



"Just imagine..." Exploring Externalized Learner-Generated Images of the Past In Secondary History Education

T.L. de Leur

SAMENVATTING

“STEL JE EENS VOOR...”

EEN VERKENNING VAN DOOR LEERLINGEN GECONSTRUEERDE
EXTERNE BEELDEN VAN HET VERLEDEN IN HET VOORTGEZET
GESCHIEDENISONDERWIJS.

Bij het leren van geschiedenis kan het helpen om je voor te stellen hoe het “vroeger” was. Door middel van verbeelding kunnen leerlingen het verleden soms beter begrijpen, en kunnen ze zich meer betrokken voelen bij het verleden. In onderzoek naar geschiedenisonderwijs worden verbeeldingsactiviteiten vaak gekoppeld aan de vaardigheden contextualiseren en historische empathie, die worden beschouwd als vormen van historisch denken.

Een beeld van het verleden kan bestaan uit een reconstructie van een situatie uit het verleden, om een context te creëren om dat verleden te begrijpen. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk om te denken aan hoe de fysieke omgeving eruit heeft gezien, zoals de gebouwen die er in de steden stonden, of wat voor wapens er in het leger werden gebruikt. Het is ook mogelijk om je voor te stellen hoe mensen uit het verleden eruit hebben gezien en hoe ze leefden, bijvoorbeeld de kleren die ze droegen en de huizen waarin ze woonden. Een ander onderdeel van een beeld van het verleden kan het voorstellen van de gedachtes en gevoelens van mensen uit het verleden zijn. Het voorstellen van mensen uit het verleden, en vooral hun gedachtes en gevoelens binnen een bepaalde historische context, met als doel hun acties en beslissingen te begrijpen wordt ook wel inleven genoemd. Hoewel historische verbeelding als nuttig kan worden gezien voor het leren van geschiedenis, is het ook een activiteit met uitdagingen. Leerlingen moeten zich immers een wereld voorstellen die er heel anders uitziet dan hun eigen wereld. Bovendien hebben ze een zekere basiskennis nodig bij het maken van beelden van het verleden. Wanneer leerlingen hun eigen voorkennis gebruiken samen met informatie die door de leraar wordt gegeven, construeren ze hun eigen beeld van het verleden. Deze beelden kunnen in het hoofd van de leerlingen blijven, als mentale beelden, of ze kunnen worden geëxternaliseerd -dat wil zeggen:

zichtbaar gemaakt- in de vorm van een product. Dit kan bijvoorbeeld een geschreven verslag zijn, een tekening of een toneelstukje, afhankelijk van de opdracht die de docent de leerlingen heeft gegeven.

Hoewel verschillende wetenschappers bevestigen dat het construeren van beelden van het verleden leerlingen kan helpen om acties, gebeurtenissen en ontwikkelingen in het verleden te begrijpen, weten we nog niet hoe beelden die gemaakt zijn door leerlingen in het voortgezet onderwijs, er precies uitzien, en wat de kwaliteit ervan is. Ook weten we nog niet zo veel over hoe leerlingen opdrachten waarin ze zelf beelden van het verleden moeten maken ervaren.

Dit proefschrift gaat over historische verbeelding en, specifiek, over door leerlingen geconstrueerde beelden van het verleden in de context van verschillende “stel je eens voor...”-taken. We hebben ons gericht op schrijf-, teken- en drama-activiteiten. We verkenden de beelden van het verleden die de leerlingen opleverden als product van deze activiteiten en de ervaringen van de leerlingen met deze taken.

Hoofdstuk 2 ging over historische empathie (“inleven”). We hebben met een exploratieve studie geïnventariseerd wat voor soorten inleefopdrachten er in de Nederlandse schoolboeken worden gebruikt. Vervolgens hebben we leerlingen een dergelijke opdracht laten maken en de cognitieve en affectieve elementen in de antwoorden van de leerlingen geanalyseerd. Bovendien hebben we verkend hoe leerlingen inleefopdrachten bij geschiedenis ervaren.

We kunnen twee hoofdtypen inleefopdrachten onderscheiden in Nederlandse geschiedenisboeken: het ‘eerste persoon’-type en het ‘derde persoon’-type. Bij een opdracht in de eerste persoon moeten leerlingen zichzelf in het verleden voorstellen; de taken van de derde persoon vragen om een reconstructie van de gedachten en gevoelens van iemand uit het verleden. Alle opdrachten vroegen min of meer dezelfde activiteiten van de leerlingen: ze bestuderen een tekst of een foto, stellen zich een situatie voor, en schrijven een korte tekst als product. Vervolgens hebben we met 16 leerlingen van 4 verschillende middelbare scholen een inleefopdracht gedaan. De leerlingen zaten allemaal in havo 3 (14-16 jaar). De leerlingen werd gevraagd om een inleefopdracht in de eerste persoon uit te voeren. De opdracht ging over de industriële revolutie en de leerlingen moesten zich voorstellen dat ze als kind in een fabriek werkten. Ze schreven een kort verslag over hoe hun dag zou zijn geweest. De leerlingen

werden geïnterviewd voor en na het maken van deze opdracht. We analyseerden de producten die de leerlingen geschreven hadden om te onderzoeken in hoeverre cognitieve elementen, zoals de informatie uit bronnen en affectieve elementen zoals gevoelens van afkeer of angst, in hun antwoorden aanwezig waren.

De resultaten lieten zien dat alle leerlingen zowel cognitieve als affectieve elementen in hun antwoorden gebruikten. Sommige leerlingen richtten zich vooral op de cognitieve elementen; er was geen leerling die vrijwel alleen maar affectieve elementen liet zien. De meeste leerlingen gebruikten de affectieve elementen in hun antwoord om de cognitieve elementen te illustreren. Sommige van de affectieve elementen lieten zien dat de leerlingen oordeelden over het verleden, of het verleden bezagen vanuit een hedendaags perspectief. Op de vraag hoe zij de opdracht hadden ervaren, antwoordden de leerlingen dat ze inleefopdrachten nuttig vonden omdat die ze helpen om informatie te onthouden en te begrijpen. De leerlingen noemden ook het vergelijken van het verleden met het heden en het zich voorstellen van andermans leven als doelen van inleefopdrachten.

Deze studie riep de vraag op of verschillende typen inleefopdrachten leerlingen aanzetten tot andere beelden van het verleden. Daarnaast kon de codering van antwoorden van leerlingen in cognitieve of affectieve categorieën worden verfijnd en de potentiële leeropbrengst van inleefopdrachten verder worden onderzocht.

Het doel van de studie zoals gepresenteerd in *hoofdstuk 3* was om de verschillen te verkennen tussen de beelden van het verleden die leerlingen opschrijven als product van een inleefopdracht in de eerste persoon (“stel je voor, jij bent in het verleden”), in de derde persoon (“stel je iemand uit het verleden voor”) en op een opdracht waarin er geen inleven werd gevraagd (“stel je voor hoe het was”). Daarnaast hebben we het effect van het soort inleefopdracht op de situationele interesse van de leerlingen en op hun kennis over het onderwerp onderzocht. Deze experimentele studie is uitgevoerd in 12 havo 3 klassen op 7 verschillende scholen. De leerlingen kregen een opdracht over de Beeldenstorm, een onderwerp waarover ze allemaal al eerder les hadden gehad. In elke klas werden de leerlingen willekeurig verdeeld over de drie condities. 86 leerlingen maakten de opdracht in de eerste persoon (“stel je voor, jij was bij de Beeldenstorm, wat

zag je?”), 84 leerlingen in de derde persoon (“stel je iemand voor die bij de Beeldenstorm was, wat zou hij hebben gezien?”) en 84 leerlingen deden de opdracht zonder de expliciete instructie om zich in te leven (“beschrijf hoe het er aan toe ging bij de Beeldenstorm”). Om hun voorkennis te activeren, kregen de leerlingen een korte introductie te lezen over de Nederlandse Opstand. Vervolgens werkten ze allemaal met dezelfde informatie als basis: een plaatje van een kerk die vernield wordt, een kaart met daarop de gebieden waar de Beeldenstorm plaatsvond en drie tekstbronnen die gingen over de mensen die meededen aan de Beeldenstorm en de rol die religie speelde in de samenleving in de 16^{de} eeuw. In de tekstbronnen kwamen zowel katholieke als protestante perspectieven voor. De leerlingen schreven na bestudering van deze bronnen een korte tekst over de Beeldenstorm. Vooraf hebben we de voorkennis van de leerlingen over de Beeldenstorm gemeten, en achteraf hun kennis over de Beeldenstorm, en hun situationele interesse.

Om de geschreven antwoorden van de leerlingen te analyseren, ontwikkelden we een codeerschema dat bestond uit categorieën rondom historisch contextualiseren (het gebruik van informatie-elementen uit bronnen, voorkennis, aantal onjuiste informatie-elementen en concrete details), een affectieve connectie (beschrijving van emoties, presentisme en moreel oordelen) en het gebruik van (meerdere) perspectieven.

Pearson Chi-Square-tests toonden aan dat tekstjes die geschreven waren als antwoord op een van de inleefopdrachten meer voorkennis bevatten, veel meer concrete details en meer beschrijving van emoties dan de tekstjes van de leerlingen die geen inleefopdracht hadden gedaan. De leerlingen die niet de opdracht hadden zich in te leven, reproduceerden meer informatie uit de bronnen en lieten vaker meerdere perspectieven zien dan de leerlingen uit de inleefcondities. De antwoorden van de leerlingen in de eerste persoon bevatten de minste historische fouten, maar het meeste presentisme en morele oordelen. We vonden geen verschillen tussen de drie condities op het gebied van situationele interesse of kennis over de Beeldenstorm.

De inleefopdrachten (zowel in de eerste als in de derde persoon) zijn dus geschikt om concrete eigen beelden van het verleden op te roepen, meer dan de beschrijvende opdracht. Een beschrijvende opdracht lijkt een betere keuze wanneer het verkennen van meerdere perspectieven het doel is van de les.

Tenslotte: de leerlingen leken de geschreven inleefopdrachten op dezelfde manier te ervaren als de beschrijvende opdracht. Dit riep de vraag op hoe een opdracht gericht op historische verbeelding met een niet-geschreven product zou worden gewaardeerd.

In *hoofdstuk 4* bestudeerden we door leerlingen geconstrueerde beelden van het verleden door tekeningen van leerlingen te vergelijken met geschreven producten. We keken naar hoe de getekende en geschreven beelden eruit zagen en in hoeverre ze een plausibel beeld gaven van het verleden. Ook waren we geïnteresseerd in de situationele interesse die de leerlingen rapporteren na een tekenopdracht of een schrijfopdracht en de mogelijke rol van de verwerkingsvoorkeur van de leerlingen (verbaal of visueel).

In totaal 151 leerlingen uit 3 havo namen deel aan deze experimentele studie. In elke klas kreeg de helft van de leerlingen een tekenopdracht en de helft een schrijfopdracht. Iedereen kreeg dezelfde bronnenset met afbeeldingen en geschreven bronnen over het Forum Romanum in het Oude Rome. De opdracht was om deze informatie te gebruiken ter inspiratie voor een tekening of een geschreven tekst als antwoord op de volgende vraag: "stel je voor dat je in 200 na Christus op het Forum Romanum staat en je kijkt om je heen, wat zie je? De tekeningen en geschreven antwoorden werden vergeleken met betrekking tot de hoeveelheid informatie uit de bronnen en uit voorkennis, en de historische plausibiliteit van het beeld van het verleden. Daarnaast onderzochten we het effect van de voorkeur van leerlingen voor verbale of visuele verwerking en lieten we de leerlingen een situationele interesse vragenlijst invullen, en een vragenlijst over hun ervaringen met de opdracht. Tot slot hebben we acht tweetallen geïnterviewd, bestaande uit één leerling die een tekening had gemaakt en een leerling die een geschreven antwoord had gegeven, over hun producten en hun denkprocessen.

We ontdekten dat de leerlingen in de tekeningen minder informatie uit de bronnen reproduceerden dan in de geschreven antwoorden, maar evenveel informatie uit voorkennis of verbeelding toevoegden als de leerlingen die een tekst schreven. We vonden geen significante verschillen tussen de historische plausibiliteit van de beelden van het Forum die de leerlingen produceerden in tekeningen of geschreven antwoorden. De leerlingen die hadden getekend rapporteerden een hogere situationele interesse dan de leerlingen die hun

antwoord hadden geschreven. De interviews en de vragenlijst over de ervaringen met de taak lieten zien dat de leerlingen tekenen moeilijker vonden dan schrijven. Ze gaven aan dat ze geloven dat het maken van een tekening meer nadenken vergt, omdat ze bij het produceren van een geschreven antwoord informatie uit de bronnen (letterlijk) kunnen overnemen. Tijdens de interviews bleek dat de leerlingen een rijker beeld hebben van het verleden dan te zien is in hun tekening of geschreven antwoord. We zagen geen significant effect van de voorkeur van leerlingen voor verbaal of visueel verwerken van informatie op de historische plausibiliteit van hun tekening of geschreven antwoord, en ook niet op hun situationele interesse. Ten slotte vonden we geen interactie-effect: in de tekenconditie scoorden leerlingen met een voorkeur voor visuele verwerking niet hoger op de vragenlijst over situationele interesse dan leerlingen met een voorkeur voor verbale verwerking. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat zowel teken- als schrijftaken leerlingen in staat kunnen stellen om historische informatie te verwerken op een manier die even historisch plausibele beelden van het verleden opleveren.

Het doel van *hoofdstuk 5* was om meer zicht te krijgen op de mogelijkheden die een drama opdracht biedt bij het construeren van een beeld van het verleden. We richtten ons daarbij zowel op de betrokkenheid van de leerlingen als op de kwaliteit van hun product. Eén klas van 26 havo 3-leerlingen en hun docent namen deel aan deze exploratieve case study. De leerlingen werkten gedurende drie weken in groepjes van 5 of 6 leerlingen en werden gevraagd zich de middag van een kind voor te stellen tijdens de Koude Oorlog. Ze kregen een opdracht over het dagelijks leven in Nederland tijdens de Koude Oorlog in de vorm van een inleefopdracht in de eerste persoon. Het beoogde product was een kort filmpje. Om ze op weg te helpen kregen de leerlingen een boekje met bronnen en achtergrondinformatie en de aanmoediging om het internet te verkennen voor aanvullende informatie. Omdat we een gedetailleerd beeld wilden hebben van de uitvoering van de opdracht, bestond de dataverzameling uit audio-opnames van de leraar, audio-opnames van het groepswerk, video-opnames van de hele klas, observaties in de klas, logboeken, een vragenlijst over situationele interesse, individuele learner reports, een interview met de docent, interviews met de leerlingen en de beoordeling van de geproduceerde filmpjes.

Zowel de leerlingen zelf als de docent rapporteerden dat de werksfeer in de klas

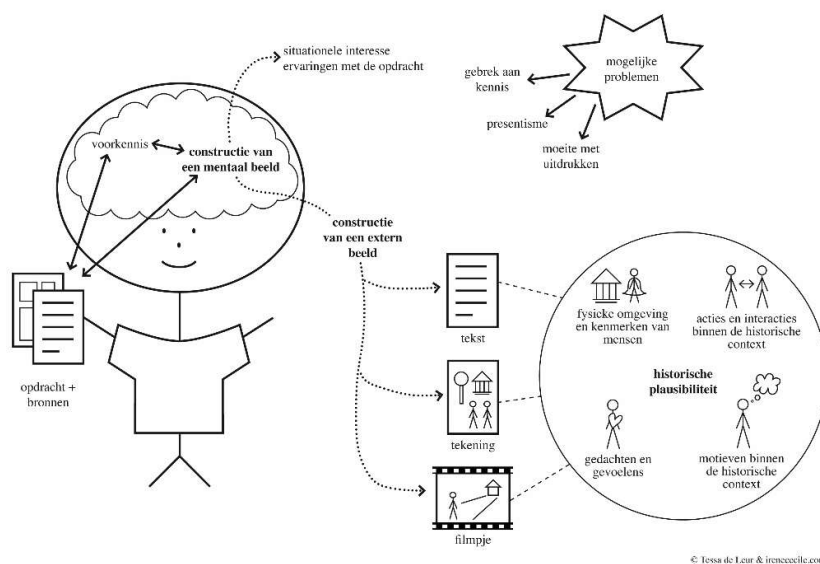
gedurende de lessen actief en gemotiveerd was. De situationele interesse was gemiddeld. Het maken van een filmpje bleek op zich al motiverend: de leerlingen vertelden in de interviews uit dat ze het leuk vonden om actief bezig te zijn met het creëren van een beeld. Ze legden uit dat ze bij reguliere opdrachten letterlijk informatie kunnen overnemen uit hun tekstboek, terwijl dat niet kan als ze een filmpje maken. De leerlingen gaven ook aan dat ze hadden geleerd over de gevoelens van de mensen tijdens de Koude Oorlog. Hoewel in de audio opnames te horen was dat in de meeste groepjes de gesprekken over de opdracht gingen, leken de leerlingen moeite hebben gehad om hun beelden uit de drukken in de vorm van een filmpje. De gemaakte filmpjes verschilden in historische plausibiliteit. Het bleek een uitdaging om de opdracht te beoordelen, aangezien sommige filmpjes mager van inhoud waren, terwijl de groeps gesprekken en ook de interviews veel rijker bleken. Dit laat zien dat een drama opdracht weliswaar beelden van het verleden kan opleveren, maar dat deze beelden vooral zichtbaar worden wanneer de leerlingen ze vervolgens mogen toelichten. Daarom zouden drama opdrachten beter gezien kunnen worden als een instrument voor een formatief leertraject dan als een opdracht die geschikt is voor summatieve beoordeling.

In dit proefschrift als geheel hebben we geprobeerd te verkennen hoe leerlingen een extern beeld van het verleden creëren als antwoord op schrijfopdrachten, een teken-opdracht en een drama opdracht, en we hebben gezocht naar elementen die een rol kunnen spelen bij het vaststellen van de kwaliteit van de door de leerlingen geproduceerde beelden.

Figuur 6.1 vat samen welke zaken een rol spelen bij het maken van een extern beeld van het verleden: het verwerken van informatie uit bronnen, activeren van voorkennis, het maken van een mentaal beeld en vervolgens het externaliseren daarvan, de interesse die de opdracht opwekt en de mogelijke problemen die een leerling kan tegenkomen (gebrek aan kennis, presentisme, moeite met uitdrukken van het mentale beeld in de vorm van een extern beeld). De resultaten van de verschillende deelstudies geven aanwijzingen voor vier componenten die tezamen een indicatie kunnen vormen voor de historische plausibiliteit van het beeld van het verleden zoals door de leerling geconstrueerd: (1) fysieke omgeving en kenmerken van mensen (hoe het verleden eruit zag; gebouwen, kleren etc.), (2) acties van en interacties tussen

mensen binnen hun historische context (wat de mensen deden), (3) motieven binnen de historische context (waarom mensen deden wat ze deden), (4) gedachten en gevoelens (hoe mensen het verleden hebben ervaren). Welke componenten in welke mate relevant zijn om te beoordelen of leerlingen een plausibel beeld van het verleden geven, hangt af van het soort opdracht.

Fig. 6.1. De constructie en kwaliteit van een extern, door een leerling gegenereerd beeld van het verleden.



In dit proefschrift hebben we ook de overeenkomsten en verschillen onderzocht tussen de beelden van het verleden die leerlingen construeerden als een resultaat van een schrijfoopdracht, een tekenopdracht en een drama-opdracht. In de producten van alle opdrachten was de informatie uit de bronnen die de leerlingen hadden gekregen duidelijk zichtbaar. Bij de schrijfoopdrachten werd het meeste letterlijk gekopieerd uit de bronnen. De inleef-opdrachten leverden de meeste additionele informatie op uit voorkennis of verbeelding, bijvoorbeeld over concrete details en menselijke emoties. Bij alle soorten opdrachten werd door het merendeel van de leerlingen een historisch plausibel beeld geconstrueerd. De kwaliteit van de beelden wisselde wel, afhankelijk van de hoeveelheid gebruikte

informatie en de rijkheid daarvan. Bovendien beïnvloedt niet alleen het aantal informatie-elementen, maar ook de combinatie van verschillende elementen (bijvoorbeeld informatie over de fysieke omgeving én over menselijke emoties) de historische plausibiliteit van een door leerlingen geconstrueerd beeld van het verleden.

Tot slot hebben we in dit proefschrift de ervaringen van leerlingen met de verschillende opdrachten onderzocht. De leerlingen rapporteerden gematigde situationele interesse voor alle opdrachten die in dit proefschrift worden gepresenteerd. Niettemin vertellen ze in de interviews dat ze historische verbeelding als een nuttige activiteit beschouwen, omdat ze menen dat je veel leert wanneer je een beeld van het verleden moet construeren (bijv. historische kennis en begrip, vergelijkingen maken tussen heden en verleden en je het leven van andere mensen voorstellen). Vooral de focus op gedachten en gevoelens van mensen en op het dagelijks leven in het verleden noemden de leerlingen als nieuw en interessant.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek bevelen we docenten die willen werken met verbeelding in de geschiedenisles aan om met leerlingen over hun eigen werk te praten. De beelden die de leerlingen laten zien in hun product, of dat nu geschreven is, getekend of gespeeld, lijken meestal slechts een deel weer te geven van wat de leerlingen in hun hoofd hebben. De gesprekken met leerlingen of tussen leerlingen onderling over wat ze bedoelen met hun geschreven, getekende of gespeelde product kunnen waardevolle aanknopingspunten zijn voor verder leren. De componenten die een indicatie vormen voor de historische plausibiliteit kunnen behulpzaam zijn bij het evalueren van de beelden van het verleden zoals geconstrueerd door de leerlingen. Hoewel het heel gebruikelijk is in het onderwijs om de producten van leerlingen te beoordelen, denken we dat verbeeldingsopdrachten zoals gepresenteerd in dit proefschrift, niet primair producten opleveren die geschikt zijn voor een summatieve beoordeling. Wel zien we deze opdrachten als een geschikt instrument in een formatief leerproces, bijvoorbeeld als start voor een gesprek met de hele klas, in kleine groepjes of met een individuele leerling.