

© Albert van der Kaap

## De Histoforum methode

### Inhoud

|   |    |
|---|----|
| De Histoforum methode .....                                 | 1  |
| Inleiding .....   | 1  |
| Het portretteren van de tijd .....                          | 2  |
| Over de effectiviteit van het geschiedenisonderwijs .....   | 3  |
| Geschiedenis als queeste .....                              | 4  |
| Enduring understanding .....                                | 11 |
| Essential questions .....                                   | 14 |
| Historische vaardigheden .....                              | 14 |
| Backward Design .....                                       | 14 |
| De opbouw van de lessen volgens de Histoforum methode ..... | 15 |
| Referenties .....   | 17 |

## De Histoforum methode

### Inleiding

In het televisieprogramma Sterren op het doek portretteren drie kunstenaars een bekende Nederlander. Terwijl de presentator de bekende Nederlander interviewt, maken de kunstenaars een eerste opzet van hun schilderij. Het is fascinerend om te zien hoe verschillend de schilders te werk gaan. Toch hebben ze één ding gemeen. Als een kunstenaar een portret van iemand schildert, beginnen ze allemaal met het in brede verfstreken losjes aanbrengen van de achtergrond. Daarna schetsen ze met potlood of kwast de contouren van de persoon. Veel verder komt men de eerste dag niet. In de eerste sessie gaat het vooral om het leggen van contact met de te portretteren persoon en om goed kijken. Wat zijn de kenmerkende aspecten van de persoon die men in het portret wil laten terugkomen. Aan het eind van de eerste poseersessie nemen de kunstenaars nog een aantal foto's.



De volgende weken werkt iedere kunstenaar op zijn eigen manier het portret uit. De een maakt grote gelijkende portretten, opgebouwd met vlekken bister en inkt, waarbij het aanbrengen van contrasten van groot belang is. Van veraf zijn het portretten met een mysterieuze, dromerige uitdrukking die de toeschouwer uitnodigen dichterbij te komen. Dichterbij ontdek je een fantasiewereld met allerlei diertjes, labyrinten, structuren (Ellen Vogel). Een ander maakt hyperrealistische schilderijen (André Kuipers). Maar wat ze gemeen hebben is dat iedere kunstenaar niet alleen de buitenkant goed en herkenbaar weergeeft, maar ook een voorstelling geeft van het karakter en het innerlijk van de afgebeelde persoon.

Het is dan ook niet gek dat de bekende Nederlander, op het eind van het programma, als hij het eindresultaat te zien krijgt en een keuze uit de portretten mag maken, soms op een haast pijnlijke manier met zichzelf geconfronteerd wordt.

### Het portretten van de tijd

Een geschiedenisdocent kan bij het vormgeven van een lessenserie op een vergelijkbare manier te werk gaan. In de voorbereiding op en tijdens de eerste les schetst hij met groffe streken de context van het ontwerp en brengt hij de contouren aan.

Vervolgens gaat hij, samen met zijn leerlingen, op zoek naar het kenmerkende van het onderwerp. Waarom staat het onderwerp op de agenda, wat is de essentie en wat zijn de leerdoelen van de lessenserie. Om welke 'enduring understanding', zoals Grant Wiggins en Jay McTighe het noemen, gaat het. Tot welke inzichten moeten de leerlingen komen. Het formuleren van essential questions kan richting geven aan de volgende lessen. Bij essential questions gaat het om grote vragen. Vragen waarop geen eenduidig antwoord mogelijk is. Vragen ook die uitnodigen tot discussie en het formuleren van voorlopige antwoorden. Zo kunnen leerlingen in de onderbouw tot voorlopige inzichten komen, die zij in de tweede fase nader uitwerken. Als de contouren van het onderwerp geschetst zijn, de kaders van wat aan de orde gaat komen zijn geformuleerd, gaan de leerlingen individueel of in groepjes aan de slag om het onderwerp vorm te geven.

Iedere leerling kan daarbij verschillende materialen en technieken gebruiken en individuele accenten zetten, zolang hij maar vorm geeft aan het wezenlijke van het onderwerp en een eerste antwoord geeft op de essential questions. Het spreekt vanzelf dat iedere leerling daarbij gebruik maakt van en rekening houdt met zijn eigen specifieke achtergrond, belangstelling en talenten. Zoals een van de kunstenaars uit het programma Sterren op het doek, die een deel van het jaar in Australië woont, uit dat land veel inspiratie haalt.



## Over de effectiviteit van het geschiedenisonderwijs

In september 2009 stapt een ouder naar de rechter. Zijn dochter heeft haar vmbo diploma gehaald en wil haar studie graag voortzetten op de havo, profiel C&M. De school van haar keuze wil haar echter niet toelaten. Zij heeft geen zeven gemiddeld op haar eindlijst en haar vakkenpakket sluit niet aan bij het gekozen profiel. Het meisje heeft de laatste twee jaar geen geschiedenis, aardrijkskunde en economie gevolgd. Geschiedenis is, in het gekozen profiel, een verplicht vak en daarnaast moet zij een keuze maken uit aardrijkskunde, economie en maatschappijwetenschappen. Het meisje heeft voor het laatst, gedurende slechts twee jaar, geschiedenis gevolgd in de onderbouw, waar andere leerlingen die beginnen in vier havo, drie jaar geschiedenis - op een hoger niveau - hebben gevolgd.

Zal dit meisje, zoals in de krant gesuggereerd wordt - al dan niet moeiteloos - het programma voor geschiedenis in vier havo kunnen volgen? Heeft een 7,9 voor Nederlands en een 6,4 voor wiskunde, voor het slagen op de havo, een grotere voorspellende waarde dan historische voorkennis?

Uit de resultaten van een online enquête, die SLO in het voorjaar van 2009 heeft gehouden, blijkt dat docenten in de tweede fase van mening zijn dat zij onvoldoende kunnen voortborduren op oriëntatiekennis uit de onderbouw.

In dezelfde enquête klagen docenten dat zij, met name op de havo, eigenlijk veel te weinig tijd hebben om de tien tijdvakken goed te kunnen behandelen.

Een docent spreekt zich in de enquête uit tegen het toetsen van oriëntatiekennis op het centrale examen omdat zijn leerlingen niet in staat zijn de leerstof van twee jaar te onthouden.

Is er iets mis met het geschiedenisonderwijs als docenten in de bovenbouw van havo en vwo constateren dat het onderwijs in de onderbouw te weinig oplevert? En is het inderdaad zo dat noch historische voorkennis, noch het bezitten van historische vaardigheden voorwaarden vormen om het vak geschiedenis met succes te kunnen volgen in de bovenbouw?

Hoe zinvol is geschiedenisonderwijs als kennis en vaardigheden zo slecht beklijven? Maken we ons hier eigenlijk wel druk om? En als we erkennen dat er een probleem is, is dat probleem dan oplosbaar?

Geschiedenis is een complexe competentie. Om greep te krijgen op het verleden moeten leerlingen historische gebeurtenissen in de context van tijd en plaats kunnen plaatsen (zie het hoofdstuk over historisch denken en redeneren). Ze moeten de samenhang van verschijnselen en gebeurtenissen in een bepaalde periode zien (de synchrone benadering). Maar ook is het belangrijk dat zij de samenhang (continuïteit en discontinuïteit) door de tijd heen zien (de diachrone benadering).

Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen beschikken over een set (professionele) gereedschappen waarmee zij, op telkens dezelfde - of op z'n minst vergelijkbare - manier naar verschijnselen, gebeurtenissen en ontwikkelingen (leren) kijken. Dit gereedschap bestaat bijvoorbeeld per aspect van de samenleving (levensonderhoud, macht/politiek, godsdienst en kunst) in ieder geval uit een set basisvragen. Door het, telkens opnieuw, hanteren van deze vragen wordt het voor leerlingen steeds gemakkelijker om verschijnselen en ontwikkelingen met elkaar te vergelijken.

Maar leerlingen moeten ook historisch kunnen denken en redeneren. Dit betekent dat zij historische vragen kunnen stellen, bronnen kunnen bevragen op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en

representativiteit, dat zij verklaringen kunnen geven voor historische gebeurtenissen en ontwikkelingen, zicht krijgen op continuïteit en verandering en misschien wel het moeilijkste, zij moeten blijk geven van historische empathie (perspective taking, standplaatsgebondenheid) (zie voor details het hoofdstuk geschiedenis als competentie).

Om hieraan vorm te kunnen geven moeten zij bovendien over een kritische houding en analytische en informatie- en onderzoeksvaardigheden beschikken. En om mondeling en schriftelijk bewijs te leveren dat zij over al deze vaardigheden beschikken, moeten zij ook nog eens over presentatie- en schrijfvaardigheden beschikken. Zij moeten antwoord kunnen geven op open vragen en een betoog en/of essay kunnen schrijven.

## Geschiedenis als queeste

Voor mij persoonlijk is geschiedenis als schoolvak een queeste - een zoektocht - naar datgene wat de mens vanaf de prehistorie heeft bewogen, naar wat hem heeft geleid in zijn dagelijks leven (wonen en werken), maar ook in zijn contacten met anderen en met het transcendente (het bovennatuurlijke).

Daarom staan in mijn queeste een vijftal concepten centraal:

- Levensonderhoud
- Macht
- Oorlog
- Godsdienst
- Kunst

### **Levensonderhoud**

Kijkend naar de manier waarop mensen in de loop van de geschiedenis in hun levensonderhoud hebben voorzien kunnen we een aantal fasen onderscheiden, die min of meer in elkaar overlopen:

- samenleving van jagers en verzamelaars
- agrarische samenleving
- agrarisch-stedelijke samenleving
- industriële samenleving
- dienstensamenleving
- informatiesamenleving

### *Essential Questions over levensonderhoud*

Levensonderhoud is een concept dat in alle samenlevingen, de hele geschiedenis door, een grote rol speelt. Daarmee is levensonderhoud een generiek concept en bij dergelijke concepten is het belangrijk dat leerlingen leren telkens in ieder geval dezelfde basisvragen stellen. Het telkens opnieuw stellen van eenzelfde set vragen helpt leerlingen inzicht te krijgen in continuïteit en verandering.

- Hoe voorzagen mensen in hun levensonderhoud (waarmee verdienen mensen hun brood)?
- Van wie zijn de productiemiddelen (grond, mijnen, fabrieken, kapitaal)?
- Welke invloed heeft de manier waarop in het levensonderhoud wordt voorzien op de sociale en politieke verhoudingen?

## **Macht**

Macht is één van de generieke concepten die geregeld terugkeren in de geschiedenislessen. Daarom is het goed leerlingen te leren welke essential questions zij zich telkens moeten stellen als het gaat om het uitoefenen van macht.

### *Wat is macht?*

Het probleem van het definiëren van een concept, dus ook het concept macht, is dat de opsteller de definitie zo wil formuleren dat er in principe geen speld tussen te krijgen is en 'alles' er door gedekt wordt. Dat maakt definities soms erg gekunsteld en, zeker voor leerlingen, lastig hanteerbaar.

### *Definitie 1*

Macht is het vermogen van een enkeling of groep om zijn belangen of doelstellingen te realiseren in relatie tot en afhankelijk van het vermogen van anderen om dat te doen.

*Uwe Becker, Maatschappij, macht, Nederlandse politiek,*

### *Definitie 2*

Macht is het vermogen van actoren (personen of groepen) om een samenstel van gedrags- en keuzealternatieven van andere actoren geheel of gedeeltelijk vast te leggen of te veranderen.

*C. van der Eijk, de kern van de politiek*

### *Essential Questions over macht*

Macht is een concept dat in alle samenlevingen, de hele geschiedenis door, een grote rol speelt. Daarmee is macht een generiek concept en bij dergelijke concepten is het belangrijk dat leerlingen leren telkens in ieder geval dezelfde essential questions te stellen. Het telkens opnieuw stellen van een zelfde set vragen helpt leerlijngen zicht te krijgen op continuïteit en verandering.

1. Wie heeft of wie hebben de macht?
2. Over wie of wat hebben zij macht?
3. Waarom hebben zij macht? Waarop is macht gebaseerd (geld, grond)?
4. Van wie is de macht afkomstig? (legitimiteit van macht).
5. Wat is de aard van de macht?
  - a. politieke macht
  - b. kerkelijke macht
  - c. economische macht

## **Oorlog**

*War doesn't determine who is right, only who is left.*

### *Definitie van oorlog*

Er is geen officiële definitie van oorlog. L. F. Richardson heeft ooit gezegd dat 1 dode een moord is en 1000 doden een gewapend conflict. Singer & Small en Deutsch & Senhaas stelden voor om het over "oorlog" te hebben als het voldeed aan de volgende drie criteria:

- Grootte: het resulteert in minstens 1000 doden op het slagveld (niet meegeteld de indirecte slachtoffers door hongersnood, gebrek aan onderdak en ziekten).
- Voorbereiding: het is van tevoren voorbereid, en/of wordt onderhouden door grootschalige sociale organisaties door middelen als rekrutering, training en opstelling van troepen; de aanschaf, opslag en distributie van wapens en munitie.

- Legitimatie: het wordt gewettigd door een opgezette regeringsorganisatie, zodat de moord op grote schaal niet als misdaad maar als plicht wordt gezien.

Eckhardt definieerde oorlog als "elk gewapend conflict, waar een of meer overheden bij betrokken zijn, en dat 1000 of meer slachtoffers per jaar kost".

#### *Essential Questions over oorlog*

Oorlog is een concept dat in alle samenlevingen, de hele geschiedenis door, een grote rol speelt. Daarmee is oorlog een generiek concept en bij dergelijke concepten is het belangrijk dat leerlingen leren telkens in ieder geval dezelfde essential questions te stellen. Het telkens opnieuw stellen van een zelfde set vragen helpt leerlingen zicht te krijgen op continuïteit en verandering.

1. Wat is het doel of wat waren de doelen van oorlog doelen/ wat waren de oorzaken?
2. Wie namen aan de strijd deel/ wat is de schaal van de oorlog
3. Hoe werd de oorlog gevoerd (met welke wapens)
4. Wat waren de gevolgen van de oorlog
5. Hoe keken de mensen aan tegen het voeren van oorlog?

'Het is een mooi iets voor een goede man om te vallen tussen de mannen in de voorste linie en te sterven, vechtend voor zijn vaderland. Want de man die zijn stad verlaten heeft en zijn vruchtbare akkers om uit bedelen te gaan is de meest gekwelde mense van allen. Daar zwerft hij rond met zijn lieve moeder en zijn oude bvader, zijn kleine kinderen en de vrouw met wie hij getrouwd is. Niemand is blij met zijn komst waar hij ook gaat omdat hij in de ban is van Armoede en ellendig Gebrek ...Laten wij daarom met inzet strijden voor dit land en niet bang meer zijn om te sterven voor onze kinderen.

'Tyrtaeus, fragment 10, 1-14 (een Spartaans dichter 7e eeuw voor Christus)

#### *Oorzaken van oorlog*

Aboriginals hebben heel lang geen landbezit gekend, de grond werd gewoon gebruikt door door degene die grond nodig had. Dit leidde nooit tot problemen en er was sprake van een grote saamhorigheid. Enige tijd terug gingen Aboriginals grond afpalen en omheinen. Vanaf dat moment, aldus een aboriginal, kwam er onenigheid binnen families en stammen. Jaloezie en hebzucht deden hun intrede.

Bron: aflevering 20 'Hollandse aboriginals' van de serie over de reis met de Beagle  
(<http://beagle.vpro.nl/#/blog/item/3321/>)

#### *Wanneer zijn oorlogen ontstaan?*

Een groot aantal antropologen en historici associëren het ontstaan van oorlog met het midden van de steentijd. Ferguson is onder hen wel de meest uitgesproken aanhanger van deze 'culturele-inventie'-theorie: 'Geconcludeerd kan worden dat het ongeveer 8000 jaar geleden was dat oorlog in Mesopotamië voor het eerst een sociaal instituut werd. Sindsdien heeft het zich verspreid, of is het elders heruitgevonden. Dit rijmt eenvoudigweg niet met het idee dat oorlog al gedurende de gehele menswordingsgeschiedenis heeft plaatsgevonden' (Ferguson, 1998: 15).

#### *Natuurlijke selectie*

In de meest algemene zin van het woord kan men zeggen dat het 'rationele' doel achter oorlogsvoering, genocide en ander groepsgeweld, samengevat kan worden als het zich ontdoen van concurrentie in de eeuwige strijd om schaarse hulpbronnen, of het uitschakelen van de

waargenomen bronnen van terreur en angst. 'Oorlog is duidelijk een manier om zich hulpbronnen en benodigdheden toe te eigenen en een manier om mogelijke gevaren voor de eigen bevolking te verwijderen' (Corning 1975: 373). De natuurlijke selectie draait in principe niet om vernietiging, maar om voortplanting. Gewelddadige conflicten zoals oorlogsvoering zijn evolutionair alleen te begrijpen als die bijdragen aan het voortplantingssucces (Meyer, Low, van der Dennen).

Een groot aantal disciplines hebben de oorlog traditioneel bestudeerd bij huidige zowel als 'primitieve' (voorstatelijke, pre-industriële) samenlevingen, dat wil zeggen bij de volken van voor de uitvinding van het schrift (jagers-verzamelaars, en de eerste landbouwvolken), maar zijn er altijd impliciet van uitgegaan dat:

- a. oorlog uniek is voor de menselijke soort;
- b. oorlog een culturele uitvinding was, en dat
- c. het verschijnsel of instituut oorlog zich sindsdien over de wereld verspreid heeft - of dat het her en der opnieuw is uitgevonden (bijvoorbeeld Cioffi-Revilla).

### *Fylogeneses*

De ontdekking van collectief geweld en dodelijke overvallen (lethal male raiding) bij vrijlevende mannelijke chimpansees, en op een veldslag lijkend geweld tussen groepen (combat) bij sociaal levende carnivoren en een groot aantal primaten maken de conventionele kijk op het oorlogsvoeren als een strikt menselijke 'culturele uitvinding' van een aantal duizenden jaren oud steeds minder houdbaar. In plaats daarvan is het gezichtspunt van de fylogenetische continuïteit, als eerste geponeerd door Darwin, Bigelow en o.a. Corning, en daarna uitgewerkt door vele anderen (Meyer, Low, Slurink, van Hooff, van der Dennen, Gat), steeds meer de moeite waard om te onderzoeken. Fylogeneses kijkt naar de 'ultimate dimension' van causaliteit, naar de evolutionaire ontstaansgeschiedenis of de lange-termijn oorzaken van iets: Waarom is oorlogsvoering of het niet-menselijke equivalent ervan in de eerste plaats geëvolueerd? En waarom heeft het zich maar bij zo weinig soorten ontwikkeld?

Een onderscheid dient te worden gemaakt met 'proximate (ontogenetische of onmiddellijke) causes', zoals: wat zijn de motivaties en omstandigheden die tot deze ene oorlog geleid hebben? Waarom vechten krijgers en soldaten in een oorlog? Ultimate en proximate oorzaken dienen als complementair te worden opgevat, dat wil zeggen ze vullen elkaar eerder aan dan dat ze elkaar uitsluiten.

Uiteindelijk zijn alle organismen het product van de vroegere strategieën van hun genen. En de mens is, al vindt hij zichzelf nog zo superieur, hierop geen uitzondering. Het evolutionaire (of Darwinistische) paradigma gaat ervan uit dat alle organismen, inclusief de mens, geëvolueerd zijn; dat alle levende organismen afstammen van succesvol parende en zich voortplantende voorgaande organismen in vroegere milieus; en dat deze uiteindelijk, in een ononderbroken keten, afstammen van de eerste simpele celdelende protozoa, en daarom fylogenetisch aan elkaar verwant.

### **Godsdienst**

#### *De rol van godsdienst in de kenmerkende aspecten*

Voor godsdienst, geloof is er nauwelijks plaats in de 49 kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken. In geen enkel tijdvak, in geen enkel kenmerkend aspect is iets te lezen over de rol die geloof speelde in het leven van mensen. Terwijl alleen al een blik op de kunst van de afgelopen

tweeduizend jaar duidelijk maakt hoe groot de rol van godsdienst is geweest in het leven van mensen uit alle lagen van de samenleving. Als godsdienst al wordt genoemd dan is dan in inhoudsarme beschrijvingen of in relatie tot politiek.

Pas in tijdvak twee is er voor het eerst een kenmerkend aspect over godsdienst: 'de ontwikkeling van het jodendom en het christendom als de eerste monotheïstisch godsdiensten'. Niet de betekenis van godsdienst staat hier centraal, maar de ontwikkeling. Onduidelijk is wat daaronder precies moet worden verstaan. Maar kijkend naar de volgende kenmerkende aspecte over godsdienst: 'de verspreiding van het christendom in geheel Europa' en 'het ontstaan en de verspreiding van de Islam', mag je aannemen dat het ook in dit kenmerkend aspect vooral gaat over de verspreiding.

Niets wordt er gezegd over het (openbarings)karakter van deze godsdiensten, niets ook over de betekenis van het geloof. Bovendien is het merkwaardig dat gesproken wordt over de eerste monotheïstische godsdiensten, zonder eerder duidelijk gemaakt te hebben dat er ook polytheïstische godsdiensten bestonden.

Je hoeft bovendien alleen maar te kijken naar het oude Egypte om grote vraagtekens te plaatsen bij het ontbreken van geloof als kenmerkend aspect van de prehistorie en de tijd van de eerste stedelijke gemeenschappen.

Alle kenmerkende aspecten vanaf de oudheid waarin godsdienst een rol speelt leggen de nadruk op politieke aspecten, en dan met name om het uitoefenen van macht. In de middeleeuwen gaat het bijvoorbeeld om de strijd om de macht tussen kerk en staat en om expansie (kruistochten).

De reformatie wordt genoemd omdat het een splitsing in het christendom tot stand bracht en in de 18e eeuw is goddienst alleen relevant in zoverre als het beïnvloed is door de Verlichting.

In de negentiende eeuw tenslotte staat confessionalisme in een rijtje met stromingen als socialisme en liberalisme.

#### *De betekenis van godsdienst in de geschiedenis*

Religie komt van het Latijnse woord religare of religere en duidt op het verbinden van twee aspecten van de werkelijkheid. In religie wordt er een verbinding gelegd tussen het profane (aardse, zichtbare) leven en een hogere en oudere tijdloze sfeer, het heilige. Dit heilige kan zowel persoonlijk als inpersoonlijk zijn, betrekking hebben op een niet nader benoembare macht, als op een of meer goden. (1)

Volgens Judith Schuyf is godsdienst' een manier om te communiceren met krachten die je niet beheerst. Mensen krijgen in hun dagelijks leven vaak te maken met problemen waarvoor ze geen goede oplossing kunnen bedenken, omdat ze de verschijnselen die ze om zich heen zien, niet goed kunnen verklaren. Daarom roepen ze de hulp in van allerlei machten en krachten buiten het gewone leven'. (2) Karl Marx noemt godsdienst opium van het volk.

Het zal duidelijk zijn dat veel christenen en moslims heel anders denken over de rol en oorsprong van godsdienst. Waar waarschijnlijk veel minder verschil van mening over bestaat is het feit dat godsdienst in de geschiedenis van de mens een grote rol heeft gespeeld en dat leerlingen zonder op zijn minst een rudimentaire kennis van de betekenis ervan deze geschiedenis niet kunnen begrijpen.



Wie religie niet begrijpt, snapt Nederland niet, zegt Van Deursen. (3) Deze stelling kun je gemakkelijk uitbreiden naar de hele wereld. Wie geen inzicht heeft in de betekenis die geloof voor mensen heeft gehad en voor velen nog steeds is niet in staat het verleden te duiden en er betekenis aan te geven.

Zonder kennis van het missionaire karakter van het christendom kunnen de ontdekkingsreizen en vooral de gevolgen niet worden begrepen.

Zonder kennis van de hervormingsbewegingen in de middeleeuwen (en dus ook zonder kennis van de betekenis van geloof in die periode) komt de hervorming/reformatie uit de lucht vallen en is dan voor leerlingen volstrekt onbegrijpelijk.

Zonder een degen kennis van de betekenis van godsdienst in de samenleving is het spanningsveld tussen geloof en wetenschap in de de periode van de middeleeuwen tot en met de Verlichting niet te begrijpen.

Om processen van continuïteit en verandering te kunnen begrijpen, moeten leerlingen zicht hebben op ontwikkelingen in het geloof. Het is daarom ondenkbaar om pas bij de Joden en Romeinen voor het eerst aandacht te besteden aan godsdienst. Leerlingen zullen zich ook voor de prehistorische samenlevingen en de eerste stedelijke gemeenschappen de vraag moeten stellen: welke betekenis speelt geloof in het dagelijks leven van mensen.

#### *Essential Questions over godsdienst*

Godsdienst is een concept dat in alle samenlevingen een grote rol speelt, ook in samenlevingen die zich bewust atheïstisch noemen (4). Daarmee is godsdienst een generiek concept en bij dergelijke concepten is het belangrijk dat leerlingen leren telkens in ieder geval dezelfde essential questions te stellen. Het telkens opnieuw stellen van een zelfde set vragen helpt leerlingen betekenis te geven aan continuïteit en verandering.

- Welke rol/functie had het geloof
  - welke verklaringen gaf men aan natuurverschijnselen/ontstaan van de aarde?
  - hoe vereerde men de god(en)/ welke rituelen kende men?
  - Welke rol speelde godsdienst in het dagelijks leven (steun en troost)?
- Hoe dachten mensen over het leven na de dood?
- Welke rol speelde godsdienst bij de legitimering van macht?

#### **Noten**

1. Klinken, G. van (2010) Van hunebed tot Bonifatius, Zoetermeer: Meinema, blz. 8/9
2. Schuyt, J. (1995), Heidens Nederland, Zichtbare overblijfselen van een niet-christelijk verleden blz. 11. Utrecht: Matrijs. Geciteerd in Klinken, G. van (2010) Van hunebed tot Bonifatius. Zoetermeer: Meinema blz. 9
3. Interview van Wilma Kieskamp met Arie van Deursen in Trouw op 15 augustus 2005
4. Zo wordt de uitspraak van Marx 'Godsdienst is opium van het volk' vaak weergegeven als 'Godsdienst is opium voor het volk'.

## **Kunst**

Zolang de homo sapiens bestaat maakt hij kunst. Kunst weerspiegelt in alle perioden het denken en vaak ook het geloof van mensen. Daarom geeft inzicht in kunst vaak ook inzicht in andere aspecten van de samenleving.

### *Essential Questions over kunst*

Kunst is een concept dat in alle samenlevingen, de hele geschiedenis door, een grote rol speelt. Daarmee is kunst een generiek concept en bij dergelijke concepten is het belangrijk dat leerlingen leren telkens in ieder geval dezelfde essential questions te stellen. Het telkens opnieuw stellen van een zelfde set vragen helpt leerlingen niet alleen zicht te krijgen op continuïteit en verandering in de kunstgeschiedenis, maar vooral ook op ontwikkelingen in de maatschappij.

1. Welke kunst maken mensen?
2. Welke vorm heeft de kunst?
3. Welke maatschappelijke opvattingen gaan er schuil achter kunst?
4. Welke functie heeft kunst?

### *Vragen over de relatie kunst - religie, levensbeschouwing*

- Met welke visies, doelen en middelen vertolken de kunsten religieuze en/of levensbeschouwelijke uitgangspunten
- Hoe verbeelden kunsten het denken, ideeën, levensbeschouwingen van mensen?

### *Vragen over de relatie kunstenaar - opdrachtgever; politieke en economische macht*

- Wat was positie van de kunstenaar in de samenleving in relatie tot vraag en aanbod
- Wat kan gezegd worden over functies en doelstellingen van kunst in dienst van politieke ideeën in relatie tot de historische context en de meest kenmerkende middelen aangeven:
  - aangeven welke inhoud (boodschap, propaganda, verzet) hierbij uitgedrukt wordt.

## **Overtuigingen**

De manier waarop ik vorm zou willen geven aan het schoolvak geschiedenis is gebaseerd op een aantal overtuigingen, namelijk dat:

- kennisoverdracht niet mogelijk is. Leerlingen moeten zich zelf kennis eigen maken. Dit betekent overigens niet dat instructielessen onwenselijk zouden zijn, integendeel. Om ze effectief te laten zijn is het echter wel noodzakelijk deze te koppelen aan heldere leerdoelen (en succescriteria), instructie te doseren en op het juiste moment in te zetten. (Klassikale) instructie is vooral effectief op het moment dat de leerlingen (alle of enkele) kenbaar maken behoefte te hebben aan informatie of uitleg (zie het hoofdstuk Kennisoverdracht is niet mogelijk);
- het belangrijk is een zo effectief en uitdagend mogelijke leeromgeving te creëren;
- het belangrijk is te werken via het Backward Design model (of Constructive Alignment) en uit te gaan van het leren van de leerlingen en niet van het lesmateriaal (zie ook het hoofdstuk over Backward Design);
- leren betekenisvol moet zijn.

## Enduring understanding

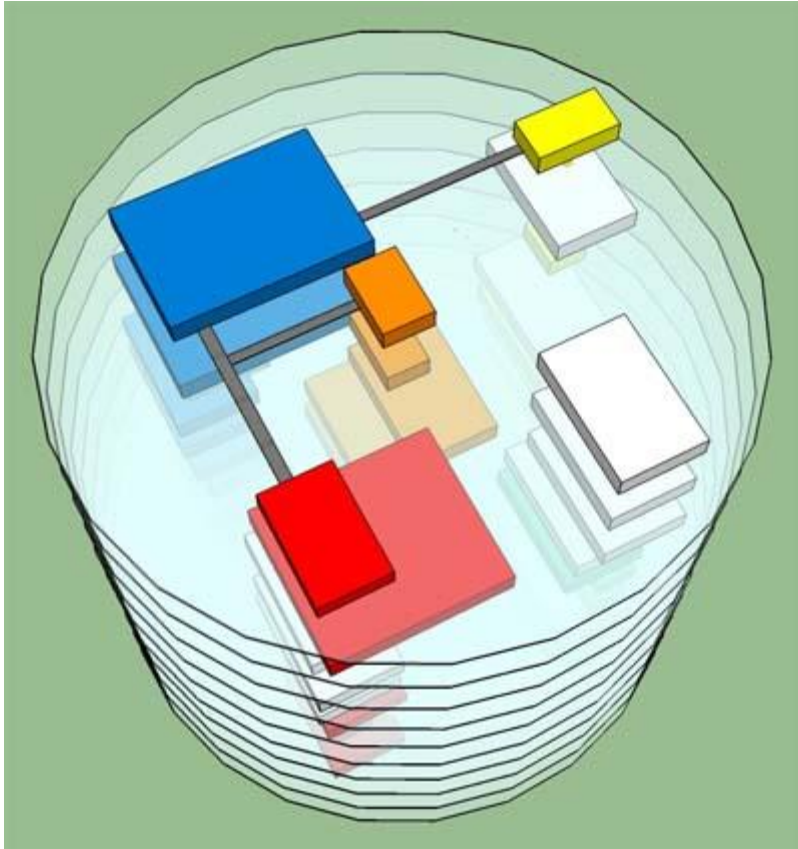
Welke kennis moeten leerlingen bezitten om op een zinvolle manier betekenis te kunnen geven aan het verleden? Deze vraag moeten we onszelf niet alleen bij elk tijdvak, maar ook ook bij ontwikkelingen door de tijd stellen. Welke kennis en vaardigheden zijn essentieel om te komen tot enduring understanding (duurzaam begrip) van de belangrijkste gebeurtenissen en ontwikkelingen in de betreffende periode en van het verleden als geheel? (zie ook het hoofdstuk over Backward Design)

Het is zinvol een vijftal kernconcepten te onderscheiden: levensonderhoud ,macht, oorlog, godsdienst en kunst en. Vijf concepten die het - samen en in hun onderlinge relatie - mogelijk maken zicht te krijgen op een tijdvak. Kennis van deze concepten en hun onderlinge relaties helpen leerlingen zicht te krijgen op de Big Picture van een tijdvak. Door het - waar mogelijk en zinvol - in elk tijdvak terug laten keren van deze concepten en telkens aan deze concepten dezelfde basisvragen te stellen krijgen leerlingen bovendien meer zicht op continuïteit en verandering. Daarnaast helpt het leerlingen structuur te geven aan het verhaal van het verleden.

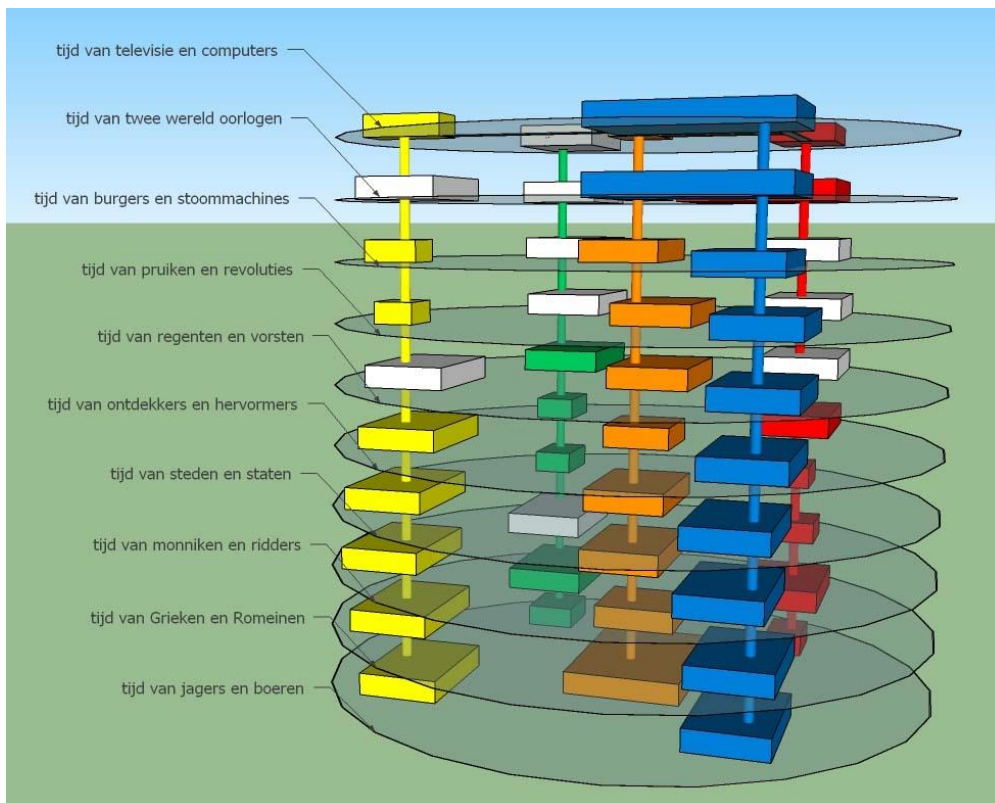
Er kan aandacht aan de kernconcepten worden besteed in een of meer opdrachten per tijdvak, maar ook tijdens een onderwijsleergesprek in de klas. (Bekijk de animatie van de kernconcepten in de tien tijdvakken op <http://histoforum.net/images/tijdvakken%20grafisch.avi>)

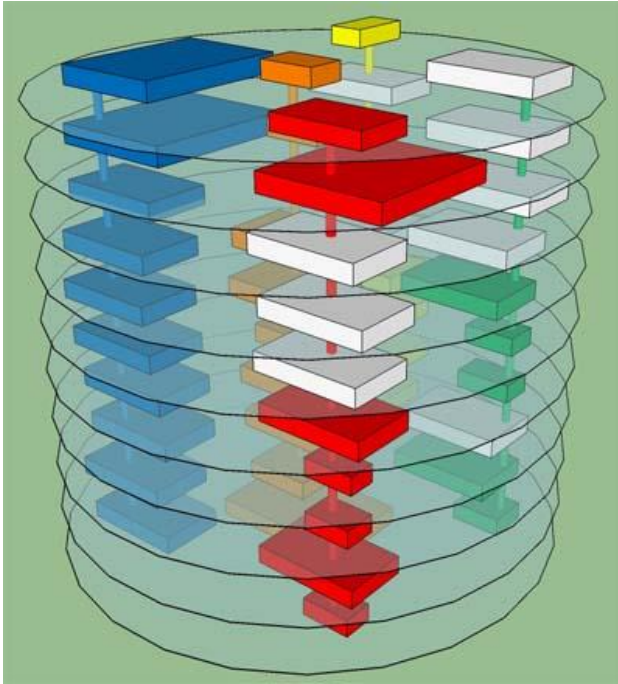
Niet alle kernconcepten komen in elk tijdvak aan de orde. Ook zijn niet alle kernconcepten in elk tijdvak even belangrijk. In onderstaande figuur zijn de kernconcepten (voor tijdvak 10) grafisch weergegeven, waarbij de grootte van het vakje aangeeft hoe belangrijk het concept in dit tijdvak is. Het kernconcept kunst komt in dit tijdvak niet aan de orde en is daarom wit gebleven.

- Macht = blauw
- Oorlog = rood
- Godsdienst = geel
- Levensonderhoud = oranje
- Kunst = groen

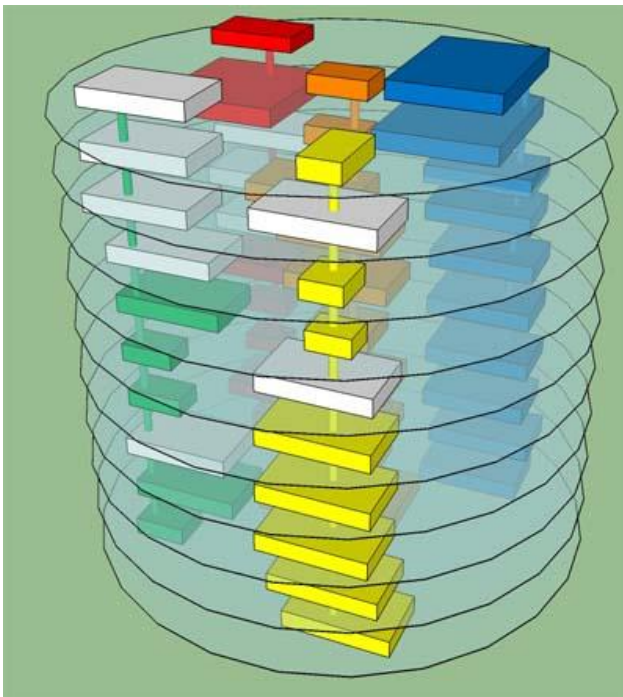


Leerlingen moeten niet alleen relaties kunnen leggen tussen kernconcepten in een tijdvak, maar ook door de tijd heen. Door in elk tijdvak aan een kernconcept dezelfde vragen te stellen (voorzover het concept aan de orde komt) krijgen leerlingen zicht op verandering en continuïteit (zie de figuren hieronder).





*Het kernconcept oorlog in de tien tijdvakken.*



*Het kernconcept godsdienst in de tien tijdvakken.*

Naast deze **kernconcepten kent elk tijdvak unieke en generieke concepten** (begrippen). Op Histoforum worden hiervoor per tijdvak suggesties gedaan (zie <http://www.vanderkaap.org/histoforum/2009/prehistorie.html>). Het aantal unieke concepten (concepten die in principe alleen in een bepaald tijdvak aan de orde komen) is bewust laag gehouden. Dat wil niet zeggen dat andere unieke begrippen niet aan de orde kunnen komen, maar deze zijn niet strikt noodzakelijk om te komen tot enduring understanding van het tijdvak. De generieke begrippen komen in minimaal twee tijdvakken aan de orde, maar vaak in een groot aantal tijdvakken.

## Essential questions

Om leerlingen over een aantal essentiële aspecten te laten nadenken en hierover met elkaar in gesprek te gaan kunnen er voor elk tijdvak zogenaamde essential questions geformuleerd worden. Wat precies onder essential questions wordt verstaan staat beschreven in het hoofdstuk over Backward Design (zie voor voorbeelden

<http://www.vanderkaap.org/histoforum/2009/prehistorie.html>)

De Essential Questions kunnen voor het eerst in de onderbouw aan de orde worden gesteld. De leerlingen formuleren een voorlopig antwoord. In de tweede fase keren de vragen dan desgewenst weer terug. De leerlingen reflecteren op hun eerdere antwoorden en stellen deze bij.

## Historische vaardigheden

Het is belangrijk onderscheid te maken tussen kennis van aspecten van historisch denken en redeneren, de zogenaamde second-order concepten, en het gebruik van deze concepten als vaardigheid. Kennis van en inzicht in second-order concepten en het vermogen deze te herkennen in bronnen behoort tot het cognitieve domein, terwijl historische vaardigheden alleen aangeleerd kunnen worden door het zelf doen van onderzoek(jes). Daar komen we vaak echter nauwelijks aan toe. Vaak hanteren we de formulering: Stel je doet onderzoek naar .... . Waarna de vraag volgt zou je de volgende bron dan kunnen gebruiken of is de volgende bron betrouwbaar? Maar dat is geen vaardigheid, dan is het toepassen van kennis van meta-concepten. Ook bij een vraag als welke oorzaak voor een gebeurtenis of ontwikkeling wordt in deze bron beschreven kun je je afvragen in hoeverre een historische vaardigheid wordt getoetst. Soms (vaak?) zal er eerder sprake zijn van het toetsen van kennis van het begrip causaliteit en het nagaan in welke mate leerlingen een oorzaak kunnen herkennen dan wel kunnen tekstverklaren.

Als je de leerlingen historisch wilt leren denken en redeneren, is het belangrijk opdrachten te geven waarbij leerlingen zelf moeten denken.

## Backward Design

In het opzetten van een lessenserie wordt idealiter gewerkt volgens het Backward Design principe (of volgens het vergelijkbare principe van Constructive Alignment. Dit ontwerp principe kent drie fasen:

### Fase 1

- Bepaal de gewenste resultaten (leeruitkomsten)
  - welke duurzame kennis is gewenst?
- Bepaal wat kan gelden als bewijs dat deze doelstellingen ook inderdaad worden gehaald
  - hoe weten we dat leerlingen hebben geleerd wat wij willen dat zij hebben geleerd en dat zij aan onze eisen (standards) voldoen?

### Fase 2

- Bepaal de leeractiviteiten van leerlingen
  - definieer de kennis, vaardigheden en procedures die leerlingen moeten beheersen
  - definieer het lesmateriaal

- definieer de leer en onderwijs activiteiten

### Fase 3

- Neem de eindtoets af.

Zie voor een gedetailleerde beschrijving van het Backward Design model het desbetreffende hoofdstuk.

### De opbouw van de lessen volgens de Histoforum methode

#### Huis de Wiers

Sinds 1654 stond in Vreeswijk Huis de Wiers. Rond 1900 werd deze buitenplaats grotendeels gesloopt om plaats te maken voor een scheepswerf, die echter ook niet het eeuwige leven had.

Toen er begin 21e eeuw plannen werden gemaakt voor nieuwbouw op deze plek bleek de oorspronkelijke fundering van Huis de Wiers nog te bestaan. Het souterrain met kruisgewelven, de fundamente van het huis, de ommuring en de stallen vormden als enige overblijfselen de herinnering aan de karakteristieke buitenplaats Huis de Wiers. Deze overblijfselen vormden de aanjager voor een multifunctionele herbestemming.

Architect Jaco D. de Visser benutte deze fundering voor een niet-historiserend nieuwbouwproject in houtbouw, dat in zijn vormgeving verwijst naar de oorspronkelijke bebouwing.

Op basis van eigen historisch onderzoek realiseerde hij een gebouw van vijf verdiepingen dat ruimte biedt aan een restaurant, ateliers en woonruimten.







Dit project is een fraaie metafoor voor de ideeën die ten grondslag liggen aan de Histoforum methode.

De opzet van een lessenserie - voor brugklas of tweede fase - kun je vergelijken met het bouwen van een huis op bestaande fundamenteën.

Een architect moet rekening houden met de maatvoering van het fundament en met de kwaliteit van het fundament. Maakt hij een prachtig gebouw op te zwakke fundamenteën dan stort het gebouw in. Hoe beter het fundament, hoe hoger het gebouw dat je kunt bouwen. Soms kan het ook nodig zijn om het fundament te versterken en, als je daar behoefte aan hebt, kun je het fundament uitbreiden.

De architect bepaalt vervolgens, op basis van de functie(s) van het gebouw, de ruwbouw die bepalend is voor de maatvoering, de ruimtes en de totale hoeveelheid ruimte. Daarna kleedt hij het gebouw aan. Hij bepaalt welke materialen voor de buitenkant worden gebruikt en hoe de indeling en aankleding van de ruimtes binnen eruit ziet.

Een vergelijkbaar proces vindt plaats bij de opzet en uitvoering van een lessenserie

#### *Inventariseren van de voorkennis over de prehistorie*

Net als een architect kun je ook als docent niet om het fundament, de voorkennis, heen. Deze voorkennis is onvermijdelijk, noodzakelijk, maar helaas soms ook problematisch (Zie het hoofdstuk Handelen met voorkennis, elders in deze bundel). Daarom is het belangrijk de kennis die leerlingen van een onderwerp hebben, in beeld krijgen. Je moet weten hoe het fundament eruit ziet en waar eventueel de zwakke of rotte plekken zitten.

Op dit fundament komt de nieuwe leerstof, waarbij je begint met het geraamte, met de ruwbouw die leerlingen een globaal beeld geeft van het onderwerp. Je bepaalt over welke kennis de leerlingen na afloop van de lessenserie minimaal moeten beschikken. Dit is van belang om te weten of de omvang van het bestaande fundament voldoet of dat er een stuk aan toegevoegd moet worden. Als het fundament te zwak is zul je dat eerst moeten versterken. Als het fundament echter (deels) verrot is, zullen de reparatiewerkzaamheden meer tijd vergen. Als er bij leerlingen sprake is van belangrijke misconcepties zul je deze eerst moeten veranderen, wetend dat foutieve voorkennis zeer hardnekkig kan zijn. (Zie de hoofdstukken over over voorkennis en conceptual change).

Opdrachten hebben in deze fase tot doel het verwerven van de benodigde basiskennis en vaardigheden. Tijdens het werken aan deze opdrachten begeleidt de docent de individuele leerling of groepjes leerlingen. Hij volgt het proces en ondersteunt waar gewenst of noodzakelijk, zonder dat hij concrete antwoorden geeft (zie het hoofdstuk over feedback).



Als de ruwbouw klaar is, komt de aankleding van het gebouw. Met verhalen, video's, discussies en onderwijsleergesprekken kan de docent het gebouw verder aankleden. Maar evengoed kan hij de leerlingen opdracht geven het gebouw zelf aan te kleden. In dat geval zal de basis van elk gebouw er hetzelfde uitzien, maar zal elk gebouw een totaal verschillende uitstraling hebben. Onnodig te zeggen dat een toets over dit onderwerp in de laatste variant alleen betrekking kan hebben op de ruwbouw. Daarnaast kan de invulling van leerlingen of groepjes leerlingen uiteraard individueel beoordeeld worden.

De docent geeft pas dan een instructieles als hij ervan overtuigd is dat de leerlingen of een groepje leerlingen daar aan toe zijn, dat wil zeggen als er een vraag ligt bij de leerlingen. Leerlingen nemen ook pas een lesboek ter hand of zoeken naar informatie op internet of in de andere boeken dan hun lesboek als zij informatie nodig hebben om gegeven of zelf geformuleerde vragen te beantwoorden. Of wanneer zij behoefte hebben aan een introducerend artikel of achtergrondinformatie.

## Referenties

- Ferguson, N. (1998) *The Pity of War: Explaining World War One*.
- Nelissen, M. (2004). *Waarom we willen wat we willen: De invloed van de evolutie op wat we kopen, wat we doen, wie we graag zien en wie we zijn*. Tiel: Uitgeverij Lanno N.V.