

WAREN PAARDEN HANDIG IN DE LOOPGRAVENOORLOG?

Over het stellen van historische vragen

In mei 2015 moet de eerste lichter havo- en vwo-leerlingen het officiële nieuwe eindexamen geschiedenis maken. Een blijvend en belangrijk onderdeel van het centraal schriftelijk examen geschiedenis is het interpreteren van bronnen en afbeeldingen. Verder wordt meer dan in het oude examenprogramma de nadruk gelegd op het historisch denken en redeneren. Maar hoe leer je leerlingen echt goed historisch denken?

Ruben van Roekel is docent geschiedenis aan het Christelijk Gymnasium Utrecht. **Hanneke Tuithof** is vakdidacticus geschiedenis aan de UU en de HU.

Onderzoeken tonen aan dat veel leerlingen moeite hebben met historisch denken. De Amerikaanse didacticus Sam Wineburg vindt dit verklaarbaar, want hij noemt historisch denken een *unnatural act*. Historisch denken is niet iets wat mensen van nature kunnen. Het is dus iets wat je moet leren, van jongs af aan.¹ Volgens onderzoekers Carla van Boxtel en Jannet van Drie is een belangrijk component van historisch denken en redeneren het vermogen om historische vragen te stellen.² Dit kunnen stellen van historische vragen is niet alleen van belang voor historisch denken en redeneren, maar ook nodig in de bovenbouw bij het maken van praktische opdrachten en het profielwerkstuk als onderdeel van het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA).

OPEN VRAGEN STELLEN

De historicus Albert Logtenberg heeft tijdens zijn promotieonderzoek onderzocht welk soort vragen leerlingen stellen na het bestuderen van teksten. Een van de resultaten van zijn onderzoek is dat het goed is om leerlingen open vragen te laten stellen bij een tekstbron.³ Hij heeft zich niet gericht op het soort vragen die afbeeldingen oproepen bij leerlingen en daarom is het onduidelijk of leerlingen in dezelfde mate en op dezelfde wijze historische vragen stellen bij het zien van een afbeelding. Wij hebben onderzocht welke vragen de leerlingen stellen na het zien van een tekst of een afbeelding. In ons onderzoek hebben we de leerlingen twee tekstbronnen en een afbeelding voorgelegd. We hebben voor een zakelijke en een verhalende tekst

- ¹ Sam Wineburg, 'Unnatural and essential: the nature of historical thinking', *Teaching history* 129 (2007).
- ² Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten', *Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Cultuurwetenschappen* 43 (2008), 47. Verkregen op 30 november 2013 van <http://tiny.cc/K6VVLG>.
- ³ Albert Logtenberg, *Questioning the past, student questioning* (Amsterdam 2012).

De afbeelding die is gebruikt in het onderzoek.





gekozen, daarnaast hebben we een sprekende afbeelding gebruikt.

Volgens de Amerikaanse auteur en onderzoeker David Perkins is het gebruik van afbeeldingen een goede manier om de leerlingen te betrekken bij de geschiedenislessen. Een van de verklaringen die hij geeft is voor dit onderzoek met name van belang. Leerlingen kunnen door het tonen van een afbeelding ergens naar kijken waardoor ze gefocust raken, maar om betekenis toe te kunnen kennen aan die afbeeldingen moeten de leerlingen volgens Perkins zichzelf vragen stellen.⁴

Wij kozen voor een afbeelding waarop een Engelse soldaat met een gasmasker en een paard staan afgebeeld, omdat wij verwachten dat deze afbeelding, die emotie en betrokkenheid oproept, meer vragen van de leerlingen zal opleveren. We hebben ook voor deze afbeelding gekozen omdat deze gedetailleerd is en een gedetailleerde afbeelding meer vragen bij leerlingen oproept.⁵

De leerlingen formuleerden voornamelijk beschrijvende en verklarende vragen. Dat valt voor een deel te verklaren vanuit de componenten en aanbevelingen van Van Boxtel en Van Drie. Zij stellen namelijk dat vergelijkende en evaluatieve vragen meer historisch denken en redeneren vergen en daarom lastiger zullen zijn voor de leerlingen om te formuleren.⁶ Wat echter opvalt aan de data is dat de leerlingen nauwelijks vergelijkende vragen stellen, maar wel relatief veel evaluatieve vragen. Om dat verschil beter te kunnen duiden, is het belangrijk om de vragen niet alleen kwantitatief in te delen in de categorieën voor historische vragen die Van Boxtel en Van Drie hebben geformuleerd, maar ook om kwalitatief te kijken naar wat er precies geformuleerd is in de vraag.

BETROUWBAARHEID EN REPRESENTATIVITEIT

Het merendeel van de evaluatieve vragen die door de leerlingen zijn opgeschreven zijn vragen die gaan over de betrouwbaarheid en representativiteit van de desbetreffende bron. Hiermee bedoelen wij vragen als 'Is deze bron betrouwbaar?' en 'Is deze bron representatief?'. Deze vragen zijn wat ons betreft evaluatief, omdat de leerling in de beantwoording van een dergelijke vraag een afweging moet maken. Uit de vragen van leerlingen blijkt bovendien dat de respondenten ook beschrijvende vragen hebben gesteld die betrekking hebben op de betrouwbaarheid en representativiteit van een bron. 'Wat is de bedoeling van de maker van deze bron?' is hier een voorbeeld van.

Uit de analyse van de vragen die leerlingen stellen, blijkt dat een afbeelding meer vragen bij hen oproept die betrekking hebben op de betrouwbaarheid en representativiteit van de bron. Dat kan wat ons betreft verklaard worden door wat wij het 'verrassingseffect' noemen. Dit effect wordt in het geval van deze foto veroorzaakt doordat je overduidelijk een soldaat uit de Eerste Wereldoorlog ziet, maar die niet goed kunt plaatsen omdat je de soldaat niet in actie ziet en er ook een paard op de foto staat. 'Waren paarden wel handig in de loopgravenoorlog?', vroeg een leerling bij het zien van de ongewone situatie op de foto. Laat leerlingen dus vooral zelf vragen stellen bij bronnen.⁷

Wanneer u tijdens de les ingaat op de betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen is het volgens ons dus goed om een afbeelding te gebruiken waar een discrepantie zit tussen wat is afgebeeld en wat als voorkennis wordt verondersteld. Het inzetten van dergelijke afbeeldingen leidt volgens ons tot een verrassingseffect bij de leerlingen waardoor zij meer spontane vragen rondom betrouwbaarheid en representativiteit zullen stellen dan bij het gebruik van tekstuele bronnen. ■

Dit artikel is geschreven op basis van een onderzoek dat Timo Liefing, Christine IJzerman en Ruben van Roekel hebben gedaan in het kader van hun educatieve master geschiedenis aan de Universiteit Utrecht. Vakdidacticus Bjorn Wansink heeft hen hierbij begeleid. Ruben van Roekel (inmiddels docent geschiedenis aan het Christelijk Gymnasium Utrecht) en Hanneke Tuithof (vakdidacticus geschiedenis UU en HU) hebben de resultaten bewerkt tot dit artikel. Dit artikel verschijnt in een serie van *Kleio*-artikelen met didactische producten en onderzoeksresultaten door studenten van lerarenopleidingen.

De les waarmee dit onderzoek werd uitgevoerd kunt u downloaden op www.vgnkleio.nl/kleio.



⁴ David Perkins, *The intelligent eye: learning to think by looking at art* (1994).

⁵ Jane Card, 'Talking pictures: exploiting the potential of visual sources to generate productive pupil talk', *Teaching History* 148 (2012), 40-47.

⁶ Van Boxtel en van Drie, 'Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis vaardigheden en inzichten', 4.

⁷ Logtenberg, *Questioning the past*.