

# Onderzoeksrapportage Ontwikkeling van het historisch redeneren bij kinderen<sup>a</sup>

Marjolein Dobber, Wytske Minnema, Lorien de Koning, Bert van Oers

## Introductie

Geschiedenisonderwijs is in de Nederlandse context vaak gebaseerd op de historische Canon. Dit betekent dat de verschillende onderwerpen in die Canon oppervlakkig en gefragmenteerd worden besproken. Leerkrachten besteden hierdoor vaak weinig tijd aan betekenisverlening van leerlingen aan geschiedenis (Van Oers, 2009), het presenteren van de complexiteit van geschiedenis (Ros, 2009), en het onderzoeken van en redeneren over geschiedenis (Van Oers, 2009).

Een groep leerkrachten in de bovenbouw van de basisschool (leerlingen van 9 tot 12 jaar oud) vonden de huidige invulling van geschiedenisonderwijs problematisch doordat het leidt tot een gebrek aan betekenisverlening en te weinig (duurzaam)inzicht van leerlingen en wilde op zoek gaan naar een andere invulling van geschiedenisonderwijs. Ze hebben in samenwerking met nascholers en onderzoekers in een onderzoeksproject samengewerkt aan het ontwikkelen van een toolkit die leerkrachten kan helpen om zelf betekenisvol geschiedenisonderwijs te ontwerpen dat verder gaat dan het inprenten van kennis over historische feiten, maar bijdraagt aan het historisch redeneren van leerlingen.

De onderzoeksgroep heeft het idee dat historisch onderzoek doen een goed alternatief is voor het werken met de historische Canon. Onderzoekend leren zorgt voor co-constructie van kennis door leerlingen en leraren en geeft leerlingen een actieve rol in hun leerproces. Uit eerder onderzoek weten we dat onderzoekend leren een positief effect heeft op kennisontwikkeling, redeneervaardigheden, motivatie, zelfregulatie en probleemoplossingsvaardigheden (zie bijvoorbeeld Furtak, Seidel, Iverson, & Briggs, 2012; Hmelo-Silver, 2004; Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007; Dochy, Segers, van den Bossche, & Gijbels, 2003). Onderzoekend leren geeft leerlingen de mogelijkheid om betekenisvol onderzoek te doen, waardoor ze hun eigen betekenissen en de culturele bedoelingen met elkaar kunnen verbinden. Dit kan bijvoorbeeld door een 'polyloog' (Dobber & van Oers, 2015) aan te gaan. Hiermee bedoelen we een gesprek in de klas waarin gebruik wordt gemaakt van de inzichten van anderen, door gebruik te maken van (doorgaans schriftelijke) teksten.

In de context van geschiedenisonderwijs neemt onderzoekend leren doorgaans de vorm aan van bronnenonderzoek, waarbij geschreven bronnen (bijvoorbeeld boeken of kranten) of visuele bronnen (bijvoorbeeld foto's of films) gebruikt worden. Het gaat hierbij om kritisch leren omgaan met deze schriftelijke bronnen en materialen (Salinas, Blevins, & Sullivan, 2012), met als uitkomst dat kinderen kennis opbouwen van het verleden, het heden gaan begrijpen en in staat raken om een ontwerp van hun de toekomst te maken. Om onderzoekend leren in de context van geschiedenis in te zetten is het van belang dat leerlingen leren om vragen te stellen die gaan over de *wordingsgeschiedenis* van gebeurtenissen en situaties uit hun eigen leven, dat ze vaardigheden ontwikkelen om bronnen te zoeken en dat ze leren om te redeneren over deze bronnen om tot een

<sup>a</sup> Dit rapport is geschreven op basis van een project waaraan leerkrachten van 5 basisscholen (Julianaschool Schagen, Oeboentoe, basisschool Oostelijke Eilanden, De Zuiderzee, en De Regenboog, onderzoekers van de Vrije Universiteit Amsterdam en De Activiteit meewerkten. Dit project is (mede) gefinancierd door het NRO, projectnummer 405-16-513.

antwoord op hun vragen te komen. Het doel van deze vorm van geschiedenisonderwijs is om historisch denken en historisch redeneren te bevorderen.

Historisch denken en redeneren is volgens Van Boxtel en Van Drie: 'Een waarneembare activiteit in gesproken of geschreven woord waarin historische kennis, historische vaardigheden en besef van de aard van de discipline geschiedenis tot uitdrukking komen' (2008, p. 45). Wij zien historisch denken en redeneren in navolging van deze auteurs als het onderzoeken van gebeurtenissen of situaties met de bedoeling het ontstaan daarvan te verklaren door middel van een gedocumenteerd verhaal (MiBogroep, 2012).

Alhoewel onderzoekend leren een veelbelovende aanpak lijkt om betekenisvol geschiedenisonderwijs vorm te geven, zijn er veel leerkrachten die dit niet uitproberen vanwege de dominantie van de Canonaanpak. Daarom is het doel van de onderzoeksgroep om tools (door) te ontwikkelen die leerkrachten kunnen helpen om onderzoekend geschiedenis leren in de klas te implementeren. Door een gedeelte van de groep was in de afgelopen jaren al de eerste versie ontwikkeld van een toolkit, die nu door de gehele groep uitgeprobeerd is in de klas en verder ontwikkeld is. In de toolkit zitten handvatten voor leerkrachten om zulk vraaggestuurd, onderzoekend geschiedenisonderwijs vorm te geven in hun klas, gecombineerd met geschreven bronnen en foto- en videomateriaal van goede praktijken.

Een belangrijk onderwerp in de toolkit is het voeren van goede gesprekken over onderzoek met leerlingen. Hiervoor maken we gebruik van de indeling van Mercer (2000) in typen gesprekken: verzamelend gesprek ('cumulative talk'), verdedigend gesprek ('disputational talk') en voortbouwend gesprek ('exploratory talk'). Uit onderzoek van Mercer en Dawes (2008) blijkt dat voortbouwende gesprekken maar weinig voorkomen in klassen. Tegelijkertijd lijkt dit een waardevolle vorm van gesprek te zijn wanneer de leerkracht (historisch) redeneren wil bevorderen. Zeker als dit aangevuld wordt met externe bronnen (polyloog). We denken dan ook dat meer aandacht voor deze vorm van gesprek van belang is.

## **Methode van onderzoek**

In deze studie heeft een groep van 9 leerkrachten van vijf verschillende scholen samengewerkt met drie nascholers en drie wetenschappers. De leerkrachten werkten in de midden- en bovenbouw van de basisschool. De leerkrachten hebben gedurende een schooljaar (2016-2017) de toolkit toegepast in hun klassen. In dit jaar kregen de leerkrachten elke 7 weken een groepsbezoek van een nascholer, met een nagesprek. De nascholer kwam in de klas op een moment dat er aan geschiedenis gewerkt werd, observeerde en deed mee met de les, evalueerde daarna met de leerkracht en besprak plannen voor de komende periode. Daarnaast had de nascholer elke 7 weken ook een afspraak met meerdere leerkrachten om vanuit de toolkit na te denken over de invulling van hun onderwijs. Tot slot was er elke 14 weken een bijeenkomst met alle leerkrachten, nascholers en wetenschappers om de voortgang van het onderzoek te bespreken en de toolkit bij te stellen.

Gedurende het jaar werd er per themaperiode (7 weken) 2-3 keer per klas een video-opname gemaakt. Aan het eind van elke themaperiode werden 2 leerlingen geïnterviewd over wat

ze geleerd hebben. Ook zijn alle bijeenkomsten gefilmd en zijn er documenten verzameld zoals lesvoorbereidingen en leerlingenwerk.

De video-opnames uit de klassen zijn gecodeerd met een coderingssysteem dat kijkt naar verschillende typen gesprek (verzamelen, verdedigen en voortbouwen) en naar historisch denken en redeneren (gebaseerd op Van Drie & Van Boxtel, 2008). We hebben hierbij gekeken naar verschillende onderdelen van historisch redeneren, te weten:

- (Historisch) argumenteren: in hoeverre kunnen leerlingen hun beweringen (goed) onderbouwen?
- Contextualiseren: kunnen leerlingen informatie plaatsen in de tijd, het (maatschappelijke, sociale of politieke) klimaat, etc.?
- Het gebruiken van historische begrippen: in hoeverre hebben kinderen zich historische begrippen eigen gemaakt?
- Het gebruiken van historische bronnen: welke bronnen gebruiken de leerlingen en worden zij ook inventiever in het zoeken en gebruiken van nieuwe bronnen?
- Het gebruiken van metaconcepten: Kunnen leerlingen veranderingen, verschillen, causale verbanden en overeenkomsten tussen tijden en/of gebeurtenissen signaleren en benoemen?
- Historische vragen stellen: In hoeverre gaan de leerlingen uit zichzelf historische vragen stellen? En wat voor vragen stellen zij dan?

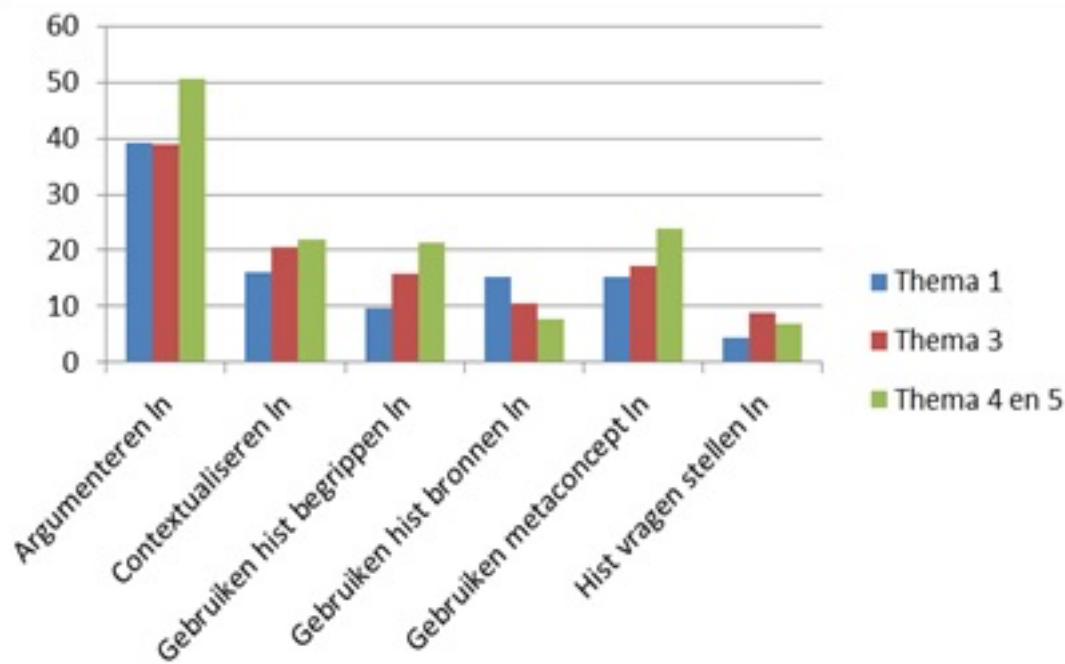
We hebben voor drie periodes (thema 1: september-oktober 2016, thema 2: januari-februari 2017 en thema 4-5: april-juni 2017) het aantal keer dat leerlingen deze onderdelen inzetten, afgezet tegen de totale gesprekstijd per thema.

### **Voorlopige resultaten**

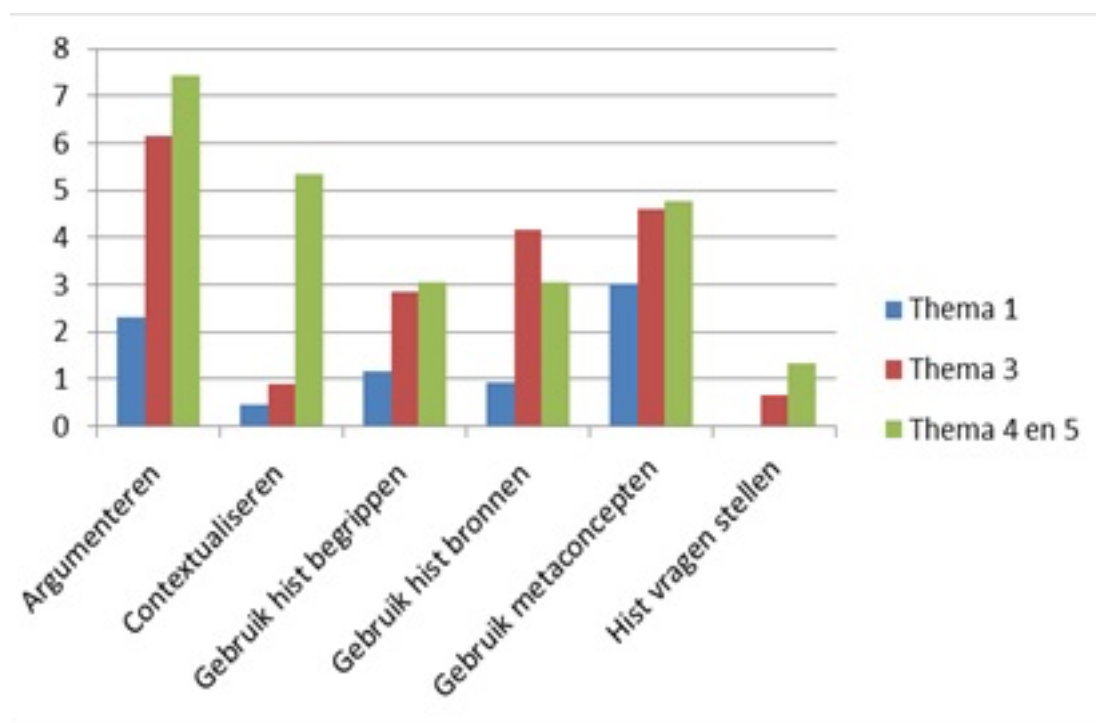
Aangezien nog niet alle analyses op de gekwantificeerde data afgerond zijn geven we op dit moment een eerste beeld van de veranderingen in historisch redeneren in de klas. We hebben ook al kwalitatieve analyses gedaan van de ontwikkeling van de leerkrachten.

#### *Ontwikkeling van historisch redeneren bij kinderen*

We hebben onderzocht hoe vaak leerlingen de verschillende onderdelen van historisch redeneren inzetten en hoe vaak ze dit doen na een uitnodiging van de leerkracht daartoe, zie figuur 1 en 2. We zien dat het gebruik van vrijwel alle onderdelen van historisch redeneren door leerlingen licht zijn toegenomen gedurende het schooljaar.



Figuur 1: De verschillende aspecten van historisch redeneren ingezet door leerlingen.



Figuur 2: Reacties van leerlingen op uitnodigingen van de leerkracht gericht op verschillende aspecten van historisch redeneren.

Volgens de leerkrachten zou de aard van het thema waaraan de klas werkt een verklaring kunnen zijn voor het relatief grote aantal historische bronnen in thema 1 en voor de afname van het gebruik van historische bronnen door leerlingen door het jaar heen (zie figuur 1). Bij de thema's 'school' (bij

twee leerkrachten was dit het eerste thema) en ‘communicatie’ (het eerste thema bij vier leerkrachten) hadden bijvoorbeeld meerdere leerkrachten de opdracht gegeven om een (groot-) ouder te interviewen. Hier werd in de gesprekken regelmatig aan gerefereerd, en dit wordt gezien als een historische bron.

Al met al wijzen de eerste resultaten op een toename van historisch redeneren bij de leerlingen. In de verdere analyses willen we gaan kijken naar welke vragen, gedragingen en/of (andere) inzet van de leerkracht er specifiek toe heeft geleid dat leerlingen het historisch redeneren op hebben gepakt.

### *Ontwikkeling van leerkrachten*

Gedurende het jaar is de toolkit op een aantal punten aangepast en uitgebreid. Zo is er een betere beschrijving van de typen gesprekken en het soort vragen dat je als leerkracht kunt stellen toegevoegd. Ook zijn de verschillende stappen van historisch onderzoek doen verder uitgewerkt en van voorbeelden voorzien. Deze verbeteringen zijn tot stand gekomen in de discussies van de gehele onderzoeksgroep. Ze zijn dan ook gebaseerd op wetenschappelijke inzichten en gevalideerd in de praktijk.

De leerkrachten rapporteren allemaal dat ze door het project beter in staat zijn om geschiedenis te verbinden aan de thema’s in de klas. Ze gaven aan dat geschiedenis eerder nog meer los stond van het thema, en nu beter verbonden is. Ze zijn onder andere gaan inzien dat geschiedenis ook ‘dichtbij’ kan zijn, bijvoorbeeld door opa’s en oma’s te interviewen over hoe zij met anderen communiceerden toen ze jong waren, of door de herkomst van straatnamen en pleinen in hun omgeving te bevragen. Door zulke activiteiten met leerlingen te ondernemen, verwerven ze nieuwe kennis en kan –indien relevant voor de vragen van de leerlingen- ook de geschiedenis canon een bron van informatie vormen.

Bij de leerlingen ervoeren de leerkrachten dat de historische interesse toe nam gedurende het jaar. Dit zagen zij terug doordat sommige leerlingen al snel zelf historische vragen gingen stellen over nieuwe thema’s en deze vragen wilden onderzoeken. Ook ervoeren de leerkrachten dat de tijdsperiodes veel inzichtelijker werden voor kinderen, we zagen ze namelijk meer op de verschillende tijdsaspecten teruggrijpen, en eerder opgedane kennis over het verleden in nieuwe thema’s inbrengen. Ook zagen we kinderen vaardiger worden in het historisch redeneren en verbindingen maken tussen tijdsperiodes, onder andere in het frequenter gebruik maken van historische bronnen zoals de tijdbalk.

Alle leerkrachten hebben gedurende het project veel aandacht besteed aan gesprekken in de klas. Zij rapporteerden dat het onderzoek ze meer bewust heeft gemaakt van het type vragen dat ze zelf stelden en het effect daarvan op de gesprekken in de klas. Ze ervoeren ook dat kinderen zelf meer aandacht gingen besteedden aan historische vragen in de gesprekken. Leerkrachten gaven aan dat het uitdagend was om op goede kwesties en vragen te komen met de leerlingen, dit lukte bij het ene thema beter dan bij het andere thema.

Een voorbeeld van een thema waarin dit goed gelukt is was ‘de dierentuin’. De leerlingen bespraken hun eigen ervaringen in dierentuinen en werden daardoor nieuwsgierig naar hoe

dierentuinen er vroeger uitzagen, en wanneer de eerste dierentuin geopend werd. Vervolgens gingen ze zelfs nog verder terug in de geschiedenis, omdat ze wilden weten hoe de mens ertoe is gekomen om dierentuinen te maken. Ze vroegen zich af hoe mensen door de tijd heen dieren hebben gebruikt en deden hier onderzoek naar. Met de resultaten van dat onderzoek maakten ze een tijdlijn over 'mens versus dier'. Door deze tijdlijn met elkaar te bespreken en analyseren ontdekten ze drie manieren waarop de mens dieren heeft gebruikt: dieren eten, dierenkracht gebruiken en dieren gebruiken voor vermaak. Een groepje leerlingen onderzocht hoe dierentuinen door de tijd heen veranderd zijn. Ze ontdekten dat dieren in de dierentuin tegenwoordig meer mogelijkheden hebben om te leven zoals in de natuur dan vroeger. Hieruit concludeerden ze dat er in de toekomst mogelijk helemaal geen dierentuinen meer zijn, omdat het voor dieren beter is om in het wild te leven.

## **Conclusies**

Er zal in de komende periode nog preciezer gekeken worden naar de gekwantificeerde data, dus we beschrijven nu conclusies op basis van eerste analyses van deze data en de kwalitatieve onderzoeksdata. In dit onderzoek hebben we ervaren dat de toolkit kan bijdragen aan de een verandering van het geschiedenisonderwijs voor leerlingen en leerkrachten. Hiermee hebben we een stap kunnen zetten naar meer betekenisverlening van leerlingen aan geschiedenis (Van Oers, 2009), meer ruimte voor het representeren van de complexiteit van geschiedenis (Ros, 2009), en het onderzoeken van en redeneren over geschiedenis een plaats kunnen geven in het onderwijs (Van Oers, 2009).

Uit de eerste analyses blijkt dat de inzet van de toolkit lijkt te zorgen voor een verbetering in het historisch redeneren van de leerlingen op de meeste aspecten van historisch redeneren, met name op het gebied van het argumenteren, het gebruiken van historische concepten en metaconcepten, en enigszins in contextualiseren. Hieruit blijkt dat het gehanteerde model voor historisch redeneren dat oorspronkelijk ontwikkeld is in de context van het voortgezet onderwijs (Van Boxtel & Van Drie, 2008), ook goed te gebruiken is in de bovenbouw van de basisschool.

Gedurende het project zijn leerkrachten en leerlingen steeds meer gaan beseffen dat alles een geschiedenis heeft, ook alledaagse dingen uit hun eigen leefwereld. Verder onderstreept dit onderzoek het belang van historische vragen, maar laat het ook zien dat deze vragen door leerlingen relatief weinig gesteld worden. Door vragen te stellen naar de wordingsgeschiedenis van iets kun je ook beter de samenhang tussen verleden, heden en toekomst gaan zien. In de verdere analyses van de data willen we dan ook preciezer gaan kijken naar hoe de leerkracht leerlingen uit kan dagen om historische vragen te stellen.

Tot slot is het project voor alle deelnemers (leraren, nascholers en onderzoekers) enorm inspirerend en leerzaam geweest, waarin we elkaars praktijken beter hebben leren kennen en samen hebben gewerkt aan het betekenisvoller maken van onderwijs. De toolkit die we hebben ontwikkeld zal beschikbaar gesteld worden voor andere leraren, nascholers en pabodocenten, zodat deze ook andere leerkrachten kan inspireren tot het verbeteren van het geschiedenisonderwijs.

## Literatuur

- Dobber, M. & Van Oers, B. (2015). The role of the teacher in promoting dialogue and polylogue during inquiry activities in primary education. *Mind, Culture, and Activity*, 22(4), 326 – 345.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568.
- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300-329.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*, 16(3), 235-266.
- Hmelo-Silver, C.E., Duncan, R.G., & Chinn, C.A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London, UK: Routledge.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In: N. Mercer and S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 55-71). London, UK: Sage.
- MiBogroep (2012). Historische vragen en zoektochten. *Zone*, 11(3), 4-6.
- Ros, B. (2009). Historicus Carla van Boxtel: 'Het verhaal van Nederland bestaat niet'. *Didactief*, 39(9), 4-6.
- Salinas, C., Blevins, B., & Sullivan, C. (2012). Critical historical thinking: When official narratives collide with *other* narratives. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 18-27.
- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2008). Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten. *Hermes*, 12(43), 45-54.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analysing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Van Oers, B. (2009). Wat doen we met de canon? *Zone*, 8(2), 4–8.