

Actief historisch denken

Van de jongere leerlingen mag je tegenwoordig niet meer voetstoots verwachten dat ze allemaal stil kunnen zitten om te luisteren naar de verhalen van de geschiedenisleraar. Misschien was dat vroeger niet anders. De zoektocht naar andere didactische werkvormen dan de klassikale instructie is al tientallen jaren geleden aangevangen. Zij waaierde uit in vele richtingen. Onlangs betrok Harm Meijerink (voorzitter Taakgroep Vernieuwing Basisvorming) bij de presentatie van de nieuwe onderbouwplannen de stelling dat lessen nog altijd te 'standaard' zijn, te voorspelbaar, te saai voor leerlingen. Een lesdag met zevenmaal vijftig minuten opletten is niet op te brengen voor de springerige generatie. Het devies is dan ook: daag leerlingen uit, laat ze zelf iets uitzoeken ... Biedt Actief Historisch Denken (AHD) hier nieuwe kansen?

Probeer u het volgende raadsel eens door uw leerlingen te laten oplossen:

Wie van de volgende vier namen passen niet in het rijtje?

- STALIN
- MUSSOLINI
- HIROHITO
- HITLER

Een goede kans dat er zich een levendige discussie ontspint. Net als op de recente studiedag waarop vakdidacticus en geschiedenisdocent Harry Havekes dit raadsel aan collega's opgaf. De oplossingen liepen sterk uiteen: Hirohito is in het lugubere rijtje de enige niet-Europeaan en bovendien het enige gekroonde staatshoofd. Jozef Stalin is met afstand de grootste massamoordenaar van het kwartet. Stalin was bovendien officieel tegenstander van

de overige drie, de leiders van de As en de driehoek-mogendheden.

Adolf Hitler was bij uitstek de extreme vertolker van racistische en antisemitische denkbeelden, de enige die gaskamers liet bouwen voor de genocide op het joodse volk. Hitler was ook de enige die zelfmoord pleegde. Mussolini de enige onder wiens bewind niet echt een groot rijk tot stand kwam.

Deze werkvorm noemen ze in Nijmegen bij vakdidactiek:

Welk Woord Weg? (www).

De uitkomst leert dat meerdere antwoorden juist zijn, maar sommige zijn juistster dan andere. Je moet bijvoorbeeld niet tevreden achterover leunen als je als enige oplossing hebt genoteerd: 'Mussolini was de enige die géén snor droeg'.

Essentieel bij de www-opdracht is de discussie. Idealiter zitten leerlingen in groepjes van vier, om te komen tot een gezamenlijk, goed geformuleerd antwoord. Het niveau is gemakkelijk aan te passen, door te variëren tussen drie, vier of vijf namen/begrippen. De nabespreking is onontbeerlijk. Het gaat erom leerlingen denkvaardigheden bij te brengen.

Havekes: *'Ik verwacht van vmbo een andere argumentatie dan van havo- vwo. Wij docenten hebben de neiging om vooraf het niveau te bepalen. De diepgang van de antwoorden bepaalt het niveau'.*

De automatische piloot

Actief Historisch Denken (AHD) is sinds enige tijd hét handelsmerk van de Nijmeegse geschiedenisdidactiek.

Medewerkers van de docentenopleiding, officieel het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen, zijn een project gestart dat ze *Actief en zelfstandig leren* gedoopt hebben. Als onderdeel van dat project is de kerngroep Actief Historisch Denken begonnen met het ontwikkelen van nieuwe ideeën en nieuw lesmateriaal voor het geschiedenisonderwijs. Inspiratiebron is de Britse didacticus David Leat (Universiteit van Newcastle).

De ambitie van de Nijmeegse vakdidactici – Jan de Vries en Harry Havekes voorop – is om met praktisch lesmateriaal het geschiedenisonderwijs spannender te maken dan thans het geval is. Ze willen prikkelende, uitdagende lessen. Bestaande lesboeken herbergen ieder op zich voldoende kwaliteit. Die willen ze nadrukkelijk niet vervangen, zo verzekeren zij. Maar de standaardstructuur van de les (instructie – huiswerk bespreken – uitleg – zelfstandig werken – opdrachten bespreken) voldoet niet meer, aldus De Vries en Havekes. Dit patroon is niet geschikt om het denkproces van leerlingen te activeren.

Het euvel van veel hedendaagse geschiedenislessen is niet dat er niet hard in gewerkt wordt: met de introductie van de tweede fase kwam er bijvoorbeeld een generatie methodes uit die zonder uitzondering waren voorzien van dikke studiemappen. Met een eindeloze reeks opdrachten voor zelfwerkzaamheid moesten deze de studiehuis-ideologie gestalte geven. In de praktijk echter bleken veel leerlingen die stapel opdrachten op de automatische piloot af te werken. Het werden vreugdeloze exercitjes met stereotiepe vragen en telkens dezelfde soort gewenste antwoorden, die er meestal op neerkwamen dat bronnen niet altijd betrouwbaar en representatief zijn, en dat je oordeel erg afhangt van de standplaats die je inneemt (gaap).

De recente eindexamenopgaven (havo-vwo) waren trouwens al even voorspelbaar. Het ging te mechanisch; de opdrachten onttaarden in maniertjes van doen, 'kunstjes met bronnen' zoals Hans Ulrich een jaar of tien geleden al voorspelde.

De AHD-methode nader geïntroduceerd

Elk initiatief om de impasse te doorbreken is welkom en mag rekenen op de welwillende aandacht van vakcollega's. De workshopdag 'Actief historisch denken voor leerlingen' die De Vries en Havekes op 16 juni j.l. in de sfeervolle historische ambiance van het voormalige klooster Soeterbeeck te Ravenstein op touw zetten, was dan ook al snel volgetekend. Een kleine zestig belangstellende collega's werden er in de rol gezet van actieve leerlingen en op het eind van de sessies kregen ze als beloning de gids *Actief Historisch Denken* uitgereikt.

Volgens de samenstellers van deze bundel (eindredactie Jan de Vries) moet het mechanisch leren via het werkboek worden vervangen door actief leren. De hersens van de leerlingen moeten weer worden geprikkeld en geactiveerd. Leerlingen moeten worden uitgedaagd op hun eigen niveau. Als opdrachten meer een competitie-element krijgen, dan sluit dat aan op de leefwereld van de jongeren. Leerlingen moeten gaan argumenteren en redeneren, zodat ze verbanden en samenhangen ontdekken.

Wat houdt actief historisch denken nu precies in? Uit een nadere beschouwing van de inhoud van de bundel krijgt AHD gestalte in de vorm van een zestal alternatieve didactische werkvormen. Ik zal ze een voor een de revue laten passeren. Alle opdrachten zijn op school uitgeprobeerd en geëvalueerd.

De opdrachten hebben met elkaar gemeen dat ze een open karakter dragen. De uitkomst staat niet vast. Van belang is de gekozen spelvorm. De speelse opzet moet leerlingen activeren. Tegelijk is er veel aandacht om denkprocessen expliciet te laten verwoorden. Leerlingen moeten uitleg geven van hun werkzaamheden, hetzij in een gesprek met de docent en de klas, hetzij tegenover elkaar of in schriftelijke vorm.

De grondvorm van de lesvoorbereiding is het zogenaamde D-schema: Doel bepalen; D'erbij trekken van leerlingen; Denken van leerlingen inschatten; Delen van leerlingactiviteiten; Doorgaan naar het eindresultaat;

Jan de Vries (eindred.), Harry Havekes, Arnoud Aardema, Bas van Rooijen, *Actief Historisch Denken. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs* (Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie, De Haagbeuk 6, 5831 RR Boxmeer) 173 blz., prijs € 33,-.



'Actief historische denken' heeft een voorgeschiedenis. De grote man achter deze aanpak is de Engelse geograaf David Leat, die aan de Universiteit van Newcastle met een team van vakdidactici en docenten denkopdrachten ontwikkelde, uitprobeerde en onderzocht voor verschillende vakken. Zijn *Thinking through Geography* werd uitgeroepen tot beste schoolboek van 1998. Onder zijn leiding kwam een serie tot stand van *Thinking through ...* boeken voor meerdere schoolvakken. De opdrachten in deze Nederlandse uitgave zijn gebaseerd op P. Fisher (Ed.), *Thinking through History* (Cambridge 2001). Een groep geschiedenisleraren onder leiding van Jan de Vries en Harry Havekes werkte de opdrachten om naar Nederlandse leerlingen, stofinhouden en eisen, en probeerde ze uit in de klas. *Actief Historisch Denken* heeft een ringband, zoals de Engelse uitgave. Het boek bevat zes uitgewerkte lessen met al het bijhorende materiaal om te kopiëren en een uitgebreide didactische literatuurlijst.

taat; Doel presenteren in de vorm van een product. Dat zijn allemaal mooie woorden, al is de alliteratie wat geforceerd. Maar nu de praktijk.

De les in een oogopslag

Onderwerp:	Opkomst van Hitler in Duitsland. Met deze werkvorm behandelt u de belangrijkste begrippen van het onderwerp
Activiteit:	Leerlingen bestuderen een reeks begrippen. Uit iedere reeks moeten ze één begrip weghalen. Dit moet gebeuren op basis van historische argumenten.
Tijdsduur:	Lesuur van 50 minuten.
Doelen:	■ Testen of de leerlingen de begrippen uit de stof begrijpen en beheersen. ■ Een keuze beargumenteren op basis van historische kennis
Beginsituatie:	Niveau: VMBO 2. Het onderwerp is reeds behandeld. Deze les dient als controle of afsluitende test.
Vorbereiden:	Voor iedere leerling de Opdrachtenbladen 1 en 2 kopiëren.
Instrueren:	Maak gebruik van de instructie op het Opdrachtenblad. ■ Wat: Vandaag kijken jullie of je de belangrijkste begrippen van het hoofdstuk goed begrijpt en kunt toepassen. ■ Hoe: Jullie krijgen een opdrachtenblad waarop vijf rijen met drie begrippen staan. Een begrip hoort er echter niet bij. Jullie moeten dat begrip zoeken en opschrijven waarom het begrip er niet bij hoort. ■ Waarom: Je hebt kennis van de begrippen nodig om de opdracht uit te voeren. Als je met elkaar gaat praten en discussiëren over de begrippen kun je ze beter onthouden en toepassen.
Uitvoeren:	■ Ronde 1: Leerlingen overleggen welk begrip ze weg laten. Hun argumenten schrijven ze op. Als ze snel klaar zijn kunnen ze hun bevindingen uitwisselen met een ander duo. Opdracht nabespreken. ■ Ronde 2: Idem als boven, maar nu horen er twee begrippen niet in de rij. Leerlingen overleggen welk twee begrippen ze weglaten. Hun argumentatie schrijven ze op. Als ze snel klaar zijn kunnen ze hun bevindingen uitwisselen met een ander duo. Opdracht nabespreken.
Nabespreken:	■ Wat: Bij de eerste ronde is slechts één antwoord mogelijk. In de tweede ronde zijn meerdere antwoorden mogelijk. Zorg dat de leerlingen goede historische argumenten gebruiken. ■ Waarom: Door actief met de begrippen om te gaan, leer je ze beter.
Vervolg:	De begrippen komen terug op het proefwerk

Toelichting voor de docent bij 'Welk-Woord-Weg' (Uit: J. de Vries e.a., Actief Historisch Denken, 15.)

Hier zijn meerdere antwoorden goed; bijvoorbeeld de Slag bij Poitiers is een korte gebeurtenis, de overige drie een langdurige ontwikkeling; maar ook goed is: islamisering beschrijft het opdringen van de islam, de overige drie het terugdringen ervan.

Zelf heb ik – uitgedaagd door de bundel – daags na de bijeenkomst in Ravenstein mijn eigen 4-havo-leerlingen hun tanden laten zetten in een zelf gefabriceerde www-opdracht. Die werkte voortreffelijk. In een repetitieles over het Amerika-hoofdstuk in *Pharos* legde ik aan de leerlingen onder meer de volgende keuzes voor:

- 1 El Dorado
Atlantis
Utopia
Virginia
- 2 Melting pot
WASP's
nativisten
Chinese Exclusion Act

Het bleek niet al te moeilijk om een stuk of veertien van dit soort keuzes samen te stellen uit de tekst van dat ene hoofdstuk.

Het motto was dat van mijn favoriete tv-quiz: *Dat zoeken we op!*, dus al snel zaten alle groepjes driftig in het hoofdstuk te bladeren en met elkaar te discussiëren over welk woord weg moest. (Virginia, want de andere drie zijn fantasielanden; melting pot, want de overige drie gaan over uitstoot in plaats van opname van immigranten). Braaf werden na discussie de motiva-ties bij de keuzes op papier gezet.

Frequent vroegen de leerlingen om raad. Het kostte mij maar liefst anderhalve les, maar dat was niet zo erg, het was tenslotte weggezakte kennis die in verband met het naderende schoolexamen hoognodig weer opgehaald diende te worden. Een succesje dus, al weet ik niet of het verstandig is de www-methode na elk hoofdstuk in te zetten; wellicht wordt het al gauw te voorspelbaar en

Welk Woord Weg?

De www-werkvorm die ik in de aanhef van dit artikel al heb opgevoerd, is op verschillende niveaus toe te passen. De opdracht is geschikt om leerlingen op een aanstaand proefwerk voor te bereiden.

Op vmbo-niveau krijg je de opdracht uit een rijtje van drie begrippen er één weg te strepen.

Twee voorbeelden uit het thema Duitsland onder Hitler:

- 1 1929
economische wereldcrisis
wraak
- 2 Hitlerjugend
totalitaire staat
democratie

Het is de bedoeling dat leerlingen in tweetallen tot hun keuzes komen. Die moeten ze wel op een voorgedrukt antwoordvel motiveren. Het is ook mogelijk elk van de begrippen af te drukken op een

knipblad met op elk vakje één begrip. Zo zijn de vmbo-leerlingen weer eventjes ambachtelijk bezig. In een iets moeilijker variant zijn er meerdere antwoorden goed. De argumenten zijn van groot belang. Het bedenken daarvan bleek bij het uitproberen van deze www-opdracht echter juist het moeizaamste onderdeel.

Een voorbeeld van een www-opdracht voor havo-vwo-I is die over het ontstaan van de Islam en de gevolgen voor de Arabische wereld. Je krijgt onder meer de opdracht uit de volgende viertallen het begrip aan te wijzen dat er niet in thuishoort:

- 1 Medina
Mekka
Bagdad
Jeruzalem
- 2 Reconquista
kruistochten
Slag bij Poitiers
islamisering

dus minder attractief voor de leerlingen.

Verboden te zeggen

Op tv bestaat het spelletje Hints. Kandidaten moeten een begrip uitbeelden en de omstanders dienen te raden welk begrip wordt bedoeld. Dat ludieke idee vormt de basis voor de werkvorm 'verboden te zeggen'. Door verboden woorden te bedenken en er een uitleg aan te geven moeten leerlingen zich realiseren met welke andere begrippen het bewuste begrip is verbonden. Zo kun je bevorderen dat bepaalde essentiële begrippen beter worden onthouden.

Neem bijvoorbeeld de prehistorie in de brugklas.

Een leerling (de oplosser) neemt plaats op een stoel die met de rug naar het schoolbord staat. Hij kan niet lezen wat er op het bord is geschreven. Dat kan bijvoorbeeld zijn het begrip: 'Jagers en verzamelaars', met daaronder een rijtje verboden woorden zoals: 'middel van bestaan', 'jacht'.

Een andere leerling (de aangever) omschrijft het begrip, maar mag het bewuste woord per se niet noemen. De leerling voor het bord probeert door vragen te stellen zo snel mogelijk achter het bedoelde begrip te komen.

Na een eerste oefening met verboden woorden die de docent heeft bedacht, gaat de klas voor de tweede speelronde zelf verboden woorden bedenken voor twee leerlingen die eventjes op de gang zijn gezet.

Vijftien minuten moeten volstaan voor beide onderdelen.

In de nabespreking wordt gevraagd: Hoe hebben we het gedaan? Waarom hebben we het zo gedaan?

In de evaluatie na afloop van de proeflessen bleek dat leerlingen goed meededen. Abstracte woorden kwamen tot leven doordat leerlingen naar varianten zochten vanuit hun eigen idioom en leefwereld.

Het waren wel tamelijk rumoerige lessen. Essentieel was een duidelijke

Wat gaan we doen?

We gaan een grafiek maken over het leven van Filips II en Willem van Oranje. Beide personen waren hoofdrolspelers tijdens de opstand in de Nederlanden.

Hoe ga je te werk?

- Hieronder staan jaartallen met bijbehorende gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal door.
- Vraag jezelf af hoe Willem en Filips op een gebeurtenis gereageerd zouden hebben. Heel erg blij is +5, neutraal is 0 en niet blij is -5, maar alles er tussenin is ook mogelijk.
- Zet een punt of een kruisje in de grafiek. Neem voor Willem van Oranje de kleur **rood** lijn en voor Filips II **blauw**.
- Als je alle jaartallen hebt gehad verbind je de punten met elkaar, de levensgrafiek is klaar.

De gebeurtenissen

- | | |
|------|--|
| 1545 | Willem krijgt samen met Filips zijn opvoeding in het paleis van Keizer Karel de Vijfde. |
| 1555 | Willem is eregast op het feest van Filips als deze koning over de Nederlanden wordt. |
| 1559 | Filips benoemt Willem van Oranje tot stadhouder van Holland, Utrecht en Zeeland. |
| 1561 | Willem krijgt toestemming van Filips om te trouwen met een protestantse vrouw. |
| 1566 | De Beeldenstorm: protestanten vernielen katholieke kerken. Filips is woedend. Willem is ook boos want hij is voor vrijheid van godsdienst. |
| 1568 | Een Spaans leger om de protestanten te straffen komt aan in Nederlanden, Willem vlucht, begin Tachtigjarige Oorlog. |
| 1572 | De watergeuzen veroveren Den Briel, de eerste stad die vrij is van de Spanjaarden. |
| 1579 | Omdat het Zuiden Filips helpt gaat het Noorden samen verder, de Unie van Utrecht. |
| 1581 | Plakkaat van Verlatinghe: de noordelijk provincies zetten Filips af als hun koning. |
| 1584 | Willem van Oranje wordt vermoord door Balthasar Gerards. |

instructie vooraf. Pas toen die expliciet werd verwoord, liep de opdracht gesmeerd.

Levenslijn

De tijdbalk is een veelgebruikt en noodzakelijk didactisch hulpmiddel, maar wel onnoemelijk saai. Jaartallen leren lijkt voor veel leerlingen een straf. De vraag is dus: kun je zo'n chronologische kapstok niet tot leven wekken? Leerlingen laten voelen hoe belangrijk bepaalde ingrijpende gebeurtenissen waren voor het leven van de mensen destijds?

Het idee achter 'levenslijn' is dat een feitelijke gebeurtenis die op de tijdbalk is vastgeprikt, door verschillende personages uiteenlopend beoordeeld kan zijn. Neem Filips II en Willem van Oranje. Elke brugklasser kan begrijpen dat beide heren een tegengestelde perceptie hadden van – zeg – de inname van Den Briel door de Watergeuzen.

De bedoeling is dat leerlingen betekenis gaan geven aan 'dode' jaartallen door die te relateren aan de opinie van een of twee hoofdpersonen. Was de persoon erg blij met de

gebeurtenis, geef hem een +5, was hij absoluut niet blij een -5 (of cijfers ertussenin). Je kunt dan zelfs op een grafiek in kaart brengen hoe Willem en Filips, aanvankelijk elkaars jeugdige lorgenootjes aan het hof van Karel V, in de loop der jaren steeds verder uiteendreven.

Een docent kan zo'n opdracht gemakkelijk zelf verzinnen. Liefst niet over een te lange periode. De formulering van gebeurtenissen op de tijdbalk en de afbakening in de tijd zijn van groot belang. Het nadeel is natuurlijk dat deze methodiek geen recht doet aan al die momenten waarop wellicht een vergelijk nog mogelijk was; zij suggereert eendimensionaal en finalistisch dat de polarisatie als onvermijdelijke uitkomst een definitieve breuk moest opleveren. Voor nuance is geen ruimte.

In zijn workshop te Ravenstein legde collega Arnoud Aardema de docenten de volgende opdracht voor: Stel, twee negentiende-eeuwse Amerikanen aan de vooravond van de Burgeroorlog. De een heet John Freeze en is een Zuidelijke plantagehouder.

De ander heet Harry Hawk en is een abolitionist uit het Noorden.

Gegeven is een willekeurig gekozen reeks gebeurtenissen op een tijdlijn, vanaf het Missouri Compromise van 1820 tot en met het Dertiende Amendement van 1865 (verbod op slavernij).

Op de tijdlijn prijken onder meer Bleeding Kansas, de Dred Scott uitspraak, de aanval op Fort Sumter; jammer genoeg echter ontbreken belangrijke feiten: het verschijnen van *Uncle Tom's Cabin*, de executie van John Brown, de *Emancipation Declaration* en de moord op Lincoln; stuk voor stuk onderwerpen die North en South uiteendreven.

Aardema had *A people's history of the United States* van H. Zinn als uitgangspunt gekozen voor zijn selectie, een boek dat zich sterk afzet tegen de geijkte geschiedbeelden. Mede daardoor viel het de deelnemende docenten moeilijk een duidelijke lijn te tekenen die zou kunnen aantonen dat de opinies steeds verder uiteen gingen lopen.

De bedoeling was bovendien om te laten voelen dat de kwestie-slavernij niet de enige factor was voor het uitbreken van de Burgeroorlog. Maar elk goed schoolboek noemt al meerdere oorzaken. Het lijkt lastig om echte keerpunten aan te wijzen. Bovendien: leidt de bewuste vermelding van de ene soort gebeurtenis op de tijdlijn (of het bewust weglaten van andere) niet onmiskenbaar tot manipulatie?

Levende grafiek

Statistische gegevens in grafieken of tabellen behoren tot de vaste ingrediënten in ons lesmateriaal. Bijvoorbeeld die over de industrialisatie van de Sovjet-Unie onder Stalin. Of over de winsten van de voc. Veel leerlingen vinden dit materiaal saai of moeilijk. Maar kun je een grafiek niet tot leven brengen zodanig dat leerlingen het verband ontdekken tussen een abstractie (de grafiek) en concrete gebeurtenissen die mensen hebben geraakt?

Een veel gebruikte grafiek is die van de oplopende werkloosheid in Duitsland gedurende het interbellum. Er zijn schoolboeken die de werkloosheidspercentages in dezelfde grafiek

plaatsen als de stempercentages op de NSDAP.

In zijn workshop te Ravenstein demonstreerde collega Rick Lei hoe je een staafdiagram van werkloosheidscijfers (let wel: uit een niet-objectieve bron, namelijk een statistisch jaarboek voor het Duitse rijk 1939-1940) voor de leerlingen van pakweg 3-vwo kunt laten spreken. De klas krijgt dan groepsgewijs een twaalfstal uitspraken onder de neus (bijvoorbeeld: 'Een werkverschaffingsprogramma van de regering heeft nauwelijks resultaat') om te bepalen op welk jaartal van de grafiek die uitspraak plaatsbaar is.

De gekozen uitspraken komen zonder uitzondering uit het wat belegde boek van H. van Capelle uit 1978, *De nazi-economie*.

De bedoeling is dat er in de groepjes flink wordt gediscussieerd. Dat was in Ravenstein ook het geval. Volgens de inleider Lei is bij deze opdracht de klassikale nabespreking van cruciaal belang; daarmee leert de klas logisch redeneren en worden de leerlingen uitgedaagd om lastige begrippen in eigen woorden te omschrijven. Het proces is even belangrijk als de uitkomst.

Leerlingen hebben het gevoel dat ze daar meer van onthouden dan van de docent die de leerstof op een presenteerblaadje aanreikt. Wat de docent in zijn hoofd heeft is ook niet de ultieme waarheid, zo luidt de gedachte achter deze opdracht.

In feite was de nabespreking te Ravenstein evenwel nogal langdradig en allerm minst boeiend. Het risico blijkt bovendien aanwezig dat zonder strakke regie van de leraar de discussie al gauw alle kanten uit fladdert. Men verdwaalt licht in niet-relevante vragen zoals de kwestie waarom Britse producten op een gegeven moment goedkoper waren dan Duitse.

Sommige deelnemende collega's vonden de opdracht te flauw, te gekunsteld, dan wel te eenzijdig economisch gericht. Een vooral saai; er zouden wel illustraties aan de grafiek mogen worden gehecht, bijvoorbeeld die van rijen wachtenden voor de stempellokalen, en ook de politieke dimensie (de Kristalnacht!) zou ingevoegd dienen te worden.

Beelden om te onthouden

In visuele bronnen zoals zeventiende-eeuwse schilderijen zit vaak informatie verborgen die je op het eerste oog niet ziet. Neem bijvoorbeeld het bekende, in veel schoolboeken afgedrukte schilderij De Bossche lakenmarkt, een werk uit 1530 van een onbekende meester.

In de opdracht 'beelden om te onthouden' moeten leerlingen deze afbeelding natekenen, zodat een zo getrouw mogelijke kopie ontstaat. Niet zomaar letterlijk natekenen, maar door middel van enige geheugentraining en met de inzet van een 'observant'. Om de beurt mogen groepsleden gedurende enige seconden de afbeelding bekijken, om dan aan hun groepsgenoten te vertellen wat ze in zich hebben opgenomen. Vervolgens spelen de andere groepsleden beurtelings de rol van observant. Ze mogen nog enkele malen terugkeren naar de afbeelding, maar dan moeten ze inmiddels al bezig zijn aan de tekening om die zo gauw en zo compleet mogelijk uit het hoofd te vervaardigen.

Het is een oefening in samenwerken. Elk groepje kan zijn eigen strategie bepalen. Bijvoorbeeld: om de afbeelding denkbeeldig in vier partjes verdelen en ieder lid een kwart van het schilderij voor zijn rekening te laten nemen.

Bij het uitproberen van deze opdracht bleken leerlingen positief gestemd, ze ervoeren de opdracht als een soort geheugentraining. Sommigen protesteerden omdat ze niet zo goed waren in tekenen. Bij de afwerking probeerden groepjes wel eens bij elkaar af te kijken, wat natuurlijk niet de bedoeling was. Diverse leerlingen gaven aan dat ze voortaan beter op de details van afbeeldingen zouden letten.

Een wat moeilijker variant is de allegorie of de symbolische prent, zo eentje waarop bijvoorbeeld de drie standen aan de vooravond van de Franse Revolutie staan afgebeeld. Een nog grotere uitdaging vormt de opdracht om de klas groepsgewijs in een blanco schema van de Nederlandse staatsinrichting – vol vakjes en pijlen, maar nog zonder tekst – de

De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Middeleeuwse stad.
Bij deze activiteit wordt het leven in een Middeleeuwse stad besproken.
- Activiteit:** Leerlingen tekenen een afbeelding van een Middeleeuwse stad na en beantwoorden daar vervolgens vragen over.
- Tijdsduur:** Lesuur (40-50 minuten).
- Doelen:** Leerlingen leren goed naar een afbeelding te kijken.
Leerlingen leren een afbeelding om te zetten in woorden.
Leerlingen leren samen te werken.
- Beginsituatie:** Niveau: brugklas VMBO (basisberoeps).
Middeleeuwse stad is in de les al aan bod gekomen.
- Vorbereiden:**
- Vergroting van de afbeelding op A4;
 - Tafels in groepjes van vier plaatsen;
 - Een wit A4-vel voor ieder leerlingengroepje om op te tekenen.
- Instrueren:**
- **Wat:** een afbeelding natekenen
 - **Hoe:** om de beurt mag één leerling per groep naar voren komen om te kijken. Iedere leerling mag in totaal twee keer kijken.
 - **Waarom:** belangrijk om goed een afbeelding te bestuderen.
- Uitvoeren:** Uit alle groepjes één leerling naar voren laten komen. Zij mogen 20 seconden naar de afbeelding kijken. Zij gaan terug naar hun groep, de volgende leerlingen mogen komen. Als iedereen is geweest volgt nog een tweede ronde waarin alle leerlingen nog een keer mogen kijken.
- Nabespreken:**
- **Hoe:** Hoe heb je naar de afbeelding gekeken?
 - **Waarom:** Waarom hebben jullie deze opdracht laten uitvoeren?
- Vervolg:** Gebruik deze manier om altijd goed naar afbeeldingen te kijken. Dan zie je meer.



'Beelden om te onthouden', 103.

namen van allerlei bestuursinstellingen en vertegenwoordigende lichamen te laten plaatsen.

Mysterie

Jan de Vries heeft de werkvorm 'mysterie' in *Kleio* gedemonstreerd in het speciale nummer over de Sovjet-Unie (jg.42, nr.8, december 2001). Het detectiveverhaal 'De dood van mevrouw Vorvan' was ontleend aan een ware gebeurtenis, beschreven in Victor Kravchenko's *Ik verkoos de vrijheid*.

De bedoeling is om de leerling in de rol te dwingen van historische onderzoeker. Geef hem een raadsel op en gun hem de rol van meester-speurder. Dat is Actief Historisch Denken in optima forma. Als het lukt tenminste.

In de bundel staan drie voorbeelden. Het is altijd een moordzaak, een mysterieuze verdwijning, een rechtszaak, een diefstal.

'Wie is de dief?' is een *Discovery-channel*-achtige zaak die speelt in het oude Egypte, geknipt voor de speurneusjes van de brugklas. Een aantal aanwijzingen, afgedrukt op losse kaartjes, moet aan elkaar worden gekoppeld. Alleen een juiste positie-

bepaling van de fiches leidt tot de ontmaskering van de dader. Een tweede voorbeeld betreft de dood van graaf Willem van Gelre nabij Zutphen in het jaar 1189. Wie zijn de moordenaars? Wat was hun motief?

Het derde model gaat over hekserij, een onderwerp dat gewoonlijk de interesse van leerlingen heeft. Nu moeten ze zich in de toga van zeventiende-eeuwse rechters hullen die de aanklacht onderzoeken in een heksenproces. Moet Mechteld op de brandstapel?

Het is een uitdagende opdracht, maar de juridische kant van de zaak en de bredere politiek-maatschappelijke context konden de leerlingen minder boeien dan verwacht. Ook vonden ze het lastig om de procesgang en de conclusie schriftelijk vast te leggen. Liever er gewoon lekker over discussiëren!

Conclusie

Actief Historisch Denken staat nog in de kinderschoenen. Het aantal van zes verschillende types opdrachten lijkt nog te beperkt om nu al te mogen spreken van een nieuwe didactische school die is opgebloeid. Zijn het vormen van

aangename tijdsbesteding voor springerige klassen, of voegen ze aan het leerproces iets essentieels toe?

Inmiddels is er naast de kerngroep ook een AHD-vakgroep actief die bestaat uit docenten die elkaars ideeën en materiaal uitwisselen en becommentariëren. Ze organiseert bijeenkomsten en ze heeft de ambitie om leraren-in-opleiding te ondersteunen met het opzetten van activerende lessen. We mogen er dus op termijn meer productie van creatieve opdrachten verwachten. Het voordeel van de getoonde voorbeeld-opdrachten was in elk geval dat ze gemakkelijk zijn aan te passen voor de eigen behoefte, zoals ikzelf met de *www*-opdracht mocht ervaren. Voor de 'gewone' docent wordt zo de drempel naar activerende lessen verlaagd. Het devies dat mijn gewaardeerde leermeester vakdidactic Joop Toebe mij ooit in mijn oren knoopte, krijgt dan opnieuw invulling: *'Afwisseling is het geheim van een goede les!'*