

DE GOUDEN KOM

食為先

De terreur van de antwoordbladen

Hoe houden we geschiedenis leuk en nuttig?

In het studiehuis staat het zelfstandig werken centraal. De docent staat minder op de voorgrond dan vroeger; hij begeleidt de leerlingen die bezig zijn met hun werk. Een praktische opdracht maken is voor leerlingen een lastige, maar erg belangrijke taak.

Maar leerlingen moeten ook hun kennis steeds verder uitbreiden en verdiepen. In veel scholen neemt hierbij de methode een belangrijke plaats in. En dat gebeurt niet alleen bij geschiedenis! Leerlingen besteden vele uren aan het bestuderen van hun theorieboek, het maken van opdrachten en het corrigeren van het gemaakte werk.

Wordt het daardoor niet dodelijk saai op school?

Greetje de Vries, werkzaam in de bovenbouw van het Zernike College in Haren en Groningen, doet verslag van haar poging aan dit probleem het hoofd te bieden.

Reacties zijn welkom op de website van de VGN:

<http://home.wxs.nl/~srd/vgn.htm>

Tienmaal per jaar komt de Commissie Havo/Vwo van de VGN bij elkaar in restaurant 'De Gouden Kom'. Vandaaruit bericht zij over wederwaardigheden en wetenswaardigheden van geschiedenis en staatsinrichting in de tweede fase. Dit is het vijfde artikel in de serie.

21

In het studiehuis staat het zelfstandig werken centraal. Leerlingen bevalt dat wel, zo kunnen we in diverse publicaties (onder andere in *Vrij Nederland*, 6 januari 2001) lezen. Je hoeft niet meer dag in dag uit, uur na uur al die verhalen van docenten aan te horen. Leerlingen gaan dus met opdrachten aan de slag en zijn achter het beeldscherm in de mediatheek te vinden. Maar het kan niet met opdrachten alleen, weten wij. Er moet eerst kennis worden aangebracht.

Hier komt de methode in beeld, die het historische kader aan moet brengen. Deze stof wordt meestal op de traditionele manier verwerkt: leerlingen maken vragen over een hoofdstuk uit hun boek en corrigeren hun eigen antwoorden met behulp van antwoordbladen. Wanneer deze bezigheid centraal komt te staan tijdens de lessen van veel vakken, is er natuurlijk net zo min sprake van afwisseling als vroeger. Is dat nu de bedoeling van de tweede fase?

Docent in de Tweede Fase

Doemscenario

Een doorsnee-les op een doorsneeschool tijdens een doorsnee-moment is jaar 4-vwo, tweede fase.

1. De les begint met een korte evaluatie van de vorige les.
2. Er volgt een verwijzing naar het werkschema: 'Je behoort nu hier te zijn met je werk'.
3. Mogelijk laat de docent daar een korte inhoudelijke uitleg op volgen. Misschien ook niet want de tempodifferentiatie als gevolg van het zelfstandig werken neemt toe, waardoor een klassikale aanpak steeds moeilijker wordt.
4. De leerlingen gaan aan het werk
5. Leerlingen die iets hebben afgerond pakken een antwoordenblad of -boek, corrigeren het gemaakte werk en vullen in wat ze niet wisten, wat ze niet wilden opzoeken en waar ze ook geen vragen over hebben gesteld.

Als het zo gaat, is het wel erg saai. De leerlingen werken wel, maar hoeveel ze er precies van *leren* kun je je natuurlijk wel afvragen! Afhankelijk van de methode vindt er weinig sturing en motivatie plaats. Leerlingen leren lang niet altijd efficiënt en lezen over zaken heen. Vaak zijn ze te weinig kritisch, stellen geen vragen aan de stof en kunnen moeilijk vaststellen of ze iets nu wel of niet beheersen.

De docent is hierbij natuurlijk nodig. Maar als de docent het initiatief weer naar zich toetrekt, zijn we terug bij af. Daar is het bij de tweede fase, die bedoeld was om het ingedommelde onderwijs te revitaliseren en met name de leerling te activeren, niet om beginnen. Hoe ontkomen wij kortom aan de terreur van de antwoordbladen, zonder onmiddellijk terug te vallen in het klassikale onderwijs waar we net uit zijn gestapt?

De lamlendigheid te lijf

Ik constateerde dit probleem het eerst bij geschiedenis-1; het vak dat heel vwo-4 moet volgen en waarbij je onderwerpen krijgt die je mogelijk in de derde klas ook al eens voorbij hebt zien komen. Hier is het probleem ook het moeilijkst op te lossen; wat kun je immers doen in dat ene uurtje? En met zóveel leerlingen? Toen het fenomeen zich ook ging voordoen in vwo-5 bij geschiedenis-2, ging ik nadenken. Hoe kon ik zorgen voor een grotere betrokkenheid van leerlingen bij de les, voor een échte werksfeer waarbij ook werkelijk iets wordt *geleerd*?

Bij de de behandeling van het thema over oorlog, vrede en natievorming opgehangen aan de 'Nederlandse Opstand' was vwo-5 in slaap gesukkeld. Er was veel te weinig voorkennis aanwezig, hetgeen bij de docenten herhaaldelijk leidde tot meer instructie, met matig enthousiasme aangehoord door de klas. 'Het onderwerp staat te ver van ons af', zeiden de leerlingen. Ze vonden het moeilijk en moesten dus hard werken om de problematiek voldoende te kunnen doorgronden. Op de toets werden massaal vijfjes gescoord. In het volgende blok stond staatsinrichting op het programma ... de noodklok kon geluid worden!

Crisisberaad in de sectie volgde. We hadden ook al een ander probleem geconstateerd. De tweede fase betekent bij ons op school: halvering van de lestijd in vwo-4 en 5; leerlingen volgen twee blokken van zes weken per jaar geschiedenis-2 en kunnen dus in jaar 4 en 5 in totaal vier toetsen doen. De stof wordt dus ook in vier thema's geperst, waarbij (sub)domeinen zo mogelijk worden gecombineerd. Het oefenen van vaardigheden, met name het schrijven van betogen, dreigde in het gedrang te komen. Vroeger hadden leerlingen immers het hele jaar door geschiedenis, kwamen er meer onderwerpen aan bod en kon dus ook vaker een betoog-opdracht worden gegeven.

Twee (of drie?) vliegen in één klap

We besloten beide problemen met elkaar te verbinden: in het aankomende blok staatsinrichting zouden we de leerlingen slechts enkele opdrachten laten maken en verder vooral betogen laten schrijven. Die betogen noemden we essays. Eén essay-opdracht werd opgegeven als een praktische opdracht. De volgende essay-opdrachten samen leverden een toetscijfer op. Was iedereen voortdurend bij de les, op schema en werd het huiswerk dat in voorbereiding op het volgende essay-onderwerp moest worden gemaakt steeds door de docent in orde bevonden, dan was het schrijven van de essays voldoende. Dan hoefde de leerling niet ook nog eens een toets te maken (zie ook *Kleio* oktober/november 2000: 'De affaire-Peper'). Er kon dus een vrijstelling van de toets worden binnen gehaald; een beloning voor goed gedrag. De aanpak werd een doorslaand succes: de leerlingen werkten als gekken

om hun vrijstelling niet in gevaar te brengen; ze waren nooit meer afwezig en als ze griep hadden belden ze op (dat hoeft nou ook weer niet, maar goed) en regelden hun huiswerk via klasgenootjes.

Wij wisten wel dat het kon, bij Albert Heyn doen deze leerlingen als werkne-mer ook precies wat er van hun gevraagd wordt.

Staatsinrichting is leuk

Wat gebeurde er in de lessen? Zoals bij ons gebruikelijk, werden elementen van twee (sub)domeinen gecombineerd. In dit geval 'Wortels van de westerse beschaving' en 'Wording en werking van het politieke systeem'. We noemden het blok 'Democratie vroeger en nu'.

We begonnen met het klassieke Athene en behandelden de totstandkoming van de democratie daar. Vervolgens lieten we de leerlingen een essay schrijven waarin ze moesten onderzoeken in hoeverre we ook vandaag de dag de Atheense democratie nog 'democratisch' zouden vinden. Het begrip democratie was daarmee voldoende in kaart gebracht.

Daarna maakten we de overstap naar Nederland nu. In twee lessen werd de kennis van de staatsinrichting opgefrist (bij ons op school is dat nu vierdejaars stof maatschappijleer). Vervolgens gingen we de grenzen van de democratie in Nederland verkennen en moesten de leerlingen weer een aantal essay-opdrachten uitvoeren.

Bij een essay-opdracht gaan we uit van een problematiserende hoofdvraag die uitgewerkt moet worden volgens een aangegeven inhoudelijke structuur, vergelijkbaar met de betoogopdrachten van het cse-geschiedenis. We proberen daarbij zoveel mogelijk aan te sluiten bij de actualiteit, zodat leerlingen bij wijze van spreken hun informatie ook uit de krant kunnen halen. Maar ze worden ook door ons 'gevoed' met krantenartikelen en ander materiaal. Een vast onderdeel is dan ook: de rol van de media!

Vorig jaar hebben de leerlingen essays moeten schrijven naar aanleiding van de discussie rond 'de gekozen burge-meester' (rapport Elzinga) en 'het referendum' (de nacht van Wiegel). Dit jaar mogen de leerlingen zich buigen over de wenselijkheid van het voortbestaan van de monarchie. Vorig jaar ging de toets over de affaire-Peper,

over het onderwerp voor dit jaar denken we nog, maar Peper wordt het zeker niet.

Het grote voordeel van deze aanpak is dat leerlingen de theorie die ze krijgen aangereikt onmiddellijk kunnen verbinden met de actualiteit. Ze zijn dus niet alleen maar betrokken omdat het voordeel oplevert, ook de inhoud van de lessen en de onderwerpen waarover ze een essay moeten schrijven spreekt hen veel meer aan. De les wordt een belangrijk moment waarop je informatie en aanwijzingen krijgt voor je volgende essay en de docent om advies kunt vragen.

'We moesten wel heel hard werken, maar we hebben ook veel meer geleerd', was vorig jaar na afloop het commentaar. En ze vonden het leuk, staatsinrichting, ondanks het vele werk.

Maar dan komt de correctie ...

Nu de nadelen. Drie keer een essay-opdracht betekent drie keer een correctieronde. De correctie moet bovendien binnen een week af zijn, want de leerlingen moeten inzicht in hun fouten krijgen voordat ze aan de slag gaan met het volgende essay.

Dit vereist:

1. Een heldere betoog-opdracht en een helder correctieformulier, met naast de antwoord-elementen ruimte voor de puntennotatie; je moet al lezende kunnen scoren. Per essay kost de correctie dan ongeveer tien minuten.
2. Een slimme planning: je kunt inleverdata handig plannen, zodat je zelf ook tijd hebt voor de correctie.
3. Daarbij hoort dat de overige klassen op dat moment even niets hoeven in te leveren dat onmiddellijke aandacht vereist.

Het levert je vervolgens op:

- geen correctie van deze groepen tijdens de toetsweek (minder piekbelasting);
- erg veel bevrediging: je ziet ze haast letterlijk vooruit gaan;
- leuke lessen met zeldzaam geïnteresseerde leerlingen;
- geen gefrutsel met antwoordenboekjes meer.

Maar goed: met dertig essays ben je dus vijf uur bezig. Geef je drie keer een essay op dan levert dat over drie rondes verspreid vijftien uur correctie op.

Dat is erg veel. Daar moeten dus creatieve oplossingen voor bedacht worden.

Er zijn wel varianten denkbaar: leerlingen schrijven een aantal essays, maar dienen er bijvoorbeeld maar één of twee in voor een cijfer. Essays die alleen als oefening gelden laten ze corrigeren door een klasgenoot tijdens de klassikale behandeling. Alleen in geval van een onvoldoende, corrigeert de docent nog een extra essay van een leerling.

We zijn hier nog niet helemaal uit. Ik sluit overigens niet uit dat de tweede fase op den duur zal moeten leiden tot een gewijzigde taakbelastingssystematiek, maar dat terzijde.

Is dit een succesformule?

De hierboven beschreven lessen bleken een probaat middel om een attitudeverandering bij de leerlingen te bewerkstelligen en een vruchtbare werksfeer binnen de groep te creëren. Maar ook de sterk verminderde onderwijstijd vormde een aanleiding; het rendement moest ook echt omhoog om in twee blokken van twaalf à veertien lessen aan het eind van vwo-5 een acceptabel eindniveau te halen. Maar zijn er nu ook algemene lessen uit te trekken? Op welke uitgangspunten steunt deze lessenserie? En kunnen we daar ook in andere jaren en bij andere thema's iets aan hebben?

Als ik onze lessen onder de loep leg, constateer ik het volgende. Het ging er bij deze lessen om dat leerlingen kennis, inzicht en vaardigheden direct moesten toepassen; het schrijven van een essay blijkt een geschikte vorm om dit bij geschiedenis te doen.

De onderwerpen die in de essays centraal stonden (met uitzondering deels van de opdracht over Athene) waren ontleend aan de actualiteit. Leerlingen moesten dus theorie en praktijk met elkaar verbinden.

De aanwijzingen die tijdens de les werden gegeven waren nodig om de informatiebronnen waarop het essay gebaseerd moest worden op de juiste wijze te interpreteren. De les kreeg zodoende een 'scharnier-functie', het werd het centrale moment voor bespreking van het vorige en begeleiding van het volgende essay.

Er ontstond een 'groepsgevoel': alle leerlingen waren geactiveerd, motiveerden alleen daardoor al elkaar en pleegden overleg – ook over inhoudelijke problemen met betrekking tot de stof. Er wachtte een beloning voor goed

gedrag: vrijstelling van de toets als werk en aanwezigheid gedurende het gehele blok in orde waren.

Normaal gesproken niet zo werkwillige leerlingen vielen – bij onveranderd gedrag – vrij snel door de mand bij deze aanpak. Vervolgens vielen ze ook uit de boot, in alle opzichten: ze haalden de beloning niet binnen, maar ze deden ook sociaal gezien niet meer mee aan het groepsproces. Van dit gegeven gaat een preventieve werking uit; uitval komt wel voor, maar in veel mindere mate dan onder de 'terreur van de antwoordbladen', wanneer je als leerling vaak zonder al te veel schade op te lopen in de massa kunt onderduiken.

Tot slot

De hierboven beschreven lessen hebben voor ons heel goed gewerkt. Wij konden er een aantal problemen in één keer mee oplossen. Het was een forse tijdsinvestering, maar wel één die veel rendement opleverde.

We doen dit voorlopig alleen maar in vwo-5. Misschien is het ook wel met name geschikt voor vwo-5. Maar we houden het er wel in; een betere werksfeer en effectiever onderwijs dan in deze groepen, heb ik nog niet meegeemaakt in de tweede fase. Bovendien zijn de lessen een prima voorbereiding voor het examenjaar, zowel inhoudelijk als wat betreft de attitude-vorming van de kandidaten-in-spe. Opeens blijkt hard werken toch ook leuk te kunnen zijn!