

Onderzoek

Historisch leren denken: een Lesson Study-cyclus over doelgerichtheid bij student-leraren geschiedenis

Wouter Smets, Sophie Bollen, Lies Vercauteren, Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen
Carla van Boxtel, Universiteit van Amsterdam

Historisch leren denken bekleedt een belangrijke plaats in het geschiedeniscurriculum in Nederland en Vlaanderen. Een recente curriculumvernieuwing in Vlaanderen plaatst historisch denken meer dan ooit centraal in het geschiedenisonderwijs. Dit actieonderzoek probeert inzicht te krijgen in hoe student-leraren geschiedenis hun lessen doelgericht voorbereiden met het oog op historisch denken. Daartoe werden drie groepen van drie student-leraren geschiedenis geobserveerd tijdens een Lesson Study-cyclus. Ze doorliepen de cyclus tijdens verschillende stageperiodes gespreid over twee jaar. Hun leerproces werd ondersteund door middel van 'scaffolding'. De onderzoeksresultaten wijzen erop dat het ambitieus is om student-leraren te leren om doelgericht te werken aan historisch denken. Ondersteuning daarvan kan bijgevolg moeilijk worden afgebouwd. Sommige aspecten van historisch denken bleken wel makkelijker implementeerbaar dan andere, namelijk het werken met bronnen en het aanleren van historische begrippen.

Inleiding

Probleemstelling

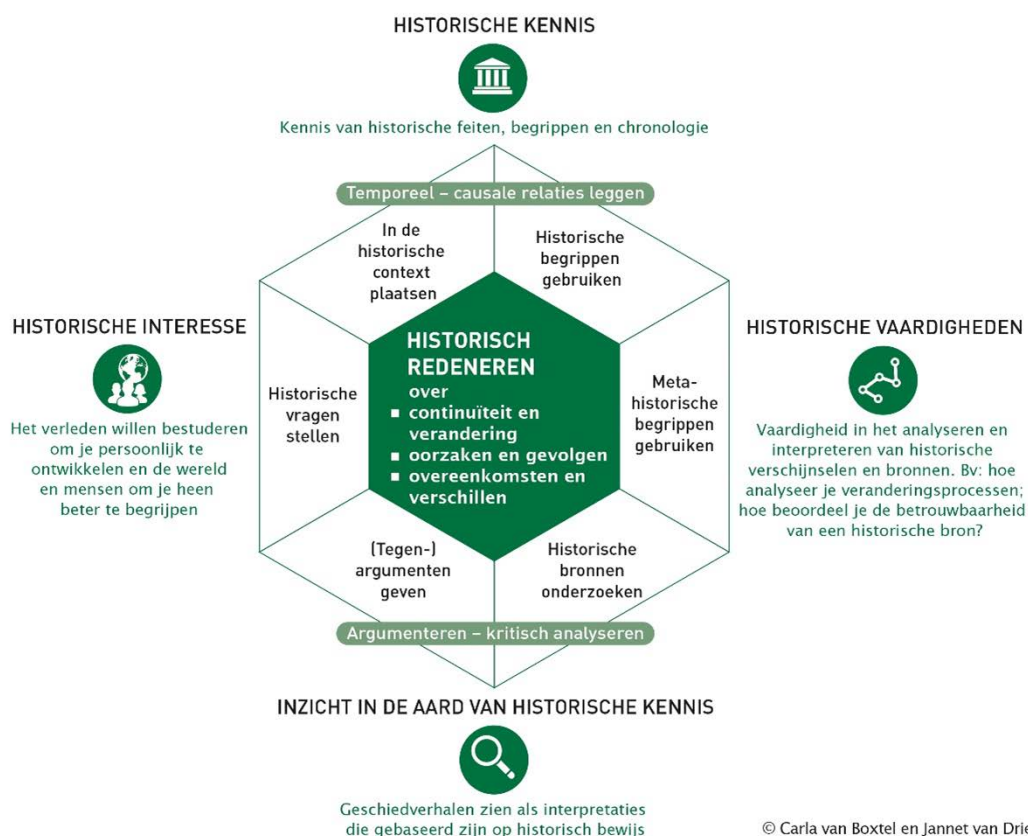
Tal van landen stelden de afgelopen decennia historisch denken centraal in het curriculum van het vak geschiedenis (Luís & Rapanta, 2020). Verschillende historici en vakdidactici bepleitten de overgang van een curriculum gebaseerd op de overdracht van feiten naar een meer competentiegerichte didactiek waarbij ook aandacht is voor procedurele kennis. 'Doing history' wordt daarbij als noodzakelijke aanvulling op 'knowing history' beschouwd (Luís & Rapanta, 2020). Het leren argumenteren en het stellen van historische vragen zouden daarbij bijvoorbeeld ook aandacht moeten krijgen (Bharath & Bertram, 2018), net zoals het zich inleven in personen of gebeurtenissen uit het verleden (Bartelds et al., 2020; Huijgen et al., 2017).

Ook in Vlaanderen en Nederland heeft historisch denken een belangrijke plaats in het geschiedeniscurriculum (Donner, 2006; Vlaamse overheid, 2018a). Het voorstel tot herziening van het Nederlandse curriculum in het voortgezet onderwijs specificeert dat "het ontwikkelen van tijdsbesef en het aanleren van een historisch referentiekader noodzakelijk zijn voor historisch denken en redeneren en voor historisch besef" (ontwikkelteam Mens & Maatschappij, 2019). In 2018 werden voor geschiedenis door de Vlaamse overheid nieuwe leerdoelen opgesteld. De nieuwe eindtermen 'historisch bewustzijn' beogen nog steeds de uitbouw van een historisch referentiekader, maar leggen meer dan voorheen de focus op complexere aspecten van historisch denken. Deze generieke nieuwe eindtermen zijn nu geformuleerd als competenties: ze omvatten zowel kennis en vaardigheden als attitudes. In tegenstelling tot in het verleden, wordt ook de onderliggende feitelijke, conceptuele en procedurele kennis gespecificeerd die noodzakelijk is om een generieke eindterm te realiseren. Een voorbeeld ter illustratie: leerlingen van de eerste graad van het secundair onderwijs (circa veertien jaar oud) worden verondersteld minimaal de volgende eindterm te bereiken: "De leerlingen beoordelen een historische redenering (...)." Daarbij wordt conceptuele kennis verondersteld over "anachronisme, drogredenering, standplaatsgebondenheid", en is ook bepaald dat leerlingen procedurele kennis moeten hebben over "historische redeneerwijzen zoals causaal redeneren, continuïteit en verandering analyseren" (Vlaamse overheid, 2018b).

Doelgericht leren is geen vanzelfsprekendheid voor leraren geschiedenis. Uit de Onderwijsspiegel, het jaarverslag van de Vlaamse inspectie voor onderwijs, blijkt dat evaluatie onder andere binnen geschiedenis niet voldoende doelgericht is (Vlaamse overheid, 2020). Er zijn ook heel wat indicaties, zowel lokaal als internationaal, dat leraren geschiedenis minder ruimte maken voor historisch denken in de klas dan vanuit het formele curriculum wenselijk is. Een observatiestudie in IJsland stelde vast dat leraren de taal van het historisch leren denken relatief weinig hanteren in de klas, en dat leraren geschiedenis eerder putten uit hun opleiding als geschiedkundigen dan uit hun opleiding als leraar geschiedenis (Gestsdóttir et al., 2019). Uit verschillende handboekstudies bleek ook dat de wijze waarop brononderzoek wordt geïntegreerd in lessen geschiedenis weinig gericht is op de ontwikkeling van historisch denken (Wineburg, 2001). Gelijkaardig onderzoek toont dat historisch denken weinig expliciet aan bod komt in Vlaamse (Van Nieuwenhuysse et al., 2016) en Nederlandse (Kropman et al., 2020) geschiedenislessen. Gezien deze lastigheden, is het belangrijk om zicht te krijgen op de wijze waarop student-leraren leren om historisch denken te onderwijzen. De studie waarover we hier rapporteren heeft als doel daar meer inzicht in te geven.

Theoretisch kader

Geschiedenis is de dialoog tussen verleden, heden en toekomst. Beeldvorming over het verleden komt tot stand door het gebruik van historische bronnen, waarbij de standplaatsgebondenheid van de bronnen de historische beeldvorming kleurt. Dit inzicht wordt bestempeld als historisch bewustzijn (ook: historisch besef). De term is in gebruik om het hoofddoel voor het geschiedenisonderwijs te omschrijven in Vlaanderen. In Nederland is het gebruik van historisch denken en redeneren in de onderbouw van het geschiedenisonderwijs impliciet, maar in de bovenbouw havo/vwo wordt in de syllabus bij het examenprogramma expliciet gesproken over historisch denken en redeneren. In de voorstellen voor een nieuw curriculum wordt ook expliciet gesproken over historisch besef en historisch denken (ontwikkelteam Mens & Maatschappij, 2019). Elders zijn dezelfde en ook andere termen in gebruik om een gelijkaardig doel te omschrijven: historische geletterdheid (Lee, 2007), historisch denken (Schreiber et al., 2006; Wineburg, 2001), historisch redeneren (Kuhn et al., 1994; Peck & Seixas, 2008; Van Drie & Van Boxtel, 2008). Soms worden de begrippen ook aan elkaar gelinkt en wordt historisch bewustzijn gezien als het gevolg van adequaat historisch redeneren (Perfetti et al., 1995). Figuur 1 geeft een theoretisch model weer dat afbakt wat precies verstaan wordt onder historisch denken. Het is een veelgebruikt model in de Nederlandstalige context, dat het mogelijk maakt om het geschiedenisonderwijs meer doelgericht te ontwerpen. Het biedt zes componenten van historisch redeneren (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Deze elementen zijn: 1) historische vragen stellen; 2) in de historische context plaatsen; 3) historische begrippen gebruiken; 4) metahistorische begrippen gebruiken; 5) historische bronnen onderzoeken; 6) argumenteren. Leerlingen zetten deze componenten in wanneer ze redeneren over historische verandering en continuïteit, over oorzaken en gevolgen, en over overeenkomsten en verschillen tussen historische periodes en verschijnselen. Zoals blijkt uit Figuur 1 wordt dit historisch redeneren ‘gevoed’ vanuit historische interesse, kennis, inzicht en vaardigheden.

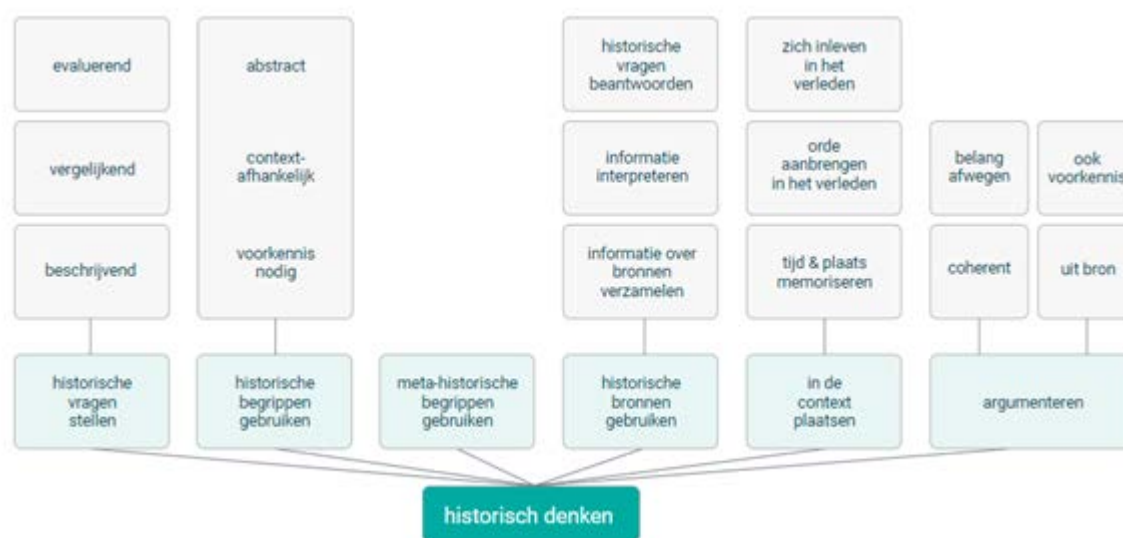


Figuur 1: Kader voor historisch redeneren (Van Boxtel & Van Drie, 2018).

Doelgericht leren zorgt voor een hogere leeropbrengst dan incidenteel leren. Wanneer leraren en leerlingen duidelijk zicht hebben op het nagestreefde leerdoel, zullen leerlingen effectiever leren (Hattie, 2009). Empirisch onderzoek wijst op het belang van uitgebreide vakkennis en een rijke kennis van didactische strategieën om historisch denken te stimuleren (Tuithof et al., 2019). Leraren hebben bijgevolg een grote vakinhoudelijke en vakdidactische kennis nodig om het verwachte doel van hun les te kunnen afstemmen op het correcte beheersingsniveau voor alle leerlingen (Smets, 2016).

Complexe cognitieve activiteiten kunnen best aangeleerd worden met sterke sturing en geleidelijke inoefening (Kirschner et al., 2006; Sweller et al., 2011; Wass & Golding, 2014). Daarom wordt scaffolding aanbevolen wanneer cognitieve activiteiten complex zijn voor de lerende. Hoewel er geen consensus over een definitie bestaat, zijn veel auteurs het erover eens dat "scaffolding de ondersteuning is die wordt aangeboden door een leraar aan een leerling wanneer deze een taak uitvoert die hij of zij anders niet zelfstandig zou kunnen uitvoeren" (Van de Pol et al., 2010, p. 271). De hypothese van waaruit dit onderzoek vertrekt, is dat scaffolding van doelgerichtheid voor student-leraren geschiedenis ervoor kan zorgen dat de doelgerichtheid van lessen geschiedenis groter wordt, in het bijzonder met betrekking tot historisch denken. Zeker voor niet-experts zoals student-leraren is het doelgericht organiseren van een les geschiedenis immers een complexe taak: het ontwikkelen van historisch denken bij leerlingen vereist van student-leraren dat ze zelf in staat zijn om op een hoog niveau historisch te redeneren. Het vereist dat student-leraren concreet zicht hebben op welke deelaspecten van historisch denken er bestaan, en keuzes kunnen maken over welke deelaspecten in welke les het meest relevant zijn. Zo'n diepgaand inzicht in historisch denken hebben student-leraren vaak nog niet. We gaan er daarom in dit onderzoek van uit dat scaffolding van doelgerichtheid inhoudt dat student-leraren ondersteund worden met hulpmiddelen die hen helpen om meer inzicht te krijgen in historisch denken. We gaan daarbij na of deze hulpmiddelen hen inderdaad helpen bij het afbakenen van leerdoelen en het ontwerpen van leeractiviteiten, en dus om meer doelgerichte lessen geschiedenis te ontwerpen.

Om leraren hierbij te ondersteunen werd een taxonomie voor historisch denken ontwikkeld (Smets, 2019; Smets et al., 2020). Deze is gebaseerd op de zes deelcomponenten van historisch denken uit het model voor historisch redeneren (Van Bortel & Van Drie, 2018). Voor deze componenten werden met behulp van een Delphi-methodiek (Murray & Starr, 1996) meer en minder complexe vormen van historisch denken onderscheiden door een groep experts. Elementen die hoger in de taxonomie staan, beschouwen we dus als complexer dan degene die eronder staan. Voor het gebruik van metahistorische begrippen werd dat niet gedaan omdat elk metaconcept (zoals verandering, causaliteit, bewijs) een eigen niveaubeschrijving zou vragen en omdat onduidelijk is welke de niveaus dan zouden zijn. Voor historische begrippen worden drie criteria aangereikt die gebruikt kunnen worden om te beoordelen of een historisch begrip meer of minder complex is. Figuur 2 toont de taxonomie voor historisch denken.



Figuur 2. Taxonomie voor historisch denken (Smets, 2019).

Onderzoeksvraag

Het doel van dit artikel is om inzicht te krijgen in het leerproces van student-leraren geschiedenis wanneer zij lessen voorbereiden in functie van historisch denken. Daartoe worden twee onderzoeksvragen gehanteerd: 1) In welke mate slagen student-leraren erin om doelgericht te werken aan historisch denken? 2) In welke mate slagen student-leraren erin om rekening te houden met verschillende beheersingsniveaus van historisch denken bij hun leerlingen?

Methode

Er werd gebruikgemaakt van actieonderzoek om data te verzamelen en te interpreteren. De onderzoekscyclus is gebaseerd op de Lesson Study-methodiek zoals deze beschreven werd door Murata (2011): een stappenplan in zes fasen. Deze zijn: 1) doelen stellen en de les gezamenlijk ontwerpen; 2) de les uitvoeren en observeren; 3) de les nabespreken en reviseren; 4) de les nogmaals uitvoeren, observeren en nabespreken; 5) de les uitvoeren en observeren; 6) de werkwijze evalueren.

Deelnemers

Deelnemers waren drie groepen van drie studenten in de initiële lerarenopleiding geschiedenis. Het onderzoek werd uitgevoerd terwijl deze studenten hun tweede en derde jaar van een driejarige opleiding volgden. Zij vormden een *deliberate sample* voor het onderzoek: het gaat om een groep studenten met goede opleidingsresultaten.

Opleidingsprogramma

De Lesson Study-methodiek werd tweemaal volledig doorlopen: de eerste keer gebeurde dat in de stageperiode die de studenten in hun tweede opleidingsjaar deden, de tweede keer in de stageperiode in hun derde opleidingsjaar. Het model voor historisch denken (Van Boxtel & Van Drie, 2018) werd gebruikt als hulpmiddel om de doelgerichtheid van de studenten bij het voorbereiden van lessen te ondersteunen. Historisch denken en historisch redeneren werden daarbij als synoniemen gebruikt. De studenten hadden al voorkennis over historisch denken, bijvoorbeeld over contextualiseren van fenomenen, kritisch onderzoeken van bronnen, historische begrippen. Met dit theoretische model waren ze echter nog niet vertrouwd.

De studenten kregen de opdracht om bij het uitwerken van hun stagelessen zoveel mogelijk rekening te houden met historisch denken. In de eerste onderzoekscyclus werd het model voor historisch redeneren als enige *scaffold* gebruikt. Omdat uit tussentijdse data-analyse bleek dat bijkomende ondersteuning van het denkproces van de studenten nodig was, werd in de tweede onderzoekscyclus aanvullend een meer gedetailleerde vorm van scaffolding gebruikt: de taxonomie historisch denken.

Dataverzameling en -analyse

De dataverzameling voor dit onderzoek gebeurde op twee manieren. Enerzijds maakten de studenten zelf notities tijdens de Lesson Study-cyclus. Daarvoor maakten ze gebruik van een sjabloon dat gebaseerd is op het stappenplan van Murata (2011). Een ingekorte versie van dit sjabloon is toegevoegd in Bijlage 1. De studenten noteerden daarbij bijvoorbeeld de doelen die ze voor een les wilden hanteren, en op welke manier ze wilden werken aan het bereiken van deze doelen. De citaten die worden aangehaald in de resultatensectie zijn gebaseerd op deze notities. Tijdens de reflectieve fases (stap 3, 4 en 6 van de cyclus) was een docent van de lerarenopleiding bij de gesprekken aanwezig. Deze observator noteerde aanvullende meta-observaties (bijvoorbeeld: hoe betrokken komen studenten over, hoe zeker zijn ze van zichzelf, waaraan twijfelen ze). De tussenkomsten van de docent waren modererend van aard, en dus nooit inhoudelijk. Op alle momenten werd een houding van *humble inquiry* (Schein, 2013) door de docenten nagestreefd: om ervoor te zorgen dat de studenten het eigenaarschap van hun leerproces zelf in handen hielden, vermeden de docenten het om eigen expertise met betrekking tot historisch denken aan te bieden.

Aanvullend aan de notities die de studenten en docenten verzamelden, werden ook de ontwikkelde lesmaterialen (lesvoorbereidingsformulier, powerpoint, werkbundel, et cetera) toegevoegd aan de dataset. Deze stelden de onderzoekers in staat om te beoordelen in welke mate de geanalyseerde lessen inderdaad beantwoorden aan wat gezien wordt als historisch denken. Het observatie-instrument voor historisch denken en redeneren (Gestsdottir et al., 2018) werd hiervoor gebruikt. In dit instrument is – steeds gericht op historisch denken en redeneren – aandacht voor het formuleren van leerdoelen, het demonstreren van historisch denken en redeneren, het gebruik van historische bronnen, het geven van expliciete instructie, het gebruik van opdrachten en het voeren van onderwijsleergesprekken.

Er werd gebruikgemaakt van thematische analyse van de verzamelde data gebaseerd op richtlijnen van Braun and Clarke (2006). Deze methode begint met het vertrouwd geraken met de data door bespreking van de ruwe data binnen het team van onderzoekers. Op basis daarvan werd een reeks van initiële thematische codes bepaald. Twee onderzoekers zochten onafhankelijk op basis van deze codes naar terugkerende thema's in de data. Deze thema's werden nadien door de onderzoeksgroep besproken en verder verfijnd. Dit proces werd uitgevoerd na het afronden van de volledige Lesson Study-cyclus.

Resultaten

Analyse van de verzamelde data resulteerde in drie thema's: 1) de neiging van studenten om thematisch te werken; 2) het gebruik en de afbouw van scaffolding in functie van een doelgerichte lesvoorbereiding; 3) de vaststelling dat sommige deelaspecten van historisch denken toegankelijker zijn voor studenten-leraren dan andere.

Studenten hebben de neiging om vanuit een thematische benadering te vertrekken

Wanneer de studenten lessen voorbereidden, focusten ze steeds sterk op het thema. Dat wil zeggen dat ze eerst nadenken over de inhoud die ze willen verwerken, dan de leermiddelen of methodes die ze daarbij hanteren bepalen, en pas nadien inschatten welke leerdoelen ze daarbij hanteren. De geformuleerde leerdoelen richten zich ook vooral op inhoudelijke kennis en minder op historisch denken. De doelgerichtheid is daardoor eerder impliciet dan expliciet. Een groep studenten werkte bijvoorbeeld aan een les waarbij leerlingen leerden over uitbreiding van het Romeinse imperium. De studenten kozen er zelf voor om dit lesonderwerp uit te werken door te focussen op de territoriale uitbreiding van het rijk, en op de betekenis van de Punische oorlogen. Pas nadien reflecteerden de studenten over de vraag welke vormen van historisch denken er op deze manier gerealiseerd worden bij leerlingen. De studenten bakenden daarbij dus spontaan eerst hun thematische lesinhoud af, nog voor ze de doelen in functie van historisch denken expliciteerden.

Wanneer aan de studenten in het kader van de Lesson Study-cyclus gevraagd werd om lesdoelen te expliciteren, verliep dit stroef. De studenten gaven expliciet aan dat ze het moeilijk vonden om scherp te krijgen welke doelen ze precies wilden nastreven. Ze selecteerden daarna een groot aantal doelen, zonder deze evenwel expliciet af te bakenen. Wat resulteerde in soms erg vaag omschreven lesdoelen waarin de rol van historisch denken niet duidelijk is (zoals: 'leerlingen kunnen de eerste Punische oorlog toelichten'). Het voornemen 'we moeten iets met bronnen doen' werd verlaten omdat de studenten er niet in slaagden dit doel operationeel te beschrijven. Belangrijker nog is dat met verschillende van de voorgenomen doelen die wel duidelijker verband houden met historisch denken (bijvoorbeeld: 'leerlingen leren onderscheid maken tussen oorzaak, gevolg, aanleiding'), uiteindelijk geen rekening werd gehouden bij het verder uitwerken van de lesvoorbereiding.

Een vergelijkbaar patroon werd op verschillende momenten vastgesteld bij de andere deelnemers. Het scherpstellen van leerdoelen in functie van historisch denken werd door de studenten niet als een prioriteit gehanteerd. Pas na het thematisch afbakenen van leerinhouden, en zelfs van de didactische strategie waarmee ze wilden werken, waren de studenten bereid om te reflecteren over de doelgerichtheid van hun lessen.

Het gebruik en de afbouw van scaffolding in functie van een doelgerichte lesvoorbereiding

Ondanks de neiging om te vertrekken vanuit een thematische benadering maakten verschillende studenten een observeerbaar leerproces door: ze leerden geleidelijk aan om meer doelgericht te werken in functie van historisch denken. Dat mag ook verwacht worden gedurende een tweejarig opleidingstraject. Het model voor historisch redeneren bood de studenten structuur tijdens dit leerproces. Door binnen het kader van een Lesson Study-cyclus regelmatig geconfronteerd te worden met de deelcomponenten van dit model werden de studenten herinnerd aan aspecten van historisch denken waaraan ze niet zelf dachten. Ze kozen er aanvankelijk niet spontaan voor om deze aspecten te integreren in hun lesvoorbereiding. Met name het stellen van historische vragen, het gebruiken van metahistorische concepten en het leren argumenteren waren deelcomponenten van historisch denken waaraan de studenten niet spontaan dachten. Door middel van de geboden scaffolds werden ze met andere woorden geprikkeld om meer te werken in functie van een completere gerichtheid op historisch denken.

Verskillende reflecties van de studenten tonen dat hun denkproces geprikkeld werd door het onderscheid tussen de verschillende componenten van historisch denken, en de onderscheiden niveaus van complexiteit binnen de taxonomie. Dit zorgde ervoor dat de discussies onder de deelnemers rijker en concreter werden beargumenteerd. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het volgende citaat waarbij een groep probeerde scherp te krijgen welke rol historische begrippen hebben in functie van historisch denken: "Wanneer spreken we van historisch denken met betrekking tot historische begrippen? Van zodra ze dit begrip in eigen woorden kunnen uitleggen? Of van zodra ze dit begrip kunnen gebruiken om een historische vraag te beantwoorden? Of van zodra ze dit in de juiste context kunnen gebruiken? We krijgen door het experimenteren met deze deelcomponent vooral veel vragen in plaats van antwoorden."

De taxonomie historisch denken zorgde voor bijkomende ondersteuning vanaf de tweede onderzoeks-cyclus. Met de taxonomie kregen de studenten een meer gedetailleerd hulpmiddel in handen. Toch gaven

verschillende studenten ook in het tweede jaar van de cyclus, met ondersteuning van de scaffolds, aan dat bijkomende ondersteuning nog steeds wenselijk was (bijvoorbeeld: “Meer voorbeeldmateriaal voorzien want het blijft nu erg beschrijvend. Leraren willen echt concrete tips. Enkel met het huidige document weet je als leraar onvoldoende”). De studenten slaagden er beter in om te benoemen wat ze precies wilden bereiken. Toch bleef tot aan het einde van het onderzoeksproces de vaststelling overeind dat de studenten er nog niet in slaagden om zonder ondersteuning van de geboden scaffolds systematisch historisch denken in hun lesvoorbereiding te integreren.

Sommige aspecten van historisch denken zijn toegankelijker dan andere

In de loop van de Lesson Study-cyclus werden verschillende studenten geleidelijk aan vaardiger bij het reflecteren over de mate waarin ze historisch denken realiseerden tijdens hun lessen. De cyclus dwong de studenten om, meer dan ze zelf spontaan zouden doen, zulke reflecties te maken. Ze slaagden er bijvoorbeeld in de loop van het proces beter in om te benoemen welke historische begrippen en welke metahistorische begrippen ze gebruikten in hun les. Ze gaven ook aan dat deze reflecties hen hielpen om prioriteiten te stellen voor zichzelf: het reflecteren over doelgerichtheid zorgde ervoor dat ze in een volgende fase van de cyclus duidelijker afbakenden aan welke (meta)historische begrippen ze wilden werken in de klas.

Andere componenten, met name het contextualiseren van fenomenen en het argumenteren, werden door de studenten expliciet benoemd als erg moeilijk. Bij het werken aan historische inleving vroeg een groep studenten bijvoorbeeld om een nog explicietere scaffolding van hun leerproces. Zoals reeds aangehaald (bij Het gebruik en de afbouw van scaffolding in functie van een doelgerichte lesvoorbereiding), gaven de studenten aan behoefte te hebben aan *good practices* en dus voorbeeldmateriaal dat illustreert hoe historisch denken zich vertaalt in concrete leeractiviteiten. Data verzameld tijdens de Lesson Study-cycli wijzen er dus op dat bepaalde deelcomponenten van historisch denken makkelijker te bevatten zijn voor student-leraren, en daardoor ook makkelijker te integreren in een doelgerichte lesvoorbereiding. De componenten die gericht zijn op het verwerven en toepassen van nieuwe begripkennis lijken toegankelijker dan de overige componenten van historisch denken.

Discussie

Doelgericht werken is voor studenten in de lerarenopleiding geen vanzelfsprekendheid, zeker niet in functie van historisch denken. Veel student-leraren geschiedenis hebben de neiging om thematisch te werken wanneer ze lessen voorbereiden. Ze vinden het daarom moeilijk om te denken vanuit abstracte leerdoelen die het aanleren van historisch denken beogen. In de loop van dit onderzoek zagen we de studenten wel groeien met betrekking tot doelgerichtheid. In de cognitieve leerpsychologie wordt scaffolding aanbevolen als een techniek die complexe taken op een voor leerlingen verwerkbare manier haalbaar kan maken. Scaffolding beoogt de zone van naaste ontwikkeling te prikkelen (Shabani et al., 2010) en cognitieve overbelasting te vermijden (Sweller et al., 2011). Scaffolding gaat er ook van uit dat aangeboden hulpmiddelen slechts tijdelijk nodig zijn, en dus na verloop van tijd afgebouwd moeten worden (Van de Pol et al., 2010). In dit onderzoek bleken de aangeboden hulpmiddelen de studenten te ondersteunen bij het meer doelgericht voorbereiden van hun lessen.

Hoewel in de opleiding van de betrokken studenten uitgebreide aandacht is voor historisch denken, blijkt de transfer van vakinhoudelijke competentie naar het toepassen van deze vakinhoudelijke competentie bij het voorbereiden van lessen niet vanzelfsprekend. Deze vaststelling strookt met vaststellingen in studies over het belang van een vakdidactische integratie van vakinhouden en vakdidactiek (Tuijthof et al., 2019). Hoewel deze studenten behoren tot de sterkste studenten van de leergroep, bleef de mate waarin ze historisch denken in hun lessen integreerden relatief beperkt, en was ook aan het einde van de dubbele onderzoeksproces nog steeds scaffolding noodzakelijk. We zien twee mogelijke verklaringen hiervoor; beide leiden tot dezelfde conclusie. Een eerste verklaring is te weinig aandacht voor historisch denken in hun opleiding. Een tweede verklaring zou kunnen zijn dat het toepassen van historisch denken voor deze studenten een dusdanig complexe taak is, dat er van hen nog geen grondige beheersing verwacht kan worden. Beide

opties bieden argumenten om nog meer en grondiger aandacht te besteden aan het toepassen van historisch denken bij student-leraren geschiedenis. Dit onderzoek voert bewijs aan dat ook theoretische denksteun, zoals het model voor historisch denken en de taxonomie historisch denken, het denkproces van studenten in de juiste richting kan structureren. Uit de data die geanalyseerd werden in dit onderzoek blijkt dat studenten concrete voorbeelden en hulpmiddelen nodig hebben om doelgerichte lessen te leren voorbereiden die alle deelcomponenten van historisch denken omvatten. Deze behoefte sluit aan bij theorievorming over scaffolding waarin expliciet tonen van goede voorbeelden wordt beargumenteerd (Retnowati et al., 2010; Stillman, 2011). Zonder de gepaste hulpmiddelen dreigt het voorbereiden van doelgerichte lessen te leiden tot cognitieve overbelasting, en bijgevolg tot eerder thematische dan doelgerichte lessen geschiedenis. Dit onderzoek daagt daarom lerarenopleidingen uit om in vraag te stellen hoe scaffolding van doelgerichte lessen geschiedenis gestalte kan krijgen. Fundamenteler moeten deze vaststellingen ook doen overwegen in hoeverre een curriculum waarin historisch denken centraal staat, gerealiseerd kan worden door onervaren of beperkt geschoolde leraren.

Conclusies en implicaties

Dit artikel toont aan hoe belangrijk het is om voldoende en op expliciete wijze aandacht te besteden aan professionele ontwikkeling in functie van historisch denken bij student-leraren geschiedenis. De bevindingen in dit onderzoek tonen aan dat er meer aandacht nodig is voor het bewust worden van de doelen die student-leraren nastreven, en voor de vertaling die daarvan in het onderwijs gemaakt wordt. De focus lag in dit onderzoek op sterke student-leraren. We mogen aannemen dat bij minder sterke studenten het belang van voldoende scaffolding nog groter is. We durven te stellen dat de implicaties van dit onderzoek ook betrekking hebben op de professionele ontwikkeling van gediplomeerde leraren. Het doelgericht werken aan historisch denken is betrekkelijk nieuw in de Vlaamse en Nederlandse geschiedenisdidactiek. Veel leraren hebben er in hun lerarenopleiding weinig of geen aandacht voor gehad. We gaan er daarom van uit dat ook leraren met praktijkervaring behoefte hebben aan sterk gestuurde professionele ontwikkelingsprogramma's waarbij historisch denken ondersteund wordt, bijvoorbeeld door het model voor historisch denken, of door de taxonomie voor historisch denken. Er is echter meer nodig dan studenten inzicht geven in wat historisch denken en redeneren precies inhouden en welke niveaus te onderscheiden zijn. Deze studie laat zien dat ondersteuning met modellen onvoldoende is. Het historisch denken kan meer expliciet worden gemaakt en geoefend in cursussen gericht op vakinhoud, student-leraren kunnen het historisch denken en redeneren van leerlingen analyseren in leerlingwerk, en door gericht observeren kunnen ze zicht krijgen op wat de leraar in de klas kan doen om het historisch denken te bevorderen en te ondersteunen (Van Boxtel et al., 2020). Wanneer scaffolding er niet of onvoldoende is, dreigt de doelgerichtheid van leraren geschiedenis eerder thematisch te zijn dan gericht op historisch denken, en dan dreigt het werken aan doelgerichtheid met betrekking tot historisch denken te eenzijdig gericht te zijn op de meer toegankelijke vormen van historisch denken.

De implicaties van dit onderzoek zijn niet beperkt tot de lerarenopleiding in het vak geschiedenis. Ook voor het bredere veld van de lerarenopleidingen stelt dit onderzoek het vraagstuk aan de orde hoe doelgericht leren ontwerpen van onderwijs, in algemene zin, geïntegreerd moet worden in de lerarenopleiding. Het probleem dat veel leraren en aankomende leraren vertrekken vanuit inhouden of thema's in plaats van vanuit leerdoelen is wellicht niet beperkt tot het geschiedenisonderwijs. In de lerarenopleiding zou die doelgerichtheid op basis van de bevindingen in dit onderzoek een centralere plaats mogen krijgen.

Beperkingen

Om de systematiek van de Lesson Study-methodiek te garanderen werden de reflectiemomenten tijdens de cyclus gemodereerd door een docent van de lerarenopleiding. Dit was niet een docent die een evaluerende rol had ten aanzien van de studenten. Toch merkten we een beperkte vorm van conformisme op bij de studenten wanneer een docent aanwezig was bij het gesprek. Ze gaven blijk van enige schroom wanneer hun spontaan gekozen werkwijze of ideeën niet meteen uitingen waren van historisch denken of wanneer deze eerder thematisch waren. De keuze om te werken met een sample van 'sterke studenten' zorgde voor resultaten die

mogelijk optimistisch gekleurd zijn. Verder onderzoek zou duidelijk kunnen maken in welke mate doelgericht werken aan historisch denken nog sterker ondersteund moet worden bij alle student-leraren. We menen ook dat vervolgonderzoek zou moeten uitmaken of ook meer ervaren leraren dezelfde nood aan ondersteuning ervaren in hun professionele ontwikkeling met betrekking tot doelgericht geschiedenisonderwijs.

Wouter Smets

Wouter Smets is historicus en pedagoog. Hij is verbonden aan de lerarenopleiding secundair onderwijs van de Karel de Grote Hogeschool in Antwerpen. Hij doet onderzoek naar verschillende toepassingen van gedifferentieerd onderwijs, in het bijzonder in het vak geschiedenis.

wouter.smets@kdg.be

Sophie Bollen

Sophie Bollen is historica. In de lerarenopleiding geschiedenis van de Karel de Grote Hogeschool doceert ze vakinhouden middeleeuwse en (vroeg)moderne geschiedenis en vakdidactiek.

sophie.bollen@kdg.be

Lies Vercauteren

Lies Vercauteren is archeologe. In de lerarenopleiding geschiedenis van de Karel de Grote Hogeschool doceert ze vakinhouden over de prehistorische samenlevingen en de klassieke oudheid, evenals vakdidactiek.

lies.vercauteren@kdg.be

Carla van Boxtel

Carla van Boxtel is hoogleraar vakdidactiek, in het bijzonder geschiedenisonderwijs, aan de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich voornamelijk op het leren en onderwijzen van historisch denken en redeneren.

c.a.m.vanboxtel@uva.nl

Referenties

- Bartelds, H., Savenije, G. M., & Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/0933104.2020.1808131>
- Bharath, P., & Bertram, C. (2018). Analysing historical enquiry in school history textbooks. *Perspectives in Education*, 36(1), 145-161. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v36i1.10>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Donner, J. (2006), *Besluit kerndoelen onderbouw VO*, 's Gravenhage, <https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2010-08-01>
- Gestsdóttir, S. M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44(6), 960-981.
- Gestsdóttir, S. M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2019). Teaching historical thinking and reasoning in upper secondary schools in Iceland: results of an observation study. *Nordidactica – Journal of humanities and social sciences education* (2), 90-113.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <http://widgets.ebscohost.com/prod/customerspecific/s4521307/vpn.php?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cato3215a&AN=kdg.c.lvd.12904248&site=eds-live&scope=site>
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017, 2017/01/02). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110-144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006, 2006/06/01). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2020). Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 12(1), 1-23. <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/jemms/12/1/jemms120101.xml>
- Kuhn, D., Winestock, M., & Flaton, R. (1994). Historical reasoning as theory-evidence coordination. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 377-402). Erlbaum.
- Lee, P. (2007). From national canon to historical literacy. In M. Grever & S. Stuurman (Eds.), *Beyond the canon. History for the Twenty-first Century* (pp. 48-62). Palgrave Macmillan.
- Luís, R., & Rapanta, C. (2020, 2020/11/01/). Towards (Re-)Defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, 31, 100336. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100336>

Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. In L. C. Hart, A. Alston, & A. Murata (Eds.), *Lesson Study research and practice in mathematics education* (pp. 1-12). Springer Science + Business Media.

Murray, T., & Starr, R. (1996). Computer-based Delphi processes. In M. Adler & E. Ziglio (Eds.), *Gazing Into the Oracle The Delphi Method and Its Application to Social Policy and Public Health*. Jessica Kingsley Publishers.

ontwikkelteam Mens & Maatschappij. (2019). *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Mens & Maatschappij*. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/mens-maatschappij/verantwoording-mens-maatschappij/>

Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Educational*, 31(4), 1015–1038.

Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Erlbaum.

Retnowati, E., Ayres, P., & Sweller, J. (2010, 2010/05/01). Worked example effects in individual and group work settings. *Educational Psychology*, 30(3), 349-367. <https://doi.org/10.1080/01443411003659960>

Schein, E. H. (2013). *Humble inquiry: The gentle art of asking instead of telling*. Berrett-Koehler.

Schreiber, W., Körber, A., Von Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A., & Ziegler, B. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Ars una.

Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010, 12/01/). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3(4), 237-248. <http://widgets.ebscohost.com/prod/customerspecific/s4521307/vpn.php?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1081990&site=eds-live&scope=site>

Smets, W. (2016). High quality differentiated instruction-a checklist for teacher professional development on handling differences in the general education classroom. *Universal journal of educational research*, 11, 2074-2080.

Smets, W. (2019). *Onderzoeksrapport ontwikkeling taxonomie historisch denken* (praktijkonderzoek 'historisch denken'), Issue. K. d. G. hogeschool. <https://www.kdg.be/onderzoek-en-expertise/onderzoeksprojecten/praktijkonderzoek-historisch-denken>

Smets, W., Bollen, S., & Vercauteren, S. (2020). Doelgericht aan de slag met de nieuwe eindtermen geschiedenis. *Hermes*, 20(59), 44-51.

Stillman, G. (2011). Applying Metacognitive Knowledge and Strategies in Applications and Modelling Tasks at Secondary School. In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri, & G. Stillman, *Trends in Teaching and Learning of Mathematical Modelling*. Dordrecht.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.

- Tuithof, J. I. G. M., Logtenberg, A., Van Drie, J., Bronkhorst, L. H., Dorsman, L. J., & Van Tartwijk, J. W. F. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of history teachers?: A review of empirical research. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and historical education*(6), 72-95.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley & Blackwell.
- Van Boxtel, C., Van Drie, J., & Stoel, G. (2020). Improving Teachers' Proficiency in Teaching Historical Thinking. In C. W. Berg & T. M. Christou (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 97-117). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_5
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research [journal article]. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Van Nieuwenhuysse, K., Roose, H., Depaepe, F., Frère, G., Vandevenne, K., Verlinden, E., Verschaffel, L., & Wils, K. (2016). *Historisch denken over bronnen : aan de slag in het geschiedenisonderwijs*. Acco.
- Vlaamse overheid. (2018a). *Algemene uitgangspunten nieuwe eindtermen*. <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>
- Vlaamse overheid. (2018b). *Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn*. opgehaald 2 september van onderwijsdoelen.be
- Vlaamse overheid. (2020). *Onderwijsspiegel 2020. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Onderwijsspiegel%202020%20-%20webversie.pdf>
- Wass, R., & Golding, C. (2014, 01/01/). Sharpening a Tool for Teaching: *The Zone of Proximal Development. Teaching in Higher Education*, 19(6), 671-684. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901958>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Charting the future of teaching the past. Temple University Press.

Bijlage 1: sjabloon dataverzameling Lesson Study

Stap 1: Leraars komen voorafgaand aan een les samen om hun les(sen) te plannen. Ze kiezen een gelijkaardig leerdoel. Het is niet noodzakelijk dat de inhoud van de geplande lessen ook dezelfde is.

Gekozen lesdoel:

Gekozen aanpak:

Stap 2: Leraars proberen de geplande aanpak uit, en observeren elkaars les.

Eventuele opmerkingen:

OV1: In welke mate wordt er tijdens de besproken lessen ingespeeld op (deelcomponenten van) historisch denken?

- a) historische vragen stellen
- b) in de historisch context plaatsen
- c) historische begrippen gebruiken
- d) metahistorische begrippen gebruiken
- e) historische bronnen onderzoeken
- f) (tegen)argumenten geven

OV2: Kan de leraar tijdens de les rekening houden met verschillende beheersingsniveaus van historisch denken van de leerlingen? Zo ja, hoe gebeurt dit?

Geplande bijsturing:

Stap 4: Leraren proberen de geplande aanpak uit, en observeren elkaars les.

Stap 5: Leraren bespreken de uitgevoerde strategie en zoeken naar een aangepaste of bijgestuurde strategie.

OV1: In welke mate wordt er tijdens de besproken lessen ingespeeld op (deelcomponenten van) historisch denken?

- a) historische vragen stellen
- b) in de historisch context plaatsen
- c) historische begrippen gebruiken
- d) metahistorische begrippen gebruiken
- e) historische bronnen onderzoeken
- f) (tegen)argumenten geven

OV2: Kan de leraar tijdens de les rekening houden met verschillende beheersingsniveaus van historisch denken van de leerlingen? Zo ja, hoe gebeurt dit?

Geplande bijsturing:

Stap 6: Leraren formuleren een besluit.

Welke aanpak werkt in jullie ogen het best om het nagestreefde leerdoel zo goed mogelijk te bereiken? Leg uit waarom.