

Onderzoeksrapport

Ontwikkeling taxonomie historisch denken

Projectmedewerkers:

Wouter Smets, Debbie De Neve, Lies Vercauteren,
Sophie Bollen, Kristien Hulstaert

Met medewerking van:

Prof. Dr. Carla Van Boxtel
(Universiteit van Amsterdam)

Professionele bachelor secundair onderwijs
Onderwijsgroep lerarenopleiding
Academiejaar: 2018-2019

KdG
Expert

Karel de Grote Hogeschool

Inhoud

1. Aanleiding en onderzoeksrelevantie	2
2. Theoretische situering	4
2.1 Doelgericht leren in het geschiedenisonderwijs	4
2.2 Een didactisch kader voor historisch denken en redeneren	5
3. Methode	8
4. Bevindingen	9
4.1 Algemene bedenkingen	11
4.2 Onderzoeksdata	12
5. Discussie en Conclusies	14
5.1 Bruikbaarheid taxonomie.....	14
5.2 Beperkingen en implicaties	15
6. Verwijzingen	16

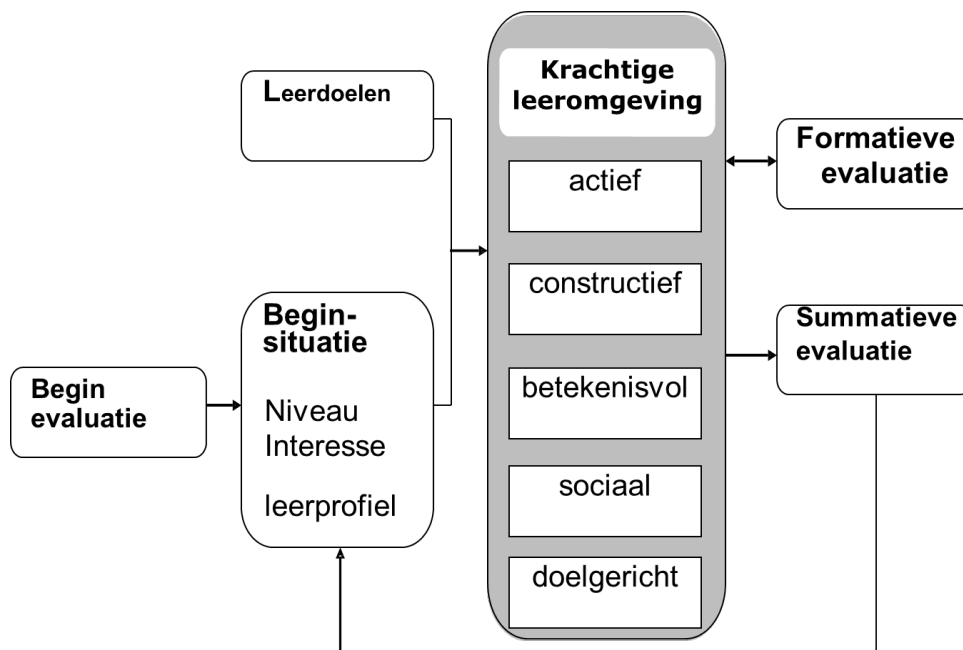
Abstract

Net als in veel andere landen vormt historisch denken de kern van het curriculum in het geschiedenisonderwijs. Het doelgericht ontwerpen van lessen in functie van historisch denken is voor veel leraars een complexe uitdaging. Nog moeilijker wordt het wanneer leraars verwacht worden om doelgericht te differentiëren binnen hun klas. In dit rapport wordt de taxonomie voor historisch denken beschreven. De ontwikkeling hiervan gebeurde met de Delphi-methodiek, waarbij gebouwd werd op de 11 expertise van een set van ervaren leraars, vakdidactici en lerarenopleiders. Er werd gewerkt op basis van een theoretisch model dat 6 deelcomponenten onderscheidt voor historisch redeneren. In de taxonomie werden waar mogelijk beheersingsniveaus onderscheiden die leraars ondersteunen bij het meer doelgericht ontwerpen van lessen. Implicaties van de taxonomie en beperkingen ervan worden besproken.

1. AANLEIDING EN ONDERZOEKSRELEVANTIE

Differentiatie is sinds enkele jaren niet meer weg te branden uit de onderwijsactualiteit. Actoren op alle niveaus delen de mening dat differentiatie een antwoord is op de toenemende verschillen tussen leerlingen in de klas. Beleidsverantwoordelijken en academici wijzen op het belang van differentiatie (Vandenbroecke, 2007), professionele ontwikkeling voor leraars rond het thema boomt (Bv.: Masson, 2016; Peeters, 2016; Struyven, Coubergs, Gheysens, Engels, & Smets, 2016). Onderzoek toonde al meermaals aan dat het vermogen om in te spelen op verschillen tussen leerlingen in de klas behoort tot de moeilijkst te verwerven lerarencompetenties (Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009).

Hoewel de nood aan differentiatie in de klas duidelijk is, voelen veel leraars zich te weinig ondersteund om er echt werk van te maken. KDG-onderzoek toonde dat leraars expliciet vragende partij zijn voor gerichte ondersteuning om meer en beter werk te kunnen maken van differentiatie (Smets, 2016a). Hetzelfde geldt ook voor onze studenten: ondanks jarenlange nadrukkelijke inspanningen om het curriculum binnen de lerarenopleidingen af te stemmen op de diversiteit in de leerlingenpopulatie blijft differentiatie eerder uitzondering dan regel (Anthonissen, Goosen, Lenaerts, Smits, & Tanghe, 2015). In het bijzonder verwachten leraars en leraars-in-dat beschikbare leermiddelen meer differentiatiemogelijkheden opnemen en dat de leerdoelen meer afgestemd zijn op differentiatie (Smets, 2016a). Figuur 1 illustreert schematisch het centrale belang van leerdoelen voor een gedifferentieerd leerproces. Het uitbouwen van een krachtige leeromgeving gebeurt bij binnenklasdifferentiatie door het afstemmen van de leeromgeving op de beginsituatie van leerlingen. Deze verschilt met betrekking tot het niveau, de interesse en het leerprofiel van leerlingen. Leerdoelen worden dus gekozen in functie van deze beginsituatie en in functie van informatie die uit tussentijdse ('formatieve') of definitieve ('summatieve') evaluatie kunnen afgeleid worden. Het toepassen van deze cyclische visie op onderwijs veronderstelt van leraars een sterk vakdidactisch inzicht. Pas wanneer leraar een helder inzicht hebben in de leerdoelen van hun onderwijs, zijn ze in staat om een gestructureerd leerproces op te bouwen (Smets, 2016b). In het bijzonder moet duidelijk onderscheid gemaakt kunnen worden tussen lagere en hogere beheersingsniveaus zodat doelen op maat kunnen geselecteerd worden (Smets, 2017; Smets & Sas, 2016).



Figuur 1: Binnenklasdifferentiatie als cyclisch proces (Smets, 2017)

Voor verschillende schoolvakken zoals Frans of wiskunde maken leerplanmakers onderscheid tussen basisleerstof en doelen die niet door alle leerlingen hoeven bereikt te worden. Uitbreidings- of verdiepingsdoelen hoeven dan niet voor iedereen tot de verplichte leerstof te behoren (zie bv. Van der Valk, 2014). Wanneer dit onderscheid niet gemaakt wordt, zoals bij de leerplannen voor geschiedenis, moeten leraars zelf inschatten waar ze dit onderscheid leggen. Onze gesprekken met leraars maken duidelijk dat literatuur over geschiedenisdidactiek voorlopig te weinig toegankelijk is om leraars effectief te ondersteunen bij het ontwerpen van gedifferentieerde geschiedenislessen. Leerlingen met een verschillende beheersingsgraad van de leerdoelen worden bijgevolg uitgedaagd op hetzelfde beheersingsniveau. Dit heeft tot gevolg dat leerstof ofwel te moeilijk is voor een groep leerlingen, ofwel te makkelijk voor een andere groep leerlingen. Differentiatie in de klas heeft net als doel om het leerproces voor alle leerlingen in de klas te optimaliseren door het leerproces af te stemmen op de leerstatus van leerlingen.

Het hoofddoel van geschiedenisonderwijs in Vlaanderen is sinds jaren het verwerven van historisch bewustzijn (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014) om leerlingen in staat te stellen historisch te redeneren (Van Boxtel & Van Drie, 2008). Ook in de nieuwe eindtermen wordt in de eerste plaats uitgegaan van 'competenties met betrekking tot historisch bewustzijn'. In de duiding bij deze competenties wordt ook expliciet verwezen naar het begrip historisch denken dat een actievere connotatie heeft (Seixas, 2006). Er bestaat echter geen duidelijke hiërarchie die aangeeft welke elementen van historisch denken tot de basis behoren, en wat meer complexe historische kennis, vaardigheden of attitudes zouden zijn. Bij gebrek aan zo'n onderscheid zijn geschiedenisleraars daarom aangewezen op algemene taxonomieën van leerdoelen waarvan de bruikbaarheid binnen specifieke vakdidactiek beperkt is. In de nieuwe eindtermen wordt bijvoorbeeld gebruik gemaakt van Blooms taxonomie (cfr. infra), hoewel de bruikbaarheid daarvan met betrekking tot historisch denken beperkt is. De gebruikte terminologie is immers te vaag, waardoor leraars telkens een vertaling moeten

maken naar de eigen vakterminologie. Er is voor veel leraars geschiedenis bijgevolg geen concreet instrument dat hen helpt bij het doelgericht differentiëren binnen het vak geschiedenis. Met dit PWO-project ontwikkelen we een taxonomie voor historisch denken. Hierin trachten we verschillende beheersingsniveaus voor historisch denken op een toegankelijke wijze te onderscheiden. Zo bieden we een hulpmiddel dat leraars geschiedenis ondersteunt bij het differentiëren in de klas. Eerst vatten we de theorie rond doelgericht leren in het geschiedenisonderwijs samen (§2), nadien lichten we de Delphi-procedure toe die we gebruikten om de taxonomie voor historisch denken te ontwerpen (§ 3 en 4). Tot slot bediscussiëren we de toepassing en de beperkingen van het instrument (§5).

2. THEORETISCHE SITUERING

2.1 Doelgericht leren in het geschiedenisonderwijs

Doelgericht leren zorgt voor een hogere leeropbrengst dan incidenteel leren. Wanneer leraars en leerlingen een duidelijk zicht hebben op het nagestreefde leerdoel is het voor leerlingen makkelijker om verantwoordelijkheid op te nemen voor hun leerproces. Leerlingen zullen dan effectiever leren (Hattie, 2009). Toch is doelgericht leren geen vanzelfsprekendheid. Vaak is het voor leraars niet helemaal duidelijk welke doelen er juist worden nagestreefd in een handboek of studiemethode. Vooral wanneer de heterogeniteit in de klas zo groot is dat verschillende leerlingen best verschillende leerdoelen zouden nastreven is het voor veel leraars niet haalbaar om een doelgerichte beginevaluatie te maken en op basis daarvan de rest van het leerproces in de klas te evalueren (Smets, 2016b). Het is bijgevolg erg belangrijk dat leraars een duidelijk zicht verwerven op de mate waarin verschillende leerlingen de gestelde leerdoelen behalen. Dit kan zowel bij aanvang van het leerproces, tijdens het leerproces als aan het einde daarvan van belang zijn.

Al tientallen jaren ondernemen onderwijskundigen pogingen om een classificatie aan te brengen in de doelen die aan bod komen in het onderwijs. Zo'n classificatie die meestal in een hiërarchische weergave als taxonomie wordt weergegeven biedt een oriëntatiepunt voor leraars die doelgericht onderwijs willen organiseren. De meest beroemde taxonomie van het cognitieve domein is deze van Bloom, die later herwerkt werd door Anderson (2001). Ze ordent cognitieve acties naar toenemende moeilijkheidsgraad, en is bedoeld voor alle types onderwijs. Snelle leerlingen leren hiermee bijvoorbeeld in de les chemie om een concept toe te passen of te analyseren wanneer tragere leerlingen datzelfde concept nog leren begrijpen. De Corte (1974) en Romiszowski (1984) bekritiseerden Bloom's werk door alternatieve taxonomieën voor te stellen waarin bijvoorbeeld meer aandacht is voor niet-cognitieve aspecten van onderwijs. Dit soort taxonomieën helpen onderwijsaanbieders (leerplanmakers, handboekauteurs, lerarenteams of individuele leraars) om doelgericht te werken. Het ontwerpen van leermiddelen en leerprocessen die doelgericht zijn wordt er immers door gefaciliteerd. Een taxonomie kan dus de rol van 'scaffold', steiger, vervullen om leraars te ondersteunen bij het doelgericht werken.

Geschiedenis is de dialoog tussen verleden, heden en toekomst. Inzicht hierin wordt bestempeld als historisch bewustzijn (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming,

2014). De term is in gebruik om het hoofddoel voor het Vlaamse geschiedenisonderwijs te omschrijven. Sinds 2018 is historisch bewustzijn één van de 16 sleutelcompetenties die behoren tot de eindtermen van de 1^e graad secundair onderwijs voor alle leerlingen. In andere landen zijn 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, Winestock, & Flaton, 1994; Van Boxtel & Van Drie, 2008). Soms worden de begrippen ook aan elkaar gelinkt en wordt historisch bewustzijn het gevolg van adequaat historisch redeneren (Perfetti, Britt, & Georgi, 1995). In dit onderzoek gebruiken we 'historisch denken'. We conformeren ons hiermee aan de theoretisch onderbouwing van de nieuwe eindtermen waarin de competenties voor historisch bewustzijn, geduid worden met theorie over historisch denken (zie ook: www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten).

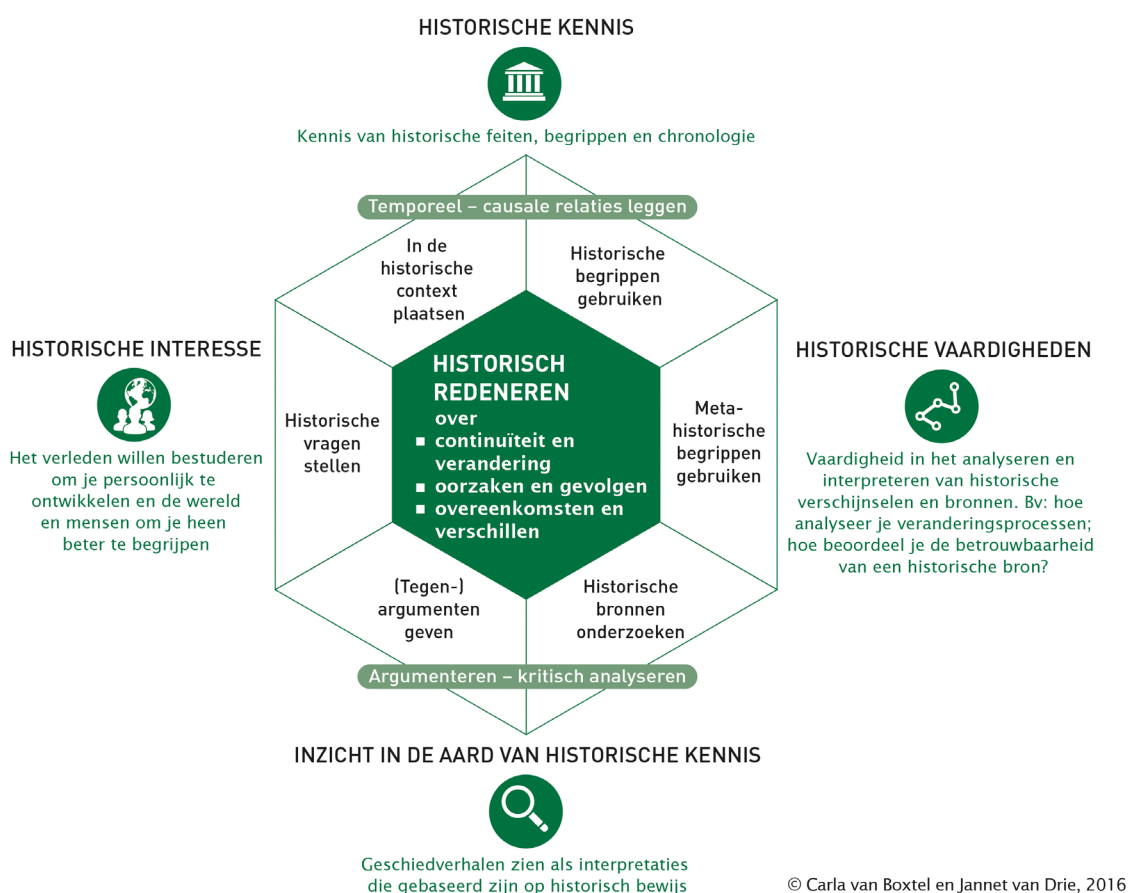
De nieuwe Vlaamse leerplannen geschiedenis ambiëren om leerlingen dit historisch denken bij te brengen. Er wordt gebruik gemaakt van de taxonomie van Bloom om te specificeren op welk beheersingsniveau leerlingen bepaalde elementen van historisch denken minimaal moeten beheersen. Al in de visietekst voor het geschiedenisonderwijs van het Katholiek Onderwijs (Claus, 1997) werd aangegeven dat generieke onderwijskundige taxonomieën, zoals deze van Bloom of Romisowski niet voldoende afgestemd zijn op de specificiteit van het geschiedenisonderwijs. De visietekst stelt dan ook: 'Op dit terrein is er nog veel en moeilijk vakdidactisch onderzoek te doen' (p. 7). Essentiële vakterminologie ontbreekt terwijl sommige categorieën dan weer niet bruikbaar zijn voor het geschiedenisonderwijs. Aanvullend aan de generieke taxonomieën, is er in het geschiedenisonderwijs daarom een meer specifiek begrip nodig van hoe leerstatusverschillen met betrekking tot historisch denken zich operationaliseren.

2.2 Een didactisch kader voor historisch denken

Recent werd belangrijke vooruitgang geboekt in het domein van de geschiedenisdidactiek. Verschillende pogingen werden ondernomen om een kader te ontwerpen dat uiteenzet wat juist verstaan wordt onder historisch redeneren. Bijgevolg wordt het ook mogelijk om het geschiedenisonderwijs meer doelgericht te ontwerpen. In het kader van een curriculumvernieuwing in Canada presenteerde Seixas (2006) een belangrijke denkoefening waarmee hij historisch denken operationaliseerde. Hij onderscheidde 6 deelcomponenten: (1) het stimuleren van historische betekenisgeving, (2) het gebruik van primair bronmateriaal om historische kennis te construeren, (3) het identificeren van continuïteit en discontinuïteit, (4) het analyseren van oorzaak en gevolg, (5) het innemen van historische perspectieven en (6) het begrijpen van de morele dimensies van het verleden. Omdat de term historisch denken centraal staat in de nieuwe eindtermen geschiedenis gebruiken we deze ook als kernbegrip voor dit onderzoek. Toch bouwen we voort op werk van onderzoekers van de universiteit van Amsterdam. Hoewel van Boxtel en van Drie (2018) de term 'historisch redeneren' gebruiken, verwijzen ze in globo naar gelijkaardige cognitieve processen als Seixas. In tegenstelling tot het werk van Seixas is het werk van Van Boxtel en Van Drie sterk empirisch onderbouwd.

van Boxtel en van Drie (Van Boxtel & Van Drie, 2018) ontwikkelden een model zoals afgebeeld in figuur 2. Dit model omvat de volgende zes componenten: (1) historische

vragen stellen, (2) in de historische context plaatsen, (3) historische begrippen gebruiken (4) meta-historische begrippen gebruiken, (5) historische bronnen onderzoeken, (6) argumenteren. Het geheel van deze elementen zetten leerlingen in wanneer ze redeneren over historische verandering en continuïteit, over oorzaken en gevolgen, en over overeenkomsten en verschillen tussen menselijke samenlevingen in het verleden. Om te werken met de categorieën rondom het schema worden de deelcomponenten van historisch redeneren dus ingezet. Zoals blijkt uit figuur 2 omvatten deze componenten zowel attitudes (interesse) als kennis, inzicht en vaardigheden die specifiek zijn voor het geschiedenisonderwijs. In dit onderzoek focussen we niet op de onderlinge relaties tussen de verschillende deelcomponenten. In wat volgt beschrijven we de belangrijkste resultaten die onderzoek naar deze deelelementen van historisch redeneren opleverde.



Figuur 2: Kader voor historisch redeneren (Van Boxtel & Van Drie, 2018)

(1) historische vragen stellen

Schreiber et al. (2006) beschrijven het stellen van historische vragen als een van de onderliggende elementen die horen bij historisch redeneren. Het gaat om een attitude waarbij studenten bereid zijn en de vaardigheid hebben om historische vragen te (a) herkennen, (b) begrijpen en (c) stellen. Men kan het stellen van historische vragen zien als een indicator voor het hebben van historische interesse. Van Drie en van Boxtel (2008) onderscheiden verschillende soorten vragen die van toepassing zijn in geschiedenisonderwijs, met name: descriptieve, comparatieve en evaluatieve vragen. Ook verklarende vragen kunnen hier aan toegevoegd worden.

(2) in de historische context plaatsen

Om historische gebeurtenissen of processen goed te begrijpen moeten gebeurtenissen ingepast worden in een breder kenniskader. Contextualiseren gaat dus over het situeren van historische fenomenen in een tijdelijke, ruimtelijke en sociale context om begrijpelijk te maken of te evalueren (Van Boxtel & Van Drie, 2008). Lee (2007) beschrijft een progressief model voor contextualisering waarbij het meest basale niveau dat van *'the Divi past'* is, een houding waarbij het verleden onbegrijpelijk is vanwege het volledige onbegrip voor wat mensen in het verleden deden. Daartegenover staat het hoogst mogelijke niveau dat omschreven wordt als *'contextual historical empathy'* waarbij actie van mensen uit het verleden geplaatst worden in een context van waarden en normen uit de betreffende periode en historische ruimte.

(3) historische begrippen gebruiken

Onder historische begrippen vallen zowel lagere orde-begrippen als substantieve concepten. Lagere orde begrippen zijn alle mogelijke specifieke historische begrippen, gebeurtenissen of personen. Substantieve concepten zijn hogere orde-begrippen die gebruikt worden bij het omschrijven van personen, fenomenen en periodes. Concepten zoals *'Renaissance'*, *'de val van het Romeinse rijk'* of *'Verlichting'* worden gebruikt om een geheel aan onderliggende gebeurtenissen, fenomenen en processen te beschrijven. Het gebruik van deze substantieve concepten wijst op een relatief hoge beheersing van de historische methode, en kan dus ook als een hogere vorm van historisch redeneren beschouwd worden.

(4) meta-historische begrippen gebruiken

Om de meervoudigheid van historische processen te duiden wordt gebruik gemaakt van meta-concepten. Het gaat er dan bijvoorbeeld om inzicht te geven in de snelheid van verandering door begrippen als *'continuïteit'* en *'discontinuïteit'* te gebruiken. Meta-concepten worden volgens van Drie en van Boxtel (2008) gebruikt voor volgende functies: (a) het beschrijven van historische veranderingsprocessen, (b) het vergelijken van historische fenomenen, (c) het verklaren van historische gebeurtenissen, (d) het evalueren van het gebruik van bronnen.

(5) historische bronnen onderzoeken

De doelstelling om met bronnen te leren werken kan gaan over het leren redeneren *over* bronnen, alsook om te leren redeneren *met* bronnen (Rouet, Marron, Perfetti, & Favart, 1998). Er is al veel onderzoek gebeurd naar de manier waarop de ontwikkeling van dit brongebruik plaats vindt. Van Boxtel en van Drie (2008) maakten een synthese met een onderscheid tussen het (a) het evalueren van bronnen met het oog op hun bruikbaarheid en betrouwbaarheid, en (b) het selecteren, interpreteren en valideren van informatie uit bronnen om een historische vraag te beantwoorden.

(6) (tegen)argumenten geven

Argumenteren neemt een specifieke plaats in binnen historisch redeneren in die zin dat het ingezet wordt om bewijsvoering voor een historisch standpunt te onderbouwen. Daarbij moet onderscheid gemaakt worden tussen het wisselend belang van argumenten en bewijzen. Tegenargumenten worden daarmee dus in rekening genomen. Kuhn et al. (1994) onderscheiden drie niveaus van historisch argumenteren: (1) verslagen van historische feiten worden niet onderscheiden van de feiten zelf, (2) verschillende verslagen worden

gezien als werkelijk onderscheiden van elkaar, (3) alle verslagen worden gezien als meningen, en aldus gelijkwaardig behandeld.

2.3 De rol en betekenis van de taxonomie voor historisch denken

Het doelgericht ontwerpen van lessen is voor veel leraars, ook ervaren leraars, een moeilijke taak. Veel leraars geven aan dat ze in de klas eerder thematisch-encyclopedisch dan doelgericht in functie van historisch denken werken. Een gebrek aan inzicht in de betekenis van eindtermen of leerplandoelen kan mee verklaren waarom geschiedenisonderwijs vaak te weinig leidt tot de ontwikkeling van historisch denken. Hoewel doelgerichtheid een essentiële voorspeller is van effectief onderwijs (Hattie, 2014), is deze bij gebrek aan concrete doelen in het geschiedenisonderwijs vaak te laag.

Deze studie bouwt op theorie over steigerleren (van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Steigerleren, ook scaffolding, is een concept dat aanleunt bij Vygotski's ideeën over de Zone van Naaste Ontwikkeling (Shabani, Khatib, & Ebadi, 2010). Een tijdelijk hulpmiddel kan er volgens deze theorie voor zorgen dat vaardigheden geleerd worden die anders niet zelfstandig kunnen worden aangeleerd. We gaan er van uit dat veel leraars baat hebben bij een hulpmiddel dat hen ondersteunt bij het plannen van lessen geschiedenis. De taxonomie voor historisch denken kan zo helpen om lessen geschiedenis doelgerichter te maken. Door historisch denken te operationaliseren in deelcomponenten maken we het abstracte begrip meer bevattelijk. Door het aanbrengen van een hiërarchie in de doelen onderscheiden we beheersingsniveaus voor leerlingen die het historisch redeneren beter of minder goed beheersen.

We benadrukken dat de taxonomie geen ontologisch karakter heeft: het is niet de enige juiste manier om historisch denken in te delen. Zoals ook blijkt uit de verschillende conceptualiseringen die Seixas (2006) of Van Boxtel en Van Drie Van Boxtel and Van Drie (2018) maken, blijft elke conceptualisering van historisch denken tot op zekere hoogte contingent. De validiteit van deze oefening berust dan ook niet op empirische data die verwijzen naar hoe 'mensen echt historisch denken'. We stelden vast dat verschillende betrokken experts uiteenlopende invullingen hanteerden van de gebruikte terminologie. Ook gaven deelnemers aan dat de door leraars en leerlingen gepercipieerde complexiteit kan uiteen lopen.

3. METHODE

Voor deze studie werd gebruik gemaakt van de Delphi-procedure. Deze methode wordt ingezet bij complexe problemen waarbij men er van uit gaat dat het weinig zin heeft om ze voor te leggen aan een grote groep van weinig geïnformeerde respondenten (Dalkey & Helmer, 1963). Door het probleem voor te leggen aan een groep experts met uiteenlopende kwalificaties wordt beroep gedaan op de expertise die ze elk in hun veld hebben (Okoli & Pawlowski, 2004). In deze studie werd de deelnemers gevraagd naar hun inzichten omtrent verschillende beheersingsniveaus van historisch denken. Een essentiële voorwaarde om de validiteit van de procedure te garanderen is de zorgvuldige selectie van het expertenpanel. Hsu & Sandford (2007) benadrukt het belang van experts met uiteenlopende competenties, met name met meer praktische of meer beleidsgerichte ervaring. Daarom werd in dit onderzoek gezocht naar experts met meer

praktische expertise, ervaren leraren geschiedenis, als naar experts die theoretischer vertrouwd zijn met vakdidactiek geschiedenis. De expertengroep bestond uit deelnemers uit Vlaanderen (N=9) en Nederland (N=2). Deelnemers zijn hoofdzakelijk werkzaam als leraar secundair onderwijs (N=3), of als lerarenopleiders (docent en/of onderzoeker) aan een hogeschool (N=3) of een universiteit (N=5).

De Delphi-methodiek beoogt geen objectieve dataverzameling. Het is eerder een iteratieve feedbackmethode waarbij gericht opinies worden verzameld. Om te vermijden dat deelnemers aan een Delphi-procedure beïnvloed worden door elkaars mening, wordt gevraagd dat zij onafhankelijk van elkaar antwoorden. Door een combinatie van onafhankelijke individuele antwoorden en tussentijdse analyse van deze antwoorden wordt gezocht naar een zo volledig mogelijke consensus onder de deelnemers (Dalkey & Helmer, 1963; Okoli & Pawlowski, 2004). Qualtrics software werd gebruikt om data van verschillende deelnemers onafhankelijk te verzamelen. In dit onderzoek werd gevraagd naar de inzichten van deelnemers over historisch denken. Deelnemers werden gevraagd om opdrachten te ordenen naar toenemende mate van complexiteit. Bovendien werd hen gevraagd om binnen de 6 deelcomponenten van het bovenvermelde model voor historisch redeneren (Van Boxtel & Van Drie, 2018) categorieën te benoemen en te ordenen. Onder consensus verstaan we dat meer dan de helft (50% +1) respondenten hetzelfde antwoordde op een vraag in de eerste ronde. Dit is een gebruikelijke standaard voor Delphi-onderzoek (Hsu & Sandford, 2007; Okoli & Pawlowski 2004). Wanneer er slechts twee antwoordcategorieën waren zijn we uitgegaan van consensus bij 2/3^e gelijke omdat de norm anders te snel bereikt wordt. Wanneer consensus bereikt is, komt de vraag niet meer terug in de tweede ronde.

Op verschillende momenten tijdens de procedure misten we antwoorden van een of meerdere deelnemers. De Voor één deelcomponent (historische vragen stellen) werd na de eerste ronde al consensus bereikt. Voor één component (meta-historische begrippen) slaagden de deelnemers er niet in om beheersingsniveaus te onderscheiden. In een derde ronde werden de gevonden resultaten voorgelegd aan alle deelnemers. Een algemenere inleiding met bedenkingen over de opvatting van de taxonomie, vergezeld van de resultaten per deelcomponent werd gedeeld met de deelnemers.

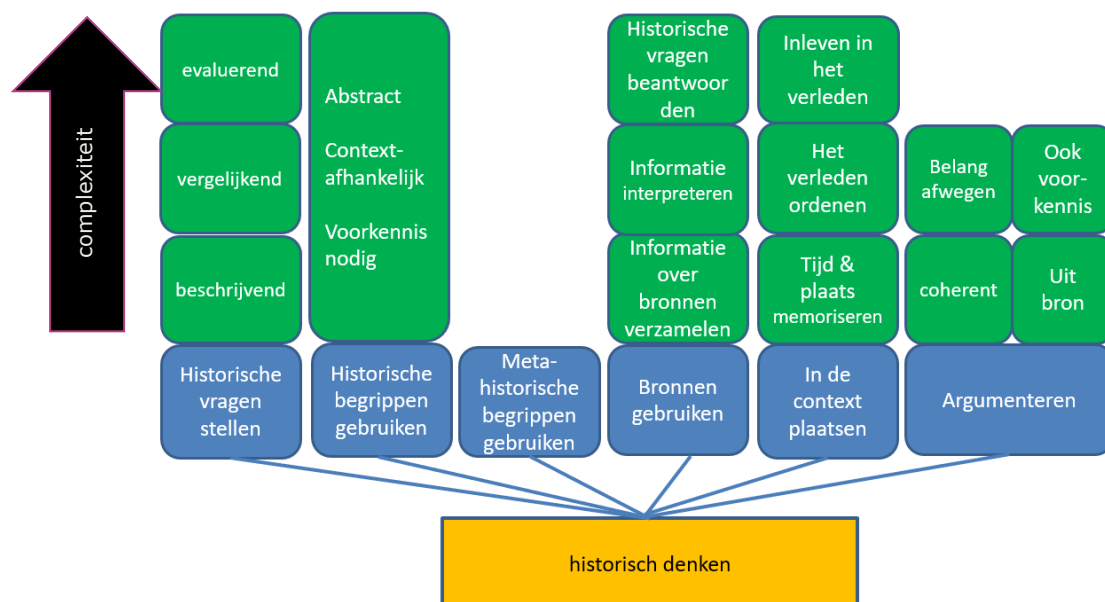
4. BEVINDINGEN

Na drie rondes van de Delphi-studie werd consensus gevonden over de verschillende onderdelen van de taxonomie. Tabel 1 geeft een overzicht van de verschillende gevonden onderdelen, met een korte beschrijving van de argumentatielijnen van de verschillende deelnemers.

Tabel 1: Schematisch overzicht Delphi-resultaten

	Voorgestelde opbouw	Consensus na ronde	Argumentatie opbouw	N = akkoord	N = niet akkoord
historische vragen stellen	a) Beschrijvend b) Vergelijkend c) Evaluerend	1	- Vergelijkende vraag vergt beschrijvende kennis. - Evaluerende vraag bouwt voort op feitenkennis, al of niet vergelijkend	6	4
historische begrippen gebruiken	Geen, wel criteria voor complexiteit: abstract; context-afhankelijk; voorkennis nodig	3	Geen opbouw	7	2
meta-historische begrippen gebruiken	Geen	2	Geen opbouw	8	0
Historische bronnen gebruiken	a) Informatie over bronnen verzamelen b) Informatie interpreteren c) Historische vragen beantwoorden	3	- Translatie als basisstap voor omgang met historisch bronmateriaal. - Interpretatie als brede term voor allerlei vormen van redeneren met en over bronnen. - Het gebruik van bronnen om historische vragen te beantwoorden kan pas zinvol zijn indien vooraf gegaan door stap (a) en (b)	8	1
In de context plaatsen	a) Tijd en plaats memoriseren b) Het verleden ordenen c) Inleven in het verleden	3	- Memoriseren van tijd is en plaats is weinig complex (wel soms moeilijk), maar vormt kennisbasis voor volgende stappen. - Orde aanbrengen in het verleden door kan veel betekenissen hebben (bv. Situeren, chronologie,...); maar vergt altijd een kennisbasis. - Zinvolle historische empathie bouwt altijd voort op (a) en (b)	8	1
Argumenteren	1. a) Coherente argumenten b) Belang van argumenten afwegen	3	(b) bouwt voort op (a)	8	1
	2. a) Uit bron b) Op basis van voorkennis + uit bron	2	(b) bouwt voort op (a)	7	1

De gevoerde procedure resulteert in een taxonomie zoals weergegeven in figuur 3. In deze paragraaf bespreken we hoe de deelcomponenten van historisch denken in onze taxonomie zijn opgebouwd, en welke toenemende vormen van complexiteit we onderscheiden. Verschillende nuancerings die aangereikt werden door het expertenpanel worden ook besproken.



figuur 3: Taxonomie historisch denken.

4.1 Algemene bedenkingen

(a) De gedecontextualiseerde deelcomponenten

Verschillende deelnemers wijzen er op dat de moeilijkheidsgraad of complexiteit van historisch denken in hoge mate bepaald wordt door de context waarin een opdracht gegeven wordt. Randvoorwaarden kunnen bijvoorbeeld zijn: hoeveel voorkennis heeft een leerling, hoeveel informatie is beschikbaar, in welke mate zijn er overlappingen met andere deelcomponenten van historisch denken.

Bij het beoordelen van complexiteit van het werken met bronnen kan de bron zelf in sterke mate bepalen hoe ambitieus de opdracht is. Dit kan er bijgevolg voor zorgen dat een opdracht waarbij enkel gevraagd wordt om informatie uit de bron te halen (bv. begrijpend lezen, aandachtig kijken) toch hoger wordt ingeschat dan een meer complexe opdracht op basis van een eenvoudige bron. Een deelnemer verwijst bij de inschatting van de moeilijkheidsgraad van een opdracht met een spotprent, naar het feit dat een begrip ('kapitalisme') in het groot vermeld staat op de afbeelding om te duiden waarom het interpreteren van de bron makkelijk zou zijn. Een andere deelnemer wijst op de onvergelykbaarheid van historische vragen. Het begrijpen van een zeer abstracte historische vraag kan veel moeilijker zijn dan het zelf stellen van een eenvoudige historische vraag over een ander onderwerp.

Omwille van al deze contextfactoren kiezen we er voor om de functie van de taxonomie niet horizontaal, maar verticaal op te vatten. Dit wil zeggen dat we niet de ambitie hebben om een instrument te ontwerpen waarmee we alle vormen van historisch denken

met elkaar kunnen vergelijken, wel helpt dit instrument om een opdracht te vereenvoudigen of moeilijker te maken. Door hoger of lager in de taxonomie te kijken, kan eenzelfde opdracht qua complexiteit veranderen.

(b) Complexiteit of moeilijkheidsgraad

Een deelnemer wijst op het betekenisverschil tussen 'de moeilijkheidsgraad' tegenover de 'toenemende mate van complexiteit'. In sommige gevallen kan een vaardigheid onderliggende stappen vergen, die moeilijker zijn dan het uiteindelijke eindproduct. Een deelnemer wijst er bijvoorbeeld op dat het beantwoorden van historische vragen met behulp van bronmateriaal best makkelijk kan zijn, als voordien de juiste heuristiek gebruikt is, of als voordien de informatie correct geïnterpreteerd is. Toch wordt dit beantwoorden van historische vragen als complexer ingeschat omdat de overige vaardigheden onderliggend zijn. Een andere deelnemer wijst er op dat leerlingen bij het Nederlandse centrale geschiedenisexamen vaak slecht scoren op vragen waarbij gevraagd wordt naar het plaatsen in chronologische volgorde, maar dat het niet duidelijk is waarom leerlingen dit zo moeilijk vinden.

We kiezen er daarom voor om het begrip complexiteit te gebruiken als uitgangspunt bij het ontwerpen van de taxonomie. Een hogere trap in de taxonomie impliceert meer onderliggende kennis, vaardigheden of attitudes. Zelfs wanneer een hogere stap eventueel makkelijker zou ervaren worden door (sommige) leerlingen of leraren, dan blijft de complexiteit ervan dus hoger omwille van de verwachte onderliggende competenties.

4.2 Onderzoeksdata

4.2.1 Historische vragen stellen

We focussen ons hier op het stellen van historische vragen. Het beantwoorden van historische vragen vergt vanzelfsprekend ook in belangrijke mate historisch denken, maar zit vervat in de overige deelcomponenten. We gaan er van uit dat het herkennen en begrijpen van een historische vraag vooraf gaat aan de mogelijkheid om deze historische vraag te kunnen stellen. Binnen deze deelcomponent onderscheiden we drie verschillende beheersingsniveaus:

- (1) beschrijvende historische vragen
Bv. Hoe bestuurde Karel de Grote zijn rijk?
- (2) vergelijkende historische vragen;
Bv. Welke verschillen bestaan er tussen hoe Karel de Grote zijn rijk bestuurde met hoe Clovis dat deed?
- (3) evaluatieve historische vragen.
Bv. Hoe groot was de impact van het bestuur van Karel de Grote op zijn rijk?
Bv. Slaagde Karel de Grote er beter in om zijn rijk te besturen dan zijn voorgangers?

Verschillende deelnemers wijzen op de moeilijkheid die ze hadden bij het interpreteren van de complexiteit van deze deelcomponent. Dit is wellicht het gevolg van het feit dat de moeilijkheidsgraad van een historische vraag moeilijk los te koppelen valt van de inhoud van de vraag zelf. Het is, zoals al vermeld, niet de bedoeling om een taxonomie op te stellen voor alle historische vragen. Met andere woorden: we vergelijken geen

vragen die betrekking hebben op totaal verschillende inhoud. We proberen de inhoud los te zien van het soort vraag dat gesteld wordt. Om te bekijken hoe een historische vraag vereenvoudigd kan worden of net complexer kan gemaakt worden menen we dat er een logisch toenemende complexiteit vervat zit in de drie genoemde beheersingsniveaus. Vergelijkende vragen veronderstellen kennis over het beschrijvende niveau van dat wat vergeleken wordt. Een evaluatieve vraag bouwt verder op de feitelijke component in een historische vraag.

4.2.2 Historische begrippen gebruiken

Na ronde 2 van de Delphi-procedure blijven 3 criteria over om begrippen als moeilijker te beoordelen: (1) mate van abstractie; (2) context-afhankelijkheid; en (3) noodzakelijke voorkennis. Deelnemers zien geen onderlinge samenhang, logische opbouw of rangorde tussen de verschillende criteria. We onderscheiden daarom geen getrapte opbouw zoals bij de overige deelcomponenten van historisch denken. Bijna alle deelnemers zien de mate van abstractie van een begrip als een reden om het als moeilijk in te schatten. Veel deelnemers verwijzen naar dit criterium om te beargumenteren waarom 'democratie' een moeilijker begrip is dan 'dorp'. De mate waarin de betekenis van een begrip afhankelijk is van de historische context waarin het gebruikt wordt is een tweede criterium om de moeilijkheidsgraad ervan in te schatten. Zo beargumenteren verschillende deelnemers dat het begrip 'spinning Jenny' makkelijker is dan 'koning' met de idee dat de betekenis van dit laatste begrip afhankelijk is van de context waarin het gebruikt wordt. Tot slot wordt ook verwezen naar de mate waarin bepaalde voorkennis nodig is om een begrip te kunnen situeren. Zo benoemen verschillende deelnemers het belang van voorkennis bij het begrip 'verlicht despoot' om de moeilijkheidsgraad ervan te beargumenteren.

4.2.3 Meta-historische begrippen gebruiken

De deelnemers zien geen reden om onderscheid te maken tussen de verschillende begrippen die gebruikt worden om over het verleden te spreken. We onderscheiden daarom geen verschillende beheersingsniveaus bij het gebruik van meta-historische begrippen.

4.2.4 Historische bronnen onderzoeken

Bij het onderzoeken van historische bronnen onderscheiden we drie verschillende niveaus die voortbouwen op elkaar: (1) het verzamelen van informatie uit en over bronnen; (2) het interpreteren van deze informatie; (3) het gebruiken van deze informatie en de interpretatie ervan om een historische vraag te beantwoorden.

In de vakliteratuur wordt het afleiden van informatie uit bronnen 'translatie' genoemd (Wilschut, Van Straaten, & Van Riessen, 2013). Hiermee wordt het aandachtig observeren van historische bronnen verstaan. Ook het verzamelen van informatie over de bronnen (bv. wanneer of waar een bron gemaakt is, of het inschatten wat voor soort bron het is) beschouwen we als de meest eenvoudige vorm van brononderzoek. Een meer complexe vorm van brononderzoek wordt gekenmerkt door het interpreteren van de gevonden informatie. Informatie wordt dan gesitueerd in een breder kader, of wordt beoordeeld op de bruikbaarheid of betrouwbaarheid. De meest complexe vorm van het onderzoeken van historische bronnen wordt gekenmerkt door het inzetten van zowel translatie als interpretatie voor het beantwoorden van historische vragen.

4.2.5 In de historische context plaatsen

Er werd een duidelijke consensus gevonden over de voorgestelde opbouw: (1) memoriseren van plaats en tijd; (2) het orde aanbrengen in het verleden; (3) zich inleven in het verleden. Het aanbrengen van orde in het verleden door het bepalen van de chronologische volgorde van gebeurtenissen, of het plaatsen van fenomenen binnen een bepaalde periode of tijdvak wordt als complexer ingeschat dan het louter memoriseren ervan. Een deelnemer merkt evenwel op dat leerlingen dit laatste soms moeilijker kunnen vinden wanneer memoriseren zonder context gebeurt. Het argument om toch te spreken over toenemende complexiteit is evenwel dat het aanbrengen van orde een minimale vorm van historisch referentiekader vergt. Het hoogste niveau van historisch denken dat in deze deelcomponent wordt beschreven is dat van 'inleven in het verleden' omdat een samenhangend beeld van de discontinuïteit tussen heden en verleden (zonder anachronismen) nodig is om tot een zinvolle empathie met het verleden te komen. De onderliggende stappen worden dan een middel om tot deze empathie te komen. Een deelnemer wees op de grote stap van het orde aanbrengen in het verleden naar het zich inleven in het verleden.

4.2.6 Argumenteren

We onderscheiden twee verschillende manieren waarmee de complexiteit van een historische argumentatie kan variëren: (1) we beschouwen een argumentatie waarbij het belang van de argumenten wordt afgewogen als een meer complexe vorm van argumenteren, dan een argumentatie waarbij enkel aandacht besteed wordt aan de samenhang van de (tegen)argumenten. Door het belang van argumenten af te wegen wordt ruimte gemaakt voor belangrijke nuanceringswijzen op complexer historisch denken. Verschillende deelnemers verwijzen bijvoorbeeld naar het onderscheid 'feit/mening'. Ze stellen dat wie in staat is om op genuanceerde wijze feiten en meningen te beschrijven blijkt geeft van een hogere vorm van historisch denken dan wie dat niet doet. (2) Een tweede reden om een argumentatie complexer in te schatten, is de mate waarin bij het argumenteren beroep gedaan wordt op voorkennis. Wanneer een historische argumentatie enkel gebaseerd is op 'translatie', met name dus observaties die uit bronnen af te leiden zijn (beeldmateriaal, tekstmateriaal ...), dan is dit een minder complexe argumentatie dan wanneer deze translatie ook gekoppeld wordt aan eerder verworven kennis.

5. DISCUSSIE EN CONCLUSIES

5.1 Bruikbaarheid taxonomie

De taxonomie historisch denken is bedoeld als een instrument dat leraars en student-leraars wil ondersteunen bij het ontwerpen van doelgericht geschiedenisonderwijs. In het bijzonder wil het hen ondersteunen bij het lesgeven in functie van historisch denken. Bij het ontwikkelen van de taxonomie zochten we naar consensus tussen experts met uiteenlopende kwalificaties. Verschillende betrokkenen met ruime veldervaring wezen op het belang van toegankelijkheid en bruikbaarheid, en ijverden op dit vlak voor een transparante terminologie. Deze vraag botste op verschillende momenten met de vraag van meer theoretisch onderlegde experts die wezen op de valkuilen van overdreven vereenvoudiging.

Historisch denken is uitgesproken complex en gelaagd. De experts die betrokken werden bij de ontwikkeling van de taxonomie wezen veelvuldig op deze complexiteit. Zorgvuldige

professionele ontwikkeling van leraars met betrekking tot dit fenomeen is dan ook aangewezen. De taxonomie kan daarbij ingezet worden als een instrument dat deze professionele ontwikkeling kan ondersteunen. Gelet op de belangrijke vernieuwing die de introductie van de nieuwe eindtermen oplegt aan leraars, denken we dat het absoluut noodzakelijk is om leraars diepgaand te professionaliseren met betrekking tot het meer doelgericht maken van het geschiedenisonderwijs. Verschillende actoren in het onderwijsveld dragen hiervoor een grote verantwoordelijkheid. We denken daarbij niet alleen aan de rol van pedagogische begeleidingsdiensten (leerplannen), maar ook aan nascholers, handboekauteurs en lerarenopleiders. De taxonomie historisch denken beoogt een instrument te zijn dat deze professionalisering faciliteert. In de verdere afwikkeling van dit PWO-onderzoek ontwikkelen we meer praktisch materiaal dat deze professionalisering mee kan faciliteren.

5.2 Beperkingen en implicaties

We kozen bewust voor eenvoudig taalgebruik om de taxonomie zo toegankelijk mogelijk te maken om een verspreiding naar een breed doelpubliek van leraars geschiedenis mogelijk te maken. We denken hiermee in te spelen op een belangrijke behoefte in het werkveld. Eindtermen en leerplannen zijn vaak geformuleerd in complexe terminologie. Met dit instrument bieden we geschiedenisleraars die zich niet thuis voelen in deze terminologie een toegankelijk handvat om greep te krijgen op wat de overheid van hen verwacht.

Verschillende betrokken experts wezen ons dan ook op de beperkingen van de taxonomie. De opdeling in deelcomponenten voelt voor sommige experts als artificieel aan. Inderdaad, geschiedenis is een vak waarin vaak aan verschillende aspecten van historisch denken tegelijk wordt gewerkt. Het onderscheiden van verschillende deelcomponenten impliceert dan ook niet dat we er voor pleiten om eventuele linken te negeren. Wel heeft dit onderscheid tot doel om leraars zelf meer inzicht te geven in de doelen die ze nastreven.

Het is geenszins de bedoeling om een generieke taxonomie voor alle vormen van historisch denken te formuleren. We gaan er bijgevolg van uit dat het instrument niet normerend is, maar wel ondersteunend werkt. Conform de theorie over scaffolding gaan we er ook van uit dat leraars die meer vertrouwd raken met historisch denken na verloop van tijd geen behoefte meer hebben aan het instrument.

6. VERWIJZINGEN

- Anderson, L. W. e. a. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Anthonissen, L., Goosen, K., Lenaerts, S., Smits, T., & Tanghe, E. (2015). Differentiatie in het curriculum van de lerarenopleiding: hardnekkige misvattingen wegwerken. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*(3).
- Claus, F. (1997). *Visietekst historische vorming*. Retrieved from: <http://ond.vvkso-ict.com/vvksosites/item.asp?WID=44&PID=2026>
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An Experimental Application of the Delphi Method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.
doi:10.1287/mnsc.9.3.458
- De Corte, E. (1974). *Beknopte didaxologie*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London Routledge.
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Sint-Niklaas: Abimo.
- Hsu, C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense Of Consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10).
- 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). Hillsdale Erlbaum.
- Kyriakides, L., Creemers, B., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12-23.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001>
- 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). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Masson, J. (2016). *Differentiatie en evaluatie: een onmogelijke combinatie?* Dag van het vreemde talen onderwijs. lezing. UGent. Gent.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42 15-29.
- Onderwijs, V. m. v. (2014). Krachtlijnen - geschiedenis als discipline. opgehaald van <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/geschiedenis/uitgangspunten.htm>
- Peeters, I. (2016). Binnenklasdifferentiatie: hoe maak ik er werk van? Het doelgericht inzetten van didactische werkvormen om te differentiëren. opgehaald van <http://www.thomasmore.be/binnenklasdifferentiatie-hoe-maak-ik-er-werk-doelgericht-inzetten-didactische-werkvormen-om-te>
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Hillsdale: Erlbaum.
- Romiszowski, A. J. (1984). *Producing Instructional Systems: Lesson Planning for Individualized and Group Learning Activities* z.p.: Kogan Page.
- Rouet, J. F., Marron, M. A., Perfetti, C. A., & Favart, M. (1998). Understanding historical controversies: Students' evaluation and use of documentary evidence. In J. F.

- Voss & M. Carretero (Eds.), *Learning and reasoning in history. International review of history education* (Vol. Vol. 2, pp. 95-116). London: Woburn.
- Schreiber, W., Körber, A., Von Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A., & Ziegler, B. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: Ars una.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Retrieved from:
http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3(4), 237-248.
- Smets, W. (2016a). Binnenklasdifferentiatie. Lessen uit een innovatietraject. *Impuls*, 46(3), 115-121.
- Smets, W. (2017). *Slim differentiëren. Praktijkboek binnenklasdifferentiatie voor leerkrachten*. Antwerpen: De Boeck.
- Smets, W. (2016b). 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., & Sas, E. (2016). *Onderzoeksrapport kwaliteitsvol differentiëren*. Opgehaald van: <http://www.kdg.be/bkd>
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., Engels, N., & Smets, W. (2016). Mythes over binnenklasdifferentiatie: naar een 'leer-kracht'ig model. *Hermes*.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2008). Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten. *Hermes*, 43(45-54).
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In S. Metzger & M. H. (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Hoboken: Scott Alan Metzger (Editor), Lauren McArthur Harris (Edito).
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. doi:10.1007/s10648-010-9127-6
- Van der Valk, T. (2014). *Excellentie en differentiatie*. Den Haag: School aan zet.
- 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.
- Vandenbroecke, F. (2007). *Basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs*. opgehaald van: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13952>
- Wilschut, A., Van Straaten, D., & Van Riessen, M. (2013). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (2e ed.). Bussum: Coutinho.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.