

*Activerend geschiedenisonderwijs: het effect van
activerende werkvormen gericht op het zichtbaar
maken van denkstructuren*

Praktijkgericht onderzoek
Thea Hoekstra
Maatwerkgroep

Augustus 2011

Inhoud

1. Samenvatting
 2. Inleiding
 3. Theoretisch kader
 - 3.1 De huidige geschiedenisdidactiek
 - 3.2 Het ontstaan van geschiedenisdidactiek
 - 3.3 Waarom activerende didactiek?
 4. Onderzoek
 5. Methode
 - 5.1 Activerende werkvorm Welk Woord Weg in VWO 4
 - 5.2 Activerende werkvorm kaartjes schema's in Havo 2
 6. Resultaten
 - 6.1 Observaties tijdens de lessen in vwo 4
 - 6.2 Toetsresultaten van vwo 4
 - 6.3 Ervaringen van leerlingen in vwo 4
 - 6.4 Observaties tijdens de lessen in havo 2
 - 6.5 Toetsresultaten van havo 2
 - 6.6 Ervaringen van leerlingen in havo 2
 7. Conclusie
 8. Aanbevelingen
 - 8.1 Praktijkaanbevelingen
 - 8.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek
- Literatuur

1. Samenvatting

Verschillende psychologen pleitten in hun theorieën voor actief leren en daarmee voor activerende didactiek: door samen te werken met activerende werkvormen, gaan leerlingen argumenten uitwisselen en actief denken. De hersenen van de leerlingen worden geprikkeld en geactiveerd, er wordt gebruik gemaakt van hun kritisch denkvermogen, ook wel thinking skills genoemd. Voor het hedendaagse geschiedenisonderwijs kunnen hiermee twee belangrijke doelen worden bereikt: leerlingen werken zelfstandig en doordat zij de leerstof zelf ontdekken onthouden zij die leerstof beter (Havekes, 2004). De huidige veranderingen in het geschiedenisonderwijs, met de nadruk op oriëntatiekennis en zelfstandig werken aan vaardigheden, vragen om een aangepaste geschiedenisdidactiek. Maar krijgen leerlingen door het gebruik van activerende werkvormen gericht op het zichtbaar maken van denkstructuren meer begrip van historische begrippen en gaan ze meer redeneren?

Ik heb dit onderzocht door twee werkvormen aan te bieden in twee klassen van verschillend niveau (havo 2 en vwo 4). Daarbij heb ik de klassen geobserveerd op het gebied van inzet en motivatie, toetsresultaten geanalyseerd en vragenlijsten afgenomen over hoe leerlingen deze actieve manier van werken ervaren. Het blijkt dat veel docenten nog moeten wennen aan de werkwijze van het nieuwe curriculum voor geschiedenis en terwijl activerende werkvormen hier heel goed passen, is het nog geen gemeengoed in de geschiedenislessen. Dat lijkt een gemiste kans, want uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat leerlingen baat hebben bij een afwisselende manier van lesgeven met behulp van activerende didactiek. Ik hoop dan ook met mijn bevindingen een positieve impuls te geven aan het gebruik van activerende didactiek in het geschiedenisonderwijs.

2. Inleiding

Als geschiedenisdocent merk ik dat leerlingen moeite hebben met redeneren. Op vragen bij een toets of huiswerk antwoorden ze vaak met één of twee woorden, ook als nadrukkelijk om een uitleg wordt gevraagd. Daarnaast hebben veel leerlingen moeite met historische begrippen. Door het abstracte karakter daarvan begrijpen ze de essentie niet, daardoor maken ze het zich niet eigen en wordt het moeilijk om het te onthouden. Om leerlingen hierbij te helpen begon ik activerende werkvormen te gebruiken. Door actiever met de stof bezig te zijn hoopte ik dat leerlingen het zich meer eigen zouden maken en er vervolgens meer begrip zou ontstaan, maar ik vroeg me af: is dat ook zo?

Over de vraag hoe wij denken en hoe men vaardigheden die hiervoor nodig zijn aanleert, ontwikkelt en stimuleert is in de onderwijspsychologie veel onderzoek gedaan. Hoe vergroot je denkvaardigheden of thinking skills? (Hamers, 1999). Voor het geschiedenisonderwijs lijken activerende werkvormen het historisch denken zeker te stimuleren. Activerende werkvormen sluiten aan bij hoe leerlingen het beste leren en dat is vaak niet door alleen te lezen of te luisteren maar vooral door erover te discussiëren of een ander iets uit te leggen (Sousa, 2000). Door deze activerende didactiek worden denkprocessen gestimuleerd, leerlingen worden uitgedaagd om kritisch te kijken, te redeneren en hun denkproces te analyseren. Dit in tegenstelling tot een manier van lesgeven waarin leerlingen op de automatische piloot vragen beantwoorden uit het werkboek en waarbij docenten klagen dat leerlingen nauwelijks de moeite nemen de teksten goed te lezen of de opdrachten met diepgang te benaderen. In die praktijk is ook moeilijk vast te stellen hoe leerlingen tot een resultaat gekomen zijn. Doordat activerende opdrachten leerlingen uitnodigen tot redeneren en argumenteren, worden hun denkstappen voor de docent wel zichtbaar en kan deze hen daar

beter in begeleiden. Activerende didactiek is daarmee een waardevolle aanvulling voor het geschiedenisonderwijs en op de vigerende lesmethoden (Havekes, 2004).

Door naast de lesmethode gebruik te maken van activerende werkvormen worden ook de verschillende manieren waarop leerlingen intelligent zijn en leren aangesproken (van der Burg, 2005). Leerlingen werken bij deze werkvormen in tweetallen of in groepjes en dat is een belangrijk middel om het denkproces van leerlingen zichtbaar te maken. Bij deze activiteiten worden de principes van samenwerkend leren toegepast en die blijken hun vruchten af te werpen (Havekes, 2004). In de lerarenopleiding aan het Ivlos in Utrecht is activerende didactiek een belangrijk onderdeel van het programma. De nieuwe lichten docenten, die er in de opleiding onder invloed van enthousiaste vakdidactici mee in aanraking komen, gebruiken deze activerende werkvormen allemaal en regelmatig. Daarbuiten lijkt het nog niet gemeengoed.

Wetenschappelijk onderzoek en praktijkervaringen tonen ook aan dat leerlingen door activerende didactiek gemotiveerder zijn. Doordat ze gevarieerde op samenwerking gerichte werkvormen krijgen aangeboden, worden ze actiever bij het leren betrokken (Van der Burg, 2009). Dat desondanks niet alle leerkrachten in het voortgezet onderwijs de werkvormen gebruiken verbaasde mij. Is het de onbekendheid met de activerende werkvormen? Twijfelt men aan het nut van activerende didactiek of is het vasthouden aan een gewoonte? Ik denk dat leerlingen hun redeneervaardigheden trainen aan de hand van activerende werkvormen en dat docenten gebaat zijn bij werkvormen die denkstructuren van leerlingen zichtbaar maken. Met een onderbouwing van het effect van activerende werkvormen gericht op denkstructuren in dit praktijkgericht onderzoek, hoop ik geschiedenisdocenten te laten zien wat het nut kan zijn van het inpassen van deze werkvormen. Daarnaast wil ik mijn ervaring met activerende werkvormen in dit praktijkonderzoek delen en ik hoop aanbevelingen te kunnen geven over een juiste inzet van de verschillende activerende werkvormen, voor de juiste doelgroep. In dit onderzoek wil ik kijken naar het effect van activerende werkvormen. Leren leerlingen redeneren, onthouden zij begrippen beter en worden hun denkprocessen beter zichtbaar?

In de volgende paragraaf ga ik in op de theorie van de huidige geschiedenisdidactiek, het ontstaan ervan en op wat activerende didactiek is. Daarna beschrijf ik de werkwijze van mijn onderzoek en vervolgens bespreek ik mijn resultaten. In de laatste paragrafen ga ik in op mijn conclusies, om te besluiten met enkele aanbevelingen. Ook geef ik ideeën voor nader onderzoek.

3. Theoretisch kader

3.1 De huidige geschiedenisdidactiek

Het vak geschiedenis heeft op middelbare scholen door de invoering van de tweede fase een grote verandering doorgemaakt. Didactisch kwam de nadruk te liggen op actief en zelfstandig leren door leerlingen. Men spreekt van “studiehuis” om aan te geven dat niet meer de instructie van docenten, maar het leren van leerlingen centraal staat (Derksen, 1999). Voor het vak geschiedenis betekende dit de invoering van een nieuw curriculum, met de nadruk op vaardigheden en oriëntatiekennis verdeeld in tien tijdvakken. In het examenprogramma worden deze vermeld in domein A en B. Sinds 2007 zijn de methoden aangepast op dit nieuwe programma en is in een pilot op 8 scholen het havo-examen op deze oriëntatiekennis gebaseerd. Sindsdien zijn er veel onderzoeken geweest om de haalbaarheid van een landelijk examen gebaseerd op oriëntatiekennis te toetsen en dit jaar is het advies goedgekeurd door OCW om dit examen stapsgewijs in een aangepaste vorm in de verschillende schooltypen in te voeren, te beginnen bij het VMBO. Het kan niet anders of de

geschiedenisdidactiek zal mee moeten veranderen. Want hoe leer je de leerlingen de vereiste vaardigheden aan en hoe ontwikkel je oriëntatiekennis bij kinderen?

Door deze veranderingen wordt veel van docenten gevraagd om het curriculum tot een succes te maken. Zij zullen anders les moeten geven, meer gericht op het leren van leerlingen door hen zelf kennis te laten verwerven en minder op instructie van de docent. Docenten ervaren veel problemen bij de invoering van het studiehuis. Zij hebben moeite om afstand te doen van de gewoonte veel zelf aan het woord te zijn en hebben moeite met het loslaten van het leerboek. Ook ervaren zij minder greep op het lesverloop en vinden zij het lastig leerlingen op het gebied van vaardigheden te beoordelen. Uit het onderzoek van Derksen (1999) blijkt dat deze opvatting moeilijk verandert en dat de subjectieve onderwijstheorie van docenten, met de daarin verankerde kennis en opvattingen grote invloed heeft op het dagelijks handelen en dus op de lespraktijk van docenten. Uitgaande van het persoonlijke interpretatiekader gaan docenten verschillend met de situatie om en hiermee moet men rekeningmee houden als men via scholing de kwaliteit van handelen van docenten wil verhogen. Onderzoeksresultaten laten een verband zien tussen opvattingen en gedrag. En aangenomen wordt dat als de opvattingen van docenten veranderen, dit ook tot veranderingen in het lesgedrag zal leiden. Een didactische verandering in gedrag van het onderwijzen van leerlingen naar een zelfstandiger en actiever leren van leerlingen waarbij de docent geleidelijk meer verantwoordelijkheid aan de leerlingen geeft zal wellicht ook leiden tot een verandering in opvattingen (Derksen, 1999). Met dit onderzoek beoog ik geschiedenisdocenten handvatten, inzichten en aanbevelingen te geven.

Ook van leerlingen wordt door alle veranderingen veel gevraagd. Naast een grote hoeveelheid aan oriëntatiekennis, wordt er van hen verwacht dat ze zich verschillende vaardigheden eigen maken die nodig zijn om met de leerstof te werken. Van een vak waar je luistert en waar wat in het leerboek staat de waarheid is, wordt geschiedenis meer een activiteit. Volgens Boxtel en van Drie (2008) is geschiedenis een competentie, dat wil zeggen dat het bij het vak geschiedenis gaat om een activiteit waarin iemand informatie over het verleden organiseert met het doel historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en of te verklaren en waarbij hij of zij historische vragen stelt, contextualiseert, gebruik maakt van historische begrippen en structuurbegrippen en beweringen ondersteunt met argumenten die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen. Hiervoor moet de leerling nieuwe vaardigheden ontwikkelen, zoals het leren gebruiken van historische begrippen en omgaan met historische bronnen, het kunnen aangeven van verschillende soorten van oorzaak en gevolg. Voor veel van deze vaardigheden wordt van de leerling gevraagd dat hij historisch kan redeneren. Om processen te beschrijven, betekenis te geven aan historische gebeurtenissen, verandering en continuïteit te beschrijven of oorzaak en gevolg. Deze vereiste vaardigheden worden beschreven in domein A van het examenprogramma onder de noemer historisch besef.

3.2 Het ontstaan van geschiedenisdidactiek

Over de vraag hoe historisch besef zich bij kinderen ontwikkelt, hebben verschillende leerpsychologen zich gebogen. Ook de basis voor de in het hedendaagse geschiedenisonderwijs gebruikte oriëntatiekennis is al veel langer geleden gelegd door de Amerikaans psycholoog Bruner (Bruner, 1960). Hij bestudeerde het leren van mensen, zijn onderzoek leverde theorieën op die van grote invloed zijn geweest op het geschiedenisonderwijs. Met als achterliggende gedachte dat nieuwe kennis makkelijker een voedingsbodemp vindt in een al in het geheugen aanwezig raamwerk, wordt op al verworven kennis voortgebouwd met nieuwe kennis. Bruners theorie over het raamwerk en het spiraalcurriculum is de basis voor ons hedendaagse geschiedenisonderwijs met de

oriëntatiekennis en de tien tijdvakken (Van Drie, 2009). Ook het aanleren van deze oriëntatiekennis wordt in ons onderwijssysteem als spiraal behandeld. Door de tien tijdvakken tijdens het curriculum meerdere keren aan te bieden, steeds met een verdieping van de al behandelde stof voortbouwend op de bestaande kennis. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen actief de nieuwe informatie inpassen in hun al bestaande denkstructuren. Als leerlingen de kennis actief zelf ontdekken wordt het beter onthouden en daarbij neemt zelf verworven inzicht een belangrijker plaats in in het geheugen (Wilschut, 2004). De ontdekkende leerling zal een positieve leerhouding aannemen. Door het zelf te ontdekken, zijn nieuwe probleemsituaties beter en gemakkelijker op te lossen. Door erover te argumenteren met elkaar, maakt de leerling zich de stof meer eigen en wordt het begrip vergoot (Van Drie, 2009). Bruner pleit dan ook voor een actieve benadering van de stof, zoals tegenwoordig bij activerende didactiek gebeurt.

Over de vraag hoe historisch besef en historisch denken zich bij kinderen ontwikkelt, heeft de geschiedenisdidactiek zich onder invloed van ontwikkelingspsychologen zoals Piaget lange tijd beziggehouden. Piaget gaf met zijn ontwikkelingstheorie een aantal belangrijke verklaringen voor de cognitieve groei van kinderen. Hij ging daarbij heel methodisch te werk en verdeelde de levensloop van een kind in verschillende stadia van steeds complexer wordende kennis. Daarbij wees hij erop dat het kind mentale structuren ontwikkelde én voortbouwde op de al bestaande structuren. Piaget meende dat 'intelligence organises the world by organising itself' (Olsen, 1996). Denken, en ook historisch denken ontwikkelt zich in fasen, in stadia gebonden aan bepaalde leeftijden. Piaget hield vast aan zijn idee dat als een kind op grond van zijn ontwikkelingsfase ergens nog niet aan toe was, je het niet aan hoeft te bieden. Want iets wat niet aansluit op zijn denkniveau, kan een kind niet leren. Heinrich Roth borduurde op deze theorie voort en kwam in 1955 in zijn boek *Kind und Geschichte* met zes ontplooiingsstadia van het historisch bewustzijn van kinderen van de jongste leeftijd tot de bovenbouw. Hij maakte een indeling naar leeftijd en bijbehorende interesses, van sprookjes bij kleuters, naar de behoefte aan details van de brugklasser tot de kritische houding ten opzichte van de geschiedenis van de adolescent (Wilschut 2004). Veel leraren zullen deze interesses vandaag de dag in hun dagelijkse praktijk herkennen.

De Russische psycholoog Vygotsky is één van de grondleggers van de leertheorie van het sociaal constructivistische leren. Hierbij gaat het erom dat er geleerd wordt door actieve samenwerking waarbij ieder zijn deel van de kennis inbrengt, om zo door deze samenwerking te komen tot verdere kennisopbouw. Taal en begripsvorming spelen een centrale rol in de mentale ontwikkeling. Leerlingen worden gestimuleerd om met elkaar te overleggen tijdens het leerproces (Woolfolk, 2008). Bij dit ontwikkelingsgerichte onderwijs, wordt de leerling uitgedaagd met hulp van de docent of medeleerling steeds een stapje verder te komen. In Vygotsky's ontwikkelingstheorie wordt dit de 'Zone van Naaste Ontwikkeling' (ZNO) genoemd. Die is gedefinieerd als het verschil tussen wat een leerling al zelfstandig kan (het actuele ontwikkelingsniveau) en wat de leerling kan met ondersteuning van een volwassene of een medeleerling. De zogenaamde 'meerwetende partners' (Zonneveld, 2005).

Tot slot zijn de meervoudige intelligenties van Gardner van belang om te noemen in het kader van de nieuwe geschiedenisdidactiek voor een zelfstandiger en actiever leren. Meervoudige intelligenties gaan er vanuit dat leerlingen verschillende manieren hebben om zich leerstof eigen te maken en problemen op te lossen. Gardner stelt dat verschillende leerlingen verschillende intelligenties bezitten en dat het belangrijk is daar rekening mee te houden in het aanbieden van de leerstof. Als leerlingen deze leerstof krijgen aangeboden op een manier die aansluit op hun intelligentie, dan zullen ze zich actiever op stellen en meer resultaat boeken (Gardner, 1983). Met de

ideeën van Gardner wordt rekening gehouden in verschillende activerende werkvormen, bijvoorbeeld door werkvormen met film- of beeldmateriaal aan te bieden.

De verschillende inzichten van ontwikkelingspsychologen zijn zeer bruikbaar om de geschiedenisdidactiek aan te passen aan de wensen van het nieuwe leren in de tweede fase (VGN, 2011). Voor historisch besef en historisch redeneren is taal en begripsvorming cruciaal. Activerende werkvormen lijken zeer geschikt om door samen te werken en door kennis uit te wisselen, op constructivistische deze nieuwe manier van leren vorm te geven.

3.3 Waarom activerende didactiek?

Het principe van leren op een actieve manier en activerende didactiek is, zo blijkt uit bovenstaande theorieën, niet nieuw. Uit de theorieën van de verschillende leerpsychologen komt steeds het belang van een actieve benadering of een benadering gericht op de interesse van de leerling steeds terug. Met alleen luisteren, hoe goed en mooi een frontale les ook kan zijn, kom je niet tot begrip. Er moet gebouwd worden aan kennis en deze kennis moet zelf verworven worden. Activerende didactiek is een didactiek die ervoor zorgt dat leerlingen actief bij leren betrokken zijn en blijven. Variatie en afwisseling in didactiek zorgen vaak voor een actieve en betrokken leerling (Van der Burg, 2009). De leerling wordt gemotiveerd en actief doordat er wordt samengewerkt of omdat er sprake is van een spelelement of van competitie, daarnaast zijn ze gemotiveerd omdat activerende werkvormen de leerling meer dan tijdens de gewone les uitdaagt om anders over de stof na te denken. Als je bijvoorbeeld schema's maakt, redeneringen bedenkt of als je een klasgenoot moet overtuigen met argumenten, denk je intensiever na over de lesstof en dat maakt dat de lesstof beter beklijft. We leren niet zoveel als we alleen maar iets lezen. We leren het meeste door met anderen te discussiëren over een bepaald onderwerp, van dingen die we persoonlijk ervaren hebben en vooral van dingen die we uitleggen aan anderen (Sousa, 2000).

Leerlingen moeten daarom zoveel mogelijk hun eigen leren vormgeven volgens de constructivistische opvatting van bijvoorbeeld Vygotsky. Door te discussiëren of iets uit te leggen aan een ander maakt een leerling zich de stof sneller eigen, de leerling maakt actief gebruik van zijn denkvaardigheden of thinking skills. Actief nadenken of je thinking skills gebruiken en ontwikkelen is belangrijk bij vrijwel alle leeractiviteiten en zou eigenlijk een integraal onderdeel van het curriculum moeten zijn. Toch wordt aan het stimuleren van het denken in het onderwijs niet specifiek aandacht besteed. De vraag is ook in hoeverre we kinderen kunnen leren denken. Kun je denkvaardigheden aanleren, of is het een ontwikkeling die elk kind naar vermogen automatisch leert? In het onderwijs gaat men er vaak van uit dat leerlingen deze thinkings skills vanzelf ontwikkelen tijdens de reguliere lessen van de verschillende vakken. Dat is niet helemaal het geval. Het is gebleken dat vooral leerlingen die deze vaardigheden van nature minder goed hebben ontwikkeld en daardoor meer moeite hebben met leren, voordeel hebben als hun denken gestimuleerd wordt door bijvoorbeeld activerende didactiek. Maar ook kinderen die deze problemen niet hebben kunnen efficiënter leren denken als dit wordt gestimuleerd (Hamers, 1999).

Thinking skills als schoolvak is moeilijk te realiseren ook al is de vaardigheid belangrijk voor alle vakken. Voor het geschiedenisonderwijs lijken activerende werkvormen een manier te zijn om historisch te leren denken. De leerlingen worden uitgedaagd na te denken en hun denkproces te analyseren, de stofinhoud krijgt daardoor meer betekenis. Daarnaast krijgen leerlingen door zich bewust te zijn van hoe ze over de stof hebben nagedacht, instrumenten in handen om hun denkvaardigheden te verbeteren (Havekes, 2004). Door activerende opdrachten te doen worden verbanden gelegd, structuren bestudeerd en wordt het redeneervermogen getraind, kortom ze

stimuleren de thinking skills. Aan de hand van uitdagende opdrachten waarin leerlingen kritisch met de stof bezig te zijn en vervolgens samen de aanpak bespreken, leren leerlingen historisch denken.

4. Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Uit de theorie blijkt dat een actieve benadering van de lesstof en door het zelf ontdekken door leerlingen te laten samen werken, een positieve invloed heeft op het leren. Activerende werkvormen sluiten hier goed op aan. In dit praktijkonderzoek heb ik in twee klassen onderzocht wat het effect is van deze werkvormen op het leren en dan specifiek op het voor geschiedenisonderwijs relevante redeneervermogen. Er zijn veel soorten activerende werkvormen gericht op verschillende vaardigheden, ik heb mij voor dit onderzoek beperkt tot twee werkvormen die gericht zijn op het leren argumenteren en redeneren. “Stroomschema’s” waarbij door samen te argumenteren oorzaak en gevolg gevonden worden en “Welk Woord Weg” waarbij de nadruk ligt op verbanden leggen tussen begrippen zodat redeneringen ontstaan.

Hoofdvraag: Wat is het effect van twee activerende werkvormen, die gericht zijn op het redeneervermogen bij het schoolvak geschiedenis, op het zichtbaar maken van de denkstructuren?

Deelvraag 1: Hoe is het gebruik van de twee werkvormen in de lessen verlopen? Hoe is de les verlopen waarin de werkvorm gebruikt werd?

Deelvraag 2: Wat is het effect op de toetsresultaten?

Deelvraag 3: Wat vinden de leerlingen van de gehanteerde werkvorm?

5. Methode

Ik heb mijn onderzoek naar het effect van activerende didactiek gericht op denkstructuren gedaan op een middelbare school met ruim 1500 leerlingen in het midden van het land. Ik heb voor mijn onderzoek gekozen voor twee klassen en heb daarbij passende werkvormen gekozen. De havo 2 klas was een spontane maar drukke klas, met 30 leergierige maar verbaal- linguïstisch niet sterke leerlingen. Mij werd aangeraden aanvullende opdrachten aan te bieden bij de leerteksten uit het werkboek, omdat deze te moeilijk waren voor deze leerlingen. Door deze alleen te lezen kwam bij hen niet het begrip en daarom ben ik activerende werkvormen gaan gebruiken (Sousa, 2000). Omdat voor de Industriële Revolutie het begrip van oorzaak en gevolg belangrijk was, heb ik gekozen voor de kaartjesoefening. Deze heb ik één keer in de vorm van een stroomdiagram en twee keer in de vorm van een kaartjesoefening gedaan. Hierbij moet met 9 losse kaartjes een schema gelegd moet worden.

De andere klas was een vwo 4 klas met 17 leerlingen. Een kleine klas maar met enkele dominante leerlingen. De inzet was zeer wisselend en het gemiddelde niveau van de klas lag niet hoog. Dat bleek nog eens toen 7 van de 17 leerlingen na het schooljaar naar havo 4 gingen. De leerlingen van deze klas vonden de historische begrippen lastig om te begrijpen en te onthouden en zij waren zwak qua redeneervermogen. “Welk Woord Weg” leek mij een geschikte werkvorm om hiermee te oefenen.

Met beide werkvormen hoopte ik in deze klassen door afwisselende en activerende werkvormen te gebruiken, de motivatie te vergroten en daarmee de inzet te verhogen. Ik heb in beide klassen 3 keer de werkvorm aangeboden. Beide werkvormen zijn gericht op een beter begrip van historische begrippen, verbanden tussen de begrippen leggen en daarmee leren redeneren. De werkvorm kaartjesschema’s is ook gericht op het begrip van oorzaak en gevolg. In de volgende paragraaf beschrijf ik eerste kort de werkvormen. Vervolgens ga ik aan de hand van de

onderzoeksvragen in op hoe ik de lessen heb geobserveerd, hoe ik heb getoetst en op de reacties van de leerlingen op de gebruikte werkvormen.

5.1 De activerende werkvorm “Welk Woord Weg” in vwo 4

Begrippen krijgen betekenis en beklijven beter als ze in samenhang met elkaar worden geplaatst, “Welk Woord Weg” is een werkvorm die nog een stap verder gaat, hierbij moet je de samenhang tussen de begrippen ook benoemen en beargumenteren (Havekes 2004). Bij deze werkvorm staan vijf historische begrippen op het bord, er is steeds één aan te wijzen die er niet bij hoort. De bedoeling is deze te benoemen en vervolgens het verband aan te geven tussen de vier overgebleven begrippen. Vaak zijn er verschillende mogelijkheden en daarmee ook meerdere verbanden en dus redeneringen mogelijk. De leerlingen moeten proberen er zoveel mogelijk te benoemen. Het doel is oefenen met redeneren, door goed na te denken over de begrippen en verbanden te leggen. Het onderwerp van de werkvorm was de Franse Revolutie. De Franse Revolutie leent zich door de veelheid aan begrippen goed voor deze werkvorm, maar dat geldt voor veel meer onderwerpen. Ik heb deze werkvorm drie keer aangeboden.

Na de instructie heb ik de leerlingen steeds een andere begrippenset laten zien. Eén voor één mochten ze proberen redeneringen te maken. Deze werkvorm wordt gedaan met de hele klas, je leert van elkaar maar het is belangrijk het ook zelf te proberen. Een leerling noemt een begrip die er volgens hem niet bij hoort en probeert vervolgens met argumenten de overgebleven begrippen met elkaar in verband te brengen. Op deze manier wordt een redenering gemaakt. Een volgende leerling kan hierop aanvullingen maken en zo tot een andere redenering komen of een ander begrip noemen die er niet bij hoort en dan begint het opnieuw. De begrippen zijn zo gekozen dat er meerdere mogelijkheden zijn. De derde keer heb ik, omdat ik de individuele aanspreekbaarheid en zichtbaarheid wilde vergroten, na mijn instructie de leerlingen individueel de tijd gegeven om voor zichzelf een redenering te bedenken en op te schrijven. Daarna heb ik een leerling de beurt gegeven.

Om te beoordelen of de werkvorm ‘Welk Woord Weg’ leidt tot het beoogde resultaat dat de leerlingen gebruik gaan maken van redeneringen, heb ik gedurende de lessen de klas geobserveerd. Meteen na de les heb ik mijn observaties opgeschreven in mijn logboek. Daarbij heb ik in mijn beschrijving de volgende categorieën gebruikt: een algemene indruk van de werkhouding, feitelijk gedrag van leerlingen tijdens de werkvorm en tot slot mijn perceptie van het resultaat van de werkvorm. Daarnaast heb ik om het beoogde effect te toetsen, in een toets een vraag opgenomen waarbij de leerlingen een beschrijving moesten geven van twee begrippen die aan bod zijn gekomen met de werkvorm WWW (zie voor toetsvraag en het beoogde antwoord tabel 1). Komen de leerlingen tot een juiste uitleg van het begrip en in hoeverre antwoorden zij met een goed lopende redenering? Tot slot heb ik de leerlingen met onderstaande vragenlijst gevraagd naar hun mening over deze activerende werkvorm.

1. Wat vind je van de werkvorm Welk Woord Weg?
2. Een doel van de oefening is beter begrip van de begrippen en de samenhang ervan, geldt dit voor jou? Leg uit waarom wel en waarom niet.
3. Een ander doel is leren argumenteren en redeneren, vind je deze oefening een goede manier om dit te leren? Leg uit waarom wel en waarom niet.

5.2 Activerende werkvorm kaartjesoefening en “stroomdiagram” in havo 2

Een “stroomdiagram” is een werkvorm waarbij in tweetallen met een aantal kaartjes een schema gelegd moet worden. De historische vaardigheid om oorzaak en gevolg te bepalen staat centraal in

deze opdracht. Doordat dit deels afhankelijk is van de waarde die men toekent aan bepaalde gebeurtenissen, ontwikkelingen etc. zijn er verschillende uitkomsten mogelijk. Naast een kloppend schema maken is het het doel elkaar te overtuigen met argumenten, om zo een redenering te krijgen. De Industriële Revolutie laat die problematiek goed zien en dwingt leerlingen om daarover na te denken (Havekes, 2005). Ik gebruikte voor havo 2 een “stroomdiagram” waarbij steeds twee oorzaken en twee gevolgen van de Industriële Revolutie gevonden moest worden. In de 16 vakjes waren 4 begrippen al ingevuld, de overige 12 oorzaak of gevolg begrippen moesten de leerlingen invullen. Een belangrijk leerdoel is inzicht krijgen in oorzaak en gevolg. Met het benoemen van oorzaken en gevolgen en het benoemen van de relatie tussen de begrippen leg je tegelijkertijd verbanden. Leerlingen leren door verbanden te leggen spelenderwijs argumenteren en redeneren. Een stroomdiagram is een vorm die veel sturing biedt omdat de kaartjes op een bestaand schema worden gelegd. De werkvorm kaartjesoefening is een lossere variant waarbij met een aantal losse kaartjes een schema gelegd moet worden met verbanden van oorzaak en gevolg. Ook hier zijn veel variaties mogelijk en gaat het om het beargumenteren van de mogelijkheden.

Na de instructie werden de leerlingen verdeeld in drietallen, ieder groepje kreeg een set kaartjes en een stroomdiagram. Leerlingen legden kaartjes met daarop een oorzaak of gevolg op het schema van de Industriële Revolutie, ze moesten het samen eens worden over hoe het gelegd werd en moesten elkaar overtuigen met hun eigen argumenten. Hierdoor ontstonden historische redeneringen. Ik liep langs om te kijken hoe het ging en heb de klas halverwege de les de klas nader geïnstrueerd. Tot slot heb ik het kort nabesproken. Meteen na de les heb ik mijn observaties opgeschreven in mijn logboek. Daarbij heb ik in mijn beschrijving de volgende categorieën gebruikt: een algemene indruk van de werkhouding, feitelijk gedrag van leerlingen tijdens de werkvorm en tot slot mijn perceptie van het resultaat van de werkvorm. Om te bekijken of deze werkvorm leidt tot het beoogde resultaat, namelijk dat de leerlingen tot redeneringen komen, heb ik de leerlingen individueel een mindmap laten maken over de Industriële Revolutie. Nadat de leerlingen in tweetallen gedurende 30 minuten verschillende kaartjesschema's hadden gemaakt, maakten ze een tweede mindmap. Onderwerpen van de kaartjesoefening waren het begin van de Industriële Revolutie tot de opkomst van de arbeiders- beweging. Doel was om elkaar te overtuigen en de uitkomsten te beargumenteren om een historisch kloppende redenering te krijgen. De tweede mindmap moest laten zien of ze nu een uitgebreidere konden maken met meer begrippen en meer redeneringen. Ook na deze les heb ik mijn observaties opgeschreven volgens bovenstaande categorieën.

Daarnaast heb ik het vermogen te redeneren getoetst door een vraag over oorzaak en gevolg op te nemen in een toets over de Industriële Revolutie. Zie toetsvragen en beoogde antwoorden in tabel 1. hieronder. De leerling die in het antwoord gebruik maakte van een goede redenering kreeg drie punten, voor een redelijke redenering kreeg hij 2 punten. Kon de leerling alleen oorzaak of gevolg in één of twee woorden aangeven, dan kreeg hij één punt. Hieronder staan de toetsvragen en de beoogde antwoorden van toetsen in beide klassen vermeld. Tot slot heb ik de leerlingen met onderstaande vragenlijst gevraagd naar hun mening over deze werkvorm.

1. Wat vond je van het maken van schema's zoals over de Industriële Revolutie?
2. Een doel van de oefening is het beter begrijpen van de oorzaken en gevolgen van een gebeurtenis, geldt dit voor jou? Leg uit waarom wel en waarom niet.
3. Een ander doel van het maken van schema's is om te leren redeneren, doordat je samen overlegt welk schema het beste is. Vond je dit een goede manier om dit te leren? Leg uit waarom wel en waarom niet.

Activerende werkvorm Klas	Kaartjesoefening Havo 2	“Welk Woord Weg” (WWW) VWO 4
Aanpak	3 lessen schema’s maken over Industriële Revolutie	3 keer activerende werkvorm WWW
Beoogd resultaat	Beter begrip oorzaak en gevolg en dit in redenering kunnen verwoorden in toetsvraag	Beter begrip historische begrippen en verband ertussen in redenering kunnen verwoorden in toetsvraag
Toetsvraag	Noem twee oorzaken en een gevolg van de Industriële Revolutie en leg uit.	Verklaar de historische begrippen: Girondijnen en Ancien Régime
Beoogd antwoord	Oorzaken: Door de Agrarische Revolutie kwam er een bevolkings- groei, hierdoor ontstond er meer vraag naar producten en wilde men sneller produceren: stoommachine. Gevolg: Doordat veel mensen naar de stad trokken voor werk waren de gevolgen o.a. : arbeidsoverschot, lage lonen, kinderarbeid, slechte arbeids- en leefomstandigheden.	Girondijnen: gematigde beweging tijdens de Franse Revolutie, vertegenwoordigde vooral het belang van de rijke burgerij/ bourgeoisie Ancien Régime: Bestuursysteem van vóór de Franse Revolutie, waarbij de vorst absolute macht heeft en er standen zijn met voorrechten.

Tabel 1. Overzicht toetsvraag per klas en werkvorm

6. Resultaten

6.1 Observaties tijdens de lessen in vwo 4

De eerste twee keren dat ik de werkvorm “ Welk Woord Weg” aanbood in vwo 4 was deze klas niet meteen enthousiast. Ze kenden de werkvorm niet en probeerden aanvankelijk geen van allen een redenering te maken. Er was geen leergierige sfeer en leerlingen zagen het nut van de oefening niet. Opvallend was dat ondanks aansporingen de leerlingen niet werden uitgedaagd het te proberen en dat de angst het verkeerd te doen overheerste. Leerlingen waren afwachtend en één leerling had een houding van:” hier doe ik echt niet aan mee”.

Er ontstond geen competitie om de beste redenering of een gezamenlijk streven om er zoveel mogelijk te maken. Pas na herhaaldelijk voordoen en uitleggen wat de bedoeling was, kwamen enkele leerlingen tot één goede redenering. Van de 17 leerlingen deden er 6 actief mee, de anderen zeiden dat ze de begrippen niet kenden of lieten merken dat zij niet durfden. Van de 6 leerlingen die actief meededen lukte het niet iedereen tot een goede redenering te komen. Maar ook van een onjuiste redenering leer je het principe van redeneren.

Omdat de leerlingen van deze klas geen blijk gaven door te hebben waarom we deze oefening doen, heb ik de derde keer de leerlingen opnieuw het doel van de werkvorm uitgelegd: dat er bij elk geschiedenisonderwerp veel begrippen horen die lastig te onthouden zijn en dat je door samenhang te ontdekken en te begrijpen, het begrip vergroot. Zo leer je argumenteren en redeneren in je eigen woorden, waardoor het beter beklijft. Om de leerlingen te stimuleren om mee te doen, heb ik dit keer heb ik de leerlingen ieder voor zich tijd gegeven om een redenering te maken en op te schrijven. Daarna gaf ik iemand de beurt. Opvallend was dat de leerlingen gemotiveerder en

enthousiaster waren dan de vorige keren. Alle leerlingen deden mee en zij toonden inzet door het te proberen. Het viel op dat ze werden uitgedaagd en er kwamen per begrippenset meer redeneringen.

6.2 Toetsresultaten van vwo 4

Uit de toets kwam als resultaat dat op de vraag over het Ancien Régime 6 leerlingen een goede redenering hadden, 8 een redelijke redenering en één leerling had het fout. De vraag over de Girondijnen hadden 12 leerlingen een goede redenering en 3 hadden het fout.

6.3 Ervaringen van leerlingen in vwo 4

Uit de vragenlijst bleek dat alle leerlingen de werkvorm leuk en nuttig vonden. De leerlingen gaven aan het belang van oefenen met argumenteren en redeneren in te zien. “Een voorwaarde is wel dat men de begrippen kent” gaf een leerling aan. Anderen vonden de werkvorm vaag of misten structuur en voor sommigen was het verwarrend dat er verschillende redeneringen mogelijk waren. Ook werd het verband voor leerlingen niet altijd duidelijk, maar ze gaven aan het wel prettig te vinden dat alles herhaald werd in een bepaalde context. De begrippen werden nog eens uitgelegd en ook dat verhoogt het begrip.

6.4 Observaties tijdens de lessen in havo 2

De les met het stroomschema in havo 2 was een succes. De leerlingen werkten hard om oplossingen te vinden en er ontstond competitie tussen de groepjes, wat de inzet nog verhoogde. Je zag leerlingen leren en zag het resultaat van hun inspanningen. Het leren en begrijpen werd duidelijk zichtbaar en de leerlingen waren trots op het resultaat. Ze waren de volle 75 minuten van de les actief en constructief bezig.

Het resultaat was dat alle leerlingen redeneringen formuleerden en opvallend was dat het groepje met een paar van de drukste leerlingen nu als eerste klaar was. Terwijl deze leerlingen tijdens de reguliere lessen vaak niet altijd enthousiast meedoen en het vaak lastig vinden zich te concentreren. De volgende les waarin de leerlingen mindmaps maakten werd minder enthousiast ontvangen, leerlingen gingen niet meteen aan de slag en het duurde lang voordat de eerste mindmap op papier stond. Het oefenen met de kaartjesoefening van losse kaartjes daarna werd minder serieus opgepakt dan het stroomdiagram de vorige keer. Leerlingen waren snel klaar en overlegden minder met elkaar. De mindmaps die leerlingen maakten aan het eind van deze les lieten de volgende resultaten zien: 12 van de 20 leerlingen hadden na het werken met schema's een betere mindmap, bij 5 was het min of meer gelijk en 3 hadden beide keren een matige mindmap.

6.5 Toetsresultaten havo 2

Een analyse van de toetsresultaten laat zien dat de een meerderheid van de leerlingen, na te hebben geoefend met schema's, komt tot een redenering. Op de toetsvraag over oorzaak en gevolg hadden 15 leerlingen een uitgebreide en goede redenering opgeschreven waarvoor zij 3 punten kregen. 10 leerlingen hadden een goede maar minder uitgebreide redenering, zij kregen 2 punten. Slechts 4 leerlingen hadden helemaal geen redenering opgeschreven en noemden alleen de juiste oorzaken en gevolg en kregen hiervoor 1 punt.

6.6 Ervaringen van leerlingen in havo 2

Uit de vragenlijst kwam als reactie dat de leerlingen van deze klas het ingewikkeld vonden omdat er meer uitkomsten mogelijk zijn. De werkvorm werd als leuk ervaren en de afwisseling werd prettig

gevonden. “Beter dan gewoon les”. Ze geven aan samenwerken en overleggen nuttig en leuk te vinden. Tot slot viel op dat ook een aantal leerlingen aangaf het saai te vinden.

7. Conclusies

Uit de observaties in beide klassen komt naar voren dat de werkvormen een positief effect hebben als het gaat om het gebruiken van redeneringen door leerlingen. In vwo 4 was dat niet meteen het geval. In deze overwegend zwak redenerende vwo 4 klas vonden de leerlingen de werkvorm “ Welk Woord Weg” de eerste twee keer moeilijk. Leerlingen waren huiverig om het te proberen en leken niet bereid zich in te spannen. Gebrek aan motivatie en inzet speelde de eerste twee lessen zichtbaar een rol. Maar ook onzekerheid en een zekere groepsdwang. Bij sommigen heerste een houding van “Wat is dit nu weer? Hier doen we niet aan mee!” Dit zorgde ervoor dat leerlingen het niet durfden of wilden proberen. Een probleem dat ik ervaarde was dat je deze leerlingen dan niet hoort. Zij verschuilen zich bij deze werkvorm achter de leerlingen die het wel proberen. Van sommige leerlingen wordt het begrijpen dus niet zichtbaar. Toen ik de derde keer de werkvorm volgens het sleutelbegrip van zichtbaarheid en individuele aansprakelijkheid aanbood was het resultaat positief (Ebbens, 2005). Dit keer toonden alle leerlingen een goede leerhouding en inzet. In klassen als deze zou je deze oefening afwisselend volgens het sleutelbegrip moeten maken zodat het begrijpen per leerling zichtbaar wordt.

Deze klas had tijd nodig om het doel van de opdracht in te zien, maar toen ze dat zagen door het te ondervinden kwamen ze in een flow en lukte het om er meer uit te halen. Doordat zij verbanden gingen leggen tussen de begrippen, merkten zij dat ze gingen redeneren en argumenteren en maakten zij zich de stof eigen. Het begrip werd vergroot (Van Drie, 2009). Ze gaven zelf vorm aan hun leren en waren bezig met hun zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1963). De resultaten in vwo 4 laten zien dat leerlingen baat kunnen hebben bij deze werkvorm. Al blij je afhankelijk van motivatie en inzet, gezien de vorderingen in deze klas op het gebied van inzet en resultaat levert de werkvorm veel op in de mate van begrip en het vermogen tot redeneren.

Opvallend in de havo 2 klas was de goede werkhouding en de positieve sfeer tijdens de les. De leerlingen, die in de gewone lessen vaak moeite hadden de lessen te volgen, waren nu serieus aan het werk en behaalden opvallend goede resultaten. Deze havo-leerlingen zijn echte doeners en daardoor minder word smart in de zin dat zij door te luisteren en te lezen zich de lesstof minder snel eigen maken. Een werkvorm als deze doet minder beroep op hun linguïstische intelligentie en meer aan de logisch mathematische intelligentie (Gardner, 1983). Met schema's wordt van hen gevraagd van analytisch en logisch te redeneren. Daarbij zijn ze actief bezig en dat spreekt de leerlingen van een dynamische en leergierige klas als deze veel meer aan dan alleen luisteren naar een docent.

Wat opviel was dat de les met de stroomschema's beter liep. Door de strakke structuur met werkbladen, bood de werkvorm meer houvast. Met losse kaartjes duurde het langer voordat ze aan de slag waren en het feit dat ze het helemaal zelf moesten bedenken en dat er meerdere mogelijkheden zijn bracht verwarring. Deze werkvorm vergt een duidelijke instructie over wat er van de leerlingen verwacht wordt, om het beoogde resultaat te behalen. Dat leerlingen het ervoeren als een ingewikkelde werkvorm zoals uit de vragenlijst bleek, kan voorkomen worden door van te voren steeds duidelijk het doel uit te leggen en aan te geven dat er meer mogelijkheden zijn en dat dit niet erg is. Deze leerlingen houden van duidelijkheid en sommigen zullen dit moeilijk blijven vinden. De toetsresultaten van vwo 4 waren positief als het gaat om het maken van redeneringen. Toch blijkt begripvorming en redeneervermogen op deze manier betrouwbaar meten lastig, het begrip staat omschreven in het handboek en leerlingen leren dit voor de toets. Of de uitkomst het resultaat is van

het gebruik van de werkvorm of van goed leren is niet goed te meten. Daarvoor zou een meer open vraag geschikter zijn. In havo 2 was het effect van de werkvorm met als beoogd resultaat het vermogen tot redeneren wel goed te meten in de toets. Uit de toetsresultaten bleek dat leerlingen redeneringen gebruikten in hun antwoorden en dat de begrippen oorzaak en gevolg iedereen duidelijk waren. Alle leerlingen wisten twee oorzaken en een gevolg te noemen. Het doel was dat ze het antwoord toelichtten met een redenering en dat is slechts 4 leerlingen niet gelukt. Dat de overige 26 leerlingen redeneringen gebruikten in hun antwoord is een mooi resultaat.

Beide klassen hebben het werken met de werkvormen positief beoordeeld. Vwo 4 is na aanvankelijk sceptisch tegenover deze werkvorm te hebben gestaan, het nut ervan gaan inzien. Door het te doen ervaar je je eigen mogelijkheden tot argumenteren en redeneren. In havo 2 viel op dat een aantal leerlingen ondanks dat zij eerder enthousiast gewerkt hadden aan de stroomdiagram in de vragenlijst aangaven het saai te vinden. Hun gedrag tijdens de les laat iets anders zien dan hun mening op het formulier. Wellicht heeft dit te maken met het tijdstip van de meting, die vond pas laat plaats en geeft meteen na de betreffende les kort evalueren een zuiverder resultaat.

Activerende didactiek en het oefenen van denkvaardigheden of thinking skills kunnen leerlingen die meer moeite hebben met leren en redeneren helpen (Hamers, 1999). Dat was de reden dat ik activerende werkvormen ben gaan gebruiken en het is ook de conclusie die ik vanuit mijn ervaring met de werkvormen in deze twee klassen onderschrijven kan. Beide onderzochte klassen waren op hun manier qua leerhouding niet sterk. Van de vwo klas was de inzet matig en zat bijna de helft onder het vwo niveau. De havo 2 klas echter was juist erg leergierig, maar vaak erg druk en ongeconcentreerd, wat de leerhouding niet ten goede kwam. Activerende werkvormen gericht op het zichtbaar maken van denkstructuren helpt deze leerlingen stappen te maken in hun denkproces en redeneervermogen. Door op een actieve manier om te gaan met de lesstof, door samen te werken en door leerlingen zelf te laten ontdekken wordt het spannender en dat komt de motivatie ten goede.

8. Aanbevelingen

In dit praktijkgerichte onderzoek heb ik binnen de context van een traditionele school gezocht naar de mogelijkheden van een tweetal activerende werkvormen vanuit het perspectief van de ontwikkelingen in de geschiedenisdidactiek en vanuit het perspectief van activerende didactiek. . Voor (beginnende) docenten die binnen een dergelijke context werken, wil ik graag de volgende aanbevelingen formuleren. In paragraaf 8.1 doe ik praktijkaanbevelingen, in paragraaf 8.2 doe ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

8.1 Praktijkaanbevelingen

Voor leerlingen die zwak redeneren en moeilijker leren helpen activerende werkvormen doordat leerlingen zelf ontdekken voor meer begrip. Een duidelijke structuur en instructie zoals bij het stroomschema komt de uitwerking van de werkvorm ten goede.

Bij gebrekkige motivatie zoals in dit onderzoek bij vwo 4, niet opgeven maar de werkvorm blijven aanbieden, het doel blijven benadrukken en blijven oefenen tot iedereen meedoet.

Zorg voor zichtbaarheid en individuele aansprakelijkheid, dit bevordert de inzet maar ook het eigen inzicht van de leerlingen Door per 5-tal begrippen de leerlingen tijd te geven een redenering op te schrijven. Daarna vraag je willekeurig aan een aantal leerlingen wat zij hebben opgeschreven. Dit zijn volgens Ebbens de sleutelbegrippen zichtbaarheid en individuele aanspreekbaarheid (2005).

Het lijkt zinvol om een werkvorm vaker te evalueren, ook kort na de werkvorm. Maak evaluatie van de werkvorm tot een vast onderdeel van de les.

De werkvormen lenen zich er goed voor een competitief element te creëren, bijvoorbeeld wie maakt de beste redenering of gezamenlijk hoeveel redeneringen lukt het de klas te maken. Dit motiveert en stimuleert de leerlingen en het komt het aantal en de kwaliteit van de redeneringen ten goede.

Tot slot zijn de bundels *Actief Historisch Denken* van Harrie Havekes en *Geschiedenis Doordacht* Jan de Vries over activerende didactiek in het geschiedenisonderwijs een aanbeveling als je gaat werken met activerende werkvormen. In deze bundels staan verschillende uitdagende en zeer bruikbare werkvormen uitgebreid beschreven.

8.2. Aanbevelingen voor vervolg onderzoek

Activerende werkvormen waren een interessant onderwerp om nader te onderzoeken. Voor mijn onderzoek heb ik mij moeten beperken tot twee werkvormen en twee klassen en ik heb geen andere docenten gevraagd naar hun ervaringen. Een interessant vervolgonderzoek zou een onderzoek naar de ervaringen van geschiedenisdocenten met activerende werkvormen zijn. Hoeveel wordt er gebruik van gemaakt van activerende werkvormen in het geschiedenisonderwijs en waarom gebruiken leraren deze wel of juist niet? Wat hebben ze nodig om het te gaan gebruiken en wat houdt hen tegen?

Voor mijn onderzoek heb ik mij beperkt tot twee werkvormen klassen van verschillend niveau. Een vergelijkend onderzoek tussen twee klassen van gelijk niveau zou ook interessante informatie kunnen opleveren. Hierbij zou de ene klas met activerende werkvormen kunnen werken terwijl een andere klas met een andere didactische aanpak hanteert.

Het effect van WWW op het redeneervermogen meten in de toets deze manier is wellicht niet zo veelzeggend. Door alleen een omschrijving van begrippen te vragen is de toegevoegde waarde van WWW is niet goed te meten. Begrip van samenhang tussen begrippen en het vermogen een redenering hierover te maken is beter te meten in een open vraag in de toets. Als je het wel met de uitleg van de historische begrippen zou willen meten dan zou je een aantal begrippen wel en een aantal begrippen niet moeten oefenen met WWW om zo het verschil in effect te bekijken. Of je zou een controlegroep moeten nemen, bijvoorbeeld een andere klas van hetzelfde niveau. Een aanbeveling zou dan zijn dat het interessant is om dit eens te vergelijken met een andere didactische aanpak.

Tot slot zijn er naast deze twee activerende werkvormen veel meer werkvormen, gericht op argumenteren en visualiseren maar ook bijvoorbeeld op inlevingsvermogen of brongebruik. Wat zijn de ervaringen van leerlingen met deze werkvormen en wat zijn de effecten?

Literatuur

Bruner, J. (1960, 1977). *The Process of Education*, Cambridge Ma.: Harvard University Press.

Burg, C. van der, en H. Sijssling, (2009). *Basisboek Activerende didactiek en samenwerkend leren*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Derksen K. e.a. (1999). *Het leren door docenten, hoe veranderen docenten in de richting van een activerende didactiek?* Meso-Focusreeks, Houten: EPN.

Drie, J. van & Van Boxtel, C. Van (2008). *Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past*. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

Drie, J. van, e.a. (dec. 2009). *When was that date?* *Teaching History* 137, The History Association.

Ebbens, S. & S. Ettekovén (2005). *Effectief leren; basisboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers BV.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Hamers, J.H.M. e.a. , (1999). *Teaching and Learning Thinking Skills*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Havekes, H. e.a. (2004). *Actief Historisch denken*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.

Havekes, H. e.a. (2005). *Geschiedenis Doordacht. Actief historisch denken 2*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.

Olssen, M. (Sept. 1996). *Radical Constructivism and It's Failings: Anti-Realism and Individualism*. British Journal of Educational Studies 44, no. 3.

Sousa, D.A. (2000). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, California : Corwin Press.

A. Wilschut e.a. (2004). *Geschiedenisdidactiek, Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.

<http://www.vgnkleio.nl/vgn>, (2011) CE geschiedenis tweede fase.

Woolfolk, A. e.a. . (2008). *Psychologie in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.

Zonneveld, E.(2005). *Ontwikkelingsgericht onderwijs*. Artikel APS