

Waarom dat gedrag?

- om: **Beter vragen maken met: -S-P-C-M)**
- behoren tot groepen (geslacht, stand/klasse, beroepsgroep, partij, kerk)
- persoonlijke kenmerken (afkomst, karakter, opvoeding, levensovertuiging, opleiding, functie: **akolof**)

F-lappen aan de muur

Ik heb het al jaren zó druk met het aansturen van de Tweede Fase bij ons op school, dat m'n eigen vak er qua voorbereiding en scholing bekaaid vanaf komt. Daardoor improviseer ik veel in de klas. Onze school was altijd nogal traditioneel, maar ikzelf ben in de bijna 25 jaar die ik voor de klas sta veel aan het experimenteren geweest. Dat leidde onder andere tot mijn 'flappen'.

38

De laatste jaren werken mijn leerlingen meestal in groepjes van drie of vier aan hun opdrachten. Bij ieder hoofdstuk pik ik er een 'leren leren'-gebied uit om eens extra aan te sleutelen, bij voorbeeld 'je werk beoordelen' of 'vastleggen wat je leert'. Zo om de vijf, zes lessen doe ik iets speciaals, zoals een presentatie, een rollenspel of een discussie.

Met het nieuwe eindexamen geschiedenis en de bijbehorende structuurbe-grippen en vaardigheden was het in het begin tobben. Het hielp de leerlingen weinig als ik bij een willekeurige opdracht uit een boek of examenkatern de ideale aanpak besprak. Die aanpak bleef maar gedeeltelijk hangen en bij volgende opdrachten wisten de leerlingen oude aanpak en nieuwe vraagstelling niet te koppelen. Je krijgt dan van die antwoorden die je tandenknarsend zit na te kijken, bijvoorbeeld:

– *vraag:* Tussen 1932 en 1936 veranderde de manier waarop Duitsland werd geregeerd. Leg uit.
– *antwoord leerling:* In 1932 was Duitsland nog een democratie en in 1936 niet meer.
– *antwoordmodel:* Voor 1933 was Duitsland een democratie en in 1936 een totalitaire dictatuur.

Het antwoord van de leerling is hoogstens half goed, hij verzuimt immers iets inhoudelijks mee te delen over de situatie in 1936. Maar je voelt al op je klompen aan, dat de leerling het eigenlijk best weet. En dat is tamelijk zuur. Daar kun je de formulering van de opdracht de schuld van geven, maar in de praktijk komen opdrachten in deze vorm maar al te vaak voor; de antwoorden zijn navenant.

Dus begon ik naar standaardoplossingsmodellen bij standaardvraagstukken te zoeken. De oplossingsmodellen zette ik in schematische vorm op het bord. Door veel herhaling werden die schema's wat gestroomlijnd. Tenslotte had ik geen zin meer om ze zo vaak op het bord te zetten en schreef ik de inmiddels uitgekristalliseerde schema's

met viltstift op negen grote vellen, die ik aan de muur van het lokaal hing. Het gevolg was dat ik ze nog vaker ging gebruiken en dat de leerlingen ze gingen gebruiken op hun eigen initiatief. Tijdens het oefenen met opdrachten zag ik ze vaak naar de dozen met 'de flappen' aangeduide vellen kijken.

Al gauw liet een leerling me een keurig op de computer uitgewerkte set van de flappen zien. 'Als U dit nou even laat kopiëren? Handig voor thuis!'

Sinds die tijd heb ik zelf nog wat aan de flappen gesleuteld, collega's deden suggesties en zo rolden er uiteindelijk de huidige modellen uit.

Uiteraard ging ik ze ook in de onderbouw uitproberen. Het viel me op dat brugklassers die er meteen mee begonnen, het werken met de modellen veel gemakkelijker oppikten dan de leerlingen in de bovenbouw. Nu, na drie jaar, zie ik daardoor ook iets groeien. Mijn derde klassen zijn vaardiger dan ooit. Ik merk dat ik als vanzelf ook m'n doelstelling veranderd heb. De ontwikkeling van vaardigheden staat nu absoluut voorop. En het aanbrengen van kennis lijkt er niet onder, integendeel.

Chris Keuken geeft les op het Merewade College in Gorinchem, een brede scholengemeenschap in de bovenbouw van vwo en havo en in een paar onderbouwklassen.

Ermee werken

'Moet je het per se zo doen?' 'Ja.'
'Mag je het ook op je eigen manier opschrijven?' 'Nee.' 'Rekent U het op het proefwerk fout als je het op je eigen manier opschrijft maar het antwoord is toch goed?' 'Ja.'

Enige dwingelandij is mij niet vreemd, zoals U ziet. De rechtvaardiging daarvan is simpel. Het werkt! Je kunt de leerlingen heel goed duidelijk maken dat de kans op het vergeten van antwoordelementen een stuk kleiner wordt als je de flappen volgt. Ook voor mij is het prettig. Het werk van de leerlingen ziet er veel systematischer uit en is gemakkelijker na te kijken.

Erg leuk reageerde een tweede corrector van een vwo-6-examen: 'Wat kunnen Uw leerlingen goed formuleren, hoe krijgt U dat voor elkaar?' Dat de leerlingen beter gaan formuleren zie ik ook bij de grotere schrijfopdrachten. Ik had de neiging om die opdrachten een beetje te mijden, omdat het me wel lukte om de vorm te structureren, maar de inhoud bleef toch vaak een rommeltje. Nu geven mijn leerlingen daar structuur aan met behulp van flappen of combinaties daarvan.

Een flap nader bekeken

Het voert te ver om alle flappen uitgebreid te bespreken, maar de aan de hand van de flap 'Wat is jouw mening?' is het idee goed duidelijk te maken. 'Wat is jouw mening' is de spil van het systeem, vormt vaak het hart van combinaties van flappen en is de basis voor vele werkstukken.

Gelukkig dringt meningsvorming als opdracht steeds meer tot methodes en examens door. Een belangrijk verschil tussen het centraal examen en mijn flappen ligt in de mate van sturing. Op het examen worden grotere opdrachten nog erg zwaar voorgestructureerd. Na mijn recente ervaringen vind ik dat de leerlingen zelf de benodigde structuren moeten kennen en kunnen toepassen in standaard-situaties.

Ik gebruik opzettelijk een heel simpel voorbeeld om het gebruik van de flap 'Wat is jouw mening' te illustreren, afkomstig uit een proefwerk voor een eerste klas.

Opdracht 4

Herodotus vertelt: "Farao Cheops bouwde de allergrootste piramide, een enorm groot en indrukwekkend bouwwerk.

Helaas bracht hij met de bouw van zijn piramide allerlei ellende over het land. Alle Egyptenaren moesten als slaaf voor hem werken. Ze hadden twintig jaar nodig om de piramide te bouwen. Het voeden van alle arbeiders kostte enorm veel geld. Daardoor moesten de Egyptenaren hoge belastingen betalen."

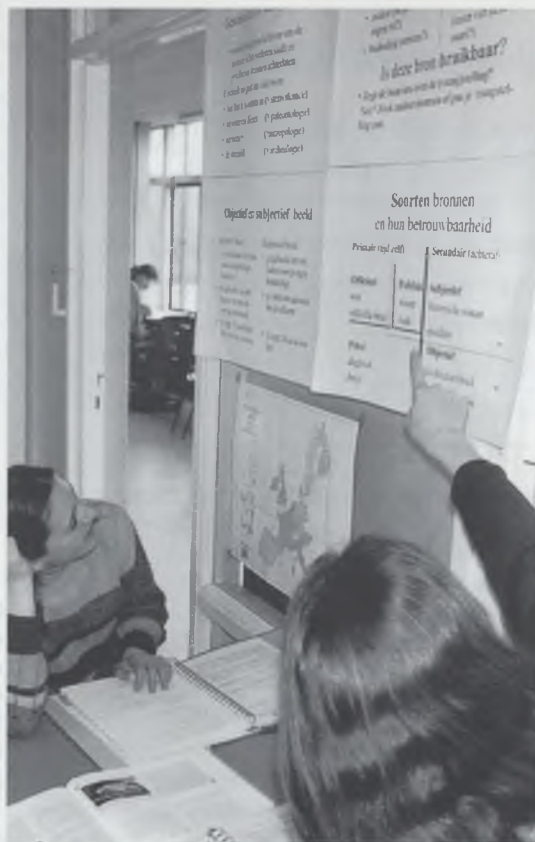
Vraag: Vind jij dat Cheops een goede farao was?

Deze vraag ziet er op het eerste gezicht wel erg open uit. Misschien verwacht U op het proefwerk een enorme partij geleuter bij zo'n type vraag. Dat is mijn ervaring niet. Een ongeoeffende leerling zal eerder iets opschrijven in de trant van:

'Nee, want hij liet de Egyptenaren als slaaf voor zich werken.'

Helaas komen in methodes, basisvormingstoetsen en examens opdrachten met de structuur: 'stelling - kies juist/onjuist - leg uit waarom' nog al te vaak voor, waarmee je leerlingen aanmoedigt tot roep-maar-raak-meningen. Mijn leerlingen echter weten, dat antwoorden die met de conclusie ('Nee, want...') beginnen bij mij absoluut uit den boze zijn. Ik geef de voorkeur aan: 'Citeren, redeneren, concluderen', zodat de leerling heel in het klein van verzamelen/ordenen via verklaren naar menings-/beeldvorming gaat. Het citeren wordt vaak vergeten. Ik raad ook vaak aan: 'Zeg wat je ziet!' in de tekst, op het plaatje, in de tabel en beschrijf dat zo feitelijk mogelijk.

Nu terug naar Cheops en de vraag of hij een goede farao was. De meeste van mijn leerlingen zien meteen dat de opdracht een mening vraagt; als er goed, mooi, vies of iets dergelijks in een bewering staat is het een mening, hebben ze op de flap 'Bewering, feit, mening' gezien. Dat een mening iets met enerzijds-anderzijds van doen



Wat is jouw mening?

Geef eerst achtergronden: '.....'

Maak dan een stelling: '.....'

Enerzijds juist:

Anderzijds onjuist:

(noem feiten, citeer
bronnen)

(noem feiten, citeer
bronnen)

Voor mij weegt het

zwaarst:

omdat ik vind dat

..... ,

.....

heeft, is tegen het eerste rapport ook bekende kost. In het begin van klas 1 mogen ze nog naar de flappen aan de wand kijken of zelf hun flappen-stencil meenemen naar het proefwerk. Vervolgens werken ze gewoon de flap af op hun proefwerkblaadje, bijvoorbeeld:

'(Achtergronden) Zo'n drieduizend jaar voor Christus waren in Egypte farao's de baas. Ze lieten piramides bouwen om als graf te dienen.

(Stelling) Cheops was geen goede farao, want hij liet de Egyptenaren als slaaf voor zich werken.

Enerzijds is de stelling juist. Herodotus noemt als feiten: 'Alle Egyptenaren ... werken', 'Het voeden...geld' en 'Daardoor ...betalen'.

Geschiedenis is jullie beeld van...

- *veranderingen* in het leven van de *mensen* in het verleden sinds ze *geschreven bronnen* achterlaten

Geschiedenis gaat dus *niet* over:

- hoe Aarde is ontstaan (> sterrenkunde)
- uitgestorven dieren (> paleontologie)
- oermensen (> antropologie)
- de steentijd (> archeologie)

Objectief en subjectief beeld

Objectief beeld :

- je wilt alleen vertellen wat er eigenlijk gebeurd is
- je gebruikt de spelregels van het vak voor je onderzoek
- je zegt: Waarschijnlijk was het zo en zo.

Subjectief beeld:

- je gebruikt het verleden voor je eigen boodschap
- je pakt het aan zoals het je uitkomt
- je zegt: Zo en zo was het!

De flappen

De flappen zijn gemaakt in Microsoft Powerpoint, met de laserprinter geprint, elke flap op één A4-tje en bij de copyshop vier keer vergroot, van A4- naar A2-formaat. Ze hangen aan een aluminium rail met plastic klemmetjes, voor enkele tientjes te koop bij een zaak in kantoorbenodigdheden. Voor de leerlingen heb ik ze verkleind en samengevoegd op twee pagina's.

De Egyptenaren moesten dus hard werken en hoge belastingen betalen voor het graf van de farao.

Anderzijds is de stelling onjuist.

Herodotus noemt als feit: 'Cheops bouwde de allergrootste piramide'. Herodotus vond de piramide erg indrukwekkend. Tegenwoordig vinden veel mensen de piramide ook nog indrukwekkend.

Voor mij weegt het zwaarst:

- dat die arme Egyptenaren zo moesten zwoegen alleen voor een graf, omdat ik vind dat een koning in de eerste plaats goed voor zijn volk moet zorgen.

(leerling a)

of:

Voor mij weegt het zwaarst:

- dat Cheops zo'n geweldige piramide heeft laten bouwen, omdat ik vind dat je moet proberen iets te bereiken in je leven (anders was Cheops een onbekend farao'tje gebleven en zou die Herodotus niets over hem verteld hebben).

(leerling b)

Beide meningen zijn woordelijk zo door brugklassers tijdens het proefwerk opgeschreven!

Let nog even op wat de leerling schrijft bij: *stelling*. Als vuistregel geef ik: de stelling is het antwoord dat je het eerst te binnen schiet. Hier is mijn brugklasser nog even ver als in het 'foute' antwoord erboven. Leuk wordt het vaak bij 'omdat ik vind dat'. Dat is het moment van reflectie. Hier moet de leerling iets blootgeven van zijn persoonlijkheid. Je ziet bij wijze van spreken aan de antwoorden bij het proefwerk wat de ouders bij de verkiezingen gestemd hebben.

De leerlingen zelf beginnen het al gewoon te vinden dat je door geschiedenis te doen iets over jezelf kan leren.

Didactisch verantwoord?

Natuurlijk zijn er ook collega's die zeggen: 'Jij leert die kinderen kunstjes; echt inzicht verwerven ze zo niet'. Echter, vaardigheden leer je door te oefenen tot het routines zijn geworden. Uit deelroutines vorm je vervolgens complexe routines. Dat geldt voor zwemmen, trompet spelen en rekenen, dus waarom zou het niet gelden voor het onder woorden brengen van een veranderingsproces of het geven van een afgewogen oordeel?

Het combineren van deelroutines tot complexe routines is werk voor de hogere klassen, en dan vooral in grote-

Is deze bron betrouwbaar?

- tijd (zelfde tijd? later?)
- inhoud (feiten? meningen? gevoel?)
- maker (ooggetuige? eigen rol?)
- representativiteit (meer van deze soort?)
- bedoeling (serieus?)

Is deze bron bruikbaar?

- Zegt de bron iets over de (vraag)stelling?
- Nee? Zoek andere bronnen of pas je vraagstelling aan.

Deze flappen zijn goed voor rechtstreekse vragen over betrouwbaarheid (Waarom is bron 1 waarschijnlijk betrouwbaarder dan 2?) Ze geven inzicht in de relatie tussen vraagstelling en bronnen (een bron is niet in zichzelf 'goed' of 'slecht'; het gaat erom wat je ermee wil).

Veel methoden geven alleen tijd, maker en bedoeling als maatstaven voor betrouwbaarheid van een bron. Volgens mij is ook de inhoud een maatstaf voor betrouwbaarheid: hoe meer feiten, hoe betrouwbaarder, evenals de representativiteit (één van vele soortgelijke bronnen).

Soorten bronnen en hun betrouwbaarheid

Primair (tijd zelf)

Secundair (achteraf)

Officieel

Publiek

Subjectief

wet
officiële brief

krant
rede

historische roman
speelfilm

Privé

Objectief

dagboek
brief

geschiedenisboek
documentaire film

-

+

re opdrachten. De leerlingen zijn dan immers zo ver, dat ze weten dat het bij geschiedenis om beeldvorming gaat.

Een geschikte vraagstelling voor een schrijfopdracht of werkstuk gaat meestal al over beeld- of minimaal meningsvorming, met vragen als ‘Hoe belangrijk was ...’, ‘In hoeverre waren ... op hun groepsbelang uit?’, ‘Was een teken van vooruitgang?’ en ga zo maar door.

Als basis voor het antwoord neemt de leerling vaak de flap ‘Wat is jouw mening?’.

Voor de *achtergronden* werkt hij eerst het ESPCM-schema af. Hij maakt een dwarsdoorsnede van een samenleving, zodat een ‘decor’ voor de verdere handelingen ontstaat. De vraagstelling vraagt naar een mening of een beeld en de *stelling* (hypothese) is het meest voor de hand liggende antwoord daarop. Daarna begint de leerling bronnen te noemen en iets over de betrouwbaarheid te zeggen volgens ‘Is deze bron betrouwbaar/buikbaar?’ en ‘Soorten ... betrouwbaarheid’. Hij scheidt feiten van meningen volgens ‘Bewering, feit, mening’ en zoekt uit in hoeverre de feiten waar zijn. Met het trio ‘Wat is er veranderd?’, ‘Hoe verliep de verandering?’ en ‘Waardoor is er iets veranderd?’ pakt hij analyse en verklaring van processen aan.

Als groepen mensen of personen een belangrijke rol gaan spelen, is ‘Was ... een succes’ handig. Als gedrag en daarmee samenhangende standplaatsgebondenheid moeten worden beoordeeld, hanteert de leerling ‘Waarom dat gedrag?’ en ‘Was ... uniek?’. Ook de problematiek van de eigen standplaatsgebondenheid kan met behulp van de laatste twee flappen te lijf worden gegaan, immers geschiedschrijving is op zichzelf ook gedrag.

De opbrengsten van al dit werk kan de leerling ruwweg over *enerzijds/anderzijds* verdelen. Kruislings op die indeling wordt vaak gewoon de chronologie gebruikt. De leerling verdeelt zijn verhaal in, zeg, drie periodes en zo ontstaan er zes ‘hokjes’, van drie periodes met voor elke periode voors en tegens. Andere mogelijkheden voor indelingen worden over het algemeen snel door de leerlingen zelf gevonden. Het is daarna niet moeilijk meer om een indeling in alinea’s, paragrafen of hoofdstukken te maken, afhankelijk van de lengte van het te schrijven stuk.

Tenslotte gaat de leerling zeggen *wat* voor hem *het zwaarst weegt en waarom*. Zo komt hij op natuurlijke wijze tot een persoonlijke conclusie. Door het combineren van de flappen ontstaat er dus een samenhang tussen de denkstappen die de leerling zet en de structuur van het verslag, zeg maar tussen inhoud en vorm.

De bruikbaarheid voor collega X met methode Y?

Onder welke voorwaarden kan een willekeurige collega met een willekeurige methode met de flappenmethode succes hebben? Ik denk dat de collega belangrijker is dan de methode. Het voornaamste is, dat je het doel hebt om je leerlingen te leren denken in plaats van te leren memoriseren. Zolang je met je les-

Bewering, feit, mening

Feit: controleerbare bewering, los van de persoon (objectief)	Mening: betwistbare bewering, afhankelijk van de persoon (subjectief)
<i>‘De zon schijnt’</i>	<i>‘Het is mooi weer’</i>
In hoeverre waar? misschien.....zeker gedeeltelijk.....geheel	Meningen zijn vaak als feit vermomd: <i>‘Het blijkt, dat.....’</i>

Over mijn definitie van feit als ‘controleerbare bewering’ zullen waarschijnlijk veel lezers vallen. In het dagelijks leven is een feit nu eenmaal iets wat onomstotelijk vaststaat. Bij geschiedenis houden we dan weinig over! Erger nog, elk verband dat je legt tussen feiten is een mening; alle causale verbanden hebben bij geschiedenis een complex karakter (multicausaliteit), dus bevat een beschrijving van oorzaken (en/of gevolgen) altijd een onderlinge afweging. Zo’n afweging is ‘slechts’ een mening, zelfs al denkt iedereen er hetzelfde over.

Een leerling moet echter leren dat feiten principieel verschillen van meningen, niet gradueel. Daarom kies ik voor ‘feit’ een soort ‘operationele definitie’: een feit is een bewering die je *zou kunnen* controleren. Met deze definitie van ‘feit’ kan een leerling ieder geval zelf aan de slag zodra hij een bron onder z’n neus krijgt.

ESPCM-schema

- **Economie:** je ‘brood’ verdienen
- **Sociale verhoudingen:** hoe groepen (standen/klassen) met elkaar omgaan
- **Politiek:** hoe het bestuur werkt
- **Cultuur:** hoe mensen hun leven zin geven
- **Mentaliteit:** waarden (iets belangrijks wat niet te koop is, *liefde*) en normen (wat wel/niet hoort, *vreemdgaan*)

E-S-P-C-M: dit schema voorkomt blunders bij vragen als: ‘Noem een *politieke* oorzaak van....’.

Het is naast de chronologie een soort afspraak om historische feiten te ordenen, richt de aandacht op de achtergronden van historische processen en bevordert de beeldvorming.

Wat is er veranderd?

	Eerst was het zus :	Later was het zo :
E		
S		
P		
C		
M		
Het grote verschil is dus:		

Handig bij brede veranderingsprocessen, maar als idee ook aan te passen op kleine schaal door E,S,P,C en M te vervangen door bij voorbeeld voedsel – kleding – wonen; goed voor synthese en beeldvorming (‘Het grote verschil is dus...’); voorkomt ‘Eerst was Duitsland een democratie en later niet meer.’

Hoe verliep de verandering?

Continu:

- iets verandert niet
- iets verandert wel, maar binnen een patroon, richting of structuur

Discontinuu:

- iets verandert zonder patroon, grillig, plotseling
- iets verandert zo sterk dat een structuur verandert

Waarvoor is het veranderd?

Soorten oorzaken van een gebeurtenis:

- achtergronden
- spanningsopvoeders
- momentbepaler(s)
- aanleiding

Soorten gevolgen van een gebeurtenis:

- direct gevolg
- korte-termijneffect
- lange-termijneffect
- gevolg dat later zichtbaar wordt

Maak een schema waarin je ze met pijlen verbindt

Deze flap leert het hanteren van (dis-)continuïteit aan.

Ik definieer continuïteit liever niet als 'hetzelfde gebeuren', omdat ik denk dat niets ooit onveranderd blijft. Ik zie continuïteit meer als 'veranderd binnen een kader'. Ook het perspectief is hierbij van belang. Een voorbeeld is dat ten tijde van het feodale stelsel lenen steeds vaker erfelijk werden in de vrouwelijke lijn. Voor heel Europa is deze ontwikkeling een continu proces. Schrijf je echter de geschiedenis van één graafschap, dan zou het moment van overgang van zwaardleenen naar spillelen ook een element van discontinuïteit genoemd kunnen worden.

Flap om inzicht te krijgen in de complexiteit van causale verbanden; er zijn altijd vele oorzaken en vele gevolgen die in elkaar grijpen.

De kerndoelen basisvorming en de exameneisen noemen maar twee categorieën oorzaken (directe en indirecte oorzaken). Ik heb er nog twee

sen en je toetsen zwaar wil blijven leunen op het aloude stampwerk moet je er niet aan beginnen. Zolang je eraan twijfelt of je leerlingen kunnen nadenken, hebben de flappen geen enkele zin.

Je didactische stijl of je voorkeur voor werkvormen doet veel minder ter zake, zolang het actief maken van de leerling je inzet is.

Wat de methode betreft komt het aan op het kiezen van je momenten. Is het hoofdstuk over de industriële revolutie aan de orde, dan komen de drie veranderingsflappen in aanmerking voor extra aandacht. Bij het oude Egypte heb je daar weer minder aan. Zo'n moeilijk te begrijpen, voor ons gevoel wat statische cultuur, is meer iets voor 'Waarom dat gedrag'. Die flap kan ook bij Nederland tijdens de bezetting goede diensten bewijzen als weer eens wordt gekeken naar wie 'goed' of 'fout' waren in de oorlog. 'Was... een succes?' doet het goed bij bijvoorbeeld emancipatieprocessen.

Erg nauw luistert het allemaal niet, want in het algemeen kun je de flappen allemaal gebruiken bij welk onderwerp ook.

Ten slotte

Kinderen kunnen van geschiedenis heel veel begrijpen. Het probleem zit vaak in het ordelijk onder woorden brengen van wat ze eigenlijk best weten. Met de flappen kunnen moeilijke vragen weer gesteld worden, en dat zonder de frustratie van het nakijken van werk van de leerling die het antwoord eigenlijk wel weet en ook bedoelt, maar het niet op papier krijgt. De noodzaak om opdrachten helemaal dicht te timmeren om te voorkomen dat de leerling het antwoord niet uit de pen kan krijgen is weg; door dat dicht-timmeren bleef er van het echte denkwerk vaak niet zoveel meer over. Door de flappen is mijn gevoel dat het vak geschiedenis heel wat voorstelt verder toegenomen.

Het lijkt me logisch dat collega's aanmerkingen hebben op de inhoud van de flappen, bijvoorbeeld op bepaalde definities of op door mij verzonden kanten. Ik hou met daarom aanbevelen voor suggesties en van mijn kant ben ik graag bereid tot toelichting.

Was ... een succes?

- Doel: wat iemand probeert te bereiken
- Middel: waarmee hij het wil bereiken
- Resultaat: welk deel van het doel wel/niet wordt bereikt

- Onbedoeld gevolg: gevolg dat niet hoort bij het doel

Was ... uniek?

Noem feitelijke overeenkomsten en verschillen tussen gebeurtenissen, processen of structuren

Vooraf overeenkomsten: **soortgelijk representatief:**

- er waren er (veel) meer zoals deze

Vooraf verschillen: **uniek**

niet representatief:

- er waren er (haast) geen zoals deze

Spreekt voor zich; ook handig voor sommige standplaatsgebondenheidsproblemen (Hoe raar was dat in die tijd?).