

CARLA VAN BOXTEL
JANNET VAN DRIE

Verschillen tussen beginners en experts

Als geschiedenisleraar heb je dagelijks te maken met historisch redeneren. Methodes, klassikale uitleg, onderwijsleergesprekken en producten van leerlingen bevatten steeds historische redeneringen. Maar wat doe je precies als je historisch redeneert? Waar kun je op letten bij het bevorderen en beoordelen van het historisch redeneren van leerlingen?

Dit artikel doet verslag van de resultaten van een studie naar het historisch redeneren van leerlingen uit 3 vmbo, uit 5 vwo en van enkele geschiedenisleraren. Er wordt een model gepresenteerd waarin de verschillende componenten van historisch redeneren worden beschreven.

Historisch redeneren kan gezien worden als een kernactiviteit binnen het geschiedenisonderwijs. In methodes wordt uiteengezet wat veranderde door de komst van de landbouw, wat de historische betekenis is van de Franse Revolutie en hoe we het ontstaan van de Koude Oorlog kunnen verklaren. In een onderwijsleergesprek of in een klassikale uitleg tracht de docent samen met leerlingen een historische redenering op te

bouwen en hij laat leerlingen werken aan opdrachten die historisch redeneren uitlokken. Zo wordt aan leerlingen gevraagd een interpretatie, verklaring of beargumenteerd oordeel te geven. Als docent beoordeel je de kwaliteit van het historisch redeneren van leerlingen in hun antwoorden op toetsvragen en in werkstukken. Historisch redeneren is daarom het sleutelbegrip in ons onderzoek naar het leren bij het vak geschiedenis.¹

Historisch redeneren is een activiteit die belangrijke doelstellingen van het geschiedenisonderwijs samenbrengt: het verwerven en gebruiken van kennis van en inzicht in het

verleden en het toepassen van historische benaderingswijzen en meer algemene vaardigheden. Juist die combinatie van kennis en vaardigheden maakt een focus op historisch redeneren aantrekkelijk.

Bovendien kan historisch redeneren gerelateerd worden aan historisch besef. Het rapport-De Rooy omschrijft historisch besef als de belangrijkste doelstelling van het geschiedenisonderwijs. Historisch besef is echter moeilijk meetbaar en toetsbaar. Het uit zich naar onze mening in de beter te definiëren activiteit historisch redeneren.

Jannet van Drie en kleioredacteur dr. Carla van Boxtel zijn als onderzoekers werkzaam bij de Capaciteitsgroep Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht.

Een model

Uit onze eigen studies en uit studies in het buitenland blijkt dat historisch redeneren een zeer complexe cognitieve activiteit is. Op basis van de beschikbare literatuur en eigen onderzoek proberen we een model te ontwikkelen dat historisch redeneren beschrijft als activiteit binnen het geschiedenisonderwijs.

Er is redelijk wat onderzoek gedaan naar aspecten van historisch redeneren. In Groot-Brittannië is in een uitgebreid project onderzocht hoe leerlingen verklaringen geven voor historische verschijnselen.² In de Verenigde Staten is veel onderzoek gedaan naar de wijze waarop leerlingen redeneren over historische bronnen en de informatie uit bronnen gebruiken om een redenering op te bouwen.³ Verder zijn er studies naar de knelpunten bij het leren van historische begrippen.⁴ De verschillende aspecten worden echter zelden op elkaar betrokken en niet in samenhang met elkaar onderzocht.

Figuur 1 toont onze eerste aanzet tot een model dat historisch redeneren als complete activiteit probeert te beschrijven. Het model moet op basis van uitgebreider onderzoek nog verder uitgewerkt en gevalideerd

worden. Het kan uiteindelijk op verschillende manieren als hulpmiddel gebruikt worden:

- om de problemen die verschillende groepen leerlingen met historisch redeneren hebben, in kaart te brengen;
- bij het ontwikkelen van een curriculum waarin historisch redeneren centraal staat;
- bij de ontwikkeling van concrete taken waarin een of meerdere componenten van historisch redeneren ontlokt en ondersteund worden;
- bij het beoordelen van de kwaliteit van historisch redeneren van leerlingen in de les en in toetsen en verslagen.

Hier bespreken we de verschillende componenten van het model.

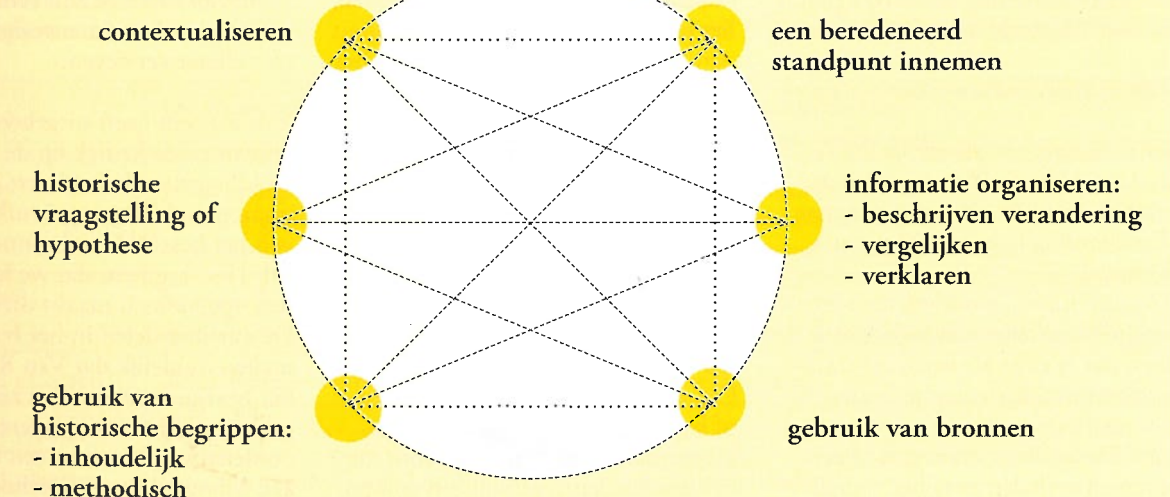
Historische vraagstelling

Een redenering wordt altijd geconstrueerd in relatie tot een vraagstelling of ter ondersteuning van een stelling (hypothese). Maar niet alle vraagstellingen vereisen een historische redenering. Neem bijvoorbeeld de vraag: Wanneer beginnen de Middeleeuwen? Deze vraag vereist geen historisch redeneren wanneer je geleerd hebt dat de Middeleeuwen 500 na Christus beginnen en het de bedoeling is dat je dit jaar noemt, of wanneer je het antwoord direct kunt opzoeken in een tijdbalk die deze informatie bevat.

Je kunt echter niet stellen dat feitelijke vragen nooit historisch redeneren vereisen en bijvoorbeeld verklarende vragen wel. Of een vraag historisch redeneren ontlokt, is altijd afhankelijk van de kennis die de persoon die de vraag moet beantwoorden heeft, de beschikbare informatie en de context waarin en de bedoeling waarmee de vraag wordt gesteld. Je kunt je namelijk ook voorstellen dat bovengenoemde vraag naar het begin van de Middeleeuwen wel degelijk om een historische redenering vraagt. Bijvoorbeeld als je er de instructie 'Wat vind jij?' en 'Beargumenteer je keuze' aan toevoegt. In een historische redenering kun je beargumenteren waarom je de Middeleeuwen rond 500, eerder of juist later laat beginnen.

Aan de hand van figuur 1 kan ook beredeneerd worden wat voor *type* vraagstellingen bij geschiedenis doorgaans aan de orde zijn. Enkele voorbeelden: Was het absolute bestuur van Lodewijk XVI bijzonder? (contextualiseren en vergelijken); Past deze denkwijze bij de Renaissance? (gebruik begrippen, contextualiseren); Waren de jaren zestig een revolutionaire periode? (beschrijven van veranderingen, beredeneerd standpunt innemen); Wat zijn oorzaken van de opkomst van

Historisch redeneren



Figuur 1. Model van historisch redeneren.

Goldhagen en het Duitse antisemitisme

... Hoe het dan mogelijk was dat de Duitse joden in de negentiende eeuw gelijke rechten kregen, weet Goldhagen niet uit te leggen. Er waren volgens hem nauwelijks voorstanders van de *emancipatie* van de joden, maar die vond toch plaats. En bovendien maakten de Duitse joden een snel verlopend proces door van *assimilatie* en *integratie*. Opnieuw: hoe dat mogelijk was in een samenleving die volledig in de ban was van een *eliminationist antisemitism*, weet Goldhagen niet duidelijk te maken.

Voorzover hij cijfers geeft – en dat doet hij vrijwel nooit – zijn die bepaald niet overtuigend. In de laatste drie decennia van de negentiende eeuw, schrijft Goldhagen, werden er in Duitsland 1200 boeken en pamfletten over het joodse vraagstuk gepubliceerd. Hij vindt dat zeer indrukwekkend, maar het zijn veertig publicaties op jaarbasis en dat is niet veel in een door en door antisemitische natie (aldus Goldhagen) van zo'n 65 miljoen inwoners. Ten behoeve van een campagne voor de intrekking van de joodse burgerrechten werden in 1880 265.000 handtekeningen verzameld. Is dat veel in een land met 65 miljoen rabiate antisemieten? Goldhagens hele redenering over het vreselijke Duitse antisemitisme bevindt zich in een vacuüm omdat hij geen enkele poging doet de situatie in Duitsland te vergelijken met die in andere Europese naties. ...

Uit: M. van Rossem, 'Goldhagen en het Duitse antisemitisme', in: *Heeft geschiedenis nut?* (Utrecht 2003) 182.

Voorbeeld van een historische redenering door een 'expert'.

het nationaal-socialisme in Duitsland (verklaren); Wat zeggen deze brieven over hoe soldaten de Eerste Wereldoorlog beleefden? (gebruik bronnen).

Redeneren betekent dat je iets met beschikbare kennis en informatie doet; dat je deze als het ware transformeert om een vraag te beantwoorden of een stelling te onderbouwen. De leerling moet niet alleen feiten en verhalen over het verleden kennen, maar ook in staat zijn om zelf een coherent verhaal te schep-⁵

De Amerikaanse onderzoekster Gaea Leinhardt, werkzaam aan het Learning and Development Center van de universiteit van Pittsburgh, spreekt over historisch redeneren als *'building an interpretive historical case'*: een proces waarin feiten over historische gebeurtenissen, structuren en begrippen geordend worden om een interpretatie op te bouwen.⁶

Vijf componenten

Waarin onderscheidt historisch redeneren zich van redeneren binnen andere disciplines, zoals aardrijkskunde of natuurkunde? En kun je überhaupt wel spreken van specifieke vormen van redeneren voor verschillende disciplines? Of gaat het meer om een algemene vaardigheid die je kunt toepassen in verschillende disciplines? De meningen zijn hierover verdeeld. Historisch redeneren heeft in elk geval betrekking op historische situaties, gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen (het subject van de discipline), die beschreven, geïnterpreteerd, verklaard en geëvalueerd worden met behulp van benaderingswijzen die in meer of mindere mate specifiek zijn voor het vak geschiedenis (de methoden van de discipline).

Op basis van de literatuur over het leren bij het vak geschiedenis zijn we gekomen tot een beschrijving van historisch redeneren in vijf componenten in relatie tot een historische vraagstelling of hypothese. De vijf componenten zijn: contextualiseren, een beredeneerd standpunt innemen, het gebruik van historische begrippen, het gebruik van bronnen en het organiseren van informatie om te komen tot een beschrijving van een verandering, een vergelijking of een verklaring.

Het gaat hier grotendeels om historische vaardigheden zoals die – zij het wat anders benoemd en geordend – ook in de bekende kerndoe- len en eindtermen zijn vastgelegd. Componenten als contextualiseren of het gebruik van historische begrippen zijn meer specifiek voor het vak geschiedenis, terwijl een component als een beredeneerd standpunt innemen meer als een algemene vaardigheid gezien kan worden.

De combinatie van de componenten maakt het naar onze mening mogelijk om redeneren binnen het vakgebied geschiedenis te onderscheiden van redeneren in andere disciplines.

De componenten moeten niet opgevat worden als op zichzelf staande zaken. In een redenering zijn doorgaans verschillende componenten aan elkaar gerelateerd. In de figuur is dat weergegeven met behulp van de stippellijnen tussen de componenten die samen een historische redenering kunnen vormen.

Een voorbeeld

Het ligt voor de hand om te veronderstellen dat in een historische redenering van een historicus de verschillende componenten duidelijk en in sterke samenhang met elkaar aanwezig zijn. Een nadere beschouwing van een historische redenering van zo'n 'expert' kan dit verduidelijken.

De historicus Maarten van Rossem beredeneert in een essay in zijn recent verschenen bundel *Heeft geschiedenis nut?* in zes pagina's zijn standpunt dat Daniel Goldhagen in zijn boek *Hitler's willing executioners* geen acceptabele verklaring geeft voor het op grote schaal vermoorden van joden door gewone Duitse soldaten en politiebeambten. In het essay van Van Rossem zijn alle componenten van ons model aanwezig. De componenten *gebruiken van historische begrippen*, *een beredeneerd standpunt innemen* en het *gebruik van bronnen* zijn echter het meest prominent aanwezig en sterk met elkaar verweven.

Van Rossem geeft uitgebreid beargumenteerde kritiek op de these van Goldhagen en bekritiseert de wijze waarop Goldhagen gebruik maakt van het beschikbare bronnenmateriaal. Het fragment dat we hier hebben opgenomen maakt dit duidelijk. De cursieve delen in het fragment maken duidelijk dat Van Rossem bij het beargumenteren van zijn standpunt en bij het interpreteren en beoordelen van bronnen een heel scala aan inhoudelijke en methodische begrippen gebruikt. (In zijn gehele essay gebruikt hij meer dan twintig verschillende his-

torische begrippen, zoals antisemitisme, NSDAP, propaganda, holocaust, Dreyfusaffaire, Judenfrage en ook namen van historische personen, zoals Stalin en Mao. Ook gebruikt hij meer dan twintig verschillende methodische begrippen, zoals jaartallen, verandering, verklaring, bewijsmateriaal, omstandigheden, uniek en mening.)

Experts-beginners studie

De kwaliteit van een historische redenering wordt bepaald door de aanwezigheid en uitwerking van elke component en de mate waarin de componenten in samenhang met elkaar voorkomen. Die uitwerking en samenhang van de componenten hangt weer af van de aard en complexiteit van de vraagstelling die aan de orde is en de informatie, kennis en vaardigheden waarover de betrokken persoon beschikt. De redenering van Van Rossem reflecteert natuurlijk in sterke mate diens uitgebreide historische kennis en bedrevenheid in het beargumenteren van een standpunt ten aanzien van historische verschijnselen en interpretaties daarvan. Maar hoe redeneren leerlingen over historische verschijnselen? Waarin verschillen hun redeneringen met die van meer gevorderden in het domein? In een experts-beginners studie, uitgevoerd in 2003, onderzochten we hoe beginners (novieten) in vergelijking met gevorderden (experts) historisch redeneren. Het doel van deze studie was het ontwikkelen en valideren van een model van historisch redeneren.

We hebben het historisch redeneren van drie groepen geanalyseerd en met elkaar vergeleken. Twintig leerlingen, waarvan tien uit 3 vmbo en tien uit 5 vwo, en acht geschiedenisleraren werkten aan enkele taken die historisch redeneren ontlokken.

We hebben bewust niet voor historici als experts gekozen, maar voor leraren. Het doel van historische redeneren is voor historici anders dan voor geschiedenisleraren en leerlingen. Historici pogen een bijdrage te leveren aan de kennis en het wetenschappelijk discours van de discipline. Het hiervoor besproken essay van Van Rossem is daar een goed voorbeeld van. Voor leerlingen is historisch redeneren vooral een middel om duurzame historische kennis en inzichten te verwerven en een oefening in het gebruiken van die kennis en inzichten om historische en actuele kwesties vanuit een kritisch-onderzoekende houding te interpreteren, en daarover een standpunt in te nemen.

In het onderzoek gebruikten we twee essay-taken en vier contextualiseringstaken. De taken worden omschreven in de tabel. We hebben voor deze taken gekozen, omdat er relatief weinig onderzoek is gedaan naar de componenten van historisch redeneren die in de taken centraal staan: contextualiseren, beschrijven van veranderingen en vergelijken.

Een deel van de deelnemers werkte aan een essaytaak over de jaren zestig. Daarin werd de vraag gesteld of

de jaren zestig revolutionair waren, als je kijkt naar het gedrag van de jeugd in Nederland. De deelnemers kregen een aantal beeld- en tekstbronnen, waaronder enkele korte beschouwingen van historici. In de andere essay-taak ging het om de vraag in hoeverre je Saddam Hoessein kunt vergelijken met Adolf Hitler. De deelnemers kregen een tekst waarin een biografie van Saddam Hoessein werd besproken en waarin een vergelijking met Hitler en Stalin aan de orde was. Bij de contextualiseringstaken moesten de deelnemers beredeneren over welke tijd en historische gebeurtenis of ontwikkeling een voor hen onbekende tekst of afbeelding ging.

De deelnemers moesten in tweetallen aan de taken werken. Ze werkten ongeveer een half uur aan een van de twee essay-taken en ongeveer een half uur aan een set van drie of vier contextualiseringstaken. We vroegen de deelnemers, na individuele bestudering van de gegeven informatie, met elkaar te overleggen over het antwoord. Daarna moesten ze elk individueel een antwoord schrijven. De gesprekken hebben we opgenomen op video en uitgetypt. Deze protocollen en de essays hebben we geanalyseerd met behulp van een codeersysteem dat is gebaseerd op het model van historisch redeneren. We beperken ons in dit artikel tot de resultaten van de Stalin cartoon taak. In een volgend artikel in *Kleio* zullen we het historisch redeneren in de essay-taken bespreken.

Taak	Onderwerp	Centrale componenten van historisch redeneren
Kort essay	Jaren zestig: revolutionair als je kijkt naar het gedrag van de jeugd in Nederland?	Informatie ordenen: -beschrijven verandering Een beredeneerd standpunt innemen
Kort essay	Saddam Hoessein: in hoeverre te vergelijken met Adolf Hitler?	Informatie ordenen: -vergelijken Een beredeneerd standpunt innemen
In de tijd plaatsen	Tekst Romeins grootgrondbezit	Contextualiseren
In de tijd plaatsen	Cartoon strijd vrouwenkiesrecht	Contextualiseren
In de tijd plaatsen	Cartoon vredesvoorstel Stalin 1952	Contextualiseren
In de tijd plaatsen	Afbeelding gevecht tijdens Opstand	Contextualiseren

De taken die in het onderzoek werden voorgelegd aan experts en beginners.



Contextualiseren

De term contextualiseren zoals wij die gebruiken, hebben we ontleend aan een publicatie van de Amerikaanse historici Wineburg en Fournier.⁷ Een historische gebeurtenis, ontwikkeling, handeling van een persoon, een historisch document of artefact in de context van de tijd, plaats en andere historische verschijnselen plaatsen, is een belangrijke activiteit bij historisch redeneren.

De Keyser en Vande Pitte onderscheiden verschillende typen referentiekaders die gebruikt kunnen worden om te contextualiseren: een chronologisch kader (wanneer?), een ruimtelijk kader (waar en op welke schaal?) en een sociaal kader (welke sociaal-economische, politieke en culturele condities en verhoudingen?).⁸

Een van de belangrijkste oorzaken van gebrekkig begrip en zwakke historische redeneringen, is het niet in staat zijn om het handelen van personen of een verschijnsel in een historische context te plaatsen. Leerlingen beoordelen het handelen van personen in het verleden bijvoorbeeld vaak vanuit een hedendaags referentiekader met hedendaagse opvattingen.

We bespreken nu het historisch redeneren dat plaatsvond in het kader van de Stalin cartoon taak. De drie expert-tweetallen die de opdracht maakten slaagden erin om de cartoon in de juiste historische context te plaatsen. Twee van de vier 3 vmbo-tweetallen en drie van de vijf 5 vwo-tweetallen plaatsten de cartoon in de context van de Koude Oorlog en/of het communistisch worden van Oost-Europese landen. Geen van de 3 vmbo leerlingen kwam daarbij tot een juiste tijdsaanduiding (alles tussen 1945 en 1953 werd als correct gescoord). De leerlingen die tot een geheel onjuiste contextualisering kwamen, refereerden aan de expansiedrift van de Japanners, de dominotheorie (in de negentiende eeuw geplaatst), de val van de Berlijnse Muur en de jodenvervolgging tijdens de Tweede Wereldoorlog. Ter illustratie van het historisch redeneren in de drie groepen presenteren we hier de resultaten van drie tweetallen: een 3 vmbo-tweetal, een 5 vwo-tweetal en een tweetal van geschiedenisleraren. De tabel laat een aantal kwantitatieve gegevens zien ten aanzien van het historisch redeneren door de drie tweetallen.

De 3 vmbo-leerlingen Stan en Olaf weten de cartoon in de context van de Koude Oorlog te plaatsen. De redenering op basis waarvan zij tot deze conclusie komen is echter beperkt uitgewerkt. Stan en Olaf weten een aantal belangrijke aspecten van de cartoon correct te interpreteren. Ze associëren de kat op basis van de hamer en sikkel met Rusland en de gevangen muisjes met de landen die Rusland al te pakken heeft of nog te pakken wil krijgen. Ze gebruiken daarbij ook de term Oostblok (niet in het fragment). Het begrip communisme en de naam Stalin worden echter niet gebruikt. Bovendien weten Stan en Olaf de Koude Oorlog niet aan de juiste tijd te koppelen. Stan geeft op zijn antwoordblad aan dat de cartoon gaat over de periode rond 1850. Olaf kleurt de periode 1850 tot 1900 in.

3 vmbo Stan en Olaf

...
S: ik zou het niet weten, ik weet echt niet waar het om gaat
O: gaat ie
S: Duitsland
O: dat Rusland veel landen had of zo, in bezit, een kat en muisspel of zo
S: dat Rusland Duitsland wou overnemen en dat lukte niet
S: Duitsland, in al die andere kooitjes, zitten allemaal muizen in
O: goeie opmerking jongen
S: dus wanneer is het?

O: ik stem op 1900 2000
S: ja je moet er een jaartal bijzetten
S negentien eh, negentien eh
wanneer is de Eerste Wereldoorlog ...
S: dat is Rusland, dat zie je aan dat teken op z'n arm
S: we moeten gewoon verder
O: gewoon van 1850 tot 1950
O: die muis
O: Rusland die probeert Duitsland te vangen te nemen? [lachen]
S: ik ben m'n stem kwijt
S: ik zou het helemaal niet weten
O: mag je ook een vraagteken zetten?
P: schrijf maar op wat je denkt*
S: Koude Oorlog of zo, was dat het
S: dit hebben we wel gehad man, van ehm
(* P = proefleider)

De 5 vwo-leerlingen Lisa en Susan gebruiken bij het interpreteren van de bron meer historische begrippen, waaronder het begrip communisme. Zij brengen ook meer kennis in. Bijvoorbeeld van de getoonde landen. Ze beschrijven de muisjes in de kooitjes als landen die communistisch zijn en ingenomen zijn door de Russen. Over Duitsland zegt Lisa dat het tijdens de Koude Oorlog gedeeld was. Lisa en Susan weten de Koude Oorlog wel juist op de tijdbalk te plaatsen. Ze noteren dat de cartoon over de periode 1950 tot 1956 gaat.

5 vwo Lisa en Susan

...
L: het gaat over Duitsland, iets met Duitsland
S: die kat die laat een engeltje vrij en die staat voor Duitsland en die heeft een takje bij zich dat engeltje en die staat voor vrede, toch?
L: ja
L: hm
L: die kat is het communisme
S: die kat die laat die engel vrij om vrede te sluiten met de muizen of zo
L: ja
r: kijk [wijst] al die landen, dat zijn niet communistische, wel communistische landen, toch Polen en zo, Tsjechoslowakije
S: ja die zijn ingenomen door de Russen ja
L: dat zijn
S: misschien proberen ze met dat

engeltje [wijst] hem d'r in te lokken of zo
L: ja dat dat een val is
S: ja, een val ja denk ik
S: zo van, we doen alsof we je vrede aanbieden maar we willen je eigenlijk gewoon het kooitje in
S: ze proberen gewoon Duitsland [wijst] het communisme in te sluizen
L: ja
S: denk ik
S: dus dat gaat
L: en in de Koude Oorlog toen was Duitsland toch zo verdeeld?
S: ja
L: en met die muur, dat eh Rusland had toch het oosten [gebaart] en probeerden het communistisch te maken, toch?

De geschiedenisleraren Thijs en Richard praten veel uitgebreider over de cartoon en bespreken veel meer mogelijke en meer specifieke tijdsaanduidingen. Ze relateren de cartoon niet alleen aan historische verschijnselen, zoals de Koude Oorlog, het regime van Stalin en de uitbreiding van de invloedssfeer van de Sovjetunie, maar brengen ook kennis van concrete historische gebeurtenissen in, zoals de dood van Stalin en het ontwapeningsvoorstel van Stalin. Ze gebruiken bij het redeneren van de juiste historische context ook meer begrippen. Begrippen die zij bijvoorbeeld wel en de leerlingen niet gebruiken, zijn Duitse eenwording, machtsblokken, gedemilitariseerd en Berlijnse blokade. Thijs en Richard betrekken ook veel meer onderdelen van de cartoon in hun redenering. Ze bespreken de kat, de kooitjes, de actie van de kat, het teken op de poot van de kat, het engeltje, het muisje en het woord Deutschland dat op het geopende kooitje staat.

Geschiedenisleraren Thijs en Richard
T: als je dus naar de tijd kijkt moet het zijn in de periode na de Tweede Wereldoorlog, want die andere landen zijn al in de invloedssfeer van de Sovjetunie dan
R: ja ja
T: van Stalin en omdat het om Stalin gaat, gaat het tot 1953 [wijst op de tijdbalk]
R: ja, maar, dat klopt
R: ik schat in dat omdat hier

Deutschland staat [wijst], in de titel, dat het het gedeelde Duitsland is, dit het Oost-Duitsland [wijst] is waar hij de kooi voor openzet, zodat ie met deze twee, de vredestak [wijst]
T: daar zat ik net naar te kijken, wat is dit, dat is een engeltje [wijst] he, een vredesengel
R: de vredesengel
T: een palmtak of zoiets
T: dus eigenlijk dat symboliseert dit, dat Stalin [wijst] als een soort eh
R: ja, hij probeert dus naar mijn idee, Michel [wijst op muisje] Duitsland te lokken
T: ja, met met
R: om Duitsland
T: met aanlokkelijke voorstellen over vrede
R: over Duitse eenwording
T: oh wacht even
R: om Oost en West te herenigen maar ondertussen in zijn greep te krijgen
T: ja precies
T: dat was volgens mij in die tijd dat ie probeert ook die voorstellen te doen voor ontwapening

Uit de analyse van de gesprekken en de gegeven antwoorden van alle tweetallen komen we tot de volgende conclusies ten aanzien van het contextualiseren door experts in vergelijking met beginners.

Experts:
– bespreken veel meer mogelijke tijdsbepalingen;
– gebruiken bij het contextualiseren meer kennis van landen/gebieden;
– geven preciezere en correcte tijdsaanduidingen;
– refereren aan meer en meer aan elkaar gerelateerde historische verschijnselen;
– refereren ook aan specifieke historische gebeurtenissen;
– interpreteren meer aspecten van de bron;
– betrekken meer aspecten van de bron bij het beredeneren van de juiste tijdsbepaling en historische context;
– gebruiken bij het contextualiseren meer en meer verschillende inhoudelijke historische begrippen;
– gebruiken meer en meer verschillende methodisch begrippen (bij deze taak echter vooral jaartallen).

	3 vmbo Stan en Olaf	5 vwo Lisa en Susan	leraren Thijs en Richard
Lengte gesprek	57 uitspraken	43 uitspraken	106 uitspraken
Contextualiseren			
- aantal tijdsaanduidingen	5	3	15
- aantal gebiedskenmerken	0	2	2
- aantal historische verschijnselen	3	2	4
- aantal historische gebeurtenissen	0	0	3
Gebruiken van historische begrippen			
- aantal inhoudelijke begrippen	9	12	18
- aantal methodische begrippen	4	3	9
Gebruik van bronnen			
- aantal geïnterpreteerde aspecten	5	4	7

Resultaten van de kwantitatieve analyse van de drie gesprekken ten aanzien van drie componenten van historisch redeneren.

De resultaten ondersteunen ook verschillen in redeneren en probleemoplossen tussen beginners en experts die in andere disciplines zijn gevonden. Experts bespreken bijvoorbeeld eerst meerdere mogelijkheden, waarna men deze afweegt om tot een definitieve conclusie te komen, terwijl beginners vrij direct naar de conclusie springen. Experts gaan ook systematischer te werk, zoals in onze studie blijkt uit het aandacht geven aan alle aspecten van de cartoon.

Ten slotte

De data van onze experts-beginners studie staan ons niet toe harde conclusies te trekken wat betreft mogelijke verklaringen voor verschillen in kwaliteit van historisch redeneren. De omvang en diepgang van de aanwezige historische kennis lijkt een belangrijke rol te spelen, maar ook de ervaring met het hanteren van heuristieken of schema's waarmee veranderingen beschreven kunnen worden, verklaringen kunnen worden gegeven of bronnen kunnen worden geïnterpreteerd. We hopen met de verdere uitwerking van het model (op basis van uitgebreider onderzoek) een instrument in handen te krijgen waarmee de vooruitgang van leerlingen of het effect van verschillende soorten taken in kaart kan worden gebracht. Het is bijvoorbeeld interessant om te onderzoeken hoe taken de verschillende componenten van historisch redeneren ontlokken en ondersteunen.

Het model kan ook op andere manieren nuttig zijn voor de onderwijspraktijk. Als docent kun je bij de instructie, in onderwijsleergesprekken, bij het ontwerpen en bespreken van opdrachten en bij het beoordelen van producten van leerlingen, alert zijn op de verschillende componenten van historisch redeneren. In welke mate en hoe gebruiken leerlingen bijvoorbeeld historische begrippen bij het in de tijd plaatsen, verklaren, vergelijken, beargumenteren van een standpunt en het interpreteren van informatie uit bronnen? Hoe gebruiken leerlingen bij het beargumenteren van een standpunt kennis en informatie uit bronnen? Boeken leerlingen voldoende voor-

uitgang ten aanzien van het organiseren van informatie om een verandering te beschrijven? Je zou leerlingen kunnen oefenen in het stellen en onderzoeken van verschillende typen historische vragenstellingen (gekoppeld aan de verschillende componenten).

Leerlingen zouden meer kunnen worden uitgedaagd om historisch te redeneren. Dat kan op elk niveau, met behulp prikkelende vragenstellingen. Het kader dat leerlingen aan kennis van ontwikkelingen, gebeurtenissen, personen, gebieden en historische en methodische begrippen moeten gebruiken, kan verschillen in omvang en diepgang. Ook op basis van een globaler referentiekader kan geredeneerd worden. Zo konden de meeste leerlingen in ons onderzoek de cartoon van Stalin redelijk in de juiste historische context plaatsen op basis van globale kennis van de Koude Oorlog en de ontwikkelingen en gebeurtenissen die daarmee samenhangen.

In de onderbouw en in vmbo-klassen zou het contextualiseren met behulp van tijdvakken en kennis van belangrijke historische begrippen meer centraal kunnen staan, terwijl in examenklassen vwo het organiseren van informatie, het innemen van een beredeneerd standpunt en het gebruik van bronnen meer aandacht zouden kunnen krijgen. Dit sluit ook aan bij de voorstellen voor differentiatie tussen vmbo en havo/vwo en voor de leerlijn van basisvorming naar tweede fase in het rapport-De Rooy. Voor alle leerlingen is het echter belangrijk dat zij steeds weer ervaren dat je historische kennis en inzichten nodig hebt, dat je er iets mee kunt doen. Bovendien is het toepassen van historische kennis en inzichten de beste garantie voor het onthouden en later weer kunnen gebruiken ervan.

Noten

- 1 Promotie-onderzoek Jannet van Drie, 'Historisch redeneren in een interactieve leeromgeving' (2000-2005); NWO-onderzoek Carla van Boxtel en Maaike Prangma, 'Interactief geschiedenis leren met behulp van visuele representaties' (2003-2007) en Carla van Boxtel en

Jannet van Drie 'Historisch redeneren' (2003-2004).

- 2 Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). "Just another emperor": understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27, 233-244.
- Zie ook: Voss, J.F., Ciarriochi, J., & Carretero, M. (1998). Causality in history: on the 'intuitive' understanding of the concepts of sufficiency and necessity. In: J.F. Voss & M. Carretero (Eds.). *Learning and reasoning in history. International review of history education. Volume 2*. London: Woburn Press.
- 3 Bijvoorbeeld: Wineburg, S.S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Voss, J.F., & Wiley, J. (1997). Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27, 3, 255-265.
- 4 Zie voor een overzicht Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. *Teaching History*, 110, 27-32.
- 5 Zie: O'Reilly, K. (1995). Informal reasoning in high school history. In: J.F. Voss, D.N. Perkins & J.W. Segal (Eds.). *Informal reasoning and education* (pp. 363-380). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C.A., Britt, M.A., & Georgi, M.C. (1995). *Text-based learning and reasoning: studies in history*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- 6 Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S.M., & Odoroff, E. (1994). Learning to reason in history: mindlessness to mindfulness. In: M. Carretero en J.F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 131-158). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 7 Wineburg, S.S. & Fournier, J. (1994). Contextualized thinking in history. In: M. Carretero & J.F. Voss. *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (285-308) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 8 De Keyser, R. & Vandepitte, P. Eds., (1999). *Historical Formation. Design of Vision*. VLG.

Amerika's strijd tegen (ver) zwarte scholen

Actueel: Onlangs gaf minister Van der Hoeven aan dat zij zich neerlegde bij het bestaan van zwarte scholen. Het zou niet de taak van de overheid zijn om de witte vlucht en de verzwarting van scholen in de binnensteden tegen te gaan. Leerlingen oppakken en verslepen naar een andere school, daar was zij pertinent tegen. Oscar Lansen ziet het anders. Al bijna vijftig jaar strijdt men in de Verenigde Staten tegen etnische en sociaal-economische segregatie in de klas.

'We conclude that, in the field of public education, the doctrine of "separate but equal" has no place. Separate educational facilities are inherently unequal.'

Met deze historische woorden kwam op 17 mei 1954 in de beroemde zaak *Brown versus Board of Education of Topeka* een einde aan de overtuiging van de Amerikaanse scholen dat, zolang scholieren volgens dezelfde wetten behandeld werden, het legitiem was om hen apart in blanke en zwarte scholen te plaatsen. Deze 'separate but equal'-clausule was zestig jaar eerder, tijdens de hoogtijdagen van de segregatie, gemeengoed geworden door de rechtszaak *Plessy versus Ferguson*¹

Oscar Lansen is verbonden aan de universiteit van North Carolina in Charlotte.



Leerlingen in de eerste dagen van de integratie in Little Rock, Arkansas, 1957. Federale troepen bewaren de orde op straat.