

# Hoe leren leerlingen geschiedenis?

Contextualiseren is een belangrijke component van het historisch denken en redeneren (Van Drie & Van Boxtel, 2008). Het kunnen plaatsen van het denken en handelen van mensen uit het verleden in een historische context, sluit nauw aan bij het idee van overzichtskennis en bij de kenmerkende aspecten. Het geeft zicht op het verleden en geeft er betekenis aan.

Harry Havekes deed promotieonderzoek naar de manier waarop leerlingen geschiedenis leren, en dan met name contextualiseren (2015). De resultaten van zijn onderzoek beschrijft hij in vier artikelen in *Kleio*. Dit is deel 1.

**Harry Havekes** is vakdidacticus geschiedenis en kunstgeschiedenis aan de Radboud Universiteit.

**1** Er is ook een kort filmpje beschikbaar waarin dit model wordt toegelicht: [tiny.cc/kleio2-1](http://tiny.cc/kleio2-1).

**Epistemologische opvattingen van leerlingen in relatie tot historische kennis en historische vaardigheden.**

Het belang is dus helder, maar hoe leerlingen dat denken en handelen van mensen uit het verleden in een historische context plaatsen, is veel minder duidelijk. In deze serie artikelen bouwen we voort op de definitie van Wineburg over historisch contextualiseren: *situating information about the past in a historical context of time, location, long term developments or particular events, in order to give meaning* (Wineburg, 1991, 1998). Deze definitie laat zien dat betekenis geven aan historische informatie de kern is van omgaan met historische informatie. Het relateren van begrippen of personen aan een fenomeen (bijvoorbeeld renaissance) of ontwikkeling (veranderend mens- en wereldbeeld) vereist

denken in oorzaak-gevolg-relaties of in verandering-continuïteit of in andere historische relaties. Door op deze vakspecifieke manier naar het verleden te kijken, kunnen leerlingen betekenis geven aan het denken en handelen van mensen uit het verleden. Hoe leerlingen dat doen, heeft onder andere te maken met hoe hun epistemologische opvattingen zijn.

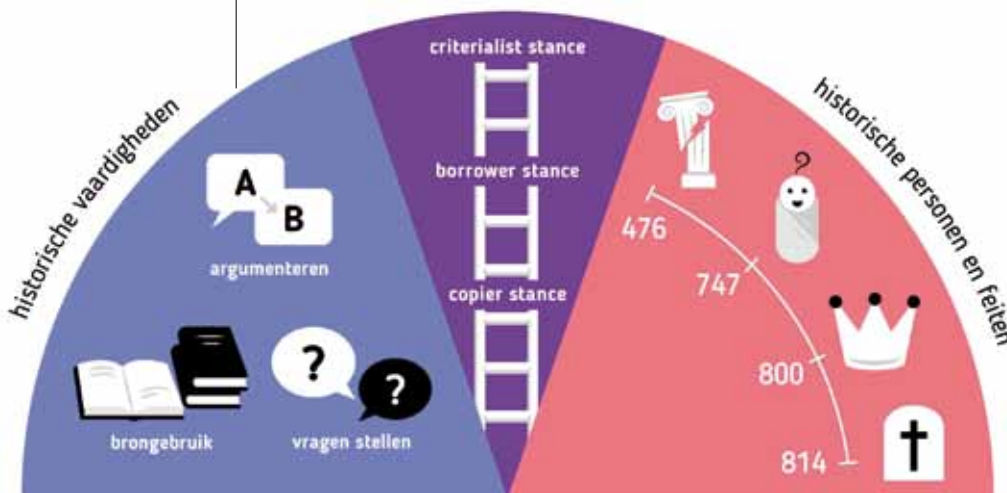
## Het is maar hoe je kijkt

Epistemologie gaat over hoe we kennis kunnen hebben (in dit geval kennis over het verleden) en wat het doel van die kennis is. Anders geformuleerd gaat het over de vraag hoe je feitelijke informatie uit het verleden presenteert en gebruikt in historisch denken en redeneren. Een aantrekkelijk model hiervoor is ontworpen door Maggioni (Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009) en geconcretiseerd door Havekes (Havekes, Coppen, Luttenberg, & Van Boxtel, 2012). Een vereenvoudigde visuele weergave van dit model staat in afbeelding 1.

In deze afbeelding staan de drie houdingen (*stances*) ten opzichte van historische kennis en historische vaardigheden in het centrum. In elke houding zal een leerling gebruikmaken van zowel historische kennis als van historische vaardigheden. De manier waarop dat gebeurt, verschilt echter.<sup>1</sup>

In de onderste houding, de *copier stance*, gaan leerlingen ervan uit dat het doel is, om een zo exact mogelijke kopie te maken van het verleden. Leerlingen in deze houding denken dat dit kan door veel feitelijke informatie te presenteren. Als je aan een leerling in deze houding de vraag stelt 'Wie is Karel de Grote?' dan zal de leerling feitelijke informatie opzoeken en die feiten presenteren (geboorte, kroning, sterfdag, etc.). Het leggen van relaties tussen die informatie, bijvoorbeeld door overkoepelende begrippen te gebruiken, gebeurt zelden of niet. Het gegeven dat Karel de Grote zich in Rome tot keizer liet kronen, in het bijzijn van de Romeinse Senaat, roept bij hen niet de vraag op wat die Romeinse Senaat daar nog deed, of waarom in Rome? Deze leerlingen zullen niet ingaan op een term als 'Karolingische renaissance' om dat soort relaties te duiden. Ze gebruiken bronnen, maar zien die als een objectieve representatie van de werkelijkheid.

Die feitelijke informatie, maar ook begrippen, zijn voor hen eenduidig. Leerlingen in deze houding hebben veel moeite om te begrijpen dat men kan argumenteren dat het Romeinse Rijk in 476 ten onder ging



of in 1453 (zie onder andere Lee, 2003; Lee & Ashby, 2000). Voor hen is het één of het ander waar. Ze hebben daardoor ook moeite met periodisering, omdat ze perioden zien als vaststaande gegevens.

Ook is het voor deze leerlingen lastig om te begrijpen dat een begrip meerdere betekenissen kan hebben in verschillende historische contexten. Dat het begrip 'burger' iets anders is als het gaat over de Atheense polis, de middeleeuwse stad, tijdens de Franse Revolutie, tijdens de Industriële Revolutie of in het moderne Amerika. Het strookt niet met hun idee dat een begrip een vaste definitie heeft. Het gevolg kan zijn dat leerlingen in deze houding vragen welke jaartallen ze moeten kennen, ijverig de begrippenlijst en grote passages uit het tekstboek uit hun hoofd leren, omdat ze denken dat het reproduceren daarvan de garantie geeft dat ze het verleden correct begrijpen en weergeven.

Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs zullen de middelste houding hebben, de *borrower stance*. Ze hebben door dat een exacte kopie van het verleden niet mogelijk is en dat het een interpretatie is op grond van beschikbare bronnen. Deze leerlingen 'lenen' als het ware die elementen uit de bronnen die hen helpen om de vraag te beantwoorden. Ze zien geschiedenis als presentatie van meningen. Het risico hiervan is dat ze denken dat elke mening valide is, mits maar een beetje onderbouwd.

Tegelijk lijkt er een paradox bij deze leerlingen te zijn. Hoewel ze geschiedenis dus zien als 'meningen', hebben ze ook het gevoel dat er wel een autoriteit is die wel precies kan duiden hoe het in elkaar zit.

Een expert heeft beter toegang tot de bronnen en kan dus preciezer zijn. Het idee dat een exacte reconstructie mogelijk moet zijn, blijft aanwezig. Vaak zien de leerlingen de docent

en hun geschiedenisboek als een autoriteit. Vertel als docent maar eens een keer iets dat in uw schoolboek anders wordt gepresenteerd. Dat levert bij veel leerlingen verwarring op. Een enkele leerling in de hoogste klassen van het vwo, zal de derde houding hebben, de *criticalist stance*. Leerlingen met deze houding snappen dat geschiedenis een construct maakt van het verleden en als zodanig zal leiden tot discussie. Maar ze snappen ook dat die discussie gebaseerd wordt op basis van goed onderbouwde argumenten en dat het historisch denken en redeneren gebeurt aan de hand van vakspecifieke criteria. Deze leerlingen begrijpen dat er discussie kan zijn over een indeling in perioden, dat begrippen verschillende betekenissen kunnen hebben, maar dat de betekenisgeving van historische feiten en begrippen niet zomaar lukraak gebeurt, maar volgens spelregels.

Deze leerlingen zullen ook anders reageren op een vraag. Indien zo'n leerling de vraag 'Wie is Karel de Grote?' voorgeschoteld krijgt, zal hij of zij denken: wat wil je eigenlijk weten over Karel de Grote? Bedoel je zijn betekenis voor zijn eigen tijd? Of voor de overgang van de oudheid naar de middeleeuwen? Of voor onze tijd, bijvoorbeeld als symbool voor Europese eenheid? Een werkstuk van een leerling met deze houding, zal betekenis geven aan de historische figuur, door hem, vanuit een gekozen perspectief, in een context te plaatsen, op grond van onderbouwde argumentatie. Historische kennis en historische vaardigheden worden hier gecombineerd volgens de 'regels van het vak'.

### Houding inschatten

De manier waarop leerlingen een historische context construeren, wordt mede bepaald door hun epistemologische houding waarmee ze naar het verleden kijken. Het is daarom

als docent belangrijk om in te schatten welke houding uw leerlingen hebben en van daaruit te gaan werken in uw klas. Uw didactiek zou leerlingen dus moeten begeleiden richting de *criticalist stance*. In een volgend artikel zal ik ingaan op leerlingengesprekken van duo's, die aan een opdracht werken waarin historisch contextualiseren gestimuleerd wordt. ■

In elke *stance* combineren leerlingen historische kennis en vaardigheden, maar alleen in de *criticalist stance* gebeurt dat volgens de criteria van de vakdiscipline.



### Referenties

- Havekes, H.** (2015). *Knowing and Doing History. Learning Historical Thinking in the Classroom*. (Phd), Radboud University, Nijmegen.
- Havekes, H., Coppens, P.-A., Luttenberg, J., & Van Boxtel, C.** (2012). Knowing and doing history. A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 71-92.
- Lee, P.** (2003). A Scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lee, P., & Ashby, R.** (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. C. Seixas, & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A.** (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-213.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C.** (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychological Review*, 20(2), 87-110.
- Wineburg, S.** (1991). Historical Problem-Solving - a Study of the Cognitive-Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S.** (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319-346.