



# **Kanttekeningen bij een doorlopende leerlijn geschiedenis**

**slo**

nationaal  
expertisecentrum  
voor leerplan-  
ontwikkeling





# Kanttekeningen bij een doorlopende leerlijn geschiedenis

Albert van der Kaap

*juni 2008*

**slo**

nationaal  
expertisecentrum  
voor leerplan-  
ontwikkeling

Verantwoording

© 2008 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

**Auteur:** Albert van der Kaap

**Informatie**

SLO

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling

Secretariaat VO Onderbouw

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 660

[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

E-mail: [vo-onderbouw@slo.nl](mailto:vo-onderbouw@slo.nl)

**AN:** 4.4033.092

# Inhoud

Inleiding	5
<b>1. Wat is een doorlopende leerlijn?</b>	<b>6</b>
<b>2. Is een doorlopende leerlijn geschiedenis mogelijk?</b>	<b>8</b>
2.1 Het beoogde leerplan	8
2.2 De praktijk van het geschiedenisonderwijs	11
2.3 Historisch denken en redeneren	15
Literatuur	25



# Inleiding

Een van de problemen van het vak geschiedenis en misschien wel het belangrijkste, is volgens het rapport van Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming<sup>1</sup>, dat het lijkt te bestaan uit een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende feitelijke gegevens. Het vak kent weliswaar generieke begrippen, maar de meeste personen, begrippen en gebeurtenissen komen bij geschiedenis slechts een keer aan de orde. Dit maakt het vak voor leerlingen buitengewoon moeilijk te leren. Wat niet wordt herhaald, gebruikt of toegepast, wordt gemakkelijk vergeten. Het is dan ook niet eenvoudig leerlingen duidelijk te maken waarom ze kennis moeten nemen van het verleden.

In maart 1998 concludeerde de Adviescommissie Geschiedenisonderwijs, onder leiding van R.J. de Wit, daarom dat de programma's geschiedenis en staatsinrichting in basisonderwijs, basisvorming en bovenbouw op elkaar afgestemd zouden moeten worden. Er zou een longitudinaal leerplan moeten komen met een 'nieuwe balans van kennis, inzicht en vaardigheden'. Een dergelijk leerplan zou een doorlopende leerlijn mogelijk moeten maken.

In deze notitie wordt onderzocht wat een doorlopende leerlijn is en of een dergelijke leerlijn voor het vak geschiedenis haalbaar is. Daarbij wordt allereerst gekeken naar het beoogde curriculum en vervolgens naar de dagelijkse praktijk. Tenslotte wordt een aantal aanbevelingen gedaan die kunnen bijdragen aan het versterken van de doorlopende leerlijn geschiedenis in het totale geschiedenisonderwijs.

<sup>1</sup> *Verleden, heden en toekomst*, advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, SLO, januari 2001

# 1. Wat is een doorlopende leerlijn?

*'Een doorlopende leerlijn is een geordende reeks leerstofcomponenten die qua vakbegrippen, terminologie en methodologische aanpak grotendeels overeenstemmen, en leerstofjaren en/of opleidingen overstijgen<sup>2</sup>.'*

## Schakels en niveaus

Globaal gezien kent een doorlopende leerlijn voor het schoolvak geschiedenis maximaal drie 'schakels'<sup>3</sup>; van basisonderwijs naar onderbouw van het voortgezet onderwijs, van onderbouw naar bovenbouw en van bovenbouw naar pabo, 2e graads lerarenopleiding of universiteit. Kijken we naar de individuele schoolloopbaan van een leerling dat blijken er echter veel meer schakels te zijn met elk een eigen eind- of doorstroomniveau, het referentieniveau genoemd.

schakels	niveaus
1. Van primair onderwijs naar brugklas vmbo	1. Het eindniveau groep 8 dat aansluit op vmbo
2. Van primair onderwijs naar brugklas havo/vwo	2. Het eindniveau groep 8 dat aansluit op havo en vwo
3. Van vmbo 2 naar vmbo 3	3. Het eindniveau klas 2 vmbo dat aansluit op 3 vmbo
4. Van havo/vwo 3 naar havo/vwo 4	4. Het eindniveau klas 3 havo/vwo dat aansluit op 4 havo/vwo
5. Van vmbo 4 naar havo 4	5. Het eindniveau klas 4 vmbo gt
6. Van havo 5 naar vwo 5	6. Het eindniveau klas 5 havo
7. Van havo 5 naar hbo	7. Het eindniveau klas 5 havo
8. Van mbo naar hbo	8. Het eindniveau 4 vmbo gt
9. Van vwo naar wo	9. Het eindniveau 6 vwo

Idealiter weet de 'aanleverende' instelling wat leerlingen in de 'ontvangende' instelling nodig hebben, en de 'ontvangende' instelling weet welke kennis en vaardigheden de leerlingen intussen hebben verworven. Dat veronderstelt dat de onderwijsprogramma's aan beide zijden van deze schakels goed op elkaar aansluiten.

Het geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs is voor alle leerlingen funderend. Dat ligt in de onderbouw van het voortgezet onderwijs anders. Voor een groot deel van de leerlingen in het vmbo is geschiedenis eindonderwijs, voor een klein deel is het funderend. Voor havo geldt dat geschiedenis voor meer dan driekwart van de leerlingen funderend is, voor de overigen is het eindonderwijs. Voor het vwo is het voor ruim de helft van de leerlingen funderend en voor iets minder dan de helft eindonderwijs.

<sup>2</sup> Deze definitie is afkomstig van de Onderwijsraad. Zie 'Betere overgangen in het onderwijs'.

<sup>3</sup> De informatie over schakels en referentieniveaus is afkomstig van een brief van minister Maria van der Hoeven aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 12 februari 2007, kenmerk: VO/OK/2007/4322 over de instelling van een projectgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.

### **Hoe maak je een doorlopende leerlijn?**

In een optimale doorlopende leerlijn zit het onderwijssysteem zó in elkaar, dat er in zowel vakinhoudelijke, vakdidactische als leer- en ontwikkelingspsychologische zin sprake is van een passende en logische ordening en opbouw van de leerstof.

Bij de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen moet rekening gehouden worden met aspecten als:

- een uitwerking van programmalijnen po – onderbouw vo – bovenbouw vo – vervolgonderwijs (zie het longitudinale leerplan geschiedenis);
- het in kaart brengen van (succesfactoren van) de verschillende pedagogisch-didactische werkvormen in de onderscheiden schoolsoorten/onderwijsvormen en deze met elkaar in lijn brengen;
- het in beeld brengen en organiseren van processen rond leerling-advisering, determinatie en informatieoverdracht bij verschillende overdrachtmomenten;

Daarnaast is het belangrijk dat:

- er geregeld overleg is tussen docenten van de verschillende onderwijstypen<sup>4</sup>;
- de leerstof van de verschillende onderwijstypen op elkaar aansluit;
- docenten uit onder- en bovenbouw samen verantwoordelijk zijn voor alle facetten van het onderwijs in onder- en bovenbouw
- de moeilijkheidsgraad, de didactiek en het werktempo in de verschillende onderwijstypen goed op elkaar aansluiten;
- Dat er een doorlopende leerlijn is voor informatievaardigheden, studievaardigheden en sociale vaardigheden (bijvoorbeeld samenwerken);
- het beleid op het gebied van doorlopende leerlijnen jaarlijks wordt geëvalueerd.

<sup>4</sup> Met onderwijstype wordt hier bedoeld primair onderwijs, onderbouw vo en bovenbouw vo

## 2. Is een doorlopende leerlijn geschiedenis mogelijk?

In dit hoofdstuk wordt op een drietal niveaus, namelijk dat van het beoogde, het uitgevoerde en het bereikte curriculum nagegaan of een doorlopende leerlijn voor het vak geschiedenis mogelijk is, welke problemen zich daarbij voordoen en welke oplossingen er voor die problemen gevonden kunnen worden.

### 2.1 Het beoogde leerplan

#### 2.1.1 De visie

Op 1 november 1999 kreeg de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV) onder leiding van P. de Rooy opdracht de ideeën van de commissie De Wit verder uit te werken. Deze commissie ging op zoek naar een voor alle onderwijsvormen gemeenschappelijk kader dat de leerlingen zouden kunnen gebruiken als instrument om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te plaatsen. Leerlingen zouden dit kader steeds opnieuw moeten kunnen gebruiken en er nieuwe kennis een plaats in moeten kunnen geven. In haar rapport uit 2001 'Verleden, heden en toekomst' noemt de commissie deze kennis oriëntatiekennis, die samen met historisch denken en redeneren zou moeten leiden tot historisch besef bij leerlingen.

Om dit kader te realiseren stelde de commissie een concentrische ordening van het onderwijs voor, met een in alle onderwijsvormen steeds terugkerend herkenbaar stelsel van historische vaardigheden en oriëntatiekennis.

Door in het basisonderwijs en in de onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs zoveel mogelijk overeenkomstige doelen na te streven, wordt het mogelijk om in een volgende onderwijsfase uit te gaan van wat in een vorige fase als basis is gelegd.

De commissie stelde voorts - om didactische redenen - voor om in alle onderwijsfasen een stelsel van tien tijdvakken te gebruiken. Deze tijdvakken werden vervolgens 'aangekleed' met kenmerkende aspecten. Bewust heeft de commissie er daarbij van afgezien voor elk tijdvak kenmerkende gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en gedachtegangen of handelingen van personen te kiezen die als verplichte 'stof' zouden moeten dienen. Niet alleen omdat elke keuze arbitrair zou zijn, maar ook omdat het bij oriëntatiekennis niet gaat om de personen, gebeurtenissen enz. an sich, maar om algemene, kenmerkende, aspecten van ieder tijdvak.

Voor het basisonderwijs kwam men uiteindelijk uit op 20 kenmerkende aspecten. Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs werden die aangevuld tot respectievelijk 27 (bb en kb) en 37 (gtl en havo/vwo) aspecten. Voor de leerlingen in de bovenbouw van het vmbo golden 25 kenmerkende aspecten en voor leerlingen in de tweede fase van havo en vwo in totaal 49 kenmerkende aspecten.

### **Staatsinrichting**

Omdat aanpassing van de kerndoelen staatsinrichting voor het basisonderwijs geen deel uitmaakte van de opdracht van de commissie wordt hieraan in het rapport geen aandacht besteed. Wel dringt de commissie erop aan bij een herziening van de kerndoelen staatsinrichting afstemming te laten plaatsvinden met het geschiedenisprogramma.

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs hebben leerlingen kennis van wezenlijke begrippen als grondwet, grondrechten en parlementaire democratie en gaan zij verder in op politieke ontwikkelingen in de 19e en 20e eeuw, met de nadruk op spreiding en controle van macht. Daarnaast kunnen zij antwoord geven op vragen naar de aard en omvang van de betrokkenheid van de overheid in de sociale zorg.

Een vergelijkbare formulering wordt gebruikt voor de bovenbouw van het vmbo.

Voor de bovenbouw van havo en vwo is er geen aandacht voor staatsinrichting omdat dat onderdeel een plaats zou krijgen in het toen nog voorziene combinatievak geschiedenis en maatschappijleer.

### **2.1.2 De intenties verwoord**

De ideeën uit het rapport van de CHMV hebben hun weerslag gevonden in de nieuwe kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (2006). Deze kerndoelen zijn echter globaler geformuleerd dan de voorstellen van de CHMV.

Over het aanleren van historische vaardigheden staat in de nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs: 'De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling te hanteren'. (kerndoel 51). De kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken worden nog wel genoemd, maar niet gespecificeerd.

In het basisonderwijs is staatsinrichting formeel niet gerelateerd aan het vak geschiedenis. In de nieuwe kerndoelen (2006) is kerndoel 36 gewijd aan staatsinrichting: 'De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger.'

In de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs staat over historische vaardigheden: De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving te betrekken. (kerndoel 40). Net als in de kerndoelen voor het basisonderwijs moeten leerlingen wel kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken kennen, maar welke dat zijn wordt in het midden gelaten. Wel wordt gezegd dat de leerling de relatie moeten kunnen leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20e eeuw (waaronder de Wereldoorlogen en de Holocaust), en hedendaagse ontwikkelingen.

In de nieuwe kerndoelen (2006) is kerndoel 36 gewijd aan staatsinrichting: De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn. Hoewel dat niet expliciet wordt gezegd kan mogelijk uit kerndoel 37 worden afgeleid dat leerlingen ook kennis moeten hebben van de politieke organisaties

op Europees niveau: De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.

Het zal duidelijk zijn dat deze globalisering niet bevorderlijk is voor het aanbrengen van een doorlopende leerlijn geschiedenis. Voor docenten uit het vervolg onderwijs is er, op basis van deze kerndoelen, geen staat te maken op de bij leerlingen aanwezige kennis.

#### **De nieuwe examenprogramma's vmbo en havo/vwo**

In het nieuwe examenprogramma voor de bovenbouw van het vmbo worden de tien tijdvakken niet meer genoemd, noch de daarbij behorende kenmerkende aspecten. Het examenprogramma heeft bovendien alleen betrekking op de vroegmoderne en moderne tijd. De historische vaardigheden en leerinhouden voor geschiedenis en staatsinrichting zijn daarentegen gedetailleerd beschreven.

In het nieuwe examenprogramma geschiedenis voor de tweede fase van havo en vwo is er zowel aandacht voor historische vaardigheden als voor de tien tijdvakken met 49 kenmerkende aspecten. Daarnaast is er in een verplicht thema (domein D) aandacht voor de wording van de Nederlandse rechtsstaat en de democratie. De werking van de Nederlandse en Europese staatsinrichting is geen onderwerp van het vak geschiedenis in de tweede fase.

### **2.1.3 Conclusie**

Het rapport van de CHMV heeft een basis gelegd voor een doorlopende leerlijn voor het vak geschiedenis in het basis- en voortgezet onderwijs. De vraag is of deze basis voldoende stevig is voor een doorlopende leerlijn. Er is namelijk weliswaar sprake van een cumulatie van kenmerkende aspecten waarbij elk volgende niveau het vorige insluit, maar de kenmerkende aspecten zelf zijn niet cumulatief geformuleerd. De bewoording van de kenmerkende aspecten is op elk volgend niveau nagenoeg gelijklopend. Deze kenmerkende aspecten zijn bovendien zo algemeen geformuleerd dat een docent van een volgend niveau moeilijk kan inschatten over welke kennis leerlingen precies beschikken. Hetzelfde geldt voor de, slechts globaal beschreven, historische vaardigheden en de kennis van de staatsinrichting van Nederland en Europa.

Van de systematiek van het rapport van de CHMV blijft in de kerndoelen van zowel po als vo, zoals die in 2006 zijn ingevoerd, weinig over. Het blijft weliswaar mogelijk om op basis van het rapport van de commissie CHMV leerinhouden te formuleren voor een doorlopende leerlijn geschiedenis van basisonderwijs naar bovenbouw vmbo en havo/vwo, maar deze inhouden hebben geen wettelijke status en zijn daarmee niet afdwingbaar.

In het rapport van de commissie De Wit wordt gesteld dat de kwaliteitseisen die wij aan het geschiedenisonderwijs stellen moeten worden vastgelegd in kerndoelen, die het minimaal te bereiken niveau zouden moeten aanduiden. Los van het feit of dit inderdaad de functie van kerndoelen is of zou moeten zijn, is het duidelijk dat de huidige, globaal geformuleerde kerndoelen, geen zicht bieden op een te bereiken eindniveau voor elk referentieniveau. Een beleid van deregulering in de onderbouw (tegenover gedetailleerde exameneisen) en het formuleren van een doorlopende leerlijn staan met elkaar op gespannen voet.

Wat het maken van een doorlopende leerlijn op het vmbo verder bemoeilijkt is het feit dat de systematiek van het rapport van de CHMV in de bovenbouw van het vmbo wordt losgelaten.

## 2.2 De praktijk van het geschiedenisonderwijs

In de vorige paragraaf is een beeld geschetst van de visie in Nederland op het geschiedenisonderwijs en de wijze waarop deze visie uiteindelijk is verwoord in de kerndoelen en de examenprogramma's.

In deze paragraaf gaan we nader in op de wijze waarop het beoogde curriculum vorm krijgt in het Nederlandse onderwijs. 'Het onderwijs wordt tenslotte niet alleen bepaald door het 'wat', maar in belangrijke mate ook door het 'hoe'. De manieren waarop leraren en docenten onderwijs aanbieden, het onderwijs organiseren, waarop zij hun leerlingen, deelnemers en studenten motiveren, uitdagen en begeleiden, zijn van doorslaggevende betekenis voor het succesvol realiseren van de gewenste inhouden en doelen. Afstemming van deze aspecten van het 'hoe' zijn tevens vitaal voor het succes van doorlopende leerlijnen in methodische zin.<sup>5</sup>

### 2.2.1 Lessentabellen

Het idee van de commissie CHMV was dat alle leerlingen in Nederland drie keer een rondgang door de geschiedenis maken. Maar gebeurt dat ook?

#### Primair onderwijs

Uit een kleine steekproef onder basisscholen blijkt dat aan onderwerpen uit de tien tijdvakken substantieel aandacht wordt besteed in de leerjaren 6, 7 en 8. Gemiddeld gebeurt dat gedurende 1,5 uur in de week.

#### Voortgezet onderwijs

In 2007 deden een kleine 200.000 leerlingen eindexamen. Zij zijn als volgt verdeeld over de diverse opleidingen:

2007	aantallen	in procenten
BB	29.150	15%
KB	30.270	16%
GTL	53.701	28%
Havo	45.320	24%
Vwo	33.271	17%
	191.712	100%

Van deze leerlingen doet slechts 37% examen in geschiedenis. Voor 63% is geschiedenis in de onderbouw dus eindonderwijs. Zij maken slechts twee keer een rondgang door de tijd.

<sup>5</sup> Over de drempels met taal en rekenen, hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, (2008), blz. 17

De situatie in het vmbo is het meest zorgelijk. Voor bijna 70% van alle leerlingen in het vmbo (vooral in het lwoo, basisberoepsgericht en het kaderberoepsgericht) is geschiedenis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs eindonderwijs.

Leerlingen van het vmbo hebben gedurende twee leerjaren in totaal twee tot vier lesuren geschiedenis. Slechts 31% (BB, KB en GTL) van hen doet examen in geschiedenis. Van dit percentage komt 28% voor rekening van GTL. Dit lage percentage (zeker in vergelijking met havo en vwo) is vooral te wijten aan het feit dat geschiedenis in geen enkele sector een verplicht vak is. Alleen in de sector zorg en welzijn is het een keuzevak.

In de nieuwe profielstructuur voor de Tweede Fase (2007) is geschiedenis een verplicht vak in de profielen C&M en E&M. In 2007 deed 78% van de havo leerlingen, al dan niet verplicht, examen in geschiedenis. Van de vwo leerlingen 57%.

In detail zien deze cijfers er als volgt uit:

2007		in procenten
<b>vmbo</b>		13,9
	BB	1
	KB	1
	GTL	28,2
<b>havo</b>		78,5
<b>vwo</b>		57,2

In de onderbouw van BB en KB zijn voor het vak geschiedenis 1 tot 3 lesuren beschikbaar, voor GTL vier lesuren. In de onderbouw havo en vwo zijn meestal zes lesuren beschikbaar, in een enkel geval zeven.

In de bovenbouw van het vmbo ( klas 3 en 4) verschilt het aantal lesuren aanzienlijk van school tot school.

In de bovenbouw van havo/vwo ligt de nominale studielast vast (320 uur voor havo en 480 uur voor vwo). Echter, hoe de verdeling contacttijd-zelfstudie is, is aan de scholen, waarbij deze wel gehouden zijn aan een minimum van 1040 contacturen per jaar (totaal aantal uren).

## 2.2.2 Contacten tussen onderwijstypen

In hoofdstuk één werd gesteld dat contacten tussen docenten van de verschillende onderwijstypen een belangrijk succes factor vormen voor de implementatie van een doorlopende leerlijn.

Ongeveer een kwart van de scholen in het voortgezet onderwijs geeft aan dat er gesprekken zijn met basisscholen over de inhoudelijke aansluiting tussen het primair en voortgezet onderwijs. Het is echter zeer de vraag of daarbij ook de kerndoelen van het primair onderwijs ter sprake komen; slechts één school in de onderzoeksgroep van de monitor onderbouw 2006 geeft aan dat ze de kerndoelen van het primair onderwijs naast die van de onderbouw heeft gelegd. Op 16% van de scholen is, met betrekking tot de nieuwe wet- en regelgeving, nog niet over de aansluiting po-vo nagedacht.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Monitor 2006, *bewegen volgens plan, rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*, blz. 21

Complicerende factor voor docenten geschiedenis die contact willen leggen met docenten in het basisonderwijs is natuurlijk ook dat leerlingen in het voortgezet onderwijs afkomstig zijn van verschillende basisscholen.

Het realiseren van een doorlopende leerlijn tussen onder- en bovenbouw zou in de praktijk eenvoudiger te realiseren moeten zijn. In de meeste gevallen huizen beide afdelingen immers in hetzelfde gebouw. 17% van de scholen in het voortgezet onderwijs geeft, aldus de monitor onderbouw 2006 aan dat de aansluiting van onderbouw op bovenbouw nog geen onderwerp van gesprek is. De rest van de scholen geeft op een of meerdere manieren vorm aan deze doorlopende leerlijn. Ongeveer een derde van de scholen zegt dat de vaksecties hiervoor de verantwoordelijkheid dragen. 20% geeft aan dat docenten uit de onder- en bovenbouw hier regelmatig met elkaar over in gesprek zijn.<sup>7</sup>

Het werken in aparte teams voor onderbouw en bovenbouw maakt het realiseren van een doorlopende leerlijn niet eenvoudiger. Sommige scholen kiezen er daarom voor docenten zowel in de onder- als in de bovenbouw les te laten geven.<sup>8</sup>

### 2.2.3 Methodes

Bij de vertaling van de landelijke leerplankaders naar een leerplan op schoolniveau spelen auteurs van schoolboeken een belangrijke rol. Weliswaar kan elke school of elke docent zijn eigen invulling aan het schoolleerplan geven, maar in de praktijk is de door de school gekozen methode zeer vaak leidend. Dat betekent dat scholen (al dan niet blind) varen op de interpretaties die de schoolboeken auteurs aan de kerndoelen en eindtermen geven. In zeer veel gevallen zullen docenten de onderwerpkeuze van de auteur volgen. Het gebruik van aanvullend en/of vervangend eigen materiaal is sterk afhankelijk van de docent.

Niet alle uitgevers ontwikkelen geschiedenismethodes voor zowel basisonderwijs als voortgezet onderwijs. Sommige uitgevers richten zich uitsluitend op het basisonderwijs, andere alleen op het voortgezet onderwijs. En als een uitgever al methodes voor zowel onder- als bovenbouw op de markt brengt, dan worden deze lang niet altijd door hetzelfde auteursteam geschreven. Bovendien is de volgorde waarin methodes worden ontwikkeld heel vaak niet logisch.

Aangezien het onderwijs op de basisschool en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs niet wordt afgesloten met een eindtoets zullen docenten daar een grotere vrijheid ervaren met betrekking tot de onderwerpkeuze en het te behalen niveau dan in de bovenbouw van het vmbo en havo/vwo waar wordt gewerkt met een schoolexamen en een centraal examen.

Of docenten alle onderwerpen uit een methode behandelen is o.a. afhankelijk van het aantal lessen. Vooral in de onderbouw en dan met name in de afdelingen BB en KB en in mindere mate GTL zullen docenten, door tijdgebrek gedwongen, een keuze uit de onderwerpen moeten maken.

<sup>7</sup> Monitor 2006, *bewegen volgens plan, rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*, blz. 21

<sup>8</sup> Monitor 2006, *bewegen volgens plan, rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*, blz. 21

## 2.2.4 Conclusie

Als we kijken naar het aantal leerlingen dat tot en met het eindexamen les krijgt in geschiedenis, en dus driemaal een rondgang door de geschiedenis maakt, is de situatie het meest rooskleurig op de havo. Ook op het vwo doet nog meer dan de helft van alle leerlingen examen in geschiedenis. Voor nagenoeg alle leerlingen van basis- en kaderberoepsgericht is het geschiedenisonderwijs in klas twee eindonderwijs. Slechts één procent van hen doet examen in geschiedenis. In de gemengde en theoretische keerweg is de situatie gunstiger. Hier doet ongeveer 28 procent van de leerlingen examen in geschiedenis.

De inhoud van het geschiedenisonderwijs wordt in belangrijke mate bepaald door de inhoud van de beschikbare methodes. Slechts zelden is er echter sprake van afstemming tussen de methodes voor het basis onderwijs en die van het voortgezet onderwijs. Sommige uitgevers geven bijvoorbeeld alleen methodes uit voor het basis onderwijs.

De systematiek van de commissie CHMV met de tien tijdvakken en de beschreven kenmerkende aspecten kan een positieve uitwerking hebben op een doorlopende leerlijn. Daarbij blijft de vraag gesteld worden of de effectiviteit van deze systematiek niet verder bevorderd zou worden door het beschrijven van een minimale leerinhoud en het toevoegen van een aantal verplichte begrippen op elk niveau.

Daarnaast blijft het de vraag in hoeverre de genoemde factoren bepalend zijn voor het succes van een doorlopende leerlijn.

Het vak geschiedenis is slechts in zeer beperkte mate cumulatief. Leerlingen moeten historisch vaardig zijn en er is een aantal generieke begrippen als macht en aanzien, maar de meeste personen, begrippen en gebeurtenissen komen toch maar een keer aan de orde. De centrale vraag is nu of leerlingen die drie keer een rondgang door de tijd hebben gemaakt over meer historisch besef beschikken dan leerlingen die met een historische tabula rasa aan de laatste rondgang zijn begonnen.

Het is nog te vroeg om te kunnen beoordelen of het systeem met de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten aan zijn doel zal beantwoorden. De nieuwe kerndoelen en het nieuwe examenprogramma zijn immers pas per augustus 2006 respectievelijk 2007 ingevoerd. Zeker is in ieder geval wel dat het niet vanzelf zal gaan. Als leerlingen al twee tot drie keer met alle tijdvakken worden geconfronteerd, dan in de meeste gevallen met een tussenperiode van twee tot drie jaar. Veel van de kennis zal in de tussenliggende periode wegzakken, zodat de leerlingen vaak wel de klok hebben horen luiden, maar de klepel niet (meer) weten te vinden.

Ook het probleem van het geven van betekenis aan historische gebeurtenissen en ontwikkelingen wordt met een longitudinaal leerplan niet vanzelf opgelost. 'Every day, students listen to things that make sense but lack meaning', zegt David Sousa. 'They may diligently follow the teacher's instructions to perform a task repeatedly, and may even get the correct answers, but if they have not found meaning after the learning episode, there is little likelihood of long-term storage' (Sousa, 2001).

Mogelijk kan het ontwerpen van een didactiek en lesmateriaal langs de lijnen van het historisch denken en redeneren bijdragen aan meer duurzame kennis van het verleden bij leerlingen.

## 2.3 Historisch denken en redeneren

*Historisch denken en redeneren<sup>9</sup> is, zou je kunnen zeggen, de corebusiness van professionele historici, maar het is ook een kernactiviteit in het geschiedenisonderwijs of zou dat in ieder geval moeten zijn. De doelstellingen zijn evenwel verschillend. Historici willen een bijdrage leveren aan de kennis en het wetenschappelijk discours van de discipline. Voor leerlingen is historisch redeneren geen doel op zich, maar een middel om duurzame historische kennis en inzichten te verwerven. Ook is het een oefening in het gebruiken van die kennis en inzichten om historische en actuele kwesties vanuit een kritisch-onderzoekende houding te interpreteren, en daarover een standpunt in te nemen (Van Drie en Van Boxtel, 2004).*

In de afgelopen twee decennia is er in het buitenland wetenschappelijk onderzoek gedaan naar historisch redeneren en de verschillen hierin tussen experts en novieten, tussen historici en leerlingen. Ook in ons land wordt op dit moment door verschillende promovendi onderzoek gedaan naar aspecten van historisch redeneren. In deze notitie wordt onderzocht hoe de resultaten van dit wetenschappelijk onderzoek kunnen worden vertaald in nieuwe concepten voor het geschiedenisonderwijs.

### 2.3.1 Historisch redeneren in het onderwijs

Historisch denken en redeneren is het organiseren van informatie over het verleden met als doel het beschrijven, vergelijken en/of verklaren van historische verschijnselen. Van Boxtel en Van Drie (2007) onderscheiden zes activiteiten die de kern vormen van historisch redeneren:

1. Stellen van vragen
2. Gebruik van bronnen
3. Contextualiseren
4. Argumenteren
5. Gebruik van inhoudelijke concepten
6. Gebruik van metaconcepten

Voor deze notitie zijn vooral de eerste drie activiteiten van belang.

#### 1. Stellen van vragen

Een van de kenmerkende aspecten van historisch denken is volgens Sam Wineburg de 'specification of ignorance' (Wineburg, 2007). Als je je met een onderwerp bezighoudt moet je helder voor ogen hebben wat je niet weet en vervolgens nieuwe vragen stellen om deze lacunes in je kennis weg te kunnen werken. De kwaliteit van de vragen is daarbij zeer belangrijk. Bij historisch redeneren gaat het niet om vragen als wie, wat, waar en wanneer, maar om beschrijvende, causale, vergelijkende en evaluatieve vragen. Wanneer begon de Koude Oorlog is dus geen vraag die zal leiden tot historisch redeneren. Dit wordt anders als je aan de vraag "volgens jou" toevoegt, dan wordt het een evaluatieve vraag. Uit onderzoek van Van Drie blijkt dat evaluatieve vragen tot beter historisch redeneren leiden dan andere vragen.

<sup>9</sup> *Historical reasoning; andere benamingen zijn historical literacy, historical thinking, historical consciousness*

Verschillende onderzoekers geven daarnaast aan dat het uitgaan van vragen de betrokkenheid en motivatie van leerlingen zal doen toenemen. Dit geldt in sterkere mate als leerlingen deze vragen zelf mogen formuleren. Als de vraag of vragen deel uitmaken van een authentieke opdracht zal dit de motivatie nog extra versterken. Door te werken aan een echte opdracht van een opdrachtgever worden leerlingen eigenaar van het product en daarmee van hun eigen leerproces (Veen, Veerman en Andriessen, 2007).

De 'specification of ignorance' en het formuleren van vragen vormen het uitgangspunt van een werkvorm die AVA wordt genoemd. In deze werkvorm activeren leerlingen hun voorkennis over een onderwerp (A), waarna zij vragen formuleren (V), waarop het antwoord (A) de gaten in hun kennis kan opvullen. Deze werkvorm is afgeleid van probleem gestuurd onderwijs (PGO), maar aangepast aan de mogelijkheden en eisen van het vak geschiedenis. De belangrijkste kenmerken zijn:

- Leerlingen leren met en van elkaar.
- Leerlingen zijn (mede) verantwoordelijk voor de vragen/leerdoelen die zij zich stellen.
- Leerlingen zijn (mede) verantwoordelijk voor de uitvoering
- De inhoud van het geleerde/de opbrengsten kan/kunnen (deels) verschillen van leerling tot leerling of van groep tot groep
- Metacognitie is zeer belangrijk. De leerlingen reflecteren onderling en de leerlingen reflecteren met de docent op vragen als: wat wordt er van mij verwacht, hoe pak ik het aan, zit ik op koers, is mijn werkwijze succesvol, hoe kan ik mijn werkwijze verbeteren, is het eindproduct in overeenstemming met de vragen enz.

Om een AVA goed tot zijn recht te laten komen is intensieve samenwerking binnen de groep, die bij voorkeur uit drie tot vijf leerlingen bestaat, een voorwaarde. Zoals hierboven beschreven ligt het initiatief in een AVA voor alle drie de onderdelen bij de leerling. Hij inventariseert zijn voorkennis, formuleert vragen en zoekt antwoorden. Het is echter ook goed mogelijk om het initiatief alleen in de eerste twee onderdelen bij de leerling te leggen. De docent kan in dat geval zelf het initiatief nemen bij het zoeken van antwoorden, bijvoorbeeld middels instructielessen of gerichte opdrachten. Om de leerlingen blijvend te motiveren, is terugkoppeling naar de vragen van de leerling wel van groot belang is.

De rol van de docent in een AVA is zeer veelzijdig. Hij is coach, ondersteuner, instructeur en beoordelaar. Belangrijk is dat de docent zijn ondersteuning goed doseert. Zijn interventies moeten er vooral opgericht zijn het proces draaiend te houden door telkens waar nodig de leerling een steuntje in de rug te geven. Bijvoorbeeld door het stellen van vragen of het aandragen van suggesties. Hij moet de leerlingen telkens in hun 'zone van naaste ontwikkeling' brengen, zoals Vygotsky (1978) dat noemt.

- *Hoe werkt een AVA?*

- *Activeren van voorkennis (A)*

In groepjes van maximaal drie tot vijf inventariseren leerlingen om te beginnen welke kennis zij gezamenlijk al hebben van het onderwerp. Zij doen dat aan de hand van een uitdagende probleemstelling of aan de hand van een aantal prikkelende, uitdagende bronnen.

#### *- Formuleren van vragen (V)*

Vervolgens formuleren zij, ook weer gezamenlijk, vragen die daarna beantwoord moeten worden. Deze vragen moeten historische vragen zijn, met een grote relevantie voor het onderwerp.

De kwaliteit van de vragen zal in de loop van de tijd steeds beter worden als de docent geregeld reflecteert op deze vragen. Dat kan in gesprek met afzonderlijke groepjes, maar ook klassikaal.

Het stellen van vragen is misschien wel een van de belangrijkste historische vaardigheden. Toch is er ook nog een andere reden om veel tijd en aandacht te besteden aan dit onderdeel. Eigen leervragen werken meer motiverend voor leerlingen dan vragen die afkomstig zijn van de docent of uit een methode.

Uiteraard zal de docent er bij het formuleren van de vragen wel op toezien dat de gekozen vragen leiden tot het halen van de doelstellingen. Deze doelstellingen kunnen gedetailleerd of meer globaal worden omschreven, afhankelijk van een aantal factoren. Als de leerlingen zich voorbereiden op een centraal examen zullen de door de leerlingen gekozen vragen en de daarop gevonden antwoorden een goede voorbereiding op dat examen mogelijk moeten maken. De doelstellingen zijn in dat geval niet of minder leerling-afhankelijke. Vaak zal de docent sturen op de te formuleren vragen.

In de onderbouw, met zeer globaal geformuleerde kerndoelen, is er meer ruimte voor leerling-afhankelijke doelstellingen. Overigens geldt dit alleen als er gewerkt wordt met een portfolio. Bij een gemeenschappelijke toets moet er in ieder geval een minimum aan gemeenschappelijke doelstellingen zijn.

#### *- Vinden van antwoorden (A)*

Leerlingen gaan, in groepjes, op zoek naar antwoorden op de door hen geformuleerde vragen. De docent moet er nu niet alleen op toezien dat de vragen aan bepaalde kwaliteitseisen voldoen, maar ook dat de leerlingen de juiste antwoorden vinden.

#### *- Beschrijving van de onderdelen van de AVA*

##### *Onderdeel één*

De leerlingen:

- krijgen een probleem voorgeschoteld of zij bestuderen een of meer, bij voorkeur visuele, bronnen
- inventariseren op basis van de probleemstelling/de bronnen welke kennis zij, gezamenlijk, al over het onderwerp hebben. Zij kunnen hierbij bij voorbeeld gebruik maken van een woordspin
- leggen, ieder voor zich, deze kennis schriftelijk vast in een (digitaal) dossier. Voor het inventariseren kan bijvoorbeeld een woordspin gebruikt worden of een voorgestructureerd (invul) schema
- vragen zich af of zij over dit onderwerp veel of weinig kennis hebben (reflectie)

De docent:

- stimuleert de leerlingen hun al aanwezige kennis te activeren en ondersteunt de leerlingen zo nodig, met (voorgestructureerde) schema's
- stelt prikkelende vragen om de voorkennis te activeren

### *Onderdeel twee*

De leerlingen:

- formuleren gezamenlijk een aantal vragen die de probleemstelling/de bronnen bij hen oproepen. Het antwoord op deze vragen moet lacunes in hun kennis kunnen opvullen
- leveren de gezamenlijk opgestelde vragen ter beoordeling in bij de docent
- vragen zich af of de geformuleerde vragen daadwerkelijk de meest relevante (historische) vragen zijn (reflectie)

De docent:

- bewaakt dat de leerlingen vragen/leerdoelen stellen die ook daadwerkelijk bijdragen aan de (in de toets verlangde) kennis over het onderwerp
- stelt, waar nodig, zo open mogelijke vragen aan de groepsleden. Hierbij is het van belang te letten op de juiste timing. De docent moet pas hulp bieden op het moment dat de groep erom vraagt of op het moment dat de groep volgens de docent de verkeerde kant opgaat. De informatie dient om het proces weer vlot te trekken
- gaat met individuele groepjes en/of klassikaal in op de vraag wat goede historische vragen zijn
- ziet erop toe dat alle groepsleden een relevante bijdrage leveren
- geeft, waar nodig, feedback op de samenwerking
- beoordeelt de ingeleverde vragen met een cijfer om het belang van goede vragen te onderstrepen
- evalueert met de leerlingen de vragen. Zijn dit goede historische vragen? Waarom wel, waarom niet?

### *Onderdeel drie*

De leerlingen:

- bepalen welke bronnen ze gaan gebruiken. Een deel van de bronnen is verplicht, een ander deel facultatief en zij kunnen desgewenst ook zelf bronnen zoeken
- maken afspraken over wie in eerste instantie welke vraag of vragen beantwoordt
- zoeken in verschillende bronnen naar informatie voor het beantwoorden van hun vragen
- selecteren bruikbare en betrouwbare informatie. Zij maken daarbij, zo nodig, gebruik van het [stappenplan informatievaardigheden](#)
- maken aantekeningen, samenvattingen en, waar zinvol, schema's
- maken, desgewenst, gebruik van de communicatiemogelijkheden van een elo, van een wiki en een weblog
- vragen, zo nodig, hulp aan medeleerlingen, docenten of externe deskundigen
- wisselen de gevonden informatie uit
- bepalen of zij op basis van de gevonden informatie antwoord kunnen geven op de geformuleerde vragen. Zo nodig kunnen nieuwe vragen worden geformuleerd
- vragen zich, zo nodig, af waarom zij niet op alle vragen een antwoord hebben gevonden.
- gaan na of zij op bepaalde vragen geen antwoord hebben kunnen vinden en analyseren waarom dat het geval is.

De docent:

- bewaakt of de leerlingen effectief gebruik maken van de informatiebronnen
- bewaakt of het uitwisselen van informatie antwoorden van voldoende kwaliteit oplevert op de gestelde vragen/leerdoelen

'Jagers met geheugenverlies' is een AVA met een min of meer authentieke opdracht. Op een ochtend wordt een kleine prehistorische stam - in de tijd dat er nog geen landbouw en veeteelt bestond - wakker op een voor hen vreemde plaats. En wat erger is, de stam lijdt aan geheugenverlies. Ze kennen elkaar nog wel en hun verstand is niet aangetast, maar zij hebben totaal geen weet meer van datgene wat er voor deze dag allemaal is gebeurd. Aan de leerlingen de opdracht een overlevingsplan voor deze stam te schrijven.

Een ander voorbeeld van een authentieke opdracht is het maken van een companion bij een historische roman. Een voorbeeld: de detectives van Steven Saylor met als hoofdpersoon de vinder Gordianus spelen zich af tegen de achtergrond van Rome in de eerste eeuw voor Christus. Saylor noemt in zijn boeken veel historische personen en historische functies. De achtergrond van zijn boeken is altijd een politieke gebeurtenis die wij ook kennen uit de klassieke literatuur. Veel lezers zullen deze achtergronden niet of niet volledig kennen. Aan de leerling daarom de opdracht om een companion bij een van zijn boeken te schrijven. In dit companion geef je achtergrond informatie over personen, functies, plaatsen en gebeurtenissen die het de lezer gemakkelijker maken om het verhaal te volgen.

Andere voorbeelden van min of meer authentieke opdrachten zijn het maken van een informatieve website<sup>10</sup> het ontwerpen van een monument<sup>10</sup> of een spel<sup>10</sup> het inrichten van een tentoonstelling<sup>11</sup> of het maken van een toeristische folder.

### *Lange lijnen*

Het krijgen van inzicht in historische ontwikkelingen en het verlenen van betekenis kan worden versterkt door het werken met diachronische thema's. Deze werkwijze zal beter werken naarmate leerlingen beschikken over meer algemene (voor)kennis over de tien tijdvakken en is dus geschikter voor het voortgezet onderwijs dan voor het basisonderwijs. Een voorbeeld is het thema Het Midden-Oosten, waarin tweeduizend jaar Europese en Arabische geschiedenis in vogelvlucht voorbij komt en waarin aandacht besteed wordt aan kenmerkende aspecten van diverse tijdvakken. Zo kan er binnen dit thema aandacht zijn voor het ontstaan van een Joodse staat in het Midden-Oosten, het ontstaan van het christendom en de Islam, de kruistochten en de botsing tussen beide godsdiensten, de vervolgingen van de joden, culminerend in de Holocaust, de stichting van Israël en de strijd tussen joden en palestijnen. Zie voor een uitgebreide beschrijving: <http://www.slo.nl/themas/geschiedenis/>

Download PDF document: Het nieuwe geschiedenisexamen in de tweede fase, deel 1 en 2.

## **2. Gebruik van bronnen**

In het Nederlandse geschiedenisonderwijs staat de leertekst over het algemeen nog steeds centraal. Bijna altijd is dit ook slechts één tekst. Leerlingen zijn, mogelijk mede daardoor, gewend de informatie in een dergelijk tekst als vaststaand te beschouwen. Zij zijn gefocust op feiten en tegenstrijdigheden in teksten brengen hen in verwarring. Daarin verschillen zij van professionele historici die deze tegenstrijdigheden juist als uitdagend en stimulerend ervaren. Documenten (teksten) zijn voor historici

<sup>10</sup> Zie bijvoorbeeld: <http://histoforum.digischool.nl/webquests/ontwerp.htm>

<sup>11</sup> Zie bijvoorbeeld: <http://histoforum.digischool.nl/mummies/>

bewijsmateriaal, voor leerlingen verzamelingen feiten. Als er gewerkt wordt met bronnen dan gaat het meestal om het oefenen met de vaardigheid 'werken met bronnen'. Historisch redeneren aan de hand van bronnen om de leerling kennis bij te brengen over een bepaald onderwerp komt veel minder voor. En dat is jammer. Onderzoek (o.a. Nokes, Dole en Hacker, 2007) heeft namelijk aangetoond dat wanneer leerlingen opdrachten moeten maken bij teksten die met elkaar in tegenspraak zijn, de resultaten op een toets significant beter worden. 'The present study suggests that a collection of thoughtfully selected sources can actually enhance the learning of historical content.' (Nokes e.a., 2007, 502). Uit onderzoek blijkt bovendien dat het gebruik van verschillende documenten de betrokkenheid en motivatie van leerlingen vergroot (Guthrie & Cox, 1997; Guthrie e.a., 1996, 2000). Het vergelijken van verschillende documenten (bronnen) wordt in het Engels 'corroborative learning' genoemd, een goede Nederlandse term ontbreekt vooralsnog. Bij corroborative learning gaat het om het leggen van verbanden tussen informatie in verschillende teksten, waarbij leerlingen vooral moeten letten op overeenkomsten en verschillen. (zie ook Wineburg, 2006)

Het gebruik van bronnen, een essentiële activiteit bij historisch redeneren, zou dan ook een belangrijkere rol moeten spelen in het geschiedenisonderwijs. Bij het formuleren van opdrachten waarin bronnen een centrale plaats innemen is het belangrijk onderscheid te maken tussen het redeneren met bronnen (informatie verwerven over iets) en het redeneren over bronnen (het analyseren van de bron zelf). Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen veel minder oog hebben voor de maker van de bron en het tijdstip waarop de bron gemaakt is dan historici. Ook betrekken historici bij het werken met bronnen de historische context meer in hun overwegingen dan leerlingen. Belangrijk bij het werken met bronnen is dat leerlingen leren hoe zij bronnen moeten evalueren. Zij moeten kunnen beoordelen hoe bruikbaar een bron is in relatie tot de vraagstelling. Daarbij moeten zij aandacht besteden aan relevantie, betrouwbaarheid en representativiteit. Vervolgens moeten zij informatie uit de bronnen selecteren en de informatie uit de diverse bronnen interpreteren en met elkaar vergelijken (corroboration).

Veenlijken is een opdracht over historisch redeneren waarin het vergelijken van diverse bronnen een centrale plaats inneemt. De leerlingen moeten een historisch artikel/betoog schrijven waarin zij antwoord moeten geven op de vraag wat de doodsoorzaak is geweest van prehistorische mensen, wier lichaam op diverse plaatsen in Europa in het veen is gevonden en die we daarom aanduiden met de naam veenlijken.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Een uitgebreide beschrijving van deze opdracht is te vinden op:  
<http://histoforum.digischool.nl/veenlijken/>

### 3. Contextualiseren

Contextualiseren, het creëren van historische contexten, speelt een belangrijke rol bij de beeldvorming, het begrijpen en het interpreteren van het verleden. Bij contextualiseren gaat het om het in beeld brengen van de geografische, politieke, historische en culturele context van een gebeurtenis en het begrijpen van documenten in die context. (Wineburg, 1991).

Referentiekaders, chronologisch, ruimtelijk en sociaal ((sociaaleconomisch, sociaal-politiek en sociaal-cultureel) vormen belangrijke instrumenten voor het contextualiseren (De Keyser en Vandepitte, 1998).

Hoe meer kennis iemand van een gebeurtenis en een periode heeft, des te effectiever zal hij in staat zijn te contextualiseren. Vooral associatieve kennis, kennis van periodisering, van landmarks en van locaties (Van Boxtel) zijn daarbij van belang. Contextualiseren wordt gemakkelijker als iemand beschikt over een rijk associatief netwerk en als gebruik gemaakt wordt van narratieve structuren, het liefst met een begin en een eindpunt. Het aanbieden van informatie rondom historische ankerpunten bevordert het contextualiseren.

In het eerder genoemde onderzoek van Nokes en anderen blijkt dat Amerikaanse docenten er niet of nauwelijks in slagen om hun leerlingen gebruik te laten maken van contextualiseren. Mogelijk is dit te wijten aan te weinig diepgaande achtergrond kennis. Maar het is zeker niet de enige factor. Kennis hebben van een bepaalde gebeurtenis of periode betekent namelijk niet automatisch dat leerlingen die kennis ook gebruiken of toepassen (Wineburg, 2007). Willen leerlingen bijvoorbeeld een document goed in tijd en ruimte kunnen plaatsen, dan is het belangrijk dat zij de goede vragen aan dat document leren stellen (zie het gebruik van bronnen)

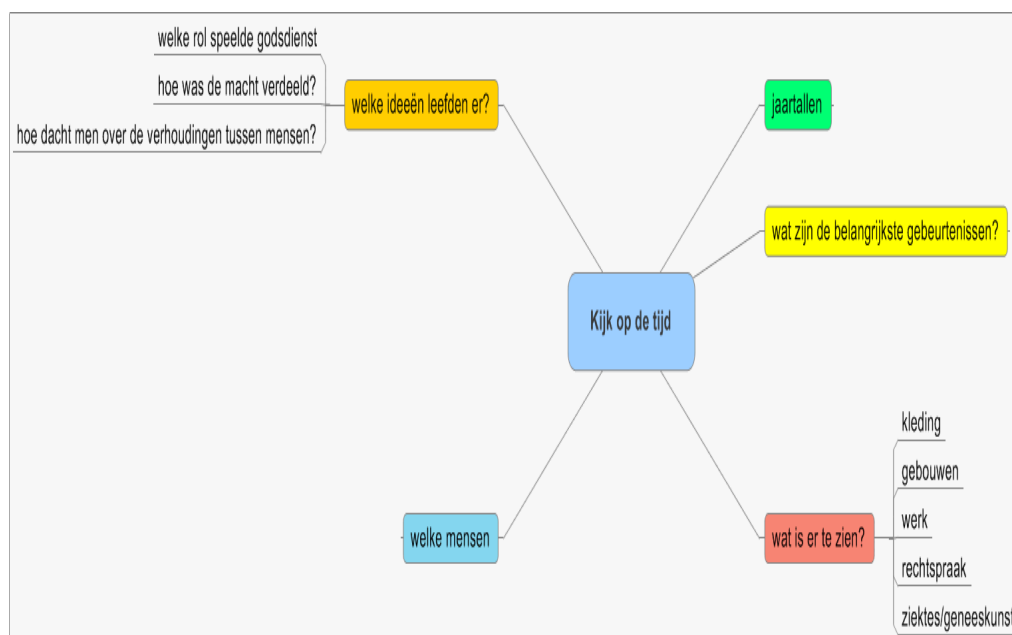
Contextualiseren speelt een belangrijke rol bij het geven van betekenis aan het verleden en daarmee aan het ontwikkelen van duurzame kennis. Leerlingen moeten leerlingen in de tijd kunnen plaatsen, maar ook in de loop van de tijd. Daarnaast is het belangrijk zicht te hebben op de samenhang tussen gebeurtenissen in een bepaalde periode of tijdvak. Het is, volgens Ian Dawson, een misvatting te denken dat kinderen chronologische kennis en chronologisch begrip (oriëntatiekennis) verwerven door onderwerpen in een chronologische volgorde te behandelen (Dawson). Daarvoor is meer nodig. Leerlingen moeten volgens hem een gevoel ontwikkelen voor een historische periode. Zo'n gevoel begint met het creëren van beelden van een periode. Beelden die vervolgens nader worden ingevuld door allerlei activiteiten te ondernemen waarbij bewust gebruik wordt gemaakt van aanduidingen die een periode karakteriseren. Daarnaast is het zeer belangrijk om geregeld terug te komen op eerdere periodes.

Leerlingen moeten een basale kennis van chronologisch geordende gebeurtenissen met hun jaartallen ontwikkelen. Daarnaast moeten zij inzicht ontwikkelen in de wijze waarop relaties tussen gebeurtenissen bijdragen aan een thematisch en overkoepelend begrip van de periode, de 'big picture'. Vanzelfsprekend is het ook belangrijk dat zij kennis hebben van en inzicht in de belangrijkste gebeurtenissen in een periode. Tenslotte moeten zij deze kennis van een periode kunnen plaatsen in grotere historische gehelen en zicht hebben op grotere ontwikkelingen. Een referentiekader bestaat niet alleen uit kennis van een chronologische lijn. Leerlingen moeten ook in staat zijn verandering en continuïteit te herkennen, vergelijkingen te

maken, vergelijkingen tussen gebeurtenissen in het verleden en tussen gebeurtenissen in het verleden en het heden.

*'Unless and until people are able to locate present knowledge, questions and concerns within narrative frameworks that link past with past and past with present in ways that are vivid and meaningful, coherent and flexible, the uses that are made of history will range from the impoverished to the pernicious...history cannot be disaggregated and plundered for bits and pieces that can validly inform the present. Its value is as a big picture...that...gives perspective to the present'* (Shemilt, 2000).

Ian Dawson geeft dit als volgt in een schema weer:



### Ankerpunten

Om de leerlingen te helpen samenhang tussen gebeurtenissen te zien, verbanden te leggen en betekenis te geven aan het verleden kan het gebruik van ankerpunten mogelijk een belangrijke functie vervullen.

Met zo'n ankerpunt of referentiekader wordt een gebeurtenis, een verhaal, een historisch spel of een film bedoeld die fungeert als spil in het onderwijsproces. De lessen over een bepaald onderwerp worden dan opgebouwd rond bijvoorbeeld een film waarin allerlei aspecten van het onderwerp aan de orde komen. Door de kracht van de inleving en de in een tijdsbestek van een aantal uren samengebalde samenhang kan de docent in de daarop volgende lessen telkens refereren aan de film.

De film Daens kan bijvoorbeeld zo'n ankerpunt zijn voor een lessenserie over de industriële revolutie. Deze film is gebaseerd op het boek *Pieter Daens* van Louis Paul Boon. In dit boek beschrijft Boon de strijd die de Belgische priester Adolf Daens samen met zijn broer de journalist/uitgever Pieter aan het einde van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw voerde tegen de armoede en de onderdrukking van het proletariaat in België. Leerlingen maken om te beginnen een aantal opdrachten bij de film om het thema in beeld te brengen. Vervolgens kunnen zowel het ontstaan van de industriële revolutie, de economische en sociale gevolgen als de politieke gevolgen

worden behandeld. Door telkens te verwijzen naar aspecten/onderdelen van de film, brengen leerlingen verband aan tussen deze gebeurtenissen en ontwikkelingen. Ook het verlenen van betekenis zal worden bevorderd doordat leerlingen zich hebben ingeleefd in 'echte' personages en hun leven. Zie voor een uitgebreide beschrijving: <http://www.slo.nl/themas/geschiedenis/> Download PDF document : Het nieuwe geschiedenisexamen in de 2e fase, deel 2.

### 2.3.2 Transfer

Historisch redeneren is een competentie die je niet in een of twee lessen leert. Leerlingen zullen er veel mee moeten oefenen. De mate van succes is niet alleen afhankelijk van de kennis die leerlingen op doen en van de (historische) vaardigheden die zij aanleren, maar misschien nog wel meer van de attitude van leerlingen. Het is belangrijk dat leerlingen bereid zijn historisch te redeneren. Zij moeten bereid en in staat zijn verworven kennis en vaardigheden telkens opnieuw toe te passen ten aanzien van nieuwe onderwerpen of nieuwe periodes. Over de wijze waarop deze transfer het beste kan plaatsvinden bestaan verschillende theorieën. Perkins en Salomon (1987) beschrijven twee manieren waarop transfer tot stand kan komen, de 'low road of transfer' en de 'high road of transfer'. In de 'low road of transfer' oefent de leerling de vaardigheden in verschillende contexten in de verwachting dat de vaardigheden op deze manier worden geautomatiseerd. In de 'high road of transfer' wordt expliciet aandacht besteed aan metacognitie. De leerlingen moet zich daarbij telkens afvragen wat hij precies aan het doen is en zich afvragen of de vaardigheden op de nieuwe situatie al dan niet toepasbaar zijn. Het expliciet maken van strategieën en het benadrukken van bewuste abstractie en decontextualisatie is daarbij essentieel (mindful abstraction). Volgens Anderson, Reder & Simon (1996) wordt transfer verbeterd wanneer leerlingen worden geconfronteerd met een veelheid van voorbeelden en zij worden aangemoedigd te reflecteren over wat zij met de opgedane kennis in andere situaties kunnen doen. Het lijkt zinvol om te onderzoeken hoe een leerlijn voor het aanleren van historische vaardigheden er, op basis van beide theorieën uit zou kunnen of moeten zien.

### 2.3.3 Cumulatief toetsen

Een mogelijkheid om het weglekken van kennis tegen te gaan is gebruik te maken van cumulatieve toetsen. Bij een toets over tijdvak 2 worden ook vragen gesteld over tijdvak 1, bij een toets over tijdvak 3 ook over de tijdvakken 1 en 2 enz. enz. Hierbij is het van belang onderscheid te maken tussen wat Christine Counsell fingertip knowledge en residue knowledge noemt (Christine Counsell, 2000). Direct na het behandelen van een onderwerp beschikt de leerling over relatief veel gedetailleerde kennis (fingertip knowledge) van een onderwerp. Een deel van deze kennis zal verdwijnen of op zijn best latent aanwezig blijven. Wat over zou moeten blijven is kennis op hoofdlijnen van een tijdvak (residue knowledge). Deze laatste kennis zou tijdens cumulatieve toetsen bevestigd moeten worden.

### 2.3.4 Conclusie

Een longitudinaal leerplan, zoals uitgewerkt in de systematiek van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten, is een belangrijke basisvoorwaarde voor een doorlopende leerlijn waarbij de leerlingen aan het eind van hun middelbare schooltijd voldoende historisch besef bezitten en historisch kunnen denken en redeneren.

Toch is een dergelijk leerplan op zich niet voldoende. Minstens zo belangrijk, zo niet belangrijker, is een didactiek die leerlingen helpt het verleden betekenis te geven en die er toe bijdraagt dat kennis langer beklijft. Daarvoor is het belangrijk nieuwe werkvormen te ontwikkelen, bijvoorbeeld langs de lijnen van het historisch denken en redeneren, waarvan in deze brochure een aantal voorbeelden is gegeven.

# Literatuur

Anderson, J.R., Reder L.M. & Simon, H.A. (1996), *Situated learning and education*, in Educational research, 25, 5-11

Boxtel, Carla van en Drie, Jannet van, *Verschillen tussen beginners en experts*, in Kleio, nummer 1, 2004

Boxtel, C. van en Drie, Jannet van, *Historical Reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past*, in Educational Psychology Review, november 2007

Dawson, Ian, *Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding*, [http://www.schoolshistory.org.uk/ThinkingHistory\\_IanDawson/resources/pdf\\_downloads/chronology.pdf](http://www.schoolshistory.org.uk/ThinkingHistory_IanDawson/resources/pdf_downloads/chronology.pdf)

Counsell, C., 'Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy', in: Arthur, J. & Phillips, R. (eds.) *Issues in History Teaching* (2000). pag. 54-71

Guthrie, J.T., & Cox, K.E., *Portrait of an engaging classroom: Principles of concept oriented reading instruction for diverse students*. In K.R. Harris, S. Graham, D. Deshler (eds), *Teaching every child every day: Learning in diverse schools and classrooms*, 1997, (77-130), Camebridge, MA: Brookline Books.

Guthrie, J.T., Cox, K.E. Knowles, K.T., Buehl, M., Mazzoni, S.A., & Fasulo, L., *Building toward coherent instruction*. In L. Baker, J.T. Guthrie, M.J. Dreher (eds), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*, 2000, 209-236. New York: Guild Press.

Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., Poudstone, C.C., et al., *Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction*. *Reading Research Quarterly*, 31, 1996, 306-332.

Nokes, J.D., Dole, J.A., Hacker, D.J., *Teaching High School students to use heuristics while reading historical texts*, in Journal of Education Psychology, 2007, volume 99, no.3, 492-504.

*Monitor 2006, bewegen volgens plan*, rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs,

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1988). Teaching for Transfer. *Educational Leadership*, 46 (1), 22-32.

Perkins, D.N. & Salomon, G. *Are Cognitive Skills Context-Bound?* In *Educational Researcher*, 1989; 18: 16-25

Shemilt, Denis, 2000 *The Calip's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching*, in: *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*, 99-100

Sousa, D. *How the Brain Learns: A Classroom Teacher's Guide*. Thousands Oak, California: Corwin Press Inc. (2001), 47

*Verleden, heden en toekomst*, advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, SLO, januari 2001

Wineburg, S.S., *On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy*, in *American Educational Research Journal*, 28, 495-519

Wineburg, S.S. *Historical Thinking Matters*, 2006,  
<http://historicalthinkingmatters.org/why/>

Wineburg, S.S. (2007) *Unnatural and essential: the nature of historical thinking*, in *Teaching History*, 129, december 2007