

Op zoek naar de ideale mix van overzicht en diepte in de geschiedenisles

STEVEN BARNES

1750

Tijd

1900

Completer dus beter?

Veel docenten kennen de lastige afweging die gemaakt moet worden bij het bepalen van leerstof. Kiezen we voor een grof penseel en een grote, veelomvattende benadering van een bepaald tijdvak of voor een gedetailleerde en diepgaande uitwerking van een belangrijk thema uit een periode? In een brede, naar volledigheid strevende benadering schuilt het gevaar van oppervlakkigheid en vluchtigheid. De keuze voor het fijne penseel kan leiden tot meer inleving en betrokkenheid, maar levert daarnaast slechts heel specifieke kennis van een geïsoleerd fenomeen op.

Het vinden van een uitgebalanceerde combinatie van beide benaderingen is niet eenvoudig. Onze Engelse collega's experimenteren daarmee. In dit artikel vindt u didactische suggesties voor gebruik in lessen in de onderbouw.

Wat betekent de Industriële Revolutie voor u? Misschien roept zij beelden op van Richard Arkwright en de Cromford Mill. Misschien associeert u haar met cholera en hervormingen ter bevordering van de volksgezondheid. Of u ziet Cruickshank's 'Manchester Helden' voor u. Ons vermogen om deze drie aspecten aan elkaar te koppelen en te zien hoe zij met elkaar verbonden zijn, stelt ons in staat het verleden te begrijpen. Ons beeld van de Indus-

triële Revolutie wordt bepaald door de manier waarop we deze zaken zien als oorzaken en gevolgen, die met elkaar samenhangen, die we met elkaar kunnen vergelijken en waarin we veranderingen kunnen herkennen. Het resultaat is een completer beeld van de industrialisatie in Groot-Brittannië. Met andere woorden: kennis van en inzicht in het verleden is groter dan de optelsom van losse feiten, personen en gebeurtenissen.

Er zijn echter veel factoren die het leerlingen moeilijk maken om dat completere beeld van het verleden te zien. Eén les per week in Key Stage 3 (vergelijkbaar met de onderbouw VO in Nederland, vert.) is niet bevorder-

lijk, net zo min als de modules van het Nationale Curriculum die zulke enorme tijdvakken omspannen. Hoe moeten 11-14 jarigen bevatten wat de Middeleeuwen zijn? Wat betekent industrialisatie voor hen? Was de Engelse Revolutie wel echt een revolutie in de breedste zin van het woord?

Hoe kunnen we de leerlingen helpen de kenmerkende aspecten van een tijdvak te begrijpen, laat staan de verschillende periodes erin te onderscheiden?

Geschiedenissecties leggen steeds meer nadruk op deelonderzoeken, waarin specifieke vragen diepgaand worden behandeld. Maar stellen we de leerlingen in staat completere

Steven Barnes is leider van de sectie Geschiedenis op de Queen Elizabeth's Grammar School (voor 11-18 jarigen) in Horncastle, Lincolnshire.

beelden te zien als we een module opbouwen rond een serie losse diepte-onderzoeken? Met andere woorden, we moeten goed nadenken hoe we overzicht en diepgang in de geschiedenisles kunnen combineren, zodat leerlingen het verleden leren zien als meer dan een serie onsamenhangende gebeurtenissen.

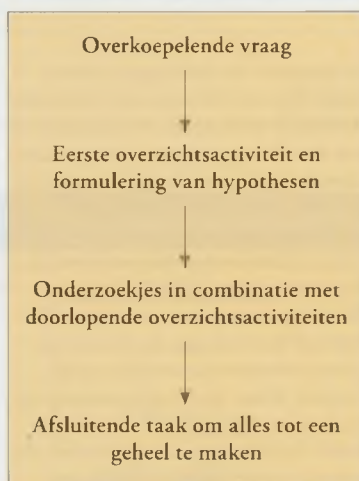
Overzicht en diepte

Het Nationale Curriculum stelt dat leerlingen geacht worden geschiedenis te leren door een combinatie van overzicht en diepte.¹ Maar wat betekent dit precies?

Wat het niet is, is gemakkelijk te herkennen. In de haast om hele tijdperken te behandelen kan er een hap-snap benadering van het verleden ontstaan, waarbij docenten de meeste tijd besteden aan deelonderwerpen waarin ze zich goed thuis voelen of waarover veel bronnen beschikbaar zijn. Met andere woorden, 'overzicht' kan een eufemisme worden voor 'minder interessante onderdelen snel behandelen'. Dit is natuurlijk niet de bedoeling. Veel geschiedenisdocenten hebben oplossingen gevonden voor dit probleem. Sommigen maken de overzichten zelf interessant en belangrijk, in plaats van ze te zien als een manier om snel door saaie stof heen te gaan. Anderen plannen van tevoren dat er een samenhangende relatie zichtbaar wordt *tussen* overzicht en diepte. In dit artikel wordt een aanpak beschreven die in de praktijk goed bleek te werken.

In de hierna geschetste planningsvolgorde wordt gestart met een algemene overzichts-vraag, waar vervolgens deelonderzoeken aan opgehangen worden. Hierdoor wordt de module een herkenbaar, samenhangend geheel. Deze volgorde leidt tot de integratie van overzicht en diepte, dwingt leerlingen om relaties te leggen en verbanden te zien tussen de verschillende deelonderzoeken en stelt hen in staat uiteindelijk een synthese te bereiken: een samenhangend overzicht van een bepaalde periode of tijdvak.

Het model is gebaseerd op het uitgangspunt dat één grote vraag de hele module overkoepelt. Leerlingen moeten voorlopige hypothesen bedenken als antwoord op deze overkoepelende vraag. De overkoepelende vraag wordt vervolgens met behulp van een aantal deelonderzoeken uitgewerkt. De conclusies van elk van deze onderzoekjes maken dan deel uit van het overzicht van het tijdvak.



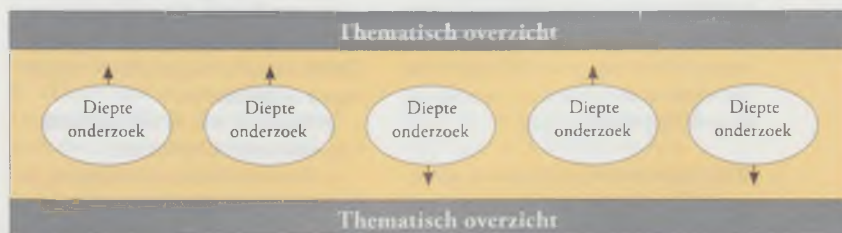
Figuur 1: Planningsvolgorde op basis van een overkoepelende vraag.

Idealiter zullen leerlingen door dit proces genooddaakt worden hun oorspronkelijke hypothesen aan te passen. Leerlingen zullen voortdurend specifieke feitelijke informatie gebruiken om een overzicht van een tijdvak te krijgen. Regelmatige lezers van *Teaching History* zullen in deze aanpak Michael Riley's artikel 'Big Stories and Big Pictures' herkennen, waarin hij ingaat op de relatie tussen overzicht en diepte.² Volgens hem verhoogt het gebruik van een overzicht de kwaliteit van een deelonderzoek omdat het thema daarvan voor de leerlingen in een bepaalde context

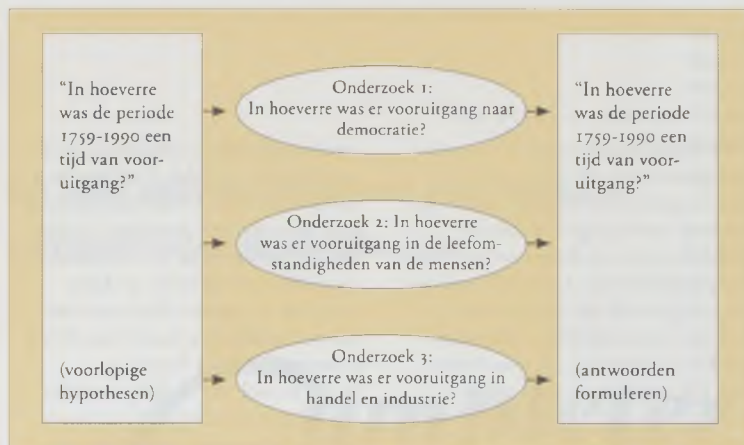
wordt geplaatst, waardoor zij meer oog krijgen – en dat al tijdens hun deelonderzoekje – voor veranderingen, oorzaken en gevolgen. In zijn artikel presenteerde hij een aantal modellen om dit in de praktijk mogelijk te maken. Het voor ons meest interessante model van Riley is weergegeven in figuur 2. In dit model zijn de dieptestudies voortdurend gekoppeld aan twee thematische overzichten. Globale kennis helpt dieptestudies immers beter te begrijpen en andersom. Het model dat mijn vaksectie gebruikt wijkt iets af. Wij gebruiken de overkoepelende vraag als startpunt van een module. Deze wordt gevolgd door een serie diepteonderzoeken die meer detail aanbrengen in het oorspronkelijke overzicht en de basis vormen van een concluderende activiteit om tot een algemeen oordeel over een tijdvak te komen. In figuur 3 (zie pagina 12) wordt dit aan de hand van een concreet voorbeeld duidelijk gemaakt.

Het belang van inhoud

Dankzij de herziening van het Nationale Curriculum hebben docenten in Engeland en Wales tegenwoordig meer keuzevrijheid bij het bepalen van de inhoud van het lesprogramma.³ Duidelijke basisprincipes voor de bepaling van die lesinhouden zijn dus belangrijker dan ooit. Als wij willen dat leerlingen de samenhang begrijpen tussen de verschillende elementen van de stof die docenten kiezen, dan moeten zij ook de basisprincipes achter die keuzes kennen. De overkoepelende vraag is hiervoor een uitzonderlijk geschikte manier. Aan het begin van een module wordt 'De Grote Vraag' gesteld en naarmate de leerlingen verder in de stof komen, leren zij de opgedane kennis aan deze vraag te koppelen.



Figuur 2: Planningsmodel van Michael Riley – relatie tussen overzicht en diepgang.



Figuur 3: Aanpassing van figuur 2 – relatie tussen de overkoepelende vraag en individuele diepteonderzoeken.

Om tot een goede overkoepelende vraag te komen zijn twee factoren van belang. Allereerst moet hij effectief geformuleerd zijn. Het heeft weinig zin een vraag te stellen die met 'ja' of 'nee' beantwoord kan worden. Vervolgens moet de hoofdvraag voor zover mogelijk de gehele reikwijdte en de diversiteit van het tijdvak omvatten. Een voorbeeld.

'Waarom was de periode 1500-1750 een turbulente tijd in de Britse geschiedenis?' of 'In hoeverre was de periode 1750-1900 een tijd van vooruitgang?' Elk van deze vragen beslaat de gehele periode en bevat kenmerkende aspecten ervan. In de eerste vraag worden leerlingen verzocht te verklaren *waarom* er een periode van *snelle verandering* was. De tweede vraag daagt de leerlingen uit om te veranderingen *te interpreteren en te beoordelen*: werd het leven ook echt beter?

Soms is het erg moeilijk om één kenmerkend thema uit een periode te lichten. Dan kan een overkoepelende vraag, die de leerlingen zelf laat beslissen welk thema het best bij deze periode past, een oplossing bieden. Een voorbeeld.⁴

De 'grote vraag' van Cottenham Village College was: 'De twintigste eeuw – het tijdvak van wat?' Elk thematisch diepteonderzoek biedt hierop een mogelijk antwoord. De slotactiviteit van de module vroeg de leerlingen om te komen tot een eendoordeel en een antwoord op de overkoepelende vraag.

Welk type overkoepelende vraag we ook stellen, het tegen elkaar afwegen van de historische betekenis van zaken in het verleden is een krachtig

instrument om leerlingen te laten nadenken over historische betekenis. Het biedt leerlingen de mogelijkheid om het verborgen proces dat geschiedensleraren voortdurend, soms zelfs onbewust, uitvoeren, kritisch te bekijken en te onderzoeken.

Meestal kiezen geschiedenisdocenten hun lesstof naar eigen inzicht: we kiezen en verwerpen voortdurend leerstof op basis van de thema's en gebeurtenissen die wij belangrijk vinden. Maar als we die overweging maken in relatie tot een overkoepelende hoofdvraag, dan maken we dit geheime selectieproces helder en transparant. Door openlijk het hoofdthema te benoemen, maken we de leerlingen deelgenoot van ons keuzeprocess.

Natuurlijk wordt de overkoepelende vraag ondersteund door een serie onderzoeksvragen die zorgen voor diepte en variatie. De samenhang tussen de overkoepelende vraag en individueel onderzoek is cruciaal. Het hier beschreven model doet dit meer expliciet, door het totaaloverzicht vanaf het begin duidelijk te maken en meerdere malen diepteonderzoeken te koppelen aan het grotere geheel.

De 'Grote Vraag'

Onze vaksectie besloot als overkoepelende vraag te kiezen: 'In hoeverre was de periode 1750-1900 een tijd van Vooruitgang?' (zie figuur 3). De onderzoeksvragen die we stelden waren onder andere:

- in hoeverre was er een ontwikkeling naar meer democratie?
- in hoeverre was er vooruitgang in de leefomstandigheden van mensen?
- in hoeverre was er vooruitgang in handel en industrie?

De afzonderlijke onderzoeksvragen moeten de overkoepelende vraag kunnen illustreren, ze moeten ook een directe en duidelijke samenhang met elkaar hebben. Leerlingen die bezig zijn aan een deelonderzoek kunnen met behulp van de 'grote vraag' van tijd tot tijd reflecteren op hun werk. Hiermee hebben leerlingen een ideale gelegenheid om terug te kijken op wat zij nu geleerd hebben en deze kennis te koppelen aan eerder opgedane kennis.

Activiteit 1: de voorlopige overzichten

Leerlingen hebben allereerst een referentiekader nodig. Dit kan in de vorm van een overzicht zijn. Zo'n overzicht moet duidelijk maken waarom de overkoepelende vraag wordt gesteld en in welke richting de leerstof/module zal gaan.

Voor de overkoepelende vraag 'In hoeverre was de periode 1750-1900 een tijd van Vooruitgang?' laten we leerlingen werken met een aantal schilderijen. Deze verzameling bestaat uit vijf paren. Elk paar vertegenwoordigt een thema dat later onderzocht kan worden. Eén schilderij geeft een beeld uit het begin en het andere van het eind van de onderzochte periode.

Leerlingen gebruiken de schilderijen om vast te stellen of er sprake is van verandering in het thema in de loop van de bedoelde periode. Ze denken dus na over continuïteit en verandering.

Vervolgens kunnen ze een voorlopige hypothese opstellen om aan te geven of er wel of geen sprake was van vooruitgang in deze periode.

Een prettige bijkomstigheid van deze taak is dat leerlingen zeer snel veel algemene achtergrondkennis opdoen.

De leerlingen kunnen de docent om hulp vragen bij het verklaren van wat ze zien – een tijdgebonden beeldelement bijvoorbeeld – maar de informatie die ze krijgen wordt bepaald door hun vraag. Ze worden niet al onmiddellijk overladen met losse feiten, die ze op dat moment niet nodig hebben.

Het gebruik van de schilderijen is van groot belang. Leerlingen hebben direct toegang tot dergelijke beeld-

Was de periode 1750 – 1900 een tijd van vooruitgang?			
Jaartal	Politieke gebeurtenissen	Economische gebeurtenissen	Sociale gebeurtenissen
1750 - 1800			
1800 - 1825			
1825 - 1850			
1850 - 1875			
1875 - 1900			

Figuur 4: Een tijdbalk om het sorteren van informatie in verschillende categorieën of thema's te stimuleren.

Was de periode 1750 – 1900 een tijd van vooruitgang?		
Dingen die vooruitgang laten zien	Jaartal	Dingen die slechter werden
	1750 - 1800	
	1800 - 1825	
	1825 - 1850	
	1850 - 1875	
	1875 - 1900	

Figuur 5: Een tijdbalk om leerlingen te stimuleren te oordelen over vooruitgang.

informatie en herkennen misschien zaken die ook nu nog bekend voorkomen. Verkiezingen zijn verkiezingen, een fabriek, een fabriek; hoewel er belangrijke verschillen zijn, zijn er ook genoeg overeenkomsten waar leerlingen houvast aan hebben.

De voorlopige hypothesen van de leerlingen over vooruitgang, gebaseerd op de afbeeldingen, bieden een startpunt voor het hierna volgende deelonderzoek. Kernpunt hierbij is dat het hebben van een voorlopige hypothese die de hele periode beslaat, leerlingen al gedurende de module in de gelegenheid stelt om verbanden leggen tussen het grote geheel en de kleinere delen. Zo is het leggen van verbanden niet langer een aparte slotactiviteit meer aan het einde van het proces.

Activiteit 2: Hoe houd ik het volledige beeld in het vizier?

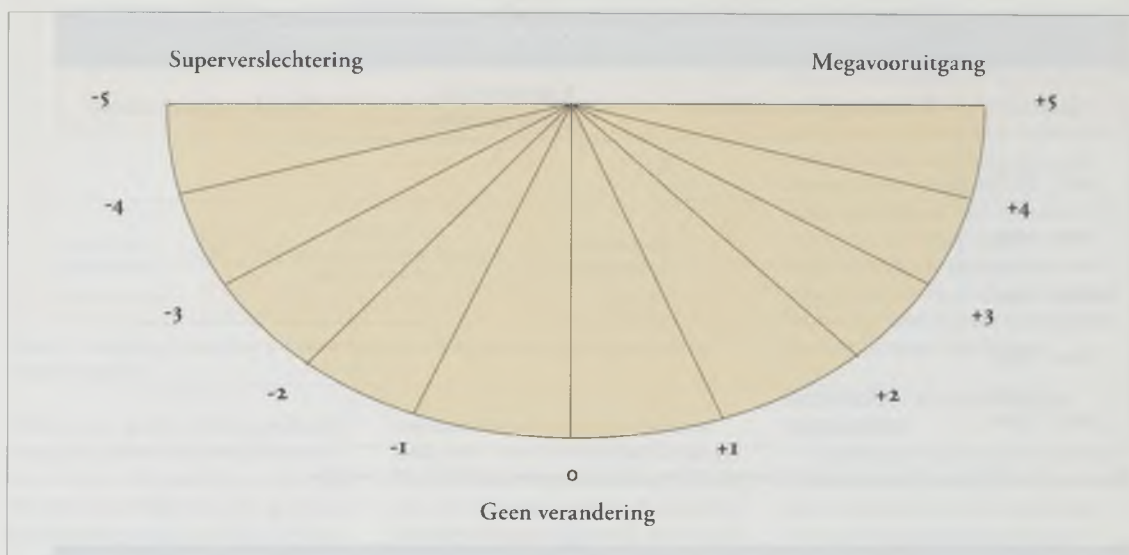
Hoe kunnen leerlingen het overzicht gedurende een langere periode vasthouden?

Een nogal afgezaagde benadering is de tijdbalk. Die heeft een negatieve want saai reputatie, vooral door verkeerd gebruik ervan. Als je van leerlingen alleen vraagt dat zij informatie in een chronologische volgorde plaatsen, zal dat hun historisch begrip niet bepaald stimuleren. Maar tijdbalken kunnen ook dienen om informatie op een andere, meer bruikbare manier te ordenen. Neem een tijdbalk met als kopjes politieke, economische en sociale ontwikkelingen. Hieronder kan informatie geclusterd worden en leerlingen kunnen ze aanvullen naarmate de module vordert. Ze kunnen

deze informatie op verschillende manieren gebruiken, afhankelijk van de gestelde vraag. Bijvoorbeeld: was er vooruitgang op economisch gebied of op het gebied van de leefomstandigheden van de mensen? (zie figuur 4).

Analytische tijdbalken zijn nog beter (zie figuur 5). In deze tijdbalk zijn de leerlingen voortdurend bezig met het beantwoorden van de overkoepelende vraag omdat de informatie die verkregen wordt uit de diepte-onderzoekjes gerelateerd wordt aan een groter geheel.

Deze tijdbalken worden door de leerlingen bijgehouden in hun opdrachterschrift. Normaal gesproken zou ik leerlingen vragen zo iets aan het einde van een onderzoekje als huiswerk te doen. Als de klas



Figuur 6: Een 'swing-o-meter', om voorbeelden van vooruitgang, achteruitgang of continuïteit te visualiseren.

altijd in hetzelfde lokaal geschiedenis krijgt, dan is een klassikale tijdbalk aan de muur nog geschikter. Deze zou dan letterlijk steeds in beeld zijn – een visuele herinnering aan het complete beeld.

Een derde manier om een steeds completer beeld te visualiseren is de 'swing-o-meter'.³ Een halve cirkel wordt voorzien van een waarden-schaal zoals te zien is in figuur 6. De loodlijn wordt gesteld op 0. Links ervan een schaal met oplopend negatieve cijfers en rechts ervan een schaal met oplopend positieve cijfers. Dus hoe verder naar rechts je uitkomt op de 'swing-o-meter', des te sterker is er sprake van vooruitgang (uiteindelijk uitmondend in een zogenaamde mega-verbetering), en hoe meer naar links hoe meer achteruitgang.

Wanneer de leerlingen een diepte-onderzoekje hebben afgerond, geven zij de door hen getrokken conclusies met betrekking tot de mate van vooruitgang en de bewijzen voor die conclusies aan op de 'swing-o-meter'.

Een voorbeeld. Na een onderzoekje of er in deze periode vooruitgang werd geboekt op het gebied van de democratie, besloten leerlingen door-gaans dat er inderdaad sprake van vooruitgang was. Zij baseerden dit dan bijvoorbeeld op het bestaan van groeperingen als de Chartisten en op

de hervormingswetten van 1832 en van 1867. In dit stadium is het denk-proces van de leerlingen over het algemeen nog vrij chaotisch. Ze willen misschien conclusies en bewijzen in verschillende segmenten van de 'swing-o-meter' plaatsen. Of een stukje informatie tweemaal plaatsen als ze concluderen dat zaken verbeterden voor een enkeling, maar niet voor iedereen.

Dit is prima omdat deze manier van invullen de leerlingen aanmoedigt om na te denken over de omvang van de vooruitgang en de redenen daarvoor. Omdat ze gedwongen worden om een oordeel uit te spreken over waar welk stukje informatie thuishoort, kunnen er interessante discussies ontstaan over wat vooruitgang precies is. Hoe evenwichtiger hun denkproces, en hoe meer zij dat als problematisch ervaren, hoe beter. We verwachten in dit stadium nog geen genuanceerde en uitgebalan-ceerde conclusies van de leerlingen. Echter, na afronding van elk onder-zoekje, worden stukjes toegevoegd aan het grote geheel en kunnen verschillende stukjes informatie vergeleken worden.

De waarde van deze activiteiten is dat leerlingen voortdurend bezig zijn met het 'wegen' en beoordelen van (historische) informatie. Ze leren geen geïsoleerde feitjes. Ze leren dat er een hervormingswet was in 1832,

maar ze moeten ook het effect en de betekenis ervan beoordelen. In welk segment van de 'swing-o-meter' hoort dit feit thuis? En waar op de tijdbalk? Daarnaast beginnen leer-lingen, door het opbouwen en verge-lijken van hun onderzoeksresultaten, verbanden te leggen en een comple-ter beeld te zien. Was er vooruitgang op alle terreinen in de negentiende eeuw? Was er vooruitgang op som-mige terreinen ten koste van andere? Was de vooruitgang beperkt tot bepaalde sociale groepen?

Leerlingen leren op een hoger niveau doordat zij informatie sorteren en ordenen, waardoor normaal gespro-ken fragmentarische kennis nu in een grotere context geplaatst wordt en onderlinge verbanden zichtbaar worden.

Activiteit 3: komen tot een eindoordeel

De hierboven beschreven activi-teiten helpen mee om de samenhang te ontdekken in de behandelde les-stof. Gaandeweg de module worden leerlingen regelmatig aangemoedigd om afstand te nemen van de deelonderzoeken en zich te richten op het grotere geheel. Hierdoor kunnen zij ter afsluiting van de module veel beter een algemene conclusie trekken dan wanneer deze slotopdracht uit het niets zou opduiken. Maar al te vaak is die fase van reflectie over het

geheel en het trekken van allesomvattende conclusies veel te moeilijk. Of erger nog, het gebeurt helemaal niet. Hopelijk wordt door de hier beschreven suggesties het maken van een allesomvattend overzicht meer toegankelijk, omdat leerlingen al gewend zijn om verbanden te leggen en verschillende brokjes informatie in te passen in een groter geheel.

Om de module af te sluiten en alle activiteiten te laten samenkomen, beviel een tijd/vooruitgang-grafiek ons goed.

In het midden van een bladzijde wordt willekeurig een horizontale lijn getrokken voor de stand van zaken in 1750. Gebeurtenissen worden vervolgens in de twee velden aangegeven. Als leerlingen van mening zijn dat de gebeurtenis of ontwikkeling vooruitgang bracht, dan plaatsen ze die boven de lijn. Als ze vinden dat het een verslechtering betekende dan wordt de punt onder de lijn geplaatst.

De leerlingen werken met de onderzoeksresultaten van drie deelonderzoeken: was er vooruitgang wat betreft sociale omstandigheden, in de economische prestaties en op het gebied van democratie/algemeen kiesrecht. Drie verschillend gekleurde lijnen kunnen op de grafiek uitgezet worden om deze drie gebieden in beeld te brengen.

Het mooie is dat zodra de grafiek compleet is, leerlingen de verschillende lijnen kunnen vergelijken en verbanden kunnen vinden. Mijn leerlingen wilden bijvoorbeeld weten of er een relatie was tussen de leefomstandigheden en de uitbreiding van het kiesrecht. Ze vroegen of economische omstandigheden verbeterden ten koste van de bevolking. In feitelijke zin leren de leerlingen hier niets nieuws. Maar ze zijn wel bezig de eerder geleerde informatie te analyseren, te vergelijken en naar verdere onderlinge verbanden te zoeken.

Ik vroeg mijn leerlingen, die ik in groepen had ingedeeld, hun grafiek over te tekenen op een groot vel papier. Ik vertelde hen dat zij een universitaire geschiedenisafdeling vertegenwoordigden die moest gaan

deelnemen aan een debat over de uitkomst van de overkoepelende vraag. Zij moesten hiervoor een speech voorbereiden.

Omdat de leerlingen tijdens hun eigen onderzoekjes steeds de overkoepelende vraag in beeld hadden gehouden, werd er binnen de groepen op hoog niveau gediscussieerd. Door het gebruik van de 'swing-ometer' hadden ze al eerder nagedacht over de aard en omvang van de vooruitgang en waarom dit lastig te beoordelen kon zijn.

Toen de groepen bij elkaar kwamen voor de conferentie werden deze ideeën verder onderzocht. Van elke groep sprak iemand de speech uit en beantwoordde vragen uit de klas. Er ontstond spontaan een historisch debat. De leerlingen realiseerden zich dat het beantwoorden van dergelijke grote vragen bemoeilijkt wordt door allerlei onduidelijkheden en gaven aan dat een antwoord wellicht weergeeft welk gewicht aan bepaalde argumenten en bewijzen wordt toegekend.

Met andere woorden, ze begonnen de periode als geheel te zien.

Activiteit 4: de synthese

Bij wijze van afrondende activiteit schreven de leerlingen een uitgebreid essay over de vraag: *'In hoeverre was de periode 1750-1900 een tijdperk van vooruitgang?'*

Het conceptuele niveau van het werk was opvallend hoog. Veel leerlingen dachten analytisch en herkenden de zwakheden in hun voorlopige hypothesen. De meesten erkenden dat, hoewel ze oorspronkelijk een algemene en constante vooruitgang in deze periode voorspelden, het complete(re) beeld in werkelijkheid toch aanmerkelijk complexer was. Ze zagen in dat er verbanden bestonden tussen gebeurtenissen en ontwikkelingen en begrepen dat een vraag op verschillende manieren beantwoord kan worden. Vooruitgang was niet algemeen en niet voor iedereen gelijk. Ze erkenden dat er ook sprake was van stagnatie en achteruitgang in dezelfde periode. Sommigen onderscheidden verschillende snelheden van verandering. Anderen stelden vast dat er keerpunten waren in de periode.

Voor vragen en/of opmerkingen over dit artikel kunt contact opnemen met Steven Barnes: sbarnes@cibt.com

Wie meer wil weten over het geschiedenisonderwijs in Key Stage 3 bezoekt de website van het Department for Education and Skills: www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_history/

Conclusie

Leerlingen houden van structuur en orde. Ze houden er vooral van dat hun werk zin heeft. Door gebruik te maken van een werkvolgorde zoals beschreven in figuur 1, doorlopen leerlingen een samenhangend leerpatroon dat hun opgebouwde kennis voortdurend versterkt en waarin zij hun kennis kunnen plaatsen binnen een groter referentiekader. Het voordeel van denken in completere beelden is dat het leerlingen dwingt verbanden te zoeken tussen verschillende onderzoeken en verschillende stukjes informatie. Ze beginnen de grotere thema's en lijnen in de geschiedenis te begrijpen. Het dwingt hen vast te stellen wat historisch belangrijk is en het maakt hen duidelijk dat verschillende interpretaties van de geschiedenis legitiem kunnen zijn.

Doordat tijdens een hele module diepte- en overzichtsactiviteiten gecombineerd en afgewisseld worden, bouwt de concluderende activiteit voort op eerder leer- en denkwerk. Hij vormt dan een passend slot van een module.

Door op deze manier naar geschiedenis te kijken kunnen leerlingen doorzien wat Richard Arkwright, cholera en de helden van Manchester met elkaar te maken hebben.

Noten

- 1 DfEE/QCA (1999) The National Curriculum for England - History Key Stages 1-3, 21.
- 2 M. Riley, 'Big stories and big pictures; making outlines and overviews interesting', in *Teaching History* 88, 1997.
- 3 DfEE/QCA (1999) op. cit.
- 4 See *Teaching History* 99, 'Curriculum Planning Edition, 20-21.
- 5 Overgenomen uit: Andy Harmsworth, *Elizabethan England* (1999).