

KLEI 05

Voor docenten geschiedenis en staatsinrichting

Uitgave van de VGN
Jaargang 60 | SEPTEMBER 2019

- *Praktische tips en literatuur*
- *Inzichten uit recente onderzoeken*
- *10 artikelen die iedere docent moet kennen*



Kijkje in de keuken van de
vakdidactiek

KLEIO

- 4** **Conflicterende perspectieven**
Onderzoek naar gevoelige geschiedenis
- 10** **Wat de leerlingen nodig hebben**
De vakdidactische kennis van geschiedenisdocenten
- 14** **Een onvoorspelbaar proces**
Leren beschrijven van verandering en continuïteit
- 18** **Moeder, waarom huilen ze hiernaast zo?**
De kracht van een goed verteld verhaal
- 23** **Geschiedenis die ertoe doet**
Werken met historische analogieën in de klas
- 26** **Historisch denken en redeneren onderwijzen**
- 30** **Een kant van het verhaal**
Onderzoek naar narratieven in schoolboeken
- 34** **In de schaduw van de Muur**
De halve waarheden van Oost- en West-Berlijn
- 40** **Teken het verleden!**
De meerwaarde van tekenopdrachten
- 42** **Van dag tot dag in totale onzekerheid**
Activerende didactiek aan de hand van Selma
- 47** **Dag van verbinding**
Een terugblik op de lio-dag in Het Scheepvaartmuseum
- 50** **'Geschiedenis is gewoon een mening'**
Epistemologische reflectie in de geschiedenisles
- 54** **Weten wat er staat**
Onderzoek: digitaal oefenen kan begrijpend lezen verbeteren
- 58** **Boete voor blote benen**
Contextualiseren in drie stappen
- 62** **10 artikelen**
Mustreads voor de geschiedenisleraar

- 8** **Judith Pollmann... en de geschiedenis**
- 17** **Boeken**
- 61** **Column: Ton van der Schans**
- 65** **Recensies**
- 72** **Column: Jelte Posthumus | Colofon**
- 73** **Kleiokrant**

Coverbeeld:
Sergey Nivens,
Depositphotos



Kijkje in de keuken van de vakdidactiek

De laatste tien jaar is er in Nederland veel vakdidactisch onderzoek uitgevoerd. Veel van dit onderzoek wordt uitgevoerd door leraren en lerarenopleiders. Wij vonden het hoog tijd voor een kijkje in de keuken bij een aantal vakdidactische onderzoekers. Wat onderzoeken zij? Welke inzichten levert hun onderzoek op en hoe kunnen die helpen de lespraktijk te verbeteren?

En mooi definitie van vakdidactiek is dat het gaat over hoe het schoolvak geschiedenis de harten en hoofden van leerlingen raakt. Geschiedenisdidactiek gaat om vragen als: Wat onderwijzen wij en met welk doel? Hoe leren leerlingen geschiedenis? Wat is voor hen lastig te leren? Hoe kunnen we geschiedenis op een betekenisvolle manier onderwijzen? Vakdidactiek is een dynamisch veld: het staat namelijk in relatie tot maatschappelijke ontwikkelingen, veranderingen in de vakwetenschap en onderwijswetenschappen en veranderingen op scholen.

Door het internationale en Nederlandse vakdidactische onderzoek weten we veel over hoe het schoolvak geschiedenis onze leerlingen beroert. Een aantal thema's en invalshoeken zijn echter (nog) onderbelicht. In Nederland weten wij bijvoorbeeld erg weinig over hoe vmbo-leerlingen geschiedenis leren en hoe zij over ons vak denken. De meeste onderzoeken richten zich op havo- en vwo-leerlingen. Ook is er weinig onderzoek in het primair onderwijs. Marjan de Groot-Reuvekamp deed eerder in *Kleio* verslag van haar onderzoek naar het werken met *Tijdwijs*. Een ander thema dat meer onderzoek verdient, zijn leerlijnen voor historische kennis en vaardigheden: hoe kunnen deze eruit zien van primair onderwijs tot de bovenbouw? Er is ook meer onderzoek nodig naar de mogelijke bijdrage van geschiedenisonderwijs aan persoonsvorming. Meer experimentele studies zijn tevens nodig om te bepalen welke interventies werken in de klas. Wat zijn bijvoorbeeld de gevolgen van projectmatig werken en van vormen van vakoverstijgend onderwijs? Kortom, er is nog genoeg werk te doen.

Lestips en leestips

In deze *Kleio* staan artikelen over zeer uiteenlopende vakdidactische thema's. In ieder artikel staan een aantal lestips voor docenten die met het betreffende onderwerp aan de slag willen. Tevens zijn bij ieder artikel literatuursuggesties opgenomen voor lezers die meer over het onderwerp willen weten.

Geerte Savenije, Albert Logtenberg en Bjorn Wansink focussen in hun artikel op gevoelige geschiedenis. Hoe denken docenten hierover en wat zijn tips om gevoelige onderwerpen te bespreken in de klas? En

wat vinden leraren belangrijk en moeilijk wanneer het gaat om het vernieuwen van geschiedenisonderwijs? Hanneke Tuithof gaat in haar artikel in op deze vraag. Bernard Kors presenteert praktische middelen, zoals een instructievideo en rubric, om leerlingen meer zelfstandig te laten werken aan het leren beschrijven van aspecten van verandering en continuïteit. Hoe maak je verbindingen tussen heden, verleden en toekomst met als doel leerlingen te laten inzien dat geschiedenis zeer relevant is. Deze vraag staat centraal in het artikel van Dick van Straaten. De term historisch denken en redeneren hoor je overal, maar wat houdt het in en hoe onderwijs je dit aan leerlingen? Carla van Boxtel en Jannet van Drie leggen dit uit in hun artikel. Annemiek Houwen en Marc Kropman namen enkele schoolboekteksten onder de loep. In hoeverre is sprake van multiperspectiviteit en hoe kun je leerlingen duidelijk maken dat verschillende interpretaties mogelijk zijn? Tessa de Leur gaat in op de mogelijkheden van tekeningen als middel om beeldvorming te ondersteunen. Gerhard Stoel beschrijft hoe je leerlingen kunt laten nadenken over hoe kennis over het verleden tot stand komt. Marlies ter Beek, Marie-Christine Opdenakker, Marjolein Deunk en Jan-Willem Strijbos focussen op de talige dimensie van ons vak. Hoe kunnen wij leerlingen historische teksten laten begrijpen? Kan ICT ons hierbij helpen? Tim Huijgen beschrijft hoe je in drie stappen leerlingen kunt laten oefenen met contextualiseren. Hoe ga je van een vreemd verleden naar het verklaren van historische gebeurtenissen?

Ten slotte presenteren we nog een lijst met tien wetenschappelijke vakdidactische artikelen die eigenlijk iedere (toekomstige) docent geschiedenis moet kennen. Een mooi startpunt voor een discussie over een vakdidactische 'canon' met artikelen.

We wensen u veel leesplezier en inspiratie!

Tim Huijgen en **Carla van Boxtel** zijn gasthoofdredacteurs van dit themanummer.

Tim Huijgen is lerarenopleider en universitair docent bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis op het Stadslyceum in Groningen.

Carla van Boxtel is als onderzoeker en lerarenopleider werkzaam aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam. Zij is tevens werkzaam bij de afdeling Geschiedenis, Europese studies en Religiewetenschappen.



Conflicterende perspectieven in het klaslokaal

Onderzoek naar gevoelige geschiedenis

Het lijkt erop dat het voor geschiedenisdocenten niet altijd gemakkelijk is om met gevoelige onderwerpen om te gaan. Maar is dat daadwerkelijk het geval? En wat zijn dan precies thema's die lastig zijn?

Geerte Savenije is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit van Amsterdam.

Albert Logtenberg is lerarenopleider aan de Universiteit Leiden en de Hogeschool van Amsterdam.

Bjorn Wansink is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht.

Sommige leerlingen zijn niet in staat zonder emotionele distantie naar deze onderwerpen te kijken. Dat resulteert soms in moddersmijten of zinloze ja-nee-discussies.¹ Dit antwoordde een geschiedenisdocent op de vraag waarom bepaalde onderwerpen gevoelig zijn in de les. In dit artikel gaan we in op de onderwerpen die Nederlandse geschiedenisdocenten als gevoelig ervaren in hun lessen en de redenen daarvoor. Daarna lichten we er één thema uit dat door veel docenten werd genoemd, namelijk onderwerpen die met de islam te maken hebben.

Waardevolle vaardigheden

Onderwerpen kunnen gevoelig of controversieel zijn in de geschiedenisles wanneer een traumatische gebeurtenis centraal staat of wanneer leerlingen of docenten zich identificeren met personen of groepen uit het verleden dat besproken wordt.¹ Het bespreken van dergelijke

onderwerpen in de klas kan bijdragen aan de ontwikkeling van verschillende vaardigheden en houdingen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld leren om een eigen mening te beargumenteren en te onderbouwen met bewijs, maar ook om tegengestelde perspectieven te erkennen en kritisch te bevragen.² De betrokkenheid van leerlingen bij een gevoelig onderwerp stimuleert hen om met deze vaardigheden te oefenen en vergroot tegelijkertijd de uitdaging om het perspectief van een ander werkelijk te begrijpen. Dit zijn waardevolle vaardigheden in een democratische samenleving die leerlingen zelf ook belangrijk vinden.³ Wanneer docenten echter gevoelige onderwerpen willen bespreken, deinzen ze soms terug voor de hevigheid waarmee leerlingen conflicterende perspectieven inbrengen. Aan de ene kant biedt dit de mogelijkheid om expliciet met het concept multiperspectiviteit aan de slag te gaan. Aan de andere kant kan de discussie snel escaleren,

Het spoor naar
Auschwitz.

LESTIPS

- Geschiedenisonderwerpen kunnen gevoelig worden omdat mensen zich met een sociale of religieuze groep uit het verleden **identificeren**.
- De gevoeligheid in de klas speelt zich af op **twee dimensies**: 1. Emotionele betrokkenheid vs. onverschilligheid. 2. Sterke, eenzijdige meningen van leerlingen vs. de wens van docenten om meerdere perspectieven te bespreken.
- De controverse die een gevoelig onderwerp oproept, kan gebruikt worden om met de vakvaardigheden **multiperspectiviteit en bronnenkritiek** te oefenen.
- Persoonlijke, gedetailleerde verhalen uit het verleden kunnen een **ingang** zijn als er tegen het grote, politieke geschiedenisverhaal veel weerstand is.
- **Een veilige leeromgeving en een goede persoonlijke band** met de leerlingen zijn essentieel voor een open dialoog tussen leerlingen onderling en met de docent.

omdat de perspectieven vaak sterk verbonden zijn met de identiteit van leerlingen. Leerlingen kunnen het moeilijk vinden om het eigen perspectief kritisch te bespreken en open te staan voor andere perspectieven.⁴ Het maakt nogal uit hoe en of er thuis of onder vrienden gesproken wordt over zaken als homoseksualiteit, geloof en bepaalde onderwerpen uit de geschiedenisles, zoals de Holocaust.

Een belangrijke factor in de wijze waarop docenten hiermee omgaan, is hun eigen relatie tot het specifieke onderwerp, gebaseerd op hun eigen waarden, kennis, identificatie met een bepaalde sociale groep en hun inzicht in de aard van geschiedenis (hoe komen we tot historische kennis?).⁵

Bij sommige onderwerpen is er een verschil in opvatting en uitvoering te zien bij docenten. Je kunt het van belang vinden om meerdere perspectieven te belichten, maar er bijvoorbeeld bij de Holocaust toch voor kiezen dit niet te doen, omdat het te gevoelig kan zijn voor anderen of jezelf.⁶ Daarom hebben we in dit onderzoek bekeken welke onderwerpen Nederlandse geschiedenisdocenten gevoelig vinden, waarom ze dat vinden en hoe ze hier in de klas mee omgaan. In totaal hebben 81 geschiedenisdocenten een online vragenlijst ingevuld, waarna we met drie docenten een vervolginterview hebben gehouden.

Drie veelgenoemde thema's

In de antwoorden van de docenten op welke onderwerpen zij als gevoelig beschouwen in hun eigen geschiedenislessen, vinden we drie veelgenoemde thema's: 1. verschillen en conflicten tussen islamitische en niet-islamitische mensen

(hierna aan te duiden als 'islam'); 2. kolonialisme en 3. Tweede Wereldoorlog en Holocaust. Voorbeelden van het eerste thema die genoemd werden door docenten zijn 'ontstaan en verspreiding islam' en 'terroristische aanslagen, IS'. Voorbeelden van het tweede thema zijn 'slavernij, slavenhandel' en 'Nederlands-Indië'. Voorbeelden van het derde thema zijn 'Holocaust' en 'Jodenvervolging'. Het is ook belangrijk om te noemen dat ongeveer een kwart van de 81 docenten aangeeft geen enkel onderwerp als gevoelig te ervaren in de klas.

In de uitleg van docenten waarom een onderwerp als gevoelig wordt ervaren, vonden we vier factoren voor gevoeligheid. Docenten noemen het vaakst dat een onderwerp gevoelig wordt doordat de leerlingen sterke en tegengestelde meningen in de les ventileren (56 procent). Als tweede noemen veel docenten de emotionele betrokkenheid van leerlingen of de angst om leerlingen te kwetsen (24 procent). Ten derde geven docenten aan dat de reden voor gevoeligheid ligt in hun eigen wens om een onderwerp op een objectieve manier vanuit meerdere perspectieven te bespreken, wat niet goed ontvangen wordt door de leerlingen (12 procent). Als laatste noemen docenten juist de onverschilligheid van leerlingen (9 procent). Deze factor werd relatief meer genoemd bij kolonialisme en de oorlog, dan bij de islam.

In alle genoemde redenen voor gevoeligheid wijzen docenten meestal naar de leerlingen (72 procent). In de helft van de gevallen wordt een specifieke groep leerlingen genoemd, meestal op basis van culturele of religieuze achtergrond, zoals Turks, Surinaams, migrant, Nederlands, wit, islamitisch, joods. Docenten schrijven

'Leerlingen kunnen het moeilijk vinden om het eigen perspectief kritisch te bespreken en open te staan voor andere perspectieven'

bijvoorbeeld: 'De blanke leerlingen konden zich moeizaam inleven in de gevoeligheden rondom Zwarte Piet en werden er lacherig onder' of 'Mijn leerlingen van islamitische achtergrond kunnen heftig reageren'. Het valt op dat voor het thema 'verschillen en conflicten tussen islamitische en niet-islamitische mensen' even vaak wordt verwezen naar de identificatie van leerlingen met een sociale als met een religieuze groep. Blijkbaar wordt dit onderwerp, hoewel vaak beschreven in religieuze termen, ook gezien als een gevoeligheid tussen sociale groepen.

Hoe gevoelig is de islam?

In drie individuele vervolginterviews met docenten die allemaal op een school in een stedelijke context werken hebben we het thema islam verder ►

¹ Maia Sheppard, *Difficult histories in an urban classroom* (University of Minnesota, Minneapolis, 2010).

² Tsafir Goldberg en Geerte Savenije, *Teaching controversial historical issues*. In Scott Metzger en Lauren Harris (red.), *International handbook of history teaching and learning* (Wiley-Blackwell, 2018), pp. 503-526.

³ Diana Hess en Julie Posselt, *How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues* (Journal of Curriculum and Supervision, 2002), pp. 283-314.

⁴ John King, *Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland* (Theory and Research in Social Education, 2009), pp. 215-246.

⁵ Stephan Klein, *Preparing to Teach a Slavery Past: History Teachers and Educators as Navigators of Historical Distance* (Theory and Research in Social Education, 2017), pp. 75-109.

⁶ Bjorn Wansink, Sanne Akkerman en Theo Wubbels, *Topic variability and criteria in interpretational history teaching* (Journal of Curriculum Studies, 2016), pp. 640-662.

Naam (alias)	Sam	Tim	Bob
Gender, leeftijd	Man, 43	Man, 36	Man, 30
Zelfbeschreven sociaal-culturele achtergrond	Nederlands, katholiek	Nederlands, Antilliaans, Spaans	Nederlands, progressieve randstedeling
Doceerervaring	7 jaar	14 jaar	8 jaar
Leeftijd leerlingen	16-18	12-15	18-20
Percentage leerlingen met migrantenachtergrond*	80-100	40-60	20-40
Sociaal-economische achtergrond leerlingen*	Benedengemiddeld	Gemiddeld	Onbekend
*Dit betreft schattingen van de docenten.			

Tabel 1. Achtergrond en onderwijscontext van de geïnterviewde docenten.

uitgediept. In tabel 1 staat de achtergrond en de onderwijscontext van deze docenten beschreven. Alle drie de docenten hebben ervaring met de gevoeligheden van het thema islam. Wat opvalt is dat zij niet het idee hebben dat deze gevoeligheden hen beperken in hun lesgeven of dat ze de onderwerpen liever vermijden, zoals in recente rapporten is gesuggereerd.⁷ Tim zegt bijvoorbeeld: ‘Ja, natuurlijk herken je gevoelige onderwerpen, dingen die moeilijk zijn. (...) Maar ja goed, sta maar open. Kijk, iemand zit blijkbaar met iets wat ze ergens op hebben gepikt, dus luister alsjeblieft, wuif het niet zomaar weg. (...) Je mag best ook geen antwoord hebben. Vaak is het een gesprek wat leerlingen willen, gehoord worden. (...) Weet je, ik denk dat ik heel veel ruimte bied en dat het daardoor niet zo’n issue is.’

‘Docenten geven voorbeelden van leerlingen die zich buitengesloten voelen, een zondebok’

Uit dit citaat blijkt dat deze docent geen moeite heeft om leerlingen aan het woord te laten en om zelf niet altijd een kant-en-klaar antwoord te hebben. Als belangrijkste reden voor het kunnen omgaan met gevoeligheden noemen de docenten dan ook hun vermogen om een veilige leeromgeving te creëren en een goede persoonlijke band met de leerlingen op te bouwen. Ze benadrukken alle drie het belang hiervan voor een open dialoog tussen leerlingen onderling en met de docent. Naast deze voorwaarden komen uit de interviews twee aanpakken naar voren voor het bespreken van gevoelige onderwerpen. Ten eerste, het bespreken, beargumenteren en evalueren van meerdere perspectieven. Bob gebruikt lessen over gevoelige onderwerpen bijvoorbeeld specifiek om met leerlingen te oefenen met het onderbouwen van een argument met bronnen. Ten tweede, het werken vanuit gedetailleerde persoonlijke verhalen. Sam en Tim ervaren kleine geschiedenisverhalen, van ‘gewone’ mensen uit het verleden, als

een ingang om een onderwerp te bespreken waartegen bijvoorbeeld op het niveau van de grote, politieke geschiedenis veel weerstand is.

Grote verschillen in leerlingen

Wat betreft de rol van religie in de gevoeligheden rondom het thema islam geven Sam en Tim aan dat religie niet de kern van de gevoeligheid is. Zij benadrukken dat het meer gaat om sociale of culturele groepen en dat er grote verschillen zijn tussen islamitische leerlingen (en ouders) van diverse culturele achtergronden. Sam geeft bijvoorbeeld aan dat de Holocaust voor moslimleerlingen van Palestijnse, Syrische, Egyptische en Turkse achtergrond veel gevoeliger ligt dan voor moslimleerlingen van Marokkaanse, Bosnische of Somalische afkomst. Ook noemen de docenten de invloed van specifieke mediakanalen op leerlingen. Verder wijzen ze op de onwetendheid van mensen over religie in het algemeen en de wijze waarop het label ‘islam’ in de politiek en samenleving gebruikt wordt. Ze beschrijven in het interview voorbeelden van leerlingen die zich hierdoor buitengesloten voelen, een zondebok, en zeer gekwetst door de associaties van medeleerlingen tussen hen als moslims en de terroristische aanslagen door radicale islamisten. De derde docent, Bob, geeft aan het thema islam juist ook gevoelig te vinden om religieuze redenen en zegt dat religie altijd gevoelig is in de geschiedenisles. Hij zegt hierover: ‘Nou, ik ben zelf heel erg geneigd om het een beetje weg te relativeren, dus ik zie mijn analyses zelden gebaseerd op echte geloofsovertuigingen van mensen, waarom ze dingen doen. Ik probeer het veel sneller in andere dingen te zoeken, maar ik weet ook dat mensen die veel sterker misschien bepaalde overtuigingen voelen of daar meer voor over zouden hebben, dat die dan denken “ja, maar daarmee diskwalificeer je de mogelijkheid dat het gewoon echt is wat iemand gelooft en echt is wat iemand vindt dat hij moet doen” en daarom wil ik mezelf ook wel kritisch bevragen van “wat is nou mijn insteek, waarom heb ik die insteek en

⁷ Margalith Kleijwegt, *2 werelden 2 werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om?* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016).

welke insteken zouden er nog meer aan bod kunnen komen en hoe ga ik daar dan mee om?”

Bob benoemt hier de spanning die ontstaat met gelovige leerlingen als je als geschiedenisdocent een religie historiseert en als leerlingen de docent niet als kennisbron willen erkennen over hun religie.

Niets aan willen nemen

De spanning die Bob benoemt heeft te maken met wat de drie docenten als moeilijkste ervaren in het bespreken van gevoelige onderwerpen: individuele leerlingen bereiken die maar één perspectief willen erkennen en niets van de docent willen aannemen. Het probleem dat hieronder lijkt te liggen is een verschil in opvattingen over de aard van historische kennis. De drie docenten zien rationele argumenten en historisch onderzoek als de manier om historische kennis te vergaren. Ze gebruiken hierbij literatuur, bronnen en disciplinaire criteria die ze in hun academische opleiding eigen gemaakt hebben.

‘Gevoeligheden kunnen voortkomen uit verschillende opvattingen over kennisvergaring’

De docenten hebben het gevoel dat ze leerlingen, die deze bronnen niet erkennen en zelf andere bronnen gebruiken, zoals de Koran of bepaalde mediakanalen, niet kunnen bereiken. Over de invloed van mediakanalen zegt Sam bijvoorbeeld: ‘Ja, die complottheorieën... de leerlingen staan natuurlijk ook open voor de media, hebben Al Jazeera en Turkse zenders, waarin dat vrij baan krijgt, dus moeilijk, dat is echt moeilijk.’ Interviewer: ‘Wat vindt u daar dan lastig aan?’ Sam: ‘Nou dat, ik kan het uitgebreid behandelen, ik kan er tegenin gaan, je kan er kwaad om worden, maar als dat onderdeel uitmaakt van hun dagelijkse media-inname, dan ja, wat kan je dan bereiken? Ja, ik ga ook niet zeggen dat ik van de berg Sinäi met de tien geboden naar beneden kom, en dat ik de waarheid in pacht heb. Dat zouden ze sowieso niet geloven, dus ja, het enige wat je kunt doen is vraagtekens plaatsen bij eventuele complottheorieën die je buitenissig vindt en hopen dat je daarmee een steentje bijdraagt aan hun denkproces, dat bij henzelf moet plaatsvinden.’

De docenten vinden dat deze leerlingen hun bronnen op een onkritische manier gebruiken en proberen hun daarom historische onderzoeksvaardigheden bij te brengen. Ze reflecteren echter niet openlijk met de leerlingen over dit verschil in opvattingen over kennisvergaring en ze legitimeren ook niet expliciet hun eigen aanpak. Toen we dit opperden in het interview reageerden de docenten wat verrast: ‘Zou dit niet voor zich (moeten) spreken?’

Aanbevelingen

Uit dit kleinschalige onderzoek blijkt dat docenten de gevoeligheid van bepaalde onderwerpen vooral leggen in de sociale of religieuze identificatie van met name leerlingen met een bepaald geschiedenisonderwerp. Bij deze identificatie speelt vaak mee dat er een relatie wordt gelegd tussen het geschiedenisonderwerp en een maatschappelijk debat in het heden (bijvoorbeeld de kruistochten en de positie van moslims in Nederland). Een gesprek over het onderwerp wordt lastig omdat enkel de bronnen van ‘de eigen groep’ worden gebruikt. Bij bepaalde onderwerpen, zoals religieuze, kunnen ook verschillende opvattingen bestaan over hoe we überhaupt tot kennis over het verleden komen. We denken daarom dat het belangrijk is dat docenten er zich bewust van zijn dat gevoeligheden voort kunnen komen uit dergelijke verschillende opvattingen over kennisvergaring. De meeste pedagogische handreikingen voor het bespreken van gevoelige onderwerpen zijn gebaseerd op rationele en academische criteria. Het zou docenten kunnen helpen om in hun voorbereiding op het bespreken van een gevoelig onderwerp na te denken over hun eigen opvattingen over hoe een geschiedverhaal tot stand komt. Deze vragen en opvattingen expliciet onderdeel maken van het gesprek met leerlingen, kan hen stimuleren zichzelf dezelfde vragen te stellen en zo een meer open gesprek mogelijk maken. ■

Muurschildering in Gambia over slavernij. Foto: Peter van der Sluijs.



Verder lezen

Albert Logtenberg, Elise Storck en Bjorn Wansink, ‘Schoolvakken in perspectief: geschiedenis’. In: Fred Janssen, Hans Hulshof en Klaas van Veen, *Wat is echt de moeite waard te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (ICLON, 2018), pp. 143-170. Online te vinden via tiny.cc/K5SPG.
Jaap Patist en Bjorn Wansink, ‘Lesgeven over gevoelige onderwerpen. Het aangaan van een moeilijk gesprek in de klas’ (*Kleio* 4, 2017), pp. 44-47.

Een onvoorspelbaar proces

Leren beschrijven van verandering en continuïteit

Steeds meer scholen hechten waarde aan de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden. Daarnaast is er meer aandacht voor zelfstandig en samenwerkend leren, eenentwintigste-eeuwse vaardigheden en onderzoeksmatig werken. Maar hoe vervlecht je de verwerving van vakspecifieke vaardigheden op een goede manier met de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden? Deze vraag staat centraal in een onderzoeksproject waarin docenten mens- en maatschappijvakken en onderzoekers samenwerken. Bernard Kors ontwikkelde een aanpak om het zelfsturend leren van leerlingen te vergroten bij het leren beschrijven van verandering en continuïteit.

Bernard Kors is docent mens & maatschappij op Spring High, een innovatieve school in Amsterdam Nieuw-West.

Onder zelfregulerende vaardigheden verstaan we vaardigheden om het eigen denken en handelen te organiseren, sturen en controleren.¹ Het gaat daarbij om een combinatie van cognitieve activiteiten (zoals categoriseren en verklaren), metacognitieve activiteiten (zoals plannen, monitoren en evalueren/reflecteren) en affectieve activiteiten (zoals jezelf kunnen motiveren). Uit onderzoek naar zelfregulatie weten we dat, om sturing te kunnen geven aan het eigen leerproces, leerlingen in ieder geval moeten begrijpen wat de relevantie is van de te verwerven kennis en vaardigheden én de toepassing van de kennis en vaardigheden moeten kunnen plannen, monitoren en evalueren.² Naast expliciete instructie over de inhoud en relevantie van de te leren kennis en vaardigheden, kunnen persoonlijke leerdoelen, 'scripts' (stappenplannen) of rubrics voor zelf- of peerevaluatie leerlingen hierbij

ondersteunen en het zelfsturend vermogen bevorderen. Om dergelijke aanpakken en materialen te ontwikkelen is veel specifieke vakdidactische kennis nodig. In het geval van verandering en continuïteit: hoe kun je de relevantie van verandering en continuïteit duidelijk maken aan leerlingen? Wat zijn bruikbare progressiemodellen, zodat leerlingen zien wat het betekent om beter te worden in deze vaardigheid? Wat zijn bruikbare stappenplannen en peer- of zelfevaluatie-instrumenten? Om deze vragen te beantwoorden ga ik eerst in op drie uitdagingen bij het onderwijzen van verandering en continuïteit. Van leerlingen verwachten we dat zij leren om historische gebeurtenissen op een logische wijze te ordenen en te beschrijven (domein A van de eindtermen). We vinden het belangrijk dat zij daarbij de *samenhang* tussen verandering en continuïteit beschrijven, verschillende *soorten*



Beeld uit de instructievideo ontwikkeld door Bernard Kors en Youri Nijboer, zie youtu.be/3tu7UF833FE.

LESTIPS

- Leg de historische vaardigheid uit in **expliciete instructie**. Zorg ervoor dat alle leerlingen snappen wat de vaardigheid inhoudt.
- Leg de **relevantie** van de vaardigheid uit. Door de relevantie uit te leggen voor het vak geschiedenis, maar het liefst ook daarbuiten, wordt het zinvol voor leerlingen om de vaardigheid te bestuderen en oefenen.
- Maak gebruik van **rubrics of andere progressiemodellen** om de beheersingsniveaus van de vaardigheid aan leerlingen duidelijk te maken. Hiermee kunnen leerlingen eigen werk en dat van anderen evalueren en vervolgens doelen stellen om naar toe te werken.
- Geef in het begin veel **ondersteuning op het proces**. Denk bijvoorbeeld aan heldere stappenplannen en ondersteunende begrippenlijsten. Bouw ondersteuning af naarmate leerlingen bekwaam worden in het beschrijven.
- Laat leerlingen **samenwerken** en elkaars beschrijvingen beoordelen. Feedback geven is moeilijk en daagt leerlingen uit om inhoudelijk na te denken over de vaardigheid.
- **Maak het leuk!** Ook in het geval van verandering en continuïteit vinden veel leerlingen (be) schrijven geen leuke activiteit. Door bijvoorbeeld een set kalligrafeerstiften en perkament in de klas te halen, wordt de beschrijving van leerlingen een 'echt' historisch document.

verandering onderscheiden en oog hebben voor situaties waarin elementen afkomstig uit verschillende tijdvakken zich *gelijktijdig* in één tijdvak manifesteren (gelijktijdigheid van het ongelijktijdige). Dat dit niet eenvoudig is voor leerlingen weten veel docenten. Het leren en onderwijzen van verandering en continuïteit kent namelijk een aantal specifieke uitdagingen.

Complexe aard

De eerste uitdaging voor het leren en onderwijzen van verandering en continuïteit is de complexe aard van historische veranderingsprocessen. Hoewel leerlingen meestal in staat zijn om verandering en continuïteit afzonderlijk te herkennen, kost het tijd en oefening om oog te krijgen voor de complexe samenhang tussen de twee. Vaak worden verandering en continuïteit beschouwd als tegenpolen, die elkaar uitsluiten. In werkelijkheid kunnen verandering en continuïteiten juist niet zonder elkaar en bestaan zij op ieder moment in het verleden naast elkaar. 'Geen duur is denkbaar zonder verandering, geen verandering mogelijk zonder duur,' vatte historicus Jan Romein al eens scherp samen.³ Het is de kunst om leerlingen bekend te maken met het denken en redeneren over verandering en

continuïteit als *proces*. Een proces dat zich vaak geleidelijk, maar grotendeels onbedoeld, afspeelt en waar individuele actoren invloed op kunnen uitoefenen.⁴ Naast expliciete instructie moeten leerlingen actief oefenen met het beschrijven van verandering en continuïteit om bekend te worden met de complexe gelaagdheid van historische veranderingsprocessen. Wanneer leerlingen verandering eenmaal beginnen te zien als een onvoorspelbaar proces, dat kan versnellen en vertragen en waarbij altijd een zekere mate van continuïteit aanwezig is, wordt het vak geschiedenis een stuk uitdagender en minder saai. Inzicht in de aard van verandering en continuïteit kan leerlingen op die manier motiveren om zich verder te verdiepen in geschiedenis.

Puzzelstukjes

Ondanks dat we weten dat verandering en continuïteit bij elkaar horen, wordt in de gemiddelde geschiedenisles vaak meer aandacht besteed aan wat verandert dan aan wat hetzelfde blijft. Veranderingen, breuken en keerpunten spreken tot onze verbeelding en kunnen daarom rekenen op meer belangstelling dan continuïteiten. De tweede uitdaging is dan ook voorkomen dat leerlingen historische periodes als een reeks losse puzzelstukjes gaan zien, die elkaar zonder overlap lijken op te volgen. Een dergelijke episodische kijk op de geschiedenis – in de vakdidactische literatuur ook wel 'patch history' genoemd – kan worden doorbroken met een tijdvak overschrijdende benadering waarin expliciete aandacht is voor continuïteiten en diachronische thema's, zoals geloof, bestuur en wetenschap.⁵ Leerlingen moeten hiervoor bekend worden gemaakt met elementen afkomstig uit verschillende perioden die zich gelijktijdig in de geschiedenis voordoen (gelijktijdigheid van het

'Je wilt voorkomen dat leerlingen historische periodes als een reeks losse puzzelstukjes gaan zien, die elkaar zonder overlap lijken op te volgen'

ongelijktijdige). Het is verder belangrijk om in de les expliciet stil te staan bij zowel verandering als continuïteit zonder direct te willen verklaren. De neiging bestaat om te snel te focussen op de waarom-vragen. Hierdoor ga je verklaren en in de richting van een andere vaardigheid, causaal historisch redeneren. Hierdoor zijn we niet langer bezig met het sec beschrijven van het historische proces. Het op zichzelf analyseren, vergelijken en beschrijven van historische veranderingsprocessen is juist belangrijk omdat leerlingen op die manier lijnen leren trekken tussen verleden, heden en toekomst. Dit geeft geschiedenis meer betekenis en relevantie.⁶

- ¹ Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.
- ² Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46 (1), 6-25.
- ³ Straaten, D. van (red.). (2012). *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*. Assen: Van Gorcum.
- ⁴ Foster, R. (2008). Speed cameras, dead ends, drivers and diversions: Year 9 use a 'road map' to problematize change and continuity. *Teaching History* 131, 4-8.
- ⁵ Counsell, Christine (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? *Debates in History Teaching*, 109-123.
- ⁶ Wilschut, Arie (2016). Heeft geschiedenisonderwijs toekomst? *Kleio*, 4, 14-20.

7 Van Drie, J., Braak-
sma, M., & Van Boxtel,
C. (2015). Writing in his-
tory: Effects of writing
instruction on historical
reasoning and text qua-
lity. *Journal of Writing
Research*, 7(1), 123-156.

8 Foster, R. (2013). The
more things change,
the more they stay the
same: developing stu-
dents' thinking about
change and continuity.
Teaching History, 151,
8-17.

Aandacht voor schrijven

De derde uitdaging is het beschrijven zelf. De relatie tussen historisch kunnen redeneren en schrijfvaardigheid is bekend uit onderzoek. De afgelopen jaren is daarom de aandacht voor schrijfdidactiek binnen het vak geschiedenis toegenomen. Onder andere in de vorm van taalgericht vakonderwijs wordt expliciet aandacht gegeven aan de talige component van het vak. Toch hebben we in de geschiedenisles meestal meer aandacht voor het eindproduct dan voor het schrijfproces. Bovendien maken we lang niet altijd duidelijk wat we in termen van taal verwachten van leerlingen. Expliciete schrijfinstructie is daarom belangrijk.⁷

Leerlingen moeten verder consequent oefenen met de taal die nodig is om verandering en continuïteit te beschrijven. Naast vakspecifieke begrippen en metaconcepten moeten zij bekend worden met de specifieke taal die hoort bij aspecten van veranderingen en continuïteiten. Denk bijvoorbeeld aan woorden die historici gebruiken om het tempo van een verandering te beschrijven (radicaal, plotseling, explosief, geleidelijk, constant) of het terrein waarop een verandering plaatsvindt (economisch, sociaal, religieus, politiek). Het aanreiken van woordenlijsten die leerlingen stimuleren de juiste taal te gebruiken kan een eenvoudige maar effectieve manier zijn om leerlingen te laten oefenen met deze taal.⁸

Bevorderen van zelfregulerend leren

Om het zelfregulerend vermogen bij het leren van verandering en continuïteit te bevorderen, zijn ondersteunende materialen (*scaffolds*) nodig. Deze scaffolds moeten zowel rekening houden met de uitdagingen die verbonden zijn aan de

specifieke vaardigheid als ondersteuning geven aan leerlingen in het leerproces. Scaffolds geven leerlingen aan het begin veel sturing en houvast bij het trainen van de vaardigheid. Naarmate leerlingen beter worden kan de steun die scaffolds bieden worden weggenomen. In het uitgevoerde onderzoek is allereerst een korte, informatieve video ontwikkeld waarin de inhoud en relevantie van de vaardigheid uiteen wordt gezet. Deze video is bedoeld als een eerste aanzet om de vaardigheid aan leerlingen te communiceren en kan flexibel worden ingezet, bijvoorbeeld als aanleiding voor een onderwijsleergesprek of om later zelfstandig terug te kijken.

Vervolgens is een rubric ontwikkeld die de verschillende beheersingsniveaus van de vaardigheid uiteenzet. Met behulp van de rubric kunnen leerlingen hiaten in hun beschrijvingen ontdekken, zelfstandig leerdoelen stellen, monitoren of ze op de goede weg zijn en het werk van zichzelf en van anderen evalueren. Doordat de rubric verschillende aspecten van verandering en continuïteit op verschillende niveaus uiteenzet, biedt deze tevens voor docenten een helder referentiekader om zowel feedback als *feed forward* te geven. Tot slot is er een stappenplan en een schrijfhelp ontwikkeld. Beide bieden ondersteuning in het schrijfproces. Leerlingen worden met behulp van hulpvragen, een woordenlijst en een invulschema op stapsgewijze manier door het onderscheiden en beschrijven van verandering en continuïteit heen geloodst.

Alle materialen zijn in de eerste fase van het onderzoek aan leerlingen en experts voorgelegd. Met de feedback die zij gaven zijn de materialen aangepast. Vervolgens is eerst een pilot uitgevoerd, waarin leerlingen uit de eerste en tweede klas met de materialen aan het werk zijn gegaan. Leerlingen kregen na twee lessen over het ontstaan en de verspreiding van de islam, de opdracht om met behulp van de materialen veranderingen en continuïteit rondom dit onderwerp te beschrijven. Op basis van hun ervaringen is hen vervolgens via vragenlijsten en interviews om feedback gevraagd, waarmee de materialen opnieuw zullen worden verbeterd. Volgend schooljaar zullen ook een aantal andere vakdocenten de materialen testen en opnieuw feedback geven. Het uiteindelijke resultaat is een set concrete materialen die docenten kunnen gebruiken om het zelfregulerend vermogen bij het aanleren van het beschrijven van verandering en continuïteit te bevorderen. ■

Beeld uit de instructievideo ontwikkeld door Bernard Kors en Youri Nijboer, zie youtu.be/3tu7UF833FE.



Verder lezen

Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs. Online te vinden via tiny.cc/K5ZLOP.

Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, S. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education. Zie historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts voor een uitleg van de zes concepten.

De rubric die is ontwikkeld door Bernard Kors is te vinden op www.vgnkleio.nl.

Een kant van het verhaal

Onderzoek naar narratieven in schoolboeken

Schoolboeken zijn niet weg te denken uit de lespraktijk van veel geschiedenisdocenten en hun leerlingen. Voor leerlingen is het vaak de enige bron van informatie, naast wat hun leraren hun aanbieden. Maar welke narratieven worden in deze schoolboeken eigenlijk gepresenteerd? En zijn er in die narratieven meerdere perspectieven aanwezig?

In het examenprogramma havo/vwo is het denken over standplaatsgebondenheid, interpretatie en de constructie van het verleden nadrukkelijk opgenomen in domein A. Maar hoe dit in de lesboeken en in de lespraktijk vorm krijgt, is veel minder duidelijk. Annemiek Houwen en Marc Kropman concluderen op basis van hun onderzoek dat schoolboeken vaak een narratief met slechts enkelvoudig perspectief op het verleden bieden. En het is noodzakelijk om in de les aandacht te besteden aan de manier waarop dit perspectief verwoord wordt in het schoolboek.¹ Onder een narratief verstaan we de manier waarop het verleden wordt gepresenteerd door het samenbrengen van historische actoren, gebeurtenissen en ontwikkelingen in een samenhangend (chrono)logisch geheel. In het onderzoek van Marc Kropman staat het narratief over de Nederlandse Opstand centraal. Annemiek Houwen onderzoekt het thema 'Ontwikkeling van de Nederlandse staat en democratie'.

Annemiek Houwen is docent geschiedenis bij het Drachtster Lyceum en buitenpromovendus bij de Universiteit van Amsterdam. **Marc Kropman** is lerarenopleider en onderzoeker bij de Universiteit van Amsterdam.

¹ Marc Kropman (*Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary History Education*) en Annemiek Houwen (*Beeldvorming en historisch redeneren, het nationale verleden in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*) doen hun promotieonderzoek aan de Universiteit van Amsterdam.
² Kropman, M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2018). Multiperspectivity in the history classroom: The role of narrative and metaphor. In M. Hanne, & A. A. Kaal (Eds.), *Narrative and metaphor in education: Look both ways* (pp. 63-75). Abingdon, UK and New York: Routledge. doi:10.4324/9780429459191.

Om zicht te krijgen op de mate van aandacht voor verschillende perspectieven, hebben we teksten over de Nederlandse Opstand voor de bovenbouw havo uit *MeMo* en *Geschiedenis Werkplaats* geanalyseerd. We hebben bovendien onderzocht in hoeverre er sprake is van enige weerspiegeling van het historio- grafische debat over de Nederlandse Opstand. Denk hierbij aan het gebruik van begrippen (en metaforen) zoals opstand, burgeroorlog of Tachtigjarige Oorlog. Maar ook aan historiografische thema's, zoals het ongemak van de Beeldenstorm of de vluchtelingenstromen uit de Noordelijke en Zuidelijke Nederlanden, zowel van protestantse als van katholieke kant, en de internationale verhoudingen in het zestiende-eeuwse Europa. Bovendien hebben we onderzocht met welke taalmiddelen en in het bijzonder met behulp van welke metaforen de Nederlandse Opstand wordt voorgesteld.² Zowel *Geschiedenis Werkplaats* als *MeMo* focus- sen op de eerste tien jaar van de Opstand. Die periode is voor de auteurs bepalend voor het verdere verloop en mondde uit in het succes van de onafhankelijkheid van de Nederlanden. De geschiedverhalen blijken vooral gedragen te worden door de daden van een beperkt aantal individuen, nadrukkelijk gesitueerd in de context van de Lage Landen. Religie speelt amper een rol.

Aandacht voor economische of sociale verhoudingen is afwezig. In de teksten is nauwelijks aandacht voor verschillende perspectieven vanuit de geschiedschrijving op de Nederlandse Opstand, ook niet voor het maken van een onderscheid tussen opstand of (burger)oorlog. Gebeurtenissen en ontwikkelingen worden in een chronologische volgorde gepresenteerd, in een vorm die causaliteit suggereert maar die niet nader wordt geproblematiseerd. Termen als Beeldenstorm of Spaanse Furie worden zonder meer als adequate beschrijvingen van verschijnselen gegeven. Juist in dit soort terminologie schuilen krachtige metaforen die de lezer het verschijnsel doet beschouwen vanuit het perspectief van de auteur. Wat zou er in de klas gebeuren als je de term Beeldenstorm zou vervangen door Kerkzuivering?

'Wat zou er in de klas gebeuren als je de term Beeldenstorm zou vervangen door Kerkzuivering?'

Geconcludeerd kan worden dat in beide schoolboeken een traditioneel politiek narratief wordt gepresenteerd dat nadrukkelijk gesitueerd is in de Lage Landen.

Vergelijken

De optelsom van chronologische ordening van gebeurtenissen, aanwezigheid van een beperkt aantal en soort actoren, en de afwezigheid van historiografisch debat maakt het voor leerlingen lastig om verschillende mogelijkheden tot andere perspectieven in dit narratief te ontdekken. Dan is bij het leren historisch redeneren over standplaatsgebondenheid en meervoudige perspectieven de docent hard nodig. En misschien ook wel een ander type tekst in het schoolboek. Docenten kunnen leerlingen schoolboeken van andere herkomst, zoals bijvoorbeeld uit Vlaanderen, met het Nederlandse schoolboek laten vergelijken. Maakt het type schoolboektekst uit? Deze vraag is onderzocht in twee met elkaar verbonden studies. In de ene studie maakten achttien docenten bij een gegeven tekst over de Nederlandse



Opstand een lesontwerp. In de andere studie maakten 154 leerlingen opdrachten bij dezelfde teksten als de docenten. Beide groepen werden in tweeën gesplitst waarbij de ene helft een tekst voorgelegd kreeg waarin de Nederlandse Opstand vanuit één, traditioneel perspectief en meer gesloten narratief wordt gepresenteerd, terwijl de andere helft een tekst kreeg voorgeschoteld waarin nadrukkelijk meervoudige perspectieven en historiografische debat in een meer open narratief wordt weergegeven.

Docenten bleken verschillende typen lessen te ontwerpen bij deze teksten. Bij de tekst met meervoudige perspectieven werden door de meeste docenten lessen ontworpen die dit ook weerspiegelden, waarbij slechts een enkeling het historiografische debat in het lesontwerp betrok. Tegelijk waren er ook enkele docenten die de meervoudige perspectieven in de tekst volledig negeerden en een les ontwierpen waarin een traditioneel meer gesloten narratief naar voren kwam. Het blijkt dat het voorhanden hebben van een tekst die rijk is aan perspectieven niet voldoende is om onderwijs te ontwerpen waarin dit ook tot uitdrukking komt. In de overwegingen van de docenten kwam naar voren dat zij zich bij het ontwerpen soms meer lieten leiden door de inschatting van de eisen van het examenprogramma, met een

nadruk op het verwerven van een chronologisch overzicht en hoe havo-leerlingen daarop voor te bereiden, dan door de tekst zelf.

Bij de andere groep van docenten, die de meer gesloten tekst was voorgelegd, bleek in de lesontwerpen dat de meesten daarin megingen. We zagen er weinig verschillende perspectieven in terugkomen. Van een problematisering van historiografische kwesties was al helemaal geen sprake. Meer dan in de eerst genoemde groep lijkt de beperkte tijd voor dit soort onderwerpen in de bovenbouw havo, met het accent op het aanleren van de veronderstelde grote hoeveelheid feiten, een belangrijke overweging te zijn in het ontwerpen van hun lessen. Toch waren er ook docenten die in staat waren om op basis van deze tekst aandacht te besteden aan meervoudige perspectieven.

Leerlingen die de tekst gebruikten waarin meervoudige perspectieven verwerkt waren, brachten in hun producten significant meer perspectieven naar voren dan leerlingen die de tekst hadden gebruikt die was geschreven vanuit enkelvoudig perspectief. Het is dus zeker de moeite waard om over een schoolboek voor havo-leerlingen te kunnen beschikken waarin meervoudige perspectieven expliciet aan de orde komen. Een mooie taak voor auteurs en uitgevers.

Protestanten maken schoon schip in een katholieke kerk. Links katholieken die de paus aanbidden, daarboven de duivel die met crucifix en miselken wegvliegt. Rechts bovenaan is de Beeldenstorm aan de gang: het afrukken en verbrijzelen der beelden. Vooraan geuzen die al de gebroken beelden en andere roomse voorwerpen wegvegen. Anonieme prent uit 1566. Collectie Rijksmuseum.

Socialisten

‘Hier vind ik het eigenlijk wel weer een soort bevestiging dat de schrijver vooral in de socialisten geïnteresseerd is, aangezien hij hier die revolutie van Pieter Jelles Troelstra uitlegt. Van alle andere stromingen wordt niet, zeg maar, op specifieke dingen ingegaan en dat wordt wel gedaan bij de socialisten.’ Deze uitspraak van een leerling geeft aan dat het geschiedverhaal wordt bepaald door de beschreven historische actoren in de tekst. In twee studies is onderzocht welke narratieven over de ontwikkeling van de Nederlandse democratie door de schoolboeken worden aangeboden en in hoeverre er aandacht is voor het interpretatieve karakter van de narratieven. De onderzoeken zijn uitgevoerd in de bovenbouw van het vwo.

Voor deze studie zijn twee schoolboeken, *Geschiedenis Werkplaats* en *MeMo*, geanalyseerd. De analyse was gericht op vier keerpunten: 1798, invoering van de eerste staatsregeling; 1848, ontstaan van de parlementaire democratie; 1917/1919, de invoering van het algemeen kiesrecht; 2001, de opkomst van het populisme. De uitkomsten van de analyse hebben we afgezet tegen een historisch standaardwerk over dit thema: *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-2012* van Remiege Aerts, e.a.

Soldaten plunderen een boerderij. Aan wiens kant staan de soldaten? Jacques Callot, 1633. Collectie Rijksmuseum.

LESTIPS

- Ga na of in het schoolboek **meerdere perspectieven** aan de orde komen en vul, waar dat zinvol is, zelf aan met andere perspectieven.
- Laat leerlingen twee verschillende schoolboekteksten over hetzelfde onderwerp lezen en benoemen **welke overeenkomsten en verschillen** zij zien. Bespreek dan met leerlingen wat dit zegt over schoolboekteksten.

Het blijkt dat beide schoolboeken grotendeels dezelfde thema's, actoren, jaartallen en gebeurtenissen beschrijven, maar zonder veel samenhang tussen de verschillende onderwerpen. Zo wordt de maatschappelijke en sociale ontwikkeling niet of nauwelijks beschreven waardoor de context lastig te begrijpen valt. Een andere overeenkomst is de zeer beperkte ruimte voor zich emanciperende groepen, zoals vrouwen, waardoor multiperspectiviteit ontbreekt. Het narratief in beide schoolboeken wordt als feitelijk, vanzelfsprekend en finalistisch gepresenteerd.

Er zijn echter verschillen: *Geschiedenis Werkplaats* kiest voor een beknopte beschrijving van ieder onderwerp in Europa en vervolgens de situatie in Nederland, terwijl *MeMo* het thema meer filosofisch heeft opgezet, waarbij de begrippen vrijheid en democratie centraal staan. De auteurs van *MeMo* stellen daarbij filosofische vragen aan leerlingen, maar alleen in een epiloog en niet in de lopende teksten. Het valt te betwijfelen of leerlingen hierdoor worden uitgedaagd kritisch na te denken over de inhoud van de teksten.

Kritische analyse

In hoeverre zijn leerlingen in staat om het narratief in het schoolboek kritisch te analyseren? Om deze vraag te beantwoorden zijn twee teksten rond een keerpunt – de invoering van het algemeen kiesrecht – in de twee schoolboeken uitgekozen. Er namen 106 leerlingen van drie verschillende scholen deel aan het onderzoek. Zij bestudeerden twee teksten over hetzelfde onderwerp, afkomstig uit verschillende schoolboeken. Uit deze klassen hebben tien leerlingen



de opdracht hardop denkend gemaakt. Na het lezen vroegen we bij elke tekst aan alle leerlingen wat de auteurs volgens hen belangrijk vonden binnen het onderwerp. In het oog sprong dat leerlingen grote nadruk leggen op personen, jaartallen, herhaling en het woordgebruik door de auteurs. Vooral personen die volledig worden genoemd met voornaam, achternaam, titel en functie, worden door leerlingen als heel belangrijk beschouwd. Dit wordt duidelijk uitgelegd door leerling B: 'Bij mensen als Thorbecke, Kuyper, Schaepman en Groeneweg wordt heel duidelijk en bewust de naam genoemd. Dit omdat deze mensen iets hebben nagelaten en hun namen (en zij zelf ook) belangrijk zijn.' Dat ook herhaling en woordkeuze leerlingen opvallen blijkt uit het volgende antwoord. Leerling C: 'De schrijver herhaalt bepaalde personen vaker en legt duidelijk uit wie wat wanneer deed. Ook woorden als *al in 1913* geven aan dat het bijzonder of belangrijk is.' Op de vraag: 'Is jouw kijk op schoolboeken na deze opdracht veranderd?', kwam leerling D tot de volgende conclusie: 'Ja, nu zie ik dus wel dat er een verschil is in de manier waarop dingen uitgelegd kunnen worden. Het is niet perse zo dat als deze tekst in mijn boek zou staan dat ik dan in één keer denk: nou die liberalen, daar moet ik echt bij horen ofzo... maar ik vind het wel grappig dat er dan gekozen wordt om de focus op andere punten te leggen. En dat dat dus ook waarschijnlijk, nou, wel zeker, in mijn geschiedenisboeken, dat daar dus ook misschien dingen zijn weggelaten omdat de schrijver dat niet zo belangrijk vindt en dat vind ik wel een belangrijke realisatie.'



J. Braakensiek, *De Amsterdamer*, 2 december 1916, vlak na de debatten over de grondwetswijziging. Kuyper ontvangt van 'Sinter-Cort' de bijzondere school, Troelstra krijgt het algemeen mannenkiesrecht en Jacobs krijgt niks. Collectie ISSG.

Door leerlingen verschillende schoolboekteksten over hetzelfde onderwerp te geven, kun je ze leren dat de auteurs van schoolboeken keuzes maken. Op deze manier leren ze het interpretatieve karakter van schoolboeken kennen.

Open narratief

Voorzichtig kunnen een tweetal conclusies getrokken worden uit beide onderzoeken. Ten eerste dat de door ons geanalyseerde schoolboeken voor havo- en vwo-bovenbouw (nog) niet voorzien in het presenteren van thema's uit de Nederlandse geschiedenis in de vorm van een open narratief met daarin verschillende perspectieven. Ten tweede dat het wel degelijk uitmaakt of je als docent of leerling werkt met een schoolboektekst waarin alvast door de auteurs meerzijdige perspectieven expliciet zijn opgenomen in een meer open narratief, of dat je als docent of leerling werkt met een boek waarin een traditioneel, gesloten narratief wordt neergezet. Maar aangezien het de docenten zijn die de keuze voor een schoolboek maken, is het aan de uitgevers en auteursteams om schoolboeken te maken waarin het verhaal open is en verschillende perspectieven als een rode draad door de tekst heen lopen. Niet alleen voor vwo-leerlingen, maar zeker ook voor havoleerlingen. Uiteindelijk blijft het aan de docent om daar in de lespraktijk adequaat vorm aan te geven en leerlingen te leren denken en redeneren over geschiedenisverhalen als representaties van het verleden waarin verschillende perspectieven tot uitdrukking komen. ■



Verder lezen

- Foster, S.** (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2 (1), 5-20, www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edu.v2i1.21959.
- Lee, M.** (2013). Promoting historical thinking using the explicit reasoning text. *Journal of Social Studies Research*, 37 (1), 33-45, www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885985X12000046.
- Pollmann, J.** (2009). Internationalisering en de Nederlandse Opstand. *BMGN - Low Countries Historical Review*, 124 (4), 515-535, www.bmgn-lchr.nl/articles/abstract/10.18352/bmgn-lchr.7045/.

Teken het verleden!

De meerwaarde van tekenopdrachten

Stel, het is 200 n.Chr. en je staat op het Forum Romanum. Wat zie je wanneer je om je heen kijkt? Misschien denk je nu aan tempels of aan grote witte gebouwen, of je ziet mannen in toga voor je die met elkaar aan het praten zijn. Misschien stel je jezelf een serene stilte voor, of juist grote drukte. Van leerlingen wordt meestal verlangd hun voorstellingen van het verleden in taal om te zetten. Maar waarom niet in beeld? Oefeningen met historische tekenopdrachten blijken goed aan te slaan.

Tessa de Leur is docent geschiedenis en lerarenopleider aan de Hogeschool van Amsterdam.

Concrete beelden kunnen leerlingen helpen om historische gebeurtenissen, situaties en ontwikkelingen te begrijpen.¹ Deze beelden kunnen gaan over de fysieke omgeving en tastbare details, zoals huizen, kleding, landschap en wapentuig, maar ook over de gedachtewereld, emoties en motieven van mensen. Beeldvorming is nauw verbonden met de historische vaardigheden contextualiseren en inleven. Tijdens de geschiedenisles kan de docent beelden aanreiken in de vorm van bijvoorbeeld films, foto's en primaire bronnen. Leerlingen kunnen echter ook worden gestimuleerd om hun eigen beeld van het verleden te construeren. Ze hebben immers over allerlei onderwerpen al associaties in hun hoofd, die soms weliswaar historisch onjuist zijn, maar die wel hun beeld van het verleden mede bepalen.² Zolang docenten niet weten welke beelden er in het hoofd van de leerlingen zitten, kunnen ze die ook niet corrigeren of aanvullen. Daarom is het nodig dat de beelden van de leerlingen zichtbaar zijn. Dat kan op veel verschillende manieren. Een daarvan is het verbeelden van de fysieke omgeving in het verleden door een tekenopdracht.³

Forum Romanum

'Stel je eens voor, je staat op het Forum Romanum in 200 n.Chr. en je kijkt om je heen. Teken wat je ziet.' Dit was de opdracht die 77 leerlingen uit havo en vwo moesten uitvoeren. De leerlingen kregen een bronnenblad met informatie over het Romeinse keizerrijk, het Forum Romanum en een dagindeling van de gemiddelde Romeinse inwoner. Ook stonden twee afbeeldingen op het bronnenblad: een plattegrond en een reconstructietekening van een Romeinse straat. De leerlingen kregen 20 minuten om de bronnen te bekijken en een tekening te maken. De instructie was dat de tekening begrijpelijk moest zijn; mooi was geen vereiste. Om de tekeningen te kunnen vergelijken met 'normale' opdrachten, maakten leerlingen (uit dezelfde klassen als de tekenaars)

¹ Lee, P.J., 'Historical Imagination', in: Dickinson, A.K., Lee, P.J., & Rogers, P.J. (red.), *Learning History* (2004) en Heinemann en Lévesque, S., *Thinking Historically. Educating students for the twenty-first century* (2008).

² Kahneman, D., *Thinking Fast and Slow* (2011).

³ Meer informatie over het onderzoek is te vinden via vakdidactiekgw.nl/author/tessa.

⁴ Dilek, G., 'Visual thinking in teaching history: reading the visual thinking skills of 12 year-old students in Istanbul', in: *Education* 3-13, 38 (3) (2010), 257-27. Download de tekst via tiny.cc/K5DLVT.



LESTIPS

- Tekenen kan, net als schrijven, een manier zijn om **informatie te verwerken** die kan leiden tot historisch plausibele beelden van het verleden.
- Leerlingen vinden het vaak leuk om te tekenen, maar ook moeilijk omdat ze allerlei **hiaten in hun kennis** tegenkomen.
- Tekeningen van leerlingen kunnen het startpunt zijn van een goed gesprek over het verleden en de **constructie** daarvan.

de opdracht 'schrijf wat je ziet'. Nadat de leerlingen de opdracht hadden uitgevoerd, is een aantal van hen geïnterviewd over hun tekening of geschreven tekst en over wat ze van de opdracht vonden.

Om de kwaliteit te beoordelen is er gekeken naar de hoeveelheid informatie die de leerlingen uit de bronnen gebruikten voor hun tekening of geschreven tekst, en de hoeveelheid gebruikte voorkennis. Daarbij is de historische plausibiliteit van het beeld beoordeeld, dus de mate waarin het beeld recht doet aan de historische situatie.⁴ Bij deze opdracht is bijvoorbeeld gelet op zowel de aanwezigheid van gebouwen als mensen in de tekening of het geschreven tekstje – een druk plein zonder mensen is weinig geloofwaardig. Ook is gelet op de aanwezigheid van foutieve informatie – een guillotine hoort op een ander plein dan het op het Forum Romanum. Alle tekeningen en geschreven stukjes zijn door twee onderzoekers en een docent ingedeeld in drie categorieën: basis, middenniveau en gevorderd (zie kader rechts).

Historisch plausibel

Na analyse bleek dat de tekeningen gemiddeld even historisch plausibel waren als de geschreven teksten. Wat opviel is dat de geschreven teksten vaak meer informatie bevatten, maar dat waren

voornamelijk letterlijk overgeschreven zinnen uit de bronnen van het informatieblad. Dit is misschien te verklaren doordat leerlingen gewend zijn om met behulp van stukjes brontekst een eigen tekst te formuleren. In de interviews na afloop van de opdracht vertelden leerlingen dat ook. Leerlingen die tekenden, moesten de (verbale) informatie uit de brontekst omzetten in (visuele) beelden. De leerlingen gaven aan dat ze dat leuker vonden dan schrijven, maar ook moeilijker.

In dit onderzoek zijn geen verschillen aan het licht gekomen tussen mooie en minder mooie tekeningen als het gaat om historische plausibiliteit. De tekeningen met 'stokpoppetjes' werden als even historisch plausibel beoordeeld als uitgewerkte tekeningen van mensen met toga's aan, zolang ze maar eenzelfde hoeveelheid elementen bevatten. Met andere woorden: vooral de rijkheid van de tekening bepaalt hoe historisch plausibel de tekening is, niet de tekenkwaliteit.

Tekenen in de klas

Het verbeelden van het verleden op een visuele manier ervaren leerlingen weliswaar als moeilijk, maar ook als leuk om te doen. De meerwaarde van tekenen zit vooral in de mogelijkheden die tekeningen bieden voor gesprek erover. Wanneer leerlingen kunnen vertellen wat ze hebben getekend en waarom, komen er allerlei vragen en overwegingen naar boven. Tekeningen kunnen een waardevol instrument zijn om leren over het verleden aan te wakkeren. Dit kan op het niveau van het getekende onderwerp. Bijvoorbeeld door simpele vragen te stellen als: 'Stonden er bomen op het Forum?' Of te vragen naar grotere problemen als: 'Hoe zie je dat mensen arm of rijk waren?' Maar ook vragen over de aard van ons vak komen naar voren. Wanneer leerlingen namelijk elkaars tekeningen bekijken zien ze letterlijk in één oogopslag dat de beelden van elkaar verschillen. Docenten kunnen de tekeningen gebruiken om te laten zien dat mensen verschillende beelden hebben van het verleden, maar dat de een niet minder waar hoeft te zijn dan de andere. Geschiedenis is nu eenmaal een constructie op basis van de interpretatie van bronnen en het gebruik van eigen voorkennis. ■

Verder lezen

Dawson, I., 'What time does the tune start? From thinking about "sense of period" to modelling history at Key Stage 3', in: *Teaching History* 135 (2009), 50-58.

Epstein, T., 'Sometimes a shining moment: high school students' representations of history through the arts', in: *Social Education*, 58 (3) (1994), 136-141. Download de tekst via tiny.cc/K5DeLeur.

Teksten en tekeningen

Voorbeeld van een tekst die is ingedeeld bij 'basis'

'Als ik vooruit kijk zie ik de triomfboog van keizer Septimus Severus. Daarachter staat de tempel van Saturnus, aan de rechterkant van de triomfboog zie ik de Curia, dat is het gebouw van de senaat. En aan de linkerkant van de triomfboog zie ik de Basilica Julia, de rechtbank. Als ik omdraai zie ik voor me de Basilica Aemilia, dat is de handelsbeurs.'

Voorbeeld van een tekst die is ingedeeld bij 'gevorderd'

'Ik zie honderden, misschien wel duizenden mensen door elkaar lopen, overal staan marktkraampjes die hun groente en fruit aan het verkopen zijn. Ook zie ik marcherende soldaten lopen met misdadigers op weg naar de Basilica Julia. Ook zie ik mensen hun bezittingen meenemen naar de tempel van Saturnus. Je kan ook goed het verschil zien tussen rijke en armere mensen. Bijvoorbeeld door de manier waarop ze lopen en hoe ze om zich heen kijken. Maar ook de armere mensen leken het goed te hebben, ze keken blij. Iedereen leek trots te zijn op het volk.'

Voorbeeld van een tekening die is ingedeeld bij 'basis'



Voorbeeld van een tekening die is ingedeeld bij 'gevorderd'



10 artikelen

Mustreads voor de geschiedenisleraar

Tim Huijgen en Carla van Bortel selecteerden tien vakdidactische artikelen die iedere (toekomstige) geschiedenisleraar eigenlijk moet kennen. Het gaat om artikelen waar internationaal veel naar verwezen wordt en die belangrijke kaders en inzichten bieden voor het geschiedenisonderwijs.

Tim Huijgen is vakdidacticus geschiedenis bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis op het H.N. Werkman College Stadslyceum. **Carla van Bortel** is hoogleraar Vakdidactiek geschiedenis bij de Universiteit van Amsterdam.

In 2012 presenteerde Barak Rosenshine, emeritus hoogleraar in de onderwijspsychologie aan de Universiteit van Illinois, 10 instructieprincipes die iedere leraar zou moeten kennen.¹ Tevens verscheen begin 2019 het boek *Op de schouders van reuzen* waarin Paul Kirschner, Luce Claessens en Steven Raaijmakers 24 wetenschappelijke artikelen vertaalden naar de lespraktijk.² Dat inspireerde ons tot dit overzicht. Net als een canon is de lijst met artikelen subjectief. We wilden echter voor (toekomstige) geschiedenisleraren een handig overzicht creëren met, in onze ogen, goede en belangrijke op onderzoek gebaseerde artikelen over geschiedenisdidactiek. Daarom zijn boeken buiten beschouwing gelaten. De artikelen zijn geschikt voor leraren die lesgeven op alle niveaus. Tevens kan deze lijst een aanzet geven tot een discussie over welke artikelen nuttig zijn voor leraren. (De nummers zijn willekeurig toegekend.)

1

Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence – Sam Wineburg (1991)

Een van de eerste wetenschappelijk empirische vakdidactische studies waarin Wineburg de verschillen onderzoekt tussen historici en leerlingen met betrekking tot het interpreteren van historische bronnen. Het artikel legde een basis voor meer empirische studies binnen het veld van geschiedenisdidactiek. Tien jaar later publiceerde Wineburg zijn invloedrijke boek *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* waarin hij uiteenzet wat historisch denken volgens hem is.

2

'Just another emperor': Understanding action in the past – Peter Lee, Alaric Dickinson en Rosalyn Ashby (1997)

In dit artikel presenteren de auteurs de resultaten van het CHATA-project waarin de ideeën van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs

¹ Zie www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf voor het artikel van Rosenshine.

² Zie didactiefonline.nl/artikel/op-de-schouders-van-reuzen.

³ Zie youtu.be/J3wHp-w7V2gw voor een video met het verhaal.

⁴ Zie historicalthinking.ca voor meer informatie over de zes historische vaardigheden.

De tien beschreven artikelen zijn, als digitaal pakket, op te vragen via t.d.huijgen@rug.nl.

over acties in het verleden werden onderzocht. Op pagina 242 wordt een ontwikkelingsmodel gepresenteerd met vijf fasen. In de eerste fase (The Divi Past) zien leerlingen acties van mensen in het verleden als 'dom' of 'ze wisten niet beter'. In de vijfde en laatste fase (Contextual Historical Empathy) kunnen ze acties van mensen in een bredere context plaatsen.

3

Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning – Arthur Chapman (2003)

In dit artikel presenteert Chapman een model om leerlingen te laten nadenken over oorzaak en gevolg. Verder geeft hij zes handige tips om leerlingen te laten oefenen met causaliteit (pagina 47). Een mooi voorbeeld hoe dit kan is door de bestudering van het verhaal van Alfons de kameel.³ Hij presenteert tevens de diamant-werkvorm waarbij leerlingen oorzaken en/of gevolgen kunnen classificeren (bijvoorbeeld van belangrijk naar onbelangrijk). Wil je als docent gericht werken met leerlingen aan causaliteit? Dan is dit artikel zeer aan te raden.

4

Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? – Keith Barton en Linda Levstik (2003)

In dit korte artikel uit 2003 benadrukken de auteurs het belang van historisch denken en redeneren. Verder schetsen ze uitdagingen die leraren tegenkomen wanneer ze meer willen doen dan leerlingen feiten laten reproduceren. Het artikel is goed omdat het aanzet tot denken: wat wil ik als docent bereiken met mijn lessen? De auteurs zijn twee Amerikaanse hoogleraren die veel vakdidactisch geschiedenisonderzoek hebben uitgevoerd. Van hun hand is ook het in 2004 verschenen boek *Teaching History for the Common Good* aan te raden.

5

Benchmarks of Historical Thinking: First Steps – Carla Peck en Peter Seixas (2008)

In dit artikel uit 2008 presenteren de twee Canadese auteurs een eerste versie van een model met belangrijke historische vaardigheden. Dit artikel is interessant vanwege de informatie over hoe dit model tot stand is gekomen, inclusief voorbeelden hoe je als leraar verschillende van deze vaardigheden bij leerlingen kunt beoordelen. Van Seixas verscheen later het boek *The Big Six. Historical Thinking Concepts* dat hij samen schreef met Tom Morton.⁴ Het voorwerk voor dit boek wordt echter beschreven in dit artikel.

6

Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past – Jannet van Drie en Carla van Boxtel (2008)

Samen met de modellen die ontwikkeld zijn door Seixas en Morton en door Lévesque, is het raamwerk van deze auteurs erg invloedrijk wanneer het gaat om de vraag wat historisch denken en redeneren eigenlijk is.⁵ Gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie wordt in dit artikel een raamwerk gepresenteerd dat bestaat uit zes vaardigheden. Het raamwerk is een goede check voor leraren om te kijken of zij voldoende aandacht besteden aan de verschillende componenten. In vervolgstudies is het raamwerk verder verfijnd.⁶

7

What time does the tune start?: From thinking about 'sense of period' to modelling history at Key Stage 3 – Ian Dawson (2009)

Dawson introduceert in dit artikel het belangrijke begrip 'sense of a period' dat leerlingen kan helpen de fysieke en mentale aspecten van een bepaalde periode te begrijpen. Op pagina 51 staat een overzichtelijk schema met vragen die leerlingen kunnen onderzoeken. Het is niet zozeer een wetenschappelijk artikel, maar wel een erg goed doordacht didactisch artikel. Bovendien komt het begrip 'sense of a period' in verschillende (wetenschappelijke) studies voor en daarom is het goed om dit begrip te kennen.

8

Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History – Liliana Maggioni, Bruce VanSledright en Patricia Alexander (2009)

Epistemologische opvattingen gaan over hoe leerlingen naar het verleden kijken. Gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie beschrijven de auteurs hiervoor drie manieren: de *copier stance*, de *borrower stance* en de *criticalist stance*.⁷ Om in kaart te brengen op welke manier leerlingen naar het verleden kijken, hebben ze een vragenlijst ontwikkeld die zij presenteren in deze studie uit 2009. Deze vragenlijst kan worden gebruikt door leraren om in kaart te brengen hoe hun leerlingen kijken naar historische gebeurtenissen.⁸

9

An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy – Jason Endacott en Sarah Brooks (2013)

Wat is historische inleving? Hierover wordt in de literatuur volop gediscussieerd. In dit artikel presenteren de auteurs een model (pagina 43) waarin ze uiteenzetten dat historische inleving uit drie onderdelen bestaat (contextualiseren, perspectief nemen en affectieve verbindingen). Bovendien presenteren de auteurs een aantal handige voorbeeldvragen die je als docent in de klas kunt stellen wanneer je wilt dat leerlingen zich

gaan inleven in een historisch persoon. Natuurlijk is er ook weer kritiek op deze studie, maar de auteurs probeerden als een van de eersten historische inleving te beschrijven door middel van een model en daardoor wordt dit artikel vaak aangehaald in ander onderzoek.

10

Intercultural historical learning: a conceptual framework – Kenneth Nordgren en Maria Johansson (2015)

De Zweedse auteurs gaan in op de vraag wat intercultureel geschiedenisonderwijs kan inhouden. Vervolgens presenteren ze een matrix die concrete aanknopingspunten biedt bij het inrichten van een geschiedeniscurriculum. Docenten kunnen hun geschiedenisonderwijs intercultureel maken door zich bijvoorbeeld te richten op processen van culturele uitwisseling en beïnvloeding, perspectieven van verschillende culturele groepen en door aandacht te besteden aan standplaatsgebondenheid. ■

⁵ Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.

⁶ Zie het artikel van Carla van Boxtel en Jannet van Drie in deze *Kleio* en de site van de uva via tiny.cc/K5UVA voor het aangepaste raamwerk.

⁷ Voor een uitleg over deze drie manieren zie het artikel van Harry Havekes via www.vgnkleio.nl/content/uploads/2017/05/K02_Contextualiserendeel-1.pdf.

⁸ Zie het artikel van Gerhard Stoel in deze *Kleio*.

Acht tips voor vakdidactische tijdschriften

Dimensies: Pas opgericht Nederlands tijdschrift (eerste nummer verschijnt najaar 2019) voor de mens- en maatschappijvakken dat wordt uitgegeven door het Landelijk Expertisecentrum Mens & Maatschappij. Alle artikelen zijn gratis te lezen. Zie dimensies.nu.

Teaching History: Brits tijdschrift uitgegeven door de Historical Association. Mooi opgemaakte, vakdidactische artikelen die praktische tips geven voor het ontwerpen van geschiedenisonderwijs. Helaas alleen toegankelijk voor leden van de Historical Association, maar vanuit het sectiebudget van een school is een lidmaatschap een goede investering. Zie www.history.org.uk/publications/categories/teaching-history.

The History Teacher: Amerikaans tijdschrift uitgegeven door de Society for History Education. Artikelen zijn gericht op het geven van (vernieuwend) geschiedenisonderwijs. Artikelen van de laatste jaren zijn gratis te lezen. Zie www.societyforhistoryeducation.org/archives.html.

Public History Weekly: Website met gratis meertalige artikelen over geschiedenis(onderwijs). Kenmerkend zijn de discussies die volgen op ieder gepubliceerd artikel. Zie public-history-weekly.degruyter.com.

The Social Studies: Amerikaans tijdschrift met (vak)didactische artikelen. Veelal betaalde toegang tot artikelen, maar ook een aantal gratis te lezen artikelen. Het is een wetenschappelijk tijdschrift, maar de artikelen zijn goed te lezen en bevatten vaak praktische werkvormen voor gebruik in de les. Zie www.tandfonline.com/toc/vtss20/current.

Historical Encounters: Australisch tijdschrift met artikelen die gaan over geschiedenisonderwijs en hoe het verleden bestudeerd wordt. Alle artikelen zijn gratis te lezen. Zie hej.hermes-history.net.

Theory & Research in Social Education: Internationaal wetenschappelijk tijdschrift met veel artikelen over geschiedenisonderwijs. Meer nadruk op de onderzoekskant, maar nog steeds goed te lezen voor niet-onderzoekers. Je dient te betalen voor artikelen, maar steeds meer artikelen zijn gratis te lezen. Zie www.tandfonline.com/toc/utrs20/current.

History Education Research Journal: Internationaal peer-reviewed tijdschrift dat twee keer per jaar verschijnt. Uitgegeven in samenwerking met the History Educators International Research Network (HEIRNET). Goed toegankelijke en gratis artikelen over onderzoek en ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs. Zie www.ucl-ioe-press.com/journals/herj.