

# Het verleden beter begrijpen

## *Vakdidactici ontwikkelen instrument voor contextualiseren*

In dit laatste artikel van een serie van drie (eerdere afleveringen verschenen in *Kleio*-2 2012 en *Kleio*-6 2012) presenteren de auteurs een door hen ontwikkelde didactiek die leerlingen kan helpen bij het historisch contextualiseren. Deze didactiek hebben ze uitgetoetst bij twee onderbouwklassen en twee bovenbouwklassen havo/vwo.

**Paul Holthuis** is als vakdidacticus geschiedenis verbonden aan de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en als docent aan Het Drachtster Lyceum in Drachten.

**Tim Huijgen** is als vakdidacticus geschiedenis verbonden aan de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en als docent geschiedenis aan het H.N. Werkman College in Groningen.

► Zie onder andere: K.C. Barton, L.S. Levstik, *Teaching History for the common good* (Mahwah, NJ; Erlbaum 2004).

Over het belang van contextualiseren als onderdeel van historisch redeneren zijn onderzoekers in binnen- en buitenland het eens. Als een leerling er niet in slaagt gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen of personen in hun historische context te plaatsen, kan hij onjuiste verklaringen geven en verkeerde conclusies trekken over het verleden. Het zich niet kunnen verplaatsen in andermans gedachtegoed levert ook problemen op voor het heden: het kan er toe leiden dat mensen niet in staat zijn goed te participeren in een democratische samenleving.<sup>1</sup>

Het geschiedenisonderwijs moet de pretentie hebben leerlingen een manier van denken aan te leren waardoor misconcepties over verleden en heden kunnen worden voorkomen. Om dit te bereiken is het noodzakelijk dat leerlingen zich een gedisciplineerde manier van kritisch denken eigen maken, waarin intuïtieve aannames of vooronderstellingen worden onderzocht en gewogen alvorens tot uitspraken en oordelen te komen. Zij moeten in de woorden van Brookfield 'proberen om te ontdekken welke aannames onze manieren van denken en doen beïnvloeden. [...] Wanneer we ons

bewust worden van deze aannames, die ons handelen en onze manier van denken leiden, beginnen we ook na te denken of deze aannames wel zo correct zijn als we denken dat ze zijn. [...] Een van de beste manieren om na te gaan of een aanname klopt [...], is proberen om onze aannames en handelingen vanuit verschillende invalshoeken te bekijken'.<sup>2</sup> Het herkennen van de eigen vooroordeel speelt een grote rol bij historisch contextualiseren.

In *Kleio* verschenen eerder de eerste twee artikelen die zich met deze vaardigheid bezighouden. Hierin zijn de resultaten beschreven van een onderzoek dat in het kader van het VEKOB-project onder ca. 1400 leerlingen van groep 8 tot en met vwo 6 in het noorden is opgezet en uitgevoerd. In het eerste artikel is het historisch contextualiseren vanuit de literatuur verkend<sup>3</sup> en in het tweede artikel zijn de resultaten van het daarop gebaseerde onderzoek beschreven.<sup>4</sup> Enkele conclusies uit beide artikelen waren dat naarmate de leerlingen ouder zijn, zij beter in staat lijken te contextualiseren. Niettemin is een aanzienlijk deel van de bovenbouwleerlingen hierin nog niet erg vaardig. Het onderzoek toonde



verder aan dat de meeste winst geboekt wordt in de onderbouw van het VO. In de bovenbouw vlakkt de ontwikkeling af. Interessant was ook dat het onderzoek voldoende indicaties bevatte voor de conclusie dat leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs al in staat zijn om vanuit historische contexten te redeneren. De auteurs wezen er ook op 'dat docenten in het VO meer of consequenter aandacht zouden moeten besteden aan de ontwikkeling van deze vaardigheid'.<sup>5</sup> De ontwikkeling van een didactiek die historisch contextualiseren bij leerlingen kan bevorderen, staat de komende tijd centraal aan de lerarenopleiding in Groningen, zoals moge blijken uit het dissertatie-onderzoek van Tim Huijgen. In dit artikel beschrijven wij een eerste proeve om deze didactische puzzel op te lossen.

### Tijdmachine

Een groot probleem bij het denken vanuit historische contexten is dat de mens onverbreekbaar verbonden is met zijn eigen tijd. In zijn poging het ontastbare verleden te begrijpen, neemt hij zichzelf en zijn eigen tijd onvermijdelijk mee. De kennis achteraf en de eigen normen en waarden spelen daarbij vaker onbewust dan bewust de hoofdrol. Dat is bij leerlingen niet anders dan bij volwassenen.

In films, zoals *Back to the Future*, helpt een tijdmachine nog weleens om zelf een kijkje in dat verleden (of in de toekomst) te nemen, maar ja, dat is sciencefiction: een droom voor iedereen die in het verleden is geïnteresseerd, maar eentje die door de begrenzingen van tijd en ruimte altijd een wens zal blijven.

Toch menen wij dat met een gerichte didactiek aan de uitdaging om het verleden op zijn eigen merites te leren kennen en begrijpen een heel eind tegemoet gekomen kan worden. Daarvoor zijn drie vaardigheden van belang. Eerst zal je je bewust moeten worden van je eigen aannames of vooringenomenheid. Vervolgens zal je een historische context moeten construeren om ten slotte vanuit die context handelingen, gebeurtenissen en ontwikkelingen te duiden. Het construeren van een historische context vooronderstelt daarbij een kritische houding ten aanzien van de sporen die het verleden ons heeft nagelaten. Zoals Wineburg antwoordt op zijn zelf geformuleerde vraag waarom leerlingen geleerd moet worden om als historici te denken: 'Studenten moeten leren om 'te denken als een historicus', niet omdat ze zelf professio-



nele historici zullen worden, maar juist omdat de meesten dat niet worden. De doelen van geschiedenis op school zijn niet op het beroep gericht, maar om studenten voor te bereiden op het aankunnen van complexiteit, op het aanpassen aan nieuwe situaties en om te voorkomen dat ze het eerste antwoord geven dat in hen opkomt.'<sup>6</sup> Elders schrijft hij: 'Geschiedenis zorgt voor een tegengif tegen impulsief denken, doordat het *denkwijzen* (cursivering Holthuis/Huijgen) cultiveert die evenwicht brengen in te haastig denken en voortijdig oordelen vellen.'<sup>7</sup>

### Denkwijze

Wij proberen hier de uitgangspunten te beschrijven van een dergelijke driestapswijze denkwijze die leerlingen beter in staat moet stellen vanuit historische contexten te redeneren. We zullen eerst de drie stappen presenteren en vervolgens onze bevindingen bij het uitproberen van deze didactiek.

#### Stap 1: bewustwording

Leerlingen moeten zich ervan bewust worden in welke mate hun eigen normen, waarden en vooronderstellingen een rol spelen bij het duiden van het verleden. Presentisme vormt immers vaak de onbewuste grondtoon waarmee het verleden wordt beoordeeld. De eerste didactische stap moet dan ook zijn de leerlingen bewust te maken van deze grondtoon. Pas als je je bewust bent van je eigen normen en waarden en de aannames die daaruit voortvloeien, kun je vaststellen in hoeverre zij jouw duiding van het verleden mede bepalen. Het eerste stadium in een didactiek van het historisch contextualiseren zal daarom moeten bestaan uit het zichtbaar maken en laten ervaren van die particuliere normen en waarden en de daarop gebaseerde aannames. ►

**In films, zoals *Back to the Future*, helpt een tijdmachine nog weleens om zelf een kijkje in het verleden (of in de toekomst) te nemen.**

► Stephen D. Brookfield, *Teaching for critical thinking*, Wiley&Sons, 2012, p. 11 en 12 (vertaling: Kleio-redactie).

► Staats, B., Nederhoed, A., Huijgen, T.D. & Holthuis, P. *Vaardig in contextualiseren. Doorlopende leerlijnen van PO naar bovenbouw VO*. Kleio-2, 2012.

► Huijgen, T.D., Van Rijn, J., Jacobi, W., & Holthuis, P. *Meer lessen betekent beter contextualiseren. Resultaten grootscheeps onderzoek noordelijke provincies*. Kleio-6 2012.

► Idem, p. 31.

► S. Wineburg, *Thinking like a historian. Historical Thinking: Memorizing Facts and Stuff?*, in: *Teaching with primary sources*, winter 2010, Library of Congress, p. 2 (vertaling: Kleio-redactie).

► S. Wineburg, *Unnatural and essential: the nature of historical thinking*, in: *Teaching History*, 129, 2007, p. 11 (vertaling: Kleio-redactie).

De docent kan er bijvoorbeeld voor kiezen de leerlingen een opmerkelijke, confronterende of provocerende bron of uitspraak over het te bestuderen onderwerp voor te leggen waarop zij op basis van hun eigen normen en waarden moeten reageren.

is de bron gemaakt?’ (vraag 5) en ‘over welke tijd gaat deze bron?’ (vraag 3) te beantwoorden. Dergelijke vragen zijn van groot belang, omdat leerlingen te vaak direct de inhoud van de bron beoordelen en niet eerst de bron zelf ter discussie stellen.

## ‘De meeste leerlingen bleken zich te realiseren dat het antwoord in 2013 anders luidt dan in 1932’

### Stap 2: het bouwen van een context

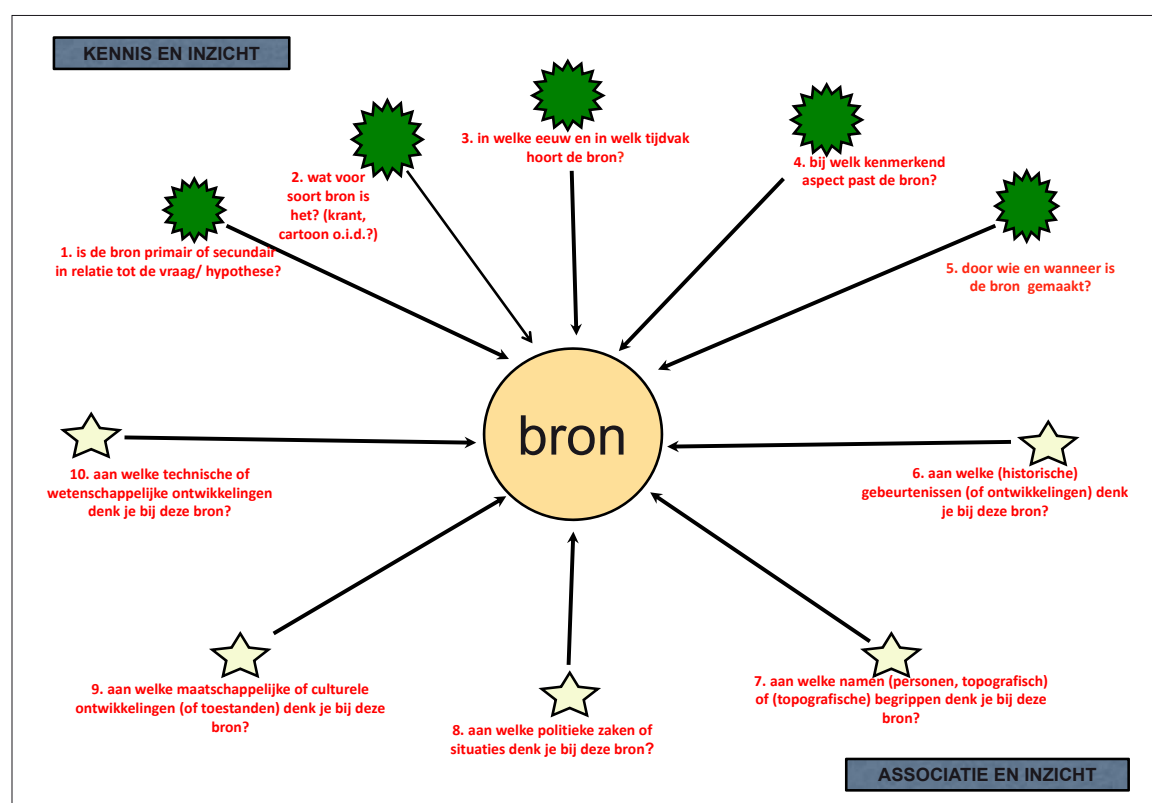
Waar in stap 1 gezocht wordt naar een persoonlijke, haast intuïtieve reactie van de leerlingen op het verleden, vraagt de tweede stap de leerlingen om afstand te nemen en het verleden aan vragen te onderwerpen die erop zijn gericht een historische context te construeren. Het voor dit onderzoek ontworpen contextualiseringsinstrument (zie afbeelding) maakt duidelijk om welke vragen het daarbij gaat. In de bovenste helft (1 tot en met 5) zijn ‘platte’ kennisvragen geplaatst en in de onderste helft (6 tot en met 10) associatieve vragen. Die doen overigens eveneens een beroep op kennis, maar hebben het karakter van het gestructureerd in kaart brengen van ‘voorkennis’. Dit instrument moet leerlingen niet alleen in staat stellen om via associatie een historische context te kunnen construeren, maar ook om elementaire vragen als ‘wanneer

### Stap 3: naar uitspraken over het verleden

De leerlingen vergelijken de uitkomsten van beide stappen met elkaar en kunnen argumenteren in hoeverre en waarom een standpunt is gewijzigd of gelijk is gebleven. Het beoogde effect van deze aanpak is dat zij beseffen dat redeneren op basis van een geconstrueerde historische context beter inzicht biedt in het verleden dan een ahistorische, presentistische aanpak. Als leerlingen zich hiervan bewust zijn, kunnen ze op meer verantwoorde wijze oordelen over het verleden, vergelijkingen trekken en het verleden evalueren.

### In de praktijk

In Drachten zijn in totaal vijftig leerlingen verdeeld over twee havo 3-klassen aan het werk gegaan met twee casussen; in Groningen waren dat twee vwo 5-groepen (dertig leerlingen). Oorspronkelijk was het de bedoeling dat alle leerlingen dezelfde twee casussen kregen voorgelegd, maar uiteindelijk is slechts één ervan voor dit artikel gebruikt. De reden van







deze beperking was dat het in de vwo 5-klas- sen wegens tijdgebrek niet mogelijk bleek om beide in te zetten. De overgebleven casus be- trof een verkiezingsaffiche van de NSDAP uit 1932, inclusief onderschrift (zie afbeelding). De leerlingen moesten aan de hand daarvan een aantal taken uitvoeren binnen het hierbo- ven geschetste 'driestapsframe'.

### Stap 1

In het kader van stap 1 beantwoordden zij de volgende vraag: 'Leg uit of jij, net als de mensen in de bron, ook zou kunnen stem- men op Hitler.' In zowel de havo- als de vwo-klassen bleken de meeste leerlingen zich te realiseren dat een antwoord op deze vraag in 2013 anders luidt dan in 1932. Wel formu- leerden leerlingen uit vwo 5 hun posities meer *sophisticated* dan die uit havo 3. 'Iedereen werd in die tijd erg gemanipuleerd. Hitler werd

verheerlijkt en de meeste mensen zagen geen kwaad in hem. Nu zou iemand nooit op Hitler kunnen stemmen, omdat men weet wat er gebeurd is.' (vwo 5) 'Ja, als ik in dezelfde situ- atie zou verkeren als de mensen op de poster, dan wel. Maar ik weet nu dat Hitler slechte dingen heeft gedaan, dus dan niet.' (havo 3) Toch kwamen bij de havo 3-leerlingen vaker antwoorden voor als: 'Ja, want Hitler beloofde allemaal mooie dingen' of 'Ja, als ik iemand uit Duitsland was en ik had geen werk, net zoals de mannen op de campagneposter, had ik op Hitler gestemd.'

### Stap 2

In stap 2 werkten de leerlingen met het con- textualiseringsinstrument. De kennisvragen (1 t/m 5) kenden in het algemeen hetzelfde antwoord. Bijna alle leerlingen in beide groe- pen beschouwden de bron als een primaire bron met betrekking tot de stemming onder de Duitsers in 1932 (vraag 1). Eeuw en tijd- vak werden ook goed geplaatst, hoewel een enkele leerling uit havo 3 de negentiende in plaats van de twintigste eeuw noemde (vraag 2). Het kenmerkend aspect werd in havo 3 niet benoemd, terwijl daarvoor in vwo 5 de Tweede Wereldoorlog werd genoemd (vraag 4). Ook ten aanzien van vraag 5 bewogen de antwoorden van beide groepen zich over het algemeen in een zelfde richting. Wel formu- leerden de leerlingen van havo 3 hier minder expliciet dan die uit vwo 5. De maker van de bron werd in de havo onder andere omschre- ven als '(...) de NSDAP of (...) Duitse werklo- zen', 'Duitsers, want er staat *unsere*' en '(...) iemand die tegen de partij van Hitler is'. Het tijdstip waarop het affiche is gemaakt werd in vwo 5 steeds in 1932 geplaatst, maar in havo 3 kwamen geregeld minder exacte tijdsaa- nduidingen voor: 'vóór WO II', 'rond 1930', 'uit de tijd dat Hitler aan de macht was' of 'net voor de oorlog'. ►

Leerlingen beant- woordden vragen over dit affiche van de NSDAP uit 1932.



► Een vwo 5-leerling heeft hier de Koude Oorlog genoemd.

► Zo werden vaak genoemd: slechte omstandigheden, nationaalsocialisme, Jodenvervolging, nationalisme, armoede en propaganda.

### Breed palet

De meer associatieve kennisvragen (6 t/m 10) lieten bij zowel de vwo- als de havo-leerlingen een soms verrassend breed palet aan associaties zien. Bij de vraag aan welke gebeurtenissen of ontwikkelingen de leerlingen bij de bron dachten (vraag 6) werden vaak genoemd: de Tweede Wereldoorlog, Jodenvervolging, macht van de nazi's, de crisis en de opkomst van Hitler. Vooral bij havo-leerlingen kwamen daarnaast associaties voor die niet direct verband hielden met de tijd en de historische situatie waarin de poster was gemaakt. Zo noemden zij 'de verkiezingen in de VS (Obama)', 'posters van de verkiezingen van tegenwoordig', 'de crisis in Griekenland', 'de werkloosheid die nu in 2011 en verder speelt' en 'de tijd van Rome, van Julius Caesar'. Ook werd 'Wilders' opgevoerd, waarbij deze politicus blijkbaar voor een gebeurtenis of ontwikkeling staat. De leerlingen van vwo 5 hielden het in hun associaties vrijwel alleen bij gebeurtenissen die zich direct voorafgaand aan of tijdens de Tweede Wereldoorlog in Europa hebben voorgedaan.<sup>8</sup>

### 'Ruim zeventig procent van de havisten vond dat het instrument hen had geholpen bij het maken van de opdracht'

Ook bij de vraag aan welke namen of begrippen de leerlingen bij de bron dachten (vraag 7) verscheen een keur aan associaties. We zien een vergelijkbaar verschijnsel als hiervoor. In vwo 5 hadden alle associaties een directe relatie met de Tweede Wereldoorlog, in havo 3 daarentegen werden ook in dit opzicht regelmatig indirecte ('Wilson', 'Clemenceau', 'George', sic,) dan wel anachronistische ('Wilders' – ook hier –, 'Hussein', 'Poetin', 'Mandela') associaties gemaakt. Bij politieke zaken of situaties (vraag 8) dachten vwo 5-leerlingen aan dictatuur, ongelijke verdeling, 'geflopt Duitsland', wraak van Hitler, communisme, verdrag van Versailles, dolkstootlegende, fascisme, kapitalisme, crisis en leningen. Het palet van de havo 3-leerlingen oogde ook hier veel gevarieerder, zowel in hun associaties met betrekking tot het affiche als in de interpretatie van wat onder politieke zaken of situaties moet worden verstaan. Zij brachten het affiche bijvoorbeeld in verband met 'politieke posters in Amerika', 'PVV', 'monarchie', 'hongersnood', 'veel doden', 'indoctrinatie', 'corruptie', 'Geert



Wilders', 'de strijd tegen buitenlanders', 'dat er maar één partij in Duitsland was en mensen nergens op mochten stemmen' (1932!) en 'dat bijna iedereen tegen Hitler was, maar dat lang niet iedereen dat toen heeft geuit'. Ook bleek er onder de havo 3-leerlingen sprake te zijn van een veel ruimere interpretatie van het concept 'politieke zaken of situaties' dan in vwo 5.

Voor vraag 9 (aan welke maatschappelijke of culturele ontwikkelingen denk je bij deze bron?) gold hetzelfde beeld. In vwo 5 bleven de associaties beperkt in aantal en richtten zich direct op het affiche.<sup>9</sup> Bij de havisten werden deze of vergelijkbare items ook genoemd, maar meanderde de stroom van associaties in soms grillige en onverwachte bochten. Enkele voorbeelden: 'mensen gaan zuinig met hun geld om en worden arm; geven anderen de schuld van de crisis', 'Joden worden heel erg in bescherming genomen na de oorlog, maar eerst buitengesloten', 'het haten van de Joodse cultuur (Holocaust)', 'dat culturele dingen ver achter bleven', 'Joden en mensen met beperkingen werden gestraft en mochten zich bijvoorbeeld niet voortplanten', 'dat buitenlanders enzo makkelijker aan het werk konden komen dan de inwoners van het land zelf', 'roaring twenties', 'het begin van een grote industriële ontwikkeling'. Een vergelijkbare tendens was eveneens zichtbaar bij vraag 10 waar gevraagd werd met welke technische of wetenschappelijke ontwikkelingen zij de bron in verband brachten. Leerlingen in vwo 5 noemden: nieuwe wapens, concentratiekampen, wapenwedloop, atoombommen, Industriële



Revolutie en de ontwikkeling van propaganda, concepten die ook door de havo-leerlingen werden genoemd. Maar de laatsten schreven ook onder andere: 'antisemitisme', 'er werden geen technische vooruitgangen geboekt, voor zover ik weet', 'de uitvinding van de lopende band', 'Volkswagen', 'telefoons', 'vergassen', 'penicilline', 'plastische chirurgie' en 'geen elektronica, weinig contact'.

### Stap 3

Bij deze stap aangekomen moesten de leerlingen zich uitspreken over de vraag of het contextualiseringsinstrument bijgedragen heeft aan een aanpassing of verandering van hun eerder geformuleerde antwoord op de vraag of zij ook op Hitler hadden kunnen stemmen. In havo 3 gaven 39 van de 51 leerlingen (76 procent) te kennen dat hun mening niet was veranderd. Voor elf leerlingen (bijna 22 procent) was dat echter wel het geval. Twee leerlingen spraken zich niet uit. Dit beeld wijkt scherp af van dat bij de vwo 5-leerlingen. Van de in totaal 31 leerlingen wijzigden er 29 (bijna 94 procent) hun standpunt niet, twee wel. De havoisten die hun mening bijstelden lichtten dat toe met argumenten als: 'Aangepast, omdat je nu meer weet over hoe Hitler is', 'Veranderd. Als ik er nu tegenaan moet kijken, zou ik nooit op hem stemmen' of 'Door

de vragen ben ik op een andere manier naar de bron gaan kijken'. Sommige leerlingen die hun mening niet hadden gewijzigd gaven aan dat het contextualiseringsinstrument ook hen daarbij had geholpen, zoals uit een enkele toelichting blijkt: 'Eerst wist ik nog maar een paar gevolgen van Hitlers aanpak. Toen ik stap 2 deed, ging ik er beter over nadenken en kwam erachter dat er nog meer dingen waren. Dus is mijn mening hetzelfde gebleven.' of: 'Er is weinig verschil, alleen het oordeel is nu op meer dingen gebaseerd'. Helaas waren de toelichtingen die de leerlingen van vwo 5 gaven zo beperkt dat er te weinig uit valt af te leiden met betrekking tot de vraag of het instrument voor hen gewerkt heeft.

### Hulpmiddel

Gezien de beperkte tijd die we hadden, zijn de leerlingen er bij stap 2 van dit didactisch experiment niet aan toegekomen om de historische context te construeren. Het accent lag nu vooral op het oproepen van voorkennis via associatie. Het contextualiseringsinstrument was daar dan ook op ingericht. Voor constructie van een context is echter systematisch onderzoek noodzakelijk en dat vergt meer tijd. Desondanks is het toch mogelijk iets ter evaluatie te berde te brengen. Aan de hand van acht items wilden wij te weten komen of ►



de leerlingen het instrument als een waardevol hulpmiddel hebben ervaren. En mocht dat zo zijn, of het instrument dan even waardevol en geschikt voor de onderbouw (in casu havo 3) was als voor de bovenbouw (in casu vwo 5)? Daarnaast wilden we weten wat de leerlingen vonden van de opzet van deze opdracht. Hielp die hen beter begrip te krijgen voor historische personen? Bevorderde die het bewustzijn bij de leerlingen dat mensen in het verleden anders dachten of waren dan mensen uit de eigen tijd? Stimuleerde de opzet het besef dat te veel ruimte voor eigen normen en waarden bij de beoordeling van het verleden kan leiden tot misconcepties over dat verleden? Met andere woorden: in de evaluatie zijn enerzijds vragen gesteld naar de waarde van het contextualiseringsinstrument en anderzijds naar de opzet van de opdracht.

Leerlingen uit havo 3 blijken het contextualiseringsinstrument in het algemeen meer gewaardeerd te hebben dan de leerlingen uit vwo 5. Zo vond ruim zeventig procent van de havisten dat het instrument hen had geholpen bij het maken van deze opdracht en bijna zeventig procent meende dat het een waardevolle bijdrage kan leveren bij het maken van bronopdrachten. Bijna de helft van deze havisten vond dat het instrument kon helpen om het verleden te beschrijven en beter te begrijpen. Interessant is daarbij de uitspraak van een leerling dat hij door het instrument op een andere manier naar de bron is gaan kijken. En ook leerlingen die niet van opvatting waren veranderd wezen daarbij op het nut van het instrument: 'Ik ging er door het instrument beter over nadenken en kwam erachter dat er nog meer meespeelde.'

De leerlingen uit vwo 5 lijken er minder baat bij te hebben gehad. Niettemin vond ruim zestig procent van hen dat het instrument behulpzaam kon zijn bij het beschrijven van het verleden en veertig procent meende dat het nuttig kan zijn bij bronopdrachten.

Hierbij zijn wel enkele kanttekeningen te maken. Vooral bij de leerlingen van havo 3 kwam naar voren dat onder begrippen als gebeurtenis, (maatschappelijke, culturele) ontwikkeling, wetenschap of techniek nog heel verschillende zaken verstaan worden. Bij deze abstracte concepten lijken zij zich niet altijd veel te kunnen voorstellen, in tegenstelling tot de vwo'ers. Bij de laatsten bleek ook meer chronologische kennis en tijdsbewustzijn aanwezig te zijn dan bij de havisten. Deze verschillen lijken ten grondslag te liggen aan de wijze waarop de leerlingen verbanden leggen. Die uit vwo 5 behielden in hun associaties een directe relatie met de bron, terwijl die uit havo 3 hun associaties een ruimere vlucht toelieten die niet altijd door enige voorkennis geremd werd.

De opzet van de opdracht werd op twee punten positief ervaren. Een ruime meerderheid van de havisten en de vwo'ers vond dat zij hierdoor beter beseften dat mensen in het verleden anders dachten dan mensen uit de eigen tijd en – in het verlengde van die constatering – dat de opzet van de opdracht hen bewustmaakte van de eigen opvattingen en de rol die zij kunnen spelen bij het begrijpen van het verleden. Anderzijds leek voor beide groepen de vorm waarin de opdracht was gegoten minder zinvol te zijn om historische personen beter te begrijpen. Dat laatste is niet onlogisch omdat specifieke historische personen in de opdracht geen rol speelden.







### Didactiek ontwikkelen

In dit artikel is een didactisch model gepresenteerd dat ten opzichte van een historische casus eerst de bewustwording van de eigen opvattingen, vervolgens de constructie van een historische context en ten slotte een interpretatie van de casus die zoveel mogelijk is ontdaan van presentistische noties stimuleert. De hier beschreven ervaring, met het contextualiseringsinstrument in samenhang met de vorm van de opdracht, daagt ons uit dit experiment verder te ontwikkelen tot een didactiek waarin een doorlopende leerlijn voor historisch contextualiseren vorm heeft gekregen. Daarvoor dient het contextualiseringsinstrument in die zin verbeterd te worden dat het niet alleen op associatie en maar ook op constructie gericht moet worden.

Een andere conclusie lijkt te zijn dat leerlingen van havo 3, c.q. de onderbouw, meer baat lijken te hebben bij de ontwikkeling van een dergelijke didactiek dan leerlingen uit vwo 5, c.q. de bovenbouw. De havisten bleken in dit onderzoek meer te meanderen in hun associaties en verwijderden zich daarbij weleens ver van de bron. Gedisciplineerd denken ontbrak hier nog dikwijls. Bij de leerlingen van vwo 5 lijkt die discipline meer aanwezig te zijn geweest. Zij associeerden vaak op basis van reeds aanwezige kennis en bleven daarbij meer in de buurt van het te bestuderen historisch fenomeen. Toch lijkt ook hier winst te boeken. Historisch contextualiseren heeft baat bij een gestructureerde benadering van het verleden, waarin een al te grote persoonlijke betrokkenheid bij dat verleden wordt geschuwd. Daar-

om vormen inlevingsopdrachten slechts een opmaat tot historisch contextualiseren. Zij zijn vooral van belang voor zover zij de leerlingen bewustmaken van de tijdgebondenheid van de eigen opvattingen. Het echte contextualiseren vindt pas plaats als daarvan afstand wordt genomen en een historische context systematisch wordt geconstrueerd. Dat vergt kritisch vermogen, discipline en kennis. In de woorden van Seixas en Peck: '... geschiedenis op school zou ervoor moeten zorgen dat leerlingen het vermogen krijgen om historische verhalen kritisch te benaderen – om te voorkomen dat ze erdoor overweldigd worden [...] Het oordeel dat jonge kinderen niet met getuigenissen kunnen werken om een beeld van het verleden te construeren lijkt niet waar. Niettemin komt het vermogen van studenten om met getuigenissen te werken niet vanzelf: het ontwikkelt zich als een gevolg van gestructureerd onderwijs.'<sup>10</sup>

### 'Het echte contextualiseren vindt pas plaats als afstand wordt genomen van de eigen opvattingen'

Wie belangstelling heeft voor dit onderzoek kan contact opnemen met Tim Huijgen of Paul Holthuis, Universitaire Lerarenopleiding Groningen (t.d.huijgen@rug.nl; p.holthuis@rug.nl). ■

### Literatuur

- Barton, K.C., Levstik, L.S., *Teaching History for the common good* (Mahwah, NJ: Erlbaum 2004).
- Brookfield, S.D., *Teaching for critical thinking*, Wiley&Sons, 2012.
- Huijgen, T.D., Van Rijn, J., Jacobi, W., Holthuis, P. *Meer lesuren betekent beter contextualiseren. Resultaten grootscheeps onderzoek noordelijke provincies*, in: Kleio-6, 2012.
- Staats, B., Nederhoed, A., Huijgen, T.D., Holthuis, P. *Vaardig in contextualiseren. Doorlopende leerlijnen van PO naar bovenbouw VO*, in: Kleio-2, 2012).
- Seixas, P., Peck, C., *Teaching Historical Thinking*, in: A. Sears & I. Wright (eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, 2004.
- Wineburg, S., *Thinking like a historian. Historical Thinking: Memorizing Facts and Stuff?*, in: *Teaching with primary sources*, winter 2010, Library of Congress.
- Wineburg, S., *Unnatural and essential: the nature of historical thinking*, in: *Teaching History*, 129, 2007.

<sup>10</sup> Seixas en Peck, *Teaching Historical Thinking*, in: A. Sears & I. Wright (eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, 2004, p. 109 en 114 (vertaling: Kleio-redactie).