

Enduring Understanding

Albert van der Kaap (Histoforum)

The key to success is understanding...an Enduring Understanding.

'The curriculum of a subject should be determined by the most fundamental understanding that can be achieved of the underlying principles that give structure to a subject. . . .

*'An understanding of fundamental principles and ideas appears to be the main road to adequate transfer of training. To understand something as a specific instance of a more general case—which is what understanding a more fundamental structure means—is to have learned not only a specific thing but also a model for understanding other things like it that one may encounter' (Bruner, J., 1960, *The Process of Education*, 6, 31.*

1.1 Wat is enduring understanding?

De meeste kennis die leerlingen gedurende hun schoolloopbaan verwerven beklijft slecht. Dit geldt zeker voor vakken waarbij kennis opgedaan in één onderwerp, in een volgend onderwerp niet terugkeert. Om die reden heeft de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV) in 2001 voor het vak geschiedenis een programma ontwikkeld dat ervoor zorgt dat kennis gedurende de schoolloopbaan een aantal keren voorbijkomt. Het ging er, volgens Arie Wilschut (2005), een van de belangrijkste leden van deze commissie, om instrumenten te ontwikkelen die bij leerlingen leiden tot het verwerven van min of meer duurzame historische kennis en inzichten.

Ook in 'Progression in history under the 2014 National Curriculum. A guide for schools' wordt deze doelstelling benadrukt: 'One particularly important aspect of longer-term learning concerns the pupils' chronological knowledge, both in terms of sequencing periods of history and of having a clear sense of characteristic features of those periods'. De auteur, Jamie Byron (2014), maakt hierbij onderscheid tussen 'Now Knowledge' en 'Hereafter Knowledge': "Now Knowledge" is the knowledge needed to make the immediate learning flow and come to life. It should be characterised by a focus on particular people, places and moments. When we work on a particular historical issue we will be very aware of names, dates and events that are central to the enquiry and we draw on these as evidence of our understanding. Over time, much of the detail seems to slip away, but in some measure it lives on and builds up the unseen and almost instinctive layer of knowledge that quietly underpins all later learning. This is our "Hereafter Knowledge."

De Engelse historica Christine Counsell spreekt in dit verband van 'residue knowledge', blijvende kennis in tegenstelling tot fingertip knowledge, kennis die je tijdelijk nodig hebt voor een speciaal onderwerp (Wilschut, 2005). De suggestie wordt gewekt dat het de bedoeling is dat aan leerlingen heel veel kennis wordt aangeboden, en dat er uiteindelijk een nuttig en zinvol residu overblijft.

Dit uitgangspunt lijkt op zijn minst discutabel. Ligt het niet veel meer voor de hand om eerst na te denken over de vraag wat, bij elk willekeurig historisch thema, tot de essentie behoort. Wat behoren

leerlingen te weten, wat moeten zij kunnen? Waarover en hoe moeten leerlingen historisch denken en redeneren?

Om daarop zicht te krijgen ontwikkelden Grant Wiggins en Jay McTighe het begrip '*Enduring Understanding*' dat zij hebben uitgewerkt in hun boek '*Understanding by design*' (1998). In dit boek beschrijven zij een curriculaire en didactische model waarin, behalve '*Enduring Understanding*' ook de begrippen '*Essential Questions*' en '*Backward Design*' een belangrijke rol spelen.

Bij '*Enduring Understanding*' gaat het om de essentie van een lessenserie, om het centrale begrip. Het gaat om begrijpen in de betekenis van duiden, van betekenis geven en beoordelen. Bij '*Enduring Understanding*' gaat het om datgene wat de leerlingen van een onderwerp nog moeten weten, ook als zij allerlei details al lang weer vergeten zijn, het gaat om duurzame kennis of liever duurzaam begrip. Het is de rationale van een thema dat voor leerlingen tegelijkertijd als anker kan fungeren. Bij '*enduring*' gaat het om '*the great picture*' of beter nog om '*the big idea*'. Hieronder staat een tweetal voorbeelden om duidelijk te maken wat er wel en niet onder '*Enduring Understanding*' moet worden verstaan.

Big Idea

What is a big idea? Good question! We have argued over the years that a big idea is any concept, theory, principle, or theme that helps learners make sense of a subject. 'Follow the money' is a big idea in politics. 'The American dream' is a theme useful for understanding complicated literature, etc. Then, why do designers and teachers get so confused about this term? Let's ponder it.

The confusion comes in when people start saying things like 'change' is a big idea. No, 'change' is just a vague concept that covers a massive amount of content. It doesn't by itself provide a powerful insight into a topic. Don't confuse a category that holds a lot of content with a big idea. Otherwise 'outerspace' would be the biggest idea in the intellectual world.

Better to ask: what's the point of a big idea for teaching? What do we want it to DO? The answer: help learners make sense of a lot of information or confusing claims. That's why it is useful to think of a big idea more as a 'theory' or 'strategy' than a word. Newton's 3 Laws are arguably 3 of the biggest ideas ever thought. Suddenly, millions of seemingly unrelated events are connected - we are helped to 'see' better by a truly big idea.

Similarly in ball sports the strategy of 'create space and spread the defense to score' is a powerful way for scoring and seeing the big picture on the field - and the idea is transferable to all other team ball sports.

So, give students powerful ideas, not just vast vague ones.

Grant Wiggins

Voorbeeld 1: De Amerikaanse Burgeroorlog

“Leerlingen kennen (begrijpen) de Amerikaanse Burgeroorlog”

Hier is geen sprake van 'Enduring Understanding'; voor de leerlingen is volstrekt onduidelijk wat zij moeten kennen en vooral begrijpen.

“Leerlingen begrijpen de oorzaken van de Amerikaanse Burgeroorlog”

Deze formulering is al beter, omdat deze specifieker is, maar nog steeds blijft voor de leerling onduidelijk welk begrip hij moeten hebben van de oorzaken.

“Leerlingen begrijpen dat het in de Amerikaanse Burgeroorlog meer ging over de rechten van de staten dan over de moraliteit van slavernij”

Deze formulering vat samen waar het bij dit onderwerp om draait en maakt zowel voor docent als leerling duidelijk wat voor soort leeractiviteiten nodig zijn om dit begrip mogelijk te maken.

Voorbeeld 2: Overtuigend spreken

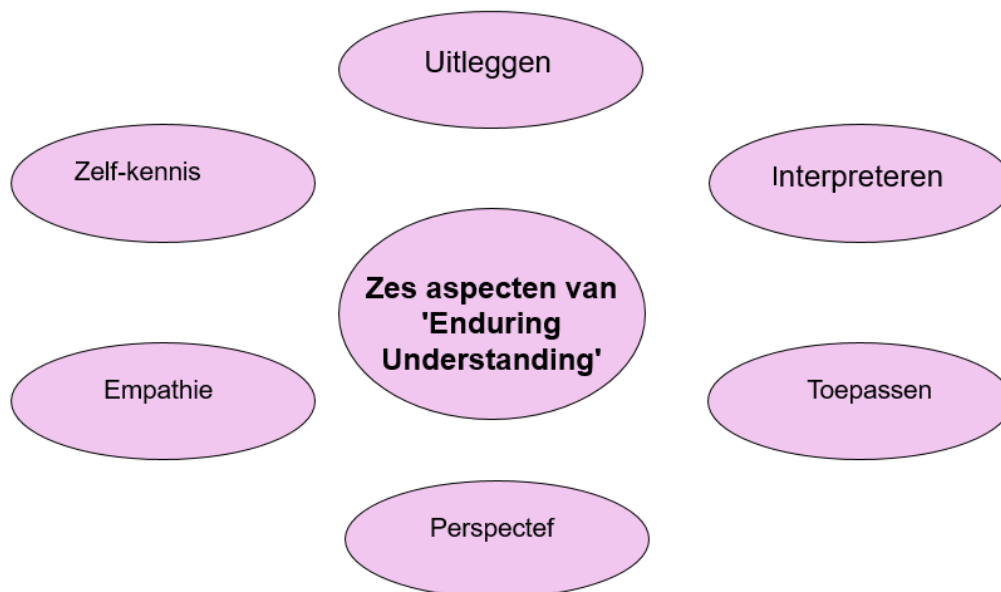
NO: “Students will understand principles of persuasive speaking.”

NO: “Students will know how to speak persuasively.”

NO: “Speak persuasively in public.”

YES: “Students will understand that persuasion often involves an emotional appeal to the particular wishes, needs, hopes, and fears of an audience, irrespective of how logical and rational the argument.”

1.2 Aspecten van Enduring Understanding



Figuur 5. Aspecten van Enduring Understanding

Wat wordt er verwacht van leerlingen? Wat moeten leerlingen kunnen om 'Enduring Understanding' te verwerven? Zij moeten:

- **Kunnen uitleggen**

De leerling kan gedegen, met argumenten onderbouwde en verifieerbare, verslagen geven van verschijnselen, feiten en gegevens.

Het gaat niet alleen om het kunnen reproduceren van feitelijke kennis. Sterker nog feitelijke kennis is vooral voorwaardelijk om te kunnen komen tot begrip. Leerlingen moeten een gebeurtenis, verschijnsel of ontwikkeling op basis van een onderbouwde redenering kunnen uitleggen. Weten wat er tijdens de Beeldenstorm gebeurde zonder te weten waarom de beeldenstorm plaatsvond heeft bijvoorbeeld weinig zin.

Begrip gaat dus verder dan ware of geleende meningen; het gaat erom dat de leerling kan aantonen hoe en waarom hij tot zijn antwoord of overtuiging is gekomen. Probleem-georiënteerde opdrachten zijn zeer geschikt om dit te bereiken omdat deze focussen op overall begrip van het onderwerp.

- **Kunnen interpreteren**

De leerling kan betekenisvolle verhalen vertellen, deugdelijke vertalingen leveren, interpretaties geven van ideeën, gebeurtenissen en ontwikkelingen.

Bij interpretatie gaat het niet zozeer om uitleg, maar om begrip en betekenis verlening. Een goed verhaal biedt samenhangende kennis, betreft de toehoorder bij het onderwerp en helpt

betekenis te geven. Een grootvader vertelt het verhaal van de crisis om zijn kleinzoon duidelijk te maken waarom sparen belangrijk is. Als je begrip hebt van iets kun je ook uitspraken doen over het belang ervan en kun je een interpretatie ervan geven. Bij geschiedenis 'moeten we de betekenis van gebeurtenissen en voorwerpen reconstrueren uit aanwijzingen uit historische verslagen. Bij een dergelijk begrip vraagt de docent van de leerling om te interpreteren, te vertalen, betekenis te geven, het belang aan te geven, te decoderen' (blz. 49). Interpretatie vraagt om een constructivistische benadering. Als we vinden dat leerlingen hun eigen meningen/interpretaties moeten kunnen geven dan is het uiteraard contraproductief om hen kant en klare interpretaties voor te houden, zonder hen er zelf mee aan de slag te laten gaan. 'A purely didactic teaching of the interpretation is likely to lead to misunderstanding and forgotten knowledge and will mislead students about the arguable nature of interpretation. This didacticism has clear implications for our teaching if we over rely on textbooks that tend to offer the version of history'.

- **Kunnen toepassen**

De leerling kan kennis en vaardigheden effectief toepassen en aanpassen in nieuwe contexten. Leerlingen moeten kennis en de geleerde vaardigheden kunnen toepassen in nieuwe situaties en verschillende contexten. Dit heeft uiteraard grote consequenties voor het toetsen. Je toetst niet wat zij hebben geleerd in gegeven situaties, maar of zij hun kennis en vaardigheden kunnen toepassen in nieuwe situaties/contexten. 'The test of understanding involves neither repetition of information learned nor performance of practises mastered. Rather it involves the appropriate application of concepts and principles to questions or problems that are newly posed....' (Gardner, H. 1991, 117, Wiggins, G. 1998, 52)

- **Van perspectief kunnen wisselen**

De leerling kan vanuit verschillende perspectieven naar een historische kwestie kijken.

Leerlingen moeten een historische kwestie van verschillende kanten kunnen bekijken. Ook moeten zij kritisch kijken naar bewijsvoering en hun eigen opvattingen en normen en waarden op afstand kunnen zetten. Zij moeten onderliggende opvattingen zichtbaar kunnen maken en niets zomaar voor waar aannemen. Door telkens van perspectief te wisselen kunnen zij nieuw licht op een kwestie werpen.

- **Kunnen invoelen/empathisch vermogen**

De leerling kan zich verplaatsen in afwijkende meningen en opvattingen en deze op waarde schatten.

De leerlingen kunnen zich niet alleen verplaatsen in opvattingen, normen en waarden van anderen, maar begrijpen ook dat deze van invloed kunnen zijn op gedragingen van mensen.

- **Zelfkennis**

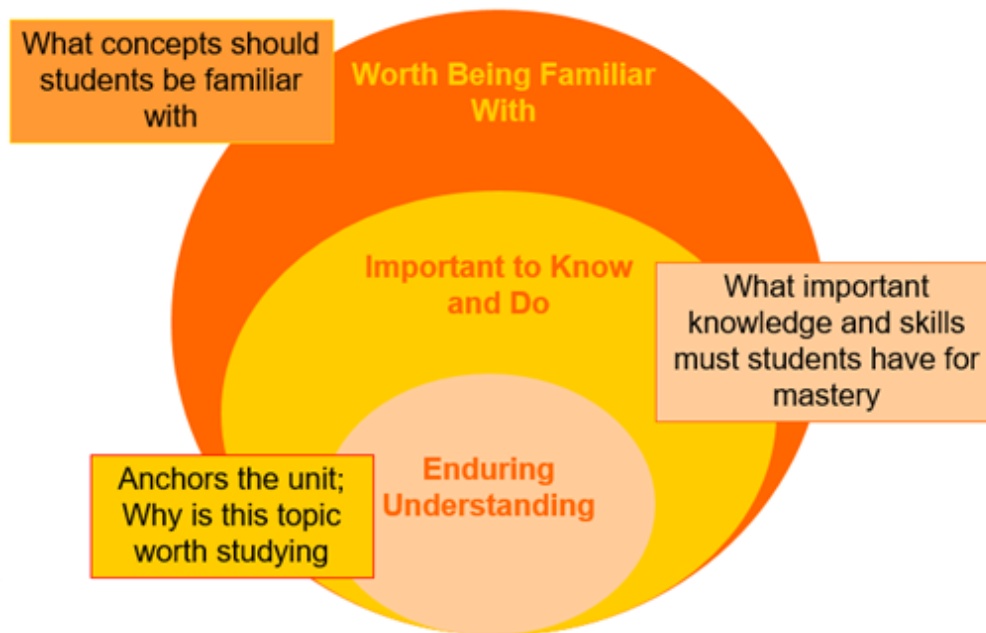
De leerling beschikt over zelfkennis.

Leerlingen zijn zich bewust van hun eigen kennis, maar ook van gaten in hun kennis. Zij zijn zich

ook bewust van hun vooroordelen en weten dat deze vooroordelen hun oordeelsvorming beïnvloeden.

Om voor een lessenserie scherp te formuleren waaruit de *'Enduring Understanding'* bestaat kunnen zogenaamde *'Essential Questions'* goede diensten bewijzen (zie hoofdstuk vier).

1.3 'Enduring Understanding' in schema



Figuur2. Enduring Understanding. Wiggins, Grant, and Jay McTighe (1998). *Understanding by Design*. Expanded 2nd Edition. Alexandria, VA: ASCD, 2005.

'Enduring understanding', de rationale voor de lessenserie, bevindt zich in de kleinste van de drie cirkels. De *'Essential Questions'* helpen vorm te geven aan deze rationale, waarbij het gaat om het grote idee, de belangrijke concepten, waarvan je wilt dat leerlingen nog steeds kennis hebben, als ze de details al lang vergeten zijn. In feite geeft de *'Enduring Understanding'* weer waarom dit onderwerp de moeite van het bestuderen waard is.

Omdat je hierin keuzes moet maken is het belangrijk zicht te hebben om de context. Waar moeten leerlingen mee bekend zijn om met het onderwerp an de slag te kunnen? Hier gaat het dus om voorwaardelijke kennis. Welke contextkennis hebben leerlingen nodig om betekenis te kunnen geven aan een onderwerp, dat is wellicht het lastigste onderdeel van het construeren van een lessenserie. De eigen kennis van de context van de ontwerper is her waarschijnlijk een belangrijke sta in de weg.

In de volgende cirkel staat datgene wat leerlingen moeten kennen en kunnen om te komen tot enduring understanding. Het gaat dus om die zaken die leerlingen absoluut moeten beheersen om de toets voldoende te kunnen maken.

De kenmerkende aspecten van een tijdvak, de generieke en specifieke inhoudelijke begrippen en de conceptuele begrippen geven vorm aan de binnenste cirkel.