

'Prentjeskijkerij' heeft geen nut

ACTIEF HISTORISCH DENKEN MET BEELDEN

In de geschiedenisles zijn beeldbronnen een algemeen aanvaard hulpmiddel om de niet meer bestaande historische werkelijkheid op te wekken. Voor leerlingen verhoogt het werken met beelden de betrokkenheid, wordt de geschiedenisles boeiender en spreekt ze dus meer tot de verbeelding. Beelden zijn veelzijdige didactische hulpmiddelen.

Sla een willekeurig leerboek geschiedenis open en een bont palet van afbeeldingen straalt je tegemoet. Tijdens de laatste decennia hebben allerhande presentatieprogramma's - zoals Powerpoint - het gebruiksgemak van beelden sterk doen toenemen.

De inzet van beelden dient evenwel doelgericht en gedoseerd te gebeuren. Leerlingen bestormen met beelden door overstelpende 'prentjeskijkerij' zonder duidelijk didactisch nut kan een weerzin tegen het medium ontwikkelen. 'Zomaar' een afbeelding nemen is uit den boze. Nauwkeurigheid en zorgvuldigheid zijn de sleutelwoorden bij de selectie van betrouwbare, relevante en representatieve beeldbronnen. Meestal worden afbeeldingen benut als illustratie bij een uitleg (in een leerboek), als instap voor een les of in de context van het vakspecifieke historisch bronnenonderzoek.

Wat zie je hier?

Het 'lezen' van beeldbronnen is een vaardigheid die speciale aandacht verdient. Daarbij wordt telkens op twee niveaus gewerkt: het niveau van translatie en dat van interpretatie. Bij sommige afbeeldingen met een overvloed aan informatie, is de openingsvraag 'wat zie je hier?' irrelevant omdat ze leidt tot een chaotisch spervuur van antwoorden. Een nauwkeurige - veelal

beschrijvende - analyse van alle beeldelementen dringt zich dan ook op door bijvoorbeeld de onderdelen van een afbeelding te laten benoemen, de afbeelding in stukken te verdelen, te werken met een raster of contourtekening, tekst bij een afbeelding te laten zoeken of bepaalde beeldelementen te laten inkleuren (Wilschut, 141-145). Door de translatie krijgen leerlingen een beter zicht op wat er wordt afgebeeld en kunnen ze gemakkelijker goede besluiten trekken uit de beeldbron. Het is dus geen tijdverdrijf, maar essentieel om tot inzicht te komen. Pas daarna kan de interpretatie worden aangepakt door te zoeken naar de betekenis van de afgebeelde werkelijkheid. Een valkuil is dat afbeeldingen te snel worden opgevat als een spiegel van het verleden. De maker geeft vaak een boodschap of eigen interpretatie mee, waardoor het afgebeelde een (meer) symbolische betekenis krijgt.

Actief historisch denken

Het aanleren en oefenen van historische denk- en redeneerwijzen - wat tot de kern van het geschiedenisonderricht behoort of zou moeten behoren - is voor leerlingen een manier om duurzame historische kennis en inzichten te verwerven. Historisch denken en redeneren is het verzamelen van informatie over het verleden

Dr. Paul Janssenswillen is lector geschiedenis aan de Lerarenopleiding Katholieke Hogeschool Kempen en praktijk-assistent Lerarenopleiding geschiedenis Universiteit Antwerpen.



met als doel het te ordenen, te verklaren en een beeld te vormen van dat verleden. Daarbij staan de volgende componenten centraal: het gebruik van bronnen, contextualiseren, het gebruik van historische begrippen, informatie organiseren (vergelijken, veranderingen beschrijven, verklaren) en een beredeneerd standpunt innemen. Het actief historisch denken is de vertaling van algemene denkstrategieën naar het vak geschiedenis waarbij historische denk- en redeneerwijzen centraal staan. Dat levert niet alleen heel motiverende en vaak onbekende werkvormen op – bij dit artikel zijn hiervan enkele voorbeelden opgenomen –, maar draagt ook bij tot verdieping van kenmerkende vakdidactische aspecten voor het vak geschiedenis, zoals inleving, oorzaak-gevolg, standplaatsgebondenheid, causaliteit, feit-mening, chronologisch ordenen, enzovoort.

Het historisch denken vraagt een onderzoekende houding. Het 'mechanische' zelfstandig leren via het werkboek waarbij leerlingen een overvloed aan opdrachten in een voorgeschreven volgorde afwerken, kan vervangen worden door 'actief denken'. Vooral door leerlingen met elkaar te laten samenwerken, waarbij ze argumenten en ideeën uitwisselen, kunnen hun denkstappen zichtbaar worden gemaakt en het denkproces van leerlingen worden gestimuleerd en verbeterd. Door actief historisch te denken zijn de leerlingen ook actief: ze lezen verschillende typen teksten, bekijken uiteenlopende afbeeldingen, ze discussiëren, ze schrijven en ze worden vooral uitgedaagd om te combineren, te analyseren en te concluderen. De leerlingen krijgen ook de kans door bijvoorbeeld met het schuiven van kaartjes en het plaatsen van uitspraken op een grafiek of een tijdbalk, het leren en het product van hun activiteiten zichtbaar te maken.

Historische concepten

De verschillende bij dit artikel opgenomen werkvormen van actief historisch denken bevatten één of meer historische concepten als standplaatsgebondenheid, oorzaak-gevolg, chronologie, historische context (domeinen), feit-mening en interpretatie. Door bij de voorbereiding te focussen op die concepten kan bij de nabespreking het resultaat worden gekoppeld aan andere voorbeelden en analogieën. Na een inventarisatie

LITERATUUR

Buskop, H., Dalhuisen, L., Van der Geest, R., Houben, V., de Lange, G., Lindhoud, P., et al. (2009) **Sprekend Verleden. Handboek geschiedenis Tweede Fase. Van prehistorie tot en met de nieuwste tijd.** Vwo. Baarn: NijghVersluys.

De Vries, J., Havekes, H., Aardema A., Van Rooijen, B. (2004). **Actief Historisch Denken. Opdrachten voor een activerend geschiedenisonderwijs.** Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.

Havekes, H., Aardema, A., Van Rooijen, B., De Vries, J. (2005).

Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken 2. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.

Janssenswillen, P. (2009). **De verdeelde wereld: middeleeuwen.**

KHK Departement Lerarenopleiding Vorselaar: niet uitgegeven cursus.

Janssenswillen, P. (2009). **De opkomst van het Westen: nieuwe tijd.** KHK Departement Lerarenopleiding Vorselaar: niet uitgegeven cursus.

Wilschut, A., Van Straaten, D., Van Riessen, M. (2004). **Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent.** Bussum: Coutinho. p. 93-98, p. 141-145 en 251-254.

van de verschillende antwoorden kan in de nabespreking de gevolgde werkwijze ter sprake worden gebracht. Om meer metacognitieve denkvaardigheden te bereiken, is die nabespreking onontbeerlijk om de leerlingen bewust te laten worden van hun leerresultaat (product) en de denkstrategieën die daartoe hebben geleid (proces).

De werkvormen van actief historisch denken zijn didactische hulpmiddelen die een correcte inpassing verdienen in het lesgeheel en als afwisseling dienen met andere didactische werkwijzen. Het is dus niet de bedoeling dat ze andere didactische werkvormen volledig overvleugelen of vervangen. De vier praktische toepassingen bij de werkvormen 'beelden ter discussie', 'levenslijn' en 'chronologie' werden zowel uitgewerkt voor de lerarenopleiding (katholiek versus protestant en de Honderdjarige Oorlog) als voor het secundair onderwijs (Lodewijk XIV versus George Bush en Egyptische grafbouw). Beeldgebruik is daarbij het selectie criterium en de gemeenschappelijke noemer. De vele andere toepassingen van actief historisch denken worden hier buiten beschouwing gelaten.¹

Omwillen van praktische redenen zijn niet alle voorbeelden in dit artikel opgenomen. U vindt alle werkvormen en de voorbeelden daarvan op de website van Kleio.



Zie daarvoor: De Vries J., Havekes H., Aardema A., Van Rooijen B. (2004). **Actief Historisch Denken. Opdrachten voor een activerend geschiedenisonderwijs.** Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie en Havekes, H., Aardema A., Van Rooijen B., De Vries J. (2005). **Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken 2.** Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.