

2013

Het verhaal centraal



Naam: J.E.G. Ramakers
Opdracht: Afstudeeronderzoek
Titel: Het verhaal centraal
Thema: Verhalend onderwijs
Begeleider: Dhr. van Vugt
Datum: 16-6-2013

Voorwoord

Dit document bestaat uit mijn afstudeeronderzoek dat ik gedurende het vierde leerjaar van de opleiding tweedegraads geschiedenisdocent heb uitgevoerd. Tijdens het afstudeeronderzoek heb ik onderzoek verricht naar een aan het onderwijs gerelateerde praktijksituatie. Dit moest daarnaast ook samenhangen met de ontwikkeling van de competenties die door Fontys zijn vastgesteld. Ik heb een probleemstelling geformuleerd en heb op verantwoorde wijze het onderzoek opgesteld en uitgevoerd, de voorlopige resultaten op Fontys en de definitieve resultaten op mijn stageschool gepresenteerd. Ten slotte heb ik gereflecteerd op het proces en het product.

Na een aantal plenaire bijeenkomsten op Fontys onder leiding van Thijs van Vugt ben ik op stage aan de slag gegaan met de opdracht. Ik heb tijdens de sectievergadering op 20-9-2012 gedurende de rondvraag aan de collega's van de sectie geschiedenis de vraag gesteld of er vanuit de sectie vraag was naar een onderzoek met betrekking tot een bepaald onderwerp. Hierop kwam het voorstel van Leon Canisius om onderzoek te doen naar de rol en het effect van het verhaal binnen de geschiedenisles. Hiermee ben ik aan de slag gegaan en heb ik met hulp van Leon Canisius vervolgens een hypothese opgesteld waar vanuit ik verder ben gaan werken en het onderzoek vorm gegeven heb.

Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek heb ik van veel mensen veel feedback en hulp ontvangen. Daarnaast heb ik bij verschillende docenten lesbezoeken gepleegd en heb mede door hen mijn onderzoek vorm kunnen geven. Ik wil daarom ook een aantal mensen, te noemen Jeroen Maessen, Theo Savelkoul, Leon Canisius en natuurlijk Thijs van Vugt, nadrukkelijk bedanken voor hun medewerking en hun aanwijzingen.

Susteren, 24 mei 2013

Samenvatting

In dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar de effecten van verhalend onderwijs op de leerlingen. Voordat ik ben gaan onderzoeken heb ik een hypothese vastgesteld. Deze *hypothese* was: De kracht van de geschiedenisleraar zit hem in zijn verhaal. Ik heb vervolgens een hoofdvraag en een aantal deelvragen geformuleerd. De hoofdvraag is: Welke effecten heeft verhalend onderwijs op de leerlingen? Vervolgens ben ik een theoretisch kader gaan schrijven waarmee ik mijn onderzoek theoretisch onderbouwd heb. Vervolgens ben ik in de praktijk aan de slag gegaan. Dit gedeelte heb ik uitgevoerd op Trevianum scholengroep te Sittard. Ik heb bij een aantal docenten verhalende lessen geobserveerd aan de hand van een aantal vastgestelde criteria. Vervolgens heb ik hier een aantal effecten kunnen waarnemen en vaststellen. Daarnaast heb ik in mijn eigen brugklassen ook nog een experiment uitgevoerd waarbij de ene klas zelfontdekkend te werk ging in groepjes en ikzelf coachend aanwezig was. De andere klas heb ik lesgegeven door middel van een verhaal te vertellen. Uit dit experiment heb ik ook weer een aantal effecten kunnen vaststellen. Deze effecten heb ik verwoord in het hoofdstuk waar de hoofdvraag centraal staat. De effecten die ik heb kunnen vaststellen tijdens mijn onderzoek zijn de volgende:

1. Verhalend onderwijs zorgt voor enthousiasme en betrokkenheid bij de leerlingen. Het zet leerlingen aan het denken en wekt interesse op met als gevolg dat leerlingen meer willen weten. Verwerking van de leerstof vindt dan al plaats.
2. Leerlingen kunnen zich een voorstelling maken van de vroegere samenleving. De leerlingen kunnen zich inleven in bepaalde personen, gebeurtenissen en samenlevingen. Vanuit dit startpunt kunnen leerlingen verbanden leggen en bepaalde zaken verklaren. De leerlingen krijgen een kapstok aangereikt waaraan ze nieuwe stof kunnen ophangen.
3. Leerlingen kunnen beter en sneller verbanden leggen tussen verschillende zaken uit de leerstof. Doordat ze zich kunnen inleven in historische figuren kunnen leerlingen makkelijker verbanden leggen tussen bepaalde gebeurtenissen en deze vervolgens ook verklaren. Ze herkennen ze de grote lijn in het verhaal.
4. De zaken die me uit mijn eigen experiment in de klas opvielen waren dat leerlingen die verhalend les hadden gekregen hun antwoorden op de schriftelijke overhoring beter konden uitschrijven, beter onderscheid maakten tussen verschillende zaken en tot betere antwoorden kwamen dan de leerlingen die in groepjes zelfontdekkend bezig waren geweest.

Hiermee heb ik mijn hypothese kunnen bevestigen, namelijk dat de kracht van de geschiedenisleraar hem in zijn verhaal zit. Ik heb vervolgens een aantal conclusies aan mijn onderzoek gekoppeld. Verhalend onderwijs vormt de basis voor de leerlingen om de lesstof te kunnen begrijpen. Ik zou dan ook alle geschiedenisdocenten willen aanbevelen om het verhaal niet uit het oog te verliezen en te betrekken in je lesvoorbereiding. Je sluit dan aan op de behoeften van de "romantische denker", oftewel de leerling in de onderbouw van het voortgezet onderwijs die juist behoefte heeft aan details, persoonskenmerken en aparte gebeurtenissen waar de geschiedenis er in overvloed van heeft. Naast deze behoeften zijn er ook een aantal belangrijke effecten die je hiermee bereikt als docent, die de leerlingen in staat stellen om de leerstof te begrijpen en ze tevens in staat stelt om verbanden te leggen tussen de stof.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Inleiding.....	6
Wat houdt verhalend onderwijs in?.....	8
Kritiek op nieuwe geschiedenisdidactiek.....	8
Amerikaans onderzoek.....	9
Kieran Egan.....	10
Mythisch (4-7 jaar) & Romantisch denken (8-15 jaar).....	11
Filosofisch denken (15-20 jaar).....	11
Schoolpraktijk.....	12
Instrumenten voor romantisch denken.....	13
Wat houdt verhalend onderwijs in?.....	14
Welke didactische rol kan verhalend onderwijs hebben in de geschiedenisles?	16
Waarom kiezen docenten voor een verhalende manier van lesgeven?	18
Op welke manier wordt verhalend onderwijs vormgegeven door de docenten op Trevianum?.....	23
Wat zijn de opbrengsten na een les verhalend onderwijs in vergelijking met zelfontdekkend onderwijs?	32
Het experiment	32
Het verhaal over Bodo.....	34
Wat zijn de activiteiten die leerlingen ondernemen tijdens verhalend onderwijs?	36
Hoofdvraag: Welke effecten heeft verhalend onderwijs op de leerlingen?	37
Conclusie	38
Aanbevelingen.....	39
Nawoord.....	40
Literatuurlijst	41
Bijlagen	42

Bijlage 1: Gemiddelden B1E en B1F	42
Bijlage 2: Bodo de horige boer	43
Bijlage 3: Hofstelsel tekst 1 & tekst 2	45
Hofstelsel Tekst 1	45
Hofstelsel Tekst 2	46
Bijlage 4: Schriftelijke overhoring hofstelsel	48
S.O. Hofstelsel	48
Bijlage 5: Resultaten schriftelijke overhoring B1E.....	50
Resultaten S.O. hofstelsel B1E.....	50
Bijlage 6: Resultaten schriftelijke overhoring B1F.....	51
Resultaten S.O. hofstelsel B1F.....	51
Bijlage 7: Presentatie onderzoek.....	52
Presentatie symposium Fontys	52

Inleiding

In de voorbereiding op dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar een onderwerp voor mijn onderzoek. Ik heb op mijn stageschool dan ook gevraagd of er vanuit hun kant een onderwerp is dat zij onderzocht wilden hebben. Tijdens de sectievergadering op 20-9-2012 heb ik een onderwerp gevonden. De vraag vanuit de sectie was om te onderzoeken wat de rol en het effect van het verhaal in de geschiedenisles was. Dit was een onderwerp dat mijn interesse meteen trok. Zeker omdat ik zelf ook veel verhalen in mijn lessen betrek. Vanuit deze aantrekkingskracht tot het onderwerp heb ik aan de hand hiervan de volgende stap gezet, namelijk het opstellen van een hypothese.

Deze luidt als volgt: *“De kracht van de geschiedenisleraar zit hem in zijn verhaal”*.

Vervolgens heb ik de volgende stap gezet en heb ik een hoofdvraag en een aantal deelvragen geformuleerd die samen antwoord geven op de hoofdvraag en de hypothese zullen bevestigen of ontkrachten. De hoofdvraag en deelvragen heb ik later in deze inleiding voor u opgesteld in een overzicht.

In dit onderzoek wordt gekeken welke effecten verhalend onderwijs heeft op de leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dit vormt meteen ook het hoofddoel van mijn onderzoek. Ik heb dit onderzoek uitgevoerd op mijn stageschool Trevianum te Sittard. Daarnaast heb ik een aantal deelvragen opgesteld die onderdelen zullen vormen van mijn onderzoek en die mij zullen helpen de hoofdvraag te beantwoorden. Na het beantwoorden van de hoofdvraag zal ik een conclusie trekken uit het gehele onderzoek en eventuele aanbevelingen doen. Als ik de hoofdvraag heb beantwoord kan ik ook de hypothese erbij nemen en deze bevestigen en ontkrachten door middel van mijn onderzoeksresultaten.

De gekozen werkwijze is door mij als volgt opgebouwd. Ik ben eerst aan de slag gegaan met het opstellen van een hoofdvraag en bijbehorende deelvragen. Daarna ben ik gaan werken aan een theoretisch kader, waarin ik meer van het onderwerp te weten zou komen. Met die kennis ben ik vervolgens het onderzoek meer vorm en richting gaan geven om vervolgens de praktische kant van het onderzoek te gaan uitvoeren. Deze uitvoering heeft plaatsgevonden op mijn stageschool Trevianum. Na het beantwoorden van de deelvragen was ik staat met behulp van deze opgedane informatie om de hoofdvraag te beantwoorden en ben ik vervolgens conclusies en aanbevelingen gaan formuleren. Hieronder heb ik mijn werkwijze iets uitgebreider beschreven.

De wijze waarop ik tot beantwoorden van de deelvragen en hoofdvraag ben gekomen zal ik nu uiteenzetten. Nadat ik het kader van dit onderzoek heb opgesteld ben ik aan de slag gegaan met de invulling van het onderzoek. Ik ben ten eerste gaan zoeken naar relevante literatuur. Vervolgens ben ik met begonnen met het opstellen van een theoretisch kader. Deze theoretisch kant van mijn onderzoek beslaan de eerste twee deelvragen van mijn onderzoek. Na dit gedaan te hebben ben ik aan het praktische deel van mijn onderzoek begonnen. Hierin ben ik lessen gaan observeren van een aantal collega's die verhalend onderwijs hanteren in hun lessen. Deze lessen ben ik gaan observeren aan de hand van een aantal door mij vastgestelde criteria. Ik ben hierin gaan kijken in hoeverre het verhaal centraal stond bij deze collega's en hoe zij hier vorm aan geven.

Vervolgens heb ik gekeken naar de waarneembare effecten van verhalend onderwijs op de leerlingen en de activiteiten die de leerlingen ondernemen tijdens deze lessen. Bij deze collega's heb ik ook een interview afgenomen met betrekking tot verhalend onderwijs, de effecten ervan en de plaats van het verhaal binnen het geschiedenisonderwijs. Als laatste aspect van de praktische kant ben ik met twee van mijn eigen klassen aan de slag gegaan.

Ik heb hier een experiment uitgevoerd, waarin ik heb gekeken naar de effecten van verhalend onderwijs in vergelijking met zelfontdekkend leren in groepsverband. Ik heb gekozen voor zelfontdekkend leren als tegenhanger van de verhalende vorm vanwege het feit dat hier de rol van de docent klein is en deze bij verhalend onderwijs juist groot is. Zo zou ik een beter beeld krijgen van de rol van de docent die verhalend te werk gaat in vergelijking met een klas waarbij deze docent niet verhalend bezig is. Daarnaast heb ik voor deze twee tegenhangers gekozen omdat ik dan een goed beeld zou krijgen van het verhaal. Ik zou inzichten krijgen wat betreft de effecten van het verhaal op de verhalende klas en de effecten van het ontbreken van het verhaal op de zelfontdekkende klas. Ik ben me wel bewust dat ik hiermee een zwart-wit situatie heb gecreëerd.

In het experiment heb ik twee gelijkwaardige klassen uitgekozen en heb de ene klas verhalend lesgegeven en de andere klas heeft zelfontdekkend geleerd in groepjes waarin ikzelf coachend te werk ging. Vervolgens heb ik een schriftelijke overhoring aan beide klassen voorgelegd en heb hier een aantal conclusies uit getrokken.

Nadat ik alle deelvragen beantwoord had ben ik de hoofdvraag gaan beantwoorden, heb ik een aantal conclusies getrokken en enkele aanbevelingen gedaan. Hieronder ziet u een overzicht van de hoofdvraag en de deelvragen. Vervolgens komen deze hoofd- en deelvragen voorbij in aparte hoofdstukken.

In dit onderzoek zijn een aantal zaken niet verder onderzocht. Ten eerste ben ik niet verder aan de slag gegaan met het onderzoeken van de onpersoonlijke leerteksten waar de leerlingen mee werken tijdens de lessen. Ten tweede heb ik geen verder onderzoek gedaan naar de spanningsboog die van toepassing is op de leerlingen. Deze zaken heb ik verder niet onderzocht omdat deze een zijtak vormen op dit onderzoek waarin de effecten van verhalend onderwijs centraal stonden.

Hoofdvraag:

Welke effecten heeft verhalend onderwijs op de leerlingen?

Deelvragen:

1. Wat houdt verhalend onderwijs in?
2. Hoe kan verhalend onderwijs worden ingebouwd in de geschiedenisles?
3. Waarom kiezen docenten voor een verhalende manier van lesgeven?
4. Op welke manier wordt verhalend onderwijs vormgegeven door de docenten op Trevianum?
5. Wat zijn de opbrengsten na een les verhalend onderwijs in vergelijking met zelfontdekkend onderwijs?
6. Wat zijn de activiteiten die leerlingen ondernemen tijdens verhalend onderwijs?

Wat houdt verhalend onderwijs in?

Als je mensen vraagt naar hun schoolverleden en specifiek naar het vak geschiedenis dan zul je vaak het antwoord krijgen dat ze het een interessant vak vonden, omdat hun geschiedenisdocent zo goed kon vertellen. Ze kunnen zich vaak na jaren nog een aantal beklijvende verhalen herinneren. Je werd als het ware meegesleept terug in de tijd. Dat komt omdat er nu eenmaal vaak in verhalen wordt gedacht. Al sinds jaar en dag worden geschiedenissen van families, gebeurtenissen en zelfs beschavingen door middel van verhalen levend gehouden en doorgegeven.

Kritiek op nieuwe geschiedenisdidactiek

In de nieuwe geschiedenisdidactiek staan leerlingactiviteiten en zelfontdekkend leren centraal. Dit laatste betekent concreet werken met een tekstboek en werkboek. In deze werkboeken moet er in een aantal lijntjes de gewenste antwoorden geschreven worden. Nakijken gebeurt vaak met een antwoordmodel. De docent heeft hierbij een overwegend coachende rol. Deze ontwikkeling heeft de laatste jaren tot steeds meer kritiek geleid. Deze manier van onderwijs zou leiden tot een afname in motivatie voor het vak geschiedenis en zou van geschiedenis een saai en dood vak maken. Docenten volgen slaafs de methode en maken te weinig gebruik van een interactief onderwijsleergesprek en een verhalende presentatie. De leertekst uit de boeken nodigt hier ook niet bepaald toe uit. Geschiedenis is voor de meeste leerlingen een tekstanalyse aan de hand van niet bijster interessante vragen en te veel reproductie. Dit was onder andere de conclusie van de Onderwijsinspectie in 1999. Deze kritiek werd later ook gedeeld door o.a. Arie Wilschut.

De Onderwijsinspectie zag de versnippering van het onderwijs in vijftien vakken als een van de oorzaken van het onheil. Daarom werd voorgesteld om vakken te laten opgaan in leergebieden. In het geval van geschiedenis het leergebied mens en maatschappij. Echter bleek dit lood om oud ijzer te zijn. Nieuwe methoden bleken zorgwekkend veel overeenkomsten te hebben met de materialen die de Onderwijsinspectie in 1999 aantrof en van forse kritiek voorzag.¹

In het handboek Geschiedenisdidactiek van onder andere Arie Wilschut wordt er kritiek geuit op de huidige methoden in het geschiedenisonderwijs. Hierin wordt een Amerikaans onderzoek aangehaald, dat probeerde vast te stellen waarom leerboekteksten voor geschiedenis vaak niet werken. Deze zijn vaak te zakelijk en onpersoonlijk. Je kunt met niemand meeleven.²

Een ander punt van kritiek is de vermeende onwetenschappelijkheid van verhalen. Verhalen zijn vaak voor een deel fictief en worden daarom onbetrouwbaar geacht. Men wordt immers geacht de leerlingen een betrouwbare kennis over het verleden te laten opbouwen. Zijn verhalen dan wel het juiste middel om dit doel te bereiken, is dan de vaak gestelde vraag. Toch zijn verhalen minder onwetenschappelijk dan men zou denken. In de wetenschapstheorie groeit het besef dat strikt logisch en zuiver rationeel redeneren niet voldoende is om de volledige waarheid te dekken. Waarheid bestaat in allerlei vormen. Zich

¹ Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag.12

² Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag. 13

voorstellen hoe het moest geweest zijn in de vergaderzaal van de Rijksdag in 1521 is even goed een reconstructie van het verleden als droog en wetenschappelijk vaststellen welke feiten daaromtrent als bewezen kunnen worden beschouwd. Naast een **redenering** die berust op feiten is er ook de **beeldvorming** die gericht is op levensechtheid en waarschijnlijkheid. Deze beeldvorming komt dan door middel van een verhaal tot stand. Beiden zijn zeker in de geschiedenisles essentieel. Deze twee zaken kunnen niet tot elkaar herleid worden en kunnen dan ook niet aan elkaar ondergeschikt gemaakt worden. Ze zijn onafhankelijk van elkaar maar hebben wel invloed op elkaar omdat het menselijk brein één is.³

We zien dat er in de geschiedwetenschap steeds met deze twee soorten waarheden wordt gewerkt. Aan de ene kant worden redeneringen opgebouwd met behulp van bewijsmateriaal. Aan de hand hiervan toont een historicus aan of iets als feitelijk juist moet worden gezien of niet. Aan de andere kant wordt in artikelen en boeken een beeld geschapen van een stuk verleden door feiten in een bepaald verband te plaatsen. Dit noemen we meestal interpretatie. Deze is overtuigend als de feiten met elkaar in verband worden gebracht en geordend. Een interpretatie is ook in zekere mate fictief. Het is een voorstelling van zaken, een verhaal. Wij – als docenten - geven samenhang aan een aantal onsamenhangende ervaringen. Als voorbeeld hiervan geldt het Romeinse Rijk. Historici gaven hier samenhang aan en onder invloed van dit bewustzijn vervagen de grenzen tussen fictie en feiten in de geschiedwetenschap steeds meer.⁴

“Simon Schama, beschreef een aantal ontwikkelingen in de geschiedenis op een verhalende wijze. Hij is van mening dat geschiedenis geen ‘science’ is. Daarentegen moet deze verhalende manier van geschiedschrijven zich wel houden aan de regels van ‘scholarship’. Een serieuze bestudering van archiefmateriaal, een volledig accurate weergave van bronnen en geen geflirt met bronnen die twijfelachtig zijn”.⁵

Amerikaans onderzoek

Op grond van eerder onderzoek stelden Amerikaanse onderzoekers een lijst van elementen op die de betrokkenheid van de lezers bij teksten zouden kunnen vergroten. Daaronder vielen zaken zoals onverwachte wendingen, de mogelijkheid tot persoonlijke identificatie en het niveau van activiteit in de tekst. Echter een tekst vol met details functioneert ook niet. Er zal een heldere samenhang geboden moeten worden via de genoemde elementen. De onderzoekers legden hier de link met teksten uit informatieve jeugdboeken. De kenmerken die hierin werden aangetroffen waren: spreektaal, actieve taal, problematiseren, handelende personen, denkende en sprekende personen en verbanden op concreet niveau. Deze verlevendiging zou ook de teksten van geschiedenisboeken toegankelijker moeten maken. De onderzoekers gingen aan het werk en maakten van traditionele schoolboeken herziene versies waarin de genoemde ingrediënten waren verwerkt. Leerlingen bleken inderdaad aanmerkelijk meer op te steken van de aangepaste teksten dan van de

³ Zie Wilschut, Geschiedenisdidactiek, pag. 163-164

⁴ Zie Wilschut, Geschiedenisdidactiek, pag. 163-164

⁵ Wilschut, 2004, pag. 164

oorspronkelijke. Ook in Nederland is op dit gebied al succes geboekt. Het door de Anne Frank Stichting uitgegeven stripboek 'De Ontdekking' zorgde ervoor dat de leerlingen mee konden leven. Natuurlijk speelt hierin mee dat het een stripboek is. Toch is de waarde van het persoonlijke verhaal hierin niet te onderschatten. Dit stripboek zou goed te gebruiken zijn in de geschiedenisles, terwijl andere stripboeken waar geen samenhang in te bespeuren valt, weer niet bruikbaar zijn. Hierin ontbreken namelijk de verbanden die gelegd moeten worden en zijn daarom niet bruikbaar.⁶

Het doel van mijn onderzoek is niet het beschrijven of analyseren van lesmethoden en tekst/werkboeken die gebruikt worden in de geschiedenisles. Ik kan uit dit onderzoek wel opmaken dat het verhaal binnen de geschiedenisles ondergeschikt is gemaakt aan de nieuwe geschiedenisdidactiek en door de vormgeving en inhoud van de geschiedenismethoden onderbelicht is. Hier is een taak weggelegd voor de geschiedenisdocent.

Kieran Egan

Volgens Egan is leren een proces van ingewijd worden in een cultuur en daardoor onlosmakelijk verbonden met de culturele omgeving waarin mensen leven. Overdracht van cultuur van de ene mens naar de andere staat in verband met de manier waarop de mens in de loop der tijd die cultuur steeds verder heeft ontwikkeld. Volgens Egan is leren het versneld ontwikkelen van de optelsom van wat de mensheid tot dusverre heeft geleerd. Het betekent volgens Egan dat de mens beschikking moet krijgen over de soorten intellectueel gereedschap die overeenkomstig zijn aan de categorieën van denken die achtereenvolgens in de ontwikkeling van de menselijke cultuur tot stand zijn gebracht. Het onderwijs moet zich hiervan bewust zijn en de ontwikkeling en het gebruik van het intellectuele gereedschap bevorderen.⁷

Welke soorten intellectuele gereedschappen ontwikkelde de mens in de loop der tijden?

Allereerst ontstond er de mythische interpretatie van de werkelijkheid en dus het mythische verklaren. Vervolgens ontstond de fase van de wereldverkenning (Herodotus), waarin eerder het vastleggen van wetenswaardigheden centraal stond dan het ontwikkelen van generaliserende wetenschappelijke kennis. Dit laatste ontwikkelde zich ook, maar pas later (Thucydides).

Deze ontwikkeling herhaalde zich in de westerse geschiedenis na de Oudheid: in de Middeleeuwen kregen we weer te maken met mythisch en wereldverkenkend denken, in de Renaissance en Verlichting volgde opnieuw de sprong naar het wetenschappelijk denken. Egan onderscheidt een aantal denkwijzen die het intellectueel gereedschap van mensen vormen. Allereerst de mythische, daarna de romantische en vervolgens de filosofische denkwijze. Ironisch denken laat ik buiten beschouwing omdat deze nauwelijks van toepassing is op het voortgezet onderwijs.

Deze denkwijzen (mythisch, romantisch en filosofisch) worden achtereenvolgens dominant in de ontwikkeling van ieder mens, beginnend bij kind tot volwassene. Deze moeten niet

⁶ Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag. 13-15

⁷ Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag. 16

gezien worden als fasen, want ze blijven levenslang relevant voor de manieren waarop mensen leren.⁸

Mythisch (4-7 jaar) & Romantisch denken (8-15 jaar)

Mythisch denken wordt gekenmerkt door zwart-wit denken, fantasie en verpersoonlijking van de werkelijkheid. Dit mythisch verklaren, dat centraal stond bij de oudste menselijke culturen was een manier van denken waarin de natuur vervuld was met goddelijke krachten. Deze dienden als verklaring van de wereld. Bij kinderen tussen 4-7 jaar zien we dit ook terug. Kinderen in deze leeftijdscategorie komen via onder andere de televisie in contact met auto's die kunnen spreken, sprekende bomen en voorwerpen met een persoonlijkheid. In de westerse cultuur, gekenmerkt door een vrij algemene geschooldheid, wordt het mythisch denken al snel vervangen door romantisch denken. Leerlingen komen door school al vaak erachter dat het mythische denken van hun niet de werkelijkheid betreft en komen dan in een nieuwe fase van denken, namelijk het romantisch denken. Deze fase valt samen met de levensfase waarin kinderen alles willen weten en leren. Ze leren hierin ook lezen en schrijven. Ze gaan zich afvragen wat waar is en wat niet? Wat zijn de grenzen van het mogelijke? Bij deze vragen past interesse in uitersten en records. Het aanleggen van complete verzamelingen duidt ook op de wil om de werkelijkheid in z'n geheel te omvatten. Dit romantisch denken past bij de leerling uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De belangstelling van de romantische denker heeft een concreet niveau. Voor romantische denkers is het pas genoeg als ze 'alles' weten. Namen en rugnummers, geen ideeën, stelsels, of abstracties, laat staan relativeringen. Deze brengen de zekerheid over wat 'echt waar is' aan het wankelen. Romantische denkers hebben vaak een groot vermogen om concrete feiten te onthouden, veel meer dan filosofische denkers. In de onderbouw hebben we overwegend met deze denkwijze bij leerlingen te maken. Ze willen verhalen, belevenissen, spannende ontdekkingen en concrete details weten. Afbeeldingen en films, maar ook spannende verhalen kunnen in die behoefte voorzien. Een belangrijke fout volgens Egan is dat het romantische denken in het middelbaar onderwijs helemaal wordt overgeslagen. Van mythisch denken wordt meteen de stap gezet naar filosofisch denken.⁹

Filosofisch denken (15-20 jaar)

De filosofische denker probeert de werkelijkheid via abstracties en samenvattende systemen te begrijpen. Deze manier van denken, die correspondeert met de houding van Thucydides, is typerend voor leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Het is een denkwijze die zich (volgens Egan) ook alleen maar in de omgeving van het onderwijs kan ontwikkelen. Zonder expliciete training op dit punt blijft het bij mythisch en romantisch denken. In dit filosofisch denken zijn details en feitjes minder belangrijk. Het gaat nu om een samenhangend denksysteem, een filosofisch stelstel dat het wereldraadsel definitief kan verklaren. Aantrekkelijke systemen zijn godsdiensten maar ook bijvoorbeeld het marxisme, dat de hele geschiedenis en sociale werkelijkheid met een dwingende logica in één samenhangend stelstel verklaart. Jongeren in de levensfase van 15 tot 20 jaar kunnen zich

⁸ Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag. 16

⁹ Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag. 17

dan ook ontwikkelen tot overtuigd aanhanger van een bepaalde denkrichting in allerlei stromingen.¹⁰

Schoolpraktijk

Filosofisch denken speelt in het onderwijs een prominente rol. Dat komt niet alleen doordat het een denkwijze is die zich alleen dankzij onderwijs kan ontwikkelen. Ook de rol van de leraar past hierbij. Die wordt in staat geacht om logisch samenhangende kennis op rationeel en abstract niveau over te dragen. Veel docenten menen dat de zaken uit romantisch denken wel leuk maar niet nuttig zijn, omdat dit niet het doel van onderwijs is.

Als we vervolgens weer terug gaan naar de inhoud van schoolboeken dan kunnen we stellen dat deze ook te plaatsen zijn in het filosofische denken, ook in de onderbouw. Verlevendiging is nauwelijks te bespeuren en slechts sporadisch te vinden.

De romantische denker uit de onderbouw wordt geconfronteerd met boeken waar hij maar weinig boodschap aan heeft.

Egan uit dan ook flinke kritiek op het feit dat de romantische denker vaak volledig wordt genegeerd en men van het mythische denken direct overgaat op het filosofische denken. Mensen hebben volgens hem romantisch denken nodig. Ze hebben deze concrete feiten en informatie juist nodig, voordat ze überhaupt kunnen overgaan tot het filosofisch denken. Dat reservoir aan 'weetjes' kan hen later helpen het filosofische denken te kunnen relativiseren, wat weer bijdraagt aan het ontwikkelen van het ironisch denken. Feitenkennis laat immers vaak zien dat generalisering niet altijd opgaan, dat er uitzonderingen en onregelmatigheden zijn. De filosofische leerling wordt zo in staat gesteld om een kritische houding aan te nemen omdat hij door het romantisch denken een reservoir aan verhalen en informatie heeft opgebouwd. Zonder deze informatie en verhalen die de uitzondering bevestigen, kan hij niet de kritische houding aannemen die gevraagd wordt in deze fase. Dit geldt zeker voor het vak geschiedenis. Het negeren van de romantische denkwijze, kan gezien worden als een mogelijke factor waarom er zo weinig blijft hangen bij leerlingen. Het onderwijs gaat als het ware langs de leerlingen heen.¹¹

Egan heeft zich vervolgens hier op toegelegd en een aantal boeken geschreven die zich richten op de praktische toepassingen van de verschillende denkwijzen, steeds met imagination, oftewel verbeeldingskracht als sleutelbegrip.

Hij heeft drie 'toolkits' ontwikkeld die passen bij de drie denkwijzen. Hij noemt ze achtereenvolgens 'A toolkit for Learning' (mythisch), 'A toolkit for literacy' (romantisch) en 'A toolkit for Theoretic Thinking' (filosofisch). Vooral de tweede toolkit is belangrijk voor de geschiedenisleraar. In het geschiedenisonderwijs lijkt het romantische denken een sleutelrol te spelen, niet alleen in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, maar ook zeker in de fase erna.

Ten opzichte van de mythische denkwijze is het historisch realiteitsbesef van groot belang, het gaat immers erom het waar gebeurde te onderscheiden van het fictieve. Ten opzichte van het filosofisch denken heeft de leerling behoefte aan concrete voorbeelden, een reservoir aan feiten, waaraan hij algemene abstracte uitspraken kan toetsen. Daarom moet

¹⁰ Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag. 17

¹¹ Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag. 17

romantisch denken niet uitgevlakt en genegeerd worden in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.¹²

Instrumenten voor romantisch denken

In totaal heeft Egan elf instrumenten ontwikkeld, waarbij er zes belangrijk voor het geschiedenisonderwijs zijn. Hieronder staan deze zes kort getypeerd.¹³

1. De uitersten van ervaring en de grenzen van de werkelijkheid

Bizarre en exotische zaken trekken de interesse van leerlingen. Iedereen die zich realiseert dat hij de werkelijkheid om zich heen in kaart wilt brengen, ontwikkelt een romantische belangstelling voor de grenzen van het mogelijke. Vandaar de interesse voor het verre en het vreemde. Leerlingen raken verveeld door verantwoorde lessen, waarbij ze de eigen omgeving verkennen, een omgeving waar ze al bekend zijn en dit zijn zaken die hun niet meer motiveren en nieuwsgierig maken. Leerlingen gaan dan aan de slag met tekst- en werkboek, maar worden hierdoor niet gemotiveerd om het onbekende te verkennen.

2. Associaties met helden

Dit instrument stelt leerlingen in staat een dreigende vervreemding te overwinnen die gepaard kan gaan met het verkennen van de werkelijkheid. Als iemand anders is staat is geweest iets te bereiken dat onmogelijk leek, wordt de leerlingen duidelijk dat iets mogelijk is.

3. Het gevoel van verbazing en nieuwsgierigheid

Hierin staat het mogelijke te verkennen en zijn uitzonderlijkheid en het unieke te ontdekken centraal. Het stelt leerlingen in staat het wonderbaarlijke te zien in iets dat eerst normaal leek. Dit spreekt leerlingen aan.

4. De menselijke dimensie van kennis

Achter alles dat is ontdekt steekt een spannend verhaal van de wijze waarop dit tot stand is gekomen. Menselijke emoties zijn van toepassing op kennis, maar die verdwijnen meestal als het resultaat van het onderzoek droog overgebracht wordt. Het verhaal achter de ontdekking spreekt aan bij leerlingen.

5. Narratief begrip

Iets begrijpen gaat het gemakkelijkst in de vorm van een verhaal, omdat het in een verhaal niet alleen om de feiten gaat, maar ook om de daarmee verbonden emoties en oordelen over goed en kwaad.

6. Gevoelens van opstandigheid en idealisme

¹² Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag. 18

¹³ Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag. 17-20

Deze sluiten aan bij de levensfase waarin de leerlingen zich bevinden bij de romantische denkwijze, namelijk de puberteit waarin opstandigheid tegenover de ouders vaak voorkomt. Opstandigheid heeft vaak te maken met idealen die botsen met de werkelijkheid en vaak maar half gerealiseerd kunnen worden of zelfs helemaal niet. *'In deze dynamiek', zegt Egan, 'kunnen we een belangrijk intellectueel gereedschap zien: het vermogen zich een wereld of bepaalde omstandigheden voor te stellen die in sommige opzichten superieur zijn aan de werkelijkheid die de leerlingen ervaren – die eigenschappen van de volwassen wereld te onderkennen die verhinderen dat hun idealen werkelijkheid worden en zich daar tegen te verzetten. Welnu, in bijna elk onderwerp dat we onderwijzen zullen voorbeelden bestaan van belemmeringen die het bereiken van een bepaald ideaal verhinderen, en iemand die zich daar tegen verzet.'*¹⁴

Uit deze instrumenten van het romantische denken leidt Egan een aantal sleutelvragen af die een leraar zich zou kunnen stellen om op het spoor te komen van de vormgeving van onderwijs dat leerlingen zou kunnen boeien en dat tot betere resultaten zou moeten leiden dan het gebruikelijke onderwijs. Sleutelvragen zijn volgens Egan:

1. *Welke heroïsche kwaliteiten of waarden staan centraal bij dit onderwerp?*
2. *Wat is hetgeen dat in de personen in dit verhaal verbazing of nieuwsgierigheid oproept?*
3. *Hoe kunnen leerlingen de menselijke hoop, vrees, passie en strijd begrijpen die gepaard gingen met het tot stand komen van de kennis over dit onderwerp?*
4. *Welke uitersten van de werkelijkheid staan in verband met dit onderwerp?*

Een kritische kanttekening die Egan ook zelf plaatst, is dat we moeten oppassen dat we niet overgaan tot het vertellen van alleen maar mooie irrelevante verhalen, omdat dit het romantische denken van onze leerlingen aanspreekt. Egan laat dit zelf zien aan de hand van een thema dat niet te boek staat als het meest sprankelende thema binnen het geschiedenisonderwijs, namelijk de Industriële Revolutie. Dit thema wordt vaak via economische factoren uitgelegd aan de leerlingen. Egan stelt niet de economische factoren centraal in de les, maar de energie en het vertrouwen waarmee de wereld een nieuw, en misschien in toenemende mate angstwekkend, avontuur werd binnengeslingerd – en de kosten van dat avontuur in termen van menselijk lijden. Daarnaast komen ook het medelijden en het volhouden van idealisten die deze sociale kwestie aan de orde stelden en aanpakten. Laat over deze aanpak geen misverstand zijn. Egan haalt ook de economische zaken aan, met alle cijfers en grafieken, maar voegt daar menselijke elementen aan toe. Daarnaast voegt hij een aantal extremen toe aan zijn les.¹⁵

Wat houdt verhalend onderwijs in?

Hierboven heb ik aandacht geschonken aan de verschillende kenmerken van verhalend onderwijs. Maar wat is nou precies verhalend onderwijs? Om dit goed af te bakenen heb ik

¹⁴ Wilschut, 2006, pag. 19

¹⁵ Zie Wilschut, Geschiedenis gaat over mensen, pag. 21

een tweetal zaken beschreven die ik versta onder verhalend onderwijs. Ik heb deze min of meer zelf gemaakt omdat je in de literatuur geen precies omschreven definitie tegenkomt. Ik ben tot de volgende conclusie gekomen:

De verhalende aanpak in de geschiedenisles oftewel verhalend onderwijs kan op twee manieren vormgegeven worden.

1. Door middel van het vertellen van verhalen die dienen als didactisch middel, bijvoorbeeld ter introductie op, om leerlingen te boeien of ter verlevendiging van of als voorbeeld om iets uit je les mee aan te tonen.

2. Een verhalende manier van het overbrengen van lesstof. Dit wil zeggen dat de docent op een verhalende manier zijn uitleg presenteert aan de leerlingen. De docent zelf presenteert de leerstof geordend en legt verbanden in zijn verhaal. De docent is hierin duidelijk aanwezig en neemt het heft zelf in handen. De docent moet wel zorg dragen voor afwisseling in de les. Verhalend te werk gaan vormt de kern maar staat niet op zichzelf. Het dient aangevuld te worden met andere werkvormen.

In de praktijk vallen vaak beide zaken samen in een verhalende les. Lesstof wordt verhalend overgebracht op de leerlingen en bepaalde zaken worden uitgelicht door middel van een verhaal. Dus punt een komt vaak terug in punt twee en andersom.

Welke didactische rol kan verhalend onderwijs hebben in de geschiedenisles?

Niet alleen vanuit de geschiedwetenschap maar ook vanuit de didactiek worden er vaak vraagtekens geplaatst bij verhalen tijdens de les, aldus Wilschut. Er worden twijfels geuit omdat volgens de critici verhalen leiden tot passieve, kritiekloze leerlingen. De verteller kiest het verhaal, de personages en bepaalt wanneer een verhaal start en eindigt. Hij kan hiermee de leerlingen ernstig beïnvloeden. Hij kan zaken als logisch bestempelen, terwijl deze misschien helemaal niet logisch zijn voor leerlingen. Deze verhalen worden vervolgens kritiekloos geaccepteerd. Leerlingen krijgen geen kans om zelf over zaken na te denken als de verteller de moraal van het verhaal in hun verhaal opneemt, hetzij expliciet, hetzij impliciet in de strekking van wat hij vertelt. Verhalen horen volgens de critici bij verouderd onderwijs, waarin leerlingen nog geen actieve rol speelden.¹⁶

Deze negatieve effecten kunnen inderdaad optreden bij het gebruik van verhalen in het geschiedenisonderwijs. Dat gebeurt echter alleen als de verteller zich niet bewust is van de valkuilen van het vertellen van een verhaal. Je kan als verteller namelijk bewust rekening houden met wat je op wat voor manier vertelt aan de leerlingen. Nog belangrijker is de wijze waarop een verhaal in een les of lessenserie wordt ingezet. Een verhaal is een didactisch medium, een hulpmiddel, net als een afbeelding, een geschreven bron, een audio- of video-opname, kaart of schema. De docent moet zich vooraf afvragen hoe hij het verhaal zal inzetten en wat hij daarna met dit verhaal doet. Het verhaal zal duidelijk onderscheiden moeten worden van andere elementen in een les of lessenserie. De leraar moet aankondigen dat hij 'nu een verhaal gaat vertellen', hoe lang dat ongeveer duurt, wat er de bedoeling van is, en wat van de leerlingen wordt verwacht tijdens het luisteren of na afloop. Na het verhaal wordt overgegaan op een ander type werkvorm.¹⁷

Verhalen zijn bij uitstek geschikt om belangstelling te wekken, te motiveren en vragen op te roepen, juist door het concrete karakter en de betrokkenheid die zij kunnen teweegbrengen bij wat mensen in het verleden hebben meegemaakt. Leerlingen worden als het ware meegevoerd naar een andere wereld, die zijzelf vervolgens gaan onderzoeken. Gewoon mooi vertellen zonder duidelijke didactische opzet kan gemakkelijk aanleiding geven tot de eerder genoemde bezwaren. Bij een bewust gebruik van een verhaal in een didactische opzet kan het echter een functie krijgen die niet helemaal in strijd is met een activerende didactiek. De vertellende docent is niet ouderwets, integendeel.¹⁸

Daarnaast kan verhalend onderwijs ook zorgen voor samenhang in de lesstof. Dit wordt ook al vermeld in de beantwoording van de eerste deelvraag. Wij als docenten moeten samenhang creëren in de lesstof en verbanden leggen. Je kunt dit de leerlingen zelf laten doen of als docent hierin het voortouw nemen. De docent geeft uitleg op de verhalende manier en zal deze zaken ook moeten verwerken met de leerlingen door bijvoorbeeld het

¹⁶ Zie Wilschut, Geschiedenisdidactiek, pag. 167

¹⁷ Zie Wilschut, Geschiedenisdidactiek, pag. 168

¹⁸ Zie Wilschut, Geschiedenisdidactiek, pag. 168-169

maken van vragen, een verwerkingsopdracht of het geven van een aantekening. De docent is nadrukkelijk aanwezig, creëert samenhang en legt waar nodig verbanden en schept daarmee duidelijkheid bij de leerlingen.¹⁹

¹⁹ Zie Wilschut, Geschiedenisdidactiek, pag. 164

Waarom kiezen docenten voor een verhalende manier van lesgeven?

Ter beantwoording van deze deelvraag ben ik aan de slag gegaan met een door mij opgesteld interview. Dit interview heb ik vervolgens bij de collega's uitgevoerd waarbij ik ook lessen van geobserveerd heb. Dit betrof Leon Canisius, Theo Savelkoul en Jeroen Maessen. Ik heb hen een aantal vragen gesteld omtrent verhalend onderwijs en heb hierover een gesprek aangeknoopt. Ik heb voordat ik aan de interviews begon, een aantal richtvragen opgesteld die ik zou gaan stellen tijdens dit interview. Hieronder vindt u de vragen die ik gesteld heb en de uitgewerkte interviews.

Interviewvragen

1. Hoe kijkt u aan tegen verhalend onderwijs? (Hoe past u verhalend onderwijs toe?)
2. Welke effecten heeft verhalend onderwijs op de leerlingen volgens u?
3. Denkt u dat verhalend onderwijs vooral past bij het vak geschiedenis?
4. Wat vindt u ervan dat verhalend onderwijs vaak als ouderwets en ineffectief wordt gezien?

Interview Jeroen Maessen

1. Hoe kijkt u aan tegen verhalend onderwijs? (Hoe past u verhalend onderwijs toe?)

Verhalend onderwijs vind ik een moeilijk te definiëren begrip. Ik denk dat het inherent aan de persoon in kwestie is hoe verhalend hij/zij lesstof overbrengt. Als verhalend onderwijs inhoudt door middel van losstaande verhalen thema's te verduidelijken, dan denk ik dat dit voornamelijk aan het individu in kwestie ligt of hij/zij deze wijze van lesgeven toepast. Als verhalend lesgeven het overbrengen van uitleg/lesstof op een vertellende en verbindende wijze is, dan denk ik dat veel docenten, zeker geschiedenisdocenten, niet onder een dergelijke wijze uit kunnen komen.

Ikzelf ben een voorstander van verhalend onderwijs in beide voornoemde varianten. Het lijkt mij haast onmogelijk lesstof niet verhalend over te brengen. Om verbanden, personen en chronologie aan te brengen is het mijns inziens noodzakelijk om op een verhalende wijze les te geven. Om losse feiten te presenteren hebben leerlingen geen docent nodig, maar hun lesmethode. Bovendien wordt er tegenwoordig meer getoetst op verbanden dan op feitenkennis. Het vertellen van verhalen als verduidelijking van personen, gebeurtenissen en/of thema's vind ik niet alleen een inhoudelijke meerwaarde bij de lesstof, maar ook een privilege dat voornamelijk aan de geschiedenisdocent gegeven is. Daarbij dienen verhalen voor een verpersoonlijking van de stof en scheppen ze vaak een band tussen docent en leerlingen, omdat ze een informele sfeer doen ontstaan. Ik ben dan ook van mening dat een verhaal ook als doel mag hebben om te entertainen. Leerlingen moeten op een dag al heel veel intensief luisteren, opdrachten maken en zelfstandig werken. Om een keer achterover te leunen zie ik dan niet als iets negatiefs, als het verhaal maar indruk maakt en helpt om een sfeer neer te zetten of als achtergrond van de rest van de lesstof.

Samenvattend pas ik beide vormen (veelvuldig) toe en ben ik er ook een grote voorstander van.

2. Welke effecten heeft verhalend onderwijs op de leerlingen volgens u?

Allereerst helpt het de leerlingen om de achtergronden van de stof beter te kunnen begrijpen. Om de dictator Jozef Stalin alleen bij naam en functie te noemen is belangrijk. Wellicht het belangrijkste van wat de leerlingen over deze persoon moeten weten. Wie was het, wat was zijn functie, welke belangrijke beslissingen heeft hij genomen? Maar om deze persoon te kunnen plaatsen in zijn tijd, omgeving en zijn beslissingen te kunnen motiveren vanuit zijn persoonlijkheid lijkt het mij noodzakelijk om (persoonlijke) verhalen over deze man te vertellen. Leerlingen zullen een verhaal over de slechte behandeling van de jongste zoon van Stalin door zijn vader niet alleen intrigerend vinden (entertainment wellicht), maar ook begrijpen dat als deze persoon al met zulke minachting met zijn bloedeigen zoon omgaat, dat hij op de Conferentie van Jalta geen enkele compassie zal tonen voor gevangen genomen Duitse soldaten of de wensen van Churchill of Roosevelt. Tevens kan verhalend lesgeven een verpersoonlijking van abstracte zaken bewerkstelligen. Waarom is Verdun tijdens de Eerste Wereldoorlog een slag van negen maanden en duizenden doden waard aan de zijde van de Fransen? Wat maakt deze hoop stenen bijzonder? Als ik vervolgens uitleg dat als een overvaller met een pistool al mijn waardevolle spullen zou mogen afnemen (horloge, portemonnee), maar ik strijd zou willen leveren en daarmee mijn leven wellicht zou riskeren voor een ring die mijn vader gedragen heeft, terwijl die qua marktwaarde beduidend minder bedraagt. Op deze wijze kunnen leerlingen zich leren inleven.

Inleving, achtergronden en verduidelijking vormen het belangrijkste rendement. Leerlingen onthouden zeer vaak de anekdotes en verhalen en vergeten de feitelijke informatie. Als de verhalen bijdragen aan hun maatschappijvisie en hun standplaatsgebondenheid beter leren verklaren, dan heeft verhalend onderwijs een zeer hoog leerrendement.

3. Denkt u dat verhalend onderwijs vooral past bij het vak geschiedenis?

Ja, het past in principe bij ieder vak, afhankelijk van de persoon voor de klas. Maar de thematiek en vaardigheden die bij geschiedenis aan bod komen, lenen zich over het algemeen beter voor verhalende lessen. Actualiteit bespreken, achtergronden toelichten, personen beschrijven en gebeurtenissen toelichten komen allemaal voorbij in de geschiedenislessen. Vandaar dat dit vak vaker de gelegenheid biedt om verhalend les te geven. Een exact vak als wiskunde zal vaker theorie behandelen vanuit het oogpunt van toepassing, in plaats vanuit het oogpunt van toelichting omdat dit niet relevant is voor dat vak.

4. Wat vindt u ervan dat verhalend onderwijs vaak als ouderwets en ineffectief wordt gezien?

Onzin. Juist in een tijd waarin leerlingen plat worden gegooid met moderne communicatiemiddelen, van hen een grote mate van zelfstandigheid wordt verwacht en zij amper nog zelf literatuur lezen, biedt verhalend onderwijs een uitermate welkom alternatief. Leerlingen hebben nog altijd fantasie en kunnen vaak, ondersteund door een afbeelding of kaart, zich een beeld vormen bij het verhaal dat wordt verteld. Appelleren aan hun belevingswereld en fantasie vind ik een wezenlijk onderdeel van lesgeven en het vak

geschiedenis. Laat leerlingen eens wegdromen, zolang ze nadenken over datgene dat wordt verteld. Ouderwets is volgens mij niet van toepassing in het onderwijs. Het is de methodiek die op dat moment overheersend is of die door veel mensen wordt toegepast die de boventoon voeren. Maar om de zoveel jaar veranderen de uitkomsten van onderzoeken, past de overheid haar beleid aan en/of zorgen nieuwe uitvindingen voor nieuwe mogelijkheden in het onderwijs. Maar de basis blijft de verstandhouding tussen docent en leerlingen, met aandacht voor karakters en interesses. En als een docent goed is in verhalend onderwijs, dan kan hij beter op zo'n wijze lesgeven dan iets geforceerd overbrengen dat niet bij hem/haar past.

Interview Theo Savelkoul

1. Hoe kijkt u aan tegen verhalend onderwijs? (Hoe past u verhalend onderwijs toe?)

Ik denk dat verhalend onderwijs een noodzakelijke, didactische werkvorm is. Het is niet de enige manier, maar een van de belangrijkste manieren binnen het vak dat wij uitoefenen. Natuurlijk moet je niet alleen maar verhalen vertellen, maar zal er ook een verwerking van moeten plaatsvinden, dus moet je het in de les combineren met andere werkvormen. Veel zaken met betrekking tot ons vak staan ver van de leerlingen af. Een heel belangrijk aspect van ons vak is om de leerlingen te laten inleven in de tijd, de personen en gebeurtenissen van vroeger. De docent speelt hier naar mijn mening de hoofdrol in. De docent moet de leerlingen zich laten inleven in de geschiedenis. Dit kan het beste op een verhalende manier. De leerlingen moeten emoties kunnen aanvoelen en kunnen begrijpen. Je moet als docent die tijd nieuw leven inblazen. Zelfontdekkend leren in groepsverband past hier minder bij. Als de docent informatie op een juiste wijze (met passie en emotie) overbrengt op de leerlingen, is verhalend onderwijs naar mijn idee de beste manier om de leerlingen te laten inleven. De leerlingen vandaag de dag, met alle moderne technologie en sociale media staan erg ver af van de geschiedenis en kunnen zich ook geen voorstelling maken van de samenleving van vroeger, dus ligt hier een taak voor de docent weggelegd.

De leerlingen krijgen bij mij ook altijd een rol toebedeeld binnen verhalend onderwijs. De leerlingen moeten proberen zich in te leven en vanuit dit perspectief gestelde vragen beantwoorden. De leerling krijgt dus binnen verhalend onderwijs een rol waarin hij zelf probeert verbanden te leggen nadat een historisch kader is geschetst door de docent. De docent zal zelf ook al tijdens zijn verhaal bezig zijn met verbanden leggen, maar je moet ze niet alles voorkauwen. Als je een historisch kader hebt geschetst, moeten leerlingen ook zelf in staat zijn om verbanden te leggen in de stof. Dit kan bereikt worden door verhalend onderwijs, waardoor leerlingen zich in de tijd en in personen uit die tijd kunnen verplaatsen.

2. Welke effecten heeft verhalend onderwijs op de leerlingen volgens u?

Nadat het verhaal heeft plaatsgevonden in de les, vindt er altijd een verwerking plaats. Dit is dan ook essentieel binnen verhalend onderwijs, anders gaat de essentie van het verhaal verloren. Er zijn een aantal effecten die waarneembaar zijn in de klas. Ten eerste merk ik aan de leerlingen of ze het begrepen hebben. De lichaamstaal straalt uit of de leerlingen betrokken zijn en of het verhaal hen bereikt. Daarnaast is betrokkenheid ook te merken doordat de leerlingen vragen stellen, meer van een bepaald onderwerp af willen weten. Als je een goed verhaal vertelt, komen er altijd verschillende vragen en dat is een teken dat je

hen bij de les hebt gekregen en dat ze over de stof aan het nadenken zijn. Verwerking van de stof vindt dan ook eigenlijk al plaats. Daarnaast merk je ook aan de antwoorden van de leerlingen of ze de verbanden kunnen leggen. Aansluitend op dit laatste ben ik ook van mening dat leerlingen juist door het verhaal in de les tot goede antwoorden komen. Ze begrijpen het geheel beter en kunnen beter zaken plaatsen. Ik zeg hier wel nadrukkelijk bij dat dit in de les het geval is. Vaak gaan toch nog een aantal zaken op proefwerken mis, terwijl deze in de les goed verliepen. Maar dan komen we bij een ander terrein van het leerproces.

3. Denkt u dat verhalend onderwijs vooral past bij het vak geschiedenis?.

Ik denk wel dat geschiedenis zich goed leent voor verhalen. Andere vakken zoals wiskunde zijn hier minder geschikt voor omdat hier vooral het proces belangrijk is en deze zijn ook vaak bezig met oefeningen. Bij geschiedenis staan personen, gebeurtenissen uit de geschiedenis centraal. Leerlingen leven in 2013 en moeten zich inleven in iets totaal anders, dat is het grote verschil. Dit is iets dat elk jaar terugkeert bij geschiedenis en zal ook niet over 50 jaar anders zijn.

4. Wat vindt u ervan dat verhalend onderwijs vaak als ouderwets en ineffectief wordt gezien?

Ik vind het onzinnig, vanwege het feit dat de kloof tussen de leefwereld van de leerlingen en waar het in ons vak om gaat te groot is. Verhalend onderwijs moet ervoor zorgen dat deze kloof gedicht wordt. Inleven blijft een actuele zaak. Vandaar de benaming onzinnig. Wel moet je naast het verhalend onderwijs zoeken naar andere didactische werkvormen. Het is een combinatie van een aantal werkvormen, waarbij verhalend onderwijs de kern is en dus centraal staat.

Interview Leon Canisius

1. Hoe kijkt u aan tegen verhalend onderwijs? (Hoe past u verhalend onderwijs toe)

Binnen mijn optiek is verhalend onderwijs de voor het vak geschiedenis geëigende methode om het verleden tot leven te brengen. Dat kan natuurlijk ook door films, afbeeldingen, power point e.a., maar binnen die versies is het inlevingsvermogen van de leerling meer een visueel aspect, dan een luisteraspect. Luisteren en reageren op vragen, het luisteren naar de verhalen van mensen en gebeurtenissen uit het verleden, het beluisteren van citaten, uitspraken e.a. kunnen de leerlingen een mooie voorstelling geven van de cultuur en mentaliteit van personen uit het verleden, de achtergrond van gebeurtenissen e.a.

2. Welke effecten heeft verhalend onderwijs op de leerlingen volgens u?

Mijn persoonlijke ervaring is dat leerlingen zich doorgaans van de geschiedenisdocent herinneren, die prachtige verhalen kon vertellen. Dat zegt tevens iets over de perceptie van het vak bij leerlingen. Daarnaast ervaar ik ook zelf, met name in de onderbouw (maar ook in de bovenbouw), dat een gestructureerd verhaal het bij leerlingen ten allen tijde goed doet. Het kost dan ook minder moeite ze bij de les te houden, vragen te stellen en hen aantekeningen te laten maken, die er voor zorgen dat het verhaal ook op een gestructureerde manier blijft hangen. Verhalend onderwijs sec heeft geen zin, het dient altijd gepaard te gaan met een gestructureerde presentatie van de leerstof en – sinds onze

computerrevolutie van de 21^{ste} eeuw – met een variatie aan presentatievormen. Ik vertrouw er wel nog steeds op dat het te leren onderwerp langs de weg van het verhaal makkelijker beklijft dan een zelfstandig werkende leerling, die zich op eigen houtje een beeld moet proberen te vormen van het verleden.

3. Denkt u dat verhalend onderwijs vooral past bij het vak geschiedenis?

Een Duits historicus schreef in de inleiding van zijn boek *Wissen ist Macht*, dat onderwijs in feite het overdragen van kennis van de ene generatie op de andere is. Historici verzamelen hun kennis over het verleden en dragen die over aan een volgende generatie, in de hoop dat die generatie de waarde en kracht van het verleden zal blijven inzien. Het verhaal is mijns inziens daarbij, met name in het vak geschiedenis, een constante meerwaarde.

4. Wat vindt u ervan dat verhalend onderwijs vaak als ouderwets en ineffectief wordt gezien?

Deze geluiden komen vooral uit de volgende hoeken: (1) de hoek van mensen die menen dat de moderne communicatiemiddelen zaligmakend zijn; (2) mensen die tegen beter weten in nog steeds volhouden dat het *tweede fase* – model zegenrijk is; (3) mensen die zelf onvoldoende kennis hebben of willen vergaren om op eigen houtje de geschiedenis tot leven te brengen. Gelet op genoemde factoren lijkt het me dan wel wat al te gemakkelijk om verhalend onderwijs ouderwets en ineffectief te noemen. Dat zou namelijk impliceren dat andere werkvormen een hogere mate van effectiviteit hebben. Uit de verontrustende commentaren van universiteiten en hogescholen over het niveau van het door ons geleverde potentieel lijkt mij eerder het tegenovergestelde. Veel knippen en plakken, weinig tot geen inhoud. Dan kies ik liever voor mijn eigen model.

De conclusie die ik kan trekken uit deze interviews is dat de geïnterviewde het over een aantal zaken hetzelfde denken. Het verhaal wekt de stof tot leven en zorgt er voor dat leerlingen zich kunnen inleven in zaken uit het verleden. Het motiveert leerlingen en wekt interesse bij hen op. Verhalend onderwijs vormt een voorwaarde om verbanden te kunnen leggen tussen de stof. Daarnaast zijn de geïnterviewde allemaal van mening dat verhalend onderwijs niet zonder aanvullende didactische werkvormen kan. Het moet aangevuld worden met bijvoorbeeld werkboekopdrachten en aantekeningen.

Op welke manier wordt verhalend onderwijs vormgegeven door de docenten op Trevianum?

Bij deze deelvraag begint eigenlijk het praktische gedeelte van mijn onderzoek. Ik heb een aantal docenten in de les bezocht en ben vervolgens met een select groepje docenten verder gegaan. Deze door mij geselecteerde docenten gaven op een verhalende wijze les en waren dus het meest relevant voor dit onderzoek. Aan de hand van deze lesbezoeken heb ik deze deelvraag weten te beantwoorden. Ik ben bij de geselecteerde docenten gaan kijken hoe zij verhalend onderwijs in de praktijk vormgeven. Deze lesbezoeken zijn voor mij enorm leerzaam geweest, niet alleen om inzichten in de effecten van verhalend onderwijs te krijgen maar ik heb ook veel geleerd van de lessen op zich.

Voor ik ben begonnen met de lesobservaties heb ik een aantal criteria opgesteld. Deze criteria heb ik in overleg met een aantal geschiedenisdocenten op Trevianum vastgesteld. Ik heb me hierbij de vraag gesteld, wat zijn de belangrijkste aspecten van verhalend onderwijs en waar moet ik op letten tijdens het observeren gelet op de hoofdvraag van dit onderzoek. Aan de hand van deze criteria zou ik de lessen gaan observeren en zou ik aan de hand van deze punten gaan kijken in hoeverre er verhalend les wordt gegeven en welke effecten dit met zich meebrengt.

Hieronder heb ik de criteria opgesteld en de bezochte lessen beschreven.

De criteria die ik heb vastgesteld zijn de volgende:

1. Het verhaal dient een duidelijke plaats te krijgen in de les. Het verhaal moet aangekondigd worden en moet een begin, een einde en een **doel** hebben.
2. De docent schetst op een verhalende manier een historisch referentiekader.
3. Het verhaal moet geplaatst worden in een door de docent geschetst historisch referentiekader.
4. Het verhaal moet een duidelijke functie in de les hebben en wordt vervolgens verwerkt door middel van een verwerkingsopdracht, aantekening etc.
5. Het verhaal wordt beschreven door middel van details.
6. Het verhaal wordt op een spannende, boeiende manier verteld door de docent.

Na het opstellen van deze criteria ben ik overgegaan tot het observeren van de lessen van drie collega's die allen op een verhalende manier lesgeven. De drie collega's waar ik het over heb zijn Leon Canisius, Theo Savelkoul en Jeroen Maessen. Na de observatie heb ik deze observaties verwerkt in een tabel. Ik schrijf in deze tabel uit welke verhalende elementen er in de les hebben plaatsgevonden en hoe deze zijn vormgegeven. Ik beschrijf ook de effecten op de leerlingen die waarneembaar waren en welke activiteiten de leerlingen ondernamen tijdens de les. Dit laatste zal ik in deelvraag 6 nogmaals uitlichten. Vervolgens beschrijf ik onderaan de tabel in hoeverre de zes criteria aan bod zijn gekomen tijdens de les.

De codering die ik hier toepas is als volgt:

- Niet aanwezig

Het gestelde criterium is tijdens deze les niet terug te zien.

- Weinig aanwezig

Het gestelde criterium is niet consequent aanwezig tijdens deze les. Het gestelde criteria komt niet herhaaldelijk terug.

- Aanwezig

Het gestelde criterium komt consequent terug tijdens deze les.

- Ruim aanwezig

Het gestelde criterium komt consequent terug in deze les. Er wordt ten opzichte van het criterium 'Aanwezig' **meer lestijd** aan dit criterium besteed. Het is een kwantitatief verschil met het criterium 'Aanwezig'.

- Sterk aanwezig

Het gestelde criteria komt consequent terug in deze les en hier wordt veel tijd aan besteed. De docent legt daarnaast veel nadruk op dit criteria. Het verschil tussen Ruim aanwezig en Sterk aanwezig is puur kwalitatief. De gestelde criteria komen beter naar voren.

Lesobservatie Jeroen Maessen 5-4-2013 1^e uur Gymnasium 3

- Geeft introductie op de les, met lesplanning
- Kondigt al zijn verhalen aan tijdens de les
- Legt verbanden en creëert samenhang op een verhalende manier, hij vertelt de acties van Nazi-Duitsland in aanloop naar WOII. Hij vertelt over de wensen van Hitler en de inval in Polen. Vertelt door middel van veel details hoe dit eraan toe ging en wat dit voor de Polen betekende. Hij beschrijft Hitler met veel details na de oorlogsverklaring van de Engelsen. Hij legt uit waarom Polen aangevallen werd en hoe je dit kunt verklaren door de nazi-ideologie.
- Legt accenten door middel van een duidelijke en uitgebreide uitleg omtrent de Slag om Frankrijk. Beschrijft de toestand in Frankrijk in 1939 en 1940. Doet dit met veel details en met de nadruk op personen zoals Hitler, Petain en Gamelin. Deze personen worden zeer gedetailleerd beschreven.
- Nepoorlog wordt uitgelegd door middel van een verhaal. Eerst wordt op een verhalende wijze de nepoorlog geplaatst binnen WOII. Vervolgens wordt het verhaal verteld van Duitse soldaten die een oorlog wilden "voorkomen", althans dit beeld wilden ze scheppen bij de Fransen en ze maakten spandoeken met teksten zoals

“geef je over !”.

- De activiteiten van de leerlingen tijdens deze verhalende les waren het overnemen van aantekeningen en dus samen met de docent structuur in het verhaal brengen. Daarnaast werden de leerlingen geboeid door de verhalen van de docent. De leerlingen stelden vragen en dit leverde soms weer vervolgvragen op. Leerlingen stelden kritische vragen, iets wat natuurlijk ook met het niveau van de klas te maken heeft.
- De waarneembare effecten van deze verhalende les op de leerlingen zat hem vooral in het trekken van de aandacht. De leerlingen werden door de verhalen geboeid en wilden vervolgens meer weten over bijvoorbeeld die spandoeken en sommige historische figuren. De verhalende uitleg zorgde voor een goed historisch referentiekader en de leerlingen konden de verbanden leggen en in nieuwe situaties aangeven waarom Hitler een land aan wilde vallen. Ze konden dit doen omdat de docent de nazi-ideologie juist en boeiend beschreef. Deze losse gebeurtenissen in WOII konden door de leerlingen juist geplaatst worden en de accenten werden gelegd d.m.v. verhalen die voor interesse bij de leerlingen zorgden en zorgden voor betrokkenheid bij de lesstof, ze wilden meer weten van het onderwerp.
- De volgende geschiedenisles voor deze klas vond er in het begin een stuk herhaling van de vorige les plaats. Opmerkelijk was dat de leerlingen zaken zoals de nepoorlog en de oorlogsverklaring van Engeland aan Duitsland zich konden herinneren door middel van de vertelde verhalen. Ze konden deze zaken uitleggen en maakte hierbij gebruik van elementen uit de vertelde verhalen. Voornamelijk die van de Duitse spandoeken.

Criteria 1	Criteria 2	Criteria 3	Criteria 4	Criteria 5	Criteria 6
Sterk aanwezig	Ruim aanwezig	Ruim aanwezig	Ruim aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig

Lesobservatie Theo Savelkoul 8-4-2013 5^e uur Havo 2

- Doet op een verhalende wijze samenhang brengen in de lesstof. Creëert op verhalende manier samenhang rondom het begrip centralisme. Plaatst dit vervolgens in een historisch referentiekader (schetst dit: Frankrijk, standensamenleving)
- Betrekt leerlingen in dit verhaal door ze sommige zaken zelf te laten invullen in het verhaal.
- Legt het leenstelsel uit door middel van een verhaal over een leenheer en leenman. Vertelt dit verhaal met behulp van veel details. Leerlingen worden geboeid door dit verhaal en willen graag antwoord geven op de vragen die de docent tussendoor stelt. Vervolgens komt er een verwerkingsopdracht waarbij duidelijk wordt dat dit verhaal een positief effect heeft gehad op de leerlingen. Leerlingen kunnen

inzichtelijke vragen uit het werkboek omtrent het leenstelsel moeiteloos invullen en leerlingen willen bij het bespreken graag antwoord geven.

- Vervolgens gaat docent een stap verder door de absolute vorst uit te leggen samen met het Droit Divin. Hij schetst voor het Droit Divin eerst een historisch referentiekader, doet dit door een extreem gelovige samenleving te schetsen. Doet dit met behulp van veel details. Brengt dit verhaal met veel swung en energie. Leerlingen zijn geïnteresseerd en stellen vervolgens vragen. Daarna wordt dit verhaal en uitleg verwerkt door middel van een aantekening die alles nog een keer goed samenvat.
- Vervolgens wordt een historisch referentiekader geschetst voor uiteindelijk Lodewijk XIV en zijn verhaal
- De effecten op de leerlingen waren goed waarneembaar, vooral na het verhaal over een leenheer en leenman en hun verplichtingen naar elkaar toe. De leerlingen konden moeiteloos de vragen in het werkboek invullen. Daarnaast ontstonden er naar aanleiding van het verhaal ook een aantal vragen vanuit de klas. Ze wilden meer weten en er kwamen vragen zoals "wat als de leenman....." en "wat als hij niet doet.....".

Criteria 1	Criteria 2	Criteria 3	Criteria 4	Criteria 5	Criteria 6
Ruim aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Ruim aanwezig	Sterk aanwezig

Lesobservatie Leon Canisius 12-4-2013 6^e uur Brugklas

- Schetst op een verhalende manier de situatie in Europa na de val van het West-Romeinse rijk. Laat leerlingen zich inleven in die tijd door het leven van de mens van toen te omschrijven. Hoe leefde de mensen, hoe zag Europa eruit en waarom. Hij beschrijft de dieren die er leefden, de vele bossen, geen wegwijzers, veel rovers op de loer. Kortom, hij doet dit met behulp van veel details en de leerlingen luisteren ondanks vrijdag het 6^e uur enorm geboeid. Hij heeft de aandacht van de leerlingen te pakken door op een verhalende manier te beginnen. Hij heeft hierdoor meteen een historisch referentiekader geschetst voor de leerlingen.
- Hij schetst vervolgens een probleemstelling door een verhaal te vertellen van een koning die een enorm groot rijk heeft maar niet weet hoe hij het moest besturen. Vervolgens vertelt hij de oplossing, dwingt de leerlingen om mee te denken.
- Hij beschrijft vervolgens het verhaal van het Frankische volk met veel details, beschrijft de veroveringen van de koningen en maakt dit verhaal visueel door er een tekening bij te maken. De leerlingen luisteren geboeid en je kan ondanks vrijdag het 6^e uur een speld horen vallen in het lokaal. Vervolgens wordt de reizende Karel de Grote met enorm veel boeiende en leuke details beschreven. Veel leerlingen willen meer weten over hem en zijn geprikkeld door de boeiende verhalen van de docent.

Vervolgens wordt dit alles verwerkt door middel van een aantekening.

- De effecten van het verhalende onderwijs binnen deze les was erg groot en erg positief te noemen. De leerlingen waren, ondanks het tijdstip van de les, geboeid door het verhaal van de docent. De leerlingen werden als het ware mee terug in de tijd genomen en konden zich inleven in een persoon uit die tijd. Doordat veel leerlingen (90% van de klas) enorm geboeid waren, gingen zij ook uit interesse vragen stellen. De docent kon vervolgens over deze aspecten ook ontzettend veel vertellen. De leerlingen wilden zoveel mogelijk te weten komen en kwamen ook steeds meer met goede antwoorden bij vragen die de docent tussendoor stelde.

Criteria 1	Criteria 2	Criteria 3	Criteria 4	Criteria 5	Criteria 6
Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig

Lesobservatie Theo Savelkoul 15-4-2013 5^e uur Havo2

- Wat is er blijven hangen na de vorige les? Docent stelt herhalingsvragen. De leerlingen hebben de namen van de in de vorige les genoemde koningen Hendrik IV en Lodewijk XIII onthouden. Daarnaast kon ook 75% het absolutisme en het Droit Divin uitleggen. Het belangrijkste wat ik in deze herhaling terug zag komen waren de verbanden die door de docent op een verhalende wijze waren aangebracht tijdens de vorige les.
- Tijdens de les wordt er veel aandacht aan Lodewijk XIV besteed. Door middel van een verhaal over zijn leefwijze en de manier hoe hij de adel onder controle had wekte veel interesse op bij de leerlingen. De leefwijze aan het paleis van Versailles werd met veel details verteld en de leerlingen waren oprecht geïnteresseerd in het verhaal. Je zag aan de reacties van de leerlingen dat ze zich probeerden in te leven in Lodewijk XIV en hoe het geweest moest zijn in dat paleis. De leerlingen willen hier meer van weten en een tiental leerlingen steken om de beurt hun vinger op omdat ze meer willen weten van een aantal aspecten van Lodewijk en zijn leven.
- Ook in deze les kwam weer duidelijk naar voren dat de leerlingen door de verhalen geboeid waren. Echter viel me ook op dat de verhalende manier van het overbrengen van lesstof ook effecten heeft. De leerlingen legden de juiste verbanden en konden belangrijke gebeurtenissen onthouden door middel van een verhaal dat was verteld. Bijvoorbeeld het leven aan het hof in Versailles en het feodale stelsel.

Criteria 1	Criteria 2	Criteria 3	Criteria 4	Criteria 5	Criteria 6
Ruim aanwezig	Sterk aanwezig	Ruim aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig

Lesobservatie Theo Savelkoul 19-4-2013 1^e uur Havo 2

- Herhaalt de kernzaken van de vorige les. De leerlingen weten van Lodewijk XIV het meeste te vertellen over zijn levensstijl en het leven aan het hof en hoe hij de adel aanpakte. Deze les wordt hierop verder geborduurd door de docent. Hij gaat verder met de politiek van Lodewijk XIV en zijn bijnaam de Zonnekoning wordt door middel van een verhaal beschreven. Ook hier komen veel details aan bod en hierdoor wordt duidelijk waarom hij zo genoemd werd. Vervolgens wordt tijdens de les op een verhalende manier samenhang gebracht in het bestuur van Lodewijk. Er worden verbanden gelegd tussen centralisme aan de ene kant en economische/godsdienstige beslissingen aan de andere kant. De docent doet dit op een verhalende manier en staat bij elk punt van Lodewijks bestuur stil en licht dit toe door middel van een verhaal. Bijvoorbeeld bij de herroeping van het Edict van Nantes wordt stilgestaan bij de hugenoten van wie de huizen geplunderd werden en moesten vertrekken. Deze zaken worden verwerkt door middel van een aantekening en opdrachten.
- De effecten van deze verhalende les zijn vooral te zoeken in het verbanden leggen door de leerlingen. De leerlingen hebben door middel van verhalen Lodewijk XIV leren kennen en weten hoe hij over het bestuur van een land denkt. Deze denkwijze die hen op een verhalende wijze is bijgebracht zorgt ervoor dat de leerlingen begrijpen waarom hij bepaalde bestuurlijke acties onderneemt. Als de vraag wordt gesteld, waarom Lodewijk dit zo aanpakte, kunnen leerlingen teruggrijpen op zijn visie die geschetst is door de docent (centralisme, droit divin).
- De leerlingen hebben tijdens deze les de kennis verwerkt door middel van een aantekening maar ook door middel van zelf mee te doen in de les. De docent speelde hier wel een grote rol in. De leerlingen moesten verklaren waarom Lodewijk bepaalde stappen zette en konden dit prima verwoorden. Hierdoor zat er ook tempo in de les.

Criteria 1	Criteria 2	Criteria 3	Criteria 4	Criteria 5	Criteria 6
Ruim aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Aanwezig	Aanwezig

Lesobservatie Jeroen Maessen 19-4-2013 5^e uur Atheneum 3

- Schetst op een verhalende manier een historische referentiekader wat betreft de Jodenvervolgung. Dit thema is geschikt voor een verhalende les. De docent plaatst de vervolging binnen het nationaal-socialisme. Vervolgens worden er allerlei Duitse maatregelen tegen de Joden benoemd en sommige worden toegelicht met behulp van een verhaal. Dit verhaal ging over een Joodse vrouw die de gevolgen merkte

van deze maatregel en dit maakt indruk op de leerlingen. De maatregel op zich maakte geen indruk, het verhaal van de vrouw die de gevolgen merkt wél. De leerlingen leven zich in. Vervolgens wordt in de rest van de les soortgelijke verhalen verteld. De verhalen worden met veel emotie en details verteld. Alle leerlingen zijn stil en geboeid. Het verhaal heeft duidelijk een meerwaarde.

- De effecten van het verhaal zijn vandaag ook weer merkbaar in de les. De leerlingen zijn geboeid van begin tot eind. De leerlingen worden door de verhalen geraakt en zijn geïnteresseerd en willen meer weten. De docent krijgt om de haverklap vragen vanuit de klas. Het mooie is dat dit niet van een vast groepje leerlingen uit komt maar verspreid over de klas.
- Er vindt geen verwerking plaats in de zin dat er opdrachten of aantekeningen volgen. Wel zijn de leerlingen met de stof bezig want ze stellen steeds vragen en willen meer weten van sommige aspecten

Criteria 1	Criteria 2	Criteria 3	Criteria 4	Criteria 5	Criteria 6
Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Niet aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig

Lesobservatie Leon Canisius 19-4-2013 6^e uur Brugklas

- De opbrengsten van de vorige lessen zijn duidelijk merkbaar. De leerlingen kunnen de geleerde zaken uit het leenstelsel toepassen op nieuwe probleemstellingen. Vervolgens worden op een verhalende wijze de belangrijkste zaken verwerkt door middel van een aantekening. Elk punt wordt met een nieuw verhaal aangehaald en toegelicht. Dit trekt weer de aandacht van de leerlingen en zo worden leerlingen betrokken bij het verder afmaken van de aantekening. Duidelijk merkbaar is dat door zeer gedetailleerde verhalen de leerlingen **betrokken** raken bij de les en meer willen weten. Ze stellen ook vaak zeer goede vragen omdat ze steeds uitgenodigd worden om over zaken na te denken.
- De leerlingen zijn continu aan het nadenken over de stof. De leerlingen raken enorm gemotiveerd door de verhalen van de docent en willen meer weten. Dit komt deze les weer duidelijk naar voren. De verhalen over Karel de Grote en zijn reizende hofhouding, het leven in de paltsen en het leven van een leenman zorgen voor een grote betrokkenheid van de leerlingen.
- De leerlingen verwerken de kern van de verhalen in een aantekening en via opdrachten.

Criteria 1	Criteria 2	Criteria 3	Criteria 4	Criteria 5	Criteria 6
Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Ruim aanwezig

Lesobservatie Jeroen Maessen 26-4-2013 5^e uur Atheneum 3

- Legt tijdens deze les de nadruk op De Grote Drie. Hij schetst eerst een historisch referentiekader rondom deze drie personen en hun rol in de Tweede Wereldoorlog. Vervolgens gaat hij de drie personen (Churchill, Roosevelt en Stalin) afzonderlijk beschrijven. Hij doet dit d.m.v. veel details. Dit wekt enorm veel interesse op bij leerlingen. Hij schetst hun verhoudingen tot elkaar door middel van gebeurtenissen tijdens de grote conferenties tijdens en na WOII. De leerlingen kunnen zich een voorstelling maken van de drie personen en hun ideeën. Vervolgens wordt het feit dat er geen plaats voor geloof in het communisme is uitgelegd d.m.v. een verhaal. Hij vertelt over Stalin die in het park staat en naar Gods reactie vraagt maar geen reactie krijgt.
- Het was jammer dat deze les voor een gedeelte werd onderbroken door de examenstunt zodat sommige verhalen niet meer goed tot hun recht kwamen. Dit ook merkbaar tot ergernis van veel leerlingen. Dit laatste vooral gaf mij weer de indruk dat deze verhalen hen motiveren.
- De leerlingen verwerken gedeelten van deze verhalen d.m.v. een aantekening. Daarnaast was zichtbaar dat de leerlingen door de verhalen enorm werden betrokken bij het verhaal en meer wilden weten over de drie personen. De verhalen gaven een uitstekend beeld hoe de drie personen dachten. De leerlingen kunnen de drie personen en hun wensen goed plaatsen doordat ze de achtergronden van deze personen kennen.

Criteria 1	Criteria 2	Criteria 3	Criteria 4	Criteria 5	Criteria 6
Sterk aanwezig	Ruim aanwezig	Ruim aanwezig	Ruim aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig

Lesobservatie Leon Canisius 26-4-2013 6^e uur Brugklas

- In deze les staat het verband tussen het leenstelsel en het hofstelsel centraal. Dit wordt op een verhalende manier gepresenteerd aan de leerlingen en ook samen met de leerlingen verwerkt in een aantekening. Vervolgens wordt de aantekening ontleed en wordt er vooral gekeken naar het hofstelsel. Het leven van een horige boer wordt beschreven d.m.v. veel details. Vervolgens worden de verhoudingen geschetst tussen de bewoners op een domein. De leerlingen worden als het ware mee terug de tijd in getrokken en vervolgens wordt het leven, de huizen en de akkers met veel details en gevoel beschreven. Dit wekt veel interesse op bij leerlingen en deze willen meer weten en gaan ook steeds meer vragen stellen. Ze worden door de verhalen aan het denken gezet. Vervolgens wordt de volgende stap gezet. Het leven in de Middeleeuwen op zich wordt belicht. Dit natuurlijk door een verhaal. De autarkie van de dorpen, de angst, het belang van het geloof en het ontbreken van handel wordt hen door middel van veel details voorgeschoteld. Het leven van een handelaar was

onmogelijk, dit wordt uitgelegd door de gevaren te beschrijven. De rol van de kerk die groot is, wordt uitgelegd door het schetsten van een zware werkweek voor de boeren, die blij waren op zondag niet te hoeven werken omdat de kerk dat niet wilde. Dit soort verhalen maken veel indruk op deze klas met als gevolg dat ze ondanks het tijdstip geboeid zijn en meer willen weten. Aan het einde van de les wordt op een verhalende manier verbanden gelegd tussen het hofstelsel en het leenstelsel. De kenmerken van de verschillende boeren op het domein worden benoemd en de redenen van de verschillen worden ook benoemd, deels door de docent en deels door de leerlingen. Leerlingen doen graag mee en willen graag antwoord geven. Ik denk dat deze werkhouding afgedwongen wordt door enorm boeiend les te geven en de leerlingen continue betrokken te houden.

- De leerlingen verwerken gedeelten door middel van aantekeningen. Daarnaast worden er ook nog een paar opdrachten uit het werkboek gemaakt en besproken. Dit gaat in een rap tempo omdat veel zaken wel snor zitten.
- De effecten van de verhalen zijn goed te merken. De leerlingen worden gemotiveerd en raken betrokken ondanks het tijdstip van de les. De leerlingen zijn geïnteresseerd en willen graag meer weten. Dit lokt een variëteit aan vragen uit.

Criteria 1	Criteria 2	Criteria 3	Criteria 4	Criteria 5	Criteria 6
Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig	Sterk aanwezig

Na afloop van deze lesobservaties kan ik een aantal conclusies trekken. Ik heb gedurende deze lesobservaties een paar duidelijke effecten van verhalend onderwijs kunnen waarnemen. Dit zijn zaken die bij elk geobserveerde collega naar voren kwamen. Deze bezochte lessen waren van enorme meerwaarde voor mijn onderzoek. De lessen werden op een verhalende manier gepresenteerd aan de leerlingen. De kwaliteit van deze lessen lag zeer hoog, iets dat ook valt af te lezen aan de beoordelingen van de lessen.

Er waren een aantal zaken die me opvielen tijdens deze bezochte lessen. Ten eerste viel me op dat door de vertelde verhalen leerlingen geënthousiasmeerd werden. Leerlingen wilden meer van de lesstof weten en werden geprikkeld om vragen te stellen. Het tweede dat me opviel is dat het verhaal ervoor zorgt dat leerlingen zich kunnen verplaatsen in de geschiedenis. Het schept hiermee voorwaarden zodat leerlingen verbanden in de stof kunnen aanbrengen. Leerlingen kunnen in de huid van personen kruipen en zo verklaren waarom zij bepaalde handelingen hebben uitgevoerd en waarom bepaalde gebeurtenissen hebben plaats gevonden. Leerlingen worden als het ware mee terug in de tijd genomen. De leerling in de onderbouw - door Egan omschreven als romantische denker – wordt met deze verhalen op zijn wenken bediend.

Daarnaast waren de leerlingen ook actief tijdens deze lessen. Verhalen werden meestal verwerkt door middel van aantekeningen of opdrachten. Daarnaast zijn de leerlingen ook al bezig met verwerken tijdens de verhalen. Dit kon je zien aan de leerlingen die meer wilden weten en hun vinger opstaken tijdens de verhalen. Ze denken na over wat er verteld wordt en willen meer weten.

Wat zijn de opbrengsten na een les verhalend onderwijs in vergelijking met zelfontdekkend onderwijs?

Naast het observeren van lessen van collega's die verhalend lesgeven ben ik in mijn eigen lessen ook aan de slag gegaan. Ik heb een experiment gehouden omtrent de effecten van verhalend onderwijs. Ik heb hiervoor twee brugklassen uitgekozen die qua gemiddelde cijfers dicht bij elkaar zitten. Dit is van belang voor de betrouwbaarheid van de resultaten. Een te groot verschil tussen de klassen zou de betrouwbaarheid van dit experiment ter discussie stellen. De ene klas scoort gemiddeld een 6,7 (B1E) en de andere klas een 6,9 (B1F). In de bijlagen (bijlage 5 & 6) vind u deze twee resultaten terug. Ik zal in dit hoofdstuk twee zaken aan de orde laten komen. Ten eerste zal ik het door mij uitgevoerde experiment uitgebreid beschrijven en hier conclusies uit trekken. In het tweede gedeelte van dit hoofdstuk zal ik het verhaal van Bodo de horige boer onder de loep nemen. Ik ga kijken in hoeverre dit verhaal aansluit op de door Egan gestelde instrumenten voor romantisch denken.

Het experiment

Het experiment dat ik heb uitgevoerd had betrekking op het hofstelsel. Dit was het thema waar we op de brugklas mee bezig waren.

Bij B1E heb ik gekozen voor een zelfontdekkende aanpak van het hofstelsel. Ik heb hen een tweetal teksten gegeven, waar ze gedurende een half uur mee aan de slag moesten gaan in groepen van vier personen. Ze kregen de opdracht om uit deze teksten de belangrijkste zaken te halen, deze te markeren en vervolgens deze zaken in hun schrift te noteren. De teksten die ik deze klas heb gegeven staan in de bijlage. Na een half uur heb ik de leerlingen alles van de bank laten doen en heb ik een schriftelijke overhoring uitgedeeld. De leerlingen hadden twintig minuten de tijd om dit schriftelijke overhoring te maken. Mijn rol was tijdens deze les minimaal, ik had enkel en alleen een coachende rol. Ik heb de leerlingen het onderling laten uitzoeken, laten samenvatten en de hoofd- en bijzaken van elkaar laten scheiden.

Bij B1F heb ik het tegenovergestelde gedaan. Ik heb hier gekozen voor een verhalende manier van lesgeven over hetzelfde thema, het hofstelsel. Ik heb hier het verhaal van Bodo de horige boer voor uitgekozen en heb dit verhaal verteld. Dit is een verhaal over een horige boer die een onderdeel vormde van het hofstelsel. Ik heb dit verhaal verteld met veel enthousiasme en met veel details. Alvorens ik dit verhaal heb verteld heb ik kort de historische context verteld die ook terugkomt in de teksten van de andere klas. Ik heb ervoor gezorgd dat in beide onderwijsvormen hetzelfde aan informatie aan bod kwam. Ik heb dit verhaal over Bodo verteld gedurende een twintigtal minuten. Vervolgens heb ik ook deze klas twintig minuten de tijd gegeven om dezelfde schriftelijke overhoring te maken.

Nadat B1E zelfontdekkend geleerd had en nadat ik B1F het verhaal over Bodo verteld had zijn beide klassen met een schriftelijke overhoring aan de slag gegaan. De leerlingen kregen een schriftelijke overhoring van vijf vragen. Deze vragen waren zo algemeen mogelijk gesteld vanwege het feit dat beide groepen moesten met behulp van de verkregen informatie de schriftelijke overhoring goed kunnen maken.

In bijlage 4 staan de schriftelijke overhoring en de antwoorden die ik zelf heb ingevuld. Aan de hand van dit correctiemodel heb ik de schriftelijke overhoringen nagekeken.

Na de schriftelijke overhoringen te hebben nagekeken heb ik hieruit een aantal conclusies kunnen trekken.

De resultaten vindt u terug in de bijlage 5 & 6. De klas (B1E) die zelfontdekkend onderwijs in groepjes deed, heeft gemiddeld een 4,81 gescoord. De klas (B1F) die verhalend onderwijs kreeg heeft gemiddeld een 7,08 gescoord. Wel moet ik daarbij opmerken dat B1F welgeteld een leerling meer heeft dan B1E.

Er zijn meerdere conclusies te trekken na dit experiment. Buiten de belangrijkste conclusie, namelijk dat de verhalende klas (B1F) het aanzienlijk beter deed dan de zelfontdekkende klas (B1E) waren er nog een aantal interessante zaken die me opvielen. Het eerste dat me opviel was dat de vragen waar naar verbanden werd gevraagd en waar meer inzicht bij kwam kijken, de B1E groep vaak door de mand viel. Als ik ga kijken naar de hoeveelheid leerlingen die voor vraag 1 en 5 (de wat meer inzichtelijke vragen, waar verbanden gelegd moeten worden) geen punten hebben gescoord, dan kwam ik tot een groot verschil tussen de twee klassen. Ik ben gaan kijken hoeveel leerlingen voor vraag 1 en 5 samen niet meer dan 1 punt gescoord hebben terwijl men hier 4 punten kon scoren. Bij de B1E klas scoorde hier 13 leerlingen niet meer dan 1 punt of zelfs minder dan 1 punt. Bij de B1F klas lag dit aantal beduidend lager. Hier waren dit 6 leerlingen die 1 punt of minder scoorde.

	Aantal leerlingen die niet meer dan 1 punt scoorden voor vraag 1 + 5 (4 punten totaal)
B1E	13
B1F	6

Een andere conclusie was dat de leerlingen van B1E ook minder opschreven dan de B1F klas. De antwoorden die ze uitschreven waren over het algemeen ook van een lagere kwaliteit dan bij de B1F groep. De leerlingen konden minder goed hun antwoorden uitschrijven en voldeden minder aan de norm dan de B1E groep. B1F kwam dan vanzelfsprekend ook aan meer onvoldoendes dan B1E.

In de B1E groep waren er ook mensen met goede punten. Dit laat zien dat het toch mogelijk was om met de verkregen informatie een goed punt te scoren. Dit betreft wel de betere leerlingen in de klas. De wat minder sterke leerlingen hebben daarentegen niet best gescoord. Als ik dan ga kijken naar B1F, dan zie ik dat ook de minder sterke leerlingen redelijk tot goed gescoord hebben, alhoewel er hier ook een aantal flink door de mand gevallen zijn, maar dit zijn er relatief weinig. Bij de B1E klas waren er 19 van de 29 leerlingen die een onvoldoende gescoord hebben, die varieerde van een 0,5 tot een 5,5. Bij de B1F klas waren er 6 van de 30 leerlingen die een onvoldoende scoorde variërend van een 3 tot een 5,5.

Een andere conclusie was het verschil in aandacht. De groep die zelfontdekkend bezig was, was aanzienlijk minder gemotiveerd tijdens de les dan de groep die een interessant verhaal te horen kreeg. Dit was duidelijk een opdracht over een thema dat niet aantrekkelijk is om

over te lezen, en dit was duidelijk te merken aan de leerlingen. Ze leerden omdat het proefwerkstof is en dus gedaan moest worden.

Het verhaal daarentegen wekte interesse op, maakte het leuk en interessant voor de leerlingen. Het was een persoon met kinderen die centraal stond. De leerlingen konden zich verplaatsen in iemand uit die tijd en waren dus betrokken bij de les. Dit is gezien ook de lessen die ik geobserveerd heb, een van de krachten van het verhaal, het motiveert leerlingen en dwingt leerlingen om over zaken na te denken.

Als eindconclusie van dit experiment kan ik concluderen dat de leerlingen die verhalend onderwijs kregen – meer en beter – verbanden konden leggen dan de leerlingen die in groepjes zelfontdekkend deden leren. Deze leerlingen konden verbanden leggen tussen de verschillende personen die in het verhaal voorkwamen en hun status (bijv. lijfeigenen of horige boer). Dit vermogen om beter en meer verbanden te leggen komt ook door de rol van de docent, die deze personen en hun kenmerken duidelijk naar voren liet komen door hun takenpakket te beschrijven met beklijvende details. Hierdoor konden leerlingen op de schriftelijke overhoring de verbanden leggen tussen bijvoorbeeld het begrip horige boer en de kenmerken hiervan. Daarnaast was er duidelijk een verschil in motivatie te merken. De B1F klas - die een verhaal te horen kreeg – was duidelijk meer gemotiveerd en wilden meer weten van deze persoon (Bodo). Ze werden met dit gedetailleerde verhaal dan ook op hun wenken bediend. De leerlingen waren betrokken en werden zo automatisch aan het denken gezet. Tot slot konden ook de leerlingen die het verhaal hoorden meer en betere antwoorden uitschrijven. Dit laatste zorgde er automatisch voor dat het gemiddelde bij de B1F klas beduidend hoger lag dan bij de B1E klas.

Wel moet ik tot slot een kanttekening plaatsen bij dit experiment. Ik heb in dit onderzoek twee uitersten van elkaar centraal gesteld, namelijk zelfontdekkend onderwijs en verhalend onderwijs. Dit zorgt er wel voor dat de resultaten van dit experiment wel zwart-wit gesteld zijn. Bij de ene groep heb ik enkel en alleen een coachende rol gehad, terwijl ik bij de andere rol erg sturend bezig was.

Het verhaal over Bodo

In dit tweede gedeelte van het hoofdstuk zal ik het verhaal van Bodo nader gaan bekijken. In hoeverre sluit dit verhaal aan op de door Egan opgestelde instrumenten voor romantisch denken. De zes instrumenten heb ik hieronder nogmaals opgesteld.

1. De uitersten van ervaring en de grenzen van de werkelijkheid
2. Associaties met helden
3. Het gevoel van verbazing en nieuwsgierigheid
4. De menselijke dimensie van kennis
5. Narratief begrip
6. Gevoelens van opstandigheid en idealisme

Als ik vervolgens ga kijken in hoeverre deze aansluiten op het verhaal over Bodo de horige boer dan kom ik tot de volgende bevindingen.

Het eerste criterium komt een aantal keer aan bod tijdens dit verhaal. Een bizarre constatering in vergelijking met de leefwereld van de leerlingen is het feit dat de heer een stuk grond kon verkopen en dat de boeren die op die grond leefden ook in deze verkoop inbegrepen zaten. Ze waren een product van de heer, die dit product kon verkopen.

Het tweede instrument komt minder aan bod. Er gebeuren weinig spectaculaire zaken in dit verhaal.

Het derde instrument komt daarentegen wel veel aan bod. Er zijn meerdere momenten in dit verhaal waar de leerling verbaast zal zijn over de toenmalige samenleving. Dit instrument heeft overlap met het eerste instrument die ik al beschreven heb. Naast het feit dat de heer de horige boer samen met de grond kon verkopen zijn er nog een aantal andere zaken die voor verbazing zorgen binnen dit verhaal. Zaken zoals huizen van modder en stro en lijfeigenen, die een soort slaven zijn en geen bezit hebben zorgt zeker voor verbazing. Daarnaast komen er nog meerdere zaken voor in dit verhaal die zorgen voor verbazing en nieuwsgierig. Als het duister werd in de Middeleeuwen gingen de mensen naar bed, en gaan niet 's avonds nog tv kijken of computeren zoals vandaag de dag. Daarnaast hadden de mensen toen maar een keer per jaar afleiding in de vorm van een markt.

Het vierde instrument komt weinig aan bod. In de passage over Pierre, de vrije boer die niet in het leger meer wil dienen omdat hij al verwondingen heeft opgelopen en zijn kinderen wil zien opgroeien, zorgt in dit verhaal voor de menselijke dimensie.

Het vijfde instrument komt weinig tot niet voor in dit verhaal. Emoties komen weinig voor in dit verhaal. Het is een beschrijving van de dagelijkse gang van zaken op een domein.

Het zesde en laatste instrument komt ook weinig aan bod. Natuurlijk ontdekken de leerlingen dat de boeren op een domein geen echte vrijheid hadden, maar hier ook niet naar streefden omdat ze het van levensbelang vonden dat ze ook bescherming kregen in een onveilige tijd.

Hieruit kan ik concluderen dat niet elk verhaal aan de door Egan gestelde instrumenten voldoet. Ik denk ook dat niet veel verhalen hier helemaal aan voldoen. Wat wel duidelijk in dit verhaal aanwezig was, waren de momenten die verbazing en nieuwsgierigheid oproepen bij de leerlingen. Deze momenten waren genoeg om interesse op te wekken bij de leerlingen. Daarom denk ik dat lang niet alle instrumenten nadrukkelijk aanwezig hoeven te zijn om de gewenste effecten van het verhaal te bereiken. Wel ben ik van mening dat hoe meer instrumenten je aan bod laat komen, hoe meer positieve effecten je zult kunnen waarnemen. Echter hangt dit ook af van het thema. Ik denk dat je leerlingen met bepaalde thema's vanzelf meer raakt dan bijvoorbeeld rondom het hofstelsel.

Wat zijn de activiteiten die leerlingen ondernemen tijdens verhalend onderwijs?

Gedurende de lesobservaties en mijn eigen experiment heb ik naast de effecten die verhalend onderwijs op leerlingen heeft, ook gelet op de activiteiten die leerlingen ondernemen tijdens verhalende lessen. Vaak wordt verhalend onderwijs als ouderwets bestempeld en gezien als een onderwijsvorm waarin leerlingen bij wijze van spreken achteruitleunend op hun stoel het verhaal van de docent aanhoren. Echter wanneer de docent zijn verhaal zorgvuldig uitzoekt en op de juiste manier weet over te brengen, is er sprake van het tegendeel. Ik heb tijdens mijn lesobservaties en eigen experiment een aantal zaken waargenomen met betrekking tot de activiteiten van de leerlingen tijdens een verhalende les.

Het eerst dat me opviel was dat de leerlingen geënthousiasmeerd werden door de verhalen. De leerlingen werden hierdoor betrokken bij de les. Het is me tijdens mijn eigen lessen opgevallen dat wanneer leerlingen zelf een stukje leertekst moeten analyseren en samenvatten, hierbij de aandacht en interesse al snel verdwijnen. De al eerder beschreven onpersoonlijke leerteksten bedienen de "romantische denker" niet of nauwelijks. Door de verhalen werden de leerlingen betrokken bij de les, wekten deze interesse op en vormden dit de aanleiding tot het stellen van vragen. Leerlingen wilden meer weten van een persoon of gebeurtenis. Het zette leerlingen dus aan het denken. Vooral dit laatste is denk ik de oorzaak voor het feit dat de leerlingen beter de verbanden in de stof kunnen leggen en begrijpen. Dit laatste kan ook omdat de verteller samenhang in de stof brengt en dit vervolgens presenteert aan de leerlingen.

De leerlingen zien eerder samenhang tussen bepaalde gebeurtenissen. Deze verhalende manier van kennisoverdracht ging vaak ook gepaard met een aantekening en kreeg ook vaak een gevolg in de vorm van een opdracht uit het werkboek.

De leerling kreeg zo op een duidelijke maar attractieve manier de lesstof gepresenteerd. De accenten werden vaak toegelicht door middel van een verhaal. Dit verhaal werd dan als didactisch middel ingezet om de accenten te leggen binnen de stof. Het resultaat was vaak te merken in de lessen erna. De accenten en verbanden die gelegd waren, zorgden ervoor dat de leerlingen bij een nieuwe probleemstelling het juiste antwoord konden formuleren, omdat ze zich bijvoorbeeld in een persoon als Lodewijk XIV konden verplaatsen. Dit verplaatsen in historische figuren en hun daden is een gevolg van het verhaal in de les. Ook tijdens mijn experiment werd duidelijk dat het leggen van verbanden beter gaat bij leerlingen als zij op een verhalende manier les krijgen. De leerlingen zijn hierdoor beter in staat om verbanden te leggen en om inzichtelijke vragen te beantwoorden omdat ze zich in bepaalde personen hebben kunnen inleven. Daarnaast kun je op een verhalende wijze beter de accenten leggen.

Ik kan concluderen dat de leerlingen wel degelijk actief zijn bij een verhalende les. Het belangrijkste is dat ze betrokken raken bij de stof en zich kunnen verplaatsen in de tijd en in een ander persoon. Het zet de leerlingen aan tot nadenken over de stof. Daarnaast vindt er ook vaak verwerking van het verhaal plaats door middel van een opdracht of aantekening. De leerling is dus wel degelijk actief tijdens dit soort lessen.

Hoofdvraag: Welke effecten heeft verhalend onderwijs op de leerlingen?

In dit hoofdstuk beantwoord ik de hoofdvraag aan de hand van de verworven informatie gedurende mijn onderzoek. Ik heb eerst een aantal facetten van verhalend onderwijs onderzocht om tot beantwoording te komen van de hoofdvraag. Deze zaken geven samen antwoord op mijn hoofdvraag.

Als ik de lesobservaties, de leerling-activiteiten en mijn eigen onderzoek analyseer kom ik tot een aantal effecten die verhalend onderwijs op leerlingen heeft. Deze schrijf ik in dit hoofdstuk uit.

Het belangrijkste effect dat verhalend onderwijs heeft op leerlingen is dat het de leerlingen betreft bij de les. Dit doet het op een aantal manieren. Het wekt enthousiasme en interesse op, zodat de leerlingen betrokken raken bij de les.

Een ander belangrijk effect van verhalend onderwijs was dat de leerlingen zich een voorstelling kunnen maken over hoe het vroeger geweest moet zijn. Deze inleving in de tijd is enorm belangrijk om verbanden te ontdekken en om te begrijpen waarom gebeurtenissen hebben plaatsgevonden.

Een derde effect was dat leerlingen sneller en beter verbanden kunnen leggen tussen bepaalde zaken. Doordat leerlingen zich konden inleven en juist doordat er een goed historisch referentiekader werd geschetst, werden leerlingen in staat gesteld om verbanden op een juiste manier te leggen.

Ten vierde merkte ik dat de leerlingen die tijdens mijn experiment op een verhalende manier les kregen, tot betere antwoorden kwamen. Ze konden hun antwoorden beter formuleren en koppelden de verschillende soorten boeren aan de personen en hun kenmerken die in het verhaal duidelijk naar voren kwamen.

Deze zaken zijn de effecten van verhalend onderwijs die ik ontdekt heb gedurende mijn onderzoek. Deze effecten worden ook in de interviews en de lesobservaties bevestigd. Deze vormen samen dan ook het antwoord op de hoofdvraag.

Als ik tot slot mijn hypothese erbij neem, ben ik nu in staat om hem te ontkrachten of te bevestigen. Mijn vooraf opgestelde hypothese was: *“De kracht van de geschiedenisleraar zit hem in zijn verhaal”*. Deze hypothese kan ik achteraf alleen maar bevestigen. Ik denk dat verhalend onderwijs een voorwaarde is voor goed geschiedenisonderwijs. Laat wel duidelijk zijn dat verhalend onderwijs weliswaar de kern van een goede geschiedenisles kan vormen, maar dat het altijd aangevuld moet worden met andere werkvormen. Werkboekopdrachten, aantekeningen en andere didactische werkvormen zullen ook toegepast moeten worden om de kern die verhalend onderwijs tot de leerlingen is gekomen op een gestructureerde wijze te verwerken. Verhalend onderwijs vormt de kern, maar kan niet zonder verwerking. Maar de kracht van de geschiedenisleraar, die zit hem wel degelijk in zijn verhaal. De docent speelt ten eerste in op de wensen van de romantische onderbouw leerling en legt daarnaast een gedegen basis voor de leerlingen om de leerstof te begrijpen.

Conclusie

Als eindconclusie van mijn onderzoek kan ik een aantal zaken benoemen. Ten eerste zijn er een aantal zeer belangrijke effecten die verhalend onderwijs met zich meedraagt. Deze effecten zorgen ervoor dat de leerlingen geënthousiasmeerd worden, meer willen weten over de geschiedenis, beter verbanden kunnen leggen en kunnen begrijpen waarom bepaalde gebeurtenissen zijn voorgekomen. De leerlingen kunnen de stof beter begrijpen en kunnen zich een voorstelling maken hoe het er vroeger aan toe ging.

Ik heb ook gemerkt tijdens mijn onderzoek dat het beeld dat bij verhalend onderwijs de leerlingen passief zijn ook onzin is. De leerlingen zijn wel degelijk bezig met de stof. Dit zal natuurlijk bij de een meer van toepassing zijn dan bij de andere leerling. Maar toch dwingt een verhaal de leerlingen tot nadenken en inleving. Leerlingen willen meer weten en stellen vragen. Hier begint dan al de eerste verwerking van de stof. Daarnaast werden ook alle verhalen verwerkt op verschillende wijzen tijdens de lesobservaties die ik gedaan heb. Het verhaal werd niet zomaar verteld. Het diende altijd een bepaald doel. Ook vond er verwerking plaats door middel van een aantekening of opdracht. Leerlingen waren dus helemaal niet passief maar juist actief.

Ook de interviews bevestigden dit beeld. Docenten gaven hierin aan welke effecten zij voor ogen hadden en deze kwamen overeen met de zaken die ik opgemerkt heb tijdens de lesobservaties en het uitgevoerde experiment in mijn eigen klassen.

De eindconclusie is dan ook dat verhalend onderwijs een aantal zeer belangrijke effecten teweeg brengt die onmisbaar zijn in de geschiedenisles. Verhalend onderwijs vormt de kern van een goede geschiedenisles, die echter wel zorg moet dragen voor een verantwoorde verwerking. Deze verwerking zal dan plaats vinden door middel van andere didactische werkvormen. Om nogmaals terug te komen op de eerder gestelde hypothese, kan ik stellen dat de kracht van de geschiedenisleraar inderdaad zit in het verhaal dat hij op een juiste manier kan overbrengen op de leerlingen.

Aanbevelingen

Naar aanleiding van de eerder geformuleerde conclusies aan de hand van de vastgestelde effecten van verhalend onderwijs zal ik in dit hoofdstuk een paar aanbevelingen doen. Ik ga bewust niet de aanbeveling doen dat elke geschiedenisdocent op een verhalende manier les moet geven. Er leiden zeker meerdere wegen naar Rome en het moet ook bij de docent zelf passen om verhalen te vertellen. Wel wil ik elke docent aanraden om het verhaal in ieder geval niet uit het oog te verliezen. Over dit laatste heb ik twee aanbevelingen voor de geschiedenisdocent in zijn algemeen geformuleerd.

De eerste aanbeveling die ik zou willen doen is dat geschiedenisdocenten het verhaal niet uit het oog verliezen. Ik weet uit de praktijk dat iedereen gebonden is aan een strakke planning. Hierbij is het soms moeilijk om de tijd te nemen voor een goed verhaal. Daarnaast krijgt het verhaal in de nieuwe didactische methodes een steeds onbelangrijkere rol en wordt het verhaal bestempeld als ouderwets. De vastgestelde effecten en waargenomen leerling-activiteiten bewijzen echter het tegendeel.

De tweede aanbeveling die ik zou willen doen is dat docenten het verhaal ook meenemen in hun voorbereiding op een les en op zoek gaan naar verhalen. Zeker wat betreft onderwerpen die minder aanspreken zoals de Industriële Revolutie, deze kunnen dan interessanter worden voor leerlingen door middel van een goed verhaal te vertellen. Dit kan een ogenschijnlijk oninteressant onderwerp omtoveren tot een aansprekend en boeiend thema. Daarnaast is de leerling beter in staat om verbanden te leggen en zaken te begrijpen. Dit laatste is zeer belangrijk omdat dit ook in de toetsen centraal staat in plaats van feitenkennis.

Nawoord

Als ik terugkijk op het proces dat ik heb doorlopen tijdens het maken van mijn afstudeeronderzoek, kan ik dit met tevredenheid doen. Ik zal in dit nawoord een aantal zaken hieruit bespreken en evalueren.

Ten eerste is de samenwerking tussen mijzelf, Thijs van Vugt en de collega's op het Trevianum goed verlopen. Ik kon bij hen altijd terecht met vragen en problemen. Vervolgens kreeg ik van hen ook altijd de helpende hand aangereikt, waardoor ik weer verder kon met mijn onderzoek.

In zijn algemeenheid zijn er weinig tot geen problemen gedurende mijn onderzoek voorgevallen. Natuurlijk loop je wel eens vast en weet je niet precies hoe je bepaalde zaken wilt gaan aanpakken. Op die momenten kon ik op mijn begeleiders rekenen en kon ik verder gaan met mijn onderzoek. Bijvoorbeeld bij de praktische kant van het onderzoek wist ik soms niet goed hoe ik dit moest vormgeven, maar na enkele heldere gesprekken met Thijs van Vugt en Jeroen Maessen kon ik de draad weer oppakken en mijn onderzoek voortzetten.

Ten tweede wil ik de leerpunten uit dit onderzoek benoemen. Ik heb een aantal zaken geleerd van dit onderzoek. Allereerst heb ik nu meer inzichten in de effecten van verhalend onderwijs, maar daarnaast heb ik ook veel geleerd hoe je dit moet vormgeven in de les. Ik heb de nodige lessen geobserveerd en heb ik veel van geleerd. Het mogen observeren van ervaren collega's en de leermomenten die ik tijdens deze lessen heb gekend zijn goud waard voor een beginnende docent.

Deze twee vermelde punten zorgen ervoor dat ik met een tevreden gevoel kan terugkijken op dit leerproces. Ik heb een duidelijker beeld over hoe je een onderzoek vorm moet geven, en heb daarnaast een goed beeld gekregen bij verhalend onderwijs en de effecten ervan. Al met al een leerzame ervaring.

Literatuurlijst

Boek:

- Wilschut , A. (2004). Bussum. In A. Wilschut, D. van Straaten, M. van Riessen (Red.). Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent. Bussum: Coutinho

Tijdschrift:

- Wilschut, A (2006). Geschiedenis gaat over mensen. Kleio (jaargang 5), 2006

Bijlagen

In deze bijlagen treft u een aantal zaken aan waar ik in mijn onderzoek naar heb verwezen. Ten eerste heb ik de gemiddeldes van beide klassen die betrokken zijn in mijn experiment bijgevoegd. Daarnaast heb ik ook nog een aantal zaken uit het experiment zelf toegevoegd zoals de tekst van het verhaal dat ik verteld heb, de teksten waarmee de zelfontdekkende klas mee aan de slag zijn gegaan en de cijfers die horen bij het aan deze lessen gekoppelde schriftelijke overhoring.

Bijlage 1: Gemiddelden B1E en B1F

Hierin vindt u de gemiddelde scores van de klassen B1E en B1F terug. Ik heb de gemiddelde scores van beide klassen van **de eerste twee rapporten** met rood aangegeven. De B1E klas heeft over twee rapporten gezien een 6,7 gemiddeld en de B1F klas heeft een 6,9 gemiddeld. Deze twee zaken treft u in deze bijlage aan.

Cijfers - klas B1e																			
gs - Per2																			
*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (2)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	Gem2 (2)	G12 (1)
5,5		5,0																6,4	6,9
3,5	10,0	6,0																6,3	6,0
4,5	7,5	8,0																6,8	6,9
3,5	10,0	6,8																6,3	6,0
4,0	10,0	7,8																7,4	7,3
4,0	10,0	6,2																6,6	6,7
3,5	10,0	8,0																7,1	7,4
5,5	10,0	7,8																7,4	7,4
3,5	9,0	6,6																7,0	6,9
3,5	9,0	5,6																5,9	5,6
Gemiddelde	3,9	9,1	6,8															6,7	6,7

Cijfers - klas B1f																			
gs - Per2																			
*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (2)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	*pw/so (1)	Gem2 (2)	G12 (1)
4,0	10,0	7,2																6,7	7,1
3,5	8,5	6,8																5,8	6,0
3,5	10,0	8,6																7,3	7,4
3,5	8,0	6,4																5,7	5,9
4,5	9,0	6,6																7,1	7,3
6,0	6,0	5,6																6,0	6,2
4,8	9,0	7,4																7,0	7,1
3,5	10,0	7,8																7,1	7,1
6,5	10,0	7,8																8,4	8,3
3,5	9,0	7,6																7,0	7,6
Gemiddelde	4,5	8,4	7,3															6,8	6,9

Bijlage 2: Bodo de horige boer

Deze bijlage betreft het verhaal dat ik gebruikt heb voor mijn experiment in de klas. Dit verhaal heb ik verteld aan de klas die verhalend onderwijs kreeg (B1F).

We weten nu wat het leenstelsel inhield, waarin belasting moest worden afgestaan aan de leenheer. In een tijd waarin er geen geld was, betaalde men door middel van het afstaan van oogst als belasting. We gaan vandaag kijken wie hiervoor zorgden. Ik ga jullie een verhaal vertellen over het hofstelsel. Hierin gaan we kijken naar een land van een van de leenmannen in het Frankische rijk. We zoomen in op het land van hem en dit land noemen we het domein.

Het moet je duidelijk worden wat het hofstelsel was, WIE er op het domein leefden en WAT zij deden.

Dichtbij Parijs lag een klein domein (Villaris) dat toebehoorde aan een heer. Heer Irmino hield tussen 811 en 826 een boek bij, waarin hij gebeurtenissen in de domeinen van het klooster aantekende. In dit boek staan gegevens over Bodo, een boer die getrouwd was met Ermentrude en drie kinderen had. De kinderen heetten Wido, Gerbert en Hildegard. Bodo was een 'horige' of 'afhankelijke boer' die een boerderijtje met bouw- en weiland en een kleine wijngaard had gepacht. Pachten is het lenen van een stuk grond. Een horige mocht het land dat hij van de heer had gepacht, niet verlaten. Hij was zoals men wel zegt 'aan de grond gebonden'. De heer mocht de grond niet zonder de horige en zijn gezin verkopen. Bodo en de andere horige boeren hoefden nooit als soldaten dienst te nemen in het leger. Dat was de taak van de adel en de vrije boeren. Bodo en de zijnen moesten in ruil daarvoor een bepaald bedrag aan geld of goederen betalen. De boeren van Villaris woonden in een dorp vlakbij het huis van de opzichter, een man die namens de heer keek of de boeren hun werk goed doen. Ze woonden allen in hutten die grotendeels uit hard geworden modder bestonden en voorzien waren van daken van stro. Belangrijke gebouwen waren de dorpskerk met de woning van de dorpspriester en een molen van de heer. Men was verplicht zijn graan daar tegen een vergoeding te laten malen.

We volgen nu Bodo een dag in zijn leven. Op een mooie lentemorgen tegen het einde van de regering van Karel de Grote staat Bodo vroeg op. Dit is één van de drie dagen in de week waarop hij herendiensten moet verrichten. Dit doet hij op het land van de heer en de herendiensten die hij moet verrichten zijn zaken zoals hout sprokkelen op de brug van het kasteel repareren. Bodo weet dat hij niet te laat moet komen. Hij werkt snel een ontbijt naar binnen en gaat direct richting het kasteel van de heer.

Bodo sluit zich al snel aan bij Frambert, Ermoin en Ragenold. Deze wonen met hun gezinnen in een hut even verderop. Zij hebben geen grond in bezit of in pacht en moeten iedere dag voor de heer werken. Zij zijn lijfeigenen. Ze zijn een soort slaven die volledig behoren tot de heer. Een van deze lijfeigenen – Frambert - gaat een omheining om het bos maken om de konijnen tegen te houden. Ermoin moet met zijn kar een grote vracht brandhout gaan vervoeren en daarna gaten in de weg gaan dichten. Ragenold moet een gat in het dak van

de schuur van de monniken repareren. Bodo moest vandaag met Ermoin mee op pad en moest hem helpen met het sprokkelen van brandhout. Als Bodo dat had gedaan zat zijn taak er voor vandaag op, maar Bodo wist dat hij hier de hele dag mee bezig zou zijn.

Onderweg ontmoeten zij één van de weinige vrije boeren in hun dorp - Pierre - die op zijn eigen land aan het werk is. In ruil voor veel geringer diensten geniet hij dezelfde bescherming als de andere inwoners van Villaris. Deze boeren waren dus vaak niet geheel vrij, ze stonden een deel van hun oogst af als belasting in ruil voor bescherming. Pierre was niet helemaal gek, want Pierre was eerst een echte vrije boer, maar moest daarom in het leger dienen. Omdat Pierre gek was op het spelen met zijn kinderen en het wandelen door de natuur, hij genoot van het leven, had Pierre zijn vrije status opgegeven en was hij een soort van half-vrije boer geworden met een aantal verplichtingen ten opzichte van de heer, maar minder dan een horige boer zoals Bodo. Nu kreeg ook Pierre bescherming van de heer.

We laten Bodo achter, we gaan nu kijken wat zijn vrouw Ermentrude aan het doen is. Ook Ermentrude heeft het druk. Deze dag moet de kippenpacht betaald worden. De pacht bestaat uit een vette jonge kip en vijf eieren. Zij laat haar tweede zoon die negen jaar oud is, achter om op de baby Hildegard te passen. Op weg naar het huis van de opzichter bezoekt zij de grote werkplaats. Daar werken een schoenmaker, een timmerman en een smid. In elk domein werken voldoende vaklieden om de noodzakelijke werkzaamheden te kunnen verrichten. Daarnaast zijn er nog een aantal mensen die op de hoogte zijn van de bereiding van wijn, bier en cider. Zij brouwen, bier en produceren wijn en cider. Al deze vaklieden zijn in dienst van de heer. Ermentrude blijft niet lang in de werkplaats van de mannen. Zij zoekt de opzichter op, begroet hem met een kleine buiging en levert haar kip en eieren af. Dan haast zij zich naar de afdeling van het huis waar de vrouwen van Frambert, Ermoin en Ragenold werken. Ongeveer twaalf vrouwen zijn er bezig met spinnen, verven van stof en het naaien van kledingstukken. Na haar buurpraatje keert zij naar haar eigen boerderijtje terug.

De rest van de dag brengt zij door met het werken in haar eigen kleine wijngaard, eten klaar maken voor de kinderen en het weven van wollen kleren. Als Bodo en Wido thuis komen, is er voor Wido nog maar weinig tijd om met andere jongens te spelen. Spoedig zal de duisternis vallen en omdat men geen mogelijkheden heeft om de hutten te verlichten, gaat het hele dorp dan naar bed. Zo verliep deze dag waarop Bodo en de andere horigen voor de heer moesten werken. Hierbij en bij het ploegen, zaaien, wieden en oogsten op de eigen grond werkten zij nauw samen. Horigen en vrije-boeren hadden elkaars hulp nodig. Ze gebruikten dure uitrusting, zoals een ploeg, gemeenschappelijk. De rentmeester liet de organisatie hiervan aan de boeren over.

De volgende dag zou een zeer bijzondere worden. Dan vond het bezoek van de rondtrekkende Koninklijke rechters plaats. Deze kwamen eenmaal per jaar om recht te spreken over zware misdrijven zoals bijvoorbeeld een moord, en te zien of de abt de mensen op zijn domeinen rechtvaardig behandelde. Ander vertier waar Bodo en zijn familie in de loop van het jaar naar uitkeken, waren de vele christelijke feesten. Die vielen dikwijls samen met godsdienstige feesten uit vroeger tijden, toen de Germanen nog niet tot het christendom waren bekeerd. Sporen hiervan waren in de tijd van Bodo – en daarna – nog zichtbaar,

bijvoorbeeld de kerstboom en het eten van kerstbrood. Maar het meest genoot Bodo van de jaarmarkt van St. Denis.

Eén maal per jaar kwamen daar van heinde en verre kooplieden bijeen om hun handelswaar te koop aan te bieden. Ook verkocht men er producten die op de domeinen waren gemaakt. Op de jaarmarkt kocht men vaak de weinige producten waar men op het domein niet voor kon zorgen, zoals zout, ijzer en molenstenen. Bodo en zijn gezin keken zich op de jaarmarkt de ogen uit. Ze zagen er niet alleen allerlei luxeartikelen en mensen uit verre landen, maar ook goochelaars, acrobaten, mannen met gedresseerde beren en minstrelen. Als Bodo en zijn gezin naar huis gingen, hadden zij een jaarlijks hoogtepunt beleefd.

Bijlage 3: Hofstelsel tekst 1 & tekst 2

Hieronder vindt u de teksten die de leerlingen gebruikt hebben tijdens mijn experiment in de klas. Deze teksten zijn door de klas die **zelfontdekkend** te werk zijn gegaan gebruikt. Leerlingen kregen de opdracht om de hoofd- en bijzaken te markeren en uit deze tekst te halen en deze vervolgens in hun schrift te noteren.

Hofstelsel Tekst 1

In de vroege middeleeuwen, vanaf de achtste eeuw, leefde de meerderheid van de Europeanen in een soort slavernij. Zij waren lijfeigene. Daarnaast waren er boeren met meer vrijheden, zoals de horige boeren en de vrije boeren.

Vooraf lijfeigenen waren erg onvrij. Hun lichaam werd, net als dat van slaven, beschouwd als het bezit van hun heer. Toch waren ze iets beter af, want in tegenstelling tot veel slaven mocht een lijfeigene een gezin stichten en zijn heer mocht hem niet verkopen zonder dat gezin. De heer moest overigens wel toestemming geven voor de bruiloft, en de lijfeigene moest hem daar vaak ook voor betalen.

Een treetje boven de lijfeigenen stonden de horigen. Zij heetten zo, omdat ze bij de grond van hun meester 'hoorden'. Een horige mocht, in tegenstelling tot de lijfeigene, wel bezittingen hebben. Als hij stierf, erfden zijn kinderen die. Maar zij erfden ook alle verplichtingen tegenover de heer waar zij bij hoorden. Zonder toestemming van hun heer mochten ze niet verhuizen.

Omdat ze zelf geen grond hadden, pachtten (huurde) ze een stukje grond bij een heer om zichzelf en hun gezin te kunnen voeden. Daarvoor moesten ze wel een deel van de opbrengst van hun land aan de heer geven en klusjes (herendiensten) voor hem doen. Zoals op zijn land werken, voor hem houthakken en sloten graven. In ruil daarvoor zorgde de heer voor bescherming.

Vervolgens waren er ook vrije boeren, die een eigen stuk land bezit. Hij mag van het domein (grondgebied van de heer) af zonder toestemming te vragen, hij is vrij. Hij moet wel bepaalde diensten verlenen aan de heer, en ook een deel van de oogst afstaan in ruil voor bescherming van de heer. Hij is dus niet geheel vrij eigenlijk. Was een boer wél geheel vrij, dan moest hij in het leger van de heer dienen en zijn uitrusting zelf betalen, maar voor de rest had hij dan geen verplichtingen.

Vanaf de dertiende eeuw begon dit systeem te verwateren. De middeleeuwse slaven konden vluchten naar de opkomende steden. De heren, die hun landarbeiders niet kwijt wilden raken, boden de horigen daarom steeds meer rechten, en dus meer vrijheid.

Hofstelsel Tekst 2

In de vroege middeleeuwen leefden de meeste mensen op het platteland. Zij waren vooral boeren.

In het begin van de middeleeuwen waren de boeren vooral vrije boeren. Vrije boeren bezaten hun eigen bedrijf en waren hun eigen baas. Ook bezaten zij vaak allerlei rechten, zoals het recht op het vrije gebruik van de (al)gemene gronden. De gemene gronden waren vaak de woeste gronden (bossen, moerassen, etc.). De boeren maakten daar gratis gebruik van, bijvoorbeeld om in de bossen hout te mogen kappen of hun vee te laten grazen.

Maar in de 5e en 6e eeuw veranderde dit. Er was toen geen sterke Frankische koning die zijn edelen in bedwang hield. Frankische edelen waren berucht om hun vechtlust (en hun afkeer van wassen!). Zij bevochten elkaar op leven en dood om zoveel mogelijk macht te krijgen.

De boeren waren voortdurend het slachtoffer van het geweld tussen de edelen. Als een bende soldaten voorbij kwam waren de boeren zwaar de klos: de boerderijen verbrand, oogst en vee gestolen en overal lagen doden. Roof en moord waren voor de vechtende soldaten heel normaal.

De boeren konden zich niet verdedigen en zochten bescherming. De koning bood geen bescherming maar plaatselijke edelen wel. Zij boden bescherming aan de boeren. De boeren moesten vervolgens op het domein van de heer gaan werken. Dit domein was het stuk grond dat de heer geleend had van een leenheer. De boeren moesten deze grond vervolgens gaan bewerken. De boeren konden in tijden van gevaar schuilen op de hoeve van een plaatselijke edelman. Dit was meestal een versterkte hoeve dat vaak het centrum van een domein was. Dit was een grote boerderij met een palissade (=houten muur). Soms met een houten toren. Daar kregen de boeren bescherming. In ruil voor de bescherming gaven de boeren hun boerderij en grond aan de heer. Zij bonden zich aan de heer. Zij werden een horige.

Een horige was een halfvrije. Hij was geen slaaf maar was wel gebonden. De slaven noemen we lijfeigenen, zij waren volledig bezit van hun heer.

De vrije boeren waren vrij van de heer maar stonden vaak toch ook nog een deel van de oogst af en verrichtten herendiensten in ruil voor bescherming. Ze waren dus in principe niet helemaal vrij. Waren ze wel helemaal vrij, dan hadden ze geen verplichtingen ten opzichte van de heer, maar moesten ze wel in zijn leger dienen als er oorlog was.

Horigen waren gebonden aan het land van hun beschermheer. Horigheid betekent dan ook "aan de grond gebonden". Zij mochten niet verhuizen. Niet alleen de horige boeren maar ook hun kinderen waren aan het land gebonden.

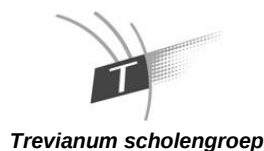
Horigen werden bijeen gedreven in dorpen. Daar kregen zij een hut en een stukje land. Het land moesten zij bewerken om van te leven. Maar een groot deel van de oogst of veestapel was voor de heer.

Ook waren de horigen verplicht om te werken op de vronhoeve van de heer. Daarnaast moesten zij allerlei klusjes doen op de boerderij van de heer zoals de gracht schoonmaken of brandhout verzamelen.

Bijlage 4: Schriftelijke overhoring hofstelsel

Hieronder vind u de schriftelijke overhoring die ik beide klassen (B1E & B1F) heb laten maken aansluitend op het zelfontdekkend leren in groepen/ verhaal over Bodo de horige boer. In deze bijlage heb ik ook de antwoorden erbij vermeld. Aan de hand van deze antwoorden heb ik de schriftelijke overhoringen van de leerlingen nagekeken. Vanzelfsprekend hebben de leerlingen deze antwoorden niet erbij gekregen.

S.O. Hofstelsel



S.O. Hofstelsel
HOOFDSTUK 4: Het hofstelsel
§ 3



Hieronder staan vijf vragen rondom het hofstelsel. Voor elke vraag zijn twee punten te halen.

1. Leg in eigen woorden uit wat het hofstelsel inhield.

Aanwezig in het antwoord moest zijn:

- Het domein staat centraal en dit domein was van de heer.
- Op het domein werkte verschillende type boeren. Je had horige boeren, lijfeigenen en vrije boeren.
- Deze boeren werkten voor de heer en stonden oogst af in ruil voor bescherming. Lijfeigenen en horige boeren moesten ook herendiensten verlenen.

2. Leg in eigen woorden uit wat een horige boer was.

Aanwezig in het antwoord moest zijn:

- Bewerkte grond die hij geleend had van de heer. Hij bewerkte deze grond en stond een deel van de oogst af als belasting aan de heer en verrichte herendiensten. Hij kon wel eigen bezittingen hebben.

3. Leg in eigen woorden uit waarom het soms ook nadelig kon zijn om een volledig vrije boer te zijn.

Aanwezig in het antwoord moest zijn:

- Als er oorlog was moest deze vrije boer meevechten in het leger van de heer. Hij kreeg ook geen bescherming.

4. Naast het bewerken van de akkers hadden de horigen nog meer te doen in een week. Leg dit in eigen woorden uit.

Aanwezig in het antwoord moest zijn:

- De horige boeren moesten naast het bewerken van de akkers ook nog **herendiensten** verrichten. Dit waren zaken zoals hout sprokkelen of de kasteelbrug repareren.

5. Leg in eigen woorden de verschillen uit tussen de verschillende mensen die wonen en werken op en rondom het domein van een heer.

Aanwezig in het antwoord moest zijn:

-De vrije boeren hadden in tegenstelling tot de lijfeigenen en horigen eigen grond ter beschikking maar kreeg geen bescherming van de heer. Hij moest in tegenstelling tot lijfeigenen en horigen meevechten in het leger van de heer.

- Horigen hebben geleende akkers en bewerken deze. Ze staan een deel van hun oogst af aan de heer in ruil voor bescherming. Daarnaast verrichten zij net als de lijfeigenen herendiensten

- Lijfeigenen waren een soort slaven van de heer. Zij werkten altijd voor de heer. Zij verrichtte ook herendiensten en werkten op de akkers van de heer.

Bijlage 5: Resultaten schriftelijke overhoring B1E

In deze bijlage vindt u de cijfers terug van B1E na afloop van de schriftelijke overhoring die deze klas gemaakt heeft. Deze klas heeft de schriftelijke overhoring gemaakt nadat ze zelfontdekkend in groepjes te werk zijn gegaan met het onderwerp het hofstelsel.

Resultaten S.O. hofstelsel B1E

Klassenlijst

Actief op: 03/09/2012

Lesperiode 2012/2013

Gesorteerd op achternaam

Klas B1e

Klassenmentor Driessen, J.M.

Stamnr	Volgnr	Naam	M/V	Doubleur	Instromer
122781	1	Beek, Lisa van 3	V	☐	☒
122555	2	Bremen, Dagmar 1	V	☐	☒
122681	3	Claessens, Jamje 5	V	☐	☒
122505	4	Daamen, Rick 6	M	☐	☒
122785	5	Dijksma, Laura 7,5	V	☐	☒
122808	6	Dols, Kyra 0,5	V	☐	☒
122632	7	Erens, Britney 7,5	V	☐	☒
122586	8	Gelissen, Romy 9	V	☐	☒
122706	9	Heijnen, David 4	M	☐	☒
122709	10	Heiligers, Monjano 5	M	☐	☒
122546	11	Hoesbergen, Eva 7	V	☐	☒
122589	12	Holtkamp, Jessica 8,5	V	☐	☒
122504	13	Hulscher, Niels 4,5	M	☐	☒
122829	14	Kamps, Luca 4,5	M	☐	☒
122506	15	Kuijper, Stijn 2	M	☐	☒
122645	16	Leers, Bèlèn 5	V	☐	☒
122796	17	Louw, Quinty de 2	V	☐	☒
122512	18	Mourad, Anouar 3	M	☐	☒
122727	19	Posthumus, Zoë 4,5	V	☐	☒
122688	20	Quaadvlieg, Yvet 5	V	☐	☒
122839	21	Roelofs, Lotte 7,5	V	☐	☒
122817	22	Romeijn, Rebecca 5,5	V	☐	☒
122835	23	Schifferling, Daan 3,5	M	☐	☒
122762	24	Smeeth, Lauren 4,5	V	☐	☒
122818	25	Smelt, Margit 6,5	V	☐	☒
122850	26	Steins, Anne 8,5	V	☐	☒
122840	27	Stevens, Esmee 9	V	☐	☒
122720	28	Theunissen, Anouk 5	V	☐	☒
122602	29	Vogt, Eline 4	V	☐	☒
Jongens			8		
Meisjes			21		
Totaal			29		

29 fl

4, di gem

Zelfontdekkend
leren in groepjes

Bijlage 6: Resultaten schriftelijke overhoring B1F

In deze bijlage vindt u de cijfers terug van B1F na afloop van de schriftelijke overhoring die deze klas gemaakt heeft. Deze klas heeft de schriftelijke overhoring gemaakt nadat ze een verhaal te horen hebben gekregen over Bodo de horige boer en het hofstelsel. Hieronder vindt u de cijfers van deze klas.

Resultaten S.O. hofstelsel B1F

Klassenlijst

S.O. Hofstelsel 30 lf

Actief op: 03/09/2012

Lesperiode 2012/2013

Gesorteerd op achternaam

Klas B1f

Klassenmentor Verhoef-van Weersch, K.

Stamnr	Volgnr	Naam	M/V	Doubleur	Instromer
122629	1	Bruin, Sara de 8	V	☐	☒
122873	2	Buchleitner, Corrie 3	V	☐	☒
122730	3	Coolen, Vincent 8,5	M	☐	☒
122526	4	Dijkstra, Maartje 8	V	☐	☒
122513	5	Djojowikromo, Dylano 6,5	M	☐	☒
122615	6	Dormans, Daniel 5	M	☐	☒
122616	7	Dormans, Martijn 7,5	M	☐	☒
122485	8	Dorp, Jop van 8	M	☐	☒
122634	9	Fraats, Evelyne 7,5	V	☐	☒
122851	10	Goei, Brian 9,5	M	☐	☒
122491	11	Heijden, Iris van der 8,5	V	☐	☒
122436	12	Heyen, Rob 8	M	☐	☒
122477	13	Hochstenbach, M'Lynn 8,5	V	☐	☒
122492	14	Hout, Joli van den 6	V	☐	☒
122618	15	Hubens, Max 4	M	☐	☒
122753	16	Jeurissen, Bob 4,5	M	☐	☒
122642	17	Kaam, Marja van 7,5	V	☐	☒
122755	18	Karsten, Mirte 9,5	V	☐	☒
122776	19	Kicken, Martijn 7,5	M	☐	☒
122721	20	Kivits, Marjolein 9,5	V	☐	☒
122430	21	Klink, Melissa van 8	V	☐	☒
122531	22	Knops, Amber 6,5	V	☐	☒
122794	23	Leerdam, Lara van 8,5	V	☐	☒
122455	24	Meisen, Amber 8,5	V	☐	☒
122874	25	Moonen, Wessel 7	M	☐	☒
122538	26	Schmeits, Loes 6	V	☐	☒
122456	27	Schulpen, Kiyara 7,5	V	☐	☒
122845	28	Simons, Stijn 7,5	M	☐	☒
122757	29	Steins, Auke 5	V	☐	☒
122511	30	Zuijlen, Tycho 3	M	☐	☒
Jongens			13		
Meisjes			17		
Totaal			30		

7,08 gem

* Verhalend

Bijlage 7: Presentatie onderzoek

In deze bijlage vindt u de Powerpoint die ik gebruik heb tijdens het symposium (11-4-2013) op Fontys. Ik heb hier mijn o.a. mijn voorlopige resultaten gepresenteerd.

Presentatie symposium Fontys



HET VERHAAL CENTRAAL

Trevianum

Jules Ramakers – Geschiedenis 4

Waarom dit thema?

□ **Vraag vanuit sectie**

□ **Eigen interesse**



“Ik vond geschiedenis een leuk vak omdat de docent boeiend kon vertellen”.

“Door zijn verhalen werd ik mee terug in de tijd gesleept”

Opzet onderzoek



- **Hypothese:**

- “De kracht van de historicus zit hem in zijn verhaal”.

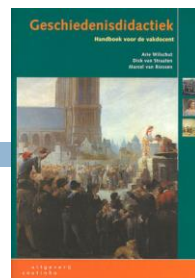
- **Hoofdvraag:**

- Welke effecten heeft verhalend onderwijs op de leerlingen?

- **Verhalend onderwijs:**

- Verhaal als didactisch middel
- Verhalende manier van het overbrengen van kennis

Theoretisch kader



- **Beperkt aanbod literatuur**

- Meer praktische invulling onderzoek

- **Kritiek op nieuwe geschiedenisdidactiek**

- Afname motivatie leerlingen
- Tekstboeken onpersoonlijk, beeldvorming onmogelijk
- Redenering vs Beeldvorming
- Geschiedenis is geen ‘science’, aldus Simon Schama (historicus)
- Amerikaans onderzoek

Theoretisch kader



□ Kieran Egan

- *“Leren is het versneld ontwikkelen van de optelsom van wat de mensheid tot dusverre heeft geleerd.”*
- *Mythisch verklaren → Wereldverkennd denken → Ontwikkelen wetenschappelijke kennis*
- *Mythisch denken 4-7 jaar → romantisch denken 8-15 jaar → filosofisch denken 15-20 jaar*
- *In de onderbouw wordt leerling benadert als filosofisch denker*
- *Men moet de fase van romantisch denken niet overslaan*

Hoe kun je “het verhaal” inzetten in de geschiedenisles?

□ Criteria:

1. *Het verhaal dient een duidelijke plaats te krijgen in de les.*
2. *Het verhaal moet geplaatst worden in een door de docent geschetst historisch referentiekader.*
3. *Het verhaal moet een duidelijke functie in de les hebben en wordt vervolgens verwerkt d.m.v.:.....*
4. *Het verhaal wordt beschreven d.m.v. details*
5. *Het verhaal wordt op een spannende, boeiende manier verteld door de docent*

Resultaten

- **Totstandkoming resultaten:**
 - Interview collega docenten
 - Lesobservaties collega geschiedenis docenten
 - Experiment in eigen lessen
- **Resultaten:**
 - Inzichten in de opbrengsten van verhalend onderwijs
 - Inzichten in hoe verhalend onderwijs wordt vormgegeven door docenten

Discussie

- *Is verhalend onderwijs iets typisch voor het vak geschiedenis?*
- *Is verhalend onderwijs volgens jullie ouderwets?*
- *Welke plaats zou het verhaal binnen het geschiedenisonderwijs moeten hebben?*
- *Is er verschil tussen onderbouw en bovenbouw wat betreft verhalend onderwijs?*