

# Misvattingen over historisch redeneren

## Een reactie op Matthijs Wieldraaijer

In *Kleio* 6 (2021) ging Matthijs Wieldraaijer in op de vraag in hoeverre historisch denken en redeneren goede doelen voor het geschiedenisonderwijs zijn. Hij bespreekt deze termen op kritische wijze en betoogt dat 'ook historische kennis en burgerschap als volwaardige doelen voor het geschiedenisonderwijs kunnen worden gezien'. Carla van Boxtel en Jannet van Drie reageren.

Carla van Boxtel en Jannet van Drie zijn onderzoeker en lerarenop-leider aan de Universiteit van Amsterdam.

**W**ij waarderen het dat Wieldraaijer aandacht vraagt voor de vraag welke leerstof de moeite waard is om te onderwijzen en voor ethisch redeneren in de geschiedenisles. Echter, de aanloop die genomen wordt om deze zaken onder de aandacht te brengen is doorspekt met onjuiste uitspraken en aannames. We bespreken hier de vijf belangrijkste misvattingen die betrekking hebben op historisch redeneren.

### Misvatting 1: **Als je historisch redeneren belangrijk vindt, vind je historische kennis onbelangrijk**

Omdat we historisch denken en redeneren een belangrijk onderwijsdoel vinden, vinden we volgens Wieldraaijer historische kennis (en burgerschapsvorming) onbelangrijk of ondergeschikt. Dat is een drogreden en bovendien niet geïnformeerd door wat wij in meerdere publicaties zeggen over doelen van geschiedenisonderwijs en het belang van historische kennis.<sup>1</sup>

Historische kennis vinden we juist een belangrijk doel, zowel los van als gerelateerd aan het doel van historisch denken en redeneren. Historische kennis, als opzichzelfstaand doel, is nodig om de hedendaagse samenleving, kwesties die in samenlevingen kunnen spelen (zoals ongelijkheid) en verhalen die verteld worden over het verleden beter te begrijpen. Om tot begrepen kennis te komen is wel diepere verwerking van de leerstof nodig is. Die bereik je door het leggen van relaties (bijvoorbeeld gevolgen benoemen) en het maken van vergelijkingen (bijvoorbeeld tussen verschillende periodes of perspectieven).

We vinden het ook belangrijk om onderscheid te maken tussen verschillende *soorten* historische kennis.<sup>2</sup> Wieldraaijer doelt als hij het over historische kennis heeft, alleen op kennis van historische personen, gebeurtenissen, ontwikkelingen en verschijnselen. Maar er is ook kennis van de genoemde structuurbegrippen die

kenmerkend zijn voor historisch onderzoek, zoals verandering, historisch bewijs en causaliteit. Daarnaast is er kennis van de aard en constructie van historische kennis, bijvoorbeeld van het interpretatieve karakter van geschiedverhalen. Tot slot is er kennis van hoe mensen met het verleden omgaan. Ook deze soorten kennis vinden we relevant voor leerlingen.

In een eerder *Kleio*-artikel hebben we al aangegeven dat het belangrijk is dat leraren reflecteren op de vraag met welk doel ze historisch redeneren willen onderwijzen, waarom ze het belangrijk vinden en hoe dat zich verhoudt tot doelen gericht op kennis of burgerschap.<sup>3</sup> Docenten verschillen natuurlijk in de nadruk die ze (willen) leggen op kennis of vaardigheden. In het huidige debat over de invulling en vernieuwing van het geschiedenisonderwijs zien we niet zozeer het probleem dat kennisdoelen niet belangrijk worden gevonden, maar wel de vraag hoe je doelen gericht op historische kennis en historische vaardigheden goed kunt combineren en allebei voldoende aandacht kunt geven. Vaak wordt gezegd dat je eerst historische kennis moet aanbrenge en dan pas aandacht kunt schenken aan vaardigheden.

**‘Onderzoek laat duidelijk zien dat het gericht werken aan historische vaardigheden niet ten koste gaat van historische kennis’**

Maar, zoals we hierboven al aangaven, draagt het bevorderen van historisch redeneren juist bij aan bruikbare historische kennis. En onderzoek laat duidelijk zien dat het gericht werken aan historische vaardigheden (met opdrachten, voordoen of een stappenplan met denkstappen) niet ten koste gaat van historische kennis of zelfs resulteert in meer historische kennis.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Bijvoorbeeld Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Wiley-Blackwell. En: Van Boxtel, C. (2019). Bij de tijd blijven. *Geschiedenisonderwijs in beweging. Kleio*, 60, 1, 6-10.



Misvatting 2:

### **Een beschrijving van historisch redeneren moet kunnen functioneren als leerstofkeuze-instrument**

Wieldraaijer geeft de kritiek dat je op basis van ons model van historisch redeneren geen beargumenteerde keuze kunt maken voor de inhoud van het schoolvak geschiedenis. Dat klopt grotendeels. Maar met een hamer kun je ook geen schroef in de muur draaien. Wieldraaijer lijkt het model op te blazen tot een voorstel voor *alle* doelen van geschiedenisonderwijs. Maar het doel van het model is veel bescheidener; beschrijven wat historisch redeneren inhoudt. Kenmerkend voor complexe vakspecifieke vaardigheden is juist dat je die kunt toepassen op verschillende inhoudelijke onderwerpen. Als in het biologieonderwijs een beschrijving wordt gegeven van wat leerlingen precies moeten kunnen als ze leren 'systemden-

<sup>2</sup> Zie Van Boxtel & Van Drie, 2018; In de keynote 'Historical knowledge as a resource for understanding past, present and future. What type of knowledge are we talking about?' bespreekt Carla van Boxtel hoe de vraag welke kennis belangrijk is om te onderwijzen op verschillende manieren beantwoord kan worden. Online keynote op uitnodiging van History Educators International Research Network, 6 April 2021. Een opname is beschikbaar op: [youtu.be/WtnPdHCnIpE](https://youtu.be/WtnPdHCnIpE).

<sup>3</sup> Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2019). Historisch denken en redeneren onderwijzen. *Kleio*, 60, 5, 26-29.

### **'Het klopt dat je historisch denken en redeneren in principe kunt toepassen en leren aan de hand van elk historisch onderwerp'**

ken, dan wordt daarbij ook aangegeven dat je dat op allerlei onderwerpen in de biologieles kunt toepassen, zoals cellen, evolutie, erfelijkheid of het ecosysteem. Het klopt dus dat je historisch denken en redeneren in principe kunt toepassen en leren aan de hand van elk historisch onderwerp. Maar dat betekent niet dat wij vinden dat we in het formele curriculum voor basis- en voortgezet onderwijs niet hoeven vast te leggen over welke historische ontwikkelingen of verschijnselen leerlingen zouden moeten leren (en redeneren). De discussie daarover moet dus zeker gevoerd worden. Als we dat niet belangrijk zouden vinden, zouden we daar geen actieve bijdrage aan leveren.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Bijvoorbeeld: Nokes, J.D., Dole, J.A., & Hacker, D.J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99, 3, 492-504; Reisman, A. (2012). Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in urban high school. *Cognition & Instruction*, 30, 1, 86-112; Stoel, G.L., van Drie, J.P., van Boxtel, C.A.M. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109, 3, 321-337 en Wissinger, D.R., & De La Paz, S. (2016). Effects of critical discussion on middle school students' written historical arguments. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1, 43-59.

<sup>5</sup> Carla van Boxtel is op dit moment bijvoorbeeld voorzitter van de SLO-werkgroep die als vervolg op Curriculum nu een voorstel doet voor een nieuw historisch referentiekader dat benoemt over welke historische ontwikkelingen leerlingen zouden moeten leren.

Misvatting 3:

### **Historisch leren redeneren draagt bij aan kwalificatie, maar niet aan socialisatie**

Wieldraaijer stelt op basis van de veel gebruikte doeldomeinen van Gert Biesta dat historisch redeneren alleen bijdraagt aan kwalificatie (omdat het daarin gaat om kennis en vaardigheden die maken dat de leerling iets kan). Het zou niet bijdragen aan socialisatie of burgerschapsvorming, die gericht zijn op een oriëntatie op de bestaande tradities, culturen en praktijken en als doel hebben het kunnen deelnemen aan die samenleving. Vreemd genoeg pleit Wieldraaijer aan het einde van zijn artikel voor een referentiekader als een geheel van vakinhoudelijke kennis dat niet alleen ten dienste moet staan van de kwalificerende functie, maar ook aan de socialisatiefunctie. Waarom is het wel logisch dat ►



historische kennis bijdraagt aan socialisatie, maar geldt dat niet voor vaardigheden als historisch redeneren? Socialisatie als onderwijsdoel valt overigens niet per se samen met burgerschapsonderwijs en burgerschapsonderwijs bevat ook kwalificerende aspecten.<sup>6</sup> Kortom, historisch leren redeneren (alleen) in het hokje 'kwalificatie' stoppen is problematisch. Vakspecifieke kennis en vaardigheden, zeker in de mens- en maatschappijvakken, worden al heel lang opgenomen in het curriculum vanwege hun bijdrage aan socialisatie en burgerschapsvorming. Argumenten die gegeven worden om historisch contextualiseren, inleven, kritisch omgaan met informatiebronnen en denken vanuit meerdere perspectieven te onderwijzen, verwijzen meestal naar de bijdrage aan burgerschap. Als je oog hebt voor de spanning tussen socialisatie en de autonomie van de leerling – en kritisch burgerschap belangrijk vindt – dan is ook het kritisch leren omgaan met verhalen over het verleden een belangrijk onderwijsdoel. Tot slot kan het analyseren van keuzes die mensen in het

<sup>6</sup> Eidhof, B. (2020, 18 maart). Is burgerschap alleen socialisatie? [tinyurl.com/KBCGB6](https://tinyurl.com/KBCGB6).

<sup>7</sup> Van Boxtel, C. (2019). Historical consciousness: a learning and teaching perspective from the Netherlands. In A. Clark & C.L. Peck (Eds.). *Contemplating historical consciousness. Notes from the field* (pp. 61-75). New York / Oxford: Berghahn.

### **‘Onze beschrijving van historisch redeneren is gemaakt met een heel ander doel; het is specifiek gericht op onderwijs’**

<sup>8</sup> Milligan, A., Gibson, L., & Peck, C. (2018). Enriching ethical judgments in history education. *Theory & Research in Social Education*, 46, 3, 449-479.

<sup>9</sup> Van den Akker, C. (2019). *Geschiedenis. Elementaire deeltjes*, 65. Amsterdam: Athenaeum.

<sup>10</sup> In het Duitse FUER-model is historische vragen stellen bijvoorbeeld ook een belangrijke component. Tautwein, U. e.a. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts 'Historical Thinking Competencies in History' (HiTCH)*. Munster/New York: Wasman.

<sup>11</sup> Van Boxtel & Van Drie (2018).

<sup>12</sup> Trautwein e.a. (2017); Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

<sup>13</sup> Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51, 6, 779-797.

verleden maakten en van de motieven en waarden die daarbij aan de orde waren, leerlingen inzicht geven op de mogelijkheden en het belang van hun eigen handelen en de eigen verantwoordelijkheid daarbij. In een van onze publicaties hebben we zelf de vraag gesteld of waarden aan ons model moeten worden toegevoegd als bron voor historisch redeneren, naast de verschillende soorten kennis en interesse.<sup>7</sup> Het ethisch redeneren dat volgens Wieldraaijer onderdeel zou kunnen en moeten zijn van de geschiedenisles, wordt door Milligan, Gibson en Peck overigens helder uitgewerkt als *onderdeel* van historisch denken.<sup>8</sup>

#### **Misvatting 4: De omschrijving van historisch redeneren sluit niet aan bij de geschiedfilosofie**

Omdat ons model voor een belangrijk deel gebaseerd is op een analyse van wat leerlingen (maar ook experts) doen als ze redeneren over historische verschijnselen en ontwikkelingen, zou het kwetsbaar zijn voor aanvallen vanuit de geschiedfilosofie waar veel fundamenteeler wordt nagedacht over de werk- en denkwijze van historici. Bovendien stelt Wieldraaijer dat de vraag *welke* redeneerwijzen leerlingen zouden moeten worden aangeleerd niet te beantwoorden is op basis van empirisch onderzoek. Wij zien dat anders. In onze beschrijving van historisch redeneren leggen we bijvoorbeeld uit dat verklaren een belangrijke vorm van historisch redeneren



is en dat daarbij zichtbaar wordt over welk inzicht in historische causaliteit de leerling beschikt (de component 'metahistorische begrippen gebruiken'). Juist omdat in de geschiedfilosofie duidelijk wordt gemaakt dat historici verschillende methoden hanteren om tot historische verklaringen te komen (aan de hand van disposities of wetten en aan de hand van redenen), is ons model op het niveau van de componenten niet normatief.<sup>9</sup> In de toepassing is die normativiteit er doorgaans wel. Als je het belangrijk vindt dat leerlingen zowel intentionele verklaringen kunnen geven als kunnen verklaren vanuit omstandigheden, en ze vanuit dat idee feedback geeft, dan wordt het normatief. Er is in de vakdidactiek en bij curriculumontwikkelaars overigens behoorlijke overeenstemming over welke redeneerwijzen we leerlingen willen leren. Bij verklaren gaat het bijvoorbeeld om het onderscheid kunnen maken tussen verschillende soorten oorzaken en gevolgen.

Onze beschrijving is overigens niet alleen bottom-up, op basis van empirie, ontwikkeld, maar bouwt ook voort op theorieën over informeel redeneren in de geesteswetenschappen en sociale wetenschappen, vakspecifieke expertiseontwikkeling en narratieve competentie.<sup>10</sup>

Geschiedfilosofen beschrijven de methoden die historici gebruiken om tot nieuwe historische kennis te komen. Onze beschrijving van historisch redeneren is gemaakt met een heel ander doel; als hulpmiddel om vat te krijgen op het historisch redeneren van leerlingen en om het historisch redeneren te onderwijzen. Het is dus specifiek gericht op onderwijs. Geschiedfilosofen definiëren de methoden van historici niet in termen van vaardigheden en onderliggende kennis en inzichten.

Misvatting 5:

### **Een historisch denken-kamp tegenover een historisch redeneren-kamp**

Volgens Wieldraaijer zijn er in Nederland twee 'kampen' van vakdidactici die de afgelopen decennia ideeën hebben geformuleerd over wat de doelen van geschiedenisonderwijs zouden moeten zijn. Wij zouden het ene kamp, gericht op historisch redeneren, aanvoeren, en Arie Wilschut het kamp van het historisch denken. Kampen staat weliswaar tussen haakjes, maar we vinden het woord niet van toepassing en nogal aanmatigend. Het is een metafoor die duidt op tegenover elkaar staan en op strijd of debat. Als er twee *kampen* zouden zijn en wij die zouden *aanvoeren*, dan zou je daar sporen van terug verwachten in publicaties. Wieldraaijer noemt geen publicaties. Maar nog belangrijker, in geen enkele publicatie (of presentatie/discussie) hebben we het historisch denken zoals Arie Wilschut dat beschrijft, afgezet tegen onze conceptualisering van historisch

redeneren. We zien op het niveau van deelvaardigheden die Wilschut en de andere auteurs van het handboek *Geschiedenisdidactiek* noemen, zoals beoordelen van betrouwbaarheid van bronnen, verklaren en contextualiseren, ook veel overlap. Uiteraard zijn er verschillen tussen de twee concepten, ook in de tradities van waaruit gewerkt wordt. Als we ons met onze beschrijving van historisch redeneren positioneren in het veld van de vakdidactiek en spreken van 'historisch denken en redeneren', doen we dat in relatie tot omschrijvingen van historisch denken zoals die in de internationale literatuur besproken worden. Dan benadrukken we dat wij verschillende historische denkvaardigheden in relatie tot elkaar bespreken, ook (inhoudelijke) historische kennis integreren en benoemen wat nodig is om tot een redenering te komen (interesse, kennis en inzicht in de aard van geschiedenis).<sup>11</sup> We denken dat ons model op die manier ook een aanvulling is op de redeneerwijzen die in het handboek *Geschiedenisdidactiek* besproken worden. Wieldraaijer gaat er bij het geven van zijn kritiek op het historisch denken aan voorbij dat er andere beschrijvingen zijn van historisch denken dan die van Wilschut, bijvoorbeeld die van Duitse didactici (het FUER-model) of die van Peter Seixas en Tom Morton.<sup>12</sup> De kritiek die hij geeft op het historisch denken, komt voor een belangrijk deel overeen met de kritiek die Kenneth Nordgren geeft op het definiëren van historisch besef als culturele 'prestatie' of 'erfenis' uit de negentiende eeuw. Terwijl in het stuk van Wieldraaijer geen duidelijk alternatief wordt gepresenteerd, geeft Nordgren een heldere uitleg van de antropologisch-universele benadering van historisch besef en historisch denken.<sup>13</sup>

### ***'Er is in de vakdidactiek behoorlijke overeenstemming over welke redeneerwijzen we leerlingen willen leren'***

Ten slotte, Matthijs Wieldraaijer suggereert dat vakdidactici historisch denken en redeneren als het enige doel van geschiedenisonderwijs zien. Weinig vakdidactici zullen zich hierin herkennen, wij in ieder geval niet. Vervolgens pleit de auteur ervoor om 'de specifieke vakinhoud als doel van het geschiedenisonderwijs een plaats te geven', naast burgerschap. In het huidige curriculum en voorstellen voor een nieuw curriculum spelen al deze doelen een rol. Dus, wat is nu precies het probleem dat in dit artikel besproken wordt? Er worden veel valse tegenstellingen neergezet en onjuiste uitspraken gedaan, waarbij de auteur niet aangeeft op basis waarvan hij deze uitspraken doet. Hopelijk komt er een zinnig vervolg over moreel redeneren in de geschiedenisles of wat de moeite waard is om te onderwijzen. ■