

Geschiedenis: vakspecifieke toelichting en tips

‘Passend onderwijs’ is op het bordje van docenten gelegd. Het komt er nu op aan om met zo min mogelijk extra tijdsinvestering in lessen rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Deze brochure biedt een handreiking. Daarbij gebruiken we de metafoor van de drietrapsraket:

- Snel goede lessen ontwerpen (vanuit bestaande routine en bestaand materiaal) begint met heldere en haalbare leerdoelen. Eén ‘key question’ per les(onderdeel) zorgt voor samenhang en maakt het gemakkelijker om te denken in een ‘hele taak’.
- Werken vanuit ‘hele-taken’ en prikkelende leervragen vergroot de motivatie van leerlingen, onder meer door meer samenhang en uitdaging. Die ‘hele-taak’ is een taak waarin de leerdoelen samenkomen, in plaats van de vaak gebruikelijke kleine deelopdrachtjes in bijvoorbeeld werkboeken. Beginnen met die ‘hele-taak’ zorgt ervoor dat de docent en leerlingen zicht krijgen op de voorkennis van de leerlingen en at de leerlingen weten waar ze naar toe werken. De ‘hele-taak’ kan een exemplarisch voorbeeld zijn of een verkleining van de uiteindelijke taak
- Werken vanuit ‘hele-taken’ helpt bij het bedenken van eenvoudige differentiatie door het bieden van ‘hulp-op-maat’.

Dat zijn de basiselement van dit katern.

Het kiezen van een ‘hele-taak-eerst’ is in het begin wellicht wat onwennig, maar wie het principe eenmaal door heeft, schudt de voorbeelden zó uit zijn of haar mouw en zal merken dat het voorbereiden van lessen mogelijk sneller gaat dan eerst. Het helpt zondermeer als de docent eerst voor zichzelf en helder krijgt wat het leerdoel of de leerdoelen zijn van een les, lesonderdeel of lessenserie en vervolgens kijkt welke opdracht of welk leermateriaal in het schoolboek (of in andere bronnen) voorhanden is of gemakkelijk zelf kan worden ontworpen. Hieronder volgen een paar voorbeelden ter illustratie: een is ontworpen door een docent in opleiding, een door een docent met een paar jaar ervaring en twee door een zeer ervaren docent die -zonder zich daarvan bewust te zijn- automatisch werkte volgens de ‘hele-taak-eerst’-aanpak.

De voorbeeldenlessen zijn ontworpen bij kenmerkende aspecten, omdat dit het nieuwste onderdeel is van het geschiedenisprogramma in zowel onderbouw als bovenbouw. De principes achter het werken met ‘hele-taak-eerst’ en ‘hulp-op-maat’ zijn niettemin bruikbaar voor alle historische onderwerpen en ook voor thema’s die zich uitstrekken over meer dan één les.

Het kiezen van een 'hele-taak' en 'hulp op maat'

Bij het ontwerpen van lessen staat een geschiedenisdocent voor veel keuzes: wat is de kern van de leerstof; welke historische denkvaardigheden (benaderingswijzen) staan hierbij centraal; welke werkvormen kies ik daarbij; welke denkactiviteiten vraag ik van de leerlingen en welk(e) product(en)? Schoolboeken bieden doorgaans meer aan dan nodig, zijn meestal enkel jaren eerder geschreven en kunnen per definitie niet exact passen bij wat een specifieke klas of individuele leerling op dat moment nodig heeft. De docent zal daardoor nooit blind kunnen varen op wat het schoolboek aanbiedt en altijd nog een didactische vertaalslag moeten maken. Nogal eens behandelen schoolboeken kenmerkende aspecten in één paragraaf, terwijl het kenmerkende aspect uit verschillende onderdelen bestaat. In dat geval kan de docent leerstofonderdelen van een paragraaf opsplitsen en per onderdeel een 'hele-taak' ontwerpen of voor het geheel (zoals bij het voorbeeld van *De Nachtwacht*) Bijvoorbeeld bij kenmerkend aspect 36 (de opkomst van politieke stromingen) kan voor elke politieke stroming een 'hele-taak' worden ontworpen, maar ook een 'hele-taak' voor alle stromingen samen, waarbij eventueel de klas wordt opgedeeld naar stroming. De 'hele-taak' zou voor de bovenbouw kunnen zijn om uit te zoeken welke rol de industrialisatie speelde bij het ontstaan van deze stromingen. Dan gaat het over causaliteit. Een 'hele-taak' over continuïteit & verandering zou kunnen gaan over de ontwikkeling van deze stromingen in de loop van de 19^e eeuw. En zal er du anders uitzien dan ene les over causaliteit. Een 'hele-taak' zorgt voor samenhang in leerdoelen en in leeractiviteiten. Deze helderheid kan de motivatie bevorderen en de docent helpen om de differentiëren naar behoefte aan hulp.

Bij het ontwerpen van lessen kan de docent bij het zoeken van 'hele-taken' en 'hulp-op-maat' kiezen vanuit een aantal invalshoeken:

- de **fasen van het onderwijsleerproces** met als voorbeeld de les over de kruistochten;
- **historisch denken en redeneren** met als voorbeeld de les over de collaboratie en verzet;
- **hulp-op-maat en variatie in leerroutes** met als voorbeeld de les over de verspreiding van het christendom in Europa.

Fasen van het onderwijsleerproces

Gewoonlijk zijn minimaal drie fasen van de vier fasen van een onderwijsleerproces te herkennen in veel geschiedenislessen:

Omdraaien door de 'eindtaak' naar voren te halen

- Instap (bijvoorbeeld in de vorm van 'hele-taak-eerst'): leerlingen worden nieuwsgierig maakt (het leerdoel van de les wordt tot leervraag voor de leerlingen), voorkennis wordt opgeroepen en de aanpak wordt helder
- Uitleg: nieuwe kennis verwerven
- Verwerken of toepassen van de nieuwe kennis
- Toets: nagaan in hoeverre de leerdoelen zijn behaald

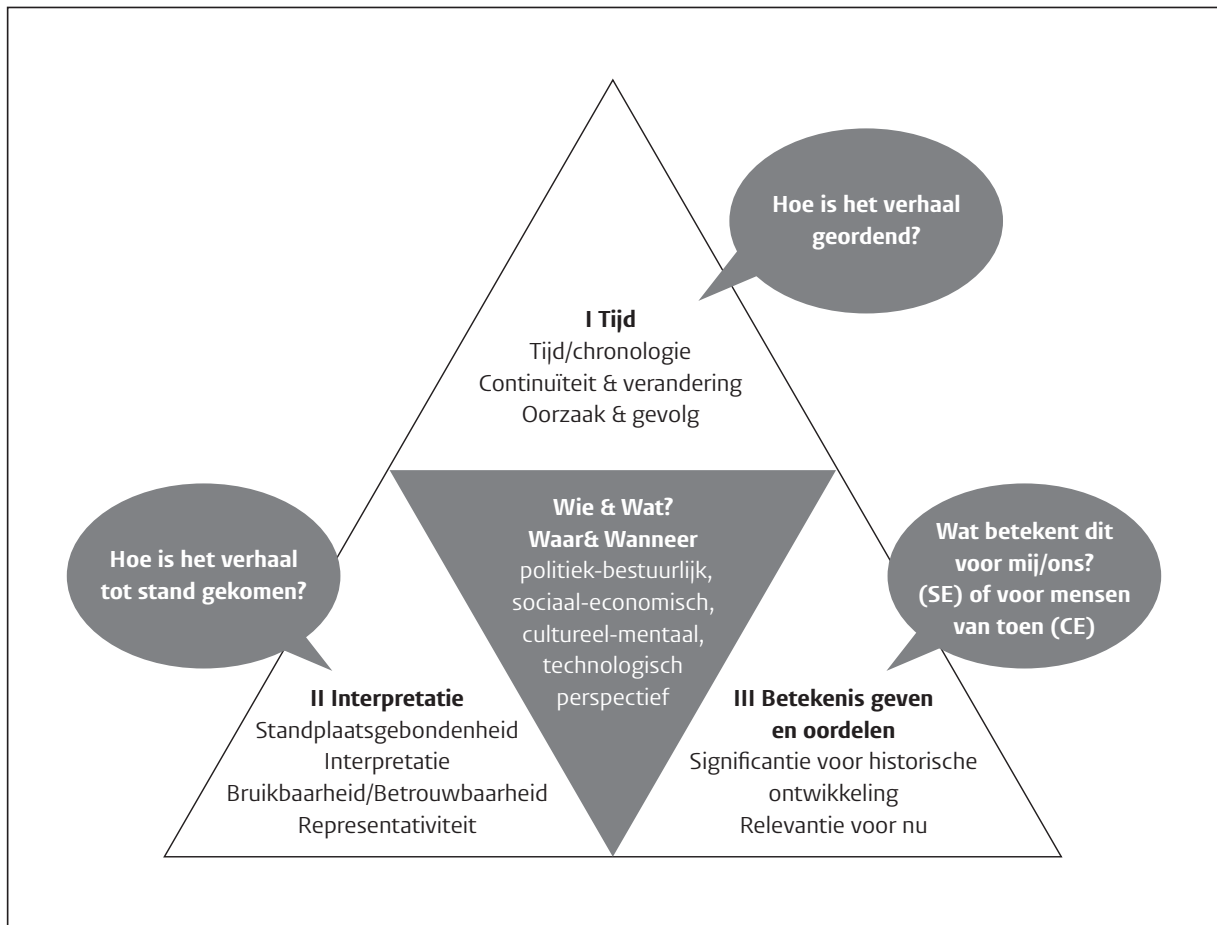
(In veel lessen wordt bij de derde fase duidelijk in hoeverre de leerdoelen zijn gerealiseerd en worden fase 3 en 4 tegelijk uitgevoerd.)

In *voorbeeldles 1* (over de motieven bij de kruistochten) wordt de instap door de docent klassikaal, voor iedereen hetzelfde, uitgevoerd als een 'hele-taak-eerst': als introductie van het nieuwe onderwerp krijgen de leerlingen een speelfilmfragment te zien en rijst de vraag waarom mensen voor zoiets zoveel ontberingen riskeren. Meteen krijgen ze de taak om al een eerste vermoeden van een antwoord te formuleren. Daarna gaan ze op zoek naar antwoorden uit andere bronnen en bij het presenteren vergelijken ze hun bevindingen, de kwaliteit ervan en verbinden ze de verschillende antwoorden aan elkaar. De differentiatie zit in dit voorbeeld in het verschil in hulp van de docent tijdens de fasen van 'uitleg' en 'verwerken': leerlingen die dat kunnen en willen zoeken en ordenen de informatie zelf, anderen krijgen meer of minder steun van de docent. Het volgende schema kan eveneens helpen om een les te typeren.

Historisch denken en redeneren (domein A) als uitgangspunt bij keuzes

De keuze van de 'hele taak' wordt sterk bepaald door de keuze van het aspect van historisch denken en redeneren dat een docent bij een bepaald onderwerp aan de orde wil stellen. In deze les is vooral gekozen voor standplaatsgebondenheid als aspect van historisch denken en redeneren: de motieven om op kruistochten te gaan of om deze te organiseren waren niet voor iedereen dezelfde, ook al waren ze in dezelfde tijd betrokken bij de eerste kruistocht.

Historisch denken en redeneren in één oogopslag



Hieronder wordt duidelijk dat een andere keuze voor een aspect van historisch denken en redeneren leidt tot een andere keuze voor een taak, ook al blijft de leerstofkern telkens min of meer dezelfde. Bij een les over ‘collaboratie of verzet tijdens de Duitse bezetting van Nederland’ in de derde klas kan een docent niet alle aspecten van historisch denken en redeneren aan de orde stellen; hij moet een keuze maken. Voorbeelden van keuzes zijn te vinden in tabel. Al deze lessen passen bij tijdvak 9 en bij kenmerkend aspect 42 over ‘de Duitse bezetting van Nederland’. Voor alle lessen zijn context van tijd en plaats min of meer dezelfde (Nederland / Schiermonnikoog in 1943, 1948, 1966, 2009/heden), evenals de te kennen begrippen, namen en ontwikkelingen (collaboratie, actief en passief verzet, grijs verleden, NSBpassief verzet, tweede Front, Atlantikwall, zuiveringen). Ook het werkmateriaal is grotendeels hetzelfde: enkele fragmenten uit aflevering 4 van de NPS-serie *De oorlog* van Ad van Liempt uit 2008, her en der aangevuld met andere bronnen, die in schoolboeken of op internet te vinden zijn. De keuze voor het aspect van domein A dat de docent op dat moment van belang vindt, bepaalt voornamelijk de ‘heletaak’ en de bijbehorende werkvormen / opdrachten.

Verschillende aspecten van domein A leiden bij (ongeveer) dezelfde leerstofkern tot verschillende centrale vragen (en hele-taken)

Leerstofkern Aspect van historisch denken en redeneren (op welke manier?)	Leerstofkern Historische context / historische voorbeelden (Wat?)	Hele taak / centrale vraag
<i>Standplaatsgebondenheid</i>	Voorbeelden van keuzes: <ul style="list-style-type: none"> • Schoenfabrieken in de Langstraat • Philips • Burgemeester(s) • Kunstenaar(s) • Journalist(en), krant(en) (bijvoorbeeld Telegraaf, Trouw) • Universiteiten / professor Cleveringa • Anton Mussert • Anton de Kom 	In hoeverre werkte bedrijf A, persoon B of instelling C mee met de Duitse bezetter in jaar X en welke motieven hadden ze daarvoor? <i>Welk van deze bedrijven/instellingen personen gingen het verst in collaboratie en verzet en waarom deden ze dat eigenlijk?</i>
<i>Continuïteit & verandering</i>	Bijvoorbeeld vanaf: <ul style="list-style-type: none"> • zomer 1940 (Anjerdag) • februari 1941 (Februaristaking) • voorjaar 1943 (april-meistaking) • herfst 1944? (Dolle Dinsdag) 	In hoeverre veranderde de houding van Nederlanders tegenover de Duitse bezetters in de loop van de bezetting? <i>Reageerde de Duitse bezette op de houding van de Nederlanders of andersom?</i>
<i>Standplaatsgebondenheid, causaliteit</i>	<ul style="list-style-type: none"> • jodenvervolging • Arbeitseinsatz/dwangarbeid • terugroepen krijgsgevangenen militairen • Keerpunt Slag bij Stalingrad • D-Day • hongervinter /spoorwegstaking 	Welke verklaringen zijn er voor het wel of niet veranderen van die houding tegenover de bezetter? <i>In hoeverre valt de houding tegenover de bezetter te verklaren vanuit ontwikkelingen in Nederland of van uit het internationale verloop van de oorlog?</i>
<i>Continuïteit en verandering, standplaatsgebondenheid</i>	<ul style="list-style-type: none"> • uitspraken van rechters in het kader van de zuiveringen (1946) • Lou de Jong, <i>De Bezetting</i> (1960-1965) • Ad van Liempt/NPS <i>De Oorlog</i> (2008) 	Hoe is er na de oorlog geoordeeld over collaboratie en verzet? <i>Is er na de oorlog altijd hetzelfde geoordeeld over collaboratie en verzet?</i>
<i>Betekenis geven aan / moreel oordelen over het verleden</i>	<ul style="list-style-type: none"> • meewerken aan bunkerbouw • oordeel over actief verzet, passief verzet, op de achtergrond blijven, meewerken op de achtergrond, actief meewerken 	<i>Verzet of collaboratie: wat zou jij doen? en waarom wel of niet?</i>

Hulp-op-maat en variatie in leerroutes

Aan hulp op maat in de gedifferentieerd uitdagende aanpak ligt het volgende idee ten grondslag: *Beschouw alles wat je normaal in je lessen doet als hulp voor het maken van de hele taak en biedt leerlingen alleen hulp aan als ze dat nodig hebben.*

Hulp kan aangeboden worden (of weggelaten) in elke fase in het onderwijsleerproces: instap, uitleg, verwerken/toepassen en toetsen. Je kan als docent al deze onderdelen van te voren vastleggen maar leerlingen ook zelf bepaalde onderdelen laten uitwerken (of laten kiezen uit mogelijkheden) of een beperkt aantal mogelijkheden aanreiken, zoals we zagen in de les over de motieven voor de kruistochten. Een docent die kan er ook voor kiezen om klassen verschillende leerroutes aan te bieden, zoals in onderstaand voorbeeld in ontwerpschema van een les van 110-120 minuten over de verspreiding van het christendom aan 4 havo/vwo, waarin we niet alleen bij elke stap aangeven op welke manier een docent meer of minder hulp kan bieden, maar waarin ook drie leerroutes staan aangegeven, van de meest docentgestuurde (leerroute A), naar een meer leerlinggestuurde (leerroute B) naar de meest leerlinggestuurde (leerroute C). In de linker kolom staat telkens een korte omschrijving van de lesfasen met (waar mogelijk) suggesties voor varianten van hulp en differentiatie (aangegeven met een D). De volgorde van de cijfers onder kopje leerroute geven aan wat leerlingen na elkaar gaan doen. Uiteraard is doorgaans aan één leerroute per klas genoeg.

Leerroute A is de meest docentgestuurde variant. Daarin legt de docent als de instap/'hele-taak-eerst' de vraag voor of Willibrord wel de juiste keuze voor de canon. Daarna volgt uitleg over de belangrijkste begrippen, waarbij de algemene concepten worden geïllustreerd met concrete voorbeelden alvorens leerlingen met een eigen voorbeeld aan de slag gaan. In leerroute 2 krijgen leerlingen meer vrijheid. In leerroute 3 wordt leerlingen verteld welke hulp er beschikbaar is en gaan ze aan de slag en maken gebruik van hulp indien nodig. De les bestaat uit twee hoofddelen: eerst kijken ze naar de rol van (later) heilig verklaarde missionarissen, daarna gaan ze dieper in op de complexiteit van de verspreiding van een geloof.

*De verspreiding van het christendom: een zaak van monniken of vorsten of...?
Hulp-op-maat en variatie in leerroutes*

<p>Omschrijving van de hele taak en leerdoelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen maken hun eigen canon venster bij de ‘Verspreiding van het Christendom in Europa’ en kunnen daarbij uitleggen: <ul style="list-style-type: none"> – hoe politieke leiders en christelijke leiders elkaar nodig hadden – waarom het christendom in een bepaald gebied nog niet echt doordrong als de elite zich had bekeerd (met een voorbeeld) welke rol syncretisme hierbij speelde <p>(kenmerkend aspect 9). Duur: 100 minuten</p>					
Fasen	Type contextkennis	Hoeveelheid hulp	Leerroute:		
			A	B	C
<ul style="list-style-type: none"> • Instap • Uitleg • Verwerken of toepassen • Toetsen 	<ul style="list-style-type: none"> • Algemene concepten • Concreet voorbeeld • Overeenkomsten en verschillen met andere contexten 	<ul style="list-style-type: none"> • Veel • Beperkt • Weinig • Geen 	<p>A = meest docentgestuurd B = minder docentgestuurd C = minst docentgestuurd</p>		
<p>(Instap / hele-taak-eerst / Concreet voorbeeld)</p> <p>De docent vertelt hoe de Engelse monnik Willibrord pogingen deed om het christendom in onze streken te verspreiden, welke hulp en tegenstand hij daarbij ondervond, welk effect dat had en hoe hij werd opgenomen in de huidige Nederlandse canon en dat daar discussie over was: moet dat niet Bonifatius zijn?</p> <p>(Instap / hele-taak-eerst / Concreet voorbeeld)</p> <p>De docent verwijst naar informatie over Bonifatius (uit het boek of op internet) en vraagt de leerlingen om argumenten te formuleren om Bonifatius te nomineren als canonvenster (Differentiatie: leerlingen doen dit helemaal zelf, krijgen een invulschema, docent geeft aanwijzingen, docent voor)</p> <p>(Uitleg, Concrete voorbeelden en algemene concepten)</p> <p>lIn krijgen uitleg over de rol van Clovis, Karel de Grote en kloosters bij de verspreiding van het christendom (<i>Sprekend Verleden h 3.1</i>) (Differentiatie: docent vertelt of helpt bij het begrijpen van de leerboektekst, geeft basisvragen 1 t/m 6 uit het <i>Activiteitenboek</i>, lIn lezen en begrijpen de tekst zelf)</p> <p>(Verwerken/toepassen, Concrete voorbeeld)</p> <p>De docent introduceert de taak, lIn. mogen zelf een nog niet eerder genoemde heilige kiezen (‘huiswerk’). (Differentiatie: lIn kiezen zelf bronnen op internet, heilige en vorm, docent geeft opties, docent stuurt met gedetailleerde instructies)</p>			1	1	1
			2D		
			3D		
			4D	5D	4D

Fasen • Instap • Uitleg • Verwerken of toepassen • Toetsen	Type contextkennis • Algemene concepten • Concreet voorbeeld • Overeenkomsten en verschillen met andere contexten	Hoeveelheid hulp • Veel • Beperkt • Weinig • Geen	Leerroute: A = meest docentgestuurd B = minder docentgestuurd C = minst docentgestuurd		
			A	B	C
(Verwerken/toepassen, Concrete voorbeelden) Lln krijgen een lijst met typen argumenten om te beoordelen welke kansen 'hun' heilige heeft (Nederlander? Strategie? Succesvol? Ten koste van wat? Tegenkrachten? Populariteit in later eeuwen?) (Differentiatie: meer of minder typen argumenten, meer of minder hulp in de vorm van het aangeven van vindplaatsen en/of en verwerkingsschema, meer of minder zelfstandig werken)			5D	2D	
(Verwerken/toepassen, Concrete voorbeelden) Lln presenteren 'hun' heilige en even argumenten voor uitverkiezing als canonvenster. Ander leerlingen formuleren tegenargumenten. Uiteindelijk stemt de klas.					
(vervolg instap / Concrete voorbeelden) Docent herinnert aan de rol van Clovis en Karel de Grote en de meer algemene rol van kloosters in de vroege middeleeuwen bij de verspreiding van het christendom en legt de vraag voor wie belangrijker waren voor het succes: politieke of religieuze leiders?			6	4D	3D
(Uitleg/ Algemene concepten) De docent inventariseert met de leerlingen (of de leerlingen inventariseren zelf) in een klassengesprek welke strategieën en factoren van belang waren en kennen er een waarde aan de mate van invloed. Kernbegrippen: politiek belang, gedwongen bekering, elite, verspreiding van bovenaf, mentale bekering, syncretisme.			7	3	2
Differentiatie: meer of minder voorbeelden zoals doop van Clovis, moord op Bonifatius en een voorbeeld van syncretisme (bijvoorbeeld het gebruik van kaarsen en/of kerstboom, het samenvallen van Pasen met de lente etc.), docent geeft invulschema met factoren en/of relaties, docent doet een deel voor, helpt bij invullen, docent geeft de strategieën en de relaties ertussen.			8D	8	5
Verwerken/Toetsen: leerlingen krijgen de opdracht om in een 'elevator pitch' een verklaring te geven voor onderstaande (schijnbare?) paradoxen: <ul style="list-style-type: none"> • Onze jaartelling is christelijk, maar de dagen van onze week en de maanden van het jaar gaan terug op voorchristelijke goden • Paus Gregorius de Grote gaf in 601 zijn missionarissen/monniken in Engeland het advies: vernietig wel de afgodsbeelden in de heidense heiligdommen, maar niet de heiligdommen zelf; bouw die liever om tot kerken • Lang nadat Clovis zich had bekeerd tot het christendom, trokken monniken als de (heilige) Amandus door het gebied om het 'gewone volk' te kerstenen. 			9	7D	7D
				6	6

Nuttige bronnen (lijstje met links) voor geschiedenis

- <http://www.examenblad.nl/> (voor examenprogramma's voor het centrale examen)
- <http://www.slo.nl/voortgezet/> (voor onderbouw en schoolexamens in de bovenbouw)
- <http://www.schooltv.nl/programma/andere-tijden-in-de-klas/>
- <http://deoorlog.nps.nl/>
- <http://www.geheugenvannederland.nl>
- <http://legacy.fordham.edu/halsall/index.asp> (Internet History Source Book Project)
- <http://geschiedenisendidactiek.wp.hum.uu.nl> (initiatief van de Utrechtse vakdidactica Hanneke Tuithof)
- <http://www.vgnkleio.nl/> (website van de Vereniging voor Geschiedenisdocenten in Nederland)

Actief Historisch Denken

- www.historicalthinking.ca
- <https://www.teachingchannel.org> > zoek op 'Reading like a Historian'

Tips bij het ontwerpen van lessen over oriëntatiekennis

Sinds 2007 heeft in de bovenbouw van havo/vwo de oriëntatiekennis van tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten een belangrijke plaats in het curriculum, naast door de school te kiezen verdiepende en/of longitudinale thema's. Sinds 2015 is deze oriëntatiekennis zelfs hoofdonderdeel van de centrale examens. Ook de onderbouw staat deze oriëntatiekennis centraal. Het gaat hierbij om kennis die de leerlingen helpt om zich kunnen oriënteren in de (westerse) geschiedenis. Daarvoor is de geschiedenis ingedeeld in tien tijdvakken met elk een aantal kenmerkende aspecten. Leerlingen moeten deze met eigen voorbeelden kunnen uitleggen, ermee laten zien dat zij op de juiste manier historisch kunnen denken en redeneren en onbekende historische situaties koppelen aan deze kenmerkende aspecten en deze zo plaatsen in het juiste tijdvak. Daarbij dient de 'Canon van Nederland' ter inspiratie bij het kiezen van voorbeelden. Het gaat dus om wendbare kennis die zij kunnen toepassen in nieuwe situaties. Dat geldt –nog meer– voor de vakspecifieke benaderingswijzen van het schoolvak, die sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw steeds gangbaarder werden en sinds de jaren negentig verplicht onderdeel van het curriculum.

De tijd dat het bij het schoolvak geschiedenis vooral ging om reproductieve feitenkennis, ligt dus al lang achter ons. Leerlingen moeten hun kennis kunnen gebruiken in (deels) nieuwe contexten en bij onbekende bronnen. Dat maakt het voor docen-

ten en leerlingen uitdagender: hoe zorg ik voor overzicht; verbindingen door de tijdvakken heen; hoe voorkom ik anachronistisch denken en presentisme; hoe zorg ik voor voldoende contextkennis van een specifieke tijd en plaats om zinvol werken met historische benaderingswijzen mogelijk te maken?

De eisen van het programma zorgen soms voor (ogenschijnlijk) tegengestelde spanningen. Ten eerste zijn de tien tijdvakken bedoeld als didactisch instrument om leerlingen een referentiekader te geven van eeuwen met een bepaalde ‘kleur’, maar de geschiedenis laat zich niet altijd in deze tijdvakken indelen. Napoleon was van belang in twee tijdvakken en Karel V werd pas geboren in het jaar dat volgens de tijdvakkenindeling de periode van het begin van centralisatie afsloot. Ten tweede zijn tijdvakken bedoeld om leerlingen lange lijnen door de tijd heen te laten zien, maar ze wekken de indruk dat geschiedenis kan worden ‘opgeborgen in aparte laattjes’. Dat maakt het leren over de complexiteit van concepten als ‘continuïteit en verandering’ niet eenvoudiger: de indruk ontstaat dat de echte veranderingen plaatsvinden bij tijdvakovergangen, maar de geschiedenis laat zich niet in deze structuur dwingen. Keerpunten vallen eerder in jaren als 1566, 1648, 1848, 1914. Een derde soort spanning: de tijdvakken bedoelen te helpen bij het historisch denken en redeneren. Voor het gebruik van de historische komt concrete contextkennis goed van pas, maar overzicht over duizenden jaren leidt tot oppervlakkig aanstippen van onderwerpen: niet zelden worden de Franse revolutie of de holocaust behandeld in maximaal één of twee lessen. Veel voorkomende problemen: waar de voorschriften verlangen dat leerlingen een kenmerkend aspect kunnen uitleggen aan de hand van één historisch voorbeeld, krijgen leerlingen veel voorbeelden voorgeschoteld. Omdat er zo weinig ruimte is per voorbeeld, gebeurt dit nogal eens op een hoog abstractie niveau en is de samenhang met de andere voorbeelden niet altijd helder.

Docenten kunnen met hun leerstofkeuze, het formuleren van hele taken en streven naar ‘hulp op maat’ deze spanningen verminderen.

Stofkeuze op maat: streven naar samenhang, tegengaan van versnippering, voorkomen van overladenheid en afstemmen op niveau in de stofkeuze door:

- per kenmerkend aspect of deel ervan leerdoelen te kiezen die samenhangen in een ‘hele-taak’ en een bijbehorende eenduidige en prikkelende vraag;
- regelmatig taken te ontwerpen die kenmerkende aspecten door de tijd heen met elkaar verbinden. Bijvoorbeeld bij de vraag hoe er na de Tweede Wereld in verschillende decennia werd gedacht over collaboratie en verzet; aan de hand van concrete historische voorbeelden te zoeken naar overeenkomsten en verschillen

tussen de verspreiding van het christendom en van de islam; door alle tijdvakken heen een ‘cijfer’ te geven aan de mate en de schaal van centralisatie of decentralisatie van bestuur in bijvoorbeeld Nederland of Frankrijk en dit toe te lichten met concrete historische voorbeelden;

- te zorgen voor meer concrete en samenhangende contextkennis door bij meerdere kenmerkende aspecten te kiezen voor dezelfde regio. Bij de kenmerkende aspecten over centralisatie, het streven van vorsten naar absolute macht, Verlichting, democratische revoluties kan worden gekozen voor Frankrijk of (deels) voor Amerika/ de VS, maar ook voor bijvoorbeeld Duitsland. Kies zeker bij zwakkere leerlingen in de eerste instantie zoveel mogelijk voor de samenhangende context van één land. Sterkere leerlingen kunnen worden uitgedaagd door vergelijkingen met andere landen of regio’s en/of andere tijden;
- meerdere kenmerkende aspecten in één thema aan de orde te stellen. Bijvoorbeeld: de Vietnamoorlog en de aanloop daartoe of de geschiedenis van Indonesië of India bieden ruimte aan kenmerkende aspecten over uitbouw van de Europese overheersing, de rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen, het voeren van twee wereldoorlogen, de betrokkenheid van de burgerbevolking bij oorlogvoering, vormen van verzet tegen het West-Europees imperialisme en de Koude Oorlog en dekolonisatie en de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen. Deze ‘thema’s-waar-in-meerder-kenmerkende-aspecten-samenkomen’ zijn geschikt voor zowel de eerste keer dat de kenmerkende aspecten aan de orde zijn en zeker – in de bovenbouw’ bij herhaling en verdieping;
- bewust te kiezen voor één of meer concrete situaties in een bepaalde tijd en plaats als voorbeeld bij abstracte concepten of kenmerkende aspecten. Bijvoorbeeld: één voorbeeld van confrontatie tussen Romeinen en Germanen voor zwakkere leerlingen en die wel concreet uit te leggen en voor meer voorbeelden voor leerlingen die meer aankunnen;
- bewust te kiezen voor één of een beperkt aantal aspecten van historisch denken en redeneren en deze te verbinden in een ‘hele-taak’.

Doorlopende leerlijnen kunnen eenvoudig worden bereikt door:

- regelmatig (kort) te vragen naar overeenkomsten en verschillen met voorbeelden bij eerder behandelde kenmerkende aspecten;
- met de hele sectie af te spreken bij welke onderwerpen de focus ligt bij bepaalde onderdelen van ‘historisch denken en redeneren’ en ervoor te zorgen dat elk aspect op deze manier minimaal tweemaal per jaar extra aandacht krijgt. Zo komen deze systematisch aan de orde. Naarmate de leerlingen meer aankunnen, kan de complexiteit worden vergroot. Bijvoorbeeld: bij de ondergang van het Romeinse rijk krijgen brugklassers te maken met causaliteit doordat zij leren dat

er verschillende oorzaken zijn en met één of twee voorbeelden leren dat twee oorzaken elkaar versterken (doordat er minder belasting binnenkwam, werd het wegennet zwakker en daardoor kon de belasting minder goed worden geïnd). Bij de oorzaken van de Franse Revolutie leren zij in de tweede klas hoe politieke en sociaaleconomische oorzaken elkaar versterken.

Problematiserende vragen en taken

Onderzoek wijst uit dat problematiserende vragen en taken meer motiveren en leiden tot beter leren dan beschrijvende vragen en taken. Dus liever ‘*Reageerde de Duitse bezetter in de verschillende fasen van de bezetting op de houding van de Nederlanders of andersom?*’ dan ‘*In hoeverre veranderde de houding van Nederlanders tegenover de Duitse bezetters in de loop van de bezetting?*’. In schema X staan de meer uitdagende vraagformuleringen schuin gedrukt.

Van ‘hele-taak’ naar differentiëren naar niveau en belangstelling

Het leren zoeken naar ‘hele-taken’ is in het begin wellicht even wennen, maar wie dat eenmaal in de vingers heeft, kan niet alleen uitdagender lessen met meer samenhang ontwerpen, maar ook gemakkelijker differentiëren, omdat de kern van de les helder is. Dat kan vanuit diverse invalshoeken. Bij eenzelfde leerstofkern (voorbeeld bij een kenmerkend aspect in combinatie met een aspect van historisch denken en redeneren) en eenzelfde type taak (maak een schema, schrijf een stuk, maak een poster, voer een debat et cetera) kan een docent rekening houden met

- de actualiteit. Vrijwel elke dag kan een link worden gelegd met de actualiteit, bijvoorbeeld in het voorjaar van 2015 bij de oorzaken van de Opstand kiezen voor inzoomen op de beeldenstorm van 1566 en deze vergelijken met de vernietiging van cultureel erfgoed door IS.
- culturele en regionale diversiteit: de kenmerkende aspecten vertellen een vrij traditioneel westers verhaal, maar de docent heeft de ruimte om andere voorbeelden te kiezen of vergelijkingen met voorbeelden uit niet-westerse landen. Zo passen verhalen van migranten over hun migratie vaak bij verschillende kenmerkende aspecten. Hetzelfde geldt voor lokale of regionale geschiedenis: voorbeelden hoeven niet per se altijd uit Amsterdam te komen: het werken aan (onderdelen) van de ‘canon’ van je eigen regio of het maken van een rondleiding door je eigen stad aan de hand van een of meer kenmerkende aspecten werkt voor leerlingen vaak motiverend. Dit kan als ‘extra’ voor leerlingen die meer aankunnen, maar een docent kan ook voor een hele klas stofkeuzes maken buiten de gebaande paden.
- mate van autonomie en/of zelfstandigheid voor de leerling door verschillende leerroutes aan te bieden bij eenzelfde ‘hele-taak’ of door te variëren in ‘hele-taak’,

zodat er meer kans is dat deze past bij het niveau en de mate van zelfstandigheid van de leerling.

- het niveau van de leerling: hierbij zal het vaak gaan om meer en minder voorbeelden en meer en minder complexiteit, zoals we zagen bij het bijvoorbeeld over de toenemende complexiteit bij het begrip causaliteit tussen de behandeling van de ondergang van het Romeinse rijk in de brugklas en de Franse Revolutie in de tweede klas.

‘Hulp op maat aan de leerling’ is ook ‘ontwikkelen op maat van de docent’

Voor wie dat nog niet eerder deed: begin voorzichtig met het bieden van hulp op maat. Kies voor differentiatie op één – wat kleiner- onderdeel van de les, bij onderwerpen en werkvormen waarin je thuis bent, bij klassen waarbij je je het meest veilig voelt, met twee varianten van hulp. Breng meer variatie aan zodra je dit aankunt.