

HISTORISCH REDENEREN DOOR INTERACTIE MET EN OVER SCHURENDE EN NABURIGE TEKSTEN

Hogeschool KPZ experimenteert al enige jaren met de inzet van schurende en naburige teksten (Jongstra & Van den Ende, 2021). Het gaat om een domeinoverstijgende methodiek; er wordt integraal gewerkt aan meerdere doelen zoals het versterken van leesmotivatie, mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid en kennisvergroting in vakgebieden. De teksten vullen elkaar op inhoud aan, spreken elkaar enigszins tegen of kennen andere perspectieven. De teksten zijn fragmenten die uit rijke jeugdliteratuur komen. Deze literatuur wordt door de leraar gepromoot waardoor leerlingen verder kunnen lezen bij stilleesmomenten. Belangrijke onderdelen van de methodiek zijn het samenwerkend leren en de interactie over de tekst. Leerlingen werken in groepen en iedere leerling is verantwoordelijk voor het ontsluiten van zijn eigen tekst, maar de leerlingen hebben elkaar nodig om tot dieper begrip te komen door met elkaar in gesprek te gaan over de gelezen teksten.

In 2020 heeft Hogeschool KPZ samen met leraren van vier basisscholen de methodiek van schurende en naburige teksten doorontwikkeld op het gebied van het geschiedenisonderwijs, gericht op het historisch redeneren. Er is binnen het geschiedenisonderwijs gekozen voor het historisch redeneren omdat deze vaardigheid in het huidige geschiedenisonderwijs vaak onderbelicht blijft (Huijgen, 2018). In een pilot hebben leraren van de groepen 5 t/m 8 kunnen experimenteren met de methodiek. Vanuit het Kennis- en Innovatiecentrum van Hogeschool KPZ is de kwaliteit van de aanpak onderzoeksmatig gemonitord (Jongstra et al., 2020). In dit artikel presenteren we drie aandachtspunten voor de leraar om tijdens het werken met schurende en naburige teksten het historisch redeneren in de interactiefase didactisch vorm te geven. We leggen hierbij tevens uit waarom deze aandachtspunten van belang zijn.

Historisch redeneren didactisch vormgeven in de interactiefase is een uitdaging

De onderdelen historisch denken en historisch redeneren omvatten volgens Van Boxtel en Van Drie 'een waarneembare activiteit in gesproken of geschreven woord waarin historische kennis, historische vaardigheden en besef van de aard van de discipline geschiedenis tot uitdrukking komen' (2008, p.1). Bij het historisch redeneren gaat het erom dat leerlingen niet alleen over historische gebeurtenissen leren, maar dat zij ook leren hoe zij daarbij tot eigen vragen, interpretaties en betekenisgeving kunnen komen. Van Boxtel en Van Drie stellen dat de vaardigheid historisch redeneren uit zes componenten bestaat, respectievelijk het stellen van historische vragen, het gebruik van bronnen, contextualiseren, argumenteren, het gebruik van historische begrippen en het gebruik van structuurbegrippen (2008).



Uit het kwaliteitsonderzoek naar de aanpak blijkt dat de ervaringen met de methode overwegend positief zijn, maar dat het voor leraren nog een uitdaging is om het historisch redeneren didactisch vorm te geven in de interactiefase. In het geval dat leerlingen niet voldoende aangemoedigd worden om dieper aan de slag te gaan met het historisch redeneren, bestaat er echter een kans dat het werken met rijke, schurende en naburige teksten gaat lijken op een 'gewone' leesoefening.

Drie aandachtspunten bij didactisch vormgeven van historisch redeneren

Aan de hand van de feedback uit de proefperiode formuleren we drie aandachtspunten ten aanzien van het vakoverstijgend werken:

- Het versterken van diepe woordenschat door het bespreken van historische begrippen en structuurbegrippen.
- Het versterken van evaluatie en reflectie door het stellen van evaluatieve historische vragen.
- Het uitlokken van historisch inlevingsvermogen door aandacht voor multiperspectiviteit.

Deze drie aandachtspunten lichten we hieronder toe. We tonen ook aan hoe deze aandachtspunten aansluiten bij de bouwstenen van effectieve didactiek zoals opgesteld in het boek 'Wijze lessen: twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek' door Surma et al. (2019).

Aandacht voor diepe woordenschat met historische begrippen en structuurbegrippen (kennisvergroting)

In het project met schurende en naburige teksten wordt gewerkt met een combinatie van fictie- en non-fictieteksten uit een selectie van jeugdboeken die verwant zijn aan een bepaald historisch thema (bijvoorbeeld: vrijheidsbeperking van de Joden in de Tweede Wereldoorlog). Het taalgebruik in deze teksten is overwegend uitdagender dan in de gewone geschiedenislesstof. Dit bredere scala aan woorden en complexe zinnen kan, indien goed ingezet, ten goede komen aan het vermogen om historisch te redeneren. De leraar kan een dieper begrip van een historisch thema of historisch concept teweegbrengen/opwekken door voorafgaand aan het leesmoment relevante voorkennis en benodigde woordenschat te activeren (Surma et al., 2019).

Bij het creëren van historisch besef is het nuttig om *structuurbegrippen* aan bod te laten komen in de les (Van Boxtel & Van Drie, 2008). Structuurbegrippen worden gebruikt om historische processen te

verduidelijken. Denk aan begrippen als 'oorzaak' en 'gevolg', 'verklaring', 'verandering', 'bedoeld' of 'onbedoeld', 'bijzonder' of 'algemeen'. Kennis van deze begrippen stimuleert de denk- en taalontwikkeling gelijktijdig (Damhuis et al, 2013).

Ook voor het doorgronden van *historische begrippen* (veelal abstracte begrippen zoals 'Verlichting') biedt het aanbieden van rijke, schurende en naburige teksten houvast. Als dit soort abstracte begrippen goed duidelijk zijn voor de lezer, heeft dit positieve gevolgen voor het leesbegrip van teksten rondom deze thema's. Onderzoek door Cervetti, Wright en Hwang (2016) laat zien dat het belangrijk is om in onderwijsactiviteiten expliciet conceptuele samenhang op het gebied van (woord)begrip aan te brengen. Hierbij worden specifieke concepten gepresenteerd, worden ze bewust herhaald en wordt er op de nieuwe begrippen voortgebouwd. Begrippen kunnen dan bijvoorbeeld worden uitgelegd aan de hand van gerelateerde begrippen in de tekst. Zo kan woord in eerste instantie gecombineerd worden met beeld, een manier van aanleren die in de vierde bouwsteen van effectieve didactiek gesuggereerd wordt. De leraar kan bijvoorbeeld een foto van een harnas laten zien en vervolgens vragen wat er in de teksten van de les 'Ridders' over harnassen wordt geschreven. Daarna kan op dit concept doorgevraagd worden. Moeilijke of nieuwe woorden kunnen gerelateerd worden aan andere nieuwe woorden zoals 'wat zou er gebeuren als een ridder geen *harnas* droeg tijdens een *stootaanval*' en waarom 'was het belangrijk dat een ridder zijn *harnas* met *tierelantijnen* versierde?' Dit dient er onder andere toe om het begrip van de concepten, woordenschat en vermogen om intertekstuele verbanden te leggen te versterken. De thematische benadering is motiverend en de teksten kunnen vakspecifieke kennis opbouwen en verdiepen (Cervetti et al., 2016).

Aandacht voor evaluatie en reflectie door het stellen van evaluatieve historische vragen

Een volgend aandachtspunt is het goed implementeren van evaluatie en reflectie. Een te oppervlakkige benadering van de tekst wordt genoemd als een probleem in de leesvaardigheidsdidactiek (Gubbels, 2021). Wanneer de les niet boven de tekst uitstijgt, staat dat het vermogen om eigen aandeel in te brengen en dus ook om historisch te redeneren in de weg. Idealiter wordt de leerling tijdens de les gestimuleerd om kritisch op de vorm, inhoud en auteur te reflecteren (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019, p.21).

Evalueren en reflecteren zijn kenmerken die worden opgenomen in de taakuitvoering van leesvaardigheid (Pulles & Prenger, 2019). In de domeinbeschrijving van leesvaardigheid in het basisonderwijs wordt het onderdeel 'evalueren' op zakelijke teksten als volgt omschreven: 'de leerling kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden, de leerling kan reflecteren op de geschreven teksten en de leerling kan relaties tussen en binnen teksten evalueren' (p. 23-24). Om op deze manier over een tekst na te denken, moet een leerling de tekst nauwkeurig en 'diep' lezen. Het oppervlakkig scannen van de informatie is hiervoor niet voldoende. Het stellen van gerichte reflectievragen zorgt ervoor dat leerlingen gestimuleerd worden om een beargumenteerd oordeel te vormen (Gubbels, 2021).

Om tot een dieper historisch begrip te komen, moet er bij het lezen van historische teksten beroep worden gedaan op een dieper niveau van kennis, waarbij nieuwe informatie aan de eigen kennis getoetst wordt. Van Boxtel en Van Drie (2008) wijzen erop dat het stellen van zogenaamde evaluatieve vragen één van de meest effectieve manieren is om de leerlingen tot historisch redeneren aan te zetten. Het blijkt uit ons onderzoek dat leerlingen uit zichzelf snel terugvallen op het zoeken naar antwoorden binnen het kader van wat ze al kennen. Daarom is het van belang dat vraagstelling de leerlingen dwingt om buiten dit kader te denken.

Door het stellen van denk vragen over de gelezen teksten gaan de onderwerpen al meer leven bij de kinderen, en kunnen zij nieuwe informatie makkelijker onthouden (Damhuis et al, 2013). Een voorbeeld van een evaluerende vraag kan zijn: 'waarom denk je dat ridders soms geld betaalden in plaats van mee te doen met een toernooi?' of 'denk je dat de ridders bang waren voor zo'n gevecht?' De antwoorden van dit soort vragen zijn niet expliciet te vinden in de tekst. Het kunnen beantwoorden ervan vergt een diepgaand begrip van de tekst en vraagt om kritische reflectie. Componenten van het historisch redeneren worden hierbij aangesproken, zoals het gebruik van bronnen, contextualiseren en argumenteren.

Om te kunnen reflecteren en evalueren wordt een beroep gedaan op verscheidene hogere orde vaardigheden. Deze vaardigheden zullen bij de meeste basisschoolleerlingen nog gestuurd moeten worden. Het mondeling bespreken van historische onderwerpen en de gelezen teksten is hierbij

waardevol. De leraar kan, zoals in de derde bouwsteen van didactiek wordt aangeraden, de denkstappen modellen en hierbij ook gebruik maken van de historische- en structuurbegrippen om te laten zien hoe hij of zij tot een antwoord komt. Hierover volgt in de volgende paragraaf meer. Er zal ook meer worden verteld over het voeren van 'taaldenkgesprekken' en hoe deze ingezet kunnen worden om leerlingen zich te laten inleven in een historische situatie.

Aandacht voor historisch inlevingsvermogen door multiperspectiviteit

Het blijkt uit de feedback van leraren die met de methodiek van schurende en naburige teksten gewerkt hebben, dat kinderen het moeilijk vinden om zich in te leven in de historische tijd. Zo ging één van de lessen die in de pilot werd gegeven over Willem van Oranje. Op de vraag hoe leerlingen het zouden vinden om prins te zijn, vervielen leerlingen snel in een antwoord als 'het lijkt me wel leuk om rijk te zijn'. Uit dit antwoord blijkt dat zij componenten van het historisch redeneren, zoals het gebruiken van de bron en het contextualiseren in de tijdsperiode, nog niet zelfstandig toepassen. In de twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek wordt in de derde en zevende bouwsteen gewezen op het belang van de leraar om te begeleiden wanneer leerlingen nog geen expertise hebben in een bepaald domein, door middel van *modeling* en *scaffolding* (Surma et al., 2019).

Het is van belang dat leerlingen historische gebeurtenissen en figuren kunnen plaatsen in de context van een ander soort samenleving en tijdperk (Van der Ploeg & Huijgen, 2020). Om dat te bereiken, moeten zij zich kunnen verplaatsen in historische figuren, dingen vanuit verschillende perspectieven bekijken en er diep over nadenken. Hier ligt een rol voor het zogenaamde affectieve leren waarbij leerlingen hun inlevingsvermogen moeten gebruiken om een mening te vormen (Logtenberg, 2012). Dit niveau van historisch denken staat bekend als 'contextuele historische empathie' (Van Boxtel & Van Drie, 2012). Voor kinderen jonger dan elf is het nog niet realistisch om te verwachten dat zij zelfstandig de geschiedenis kunnen contextualiseren via historische empathie (Van Boxtel & Van Drie, 2012). De leraar moet dus een begeleidende rol spelen om de leerlingen uiteindelijk zelf de benodigde denkstappen te laten maken. In de zevende bouwsteen wordt gewezen op het nut van *scaffolding*, waarbij de leerlingen eerst aan de hand genomen worden met 'stap voor stap' -uitleg

(modeling) en concrete voorbeelden, vervolgens uitgedaagd worden om zelf denkstappen te zetten en uiteindelijk zelfstandig in staat zijn deze denkstappen te zetten (Surma et al., 2019).

Een manier om leerlingen te ondersteunen bij het toepassen van hun historische inlevingsvermogen is het voeren van historische ‘taaldenkgesprekken’ in de klas. Dit zijn discussies waarbij de leerlingen verschillende perspectieven kunnen geven over een historisch onderwerp en waarbij de leraar aanwezig is om de gesprekken te structureren en model te staan voor de denkstappen die gemaakt worden door deze te benoemen (Damhuis, 2013).

Teksten die iets vanuit een bepaald perspectief vertellen, kunnen leerlingen ook ondersteunen in het inleven en contextualiseren (Logtenberg, 2012). Deze strategie, waarin naast algemene informatie ook persoonlijke perspectieven worden aangeboden, wordt al vaak gebruikt om historisch inlevingsvermogen op te wekken in musea (Savernije et al. 2017). Rijke teksten die een persoonlijk verhaal vertellen, zijn een mooie aanvulling op informatieve teksten. Zo’n tekst is bij uitstek een schurende of naburige tekst, omdat deze een andere kant van het verhaal vertelt. Bij de les over Christoffel Columbus kan de leraar bijvoorbeeld een taaldenkgesprek aanwakkeren over de vraag waarom de inheemse bevolking van Amerika niet zo enthousiast was over de ontdekking van Columbus als de Europese bevolking.

Tot besluit

Het vergroten van de vaardigheid historisch redeneren is noodzakelijk. Interactie met en over rijke, schurende en naburige teksten biedt ruimte om het tijdperk, de ruimte en de samenleving waarin historische gebeurtenissen zich hebben afgespeeld krachtig te verbeelden. Daardoor komt de geschiedenis tot leven.

OVER DE AUTEURS

Laurie Bastemeijer is afgestudeerd in Book & Digital Media Studies. Ze won de Victorine van Schaick-scriptieprijs met haar scriptie over de rol die audioboeken kunnen spelen voor fictieonderwijs op het vmbo. **Wenckje Jongstra** is associate lector en programmaleider taalstimulering op Hogeschool KPZ.

Literatuur

- Cervetti, G.N., Wright, T.S., & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect?. *Read Writ* 29, 761-779. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9628-x>
- Damhuis, R., Vonk, A., Tammes, C. & Postma, G. (2013). Taal, denken en geschiedenis; historisch redeneren met kinderen op de basisschool. *Kleio* 6, 4-9.
- Gubbels, J. (2021). *Reflecteren op de meerdere teksten over hetzelfde onderwerp*. In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), *Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. <https://didactieknl.nl/zokanhetook/2021/06/reflecteren-op-meerdere-teksten-over-hetzelfde-onderwerp/>.
- Huijgen, A. (2018). Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies* 50(3), 410-434.
- Jongstra, W., Bastemeijer, L., & Pauw, I. (2020). *De waarde van schurende en naburige teksten voor de versterking van leesmotivatie, leesbegrip en historisch redeneren; een niet experimenteel kwaliteitsonderzoek naar inzet en impact*. Hogeschool KPZ. <https://hbo-kennisbank.nl/>
- Jongstra, W., Van den Ende, H., & Zwama, M. (2021). De kracht van verwondering bij het lezen van schurende en naburige teksten. *Zone* 20(3), 6-10.
- Logtenberg, A. (2012). *Questioning the past. Student questioning and historical reasoning* [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam] Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam.
- Pulles, M., & Prenger, J. (2019). Leesvaardigheid in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek. <https://www.slo.nl/@12254/leesvaardigheid/>
- Savernije, Geerte M, & De Bruijn, Pieter. (2017). Historical empathy in a museum: Uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies: IJHS*, 23(9), 832-845.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2020). *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. <https://didactieonline.nl/artikel/nieuw-wijze-lessen>
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2012) 'That's in the Time of the Romans! Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents', *Cognition and Instruction* 30:2, 113-145.
- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2008), 'Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten'
- Van der Ploeg, B., & Huijgen, T. (2020). 'Breaking the bubble': Hoe historisch redeneren kan bijdragen aan inleven en het begrijpen van andere perspectieven. *Veerkracht* 17(3), 10-13.