|  |
| --- |
| Meesterproef |
| De stadsopdracht |
| Leerling- onderzoek naar de betrouwbaarheid van Wikipedia |

|  |
| --- |
| Gijsbert Roeleveld3138445 |

**Inhoudsopgave:**

**Inleiding 2**

**Geschiedenisonderwijs in Nederland 2**

**Wat is ‘historisch redeneren’? 3**

**Doel van geschiedenisonderwijs? 4**

**‘Historisch redeneren’ in de praktijk 6**

**De stadsopdracht 7**

**Tijdsplanning en uitvoering 8**

**Discussie 10**

**De stadsopdracht en historisch redeneren 11**

**De stadsopdracht, Gardner en Egan 12**

**Conclusie 13**

**Epiloog 14**

**Bronnenlijst 15**

**Bijlage 1: De stadsopdracht 16**

**Bijlage 2: Beoordelingsmatrix 18**

**Bijlage 3: Vragenformulier 19**

**Inleiding**

Wie geschiedenisonderwijs zegt, zegt oefenen in de omgang met bronnen. Echter, dit is niet altijd zo geweest. Lange tijd stond feitenkennis hoog in het vaandel. De laatste decennia is er in het geschiedenisonderwijs geleidelijk aan steeds meer aandacht gekomen voor zaken als bronnenkritiek, tijd- en standplaatsgebondenheid en argumentatie. In het komende ga ik in op de vraag wáárom deze elementen en het zogenaamde ‘historisch redeneren’ dan zo belangrijk zijn in het geschiedenisonderwijs. Vragen als “wat is het doel van geschiedenisonderwijs?”, “wat is ‘historisch redeneren’?” en “hoe draagt ‘historisch redeneren’ bij aan het doel van geschiedenisonderwijs?” zullen de revue passeren.

Naast het geven van een antwoord op deze vragen zal ik inzoomen op de manier waarop dit historisch redeneren getriggerd en ondersteund kan worden. Specifiek zal ik kijken naar één element van historisch redeneren, namelijk bronnengebruik. Naar voren zal komen dat oefenen met bronnen een goede manier is om historisch redeneren te triggeren. Tenslotte zal ik een opdracht bespreken welke de leerlingen traint in de omgang met bronnen. Centraal in deze opdracht staat de internetsite [www.Wikipedia.nl](http://www.Wikipedia.nl).

**Geschiedenisonderwijs in Nederland**

Wát is geschiedenisonderwijs? Wat moeten leerlingen die het vak geschiedenis volgen nou eigenlijk kunnen na hun eindexamen? Dit is een vraag die ik als beginnend geschiedenisleraar een aantal keer voorbij heb horen komen. Hoe geschiedenisonderwijs er op de universiteit uitziet kan ik als geschiedenisstudent wel schetsen: het leren analyseren van historische verschijnselen, het opsporen van en leren omgaan met zowel primaire als secundaire bronnen en het leren in verband brengen van historische processen met hedendaagse ontwikkelingen. Je leert als student om dit alles op een metaniveau te analyseren; je doet kennis op van de historische vooronderstellingen en historiografie van het vak geschiedenis. Juist doordat ik deze laatste vaardigheid heb aangeleerd, het uitzoomen tot metaniveau, is mij duidelijk geworden dat geschiedenis als studie er niet altijd heeft uitgezien zoals ze er vandaag de dag uitziet. Moeten historici gewoon beschrijven hoe het verleden eruit heeft gezien? En welke domeinen moeten er dan beschreven worden; het politieke of juist het sociaal-economische? Kan geschiedenis überhaupt wel gekend worden, of moeten historici leren om bronnen te ‘verstehen’ en in hun talige context te plaatsen?

Net zoals bij het vak geschiedenis op de universiteit valt de vraag ‘Wát is geschiedenisonderwijs op de middelbare school?’ in eerste instantie makkelijk te beantwoorden. De examensyllabus geschiedenis voor 2013 bevat een aantal einddoelen, opgedeeld in domeinen. Leerlingen uit het voortgezet onderwijs die dit jaar examen doen moeten in schoolexamens en centraal examens bewijzen dat ze deze einddoelen gehaald hebben. De inhoud van de domeinen laat zich als volgt omschrijven: historisch besef, oriëntatiekennis, twee thema’s en geschiedenis van de rechtstaat en van de parlementaire democratie. Echter, net zoals het vak op de universiteit is het vak op de middelbare school niet altijd hetzelfde gebleven. Er zijn een aantal grote veranderingen voor het vak geschiedenis te noemen. In de periode na 1945 kende het vak aanvankelijk geen centraal schriftelijk eindexamen. Het eindexamen werd afgenomen door middel van een mondeling examen met iemand van het examenteam. Nadat in 1968 de Mammoetwet werd ingevoerd (MAVO, HAVO, VWO), duurde het nog een aantal jaar voordat er een centraal schriftelijk eindexamen werd ingevoerd. Tegelijk met deze vernieuwing werd er van docenten verwacht dat zij hun leerlingen leerden werken met bronmateriaal. Hierna kwam er een indeling in twee roterende thema’s die geëxamineerd werden. De vernieuwing bleef doorgaan: tussen 1990 en 1994 maakte de WIEG (werkgroep implementatie eindexamen geschiedenis) het verplicht om ‘historisch besef’ aan te leren. De WIEG gaf historische structuurbegrippen en benaderingswijzen een vaste plek in het examenprogramma.

In de periode na de eeuwwisseling is de nadruk steeds meer gaan liggen op historisch besef en oriëntatiekennis. Een belangrijk jaartal in deze is 2001. In dit jaar bood de Commissie historische en maatschappelijke vorming, onder leiding van Piet de Rooy, een rapport aan aan staatssecretaris Adelmund. In dit rapport werd een voorstel gedaan voor nieuwe examenprogramma’s voor het Nederlandse middelbaar-onderwijs. Naar aanleiding van dit rapport heeft er een verandering plaatsgevonden in het geschiedenisonderwijs, namelijk de introductie van de tien tijdvakken. Het hanteren van deze indeling zou bijdragen aan het historisch besef van leerlingen; de tien tijdvakken dienen als referentiekader, als kapstok, en volgorde in tijd zou bijvoorbeeld beter onthouden kunnen worden. In 2006 verscheen er van de hand van de Commissie van Oostrom een aanvulling op de 10 tijdvakken. Deze aanvulling, de canon, bestaat uit een lijst van 50 vensters met voorwerpen, personen en thema’s die in de tien tijdvakken niet of nauwelijks aan bod kwamen.

Echter, de nieuwe indeling was niet de enige verandering die plaatsvond. Belangrijker misschien wel was de vernieuwing van domein A in het examenprogramma. De Commissie heeft zich beziggehouden met de vraag wat historische kennis nou eigenlijk is. Een belangrijke conclusie die De Rooy en consorten trokken was dat het doel van geschiedenisonderwijs moest zijn ‘historisch besef’ bij leerlingen te ontwikkelen. Dit historisch besef zou worden bevorderd door het toepassen van historische denk- en redeneerwijzen. Tot dan toe stonden deze denk- en redeneerwijzen bekend als ‘vaardigheden’, geformuleerd in zogenaamde structuurbegrippen en benaderingswijzen van het vak, zoals ‘bron’, ‘feit’, ‘oorzaak’, ‘gevolg’, ‘interpretatie’.[[1]](#footnote-1) Naast deze historische denk- en redeneerwijzen zou het historisch besef versterkt worden door historisch oriëntatievermogen, een chronologisch kader wat dus door middel van de tien tijdvakken aangeleerd kon worden.

**Wat is ‘historisch redeneren’?**

Uit het bovenstaande moge duidelijk worden dat het antwoord op de vraag ‘Wát is geschiedenisonderwijs’ niet eenduidig is, en in de loop van de tijd is veranderd. Werd er in vroegere periodes nog veel nadruk gelegd op de inhoud en het onthouden van belangrijke jaartallen, de laatste jaren is het zwaartepunt verschoven naar ‘historisch besef’. Andere omschrijvingen voor hetzelfde zijn ‘historisch denken’, en ‘historisch redeneren’. Wat wordt er precies bedoeld met ‘historisch besef’, en waarom is het belangrijk dat leerlingen dit leren? Een korte blik op Wikipedia geeft ons de volgende beschrijving: *“Door middel van historisch besef kunnen hedendaagse verschijnselen worden verklaard en kunnen deze verschijnselen meer afstandelijk, relativerend worden beoordeeld.”[[2]](#footnote-2)* Deze beschrijving lijkt me wat vaag en nauw. Op welke manier moet een hedendaags verschijnsel dan meer afstandelijk worden beoordeeld, en is bijvoorbeeld het onderzoeken van primaire bronnen ook niet een vorm van historisch besef? Veel studies naar ‘historisch redeneren’ belichten maar één specifiek aspect. Een uitgebreidere beschrijving komt van de hand van Arie Wilschut. In zijn handboek voor de vakdocent beschrijft Wilschut dat historisch redeneren bestaat uit verzamelen, ordenen, verklaren en beeldvormen.[[3]](#footnote-3) Ook Carla van Boxtel en Jannet van Drie geven een definitie: Historisch redeneren is het beschrijven van verandering en continuïteit, het verklaren van historische verschijnselen en gedrag van mensen in het verleden, en het vergelijken van historische verschijnselen en perioden.[[4]](#footnote-4) Deze laatste verklaring is veelomvattender dan die van Wilschut: daar waar de definitie van Wilschut te zien valt als een stappenplan, is de omschrijving van Van Boxtel en Van Drie een meer samenhangend geheel. Van Boxtel en Van Drie geven in hun artikel naast een omschrijving van historisch redeneren ook een lijst van zes componenten (of handelingen) welke je uitvoert als je bezig bent met historisch redeneren.[[5]](#footnote-5) Deze componenten zijn de volgende: historische vragen stellen; historische bronnen gebruiken; contextualiseren; argumenteren; gebruiken van historische begrippen; gebruiken van structuurbegrippen.

**Doel van geschiedenisonderwijs?**

 We hebben kunnen lezen wat er onder ‘historisch redeneren’ verstaan wordt. Dan is het nu zaak om te onderzoeken wáárom dan er zoveel waarde wordt gehecht in het middelbaar onderwijs aan dit historisch redeneren. De vraag ‘wáárom historisch redeneren’ houdt onlosmakelijk verband met de vraag ‘wáárom überhaupt geschiedenis? Wat wil men met geschiedenisonderwijs bereiken? Moet je het verleden kennen om ‘gewoon omdat dat moet’? of moet geschiedenis gegeven worden omdat het nou eenmaal geëxamineerd wordt? Geschiedenisonderwijs wordt wel eens als ‘self-justifying omschreven: het vak wordt gegeven omdat er mensen nodig zijn die het vak kunnen geven.

Interessant in deze is het werk van de Amerikaane onderwijspedagoog Sam Wineburg. In het in 2001 verschenen boek *Historical thinking and other Unnatural acts[[6]](#footnote-6)* probeert Wineburg te laten zien wat er zo waardevol is aan geschiedenisonderwijs. Ruwweg gezegd is Wineburg van mening dat, hoewel er maar weinig overeenstemming is over wat geschiedenisonderwijs precies in zou moeten houden, het schoolvak een unieke cognitieve discipline is, waarbij er vaardigheden aangeleerd worden die in geen enkel ander vak in het schoolcurriculum te vinden zijn.[[7]](#footnote-7) Wat zijn dan deze unieke vaardigheden die nergens anders aangeleerd worden? Volgens Wineburg leert geschiedenis ons bijvoorbeeld keuzes maken, meningen vormen/onderzoeken en verhalen vertellen. Elders in zijn boek noemt Wineburg dat leerlingen tools aanleren om niet meer “*easy marks for snake-oil vendors*” te zijn.[[8]](#footnote-8) Misschien nog wel belangrijker is dat geschiedenisonderwijs “*is essential in teaching people how to understand people different from themselfes*”.[[9]](#footnote-9)

Een belangrijke element om de bovenstaande doelen te bereiken is wat Wineburg omschrijft als ‘contextualized thinking’, het bewust zijn van tegenstrijdigheden en discontinuïteit. Wineburg aarzelt om een precieze definitie te geven van dit concept, het laat zich misschien het best vertalen met ‘standplaatsgebondenheid’. Het is dus een deel van het ‘historisch besef’ waar Boxtel en van Drie over schrijven. Wat Wineburg ons probeert te vertellen: je profiteert eigenlijk alleen van de vruchten van het geschiedenisonderwijs als hier ‘historisch besef’ wordt aangeleerd. Deze vaardigheden worden op geen andere manier aangeleerd in ons curriculum.

Naast tools om zoals Wineburg het noemde ‘kwakzalvers te slim af te zijn’, zijn er meer redenen om geschiedenis op te nemen in het curriculum. Een van de meest genoemde redenen is de volgende; door (geschiedenis)onderwijs worden kinderen opgevoed tot modelburgers de maatschappij. Elk nieuwgeboren lid van onze samenleving moet de tools aangeleerd krijgen om te functioneren in onze democratie. Helpt het vak geschiedenis hier aan mee? Natuurlijk kun je door alleen al te wijzen naar domein D: Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie zeggen dat geschiedenisonderwijs dus meehelpt leerlingen democratisch op te voeden. Immers, als de inwoners van een land snappen hoe een democratie werkt en weten wat hun rechten zijn, dan maakt dit de democratie in een land automatisch democratischer. Echter, is alleen het snappen van hoe een democratische rechtsstaat voldoende? Nee, zeggen Keith Barton en Linda Levstik. In hun boek *Teaching History for the Common Good* beschrijven ze wat geschiedenisonderwijs naast het bovengenoemde bijdraagt aan ‘*democratic citizenship’*[[10]](#footnote-10). Barton en Levstik noemen dat alleen het snappen van een democratie niet per se zorgt voor meer democratie; belangrijker dan snappen is het leren meedoen. “*Students should learn more than how their government works; they should learn how to be citizens – to engage in the behaviors that characterize active participation in democratic societies*”, aldus Barton Levstik.[[11]](#footnote-11) Wat betekent dit voor het geschiedenisonderwijs? In de eerste plaats is het belangrijk dat de leerling niet alleen maar feitjes aangeleerd wordt. De leerling moet de kennis en vaardigheden aangeleerd worden die nodig zijn bij het maken van ‘intelligent decisions’. Deze vaardigheden zijn bijvoorbeeld het selecteren van informatie welke relevant is bij het oplossen van een probleem; het leren identificeren van bepaalde belangen die een rol spelen in keuzes die gemaakt worden; het herkennen van een oorzaak-gevolg relatie.

Naast deze wat Barton en Levstik ‘basic intellectual skills’ noemen, onderscheiden ze nog drie zaken die erg belangrijk zijn in het opvoeden tot democratische burgers, waarbij specifiek het vak geschiedenis een rol kan spelen. In de eerste plaats is dit ‘*reasoned judgement’*; wil een burger goed functioneren in een democratie, dan zal deze niet alleen aangeleerd moeten worden afgewogen oordelen te kunnen maken, maar ook gevoel voor nuance en context. Een ieder moet significantie kunnen vaststellen, en hier conclusies aan verbinden. Juist dit ‘*reasoned judgement’* laat zich in het geschiedenisonderwijs goed aanleren. Bijvoorbeeld het nadenken over de oorzaken van historische gebeurtenissen en processen, de significantie van deze oorzaken, wat er gebeurd zou zijn als er anders opgetreden zou zijn, de impact van het verleden op het heden, al deze zaken komen juist in het geschiedenisonderwijs (als het goed is) aan bod.

Het tweede vaardigheid waar geschiedenisonderwijs een grote rol kan spelen bij het ontwikkelen ervan is wat Barton en Levstik noemen een ‘*expanded view on humanity’*.[[12]](#footnote-12) Met deze term wordt bedoeld het begrijpen dat er tijden waren en volken zijn waar men anders dacht/denkt dan wijzelf. Een democratie is bij uitstek een concept waarbij pluralisme een grote rol speelt: je hebt niet alleen te maken met je eigen wensen, maar ook met anderen. Het begrijpen en inleven in andermans standpunten is dus een belangrijke vaardigheid. Zoals gezegd kan ook hier geschiedenisonderwijs een grote rol spelen; het kijken naar andere beschavingen in andere tijden is eigenlijk dé manier om een ‘*expanded view on humanity’* te ontwikkelen.

De derde vaardigheid is ietwat controversieel, maar wil ik in deze toch noemen: Barton en Levstik beschrijven dat bij het vak geschiedenis leerlingen leren nadenken over ‘*the common good’*. Door te kijken naar het verleden leren leerlingen te oordelen welke zaken bijgedragen hebben aan het gemeenschappelijk goed, of welke zaken hier juist afbraak aan deden. Iedereen heeft oordelen over het verleden, en door te kijken naar bijvoorbeeld de afschaffing van de slavernij, de Holocaust, de bom op Hirosjima en de Apartheid leren kinderen iets over een gemeenschappelijk doel. Eigenlijk geeft kijken naar het verleden iedereen min of meer een bepaalde set van standaardwaarden, onmisbaar in een democratie.

Als je de bovenstaande vaardigheden bekijkt, dan worden deze bijna allemaal (met uitzondering van het laten nadenken over het gemeenschappelijk goed) aangeleerd door middel van activiteiten die Boxtel en van Drie verstaan onder ‘historisch redeneren’ (historische vragen stellen; historische bronnen gebruiken; contextualiseren; argumenteren; gebruiken van historische begrippen; gebruiken van structuurbegrippen). Het beredeneerd beoordelen, het ontwikkelen van gevoel voor context, het reflecteren op oorzaken van historische gebeurtenissen en hun significantie kun je historisch redeneren noemen. Samengevat zou historisch redeneren dus een belangrijk onderdeel van de geschiedenisles moeten zijn, omdat je op deze manier het doel bereikt wat er met deze lessen voor ogen is gesteld.

**‘Historisch redeneren’ in de praktijk**

Het moge duidelijk zijn dat ‘historisch redeneren’ een wezenlijk onderdeel van de geschiedenisles behoort te zijn. De steeds groeiende nadruk op historisch redeneren in de examenprogramma’s van het Nederlandse geschiedenisonderwijs mag gezien worden als een positieve, aan te moedigen ontwikkeling. Echter, wat betekent dit dan in de praktijk? Hoe zien lessen eruit waar aandacht is besteed aan historisch redeneren? Wat voor werkvormen verhogen deze vaardigheid, wat voor vragen moet je de leerling stellen? Ik ben zeker niet de eerste die zich dit afvraagt; van Boxtel en van Drie geven in hun artikel *Historical reasoning in the classroom* een aantal tips hoe historisch redeneren in een geschiedenisles verbetert kan worden.[[13]](#footnote-13) Bij deze tips maken de auteurs een onderscheid tussen het *triggeren* en het *ondersteunen* van historisch redeneren. Bij het *triggeren* van historisch redeneren zijn er drie elementen die een belangrijke rol spelen; opdrachten met een open einde (*open-ended tasks*); opdrachten die zowel zinvol zijn voor de leerling als voor het curriculum; opdrachten die ervoor zorgen dat leerlingen constructief bezig zijn. Bij het *ondersteunen* van historisch redeneren zijn er twee elementen die een belangrijke rol spelen: het gebruik van ‘*representational formats’* en de rol die docenten spelen in plenaire discussies.[[14]](#footnote-14) In het komende zal ik deze vijf elementen kort toelichten.

 Met de term *open-ended tasks* bedoelen van Boxtel en van Drie het stellen van vragen of het geven van opdrachten met een open einde, waar dus meerdere antwoorden goed zijn. Dit zijn dus vooral beoordelingsvragen. Je zou aan een leerling kunnen vragen: “noem vijf oorzaken van de Tweede Wereldoorlog”. Echter, je zou dezelfde leerling ook kunnen vragen “wat waren volgens jou de drie belangrijkste oorzaken van de Tweede Wereldoorlog?”. Dit tweede type vragen zorgt volgens van Boxtel en van Drie voor een hogere mate van historisch redeneren bij de leerling.

 Met het geven van opdrachten die zowel zinvol zijn voor de leerling als voor het curriculum wordt het volgende bedoeld: Probeer de leerlingen opdrachten te geven waarvan ze zaken leren waarin ze uiteindelijk getoetst zullen worden, maar waar leerlingen zelf ook het nut van inzien. Het geven van opdrachten waarbij de leerlingen uiteindelijk een authentiek product moeten leveren triggert de leerlingen om dieper over de stof na te denken, wat het historisch redeneren stimuleert. Een voorbeeld: van Boxtel en van Drie gaven een opdracht waarbij het uiteindelijk het doel was om een adviesbrief op te stellen en naar een officiële stichting te sturen.[[15]](#footnote-15)

 Ook het geven van opdrachten waarbij de leerlingen constructief bezig zijn zorgt ervoor dat historisch redeneren bij leerlingen getriggerd wordt. Voorbeelden van dit constructief bezig zijn: het selecteren van geschikte afbeeldingen bij een historisch proces, het ordenen van deze afbeeldingen in logische volgorde en toelichten van zulke afbeeldingen zijn activiteiten waarbij de leerling sterk gestimuleerd wordt historisch te redeneren.

 Zoals genoemd zijn er bij het *ondersteunen* van historisch redeneren ook twee elementen die een belangrijke rol kunnen spelen. De eerste is het gebruik van *representational formats*: simpel gezegd het laten opstellen (individueel of in groepen) van schema’s waarin informatie geordend wordt. Verschillende soorten schema’s kunnen verschillende aspecten van historisch redeneren verbeteren: diagrammen en lijsten zetten aan tot het verbeteren van argumentatie, terwijl het hanteren van een matrix aanzet tot het leggen van nadruk op historische veranderingen.

 Het laatste element dat van Boxtel en van Drie noemen is de rol van docenten in plenaire discussies. Belangrijk in een klassikale discussie is dat *niet* de leraar het vaakst aan het woord is; er moet gezorgd worden dat leerlingen een actieve houding hebben. Iets wat hierbij kan helpen is voorbereiding. Laat de leerlingen bijvoorbeeld eerst n kleine groepjes oefenen voor een discussie. Ook moet het doel of de centrale vraag van de discussie voor iedereen duidelijk zijn. Tijdens de discussie is het zaak voor de leraar om de leerlingen te helpen met het expliciteren van het denkproces. Ook is het belangrijk om beoordelingsvragen te stellen (welke oorzaken waren het belangrijkst, op welke manieren kun je de oorzaken ordenen, etc.), in plaats van verklarende vragen of gesloten vragen.

In het bovenstaande zijn een aantal handvatten aangereikt om historisch redeneren in een klassikale setting te triggeren of te ondersteunen. Als we teruggaan naar de definitie van historisch redeneren zoals die door van Boxtel en van Drie gehanteerd wordt, zien we dat door middel van de bovenstaande handvatten de meeste van de zes vaardigheden waarmee je je bezighoudt als je bezig bent met historisch redeneren voorbijgekomen zijn. Echter, een van de vaardigheden is wat minder aan bod gekomen. In het komende wil ik mijn licht laten schijnen op een werkvorm die aandacht besteed aan het gebruiken van bronnen, en hierbij doel ik specifiek op het *beoordelen* van bronnen. Het beoordelen van bronnen is bij uitstek een vaardigheid waarbij het door Barton en Levstik genoemde gevoel voor nuance en context een grote rol spelen.

Een centrale rol in de komende opdracht speelt de site www.wikipedia.nl. De opdracht die ik de leerlingen heb gegeven diende een tweeledig doel. In de eerste plaats is, zoals in het komende naar voren zal komen, de opdracht een goede manier om historisch redeneren bij leerlingen te triggeren. In de tweede plaats zal de uitkomst van de opdracht de leerlingen, maar zeker mezelf, ook iets vertellen over de betrouwbaarheid van Wikipedia.

**De stadsopdracht**

Eerder in dit verslag ging ik op zoek naar de betekenis van het begrip ‘historisch redeneren’. Ik schreef in dit verslag dat Wikipedia er ook iets over te melden had. Hiermee wil ik laten zien dat een van de dingen die ik doe als ik op zoek ga naar de betekenis van een voor mij nieuw onderwerp of begrip, het bekijken van de Wikipediapagina over dit onderwerp is. Soms kom ik op een uitgebreide, zorgvuldig geannoteerde pagina terecht. Over sommige onderwerpen staan er maar een aantal regels op de site, en over sommige onderwerpen bestaat (nog) geen Wikipediapagina. Soms gebruik ik de site zelfs om even iets op te zoeken aangaande een geschiedenisles. Ik besprak dit met mijn stagebegeleider, en hij vertelde dat de site ook af en toe raadpleegde. Hij vertelde hierbij ook dat hij een aantal jaren geleden nog fel gekant was tegen het gebruik van Wikipedia. Immers, iedereen heeft toegang tot de site. Dit betekend dat iedereen van alles op de verschillende pagina’s neer kan zetten. Echter, de site lijkt de laatste jaren steeds meer aan betrouwbaarheid te winnen. Meer en meer mensen maken gebruik van Wikipedia, wat ten goede lijkt te komen van de bruikbaarheid van de artikelen. Argumenten die eerst *tegen* het gebruik van de site gebruikt werden, kunnen nu gebruikt worden als argumenten *voor* het gebruik van de site. Immers, hoe meer mensen Wikipedia bezoeken, hoe groter de kans is dan een expert een bepaalde pagina corrigeert. Niet alleen ik ben hierin zoekende; ik merk aan mijn leerlingen dat ook zij moeite hebben met de veranderende status van Wikipedia. Na het inleveren van een opdracht waarbij vrijwel iedereen Wikipedia als bron had gebruikt, vroeg ik de klas (4 VWO) naar de betrouwbaarheid van deze site. Na het stellen van deze klas ontstond er een tweedeling in de klas. Er waren leerlingen die vonden dat de site erg onbetrouwbaar was, omdat iedereen de site kan veranderen. Er waren ook leerlingen die vonden dat de site wél betrouwbaar was, omdat veel mensen de site bezoeken en controleren. Ook zie je steeds vaker dat er geannoteerd wordt, zodat je kan nagaan waar de auteur zijn of haar informatie vandaan heeft gehaald. Dit vraagstuk, de betrouwbaarheid van Wikipedia, is mijns inziens zeer goed in een geschiedenisles te integreren, om op deze manier het historisch redeneren te triggeren. Ik heb een werkvorm bedacht waarbij in de eerste plaats leerlingen oefenen in het omgaan met bronnen, om ze op deze manier te oefenen in historisch redeneren. In de tweede plaats zal de uitkomst van de opdracht iets kunnen zeggen over de vraag die leerlingen en ikzelf ons afvragen met betrekking tot de betrouwbaarheid van Wikipedia.

De opzet van de opdracht is om de leerlingen een mini-onderzoekje te laten doen naar de betrouwbaarheid van Wikipedia. Wat mij als eerst te binnen schoot was simpelweg het de leerlingen laten aanpassen van bepaalde info van een historisch figuur. Interessant is om te kijken hoelang het zou duren voordat de data weer wordt aangepast, als deze überhaupt al zou worden aangepast. Na overleg met mijn stagebegeleider kwam ik tot een uitgebreidere opdracht; ik zou de leerlingen in groepjes een pagina kunnen laten aanmaken over een onderwerp waar nog geen pagina over bestaat, of waarover alleen summiere informatie te vinden is. Op deze manier ben je én constructief bezig, én ‘saboteer’ je de boel wat minder. Het is wel van belang om aan de helft van de groepjes te vragen om er een foutje in te laten staan, de enige manier om te controleren of er wat verbeterd wordt is natuurlijk om de verbeteraar ook daadwerkelijk iets te verbeteren te geven. Nadat de pagina is aangepast controleren de leerlingen de volgende dag, en na twee maanden nog een keer op de geüploade tekst is aangepast of verwijderd. In de les na de laatste check bespreek ik, net zoals aan het begin van het jaar, in een plenair gesprek de bevindingen van de leerlingen. Door middel van een klassikale discussie geven de leerlingen antwoord op de vraag of ze Wikipedia een betrouwbare informatiebron vinden.

Aan deze opdracht zit wel een voorwaarde: er moet een groep Wikipedia-pagina’s met dezelfde noemer te vinden zijn waarbij de pagina klein genoeg is (of niet bestaat) om hem te adopteren. Een manier om dit probleem op te lossen is om de Wikipedia-opdracht te combineren met een opdracht die vaker op het Minkema College in de 4e klas gegeven wordt: de zogenaamde stedenopdracht. Bij deze opdracht, passend bij tijdvak 4, *tijd van Steden en Staten*, doen de leerlingen onderzoek naar de ontstaansgeschiedenis van middeleeuwse steden. Ze onderzoeken middeleeuwse elementen in de structuur van een stad (markplein, kerken), kijken naar straatnamen, belangrijke middeleeuwse gebouwen en plattegronden. Door de opdracht aan te passen en de nadruk te leggen op een coherent verhaal als eindproduct creëer je een goede aanvulling op de bestaande Wikipediapagina van de gekozen stad. Rekening houdend met de mogelijkheid dat een door de leerlingen geüpload stuk misschien niet heel lang op Wikipedia blijft staan, heb ik de leerlingen ook gevraagd om screenshots van de pagina vóór de aanpassing en screenshots van ná de aanpassing aan te leveren. Op deze manier kan ik controleren dat ze iets hebben geüpload, en of dit geüploade deel ook een goede weerspiegeling is van wat de leerlingen hebben onderzocht.

Na een blik te hebben geworpen op de verschillende steden-pagina’s van Wikipedia ben ik tot een lijst van 12 steden gekomen waarbij de informatie omtrent het ontstaan van de stad niet aanwezig of zeer summier is. Deze steden zijn de volgende: Aalst, Bastenaken, Bergen op Zoom, Biervliet, Coevorden, Delfzijl, Dokkum, Goes, Hardenberg, Purmerend, Schoonhoven en Vianen. Deze steden hebben allemaal op enig moment tussen 1000 en 1500 stadsrechten gekregen. In de bijlage heb ik de definitieve versie van de stadsopdracht bijgevoegd.

**Tijdspanning en uitvoering**

In week 14 van dit jaar heb ik de opdracht bij de klas geïntroduceerd. Ik heb de papieren versie ervan uitgedeeld, en de klas opgedeeld in groepjes van twee. In week 16 en 17 heb ik drie lessen in een computerlokaal gehouden, om de leerlingen de mogelijkheid te geven in de les aan de opdracht te werken. Tijdens deze uren heb ik aan vijf groepjes gevraagd om expres een foutje in hun verslag te maken om te kijken of, als de tekst eenmaal geüpload is, deze fout eruit gehaald wordt. Tevens heb ik in de computerles aan twee groepjes gevraagd of ze het eindproduct in het Engels wilde doen. In de tussentijd had ik een gesprek gehad met vakdidactica Hanneke Tuithof, en zij merkte op dat het ook interessant was om te kijken naar of er nog een verschil was tussen de Nederlandstalige en Engelstalige Wikipedia-site. Over het algemeen bereikt de Engelstalige site een veel groter publiek, en zullen deze pagina’s dus drukker bezocht worden. Of dit ook opgaat in het geval van middelgrote Nederlandse steden is nog maar de vraag, maar het is interessant om hier aandacht aan te besteden. De uiteindelijke verdeling is te zien in figuur 1. In week 25, in de laatste lesweek, heb ik bij de leerlingen geïnventariseerd wat er op hun pagina veranderd was, en heb ik naar aanleiding van hun bevindingen in een plenaire discussie de betrouwbaarheidsvraag van Wikipedia besproken. Ter voorbereiding van de discussie heb ik de leerlingen gevraagd een vijftal vragen te beantwoorden. Deze vragen gingen over de mate van aanpassing die hun site had gehad, wat dit zei over de betrouwbaarheid, of hun mening over Wikipedia veranderd was en of ze hun surfgedrag zouden aanpassen. Ook was ik benieuwd of ze naar aanleiding hiervan ook met andere ogen naar andere (internet)bronnen hebben gekeken. De vragenlijst is te vinden onder Bijlage 3. Uit deze vragenlijsten kwamen de volgende zaken naar voren: Allereerst moet ik melden dat één groepje de opdracht nog steeds niet ingeleverd heeft. De heren die de stad Delfzijl gekozen hadden, moeten tijdens de rapportbesprekingen terugkomen naar school om de opdracht alsnog te maken, met een nieuwe stad. Een ander groepje, die van Goes (Engelstalig), had geen toevoeging gedaan op de Wikipedia-pagina. Er bleven dus nog tien Wikipedia-pagina’s over die aangepast waren door leerlingen. Op mijn vraag over de mate waarin de geüploade tekst was aangepast of verwijderd, is zeer gevarieerd geantwoord. Van de tien toevoegingen zijn er vier binnen een dag weer verwijderd. Het groepje van Biervliet wist zelfs te melden dat alles na 29 minuten weer ongedaan gemaakt was. Bij het groepje van Bastenaken was alles na een uur weg. De toevoegingen op de pagina’s van Coevorden en Dokkum waren de volgende dag verwijderd. Van een aantal andere pagina’s was juist niet of zeer weinig aangepast. De toevoegingen bij de pagina’s van Aalst en Purmerend zijn in zijn geheel blijven staan. Op de pagina’s van Bergen op Zoom (Engelstalig), Hardenberg en Vianen zijn summiere wijzigingen gedaan. Bij Bergen op Zoom was één woord vervangen door een beter passende term, bij Hardenberg waren een aantal zinnen anders geformuleerd, en bij Vianen was de indeling veranderd. Een stad die qua aanpassingen tussen deze twee groepen inzat: Schoonhoven. Na twee dagen waren de foutjes die er expres in gezet waren verwijderd, en na een aantal weken was de toevoeging in zijn geheel verwijderd.

In totaal had ik aan vijf groepjes gevraagd om expres een foutje op de pagina te laten staan. Van deze vijf groepjes viel Goes af, omdat dit groepje niets had geüpload. Opvallend is dat van de overige vier groepjes de pagina binnen een dag of een paar weken verwijderd was. Bij de vierde, Vianen, is de pagina vrijwel ongewijzigd blijven staan, en hebben de dames uiteindelijk zelf de fouten hersteld.

Van de zeven groepjes die geen fouten hadden laten staan viel er ook één af, omdat de opdracht nog niet ingeleverd is. Van de overige zes toevoegingen zijn er vier min of meer ongewijzigd blijven staan (Aalst, Bergen op Zoom, Hardenberg en Purmerend). Hoewel de dataset zeer klein is, lijkt het erop dat het laten staan van foutjes ertoe leidt dat de pagina eerder verwijderd wordt. Voor een volledig overzicht van de aanpassingen zie figuur 1, onder het kopje “Aanpassing blijven staan?”

**Figuur 1**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Stad | Expres een fout | Taal  | Aanpassing blijven staan? |
| Groep 1 | Aalst | Nee | Nederlands | Niets veranderd |
| Groep 2 | Bastenaken | Nee | Nederlands | Binnen dag verwijderd |
| Groep 3 | Bergen op Zoom | Nee | Engels | Summiere wijziging |
| Groep 4 | Biervliet | Ja | Nederlands | Binnen dag verwijderd |
| Groep 5 | Coevorden | Nee | Nederlands | Binnen dag verwijderd |
| Groep 6 | Delfzijl | Nee | Nederlands | Niets ingeleverd |
| Groep 7 | Dokkum  | Ja | Nederlands | Binnen dag verwijderd |
| Groep 8 | Goes | Ja | Engels | Niets geüpload |
| Groep 9 | Hardenberg | Nee | Nederlands | Summiere wijziging |
| Groep 10 | Purmerend | Nee | Nederlands | Niets veranderd |
| Groep 11 | Schoonhoven | Ja | Nederlands | Na paar weken verwijderd |
| Groep 12 | Vianen | Ja | Nederlands | Summiere wijziging |

De tweede en derde vraag, “Wat zegt dit over de betrouwbaarheid van Wikipedia?” en “is je mening over de betrouwbaarheid van Wikipedia veranderd naar aanleiding van het uploaden van informatie?” hangen sterk samen. Uit deze vragen kwam het volgende naar voren. Drie van de tien groepjes vond Wikipedia na het maken van deze opdracht niet betrouwbaar. Dit waren ook de groepjes waar de informatie is blijven staan (Aalst, Purmerend, Vianen. Alleen het groepje waar vrijwel alles was blijven staan, maar een kleine wijziging was doorgevoerd (Bergen op Zoom) oordeelde de site als betrouwbaar. Ze hadden, zoals ze zelf beschreven alleen “*informatie neergezet die echt waar was, en die is blijven staan*”. De kleine aanpassing bij Bergen op Zoom liet zien dat er wel naar gekeken is, en dat de rest is goedgekeurd door andere lezers.

Naast Bergen op Zoom beoordeelden de resterende zes groepjes Wikipedia ook als betrouwbare informatiesite. Van deze groepjes (Dokkum, Schoonhoven, Bastenaken, Hardenberg, Biervliet en Coevorden) waren vijf pagina’s uiteindelijk verwijderd, en één pagina aangepast. Het feit dat Wikipedia snel de toegevoegde informatie beoordeelde en aanpaste of verwijderde werd door deze groepjes als een zeer betrouwbaar element gezien.

Uit vraag vier, “zou je naar aanleiding hiervan je surfgedrag aanpassen?” antwoordde zeven groepjes (de groepjes die Wikipedia betrouwbaar vonden) over het algemeen met iets als “*nee, ik haal mijn informatie vooral van Wikipedia*”. De groepjes van Biervliet en Schoonhoven antwoordden dat ze de site nu vaker konden gebruiken, omdat ze hadden ondervonden dat Wikipedia erg betrouwbaar was. Slechts één groepje antwoordde dat ze Wikipedia minder vaak zullen raadplegen.

Tenslotte kwam er uit vraag vijf naar voren dat precies de helft van de groepjes (vijf) niet met andere ogen naar andere (internet)bronnen is gaan kijken. Van de groepjes die wel met andere ogen naar (internet)bronnen zijn gaan kijken, antwoordden de meeste met iets in de trend van “*ja, ik zal vaker meer bronnen naast elkaar leggen*”, en “*ik zal letten op de betrouwbaarheid van (internet)bronnen*”.

**Discussie**

Nadat de leerlingen deze vragenlijst hadden ingevuld, heb ik vraag 1 uit de vragenlijst, “Is jouw Wikipedia-pagina aangepast, en zo ja in welke mate?”, klassikaal gesteld. Tot op dat moment hadden de leerlingen alleen nagedacht over betrouwbaarheid naar aanleiding van hun eigen pagina. Nadat de klas en ik een inzicht hadden gekregen van welke pagina’s waren blijven staan en welke verwijderd, stelde ik de vraag welke leerlingen Wikipedia als betrouwbaar bestempelde, en welke leerlingen niet. Het merendeel van de leerlingen was van mening dat Wikipedia een betrouwbare site was. Enkelen brachten hier tegenin dat bepaalde foutjes op de site niet verbeterd waren, en dat sommige stukken tekst, door leerlingen geüpload, in zijn geheel op de site waren blijven staan. Hier werd tegenin gebracht dat de stukjes die waren blijven staan van goede kwaliteit waren, deze waren na veel wikken en wegen en het raadplegen van meerdere bronnen opgesteld. Na verloop van tijd kwam de klas tot consensus dat sommige informatiepagina’s op Wikipedia meer betrouwbaar zijn dan andere. De discussie eindigde met mijn vraag op welke manieren je de betrouwbaarheid dan kon beoordelen. De leerlingen noemden dat als er noten op een pagina aanwezig waren, dit de betrouwbaarheid van een pagina vergrootte. Verder werd ook taalgebruik genoemd als een middel om betrouwbaarheid aan te geven. Het verschilt nogal of een tekst veel spelfouten bevat, of juist heldere formuleringen en wetenschappelijk taalgebruik bevat. Ik heb hierbij aangegeven wel benadrukt dat een tekst heel wetenschappelijk zou kunnen klinken, maar dat het hierdoor niet per se waar hoefde te zijn. Een andere opmerking; sommige pagina’s, zoals over een belangrijke historische ontwikkeling als de Renaissance zullen vaker bezocht worden als pagina’s over een kleine tot middelgrote Nederlandse stad. Hoe ‘kleiner’ het onderwerp, hoe minder mensen de pagina zullen bezoeken, wat ten koste gaat van de betrouwbaarheid. Een volgende opmerking die hiermee samenhangt ging over de uitgebreidheid van de tekst op een pagina. Over het algemeen: hoe uitgebreider en gedetailleerder een tekst is, hoe groter de betrouwbaarheid. Ook hier heb ik opgemerkt dat dit niet altijd zo hoeft te zijn, maar dat dit over het algemeen wel een graadmeter kan zijn. Tenslotte, en misschien wel de belangrijkste opmerking, werd er genoemd dat je naast de Wikipedia-site ook altijd naar andere informatiebronnen (sites, boeken) kan kijken, en controleren of dat wat er op Wikipedia geschreven wordt niet wordt tegengesproken in andere bronnen. Wel werd er door een aantal leerlingen genoemd dat er vaak weinig verschil zit tussen verschillende informatiebronnen op het internet. Vaak is het zo dat óf de tekst in zijn geheel is overgenomen van Wikipedia, of Wikipedia heeft de tekst in zijn geheel overgenomen van andere sites.

**De stadsopdracht en historisch redeneren**

Op welke manieren dan, zul je je als lezer misschien afvragen, draagt de stadsopdracht bij aan historisch redeneren? In de eerste plaats zijn de leerlingen intensief met bronnen bezig. Zoals in de definitie van historisch redeneren van van Boxtel en van Drie te lezen is, is de omgang met bronnen één van de vaardigheden waar je mee bezig bent als je aan het ‘historisch redeneren’ bent. Bij de stadsopdracht is het van belang dat de leerling informatie vergaart. Dit kunnen ze doen door opzoek te gaan naar internetsites met info, maar een enkel groepje had ook een boek gebruikt. Een van mijn leerlingen had twee grootouders die lang in hun gekozen stad hadden gewoond, en had daar ook informatie vandaan gehaald. Deze oefening in heuristiek wordt nog sterker doordat de steden geselecteerd zijn met als criteria dat er weinig historische info op Wikipedia te vinden is; dé site waar leerlingen vaak als eerste heen surfen. Nu deze site min of meer afvalt, zullen de leerlingen andere manieren moeten bedenken om aan hun informatie te komen. Het verzamelen van verschillende bronnen, en belangrijker nog het nadenken over de waarde van de verschillende bronnen is bij uitstek een oefening waarbij *evaluatieve* vragen worden gesteld. Hoe beoordeel je een bepaalde bron, waarom zijn sommige bronnen beter bruikbaar dan andere? Zoals we hebben kunnen lezen bij van Boxtel en van Drie is het stellen van *evaluatieve* vragen zeer waardevol voor het triggeren van historisch besef. Dit sluit ook aan bij wat Benjamin Bloom schrijft over leerdoelen (taxonomie van Bloom[[16]](#footnote-16)), waarbij evalueren een ‘higher order thinking skill’ is. Al met al mag geconcludeerd worden dat het op deze manier omgaan met bronnen een goede oefening in historisch redeneren.

 Misschien wel belangrijker dan het feit dat leerlingen bronnen leren zoeken en bronnen aan het beoordelen zijn, is het idee dat leerlingen door middel van de stadsopdracht eigenlijk zélf een bron aan het maken zijn. Ze creëren zelf een tekst voor op Wikipedia, en zijn dus zelf een informatiebron voor andere zoekers aan het maken. Dit mes snijdt aan twee kanten; In de eerste plaats creëert dit bij de leerlingen een gevoel dat datgene wat ze uploaden min of meer *waar* moet zijn, er moet gedegen onderzoek achter zitten, het is niet wenselijk om onzin te uploaden. Een mooi voorbeeld hiervan was te lezen in de evaluatie van het eindproduct van een groepje leerlingen. Over de stad Biervliet hadden ze een middeleeuwse wetenswaardigheid gevonden. Echter, toen ze zochten naar verdieping konden ze vanuit andere bronnen geen bevestiging krijgen over deze wetenswaardigheid. Omdat ze twijfelden over de betrouwbaarheid van deze ene bron, besloten ze om de middeleeuwse wetenswaardigheid niet op te nemen in hun te uploaden tekst. Een prachtig voorbeeld van de afwegingen die door leerlingen gemaakt worden, omdat het niet wenselijk is dat er in het product wat ze uploaden onwaarheden staan.

In de tweede plaats zorgt het idee dat de leerlingen bezig zijn zelf een bron te schrijven ervoor dat er besef wordt gekweekt over auteurs van andere bronnen; info die ze van Wikipedia of ergens anders vandaan geplukt hebben zou zomaar door iemand geschreven kunnen zijn die er misschien niet zoveel vanaf wist, of die zelf verkeerde bronnen heeft geraadpleegd. Dit zorgt er (hopelijk) voor dat de leerlingen in de toekomst langer stil zullen blijven staan bij de betrouwbaarheid van bronnen.

Naast de beschrijving van historisch redeneren hebben van Boxtel en van Drie ook een aantal tips gegeven op welke manieren je historisch redeneren kan triggeren en ondersteunen. Ik heb deze tips uitgebreid beschreven; evaluerende vragen, authentieke/constructieve opdrachten, gebruik van schema’s, en klassikale discussies. Als je met deze tips in het achterhoofd nog een keer naar de stadsopdracht kijkt, zie je dat er een aantal elementen van deze tips in terugkomen. Zoals ik hierboven al schreef is het element van *evaluatieve vragen* sterk vertegenwoordigd in de stadsopdracht (bij het beoordelen van bronnen stel je jezelf continu evaluatieve vragen). Naast evaluatieve vragen zit er in de opdracht ook een sterk ‘*authentic and meaningful’* karakter. Bij de stadsopdracht moeten de leerlingen uiteindelijk een ‘echt’ eindproduct leveren, iets wat niet alleen door de leerling en de leraar bekeken wordt, maar in theorie voor iedereen die Nederlands spreekt toegankelijk is. Leerlingen zullen zorgvuldiger nadenken over wat ze opschrijven, wat ze weglaten en waarom. Naast het feit dat de opdracht zinvol is voor de leerling, is de opdracht ook nuttig voor het curriculum. Immers, leerlingen zijn continu bezig met informatie omtrent tijdvak vier, Tijd van Steden en Staten. Met name de Kenmerkende Aspecten “De opkomst van handel en ambacht die de basis legde voor het herleven van een agrarisch-urbane samenleving” en “De opkomst van de stedelijke burgerij en de toenemende zelfstandigheid van steden” komen in deze opdracht voorbij. De leerling verdiept zich in de opkomst van steden, en koppelt het algemene verhaal hiervan aan individuele gevallen. Ik heb de leerlingen gevraagd om zich eerst te verdiepen in het globale verhaal, zoals in het tekstboek te vinden was, en zich hierna pas te verdiepen in de specifieke stad die ze gekozen hadden. Sommige leerlingen merkten op dat hun stad waarschijnlijk geboren was op een handelsplek, en dus goed in het algemene verhaal pasten. Een enkele leerling merkte op dat de ontstaansgeschiedenis van de stad niet klopte met het algemene verhaal. Naast het feit dat de opdracht nuttig is voor het curriculum doordat het aansluit bij de oriëntatiekennis van het examenprogramma, sluit de opdracht ook aan bij onderdeel vijf van Domein A (historisch besef) uit het examenprogramma: *De kandidaat kan voor een vraag bruikbaar bronnenmateriaal verwerven en gegevens eruit selecteren*.

Het laatste element uit de stadsopdracht wat overeenkomt met een tip van van Boxtel en van Drie is de klassikale discussie waarmee ik de opdracht heb afgesloten. Zoals beschreven heb ik een aantal weken gewacht na het inleveren van de opdracht, en in week 25 heb ik de leerlingen plenair naar hun bevindingen gevraagd. Was er wat veranderd aan de Wikipediatekst? Waren de foutjes eruit gehaald? Of was de tekst in haar geheel van de site verwijderd? Zoals ik eerder beschreef heb ik de leerlingen gevraagd om vijf vragen te beantwoorden. Hierna heb ik een klassikale discussie gevoerd met als hoofdvraag “is Wikipedia betrouwbaar?”. Doordat de leerlingen moesten nadenken over wat nou eigenlijk betrouwbaarheid is, en hoe je dit kan herkennen, werd het historisch redeneren getriggerd. Belangrijk in deze vond ik de onderbouwing van antwoord vijf van de vragenlijst, welke ook in de discussie terugkwam. Leerlingen vonden best dat ze Wikipedia, of andere (internet)bronnen konden gebruiken, maar dat de meerwaarde vooral in het *naast elkaar* gebruiken van de bronnen lag. Een mooi leerpunt voor de leerlingen.

**De stadsopdracht, Gardner en Egan**

 Ik heb in het bovenstaande beschreven op welke manieren de stadsopdracht bijdraagt aan de ontwikkeling van historisch redeneren bij leerlingen. In het komende wil ik nog even kort aandacht besteden aan de vorm van de opdracht: op welke manieren past deze opdracht in het algemene leerproces van de leerling? De Amerikaanse psycholoog Howard Gardner beschreef in zijn boek *Frames of Mind* zes soorten intelligentie.[[17]](#footnote-17) Hij pleit ervoor dat leerlingen door de docent op zoveel mogelijk van deze intelligenties bedient worden. Sommige leerlingen zijn bijvoorbeeld goed in taal, sommigen in logisch nadenken, en weer anderen zijn erg muzikaal. Door je lessen zo divers mogelijk te houden, bereik je de meeste leerlingen. In navolging van deze theorie beschreef Gardner dat je vijf ingangen (‘*entry points’*) zou kunnen gebruiken om binnen te komen bij de leerlingen; het narratieve, het logisch-kwantitatieve, het fundamentele, het esthetische en de concrete ervaring.[[18]](#footnote-18) De stadsopdracht is in de eerste plaats een narratieve opdracht, de leerling is vooral bezig met bronnen lezen en teksten opstellen. Echter, doordat men ook echt bezig met het maken van een Wikipedia-pagina, bedient deze opdracht ook de ‘*entry point’* van de concrete ervaring. Ook sluit het zoeken van landkaarten weer aan bij een onderdeel van de meervoudige intelligentie, namelijk *picture smart*.

 Naast het bedienen van meerdere intelligenties zal deze opdracht de leerling nog op een andere manier bedienen, namelijk door middel van de romantische verkenning. Wat wordt hiermee bedoeld? De Canadese onderwijskundige Kieran Egan beschrijft in *The Educated Mind* dat mensen in verschillende leeftijdsstadia op verschillende manieren denken. Deze verschillende manieren laten zich omschrijven als Mythisch, Romantisch, Filosofisch en Ironisch denken.[[19]](#footnote-19) Vooral in de leeftijd tussen 8 en 15 jaar bedient men zich van Romantisch denken. Men komt erachter dat de werkelijkheid een ander karakter dan de eigen persoon blijkt te hebben, en in deze leeftijdscategorie heeft de leerling grote belangstelling voor feiten en details. Hoe zag de dag van een middeleeuwse boer eruit, hoe groot was zijn huis, etc. Wilschut noemt dat *“ook voor oudere denkers (..) de toegang tot een vakgebied als geschiedenis vermoedelijk het gemakkelijkst (is) via romantische verkenning ervan.”[[20]](#footnote-20)* Bij de stadsopdracht worden de leerlingen op ‘Romantische wijze’ bediend; In de les wordt de leerling het abstracte, algemene verhaal van het ontstaan van steden in de middeleeuwen uitgelegd. Doordat de leerling uit gaat pluizen wat dit concreet voor één stad betekende, komen er meer feiten en details naar voren. Wanneer kreeg de desbetreffende stad stadsrechten, wanneer werden bepaalde delen van de stad uitgebreid? Dit zijn vragen waar de leerling antwoord op krijgt, en die het algemene verhaal door middel van details en feiten invulling geeft.

**Conclusie**

 In mijn inleiding heb ik mijzelf een aantal vragen gesteld. Ik begon met de vraag “Wat is het doel van geschiedenisonderwijs?” Ik heb de ontwikkeling binnen het Nederlandse geschiedenisonderwijs van na de oorlog tot nu beschreven. In deze periode kwam er steeds meer aandacht voor historisch redeneren. Vervolgens ben ik gaan kijken wát dan dat historisch redeneren precies inhoudt. Carla van Boxtel en Jannet van Drie hebben een sluitende definitie gegeven: *Historisch redeneren is het beschrijven van verandering en continuïteit, het verklaren van historische verschijnselen en gedrag van mensen in het verleden, en het vergelijken van historische verschijnselen en perioden*. Vaardigheden die je aan het doen bent als je historisch redeneert: historische vragen stellen; historische bronnen gebruiken; contextualiseren; argumenteren; gebruiken van historische begrippen; gebruiken van structuurbegrippen. Wineburg, Barton en Levstik hebben beschreven waarom historisch redeneren een onmisbaar onderdeel van de geschiedenisles is.

Vervolgens ben ik naar de praktijk teruggekeerd, en heb ik gekeken op welke manieren historisch redeneren in de praktijk getriggerd of ondersteund kan worden. Van Boxtel en van Drie hebben hier een aantal tips voor gegeven. Naast deze tips heb ik zelf een werkvorm ontwikkeld door welke het historisch redeneren van leerlingen getriggerd wordt. Deze werkvorm is vooral geschikt in het oefenen van beoordelen van bronnen. Ik heb de leerlingen zelf een bron laten maken, namelijk een toevoeging op een Wikipedia-pagina. Uit de vragenlijst en de discussie kwamen een aantal leeropbrengsten van de leerling naar voren. De twee meest waardevolle leeropbrengsten vond ik de volgende; de helft van de leerlingen schreef dat het belangrijk was verschillende (internet)bronnen naast elkaar te gebruiken. Immers, hoe meer bronnen dezelfde hypothese ondersteunen, hoe sterker deze hypothese wordt. Een tweede waardevolle leeropbrengst hangt samen met de eerste: sommige bronnen zijn betrouwbaarder en vollediger dan andere. Het is van belang dat je weet waar je op moet letten bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van (Wikipedia)bronnen. in samenspraak met elkaar kwamen de leerlingen tot een aantal tips die hierbij konden helpen: let op de aanwezigheid van een notenapparaat, let op de stijl waarin het geschreven is, let op de uitgebreidheid van de tekst, is het onderwerp ‘groot’ of ‘klein’, en tenslotte gebruik nooit alléén Wikipedia.

**Epiloog**

Terugkijkend op het proces van mijn meesterproef vallen een aantal zaken op. In deze epiloog wil ik drie zaken noemen waarmee men in de toekomst rekening dient te houden. Allereerst wil ik hier het ‘eindige karakter’ van de stadsopdracht noemen. Juist een heel mooi aspect van deze opdracht is tevens ook een nadeel, namelijk hetauthentieke karakter ervan. De leerlingen voegen iets toe aan het internet, en als de leerlingen goed werk leveren blijft deze toevoeging bestaan. Dit is een mooie beloning voor het werk van de leerlingen, maar zorgt er tevens voor dat de lijst met steden die geschikt zijn voor deze opdracht steeds kleiner wordt. Immers, er wordt steeds meer toegevoegd aan het lemma met historische informatie, en uiteindelijk zal de pagina te uitgebreid worden voor deze opdracht. Leerlingen zullen in de tijd die ze hebben geen nieuwe informatie meer vinden die niet al op Wikipedia te vinden is. Een oplossing hiervoor is er niet echt, je zou de leerlingen kunnen vragen aan het eind van het schooljaar hun toegevoegde informatie te wissen, maar dit zou als zeer teleurstellend ervaren kunnen worden. Echter, door de opdracht een ander onderwerp te geven kun je dit probleem enigszins omzeilen. Laat leerlingen bijvoorbeeld een pagina van een middeleeuwse heilige aanvullen, of lemma’s van bepaalde historische figuren vervolledigen.

Een tweede element wat ik hier wil noemen: let op dat het eindproduct voor de leerlingen duidelijk is. Zoals ik beschreef is mijn Wikipedia-opdracht een variant op een al bestaande opdracht die elk jaar in VWO 4 gegeven wordt. Na het aanpassen van de opdracht was ik één element (algemene stadsinformatie) vergeten bij de te verwachten eindproducten te noemen. Ik had wel duidelijk in de opdracht gezet dat dit in het eindproduct moest komen, maar ik had het niet nog eens extra onder het kopje “producten” gezet. Om deze reden was het aanvankelijk niet voor iedereen helemaal duidelijk wat er in het eindproduct moest komen. Door mondeling het een en ander toe te lichten wist iedereen wat er verwacht werd. Dit is echter wel iets om de toekomst extra scherp op te letten.

Het derde element is het inschatten van de tijd die leerlingen voor de opdracht kwijt zijn. Aanvankelijk had ik voor de opdracht twee computerlessen ingeroosterd. Toen er na de tweede les protest oprees onder de leerlingen, heb ik nog een derde lesuur in het computerlokaal doorgebracht. Op een enkel groepje na hebben de leerlingen in deze lesuren ook vrijwel de volle tijd gebruikt om aan de opdracht te werken. Toch las ik in een aantal evaluaties dat ze vonden dat er te weinig tijd in de les was om aan de opdracht te werken. Ik vind het moeilijk om te beoordelen of dit zo was, het kan natuurlijk ook aan het slechte plannen van de leerling liggen.

**Bronnenlijst:**

Barton, K. en Levstik, L., *Teaching history for the Common Good* ((New York 2009) 28.

Van Boxtel C., en van Drie, J., ‘Historical reasoning in the classroom: what does it look like and how can we enhance it?’ , *Teaching History* 150 (Maart 2013) 44-55, 44.

Wikipedia, ‘Geschiedenisonderwijs Nederland’ (10 juni 2013) [http://nl.wikipedia.org/wiki/Geschiedenisonderwijs\_(Nederland)](http://nl.wikipedia.org/wiki/Geschiedenisonderwijs_%28Nederland%29)

Wilschut, A., van Straaten, D., en van Riessen, M., *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004)

Wilschut, A. en Schut, R., ‘Het nieuwe examen geschiedenis HAVO/VWO’ (10 juni 2013) [http://www.mesoconsult.nl/wp-content/uploads/2011/02/studiehuis-75-Het-nieuwe-examen-geschiedenis-havovwo.pdf pagina 9](http://www.mesoconsult.nl/wp-content/uploads/2011/02/studiehuis-75-Het-nieuwe-examen-geschiedenis-havovwo.pdf%20pagina%209)

Wilschut, A., van Straaten, D. en van Riessen, M., *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004)

Wineburg, S., *Historical thinking and other unnatural acts, Charting the future of teaching the* past (Philadelphia 2001)

**Bijlage 1 – Stadsopdracht**

**Groepsopdracht Middeleeuwse stad**

(gebaseerd op extra opdracht 2 bij hoofdstuk 4, blz. 51 WB)

**Doelen**

* Je krijgt een concreter beeld bij de middeleeuwse stad
* Je oefent onderzoeksvaardigheden en samenwerken

**Producten**

* Een **inleiding**, waarin je het ontstaan van jouw stad beschrijft.
* Een **aanpassing/verbetering** op de Wikipedia site.
* Een **reconstructie** van de middeleeuwse plattegrond van jouw stad
* Een **evaluatie** waarin je beschrijft hoe het onderzoekje verlopen is.

**Beoordeling**

* Je krijgt voor deze opdracht een groepscijfer.
* Het cijfer telt mee als so.

**Stappen**

**1. Algemene achtergrondinfo:**

Bij elk onderzoekje start je met algemene bronnen over je onderwerp. Gebruik bijvoorbeeld onderstaande bronnen voor het verzamelen van algemene info over het ontstaan en uiterlijk van middeleeuwse steden. Je kunt de stad kiezen uit een lijst met steden in de Noordelijke of Zuidelijke Nederlanden die door de docent wordt geleverd.

* De paragrafen 4.1 en 4.2 uit je boek.
* De extra tekst uit het examenkatern
* De aantekening over het ontstaan van steden
* <http://www.graafschap-middeleeuwen.nl/steden/stad.html>
* <http://www.archeon.nl/TEKST/middeleeuwen.doc>
* Middeleeuwse kaarten uit de historische atlas

**2. Ontstaansgeschiedenis & plattegronden**

Nu je je keuze hebt bepaald, ga je op zoek naar specifieke info over jouw stad. Veel middeleeuwse steden zijn terug te vinden in *Wikipedia* of hebben een eigen pagina met historisch hoofdstuk.

Je zoekt naar info over het ontstaan van de stad. Wanneer en hoe is hij ontstaan? Die informatie vergelijk je met de aantekening die je hebt gekregen.

Daarnaast verzamel je plattegronden: een aantal zo dicht mogelijk bij de middeleeuwen en een moderne.

*NB: noteer de sites en boeken waar je info vandaan hebt gehaald! Neem nooit info letterlijk over, zonder bronvermelding!*

**3. Middeleeuwse elementen zoeken**

Middeleeuwse steden hadden een kenmerkende structuur. Ze waren gebouwd rond een marktplein met daarop vaak een kerk en een raadhuis. Vaak is ook nog te zien waar de stadswallen en -muren gelopen hebben – misschien zijn de (deels) nog aanwezig. Maak op de moderne plattegrond aantekeningen van je bevindingen.

**4. Straatnamen**

Bestudeer de straatnamen in het oude centrum en kijk of deze aanwijzingen geven over het verleden van de stad. Dat is bijvoorbeeld het geval bij namen als ‘Stoeldraaierstraat’ of ‘Galgenveld’…

**5. Belangrijke gebouwen**

Zoek bijv. op de site van de VVV van jouw stad naar informatie over gebouwen uit de middeleeuwen die er nu nog staan. Plaats nummers op de stadsplattegrond om hun locatie aan te geven en noteer per gebouw informatie over de vroegere functie ervan.

**6. Reconstructie**

Maak nu een reconstructie van jouw stad in de middeleeuwen op basis van de gegevens die je hebt gevonden. Markeer met kleuren de plekken in de stad die een economische, religieuze of bestuurlijke functie hadden.

**7. Aanvullingen en verbeteringen op de Wikipedia site**

Nu je alle informatie op een rijtje hebt gezet en uitgewerkt moet je deze informatie gebruiken om de Wikipediasite van jouw stad aan te vullen en te verbeteren. Doe dat voor de stappen 2-3-4-5 uit deze opdracht.

Let op! Soms worden Wikipedia sites beheerd door liefhebbers, zij passen aanvullingen en verbeteringen in sommige gevallen snel weer aan. Maak dus **voorafgaand** aan de aanpassingen, aanvullingen, of verbeteringen die jullie gaan aanbrengen een printscreen. Maak **direct nadat** jullie dat de verbeteringen hebben gedaan weer een printscreen. Zo heb je ‘bewijs’van jullie aanvullingen.

Lever **beide** prints in.

**8. Taakverdeling en evaluatie**

Noteer tijdens en na de opdracht wie wat heeft gedaan, wat goed ging en wat beter had gekund.

**Steden waar je uit kunt kiezen:**

Dokkum

Coevorden

Bergen op Zoom

Delfzijl

Goes

Hardenberg

Vianen

Schoonhoven

Purmerend

Biervliet

Aalst

Bastenaken

**Bijlage 2 – Beoordelingsmatrix**

**Beoordelingsmodel Stedenopdracht VWO 4**

Namen:

Stad:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Onderdeel | Maximale punten |  | + +/- - | Behaalde punten |
| Inleiding en opmaak *15 punten* | 3 | Inhoudsopgave aanwezig |  |  |
| 3 | Overzichtelijke lay-out |  |
| 3 | Paginanummering aanwezig |  |
| 3 | Zorgvuldig taalgebruik  |  |
| 3 | Het is helemaal in eigen woorden |  |
| Algemene achtergrondinfo *5 punten* | 5 | Algemene informatie over het ontstaan van steden in de middeleeuwen aanwezig |  |  |
| Ontstaansgeschiedenis specifieke stad *25 punten* | 10 | Specifieke informatie over het ontstaan van middeleeuwse stad is aanwezig |  |  |
| 15 | Specifieke informatie over de stad in de periode 1000-1500 is aanwezig |  |
| Plattegronden*15 punten* | 3 | Middeleeuwse plattegronden (indien onvindbaar reconstructie?) |  |  |
| 3 | Moderne plattegrond |  |
| 3 | Info straatnamen |  |
| 3 | Belangrijke gebouwen |  |
| 3 | Reconstructie plattegrond/middeleeuwse elementen  |  |
| Aanvulling op Wikipedia-site*20 punten* | 10 | Aanvulling op Wikipedia-site is aanwezig |  |  |
| 10 | Aanvulling op Wikipedia-site is een voldoende afspiegeling van wat er verzameld is door de leerling (Algemene achtergrondinfo, specifieke info) |  |
| Taakverdeling en evaluatie*10 punten* | 5 | Taakverdeling aanwezig |  |  |
| 5 | Evaluatie aanwezig |  |
| Brongebruik*10 punten* | 5 | Bronvermelding aanwezig |  |  |
| 5 | Voldoende diversiteit in brongebruik |  |
| Aftrekposten |  | Er mist een verplicht onderdeel (titelpagina, inhoudsopgave, inleiding, bronvermelding) |  |  |
|  | Het taalgebruik is niet zorgvuldig (veel spelfouten, grote verschillen in lay-out of opmaak van de tekst) |  |
|  | Er is sprake van plagiaat |  |

Totaal score:

**Bijlage 3 – vragen ter voorbereiding op discussie**

1. Is jouw Wikipedia-pagina aangepast, en zo ja in welke mate?
2. Wat zegt dit volgens jou over de betrouwbaarheid van Wikipedia?
3. Is je mening over de betrouwbaarheid van Wikipedia veranderd naar aanleiding van het uploaden van informatie?
4. Zou je naar aanleiding hiervan je surfgedrag op Wikipedia aanpassen?
5. Hebben eventuele inzichten die je hebt opgedaan invloed op hoe je naar andere (internet)bronnen kijkt?
1. A. Wilschut, R. Schut, ‘Het nieuwe examen geschiedenis HAVO/VWO’ (10 juni 2013) <http://www.mesoconsult.nl/wp-content/uploads/2011/02/studiehuis-75-Het-nieuwe-examen-geschiedenis-havovwo.pdf> pagina 9. [↑](#footnote-ref-1)
2. Wikipedia, ‘Geschiedenisonderwijs Nederland’ (10 juni 2013) [http://nl.wikipedia.org/wiki/Geschiedenisonderwijs\_(Nederland)](http://nl.wikipedia.org/wiki/Geschiedenisonderwijs_%28Nederland%29) [↑](#footnote-ref-2)
3. A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 61. [↑](#footnote-ref-3)
4. C. van Boxtel en J. van Drie, ‘Historical reasoning in the classroom: what does it look like and how can we enhance it?’ , *Teaching History* 150 (Maart 2013) 44-55, 44. [↑](#footnote-ref-4)
5. Van Boxtel en van Drie, ‘historical reasoning in the classroom’, 45. [↑](#footnote-ref-5)
6. S. Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts, Charting the future of teaching the* past (Philadelphia 2001) [↑](#footnote-ref-6)
7. Wineburg, *historical thinking*, 5. [↑](#footnote-ref-7)
8. Ibidem 83. [↑](#footnote-ref-8)
9. Ibidem 110. [↑](#footnote-ref-9)
10. K. Barton en L. Levstik, *Teaching history for the Common Good* ((New York 2009) 28. [↑](#footnote-ref-10)
11. Barton en Levstik, *Teaching history*, 30. [↑](#footnote-ref-11)
12. Barton en Levstik, *Teaching history*, 37. [↑](#footnote-ref-12)
13. Van Boxtel en van Drie, ‘historical reasoning in the classroom’ 48.. [↑](#footnote-ref-13)
14. Ibidem 49. [↑](#footnote-ref-14)
15. Ibidem 49. [↑](#footnote-ref-15)
16. Wilschut*, Handboek Geschiedenisdidactiek*, 243. [↑](#footnote-ref-16)
17. Wilschut, *Handboek Geschiedenisdidactiek*, 83. [↑](#footnote-ref-17)
18. Wilschut, Handboek Geschiedenisdidactiek, 85. [↑](#footnote-ref-18)
19. Ibidem 86. [↑](#footnote-ref-19)
20. Ibidem 93. [↑](#footnote-ref-20)