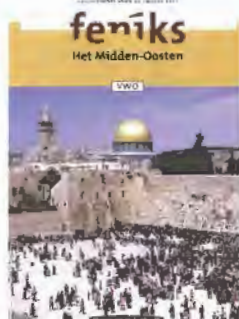


DOEN METHODEN WAT ZE MOETEN DOEN?

Oriëntatiekennis in geschiedenismethoden

In augustus 2007 ging het nieuwe examenprogramma geschiedenis voor havo en vwo van start. Voorheen lag het accent in de bovenbouw op de moderne tijd. Tegenwoordig moet men de leerlingen een overzicht van de gehele geschiedenis bijbrengen, te beginnen bij de prehistorie. Het doel is het aanleren van een historisch referentiekader, ook wel oriëntatiekennis genoemd. Maar zijn de nieuwe geschiedenismethoden wel gericht op het overbrengen van deze kennis? Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben vier historici gekeken hoe en of oriëntatiekennis wordt bevorderd in die nieuwe geschiedenismethoden.



Eerst moesten we helder krijgen wat oriëntatiekennis als didactisch concept precies inhoudt. Het raadplegen van verschillende vakdidactici over dit onderwerp bracht ons tot de volgende definitie:

Oriëntatiekennis bestaat uit een historisch referentiekader. Dit referentiekader heeft een chronologische indeling waarvan niet de op zichzelf staande historische gebeurtenissen de basis vormen, maar het verloop van de menselijke geschiedenis. Het referentiekader is bedoeld als instrument om nieuw opgedane kennis historisch te plaatsen en verbanden te leggen met behulp van kennis in het lange termijngeheugen.

De tien tijdvakken van de commissie De Rooy zijn bewust niet in de definitie opgenomen. De tijdvakken met de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn immers

slechts een uitwerking van het didactische concept oriëntatiekennis.

De definitie bevat vier didactische kernelementen van oriëntatiekennis: een chronologische indeling aanleren, een referentiekader aanbrengen, verbanden leren leggen en ervoor zorgen dat de kennis bekijft in het lange-termijngeheugen. Maar hoe kun je oriëntatiekennis overbrengen op de leerlingen? Op deze vraag bestaat geen helder antwoord. Oriëntatiekennis zoals verwoord in het examenprogramma, is een Nederlandse aangelegenheid: weinig didactici of leerpsychologen hebben hierover geschreven. We hebben daarom de werken van een aantal didactici en theoretici over kenniskaders in het algemeen en het toepassen daarvan geraadpleegd om deze vraag te kunnen beantwoorden.

Oriëntatiekennis volgens leerpsychologen

Arie Wilschut, lid van de commissie De Rooy en de eerste die het belang van de aanwezigheid van een

historisch referentiekader bij leerlingen benadrukte, heeft een aantal didactische richtlijnen gegeven voor het overbrengen van oriëntatiekennis. Volgens hem moeten docenten beginnen met een klein en overzichtelijk raamwerk, dat vervolgens verder wordt uitgebreid door er steeds op terug te komen. Leren kan het beste plaatsvinden als nieuwe dingen een plaats kunnen vinden in een kader dat al aanwezig is. Daarbij is het belangrijk dat leerlingen doorzien welke kennis ze echt moeten onthouden en welke feiten slechts dienen als illustratie van een bepaald begrip of verschijnsel. Tevens is het volgens Wilschut belangrijk om regelmatig verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen de verschillende tijdvakken. Dit kan bijvoorbeeld door gebruik te maken van zogenaamde diachronische thema's.¹

De Britse historicus en didacticus Peter Lee pleit eveneens voor het aanbrengen van een historisch referentiekader bij de leerlingen.² Leerlingen hebben volgens hem een dergelijk kader nodig om de grote lijnen van de geschiedenis te kunnen ontdekken. Pas wanneer men over een raamwerk van de geschiedenis beschikt, kan men echt het vak geschiedenis beoefenen. Historische dieptestudies kunnen dan geplaatst worden binnen het grote kader en men kan verbanden leggen tussen heden en verleden. Door op deze manier met het historisch referentiekader te gaan werken, zullen leerlingen dit ook beter gaan onthouden. Om een referentiekader aan te brengen bij de leerlingen is het volgens Lee belangrijk om duidelijk aan te geven welke kennis er precies tot het referentiekader behoort en regelmatig terug te verwijzen naar dit kader. Ook de woordkeuze van docenten en methodemakers is van belang. Lee pleit voor het gebruik van *substantive concepts*, oftewel: begrippen die nodig zijn om het vak geschiedenis te kunnen begrijpen. Dit zijn begrippen als: handel, welvaart, regering, natie, protestant, slaaf en president.

De werking van het tien tijdvakken-kader komt overeen met het door de Amerikaanse psycholoog Jerome Bruner bedachte spiraalcurriculum. Bruner pleit ervoor om dezelfde basisstructuur en basisbeginselen steeds opnieuw in het onderwijs aan de orde te stellen, telkens op een hoger niveau.³ Leerlingen bouwen op die manier voort op hetgeen ze eerder geleerd hebben en krijgen het gevoel vooruitgang te boeken en dat motiveert. Het is volgens Bruner belangrijk dat de leerlingen de fundamentele principes van een vak goed begrijpen.⁴ Aan de docenten (en methodemakers) de taak om deze fundamentele principes te vertalen naar het niveau van de leerlingen. Triviale zaken dient men achterwege te

laten, daar dit alleen maar leidt tot zinloos stampwerk. Tevens is het volgens de leerpsycholoog belangrijk om regelmatig vergelijkingen te maken, zodat de leerlingen patronen leren herkennen.

Belangrijke voorwaarde voor het overbrengen van oriëntatiekennis is dat deze kennis ook daadwerkelijk beklijft bij de leerlingen. Leerpsychologen hebben veel geschreven over het verankeren van kennis in het langetermijngeheugen.⁵ Informatie blijft beter hangen wanneer deze aansluit bij de voorkennis van leerlingen. Op deze manier kunnen zij de nieuwe kennis koppelen aan de al aanwezige kennis. De wijze van kennisoverdracht is eveneens van belang. Wanneer leerlingen moeten samenwerken of hun eigen ervaringen in verband moeten brengen met de leerstof, zullen zij de geleerde stof beter onthouden.

Aan de hand van de voorgaande theorieën hebben we bepaald aan welke eisen de opdrachten in geschiedemethoden moeten voldoen, willen zij daadwerkelijk oriëntatiekennis overbrengen. Deze eisen hebben we in een analysemodel verwerkt.⁶ Dit hebben we toegepast op de opdrachten behorend bij het tijdvak 'Tijd van ontdekkers en hervormers' in de methodes voor 4-vwo van Feniks, *Geschiedenis Werkplaats en Memo*.⁷ Van dit tijdvak zijn per boek alle opdrachten geanalyseerd. Hierbij hebben wij ook gelet op de opbouw van de opdrachten per tijdvak.

Conclusies Memo

Memo is nog duidelijk in ontwikkeling als het gaat om het overbrengen van oriëntatiekennis door middel van opdrachten. De opdrachten richten zich voorzichtig op oriëntatiekennis, maar dit kan nog verder doorgevoerd worden. Een van de kwaliteiten van *Memo* is dat in de opdrachten vaak *substantive concepts* worden gebruikt. Dit kan er voor zorgen dat leerlingen bewust worden van een kader. Ook is vaak duidelijk wat de hoofdzaken zijn zodat de leerlingen kunnen weten wat ze moeten onthouden.

Didactische middelen om leerlingen oriëntatiekennis bij te brengen zijn er wel, maar kunnen veel vaker gebruikt worden. Zo wordt er af en toe geoefend in leggen van verbanden door de geschiedenis heen. Van historische vergelijkingen of het plaatsen van gebeurtenissen in een groter kader zou de methode vaker gebruik moeten maken willen leerlingen zich hiervan bewust worden. Het vaker noemen van het referentiekader en de kenmerkende aspecten zou hierin al een groot verschil uit kunnen maken.

▷ A. Wilschut, 'Zinvol leerbaar, haalbaar' in: A. Wilschut (ed.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar*, 31-42 en A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riesssen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 48-53.

▷ P. J. Lee, 'Putting principles into practice: understanding history.' In: M. Suzanne Donovan en John D. Bransford, *How students learn. History, mathematics and science in the classroom*. (Washington 2005) 31 - 78, aldaar 68 - 69.

▷ A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riesssen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 81.

▷ J. Bruner, *The process of education* (Harvard, 1978, 16e druk), 30-33.

▷ S. Ebbens en S. Ettekoven, *Effectief leren, basisboek* (Groningen 2005) en Woolfolk, A., *Educational Psychology* (Boston 2007) p.246-254.

▷ Zie bijlage.

▷ De methode *Sprekend Verleden* wordt niet meegenomen in de analyse, omdat deze methode haar uitgave met de indeling naar tijdvakken op het moment van onderzoek nog niet heeft uitgebracht. Deze indeling naar tijdvakken is voor het onderzoek een primaire voorwaarde, omdat dit het kader is waarin de bedenkers van de term oriëntatiekennis deze oriëntatiekennis verder hebben uitgewerkt.

LITERATUUR

Bruner, Jerome, **The Process of Education** (Harvard, 1978, 16e druk).
Ebbens, S. en S. Ettekoven, **Effectief leren, basisboek** (Groningen 2005).

Kaap, A. van der en E. Marshall, **Het nieuwe geschiedenisexamen in de Tweede Fase** (Enschede 2006).

Lee, Peter J., 'Putting principles into practice: understanding history.' In: M. Suzanne Donovan en John D. Bransford, **How students learn. History, mathematics and science in the classroom**. (Washington 2005) 31 – 78.

Rooy, P. de, e.a., **Verleden, heden, toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming** (Enschede 2001).

Wilschut, **Historisch besef als onderwijsdoel** (2002) www.home.casema.nl/wilschut.

Wilschut, A., **Geschoold historisch besef** (1998) www.home.casema.nl/wilschut.

Wilschut, A., D. van Straaten en M. van Riessen, **Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent** (Bussum 2004).

Wilschut, A. (ed.), **Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daar in** (Amsterdam 2005).

Woolfolk, A., **Educational Psychology** (Boston 2007).

gen per paragraaf. In de praktijk kan dit betekenen dat leerlingen deze opdrachten alleen maken als er tijd over is. Het is belangrijk dat leerlingen regelmatig aan de slag gaan met de kenmerkende aspecten en begrippen en niet alleen als extra opdracht.

Conclusies Feniks

De opdrachten van *Feniks* besteden veel aandacht aan verbanden door de geschiedenis heen. Dit doet de methode door vaak de diepte in te gaan en deze kennis dan weer te plaatsen in het grote kader, maar ook door leerlingen aan de slag te laten gaan met grote lijnen door de geschiedenis heen en hen historische vergelijkingen te laten maken. De leerlingen worden zich zo bewust van het kader waarin het geschiedenisonderwijs historische ontwikkelingen wil plaatsen. In de inleiding en de afsluiting worden de kenmerkende aspecten van het betreffende tijdvak expliciet behandeld, zodat leerlingen bewust met deze aspecten aan de slag gaan. In de verwerkingsvragen van de verschillende paragrafen wordt hier minder nadrukkelijk op gewezen, dus ook met dit boek gaat de leerling pas expliciet aan de slag met het referentiekader als daar genoeg tijd voor is. Ten slotte geeft *Feniks* naar verhouding ruim aandacht aan het aspect van samenwerking.

Tips voor docenten en auteurs

Ten slotte volgen hier enkele tips voor docenten en auteurs van lesmethodes voor het bevorderen van oriëntatiekennis bij leerlingen. Verwijs regelmatig terug naar het referentiekader. Door in de opdracht expliciet de kenmerkende aspecten van het betreffende onderwerp te noemen raken de leerlingen bekend met de begrippen van de oriëntatiekennis en krijgen ze eerder zicht op het tijdvakkenkader als geheel. De kracht zit hier in de herhaling. Sluit daarnaast regelmatig aan op de beleavingswereld van de leerlingen. Leerlingen worden nauwelijks gestimuleerd om de stof op hun eigen wijze te verwerken en om eigen ervaringen te koppelen aan de lesstof. En juist dat laat nieuwe kennis beklijven. Kom daarbij terug op eerder opgedane kennis. Wanneer dat systematisch gebeurt, wordt kennis in het langetermijngeheugen opgeslagen. Maak in de opdrachten ook het onderscheid tussen domeinspecifieke kennis en het referentiekader expliciet. Juist dit onderscheid helpt leerlingen het verschil te leren kennen tussen 'het verloop van de menselijke geschiedenis', zoals dat door oriëntatiekennis wordt gewenst, en de voorbeelden die daaruit vloeien. De laatste aanbeveling betreft de docent in het bijzonder. Alle methoden hebben oriënterende en/of afsluitende vragen die gericht zijn op het aanbrengen van een historisch referentiekader. Sla deze vragen dus niet over, maar gebruik ze om oriëntatiekennis over te dragen!

In ons onderzoek is de rol van de docent niet meegenomen. En deze rol is bepalend voor het succes van een methode. Het is de docent die bepaalt hoe er met opdrachten wordt omgegaan; welke worden gemaakt en hoe dat gebeurt. Daarnaast hebben wij alleen naar de opdrachten gekeken. Opdrachten zijn het didactisch hulpmiddel bij uitstek om oriëntatiekennis over te brengen. De tekst hebben we daarom buiten beschouwing gelaten. Tot slot moet worden benadrukt dat de methoden zijn getoetst op slechts één onderdeel van het nieuwe examenprogramma. De onderzoeksresultaten zeggen daarmee dus weinig over de kwaliteit van de methoden in hun geheel.

Conclusies Geschiedenis Werkplaats

De kwaliteit van *Geschiedenis Werkplaats* ligt vooral op het gebied van het leggen van verbanden door de geschiedenis heen en het laten zien van de grote lijnen. Dit zijn belangrijke aspecten wil een leerling zich kunnen oriënteren op het kader dat bij het vak geschiedenis wordt gebruikt. Een sterk punt is ook dat er regelmatig een beroep wordt gedaan op de voorkennis van de leerling wat er onder andere voor zorgt dat de stof eerder wordt opgeslagen in het langetermijngeheugen. Opvallend is echter dat een voor de hand liggende opdracht vaak niet wordt ingezet. Waar de andere methodes regelmatig gebruik maken van specifieke gevallen om daarna een breder verband te kunnen laten zien, wordt dit in *Geschiedenis Werkplaats* niet vaak gebruikt. De methode gaat vooral bij de extra opdrachten in op oriëntatiekennis en minder bij de verwerkingsvra-

De auteurs zijn docenten geschiedenis. Zij hebben dit onderzoek verricht in het kader van een praktijkgericht onderzoek van het IVLOS.