

Taxonomie historisch denken

Wouter Smets, Lies Vercauteren, Sophie Bollen

Eindrapport PWO project
expertisecentrum Groeikracht in onderwijs
1 januari 2018 tot 31 januari 2019

1 INHOUDSOPGAVE

1	Inhoudsopgave.....	1
2	Inleiding.....	2
3	Situering en probleemstelling.....	2
4	Literatuur.....	5
5	Onderzoeksvragen en hypothesen.....	9
6	Onderzoeksmethode.....	10
7	Resultaten.....	15
8	Conclusies.....	22
9.	Referentielijst.....	24
10.	Gerealiseerde output.....	26

2 INLEIDING

De doelstelling van dit project is het ontwikkelen van een instrument dat leraars geschiedenis ondersteunt bij het inspelen op niveauverschillen in de klas. We ontwikkelen daartoe een taxonomie voor historisch denken. Dit is een instrument dat verschillende componenten van historisch redeneren duidelijk herkenbaar ordent en structureert volgens beheersingsniveau. Het leren historisch redeneren is een van de belangrijk(st)e doelen in het geschiedenisonderwijs, we definiëren het verderop in de literatuurstudie. De taxonomie is een hulpmiddel dat leraars ambieert te helpen om lessen doelgerichter te ontwerpen. Zo moet het haalbaarder worden om tijdens de les in te spelen op verschillen in beheersingsniveau tussen de leerlingen en om efficiënter te evalueren in hoeverre leerlingen de doelen bereiken.

Het ontwikkelen van de taxonomie voor historisch denken is verlopen aan de hand van twee deelonderzoeken. In onderzoekluik 1 wordt de eigenlijke taxonomie ontworpen met behulp van de Delphi-methode. Literatuur over beheersingsniveaus in het geschiedenisonderwijs wordt bij elkaar gebracht in een toegankelijk instrument. Daartoe worden experts (leraars en vakdidactici) bevroegd, eerst in een individuele bevraging, nadien in focusgroepsgesprekken. Doelstelling van deze Delphi-methode is het vinden van consensus over het ontwerp en de formulering van de ontwikkelde taxonomie. In onderzoekluik 2 testten teams van leraars en studenten geschiedenis de taxonomie uit aan de hand van de *lesson study*-methodiek. Daarbij planden leraars samen doelgerichte lessen met behulp van de taxonomie, en reflecteerden ze samen over de inzetbaarheid van het instrument.

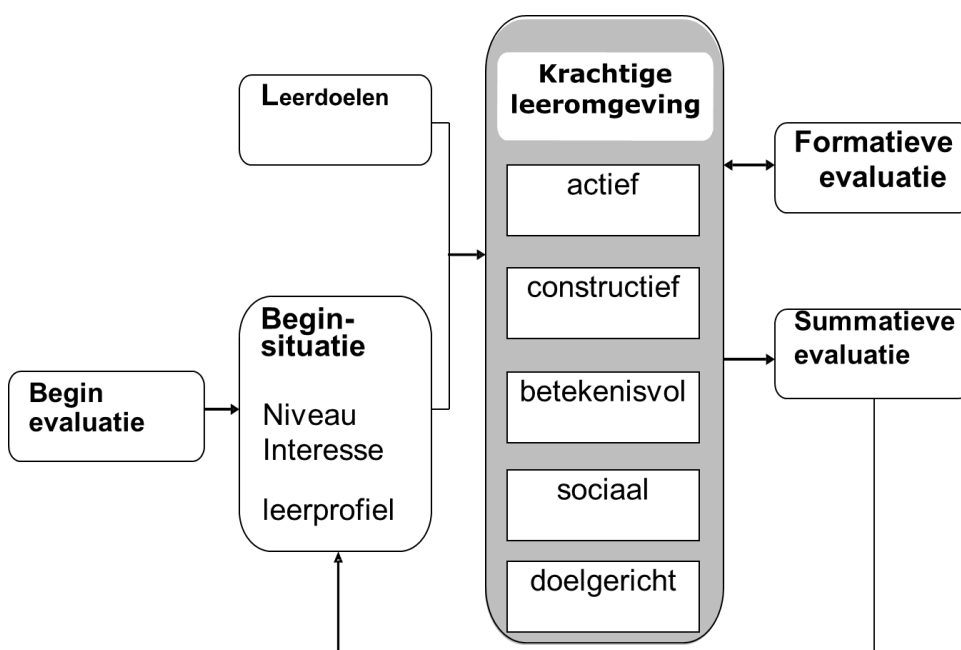
Het resultaat van dit onderzoek wordt verspreid op verschillende manieren. De taxonomie zelf is vrij beschikbaar via de KDG website (<https://historischlerendenken.kdg.be/>). Ook pedagogische begeleidingsdiensten kunnen de taxonomie gebruiken. Bovendien zetten we ook vormingen voor leraars geschiedenis in de markt om de professionele ontwikkeling van leraars geschiedenis mee te ondersteunen.

3 SITUERING EN PROBLEEMSTELLING

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 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). In een bevraging op het resonansoverleg PBSO bleek differentiatie dan ook het belangrijkste thema voor onderzoek te zijn volgens onze partnerscholen¹.

¹ De opleiding PBSO onderhoudt sinds jaren intense banden met een reeks partnerscholen. We noemen dit het POLS-project, wat staat voor 'Professioneel Ontwikkkelende LeerScholen'. Onze studenten lopen stage in deze scholen, en ook tal van andere samenwerkingsprojecten worden

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, 2016). Hetzelfde geldt ook voor onze studenten, ondanks jarenlange nadrukkelijke inspanningen binnen de lerarenopleidingen (Anthonissen, Goosen, Lenaerts, Smits, & Tanghe, 2015). In het bijzonder verwachten leraars en leraars-in-opleiding een ondersteuning door het aanpassen van de beschikbare leermiddelen en door het afstemmen van leerdoelen op differentiatie (Smets, 2016). 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 waarmee leerlingen aan een leerproces beginnen. 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. 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

opgezet. Deze vorm van werkplekieren is bedoeld als een wederzijds partnerschap waarbij zowel scholen als lerarenopleiding winnen. De projectpartners voor dit onderzoek behoren tot ons POLS-project.

verplichte leerstof te behoren (zie bv. Van der Valk, 2014). Wanneer dit onderscheid niet gemaakt wordt, moeten leraars zelf inschatten waar ze dit onderscheid leggen. Literatuur over geschiedenisdidactiek is voorlopig te weinig toegankelijk 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, wat tot gevolg heeft 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.

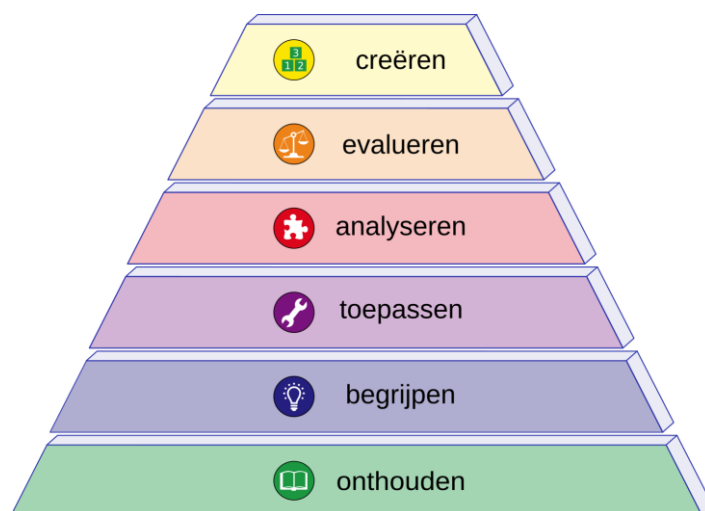
Het hoofddoel van geschiedenisonderwijs in Vlaanderen is het verwerven van historisch bewustzijn (Onderwijs, 2014) om leerlingen in staat te stellen historisch te redeneren (Van Boxtel & Van Drie, 2008). Er bestaat echter geen duidelijke hiërarchie die aangeeft welke elementen van historisch denken tot 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. De gebruikte terminologie is immers te vaag, waardoor leraars telkens een vertaling moeten maken naar de eigen vakterminologie. Met dit PWO-project ontwikkelen we een taxonomie voor historisch denken. Hierin presenteren we verschillende beheersingsniveaus voor historisch redeneren (cfr. infra) op een toegankelijke wijze. Zo bieden we een hulpmiddel dat leraars geschiedenis ondersteunt bij het differentiëren in de klas.

4 LITERATUUR

A. 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 wordt 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, 2016).

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 (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. 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 mee gefaciliteerd.



Figuur 2: een praktijkgerichte versie van Bloom's taxonomie van het cognitieve domein (de Vries, 2017)

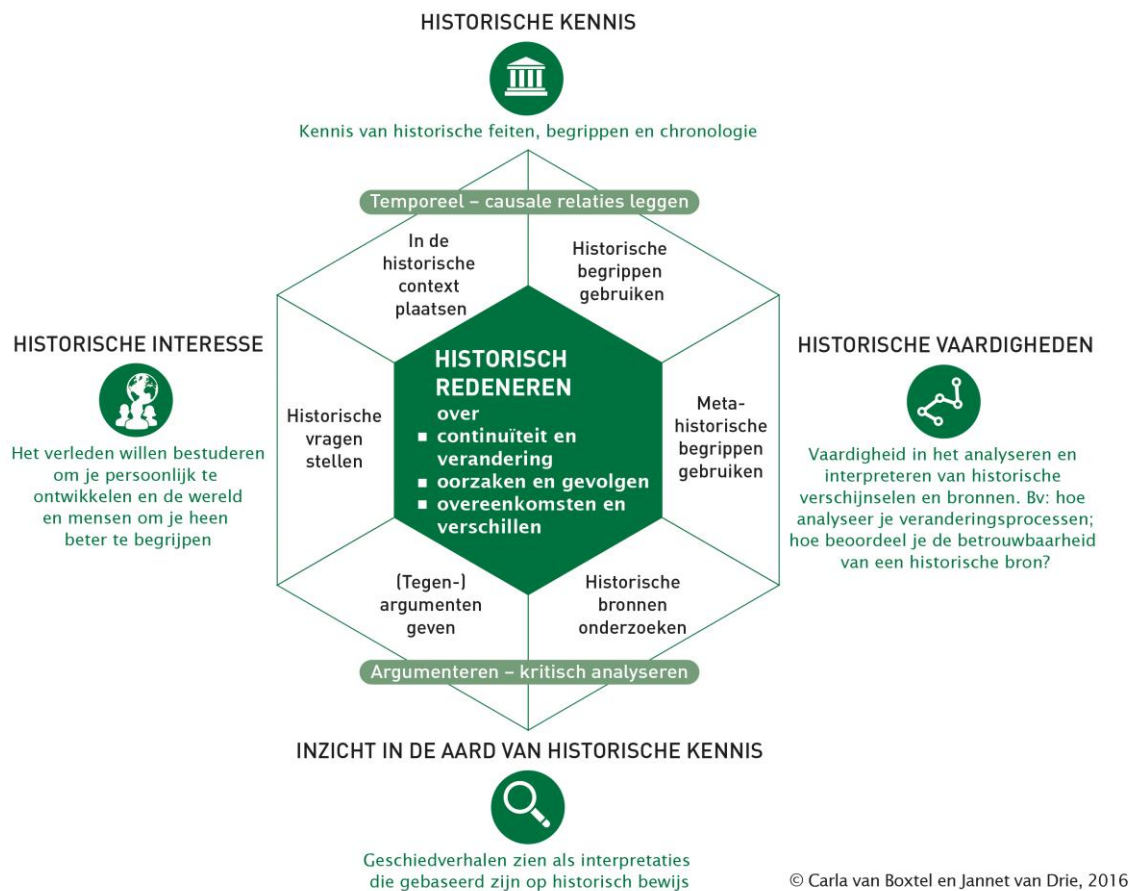
Geschiedenis is de dialoog tussen verleden, heden en toekomst. Inzicht hierin wordt bestempeld als historisch bewustzijn (ook: "historisch besef") (Onderwijs, 2014). De

term is in gebruik om het hoofddoel voor het Vlaamse geschiedenisonderwijs te omschrijven. Elders 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). We volgen deze laatste redenering en beschouwen historisch redeneren als de basis voor historisch bewustzijn. Daarom kiezen we ervoor om het centrale instrument in dit onderzoek – een taxonomie voor historisch denken – als een opstap naar historisch bewustzijn te gebruiken.

De huidige leerplannen geschiedenis ambiëren om leerlingen dit historisch bewustzijn bij te brengen. Er wordt slechts minimaal gespecificeerd op welk beheersingsniveau dit historisch bewustzijn moet bereikt worden. Al in de visietekst voor het geschiedenisonderwijs van het Katholiek Onderwijs (Claus, 1997) wordt aangegeven dat generieke onderwijskundige taxonomieën, zoals deze van Bloom of Romisowski niet voldoende afgestemd zijn op de specificiteit van het geschiedenisonderwijs. Essentiële vakterminologie ontbreekt terwijl sommige categorieën dan weer niet bruikbaar zijn voor het geschiedenisonderwijs. In plaats van de generieke taxonomieën, is er in het geschiedenisonderwijs daarom een meer specifieke taxonomie voor historisch denken nodig. De visietekst stelt dan ook: 'Op dit terrein is er nog veel en moeilijk vakdidactisch onderzoek te doen' (p. 7).

B. Een didactisch kader voor historisch redeneren

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. Het belangrijkste kader is dat van van Boxtel en van Drie (2018) dat afgebeeld wordt in figuur 3. Het biedt een theoretisch model met zes componenten van historisch redeneren. Deze elementen zijn: (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 historische periodes en verschijnselen. Om te werken met de categorieën rondom het schema worden de deelcomponenten van historisch redeneren dus ingezet. Zoals blijkt uit figuur 3 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. In de laatste paragraaf (§C) van de literatuurstudie wordt de relevantie van dit onderzoek beschreven in functie van praktische inzetbaarheid.



Figuur 3: 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. Van Drie en van Boxtel (2008) onderscheiden verschillende soorten vragen die van toepassing zijn in geschiedenisonderwijs, met name: descriptieve, comparatieve en evaluatieve vragen.

(2) in de historisch 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 (objecten, uitspraken, teksten, afbeeldingen) in een tijdelijke, ruimtelijke en sociale context om te 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.

(3) historische begrippen gebruiken

Onder historische begrippen vallen zowel lagere orde begrippen als substantieve concepten. Dit laatste 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 relatieve 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 ter vergelijking. 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. Mogelijk kan dit onderscheid beschouwd worden als hiërarchisch, en dus verwijzing naar beheersingsniveaus.

(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. Vanuit het standpunt van de ontwikkeling van de taxonomie voor historisch denken kan het zinvol zijn om in deze categorie (b) nog een hiërarchisch onderscheid aan te brengen.

(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, en worden tegenargumenten mee 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.

C. De rol van de taxonomie voor historisch denken

Bij gebrek aan concrete doelen is de doelgerichtheid van het geschiedenisonderwijs vaak te laag. Hoewel uit bovenstaande literatuurstudie blijkt dat heel wat beheersingsniveaus voor de verschillende onderdelen van historisch redeneren bekend zijn, worden deze niet of nauwelijks in de praktijk toegepast. Er ontbreekt een instrument dat overzicht en inzicht biedt in de literatuur, en dat een heldere link maakt tussen de Vlaamse context en de internationale geschiedenisdidactiek. Door het aanbrengen van een hiërarchie in de doelen zoals deze hierboven beschreven werden, onderscheiden we beheersingsniveaus voor leerlingen die het historisch redeneren beter of minder goed beheersen.

5 ONDERZOEKSVRAGEN EN HYPOTHESEN

In dit onderzoek worden twee grote onderzoeksvragen gehanteerd (OV1 en OV2).

OV1: Hoe kunnen de resultaten van vakdidactisch geschiedenisonderzoek meer bruikbaar en toegankelijk gemaakt worden voor een publiek van geschiedenisleraars om hen te helpen bij het organiseren van doelgericht geschiedenisonderwijs?

Nadat bepaald is welke beheersingsniveaus voor alle deelaspecten van historisch redeneren er kunnen worden onderscheiden, stellen we een taxonomie samen waaruit duidelijk wordt wat een lage beheersing van historisch redeneren inhoudt, in alle 6 de deelcomponenten van het fenomeen. Hetzelfde is ook mogelijk voor een hoge beheersing van het historisch redeneren. De meerwaarde van deze onderzoeksfase ligt in het samenbrengen en toegankelijker maken van vakdidactisch geschiedenisonderzoek. In figuur 3 wordt visueel weergegeven hoe de taxonomie er zou kunnen gaan uitzien. Door de verschillende beheersingsniveaus toe te voegen aan de deelaspecten ontstaat een taxonomie voor historisch redeneren.

OV2: Helpt de taxonomie voor historisch denken leraars om hun geschiedenisonderwijs doelgerichter te organiseren?

Gebaseerd op het belang van doelgerichtheid met betrekking tot de verschillende elementen van het didactisch proces onderscheiden we 3 deelonderzoeksvragen:

- a. Kunnen leraars met behulp van de taxonomie hun lessen doelgericht ontwerpen?
- b. Kunnen leraars met behulp van de taxonomie inspelen op diverse beheersingsniveaus (historisch redeneren) in de klasgroep?
- c. Kunnen leraars met behulp van de taxonomie het beheersingsniveau (historisch redeneren) van hun leerlingen beoordelen?

De resultaten van deze onderzoeksvraag genereren een instrument dat bruikbaar is in de praktijk. Door nauw samen te werken met studenten en leraars die de taxonomie uittesten genereren we kennis over het doelgericht ontwerpen van lessen geschiedenis, over het inspelen op diverse beheersingsniveaus en over het evalueren van deze beheersingsniveaus.

6 ONDERZOEKSMETHODE

De basisaanname waarop de methodologie voor dit onderzoek berust is dat kenniscreatie noodzakelijkerwijze een collaboratief proces is waarin de ervaringen en vaardigheden van alle deelnemers van cruciaal belang zijn om tot een goed resultaat te komen. Daarom kiezen we voor een strategie van participatief actieonderzoek (Kemmis & McTaggart, 2007) waarbij theorie en praktijk worden gecombineerd om een concreet probleem op te lossen (Brydon-Miller, Kral, Maguire, Noffke, & Sabhlok, 2011). Concreet denken we het probleem van het gebrek aan een taxonomie enkel te kunnen oplossen vanuit een sterke interactie tussen verschillende spelers, met name experts vakdidactiek geschiedenis en leraars met meer veldexpertise in het lesgeven zelf. We willen onszelf goed bewust zijn van de rol die we als onderzoeker zelf in deze omgeving spelen: het participatieve aspect van dit onderzoek zit daarom in de sterke band die we zelf hebben met het onderwerp. We voorzien dan ook voortdurende reflectie over de researcher-bias die hierdoor mogelijk ontstaat.

We hanteren voor het ontwikkelen en uittesten van de kwaliteit van de taxonomie criteria zoals deze voorgesteld worden voor hoogstaand kwalitatief onderzoek door Tracy (2010): (a) worthy topic, (b) rich rigor, (c) sincerity, (d) credibility, (e) resonance, (f) significant contribution, (g) ethics, en (h) meaningful coherence. We gaan er daarbij vanuit dat criteria (a) en (f) al afgedekt zijn door het onderzoeksdoel op zichzelf. Criterium (g) gaat vooraf aan en loopt doorheen alle fases. Criteria (b) en (c) staan centraal in onderzoekluik 1 waarin de taxonomie ontwikkeld wordt. Criteria (d), (e) en (f) zijn criteria die in de eerste plaats worden afgetoetst in de tweede fase waarbij de taxonomie wordt uitgetest. Toch kan dit onderscheid naar fases niet al te rigoureuus gemaakt worden, de genoemde criteria worden uiteindelijk toegepast voor het gehele onderzoeksproject. Voor zover we hierna het woord 'valideren' gebruiken, doen we dat dus niet in de klassieke kwantitatief empirische betekenis, maar wel met de net beschreven kwaliteitscriteria als kwaliteitskader.

(1) Structuur en fasering onderzoek

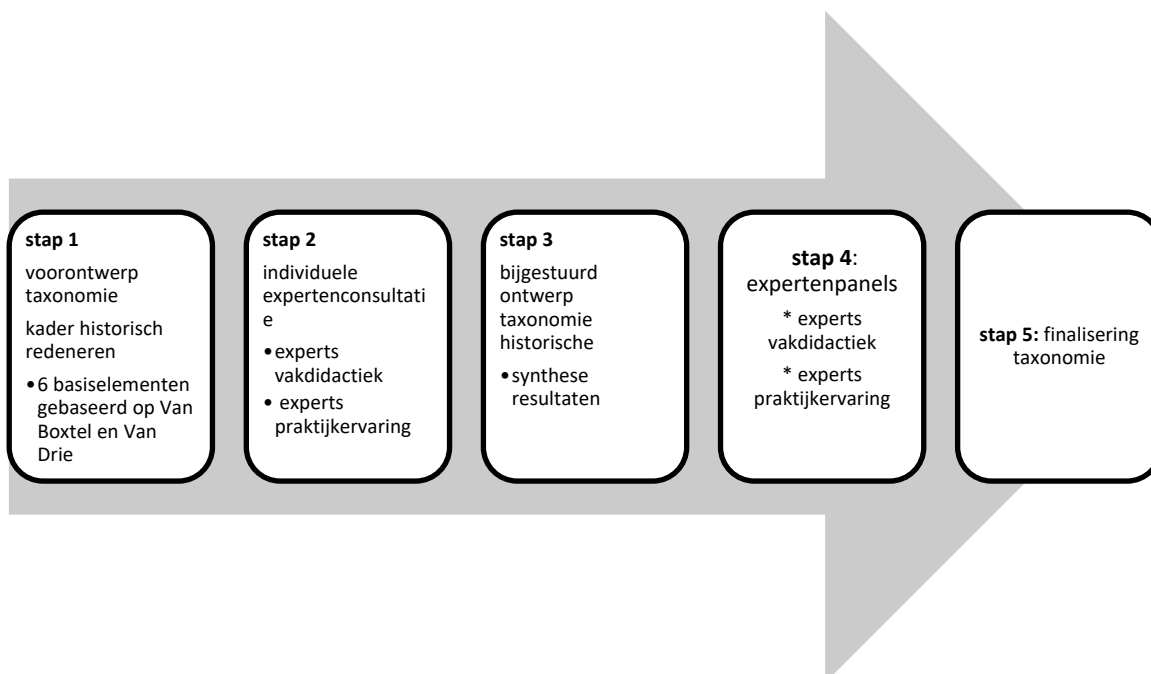
Het onderzoek bestaat uit 2 luiken die elk betrekking hebben op een verschillende onderzoeksvraag. Onderzoekluik 1 is een ontwerponderzoek waarbij de taxonomie voor historisch denken wordt ontwikkeld met behulp van de Delphi-methode (OV1). Onderzoekluik 2 is een validerend actieonderzoek waarbij de externe validiteit van de taxonomie onderzocht wordt aan de hand van de *lesson study*-methode (OV2). De chronologie van beide luiken wisselt elkaar af. Na een nulmeting met *lesson study* zonder taxonomie, wordt de taxonomie ontwikkeld. In een volgende fase wordt het eigenlijke actieonderzoek uitgevoerd door de betrokken leraars opnieuw lessen te laten ontwerpen, maar nu met behulp van de taxonomie. Deze fase wordt hierna verder uitgewerkt. Figuur 4 biedt een overzicht van de chronologie van de fasering.



Figuur 4: Fasering onderzoek

(2) Onderzoekluik 1: ontwerponderzoek - ontwikkeling taxonomie

Doelstelling van fase 1 is een taxonomie voor historisch denken te ontwikkelen met een sterke interne validiteit door het zoeken naar consensus onder experts (leraars en lerarenopleiders). Het resultaat van deze fase is een antwoord op onderzoeksvraag 1 (OV1). Figuur 5 biedt een overzicht van de verschillende stappen die ondernomen werden voor dit ontwerponderzoek. Hieronder worden deze stappen nader toegelicht. Stappen voor dit ontwerponderzoek werden gebaseerd op de criteria van Kelly (2006).



Figuur 5: stappen ontwerponderzoek

Stap 1

Op basis van het hierboven beschreven kader voor historisch denken en op basis van de onderliggende literatuur werd een eerste voorstel voor de taxonomie voor historisch denken uitgewerkt. Voor elk van de 6 deelcomponenten van het kader worden

beheersingsniveaus omschreven. In sommige gevallen kunnen we hiervoor terugvallen op bestaand didactisch onderzoek (m.n.: contextualiseren, argumenteren, gebruik meta-concepten). In andere gevallen maken we gebruik van de bestaande, niet-hiërarchische, categorieën die hierboven beschreven werden.

Stap 2

Met behulp van de Delphi-methode (Dalkey & Helmer, 1963; Murray & Starr, 1996) valideren we de taxonomie van historisch denke. Deze methode komt erop neer dat er in verschillende rondes consensus gezocht wordt onder experts. We vragen twee groepen experts om feedback op de aangebrachte hiërarchie. De bevraging wordt schriftelijk en individueel georganiseerd via een online toepassing om onderlinge beïnvloeding uit te sluiten. Deze stap verschilt van klassieke surveystudies door beroep te doen op de expertise van een beperkt aantal deelnemers. Hiertoe worden de gestelde vragen zo open mogelijk gelaten. We vragen de deelnemers om de moeilijkheidsgraad van een reeks didactische opdrachten in te schatten waardoor een classificatie ontstaat. Elke opdracht verwijst daarbij naar een specifiek leerdoel voor historisch denken.

Deelnemers van het panel lerarenopleiders worden samengesteld uit experts vakdidactiek in de lerarenopleidingen geschiedenis (Thomas More, UA, KULeuven, PXL, Fontys, UGent, Hogeschool Gent, UvAmsterdam). Deelnemers van het panel leraars met praktijkexpertise werden samengesteld uit het partnernetwerk van KDG. Er werd gestreefd naar een evenwichtig samengesteld panel op basis van volgende elementen: gender, ervaring, opleidingsniveau, schooltype.

Stap 3

Op basis van de resultaten van de beide expertgroepen werd een bijgestuurde versie van de taxonomie ontworpen. Het doel van de expertmethodiek was het zoeken van consensus over de taxonomie. Daartoe werd onderscheid gemaakt tussen 3 niveaus van overeenstemming: volledige consensus, nagenoeg volledige consensus, geen consensus. De Delphi-methodiek werd geïtereerd in een proces van 3 rondes waarbij gezocht werd naar een steeds groter wordende consensus onder de leden van het panel.

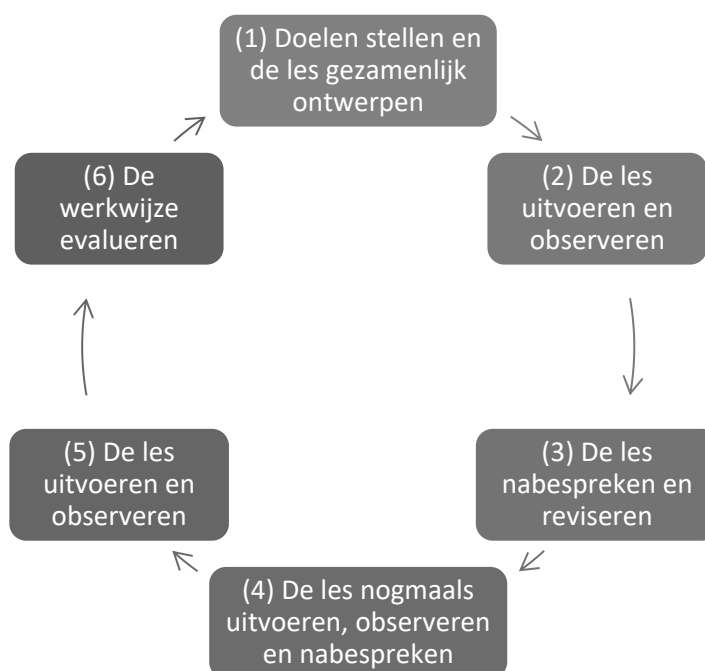
Stap 4

Op basis van het werk van de expertgroepen herwerkten we de taxonomie tot een versie waarover zo volledig mogelijke consensus bestaat.

(3) Onderzoekluik 2: Actieonderzoek aan de hand van *lesson study*

Om een antwoord te vinden op onderzoeksvraag 2 (OV2) voerden we een actieonderzoek waarvoor we de techniek van *lesson study* inzetten. *Lesson study* is een professionaliseringsmethode voor leraars die zich het afgelopen decennium vanuit Japan over de wereld verspreid heeft (Murata, 2011). Het is een techniek die haar nut heeft bewezen door een bijzonder efficiënte combinatie van het professionaliseren van leraars met het verzamelen van een rijke dataset voor praktijkgericht didactisch onderzoek. Vooral in de Angelsaksische wereld en ook in Nederland wordt de techniek in toenemende mate ingezet om de implementatie van onderwijsinnovaties in een zo realistisch mogelijke context te bestuderen (Vrikki, Warwick, Vermunt, Mercer, & Van Halem, 2017). Hoewel vele varianten mogelijk zijn bestaat *lesson study* in principe uit een zich herhalende cyclus waarbij leraars samen lessen ontwerpen en reflecteren over

de uitvoering ervan. Klassiek worden de stappen uitgevoerd zoals weergegeven in figuur 6.



Figuur 6: lesson study-cyclus (Murata, 2011)

Door leraars systematisch materiaal en ervaringen te laten uitwisselen (audio-opnames, schriftelijke reflecties) verzamelen we data over de externe validiteit van de taxonomie. Om antwoord te vinden op de onderzoeksvragen over doelgerichtheid en differentiatie (OV2) gebruiken we een gevalideerde vragenlijst over differentiatie die specifiek daartoe ontworpen werd (Coubergs, Struyven, Vanthournout, & Engels, 2017).

De kracht van de methodiek schuilt in de onderzoekende houding die deelnemers ontwikkelen ten aanzien van hun eigen beroepspraktijk. Zij stellen doelen, reflecteren samen op de lessen en de leerprocessen van de leerlingen (Logtenberg & Lange, 2013). Door deze collectieve en werkelijkheidsnabije reflectie worden onderzoeksdata van hoge kwaliteit gegenereerd.

Bij het toepassen van *lesson study* staan 3 vragen centraal, de drie deelonderzoeksvragen die horen bij de tweede onderzoeksvraag. Met name vragen we leraars of (a) ze de besproken lessen doelgericht vinden; (b) vinden dat er tijdens de besproken lessen adequaat wordt ingespeeld op verschillende beheersingsniveaus; (c) de evaluatie van de lessen doelgericht gebeurt.

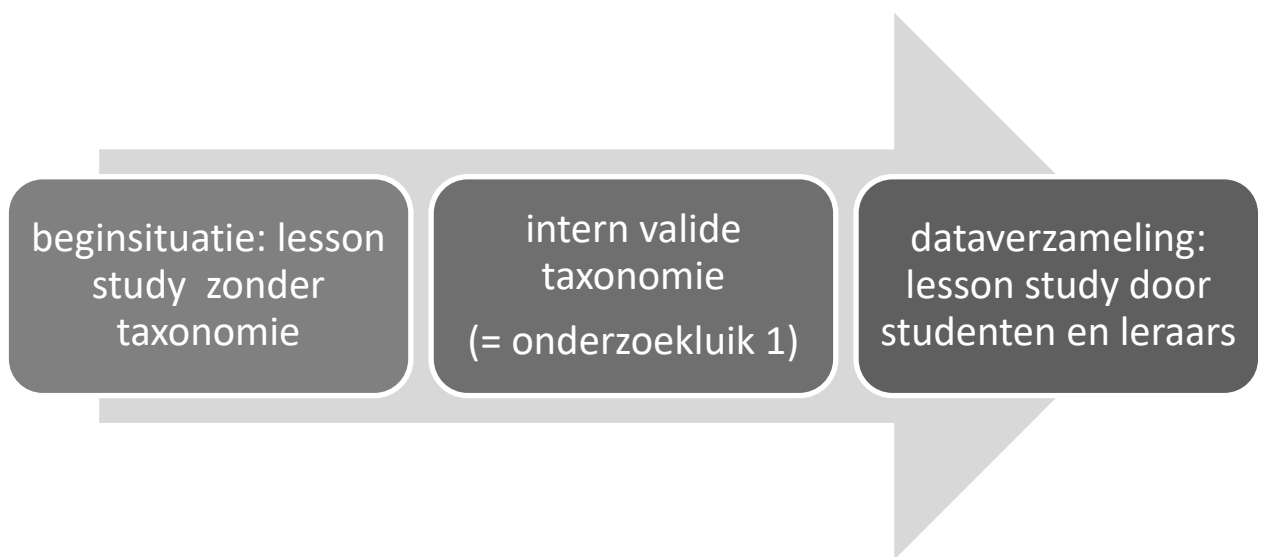
In deze fase vragen we twee doelgroepen om de taxonomie te gebruiken voor het ontwerpen van doelgericht geschiedenisonderwijs: (1) studenten in de lerarenopleiding geschiedenis, (2) leraars die in de praktijk staan. Het doel hiervan is om gegevens te verzamelen over de externe validiteit van het product. Hiermee bieden we een antwoord op de tweede onderzoeksvraag (OV2).

(1) Studenten van de lerarenopleiding geschiedenis

Februari-maart 2018: 5 teams van 2 of 3 studenten testen de taxonomie uit tijdens hun stageperiode. Ze vormen daartoe lerarenteams die de techniek van *lesson study* toepassen (cfr. supra). De resultaten van hiervan worden hieronder besproken.

(2) Leraars geschiedenis:

Januari 2018 en april-mei 2018: 3 lerarenteams uit 3 verschillende scholen testen de taxonomie uit tijdens hun lessen. We planden daarvoor twee testperiodes. Slechts één van de drie lerarenteams slaagde erin om de *lesson study* cyclus volledig ten einde te brengen. Dit ten gevolge van verschillende onverwachte omstandigheden (m.n. ziekte, personeelwissels ...).



Figuur 5: stappen actieonderzoek

7 RESULTATEN

7.1 Ontwikkeling Taxonomie

De gevoerde procedure resulteerde 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 nuanceringen die aangereikt werden door het expertenpanel worden ook besproken.



figuur 3: Taxonomie historisch denken.

7.1.1 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.

7.1.2 Resultaten per component

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 voorafgegaan 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 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

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 inhouden. 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.

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.

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. In de verdere valoriserende communicatie gebruiken we waar mogelijk de term 'structuurbegrippen' omwille van concordantie met de nieuwe eindtermen, en dus ook omwille van de herkenbaarheid voor leraren.

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.

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.

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.

7.2 Actieonderzoek Lesson Study

Bij het actieonderzoek werden drie groepen leraars en drie groepen studenten betrokken.

7.2.1 Drie groepen leraars

Twee van de drie groepen leraars vielen tijdens het proces af. Ze voltooiden de lesson study-cyclus niet. Uit exitgesprekken bleek de reden voor het afvallen dubbel te zijn. Enerzijds werd verwezen naar interne personeelwissels. Deze zorgden voor een gebrek aan continuïteit en maakten dat andere prioriteiten werden gesteld. Anderzijds werd ook duidelijk dat het lesgeven met het oog op historisch denken, en ook het doelgericht werken in de les geschiedenis dermate nieuw en vreemd waren voor de betrokken leraren dat het voor de betrokkenen erg moeilijk was om zich gedurende twee jaar te engageren in een innovatieproject. Uit de data die wel verzameld zijn, en uit de exitgesprekken konden niet voldoende gegevens verzameld worden om de validiteit van de taxonomie te onderzoeken. Wel toont het gelopen proces hoe moeilijk het voor leraars in de praktijk is om te werken aan doelgericht geschiedenisonderwijs, met name in functie van historisch denken. De gegevens die wel verzameld werden bij de resterende groep leraars, die de cyclus wel voltooiden, wijzen in dezelfde richting. Deze groep worstelde in het eerste jaar van het onderzoek (zonder taxonomie) met het benoemen van de doelen waaraan ze werkten, en met het selecteren van minder evidente doelen met betrekking tot historisch denken (m.n. argumenteren, contextualiseren, vragen stellen). De betrokken leraren gaven in het tweede jaar expliciet aan dat ze een groeiproces hadden doorgemaakt. Ze gaven aan van elkaar en de intervisiemomenten geleerd te hebben. Ze bevestigden ook de ondersteunende rol die de lesson study structuur enerzijds, en de taxonomie historisch denken anderzijds gespeeld hebben daarin. Niettemin bleek ook na twee jaar actieve professionele ontwikkeling de geobserveerde mate van historisch denken erg beperkt. Leraren gaven zelf aan te twifelen over de manier waarop gewerkt wordt aan historisch denken, en gaven ook aan om relatief weinig belang te hechten aan de doelgerichtheid van het historisch denken in hun lessen.

7.2.2 Drie groepen studenten

Drie groepen studenten voltooiden de cyclus. De resultaten van dit actieonderzoek zijn gelijkaardig aan deze van de groep leraren. Met name viel in het eerste jaar van de lesson study cyclus twee duidelijke zaken op: (1) een grote stroefheid met betrekking tot het doelgericht werken, en (2) een betrekkelijk grote handelingsverlegenheid met het implementeren van verschillende vormen van historisch denken in de lesvoorbereiding. De stroefheid bij het doelgericht werken viel op telkens studenten gevraagd werd om het doel van hun lessen te verwoorden. Studenten waren steeds geneigd thematisch te werken. Ze selecteerden een lesthema (bv. 'Landbouw in de middeleeuwen'), en zijn dan geneigd om meteen aan de uitwerking van de les te beginnen. Met andere woorden, ze formuleren hun lesdoelen pas nadat ze de les zelf hebben uitgewerkt. Dit is voor veel studenten een instinctieve keuze, waarbij ze zelfs expliciet aangeven dat ze weten 'dat dit niet zo hoort'. De resultaten van de lesson study-cyclus tonen wel aan dat het oefenen op samen doelen formuleren loont in termen van doelgerichtheid. Het samen reflecteren over welke doelen gehanteerd worden tijdens de les schept voor de studenten

een gemeenschappelijk taalkader. Het uitwisselen over welke gemeenschappelijke doelen m.b.t. historisch denken gehanteerd worden werd gewaardeerd door studenten die aan verschillende thema's werkten. Het is op basis van de verzamelde data niet duidelijk in welke mate de vooruitgang die geboekt werd eerder te danken is aan de aangeboden vorm van scaffolding (m.n. door de taxonomie historisch denken), dan wel of het eerder het actie-onderzoeksprogramma geweest is dat geleid heeft tot de professionele ontwikkeling van deze studenten.

Een tweede bevinding van de lesson study-cyclus bij de studenten is dat sommige componenten van historisch denken makkelijker gerealiseerd worden dan andere. Met name viel op dat studenten relatief makkelijk in staat zijn om lessen of lesfases te bouwen rond het contextualiseren van historische fenomenen, en dat het ook weinig moeite vraagt om expliciete aandacht voor historische begrippen in lessen geschiedenis in te bouwen. Het meest succesvolle gebruik van de taxonomie werd vastgesteld wanneer studenten deze gebruikten voor het werken met bronnen. De taxonomie ondersteunde hen om dat doelgerichter te laten doen. Veel moeilijker vonden studenten het om doelgerichte lessen te ontwerpen waarbij structuurbegrippen of historische argumentaties centraal stonden. Vooral het aanleren, met de nadruk op leren, en dus niet louter inoefenen, van structuurbegrippen of argumentatiewijzen kreeg weinig plaats in lessen geschiedenis.

8 CONCLUSIES

8.1 Doelgericht werken aan historisch denken

Doelgericht werken is geen traditie in het Vlaamse geschiedenisonderwijs. Tijdens het actie-onderzoek stelden we vast dat zowel leraars geschiedenis met verschillende jaren onderrichtserving, als studenten uit de lerarenopleiding worstelden met het doelgericht voorbereiden van hun lessen geschiedenis. Beide doelgroepen voelen de intuïtieve neiging om lessen eerder thematisch dan doelgericht te organiseren. Hieruit mag niet geconcludeerd worden dat thematisch geplande lessen niet doelgericht zijn, wel staat de doelgerichtheid niet voorop bij het voorbereiden van lessen.

Uit het actie-onderzoek dat we voerden bleek hoe groot de cultuuromslag is die vanuit de overheid verwacht wordt van leraren geschiedenis. Het voelt voor leraren en studenten onwennig aan om doelen te formuleren met betrekking tot historisch denken.

De nieuwe eindtermen dagen leraren geschiedenis uit om meer dan in het verleden doelgerichtheid centraal te stellen. Omdat de doelen concreter geformuleerd zijn dan in het verleden, en omdat ook de onderliggende kennis niet gespecificeerd is stijgt het belang voor leraars om hun lessen doelgericht te maken. Uit het actie-onderzoek dat we voerden bleek hoe groot de cultuuromslag is die vanuit de overheid verwacht wordt van leraren geschiedenis. Het voelt voor leraren en studenten onwennig aan om doelen te formuleren met betrekking tot historisch denken. Alle verzamelde data wijzen op het belang van uitgebreide ondersteuning en professionele ontwikkeling om deze omslag mogelijk te maken.

8.2 Bruikbaarheid taxonomie

De taxonomie historisch denken is bedoeld als een instrument dat leraars en student-leraren 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. Het is op basis van het gevoerde actie-onderzoek nog niet voldoende duidelijk of de taxonomie deze rol ook effectief kan vervullen.

Met de website 'historisch leren denken' (historischlerendenken.kdg.be) hebben we een tool ontwikkeld om in te spelen op de grote ondersteuningsnood van leraren geschiedenis met betrekking tot doelgerichtheid en historisch denken. Op de website wordt de taxonomie aangeboden, als theoretisch hulpmiddel, en voorgesteld als praktische structuur om allerlei voorbeelden van historisch denken te illustreren.

Met de website 'historisch leren denken' hebben we een tool ontwikkeld om in te spelen op de grote ondersteuningsnood van leraren geschiedenis met betrekking tot doelgerichtheid en historisch denken.

8.3 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 ervoor 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.

9. REFERENTIELIJST

- 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).
- Brydon-Miller, M., Kral, M., Maguire, P., Noffke, S., & Sabhlok, A. (2011). JAZZ AND THE BANYAN TREE. Roots and Riffs on Participatory Action Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative inquiry*. London: SAGE.
- Claus, F. (1997). *Visietekst historische vorming*. Retrieved from
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An Experimental Application of the Delphi Method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.
doi:doi:10.1287/mnsc.9.3.458
- De Corte, E. (1974). *Beknopte didaxologie*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- de Vries, I. (2017). Begrijpen luisteren voor kleuters. Retrieved from http://begrijpendluisterenvoorkleuters.nl/?page_id=125
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London Routledge.
- Kelly, A. E. (2006). Quality criteria for design research. In N. N. S. McKenney (Ed.), *Educational design research* (pp. 107-119). London: Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research. Communicative Action and the Public Sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Texas: Sage.
- 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.
- 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.
- Logtenberg, H., & Lange, S. M. d. (2013). *Lesson study. Methodiek voor team leren bij instructie*. Retrieved from Utrecht:
- Masson, J. (2016). *Differentiatie en evaluatie: een onmogelijke combinatie?* Dag van het vreemde talen onderwijs. lezing. UGent. Gent.
- 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). London 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*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Onderwijs, V. m. v. (2014). Krachtlijnen - geschiedenis als discipline. Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-grad/aso/vakgebonden/geschiedenis/uitgangspunten.htm>
- Peeters, I. (2016). Binnenklasdifferentiatie: hoe maak ik er werk van? Het doelgericht inzetten van didactische werkvormen om te differentiëren. Retrieved from <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.
- Smets, W. (2016). Binnenklasdifferentiatie. Lessen uit een innovatietraject. *Impuls*, 46(3), 115-121.
- Smets, W. (2017). *Slim differentiëren. Praktijkboek binnenklasdifferentiatie voor leerkrachten*. Antwerpen: De Boeck.
- Smets, W., & Sas, E. (2016). *Onderzoeksrapport kwaliteitsvol differentiëren*. Retrieved from Antwerpen: <http://www.kdg.be/bkd>
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., Engels, N., & Smets, W. (2016). Mythes over binnenklasdifferentiatie: naar een 'leerkracht'ig model. *Hermes*.
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-852.
- 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. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *International Handbook of History Teaching and Learning*. : Wiley & Blackwell.
- 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*. Retrieved from
- Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., & Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211-224. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.014>
- 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.

10. GEREALISEERDE OUTPUT

A. Wetenschappelijk

1. Wetenschappelijke publicaties

(bijvoorbeeld: artikel in wetenschappelijk tijdschrift, (abstract) van lezing in proceedings van een wetenschappelijk congres)

Smets, W., De Neve, D. en Struyven K. (2018), De complexiteit van gedifferentieerd lesgeven. Hoe inspelen op verschillen in instructiebehoefte, *Impuls. Tijdschrift voor onderwijsbegeleiding*, 48 (2), 60-68.

Smets W., and Struyven, K. (2018), Power relations in educational scientific communication—a critical analysis of discourse on learning styles. *Cogent Education*, 5 (1), 1429722. doi:10.1080/2331186X.2018.1429722

Smets W., and Struyven, K. (2018). Realist Review of Literature on Catering for Different Instructional Needs with Preteaching and Extended Instruction, *Education Sciences*, 8 (3), 113. <https://doi.org/10.3390/educsci8030113>

Smets, W. and Struyven, K. (2018), Aligning with complexity: systemtheoretical principles for research on differentiated instruction, *Frontline learning research*, 6 (2) 66-80. doi:10.14786/flr.v6i2.340

Smets, W., Bollen, S, en Vercauteren, L. (2020), Doelgericht aan de slag met de nieuwe eindtermen geschiedenis, in: *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse vereniging voor leraren geschiedenis*, 24 (1), 18-23.

2. Organisatie van een (inter)nationale conferentie, studiedag, workshop, symposium voor wetenschappelijk publiek

/

3. Kennisverspreiding (niet gepubliceerde lezingen) op een (inter)nationale conferentie, studiedag, workshop, symposium voor wetenschappelijk publiek

Smets, W. & Struyven, K., (28 aug 2018) Power relations in educational scientific communication. Discourse analysis of the learning styles' debate, presented at, Earli sig 25 and 17 conference, Cambridge, United Kingdom.

Smets, W., Groeikracht op school. Growth mindset als basisfilosofie voor excellent onderwijs, *Velon conferentie*, Breda (Nederland), 19 maart 2019.

Smets, W., Responding to students' learning needs: how secondary education math and history teachers learn to implement differentiated instruction, atee 2019 conference, Bath (UK), 15 augustus, 2019.

Smets, W., Scaffolding pre-service teachers' historical thinking, eapril 2019 conference, Tartu (Estland), 28 november 2019,

B. Werkveld/maatschappij

1. Publicaties gericht op het werkveld en/of de maatschappij

Website valorisatie onderzoek: <https://historischlerendenken.kdg.be/>

Sociale rechtvaardigheid laat zich niet afdwingen (28/02/2018), *De Standaard*.

Smets, W., Challenges and checklists: implementing differentiation, in: *Agora* 54:2 (2019), 16-21.

Smets, W. en De Man, L., (2018), De hervorming en van het secundair onderwijs. Duurzame oplossingen komen van binnenuit. *Welwijs*, 29 (1), 17-21.

2. Organisatie van een (inter)nationale conferentie, studiedag, workshop, symposium voor werkveld/maatschappij

/

3. Kennisverspreiding (niet gepubliceerde lezingen) op een (inter)nationale conferentie, studiedag, workshop, symposium voor werkveld/maatschappij

Startdag wel-wijs: onderwijs Stad Antwerpen, UA, 6 februari 2019.

4. Dienstverlening (opleidingen, coaching, ...) gebaseerd op de resultaten van het onderzoek in het project

Resonansgroep leerplannen geschiedenis, Katholiek onderwijs Vlaanderen, Brussel, 14 september 2018.

Flexibele leertrajecten: CNO, 15 oktober 2018.

Vormingstraject Jezuïetencolleges, Sint-Jan-Berchmanscollege Brussel: 7 november 2018, 13 december 2018, 23 januari 2019, 27 februari 2019.

Pedagogische studiedag scholengemeenschap Korbem, Sint-Gabriëlcollege Boechout, 1 februari 2019.

Directiecongres Katholiek Onderwijs Vlaanderen (Blankenberge, 21 februari 2018).

5. Werkveldspelers die de kennis, methodologie en processen (zullen) inzetten/benutten die voortkomen uit het onderzoek in hun dagelijkse werking

A. Pedagogische begeleidingsdiensten Katholiek Onderwijs Vlaanderen en Gemeenschapsonderwijs (GO!).

B. Handboekmakers geschiedenis

C. Onderwijs/vorming

1. Student betrokken bij PWO-projectwerking

8 studenten lerarenopleiding geschiedenis (SO) betrokken als tutor

2. Doorstroming vanuit PWO-project naar onderwijs

Studenten 1^e, 2^e en 3^e jaar geschiedenis werken sinds jaar in hun hele curriculum op basis van de taxonomie.