

Conflicterende perspectieven in het klaslokaal

Onderzoek naar gevoelige geschiedenis

Het lijkt erop dat het voor geschiedenisdocenten niet altijd gemakkelijk is om met gevoelige onderwerpen om te gaan. Maar is dat daadwerkelijk het geval? En wat zijn dan precies thema's die lastig zijn?

Geerte Savenije is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit van Amsterdam.

Albert Logtenberg is lerarenopleider aan de Universiteit Leiden en de Hogeschool van Amsterdam.

Bjorn Wansink is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht.

Sommige leerlingen zijn niet in staat zonder emotionele distantie naar deze onderwerpen te kijken. Dat resulteert soms in moddersmijten of zinloze ja-nee-discussies.¹ Dit antwoordde een geschiedenisdocent op de vraag waarom bepaalde onderwerpen gevoelig zijn in de les. In dit artikel gaan we in op de onderwerpen die Nederlandse geschiedenisdocenten als gevoelig ervaren in hun lessen en de redenen daarvoor. Daarna lichten we er één thema uit dat door veel docenten werd genoemd, namelijk onderwerpen die met de islam te maken hebben.

Waardevolle vaardigheden

Onderwerpen kunnen gevoelig of controversieel zijn in de geschiedenisles wanneer een traumatische gebeurtenis centraal staat of wanneer leerlingen of docenten zich identificeren met personen of groepen uit het verleden dat besproken wordt.¹ Het bespreken van dergelijke

onderwerpen in de klas kan bijdragen aan de ontwikkeling van verschillende vaardigheden en houdingen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld leren om een eigen mening te beargumenteren en te onderbouwen met bewijs, maar ook om tegengestelde perspectieven te erkennen en kritisch te bevragen.² De betrokkenheid van leerlingen bij een gevoelig onderwerp stimuleert hen om met deze vaardigheden te oefenen en vergroot tegelijkertijd de uitdaging om het perspectief van een ander werkelijk te begrijpen. Dit zijn waardevolle vaardigheden in een democratische samenleving die leerlingen zelf ook belangrijk vinden.³ Wanneer docenten echter gevoelige onderwerpen willen bespreken, deinzen ze soms terug voor de hevigheid waarmee leerlingen conflicterende perspectieven inbrengen. Aan de ene kant biedt dit de mogelijkheid om expliciet met het concept multiperspectiviteit aan de slag te gaan. Aan de andere kant kan de discussie snel escaleren,

Het spoor naar
Auschwitz.

LESTIPS

- Geschiedenisonderwerpen kunnen gevoelig worden omdat mensen zich met een sociale of religieuze groep uit het verleden **identificeren**.
- De gevoeligheid in de klas speelt zich af op **twee dimensies**: 1. Emotionele betrokkenheid vs. onverschilligheid. 2. Sterke, eenzijdige meningen van leerlingen vs. de wens van docenten om meerdere perspectieven te bespreken.
- De controverse die een gevoelig onderwerp oproept, kan gebruikt worden om met de vakvaardigheden **multiperspectiviteit en bronnenkritiek** te oefenen.
- Persoonlijke, gedetailleerde verhalen uit het verleden kunnen een **ingang** zijn als er tegen het grote, politieke geschiedenisverhaal veel weerstand is.
- Een **veilige leeromgeving en een goede persoonlijke band** met de leerlingen zijn essentieel voor een open dialoog tussen leerlingen onderling en met de docent.

omdat de perspectieven vaak sterk verbonden zijn met de identiteit van leerlingen. Leerlingen kunnen het moeilijk vinden om het eigen perspectief kritisch te bespreken en open te staan voor andere perspectieven.⁴ Het maakt nogal uit hoe en of er thuis of onder vrienden gesproken wordt over zaken als homoseksualiteit, geloof en bepaalde onderwerpen uit de geschiedenis, zoals de Holocaust.

Een belangrijke factor in de wijze waarop docenten hiermee omgaan, is hun eigen relatie tot het specifieke onderwerp, gebaseerd op hun eigen waarden, kennis, identificatie met een bepaalde sociale groep en hun inzicht in de aard van geschiedenis (hoe komen we tot historische kennis?).⁵

Bij sommige onderwerpen is er een verschil in opvatting en uitvoering te zien bij docenten. Je kunt het van belang vinden om meerdere perspectieven te belichten, maar er bijvoorbeeld bij de Holocaust toch voor kiezen dit niet te doen, omdat het te gevoelig kan zijn voor anderen of jezelf.⁶ Daarom hebben we in dit onderzoek bekeken welke onderwerpen Nederlandse geschiedenisdocenten gevoelig vinden, waarom ze dat vinden en hoe ze hier in de klas mee omgaan. In totaal hebben 81 geschiedenisdocenten een online vragenlijst ingevuld, waarna we met drie docenten een vervolginterview hebben gehouden.

Drie veelgenoemde thema's

In de antwoorden van de docenten op welke onderwerpen zij als gevoelig beschouwen in hun eigen geschiedenislessen, vinden we drie veelgenoemde thema's: 1. verschillen en conflicten tussen islamitische en niet-islamitische mensen

(hierna aangeduid als 'islam'); 2. kolonialisme en 3. Tweede Wereldoorlog en Holocaust. Voorbeelden van het eerste thema die genoemd werden door docenten zijn 'ontstaan en verspreiding islam' en 'terroristische aanslagen, IS'. Voorbeelden van het tweede thema zijn 'slavernij, slavenhandel' en 'Nederlands-Indië'. Voorbeelden van het derde thema zijn 'Holocaust' en 'Jodenvervolg'. Het is ook belangrijk om te noemen dat ongeveer een kwart van de 81 docenten aangeeft geen enkel onderwerp als gevoelig te ervaren in de klas.

In de uitleg van docenten waarom een onderwerp als gevoelig wordt ervaren, vonden we vier factoren voor gevoeligheid. Docenten noemen het vaakst dat een onderwerp gevoelig wordt doordat de leerlingen sterke en tegengestelde meningen in de les ventileren (56 procent). Als tweede noemen veel docenten de emotionele betrokkenheid van leerlingen of de angst om leerlingen te kwetsen (24 procent). Ten derde geven docenten aan dat de reden voor gevoeligheid ligt in hun eigen wens om een onderwerp op een objectieve manier vanuit meerdere perspectieven te bespreken, wat niet goed ontvangen wordt door de leerlingen (12 procent). Als laatste noemen docenten juist de onverschilligheid van leerlingen (9 procent). Deze factor werd relatief meer genoemd bij kolonialisme en de oorlog, dan bij de islam.

In alle genoemde redenen voor gevoeligheid wijzen docenten meestal naar de leerlingen (72 procent). In de helft van de gevallen wordt een specifieke groep leerlingen genoemd, meestal op basis van culturele of religieuze achtergrond, zoals Turks, Surinaams, migrant, Nederlands, wit, islamitisch, joods. Docenten schrijven

'Leerlingen kunnen het moeilijk vinden om het eigen perspectief kritisch te bespreken en open te staan voor andere perspectieven'

bijvoorbeeld: 'De blanke leerlingen konden zich moeizaam inleven in de gevoeligheden rondom Zwarte Piet en werden er lacherig onder' of 'Mijn leerlingen van islamitische achtergrond kunnen heftig reageren'. Het valt op dat voor het thema 'verschillen en conflicten tussen islamitische en niet-islamitische mensen' even vaak wordt verwezen naar de identificatie van leerlingen met een sociale als met een religieuze groep. Blijkbaar wordt dit onderwerp, hoewel vaak beschreven in religieuze termen, ook gezien als een gevoeligheid tussen sociale groepen.

Hoe gevoelig is de islam?

In drie individuele vervolginterviews met docenten die allemaal op een school in een stedelijke context werken hebben we het thema islam verder ►

¹ Maia Sheppard, *Difficult histories in an urban classroom* (University of Minnesota, Minneapolis, 2010).

² Tsafir Goldberg en Geerte Savenije, *Teaching controversial historical issues*. In: Scott Metzger en Lauren Harris (red.), *International handbook of history teaching and learning* (Wiley-Blackwell, 2018), pp. 503-526.

³ Diana Hess en Julie Posselt, *How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues* (Journal of Curriculum and Supervision, 2002), pp. 283-314.

⁴ John King, *Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland* (Theory and Research in Social Education, 2009), pp. 215-246.

⁵ Stephan Klein, *Preparing to Teach a Slavery Past: History Teachers and Educators as Navigators of Historical Distance* (Theory and Research in Social Education, 2017), pp. 75-109.

⁶ Bjorn Wansink, Sanne Akkerman en Theo Wubbels, *Topic variability and criteria in interpretational history teaching* (Journal of Curriculum Studies, 2016), pp. 640-662.

Naam (alias)	Sam	Tim	Bob
Gender, leeftijd	Man, 43	Man, 36	Man, 30
Zelfbeschreven sociaal-culturele achtergrond	Nederlands, katholiek	Nederlands, Antilliaans, Spaans	Nederlands, progressieve randstedeling
Doceerervaring	7 jaar	14 jaar	8 jaar
Leeftijd leerlingen	16-18	12-15	18-20
Percentage leerlingen met migrantenachtergrond*	80-100	40-60	20-40
Sociaal-economische achtergrond leerlingen*	Benedengemiddeld	Gemiddeld	Onbekend
*Dit betreft schattingen van de docenten.			

Tabel 1. Achtergrond en onderwijscontext van de geïnterviewde docenten.

uitgediept. In tabel 1 staat de achtergrond en de onderwijscontext van deze docenten beschreven. Alle drie de docenten hebben ervaring met de gevoeligheden van het thema islam. Wat opvalt is dat zij niet het idee hebben dat deze gevoeligheden hen beperken in hun lesgeven of dat ze de onderwerpen liever vermijden, zoals in recente rapporten is gesuggereerd.⁷ Tim zegt bijvoorbeeld: 'Ja, natuurlijk herken je gevoelige onderwerpen, dingen die moeilijk zijn. (...) Maar ja goed, sta maar open. Kijk, iemand zit blijkbaar met iets wat ze ergens op hebben gepikt, dus luister alsjeblieft, wuif het niet zomaar weg. (...) Je mag best ook geen antwoord hebben. Vaak is het een gesprek wat leerlingen willen, gehoord worden. (...) Weet je, ik denk dat ik heel veel ruimte bied en dat het daardoor niet zo'n issue is.'

een ingang om een onderwerp te bespreken waartegen bijvoorbeeld op het niveau van de grote, politieke geschiedenis veel weerstand is.

Grote verschillen in leerlingen

Wat betreft de rol van religie in de gevoeligheden rondom het thema islam geven Sam en Tim aan dat religie niet de kern van de gevoeligheid is. Zij benadrukken dat het meer gaat om sociale of culturele groepen en dat er grote verschillen zijn tussen islamitische leerlingen (en ouders) van diverse culturele achtergronden. Sam geeft bijvoorbeeld aan dat de Holocaust voor moslimleerlingen van Palestijnse, Syrische, Egyptische en Turkse achtergrond veel gevoeliger ligt dan voor moslimleerlingen van Marokkaanse, Bosnische of Somalische afkomst. Ook noemen de docenten de invloed van specifieke mediakanalen op leerlingen. Verder wijzen ze op de onwetendheid van mensen over religie in het algemeen en de wijze waarop het label 'islam' in de politiek en samenleving gebruikt wordt. Ze beschrijven in het interview voorbeelden van leerlingen die zich hierdoor buitengesloten voelen, een zondebok, en zeer gekwetst door de associaties van medeleerlingen tussen hen als moslims en de terroristische aanslagen door radicale islamisten.

De derde docent, Bob, geeft aan het thema islam juist ook gevoelig te vinden om religieuze redenen en zegt dat religie altijd gevoelig is in de geschiedenisles. Hij zegt hierover: 'Nou, ik ben zelf heel erg geneigd om het een beetje weg te relativiseren, dus ik zie mijn analyses zelden gebaseerd op echte geloofsovertuigingen van mensen, waarom ze dingen doen. Ik probeer het veel sneller in andere dingen te zoeken, maar ik weet ook dat mensen die veel sterker misschien bepaalde overtuigingen voelen of daar meer voor over zouden hebben, dat die dan denken "ja, maar daarmee diskwalificeer je de mogelijkheid dat het gewoon echt is wat iemand gelooft en echt is wat iemand vindt dat hij moet doen" en daarom wil ik mezelf ook wel kritisch bevragen van "wat is nou mijn insteek, waarom heb ik die insteek en

'Docenten geven voorbeelden van leerlingen die zich buitengesloten voelen, een zondebok'

Uit dit citaat blijkt dat deze docent geen moeite heeft om leerlingen aan het woord te laten en om zelf niet altijd een kant-en-klaar antwoord te hebben. Als belangrijkste reden voor het kunnen omgaan met gevoeligheden noemen de docenten dan ook hun vermogen om een veilige leeromgeving te creëren en een goede persoonlijke band met de leerlingen op te bouwen. Ze benadrukken alle drie het belang hiervan voor een open dialoog tussen leerlingen onderling en met de docent. Naast deze voorwaarden komen uit de interviews twee aanpakken naar voren voor het bespreken van gevoelige onderwerpen. Ten eerste, het bespreken, beargumenteren en evalueren van meerdere perspectieven. Bob gebruikt lessen over gevoelige onderwerpen bijvoorbeeld specifiek om met leerlingen te oefenen met het onderbouwen van een argument met bronnen. Ten tweede, het werken vanuit gedetailleerde persoonlijke verhalen. Sam en Tim ervaren kleine geschiedenisverhalen, van 'gewone' mensen uit het verleden, als

⁷ Margalith Kleijwegt, *2 werelden 2 werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om?* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016).

welke insteken zouden er nog meer aan bod kunnen komen en hoe ga ik daar dan mee om?”

Bob benoemt hier de spanning die ontstaat met gelovige leerlingen als je als geschiedenisdocent een religie historiseert en als leerlingen de docent niet als kennisbron willen erkennen over hun religie.

Niets aan willen nemen

De spanning die Bob benoemt heeft te maken met wat de drie docenten als moeilijkste ervaren in het bespreken van gevoelige onderwerpen: individuele leerlingen bereiken die maar één perspectief willen erkennen en niets van de docent willen aannemen. Het probleem dat hieronder lijkt te liggen is een verschil in opvattingen over de aard van historische kennis. De drie docenten zien rationele argumenten en historisch onderzoek als de manier om historische kennis te vergaren. Ze gebruiken hierbij literatuur, bronnen en disciplinaire criteria die ze in hun academische opleiding eigen gemaakt hebben.

‘Gevoeligheden kunnen voortkomen uit verschillende opvattingen over kennisvergaring’

De docenten hebben het gevoel dat ze leerlingen, die deze bronnen niet erkennen en zelf andere bronnen gebruiken, zoals de Koran of bepaalde mediakanalen, niet kunnen bereiken. Over de invloed van mediakanalen zegt Sam bijvoorbeeld: ‘Ja, die complottheorieën... de leerlingen staan natuurlijk ook open voor de media, hebben Al Jazeera en Turkse zenders, waarin dat vrij baan krijgt, dus moeilijk, dat is echt moeilijk.’ Interviewer: ‘Wat vindt u daar dan lastig aan?’ Sam: ‘Nou dat, ik kan het uitgebreid behandelen, ik kan er tegenin gaan, je kan er kwaad om worden, maar als dat onderdeel uitmaakt van hun dagelijkse media-inname, dan ja, wat kan je dan bereiken? Ja, ik ga ook niet zeggen dat ik van de berg Sinäi met de tien geboden naar beneden kom, en dat ik de waarheid in pacht heb. Dat zouden ze sowieso niet geloven, dus ja, het enige wat je kunt doen is vraagtekens plaatsen bij eventuele complottheorieën die je buitenissig vindt en hopen dat je daarmee een steentje bijdraagt aan hun denkproces, dat bij henzelf moet plaatsvinden.’

De docenten vinden dat deze leerlingen hun bronnen op een onkritische manier gebruiken en proberen hun daarom historische onderzoeksvaardigheden bij te brengen. Ze reflecteren echter niet openlijk met de leerlingen over dit verschil in opvattingen over kennisvergaring en ze legitimeren ook niet expliciet hun eigen aanpak. Toen we dit opperden in het interview reageerden de docenten wat verrast: ‘Zou dit niet voor zich (moeten) spreken?’

Aanbevelingen

Uit dit kleinschalige onderzoek blijkt dat docenten de gevoeligheid van bepaalde onderwerpen vooral leggen in de sociale of religieuze identificatie van met name leerlingen met een bepaald geschiedenisonderwerp. Bij deze identificatie speelt vaak mee dat er een relatie wordt gelegd tussen het geschiedenisonderwerp en een maatschappelijk debat in het heden (bijvoorbeeld de kruistochten en de positie van moslims in Nederland). Een gesprek over het onderwerp wordt lastig omdat enkel de bronnen van ‘de eigen groep’ worden gebruikt. Bij bepaalde onderwerpen, zoals religieuze, kunnen ook verschillende opvattingen bestaan over hoe we überhaupt tot kennis over het verleden komen. We denken daarom dat het belangrijk is dat docenten er zich bewust van zijn dat gevoeligheden voort kunnen komen uit dergelijke verschillende opvattingen over kennisvergaring. De meeste pedagogische handreikingen voor het bespreken van gevoelige onderwerpen zijn gebaseerd op rationele en academische criteria. Het zou docenten kunnen helpen om in hun voorbereiding op het bespreken van een gevoelig onderwerp na te denken over hun eigen opvattingen over hoe een geschiedverhaal tot stand komt. Deze vragen en opvattingen expliciet onderdeel maken van het gesprek met leerlingen, kan hen stimuleren zichzelf dezelfde vragen te stellen en zo een meer open gesprek mogelijk maken. ■

Muurschildering in Gambia over slavernij. Foto: Peter van der Sluijs.



Verder lezen

Albert Logtenberg, Elise Storck en Bjorn Wansink, ‘Schoolvakken in perspectief: geschiedenis’. In: Fred Janssen, Hans Hulshof en Klaas van Veen, *Wat is echt de moeite waard te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (ICLON, 2018), pp. 143-170. Online te vinden via tiny.cc/K5SPG.

Jaap Patist en Bjorn Wansink, ‘Lesgeven over gevoelige onderwerpen. Het aangaan van een moeilijk gesprek in de klas’ (*Kleio* 4, 2017), pp. 44-47.

Wat de leerlingen nodig hebben

De vakdidactische kennis van Nederlandse geschiedenisdocenten

Als 3-havo op vrijdagmiddag heel opgewonden binnenkomt, kan een ervaren geschiedenisdocent ter plekke zijn les aanpassen. Een ervaren docent heeft veel werkvormen en voorbeelden in zijn repertoire en kan hieruit kiezen, afhankelijk van wat de leerlingen nodig hebben. Hanneke Tuithof deed onderzoek naar deze vaardigheid.

Hanneke Tuithof is vakdidacticus geschiedenis aan de Universiteit Utrecht en lector didactiek van de gammavakken aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

In 1986 introduceerde de onderwijspsycholoog Lee Shulman het begrip Pedagogical Content Knowledge (PCK) om aan te duiden hoe docenten lesgeven.¹ Hij beschreef PCK als een mengvorm van inhoudelijke en didactische kennis. Tot de introductie van het begrip PCK werden de inhoudelijke kennis en de didactische kennis van docenten meestal apart bestudeerd. PCK is de kennis die ervoor zorgt dat docenten hun inhoudelijke kennis kunnen vertalen naar een specifieke groep leerlingen.² PCK verwijst expliciet naar de kennis van docenten, terwijl het Nederlandse aan PCK zeer verwante begrip vakdidactiek een algemenere term is die ook kan verwijzen naar onderdelen in een lerarenopleiding. PCK mag wel vertaald worden als vakdidactische kennis.³

Doelen en overtuigingen

Ik onderscheid meerdere onderdelen van PCK in navolging van Magnusson en collega's: de kennis van didactische strategieën; kennis van het leren van de leerlingen; kennis van toetsing; kennis van het curriculum en ten slotte doelen en overtuigingen ten aanzien van het schoolvak.⁴ Deze indeling is oorspronkelijk gemaakt voor

de PCK van bètadocenten. Shulman legde al de nadruk op de vertaling van inhoud in didactische strategieën naar de leerlingen. Andere onderzoekers hebben daaraan toegevoegd dat een docent kennis van toetsing en de opbouw van een curriculum moet hebben. Sommige onderzoekers, zoals Magnusson, voegen er ook de doelen en overtuigingen van docenten aan toe. Ik denk dat doelen en overtuigingen een belangrijk onderdeel van vakdidactische kennis zijn en dat deze ook sturend kunnen zijn. Welke doelen een docent voor het vak heeft, bepaalt ook welke didactische strategieën zij/hij kiest en welke kennis zij/hij over het leren van de leerlingen ontwikkelt. De vijf hiervoor genoemde PCK-elementen heb ik gebruikt om een beschrijving van de vakdidactische kennis van Nederlandse ervaren geschiedenisdocenten te maken. Van 2012 tot 2016 nam ik bij zeventien bovenbouwdocenten op drie momenten een interview, een taak met examenvragen en een vragenlijst over kenmerkende aspecten af. Ook leverden de docenten lessen en werkvormen in.

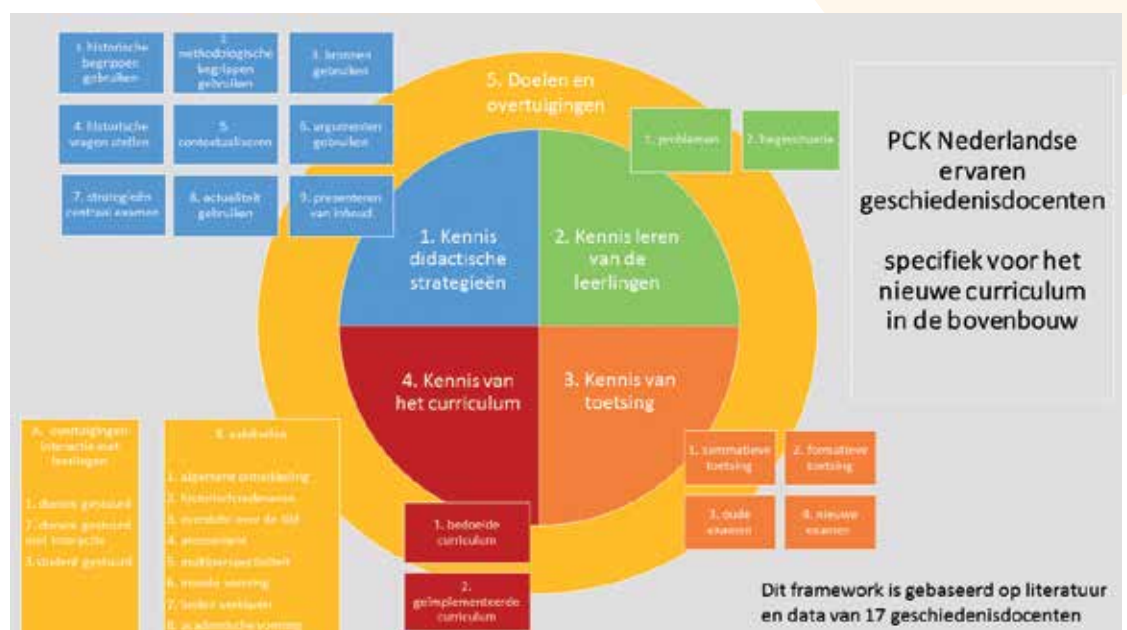
De vijf PCK-elementen van Magnusson en collega's bleken heel bruikbaar om de vakdidactische kennis van de geschiedenisdocenten te beschrij-

¹ Lee Shulman (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.

² Julie Gess-Newsome, (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In: A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28-42). New York and London: Routledge.

³ Jan van Driel & Amanda Berry (2010). The teacher education knowledge base: Pedagogical content knowledge. *International Encyclopedia of Education*, 7, 656-661.

⁴ S. Magnusson, J. Krajcik & H. Borko (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Dordrecht: Kluwer.



Doelen van het schoolvak volgens docenten geschiedenis

- Kennis
- Historisch redeneren
- Overzicht tijd
- Ander perspectief
- Leuk
- Morele lessen
- Verklaren hedendaagse maatschappij
- Voorbereiding wetenschappelijk denken

ven, maar er kwamen wel andere subcategorieën uit in de beschrijving van Magnusson. Dit komt door de andere aard van het vak geschiedenis en de specifieke context van deze docenten die zich in de onderzoeksperiode aan het voorbereiden waren op een centraal examen over de tien tijdvakken. In de beschrijving van de PCK van de geschiedenisdocenten is het gelukt om specifieke subcategorieën voor geschiedenisdocenten te vinden bij didactische strategieën en doelen en overtuigingen ten aanzien van de vakdoelen. Voor kennis van het leren van de leerlingen, kennis van toetsing en kennis van het curriculum was het veel lastiger om categorieën te vinden die specifiek zijn voor het vak geschiedenis. Het lijkt erop dat docenten deze onderdelen minder vakspecifiek benoemen (zie schema links).

Structuur

De docenten die deelnamen aan het onderzoek noemden heel veel didactische strategieën in de interviews en vragenlijsten. Daarom heb ik een structuur aangebracht. De meeste strategieën bleken gekoppeld te kunnen worden aan een van de zes componenten van historisch redeneren die door Van Drie en Van Boxtel zijn geformu-

leerd.⁵ Deze componenten zijn terug te zien in het schema bij de weergave van vakdidactische kennis. Niet alles wat door de docenten genoemd werd kon aan deze zes componenten gekoppeld worden. We voegden daarom een drietal categorieën toe, namelijk kennis niet gestructureerd door begrippen (in de componenten historisch redeneren spelen de historische begrippen wel een belangrijke rol), gebruiken van actualiteit en examentraining.

Er is onder vakdidactische onderzoekers discussie over het vijfde PCK-element, doelen en overtuigingen. Ik vond twee soorten doelen in de interviews en vragenlijsten, namelijk opvattingen over de interactie met de leerlingen en specifieke doelen voor het schoolvak. Docenten hadden drie opvattingen over interactie met de leerlingen, namelijk een 'docentgestuurde' opvatting, een opvatting vanuit 'gedeelde sturing' waarbij de leerlingen geactiveerd worden en op sommige aspecten keuzevrijheid krijgen en een 'leerlinggestuurde' opvatting waarbij de leerlingen bijna volledige vrijheid krijgen om zelf keuzes te maken voor hun leerproces.

Sommige docenten noemden alle drie de opvattingen en dan hangt het van de leerlingen en de vakdoelen af welke ze toepassen. Alle zeventien onderzochte docenten gebruikten het onderwijsleergesprek, waarbij een interactief gesprek gevoerd wordt met de hele klas. In vergelijking met docenten van andere vakken lijken geschiedenisdocenten hier veel waarde aan te hechten, bijvoorbeeld om historisch redeneren voor te doen en te oefenen.

Ten aanzien van de vakdoelen gaven de zeventien bovenbouwdocenten gezamenlijk acht doelen (zie kader). Een aantal van die doelen spreken voor zich. Opvallend is dat er regelmatig werd genoemd dat geschiedenis ook leuk mag of kan ►

⁵ Carla van Boxtel & Jannet van Drie (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44-52. Jannet van Drie & Carla van Boxtel (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.



6 Marie Evens, Jan Elen & Fien Depaep (2015). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies. *Education Research International*, 2015, 1-23, tiny.cc/K5dpck.

7 Klaas van Veen & Peter Slegers (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum studies*, 38, 85-111.

8 Hanneke Tuithof (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

zijn. Niet alleen tijdens de les, maar docenten gaven ook als doel dat leerlingen geschiedenis in hun eigen leven als een bron van plezier gaan zien. Interessant is het verschil tussen de twee onderscheiden vakdoelen 'andere perspectieven leren zien' en 'morele lessen'. Bij het vakdoel 'andere perspectieven' wordt er nadrukkelijk naar standplaatsgebondenheid verwezen en ook naar multiperspectivisme. Maar bij morele lessen gaat het over opvoeding door omgang met het verleden en levenslessen aan leerlingen meegeven. Een aantal voorbeelden van uitspraken door de docenten over vakdoelen: 'Gewoon het feit dat we chronologische geschiedenis leren, dat ze dingen kunnen plaatsen. Dat ze weten dat Napoleon niet in de vijftiende eeuw leefde.' 'Dat ze het heden begrijpen met behulp van het verleden. Dat is wel echt een van de dingen die ik eigenlijk voortdurend doe. Voorbeelden uit het heden, kun je dat vertalen naar toen?' 'Dat ze door die verdieping merken: het is ook leuk om ergens aan een onderwerp te peuteren. Wetenschappelijke interesse opwekken.' 'En een mooi genuanceerd beeld hebben over die tijdvakken. (...) En hoeveel linken die periodes toch hebben met de moderne tijd. (...) dat ze dus met die bronnen een krant kunnen lezen. En doorhebben dat als daar tussen haakjes staat politicus a zegt zus of zo, dat ze dan weten oké, dat is inderdaad zijn mening, maar wat is er nu werkelijk gebeurd? En dat ze niet de waan van de dag te veel volgen. Wat meer afstand tot de gebeurtenissen kunnen nemen.' Het leren van docenten en het ontwikkelen van PCK is geen eenvoudig proces waarbij overzichtelijke causale relaties aan te geven zijn. Wat voor de ene docent geldt, is bij een andere docent juist niet van toepassing. Bovendien gaat het vaak om onbewuste kennis die moeilijk zichtbaar te maken is. PCK wordt gezien als flexibele kennis over een specifiek thema die zich ontwikkelt door vaker over dat thema les te geven. Dat betekent

dat ervaren docenten meer PCK hebben dan beginnende docenten. En dat houdt ook in dat ervaren docenten in de context van een curriculumvernieuwing hun bestaande PCK moeten aanpassen en eventueel uitbreiden. Marie Evens heeft laten zien dat PCK zich ontwikkelt door veel les te geven en een degelijke inhoudelijke kennis op te bouwen.⁶ Maar ook het lezen van literatuur, volgen van vakdidactische cursussen of nascholing, reflectie en samenwerken met collega's kunnen bronnen voor het ontwikkelen van PCK zijn.

Persoonlijke overtuiging

In mijn promotieonderzoek zijn drie bovenbouwdocenten nader onderzocht en is geanalyseerd hoe het aanpassen van hun PCK verliep tijdens de voorbereiding op het examen over de tien tijdvakken. Waar de drie docenten in verschilden is hoe hun persoonlijke doelen en overtuigingen aansloten bij de doelen voor het nieuwe examen over de tien tijdvakken (algemener gezegd: de curriculumvernieuwing). Een van de drie docenten stond hier veel positiever tegenover dan de andere twee docenten. Dit heeft ook te maken met zijn lerarenopleiding waarin hij al kennis gemaakt had met de tien tijdvakken. Uit eerder onderzoek van

'Wat dit onderzoek laat zien, is hoe ingrijpend een nieuw examen(programma) kan zijn'

Van Veen en Slegers bleek al dat de eigen doelen en overtuigingen een belangrijke rol spelen in de houding die de docenten hebben ten opzichte van een curriculumvernieuwing.⁷ Heftige kritiek en conflicterende doelen leken bij de twee andere docenten samen te gaan met veranderingen in de vakdidactische kennis die wel erg gericht is op het nieuwe examen. Het hebben van conflicterende doelen leidde bij hen tot een haast geforceerde focus op het nieuwe examen (want je leerlingen moeten wel het examen halen). Er leek minder ruimte voor vakdidactische diversiteit te zijn door de focus op het nieuwe examen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het voorbereiden op een examen dat niet aansluit bij de eigen doelen veel energie kost. Een citaat van een van de twee kritische docenten: 'Ik vind het nog steeds heel jammer. Weet je, ik vind het prima om die tijdvakken te behandelen. Om die onderdeel van het curriculum te laten zijn. Alleen blijf ik het wel jammer vinden dat net op het moment dat leerlingen tot de meeste diepgang in staat zijn, dat je dan een overzichtje moet gaan behandelen. Ik zou dat leuk vinden misschien (...) in klas vijf, maar om dat nou in het centraal examen te stoppen. En het behandelen, het beantwoorden van die vragen. Je hebt een zeer beperkte basiskennis

LESTIPS

- Ontwikkelen van je vakdidactische kennis kost tijd. Lesgeven, reflecteren op je lessen of met collega's over je lessen praten, vakinhoudelijke of vakdidactische literatuur lezen, samenwerken met anderen, in gesprek gaan met je leerlingen en volgen van vakinhoudelijke en vakdidactische cursussen zijn allemaal manieren om je **vakdidactische kennis** te ontwikkelen.
- Neem je **eigen doelen** serieus. Vraag je af hoe jouw doelen voor je lessen en het vak zich verhouden tot doelen van de schoolleiding en landelijke doelen. Praat met collega's over je doelen en zoek ruimte om je eigen doelen te behalen.
- Als je in een verandering op je school andere doelen/een andere visie hebt dan anderen, kan het goed zijn daarover te praten. Zo'n verandering kost jou meer energie dan iemand die de doelen/visie van de verandering wel deelt. Dit zou niet als weerstand gezien moeten worden, maar als **constructieve bijdrage** waar rekening mee gehouden moet worden.

nodig en voor de rest is het volgens mij nog steeds het toepassen van een aantal trucs.’

Wat dit onderzoek laat zien, is hoe ingrijpend een nieuw examen(programma) kan zijn. Docenten willen hun leerlingen het examen laten halen en tegelijkertijd vasthouden aan hun eigen doelen en overtuigingen. Ze moeten hun vakdidactische kennis of PCK aanpassen aan het nieuwe examen(programma) en die doelen integreren met hun eigen doelen en overtuigingen. De PCK past zich aan en na een gewenningsperiode lijkt de focus weer te verdwijnen.⁸ Dit blijkt uit het volgende citaat van een van de twee kritische docenten:

‘Ik vond het minder anders dan dat ik verwacht had. Omdat ik vond dat die historische contexten toch wel weer erg leken op wat we eigenlijk altijd al gedaan hebben. Ook in de bevraging. Maar misschien ben ik langzamerhand zo gewend aan de nieuwe manier van vragen, dat het me niet eens meer opvalt.’

In mijn vervolgonderzoek naar vormen van samenwerking tussen de mens- en maatschappijvakken blijkt wederom dat de doelen en overtuigingen van docenten belangrijk zijn. Als docenten niet achter de samenwerking tussen vakken of de doelen van een verandering staan of afwijkende doelen hebben ten opzichte van

hun schoolleiding is het moeilijk om de samenwerking tussen de vakken goed te laten ontwikkelen. Kortom, het is belangrijk dat schoolleiders, curriculummakers, lerarenopleiders en docenten zelf, de doelen en overtuigingen van docenten serieus nemen. ■

Verder lezen

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionalisering voor leraren*. Leiden: ICLON. Pdf te downloaden via tiny.cc/K5olrug.

Tuithof, H., Bego, J., Béneker, T., Beer, T. d., Bouwmans, M., Duuren, A. v., Visser, A. (2018). *Wat werkt als je samenwerkt*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Pdf te downloaden via www.expertisecentrum-mmv.nl/algemeen/publicaties/.

Tuithof, H., Melisse, A., Niewold, J., Smit, E. (2018). Wat werkt als je samenwerkt. Samenwerking tussen gammavakken in theorie en praktijk. *Kleio*, 59 (7), 44-47. In dit artikel wordt PCK gekoppeld aan samenwerking tussen de mens- en maatschappijvakken.

Tuithof, H., Logtenberg, A., Van Drie, J., Bronkhorst, L., Dorsman, L. & Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of history teachers? A review of empirical research. *Historical Encounters*. Artikel te raadplegen via hej.hermes-history.net.



**DE GROTE
SURINAME
TENTONSTELLING**
5 oktober 2019
2 februari 2020
De Nieuwe Kerk Amsterdam

GRATIS ONDERWIJSMIDDAG

**Slavernijverleden behandelen in het onderwijs
Vrijdag 4 oktober 2019, 15 uur, De Nieuwe Kerk Amsterdam**

RSVP, informatie en programma: educatie@nieuwekerk.nl of nieuwekerk.nl/educatie/

Een onvoorspelbaar proces

Leren beschrijven van verandering en continuïteit

Steeds meer scholen hechten waarde aan de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden. Daarnaast is er meer aandacht voor zelfstandig en samenwerkend leren, eenentwintigste-eeuwse vaardigheden en onderzoeksmatig werken. Maar hoe vervlecht je de verwerving van vakspecifieke vaardigheden op een goede manier met de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden? Deze vraag staat centraal in een onderzoeksproject waarin docenten mens- en maatschappijvakken en onderzoekers samenwerken. Bernard Kors ontwikkelde een aanpak om het zelfsturend leren van leerlingen te vergroten bij het leren beschrijven van verandering en continuïteit.

Bernard Kors is docent mens & maatschappij op Spring High, een innovatieve school in Amsterdam Nieuw-West.

Onder zelfregulerende vaardigheden verstaan we vaardigheden om het eigen denken en handelen te organiseren, sturen en controleren.¹ Het gaat daarbij om een combinatie van cognitieve activiteiten (zoals categoriseren en verklaren), metacognitieve activiteiten (zoals plannen, monitoren en evalueren/reflecteren) en affectieve activiteiten (zoals jezelf kunnen motiveren). Uit onderzoek naar zelfregulatie weten we dat, om sturing te kunnen geven aan het eigen leerproces, leerlingen in ieder geval moeten begrijpen wat de relevantie is van de te verwerven kennis en vaardigheden én de toepassing van de kennis en vaardigheden moeten kunnen plannen, monitoren en evalueren.² Naast expliciete instructie over de inhoud en relevantie van de te leren kennis en vaardigheden, kunnen persoonlijke leerdoelen, 'scripts' (stappenplannen) of rubrics voor zelf- of peerevaluatie leerlingen hierbij

ondersteunen en het zelfsturend vermogen bevorderen. Om dergelijke aanpakken en materialen te ontwikkelen is veel specifieke vakdidactische kennis nodig. In het geval van verandering en continuïteit: hoe kun je de relevantie van verandering en continuïteit duidelijk maken aan leerlingen? Wat zijn bruikbare progressiemodellen, zodat leerlingen zien wat het betekent om beter te worden in deze vaardigheid? Wat zijn bruikbare stappenplannen en peer- of zelfevaluatie-instrumenten? Om deze vragen te beantwoorden ga ik eerst in op drie uitdagingen bij het onderwijzen van verandering en continuïteit. Van leerlingen verwachten we dat zij leren om historische gebeurtenissen op een logische wijze te ordenen en te beschrijven (domein A van de eindtermen). We vinden het belangrijk dat zij daarbij de *samenhang* tussen verandering en continuïteit beschrijven, verschillende *soorten*



Beeld uit de instructievideo ontwikkeld door Bernard Kors en Youri Nijboer, zie youtu.be/3tu7UF833FE.

LESTIPS

- Leg de historische vaardigheid uit in **expliciete instructie**. Zorg ervoor dat alle leerlingen snappen wat de vaardigheid inhoudt.
- Leg de **relevantie** van de vaardigheid uit. Door de relevantie uit te leggen voor het vak geschiedenis, maar het liefst ook daarbuiten, wordt het zinvol voor leerlingen om de vaardigheid te bestuderen en oefenen.
- Maak gebruik van **rubrics of andere progressiemodellen** om de beheersingsniveaus van de vaardigheid aan leerlingen duidelijk te maken. Hiermee kunnen leerlingen eigen werk en dat van anderen evalueren en vervolgens doelen stellen om naar toe te werken.
- Geef in het begin veel **ondersteuning op het proces**. Denk bijvoorbeeld aan heldere stappenplannen en ondersteunende begrippenlijsten. Bouw ondersteuning af naarmate leerlingen bekwaam worden in het beschrijven.
- Laat leerlingen **samenwerken** en elkaars beschrijvingen beoordelen. Feedback geven is moeilijk en daagt leerlingen uit om inhoudelijk na te denken over de vaardigheid.
- **Maak het leuk!** Ook in het geval van verandering en continuïteit vinden veel leerlingen (be) schrijven geen leuke activiteit. Door bijvoorbeeld een set kalligrafeerstiften en perkament in de klas te halen, wordt de beschrijving van leerlingen een 'echt' historisch document.

verandering onderscheiden en oog hebben voor situaties waarin elementen afkomstig uit verschillende tijdvakken zich *gelijktijdig* in één tijdvak manifesteren (gelijktijdigheid van het ongelijktijdige). Dat dit niet eenvoudig is voor leerlingen weten veel docenten. Het leren en onderwijzen van verandering en continuïteit kent namelijk een aantal specifieke uitdagingen.

Complexe aard

De eerste uitdaging voor het leren en onderwijzen van verandering en continuïteit is de complexe aard van historische veranderingsprocessen. Hoewel leerlingen meestal in staat zijn om verandering en continuïteit afzonderlijk te herkennen, kost het tijd en oefening om oog te krijgen voor de complexe samenhang tussen de twee. Vaak worden verandering en continuïteit beschouwd als tegenpolen, die elkaar uitsluiten. In werkelijkheid kunnen verandering en continuïteiten juist niet zonder elkaar en bestaan zij op ieder moment in het verleden naast elkaar. 'Geen duur is denkbaar zonder verandering, geen verandering mogelijk zonder duur,' vatte historicus Jan Romein al eens scherp samen.³ Het is de kunst om leerlingen bekend te maken met het denken en redeneren over verandering en

continuïteit als *proces*. Een proces dat zich vaak geleidelijk, maar grotendeels onbedoeld, afspeelt en waar individuele actoren invloed op kunnen uitoefenen.⁴ Naast expliciete instructie moeten leerlingen actief oefenen met het beschrijven van verandering en continuïteit om bekend te worden met de complexe gelaagdheid van historische veranderingsprocessen. Wanneer leerlingen verandering eenmaal beginnen te zien als een onvoorspelbaar proces, dat kan versnellen en vertragen en waarbij altijd een zekere mate van continuïteit aanwezig is, wordt het vak geschiedenis een stuk uitdagender en minder saai. Inzicht in de aard van verandering en continuïteit kan leerlingen op die manier motiveren om zich verder te verdiepen in geschiedenis.

Puzzelstukjes

Ondanks dat we weten dat verandering en continuïteit bij elkaar horen, wordt in de gemiddelde geschiedenisles vaak meer aandacht besteed aan wat verandert dan aan wat hetzelfde blijft. Veranderingen, breuken en keerpunten spreken tot onze verbeelding en kunnen daarom rekenen op meer belangstelling dan continuïteiten. De tweede uitdaging is dan ook voorkomen dat leerlingen historische periodes als een reeks losse puzzelstukjes gaan zien, die elkaar zonder overlap lijken op te volgen. Een dergelijke episodische kijk op de geschiedenis – in de vakdidactische literatuur ook wel 'patch history' genoemd – kan worden doorbroken met een tijdvak overschrijdende benadering waarin expliciete aandacht is voor continuïteiten en diachronische thema's, zoals geloof, bestuur en wetenschap.⁵ Leerlingen moeten hiervoor bekend worden gemaakt met elementen afkomstig uit verschillende perioden die zich gelijktijdig in de geschiedenis voordoen (gelijktijdigheid van het

'Je wilt voorkomen dat leerlingen historische periodes als een reeks losse puzzelstukjes gaan zien, die elkaar zonder overlap lijken op te volgen'

ongelijktijdige). Het is verder belangrijk om in de les expliciet stil te staan bij zowel verandering als continuïteit zonder direct te willen verklaren. De neiging bestaat om te snel te focussen op de waarom-vragen. Hierdoor ga je verklaren en in de richting van een andere vaardigheid, causaal historisch redeneren. Hierdoor zijn we niet langer bezig met het sec beschrijven van het historische proces. Het op zichzelf analyseren, vergelijken en beschrijven van historische veranderingsprocessen is juist belangrijk omdat leerlingen op die manier lijnen leren trekken tussen verleden, heden en toekomst. Dit geeft geschiedenis meer betekenis en relevantie.⁶

- ¹ Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.
- ² Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46 (1), 6-25.
- ³ Straaten, D. van (red.). (2012). *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*. Assen: Van Gorcum.
- ⁴ Foster, R. (2008). Speed cameras, dead ends, drivers and diversions: Year 9 use a 'road map' to problematize change and continuity. *Teaching History* 131, 4-8.
- ⁵ Counsell, Christine (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? *Debates in History Teaching*, 109-123.
- ⁶ Wilschut, Arie (2016). Heeft geschiedenisonderwijs toekomst? *Kleio*, 4, 14-20.

7 Van Drie, J., Braak-sma, M., & Van Boxtel, C. (2015). Writing in history: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(1), 123-156.

8 Foster, R. (2013). The more things change, the more they stay the same: developing students' thinking about change and continuity. *Teaching History*, 151, 8-17.

Aandacht voor schrijven

De derde uitdaging is het beschrijven zelf. De relatie tussen historisch kunnen redeneren en schrijfvaardigheid is bekend uit onderzoek. De afgelopen jaren is daarom de aandacht voor schrijfdidactiek binnen het vak geschiedenis toegenomen. Onder andere in de vorm van taalgericht vakonderwijs wordt expliciet aandacht gegeven aan de talige component van het vak. Toch hebben we in de geschiedenisles meestal meer aandacht voor het eindproduct dan voor het schrijfproces. Bovendien maken we lang niet altijd duidelijk wat we in termen van taal verwachten van leerlingen. Expliciete schrijfinstructie is daarom belangrijk.⁷

Leerlingen moeten verder consequent oefenen met de taal die nodig is om verandering en continuïteit te beschrijven. Naast vakspecifieke begrippen en metaconcepten moeten zij bekend worden met de specifieke taal die hoort bij aspecten van veranderingen en continuïteiten. Denk bijvoorbeeld aan woorden die historici gebruiken om het tempo van een verandering te beschrijven (radicaal, plotseling, explosief, geleidelijk, constant) of het terrein waarop een verandering plaatsvindt (economisch, sociaal, religieus, politiek). Het aanreiken van woordenlijsten die leerlingen stimuleren de juiste taal te gebruiken kan een eenvoudige maar effectieve manier zijn om leerlingen te laten oefenen met deze taal.⁸

Bevorderen van zelfregulerend leren

Om het zelfregulerend vermogen bij het leren van verandering en continuïteit te bevorderen, zijn ondersteunende materialen (*scaffolds*) nodig. Deze scaffolds moeten zowel rekening houden met de uitdagingen die verbonden zijn aan de

specifieke vaardigheid als ondersteuning geven aan leerlingen in het leerproces. Scaffolds geven leerlingen aan het begin veel sturing en houvast bij het trainen van de vaardigheid. Naarmate leerlingen beter worden kan de steun die scaffolds bieden worden weggenomen. In het uitgevoerde onderzoek is allereerst een korte, informatieve video ontwikkeld waarin de inhoud en relevantie van de vaardigheid uiteen wordt gezet. Deze video is bedoeld als een eerste aanzet om de vaardigheid aan leerlingen te communiceren en kan flexibel worden ingezet, bijvoorbeeld als aanleiding voor een onderwijsleergesprek of om later zelfstandig terug te kijken.

Vervolgens is een rubric ontwikkeld die de verschillende beheersingsniveaus van de vaardigheid uiteenzet. Met behulp van de rubric kunnen leerlingen hiaten in hun beschrijvingen ontdekken, zelfstandig leerdoelen stellen, monitoren of ze op de goede weg zijn en het werk van zichzelf en van anderen evalueren. Doordat de rubric verschillende aspecten van verandering en continuïteit op verschillende niveaus uiteenzet, biedt deze tevens voor docenten een helder referentiekader om zowel feedback als *feed forward* te geven. Tot slot is er een stappenplan en een schrijfhelp ontwikkeld. Beide bieden ondersteuning in het schrijfproces. Leerlingen worden met behulp van hulpvragen, een woordenlijst en een invulschema op stapsgewijze manier door het onderscheiden en beschrijven van verandering en continuïteit heen geloodst.

Alle materialen zijn in de eerste fase van het onderzoek aan leerlingen en experts voorgelegd. Met de feedback die zij gaven zijn de materialen aangepast. Vervolgens is eerst een pilot uitgevoerd, waarin leerlingen uit de eerste en tweede klas met de materialen aan het werk zijn gegaan. Leerlingen kregen na twee lessen over het ontstaan en de verspreiding van de islam, de opdracht om met behulp van de materialen veranderingen en continuïteit rondom dit onderwerp te beschrijven. Op basis van hun ervaringen is hen vervolgens via vragenlijsten en interviews om feedback gevraagd, waarmee de materialen opnieuw zullen worden verbeterd. Volgend schooljaar zullen ook een aantal andere vakdocenten de materialen testen en opnieuw feedback geven. Het uiteindelijke resultaat is een set concrete materialen die docenten kunnen gebruiken om het zelfregulerend vermogen bij het aanleren van het beschrijven van verandering en continuïteit te bevorderen. ■

Beeld uit de instructievideo ontwikkeld door Bernard Kors en Yuri Nijboer, zie youtu.be/3tu7UF833FE.



Verder lezen

Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs. Online te vinden via tiny.cc/K5ZLOP.

Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, S. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education. Zie historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts voor een uitleg van de zes concepten.

De rubric die is ontwikkeld door Bernard Kors is te vinden op www.vgnkleio.nl. Het stappenplan en de schrijfhelp worden daar in januari 2020 aan toegevoegd.

Geschiedenis die ertoe doet

Werken met historische analogieën in de klas

Leerlingen vinden geschiedenis doorgaans een leuk vak, maar vragen zich wel af wat het nut is om zoveel te leren over mensen die ‘allemaal allang dood zijn’. Het gebruikelijke docentenantwoord is: ‘Geschiedenis helpt je om het heden te begrijpen.’ Geen speld tussen te krijgen natuurlijk, maar hoe verbind je heden en verleden op een manier die leerlingen laat zien dat geschiedenis ertoe doet?

Geschiedfilosofisch bekeken is de vraag naar het nut van geschiedenis nogal merkwaardig. ‘Wat hebben we aan ademhalen?’, antwoordde de historicus Kossmann desgevraagd. ‘We kunnen niet zonder. We kunnen ook niet zonder historische kennis, alleen al door het feit dat ons dagelijks gesprek gebaseerd is op die kennis.’¹ Deze vergelijking met zoiets alledaags als het voeren van een gesprek is verhelderend. Mensen baseren hun handelen en toekomstverwachtingen op ervaringen die ze in het geheugen hebben opgeslagen. Zonder herinneringen, zonder geschiedenis, zijn heden en toekomst moeilijk voorstelbaar. In het dagelijks leven is de relatie tussen verleden, heden en toekomst zó vanzelfsprekend, dat we er niet eens bij stilstaan. Maar hoe zit het met de geschiedenis die leerlingen op school voorgeschoteld krijgen? Hoe biedt die zicht op heden en toekomst? Dat is minder vanzelfsprekend. Het valt niet mee om leerlingen ervan te overtuigen dat je kennis van jager-verzamelaars, feodalisme of de Eerste Wereldoorlog nodig hebt om vooruit te kunnen.

Verbazing en verwondering

Je zou kunnen redeneren: weg met dat nuttigheidsdenken. Verbazing en verwondering, daar gaat het om bij geschiedenis. *L’art pour l’art!* Het is echter de vraag of leerlingen zich bij geschiedenis voortdurend verwonderen en verbazen. Vaak willen ze gewoon weten wat ze moeten leren voor de toets om een voldoende te halen. Geregeld vragen ze zich af waarom ze iets moeten leren dat lang geleden is gebeurd en waar ze niets mee hebben. Vooral onderbouwleerlingen vinden geschiedenis niet erg relevant (zie kader over de relevantiemeter). Relevantie wordt hier opgevat als de bijdrage van geschiedenis aan identiteitsvorming, aan burgerschapsvorming en aan het vergroten van inzichten in het menselijk bestaan. Deze relevantiedomeinen sluiten aan bij drie functies van onderwijs die zijn omschreven door de pedagoog Gert Biesta: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.² Het is niet meer dan logisch dat het schoolvak geschiedenis zich op deze functies richt en zich niet alleen bezighoudt met wat er vroeger is gebeurd.

Didactische aanpak

Wat zijn, rekening houdend met de domeinen van relevant geschiedenisonderwijs, manieren om in de les relaties te leggen tussen verleden, heden en toekomst? In het relevantieonderzoek worden vier didactische aanpakken onderscheiden:

1. Werken met *longitudinale lijnen*: langdurige ontwikkelingen die tot iets hedendaags hebben geleid, zoals de vorming van nationale staten.
2. Werken met *historische analogieën*: het trekken van parallellen tussen verschijnselen in heden en verleden, bijvoorbeeld tussen het Romeinse Rijk en de Europese Unie.
3. Werken met *algemeen-menselijke vraagstukken*, zoals de verdeling van welvaart in de samenleving of de verhouding tussen man en vrouw.
4. Werken met *besluitvorming en toekomstscenario’s*, bijvoorbeeld op basis van kennis van de Koude Oorlog voorspellen hoe de

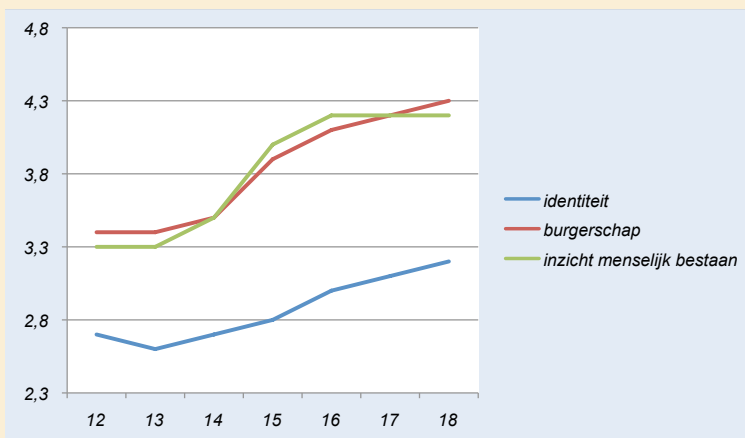
Dick van Straaten is lerarenopleider geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam en in 2018 gepromoveerd op onderzoek naar relevant geschiedenisonderwijs.

¹ Ernst Kossmann, in: Jan Nauta, *Zin in geschiedenis* (Hes Uitgevers, 1986), p. 11.

² Gert Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Boom Lemma Uitgevers, 2012).

De relevantiemeter

Dit artikel is gebaseerd op de resultaten van een grootschalig onderzoek naar doelen en methoden om geschiedenis voor leerlingen relevant te maken. In dit onderzoek is een vragenlijst ontwikkeld, waarmee gemeten kan worden hoe leerlingen denken over de relevantie van geschiedenis. Afname van deze ‘relevantiemeter’ onder 1459 havo- en vwo-leerlingen in de leeftijd van twaalf tot achttien jaar laat zien dat leerlingen geschiedenis relevanter vinden naarmate ze ouder worden. Leerlingen vinden geschiedenis het minst relevant voor de vorming van een eigen identiteit.



3 Zie bijvoorbeeld: L. Alfieri, T.J. Nokes-Malach, & C.D. Schunn (2013). Learning through case comparisons: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 48(2), p. 87-113.

4 Ian Buruma, 'Liever pijn dan onzekerheid over de Brexit', *NRC*, 18 februari 2019, p. 18.

5 Zie voor het stellen van goede vragen: Heather Lattimer (2008). Challenging History: Essential Questions in the Social Studies Classroom. *Social Education*, 72(6), p. 326-329. Downloaden via: www.socialstudies.org. Zoek op Lattimer.

6 Boix-Mansilla, V. (2000). Historical understanding: Beyond the past and into the present. In: P. N. Stearns, S. Wineburg, & P. Seixas (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (New York University Press), p. 390-414.

De aanval op Pearl Harbor en brexit-aanhangers. Volgens Buruma biedt de analogie tussen brexit en Pearl Harbor nieuwe inzichten. Foto brexit: Matt Brown.

betrekkingen tussen de Verenigde Staten en Rusland zich in de toekomst zullen ontwikkelen. De werkzaamheid van deze aanpakken is onderzocht in lesexperimenten waaraan bijna 1100 havo- en vwo-leerlingen deelnamen. Dat leverde een gemengd beeld op. Het werken met longitudinale lijnen en algemeen-menselijke vraagstukken stimuleerde leerlingen niet erg om historische kennis te gebruiken in actuele contexten, zelfs niet wanneer daar expliciet om gevraagd werd. Het schrijven van toekomstscenario's leverde in dat opzicht meer op, al moesten leerlingen duidelijk wennen aan het idee dat je geschiedenis 'voor de toekomst' kunt gebruiken. De aanpak met de meeste potentie was het werken met historische analogieën. Door vergelijkingen te maken tussen situaties in heden en verleden, gingen leerlingen



LESTIPS

- Kies een historische analogie die leerlingen **inzichten in het heden** oplevert.
- Ga uit van een **richtinggevende vraag** die het vergelijken zin geeft.
- Zo'n vraag is **algemeen en tijdloos** ('Waardoor krijgen meerderheden niet altijd hun zin?' 'Hoe effectief zijn scheidsmuren?' 'Welke factoren maken energietransities succesvol?')⁵
- Gebruik een **schema met generieke begrippen** die leerlingen bij het vergelijken kunnen gebruiken.
- **Demonstreer het schema** door samen met de klas op proef een vergelijking te maken.
- Besteed ook aandacht aan **verschillen tussen verleden en heden**, omdat leerlingen snel genoeg nemen met oppervlakkige overeenkomsten.⁶
- **Sluit af met de centrale vraag** en laat leerlingen zelf op zoek gaan naar een **nieuw voorbeeld** dat analoog is aan de in de les gebruikte voorbeelden.

hun mening over actuele kwesties 'historisch' onderbouwen en de relevantie van geschiedenis meer waarderen. Deze bevindingen sluiten aan bij wat leercognitief onderzoek heeft aangetoond, namelijk dat 'analoog leren' sterk bevorderlijk is voor kennistransfer en een beroep doet op hogere denkvaardigheden als categoriseren en abstraheren.³ Leerlingen in het onderzoek vonden de analogie-aanpak haalbaar en nuttig, niet alleen om over het heden te leren, maar ook om het verleden beter te begrijpen.

Historische analogieën

Wat voor inzichten leveren historische analogieën op? Naar aanleiding van de brexit-perikelen in Groot-Brittannië trok schrijver en historicus Ian Buruma parallellen tussen de 'harde' brexiteers die moedwillig afstevenden op een nationale ramp en Japanse 'heethoofden' die Japan in 1941 naar de afgrond leidden door aan te sturen op een oorlog met de Verenigde Staten.⁴ In beide gevallen waren de machthebbers die dóór wilden onderhandelen om een catastrofe af te wenden in de meerderheid (zelfs admiraal Yamamoto was tegen een oorlog) en waren er deadlines en ultimatumms zonder dat nu precies duidelijk was wat de regeringen van Groot-Brittannië en Japan nu eigenlijk wilden. Buruma trekt de parallel door: Pearl Harbor was voor veel Japanners een opluchting omdat aan alle onzekerheid een einde was gekomen en er tenminste gehandeld werd in plaats van oeverloos onderhandeld, net zoals de 'harde' brexiteers dat gepraat in Brussel en Londen helemaal zat waren en het tijd vonden dat 'imperial Britain' weer op eigen benen ging staan.

Japanners en Britten zijn, zo zegt Buruma, eilandvolken met een ‘perverse neiging tot “splendid isolation”’. Maar het heeft volgens hem geen zin om alle schuld bij de haviken te leggen. Juist de mensen die beter wisten en het toch hebben laten gebeuren, dragen volle verantwoordelijkheid. Natuurlijk gaat de vergelijking tussen brexit en Pearl Harbor niet helemaal op vanwege tijd- en plaatsgebonden verschillen. Buruma benoemt die ook. Maar uit het voorbeeld blijkt dat een historische analogie specifieke casuskennis (Pearl Harbor) veralgemeeniseert in meer bruikbare kennis en inzichten, bijvoorbeeld over de potentiële macht van een minderheid, de rol van de tabloidpers (in beide gevallen rabiaat nationalistisch) of situaties waarin mensen liever zekerheid willen dan onzekerheid. Hier doemt onmiddellijk een keur aan vergelijkbare voorbeelden op die in de les besproken kunnen worden: de machtsovername van jakobijnen in 1793, die van Napoleon in 1799 of die van de nazi’s in 1933. Lessen over dit soort onderwerpen gaan dan niet alleen over feiten en jaartallen (‘wat is er gebeurd’), maar ook over vragen die vandaag de dag belangrijk zijn (‘Hoe komt het dat een meerderheid niet altijd haar zin krijgt?’ ‘Waarom kunnen mensen slecht tegen het lang uitblijven van een oplossing?’ ‘Wat maakt door-onderhandelen zo moeilijk?’). Zo’n aanpak maakt van geschiedenis een vak waar je wat aan hebt in plaats van een vak van feiten die je uit je hoofd moet leren voor de toets.

Het geven van analogielessen

Het curriculum biedt voldoende mogelijkheden om in de les te werken met historische analogieën. Zo hebben vierdejaars studenten van de lerarenopleiding geschiedenis van de Hogeschool van Amsterdam in het kader van de Koude Oorlog analogielessen gegeven over ‘muren’ (Korea, Berlijn, Belfast, Jeruzalem), in het kader van de middeleeuwse stad lessen over ‘torens’ (Domtoren, Sagrada Familia, Maastoren) en in het kader van de industriële revolutie lessen over de energietransitie toen (van wind naar fossiele brandstoffen) en die van tegenwoordig (fossiele brandstoffen naar wind en zon). Door geschiedenis zo te organiseren rond relevante vragen, concepten en vergelijkingen helpen we leerlingen inzien dat geschiedenis belangrijk is en ertoe doet. ■

Verder lezen

Dick van Straaten (2018). *Connecting past, present and future. The enhancement of the relevance of history for students* (UvA/HvA/Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding). Interesse in dit (gratis) proefschrift? Mail: t.van.straaten@hva.nl. Benieuwd naar de mening van uw leerlingen over het nut van geschiedenis? Vraag ook de relevantiemeter aan.



In een les over de middeleeuwse stad vergeleken Utrechtse vmbu-brugklasleerlingen de functie en betekenis van de Maastoren in Rotterdam (foto: Luke Price), de Sagrada Familia in Barcelona (foto: Patrice Audet via Pixabay) en de Domtoren in Utrecht (foto: Brian Dorff via Pixabay). Waarom bouwen mensen ten hemel reikende torens? Zo werd het een les over de plaats van religie in de samenleving.

Historisch denken en redeneren onderwijzen

In het Nederlandse geschiedenisonderwijs worden de termen 'historisch denken' en 'historisch redeneren' steeds meer gebruikt. Maar wat doe je precies als je historisch denkt of redeneert? Waarom zou je het onderwijzen? En, hoe kun je dat doen?

Carla van Boxtel en **Jannet van Drie** zijn als onderzoeker en leraaropleider werkzaam aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam. Carla van Boxtel is tevens werkzaam bij de afdeling Geschiedenis, Europese studies en Religiewetenschappen.

In de internationale literatuur vind je verschillende omschrijvingen van historisch denken en redeneren, vaak voortkomend uit verschillende tradities in het geschiedenisonderwijs en onderzoek. Ondanks de verschillen worden vaak dezelfde denk- en redeneeractiviteiten genoemd. Historisch denken wordt doorgaans omschreven als denkactiviteiten die je nodig hebt om tot een historische interpretatie te komen, zoals het stellen van historische vragen, in de historische context plaatsen, onderscheiden van aspecten van continuïteit en verandering, benoemen van oorzaken en gevolgen en beoordelen van de betrouwbaarheid van informatie uit historische bronnen.¹

Historisch redeneren is aan de orde als deze denkactiviteiten in samenhang worden ingezet om tot een beargumenteerde conclusie (een redenering) over het verleden te komen.² Er zijn verschillende soorten historische redeneringen.

'Door historische vragen te stellen en oorzaak-gevolgrelaties te leggen, vindt een diepere verwerking van de leerstof plaats'

Ten eerste een historische verklaring, zoals bijvoorbeeld een verklaring voor het uitbreken van de Franse Revolutie. Een tweede type is de vergelijking. Wat zijn bijvoorbeeld de overeenkomsten en verschillen tussen de eerste beschavingen aan de Nijl, de Indus en in Midden-Amerika? Tot slot kan het gaan om een redenering over continuïteit en verandering. Bijvoorbeeld: in hoeverre kunnen we de aanslagen op 9 september 2001 beschouwen als een keerpunt in de westerse wereld? In figuur 1 worden de verschillende typen en componenten van historisch redeneren weergegeven in de binnenste twee ringen.

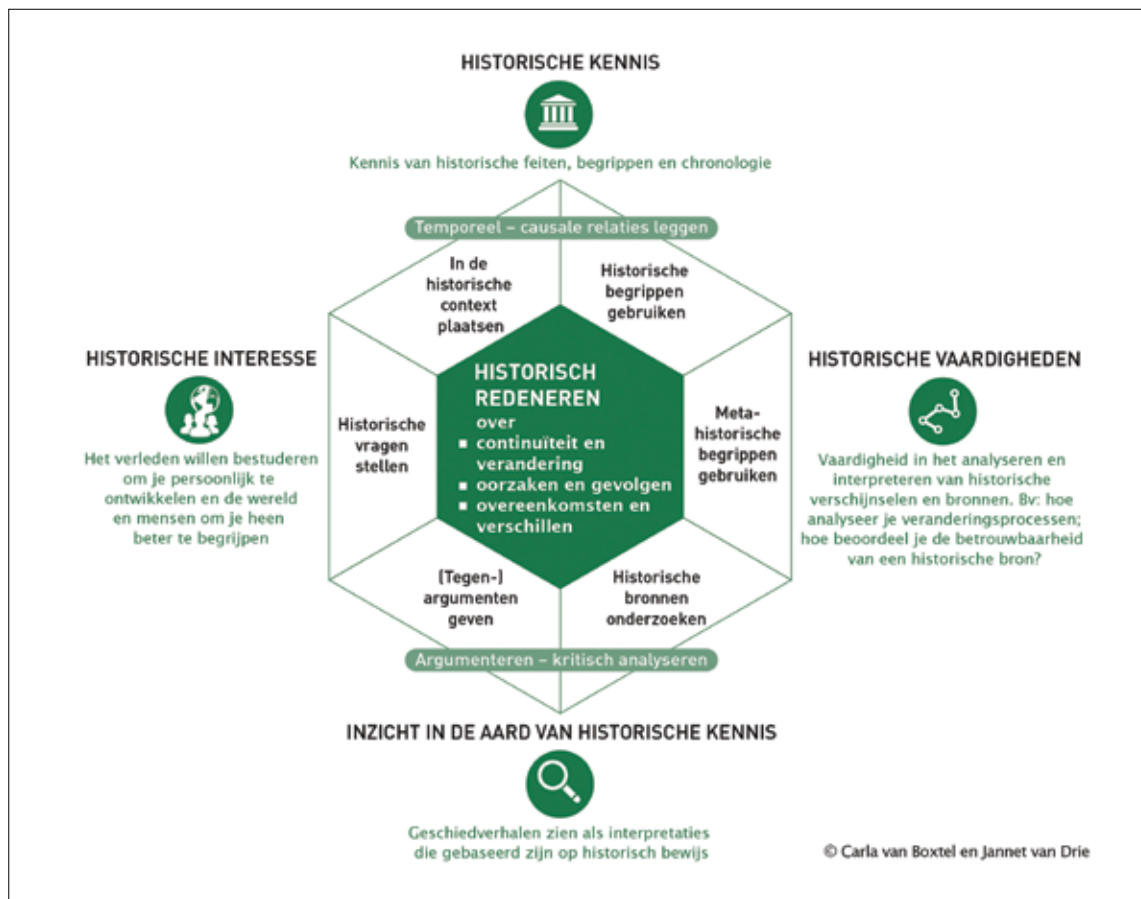
Het onderwijzen van historisch denken en redeneren kan niet los staan van het bevorderen van historische interesse, het onderwijzen van historische feiten, begrippen, chronologie en hoe historici tot interpretaties komen en van het bevorderen van inzicht in wat de aard van geschiedenis is (zie de buitenste ring in figuur 1).

Samenleving begrijpen

Waarom is het belangrijk om leerlingen historisch te leren denken en redeneren? Ten eerste kun je historisch denken en redeneren onderwijzen omdat leerlingen daarmee de hedendaagse samenleving beter kunnen begrijpen en beter kunnen nadenken over wat mogelijk en wenselijk is in de toekomst. Historisch denken is aan de orde als we onze interesses en onzekerheden in het heden omzetten in historische vragen en antwoorden zoeken op deze vragen.³ Historisch denken en redeneren moet vanuit dit perspectief gekoppeld zijn aan betekenisvolle vragen. Dit kunnen vragen zijn die in onze samenleving gesteld worden. Bijvoorbeeld: hoe gewelddadig was het optreden van de Nederlandse krijgsmacht in Indonesië tussen 1945 en 1950? Het kunnen ook vragen zijn die voor individuele leerlingen betekenisvol zijn, zoals: hoe komt het dat mijn familie in verschillende landen woont?

Op de tweede plaats kun je historisch denken en redeneren stimuleren omdat je wilt dat leerlingen tot begrepen historische kennis komen. Jaartallen en definities uit je hoofd leren, zonder dat je precies begrijpt wat historische ontwikkelingen precies inhielden en wat ze met elkaar te maken hebben, levert op de langere termijn weinig op. Begrepen kennis is op een later moment gemakkelijker weer op te roepen en toe te passen. Door bijvoorbeeld historische vragen te stellen en oorzaak-gevolgrelaties te leggen, vindt een diepere verwerking van de leerstof plaats. Historisch denken en redeneren staat vanuit dit perspectief dus in dienst van het verwerven van historische kennis en inzicht.

Op de derde plaats kun je historisch denken en redeneren bevorderen omdat het bijdraagt aan inzicht in de mens (jezelf en anderen) en de wereld. Door bijvoorbeeld het handelen van historische personen in de context te plaatsen, kun je beter begrijpen hoe mensen tot bepaalde keuzes komen en inzien dat mensen (en jijzelf) beïnvloed worden door hun cultuur en situatie, maar ook die cultuur en situatie kunnen veranderen. Door geregeld de gevolgen van het handelen van mensen te onderzoeken, kun je tot het inzicht komen dat er, naast bedoelde, ook vaak sprake is



Figuur 1. Vormen en onderdelen van historisch redeneren.

van onbedoelde gevolgen. Dergelijke inzichten dragen bij aan persoonsvorming en bestaansverheldering.

Tot slot kun je historisch denken en redeneren onderwijzen omdat je het belangrijk vindt dat leerlingen verhalen over het verleden en beelden van het verleden kritisch kunnen beoordelen. Buiten school komen leerlingen voortdurend met geschiedverhalen en beelden in aanraking. In hoeverre zijn verhalen op historisch bewijs gebaseerd? Zijn er ook andere perspectieven mogelijk? Vanuit dit perspectief is het uiteindelijke doel de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen van leerlingen.

Zeven aanbevelingen

Hoe kun je historisch denken en redeneren onderwijzen? In eerder onderzoek hebben we zeven aspecten onderscheiden die gebaseerd zijn op eigen onderzoek en onderzoek van anderen.⁴ Hieruit kunnen we zeven aanbevelingen afleiden.

■ Ten eerste, communiceer leerdoelen die betrekking hebben op historisch denken en redeneren. Door historische denk- en redeneervaardigheden op te nemen in de lesdoelen, maak je aan leerlingen duidelijk dat de vaardigheden belangrijk zijn en dat ze zich op deze vaardigheden kunnen ontwikkelen. Bij een les over de ontwikkeling van een jeugdcultuur in de jaren zestig kun je bijvoorbeeld als doel stellen dat leerlingen onderscheid kunnen maken tussen sociaaleconomische en

culturele oorzaken. Als je lesgeeft over de wijze waarop Europese handelaren mensen uit Afrika naar Amerika vervoerden om ze daar als slaaf te verkopen, kun je bespreken in hoeverre historische documenten en afbeeldingen een betrouwbaar beeld geven. Daarbij past een doel als: 'Je kunt bij een gegeven vraag uitleggen waarom een bepaalde bron wel of geen betrouwbare informatie geeft.' In rubrics kun je beschrijven wat de verschillende beheersingsniveaus zijn voor specifieke vaardigheden.⁵

■ Een tweede aanbeveling is om het historisch denken en redeneren te demonstreren in je (klassikale) uitleg. Leerlingen krijgen dan een voorbeeld en kunnen actief meedenken. Concreet betekent dit dat je historische vragen stelt, gebeurtenissen en personen in de historische context plaatst, uitlegt wat er veranderde en wat hetzelfde bleef, oorzaken en gevolgen benoemt, de betekenis van een historische gebeurtenis of persoon bespreekt of vergelijkingen maakt met eerdere gebeurtenissen of met het heden. Uit onze observaties van geschiedenislessen blijkt dat veel leraren historisch denken en redeneren laten zien in hun uitleg, maar dat in de ene uitleg veel meer historisch denken en redeneren zichtbaar is dan in de andere. Bij de voorbereiding van een les, bijvoorbeeld bij het maken van een presentatie, zou je na kunnen gaan in hoeverre je zelf historisch denkt en redeneert of welke vormen van historisch denken en redeneren je verwerkt in je uitleg. ►

¹ Zie onder andere Stéphane Lévesque, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-first Century*. (University of Toronto Press, 2008); Peter Seixas en Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson Education, 2012).

² Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications*. In Scott A. Metzger en Lauren McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Wiley-Blackwell, 2018), pp. 149-176.

³ Deze benadering is te vinden in Duitse publicaties over historisch denken, onder andere van Jörn Rüsen en de FUER groep. Zie Ulrich Trautwein e.a., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts 'Historical Thinking - Competencies in History' (HiTCH)* (Waxmann, 2017).

⁴ Súsanna Margrét Gestsdóttir, Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Teaching Historical Thinking and Reasoning: Construction of an Observation Instrument*. *British Educational Research Journal* 44, no. 6, 2018, pp. 966-981.

⁵ Zie voor voorbeelden www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij.

Ondertekening van het Plakkaat van Verlatinghe. Schilderij van J.H. Egenberger, 1837-1897, Amsterdam Museum. Leerlingen gaan historisch redeneren als ze onderzoeken of het plakkaat het pronkstuk moet zijn van een tentoonstelling over het ontstaan van de Nederlandse democratie.



Bronnen analyseren

■ Ten derde, gebruik historische bronnen niet alleen ter illustratie bij je uitleg, maar ook om historisch denken en redeneren te bevorderen. Historische afbeeldingen en documenten worden in schoolboeken en geschiedenislessen vaak gebruikt om de uitleg te ondersteunen. Dit gebruik van bronnen is echter niet vanzelfsprekend ondersteunend voor historisch denken en redeneren. Daarvoor is het nodig om de bronnen zelf te analyseren in relatie tot een specifieke vraag. Wie is de maker van de bron en wanneer is de bron gemaakt? Wat kan dat betekenen voor de informatie die de bron geeft? Geven andere bronnen eenzelfde beeld? In hoeverre klopt bijvoorbeeld het beeld dat sommige films en boeken geven van het Perzische Rijk?⁶ Geven de Griekse bronnen niet een vertekend en beperkt beeld?

LESTIPS

- **Communiceer leerdoelen** die betrekking hebben op historisch denken en redeneren.
- **Demonstreer** historisch denken en redeneren in je uitleg.
- Gebruik **historische bronnen** niet alleen ter illustratie bij je uitleg, maar ook om historisch denken en redeneren te bevorderen.
- Verken **meerdere perspectieven en interpretaties**.
- Geef **expliciete instructie** over historische vaardigheden.
- Geef leerlingen **opdrachten** die aanzetten tot historisch denken en redeneren.
- Voer een **onderwijsleergesprek of klassikale nabespreking** waarin je leerlingen stimuleert om historisch te denken en redeneren.

'In schoolboeken en in geschiedenislessen wordt niet altijd duidelijk dat er verschillende perspectieven en interpretaties zijn'

■ Een vierde aanbeveling is om meerdere perspectieven en interpretaties te verkennen. Het heeft weinig zin om leerlingen te leren dat beweringen over het verleden gebaseerd moeten zijn op historisch bewijs en hoe ze kritisch om kunnen gaan met bronnen, als ze denken dat er één waar verhaal over het verleden is. Toch wordt in schoolboeken en in geschiedenislessen niet altijd duidelijk dat er verschillende perspectieven en interpretaties zijn.

Je kunt bij het bespreken van historische gebeurtenissen en ontwikkelingen perspectieven van verschillende historische personen of groepen verkennen. Als het gaat om een onderwerp uit de Nederlandse geschiedenis, kun je andere perspectieven toevoegen door bijvoorbeeld vanuit een regionaal perspectief gebeurtenissen te belichten

(bijvoorbeeld: wat had de Opstand voor implicaties in Brabant?) of juist vanuit een Europees perspectief (wat had het optreden van Filips II in de Nederlanden te maken met ontwikkelingen in de rest van het Spaanse Rijk?). Je kunt ook ingaan op verschillende verklaringen. Zo benadrukken sommige historici interne ontwikkelingen in hun uitleg van het uiteenvallen van het Romeinse Rijk, terwijl anderen de rol van ontwikkelingen buiten het rijk benadrukken. Tot slot kun je laten zien dat interpretaties door de tijd heen veranderen, zoals blijkt uit hedendaagse discussies over standbeelden van historische personen.

Geef uitleg

■ Geef expliciete instructie over historische vaardigheden, is de vijfde aanbeveling. Uit onderzoek blijkt dat het geven van expliciete instructie over historische denk- en redeneervaardigheden effectief is. Expliciete instructie houdt in dat je uitleg geeft over hoe je bepaalde dingen aanpakt. Bij historisch denken en redeneren gaat het dan om

⁶ Uzume Wijnsma, 'Slechte pers. Nadruk op Griekse bronnen vervormde geschiedenis Perzische Rijk', *Kleio* 3, 2019, p. 24-27.

een uitleg van hoe je zaken in de context plaatst, hoe je tot een historische verklaring komt of waar je op let bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van historische bronnen. Vaak blijft dit impliciet. De leerling wordt bijvoorbeeld wel gevraagd om drie oorzaken te halen uit de tekst, maar dat gebeurtenissen bij geschiedenis altijd meerdere oorzaken hebben wordt niet besproken. De expliciete uitleg kan meer of minder uitgebreid zijn. Als je net met leerlingen besproken hebt waarom mensen in de jaren dertig van de twintigste eeuw op de NSDAP stemden, kun je opmerken dat je het gedrag van historische personen beter begrijpt als je kijkt naar de situatie waarin ze zich bevonden. Een uitgebreide uitleg kan bijvoorbeeld betekenen dat je de toepassing van de vaardigheid hardop denkend voordoet (modelleren) aan de hand van een voorbeeld of dat je leerlingen een uitgewerkt voorbeeld of een stappenplan geeft.

■ Ten zesde, geef leerlingen opdrachten die aanzetten tot historisch denken en redeneren. Het ligt natuurlijk voor de hand dat leerlingen alleen historisch leren denken en redeneren als ze daar zelf ook mee kunnen oefenen. Dat kan door leerlingen opdrachten te geven die vragen om historisch denken en redeneren. Dat zijn niet alleen opdrachten waarin leerlingen historische bronnen moeten beoordelen en gebruiken. Het kunnen ook opdrachten zijn waarin leerlingen zaken in de context moeten plaatsen, een verklaring moeten geven, een vergelijking moeten maken of een veranderingsproces moeten analyseren. Opdrachten die om een combinatie van denk- en redeneeractiviteiten vragen zijn nog krachtiger, maar vereisen ook goede ondersteuning. Als leerlingen bijvoorbeeld op basis van een bronnen-set de vraag moeten beantwoorden of de jaren zestig revolutionair waren of niet, dienen ze niet alleen aspecten van verandering en continuïteit te onderscheiden, maar ook te beoordelen of het nu revolutionair was of niet en moeten ze zich baseren op informatie uit de bronnen. Geschikte opdrachten zijn vaak wat grotere, open opdrachten waarbij meerdere antwoorden mogelijk zijn. Een voorbeeld van zo'n open opdracht is de vraag welk document het pronkstuk zou moeten zijn in een tentoonstelling over de ontwikkeling van de Nederlandse democratie: het Plakkaat van Verlatinghe, het pamflet *Aan het Volk van Nederland* of het herontwerp van de grondwet uit 1848? Leerlingen kunnen ondersteund worden bij het redeneren door de opdrachten stapsgewijs op te bouwen of door het gebruik van schema's, waarbij informatie geordend moet worden. Het samenwerken aan opdrachten bevordert ook het historisch redeneren, omdat leerlingen dan aangezet worden hun kennis onder woorden te brengen, deze aan te vullen, voorbeelden te geven, door te vragen et cetera.

Nabespreking

■ De zevende en laatste aanbeveling is om een onderwijsleergesprek of klassikale nabespreking te voeren, waarin je leerlingen stimuleert om historisch te denken en redeneren. In een onderwijsleergesprek kan de leraar het historisch redeneren op een hoger niveau brengen door ondersteuning te bieden, door te vragen, andere elementen van historisch redeneren in te brengen (bijvoorbeeld: we weten nu wat er veranderde, maar waardoor veranderde het nu?) of andere perspectieven in te brengen. Om leerlingen actief te laten redeneren, is het belangrijk dat je leerlingen stimuleert om op elkaar te reageren en probeert om niet zelf de inbreng van leerlingen meteen te evalueren. Bij het klassikaal nabespreken van opdrachten worden vaak antwoorden uitgewisseld. Om verdieping aan te brengen kun je aanvullende vragen stellen, of een overkoepelende nieuwe vraag inbrengen die leerlingen op basis van wat er die les gedaan is, zouden moeten kunnen beantwoorden. Ook is het mogelijk om in de bespreking leerlingen hun aanpak van de opdracht te laten verwoorden en hen te vragen naar wat ze nu te weten zijn gekomen over bijvoorbeeld oorzaken en gevolgen bij geschiedenis of het werken met historische bronnen.

Historisch denken en redeneren is een belangrijk doel van geschiedenisonderwijs en omvat verschillende componenten. Welke accenten je legt, hangt samen met de onderwijsdoelen die je voorstaat. Ook de wijze waarop je historisch denken en redeneren kunt onderwijzen is divers en laat ruimte voor variatie en aanpassing aan niveau, leerjaar en specifieke kenmerken van de leerlingen. Het is zinvol en stimulerend om het gesprek hierover met elkaar aan te gaan, bijvoorbeeld binnen de vaksectie. Waarom wil je historisch denken en redeneren onderwijzen, hoe doe je dat zelf en hoe doen anderen dat, en wat kun je daarin van elkaar leren? ■

Verder lezen

Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications*. In Scott A. Metzger en Lauren McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Wiley-Blackwell, 2018, pp. 149-176). Deze publicatie is op te vragen bij de auteurs: C.A.M.vanBoxtel@uva.nl.

Rien Claassen, Frans Groot, Arno Raven en Arie Wilschut, *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent* (Van Gorcum, 2016).

Lesmateriaal om historisch denken en redeneren te bevorderen is te vinden in de bijdragen van Tim Huijgen en Gerhard Stoel in deze *Kleio*.

De bundels Actief Historisch Denken (Aardema, Havekes, van Rooijen & de Vries, 2004, 2005, 2011).

Opdrachten gericht op historisch redeneren, ontwikkeld en uitgetest in onderzoek zijn te vinden op www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/intro.

Geschiedenis en didactiek is te vinden op geschiedenisendidactiek.wp.hum.uu.nl/lesmateriaal.

Een kant van het verhaal

Onderzoek naar narratieven in schoolboeken

Schoolboeken zijn niet weg te denken uit de lespraktijk van veel geschiedenisdocenten en hun leerlingen. Voor leerlingen is het vaak de enige bron van informatie, naast wat hun leraren hun aanbieden. Maar welke narratieven worden in deze schoolboeken eigenlijk gepresenteerd? En zijn er in die narratieven meerdere perspectieven aanwezig?

In het examenprogramma havo/vwo is het denken over standplaatsgebondenheid, interpretatie en de constructie van het verleden nadrukkelijk opgenomen in domein A. Maar hoe dit in de lesboeken en in de lespraktijk vorm krijgt, is veel minder duidelijk. Annemiek Houwen en Marc Kropman concluderen op basis van hun onderzoek dat schoolboeken vaak een narratief met slechts enkelvoudig perspectief op het verleden bieden. En het is noodzakelijk om in de les aandacht te besteden aan de manier waarop dit perspectief verwoord wordt in het schoolboek.¹ Onder een narratief verstaan we de manier waarop het verleden wordt gepresenteerd door het samenbrengen van historische actoren, gebeurtenissen en ontwikkelingen in een samenhangend (chrono)logisch geheel. In het onderzoek van Marc Kropman staat het narratief over de Nederlandse Opstand centraal. Annemiek Houwen onderzoekt het thema 'Ontwikkeling van de Nederlandse staat en democratie'.

Annemiek Houwen is docent geschiedenis bij het Drachtster Lyceum en buitenpromovendus bij de Universiteit van Amsterdam. **Marc Kropman** is lerarenop-leider en onderzoeker bij de Universiteit van Amsterdam.

¹ Marc Kropman (*Narratives and Multi-perspectivity in Dutch Secondary History Education*) en Annemiek Houwen (*Beeldvorming en historisch redeneren, het nationale verleden in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*) doen hun promotieonderzoek aan de Universiteit van Amsterdam. ² Kropman, M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2018). Multiperspectivity in the history classroom: The role of narrative and metaphor. In M. Hanne, & A. A. Kaal (Eds.), *Narrative and metaphor in education: Look both ways* (pp. 63-75). Abingdon, UK and New York: Routledge. doi:10.4324/9780429459191.

Om zicht te krijgen op de mate van aandacht voor verschillende perspectieven, hebben we teksten over de Nederlandse Opstand voor de bovenbouw havo uit *MeMo* en *Geschiedenis Werkplaats* geanalyseerd. We hebben bovendien onderzocht in hoeverre er sprake is van enige weerspiegeling van het historio- grafische debat over de Nederlandse Opstand. Denk hierbij aan het gebruik van begrippen (en metaforen) zoals opstand, burgeroorlog of Tachtigjarige Oorlog. Maar ook aan historiografische thema's, zoals het ongemak van de Beeldenstorm of de vluchtelingenstromen uit de Noordelijke en Zuidelijke Nederlanden, zowel van protestantse als van katholieke kant, en de internationale verhoudingen in het zestiende-eeuwse Europa. Bovendien hebben we onderzocht met welke taalmiddelen en in het bijzonder met behulp van welke metaforen de Nederlandse Opstand wordt voorgesteld.² Zowel *Geschiedenis Werkplaats* als *MeMo* focus- sen op de eerste tien jaar van de Opstand. Die periode is voor de auteurs bepalend voor het verdere verloop en mondde uit in het succes van de onafhankelijkheid van de Nederlanden. De geschiedverhalen blijken vooral gedragen te worden door de daden van een beperkt aantal individuen, nadrukkelijk gesitueerd in de context van de Lage Landen. Religie speelt amper een rol.

Aandacht voor economische of sociale verhou- dingen is afwezig. In de teksten is nauwelijks aan- dacht voor verschillende perspectieven vanuit de geschiedschrijving op de Nederlandse Opstand, ook niet voor het maken van een onderscheid tussen opstand of (burger)oorlog. Gebeurtenis- sen en ontwikkelingen worden in een chrono- logische volgorde gepresenteerd, in een vorm die causaliteit suggereert maar die niet nader wordt geproblematiseerd. Termen als Beeldenstorm of Spaanse Furie worden zonder meer als adequate beschrijvingen van verschijnselen gegeven. Juist in dit soort terminologie schuilen krachtige me- taforen die de lezer het verschijnsel doet beschou- wen vanuit het perspectief van de auteur. Wat zou er in de klas gebeuren als je de term Beelden- storm zou vervangen door Kerkzuivering?

'Wat zou er in de klas gebeuren als je de term Beeldenstorm zou vervangen door Kerkzuivering?'

Geconcludeerd kan worden dat in beide school- boeken een traditioneel politiek narratief wordt gepresenteerd dat nadrukkelijk gesitueerd is in de Lage Landen.

Vergelijken

De optelsom van chronologische ordening van gebeurtenissen, aanwezigheid van een beperkt aantal en soort actoren, en de afwezigheid van historiografisch debat maakt het voor leerlingen lastig om verschillende mogelijkheden tot andere perspectieven in dit narratief te ontdekken. Dan is bij het leren historisch redeneren over stand- plaatsgebondenheid en meervoudige perspectie- ven de docent hard nodig. En misschien ook wel een ander type tekst in het schoolboek. Docenten kunnen leerlingen schoolboeken van andere her- komst, zoals bijvoorbeeld uit Vlaanderen, met het Nederlandse schoolboek laten vergelijken. Maakt het type schoolboektekst uit? Deze vraag is onderzocht in twee met elkaar verbonden studies. In de ene studie maakten achttien do- centen bij een gegeven tekst over de Nederlandse



Opstand een lesontwerp. In de andere studie maakten 154 leerlingen opdrachten bij dezelfde teksten als de docenten. Beide groepen werden in tweeën gesplitst waarbij de ene helft een tekst voorgelegd kreeg waarin de Nederlandse Opstand vanuit één, traditioneel perspectief en meer gesloten narratief wordt gepresenteerd, terwijl de andere helft een tekst kreeg voorgeschoteld waarin nadrukkelijk meervoudige perspectieven en historiografische debat in een meer open narratief wordt weergegeven.

Docenten bleken verschillende typen lessen te ontwerpen bij deze teksten. Bij de tekst met meervoudige perspectieven werden door de meeste docenten lessen ontworpen die dit ook weerspiegelden, waarbij slechts een enkeling het historiografische debat in het lesontwerp betrok. Tegelijk waren er ook enkele docenten die de meervoudige perspectieven in de tekst volledig negeerden en een les ontwierpen waarin een traditioneel meer gesloten narratief naar voren kwam. Het blijkt dat het voorhanden hebben van een tekst die rijk is aan perspectieven niet voldoende is om onderwijs te ontwerpen waarin dit ook tot uitdrukking komt. In de overwegingen van de docenten kwam naar voren dat zij zich bij het ontwerpen soms meer lieten leiden door de inschatting van de eisen van het examenprogramma, met een

nadruk op het verwerven van een chronologisch overzicht en hoe havoleerlingen daarop voor te bereiden, dan door de tekst zelf.

Bij de andere groep van docenten, die de meer gesloten tekst was voorgelegd, bleek in de lesontwerpen dat de meesten daarin megingen. We zagen er weinig verschillende perspectieven in terugkomen. Van een problematisering van historiografische kwesties was al helemaal geen sprake. Meer dan in de eerst genoemde groep lijkt de beperkte tijd voor dit soort onderwerpen in de bovenbouw havo, met het accent op het aanleren van de veronderstelde grote hoeveelheid feiten, een belangrijke overweging te zijn in het ontwerpen van hun lessen. Toch waren er ook docenten die in staat waren om op basis van deze tekst aandacht te besteden aan meervoudige perspectieven.

Leerlingen die de tekst gebruikten waarin meervoudige perspectieven verwerkt waren, brachten in hun producten significant meer perspectieven naar voren dan leerlingen die de tekst hadden gebruikt die was geschreven vanuit enkelvoudig perspectief. Het is dus zeker de moeite waard om over een schoolboek voor havoleerlingen te kunnen beschikken waarin meervoudige perspectieven expliciet aan de orde komen. Een mooie taak voor auteurs en uitgevers. ▶

Protestanten maken schoon schip in een katholieke kerk. Links katholieken die de paus aanbidden, daarboven de duivel die met crucifix en miselken wegvliegt. Rechts bovenaan is de Beeldenstorm aan de gang: het afrukken en verbrijzelen der beelden. Vooraan geuzen die al de gebroken beelden en andere roomse voorwerpen wegvegen. Anonieme prent uit 1566. Collectie Rijksmuseum.

Socialisten

‘Hier vind ik het eigenlijk wel weer een soort bevestiging dat de schrijver vooral in de socialisten geïnteresseerd is, aangezien hij hier die revolutie van Pieter Jelles Troelstra uitlegt. Van alle andere stromingen wordt niet, zeg maar, op specifieke dingen ingegaan en dat wordt wel gedaan bij de socialisten.’ Deze uitspraak van een leerling geeft aan dat het geschiedverhaal wordt bepaald door de beschreven historische actoren in de tekst. In twee studies is onderzocht welke narratieven over de ontwikkeling van de Nederlandse democratie door de schoolboeken worden aangeboden en in hoeverre er aandacht is voor het interpretatieve karakter van de narratieven. De onderzoeken zijn uitgevoerd in de bovenbouw van het vwo.

Voor deze studie zijn twee schoolboeken, *Geschiedenis Werkplaats* en *MeMo*, geanalyseerd. De analyse was gericht op vier keerpunten: 1798, invoering van de eerste staatsregeling; 1848, ontstaan van de parlementaire democratie; 1917/1919, de invoering van het algemeen kiesrecht; 2001, de opkomst van het populisme. De uitkomsten van de analyse hebben we afgezet tegen een historisch standaardwerk over dit thema: *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-2012* van Remiege Aerts, e.a.

Soldaten plunderen een boerderij. Aan wiens kant staan de soldaten? Jacques Callot, 1633. Collectie Rijksmuseum.

LESTIPS

- Ga na of in het schoolboek **meerdere perspectieven** aan de orde komen en vul, waar dat zinvol is, zelf aan met andere perspectieven.
- Laat leerlingen twee verschillende schoolboekteksten over hetzelfde onderwerp lezen en benoemen **welke overeenkomsten en verschillen** zij zien. Bespreek dan met leerlingen wat dit zegt over schoolboekteksten.

Het blijkt dat beide schoolboeken grotendeels dezelfde thema's, actoren, jaartallen en gebeurtenissen beschrijven, maar zonder veel samenhang tussen de verschillende onderwerpen. Zo wordt de maatschappelijke en sociale ontwikkeling niet of nauwelijks beschreven waardoor de context lastig te begrijpen valt. Een andere overeenkomst is de zeer beperkte ruimte voor zich emanciperende groepen, zoals vrouwen, waardoor multiperspectiviteit ontbreekt. Het narratief in beide schoolboeken wordt als feitelijk, vanzelfsprekend en finalistisch gepresenteerd.

Er zijn echter verschillen: *Geschiedenis Werkplaats* kiest voor een beknopte beschrijving van ieder onderwerp in Europa en vervolgens de situatie in Nederland, terwijl *MeMo* het thema meer filosofisch heeft opgezet, waarbij de begrippen vrijheid en democratie centraal staan. De auteurs van *MeMo* stellen daarbij filosofische vragen aan leerlingen, maar alleen in een epiloog en niet in de lopende teksten. Het valt te betwijfelen of leerlingen hierdoor worden uitgedaagd kritisch na te denken over de inhoud van de teksten.

Kritische analyse

In hoeverre zijn leerlingen in staat om het narratief in het schoolboek kritisch te analyseren? Om deze vraag te beantwoorden zijn twee teksten rond een keerpunt – de invoering van het algemeen kiesrecht – in de twee schoolboeken uitgekozen. Er namen 106 leerlingen van drie verschillende scholen deel aan het onderzoek. Zij bestudeerden twee teksten over hetzelfde onderwerp, afkomstig uit verschillende schoolboeken. Uit deze klassen hebben tien leerlingen



de opdracht hardop denkend gemaakt. Na het lezen vroegen we bij elke tekst aan alle leerlingen wat de auteurs volgens hen belangrijk vonden binnen het onderwerp. In het oog sprong dat leerlingen grote nadruk leggen op personen, jaartallen, herhaling en het woordgebruik door de auteurs. Vooral personen die volledig worden genoemd met voornaam, achternaam, titel en functie, worden door leerlingen als heel belangrijk beschouwd. Dit wordt duidelijk uitgelegd door leerling A: 'Bij mensen als Thorbecke, Kuyper, Schaepman en Groeneweg wordt heel duidelijk en bewust de naam genoemd. Dit omdat deze mensen iets hebben nagelaten en hun namen (en zij zelf ook) belangrijk zijn.' Dat ook herhaling en woordkeuze leerlingen opvallen blijkt uit het volgende antwoord. Leerling B: 'De schrijver herhaalt bepaalde personen vaker en legt duidelijk uit wie wat wanneer deed. Ook woorden als *al in 1913* geven aan dat het bijzonder of belangrijk is.' Op de vraag: 'Is jouw kijk op schoolboeken na deze opdracht veranderd?', kwam leerling C tot de volgende conclusie: 'Ja, nu zie ik dus wel dat er een verschil is in de manier waarop dingen uitgelegd kunnen worden. Het is niet perse zo dat als deze tekst in mijn boek zou staan dat ik dan in één keer denk: nou die liberalen, daar moet ik echt bij horen ofzo... maar ik vind het wel grappig dat er dan gekozen wordt om de focus op andere punten te leggen. En dat dat dus ook waarschijnlijk, nou, wel zeker, in mijn geschiedenisboeken, dat daar dus ook misschien dingen zijn weggelaten omdat de schrijver dat niet zo belangrijk vindt en dat vind ik wel een belangrijke realisatie.'



J. Braakensiek, *De Amsterdamer*, 2 december 1916, vlak na de debatten over de grondwetswijziging. Kuyper ontvangt van 'Sinter-Cort' de bijzondere school, Troelstra krijgt het algemeen mannenkiesrecht en Jacobs krijgt niks. Collectie ISSG.

Door leerlingen verschillende schoolboekteksten over hetzelfde onderwerp te geven, kun je ze leren dat de auteurs van schoolboeken keuzes maken. Op deze manier leren ze het interpretatieve karakter van schoolboeken kennen.

Open narratief

Voorzichtig kunnen een tweetal conclusies getrokken worden uit beide onderzoeken. Ten eerste dat de door ons geanalyseerde schoolboeken voor havo- en vwo-bovenbouw (nog) niet voorzien in het presenteren van thema's uit de Nederlandse geschiedenis in de vorm van een open narratief met daarin verschillende perspectieven. Ten tweede dat het wel degelijk uitmaakt of je als docent of leerling werkt met een schoolboektekst waarin alvast door de auteurs meerzijdige perspectieven expliciet zijn opgenomen in een meer open narratief, of dat je als docent of leerling werkt met een boek waarin een traditioneel, gesloten narratief wordt neergezet. Maar aangezien het de docenten zijn die de keuze voor een schoolboek maken, is het aan de uitgevers en auteursteams om schoolboeken te maken waarin het verhaal open is en verschillende perspectieven als een rode draad door de tekst heen lopen. Niet alleen voor vwo-leerlingen, maar zeker ook voor havoleerlingen. Uiteindelijk blijft het aan de docent om daar in de lespraktijk adequaat vorm aan te geven en leerlingen te leren denken en redeneren over geschiedenisverhalen als representaties van het verleden waarin verschillende perspectieven tot uitdrukking komen. ■

Verder lezen

Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2 (1), 5-20. Kijk op tiny.cc/k5foster.

Lee, M. (2013). Promoting historical thinking using the explicit reasoning text. *Journal of Social Studies Research*, 37 (1), 33-45. Kijk op tiny.cc/k5mlee.

Pollmann, J. (2009). Internationalisering en de Nederlandse Opstand. *BMGN - Low Countries Historical Review*, 124 (4), 515-535. Kijk op <http://tiny.cc/k5poll>.

Teken het verleden!

De meerwaarde van tekenopdrachten

Stel, het is 200 n.Chr. en je staat op het Forum Romanum. Wat zie je wanneer je om je heen kijkt? Misschien denk je nu aan tempels of aan grote witte gebouwen, of je ziet mannen in toga voor je die met elkaar aan het praten zijn. Misschien stel je jezelf een serene stilte voor, of juist grote drukte. Van leerlingen wordt meestal verlangd hun voorstellingen van het verleden in taal om te zetten. Maar waarom niet in beeld? Oefeningen met historische tekenopdrachten blijken goed aan te slaan.

Tessa de Leur is docent geschiedenis en lerarenopleider aan de Hogeschool van Amsterdam.

Concrete beelden kunnen leerlingen helpen om historische gebeurtenissen, situaties en ontwikkelingen te begrijpen.¹ Deze beelden kunnen gaan over de fysieke omgeving en tastbare details, zoals huizen, kleding, landschap en wapentuig, maar ook over de gedachtewereld, emoties en motieven van mensen. Beeldvorming is nauw verbonden met de historische vaardigheden contextualiseren en inleven. Tijdens de geschiedenisles kan de docent beelden aanreiken in de vorm van bijvoorbeeld films, foto's en primaire bronnen. Leerlingen kunnen echter ook worden gestimuleerd om hun eigen beeld van het verleden te construeren. Ze hebben immers over allerlei onderwerpen al associaties in hun hoofd, die soms weliswaar historisch onjuist zijn, maar die wel hun beeld van het verleden mede bepalen.² Zolang docenten niet weten welke beelden er in het hoofd van de leerlingen zitten, kunnen ze die ook niet corrigeren of aanvullen. Daarom is het nodig dat de beelden van de leerlingen zichtbaar zijn. Dat kan op veel verschillende manieren. Een daarvan is het verbeelden van de fysieke omgeving in het verleden door een tekenopdracht.³

Forum Romanum

'Stel je eens voor, je staat op het Forum Romanum in 200 n.Chr. en je kijkt om je heen. Teken wat je ziet.' Dit was de opdracht die 77 leerlingen uit havo en vwo moesten uitvoeren. De leerlingen kregen een bronnenblad met informatie over het Romeinse keizerrijk, het Forum Romanum en een dagindeling van de gemiddelde Romeinse inwoner. Ook stonden twee afbeeldingen op het bronnenblad: een plattegrond en een reconstructietekening van een Romeinse straat. De leerlingen kregen 20 minuten om de bronnen te bekijken en een tekening te maken. De instructie was dat de tekening begrijpelijk moest zijn; mooi was geen vereiste. Om de tekeningen te kunnen vergelijken met 'normale' opdrachten, maakten leerlingen (uit dezelfde klassen als de tekenaars)

¹ Lee, P.J., 'Historical Imagination', in: Dickinson, A.K., Lee, P.J., & Rogers, P.J. (red.), *Learning History* (2004) en Heinemann en Lévesque, S., *Thinking Historically. Educating students for the twenty-first century* (2008).

² Kahneman, D., *Thinking Fast and Slow* (2011).

³ Meer informatie over het onderzoek is te vinden via vakdidactiekgw.nl/author/tessa.

⁴ Dilek, G., 'Visual thinking in teaching history: reading the visual thinking skills of 12 year-old students in Istanbul', in: *Education* 3-13, 38 (3) (2010), 257-27. Download de tekst via tiny.cc/K5DLVT.



ILLUSTRATIE: WENDELIN VAN DER VE

LESTIPS

- Tekenen kan, net als schrijven, een manier zijn om **informatie te verwerken** die kan leiden tot historisch plausibele beelden van het verleden.
- Leerlingen vinden het vaak leuk om te tekenen, maar ook moeilijk omdat ze allerlei **hiaten in hun kennis** tegenkomen.
- Tekeningen van leerlingen kunnen het startpunt zijn van een goed gesprek over het verleden en de **constructie** daarvan.

de opdracht 'schrijf wat je ziet'. Nadat de leerlingen de opdracht hadden uitgevoerd, is een aantal van hen geïnterviewd over hun tekening of geschreven tekst en over wat ze van de opdracht vonden.

Om de kwaliteit te beoordelen is er gekeken naar de hoeveelheid informatie die de leerlingen uit de bronnen gebruikten voor hun tekening of geschreven tekst, en de hoeveelheid gebruikte voorkennis. Daarbij is de historische plausibiliteit van het beeld beoordeeld, dus de mate waarin het beeld recht doet aan de historische situatie.⁴ Bij deze opdracht is bijvoorbeeld gelet op zowel de aanwezigheid van gebouwen als mensen in de tekening of het geschreven tekstje – een druk plein zonder mensen is weinig geloofwaardig. Ook is gelet op de aanwezigheid van foutieve informatie – een guillotine hoort op een ander plein dan het op het Forum Romanum. Alle tekeningen en geschreven stukjes zijn door twee onderzoekers en een docent ingedeeld in drie categorieën: basis, middenniveau en gevorderd (zie kader rechts).

Historisch plausibel

Na analyse bleek dat de tekeningen gemiddeld even historisch plausibel waren als de geschreven teksten. Wat opviel is dat de geschreven teksten vaak meer informatie bevatten, maar dat waren

voornamelijk letterlijk overgeschreven zinnen uit de bronnen van het informatieblad. Dit is misschien te verklaren doordat leerlingen gewend zijn om met behulp van stukjes brontekst een eigen tekst te formuleren. In de interviews na afloop van de opdracht vertelden leerlingen dat ook. Leerlingen die tekenden, moesten de (verbale) informatie uit de brontekst omzetten in (visuele) beelden. De leerlingen gaven aan dat ze dat leuker vonden dan schrijven, maar ook moeilijker.

In dit onderzoek zijn geen verschillen aan het licht gekomen tussen mooie en minder mooie tekeningen als het gaat om historische plausibiliteit. De tekeningen met 'stokpoppetjes' werden als even historisch plausibel beoordeeld als uitgewerkte tekeningen van mensen met toga's aan, zolang ze maar eenzelfde hoeveelheid elementen bevatten. Met andere woorden: vooral de rijkheid van de tekening bepaalt hoe historisch plausibel de tekening is, niet de tekenkwaliteit.

Tekenen in de klas

Het verbeelden van het verleden op een visuele manier ervaren leerlingen weliswaar als moeilijk, maar ook als leuk om te doen. De meerwaarde van tekenen zit vooral in de mogelijkheden die tekeningen bieden voor gesprek erover. Wanneer leerlingen kunnen vertellen wat ze hebben getekend en waarom, komen er allerlei vragen en overwegingen naar boven. Tekeningen kunnen een waardevol instrument zijn om leren over het verleden aan te wakkeren. Dit kan op het niveau van het getekende onderwerp. Bijvoorbeeld door simpele vragen te stellen als: 'Stonden er bomen op het Forum?' Of te vragen naar grotere problemen als: 'Hoe zie je dat mensen arm of rijk waren?' Maar ook vragen over de aard van ons vak komen naar voren. Wanneer leerlingen namelijk elkaars tekeningen bekijken zien ze letterlijk in één oogopslag dat de beelden van elkaar verschillen. Docenten kunnen de tekeningen gebruiken om te laten zien dat mensen verschillende beelden hebben van het verleden, maar dat de een niet minder waar hoeft te zijn dan de andere. Geschiedenis is nu eenmaal een constructie op basis van de interpretatie van bronnen en het gebruik van eigen voorkennis. ■

Verder lezen

Dawson, I., 'What time does the tune start? From thinking about "sense of period" to modelling history at Key Stage 3', in: *Teaching History* 135 (2009), 50-58.

Epstein, T., 'Sometimes a shining moment: high school students' representations of history through the arts', in: *Social Education*, 58 (3) (1994), 136-141. Download de tekst via tiny.cc/K5DeLeur.

Teksten en tekeningen

Voorbeeld van een tekst die is ingedeeld bij 'basis'

'Als ik vooruit kijk zie ik de triomfboog van keizer Septimus Severus. Daarachter staat de tempel van Saturnus, aan de rechterkant van de triomfboog zie ik de Curia, dat is het gebouw van de senaat. En aan de linkerkant van de triomfboog zie ik de Basilica Julia, de rechtbank. Als ik omdraai zie ik voor me de Basilica Aemilia, dat is de handelsbeurs.'

Voorbeeld van een tekst die is ingedeeld bij 'gevorderd'

'Ik zie honderden, misschien wel duizenden mensen door elkaar lopen, overal staan marktkraampjes die hun groente en fruit aan het verkopen zijn. Ook zie ik marcherende soldaten lopen met misdadigers op weg naar de Basilica Julia. Ook zie ik mensen hun bezittingen meenemen naar de tempel van Saturnus. Je kan ook goed het verschil zien tussen rijke en armere mensen. Bijvoorbeeld door de manier waarop ze lopen en hoe ze om zich heen kijken. Maar ook de armere mensen leken het goed te hebben, ze keken blij. Iedereen leek trots te zijn op het volk.'

Voorbeeld van een tekening die is ingedeeld bij 'basis'



Voorbeeld van een tekening die is ingedeeld bij 'gevorderd'



'Geschiedenis is gewoon een mening'

Epistemologische reflectie in de geschiedenisles

Leerlingen verwerven bij geschiedenis niet alleen kennis van het verleden en historische vaardigheden, maar ontwikkelen ook opvattingen over wat geschiedenis nu eigenlijk is en hoe historische kennis tot stand komt. Deze inzichten heten de 'epistemologische opvattingen'. Hoe herken je de epistemologische opvattingen van je leerlingen? Hoe beïnvloeden die mogelijk hun redeneringen? En: hoe ga je daar mee om in de les?

Gerhard Stoel is docent en onderzoeker aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam.

In een les over de Franse Revolutie staat de volgende stelling centraal: 'De Franse Revolutie was vooral het gevolg van politieke onvrede.' Leerlingen zetten verschillende oorzaken op een rij en lichten de verbanden met de Franse Revolutie toe. Vervolgens beargumenteren ze welke oorzaken zij het belangrijkste vinden en waarom. Aan het einde van de les worden de verschillende antwoorden klassikaal besproken, waarbij de docent uitlegt dat er geen definitieve verklaringen

voor historische gebeurtenissen bestaan. Er zijn immers altijd verschillende oorzaken en het belang dat je toekent aan oorzaken hangt af van de bronnen die je onderzoekt en van je eigen perspectief. Aan het eind van deze bespreking gaan er twee vingers omhoog. 'Maar wat moet ik nu precies opschrijven?' vraagt de eerste leerling. Leerling twee concludeert: 'Oh, dus geschiedenis is gewoon een mening...'

Dit (fictieve) voorbeeld illustreert hoe leerlingen verschillende ideeën kunnen hebben over 'de aard' van historisch kennis. Hun opvatting over wat geschiedenis is en hoe historische kennis tot stand komt, worden in de literatuur vaak



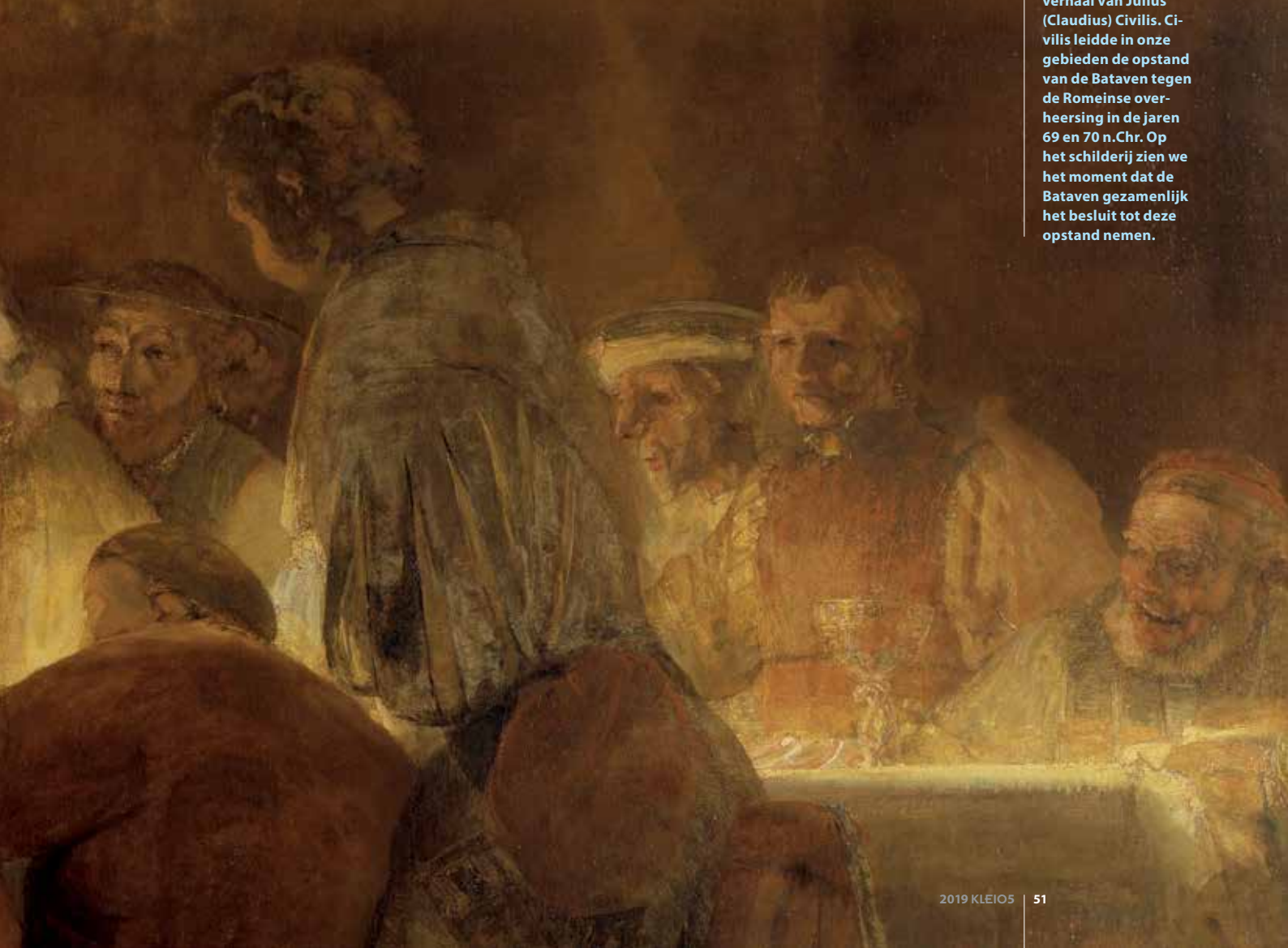
‘epistemologische opvattingen’ genoemd. Deze opvattingen kunnen variëren van naïeve ideeën als: geschiedenis als ‘een kopie van het verleden’, of: geschiedenis als ‘slechts een mening’. Tot meer genuanceerde opvattingen, waarbij een leerling geschiedschrijving beschouwt als (een) interpretatie op basis van wetenschappelijke criteria. Leerlingen zijn zich van hun epistemologische ideeën waarschijnlijk nauwelijks bewust. Toch maakt onderzoek duidelijk dat deze opvattingen de redeneringen en motivatie van leerlingen beïnvloeden.¹ In mijn eigen onderzoek bleek bijvoorbeeld in een voormeting dat bovenbouwleerlingen met meer genuanceerde epistemologische opvattingen (leerlingen die geschiedenis beschouwden als interpretatie op basis van een wetenschappelijke methode) geïnteresseerder waren in geschiedenis en meer historische kennis hadden.² In dit onderzoek kreeg een deel van de leerlingen les over de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog, waarbij het causaal redeneren centraal stond. Leerlingen leerden oorzaken in te delen in verschillende categorieën: bijvoorbeeld de rol, directheid en domein (economisch/cultureel etc.). Vervolgens maakten ze een conceptmap waarbij ze verbanden legden en deze verbanden ook moesten verwoorden. Na afloop werden klassikaal een aantal reflectievragen gesteld,

zoals: ‘Hoe kan het nu dat al jullie verklaringen er anders uitzien?’, ‘Hoe kan het dat jullie verschillende verbanden leggen en andere woorden gebruiken?’, ‘Welke verklaring is nu goed? Of is alles goed?’ en ‘Wat zegt dit over geschiedenis?’ Na de lessen noteerde een kwart van de leerlingen in hun leerverslagen te hebben geleerd over de aard van geschiedenis. Bijvoorbeeld: ‘Ik heb geleerd dat gebeurtenissen altijd meerdere aanleidingen en meerdere interpretaties kunnen hebben.’ En: ‘Ik heb geleerd dat geschiedenis niet een kwestie van leren, maar onderzoeken is.’ Eén leerling verwoordde letterlijk het verband met interesse door te zeggen dat ‘...geschiedenis heel veel verklaren is. Ook kan het voor mij een interessanter en leuk vak worden als de lessen op deze manier gegeven worden’. Bovendien was de interesse van deze leerlingen voor geschiedenis in de nameting significant hoger. De conclusie die wij trokken was niet alleen dat de opvattingen van leerlingen van belang zijn voor historische interesse en leeruitkomsten, maar ook dat het stellen van epistemologische vragen in de geschiedenisles een effectieve aanpak is bij het ontwikkelen van meer genuanceerde opvattingen en het stimuleren van interesse en historisch besef. Maar welke verschillende opvattingen hebben leerlingen nu eigenlijk over geschiedenis? In de ►

■ Zie bijvoorbeeld: Peter Lee en Dennis Shemilt, “‘I just wish we could go back in the past and find out what really happened’”. Progression in understanding about historical accounts’, *Teaching History* 117 (2004), 25–31; Bruce VanSledright en Liliana Maggioni, ‘Epistemic Cognition in History’. In: J. A. Greene, W. A. Sandoval en I. Bråten ed., *Handbook of Epistemic Cognition* (New York en Londen, 2016), 128–146.

■ Gerhard Stoel, *Teaching towards historical expertise: Developing students’ ability to reason causally in history* (proefschrift Universiteit van Amsterdam, 2017).

De samenzwering van de Bataven onder Claudius Civilis door Rembrandt van Rijn, 1661-1662. Collectie National Museum Stockholm. Dit schilderij vertelt het verhaal van Julius (Claudius) Civilis. Civilis leidde in onze gebieden de opstand van de Bataven tegen de Romeinse overheersing in de jaren 69 en 70 n.Chr. Op het schilderij zien we het moment dat de Bataven gezamenlijk het besluit tot deze opstand nemen.



literatuur worden vaak drie posities of *stances* onderscheiden (zie figuur 1). Deze posities zijn geen vaststaande hokjes om leerlingen in te delen, maar bieden een kader om antwoorden van leerlingen te duiden. Op basis van deze indeling kun je als docent bepalen welke vervolgvragen je zou kunnen stellen. Hoe je dit zou kunnen doen illustreer ik aan de hand van antwoorden van leerlingen bij het beroemde schilderij Claudius Civilis van Rembrandt uit 1661-1662, waarop de Bataven besluiten om niet langer samen te werken met de Romeinen, maar tegen hen in opstand te komen. We vroegen vijftig havo 5-leerlingen: ‘Bedenk een historische vraag, waarvoor dit schilderij als bron zou kunnen dienen.’

Op het meest concrete niveau beschouwen leerlingen geschiedschrijving als een kopie van het verleden. Deze positie wordt *objectivistisch* genoemd. Geschiedenis is waar of niet waar en dit geldt ook voor historische bronnen. Vanuit deze opvatting kan maar één verhaal de juiste zijn. Vaardigheden en (zelf) onderzoek doen, is niet erg belangrijk, want in je boek hebben experts al opgeschreven hoe het vroeger was. Voor deze leerlingen is geschiedenis vooral een reproduceer- of een leervak. In onze dataset zijn vragen als ‘Wat was de oorzaak van de Bataafse Opstand?’ en ‘Had Claudius Civilis veel aanhangers?’ mogelijke voorbeelden van dergelijke ideeën. Deze leerlingen beschouwden de bron wellicht als een kopie van het afgebeelde verleden en richtten zich in hun vragen op de Bataafse geschiedenis in de eerste eeuw na Christus. Ze keken daarbij alleen naar de inhoud van de bron en niet naar de tijd waarin het werd gemaakt, of naar het perspectief van de schilder. Deze leerlingen zou je kunnen vragen of het schilderij een spiegel is van het afgebeelde verleden.

Een variant hierop is het *procedureel objectivisme* waarbij leerlingen meer waarde gaan hechten aan historische vaardigheden, maar vooral vanuit het idee dat ‘de waarheid’ gevonden kan worden door het correct inzetten van vaste stappenplannen. In havo 5 stelde twintig procent van de leerlingen een vraag als: ‘Is dit een betrouwbare of representatieve bron?’ Deze leerlingen lijken van mening dat ze objectief kunnen vaststellen of de bron betrouwbaar is. Wanneer het antwoord nee is, dan heeft de bron wellicht geen waarde voor verder historisch onderzoek. Deze leerlingen zou je kunnen vragen wat je als historicus moet doen met een ‘onbetrouwbare’ bron? Is deze dan onbruikbaar? Ook kun je met de klas bespreken of betrouwbaarheid een kenmerk is van de bron of afhangt van de vraag die je stelt. Dit schilderij is bijvoorbeeld niet betrouwbaar om iets te weten te komen over de Bataafse Opstand, maar is wel geschikt om iets te zeggen over identiteitsvorming in de Republiek. In een groot vragenlijstonderzoek onder 922 havo- en vwo-eindexamenleerlingen ontdekten we dat leerlingen vooral op deze manier naar geschiedenis kijken.³

Maar hoe zit het nu met de leerlingen die geschiedenis zien als ‘slechts een mening’? Ruim veertig procent van de leerlingen formuleerde vragen als: ‘Hoe wordt de Bataafse Opstand tegen de Romeinen gesymboliseerd?’ en ‘Hoe laat Rembrandt zien dat het Bataafse volk in opstand komt tegen de Romeinen?’ Deze leerlingen begrijpen dat het schilderij een ‘mening’ of ‘interpretatie’ is van de schilder, maar beperken zich vervolgens tot het stellen van puur beschrijvende vragen. Hun vragen zijn nog geen historische vragen, omdat ze niet gericht zijn op interpretatie en inbedding in historische context. Leerlingen met een *subjectivistisch* beeld van de geschiedenis begrijpen dat

Figuur 1. Opvattingen over de aard van geschiedenis. Schema gebaseerd op: Lee & Shemilt, 2004; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009; Stoel et al., 2017.

Posities	Kenmerken
Objectivistisch	<ul style="list-style-type: none"> ■ Er kan maar één interpretatie waar zijn; goede geschiedschrijving is een kopie van het verleden. ■ Als bronnen elkaar tegenspreken of onvolledig zijn, is geschiedschrijving onmogelijk. ■ Vaardigheden zijn vaste procedures om bijvoorbeeld de betrouwbaarheid van een bron vast te stellen. ■ Reproductiegericht leren, sterk encyclopedisch.
Subjectivistisch	<ul style="list-style-type: none"> ■ Historische kennis is onzeker. ■ Verschillende meningen mogelijk, omdat bewijsmateriaal onvolledig is. ■ Alle meningen zijn evenveel waard; er zijn geen methoden om de betrouwbaarheid vast te stellen. ■ Leerling ‘leent’ informatie uit bronnen om eigen idee te ondersteunen.
Criterialistisch	<ul style="list-style-type: none"> ■ Historische kennis is een interpretatie. ■ Er zijn altijd meerdere interpretaties of perspectieven op het verleden mogelijk. ■ Elke generatie stelt eigen vragen aan de geschiedenis. ■ Interpretaties moeten voldoen aan wetenschappelijke criteria. ■ De betrouwbaarheid van bronnen hangt af van de vragen die we stellen.

LESTIPS

- Formuleer een **leutelvraag** die in de les centraal staat.
- Maak het **denken** van leerlingen **zichtbaar**.
- **Reflecteer** expliciet met leerlingen over epistemologische opvattingen.
- Geef leerlingen **open opdrachten** waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn.
- Zorg voor **discussie** in groepswork en onderwijsleergesprekken.

het verleden weg is en dat bronnen geen directe toegang tot het verleden zijn. De ultieme consequentie is echter dat betrouwbare kennis niet meer mogelijk is en dat alleen meningen overblijven. Deze leerlingen missen criteria om verschillende ‘meningen’ over het verleden te evalueren. Kenmerkend voor deze positie is dat leerlingen bij bronnenopdrachten vrij kritiekloos informatie uit een bron halen – of ‘lenen’ – wanneer die past bij hun eigen overtuigingen. Met deze leerlingen zou je kunnen bespreken welke vervolgvragen denkbaar zijn, of hoe we nu verschillende interpretaties kunnen beoordelen. Wanneer is een ‘mening’ meer betrouwbaar en waarom? Tot slot kunnen leerlingen meer genuanceerde *criticalistische* opvattingen hebben, waarbij zij geschiedenis zien als interpretatie, maar wel op basis van wetenschappelijke criteria. In onze dataset stelde twintig procent van de havoleerlingen vragen als: ‘Wat wil Rembrandt met dit schilderij duidelijk maken?’ en ‘Wat heeft dit schilderij te maken met de Gouden Eeuw in Nederland?’ Zij lijken te begrijpen dat het schilderij een interpretatie is, maar dat je het toch kunt gebruiken voor historisch onderzoek. Als je maar de juiste vragen stelt. De vragen van deze leerlingen richtten zich allemaal op de tijd waarin de bron is gemaakt en plaatsten de bron in hun historische context. Aan de ene kant wilden de leerlingen de bron gebruiken om iets te weten komen over de Gouden Eeuw, aan de andere kant begrepen ze ook dat je de historische context goed moet kennen om het schilderij te kunnen interpreteren. Wellicht zouden deze leerlingen kunnen uitleggen dat er bij geschiedenis nooit definitieve antwoorden zijn, maar dat het belangrijkste criterium voor historische uitspraken het onderbouwen met bewijs is. We zouden hen kunnen vragen of ‘elke generatie haar eigen geschiedenis schrijft’.

Krachtige filters

Opvattingen over geschiedenis zijn krachtige filters, waardoor leerlingen het vak en de opdrachten die zij doen bekijken. De leerling die de vraag stelde over de Bataafse Opstand deed dat wellicht niet zozeer vanuit een gebrek aan kennis

of vaardigheden, maar vanuit een naïef idee van wat geschiedenis nu eigenlijk precies is. Hoe kun je nu leerlingen ondersteunen om meer genuanceerde opvattingen te ontwikkelen?⁴ Allereerst is het belangrijk dat er in de les of lessenreeks een historische ‘leutelvraag’ centraal staat. Historische sleutelvragen zijn open vragen, waarop altijd meerdere antwoorden mogelijk zijn. Voorbeelden van dergelijke vragen zijn: ‘Hoe kan het dat de Republiek in de zeventiende eeuw een zo lange periode van welvaart meemaakte?’, of: ‘Hoe modern was het bestuur in de Republiek nu eigenlijk?’ Deze vragen richten zich zowel op historische kennis als op historische vaardigheden. Het werken met sleutelvragen maakt epistemologische reflectie mogelijk, doordat leerlingen zien dat er altijd verschillende antwoorden kunnen worden gegeven. Het is hierbij wel van belang om leerlingen steeds te vragen waarop ze hun antwoorden baseren en te bespreken aan welke eisen een goed antwoord moet voldoen.

Het werken met open opdrachten is een tweede principe dat epistemologische reflectie mogelijk maakt. De opdracht om zelf vragen te formuleren bij het schilderij van Rembrandt is een voorbeeld van een dergelijke opdracht. Een ander voorbeeld van een open opdracht is het vergelijken van twee interpretaties van historici, of het vergelijken van de tekst in een Nederlands en een Spaans schoolboek over Filips II en nadenken over wat nu waar is. Discussie, argumentatie en bewijs zijn cruciaal bij geschiedenis en open opdrachten stellen dit centraal. Pas als we leerlingen aan het praten krijgen wordt duidelijk hoe zij denken en kunnen we feedback geven. Juist open opdrachten waarbij afwegingen gemaakt moeten worden zijn hiervoor geschikt.

Maar vooral is het belangrijk om in de les, naast aandacht voor kennis en vaardigheden, expliciete aandacht aan epistemologische vragen te besteden. Deze reflectie op de aard van geschiedenis gebeurt meestal aan het einde van de les in een onderwijsleergesprek. Bij het bespreken van de verschillende antwoorden op historische sleutelvragen kunnen we ook reflecteren op vragen als: ‘Kunnen we wel over het verleden schrijven, als bronnen elkaar tegen spreken?’, ‘Wat maakt een historisch verhaal betrouwbaar?’ en ‘Waarom is geschiedenis een discussie zonder eind?’ ■

Verder lezen

VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Epistemic Cognition in History. In: J. A. Greene, W.A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 128-146). New York and London: Routledge. Online te raadplegen via tiny.cc/K5HEC.

- Stoel, *Teaching towards historical expertise* (2017).
- Voor een uitwerking van de didactische principes en voor voorbeeld filmpjes, zie ook de website van het project ‘De Feiten Voorbij. Analyse van causaal redeneren van havoleerlingen als basis voor lessen op maat’ op www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/didactische-principes/.

Weten wat er staat

Onderzoek: digitaal oefenen kan begrijpend lezen verbeteren

Geschiedenis is een talig vak. Tekstbegrip is daarom een belangrijke vaardigheid. Veel leerlingen, met name in de brugklas, hebben echter moeite met het begrijpen van informatieve teksten. Daar kan iets aan gedaan worden. Een onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen toont aan dat zelfstandig digitaal oefenen met begrijpend lezen vooral zwakke lezers kan helpen. Docenten blijven daarnaast een belangrijke rol vervullen in de ontwikkeling van de leesvaardigheid van hun leerlingen.

Marlies ter Beek rondt bij de Rijksuniversiteit Groningen een promotieonderzoek af naar het stimuleren van begrijpend lezen met een digitale leeromgeving bij geschiedenislessen in de brugklas van het vo. **Marie-Christine Opdenakker, Marjolein Deunk** en **Jan-Willem Stribos** zijn haar begeleiders. Marie-Christine Opdenakker was tevens projectleider van het door het NRO gefinancierde onderzoeksproject.

¹ Joyce Gubbels, Andrea Netten en Ludo Verhoeven, *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS 2016* (Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, 2017).

² Remco Feskens, Hans Kuhlemeier en Ger Limpens, *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen* (Cito, Arnhem 2016).

³ Aleid Truijens, 'Kinderen niet goed leren lezen is verwaarlozing', in: *De Volkskrant*, 31 mei 2019.

⁴ Sharon Vaughn et al., *Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school* (Reading Research Quarterly, 48 (1), 2013), pp. 77-93.

⁵ Annemiek Smale-Jacobse en J. Timmerman, *Lezen met begrip in leeslessen en geschiedenislessen* (GION, Rijksuniversiteit Groningen, 2015).

Het afzetgebied van de Griekse nijverheid werd veel groter door de kolonisatie. Athene exporteerde bijvoorbeeld vazen, juwelen, wijn, honing en natuurlijk olijven. Griekse handelaren brachten hun handelswaar naar alle kusten van de Middellandse Zee en de Zwarte Zee. Overal in dit gebied zijn resten van Grieks aardewerk teruggevonden.' Dit tekstfragment komt uit een bekende geschiedensmethode voor de brugklas havo/vwo. Op het eerste gezicht lijkt de tekst eenvoudig. Om hem echt te kunnen begrijpen heeft een leerling echter behoorlijke voorkennis en een grote woordenschat nodig. Wat is nijverheid? Wat houdt kolonisatie in? Wat wordt bedoeld met exporteren? Sterke lezers kennen deze woorden of kunnen ze afleiden uit de tekst, maar voor veel leerlingen is dit een lastige passage.

Teksten uit lesmethodes in het voortgezet onderwijs (vo) bevatten vaak veel vakwoorden en hebben een hoge informatiedichtheid. Dit is een groot verschil met de verhalende teksten die leerlingen gewend zijn in het primair onderwijs (po). Uit internationale onderzoeken naar de leesvaardigheid van jongeren blijkt dat in Nederland de gemiddelde scores van tienjarigen de laatste jaren gestaag dalen.¹ Zorgwekkend is het percentage vijftienjarige jongeren met een taalachterstand:

dat steeg van 11,5 procent in 2003 naar 17,9 procent in 2015.² Er is een relatie tussen de houding en het gedrag van leerlingen en hun tekstbegrip. Leerlingen met een laag leesniveau hebben vaak weinig vertrouwen in eigen kunnen. Ook hebben ze weinig motivatie en plezier op school; ze zijn vooral gericht op extrinsieke beloningen ('Ik lees voor een goed cijfer'). Het is daarom niet verwonderlijk dat krantenkoppen steeds vaker de noodklok luiden over het huidige leesniveau van leerlingen.³ Ook deelnemende docenten van het Groningse onderzoek uiten hun zorgen over het leesniveau waarmee hun leerlingen het vo binnenkomen. 'Waar leerlingen tegenaan lopen, is dat ze niet weten wat er achter de woorden schuilgaat. Ze blijven als het ware aan de oppervlakte zwemmen, terwijl de essentie van de tekst op drie meter diepte ligt,' aldus een docent vmbo-tl.

Leesstrategieën

De leesproblematiek in de brugklassen van het vo vormde de aanleiding voor een driejarig onderzoeksproject. Onder de titel 'Gemotiveerd, Actief en Zelfstandig Lezen' (afgekort 'Gazelle') werd een programma ontwikkeld waarin brugklasleerlingen uit havo/vwo en vmbo-tl zelfstandig informatieve teksten voor het vak geschiedenis moesten lezen, gevolgd door oefenopgaven.

Gazelle

Democratie in Athene

Het Nederlandse woord democratie stamt van de Griekse woorden *demos* en *kratos* af. *Demos* betekent 'het volk' en *kratos* betekent 'regeren' of 'heersen'. Letterlijk betekent democratie dus: het volk regeert. Dat het woord democratie afstamt van het Grieks is niet toevallig. In Athene werd in 508 v. Chr. de democratie geïntroduceerd.

Toch was de democratie in het oude Griekenland mochten alleen burgers stemmen. Maar niet in burger. Een burger moest namelijk genoeg geld hebben. Je kon je dus alleen een burger noemen als je voldoende rijk was om de kosten van de burgerij te betalen. Alleen volwassen mannen bovent waren het ook de mannen die buitenhuis werk leidden in Athene geschieden van de mannen.

Hint

Socrates zou alle vragen gesteld kunnen hebben, maar er is maar één vraag die het meest logisch is bij de inhoud van de hele tekst die je gelezen hebt.

Bekijk het standpunt van Socrates in alinea 5. Welke vraag sluit het beste aan bij zijn uitspraken? Waar zou Socrates een antwoord op willen weten?

Bezoek de tekst. Welke vraag zou Socrates tijdens de volksvergadering het meest waarschijnlijk aan een Bremerman gesteld kunnen hebben om zijn standpunt te onderbouwen?

Bent u wel een Atheens burger?

Uw beroep heeft niets te maken met het besturen van een gebied. Neemt u het meest in overweging bij uw keuze?

Als moeten op een houten podium hun standpunten kunnen uit te spreken. Het is u aan de hand van de tekst te bepalen of u zich op het podium kunt houden. Het is u aan de hand van de tekst te bepalen of u zich op het podium kunt houden.

Hoe zeker ben je van je antwoord?



Hierbij mochten ze ondersteunende hints raadplegen over leesstrategieën die van belang zijn bij het lezen en begrijpen van teksten voor het vak geschiedenis. Enerzijds waren deze hints gericht op algemene leesstrategieën, zoals het afleiden van betekenissen uit de tekst. Zo luidde de hint bij vragen over oorzaak-gevolgrelaties in de tekst: ‘Een oorzaak van een gebeurtenis kun je vaak afleiden door het gebruik van woorden als *vanwege* of *doordat*.’ Anderzijds kwamen in de hints ook vakspecifieke leesstrategieën aan bod, zoals het bepalen van de standplaatsgebondenheid van een personage uit de tekst. Onderzoek heeft aangetoond dat het inbedden van leesstrategieën bij het lezen van geschiedenis teksten het tekstbegrip van leerlingen kan versterken.⁴

Uit de resultaten van een eerste studie bleek dat leerlingen die de hints hadden gebruikt na zes weken beter scoorden op tekstbegrip dan leerlingen die dat niet hadden gedaan. Voor zelfvertrouwen en motivatie werden geen significante verschillen gevonden, maar de leerlingen gaven wel aan meer probleemoplossende strategieën toe te passen tijdens het lezen. Interessant was de vergelijking tussen drie groepen leerlingen met verschillende startniveaus: zwakke, gemiddelde en sterke lezers. De aanvankelijk zwakke lezers scoorden na zes weken op hetzelfde niveau als de gemiddelde lezers. Het lijkt er dus op dat leesniveauverschillen tussen leerlingen verkleind kunnen worden door het ondersteunen van het (digitaal) lezen van informatieve teksten met hints. Bij de sterke lezers nam de motivatie daarentegen sterk af gedurende de interventie, waarschijnlijk doordat zij minder behoefte hebben aan deze oefening. Het is dus belangrijk om vast te stellen welke leerlingen baat kunnen hebben bij het oefenen met begrijpend lezen.

LESTIPS

- Besteed in de les voldoende aandacht aan de **woordenschat** van leerlingen. Ga na welke begrippen zij nog niet kennen of bespreek klassikaal enkele lastige woorden uit een paragraaf. Denk hierbij niet alleen aan vakjargon, maar ook aan **schooltaalwoorden**.
- Maak leesinstructie **expliciet**: leg uit **hoe** of **waarom** leerlingen leesstrategieën kunnen toepassen. Vraag bijvoorbeeld niet ‘Waar gaat deze paragraaf over?’, maar ‘Hoe bepaal je waar deze paragraaf over gaat?’
- Combineer de **vakinhoud** met verschillende **taaldoelen** in het curriculum en stem dit af met andere collega’s uit de sectie of vanuit andere vakken.
- Bepaal het **leesniveau** van individuele leerlingen en ga na welke leerlingen **extra oefening** nodig hebben bij het begrijpend lezen. Zwakke lezers kunnen hier baat bij hebben, maar sterke lezers zullen hierdoor minder gemotiveerd raken.
- Laat leerlingen **reflecteren** op hun eigen tekstbegrip (cognitie), maar ook op hun eigen gedrag tijdens het lezen (metacognitie).

Voldoende tijd en ruimte

Uit onderzoek is ook gebleken dat het effectief is als een docent voldoende instructie geeft over het gebruik van leesstrategieën in het begrijpen van informatieve teksten.⁵ Dit type instructie kan worden ondersteund door de beschikbaarheid van relevante informatie over het niveau en de vaardigheden van leerlingen. Een tweede studie richtte zich daarom op hoe de leesinstructie van geschiedenisdocenten verrijkt kon worden door hun data uit het Gazelle-programma te verschaffen, samengevat in een overzichtelijk resultatenrapport. De verwachting was dat een training en een uitgebreide handleiding over het vertalen van deze data naar effectieve instructie de lespraktijk van de docenten ten goede zou komen. Verschillende factoren bleken het uitvoeren van dit gedeelte echter te belemmeren. Zo waren er voor ►

Linkerpagina:
Een screenshot uit de leerlingomgeving van Gazelle met daarin een geactiveerde hint.

Een screenshot uit de docentenomgeving van Gazelle met daarin een resultatenrapport.

Gegevens	Zelfinschatting	Hintgebruik	Tijd (min)	Prestatie eerste poging	Prestatie totaal	Orzaak-gevolg	Ordenen	Perspectief/visie	Verklaring	Vraagstelling	Profiel
Lesaan (Blok 1)	Week 2	Week 2	Week 2	Week 2	Week 2	Week 2	Week 2	Week 2	Week 2	Week 2	Week 2
▼ Klas B1D	n.v.t.	n.v.t.	20	98%	74%	69%	94%	76%	84%	89%	n.v.t.
Lisa	✓	Nee	23	98%	60%	0%	98%	100%	100%	98%	EL
Tim	✓	Nee	19	0%	40%	100%	0%	0%	100%	0%	EL
Charlotte	✓	Nee	25	79%	8%	100%	98%	90%	100%	100%	BL
Peter	✓	Nee	23	99%	8%	50%	100%	90%	100%	100%	BL
Finn	✓	Nee	24	79%	90%	60%	100%	100%	100%	100%	BL
Lauren	✓	Nee	27	79%	9%	100%	100%	100%	100%	98%	BL
Sarah	✗	Nee	18	99%	40%	60%	96%	100%	100%	9%	EL
Liz	✓	Nee	24	48%	8%	50%	100%	100%	100%	96%	EL
Robert	✓	Nee	13	98%	8%	80%	100%	90%	100%	100%	EL
Gina	✓	Nee	40	98%	7%	90%	0%	100%	100%	100%	BL

sommige docenten niet voldoende computers beschikbaar, vielen meerdere lessen uit of hadden docenten simpelweg niet genoeg tijd om hun lessen voor te bereiden met behulp van het digitale resultatenrapport. Desondanks waren docenten positief over Gazelle. Ze gaven meer verschillende vormen van instructie en zagen mogelijkheden voor het gebruik ervan als basis voor differentiatie in de klas (zie de afbeelding van het resultatenrapport).

Een docent van havo/vwo 1 merkte op: ‘De leerlingen die veel groen hebben, heb ik eruit gepikt, die kunnen vrijere opdrachten aan. De andere leerlingen, krijgen later gewoon meer oefenopdrachten. Dat heb ik ook met hen besproken.’

Bewust van eigen leesgedrag

Hoe effectief het oefenen in een digitale leeromgeving is voor het tekstbegrip van leerlingen, hangt ook af van hun eigen inzet en betrokkenheid. Resultaten van een derde studie toonden aan dat de betrokkenheid en het leesgedrag van leerlingen voor een groot deel bepalend zijn voor hun tekstbegrip na zes weken. Hoe meer tijd leerlingen in het programma investeerden en hoe

accurater hun zelfinschatting was, hoe beter de resultaten waren. Een verontrustende bevinding was echter het feit dat meer dan de helft van de leerlingen gemiddeld weinig tijd aan het programma besteedden, nauwelijks hints openden en laag scoorden op de oefenopgaven. Daarbij was hun zelfinschatting minder accuraat, wat inhoudt dat deze leerlingen zich vaak niet bewust waren van hun slechte prestaties. Het is dus voor docenten ook van belang om leerlingen te laten reflecteren op hun eigen tekstbegrip en leesgedrag, om zo hun zelfinschatting op het gebied van begrijpend lezen te bevorderen. Dit geldt overigens voor leerlingen in zowel havo/vwo als vmbo, er werden geen duidelijke verschillen in gedrag tussen onderwijsniveaus gevonden. Samengevat kan het leesbegrip van brugklasleerlingen in de geschiedenisles gestimuleerd worden door zelfstandige, digitaal ondersteunde oefening en gedifferentieerde leesinstructie in de les. Dit is echter afhankelijk van zowel de leerling (het eigen leesgedrag) als de docent (de leesinstructie) en de school (de contextfactoren). Wanneer deze drie elementen goed op elkaar afgestemd zijn, is er sprake van een goede basis voor begrijpend lezen. ■

Verder lezen

Marlies ter Beek, Alma Spijkerboer, Leonie Brummer en Marie-Christine Opendakker (2019). *Gemotiveerd, actief en zelfstandig lezen. Hoe een digitale leeromgeving zowel de leerling als de docent kan ondersteunen bij het begrijpend lezen van informatieve zaakvakteksten in het voortgezet onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen. Gefinancierd door het NRO (projectnummer 405-15-551). Eindrapportage en meer informatie over het onderzoeksproject zijn te vinden op www.rug.nl/gmw/gazelle.

Carla van Boxtel en Jannet van Drie, ‘Leer de vaktaal gebruiken: taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof te begrijpen’, in: *Kleio*, 51 (3), 2010, pp. 18-22.

Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Coutinho, Bussum 2009).

Jannet van Drie, *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten* (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, Amsterdam 2015).

Effecten van tekstbegrip op historische kennis

Momenteel wordt onderzocht of het digitaal oefenen met begrijpend lezen van informatieve geschiedenis teksten op de lange termijn een positief effect heeft op de historische begripkennis van leerlingen. Oftewel, wat leren en onthouden leerlingen door te oefenen met begrijpend lezen, en welke factoren zijn hierop van invloed? De resultaten van deze vierde studie zullen op termijn digitaal worden verspreid. Wilt u over dit onderzoek op de hoogte gehouden worden, dan kunt u een e-mail sturen naar m.ter.beek@rug.nl of updates volgen op twitter via [@Marlies_terBeek](https://twitter.com/Marlies_terBeek).

Boete voor blote benen

Contextualiseren in drie stappen

Sommige bronnen uit het verleden zijn voor hedendaagse ogen moeilijk te begrijpen. Daar kun je gebruik van maken in de les. Tim Huijgen deed onderzoek naar hoe leerlingen leren contextualiseren. In dit artikel geeft hij praktische handvatten voor leraren om in de les aandacht te besteden aan deze belangrijke historische vaardigheid.

Tim Huijgen is lerarenopleider en universitair docent bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis op het Stadslyceum in Groningen.

In de eerste helft van de twintigste eeuw was het op veel Amerikaanse stranden voor vrouwen verboden een badpak aan te hebben dat hun benen te bloot liet. Indien de vrouwenbenen niet goed bedekt waren, riskeerden de vrouwen een boete of arrestatie. Wat vinden jullie hiervan?

Deze introductie en vraag horen bij een foto uit de jaren twintig van de vorige eeuw waarop een Amerikaanse politieagent de lengte van het badpak controleert. De klas mag na deze introductie reageren. Vinden ze dit belachelijk? Of kunnen ze de foto plaatsen in de juiste context en verklaren?

Politieagent Bill Norton meet de lengte van het badpak van een vrouw op een strand in Washington. Het mag niet hoger zijn dan 6 inches boven de knie. Foto uit 1922. Library of Congress.



Het bovenstaande is een voorbeeld van de eerste stap in een didactiek om leerlingen te laten oefenen met contextualiseren: het verklaren van gebeurtenissen door deze te plaatsen in een historische context. Leerlingen vinden dit lastig, omdat zij vaak met hun hedendaagse waarden, normen en kennis naar het verleden kijken. Een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs is dan ook om leerlingen zich bewust te maken van dit presentisme. Contextualiseren is niet het goedpraten van controversiële historische gebeurtenissen. Het gaat erom dat leerlingen historische gebeurtenissen kunnen verklaren en interpreteren.

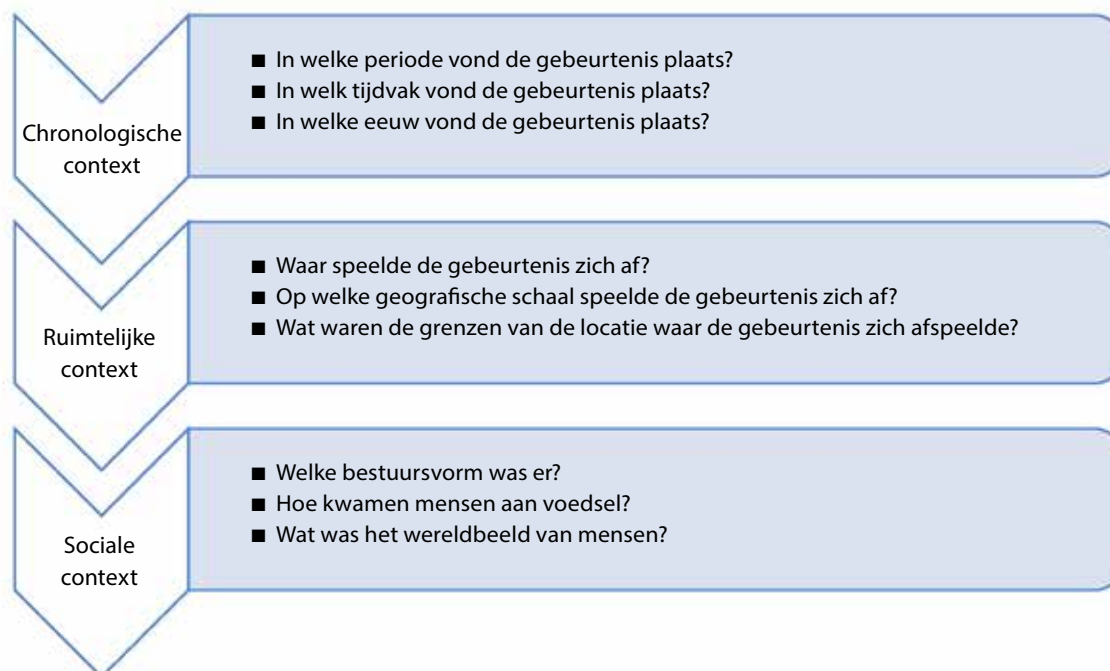
Maar hoe leer je leerlingen contextualiseren? In mijn promotieonderzoek is daarvoor een didactiek ontwikkeld die bestaat uit drie stappen.¹ In figuur 1 zijn deze stappen schematisch weergegeven.

De eerste stap is het presenteren van een bron over een gebeurtenis die leerlingen in eerste instantie vreemd vinden. Bij de uitbouw van de plantagekoloniën in de vroegmoderne tijd kun je bijvoorbeeld denken aan de 'ruil' tussen Suriname en Nieuw-Amsterdam. Bij de opkomst van massaorganisaties aan het begin van de twintigste eeuw kun je de verkiezingswinsten van de NSDAP gebruiken en bij religieuze conflicten in de oudheid kun je denken aan de Romeinse vervolgingen van joden en christenen. De docent kan de bron kort toelichten en de vraag stellen aan de klas wat zij van deze bron vinden. Dit kan in de vorm van een onderwijsleergesprek, maar leerlingen kunnen hun antwoorden ook schriftelijk noteren. Bij antwoorden die presentisme bevatten, kan de docent uitleggen wat presentisme is en benadrukken dat het bij het verklaren van gebeurtenissen belangrijk is om rekening



te houden met verschillen tussen hedendaagse opvattingen en opvattingen van mensen in het verleden. Het belangrijkste doel van deze eerste stap is dat leerlingen zich bewust worden van hun presentisme.²

De tweede stap is het creëren van een historische context door de leerlingen. Hiervoor hebben zij concrete aanwijzingen nodig. Belangrijk is dat leerlingen leren rekening te houden met een chronologische, ruimtelijke en sociale context. De sociale context kan onderverdeeld worden in een economische, politieke en culturele dimensie. Daarbij kun je leerlingen hulpvragen geven. Figuur 2 geeft hiervan een voorbeeld.³



Boven: Figuur 1. Driestappenplan voor het leren contextualiseren.

Onder: Figuur 2. Voorbeeldvragen voor het creëren van een context.

¹ Het proefschrift is gratis te lezen via: www.rug.nl/research/portal/files/65651733/Complete_thesis.pdf.

² Op pagina 251 en 252 van het proefschrift staan elf bronnen die gebruikt kunnen worden in de eerste stap.

³ Voor meer hulpvragen zie: Huijgen, T., & Holthuis, P. (2018). 'Man, people in the past were indeed stupid'. Using a three-stage framework to promote historical contextualisation. *Teaching History*, 172, 30-38.

4 In het zevende hoofdstuk van het proefschrift staat een soortgelijke complexe toepassing van deze didactiek binnen het thema Koude Oorlog.

Twee voorbeelden van afbeeldingen om te oefenen met contextualiseren. Boven: Trouwceremonie in de middeleeuwen. Uit een manuscript met decretalen van Gregorius IX (*Liber Extra*), samengesteld door Raymundus van Peñafort, daterend tussen 1281 en 1299. Collectie British Library. Onder: Een moeder en haar kind dragen een gasmasker. April 1918, Frankrijk. Collectie British Library.

De laatste stap is dat leerlingen de gecreëerde context gebruiken om nogmaals de bron te interpreteren of verklaren. Leerlingen kunnen hierbij hun antwoorden vergelijken met de antwoorden die zij gaven tijdens de eerste stap. Welke verschillen vallen op? Kunnen zij de gebeurtenis nu (beter) verklaren? In een onderwijsleergesprek kan dan worden gereflecteerd: hoe komt het dat je nu een beter antwoord geeft?

Hoe kun je deze didactiek toepassen in je lessen? Dit ligt aan het doel. De drie stappen hoeven niet allemaal te worden doorlopen. Wil je leerlingen kennis laten maken met het concept ‘presentisme’? Dan kun je alleen de eerste stap uitvoeren met de leerlingen. Wil je leerlingen alleen leren hoe ze een context kunnen creëren? Dan kun je leerlingen, door de tweede stap, leren welke vragen ze moeten beantwoorden. Beheersen leerlingen dit? Dan kun je als docent werken met complexere toepassingen van de didactiek. Aan het begin van een lessenserie kun je dan bijvoorbeeld de eerste stap uitvoeren door leerlingen een centrale vraag te laten beantwoorden. Daarna krijgen leerlingen een uitgebreide set bronnen waarmee zij zelf een historische context kunnen creëren. Deze set kan variëren qua moeilijkheidsgraad door bijvoorbeeld bronnen toe te voegen die verschillende perspectieven op een gebeurtenis weergeven. Aan het einde van de lessenserie presenteren de leerlingen hun antwoorden op de centrale vraag op basis van de gecreëerde context. De docent kan dan de kwaliteit van de antwoorden en hoe leerlingen het proces hebben doorlopen, evalueren.⁴ De hulpvragen bij de tweede stap kunnen dan ook worden ingezet als hulp op maat: komen leerlingen er zelf niet uit, dan kunnen ze bij de docent gerichte hulpvragen ophalen. Op deze manier kun je als docent rekening houden met verschillen tussen (groepen) leerlingen. ■



LESTIPS

- Presenteer aan leerlingen bronnen over historische gebeurtenissen die leerlingen in eerste instantie **vreemd** vinden.
- Benoem en bespreek **presentisme** in leerlingantwoorden.
- Verstrek leerlingen **hulpvragen** voor het creëren van een historische context.
- Ga van **eenvoudige naar complexere toepassingen** van het driestappenplan.

Verder lezen

- Huijgen, T., van de Grift, W., Van Boxtel, C., & Holthuis, P.** (2017). Teaching historical contextualization: the construction of a reliable observation instrument. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 159-181.
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Suhre, C.** (2018). Students' historical contextualization and the cold war. *British Journal of Educational Studies*. Advance online publication.
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., & van de Grift, W.** (2018). Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. *Educational Studies*. Advance online publication.

In de zomer van 2020 verschijnt een boek met bronnen en werkvormen voor het bevorderen van contextualiseren. De redactie wordt gevormd door Tim Huijgen, Marije Brouwer en Paul Holthuis. Veertien docenten uit het voortgezet onderwijs schrijven mee. Het boek wordt uitgegeven door het Expertisecentrum Vakdidactiek Noord. Zie www.rug.nl/gmw/lerarenopleiding/professionalisering.



10 artikelen

Mustreads voor de geschiedenisleraar

Tim Huijgen en Carla van Bortel selecteerden tien vakdidactische artikelen die iedere (toekomstige) geschiedenisleraar eigenlijk moet kennen. Het gaat om artikelen waar internationaal veel naar verwezen wordt en die belangrijke kaders en inzichten bieden voor het geschiedenisonderwijs.

Tim Huijgen is vakdidacticus geschiedenis bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis op het H.N. Werkman College Stadslyceum. **Carla van Bortel** is hoogleraar Vakdidactiek geschiedenis bij de Universiteit van Amsterdam.

In 2012 presenteerde Barak Rosenshine, emeritus hoogleraar in de onderwijspsychologie aan de Universiteit van Illinois, 10 instructieprincipes die iedere leraar zou moeten kennen.¹ Tevens verscheen begin 2019 het boek *Op de schouders van reuzen* waarin Paul Kirschner, Luce Claessens en Steven Raaijmakers 24 wetenschappelijke artikelen vertaalden naar de lespraktijk.² Dat inspireerde ons tot dit overzicht. Net als een canon is de lijst met artikelen subjectief. We wilden echter voor (toekomstige) geschiedenisleraren een handig overzicht creëren met, in onze ogen, goede en belangrijke op onderzoek gebaseerde artikelen over geschiedenisdidactiek. Daarom zijn boeken buiten beschouwing gelaten. De artikelen zijn geschikt voor leraren die lesgeven op alle niveaus. Tevens kan deze lijst een aanzet geven tot een discussie over welke artikelen nuttig zijn voor leraren. (De nummers zijn willekeurig toegekend.)

1

Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence – Sam Wineburg (1991)

Een van de eerste wetenschappelijk empirische vakdidactische studies waarin Wineburg de verschillen onderzoekt tussen historici en leerlingen met betrekking tot het interpreteren van historische bronnen. Het artikel legde een basis voor meer empirische studies binnen het veld van geschiedenisdidactiek. Tien jaar later publiceerde Wineburg zijn invloedrijke boek *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* waarin hij uiteenzet wat historisch denken volgens hem is.

2

'Just another emperor': Understanding action in the past – Peter Lee, Alaric Dickinson en Rosalyn Ashby (1997)

In dit artikel presenteren de auteurs de resultaten van het CHATA-project waarin de ideeën van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs

¹ Zie www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf voor het artikel van Rosenshine.

² Zie didactiefonline.nl/artikel/op-de-schouders-van-reuzen.

³ Zie youtu.be/J3wHp-w7V2gw voor een video met het verhaal.

⁴ Zie historicalthinking.ca voor meer informatie over de zes historische vaardigheden.

De tien beschreven artikelen zijn, als digitaal pakket, op te vragen via t.d.huijgen@rug.nl.

over acties in het verleden werden onderzocht. Op pagina 242 wordt een ontwikkelingsmodel gepresenteerd met vijf fasen. In de eerste fase (The Divi Past) zien leerlingen acties van mensen in het verleden als 'dom' of 'ze wisten niet beter'. In de vijfde en laatste fase (Contextual Historical Empathy) kunnen ze acties van mensen in een bredere context plaatsen.

3

Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning – Arthur Chapman (2003)

In dit artikel presenteert Chapman een model om leerlingen te laten nadenken over oorzaak en gevolg. Verder geeft hij zes handige tips om leerlingen te laten oefenen met causaliteit (pagina 47). Een mooi voorbeeld hoe dit kan is door de bestudering van het verhaal van Alfons de kameel.³ Hij presenteert tevens de diamant-werkvorm waarbij leerlingen oorzaken en/of gevolgen kunnen classificeren (bijvoorbeeld van belangrijk naar onbelangrijk). Wil je als docent gericht werken met leerlingen aan causaliteit? Dan is dit artikel zeer aan te raden.

4

Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? – Keith Barton en Linda Levstik (2003)

In dit korte artikel uit 2003 benadrukken de auteurs het belang van historisch denken en redeneren. Verder schetsen ze uitdagingen die leraren tegenkomen wanneer ze meer willen doen dan leerlingen feiten laten reproduceren. Het artikel is goed omdat het aanzet tot denken: wat wil ik als docent bereiken met mijn lessen? De auteurs zijn twee Amerikaanse hoogleraren die veel vakdidactisch geschiedenisonderzoek hebben uitgevoerd. Van hun hand is ook het in 2004 verschenen boek *Teaching History for the Common Good* aan te raden.

5

Benchmarks of Historical Thinking: First Steps – Carla Peck en Peter Seixas (2008)

In dit artikel uit 2008 presenteren de twee Canadese auteurs een eerste versie van een model met belangrijke historische vaardigheden. Dit artikel is interessant vanwege de informatie over hoe dit model tot stand is gekomen, inclusief voorbeelden hoe je als leraar verschillende van deze vaardigheden bij leerlingen kunt beoordelen. Van Seixas verscheen later het boek *The Big Six. Historical Thinking Concepts* dat hij samen schreef met Tom Morton.⁴ Het voorwerk voor dit boek wordt echter beschreven in dit artikel.

6

Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past – Jannet van Drie en Carla van Boxtel (2008)

Samen met de modellen die ontwikkeld zijn door Seixas en Morton en door Lévesque, is het raamwerk van deze auteurs erg invloedrijk wanneer het gaat om de vraag wat historisch denken en redeneren eigenlijk is.⁵ Gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie wordt in dit artikel een raamwerk gepresenteerd dat bestaat uit zes vaardigheden. Het raamwerk is een goede check voor leraren om te kijken of zij voldoende aandacht besteden aan de verschillende componenten. In vervolgstudies is het raamwerk verder verfijnd.⁶

7

What time does the tune start?: From thinking about 'sense of period' to modelling history at Key Stage 3 – Ian Dawson (2009)

Dawson introduceert in dit artikel het belangrijke begrip 'sense of a period' dat leerlingen kan helpen de fysieke en mentale aspecten van een bepaalde periode te begrijpen. Op pagina 51 staat een overzichtelijk schema met vragen die leerlingen kunnen onderzoeken. Het is niet zozeer een wetenschappelijk artikel, maar wel een erg goed doordacht didactisch artikel. Bovendien komt het begrip 'sense of a period' in verschillende (wetenschappelijke) studies voor en daarom is het goed om dit begrip te kennen.

8

Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History – Liliana Maggioni, Bruce VanSledright en Patricia Alexander (2009)

Epistemologische opvattingen gaan over hoe leerlingen naar het verleden kijken. Gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie beschrijven de auteurs hiervoor drie manieren: de *copier stance*, de *borrower stance* en de *criticalist stance*.⁷ Om in kaart te brengen op welke manier leerlingen naar het verleden kijken, hebben ze een vragenlijst ontwikkeld die zij presenteren in deze studie uit 2009. Deze vragenlijst kan worden gebruikt door leraren om in kaart te brengen hoe hun leerlingen kijken naar historische gebeurtenissen.⁸

9

An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy – Jason Endacott en Sarah Brooks (2013)

Wat is historische inleving? Hierover wordt in de literatuur volop gediscussieerd. In dit artikel presenteren de auteurs een model (pagina 43) waarin ze uiteenzetten dat historische inleving uit drie onderdelen bestaat (contextualiseren, perspectief nemen en affectieve verbindingen). Bovendien presenteren de auteurs een aantal handige voorbeeldvragen die je als docent in de klas kunt stellen wanneer je wilt dat leerlingen zich

gaan inleven in een historisch persoon. Natuurlijk is er ook weer kritiek op deze studie, maar de auteurs probeerden als een van de eersten historische inleving te beschrijven door middel van een model en daardoor wordt dit artikel vaak aangehaald in ander onderzoek.

10

Intercultural historical learning: a conceptual framework – Kenneth Nordgren en Maria Johansson (2015)

De Zweedse auteurs gaan in op de vraag wat intercultureel geschiedenisonderwijs kan inhouden. Vervolgens presenteren ze een matrix die concrete aanknopingspunten biedt bij het inrichten van een geschiedeniscurriculum. Docenten kunnen hun geschiedenisonderwijs intercultureel maken door zich bijvoorbeeld te richten op processen van culturele uitwisseling en beïnvloeding, perspectieven van verschillende culturele groepen en door aandacht te besteden aan standplaatsgebondenheid. ■

⁵ Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.

⁶ Zie het artikel van Carla van Boxtel en Jannet van Drie in deze *Kleio* en de site van de uva via tiny.cc/K5UVA voor het aangepaste raamwerk.

⁷ Voor een uitleg over deze drie manieren zie het artikel van Harry Havekes via www.vgnkleio.nl/content/uploads/2017/05/K02_Contextualiserendeel-1.pdf.

⁸ Zie het artikel van Gerhard Stoel in deze *Kleio*.

Acht tips voor vakdidactische tijdschriften

Dimensies: Pas opgericht Nederlands tijdschrift (eerste nummer verschijnt najaar 2019) voor de mens- en maatschappijvakken dat wordt uitgegeven door het Landelijk Expertisecentrum Mens & Maatschappij. Alle artikelen zijn gratis te lezen. Zie dimensies.nu.

Teaching History: Brits tijdschrift uitgegeven door de Historical Association. Mooi opgemaakte, vakdidactische artikelen die praktische tips geven voor het ontwerpen van geschiedenisonderwijs. Helaas alleen toegankelijk voor leden van de Historical Association, maar vanuit het sectiebudget van een school is een lidmaatschap een goede investering. Zie www.history.org.uk/publications/categories/teaching-history.

The History Teacher: Amerikaans tijdschrift uitgegeven door de Society for History Education. Artikelen zijn gericht op het geven van (vernieuwend) geschiedenisonderwijs. Artikelen van de laatste jaren zijn gratis te lezen. Zie www.societyforhistoryeducation.org/archives.html.

Public History Weekly: Website met gratis meertalige artikelen over geschiedenis(onderwijs). Kenmerkend zijn de discussies die volgen op ieder gepubliceerd artikel. Zie public-history-weekly.degruyter.com.

The Social Studies: Amerikaans tijdschrift met (vak)didactische artikelen. Veelal betaalde toegang tot artikelen, maar ook een aantal gratis te lezen artikelen. Het is een wetenschappelijk tijdschrift, maar de artikelen zijn goed te lezen en bevatten vaak praktische werkvormen voor gebruik in de les. Zie www.tandfonline.com/toc/vtss20/current.

Historical Encounters: Australisch tijdschrift met artikelen die gaan over geschiedenisonderwijs en hoe het verleden bestudeerd wordt. Alle artikelen zijn gratis te lezen. Zie hej.hermes-history.net.

Theory & Research in Social Education: Internationaal wetenschappelijk tijdschrift met veel artikelen over geschiedenisonderwijs. Meer nadruk op de onderzoekskant, maar nog steeds goed te lezen voor niet-onderzoekers. Je dient te betalen voor artikelen, maar steeds meer artikelen zijn gratis te lezen. Zie www.tandfonline.com/toc/utrs20/current.

History Education Research Journal: Internationaal peer-reviewed tijdschrift dat twee keer per jaar verschijnt. Uitgegeven in samenwerking met the History Educators International Research Network (HEIRNET). Goed toegankelijke en gratis artikelen over onderzoek en ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs. Zie www.ucl-ioe-press.com/journals/herj.