

# **Oriëntatiekennis, het aanleren van historisch besef en het belang van activerende didactiek**

PGO José van den Burg en Roel Linn

Begeleiding: Hanneke Tuithof

COLUU, juni 2012

1.		De enquête.....13
	Inleiding .....	3
2.		4.2 Voorbehouden ten aanzien van de conclusies.....15
	Theoretisch kader .....	4
2.2		4.3
	Activerende didactiek.....	6
3.		4.4 Resultaten van het onderzoek
	Het onderzoek .....	8
		een vergelijking tussen de uitkomsten van de enquête en de pilotvragen ...17
3.1		4.5
	De onderzoeksvraag.....	8
3.3		4.5 Welke activerende werkvormen zijn het leukst/meest leerzaam en welke het snelst in te zetten door de docent? .19
	Onderzoeksopzet, methode .....	8
4.		5 Conclusie .....
	Resultaten van het onderzoek .....	13
4.1		Bibliografie .....
		24
		Bijlagen.....
		25

## 1. Inleiding

---

Het aanleren van historisch besef wordt momenteel gezien als een van de belangrijkste doelen van het moderne geschiedenis onderwijs. Arie Wilschut schrijft hierover in *Historisch besef als onderwijsdoel*:

*“Zij (de commissie de Rooij) kwam tot de conclusie dat het bevorderen van ‘historisch besef’ het belangrijkste doel van het geschiedenisonderwijs moet zijn. Zij schrijft daarover: ‘Historisch besef omvat meer dan alleen maar kennis van of zuivere belangstelling voor geschiedenis; het omvat de samenhang tussen interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst.’ Historisch besef, aldus de commissie, heeft invloed op de wijze waarop mensen zich in het heden opstellen. Het moet leiden tot ‘competent gedrag’ op basis van kennis van de geschiedenis.....om zulk gedrag te kunnen vertonen hebben mensen twee dingen nodig: een kader van oriënterende kennis betreffende de historische ontwikkeling van met name de westerse cultuur, en een aantal vaardigheden en denkwijzen die typerend zijn voor het beoefenen van het vak geschiedenis, samen te vatten als ‘historisch denken en redeneren’. Het kader van oriënterende kennis dient niet om passief uit het hoofd geleerd te worden, maar als referentiekader om zaken ‘historisch te plaatsen’. Daarom moeten geen afzonderlijke feiten en data uit het hoofd geleerd worden, maar moeten leerlingen kennis verwerven van een ‘kader van tijdvakken’, elk gekarakteriseerd door een aantal ‘kenmerkende aspecten’...” (Wilschut A. , Historisch besef als onderwijsdoel, 2002/12)*

Het in dit citaat bedoelde ‘kader van tijdvakken’ wordt door de commissie de Rooij in haar rapport Verleden, Heden en Toekomst gegeven in de vorm van Tien Tijdvakken en een serie kenmerkende aspecten<sup>1</sup>, samen bekend onder de naam oriëntatiekennis. Dit kader zou een beter instrument vormen voor het aanleren van historisch tijdsbesef dan de vroeger gehanteerde periode indeling van Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, etc. en de eerder vereiste feitenkennis.<sup>2</sup> Wilschut nogmaals hierover:

*“[...] competent handelen, dat wil zeggen zaken op verantwoorde wijze historisch plaatsen en interpreteren, wordt bijna onmogelijk als een algemeen kader met het oog op oriëntatie in de tijd ontbreekt.” (Wilschut A. , Historisch besef als onderwijsdoel, 2002/12)*

Het ministerie heeft de adviezen van De Rooij geadopteerd en het beleid is nu om in 2015 de Tien Tijdvakken met de bijbehorende kenmerkende aspecten verplicht te examineren in het Centraal Examen Geschiedenis voor Havo en VWO.<sup>3</sup> Sinds 2007 is daarom de methodiek van oriëntatiekennis met tien tijdvakken ingevoerd, en bij steeds meer scholen in de examenprogramma’s verwerkt. Momenteel is dat het geval bij verreweg de meeste scholen in Nederland.

Doel van het aanbieden van oriëntatiekennis is dus het aanleren van historisch besef bij leerlingen.<sup>4</sup> De vraag is nu, hoe doe je dat? Hoe leer je leerlingen op de meest effectieve

---

1 voor een overzicht van alle tijdvakken en vaardigheden zie:

[http://www.histotheek.nl/index.php?option=com\\_content&view=section&id=4&Itemid=160](http://www.histotheek.nl/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=160)

2 Zie ook Wilschut, 2011

3 [http://www.histotheek.nl/images/stories/examenprogramma\\_geschiedenis\\_havo\\_en\\_vwo.pdf](http://www.histotheek.nl/images/stories/examenprogramma_geschiedenis_havo_en_vwo.pdf)

4 De commissie de Rooij heeft in 2001 in opdracht van het Ministerie van OC&W een onderzoek verricht (De Rooij, 2001) waarin een nieuwe invulling gegeven wordt aan het geschiedenisonderwijs in het BO en VO. De kern

manier om te gaan met deze oriëntatiekennis en de Tien Tijdvakken? In dit onderzoek wordt uitgegaan van de hypothese dat oriëntatiekennis, en daarmee dus historisch besef, het beste kan worden aangeleerd door middel van activerende didactiek: didactiek die van de leerlingen een actieve leerhouding vraagt, en waarbij andere intelligenties aangesproken (kunnen) worden. Deze hypothese toetsen we vervolgens in de praktijk. Het waarom en het belang van deze vorm van didactiek wordt in paragraaf 2.2 behandeld. In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksopzet verder besproken.

## 2. Theoretisch kader

---

Sinds 2001 is er een levendige discussie ontstaan over de betekenis en inhoud van oriëntatiekennis.

### 2.1 Wat is oriëntatiekennis?

Hanneke Tuithof, vakdidacticus verbonden aan het COLUU, begint haar artikel *'Geschiedenisdocent tussen tien tijdvakken en Canon'*<sup>5</sup> met het beschrijven van wat oriëntatiekennis niet is: het is géén feitenkennis en geen Canon. Vervolgens wordt aangegeven dat oriëntatiekennis "hele globale kennis" is en dat voor het verwerven ervan een andere didactiek nodig is dan voor pure feitenkennis. Dit is ook het credo van Wilschut: *'Feitenkennis staat tot doel van de oriëntatie, en is nooit een doel op zichzelf.'* (Wilschut A., Historisch besef als onderwijsdoel, 2002/6)

Hiermee is de vraag 'wat is oriëntatiekennis' nog niet beantwoord. Oriëntatiekennis heeft te maken met de essentie van het vak geschiedenis, de manier waarop historici tegen gebeurtenissen aankijken. Het is belangrijk hiervan een helder beeld te geven. Historici hebben nu eenmaal een vak dat gebruik maakt van algemene begrippen en concepten, en dat voor de vaardigheden vaak gebruik maakt van het instrumentarium van de economen en sociologen.

Iemand die hier op ingaat is Peter J. Lee, die deel uitmaakte van een onderzoekscommissie ingesteld door de Amerikaanse overheid met als doel te onderzoeken hoe leerlingen leren. Lee's artikel spitst zich toe op het hoe en waarom van het aanleren van geschiedenis.<sup>6</sup> We leren geschiedenis om het verleden te begrijpen, aldus Lee. Hierbij maken we gebruik van sleutelconcepten van het vak geschiedenis: de manier waarop mensen en maatschappijen werken. Een heleboel begrippen die we daarbij gebruiken, de zogenoemde substantatieve concepten, zijn politieke en economische begrippen, die in ieder tijdvak een andere inhoud en een andere betekenis kunnen hebben. Zo heeft het begrip "koning" een andere inhoud en betekenis voor een inwoner van een Griekse polis in 500 vC, dan voor een inwoner van Frankrijk in de 17<sup>e</sup> eeuw. Daarnaast wordt er door historici gebruik gemaakt van wat Lee metahistorische concepten ("second-order concepts") noemt: kennis die bovenop de feitenkennis ligt.

Gebruik van deze kennis maakt dat historici anders tegen gebeurtenissen in het verleden aankijken dan gewone stervelingen. Sleutelbegrippen daarbij zijn volgens Lee tijd,

---

van het rapport is dat het in het geschiedenisonderwijs moet gaan om het ontwikkelen van historisch besef bij leerlingen.

<sup>5</sup> Tuithof, 2009

<sup>6</sup> Lee, Ashby & Shemmilt, 2005

verandering, empathie, oorzaak, bewijs en “accounts”<sup>7</sup>. Het is de manier waarop historici omgaan met deze begrippen, die de discipline historisch maakt, aldus Lee. Dit terwijl de gebruikte begrippen van algemene aard zijn: een probleem voor de historici, omdat zij zich daardoor moeilijk kunnen onderscheiden.

Ook Wilschut komt met metahistorische concepten aan: niet met het historische gebruik van algemene begrippen, maar met de historische manier van waarnemen. Hij verwijst daarbij naar de Groninger docent J.C. den Hollander, die in het Tijdschrift voor geschiedenis dat jaar al had geschreven over historisch bewustzijn.<sup>8</sup> *‘het geheim van historisch bewustzijn moet worden gezocht in reflexieve tweede-orde waarneming.’* (den Hollander, 2002) Den Hollander zocht naar wat historische begrippen doet verschillen van algemene cognitieve begrippen zoals waarneming en bewustzijn. Wilschut werkt hier vervolgens verder mee:

*‘Tonen van (geschoold) historisch besef, of beter: historisch denken en redeneren, is een activiteit die niet zonder meer gelijk te stellen is met het spuien van historische [feiten]kennis [...] Historisch denken en redeneren is te omschrijven als het competente handelen dat behoort bij de discipline geschiedenis: feiten controleren, respect tonen voor feiten en deze niet verdonkeremanen als ze je niet aanstaan, je bewust zijn van het fundamenteel ‘andere’ van andere tijden en geneigd zijn zaken in de context daarvan te interpreteren, begrip tonen voor continuïteit naast verandering en daarnaar op zoek gaan, op zoek gaan naar causale verbanden en je bewust zijn van het interpretatieve karakter daarvan, interpretaties van elkaar kunnen onderscheiden, genuanceerd en gedistantieerd zijn in je oordeel. Dat zijn zaken die geleerd kunnen worden door langdurig en systematisch oefenen. Je kunt er beter en minder in ‘scoren’ en ze kunnen dus ook als leerprestaties worden beoordeeld.’* (Wilschut A. , Historisch besef als onderwijsdoel, 2002/6) Hij komt hier uit bij het historische ‘raison d’être’.

Een kader van oriënterende kennis moet volgens Wilschut worden aangeleerd om daarmee historisch competent te kunnen handelen. Dit is een didactisch hulpmiddel, geen inhoudelijk standpunt. *‘De hoeveelheid uit het hoofd te leren feiten daarentegen is beperkt, omdat anders het kader niet als geheel kan functioneren [...] Het doel ervan is opbouwen van tijdsbesef, niet het leren van een ‘juiste’, laat staan ‘enig juiste’ indeling van ‘de geschiedenis’..’* (Wilschut A. , Historisch besef als onderwijsdoel, 2002/6) Het is een instrumentarium, een tijds kader dat onthouden moet worden, waarna het in nieuwe situaties telkens opnieuw gebruikt en toegepast kan worden. Lee én Wilschut leggen in hun artikelen de nadruk op periodisering en gebruik van een raamwerk dat kan helpen inzicht te krijgen in de geschiedenis van een bepaalde tijd.<sup>9</sup>

Oriëntatiekennis heeft als doel zich te kunnen oriënteren in een chronologische ontwikkeling van eeuwen, met name wat betreft de Europese geschiedenis. Kennis van de namen van de tijdvakken en hun tijdsgrenzen is daarvoor niet voldoende. De tijdvakken moeten nader worden gekarakteriseerd met kenmerkende aspecten. Kennis daarvan vormt echter geen doel op zichzelf, maar is nodig om het kader van tijdvakken effectief te kunnen gebruiken. Met het oog daarop moeten de leerlingen beschikken over die oriënterende kennis van tijdvakken die kan dienen om iets anders (een ontwikkeling, een verschijnsel, een kwestie) in het juiste historische perspectief te zien.<sup>10</sup> Om oriëntatiekennis in Nederland in een eenduidig kader te laten wortelen, worden de Tien Tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten aangeboden door de commissie De Rooij.

---

<sup>7</sup> Vertalen als verhaal, voorstelling. Bijvoorbeeld het “account” dat de aarde plat was.

<sup>8</sup> den Hollander, 2002

<sup>9</sup> Lee, Ashby & Shemmilt, 2005, Wilschut, 2011

<sup>10</sup> Rooij, 2001

## 2.2 Activerende didactiek

In Nederland is veel aandacht en onderzoek besteed aan het examineren van oriëntatiekennis<sup>11</sup>, maar het hoe en wat van de overdracht van oriëntatiekennis zelf wordt vaak gezien als buiten de scope van het onderzoek. Peter Lee en zijn collega's Rosalyn Ashby en Dennis Shemmilt weiden toch een hoofdstuk aan dit onderwerp in het onderzoek *How Students Learn*.<sup>12</sup> Zij leggen de nadruk op het volgende:

- Leerlingen hebben 'vooroordelen' over historische begrippen zoals tijd, over relaties tussen heden en verleden, en over concepten zoals groei, verandering, vooruitgang
- Leerlingen hebben instrumenten nodig om het verleden te kunnen begrijpen, anders verdrinken ze in de poel van feiten. Ze moeten de substantieve kennis leren verwerken in een raamwerk van tweede-orde begrippen, zoals tijd, verandering, empathie, oorzaak en bewijs
- Om die tweede-orde begrippen aan te leren en te verfijnen, moeten leerlingen leren begrijpen wat ze aan het doen zijn en waarom ze dat doen: hierbij moeten ze vooral veel oefenen en vaak herhalen: scaffolding.

Sebo Ebbens en Simon Ettekoven zijn duidelijk als het om het beter beklijven van kennis gaat: voorkennis moet geactiveerd worden, zodat nieuwe kennis begrepen kan worden en een plek kan krijgen. Daarna wordt de nieuwe kennis aan de reeds bestaande kennis gekoppeld en wordt deze op een specifieke en niet willekeurige plek in het geheugen opgeslagen. Bij deze bewuste opslag van kennis, kan vervolgens als hoogste activiteit de kennis makkelijker creatief toegepast worden.<sup>13</sup>

Havekes, Aardema en de Vries pleiten in hun bundel 'Active Historical Thinking' voor een nieuwe 'actievare' lesaanpak wanneer het gaat om het verkrijgen van historisch besef. De traditionele geschiedenis les (uitleg en maken opdrachten in werkboek) kan veel effectiever gemaakt worden als er aanvullend gebruik gemaakt wordt van uitdagende activerende didactiek. Uitdagend wordt bedoeld in de zin van leerresultaat en in de zin van motiverend, prikkelend en gewoon een leuke les. Het 'op de automatische piloot' afwerken van opdrachten uit werkboeken leidt uiteindelijk niet tot het verkrijgen van een beter historisch besef. Stof wordt niet onthouden en de effectiviteit neemt af. Een goede combinatie met samenwerkend leren kan deze patstelling doorbreken.<sup>14</sup> Ze concluderen: *'We have seen that an active historical thinking learning environment will, as it were, put the brains of the students on the table and by doing so will help the teacher and the students to clarify what historical thinking might involve'*. (Havekes, Aardema, & Vries, 2010) Er van uitgaand dat de actieve werkvormen goed passen in het curriculum en goed zijn voorbereid door de leraar is het mogelijk leerlingen tot grotere diepgang en dus tot een beter historisch besef te brengen. Aanvullend is het van groot belang dat bij samenwerkend leren altijd een goede nazorg wordt gepleegd in de zin van het stellen van de vragen: wat is er geleerd?...hoe weet je dat?...waarom heb je dit geleerd. Wordt die nazorg niet gepleegd, dan zal de effectiviteit aanzienlijk minder zijn.

---

<sup>11</sup> Wilschut, Kaap, & Boom, 2010; Riessen, Logtenberg, & Meijden, 2009

<sup>12</sup> Lee, Ashby & Shemmilt, 2005

<sup>13</sup> Ebbens & Ettekoven, 2005

<sup>14</sup> Havekes, Aardema & de Vries, 2010

Hanneke Tuithof pleit ook voor samenwerkend leren en het gebruik van activerende didactiek. Zie haar artikel *'Iedere leerling een eigen puzzelstukje'* (reader vakdidactiek p. 185). Ook zij wijst op het belang van een goede instructie en op het feit dat er een goed eindproduct moet zijn. En in het stuk, *Het perspectief van de leerling*, wijzen Wilschut, van Straaten en van Riessen<sup>15</sup> erop dat ook de theorie heeft aangetoond dat de stof beter beklijft indien gebruik gemaakt wordt van activerende werkvormen. Gedoeld wordt onder andere op Bruner<sup>16</sup>: *'Steeds gaat het erom dat leerlingen actief de geboden nieuwe informatie inpassen in hun bestaande denkstructuren. Daarom moet de informatie niet kant en klaar gestructureerd worden aangeboden. Leerlingen moeten leren door te ontdekken. Voor het zelf ontdekken zijn drie argumenten te geven:*

- zelf gevonden kennis wordt beter onthouden

- zelf gevonden kennis is beter spontaan toepasbaar in nieuwe situaties

- zelf gewonnen inzicht neemt een belangrijker plaats in in het geheugen.' (Wilschut, Straaten, & Riessen, *Het perspectief van de leerling*, 2001)

Maar zie ook de constructivistische opvatting van bijvoorbeeld Vygotsky: Leerlingen moeten zoveel mogelijk hun eigen leren vormgeven!

De vraag doet zich nu voor wat is dan een goede activerende didactiek? In Ebbens en Ettekoven wordt in algemene termen dieper ingegaan op wat goed samenwerkend leren nu eigenlijk is. Over effectief leren wordt het volgende gezegd: *'Kennis verwerven door te luisteren naar de uitleg van een docent is weinig effectief. Kennis verwerven door te oefenen, zoals in directe instructie, is al aanzienlijk effectiever, zeker wanneer die oefening bewust is opgebouwd. Voor een langdurige beklijving van het geleerde is het effectief wanneer leerlingen de aangeboden informatie zelf bewerken, zelf beargumenteren, zelf herformuleren of zelf toepassen. Samenwerkend leren stimuleert het hardop bewerken van kennis, net als het stellen van vragen. Samenwerkend leren richt zich, wanneer het gaat om discussiëren, vooral op het leerniveau van integreren. Leerlingen worden in samenwerking met andere leerlingen immers gedwongen hun gedachten te verwoorden en met de andere leerlingen te vergelijken. Uit vrijwel elk onderzoek op dat gebied blijkt dat verwoorden van wat je weet, effectiever is dan stil voor jezelf leren. Waarbij het laatste al effectief kan zijn'* (Ebbens & Ettekoven, 2005)

Ebbens en Ettekoven benadrukken dat er een verschil is tussen bij elkaar zitten en samenwerkend leren. Bij goed samenwerkend leren is er sprake van een positieve onderlinge afhankelijkheid tussen de leerlingen. Iedereen is mede verantwoordelijk. Groepjes moeten bij voorkeur heterogeen worden samengesteld door de docent en er moet sprake zijn van gedeeld leiderschap. Er moet een instructie zijn op taak werkwijze, samenwerking en individuele bijdrage. Sociale vaardigheden moeten direct onderwezen worden en de docent moet observeren en ingrijpen indien nodig. Groepsprocessen krijgen voldoende aandacht.

---

<sup>15</sup> Wilschut, van Straaten & van Riessen, 2001

<sup>16</sup> Woolfolk, , p. 411

### 3. Het onderzoek

---

#### 3.1 De onderzoeksvraag

Uitgaande van het belang van het aanleren van oriëntatiekennis voor het verwerven van historisch besef, en het belang van het gebruik van activerende didactiek volgens de theorieën, komen wij tot de volgende onderzoeksvragen:

#### **Kan oriëntatiekennis leuker en effectiever aangeleerd worden door middel van activerende werkvormen?**

Wij leggen de nadruk in ons onderzoek op effectiviteit en 'leukheid', omdat dat bij Havekes, Aardema en de Vries als onderdeel van het uitdagen van leerlingen gezien wordt, en dus als belangrijk activerend element.

De deelvragen:

1. Is er een significant verschil meetbaar in de resultaten van de antwoorden op vragen uit het pilotexamen geschiedenis tussen leerlingen die les hebben gehad op activerende wijze en leerlingen die les hebben gehad op frontale wijze?
2. Wat is de reactie van leerlingen op het aanleren van oriëntatiekennis door middel van activerende werkvormen?
3. Is er een activerende werkvorm die eenvoudig, snel en effectief is in te zetten door een docent?

#### 3.2 Onderzoeksopzet, methode

Om te onderzoeken of bovenstaande hypothese inderdaad klopt hebben wij een experiment gedaan waarbij de lesmethoden in vier klassen met elkaar vergeleken zijn. In twee klassen is er geëxperimenteerd met activerende werkvormen, in de twee andere klassen is de lesstof op de klassieke manier, frontaal aangeboden. De lesstof betrof het derde tijdvak (Tijd van Monniken en Ridders). De klassen met de activerende didactiek waren twee 4 VWO-klassen aan het Meridiaan College, locatie Het Nieuwe Eemland in Amersfoort. Hier werd lesgegeven door LIO Roel Linn en Christiaan van der Riet (SB). De twee klassen met frontale didactiek betroffen een HAVO 4- en een VWO 4-klas. Hier werd lesgegeven door LIO José van den Burg en Manon Wilbrink (SB). Op de school in Amersfoort zijn de leerlingen bekend met activerende werkvormen. Op de school in Breda wordt veel meer nadruk gelegd op klassikaal onderwijs.

Aan het eind van de lesperiode is er in alle vier de klassen een proefwerk afgenomen waarbij gebruik werd gemaakt van de HAVO pilot-examenvragen geschiedenis uit de jaren 2010-2011. Er werden 3 vragen geselecteerd, die specifiek oriëntatiekennis toetsen. Deze werden in de proefwerken van alle vier de klassen verwerkt. De score van de leerlingen op deze vragen werd gebruikt voor het beantwoorden van onze onderzoeksvraag. We hebben juist



voor deze examenvragen gekozen, omdat ze ontworpen zijn om de oriëntatiekennis te toetsen.

Daarnaast is er een enquête gehouden onder de leerlingen van de klassen. Hierin werd gevraagd hoe leuk men de lessen vond, en hoe leerzaam. Ook vroegen we de leerlingen of ze dachten dat ze de stof zouden kunnen onthouden. De leerlingen van de klassen die activerend les hadden gehad, werd bovendien hun mening gevraagd over de specifieke werkvormen.

### 3.3 beschrijving van de werkvormen

Er zijn 5 werkvormen speciaal voor dit tijdvak ontworpen. De volledige werkvormen zijn als bijlage opgenomen. Hier volgt eerst een bespreking per werkvorm.

#### 3.3.1 Ordenen (Roel Linn)<sup>17</sup>

De bedoeling van deze werkvorm is om de leerlingen te laten oefenen met de begrippen hofstelsel en leenstelsel en om de verschillen en overeenkomsten daartussen te verduidelijken. De oefening is gebaseerd op het sorteren van kaartjes

**doel:** Introductie van een onderwerp en/of toetsen van kennis, ordenen van begrippen

**wanneer:** begin van een les(senserie) of einde van een les(senserie)

**groep:** individueel, twee- of drietallen

**duur:** 10 minuten

**voorbereiding:** 24 kaarten maken met begrippen rond het onderwerp. De begrippen moeten in één van de twee categorieën geordend kunnen worden, of in beide categorieën

**werkwijze:** bij de introductie van een nieuw onderwerp of voor het toetsen van kennis nadat het onderwerp is behandeld, krijgen leerlingen een set kaarten die over hetzelfde onderwerp gaan, maar die twee aspecten van dat onderwerp behandelen. Of zoals hier: twee begrippen die door leerlingen gemakkelijk door elkaar gehaald worden.

De leerlingen ordenen de kaarten in twee categorieën. Ook kan de leerlingen gevraagd worden de kaartjes in de juiste volgorde te leggen. Sommige begrippen passen in beide categorieën. Daarna wordt de leerlingen gevraagd hun keuze toe te lichten: dat kan schriftelijk of klassikaal.

#### 3.3.2 Cleopatra's neus (José van den Burg)<sup>18</sup>

**Doel:** Wat zou er gebeuren als? Kennis toepassen in nieuwe situaties.

---

<sup>17</sup> Extended mixed piles, Flokstra, 2006

<sup>18</sup> Flokstra, 2006

- Wanneer:** Deze werkvorm kan je toepassen aan het begin van een les(senserie), het kan de kern van een les(senserie) behandelen, maar ook aan het eind van een les(senserie) kan het toegepast worden.
- Duur:** Geheel afhankelijk van de inhoud van de kaart en het niveau van de discussie. Opgegeven is 10 à 20 minuten.
- Hoe:** In groepjes of klassikaal. Er wordt een kaart uit een stapel getrokken. Het verhaaltje op de kaart wordt voorgelezen. Er volgt een spontane reactie en een groepsdiscussie.

Een andere mogelijkheid is: je geeft de IIn individueel een blad met 1 of meer verhalen. Ze moeten individueel of in tweetallen werken, en het antwoord opschrijven. De groepswerking neem je zo weg, en je kan niet het proces van elk groepje bewaken, maar je brengt wel rust in de klas. Dit kan alleen bij inhoudelijk sterke IIn. Bij een wat zwakkere groep is het beter dit klassikaal uit te voeren, om het gespreksonderwerp op niveau te houden. Ook goed om de IIn eerst even zelf te laten nadenken over wat er gebeurd zou kunnen zijn, en het op te laten schrijven voor zichzelf, en daarna eventueel uitwisselen met de buurman (DDU).

**Voorbereiden:** Maak een stapel kaarten met beschrijvingen van situaties die eindigen met de zin: 'wat zou er gebeurd zijn als je .... wijzigt', etc. Je legt de stapel kaarten op tafel. Eén van de IIn pakt een kaart en leest de situatie voor. Daarna stelt de II de vraag: wat zou er gebeuren als...? Laat enkele IIn spontaan een reactie geven en start daarna een groepsgepraek.

**Nabespreken:** Afhankelijk van werkwijze. Klassikaal de mogelijkheden in een web zetten, op het bord. Volgens mij kan het bij IIn veel inzicht geven over het belang van bepaalde veranderingen in de maatschappij, en de impact van (beperkingen van)communicatie en vervoer.

### 3.3.3 Placemat (Roel Linn, José van den Burg)

Maak een keuze uit de volgende stellingen:

- De fundamenten van de christelijke cultuur zijn in de Vroege Middeleeuwen te vuur en te zwaard gelegd.
- De verspreiding van het christendom door heel Europa werd voor een groot deel afgedwongen door gewelddadig optreden

**Doel:** Doel van de werkvorm is om te oefenen met groepsdiscussie en beargumenteren van antwoorden (historisch redeneren)

**Opdracht:** kom door middel van de placemat tot een groepsmening.

**Werkwijze:**

- pluis eerst de stelling uit. Wat betekent de stelling precies? Wat wordt er écht beweerd? Is het een genuanceerde stelling, of wordt hier een mening verkondigd die ver naar één kant omslaat?
- kom vervolgens tot een mening voor jezelf. Je hebt je boek bij de hand, welke mening wordt daarin verkondigd? Kijk hiervoor op p.70 en 79/80. Komt dat overeen met bovenstaande stelling? Waarom wel / niet?

- de docent gaat je nu een verhaal voorlezen, waarin ook een visie gegeven wordt. Komt deze overeen met de stelling? Hoe, waar en waarom wel of niet?
- Iedereen schrijft in zijn/haar vakje zijn/haar eigen mening én de argumenten voor de eigen mening.
- wanneer iedereen klaar is, draai het blad telkens een kwartslag, zodat je de mening van anderen ook kunt lezen. Zijn jullie het allemaal eens?
- zo niet, dan volgt er een groepsdiscussie. Wanneer er twee kampen zijn in een groepje, mag er van ieder kamp 1 de spreektijd bijhouden, en de ander de argumenten waarover je het wel eens bent noteren. De andere twee gaan discussiëren. Geef telkens een onderbouwd argument.
- daarna schrijft de schrijver de groeps mening mét argumenten in het midden van het Blad.

**Nabespreking:** hoe ben je tot je mening gekomen? Verschilden jullie meningen in de groep? Hoe zijn jullie tot overeenstemming gekomen?

### 3.3.4 Casestudy (José van den Burg)<sup>19</sup>

In de televisieserie House, maar ook in verschillende detectiveseries, worden problemen opgelost door middel van onderzoek, toepassen van kennis en het reageren op nieuwe informatie. Dit kan ook voor leerlingen een manier zijn om hun pas opgedane kennis over een onderwerp te verstevigen en en passant kennis op te doen.

**Doel:** Doel van deze oefening is om te oefenen met historisch redeneren

### Werkwijze

**Stap 1:** Er ligt een probleem op tafel dat opgelost moet worden. Tijdens het oplossen van dit probleem, dat door de leerlingen zelf gedaan wordt, op basis van de reeds opgedane kennis en de gegevens die in de klas voorhanden zijn, wordt er af en toe nieuwe informatie gepresenteerd door de docent.

**Casus:** Op een Rijksdag in 803 in Fulda, is Karel de Grote de voorzitter van de vergadering. Al zijn zendgraven en andere leenmannen zijn hierbij aanwezig, behalve één. Wigbert van Saksen is al twee dagen niet verschenen. Karel is hierover zeer ontstemd....

**Stap 2:** Laat de ln in groepjes bedenken wat er gebeurd zou kunnen zijn met Wigbert. Wat zouden er voor redenen bedacht kunnen worden die Wigbert zou kunnen hebben om niet op de Rijksdag te verschijnen? (– leenstelsel wordt erfelijk – invallen van Noormannen) Laat ieder groepje 1 reden aangeven. Opschrijven op bord.

---

<sup>19</sup> Flokstra, 2006

**Stap 3:** De docent geeft nieuwe informatie: laat de lln deze nieuwe informatie verwerken, wat zou dit voor betrekking kunnen hebben op de afwezigheid van Wigbert? Laat ieder groepje een redenering opschrijven. Klassikaal bespreken.

**Stap 4:** De docent geeft opnieuw nieuwe informatie: laat de lln deze nieuwe informatie verwerken, wat zou dit voor betrekking kunnen hebben op de afwezigheid van Wigbert? Laat ieder groepje deze nieuwe informatie verwerken en hun standpunt opschrijven wat er aan de hand is met Wigbert van Saksen.

**Stap 5:** Laat de groepjes dit standpunt verwerken in een boodschap aan Karel de Grote. Iemand in de klas (jij?) speelt Karel en de groepjes moeten als (afgezant van) Wigbert verklaren (op een historisch waarschijnlijke manier) wat de reden is dat hij niet komt/zo laat is. Reageer als Karel op het bericht.

**Stap 6:** Nabespreking

### 3.3.5 Chronologie (José van den Burg)<sup>20</sup>

Leerlingen werken in tweetallen samen om puzzelstukjes met gebeurtenissen en beeldbronnen te plaatsen op een groot vel met daarop een tijdbalk en uitsparingen waar een puzzelstukje in moet.

#### Doelen:

- Leerlingen krijgen inzicht in de chronologie van dit tijdvak
- Leerlingen krijgen zicht op de verbanden tussen de verschillende gebeurtenissen
- Leerlingen krijgen zicht op de waarde van historische kennis
- Leerlingen leren (beeld)materiaal te analyseren en te contextualiseren

#### Instructie docent

Iedere groep lln krijgt een set met een instructieblad/plaatjes/antwoordbladen, een chronologieblad (uit de excelfile, tabblad opgaven) op A3 formaat en een vel met kaartjes (uit de excelfile, tabblad puzzelstukjes). Ze moeten zelf de puzzelstukjes en plaatjes uitknippen.

Vervolgens mogen ze aan de slag met het plaatsen van de kaartjes etc. op het eigen antwoordvel. Ze moeten, wanneer ze tevreden zijn over hun antwoord, opschrijven waarom ze kaartjes/plaatjes op een bepaalde plek neergelegd hebben. Daarna moeten de vragen over de plaatjes op het antwoordvel gemaakt worden. Die zouden evt. in de mediatheek opgezocht kunnen worden, maar dat is niet per sé nodig. Het gaat meer om het proces van nadenken over wat ze zien en welke informatie ze uit een plaatje kunnen halen.

Na de nabespreking kan je ze de kaartjes laten vastplakken en mee naar huis laten nemen (voor het leren van het proefwerk!) of ze de boel in laten leveren zodat het nogmaals gebruikt kan worden

---

<sup>20</sup> Havekes, Aardema, Rooijen & de Vries, 2005

## 4 Resultaten van het onderzoek

### 4.1 De enquête

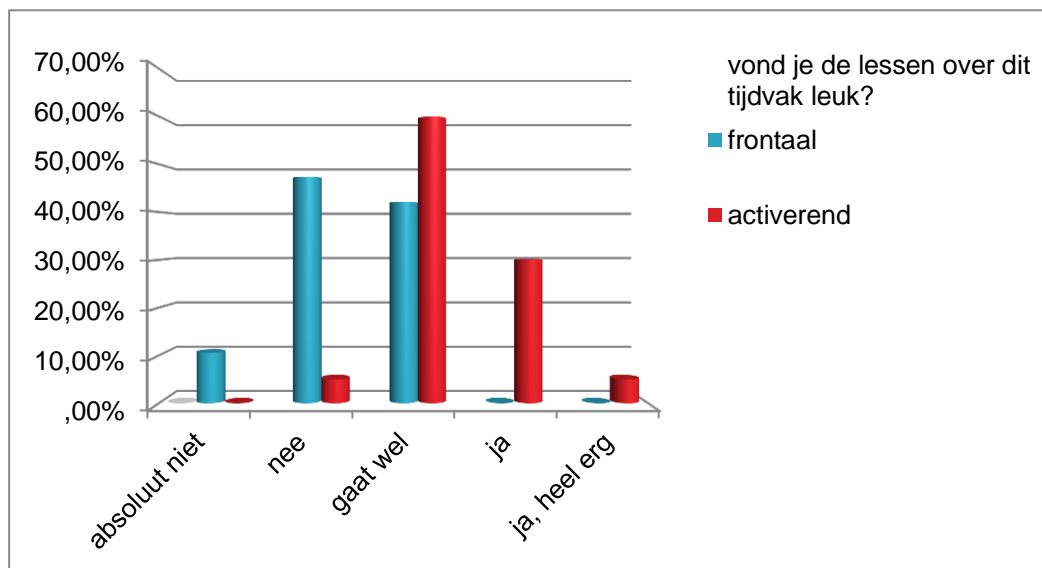
De enquête bestond uit drie hoofdvragen, die waarop de antwoorden absoluut niet, nee, gaat wel, ja of ja heel erg gegeven konden worden. Daarna kwamen er nog enkele open vragen waarin naar een eigen mening gevraagd werd. De drie hoofdvragen werden in alle klassen gesteld en beantwoord nadat het tijdvak was afgesloten. In de bijlage zijn de grafieken en het enquêteformulier terug te vinden. Er wordt gerefereerd aan een tweede onderzoek. Dit betreft een onderzoek voor de meesterproef, in dezelfde Havo-4 klas van José van den Burg. Hier is nogmaals dezelfde enquête gehouden, nadat de klas, die eerst frontale lessen had gehad, een volgend tijdvak wél activerende lessen had gehad. De grafieken uit deze enquête worden niet in de bijlage meegenomen, omdat dit onderzoek een andere opzet had en slechts één klas betreft, en niet alle leerlingen uit de grote steekproef die frontaal les hadden gehad.

Belangrijk vonden wij het om de mening van de leerlingen over de lessen te horen. Vonden ze de gegeven lessen leuk, leerzaam en dachten ze er wat voor het examen van opgestoken te hebben? De conclusies zijn duidelijk. Er zijn voorbehouden te maken, die hebben we aan het eind van dit hoofdstuk samengevoegd.

De beantwoording van de gesloten vragen leverde het volgende beeld op:

#### 4.1.1 Vond je de lessen over dit tijdvak leuk?

De antwoorden op deze vraag laten het volgende beeld zien:



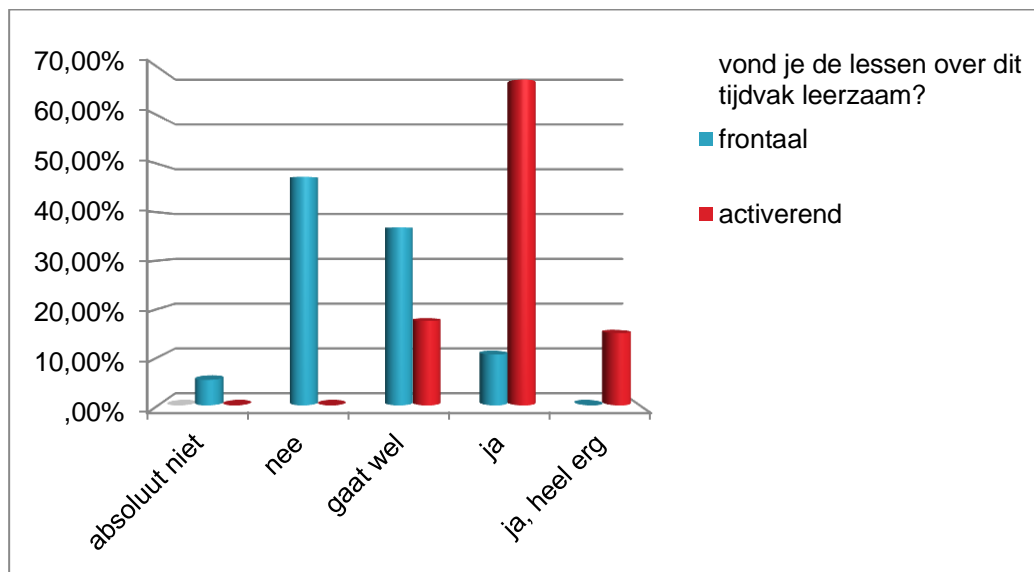
Frontale lessen worden niet als leuke lessen bestempeld. 58% van de respondenten is hierover negatief, 42% is neutraal. Activerende lessen worden door 35% van de leerlingen wel als leuk bestempeld, daarnaast is 60% neutraal. Slechts 5% van de leerlingen vindt activerende lessen niet leuk.

#### 4.1.2 Conclusie 'leuk'

Er is een duidelijke voorkeur onder de leerlingen voor activerende lessen. Dit wordt bevestigd in een tweede onderzoek dat onder de leerlingen van de Havo-4 klas is gehouden nadat ze een volgende tijdvak veel activerende lessen hadden gekregen, 81% van die leerlingen was neutraal/positief over activerende werkvormen.

#### 4.1.3 Vond je de lessen over dit tijdvak leerzaam?

De volgende grafiek geeft de mening van alle ondervraagde leerlingen weer:



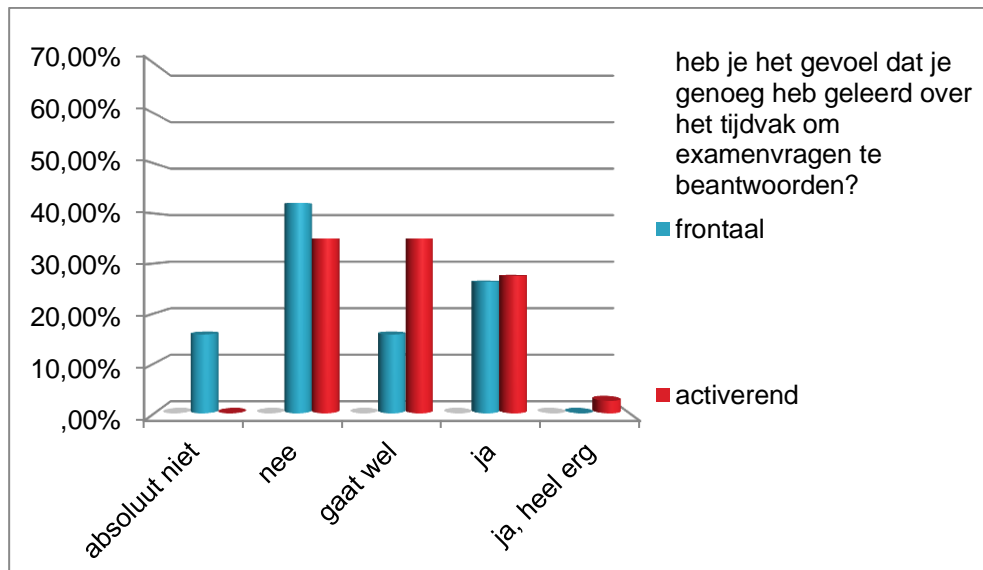
Leerlingen hebben niet veel vertrouwen in de leerzaamheid van de frontale lessen. Slechts 11% is positief hierover, 37% neutraal en 52% gelooft niet dat zij veel opsteken bij deze lessen. Leerlingen die activerende lessen volgen, geloven wel dat deze lessen leerzaam zijn. 83% is positief, de rest neutraal. Er zijn geen negatieve antwoorden gegeven.

#### 4.1.4 Conclusie 'leerzaam'

Weer een heel duidelijk positief beeld in het voordeel van de activerende lessen. Ook dit beeld wordt bevestigd door het tweede onderzoek, waarin 81% neutraal/positief was. Leerlingen beschouwen activerende lessen als leerzame lessen.

#### 4.1.5 Het bekijken van de stof

Leuk en leerzaam kan de stof zijn, maar denken de leerlingen ook dat zij deze stof, die zij nu voor het laatst klassikaal behandeld krijgen voordat zij er examen in doen, beklijft?



Leerlingen die frontaal les hebben gehad beantwoorden deze vraag 68% negatief. Maar ook bij de leerlingen uit de activerende klassen is er wat twijfel gerezen. 35% gelooft er nog niet in. Neutraal/positief zijn bij de frontale lessen 32% van de leerlingen, bij de activerende lessen 65% van de leerlingen.

#### 4.1.6 Conclusie 'beklijven'.

De leerlingen die activerende lessen hebben gehad, zijn positiever over de vraag of ze voldoende opgestoken hebben van de lessen om examenvragen te kunnen beantwoorden.

### 4.2 Voorbehouden ten aanzien van de conclusies

Het onderzoek betreft een kleine steekproef van slechts 4 klassen op 2 scholen. Het is dus een kleine steekproef en dat levert een probleem op voor de algemene geldigheid van de uitkomsten en de conclusies:

1. invloeden van kleine aard kunnen daardoor grote gevolgen hebben: de kwaliteit, inzet, houding, interesse, etc. van de leerling en leraar, de verhouding tussen de klas en de leraar, het weer, de verliefdheid, of het al bijna vakantie is of net is geweest, alles is van invloed op de uitslag. Bij grote steekproeven wordt deze invloed minder van belang.
2. het onderwerp, het Tijdvak van Monniken en Ridders, wordt door veel leerlingen in deze leeftijdscategorie als bijzonder saai ervaren. Wanneer je je dan strikt aan de methode houdt, wordt de les niet snel als leuk ervaren.
3. het onderzoek heeft plaats gevonden in een zeer korte periode van slechts enkele weken.
4. er hebben in die periode bij enkele leerlingen op het thuisfront gebeurtenissen van schokkende aard plaatsgevonden. Dit zijn grote invloeden voor de leerlingen, die de uitslagen beïnvloeden.
5. daarnaast is er op de school in Amersfoort een onderzoek gedaan in twee VWO-4 klassen, terwijl de klassen in Breda 1 Havo-4 en 1 VWO-4 klas betrof.
6. de gebruikte methoden verschilden: in Amersfoort werd Feniks gebruikt, in Breda Memo.

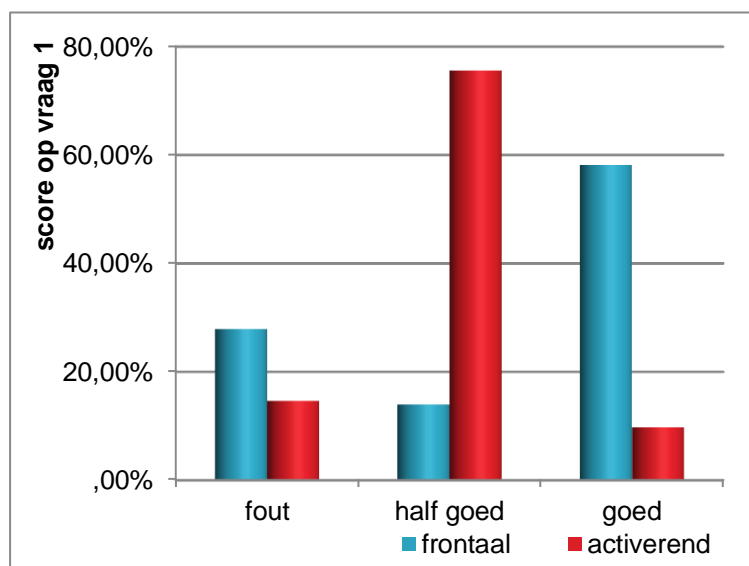
### 4.3 Resultaten van het onderzoek: de vragen uit het pilotexamen

Er was in de eerste opzet sprake van drie vragen die meegenomen zouden worden in de proefwerken van alle onderzochte klassen. Er is één vraag weggefallen bij één klas van Het Nieuwe Eemland, vandaar dat er slechts een vergelijking gemaakt kan worden over twee vragen.

Het betrof vragen die rechtstreeks uit de pilotexamens Havo genomen zijn. Ook het nakijkmodel is aangeleverd. Alle docenten hebben de vragen zelf beoordeeld voor het eindcijfer van het proefwerk. Voor vergemakkelijken van de vergelijking en verwerking in dit rapport is er een vertaalslag gemaakt: een leerling had de vraag fout, deels goed of goed beantwoord. Zo kwam er een eenduidige toekenning van punten tot stand, waarbij het verschil in beoordeling voor VWO en Havo leerlingen deels wegvalt.

#### 4.3.1 Vraag 1.

‘De ineenstorting van het Romeinse Rijk bracht een grote verandering van de economie in West-Europa met zich mee. Noem deze verandering en leg uit dat deze verandering bijdroeg aan het ontstaan van het feodale stelsel.’<sup>21</sup>



Een duidelijk positiever resultaat voor de leerlingen van de frontale klassen. Toch kan er hier een voorbehoud gemaakt worden: de Havoklas zal waarschijnlijk soepeler beoordeeld zijn dan de VWO-klassen, het betrof eindexamenvragen Havo. Ook kan het zijn dat dit onderwerp uitgebreider aan bod is gekomen in de Havoklas, gezien de voorkeur van de docent voor economisch-sociale geschiedenis. Daarnaast geldt nog het algemene voorbehoud van de sterkte dan wel zwakte

en de persoonlijke situatie van individuele leerlingen binnen de niveaus en de interesse in het tijdvak.

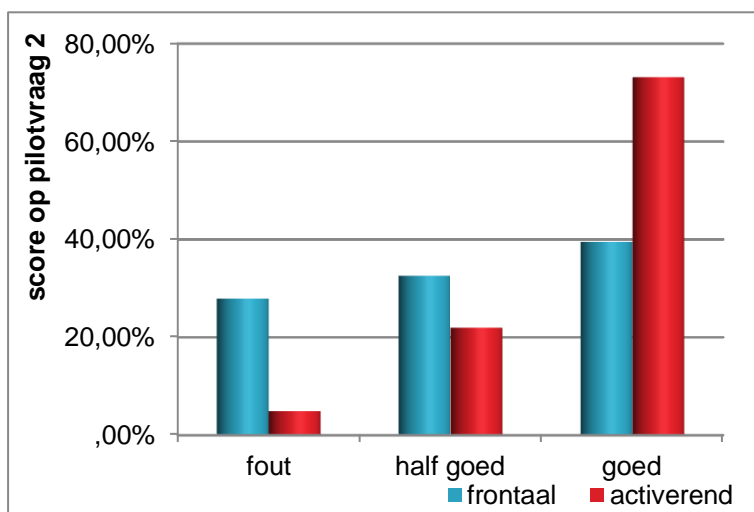
#### 4.3.2 Vraag 2.

‘Karel de grote bestuurde rond 800 een voor die tijd groot rijk. Om zijn rijk te besturen reisde hij voortdurend rond. Noem een kenmerk van de vroege middeleeuwen en leg daarmee uit, waarom Karel zijn rijk niet vanuit één centrale plek kon besturen.’<sup>22</sup>

<sup>21</sup> CE pilot havo 2011-II vraag 7.

<sup>22</sup> CE pilot havo 2010-II vraag 5.





Hier hebben de leerlingen van de activerende lessen beter gescoord. Ook hier gelden weer dezelfde voorbehouden: de beoordeling door de eigen docent en de behandeling van de specifieke stof in de klas.

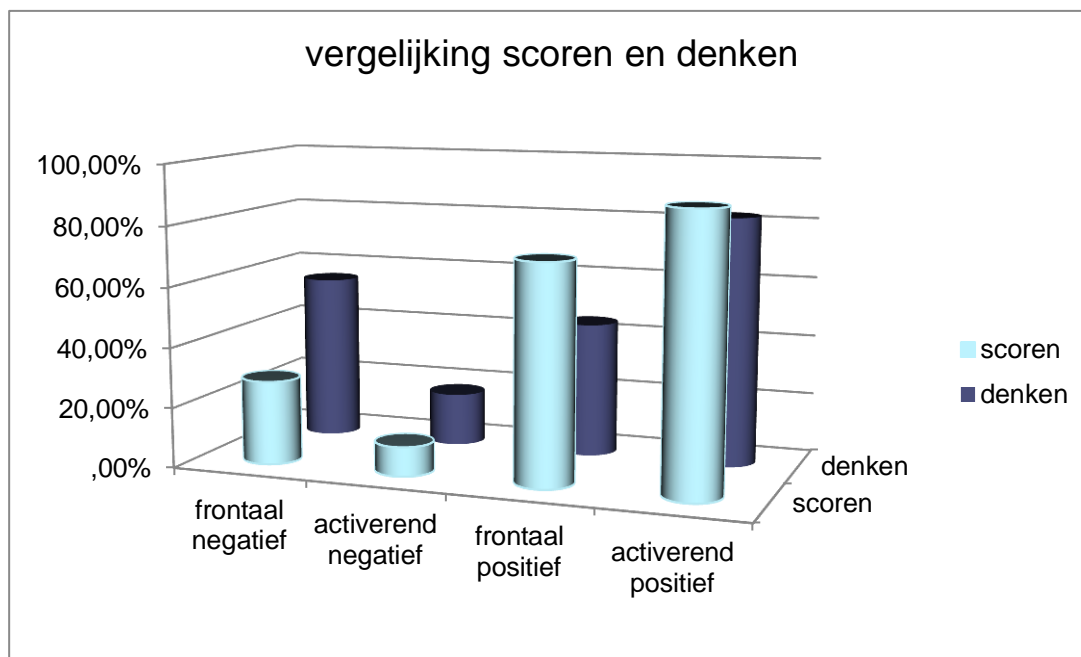
#### 4.3.3 Conclusie

De omvang van het onderzoek is gewoonweg te klein om algemeen geldende conclusies uit de resultaten te kunnen trekken. De te maken voorbehouden zorgen voor een meervoudig beeld. Zou je dit onderzoek op correcte wijze willen uitvoeren dan moet je zorgen voor een voldoende grote steekproef, waarbij op vele scholen en op beide niveaus (Havo en VWO) gerandomiseerd één van de beide vormen van onderwijs gegeven wordt, waarbij géén rekening gehouden wordt met de persoonlijke voorkeur van de betreffende docent, en waarbij ook een strikte controle op de uitvoering gehouden wordt. Daarna zou er een vijftal vragen, gemaakt door het CITO, gesteld moeten worden in alle proefwerken. De beoordeling daarvan zou ook gecontroleerd moeten worden door een tweede corrector. Daarnaast zou deze proef over meerdere tijdvakken gehouden moeten worden.

#### 4.4 Resultaten van het onderzoek: een vergelijking tussen de uitkomsten van de enquête en de pilotvragen

In de enquête werd een vraag gesteld over hoe leerzaam de leerlingen dachten dat de lessen waren geweest (vraag 2), en in hoeverre ze dachten dat de stof zou beklijven. In essentie wordt hier gevraagd naar hoe leerlingen denken te gaan scoren op (examen) vragen. Er wordt gevraagd naar een verwachtingspatroon, denken genoemd in de volgende grafiek. De resultaten uit de enquête op de vragen 'leerzaam' en 'beklijven' zijn hiervoor samengevoegd.

Vervolgens is het resultaat van de leerlingen op de pilotvragen (1 en 2) per werkvorm samengevoegd. Dit is de score genoemd.



Wat opvalt, is dat er te negatieve verwachtingen bestaan over het eigen presteren. Waarbij bovendien sterk naar voren komt, dat bij de leerlingen die frontaal les hebben gehad, een veel grotere discrepantie bestaat tussen het eigen verwachtingspatroon en het uiteindelijke resultaat. De leerlingen die activerend les hebben gehad, hebben een beter beeld van het eigen presteren. Bij leerlingen uit de frontale klassen is de discrepantie tussen denken en scoren 27%, bij die uit de activerende klassen 8%.

Een leerling die een onterecht negatief beeld heeft van het eigen presteren loopt het gevaar een negatief zelfbeeld te ontwikkelen, zo is uit onderzoek gebleken<sup>23</sup>. Je ontwikkelt een zelfbeeld door constante zelfevaluatie. Bij pubers vindt deze zelfevaluatie plaats aan de hand van sociale acceptatie, visie op het eigen uiterlijk, en de schoolprestaties. Sociale vergelijkingen van leerprestaties zijn op deze leeftijd heel belangrijk. Zo is er het bekende 'Big-Fish-Little-Pond Effect'.<sup>24</sup> Hierbij is uit onderzoek naar voren gekomen dat bij vergelijkingen van leerlingen die eenzelfde leerniveau hebben, de leerlingen die op een school van normaal niveau zit, een positiever zelfbeeld hebben dan de leerlingen die op een school zitten met een hoog prestatieniveau. Leerlingen meten hun zelfwaarde dus af aan de prestaties van leerlingen om hen heen.

Al in 1890 stelde William James in zijn standaardwerk voor de psychologie dat eigenwaarde wordt bepaald door hoe succesvol we zijn in het volbrengen van taken of bereiken van doelen waar we waarde aan hechten. Als een taak niet belangrijk wordt geacht, dan bedreigt het niet volbrengen van die taak de eigenwaarde niet. Leerlingen moeten dus rechtmatig succes behalen in taken die belangrijk voor ze zijn. de wijze waarop het succes uitgelegd wordt is net zo belangrijk: het moet aan de eigen activiteiten gelinkt kunnen worden, niet aan geluk of bijzondere ondersteuning.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Woolfolk, 108

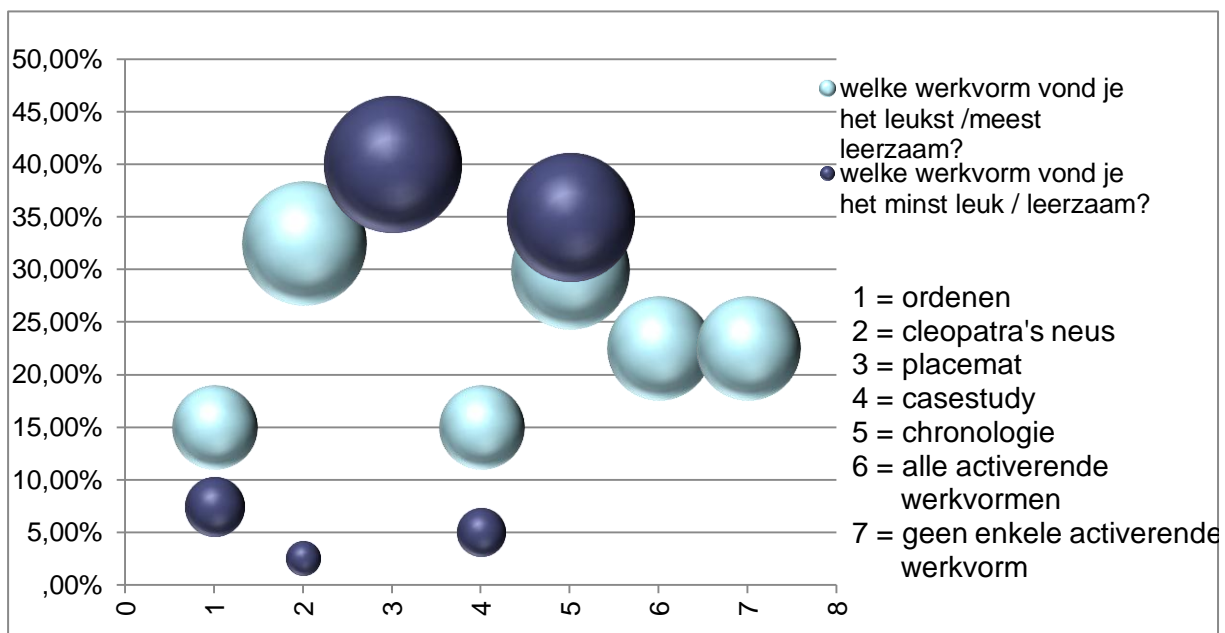
<sup>24</sup> Marsh, 1990

<sup>25</sup> James, 1890

Martin Covington stelt bovendien dat het streven naar eigenwaarde de hoogste prioriteit is voor pubers. Op school is dit af te meten aan competitieve prestaties: het succes van de ene leerling betekent het falen van de andere leerling. Zodra dit falen lijkt op het hebben van een lage intelligentie is dit het ergst. Intelligent lijken is de beste factor voor hoge eigenwaarde. Als iemand zich niet intelligent genoeg gaat inschatten, dan veroorzaakt dit gevoelens van schaamte of vernedering vanwege vermeende incompetentie. Door zich niet meer in te spannen, hoeft het (verwachte) falen niet aan een gebrek aan intelligentie te worden toegeschreven. Op die manier worden onplezierige gevoelens vermeden.<sup>26</sup> Maar zo is het ook duidelijk waarom het belangrijk is dat leerlingen in staat zijn de eigen kwaliteiten juist in te schatten. Kunnen ze dat niet, dan kan dat leiden tot ontwijkend gedrag (niet meedoen in de les, niet leren) en tot een negatief zelfbeeld met alle gevolgen voor de leerling én de sfeer in de klas van dien.

#### 4.5 Welke activerende werkvormen zijn het leukst/meest leerzaam en welke het snelst in te zetten door de docent?

De klassen die activerende lessen hebben gehad, is ook gevraagd welke werkvormen zij het leukst en het meest leerzaam vonden. De werkvormen staan in de bijlage.



De populairste onder de werkvormen is 'Cleopatra's neus', een oefening in historisch redeneren. Gelukkig voor ons docenten is deze oefening zeer snel op te zetten en op meerdere manieren uit te voeren (klassikaal tot tweetallen, ddu). Het is ook eenvoudig om de belevingswereld van de leerling in deze oefening te betrekken. Het betrof hier natuurlijk VWO-leerlingen, die vaak goed in staat zijn om conceptueel te denken. Dezelfde soort oefening is later ook in de Havoklas gedaan, daar waren de reacties anders: te moeilijk.

Ook de chronologie, een sorteeropdracht met analyse van beeldbronnen, werd verdeeld ontvangen. Enkelen waren zeer enthousiast, anderen vonden het te kinderachtig (knippen en

<sup>26</sup> Covington, 1992

plakken). Deze werkvorm vraagt echter zeer veel voorbereiding, maar is bijvoorbeeld geschikt als periode-afsluiting.<sup>27</sup>

De andere makkelijk in te zetten werkvorm, de placemat, werd algemeen als saai beoordeeld.<sup>28</sup>

Ordenen van begrippen werd wel als nuttig ervaren, maar nooit als leuk. Ook deze oefening is eenvoudig voor te bereiden.

De Casestudy, waarbij de nadruk ligt op historisch redeneren, werd door enkelen zeer enthousiast ontvangen, anderen vonden het veel te moeilijk. Het open einde werd door VWO-leerlingen als vervelend beoordeeld. Wellicht neigen docenten ertoe dan maar een (verzonnen) einde toe te voegen, hoewel wij van mening zijn dat dit juist de essentie van historisch redeneren weergeeft. Het maken van deze werkvorm vraagt veel onderzoek en fantasie van de docent.

#### 4.5.1 Conclusie werkvormen

Er is een populaire, snel te maken werkvorm: Cleopatra's neus. Deze is echter vooral in de bovenbouw VWO in te zetten. De placemat kan hiervoor in de plaats komen bij Havo of onderbouw.

Het werken met activerende didactiek, zo is ons gebleken na dit onderzoek, is iets dat meer effect sorteert naarmate de voorbereiding van de werkvormen goed wordt gedaan. Het is raadzaam om alle onderdelen van de werkvorm van te voren goed op papier te hebben. Ook is het belangrijk om de instructie, die altijd mondeling gegeven dient te worden, puntsgewijs op papier te hebben. Er mag geen onduidelijkheid ontstaan over wat de bedoeling is. Werk als docent bij voorkeur met werkvormen waar je vertrouwd mee bent of echt goed hebt voorbereidt. Het uitvinden van de werkwijze in de les geeft veel onrust en komt het effect niet ten goede. Denk goed na wat je uit de werkvorm wilt hebben en stuur daar op. Maak het dus niet ingewikkelder dan nodig is.

Van belang is ook om het niveau van de werkvorm goed te laten aansluiten bij het niveau van de klas en de inhoud die je op dat moment voor het voetlicht wilt brengen. Het mag klinken als een open deur, maar het kan niet vaak genoeg gezegd worden. Een 4 VWO klas wordt maar moeilijk geboeid door een placemat terwijl dit in de HAVO juist een werkvorm is die het goed doet. Een ander punt van aandacht is de planning. Als je een 50-minuten les hebt, ambieer dan niet teveel. Beter een korte oefening maar goed, dan een die je niet af krijgt.

De nabespreking is naar onze mening van zeer groot belang. Maak vooral duidelijk wat de bedoeling was en bespreek de resultaten van de groepjes, dan wel individuele leerlingen. Het beste is om dat te doen in een onderwijs leergesprek waarbij de leerlingen elkaar het goede antwoord geven. Tot slot zouden wij er op willen wijzen dat leerlingen ook overvoerd kunnen raken door activerende didactiek. In dit onderzoek hebben wij veel verschillende werkvormen in een serie lessen in korte tijd uitgevoerd. Op een gegeven moment treedt er een zekere 'vermoeidheid' op door het werken in deze lesvorm en lijkt de effectiviteit van de

---

<sup>27</sup> Overigens is dit in onderbouwklassen wel een populaire werkvorm gebleken.

<sup>28</sup> De Havoklas was hierover later in het jaar enthousiaster. Belangrijk bij dit oordeel was dat er een link werd gelegd met een recente gebeurtenis (standbeeld J.P. Coen in Hoorn).

didactiek af te nemen. Af en toe een werkvorm inlassen in je programma is uitstekend, maar doe het niet te veel en te vaak achter elkaar. Het is onze bevinding dat activerende didactiek effectiever is wanneer het wordt afgewisseld met frontale werkvormen. Die feedback hebben wij ook teruggekregen van leerlingen. Eerst de inhoud uitleggen, daarna met de inhoud aan de slag!

### *Uitvoering Ordenen*

Deze werkvorm is eenvoudig voor te bereiden. In ons geval gaat het erom het verschil duidelijk te krijgen tussen het hofstelsel en het leenstelsel, twee begrippen die leerlingen vaak door elkaar halen. Juist de twijfel doet in dit geval leren. Het is belangrijk om eerst het hofstelsel en leenstelsel duidelijk uit te leggen in een frontale les. De volgende les kan deze werkvorm worden ingezet bij wijze van herhaling van de stof. Zorg dat je de leerlingen in tweetallen aan het werk zet. Het is de bedoeling om ze een A4 met zo'n 24 begrippen te geven (kan ook in losse kaartjes) en een A4 met drie kolommen: een over het hofstelsel, een over beiden, en een over het leenstelsel. De leerlingen moeten samen de begrippen verdelen over de kolommen. Laat de leerlingen over deze verdeling niet langer doen dan 10 minuten. Het gaat immers om de eerste intuïtie....'waarom maak je juist deze indeling'?..... Het nakijken kan op twee manieren. Namelijk door de antwoorden vellen door te geven naar het groepje voor of achter je en de leerlingen zelf feedback op elkaar te laten geven, of klassikaal. In het eerste geval is het goed om als docent rond te lopen en hier en daar prikkelende opmerkingen te plaatsen zodat het denkwerk wordt gestimuleerd. Het verdient de voorkeur om uiteindelijk wel de werkvorm af te sluiten met het communiceren van de goede antwoorden. Het zou onze aanbeveling zijn dit te doen door middel van een goed onderwijs leergesprek waarin de leerlingen hun keuze kunnen motiveren. Het is de ervaring dat leerlingen deze werkvorm met als onderwerp een verwarrende thematiek, moeilijk vinden. Neem voor de afsluiting dus ruim de tijd en beperk deze werkvorm in deze context tot VWO niveau.

### *Uitvoering placematdiscussie*

In de uitvoering van deze werkvorm zal het duidelijk zijn dat het handig is om voorgetekende placemats te hebben. Dan voorkom je rumoerigheid in de klas bij aanvang van de werkvorm. Hier is het ook belangrijk om de instructie duidelijk te communiceren, niet alleen mondeling maar ook schriftelijk. Dit voorkomt 100 vragen a la ...'meneer, wat moeten we doen'..... Het is onze keuze geweest de oefening stap voor stap te begeleiden met een instructie via PowerPoint. Dat was handig, goed leesbaar en overzichtelijk. Bovendien kan je dan als docent enigszins sturen op het tempo. Het verhaal dat voorgelezen wordt moet aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Hoe spannender hoe beter! Maar maak het niet te lang anders leidt je de aandacht van de discussie teveel af. Het is belangrijk om goed aan te geven hoeveel tijd de leerlingen hebben voor hun discussie. Maak dat niet te lang. Bij het nabespreken is het leuk en leerzaam de groepjes aan elkaar te laten uitleggen welke conclusies zij hebben getrokken en waarom. Als docent ben je dan slechts procesbegeleider.

### *Uitvoering Cleopatra's neus*

Bij deze werkvorm hebben wij ervoor gekozen de kaartjes met de verhalen met vragen via PowerPoint te communiceren. Dat heeft zo voor en nadelen. Het is duidelijk leesbaar voor iedereen en je kan het proces enigszins sturen op tempo. Echter, door het zo te doen richt je de aandacht naar het centrum van de klas. Van groepswork (groepjes van 2 of 3 leerlingen) is dan eigenlijk geen sprake meer. Het advies is dus om toch kaartjes te maken op losse kartonnetjes of papier. Wij hebben er voor gekozen om 6 stellingen te communiceren. Dat waren er wellicht wat teveel. We denken dat 3 stellingen voldoende zijn omdat de aandacht van de leerlingen anders verdwijnt. Zeker VWO leerlingen vinden het leuk om te

beredeneren wat er gebeurd zou zijn als.....maar na de 3<sup>e</sup> keer is het grapje eraf. Er komt veel fantasie om de hoek kijken en die moet door de docent gestimuleerd worden, als de leerlingen maar wel beargumenteren waarom ze dat denken. De docent is bij deze werkvorm vooral een procesbegeleider.

### *Uitvoering Case study*

De casestudy is een erg leuke werkvorm. Heel geschikt voor VWO niveau, minder voor Havo omdat het behoorlijk wat inlevingsvermogen vraagt. Het is van belang dat de leerlingen zich goed kunnen inleven in het verhaal. Leg daarom als docent goed uit wat de bedoeling is. Als docent ben je vooral 'mediator'. Laat de leerlingen vooral zelf aan het werk en aan het woord. Neem de tijd voor de werkvorm en entameer de discussie na iedere vraag. Het is leuk om de groepjes met elkaar in discussie te laten treden. Hier zit wel de crux voor succes of mislukken van deze werkvorm. Voorkom dat de discussie in een kakofonie eindigt van door elkaar gillende leerlingen. Leid dus de discussie! Houd de tijd in de gaten en doseer de nieuwe informatie, niet teveel maar ook niet te weinig en illustreer eventueel met mooie plaatjes/kaarten. Ik denk dat dit een werkvorm is die je een paar keer gedaan moet hebben voordat je hem goed onder de knie hebt. Bereid het dus goed voor en neem de eerste keer een niet al te ingewikkeld verhaal. Het is ook handig om, naast het voorlezen, de nieuwe info aan te leveren op een A4-tje dat je uitdeelt aan elk groepje. Ook in dat geval is een goede nabespreking van groot belang. Het is belangrijk om uit te leggen wat uiteindelijk de echte toedracht van het verhaal is en om de leerlingen duidelijk te maken dat het in de geschiedenis gaat om een opeenvolging van gebeurtenissen die al dan niet logisch met elkaar samenhangen. Het leert de leerlingen geschiedenis te begrijpen en over geschiedenis na te denken c.q. te redeneren.

### *Uitvoering Chronologie*

Deze werkvorm is ook weer een werkvorm waarbij de leerlingen zelf aan de slag gaan. De docent is wederom procesbegeleider. Zorg dat je de leerlingen aan de slag houdt en hun vragen beantwoordt als nodig. Natuurlijk is het zo dat juist bij deze werkvorm al het materiaal goed aanwezig dient te zijn. Maak ook vast de pakketjes van te voren want in de klas samenstellen kost veel te veel tijd. Het is een heel goede werkvorm om te doen in bijvoorbeeld de laatste voor het proefwerk. Het leert de leerlingen overzicht te krijgen van de behandelde periode en het geeft de docent de mogelijkheid met leerlingen de stof individueel te herhalen. Je krijgt ook snel door waar er nog wat kennis ontbreekt. Ik denk dat in een 50 minuten uur deze werkvorm wat krap is. Doe hem dus bij voorkeur als je 70 minuten les geeft, of plan twee lessen in. Dan heb je nog de gelegenheid om de werkvorm na te bespreken. Uiteraard is van groot belang om de juiste tijdbalk uiteindelijk te communiceren want ze kunnen hem heel goed gebruiken bij het leren van het proefwerk.

## 5 Conclusie

---

Oriëntatiekennis kan je uitstekend overbrengen door middel van activerende werkvormen. De leerlingen vinden dit leuker en leerzamer, en hebben meer vertrouwen in zichzelf. Daarnaast hebben ze ook een beter beeld van de eigen te verwachten prestaties.

Het belang van het 'leuk' zijn van een les is minder banaal dan op het eerste gezicht kan lijken. Een leerling die meer vertrouwen in zichzelf heeft én een realistischer kijk op zijn presteren, is een tevreden leerling, die weet waarvoor hij werkt. Hij zal met een positieve instelling naar de les komen, wat een leerling die een veel te negatieve kijk op het eigen presteren heeft, ontbeert.

Er is geen bewijs gevonden in dit onderzoek dat leerlingen die activerende lessen volgen betere scores op het aanleren van oriëntatiekennis.

## Bibliografie

- Den Hollander, J. (2002). Historisch bewustzijn. *Tijdschrift voor geschiedenis* 115, 195-215.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren Basisboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Flokstra, J. (2006). *Activerende Werkvormen*. Enschede.
- Havekes, H., Aardema, A., & Vries, S. d. (2010). Active Historical thinking: designing learning activities to stimulate domain-specific thinking. ? *Reader Vakdidactiek COLUU*.
- Havekes, H., Aardema, A., Rooijen, B. v., & Vries, J. d. (2005). *Geschiedenis Doordacht* (Vol. 2). (H. Havekes, Red.) Nijmegen.
- Lee, P., Ashby, R., & Shemilt, D. (2005). How Students Learn History. In M. Donovan, & J. Bransford, *History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 179-214). Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Riessen, M. v., Logtenberg, A., & Meijden, B. v. (2009). *Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en Handreiking*. Amsterdam: Instituut voor Geschiedenisdidactiek, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Rooij, P. d. (2001). *Verleden, Heden en Toekomst*. Commissie historische en maatschappelijke vorming.
- Tuithof, H. (2009). Geschiedenisdocent klem tussen Tien Tijdvakken en Canon? *Kleio. Reader Vakdidactiek COLUU*.
- Wilschut, A. (2002/12, december). *Historisch besef als onderwijsdoel*. Opgehaald van Historisch Huis: [www.historischhuis.nl/HistBesef/HHbesef3.html](http://www.historischhuis.nl/HistBesef/HHbesef3.html)
- Wilschut, A. (2002/6, juni). *Historisch besef als onderwijsdoel*. Opgehaald van Homepage Arie Wilschut: [members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.pdf](http://members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.pdf)
- Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.
- Wilschut, A., Straaten, v., & Riessen, v. (2001). Het perspectief van de leerling. In *Handboek Vakdocent*.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.



## *Bijlagen*

---

In de bijlagen zijn de volledige werkvormen te vinden, zoals wij die gehanteerd hebben. Omdat dit zeer uitgebreid is en vaak ook Excel en PowerPoint-files bevat, hebben we gemeend dit digitaal beschikbaar te moeten stellen. Ze zijn te vinden op de site van Hanneke Tuithof, vakdidacticus COLUU.

<http://www2.ivlos.uu.nl/geschiedenis/>

of via: