



Toolkit om het historisch denken en redeneren van kinderen te ontwikkelen door onderzoekend leren

MiBo groep 2015-2018

Deze toolkit is tot stand gekomen door een ontwerponderzoek, uitgevoerd door onderzoekers van de VU, nascholers van De Activiteit en leerkrachten van vijf basisscholen: Basisschool Oostelijke Eilanden, De Zuiderzee, CBS De Regenboog, De Julianaschool en De Oeboentoe.

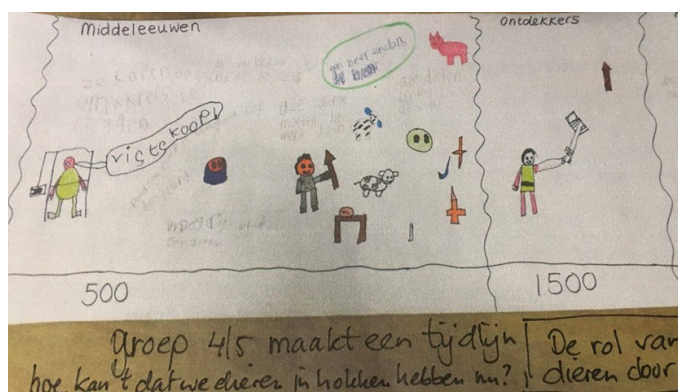
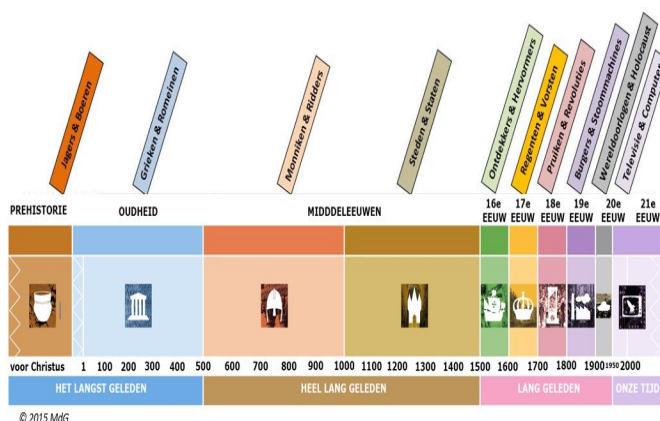
Het onderzoek is gesubsidieerd door het NRO (405-16-513)

Deze toolkit bevat de volgende onderdelen:

- Van geschiedenisonderwijs naar historisch redeneren p.2
- Inzichten over het stimuleren van het historisch denken en redeneren bij kinderen p. 4
- Ontwerpen van het thema p. 9
- Lijst met grote concepten die van belang zijn als kinderen onderzoek doen vanuit het historisch perspectief p. 11
- Een overzicht van welke gesprekken er nodig zijn, zodat kinderen historische vragen krijgen. En waarmee de leerkracht het historisch denken en redeneren kan stimuleren. p. 14
- Nawoord: Het belang van historisch denken p. 16
- Bijlagen met werkactiviteiten voor leerkrachten p. 18
- Achtergrondinformatie Verdieping Historisch Redeneren p. 19
- (Video)materiaal van good practice [\[Links zijn opgenomen in de tekst, dit wordt de komende tijd nog aangevuld\]](#)



Van geschiedenisonderwijs naar historisch redeneren



Twée tijdbalken – twee manieren van werken aan geschiedenisonderwijs.

De linker tijdbalk is de nieuwste variant van de oude vertrouwde tijdbalk ingedeeld in 10 tijdvakken. De rechter tijdbalk komt voort uit het werken met onze toolkit. Wat is hier gebeurd? In onze optiek moet geschiedenisonderwijs persoonlijk zinvol en functioneel zijn voor de leerling. Dat start dus met onderwijs dat kinderen raakt, het gaat over onderwerpen in de klas waar de kinderen iets mee hebben. Zoals in groep 4/5 bij juf Marieke. De vakantie is voorbij, veel kinderen hebben een dierentuin bezocht en bijzondere dieren gezien. Maar er waren ook dieren bij die steeds dezelfde rondjes liepen in hun kooi of ergens in een hoekje heel stil zaten. Dat komt toch een beetje zielig over. Is dat eigenlijk wel de bedoeling van een dierentuin? Waar komt dat idee eigenlijk vandaan dat we dieren in hokken stoppen? Groep 4/5 besluit de geschiedenis in te duiken. Ze zetten eerst een klein stapje terug, zo'n 50 jaar. Maar komen er al snel achter dat dit verhaal een langere geschiedenis heeft. Ze besluiten nog verder terug te gaan in de tijd. Dit mondt uit in hun eigen tijdbalk over 'De rol van dieren door de tijd heen'. [\[Link naar meer foto's van tijdbalken\]](#)

Het beeld van 'Geschiedenisonderwijs' als het leren over historische gebeurtenissen en feiten leeft nog heel sterk. In deze visie wordt de inhoud van het onderwijs primair bepaald door de inhoud van het curriculum en de daarin samengevatte en toegelichte Canon. Dit beeld past niet bij onderzoekend leren, waarin het kennismaken van feiten en gebeurtenissen altijd verbonden wordt met de eigen vragen van leerlingen en historisch onderzoek centraal staat.

Deze toolkit gaat uit van geschiedbeoefening in de zin van historisch onderzoek doen en daarbinnen kennis opdoen, en sluit daarmee aan op het doel: *het ontwikkelen van het historisch denken en redeneren bij kinderen*. Hierbij bouwen kinderen kennis op van het verleden, gaan ze het heden begrijpen en raken ze in staat om de toekomst te organiseren. Vanuit deze doelstelling hebben wij een toolkit samengesteld zodat leerkrachten en hun begeleiders instrumenten hebben om het historisch denken en redeneren te stimuleren.



Hoe te werken met deze toolkit?

De ontwikkeling van het historisch denken en redeneren verbinden we aan de onderwerpen waar het in de klas al over gaat. Geschiedenis is niet langer een vak apart, maar onderdeel van de onderzoeksactiviteiten en gesprekken in de klas. Dus tijdens de ontwerpfase van het thema denkt de leerkracht al na over de mogelijke verbindingen met het historisch perspectief.

Dat zou via de volgende denkstappen kunnen:

1. Wat is je nieuwe thema (zie p. 9)?
2. Wat vinden de kinderen interessant aan dit onderwerp?
3. Aan welke sociaal-culturele praktijken denk je?
4. Welke kwestie spelen er rondom deze praktijken?
5. Bij welk 'groot concept' (p.11) wil je aansluiten?

Door de bovenstaande vragen te beantwoorden doorloopt de leerkracht het schema t.b.v. het Ontwikkelen van het historisch denken en redeneren, zie p. 6.

Vervolgens start de leerkracht het thema op door het uitvoeren van de startactiviteiten. Kinderen oriënteren zich op het nieuwe thema, verkennen materialen, worden nieuwsgierig, onderzoeksvragen worden aangeboord en er worden plannen gemaakt voor het nieuwe thema.

De leerkracht stuurt aan op een kwestie die leidt tot verwondering en historische interesse. Zoals bij het thema 'Mode' in groep 8 waar het gaat over: 'Wat doe jij aan naar het strand? Mag je dat zelf kiezen of bepalen je ouders dat?' Vervolgens gooit de leerkracht de kwestie erin: 'Meisjes moeten tot hun 14^e jaar een badpak dragen, anders vertonen zij aanstootgevend gedrag'. Dit maakt veel los in de groep, er zijn voors en tegens. Leerlingen beginnen hypothese te verwoorden. Deze hypothesen moeten onderzocht worden. Voor de leerkracht is het belangrijk om deze gesprekken rondom het vormen van de hypothese en het onderzoek daarvan goed te begeleiden. Juist de opmerkingen en vragen die de leerkracht stelt of achterwege laat zijn van grote invloed. Om dit proces in goede banen te leiden hebben we een overzicht in de toolkit opgenomen van gesprekken en vragen om het historisch denken en redeneren te stimuleren, zie daarvoor p.14. Ook wordt het grote concept (p. 11) verbonden aan deze onderzoeksactiviteiten.

Deze toolkit sluit aan bij, en is ontwikkeld vanuit Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO), maar kan breder toegepast worden door alle leerkrachten die onderzoekend geschiedenisonderwijs willen vormgeven.



Inzichten over het stimuleren van het historisch denken en redeneren bij kinderen



De Sankofa vogel staat symbool voor wijsheid, kennis en erfgoed. Kijk naar het verleden, neem daarvan mee wat je kan gebruiken, leer ervan en ga vervolgens de toekomst in.

Geschiedenisonderwijs start natuurlijk bij het aanboren van historische interesse bij leerlingen. Hoe wordt geschiedenis persoonlijk zinvol en functioneel voor de leerling? Hoe zorg je dat leerlingen het verleden willen bestuderen om zich persoonlijk te ontwikkelen en de wereld en de mensen om zich heen beter te gaan begrijpen (zie Van Boxtel & Van Drie, 2016)? De leerkracht start bij een ervaring/kwestie/gebeurtenis/belevenis die voor kinderen interessant is. Zoals: 'Als je deze pil slikt, wordt je nooit meer ziek, hoe fijn is dat?' Of: 'We moeten alle dierentuinen sluiten want het is zelig voor de dieren om in hokken te zitten'. Het is overigens wel van belang hierbij in gedachten te houden dat volgens de theorie achter OGO 'interesse' geen puur persoonlijk gegeven is, maar ook sterk afhankelijk is van wat in de omgeving van de leerling positief gewaardeerd wordt. De ontwikkeling van een klassenklimaat waarin het stellen van historische vragen gewaardeerd wordt, is hiervoor dus ook van belang. Ook daarin speelt de leerkracht een belangrijke rol.

Ruimte voor de verhalen van de kinderen is nodig voor de start van het historisch denken. Van Boxtel en Van Drie (2008) laten zien dat praten over structuurbegrippen helpt om het historisch denken en redeneren op gang te brengen. Voorbeelden van structuurbegrippen zijn verandering, oorzaak, gevolg, verschil en overeenkomst, gevolg voor de lange termijn en gevolg voor de korte termijn. Maar ook bij het beoordelen van bronnen horen structuurbegrippen, zoals feit, mening en betrouwbaarheid.



Historisch denken is het onderzoeken van gebeurtenissen of situaties met de bedoeling het ontstaan daarvan te *begrijpen door het beschrijven van het achterliggende verhaal*. Bij historisch denken gaat het erom dat kinderen zich kunnen inleven in een andere tijdperiode. Ze bouwen begrip op over een specifieke tijdperiode, zo gaan ze begrijpen hoe het er in deze tijd aan toe ging. En waarom bepaalde ontwikkelingen, objecten en personen in deze tijd zo belangrijk zijn. We gaan terug naar het verleden.

Voorwaarde om tot historisch denken te kunnen komen is contextualiseren! Dit betekent dat de gebeurtenis in de context van een bepaalde tijd en samenleving geplaatst worden. Dit kan door voorwerpen te bekijken en te bespreken hoe die vroeger gebruikt werden, zelf handelingen uit te voeren, een praatplaat te bekijken of een verhaal te lezen.

Bij historisch redeneren gaat het om het achterhalen van de wordingsgeschiedenis van een verschijnsel of gebeurtenis. De dynamiek tussen twee tijdperiodes is de basis voor historisch redeneren. Op het moment dat leerlingen ervaren wat een overgang voor mensen heeft betekend snappen ze beter hoe het was om in die tijd te leven. Zoals de leerlingen in groep 5 bij juf Marieke. Zij hebben allemaal een stam opgericht in de zandtafel met prachtige hutjes en figuren. Maar dan valt er niks meer te jagen of te verzamelen in het gekozen leefgebied. Dus alle stammen moeten hun hutjes weer verlaten en ergens anders opnieuw beginnen. Dit valt de leerlingen zwaar, waarop één meisje zegt: 'Ik snap nu waarom de mensen boeren zijn geworden, al dat verhuizen is namelijk erg vervelend'. Het motief voor dit onderzoek ontstaat uit de eigen vragen van leerlingen. Kinderen die historisch redeneren kunnen vanuit dit inzicht relaties leggen met andere tijdperiodes. Ze gaan zo de keuzes die mensen door de tijd heen gemaakt hebben beter begrijpen, zien de consequenties van die keuzes, krijgen zicht op de doorgemaakte ontwikkelingen en kunnen voorspellingen doen voor de toekomst.

Het is een proces waarin je probeert een conclusie te trekken. Redeneren op basis van de feiten die je hebt. Historisch redeneren is een vorm van historisch denken. Je hernieuwt een stukje geschiedenis. Je probeert er iets 'nieuws' over te zeggen.

Historisch redeneren impliceert *dus* altijd het leggen van relaties tussen heden en verleden. Hierbij kunnen we verschillende varianten onderscheiden:

- **ONDERZOEK VAN HET HIER EN NU (ACTUELE HEDEN):** een actuele situatie wordt bevraagd. Hoe heeft dit zo kunnen ontstaan door toedoen van mensen? Welke gebeurtenissen en keuzes op korte termijn hebben hier invloed op? En welke gebeurtenissen/keuzes op lange(re) termijn hebben te maken met deze situatie? Zoals bijvoorbeeld de verontwaardiging in onze maatschappij rondom de zwarte pietenkwestie. 'Waarom is zwarte piet eigenlijk zwart? Waarom zijn mensen hierdoor gekwetst? En waarom vinden mensen het zo lastig als piet een

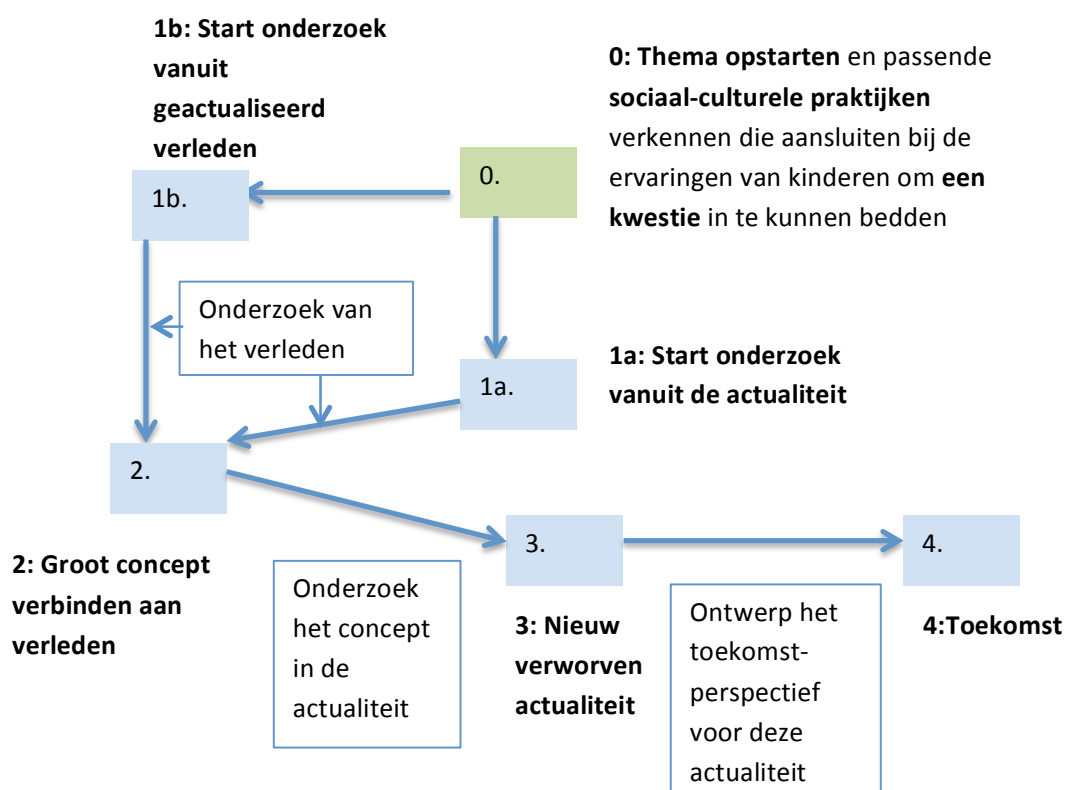


andere kleur krijgt?'

- **ONDERZOEK VAN GEACTUALISEERD VERLEDEN:** een gebeurtenis of situatie uit het verleden wordt in het hier en nu gepresenteerd en onderzocht. Bijvoorbeeld doordat de leerkracht de rol van Wilhelmina of een andere historische figuur speelt. Door deze rol brengt zij de leerlingen terug in de tijd en krijgen zij ook de problematiek van deze tijd voorgeschoteld. Het oproepen van soortgelijke gebeurtenissen/personen kan helpen om van het heden in het verleden te komen.

Het opbouwen van het besef dat verleden, heden en toekomst door toedoen van mensen met elkaar samenhangen is basaal in de ontwikkeling van het historisch redeneren. Kinderen die historisch redeneren kunnen zich dus inleven in een andere tijd (tijdsbesef), hebben zicht op de leefomstandigheden van deze tijd en kunnen zo nadenken over oplossingen van problemen in deze tijd. En ze kunnen vanuit dit inzicht relaties leggen met andere tijdperiodes. Kinderen gaan zo de keuzes die mensen door de tijd heen gemaakt hebben beter begrijpen, zien de consequenties van die keuzes, krijgen zicht op de doorgemaakte ontwikkelingen en kunnen voorspellingen doen voor de toekomst.

Ontwikkelen van het historisch denken en redeneren door:



Toelichting bij het schema:

Het schema laat zien dat de ontwikkeling van het historisch denken en redeneren wordt aangejaagd door de leidraad: heden-> verleden -> toekomst met kinderen te onderzoeken.

Bij 0: Hier gaat het om het verbinden van een historisch perspectief aan het nieuwe thema. De leerkracht vraagt zich af hoe hij bij historische vragen uit kan komen.

Start met een situatie of onderwerp wat de leerlingen interesseert, bijvoorbeeld een gebeurtenis in het nieuws, de eigen omgeving van het kind of een gebeurtenis uit de geschiedenis die leerlingen intrigeert. Probeer leerlingen te interesseren voor de geschiedenis ervan door vragen te stellen naar hoe het is ontstaan of hoe het vroeger gebeurde (de antecedenten). De leerkracht kan ook vragen hoe het vroeger ging toen de opa's en oma's nog jong waren. We zijn uit op de vragen van de leerling, zoals: 'Hé, hoe komt dit zo? Hoe is dit zo geworden? Was dit vroeger ook al zo? Hoe deden ze dit vroeger eigenlijk? Hoe is dit ontstaan?'

Bij 1a: Start bij de eigen ervaringen: Welke maatschappelijke veranderingen maken wij nu mee? Wat is mijn beleving, ervaring? Verbind hier een actuele kwestie aan. Een actuele kwestie kan een gebeurtenis in het nieuws zijn, of in de wijk, of er doet zich iets voor in de school of de klas. Dit levert verwondering op.

Bij 1b: Start vanuit het geactualiseerd verleden: Welke gebeurtenis of situatie uit het verleden vinden we interessant en willen we onderzoeken? Welke kwestie maakt dat verleden voor ons nu interessant? Identificatie met een (historisch of actueel) persoon geeft aanleiding tot vragen over die persoon: 'Wat zijn de motieven van deze persoon?'

Bij 2: Deze eigen ervaring, verwondering en kwestie leidt tot historische vragen. Door de verandering in de tijd wordt een ervaring geschiedenis. Hieronder liggen 'grote concepten', (naar het idee van de 'Big Ideas' van Beishuizen) bijvoorbeeld: macht, communicatie, overleven, bescherming, handel (zie pagina 9 van deze toolkit). Deze concepten helpen om de samenhang tussen verleden, heden en toekomst te zien en te verklaren, aan de hand van de basale behoeftes van mensen.

Bij 3: Na het 'grote concept' ingedoken te zijn gaan we weer opnieuw naar de actualiteit. We maken een verklarend verhaal ("*historie*") startend vanuit de vragen van kinderen, gedocumenteerd vanuit bronnen. We zetten hier verschillende bronnen voor in, juist ook bronnen buiten de bekende materialen. Gebruikmaken van bronnen die geschreven zijn door mensen van buiten de klas noemen we ook wel 'polyloog' (Dobber & Van Oers, 2015). Door deze bronnen te bespreken in de klas kunnen we de ideeën die kinderen zelf hebben aanvullen. We willen voorkomen dat het idee ontstaat 'wij zijn het er over eens



dus is het zo'. Het concretiseren van ideeën is belangrijk, hierdoor worden ze concreet en is onderzoek mogelijk. Denk bij het thema uitvindingen bijvoorbeeld aan het maken van werktekeningen.

Leg verbanden met een verleden en leer het heden zien als toekomst van dit verleden.

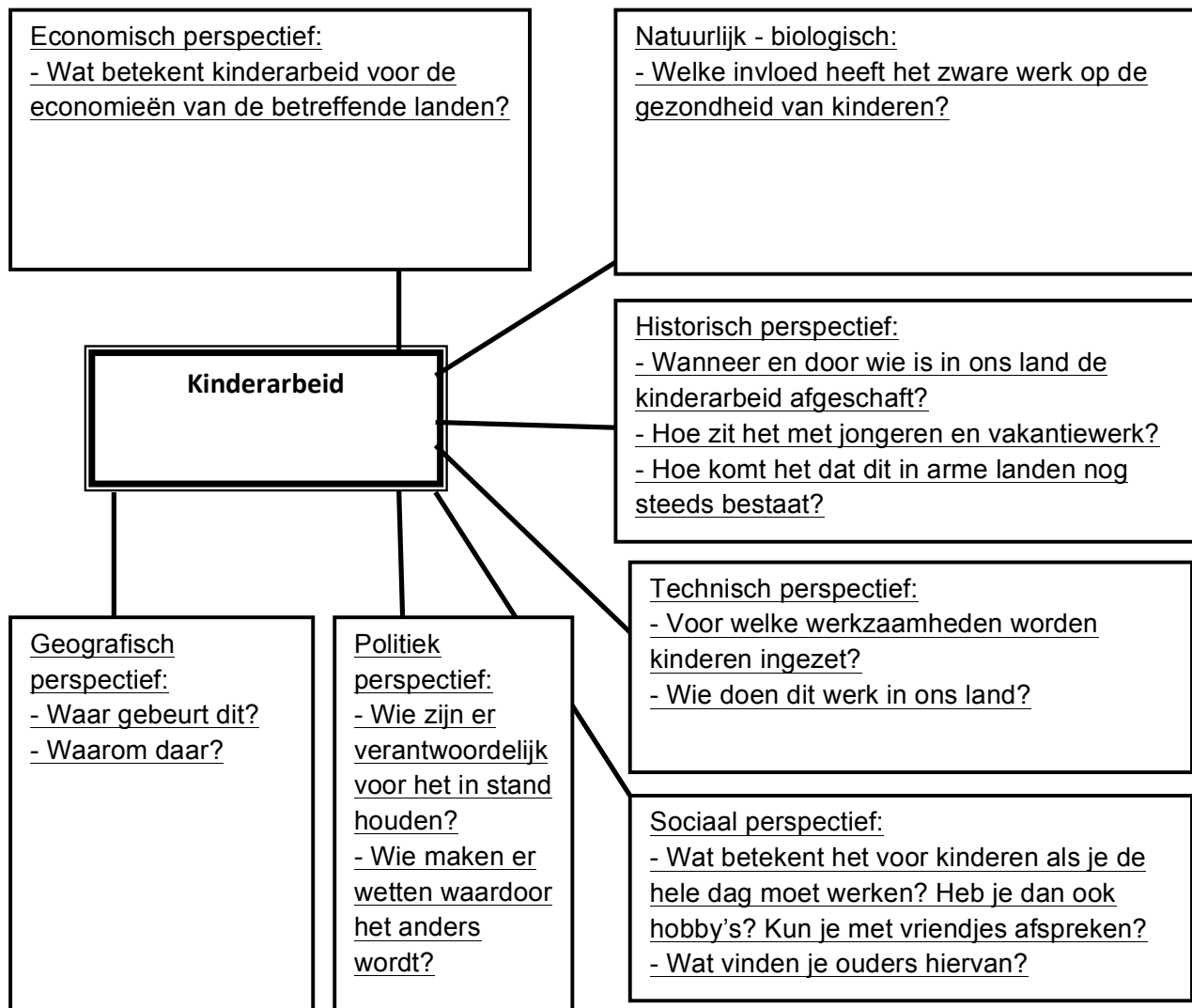
Kinderen gaan door onderzoek te doen en daarover te praten begrijpen dat het heden gevormd is door beslissingen die in het verleden gemaakt zijn. Bijvoorbeeld: hoe komt het dat we nu, op deze manier, verkiezingen hebben in Nederland? Hierdoor ontstaat inzicht dat de relatie tussen heden en verleden berust op keuzes van mensen, vaak keuzes van mensen die het voor het zeggen hebben ("macht"). De relatie tussen verleden – heden-toekomst hangt ook samen met technologische ontwikkelingen (die toekomstig handelen mee bepalen).

Bij 4: Kunnen we een toekomstperspectief schetsen?



Het ontwerpen van het thema

Bij het ontwerpen van het thema denk je vanuit verschillende perspectieven na over de vragen die je kunt stellen. Eén van die perspectieven is het historisch perspectief. Een voorbeeld vanuit het thema 'Kinderarbeid': [\[Werken met dit schema? Zie: Link naar filmpje Bea en Marilyn\]](#)



Uit: L. De Koning, Vakken en Vorming (2013).



Welke specifieke **didactieken** van historisch denken en redeneren kunnen leerkrachten gebruiken bij het maken van lesplannen (bijvoorbeeld gericht op historische vragen stellen; Van Drie en Van Boxtel, 2008)?

Bronnen:	Leeromgeving:	Didactieken:
○ Het inbrengen van specifieke teksten die een beroep doen op het verleden, zoals uit het boek 'De oma van de oma van mijn oma' ○ Oude materialen gebruiken zoals kroontjespennen ○ Zwart/wit foto's gebruiken ○ Opa's en oma's ergens bij betrekken, de vraag: 'Hoe ging het bij opa en oma?' ○ Werken met oude platen: 'Hoe bescherm jij je? Hoe beschermen de mensen zich hier? Wat zie je aan de mensen?' ○ Starten met een actuele tekst / actueel probleem.	○ De voortgang en de geschiedenis van het thema is zichtbaar in de klas ○ Bestaande tijdbalk in de klas uitbouwen ○ Kwestie of gespreksonderwerpen in de klas ophangen ○ Teksten van kinderen zichtbaar maken in de klas → archieftafel? ○ Thematafel inrichten met spullen van thuis	○ De vraag 'Waar komt het vandaan?' te stellen ○ De activiteit 'Samen een tijdbalk maken bij een specifiek onderwerp' ○ Geschiedenis verbinden aan de onderzoeksplannen van de kinderen, we willen ook weten hoe dit zo gekomen is. ○ De startactiviteiten in het nu laten beginnen – dicht bij de kinderen: 'Hoe zit het nu? En dan een sprongetje terug in de tijd maken. Dit kan ook per subthema ○ Toekomstgericht kwestie; door over de toekomst na te denken ontstaan 'vanzelf' vragen over het verleden ○ Gesprekken voeren, kinderen in deze gesprekken een tijdvak terug of vooruit laten denken ○ Onderzoekende gesprekken voeren: hypothese formuleren, perspectieven uitwisselen, onderzoeksgegevens presenteren, verandering door de tijd benoemen/ontdekken ○ Verschil maken tussen: 'Denk je dit of weet je het?'



Lijst met grote concepten die van belang zijn als kinderen onderzoek doen vanuit het historisch perspectief

Vanuit de vragen van de kinderen kun je gaan nadenken over de bijbehorende grote concepten. Deze grote concepten kunnen inzicht geven in structuurbegrippen gericht op ontwikkelingen tussen verleden, heden en toekomst. Structuurbegrippen gebruiken we om processen en periodes te beschrijven. Het gaat om begrippen rondom veranderingen, verklaringen en vergelijkingen.

De volgende grote concepten spelen door de tijd heen steeds een rol: macht, communicatie, emancipatie en binding, veiligheid/bescherming/behoud, groei en leven, Internationale handel en uitvindingen. Deze grote concepten moeten geïnterpreteerd worden als een behoefte van mensen, die we door de tijd heen steeds hebben gehad. De vraag: 'Waarom doen we het zo?' is daarbij cruciaal.

Het **herijken** van de begrippen die rondom deze grote concepten verzameld zijn speelt een cruciale rol. Zoals: 'Wat verstaan we eigenlijk onder democratie? Dat iedereen in dit land maar mag zeggen wat hij wil? Vinden we dat wel altijd zo prettig?' Etc.

Als je het thema helder hebt kun je nadenken over het grote concept wat je daarbij wilt onderzoeken. In onderstaande lijst staan rondom de grote concepten een aantal voorbeelden van begrippen waarbij dat grote concept een rol speelt. Deze lijst is niet uitputtend. Het kan je wel helpen met nadenken over welke begrippen je met elkaar zou willen verbinden in het thema, en relaties tussen heden, verleden en toekomst. De verschillende grote concepten kunnen je helpen om de thema's door het jaar heen te plannen.

Staatsinrichting Tweede kamer Ministers Verkiezingen Regels en wetten	Bestuursvormen: democratie – aristocratie – plutocratie – meritocratie - theocratie Staatsvormen: republiek – dictatuur - monarchie	Oprichten van steden en staten, burgers
Ruzie Opstand <i>Bijvoorbeeld tegen de Spaanse onderdrukker</i>	Behoefte aan macht	Romeinse Rijk Tegen het rijke westen Koude oorlog 1 ^e en 2 ^e WO
Revolutie <i>Bijvoorbeeld de Franse Revolutie</i> Patriotten en verzet	Europa NAVO	



Grottekeningen Verhalen vertellen Schilderkunst	Gebarentaal Blind en doof zijn	Boekdrukkunst Middelen zoals de telefoon, e-mail en internet.
Spionnen, geheim taal en codes	Behoeftte aan communicatie	Contact maken
Muziek		

Bij een groep horen gezinsleven Stammen Vreemde volken	Vrouwenrechten Gelijke behandeling	Slavernij Kinderrechten / kinderarbeid Apartheid
Theologie – Religie: Christendom, Islam, Jodendom, Boeddhisme en Hindoeïsme	Behoeftte aan emancipatie en binding	Beeldenstorm
Vervolging groepen mensen, zigeuners		

Bouw van huizen	Bescherming tegen natuurgeweld Waterstuwkering Nederland Seismograaf Satellietbeelden	Wilde dieren Bedreigde dieren Het eten van dieren
Jagers en verzamelaars, afhankelijk zijn van de natuur	Behoeftte aan Veiligheid/bescherming/behoud	Werken en geld verdienen Ambachten
Van ridders tot het leger	Vluchtelingen Onderduiken Holocaust	



Evolutie	Voedsel super food Dieet	Ontstaan van landbouw naar megastallen
Ontdekkingsreizen naar nieuw land. De wereld/ het heelal leren kennen. Reizen	Behoeftte aan groei en leven	Hunebedden, leven na de dood, piramides
Vrije tijd – ontspanning Sport Theater en cultuur		Hygiëne en ziekteverspreiding

Transport over de weg, per spoor en het water Grote havens en fileproblemen	De beurs – aandelen Crisis Invoering van de euro IMF Geld lenen	VOC De Batavia Grachtengordel De Hanze
Printen van je eigen 3D producten	Behoeftte aan Handel	Nieuwe producten
	Internationale handel	Fair Trade en eerlijke handel Overschotten

Het wiel	Elektriciteit – stoom – de industriële revolutie gasbel	Energiebronnen en grondstoffen
Robots en nano	Behoeftte aan Uitvindingen	Om je route te bepalen: atlassen, kompas, TomTom
Voor vermaak: radio – televisie – spelcomputer – achtbanen -		Oorlog



Gesprekken en vragen om het historisch denken en redeneren te stimuleren

(Dit overzicht biedt ondersteuning vanaf het moment dat er een kwestie is, gebaseerd op Mercer, 2000)

Verzamelen doel = inbreng Kenmerken:		Vragen die de leerkracht kan stellen om het historisch denken/ redeneren te bevorderen:
Ervaringen en ideeën komen van iedereen op tafel		Vertel eens ... wat denk je?
Leerlingen brengen verschillende bevindingen/argumenten in		Waar heb je dit gehoord/gezien? Wie heeft je dit verteld?
Er worden informerende vragen gesteld over de inbreng		Wat bedoel je precies met ...?
Er worden argumenten/voorbeelden gegeven bij inbreng		Nu hoor ik jou dit zeggen ... heeft dat te maken met?
De leerling vat ingebrachte bevindingen/argumenten samen		Leraar bevestigt inbreng aan leerling die het inbrengt
		Leraar vat de ingebrachte bevindingen/argumenten samen
		Leraar vraagt naar meer bevindingen/argumenten.
Verdedigen doel = overtuigen Kenmerken:		
Leerlingen proberen elkaar te overtuigen met niet-inhoudelijke argumenten		Hoe weet je dat? Wat is je bron?
Leerlingen proberen elkaar te overtuigen met inhoudelijke argumenten (bijv. bevinding/voorbeeld)		Waarom ben je hier zo zeker van? Dus volgens jou ...? Weet je dit of denk je dit? Wie heeft er iets anders ontdekt?
Leerlingen vergelijken de verschillende inbreng/standpunten		Is deze nieuwe informatie een feit of een mening? Hoe weet je dat? Welke bron vinden wij het meest geschikt? Over welke tijd vertelt deze bron?
Leerlingen stellen hypothese op per bevinding/standpunt (elk eigen hypothese)		Wat vragen we ons nu af? Welke veranderingen zien we?
Leerling vraagt of bevinding/ argument van de ander wel klopt		Wat vinden we opvallend bij onze nieuw gevonden info?
Leraar vraagt/daagt leerlingen (uit) op elkaar te reageren.		Welke verschillen komen we tegen, kunnen we deze verklaren?
		Leraar vat bevindingen samen/ verbindt bevindingen (bijv. verschillende standpunten tegenover elkaar plaatsen)
Voortbouwen doel = overeenstemming/verdieping Kenmerken:		
Leerlingen reageren inhoudelijk op elkaars inbreng met argumenten, met als doel om tot één antwoord te komen.		Hoe denk jij dat dit komt? Vanuit welk perspectief wordt deze informatie vertelt?
Leerlingen stellen elkaar inhoudelijke vragen o.b.v. inbreng (vergelijk verzamelende fase)		Wat zou je nu preciezer willen weten? Overeenkomsten/ verschillen? De leraar vraagt om op elkaar te reageren
Leerlingen vergelijken bevindingen/argumenten om tot gezamenlijk antwoord te komen.		Wat is de strekking van jullie onderzoek?

	<u>Leraar vraag of de bevinding/het argument klopt</u>
leerlingen trekken conclusies/komen tot een antwoord	Hoe zit het nu? Wat weten we?
Leerlingen overwegen elkaars inbreng	Wat denk jij van deze geschiedenis? Is je idee of mening veranderd?
leerlingen stellen hypothese op (gezamenlijk)	<u>Leraar vat bevindingen samen/ verbindt bevindingen (bijv. tijdlijn schetsen o.b.v. inbreng)</u>

[Oefenen met het voeren van deze gesprekken? Zie: [Link naar het filmpje 'papier'](#)]

Hoe worden Gesprekken productief en ontwikkelingsgericht?

Inzichten uit de literatuur (Damhuis, de Blauw, & Brandenburg, 2004; Mercer & Littleton, 2007; Raphael & Au, 2005):

- Het gespreksonderwerp is voor elke deelnemer duidelijk. Het gesprek 'gaat ergens over' en de leerlingen 'hebben er wat mee'.
- Er is sprake van betekenisonderhandeling.
- Het verhaal dat de deelnemers opbouwen wordt verrijkt met noties uit de culturele agenda van de leerkracht (bijvoorbeeld historische concepten).
- Gesprekken voltrekken zich met en zonder leerkracht (denk bijvoorbeeld aan uitwisselen in tweetallen).

Nawoord: Het belang van historisch denken

De voorliggende Toolkit is een product van een lange geschiedenis. Eind 2005 heeft de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs het plan opgevat om de vormgeving van Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw te stimuleren door het instellen van wat we een 'Denktank' zouden kunnen noemen. Het werd de Ontwikkelwerkgroep Midden-Bovenbouw, kortweg aangeduid als de MiBogroep. Een voorzet voor de inrichting van deze MiBogroep werd gemaakt door Bea Pompert. Het voorstel was om de groep te bemensen met duo's van leerkrachten en nascholers en daarnaast wetenschappers. Uit een inventarisatie van de dringende problemen in de midden- en bovenbouw op dat moment, kwam naar voren dat de groep zich zou kunnen richten op topics als 'ICT', 'werken met portfolio's', 'Rekenen en wiskunde in thema's', 'NT2', 'Community of learners', en nog enkele meer. Het was aan de ontwikkelwerkgroep om zelf een keuze te maken.

Er werd gekozen om het onderwerp 'Community of learners' verder uit te diepen en zodanig handen en voeten te geven dat de bovenbouwpraktijk van OGO-scholen er iets aan zou kunnen hebben. Het werd al snel duidelijk dat een bestudering en concretisering van een 'community of learners' eigenlijk moet gaan over het stellen van gedeelde betekenisvolle vragen, over de specifieke manier van samenwerken, gesprekken voeren in de klas, samen probleemoplossen, e.d.

De eerste jaren van haar bestaan heeft de ontwikkelwerkgroep zich vooral gebogen over verschillende casussen op het gebied van probleemoplossend leren en gesprekken in de klas op verschillende domeinen, ontleend aan de praktijken van de deelnemende bovenbouwleerkrachten. We hebben daar in Zone over gepubliceerd (zie *Zone*, 2008). Het ging echter wel meestal over de zaakvakken. Om nog meer verdieping te krijgen, hebben we besloten om ons een tijdlang op geschiedenisonderwijs te concentreren. We volgden daarmee een ontwikkelingsstap die op andere schoolse domeinen al was gemaakt sinds de jaren '70. In plaats van feiten en weetjes over te dragen is het beter om de leerlingen te leren denken in een bepaalde discipline, denken en overleggen als experts. Zoals Davydov (een van Vygotskij's navolgers) in zijn onderzoek in Rusland vijftig jaar geleden al had laten zien, is het beter om leerlingen wiskundig of natuurwetenschappelijk te *leren denken* dan hen vol te pompen met wiskundige of natuurkundige weetjes.

Zo ook, veronderstelden we, als het gaat om geschiedenisonderwijs: leren denken als een historicus, de rol van historisch onderzoeker leren spelen! Kennis verworven via probleemoplossen naar aanleiding van eigen vragen, versterkt de authenticiteit en wendbaarheid van de opgedane kennis. Het wordt echt eigen en bruikbare kennis. Daarbij moeten we ons altijd realiseren dat ook de historicus niet in zijn eentje werkt, maar altijd lid is van een 'community' die afspraken heeft gemaakt over hoe dit onderzoek moet of kan worden uitgevoerd.



Op basis van praktijkervaringen, ons overleg in de MiBogroep, en onderzoeksresultaten in de literatuur, hebben we diverse bevindingen kunnen vaststellen die we graag aan de toekomstige OGO-leerkrachten willen doorgeven (zie *Zone*, 2012). In 2016-2017 hebben we van het NRO een subsidie ontvangen, waardoor we deze Toolkit verder konden ontwikkelen. Toekomstig onderzoek en feedback van leerkrachten die deze Toolkit inzetten in hun klas, moet uitwijzen of we hiermee op de goede weg zijn. We zijn dus niet klaar!

Twee aantekeningen wil ik hierbij tot slot nog wel maken, om de invoering van deze werkwijze tot een succes te helpen maken. Op de eerste plaats vereist de inzet van de Toolkit voor een OGO-versie van geschiedenisonderwijs een klassencultuur waarin het stellen van historische vragen positief gewaardeerd wordt. Verder is het bekend dat door de nadruk op onderzoek doen, altijd de vraag rijst of leerlingen dan ook nog iets moeten weten over historische feiten, personen en gebeurtenissen? Ja natuurlijk! Het hebben van kennis ondersteunt het stellen van goede vragen en voorkomt dat we oude of irrelevante vragen steeds weer opnieuw proberen te beantwoorden. De bekende geschiedenis canon is daarbij onder bepaalde voorwaarden zeker bruikbaar. Het is binnen de OGO-visie bijvoorbeeld essentieel dat we leerlingen ook betrekken bij de opstelling van een Canon en keuze daaruit. We moeten ons echter ook realiseren, dat de beschikbare kennis zowel op persoonlijk niveau (wat weet ik al?) als op groepsniveau (wat weten we al? Waar is dat toegankelijk?). Juist hier blijkt de leerkracht onmisbaar, maar ook het zelf archiveren van de uitkomsten van je onderzoek. Historisch bewustzijn wortelt in een collectief geheugen en de Toolkit is een middel om daar toegang toe te krijgen. Op deze manier kunnen we de OGO-visie en de daarmee verbonden missie weer verder concretiseren en bestendig maken voor de toekomst.

Bert van Oers (dec 2017)



Bijlagen met werkactiviteiten voor leerkrachten

Bijlage 1:

Een voorbeeld bij het thema 'Dierentuin'

1: Welke kwestie speelt er?

- Dierentuin: is dat niet zielig voor de dieren?
- Dragen dierentuinen bij aan het voortbestaan van dieren?

2: Welke historische vragen krijgen we? Welke grote concepten liggen hieronder?

Vragen:	Grote concepten:
Hoe zijn dierentuinen ontstaan?	Behoefte aan groei en leven: Vrije tijd, dierentuinen als ontspanning van de mens
Waarom zijn dierentuinen ontstaan?	Behoefte aan uitvindingen: techniek die ervoor zorgt dat dieren ook op plaatsen kunnen leven die niet lijken op hun natuurlijke omgeving.
Hoe hebben dierentuinen zich in de loop van de tijd ontwikkeld?	Behoefte aan veiligheid/bescherming/behoud: Beschermden dieren kunnen in de dierentuin blijven bestaan.

3: Wat betekent wat we nu weten voor de actualiteit? Hoe zit het nu werkelijk?

Door boeken te lezen, dierentuinen te bezoeken en op internet informatie te zoeken kunnen kinderen antwoorden vinden op hun vragen, en nadenken over wat dit betekent voor dierentuinen van nu. Ze ontdekken bijvoorbeeld dat dieren steeds meer ruimte hebben gekregen in de dierentuin. En dat dierentuinen zijn ontstaan ter vermaak van de mens.

4: Wat betekent dit voor de toekomst?

We denken na over de toekomst: Zullen er ooit geen dierentuinen meer zijn? Of alleen nog parken waar je dieren in een natuurlijk omgeving kan bekijken, bijvoorbeeld met behulp van video?



Achtergrondinformatie

Verdieping Historisch Redeneren

In dit document vind je extra informatie over historisch redeneren. Je kunt dit gebruiken als naslagwerk, als toelichting bij de Toolkit (blz. 3). Via de inhoudsopgave kun je gemakkelijk naar het onderdeel gaan waar je meer over wilt weten. Op bladzijde 3 vind je een handig schema van de onderdelen van historisch redeneren met een korte uitleg.

Inhoudsopgave

Historisch redeneren	19
1. Historische vragen:	22
2. Gebruik van bronnen:	23
3. Contextualiseren:	23
4. Argumenteren	24
5. Het gebruiken van historische begrippen	24
6. Het gebruiken van structuurbegrippen:	244
De leidraad heden-> verleden -> toekomst	266
1. Heden	26
2. Onderzoeken van het verleden	277
3. Link met het heden	299
4. Blik op de toekomst	299
Bronnen:	299

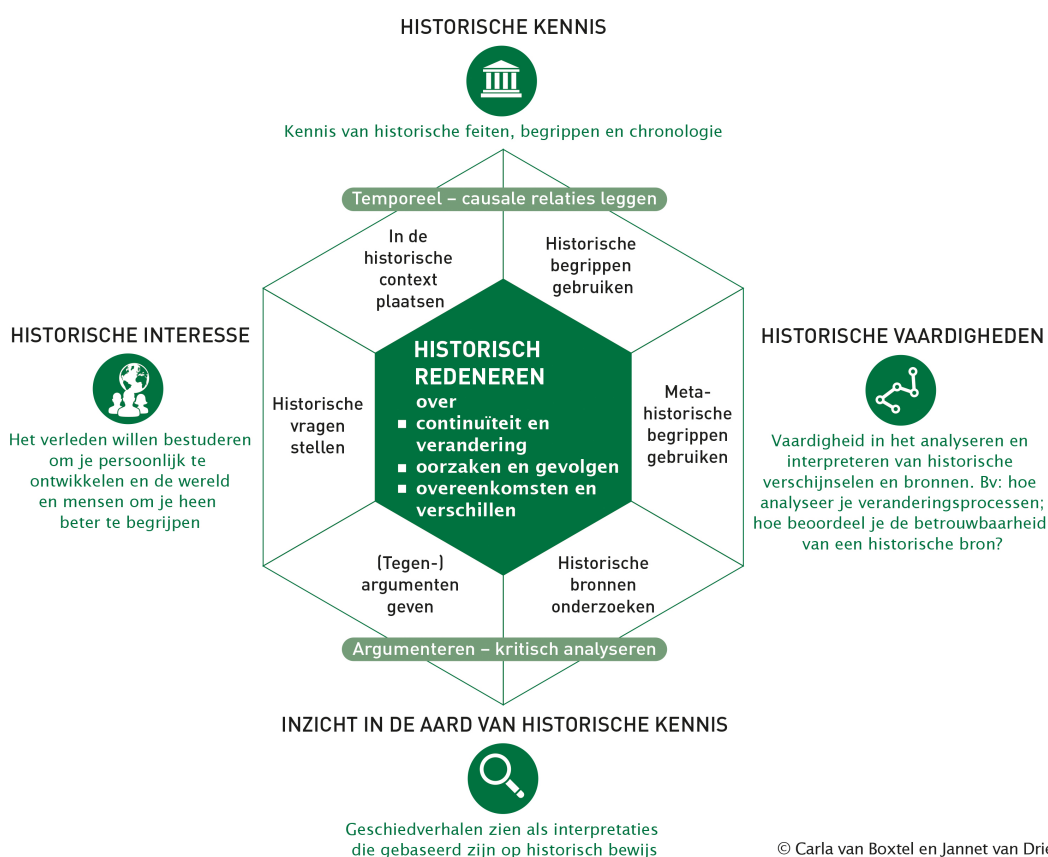
Historisch redeneren

Historisch redeneren is het achterhalen van de wordingsgeschiedenis van een verschijnsel of gebeurtenis. Om die verhalen over het wordingsverloop te reconstrueren hebben we bronnen nodig. Als leerkracht neem je de leerlingen dus mee in het schrijven van zulke wordingsverhalen, op grond van navolgbare stappen (redeneren) en op grond van vaststelbare feiten (bronnen).



Van Boxtel en Van Drie (2008; 2018) definiëren historisch redeneren als: een activiteit waarin een persoon informatie over het verleden verzameld om historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en/of te verklaren. Historisch redeneren bestaat volgens hen uit zes onderdelen (zie figuur 1):

1. historische vragen stellen,
2. gebruiken van historische bronnen,
3. contextualiseren,
4. argumenteren,
5. gebruiken van historische begrippen,
6. gebruiken van structuurbegrippen.



Figuur 1: overzicht van de zes onderdelen van historisch redeneren.

Bron: Van Drie & Van Boxtel (2018)

Van Boxtel en Van Drie hebben in een ander overzicht uitgewerkt welke aannames er onder deze zes onderdelen liggen, zie figuur 2. In hun artikel worden de zes onderdelen uitgebreid beschreven.



Figuur 2: Overzicht van de kennis, vaardigheden en inzichten bij het historisch redeneren.

Historisch redeneren	veronderstelt kennis van	veronderstelt vaardigheid in	veronderstelt besef dat
1. Historische vragen stellen	het soort vragen dat je over historische verschijnselen en bronnen kunt stellen	het gebruiken van historische bronnen, contextualiseren, gebruiken van historische begrippen en structuurbegrippen	geschiedenis een (re)constructie is in de vorm van antwoorden op vragen die we stellen
2. Gebruiken van historische bronnen	de (structuur)begrippen feit, mening, subjectief, interpretatie, standplaatsgebondenheid, betrouwbaarheid en representativiteit	het beoordelen van de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit van informatie in relatie tot een gestelde vraag door contextualiseren, rekeninghouden met de maker van de bron en vergelijken met informatie uit andere bronnen	bronnen standplaatsgebonden zijn en vaak onvolledige en soms ook tegenstrijdige informatie over het verleden geven
3. Contextualiseren	kenmerken van periodes, plaatsen en samenlevingen die de historische context vormen van een historisch verschijnsel of van het handelen van mensen in het verleden	het construeren van een historische context om een historisch verschijnsel te beschrijven, vergelijken of te verklaren en het inleven om het handelen van mensen uit het verleden te interpreteren	het verleden anders is; dat mensen in het verleden over andere kennis, waarden en opvattingen beschikten dan wij nu
4. Argumenteren	de begrippen argument, tegenargument en bewijs	het onderbouwen van beweringen over het verleden met argumenten en bewijs en het geven en weerleggen van tegenargumenten	historische interpretaties nooit definitief zijn, beweringen over het verleden onderbouwd moeten worden met argumenten en bewijzen en dat niet alle informatiebronnen evenveel waard zijn
5. Gebruiken van historische begrippen	begrippen waarmee historische objecten, personen, gebeurtenissen, ontwikkelingen, structuren en opvattingen worden aangeduid	het gebruiken van historische begrippen om historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en verklaren	historische begrippen verschillend gedefinieerd kunnen worden en in een andere tijd/context een andere betekenis kunnen hebben
6. Gebruiken van structuurbegrippen	structuurbegrippen (indirecte, directe) oorzaak, (korte termijn, lange termijn, bedoeld, onbedoeld) gevolg, aanleiding, verandering, revolutionaire verandering, keerpunt, continuïteit, bijzonder, algemeen, overeenkomst, verschil, politiek, economisch, sociaal, cultureel, levensbeschouwelijk	het gebruiken van structuurbegrippen bij het beschrijven van aspecten van verandering en continuïteit, het maken van vergelijkingen en het geven van verklaringen voor historische verschijnselen	- historische veranderingen zich voor kunnen doen op verschillende terreinen en kunnen verschillen in tempo, duur en impact - historische verschijnselen meerdere oorzaken en gevolgen hebben die kunnen verschillen naar soort en belangrijkheid - historische verschijnselen overeenkomsten kunnen vertonen, maar nooit exact hetzelfde zijn

Bron: Van Boxtel & Van Drie (2008), Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten. *Hermes*, 12(43), 45-56.



1. Historische vragen:

Een van de belangrijkste onderdelen is het stellen van historische vragen. Vragen kunnen een historische redenering ontlokken. Van Drie en Van Boxtel (2008) noemen vier soorten vragen:

- *beschrijvende vragen*: bijv. Welke soort wapens werden gebruikt in de Eerste Wereldoorlog?
- *oorzakelijke/verklarende vragen*: er wordt gevraagd naar een oorzaak of een verklaring voor een gebeurtenis. bijv. Wat zijn de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog? En waarom denk je dat? Het vragen naar het waarom is hier belangrijk om de redenering uit te lokken. Het gaat namelijk niet om het oplevelen van oorzaken, maar om het begrijpen hoe deze oorzaken bijdroegen aan de gebeurtenis.
- *vergelijkende vragen*: twee (of meer) gebeurtenissen, bronnen of personen worden vergeleken. bijv. Welke bron is het meest bruikbaar voor de beantwoording van onze vraag? Of Hoe verschillen de argumenten van deze twee personen van elkaar?
- *evaluerende vragen*: hier wordt een betekenissen, een waardeoordeel toegekend. bijv. Wat is de belangrijkste oorzaak van het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog?

Evaluerende vragen blijken het effectiefst te zijn in het uitlokken van historisch redeneren (Van Drie, Van Boxtel & Van der Linden, 2006). Vragen naar feiten kunnen overigens wel ondersteunend zijn bij het opbouwen van een redenering. Bij het historisch redeneren over bijvoorbeeld de Eerste Wereldoorlog zijn vragen zoals 'Wie was de leider van Rusland in die periode?' belangrijk om het ontstaansverhaal goed te begrijpen. De leerkracht kan hier een belangrijke rol spelen als de leerlingen zelf niet met deze vragen komen.

In figuur 3 ziet u een voorbeeld van een redenering op basis van een verklarende vraag.

Teacher:	And now the question, why did these people do this?
Teacher:	Because, we don't have this system anymore, we don't know this
Teacher:	Perhaps it is interesting to see how this system developed
Teacher:	Why did people obey to this system?
Mary:	Yes, they got that in return
Mary:	When they cultivated the land they got food
Mary:	Yes, they had to pay a little bit for it
Mary:	And they also got protection
Teacher:	Can you repeat that, when they?
Mary:	Yes, when they cultivated the land they got food
Teacher:	Who do you mean by they?
Mary:	The serfs cultivated the land for the nobility
Teacher:	The serfs cultivated the land for the nobility
Femke:	(raises her hand)
Teacher:	Do you want to add something to this answer or want to make a change?
Femke:	when the serfs cultivated the land of the castle, they got protection from the castle when they were attacked themselves.

Figuur 3: een fragment uit een klassendiscussie, geleid door de leerkracht, op basis van een verklarende vraag. U ziet dat de leerkracht helpt bij het herformuleren van de antwoorden tot een redenering. Ze vraagt Femke ook of ze wil voortbouwen op dit antwoord. Dit lijkt een stimulans tot een onderzoekend gesprek.
Bron: Van Boxtel en Van Drie (2009)



2. Gebruik van bronnen:

Het gebruik van bronnen is het tweede onderdeel van historisch redeneren. In de les kunt u primaire bronnen, uit de historische periode zelf, en secundaire bronnen, achteraf gemaakt, gebruiken. Een voorbeeld van een primaire bron is een dagboektekst van een ontdekkingsreiziger, een voorbeeld van een secundaire bron is een beschrijving in een recent informatief boek over het leven van die ontdekkingsreiziger. Van Drie en Van Boxtel (2008) beschrijven verschillende doelen van het gebruik van bronnen. Bronnen kunnen helpen om een context te creëren voor de gebeurtenis of de centrale personage die jullie bestuderen. Leerlingen bekijken de informatie in de bron, maar het is beter om ook verschillende bronnen te vergelijken. Zo kunnen ze de gebeurtenis van verschillende kanten bekijken en ontdekken dat er soms niet één waarheid is.

Van Boxtel en Van Drie (2008) beschrijven in een ander artikel dat het hierbij ook belangrijk is om over de bronnen te redeneren. Leerlingen moeten ook leren hoe je bronnen beoordeelt. Bij het beoordelen van bronnen kunnen leerlingen bijvoorbeeld kijken naar wie de bron gemaakt heeft (wellicht is het een belangrijk historisch figuur of weten we al dat deze persoon bij een bepaalde groep hoort) en of er vooral feiten of meningen in staan.

Figuur 4 geeft een voorbeeld van bron gebruik door leerlingen in VWO 5. Deze leerlingen overlegden over een bron via een chatprogramma. De vraag die centraal stond bij de taak was 'Waren de jaren zestig revolutionair als je kijkt naar de veranderingen in het gedrag van de jeugd?'. De twee leerlingen overleggen of hun bron (bron 22) de jaren zestig revolutionair vond. Ze gebruiken de bron in hun argumentatie, maar ze vergelijken de mening uit de bron niet met andere meningen uit andere bronnen. Ze bespreken ook niet de context van de bron en de betrouwbaarheid van de bron.

Figuur 4: fragment uit een chat tussen twee leerlingen over een bron. Bron: Van Drie & Van Boxtel (2008)

Rosa:	source 22 is rather vague to me because he mentions so many features
Rosa:	It's not really a change what he describes
Wilma:	the end of an era and the beginning of a new era [quotes from the document]
Rosa:	that sounds nice
Wilma:	yeah it does, but that's a change then, isn't it...?
Rosa:	But he doesn't think it's revolutionary because he says that when it comes to representation, the Sixties are heavily exaggerated
Wilma:	that's a good one...
Rosa:	so it's not all that much according to him
Wilma:	Then I'll put that one in
Rosa:	That's something you can work with
Rosa:	?
Wilma:	Yes, that's a good answer to me... don't you think it is?
Rosa:	Yes, fine, I'm not very good at source work

3. Contextualiseren:

Voor een goed begrip van de historische gebeurtenis is het belangrijk dat leerlingen de gebeurtenis in de context van een bepaalde tijd en samenleving plaatsen. Dit noemen we contextualiseren. Van Boxtel en Van Drie (2008) beschrijven dat leerlingen hier kennis over de tijd, plaats en samenleving van die gebeurtenis nodig hebben. Dit is een soort overzichtskennis van het verleden. Zo kunnen leerlingen gebeurtenissen en handelen van mensen beter begrijpen. De tien tijdvakken zouden hier een handvat bij



kunnen geven. De inzet hiervan is waarschijnlijk meestal gebaseerd op de leerkracht. Niets mis mee, zolang het betekenisvol is voor het onderzoek van de leerlingen zelf.

Maar leerlingen hebben ook het besef nodig dat het verleden anders was, dat er toen andere kennis en andere normen en waarden waren. Let op dat kinderen het niet vanuit hun normen en waarden gaan veroordelen, maar dat ze beseffen dat beslissingen en gedachtes zijn gevormd op basis van de kennis van die tijd. Nu weten we veel meer en weten we zelfs al wat de consequenties waren van beslissingen in het verleden. Van Drie en Van Boxtel (2008) beschrijven dat leerlingen dit onderscheid pas vanaf een jaar of elf beginnen te maken.

4. Argumenteren

Onder argumenteren valt het gebruiken en evalueren van argumenten bij beweringen of conclusies die gedaan worden in de klas. Dit kunt u stimuleren door vragen zoals 'Waarom denk je dat?' of 'Wat heb je hierover gelezen in deze bron?' of 'Heeft er iemand een andere mening?'. Het gaat niet alleen om argumenten voor het eigen standpunt, maar ook om het bekijken van tegenargumenten (Van Boxtel & Van Drie, 2008). Een ander aspect van argumenteren is het vinden van condities/beperkingen voor een conclusie of claim. Zoiets als 'Dat klopt wel, maar alleen als...' Of: 'OK, mits/tenzij.....'

In de klas kunnen verschillende argumenten worden afgewogen. Deze verschillende argumenten kunnen bijvoorbeeld uit verschillende bronnen komen. Ook wanneer gewerkt wordt in verschillende groepjes zullen er verschillende argumenten ontstaan. Dit kan een basis geven voor een klassikaal gesprek over hoe het zit, hoe de ontstaansgeschiedenis van de gebeurtenis eruit ziet.

5. Het gebruiken van historische begrippen

Historische begrippen zijn bijvoorbeeld Renaissance, Industriële Revolutie, feodalisme en Karel V. Ze verwijzen naar historische personen, verschijnselen, perioden en structuren (Van Boxtel & Van Drie, 2008). Deze begrippen zijn best lastig te begrijpen voor (jonge) kinderen. De begrippen zijn meestal erg abstract. En de betekenis van begrippen kan wisselen per periode. Handel, bijvoorbeeld, zag er heel anders uit in de Middeleeuwen dan in de 19^e eeuw. Daarnaast komen sommige begrippen alleen terug in bepaalde periodes. Leerlingen komen die begrippen dus weinig tegen en zullen meer moeite hebben om ze te leren. In de Toolkit worden deze historische begrippen 'grote concepten' genoemd.

In figuur 3, hierboven, ziet u een voorbeeld van hoe leerlingen historische begrippen gebruiken. Eerst spreken de leerlingen over mannen met wapens en boeren, daarna over ridders en lijfeigenen. Mary legt het begrip lijfeigene uit. De leerkracht introduceert het begrip systeem om uit te leggen waarom de lijfeigenen voor de adel werkten. Deze begrippen zijn belangrijk bij het begrijpen van gebeurtenissen en handelingen van personen in de Middeleeuwen.

6. Het gebruiken van structuurbegrippen:

Structuurbegrippen gebruiken we om processen en periodes te beschrijven. Het gaat om begrippen rondom veranderingen, verklaringen en vergelijkingen. Voorbeelden van structuurbegrippen zijn verandering, oorzaak, gevolg, verschil en overeenkomst, gevolg voor de lange termijn en gevolg voor de korte termijn. Maar ook bij het beoordelen van bronnen horen structuurbegrippen, zoals feit, mening en betrouwbaar.



Van Boxtel en Van Drie (2008) merken overigens op dat leerlingen, ook in het voortgezet onderwijs, het vaak lastig vinden om meerdere oorzaken voor één gebeurtenis aan te wijzen.

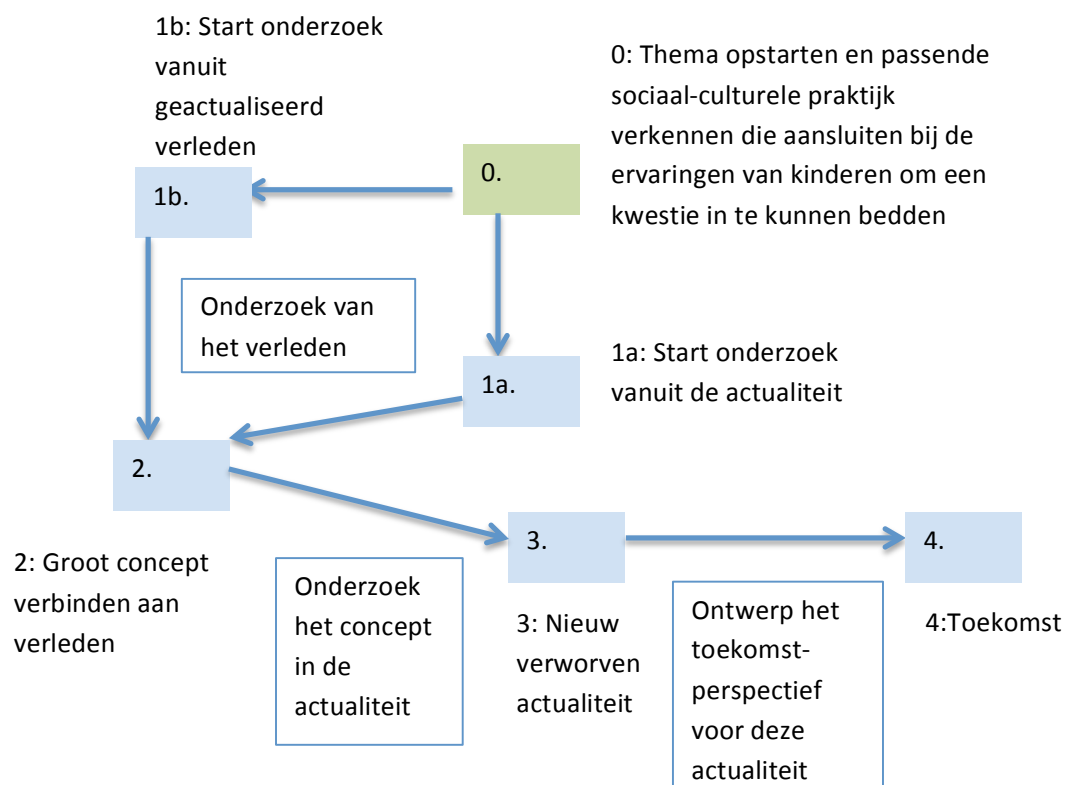
In figuur 5 ziet u een voorbeeld van leerlingen die structuurbegrippen gebruiken. Ook dit zijn leerlingen uit VWO 5 die in een chatgesprek een opdracht maken over hoe revolutionair de jaren zestig waren. Van Boxtel en Van Drie (2008) schrijven bij dit fragment dat de leerlingen redelijk goed de structuurbegrippen gebruiken. Het zijn structuurbegrippen rond verandering en continuïteit. De leerlingen geven een definitie van het begrip revolutionair en schrijven over het tempo, de impact en duur van de veranderingen in de jaren zestig.

Figuur 5: fragment uit een chatgesprek over hoe revolutionair de jaren zestig waren (Van Boxtel & Van Drie, 2008)

Line	Name	Chat*	Indicatoren voor het gebruik van structuurbegrippen gerelateerd aan het beschrijven van veranderingen
59	Wendy	Vind jij dat de jaren '60 revolutionair waren als je kijkt naar veranderingen in het gedrag van de jeugd?	gebruik van het begrip revolutionair
60	Eric	In het algemeen vind ik de jaren '60 na wat ik gelezen heb niet meer zo revolutionair, maar het gedrag van de jongeren wel	gebruik van het begrip revolutionair
61	Wendy	Ik dacht eigenlijk dat die veranderingen al in de jaren '50 begonnen waren.	aandacht voor de duur van de verandering
62	Eric	Hmmmm	
63	Eric	in basistekst 2 zegt Blom: dat er een breuk in de jaren '60 ligt met enkele voorboden in de jaren '50	aandacht voor de duur van de verandering
64	Eric	Hmmmm	
65	Eric	dat was met de introductie van de rock 'n roll en zo	voorbeeld van een verandering
66	Wendy	Ja dat klopt	
67	Wendy	Ik heb een tekst waar een stuk in staat over de Nozems, daar in staat dat het een nieuwe jeugdstijl is die in 1955 werd 'ontdekt'	voorbeeld van een verandering
68	Eric	Ik heb hier ook een tekst, waarin staat dat in de jaren '50 weliswaar de rock 'n roll zijn intrede deed, maar de meeste jongeren hier nog niets van moesten hebben, nog naar de kerk gingen, naar school en naar de padvinderij	aandacht voor de impact van de verandering
69	Wendy	Bij mij in een tekst staat er weer dat die nozems vanaf 1955 in verschillende steden werden aangetroffen,	aandacht voor de impact van de verandering
70	Wendy	maar hoe zullen we het stuk gaan schrijven, vanuit het idee dat de jaren 60 revolutionair waren of niet?	gebruik van het begrip revolutionair
71	Eric	eigenlijk moetne we eerst even weten wat we allebij onder revolutionair verstaan.	vraag naar betekenis van het begrip revolutionair
72	Wendy	Ik vind een verandering revolutionair als die verandering plotseling gebeurt.	aandacht voor het tempo van de verandering
73	Eric	hoe plotseling, binnen een jaar, of 5 jaar?	aandacht voor het tempo van de verandering
74	Eric	dat maakt nogal verschil	
75	Wendy	Als ze vragen naar een revolutionaire verandering in de jaren 60, dan bedoel ik een verandering in die jaren 60 en niet meer in de jaren 50	aandacht voor de duur van de verandering
76	Eric	nee, maar ik denk dat ze gewoon die verandering in het gedrag van de jeugd bedoelen, en ik denk dat het niet zoveel uitmaakt dat die al in de jaren '50 begonnen is	aandacht voor de duur van de verandering
77	Wendy	Maar vind je dan niet dat die verandering in het gedrag van de jeugd geleidelijk heeft plaatsgevonden?	aandacht voor het tempo van de verandering
78	Eric	Tsja	
79	Eric	ik denk dat hij redelijk "plotseling" heeft plaatsgevonden, omdat toch binnen 10 jaar tijd de stijl helemaal verandert is	aandacht voor het tempo en de impact van de verandering
80	Wendy	is goed	

De leidraad heden-> verleden -> toekomst

In de Toolkit is de leidraad heden-verleden-toekomst te zien, zie figuur 6. Maar hoe doe je dat in de klas? Hieronder volgt een uitwerking van de stappen van de leidraad met een paar voorbeelden (onder andere op basis van Van Oers, 2012 en MiBo-groep, 2012).



Figuur 6: de ontwikkeling van historisch denken vanuit het heden, naar het verleden en naar de toekomst.

De onderdelen van het historisch redeneren, zoals hierboven uitgelegd op basis van artikelen van Van Boxtel en Van Drie, komen terug in deze leidraad van het historisch denken. Vooral bij stap één en stap twee komen deze onderdelen terug. Zo heb je historische vragen nodig bij het starten van het historische onderzoek en het onderzoeken van het verleden. Het gebruiken van bronnen is ook nodig bij het onderzoeken van het verleden. Hierbij komt het gebruik van historische- en structuurbegrippen terug. Leerlingen ontwikkelen een historische context rond de actualiteit die onderzocht wordt in het verleden. Het argumenteren komt in vrijwel alle stappen van de leidraad van het historisch denken terug.

Een uitwerking van de historische leidraad:

1. **Heden:** Begin met een situatie of een onderwerp wat de leerlingen interesseert, bijvoorbeeld een gebeurtenis in het nieuws of de eigen omgeving van het kind. Probeer leerlingen te interesseren voor de geschiedenis ervan door vragen te stellen naar hoe het is ontstaan of hoe het vroeger gebeurde (de antecedenten). De leerkracht kan ook vragen hoe het vroeger ging toen de opa's en



oma's nog jong waren. Maar misschien komen leerlingen zelf wel met vragen naar vroeger. Voorbeelden: Hé, hoe komt dit zo?, Hoe is dit zo geworden?, Was dit vroeger ook al zo?, Gebeurde dit vroeger ook?, Hoe deden ze dit vroeger eigenlijk?, Hoe is dit ontstaan? Praktijkvoorbeeld:

- i. De aandacht voor de eigen stad: Waarom heten deze pleinen eigenlijk 'Graanmarkt' en 'Veemarkt'? Waarom staat er een poort?
- ii. Het scheepsongeluk met de Costa Concordia is een vertrekpunt vanuit het nieuws. Vanuit een verkenning van de gebeurtenis kan de leerkracht vragen naar het verleden. Gebeurde dit vroeger ook? Waren er vroeger ook ongelukken met schepen?
- iii. Verkiezingen: ook dit kan geïntroduceerd worden met het nieuws. Probeer met vragen kinderen richting de geschiedenis te halen. Waarom zijn er verkiezingen? Hoelang zijn er al verkiezingen in Nederland? Gingen verkiezingen altijd op dezelfde manier?

2. Onderzoeken van het verleden:

- Stel met de leerlingen, op basis van de vraag naar de ontstaansgeschiedenis, **onderzoeksvragen** voor de hele klas of per groepje. Omdat we met ontstaansgeschiedenis bezig zijn, zijn het onderzoeksvragen over het verleden. Denk hierbij aan de verschillende soorten vragen van het historisch redeneren (zie hierboven).

Praktijkvoorbeeld:

- i. Eigen stad: Wat is een veemarkt? Wat gebeurt er op een graanmarkt? Hoe handelden de mensen in de Middeleeuwen op een markt?
 - ii. Scheepsongeluk: Als er gekozen is voor bijvoorbeeld een focus op de tijd van de ontdekkingsreizigers: Hoe zagen de schepen er in die tijd uit? Wat was het beste schip voor een ontdekkingsreis? Waar reisden de ontdekkingsreizigers naar toe? Wat voor taken waren er op een schip? Wat namen ze mee op de schepen? Waar zijn ontdekkingsreizigers gezonken met hun schip? Wat was het grootste gevaar tijdens een ontdekkingsreis?
 - iii. Verkiezingen: Hoe stemden de mensen vroeger? Waarom zijn de verkiezingen bedacht? Hoe maakte men vroeger campagne? Wie mochten er stemmen?
- Om kinderen te interesseren en het onderzoek te focussen kan er gekozen worden om het onderwerp te introduceren als historisch persoon. U kunt verkleed als historisch persoon de klas binnenkomen en een verhaal vertellen over wat u (als die persoon) bezig houdt. Dit kan de leerlingen sturen naar een bepaald punt in de geschiedenis. Als het gaat om het nieuws over het scheepsongeluk met de Costa Concordia kunt u bijvoorbeeld verkleed als ontdekkingsreiziger de link met het verleden leggen. U kunt ook ingaan op de mening van deze persoon over een gebeurtenis. Bijvoorbeeld waarom Wilhelmina tijdens de Tweede Wereldoorlog naar Engeland is gevlucht. Leerlingen moeten dan proberen om de argumenten



die toen gebruikt zijn, naar boven te halen. Hierbij is het belangrijk dat ze beseffen dat men toen andere kennis had dan nu.

- **Bronnenonderzoek:** om de onderzoeksvragen te beantwoorden, bestudeert de klas bronnen. Laat leerlingen meerdere bronnen lezen en de bronnen vergelijken. De leerlingen noteren alle bevindingen. De bronnen helpen om de redenering op gang te brengen en argumenten te verzamelen. Praat met de leerlingen over wat ze al hebben gevonden en of dat een antwoord is op hun vraag. Probeer leerlingen te stimuleren om meerdere meningen, argumenten of bevindingen mee te nemen in hun overweging.

Bij bronnen kunt u denken aan teksten, afbeeldingen, dagboekverhalen van de historische personage, schilderijen, interviews. Deze bronnen zijn het startpunt van een polyloog, dat is het in de gesprekken in de klas meenemen van bronnen en meningen van anderen buiten het klaslokaal. Bijvoorbeeld in een gesprek over waarom er gekozen werd voor een bepaald schip kan de leraar het argument van de koning inbrengen dat het grootste schip teveel geld kost om te maken. De leerkracht kan het groepje ook een nieuwe bron geven waarin meer staat over welk schip het snelste voer of welke de meeste laadruimte had. Dit verrijkt het gesprek en het antwoord dat de leerlingen formuleren op hun vraag.

Als bron kunnen ook familieleden geïnterviewd worden.

Het is ook belangrijk om bronnen te beoordelen. Kijk met de kinderen naar de auteur en hoe de bron de gebeurtenis beschrijft (achteraf/ooggetuige/als brief etc.)

Voor meer informatie over het gebruik van bronnen, kunt u hierboven kijken in de toelichting bij het historisch redeneren, onderdeel bronnen gebruiken.

Het noteren van de bevindingen kan ook op verschillende manieren. Er kan een verhaal geschreven worden of een verslag van een gebeurtenis. Er kan een stripverhaal gemaakt worden, bijvoorbeeld over het verloop van een ontdekkingsreis. Situaties kunnen worden nagespeeld in een toneelstuk of filmpje.

Praktijkvoorbeeld:

- i. **Eigen stad:** De gebouwen/plekken die onderzocht worden, kunnen jullie gaan bezoeken. Van tevoren kan de klas bedenken waar ze op gaan letten. Er kan een historisch deskundige van de stad geïnterviewd worden. Er kunnen historische kaarten bekeken worden, oude verhalen over de stad en verhalen over het handelen in die tijd kunnen gelezen worden. Het noteren kan door het schrijven van een verslag van wat er te zien is op de veemarkt, door het naspelen van het verhandelen van dieren op de markt of bijvoorbeeld door het tekenen van hoe het plein er vroeger uit zag en hoe het er nu uit ziet.
 - ii. **Scheepsongeluk:** de kinderen die uitzoeken welk schip het meest geschikt was voor ontdekkingsreizen lezen boeken en internetsites over welke kenmerken de schepen hadden. Ze kunnen een lijstje maken met wat de goede kenmerken waren van schepen en daarbij het ideale schip tekenen.
- **Groot concept:** Bij elk thema past wel één groot concept. In de Toolkit zijn een aantal voorbeelden van deze grote concepten. Bij het thema over de eigen stad waar leerlingen de



namen van de markten onderzoeken is het grote concept bijvoorbeeld handel. Door dit begrip te introduceren en te herhalen en er steeds naar te verwijzen, kan het als een soort kapstok fungeren waaraan verschillende onderzoeksvragen en redematies opgehangen kunnen worden.

3. **Link met het heden:** Nu de klas de geschiedenis heeft bekeken, kan er weer teruggedaan worden naar het heden. Met de klas wordt de redematie naar het heden besproken. Waarom is het nu zo gekomen/ Hoe is dit nu gebeurd? Neem de klas mee uit het verleden, terug naar het heden. Hiervoor kunnen de resultaten van het bronnenonderzoek gebruikt worden.
 - i. Eigen stad: Waarom heeft de stad een veemarkt en een graanmarkt? Bespreken dat de stad er *nu* zo uitziet doordat hij vroeger zo gebouwd is met wat men toen nodig had.
 - ii. Scheepsongeluk: We weten nu hoe het vroeger ging op een schip, maar hoe gaat het er *nu* aan toe op een schip? Wat voor schepen gebruiken we nu?
 - iii. Verkiezingen: We weten nu hoe er vroeger gestemd werd, hoe wordt er *nu* gestemd? Bespreek met de klas hoe het komt dat we *nu* verkiezingen hebben (als dat is onderzocht)
4. **Blik op de toekomst:** Nu we weten hoe we hier in het nu zijn gekomen, kan er ook besproken worden hoe het nu verder zal gaan. U bespreekt met de klas hoe deze kwestie of dit thema in de toekomst eruit zal zien. Zullen schepen er over tien jaar hetzelfde uitzien? Kan een schip nog zinken in de toekomst? Hoe zullen reddingsacties in de toekomst gaan? Hoe stemmen we over 100 jaar? Wat als we nu een nieuwe stad zouden bouwen, zouden we dan ook nog een marktplein bouwen? Hoe zou een stad er in de toekomst uitzien? Hoe heten de pleinen tegenwoordig trouwens?

Bronnen:

Damhuis, R., A. de Blauw & N. Brandenbarg (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

MiBo-groep (2012). Historische vragen en zoektochten. *Zone*, 11(3), 4-6.

Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59(3), 206-221.

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2008). Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten. *Hermes*, 12(43), 45-56.

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2009). Enhancing historical reasoning: a key topic in Dutch history education. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(2), 140-153.



Van Boxtel, C., & van Drie (2018). Historical reasoning: definitions and educational applications. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Van Drie, J., Van Boxtel, C., & Van der Linden, J. L. (2006). Historical reasoning in a computer-supported collaborative learning environment. In A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo, & G. Erkens (Eds.), *Collaborative learning, reasoning and technology* (pp. 265–296). Mahwah NJ: Erlbaum.

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.

Van Oers, B. (2008). Onderzoekend en betekenisvol leren in de midden- en bovenbouw. *Zone*, 7, (3), 4 – 7.

Van Oers, B. (2009). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool*. Alkmaar: De Activiteit.

Van Oers, B. (2012). *Ontwikkeling van historisch denken bij leerlingen in de ontwikkelingsgerichte basisschool*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

