

Geschiedenis verandert. Onderzoek naar de didactiek van het vak levert verrassende resultaten op. Een herwaardering van het verhaal bijvoorbeeld. Verhalen vertellen gold lange tijd als not done, maar het blijkt wél te werken, mits ingebed in een bredere context. Zeker romantische verhalen over levende mensen en spannende kwesties doen het goed. Logisch, zegt onderwijskundige Kieran Egan, geschiedenis met een hart past bij de romantische levensfase waarin pubers zich bevinden. Ook digitaal werken spreekt ze aan. Sommige docenten gebruiken digitale toetsen als opstap: leerlingen die daarmee hebben aangetoond dat ze de historische basis-kennis van een onderwerp beheersen, maken betere werkstukken. Geschiedenis-onderwijs is in beweging. Didaktief doet verslag.



'Wat iedereen zou moeten weten van onze geschiedenis'

# Canon of referentiekader?

## INHOUD

### Luther aan de wand

Eén beeld vertelt vaak meer dan duizend woorden. Voor het vak geschiedenis zijn beelden daarom belangrijk. Anno schenkt geschiedenisdocenten dit jaar tien posters, gemaakt op basis van de zogenoemde tien tijdvakken. [Pagina 5](#)

### Een goed verhaal werkt

Heel lang was het not done, verhalen vertellen in de geschiedenisles gold als verouderd, in strijd met moderne didactische principes als de 'zelfstandig werkende' en 'onderzoekende' leerling. Maar het verhaal is terug. Het is een prachtig didactisch hulpmiddel, mits ingebed in een bredere context. [Pagina 6](#)

### Hitler, pruiken, oerknal

De jeugd heeft nauwelijks historisch besef, zeggen klagers. Maar is dat zo? Welke beelden roepen historische tijdvakken bij leerlingen op? Waar denken ze aan bij de tijd van jagers en boeren, de tijd van pruiken en revoluties? Het IVGD deed onderzoek onder 700 havo-4 leerlingen en kwam tot verrassende conclusies. [Pagina 8](#)

### Digitaal toetsen effectief

Veel geschiedenisleraren zuchten onder de grote hoeveelheid correctiewerk die aan hun vak lijkt vast te zitten. Het gebruik van digitale toetsen kan hen veel tijd besparen – tijd die ze beter in goed geschiedenisonderwijs kunnen steken. [Pagina 10](#)

### De romantiek als wapen

Kruisjes zetten en goede woordjes invullen. Dat is vaak de essentie van de geschiedenisles in de onderbouw. Maar leerlingen hebben op deze leeftijd – in hun romantische fase – juist verhalen nodig over levende mensen, spannende kwesties. Een pleidooi voor geschiedenis met een hart, met dank aan Kieran Egan. [Pagina 12](#)

### Materialen

[Pagina 15](#)

De overheid wil met behulp van een historische canon het denken van Nederlandse leerlingen beïnvloeden. Zij volgt daarin een internationale trend en een verkeerd begrepen advies van de commissie-De Rooy. Jammer, we kunnen leerlingen beter leren zelf na te denken over het verleden.

door Arie Wilschut

Op het Griekse eiland Kreta, niet ver van Rethymnon, ligt het historische klooster Arkadi. Vóór het klooster staat een herdenkingsmuur met een toren, waarin - achter glas - de schedels en de beenderen van honderden gedode Kreten-zers te zien zijn. In één van de kloostergebouwen is een museumpje met negentiende-eeuwse overblijfselen: gescheurde vaandels, verbleekte foto's van Grieks-orthodoxe priesters en martiaal ogende helden. Briefjes met 'laatste groeten'. Een ander gebouw, dat ooit diende als wijnkel-



De explosie in het Griekse klooster Arkadi, zoals afgebeeld op een negentiende-eeuwse gravure.

der, vertoont een gewelf met een gapend gat bovenin. Een opschrift op de wand omschrijft wat daar gebeurd is: *'Het vuur dat hier in de crypte werd ontstoken en het ganze glorie-rijke Kreta verlichtte, was het vuur Gods waarin Kretenzers zich offerden voor de vrijheid.'*

Deze ronkende zin slaat op de zelfopoffering die hier heeft plaatsgevonden tijdens de vrijheidsoorlog van de Grieken tegen de Turken. Het klooster - dat een haard van Grieks verzet vormde - werd door het Turkse leger ingesloten.

Toen besloten de Grieken de zaak liever op te blazen dan zich over te geven. Honderden slachtoffers waren het gevolg: martelaren voor de Griekse zaak.

Voor de niet-Griekse bezoeker aan Kreta is dit vrijwel zeker een onbekende geschiedenis, waarmee hij ter plaatse voor het eerst geconfronteerd wordt. Voor de Grieken echter behoort het tot hun nationale canon. Het is ook duidelijk waarom. Een gebeurtenis als zo'n zelfopoffering benadrukt het heldhaftige karakter van het Griekse volk, dat zich in een heroïsche strijd heeft vrijgevochten van de Turkse onderdrukker. Het klopt de nationale gevoelens van de Grieken op en geeft voeding aan hun anti-Turkse gevoelens.

### SLAVERNIJ-VERLEDEN

Kennis van 'canonieke' geschiedenis staat de laatste tijd in Nederland nogal in de belangstelling. Het wemelt van de boekjes met titels als 'Wat iedere Nederlander moet weten van...' Het Griekse voorbeeld maakt duidelijk wat meestal de bedoeling is van zulke canonieke kennis. Typerend is vaak niet alleen wat je erover moet *weten*, maar ook wat je erover moet *denken*. Bij de discussie over onze 'eigen' nationale geschiedenis valt dat niet zo direct op. Maar als we kennis nemen van zo'n voorbeeld als dat van het Kretenzische klooster, merken we het meteen en misschien met afkeuring. Het is immers niet zo fraai van de Grieken om zichzelf zo heldhaftig te presenteren ten koste van hun Turkse burens. Goed voor de onderlinge relaties tussen beide volken is het ook niet.

Bij het debat over de canon in Nederland gaat het ook om

## Relatie tussen weten en denken is essentieel

'weten' en 'denken'. Wat je moet denken, wordt meestal niet expliciet genoemd. Zo is er een door de overheid gesteunde campagne om het slavernijverleden structureel opgenomen te krijgen in de Nederlandse canon en daarmee in de schoolboeken. Het vermeende gebrek aan kennis over deze 'zwarte bladzijde' uit de geschiedenis wordt daarbij geïnterpreteerd als een bewust verdringen van Nederlandse wandaden. Het wél kennen van de slavernij-geschiedenis is onverbreekbaar verbonden met een moreel oordeel: Nederland heeft zich schuldig gemaakt aan onmenselijke praktijken en de huidige uit het Caraïbisch gebied afkomstige Nederlanders zijn daarvan indirect het slachtoffer.

Onlangs verzocht de minister van Onderwijs aan professor Frits van Oostrom een commissie te leiden die een canon voor Nederland moet vaststellen. Zij volgde daarmee een advies van de Onderwijsraad (De stand van educatief



*Ook Nederland kent zijn nationale martelaar, al is die tegenwoordig in vergetelheid geraakt. Op 5 februari 1831 blies marine-officier J.C.J. van Speyk zichzelf en zijn kanonneerboot op, volgens de overlevering onder de uitroep: 'Dan liever de lucht in!' Hij verkoos de heldendood boven de overgave aan de opstandige Belgen.*

Nederland, 2005). In haar opdrachtbrief noemt de minister als doel het bewerkstelligen van gedeelde (cultuur)historische kennis. Ook noemt zij bredere culturele en maatschappelijke kennis over Nederland in een internationale, vooral Europese context. Onderdelen van onze geschiedenis die een plaats in de canon zouden moeten krijgen, kunnen wat haar betreft zowel positieve als negatieve aspecten hebben. Beide hebben immers bijgedragen aan de vorming van de Nederlandse cultuur, aldus de minister. Positief én negatief, dus: vergeet de zwarte bladzijden niet. Ook moet volgens minister Van der Hoeven nadrukkelijk aandacht worden besteed aan de wijze waarop onze cultuur is en wordt beïnvloed door niet-Nederlandse culturen en omgekeerd. Met andere woorden: denk ook aan het multiculturele karakter van onze samenleving. Van Oostrom moet dus keuzes uit 'onze geschiedenis' maken met een bepaalde boodschap in het achterhoofd. Ook daarbij is sprake van weten en denken.

### HISTORISCH BESEF

Het Nederlandse canondebat is internationaal gezien geen uitzondering. Ook in landen als de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk en Canada worden heftige discussies gevoerd over het nationale verleden. In Groot-Brittannië speelde premier Margaret Thatcher een belangrijke rol bij het 'herstel' van de nationale geschiedenis. In 1989 kondigde zij een nationaal curriculum aan voor leerlingen van zes tot veertien jaar. In 1991 werd een canon ingevoerd waardoor tachtig procent van het curriculum in Engeland gewijd werd aan de nationale geschiedenis. Nog steeds is het geschiedenisonderwijs een politiek item. Voor de conservatieven zijn twee thema's van groot belang geweest in de jongste verkiezingen: de migrantenstroom en verplicht geschiedenisonderwijs tot zestien jaar over Britse heldendaden.

In de Verenigde Staten is sprake van een complete 'Culture War' over 'National Standards' in het onderwijs. Plannen voor het geschiedeniscurriculum worden tot in de Senaat besproken - en afgestemd als ze te weinig vaderlandse >>

>> Amerikaanse geschiedenis blijken te bevatten. In Canada stelde de historicus Granatstein het moderne onderwijs aan de kaak in zijn boek *Who killed Canadian History?* Het werd een bestseller.

In het Nederlandse debat is net als elders een 'conservatieve' en een 'progressieve' richting te herkennen. Aan de ene kant is er de roep om herstel van de 'aloude' vaderlandse geschiedenis, aan de andere kant de wens om te komen tot een nieuwe, bijgestelde canon die voldoet aan hedendaagse eisen (multicultureel, tolerant, gebaseerd op gelijkwaardigheid van mannen en vrouwen). Beide richtingen willen via canonieke kennis het denken van Nederlandse leerlingen beïnvloeden, zij het in verschillende richtingen.

Tegen een 'progressieve' canon zijn even ernstige bezwaren als tegen een 'conservatieve'. De Britse historisch-didactica Counsell, werkzaam aan de universiteit van Cambridge, schrijft erover: 'Kiezen voor een geschiedenis-curriculum dat het ultieme evenwicht zoekt tussen alle culturele, etnische, sociale en man-vrouw-aspecten be-

## Geen geprogrammeerd denken in democratie

tekent niet dat de leerling beschermd wordt tegen indocinatie. Het is gewoon weer een ander verhaal dat een veronderstelde consensus weergeeft op het gebied van hedendaagse *issues*. Het is gevaarlijk om te zoeken naar de heilige Graal van een etnisch, cultureel en sociaal "neutraal" curriculum, ook al is dat dan vrij van de onevenwichtigheden uit het verleden.'

De zorg om de waarden van onze samenleving maakt de roep om canonieke kennis wel begrijpelijk, maar daarom voor modern geschiedenisonderwijs nog niet verdedigbaar. In het Britse debat stelde Peter Lee, die in de geschiedenisdidactiek zijn sporen heeft verdiend, dat in een democratisch land de overheid alleen de *topics* kan vaststellen die bestudeerd moeten worden, niet de feiten. Geschiedenisonderwijs in democratische westerse samenlevingen mag geen bepaalde voorgeprogrammeerde denkwijze opleveren. Het moet de mogelijkheid openen om zelf te denken. Het moet 'geschoold historisch besef' opleveren dat competent gedrag mogelijk maakt. Dat was een aanbeveling die in Nederland in 2001 werd gedaan door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV), bekend als commissie-De Rooy.

### ZELF NADENKEN

De CHMV bepleitte niet de invoering van een canon, maar van een historisch referentiekader. Zij sprak over 'oriëntatiekennis', kennis die in staat stelt tot oriëntatie in een chronologische ontwikkeling van eeuwen, met name in de Europese geschiedenis. Met het oog daarop stelde de commissie een stelsel van tien tijdvakken voor met gemakkelijk te onthouden namen en ronde jaartallen. Binnen die tijdvakken werden algemene verschijnselen aangeduid, zoals de verspreiding van islam en christendom, de Europese overzeese expansie, de industrialisatie, de emancipatie van vrouwen, de wereldoorlogen, enzovoort. Kennis

## National Standards

Het tijdvakkenstelsel uit de 'National Standards' van de Verenigde Staten. De Nederlandse tijdvakken (zie pagina 8) hebben meer het karakter van een algemeen toepasbaar referentiekader, de Amerikaanse een meer 'canoniek' karakter.

### United States History

- Era 1** : Three Worlds Meet (Beginnings to 1620)
- Era 2** : Colonization and Settlement (1585-1763)
- Era 3** : Revolution and the New Nation (1754-1820s)
- Era 4** : Expansion and Reform (1801-1861)
- Era 5** : Civil War and Reconstruction (1850-1877)
- Era 6** : The Development of the Industrial United States (1870-1900)
- Era 7** : The Emergence of Modern America (1890-1930)
- Era 8** : The Great Depression and World War II (1929-1945)
- Era 9** : Postwar United States (1945 - early 1970s)
- Era 10** : Contemporary United States (1968 - the present)

van de tijdvakken en de daarmee verbonden algemene verschijnselen ('kenmerkende aspecten' genoemd) zou moeten dienen als een referentiekader, niet als een canon. Met opzet heeft de CHMV geen namen, data en jaartallen gespecificeerd. De bedoeling is dat iedereen op zijn eigen manier voorbeelden kan aandragen die met het raamwerk in verband kunnen worden gebracht. Voorbeelden over groten en kleinen, over mannen en vrouwen, over westerse en niet-westerse mensen. Leerlingen moeten zelf nadenken over de vraag of iets ergens een voorbeeld van is, en welke betekenis zij daaraan zullen geven. Het verschil tussen een canon en een referentiekader is, dat de eerste is bedoeld om een bepaalde wijze van denken op te dringen, terwijl het tweede in staat moet stellen zelf te beginnen met nadenken. Daarom is het zo betreurenswaardig dat de voorstellen van de CHMV door velen zijn misverstaan als voorstellen voor een canon. Door Van Oostrom te vragen met de invullingen te komen die de CHMV destijds bewust niet heeft gegeven, wordt het idee van een referentiekader alsnog tenietgedaan. Dat is jammer. Het referentiekader, gecombineerd met de denkwijzen van de historische discipline, stelt mensen in staat om zo iets onbekends als het klooster Arkadi op te vatten als een 'lieu de mémoire', typerend voor het nationalisme van de negentiende eeuw (een kenmerkend aspect van dat tijdvak), en ook gewaarschuwd te zijn voor het interpretatieve beeld dat daarbij geschetst wordt in de toeristische gids. Het is de vraag of kennis van één eenduidige canon van onze 'eigen nationale geschiedenis' tot hetzelfde resultaat zou kunnen leiden.

Zie verder: Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin*. Uitgeverij Vossiuspers UvA, Amsterdam, 2004.

# Luther aan de wand

**Eén beeld vertelt vaak meer dan duizend woorden. Voor het vak geschiedenis zijn beelden daarom belangrijk. Anno schenkt geschiedenisdocenten dit jaar tien posters, gemaakt op basis van de zogenoemde tien tijdvakken.**

Luther staat op het punt zijn stellingen aan de kerk van Wittenberg te spijkeren. Een donderwolk boven zijn hoofd, waarin heiligenverering is afgebeeld, symboliseert zijn kritiek op de katholieke kerk van zijn tijd. Een belangrijke historische ontwikkeling – de reformatie – wordt op deze poster met een knipoog verbeeld. Het resultaat is visueel spannend en hip. De poster met Luther maakt deel uit van een serie van tien die Anno (zie kader) in oktober gratis naar alle secties geschiedenis heeft gestuurd. De posters zijn gemaakt op basis van de tien tijdvakken van het nieuwe examenprogramma en de nieuwe kerndoelen basisonderwijs en onderbouw van het voortgezet onderwijs. Zij kunnen dienen als didactisch hulpmiddel om het tijdvakkenkader te leren en te onthouden, zegt Annemarie van Eekeren, projectleider bij Anno. 'Maar meer nog misschien om leerlingen te prikkelen en te enthousiasmeren voor het vak geschiedenis. Op iedere poster is een bekend plaatje losgeweekt uit zijn context; ineens roept het vragen op.' Een voorbeeld is Rembrandts schilderij De Staalmeesters. Ze ogen vroom en verantwoordelijk. Op een poster van Anno staan echter op de tafel waaraan ze zitten zakken geld ingetekend die de leerling in één klap duidelijk maken wat er achter die vrome blik schuil gaat: rijkdom, zucht naar winst en de deftigheid die hoort bij de toenemende welvaart in de Hollandse Gouden Eeuw.

## ASSOCIATIEF

Van Eekeren: 'Het idee van de posters is afkomstig van Arie Wilschut, directeur van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek. In het onderwijs blijkt volgens hem veel behoefte te bestaan aan een serie beelden die de tien tijdvakken konden typeren. Wij hebben het opgepakt, omdat we graag iets voor het onderwijs wilden doen. Onze doelstelling is de Nederlandse geschiedenis toegankelijk te maken voor een breed publiek. Wij denken dat kennis van het verleden mensen helpt het heden beter te begrijpen. Tot nu toe hebben we verschillende activiteiten ontwikkeld voor een breed publiek, maar in het onderwijs hadden we nog niets gedaan. Dat gaat dus veranderen: het komende jaar gaan we een aantal projecten voor met name het vmbo opzetten.' Uit onderzoek dat Anno liet doen, bleek dat docenten vooral behoefte hebben aan steun bij het leggen van een verbinding met het heden, met name voor vmbo-leerlingen. De hippe posters – of ze nu dienen als decoratie, didactische instap, aanleiding voor een onderwijsleergesprek, richtsnoer voor een les of wat dan ook – zijn een eerste aanzet daartoe.

Arie Wilschut is blij dat Anno een en ander oppakte. 'Beelden zijn belangrijk in een geschiedenisles', zegt hij, 'om

verschillende redenen.

Het belangrijkste is misschien wel dat ze leerlingen helpen zich een voorstelling te maken van een verdwenen wereld. Daarnaast doen ze een beroep op het visueel geheugen, leerlingen leren gewoon beter met behulp van afbeeldingen dan wanneer je ze enkel met woorden confronteert. Juist door te praten over beelden kan een docent voorkomen dat kinderen alleen definities uit hun hoofd leren; met behulp van plaatjes kunnen ze zich concrete voorstellingen maken van zaken uit het verleden. Voor kennis van het tijdvakkenkader zijn beelden belangrijk, omdat de tijdvakken nogal associatief bedoeld zijn: Wat voor beeld heb je bij 'pruiken en revoluties', bij 'monniken en ridders'? Dat aspect van het tijdvakkenkader wordt door deze reeks posters versterkt.' Elke poster vertegenwoordigt één van de tien tijdvakken. Samen vormen zij een tijdlijn van de prehistorie tot nu. / MM



*Een van de Anno-posters, tijdvak van de hervormers.*

## Anno

Anno is een initiatief van het Centraal Bureau voor Genealogie, de Koninklijke Bibliotheek, het Letterkundig Museum, het Nationaal Archief, het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid, het Rijksbureau voor Kunsthistorische Documentatie en het Rijksmuseum. Samen hebben zij de stichting Actueel Verleden opgericht die tot doel heeft het historisch besef te vergroten. Anno gaat over identiteit: de Nederlandse waarden, democratie, samenleving en cultuur staan centraal. Anno begint altijd dichtbij, in de actualiteit. En kijkt dan terug naar vroeger. De middelen die Anno gebruikt om haar boodschap te ventileren zijn geen traditioneel historische. Elke twee maanden verschijnt er bijvoorbeeld een geschiedeniskrant in de Spits. Vlak voor het verschijnen van deze Didaktief werd de tweede Week van de Geschiedenis georganiseerd, een dynamische 'viering' van de geschiedenis met zo'n driehonderd manifestaties in het hele land. / MM

# Een goed verhaal werkt

Heel lang was het *not done*, verhalen vertellen in de geschiedenisles gold als verouderd, in strijd met moderne didactische principes als de 'zelfstandig werkende' en 'onderzoekende' leerling. Maar het verhaal is terug. Het is een prachtig didactisch hulpmiddel, mits ingebed in een bredere context.

Het is een warme dag in de jungle van Vietnam. Soldaat Johnson en zijn maat Anderson zijn moe en geïrriteerd door de muskieten. Er is maar één ding erger dan muskieten, mopperen ze, dat is de Vietcong. Johnson, alias docent-in-opleiding Uddhava Rozendal, sluipt door het denkbeeldige groen in klas 2b van het Trias College in Krommenie. Hij verschuilt zich achter een boom, zijn docententafel. Dan opeens trrrt, trrrt. Anderson valt dood neer: een hinderlaag van de Vietcong. De patrouille belandt even later in een vredig dorp en houdt een groep inwoners aan. 'Schiet ze maar dood, Johnson', zegt de sergeant. 'Deze mensen hebben je maat gedood.' 'Maar ze zijn ongewapend?! Dit kunnen geen vc's zijn, dit zijn vreedzame burgers', schreeuwt soldaat Dillinger. Een moeder probeert haar kinderen te sussen, een oude man pleit voor de groep: er zijn hier geen wapens, zegt hij. Soldaat Johnson, de enige die Vietnamees verstaat, denkt ondertussen aan zijn gedode maat. Hij zet de loop van zijn pistool tegen het hoofd van de Vietnamees. En twijfelt. De man smeekt: 'Gaat u weg, straks denkt de Vietcong dat we met u meewerken, we verbergen hier niks.' De sergeant schreeuwt: 'Schiet hem dood, Johnson, wat wil je: dat hij straks onze positie verradert aan de VC? Moet ik het soms zelf doen?' Dillinger protesteert: 'Niet doen, Johnson, je weet niet of hij schuldig is!' Dan klinkt er een schot. De oude man valt dood neer. Wie heeft er geschoten:

Johnson of de sergeant en waarom?

Klas 2b van het Trias College (vmbo) luistert, de jongens ademloos, de meisjes soms wat giechelend. Twee à drie keer moet Rozendal een leerling waarschuwen, maar zijn verhaal blijft staan als een huis. Niemand lacht als hij door de klas sluipt, geweer in de aanslag. Iedereen leeft mee als hij – zogenaamd verward door het verlies van zijn maat en de bevelen van zijn sergeant – twijfelt, rust zoekt in zijn hoofd. Wat moet hij doen, gehoor geven aan het bevel van zijn sergeant en een oorlogsmisdaad plegen of weigeren? Het verhaal dat Rozendal vertelt of eigenlijk speelt, werkt. Je ziet de (meeste) leerlingen nadenken over hoe moeilijk het soms is om keuzes te maken. Waarom wil de sergeant de dorpelingen doodschieten? Waarom twijfelt Johnson, wat kunnen zijn redenen zijn om niet te schieten?

## DOODSTIL

Het Trias is een doorsnee vmbo-school. Ook hier hangen de leerlingen in hun stoel, soms met een petje op, een aantal zonder boek voor de neus. 'De meesten laten geschiedenis volgend jaar vallen', zegt Rozendal, 'en ze worden nu vooral beoordeeld op de vakken die voor hun profiel tellen. Dat is meestal niet geschiedenis.' Ze zitten er omdat het moet, kortom. Toch slaagt Rozendal er in hun interesse te wekken. In het onderwijsleergesprek dat

## Sterke verhalen

- Bereid het goed voor: schrijf een verhaal
- Gebruik als alternatief een ego-document ('Ooggetuigen van de wereldgeschiedenis' van Mak/Stipriaan)
- Oefen je vertel/voorleesteknik
- Beschrijf de locatie waar het verhaal zich afspeelt duidelijk en beeldend (*hoge torens, een eeuwenoude kathedraal*)
- Geef details (de keizer droeg een *gouden ketting* of het *sneeuwde* op bloedige zondag in Moskou)
- Maak zaken concreet (niet 'de handel bloeide', maar beschrijf het drukke gedoe in de haven)
- Gebruik mensen met een naam, een karakter, gedachten en gevoelens
- Ga uit van een persoonlijk perspectief: de hoofdpersoon wordt identificatiepersoon. Laat weten wat de hoofdpersoon voelt
- Een verhaal moet niet te lang duren (dus niet het leven van Martin Luther, maar wat gebeurde er op 17 april 1521?)
- Bedenk een goede plot, met een hoogtepunt (niet het leven in een loopgraaf, maar Duitse en Engelse soldaten vieren samen kerst in 1914)
- Vermijd uitleg tussendoor (leg moeilijke begrippen voor- of achteraf uit)
- Beweeg en ga niet als een houten paal voor de klas staan
- Weet waar je naartoe wilt met je verhaal (het moet een functie hebben)
- Maak je verhaal niet te lang (vijftien minuten is het maximum)
- Plaatjes leiden de aandacht af tijdens het vertellen (laat ze daarna zien)



EVELYNE JACQ

*De vertellers (v.l.n.r.) Uddhava Rozendal, Yvette van Aurich en Marisa Elzenaar, studenten aan de Lerarenopleiding van de Hogeschool van Amsterdam.*

hij voert naar aanleiding van het verhaal over private Johnson doet minstens de helft van de klas goed mee. Al na vijf minuten staat er een rijtje argumenten op het bord die de klas heeft aangedragen. Vooral de jongens leven zich in de Amerikaanse soldaat en de Vietnamese dorpe-lingen in. De sergeant vinden ze maar een sukkel. Zelfs een meisje dat ogenschijnlijk ongeïnteresseerd zat te ginnegappen tijdens Rozendals verhaal, heeft kennelijk wel geluisterd. Ook zij mengt zich in het gesprek. Als Rozendal vervolgens een kort bronfragment voorleest over de moordpartij in My Lai, waarbij Amerikaanse troepen hon-derden onschuldige Vietnamese burgers doodden, is het doodstil.

### CONCREET EN SPANNEND

Dat een verhaal een goed didactisch hulpmiddel kan zijn in een geschiedenisles, daar zijn Rozendal en zijn collega-leerkrachten-in-opleiding Marisa Elzenaar en Yvette van Aurich het over eens. Zij volgden op de lerarenopleiding van de Hogeschool van Amsterdam een module verhalen vertellen die is ontwikkeld door het Instituut voor Ge-schiedenisdidactiek en zijn enthousiast. Van Aurich: 'In het begin dacht ik: ja zeg, ik zit niet op de pabo! Wat moet ik hiermee? Maar inmiddels vind ik het geweldig!' Elze-naar: 'Een goed verhaal helpt leerlingen zich in te leven. Zo kan ik ze beter bereiken, zelfs de kinderen in het leer-wegondersteunend onderwijs waar ik stage heb gelopen. Mensen zijn nu eenmaal gevoelig voor verhalen.' Veel geschiedenisonderwijs speelt zich af op een soort algemeen tussenniveau: niet te abstract, maar ook geen concrete details. Dat niveau kan de leerlingen weinig

boeien. Het gaat meestal niet over de wederwaardigheden van Leonardo da Vinci aan het hof van de hertog van Milaan, maar over 'de renaissance in Italië'. En de manier waarop er traditioneel wordt lesgegeven is ook weinig aantrekkelijk. Rozendal: 'Leerlingen hebben een tekstboek en een werkboek, in mijn klas hadden ze niet eens een schrift. En dan mogen ze naar de tafel komen om te laten zien dat ze hun huiswerk gemaakt hebben. Dat is natuur-lijk niet leuk.' Van Aurich: 'Door middel van een verhaal blijft het veel beter hangen wat je wilt vertellen. Neem de industrialisatie. "Er waren veel fabrieken", maar dat zegt ze nog niks. Ik heb de film *Modern Times* laten zien met Charley Chaplin. Nu snappen ze het eerder en nemen het beter in zich op. Als ik het over een lopende band heb, zien ze voortaan Charley Chaplin voor zich. Begrippen blijven langer hangen, omdat ze er een concreet verhaal bij hebben.'

Een verhaal is een didactisch medium, een hulpmiddel, net als een afbeelding, een schriftelijke bron, een video-opname, een wandkaart of een schema. Het moet niet te lang duren en het moet een functie hebben, heeft het drie-tal geleerd. Je moet je als docent afvragen hoe je een ver-haal gaat inzetten en hoe het verdere verloop van de les er uitziet. Anders verliest zo'n klas ook zijn geduld. Maar het is een perfecte opening om vervolgens bijvoorbeeld een onderwijsleergesprek te voeren of opdrachten te laten ma-ken over wat je net verteld hebt. Verhalen kunnen de fan-tasie, de betrokkenheid en daardoor het kritisch nadenken van leerlingen stimuleren. 'Verhalen brengen geschiedenis dichtbij, omdat ze concreet en spannend zijn', zegt Van Aurich. 'Als jij het voor je ziet, zien zij het ook.' / MM



# Hitler, pruiken, oerknal

De jeugd heeft nauwelijks historisch besef, zeggen klagers. Maar is dat zo? Welke beelden roepen historische tijdvakken bij leerlingen op? Waar denken ze aan bij de tijd van jagers en boeren, de tijd van pruiken en revoluties? Het IVGD deed onderzoek onder 700 havo-4 leerlingen en kwam tot verrassende conclusies.

door Dick van Straaten

In 2001 adviseerde de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ('De Rooy') de minister van onderwijs om het (vermeende) gebrek aan historisch besef in de samenleving te lijf te gaan met een kader van oriëntatiekennis. Leerlingen, zo luidde de veronderstelling, beschikken niet over globale overzichts-kennis omdat het geschiedenisonderwijs te thematisch is ingericht. Kenmerkend is het huidige eindexamen, dat gaat over jaarlijks wisselende thema's die vrijwel los staan van wat leerlingen in de jaren

ervoor bij geschiedenis hebben geleerd. Van opbouw van overzichts-kennis is geen sprake.

De commissie ontwierp een kader van tien tijdvakken, dat een rol moet spelen in het geschiedenisonderwijs van laag tot hoog. De tien tijdvakken hebben titels en emblemen meegekregen die ervoor moeten zorgen dat leerlingen ze gemakkelijk onthouden. Globale kennis van de tien tijdvakken (oriëntatiekennis) vormt de kern van een nieuw examenprogramma dat in 2007 zal worden ingevoerd (zie kader op pagina 11). Daaraan voorafgaand wordt in een pilot onderzocht welke vorm van examinering bij zo'n programma passend en haalbaar is. Het pilot-project wordt geleid door het IVGD, met medewerking van CITO-groep en SLO.

Aan het begin van de pilot in september 2005 is onder de circa zevenhonderd deelnemende havo-4 leerlingen onderzocht wat ze zich voorstelden bij de tien tijdvakken. Wat kwam er bij hen op bij namen als 'tijd van ontdekkers en hervormers', 'tijd van burgers en stoommachines', na drie jaar geschiedenisonderwijs in de onderbouw te hebben genoten?

Iedere leerling moest bij elk tijdvak dingen noemen die spontaan bij hen opkwamen. Daarnaast werd gevraagd naar gebeurtenissen en personen die hen te binnen schoten. Alleen de namen van de tijdvakken en de bijbehorende jaartallen werden aan de leerlingen voorgelegd. Ze zagen deze op dat moment voor het eerst.

## VERWIJFDE MANNEN

De resultaten wijzen uit dat leerlingen allerlei associaties hebben bij de tien tijdvakken. Bij de tijd van jagers en boeren zijn dat bijvoorbeeld 'jagen', 'landbouw', 'wilde dieren', 'grotten' en 'oerknal'. Bij de tijd van monniken

## Conclusies over tijdvakken

- Tijdvaknamen helpen bij het leren van oriëntatiekennis; ze roepen beelden op: hoe specifieker de naam, hoe specifieker het beeld.
- Leerlingen onthouden personen beter dan gebeurtenissen. In het geschiedenisonderwijs moet de rol van personen vergroot worden.
- Leerlingen hebben dikwijls gesimplificeerde, stereotiepe beelden bij tijdvakken. Hoewel feitelijk onjuist, is het goed dat ze die beelden hebben; beter beelden die genuanceerd en verfijnd kunnen worden, dan helemaal geen beelden.
- Buitenschoolse kennis speelt een rol bij beeldvorming door leerlingen; het onderwijs moet daar gebruik van maken.
- Leerlingen kunnen zich minder van vroeger tijden herinneren dan van recenter tijden; vermoedelijk omdat kennis uit de eerste leerjaren eenmalig wordt aangeboden.



1



2



3



4



5

1 Tijd van jagers en boeren (prehistorie en oude beschavingen), 2 Tijd van Grieken en Romeinen (tot 500 n.C.), 3 Tijd van monniken en ridders (500 tot 1000), 4 Tijd van steden en staten (1000 tot 1500), 5 Tijd van ontdekkers en hervormers (1500 tot 1600)



en ridders: 'kastelen', 'lansen', 'geloof', 'ridders', 'jonkvrouwen', 'pest' en 'heksen'. Bij de tijd van ontdekkers en hervormers: 'schepen', 'scheurbuik', 'Amerika', 'slavenhandel' en 'VOC' - allemaal zaken overigens die ook bij de tijd van steden en staten worden genoemd. Bij de tijd van de wereldoorlogen denkt 55 procent van de leerlingen aan de jodenvervolgingen. Opvallend veel leerlingen (40 procent) noemen 'terrorisme', 'Irak' en 'Twin Towers' bij de tijd van televisie en computers. Blijkbaar laten ze zich hier leiden door de actualiteit, wat ook blijkt uit de personen die bij dit tijdvak opvallend vaak genoemd worden: Saddam Hoessein, Bush en Bin Laden. De actualiteit is hier vermoedelijk een compensatie, omdat hen geen andere dingen tussen 1950 en 2000 te binnen schieten. Bepaalde tijdvaknamen zeggen de leerlingen niet zoveel, zoals de tijd van regenten en vorsten, waar 37 procent van de leerlingen helemaal geen voorstelling bij heeft, of de tijd van steden en staten, die bij 24 procent van de leerlingen niets doet opborrelen. Interessant is dat de leerlingen die hier wél iets noemen, dicht bij de tijdvaknamen lijken te blijven: 'regeren', 'regels', 'hoge heren' (vermoedelijk voortvloeiend uit 'regenten') 'koningen', 'paleizen', 'kronen', 'tronen' (vorsten), 'stadsmuur', 'ratten', 'vies', 'warenhuizen' en 'verstedelijking' (steden). Helemaal duidelijk is dat bij de tijd van pruiken en revoluties. Zo noemen nogal wat leerlingen (26 procent) de Franse revolutie, maar er zijn er ook (23 procent) bij wie de Russische, de industriële, de Amerikaanse revolutie te binnen schieten. Pruiken roepen het beeld op van 'dansen', 'verwijfde mannen', 'niespoeder', 'mode', 'bleke mensen' en 'markiespakjes'. In het algemeen valt op dat de associaties overeenkomen met de tijdvaknamen. Dit kan erop duiden dat die namen suggestief werken, en als zodanig een goed didactisch middel vormen, zoals destijds ook door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming bedoeld werd. Dit moet nader onderzocht worden.

### ASTERIX

Associëren gaat leerlingen beduidend gemakkelijker af dan het zich herinneren van personen en gebeurtenissen. Bepaalde personen schieten hen zo te binnen: Hitler (76 procent), Columbus (64 procent) en Caesar (64 procent). Andere personen liggen minder op het puntje van de tong: Anne Frank (15 procent), Karel de Grote (14 procent) en Willem van Oranje (13 procent). Groot is het percentage leerlingen dat geen enkele persoon weet te noemen: bij

de tijd van steden en staten is dat bijvoorbeeld 80 procent, bij de tijd van regenten en vorsten 74 procent, cijfers die nog eens bevestigen dat deze tijdvakken leerlingen veel minder zeggen dan andere. Dat 87 procent van de leerlingen geen personen kan noemen bij de tijd van jagers en boeren is niet verwonderlijk, maar dat 40 procent er geen weet te noemen bij de tijd van televisie en computer is dat wel. Ook hier is de veronderstelling dat woorden als 'televisie' en 'computer' minder associaties oproepen (in dit geval van personen) dan bijvoorbeeld 'Grieken', 'Romeinen' of 'wereldoorlogen'.

Opvallend zijn de 'dwaalgasten': personen die wel worden genoemd, maar bij een heel scala aan onjuiste tijdvakken. Zo worden Napoleon en Willem van Oranje in alle tijdvakken genoemd, behalve in de tijd van jagers en boeren en de tijd van televisie en computer. Ook opvallend zijn de namen van fictieve personen en gebeurtenissen, zoals 'Ben Hur', 'Troj', 'koning Arthur', 'Asterix' en 'Obelix'. Buitenschoolse kennis, met name opgedaan uit films, speelt, net als actuele gebeurtenissen, blijkbaar een rol. Hoe groot die rol is, zal afhangen van de persoonlijke situatie van de leerling.

Tot slot de gebeurtenissen. Met stip op één: de Tweede Wereldoorlog, door 60 procent van de leerlingen genoemd. Op de tweede plaats de ontdekking van Amerika (54 procent), gevolgd door de Eerste Wereldoorlog (39 procent). Deze gebeurtenissen komen dan ook min of meer in de betitelingen van de desbetreffende tijdvakken voor. Gebeurtenissen uit vroegere tijden worden veel minder genoemd. Waarschijnlijk heeft dat te maken met het onderbouwprogramma. In de derde klas kregen deze leerlingen les over de twintigste eeuw. Kennis van oudheid, middeleeuwen en vroegmoderne tijd, aan de orde in de eerste en tweede klas, zal in 4-havo zijn 'weggezak't'. Dat pleit voor het herhalen en toepassen van eenmaal opgedane kennis, waardoor leerlingen ermee bezig blijven en kennis beter onthouden.

De beginmeting heeft al met al interessante gegevens opgeleverd. Het zou de moeite waard zijn om het onderzoek in het voorjaar van 2006 te herhalen. De leerlingen hebben dan twee jaar met het nieuwe examenprogramma gewerkt en staan op het punt om examen te doen. Verondersteld mag worden dat de score anders zal uitpakken. De leerlingen zullen over meer oriëntatiekennis beschikken. Als het nieuwe examen erin slaagt om dat aan te tonen, is het project een succes.



6



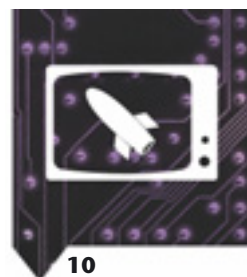
7



8



9



10

6 Tijd van regenten en vorsten (1600 tot 1700), 7 Tijd van pruiken en revoluties (1700 tot 1800), 8 Tijd van burgers en stoommachines (1800 tot 1900), 9 Tijd van de wereldoorlogen (1900 tot 1950), 10 Tijd van televisie en computer (na 1950)

# Digitale toets effectief

Veel geschiedenisleraren zuchten onder de grote hoeveelheid correctiewerk die aan hun vak lijkt vast te zitten. Het gebruik van digitale toetsen kan hen veel tijd besparen – tijd die ze beter in goed geschiedenisonderwijs kunnen steken.

door Marcel van Riessen

Op de website van het examenkatern *Geschiedeniswerkplaats* staat elk jaar, tussen allerlei interactieve oriëntatie- en verwerkingsopdrachten, een stevige batterij interactieve toetsvragen. Per hoofdstuk kunnen leerlingen nagaan of zij de examenstof inhoudelijk beheersen en of ze uit de voeten kunnen met de historische denk- en redeneerwijzen uit het examenprogramma. Dat gebeurt met meerkeuzevragen. Op elk antwoord dat zij aanklikken, volgt gerichte feedback: bij een goed antwoord uitleg waarom dit de juiste keuze is, bij een fout antwoord een aanwijzing om de leerling op het goede spoor te zetten. Aan het eind verschijnt een score. Leerlingen die er weinig van bakken zijn gewaarschuwd: ze kunnen zich maar beter (opnieuw) in de materie verdiepen, want met deze score halen zij hun examen niet.

## OEFENTOETSEN

Het voorbeeld van *Geschiedeniswerkplaats* toont in een notendop de voordelen van digitale toetsen in het geschiedenisonderwijs. Dat zulke toetsen bij leerlingen in trek zijn, staat buiten kijf: met 120.000 hits behoorde ze dit jaar tot de best bezochte historische websites in Nederland.

De voordelen van digitale toetsen zijn talrijk. Om te beginnen maken zij mogelijk dat leerlingen een afsluitende toets doen wanneer ze daar zelf klaar voor denken te zijn. Toetsprogramma's zijn eenvoudig te installeren op het netwerk. Leerlingen loggen in onder hun eigen naam of code, de computer registreert het resultaat en geeft dat door aan de docent; met wat handigheid kan dat middels een automatisch e-mailbericht. Zo'n systeem is ideaal voor scholen die hun leerlingen zo zelfstandig mogelijk willen laten werken, maar ook voor het 'verwerken' van herkansers of dyslectici. Als er voldoende computers zijn, kan de toets natuurlijk ook door de hele klas ineens gemaakt worden. Het toetsprogramma kan de vragen en de volgorde van de antwoorden onbeperkt door elkaar gooien. Afkijken op het scherm van je buurman is dan vrijwel uitgesloten. Het maken van een digitale toets hoeft niet het sluitstuk van de geschiedenislessen te zijn. Het voorbeeld van *Geschiedeniswerkplaats* laat zien dat digitale toetsen bij uitstek geschikt zijn als oefentoetsen. Door de onmiddellijke feedback per vraag is het leereffect veel groter dan wanneer daar enige tijd overheen gaat, zoals bij papieren toetsen die door de docent worden nagekeken. Bovendien is het voor leerlingen motiverend om direct zicht te hebben op het behaalde resultaat.

Het oefenen kan ook ter diagnose dienen: door vragen te *labelen* – als horend bij een bepaald deel van de leerstof of een bepaalde historische denkwijze – kan de computer



leerlingen direct na afloop van de toets gerichte bijspijkeradviezen geven: je scoort goed bij de tijd van ontdekkers en hervormers, maar matig bij de tijd van monniken en ridders. De toets is zelfs zo te programmeren dat iedere leerling, afhankelijk van zijn score, een eigen toetsroute volgt. Ook is het mogelijk uit de toetsenbank bij elke toets een vast percentage vragen over al eerder behandelde tijdvakken te genereren.

Sommige docenten gebruiken een digitale toets als 'opstap': leerlingen moeten ermee aantonen dat zij de historische basiskennis van een onderwerp beheersen vóór ze aan een werkstuk mogen beginnen. Het blijkt een effectieve prikkel om leerlingen zich (eerst) in de historische context van hun onderwerp te laten verdiepen, iets wat de kwaliteit van hun werk ten goede zal komen - een aanrader voor geschiedenisdocenten die klagen over praktische opdrachten met 'veel vorm en weinig inhoud'. Op de lerarenopleidingen die aan het Instituut voor Geschiedenisdidactiek verbonden zijn, is de afgelopen jaren met al deze varianten ervaring opgedaan. Zo toetsen tweedegraads studenten gedurende hun opleiding langs digitale weg voortdurend hun historische basiskennis, en testen eerstegraads studenten eerst of zij de leertheorie beheersen die ze daarna in zelf te ontwerpen lessenseries gaan toepassen. In beide gevallen is het leerrendement opvallend toegenomen.

## ONBEKEND MAAKT ONBEMIND

Een onmiskenbaar voordeel van digitaal toetsen is dat het de docent veel nakijkwerk bespaart. Dat lijkt een wat prozaïsch argument. Maar waarom tijd besteden aan iets wat een computer net zo goed kan, of zelfs effectiever, aangezien de computer de leerling bij iedere vraag onmiddellijk van feedback voorziet? Geschiedenisdocenten kunnen de

tijdwinst die digitaal toetsen oplevert, beter steken in alles wat nodig is om leerlingen historisch denken en redeneren te leren.

Nogal wat docenten denken dat met de gesloten vraagvormen in digitale toetsen alleen eenvoudige feitenkennis kan worden 'afgetoetst'. Dat is een misvatting. Onderzoek naar toetsen met gesloten en open vraagvormen leert dat beide toetsvormen valide en betrouwbare 'metingen' kunnen opleveren. Leerlingen die hoog scoren op toetsen met open vragen, scoren ook hoog op toetsen met gesloten vragen. En ook hogere cognitieve vaardigheden zijn met meerkeuzevragen en invulvragen goed te evalueren. In het nieuwe examenprogramma geschiedenis (zie kader) dat ontwikkeld en getest wordt, zijn daar tal van voorbeelden van te vinden.

Het formuleren van goede meerkeuzevragen is, vooral als we daarmee meer willen dan alleen feitenkennis meten, geen eenvoudige klus. Een valide en betrouwbare meerkeuzevraag onderscheidt leerlingen die het ècht begrijpen van leerlingen die op basis van gezond verstand alléén opereren, en laat geen ruimte voor discussie over de juistheid van het goede antwoord.

## Digitale toets levert groter leereffect op

Dat laatste punt, de gewenste objectiviteit van een antwoord, is juist bij toetsen met open vragen echter een veel groter probleem. Zeker bij een vak als geschiedenis staan persoonlijke opvattingen, gewoontes en werkwijzen van de docent de objectiviteit van het beoordelen al snel in de weg. Docenten zijn niet altijd consistent in het toepassen van een antwoordmodel en het scoringsvoorschrift. Vaak passen zij de norm gedurende het nakijken aan hun bevindingen aan: vallen bijvoorbeeld de resultaten van de eerste proefwerken tegen, dan neigen ze naar mildheid voor de rest van de stapel. Deze 'norminstabiliteit' zien we bij individuele docenten, maar sterker nog bij docenten onderling – denk maar aan de jaarlijkse rituele dans die rond het centraal examen geschiedenis wordt opgevoerd tussen eerste en tweede beoordelaar. Andere bekende 'beoordelaarseffecten' zijn het strenger zijn voor leerlingen die we minder aardig vinden, bijvoorbeeld omdat ze er met de pet naar gooien, het verschillend



## Een nieuw examen

In 2007 zal in de tweede fase van havo en vwo een nieuw examenprogramma voor geschiedenis worden ingevoerd. In dat programma staat algemene kennis van de tien tijdvakken van de geschiedenis centraal. Vergeleken met het bestaande programma is dat een ingrijpende verandering. Tot dusverre werden elk jaar twee speciaal geselecteerde (wisselende) thema's diepgaand bevestigd. Algemene oriënterende kennis (een 'referentiekader', zie pagina 2) ontbrak daardoor bij leerlingen. In de examenjaren 2006, 2007 en 2008 wordt door het Instituut voor Geschiedenisdidactic IVGD - samen met SLO en CITO - op een achttal scholen met het nieuwe examen geëxperimenteerd. Vanaf 2009 zijn de eerste reguliere examens nieuwe stijl te verwachten. Het nieuwe examenprogramma is te downloaden via <http://www.tweedefase-loket.nl/examenprogramma/index.php>.

waarden van bepaalde antwoordelementen ('dit is fout, maar toch een half punt voor het fraaie opgebouwde betoog'), en het streven naar een vast percentage onvoldoendes, los van de feitelijke prestaties.

Voordeel van gesloten vragen is dat zulke beoordelaarseffecten niet optreden: wie ze nakijkt is niet van invloed op het resultaat. Dat is ook precies de reden waarom dit werk net zo goed door de computer gedaan kan worden.

### BEPERKINGEN

Kent het gebruik van digitale toetsen in het geschiedenisonderwijs dan geen nadelen of beperkingen? Zeker wel. Met digitale toetsen kunnen we veel toetsen, maar niet alles. Bij geschiedenis gaat het immers óók om het *zelf kunnen produceren* van historische verbanden en redeneringen. Digitale toetsen gebruiken we daarom liever altijd in combinatie met andere (open) toetsvormen. Een praktisch probleem is dat het opbouwen van een digitale toetsenbank een relatief omvangrijke investering vraagt, die de tijd en het vermogen van de individuele docent al snel te boven gaat. Zo'n inspanning is alleen lonend als het om grote aantallen leerlingen gaat en als het geschiedeniscurriculum voor wat langere tijd vast ligt - iets wat in het huidige examenprogramma helaas niet het geval is. Een bekend struikelblok is verder het beheer van de toetsprogramma's op het computernetwerk van de school. Onze ervaring is dat welwillende medewerking van ict-experts op school onontbeerlijk is. Tot slot zijn in afzondering gemaakte digitale toetsen niet volledig fraudebestendig; het is denkbaar dat leerlingen elkaars inlognaam gebruiken. Er moet dus altijd iemand bij zijn. Al met al wegen de voordelen van digitaal toetsen ruimschoots op tegen de beperkingen ervan. Natuurlijk moeten digitale toetsen niet het enige evaluatiemiddel zijn dat we in de geschiedenislessen gebruiken, maar als middel op zich mogen ze er zijn.

Voorbeelden digitale toetsvragen en digitale toetsprogramma's: [www.ivgd.nl](http://www.ivgd.nl).

## Zelfstandig werken vaak mechanisch en demotiverend

# De romantiek als wapen

**Kruisjes zetten en goede woordjes invullen. Dat is vaak de essentie van de geschiedenisles in de onderbouw. Maar leerlingen hebben op deze leeftijd – in hun romantische fase - juist verhalen nodig over levende mensen, spannende kwesties. Een pleidooi voor geschiedenis met een hart, met dank aan Kieran Egan.**

door **Arie Wilschut**

In veel geschiedenislessen in het voortgezet onderwijs is 'zelfstandig werken' in 'eigen tempo' de dagelijkse gang van zaken. In de praktijk betekent dat meestal: werken met tekst- en werkboek. In het werkboek worden op de open lijntjes de gewenste woorden ingevuld of de juiste antwoorden aangekruist. Met een antwoordblad kijken de leerlingen hun eigen werk na. Op naar de volgende paragraaf. Laten we eens wat preciezer bekijken wat zo'n zelfstandig werkende leerling nu eigenlijk meemaakt. Een voorbeeld van de inhoud van een tekstboekbladzijde (bestemd voor leerjaar 1, vmbo kader/gemengd/theoretisch) is het volgende tekstje:

*De Grieken noemden hun stad een polis. Zo'n polis was eigenlijk een klein staattie. Er waren honderden staattjes in Griekenland. Ze werden allemaal verschillend bestuurd. Het bestuur van de polis werd politiek genoemd. De Atheners hadden als enige een democratie. Democratie betekent dat het volk de beslissingen neemt. Op het grote plein van bron 8 kwamen de mannen van Athene bij elkaar. Hier namen ze samen de beslissingen.*

*In Athene mocht lang niet iedereen meebeslissen. De vrouwen mochten niet meedoen aan de democratie. Kinderen deden niet mee en ook buitenlanders niet. Tenslotte mochten slaven ook niet meedoen. Opdrachten 17, 18 en 19.*

*(Pharos, deel 1 vmbo kgt, pag 32).*

### KRUISJES ZETTEN

Deze 97 woorden vormen de volledige tekst van de leerboekbladzijde, die verder gevuld is met afbeeldingen en grafische opmaak-objecten. Er mag niet te veel van het leesvermogen van de leerling gevergd worden. Men beperkt zich dus tot de minimaal noodzakelijke informatie. Daarbij horen een paar werkboekopdrachten. In dit geval één meerkeuzevraag (opdracht 17), vier waar/niet waar uitspraken (opdracht 18) en een opdracht met vijf plaatjes (opdracht 19), voorstellend: een kind, een vrouw, een roeier, een slaaf, en een soldaat. Maak de hokjes rood van wie mocht meedoen. Kleur de afbeeldingen. Vermoedelijk besteedt de leerling aan dat laatste nog de meeste tijd, want voor de rest is het kruisjes zetten. Kleuren is tenminste nog een beetje leuk.

Het gaat er hier niet om een bepaalde geschiedenis methode kritisch te bespreken. De beschreven aanpak is representatief voor geschiedenisboeken in de onderbouw. 'Zelf-

standig werken' bestaat ook in grote delen van het onderwijs. Als het niet de keuze van de leraar is, dan is het wel het beleid van de schoolleiding dat hiertoe dwingt.

Als je dit leest, bekruipt je het vermoeden dat leerlingen van dit soort zelfstandig werken niet zo bar veel zullen opsteken. Een collega noemde het ooit 'figuurzagen'. Ze maken de ene werkboekbladzijde na de andere, maar er blijft niets van hangen. Het is mechanisch kruisjes zetten en goede woordjes invullen. Leerlingen zijn er vaak op geband zo snel mogelijk zo veel mogelijk bladzijden in het werkboek 'vol' te hebben. Dat heeft waarschijnlijk te maken met de soort voldoening die optreedt als je je postzegelverzameling compleet hebt, of je verzameling Pokemonkaarten, of iets dergelijks. Met leren heeft het weinig te maken.

### EGANS LEERTHEORIE

Er is iets fundamenteel mis met dit soort minimalistische, korte, droge leerboektekstjes, juist voor leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dat wordt duidelijk als we de leertheorie van de Iers-Canadese onderwijskundige Kieran Egan hierop toepassen. Hij onderscheidt vier wijzen van denken en leren: de mythische, de romantische, de filosofische en de ironische denkwijze. Deze vier denkwijzen bestaan bij ieder mens, maar in de ontwikkeling van kind tot volwassene worden ze achtereenvolgens dominant.

## Leerling in onderbouw is romantische denker

Het mythische denken kenmerkt zich door zwart/wit denken, fantasie en verpersoonlijking van de werkelijkheid (bijvoorbeeld sprekende dieren en bomen, of auto's en locomotieven met een persoonlijkheid). De wereld wordt opgevat als één groot samenhangend verhaal: sprookjesachtig, zonder duidelijk onderscheid tussen wat 'echt' en wat 'verzonnen' is. In een cultuur als de westerse, met een vrij algemene geschooldheid en geletterdheid, wordt het mythische denken al vrij snel naar de achtergrond gedrongen door het romantische denken. Zodra duidelijk wordt dat je de wereld 'echt' kunt leren kennen - zoals gebeurt



*Onderwerpen als ontdekkingsreizen en technische uitvindingen spreken tot de verbeelding van de romantische denker. Het gaat daarbij om verkenning van de wereld en de grenzen van mogelijkheden.*

tussen het vierde en zevende levensjaar - ontwikkelen kinderen de neiging om dat ook uitputtend te doen. Ze willen 'alles weten' om daaraan een nieuwe zekerheid te ontnemen, nu blijkt dat de sprookjes niet kloppen en Sinterklaas niet bestaat. Wat is dan echt werkelijk waar? Wat zijn de grenzen van het mogelijke? Bij deze vragen past interesse in uitersten en records. Het aanleggen van 'complete verzamelingen' duidt ook op de wil om de werkelijkheid in z'n geheel te omvatten. Een 'vol werkboek' bij geschiedenis lijkt op zo'n complete verzameling.

De belangstelling van de romantische denker heeft een concreet niveau. Een docent die over Lodewijk XIV vertelt om het absolutisme te verduidelijken, kan verrast worden met de vraag: 'Maar hoe was het dan met Lodewijk de eerste tot en met de dertiende?' Voor romantische denkers is het pas genoeg als ze 'alles' weten. Namen en rugnummers, geen ideeën, stelsels, of abstracties - laat staan relativeringen. Die brengen immers de zekerheid over wat 'echt waar is' weer aan het wankelen. Romantische denkers hebben vaak ook een groot vermogen om con-

>>

>> crete feiten te onthouden, veel meer dan filosofische of ironische denkers. Het filosofische denken probeert de werkelijkheid via abstracties en samenvattende systemen te begrijpen. Deze manier van denken is typerend voor leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. De details en de feitjes worden minder belangrijk. Het gaat nu om de 'echte waarheid' op het niveau van een samenhangend denkstelsel, een filosofisch stelsel dat het wereldraadsel definitief kan verklaren. Aantrekkelijke systemen zijn niet alleen godsdiensten en secten die op alles een antwoord menen te hebben, maar bijvoorbeeld ook het marxisme, dat de hele geschiedenis en sociale werkelijkheid met een dwingende logica in één samenhangend stelsel verklaart. Jongeren in de leeftijdsfase van vijftien tot twintig jaar kunnen zich dan ook ontwikkelen tot overtuigd aanhanger van een bepaalde denkrichting, bijvoorbeeld dierenactivisme en vegetarisme, politieke of politiek-filosofische stromingen of godsdiensten. Het geloof in het gelijk van een dergelijke denkrichting is voor filosofische denkers vaak onwandelbaar.

Pas met het ironische denken treedt de relativering aan de dag. Niet iedereen ontwikkelt deze denkwijze volledig. Het is een denkwijze die oog heeft voor de beperkingen van het menselijke kennen en theoretiseren, die de betrekkelijkheid daarvan inziet. Ironisch denken overstijgt en impliceert de andere drie, omdat het ook inziet dat mythisch, romantisch en filosofisch redeneren allemaal op z'n tijd van nut kunnen zijn, afhankelijk van context en omstandigheden. Er is niet één zaligmakende denkwijze die alle problemen kan oplossen.

### ROMANTISCH DENKEN

Dat filosofisch denken in het onderwijs zo'n prominente rol speelt, is eigenlijk wel logisch, zegt Egan. Het vloeit een beetje voort uit de rol van de leraar. Die wordt immers geacht logisch samenhangende kennis op rationeel en abstract niveau, liefst in kloppende systemen en stelsels, over te dragen. De postzegelverzamelaar van de romantische denker is daarbij leuk en soms ook wel een beetje nuttig, maar niet het ware doel van het onderwijs. En de onzekerheid en relativering van de ironie maakt leerlingen maar onzeker. Bovendien is de docent per definitie gedwongen om zijn leerlingen in hun denkwijzen te corrigeren, en dat te doen volgens de regels van een denksysteem. Zelfs al zou de docent zelf een ironisch denker zijn, dan nog is dat corrigeren en regels opleggen iets dat tendeeft naar filosofisch denken. Sommige docenten raken hier zodanig mee vertrouwd, dat ze zelf eigenlijk nog maar sporadisch ironisch denken, en heilig geloven in de door hen overgedragen kennissystemen. Het zal duidelijk zijn dat dat riskant is, zeker voor een vak als geschiedenis. Ideologie en hersenspoeling liggen dan al snel op de loer. Terug naar de jongere leerling. In het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn leerlingen overwegend romantische denkers. Ze willen verhalen, belevenissen, spannende ontdekkingen, concrete details. Afbeeldingen en films, maar ook spannende verhalen kunnen in die behoefte voorzien. Een belangrijke fout van veel onderwijs is, aldus Egan, dat het romantische denken helemaal wordt overgeslagen. Van 'mythisch denken'



*Exotische, verre vreemde werelden spreken de romantische denker aan.*

(sprookjes en verhalen) wordt meteen de stap gemaakt naar 'filosofisch denken'. Maar: mensen hebben romantisch denken nodig. Ze moeten beschikken over een reservoir aan concrete weetjes voordat het filosofische denken überhaupt tot stand kan komen. Dat reservoir kan bovendien helpen om het filosofische systeemdenken te helpen relativieren en zo het (later) ontstaan van ironisch denken te bevorderen. Feitenkennis laat immers vaak zien dat generaliseringen niet altijd opgaan, dat er uitzonderingen en onregelmatigheden zijn. Dit geldt bij uitstek voor een schoolvak als geschiedenis.

### BETROKKENHEID

In het hierboven geciteerde leerboektekstje wordt ook 'filosofisch' gedacht. Er komen helemaal geen concrete weetjes in voor. Het is ook absoluut niet spannend. Gepoogd wordt een democratisch stelsel uit te leggen, en het onredelijke van het buiten spel zetten van een groot deel van de bevolking. Dat zijn volwassen – 'filosofische' – problemen, waar een romantische denker geen boodschap aan heeft. In het tekstje komt ook geen enkel levend mens voor, geen uitspraak, geen gedachte, geen kwestie of probleem waarvan het spannend is om de afloop ervan te leren kennen. Het is een zakelijk stukje informatie. Natuurlijk, zal men zeggen, anders worden die teksten toch veel te lang? Dan moeten de leerlingen toch veel te veel lezen? Maar veel lezen is niet per definitie uitgesloten. Leerlingen kunnen best veel lezen als de inhoud maar boeiend genoeg is. Succesvolle jeugdboeken bewijzen het. Succesvolle historische stripverhalen, zoals *De Ontdekking* van de Anne Frank Stichting, bewijzen het. Juist op het vmbo is dat boek een doorslaand succes, vermoedelijk niet alleen vanwege de stripvorm, maar omdat het een *concreet verhaal* is, over mensen met wie het spannend is om mee te leven.

Lezen, luisteren, waarnemen - informatie tot je nemen - is het begin van leren. In de fase waarin informatie wordt overgedragen, moet betrokkenheid en interesse opgeroepen worden. Dat levert de motivatie op om met geschiedenis aan de slag te gaan. Daarom moet de romantiek in het geschiedenisonderwijs terug: die kracht van het vak is veronachtzaamd. De leerboektekstjes van veel onderbouwboeken vormen daarvan het trieste dieptepunt.





## Geschiedenisdidactiek

Ruim twintig jaar heeft in Nederland een handboek geschiedenisdidactiek voor leraren voortgezet onderwijs ontbroken. De laatste versie van *Geschiedenis op School* verscheen in 1981. Het Instituut voor Geschiedenisdidactiek heeft eind 2004 in de leemte voorzien met een nieuw handboek. Het is een praktijkgericht boek waarin echter de theoretische basis van de geschiedenisdidactiek niet

ontbreekt. Studenten en zittende docenten zullen er veel van hun gading in vinden. Bij het boek hoort een website met ondersteunend materiaal: [www.coutinho.nl/wilschut](http://www.coutinho.nl/wilschut).

*Arie Wilschut, Dick van Straaten, Marcel van Riessen, Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent. Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2004. ISBN 90 6283 399 3. Prijs € 39,50.*



## Dit is geschiedenis

De nieuwe kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs zijn zeer globaal. Het schoolvak geschiedenis is ondergebracht bij een leergebied 'mens en maatschappij'. De invulling wordt vrijwel geheel aan de scholen overgelaten. De brochure *Dit is geschiedenis* biedt docenten een handreiking. Kort samengevat biedt zij de minimumkern die geschiedenisonderwijs (deel uitmakend

van een leergebied of niet) in ieder geval zou moeten bevatten.

*Dit is geschiedenis. De toekomst van geschiedenis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Brochure, uitgave IVGD, Amsterdam, 2004. Zo lang de voorraad strekt gratis te verkrijgen bij het IVGD. Via [www.IVGD.nl](http://www.IVGD.nl) is ook een digitale versie te downloaden.*



## Tijdvakken concreet

In september 2007 zal een nieuw examenprogramma geschiedenis worden ingevoerd op het havo en vwo. De inhoudelijke kern van dat programma wordt gevormd door de tien tijdvakken (zie pagina 8), elk getypeerd door vier of vijf 'kenmerkende aspecten'. Geëist wordt dat de kandidaat 'bij elk kenmerkend aspect van een tijdvak een passend voorbeeld kan geven van een gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel of handeling dan wel gedachtegang van een persoon en dit

voorbeeld gebruiken om het betreffende aspect te verduidelijken.' Voorbeelden geven en herkennen, daar gaat het dus om. Het IVGD heeft in dit verband een reeks voorbeelden ontwikkeld en deze in een powerpoint-presentatie geplaatst waarmee leerlingen kunnen oefenen. Ze kunnen ook eigen voorbeelden bedenken en deze in een 'lege' powerpoint plaatsen.

*Meer informatie [www.ivgd.nl](http://www.ivgd.nl)*



## Digitale toetsen

Voor iedere docent gemakkelijk bereikbaar is het programma 'Hot Potatoes'. Dit programma genereert webpagina's die fungeren als toets. Uitleveren van de toets is dan dus altijd mogelijk via internet. Ook eenvoudig, maar wel te installeren op school, is het programma *Wintoets*, verkrijgbaar bij uitgeverij De Rode Planeet. Ingewikkelder (maar ook met de meeste mogelijkheden) is het programma *Question Mark Perception*.

Werken daarmee vergt een beslissing op schoolniveau. Het wordt geleverd via Stoas in Wageningen.

*Voor 'hot potatoes': <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>; voor Wintoets (de Rode Planeet): <http://www.drp.nl>; voor Question Mark (Stoas): <http://www.stoas.nl>; voor de Geschiedeniswerkplaats-site: <http://www.werkplaats.wolters.nl>*



## Debat

Bij de presentatie van het handboek *Geschiedenisdidactiek* is door enkele sprekers, onder wie prof. dr. Wijnand Mijnhardt en prof. dr. Maria Grever, het woord gevoerd. Ter discussie stond de vraag naar zin en onzin van een canon in het geschiedenisonderwijs. Is de leerling (en de samenleving) gebaat bij een dergelijk vastomlijnd geheel of het misschien beter zich te beperken tot een

referentiekader? De bijdragen van Mijnhardt cum suis zijn samen met enkele andere teksten gebundeld. Samen werpen zij een interessant licht op dit actuele debat.

*Arie Wilschut (red.), Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin. Uitgeverij Vossiuspers, Amsterdam, 2004. ISBN 90 5629 392 3. Prijs € 8,-.*

# didaktief

OPINIE EN ONDERZOEK VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK

Deze special over geschiedenisdidactiek is gemaakt door medewerkers van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek en de redactie van Didaktief.

De special is mede mogelijk gemaakt dankzij een financiële bijdrage van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek. Het IVGD te Amsterdam stelt zich ten doel wetenschappelijk onderzoek uit te voeren en te coördineren op het terrein van de geschiedenisdidactiek, de resultaten daarvan zo veel mogelijk praktisch toepasbaar te maken, en didactische methoden, technieken en hulpmiddelen te ontwikkelen ten behoeve van geschiedenisonderwijs en -educatie in de ruimste zin. Het IVGD maakt deel uit van het Amsterdams Instituut voor Onderwijs en Opvoeding (AIOO) waarin de Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam activiteiten op het gebied van educatief wetenschappelijk onderwijs en onderzoek hebben gebundeld.

<b>Eindredactie en coördinatie:</b>	Monique Marreveld
<b>Redactie en adviezen:</b>	Marcel van Riessen, Dick van Straaten, Arie Wilschut
<b>Omslagfoto:</b>	Evelyne Jacq
<b>Vormgeving:</b>	FIZZ new media solutions

De special is verschenen in Didaktief, november 2005, en is niet los verkrijgbaar.

Voor meer informatie over specials kunt u zich wenden tot de redactie van Didaktief

Molukkenstraat 200  
1098 TW Amsterdam  
tel. 020 – 59 000 99  
fax 020 – 59 000 98  
[www.didaktief.nl](http://www.didaktief.nl)

De redactie dankt de volgende sponsor:

**Instituut voor Geschiedenisdidactiek**  
Postbus 2009  
1000 CA Amsterdam  
telefoon: 020 – 5995 463  
website: [www.ivgd.nl](http://www.ivgd.nl)  
e-mail: [bureau@ivgd.nl](mailto:bureau@ivgd.nl)




---

**IVGD**

---

Instituut voor  
Geschiedenisdidactiek