Kritische houding bij leerlingen stimuleren

Onderzoek naar werkvorm Welk-Woord-Weg

De actief historisch denken-werkvorm Welk-Woord-Weg (WWW), waarbij een begrip of persoon uit een rijtje moet worden weggehaald, is een manier om te werken aan een kritische houding (de zogenaamde *criterialist stance*) bij leerlingen. Deze werkvorm dwingt ze begrippen of personen in relatie te brengen met elkaar en in de tijd te plaatsen. Bovendien zijn er meerdere antwoorden mogelijk, waardoor de *copier stance* bij voorbaat uitgesloten is.

Harry Havekes deed promotieonderzoek naar de manier waarop leerlingen geschiedenis leren, en dan met name contextualiseren (2015). De resultaten van zijn onderzoek beschrijft hij in vier artikelen in Kleio. Dit is deel 2. In het eerste artikel in deze reeks (zie *Kleio 2*, 2017) is besproken welke invloed de epistemologische houding van leerlingen kan hebben op het contextualiseren. De houding over hoe je met historische informatie uit het verleden omgaat, bepaalt namelijk mede hoe je antwoorden op vragen zult presenteren. Ook is in het artikel te lezen op welke manier je leerlingen richting *criterialist stance* kunt begeleiden. Het artikel is terug te lezen via **www.vgnkleio.nl**.

Ik deed onderzoek naar gesprekken tussen leerlingen die werken aan een WWW over de veranderingen rond 1500. Het onderzoek is uitgevoerd op vijf verschillende scholen, bij zeven verschillende docenten, in de bovenbouw havo/vwo. De gegevens komen uit twee ronden dataverzameling. Een eerste WWW-ronde en, na wat aanpassingen aan die eerste WWW, een tweede versie van dezelfde WWW. In totaal zijn er 65 tweetallen opgenomen en heb ik 642 antwoorden van leerlingen geanalyseerd.

Meerdere manieren

De WWW-opdracht bestond uit drie rijtjes en een aantal aanvullende vragen (zie kader 1). Veel leerlingen zullen per onderdeel (renaissance, ontdekkingsreizen, Reformatie) aan kunnen geven welke veranderingen er plaats hebben gevonden, maar hoe die onderling samenhangen zal een probleem voor ze zijn. Dat heeft te maken met een aantal vakspecifieke leerproblemen. Diverse onderzoekers (Lee, 2005; Van Boxtel, 1995; Van Boxtel & Van Drie, 2004) hebben aangegeven dat leerlingen het lastig vinden de vaktaal (de begrippen) goed te gebruiken. Leerlingen zullen soms wel de vaktaal gebruiken, maar dan lijkt het op *namedropping*. Ze noemen het begrip, maar lijken niet echt de betekenis ervan te doorgronden. Er is als het ware sprake van 'blind' gebruik van het begrip. Vaker zullen leerlingen echter de vaktaal helemaal niet gebruiken en omschrijvingen in algemene bewoordingen geven. Door het ontbreken van de vaktermen, blijft het gesprek 'leeg'. ▶

'Het gebruik van de vaktaal lijkt soms op namedropping. Leerlingen noemen het begrip, maar doorgronden niet echt de betekenis ervan'

De drie WWW-rijtjes

1.	Gedenk te sterven	Pluk de dag	Universele mens	Klassiek Erfgoed
2.	Christoffel Columbus	Bartholomeo Diaz	Vasco da Gama	Willem Barentsz.
3.	Erasmus	Luther	Calvijn	

Hieronder stonden nog twee vragen waarin leerlingen moesten aangeven welke verandering er in het denken van mensen had plaatsgevonden en hoe de veranderingen op deze gebieden met elkaar samenhingen.

Kader 1. Verkorte weergave van de WWW-opdracht.

Harry Havekes is vakdidacticus geschiedenis en kunstgeschiedenis aan de Radboud Universiteit.

1 Soms worden deze begrippen ook metaconcepten of historische vaardigheden (Domein A van de eindtermen) genoemd. In de internationale literatuur circuleren er verschillende rijtjes. De belangrijkste bij contextualiseren zijn: tijd, ruimte, verandering-continuïteit, oorzaak-gevolg en significantie.

Een tweede probleem dat zich voordoet is dat leerlingen weinig gebruikmaken van de zogenaamde *second-order concepts* om relaties te leggen tussen begrippen, personen en fenomenen en ontwikkelingen (zie o.a. Lee, 2011; Wineburg, 2007).[1] Het leggen van die relaties is nodig om betekenis te geven aan de historische informatie, zoals de kern van de definitie van Wineburg aangeeft (zie vorig artikel in *Kleio 2*, 2017).
Een derde probleem is door de onderwijssocioloog Basil Bernstein benoemd (1999). Hij heeft laten zien dat geschiedenis een discipline is met een zogenaamde horizontale kennisstructuur. Nieuwe inzichten over en constructies van het verleden staan niet hiërarchisch boven of onder elkaar (zoals vaak wel bij veel bètavakken), maar staan naast elkaar en gaan met elkaar het debat aan. Er is dus niet één juiste manier om het verleden te presenteren of één correct historisch narratief, maar er zijn er meerdere.

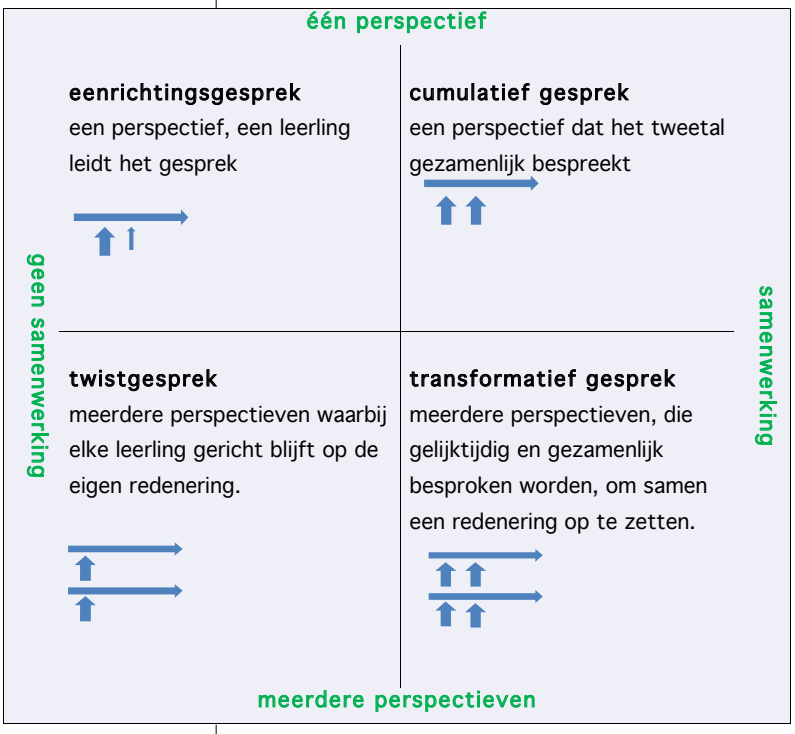
'Nieuwe inzichten over het verleden staan niet hiërarchisch boven of onder elkaar; ze gaan met elkaar het debat aan'

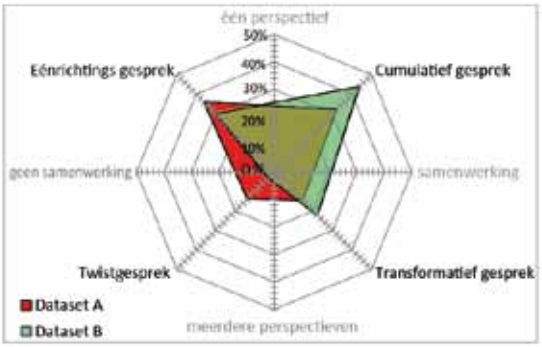
Jorn Rüsen (2006, 2007) heeft erop gewezen dat zo'n construct van het verleden vaak ontstaat vanuit een contemporaine vraag en ook invloed heeft op de definitie van begrippen, bijvoorbeeld het begrip 'nationalisme' heeft in de Duitse geschiedenis tussen 1800 en 1991 diverse betekenissen en (emotionele) ladingen gekend en lijkt op dit moment weer van betekenis te veranderen. Professionele historici, die de *criterialist stance* hebben, gaan vervolgens het debat aan met elkaar over de validiteit van de argumentatie. Een opdracht in de klas zou dus moeten stimuleren dat leerlingen meerdere mogelijke antwoorden of perspectieven onderzoeken en bediscussiëren. Discussie is alleen mogelijk indien leerlingen samenwerken.

Meer samenwerking

De leerlinggesprekken en hun antwoorden zijn geanalyseerd volgens bovenstaande criteria. Zo heb ik het proces van denken in beeld gebracht (de gesprekken) en het product van hun historisch contextualiseren (de antwoorden). Kader 2 en 3 geven een beeld van de mogelijke karakteristieken van de leerlinggesprekken en de antwoorden.
De resultaten laten zien dat de leerlingen vaak een cumulatief gesprek voeren (zie figuur 1). Ze denken in zo'n gesprek dus met elkaar mee en onderzoeken samen één perspectief (zie kader 2). Opmerkelijk is echter dat bij de tweede, iets aangepaste versie van de WWW er veel meer samenwerking is (rechterzijde van figuur 1). Nog steeds zijn de cumulatieve gesprekken dominant , maar je ziet een toename van de transformatieve gesprekken. Tegelijk is er een afname van de eenrichtingsgesprekken, vooral van de twistgesprekken. Deze verschuiving is mogelijk te verklaren, doordat in de tweede versie aan de leerlingen expliciet is gevraagd meerdere antwoorden te geven. Het lijkt erop dat leerlingen dan eerst, in een cumulatief gesprek, één perspectief bespreken en daarna, opnieuw in een cumulatief gesprek, een tweede perspectief. Dat heeft dus vooral een positief effect op de samenwerking, maar leidt nog niet zonder meer tot transformatieve gesprekken, waarin meerdere perspectieven tegelijk besproken worden.

Links: Kader 2. Karakteristiek van leerlinggesprekken.
Rechts: Figuur 1. Percentage van de verschillende soorten gesprekken.





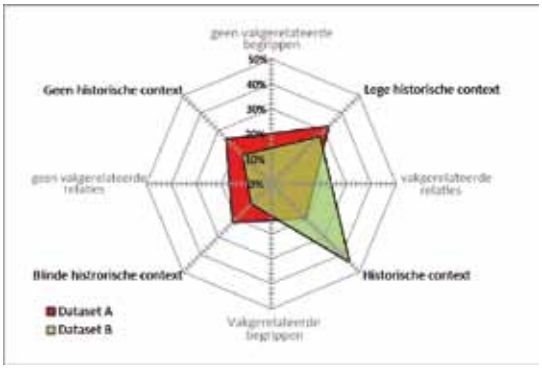
De analyse van de antwoorden laat in eerste instantie het beeld zien dat ook uit de literatuur bekend is. Veel leerlingen gebruiken nauwelijks of geen vaktermen (geen of lege historische context, zie figuur 2) of lijken aan namedropping te doen (blinde historische context).
Je kunt constateren dat er verschillende antwoorden zijn waarin wel vakspecifieke relaties gelegd worden (rechterzijde van de figuur). Bij de tweede

geen vakgerelateerde begrippen

geen (vakspecifieke) relaties benoemd		vakspecifieke relaties benoemd
geen historische context het antwoord heeft geen vaktermen en legt geen relaties	**lege historische context** het antwoord heeft geen vaktermen (maar gebruikt algemene begrippen), die met elkaar verbonden worden door overkoepelende begrippen of secondorderbegrippen	
blinde historische context het antwoord maakt gebruik van vaktermen, maar legt geen relaties of alleen in relaties in algemene termen	**historische context** het antwoord gebruikt vaktermen en legt relaties daartussen door overkoepelende begrippen of secondorderbegrippen	

vakgerelateerde begrippen

Kader 3. Karakteristiek van antwoorden.



Onder: Figuur 2. Percentage van soorten gegeven antwoorden.

dataset (de herziene WWW-opdracht) is er een opmerkelijke verschuiving. Het aantal antwoorden van leerlingen waarin vaktermen gebruikt worden en waarin vakspecifieke relaties gelegd worden, is sterk toegenomen. Dat is mogelijk te verklaren doordat die tweede versie aan leerlingen expliciet de mogelijkheid geeft twee perspectieven te bespreken. Daardoor kan elke leerling zijn eigen inbreng hebben en hoeft er tussen de tweetallen niet nog een 'strijd' te zijn welk van de twee mogelijkheden uitgewerkt wordt. Het na elkaar uitwerken van meerdere antwoorden, lijkt dus te resulteren in meer complexe antwoorden.

Opdracht werkt

De conclusie is gerechtvaardigd dat een Welk-Woord-Weg-opdracht het historisch contextualiseren stimuleert, omdat het leerlingen uitnodigt over meerdere perspectieven na te denken. Ook zie je dat leerlingen door de opdracht gestimuleerd worden vaktermen te gebruiken en vakspecifieke relaties te leggen. Op die manier worden ze begeleid in de richting van de *criterialist stance*.

De resultaten laten echter ook zien dat een zorgvuldig ontwerp van de WWW noodzakelijk is, omdat anders de resultaten minder positief zijn. Door expliciet te vragen meerdere perspectieven te bediscussiëren en met meerdere mogelijke antwoorden te komen, gaat de kwaliteit van de antwoorden omhoog. Het lijkt erop dat dit bijdraagt aan het versterken van de kwaliteit van de eigen antwoorden, mogelijk doordat leerlingen nadenken over criteria van een goed antwoord. In het derde artikel in deze reeks ga ik in op de rol van de docent tijdens de nabespreking van deze Welk-Woord-Weg. ■

Literatuur

Bernstein, B. (1999). 'Vertical and horizontal discourse: an essay'. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), pp. 157-173.

Lee, P. (2005). 'Putting Principles into Practice: Understanding History'. S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington, D.C.: National Academies Press, pp. 31-78.

Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*. New York: Routledge, pp. 63-72.

Rüsen, J. (2006). *Meaning and representation in history*. New York: Berghahn Books.

Rüsen, J. (2007). 'How to Make Sense of the Past - Salient Issues of Metahistory'. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), pp. 169-221.

Van Boxtel, C. (1995). 'De complexiteit van begripsontwikkeling'. *Kleio*, 36(2), pp. 11-15.

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2004). 'Historical reasoning: A Comparison of How Experts and Novices Contextualise Historical Sources'. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), pp. 89-97.

Wineburg, S. (2007). 'Unnatural and Essential. The Nature of Historical Thinking'. *Teaching History*, 129 (dec), pp. 6-11.