennis zijn en dat deze ook sturend kunnen zijn. Welke doelen een docent voor het vak heeft, bepaalt ook welke didactische strategieën zij/hij kiest en welke kennis zij/hij over het leren van de leerlingen ontwikkelt. De vijf hiervoor genoemde PCK-elementen heb ik gebruikt om een beschrijving van de vakdidactische kennis van Nederlandse ervaren geschiedenisdocenten te maken. Van 2012 tot 2016 nam ik bij zeventien bovenbouwdocenten op drie momenten een interview, een taak met examenvragen en een vragenlijst over kenmerkende aspecten af. Ook leverden de docenten lessen en werkvormen in.

De vijf PCK-elementen van Magnusson en collega's bleken heel bruikbaar om de vakdidactische kennis van de geschiedenisdocenten te beschrij-

¹ Lee Shulman (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.

² Julie Gess-Newsome, (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In: A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28-42). New York and London: Routledge.

³ Jan van Driel & Amanda Berry (2010). The teacher education knowledge base: Pedagogical content knowledge. *International Encyclopedia of Education*, 7, 656-661.

⁴ S. Magnusson, J. Krajcik & H. Borko (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Dordrecht: Kluwer.



Doelen van het schoolvak volgens docenten geschiedenis

- Kennis
- Historisch redeneren
- Overzicht tijd
- Ander perspectief
- Leuk
- Morele lessen
- Verklaar hedendaagse maatschappij
- Voorbereiding wetenschappelijk denken

ven, maar er kwamen wel andere subcategorieën uit in de beschrijving van Magnusson. Dit komt door de andere aard van het vak geschiedenis en de specifieke context van deze docenten die zich in de onderzoeksperiode aan het voorbereiden waren op een centraal examen over de tien tijdvakken. In de beschrijving van de PCK van de geschiedenisdocenten is het gelukt om specifieke subcategorieën voor geschiedenisdocenten te vinden bij didactische strategieën en doelen en overtuigingen ten aanzien van de vakdoelen. Voor kennis van het leren van de leerlingen, kennis van toetsing en kennis van het curriculum was het veel lastiger om categorieën te vinden die specifiek zijn voor het vak geschiedenis. Het lijkt erop dat docenten deze onderdelen minder vakspecifiek benoemen (zie schema links).

Structuur

De docenten die deelnamen aan het onderzoek noemden heel veel didactische strategieën in de interviews en vragenlijsten. Daarom heb ik een structuur aangebracht. De meeste strategieën bleken gekoppeld te kunnen worden aan een van de zes componenten van historisch redeneren die door Van Drie en Van Boxtel zijn geformu-

leerd.⁵ Deze componenten zijn terug te zien in het schema bij de weergave van vakdidactische kennis. Niet alles wat door de docenten genoemd werd kon aan deze zes componenten gekoppeld worden. We voegden daarom een drietal categorieën toe, namelijk kennis niet gestructureerd door begrippen (in de componenten historisch redeneren spelen de historische begrippen wel een belangrijke rol), gebruiken van actualiteit en examentraining.

Er is onder vakdidactische onderzoekers discussie over het vijfde PCK-element, doelen en overtuigingen. Ik vond twee soorten doelen in de interviews en vragenlijsten, namelijk opvattingen over de interactie met de leerlingen en specifieke doelen voor het schoolvak. Docenten hadden drie opvattingen over interactie met de leerlingen, namelijk een 'docentgestuurde' opvatting, een opvatting vanuit 'gedeelde sturing' waarbij de leerlingen geactiveerd worden en op sommige aspecten keuzevrijheid krijgen en een 'leerlinggestuurde' opvatting waarbij de leerlingen bijna volledige vrijheid krijgen om zelf keuzes te maken voor hun leerproces.

Sommige docenten noemden alle drie de opvattingen en dan hangt het van de leerlingen en de vakdoelen af welke ze toepassen. Alle zeventien onderzochte docenten gebruikten het onderwijsleergesprek, waarbij een interactief gesprek gevoerd wordt met de hele klas. In vergelijking met docenten van andere vakken lijken geschiedenisdocenten hier veel waarde aan te hechten, bijvoorbeeld om historisch redeneren voor te doen en te oefenen.

Ten aanzien van de vakdoelen gaven de zeventien bovenbouwdocenten gezamenlijk acht doelen (zie kader). Een aantal van die doelen spreken voor zich. Opvallend is dat er regelmatig werd genoemd dat geschiedenis ook leuk mag of kan ►

⁵ Carla van Boxtel & Jannet van Drie (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44-52. Jannet van Drie & Carla van Boxtel (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.



4 Marie Evens, Jan Elen & Fien Depaepe (2015). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies. *Education Research International*, 2015, 1-23, tiny.cc/K5dpck.

7 Klaas van Veen & Peter Slegers (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum studies*, 38, 85-111.

8 Hanneke Tuithof (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

zijn. Niet alleen tijdens de les, maar docenten gaven ook als doel dat leerlingen geschiedenis in hun eigen leven als een bron van plezier gaan zien. Interessant is het verschil tussen de twee onderscheiden vakdoelen 'andere perspectieven leren zien' en 'morele lessen'. Bij het vakdoel 'andere perspectieven' wordt er nadrukkelijk naar standplaatsgebondenheid verwezen en ook naar multiperspectivisme. Maar bij morele lessen gaat het over opvoeding door omgang met het verleden en levenslessen aan leerlingen meegeven. Een aantal voorbeelden van uitspraken door de docenten over vakdoelen: 'Gewoon het feit dat we chronologische geschiedenis leren, dat ze dingen kunnen plaatsen. Dat ze weten dat Napoleon niet in de vijftiende eeuw leefde.' 'Dat ze het heden begrijpen met behulp van het verleden. Dat is wel echt een van de dingen die ik eigenlijk voortdurend doe. Voorbeelden uit het heden, kun je dat vertalen naar toen?' 'Dat ze door die verdieping merken: het is ook leuk om ergens aan een onderwerp te peuteren. Wetenschappelijke interesse opwekken.' 'En een mooi genuanceerd beeld hebben over die tijdvakken. (...) En hoeveel linken die periodes toch hebben met de moderne tijd. (...) dat ze dus met die bronnen een krant kunnen lezen. En doorhebben dat als daar tussen haakjes staat politicus a zegt zus of zo, dat ze dan weten oké, dat is inderdaad zijn mening, maar wat is er nu werkelijk gebeurd? En dat ze niet de waan van de dag te veel volgen. Wat meer afstand tot de gebeurtenissen kunnen nemen.' Het leren van docenten en het ontwikkelen van PCK is geen eenvoudig proces waarbij overzichtelijke causale relaties aan te geven zijn. Wat voor de ene docent geldt, is bij een andere docent juist niet van toepassing. Bovendien gaat het vaak om onbewuste kennis die moeilijk zichtbaar te maken is. PCK wordt gezien als flexibele kennis over een specifiek thema die zich ontwikkelt door vaker over dat thema les te geven. Dat betekent

dat ervaren docenten meer PCK hebben dan beginnende docenten. En dat houdt ook in dat ervaren docenten in de context van een curriculumvernieuwing hun bestaande PCK moeten aanpassen en eventueel uitbreiden. Marie Evens heeft laten zien dat PCK zich ontwikkelt door veel les te geven en een degelijke inhoudelijke kennis op te bouwen.⁶ Maar ook het lezen van literatuur, volgen van vakdidactische cursussen of nascholing, reflectie en samenwerken met collega's kunnen bronnen voor het ontwikkelen van PCK zijn.

Persoonlijke overtuiging

In mijn promotieonderzoek zijn drie bovenbouwdocenten nader onderzocht en is geanalyseerd hoe het aanpassen van hun PCK verliep tijdens de voorbereiding op het examen over de tien tijdvakken. Waar de drie docenten in verschilden is hoe hun persoonlijke doelen en overtuigingen aansloten bij de doelen voor het nieuwe examen over de tien tijdvakken (algemener gezegd: de curriculumvernieuwing). Een van de drie docenten stond hier veel positiever tegenover dan de andere twee docenten. Dit heeft ook te maken met zijn lerarenopleiding waarin hij al kennis gemaakt had met de tien tijdvakken. Uit eerder onderzoek van

'Wat dit onderzoek laat zien, is hoe ingrijpend een nieuw examen(programma) kan zijn'

Van Veen en Slegers bleek al dat de eigen doelen en overtuigingen een belangrijke rol spelen in de houding die de docenten hebben ten opzichte van een curriculumvernieuwing.⁷ Heftige kritiek en conflicterende doelen leken bij de twee andere docenten samen te gaan met veranderingen in de vakdidactische kennis die wel erg gericht is op het nieuwe examen. Het hebben van conflicterende doelen leidde bij hen tot een haast geforceerde focus op het nieuwe examen (want je leerlingen moeten wel het examen halen). Er leek minder ruimte voor vakdidactische diversiteit te zijn door de focus op het nieuwe examen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het voorbereiden op een examen dat niet aansluit bij de eigen doelen veel energie kost. Een citaat van een van de twee kritische docenten: 'Ik vind het nog steeds heel jammer. Weet je, ik vind het prima om die tijdvakken te behandelen. Om die onderdeel van het curriculum te laten zijn. Alleen blijf ik het wel jammer vinden dat net op het moment dat leerlingen tot de meeste diepgang in staat zijn, dat je dan een overzichtje moet gaan behandelen. Ik zou dat leuk vinden misschien (...) in klas vijf, maar om dat nou in het centraal examen te stoppen. En het behandelen, het beantwoorden van die vragen. Je hebt een zeer beperkte basiskennis

LESTIPS

- Ontwikkelen van je vakdidactische kennis kost tijd. Lesgeven, reflecteren op je lessen of met collega's over je lessen praten, vakinhoudelijke of vakdidactische literatuur lezen, samenwerken met anderen, in gesprek gaan met je leerlingen en volgen van vakinhoudelijke en vakdidactische cursussen zijn allemaal manieren om je **vakdidactische kennis** te ontwikkelen.
- Neem je **eigen doelen** serieus. Vraag je af hoe jouw doelen voor je lessen en het vak zich verhouden tot doelen van de schoolleiding en landelijke doelen. Praat met collega's over je doelen en zoek ruimte om je eigen doelen te behalen.
- Als je in een verandering op je school andere doelen/een andere visie hebt dan anderen, kan het goed zijn daarover te praten. Zo'n verandering kost jou meer energie dan iemand die de doelen/visie van de verandering wel deelt. Dit zou niet als weerstand gezien moeten worden, maar als **constructieve bijdrage** waar rekening mee gehouden moet worden.

nodig en voor de rest is het volgens mij nog steeds het toepassen van een aantal trucs.’

Wat dit onderzoek laat zien, is hoe ingrijpend een nieuw examen(programma) kan zijn. Docenten willen hun leerlingen het examen laten halen en tegelijkertijd vasthouden aan hun eigen doelen en overtuigingen. Ze moeten hun vakdidactische kennis of PCK aanpassen aan het nieuwe examen(programma) en die doelen integreren met hun eigen doelen en overtuigingen. De PCK past zich aan en na een gewenningsperiode lijkt de focus weer te verdwijnen.⁸ Dit blijkt uit het volgende citaat van een van de twee kritische docenten:

‘Ik vond het minder anders dan dat ik verwacht had. Omdat ik vond dat die historische contexten toch wel weer erg leken op wat we eigenlijk altijd al gedaan hebben. Ook in de bevraging. Maar misschien ben ik langzamerhand zo gewend aan de nieuwe manier van vragen, dat het me niet eens meer opvalt.’

In mijn vervolgonderzoek naar vormen van samenwerking tussen de mens- en maatschappijvakken blijkt wederom dat de doelen en overtuigingen van docenten belangrijk zijn. Als docenten niet achter de samenwerking tussen vakken of de doelen van een verandering staan of afwijkende doelen hebben ten opzichte van

hun schoolleiding is het moeilijk om de samenwerking tussen de vakken goed te laten ontwikkelen. Kortom, het is belangrijk dat schoolleiders, curriculummakers, lerarenopleiders en docenten zelf, de doelen en overtuigingen van docenten serieus nemen. ■

Verder lezen

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionalisering voor leraren*. Leiden: ICLON. Pdf te downloaden via tiny.cc/K5olrug.

Tuithof, H., Bego, J., Béneker, T., Beer, T. d., Bouwmans, M., Duuren, A. v., Visser, A. (2018). *Wat werkt als je samenwerkt*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Pdf te downloaden via www.expertisecentrum-mm.v.nl/algemeen/publicaties/.

Tuithof, H., Melisse, A., Niewold, J., Smit, E. (2018). Wat werkt als je samenwerkt. Samenwerking tussen gammavakken in theorie en praktijk. *Kleio*, 59 (7), 44-47. In dit artikel wordt PCK gekoppeld aan samenwerking tussen de mens- en maatschappijvakken.

Tuithof, H., Logtenberg, A., Van Drie, J., Bronkhorst, L., Dorsman, L. & Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of history teachers? A review of empirical research. *Historical Encounters*. Artikel te raadplegen via hej.hermes-history.net.



**DE GROTE
SURINAME
TENTOONSTELLING**
5 oktober 2019
2 februari 2020
De Nieuwe Kerk Amsterdam

GRATIS ONDERWIJSMIDDAG

**Slavernijverleden behandelen in het onderwijs
Vrijdag 4 oktober 2019, 15 uur, De Nieuwe Kerk Amsterdam**

RSVP, informatie en programma: educatie@nieuwekerk.nl of nieuwekerk.nl/educatie/