

De docent maakt het verschil

Omgaan met de uitdagingen van de nabespreking

De docent staat bij de nabespreking voor een aantal uitdagingen, waarbij de epistemologische houding en de vakspecifieke leerproblemen van de leerlingen meegenomen moeten worden om tot historisch contextualiseren te komen. Wat zijn die uitdagingen voor de docent? En hoe kun je daarmee omgaan?

Dit is het derde artikel in een reeks van vier. In twee voorgaande artikelen zijn de epistemologische opvattingen van leerlingen besproken (zie *Kleio* 2, 2017) en hoe leerlingen tot antwoorden komen (zie *Kleio* 3, 2017). Beide artikelen zijn terug te lezen op vgnkleio.nl. In dit artikel wordt ingegaan op de rol van de docent tijdens klassengesprekken naar aanleiding van dezelfde Welk-Woord-Weg-opdracht als in het vorige artikel is beschreven.

Harry Havekes
is vakdidacticus
geschiedenis en kunst-
geschiedenis aan de
Radboud Universiteit.

De concrete situatie betreft de klassengesprekken die de zeven docenten hebben gehouden nadat de leerlingen aan de WWW-opdracht hebben gewerkt (zie *Kleio* 3, 2017). De docent heeft de complexe taak om te beginnen bij de historische voorkennis (kennis & vaardigheden) van de leerlingen en dat niveau te begeleiden richting meer complex historisch denken. Bij het leiden van zo'n gesprek wordt de docent geconfronteerd met drie vakspecifieke uitdagingen: het

onderzoeken van meerdere antwoorden, het leren van de vakspecifieke taal en het nadenken over de kwaliteit van de geleverde antwoorden. Op die uitdagingen gaat dit artikel kort in.

Perspectieven in debat

Geschiedenis is een vak met een horizontale kennisstructuur (Bernstein, 1999), dat wil zeggen dat er meerdere perspectieven mogelijk zijn en naast elkaar staan. Die perspectieven gaan vervolgens, volgens de criteria van het vak, het debat met elkaar aan. Leerlingen vinden dit vaak heel lastig. Ze zijn in hoge mate gewend aan het idee van één correct antwoord (dat de docent beoordeelt op een toets). Daar komt nog bij dat voor het vak geschiedenis er nauwelijks vaste procedures zijn om tot een mogelijk antwoord te komen. De historische vraag en de specifieke historische context bepalen in hoge mate hoe een antwoord geconstrueerd zou kunnen worden en bepalen



zelfs wat de betekenis van een begrip is (zie het voorbeeld van nationalisme in *Kleio 3*). Geschiedenis is daarmee een zogenaamd *ill-structured* vak, waarin vaste stappenplannen (om bijvoorbeeld bronnen of cartoons te analyseren) nooit leiden tot vaststaande universele methoden of leiden tot het enig juiste antwoord.

In een klassengesprek kan dit tot spanning leiden. Menig docent zal de opmerking herkennen ‘Meneer/mevrouw, wat moeten we nu opschrijven?’, nadat er tijdens een klassengesprek meerdere perspectieven aan bod zijn gekomen. Een reactie dat dit er dus aan ligt hoe je het bekijkt en onderbouwt, is voor veel leerlingen weinig bevredigend of kan er bij andere leerlingen toe leiden dat ze denken dat ‘alles kan, zolang je maar een beetje aardig argumenteert’. Toch zal de docent in een klassengesprek die epistemologische houding van leerlingen moeten adresseren door meerdere antwoorden naast elkaar te zetten.

Een tweede uitdaging is het gebruik van vaktaal door leerlingen. In het vorige artikel is daar al op ingegaan. Leerlingen beheersen aan de ene kant de vakinhoudelijke termen niet of nauwelijks, maar ze zijn ook niet goed in staat om de zogenaamde *second-order* concepten (zoals verandering-continuïteit, tijd, plaats, et cetera) te gebruiken in hun redenering. Leerlingen geven regelmatig antwoorden waarbij ze gebruikmaken van dagelijks taalgebruik. De docent moet dus stimuleren dat leerlingen de vaktaal gaan gebruiken. De derde uitdaging ligt in de beoordeling van de antwoorden. Leerlingen hebben vaak heel duidelijke opvattingen over goede en foute antwoorden. Dat de kwaliteit van een antwoord vaak veel genuanceerder ligt, herkent elke docent die antwoorden op toetsen heeft nagekeken en zich het hoofd breekt over hoeveel punten toegekend moeten worden aan een gegeven antwoord. Hier

speelt opnieuw het wezenskarakter van geschiedenis als een *ill-structured* vak met een horizontale kennisstructuur een rol. In een klassengesprek speelt dit ook, maar verwachten de leerlingen van de docent dat hij, vanuit zijn vakkennis, wel kan komen tot heldere oordelen over de kwaliteit van antwoorden. Leerlingen in de *borrower stance* (zie *Kleio 2*, 2017) vragen nog vaak om het oordeel van die vakinhoudelijk expert.

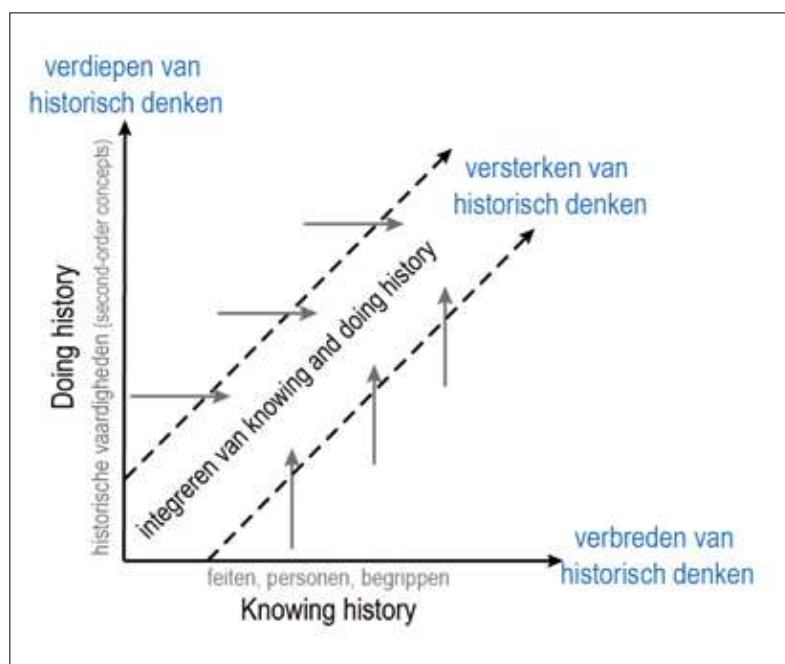
Klassengesprek

Er is veel onderzoek gedaan naar de interactie tussen docenten en leerlingen om vakspecifiek denken te stimuleren (zie o.a. Engle & Conant, 2002; Scott, Mortimer, & Ametller, 2011). Uit die onderzoeken blijkt dat docenten verschillende middelen inzetten om dat vakspecifiek denken te begeleiden. Problematiseren van antwoorden kan het redeneren en denken in het algemeen stimuleren. Vragen naar alternatieve antwoorden kan een manier zijn om het denken over meerdere perspectieven te bevorderen. Om de vaktaal te laten gebruiken kunnen docenten het dagelijks taalgebruik van de leerlingen ‘vertalen’ naar de vaktaal. De docent kan daarvoor gebruikmaken van historische begrippen of juist de *second-order* concepten. Om verbanden te laten leggen kan er doorgevraagd worden naar aanvullende historische feiten of begrippen, of gevraagd worden om de antwoorden te relateren aan fenomenen of ontwikkelingen. Bij het beoordelen van de kwaliteit van de antwoorden, kan de docent de criteria van de discipline expliciet maken of de antwoorden ‘opwaarderen’ zodat ze beter voldoen aan de disciplinaire eisen. Het gebruik van historische kennis (*knowing history*) en historische vaardigheden (*doing history*) zijn cruciaal voor de feedback van de docent aan de leerlingen.

Uit het onderzoek bij zeven ervaren geschiedenisdocenten op vijf verschillende scholen, blijkt dat de docenten het historisch denken op verschillende manieren stimuleren. Alle docenten hebben

‘Om verbanden te laten leggen kan er doorgevraagd worden naar aanvullende historische feiten of begrippen’

aandacht voor het problematiseren van de antwoorden van leerlingen. Ze maken opmerkingen als: ‘licht toe’, ‘vertel’, ‘dat is boeiend, ga verder’. Ook parafraseren alle docenten de antwoorden van leerlingen. Door dicht bij de antwoorden van de leerlingen te blijven, worden leerlingen gestimuleerd om hun initiële antwoorden verder uit te werken. Dat doen ze door meer feitelijke informatie toe te voegen of door meer vaktermen te gebruiken. Deze nadruk op *knowing history* zorgt voor een verbreding van het historisch denken (zie figuur 1). ▶



Figuur 1. Drie processen om historisch denken te stimuleren, die docenten gebruiken bij de nabespreking van een WWV-opdracht.

Hints

De docenten hebben niet allemaal aandacht voor *doing history*, de historische vaardigheden. Opmerkelijk is dat slechts één docent systematisch aandacht heeft voor overkoepelende begrippen om relaties te duiden (WWV-begrippen als humanisme, renaissance, Reformatie). Drie andere docenten doen dat één keer en weer drie andere docenten doen dat helemaal niet. Geconstateerd kan worden dat de docenten die hier wel aan werken, proberen om de leerlingen het overkoepelende begrip te laten noemen. Ze geven hints en aanwijzingen, waardoor de leerlingen zelf met de vakterm moeten komen. De uitzondering hierop is de docent die hier systematisch mee bezig is. Hij geeft zelf de vakterm en vraagt vervolgens aan leerlingen om uit te leggen welke relatie die heeft met het WWV-rijtje.

Ten aanzien van historische vaardigheden kan verder geconcludeerd worden dat twee docenten aandacht hebben voor het begrip ‘verandering’, als een belangrijk *second-order* begrip bij dit onderwerp. Deze docenten koppelen dat aan het kenmerkend aspect ‘veranderend mens- en wereldbeeld’. Andere historische vaardigheden, zoals oorzaak-gevolg, tijd of plaats worden niet door de docenten besproken. De docenten die aandacht hebben voor *doing history* zorgen voor een verdieping van het historisch denken (zie figuur 1). Het bespreken van de kwaliteit van de antwoorden, waarbij het gaat om betekenis te geven aan historische kennis door middel van historische vaardigheden, gebeurt door twee docenten, waarvan slechts één docent dit structureel doet. Deze docent geeft, nadat verschillende leerlingen mogelijke antwoorden hebben gegeven, uitgebreide feedback, waarbij hij de verschillende antwoorden paraphraseert, met elkaar vergelijkt en ten

slotte expliciet benoemt waarom een antwoord meer of minder kwaliteit heeft. Op die manier maakt hij duidelijk hoe *knowing* en *doing history* samenhangen. Opgemerkt moet worden dat dit dezelfde docent is, die ook als enige systematisch aandacht heeft voor de overkoepelende begrippen. Bij integratie van *knowing* en *doing history* is er sprake van het versterken van het historisch denken (zie figuur 1).

Naast deze analyse is ook gekeken naar het soort klassengesprek dat heeft plaatsgevonden. Daarbij is hetzelfde analysemodel gebruikt als bij de leerlinggesprekken (zie Kleio 3, 2017). Hieruit blijkt dat in alle klassengesprekken, behalve in de drie waarin sprake is van een eenrichtingsgesprek, meerdere antwoorden worden onderzocht. Vaak gebeurt dat in de vorm van opeenvolgende cumulatieve gesprekken, waarbij het bovengenoemde problematiseren of parafraseren van antwoorden gebruikt wordt om het denken van de leerlingen te stimuleren.

De docenten begeleiden hun leerlingen tijdens het klassengesprek op drie manieren in hun historisch denken. Alle docenten hebben aandacht voor het verbreden van het historisch denken door aandacht te hebben voor feitelijke informatie of vaktermen. Een kleiner deel besteedt daarnaast aandacht aan het verdiepen van het historisch denken door in te gaan op historische vaardigheden. Deze docenten zijn dan afwisselend bezig met het verbreden of het verdiepen van het historisch denken. Slechts één docent versterkt het historisch denken van de leerlingen door verbreding en verdieping te integreren. Nadrukkelijk moet worden opgemerkt dat dus vrijwel alle docenten in staat blijken om meerdere antwoorden boven tafel te krijgen, om zo aandacht te hebben voor het idee dat er meerdere perspectieven mogelijk zijn. Het lijkt echter moeilijker om aandacht te hebben voor het verdiepen van het historisch denken en nog moeilijker om tot integratie van *knowing* en *doing history* te komen. ■

Literatuur

- B. Bernstein** (1999). ‘Vertical and horizontal discourse: an essay’, *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), p. 157-173.
- R.A. Engle & F.R. Conant** (2002). ‘Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom’, *Cognition and Instruction*, 20(4), p. 399-483.
- P. Scott, E. Mortimer & J. Ametller** (2011). ‘Pedagogical Link-Making: a Fundamental Aspect of Teaching and Learning Scientific Conceptual Knowledge’, *Studies in Science Education*, 47(1), p. 3-36.