

Herstructureer het vak geschiedenis

Te grote verschillen tussen leerlingen havo en vwo

In dit tweede deel van de serie van Greetje de Vries over het belang van historisch tijdsbesef, vraagt zij zich af of leerlingen op havo en vwo op dezelfde manier geschiedenis leren. En is het nodig om daar het programma op af te stemmen?

Greetje de Vries is voorzitter van de commissie havo/vwo van de VGN. Dit is het tweede deel van een serie. Deel 1 verscheen in Kleio-1, 2013.

Op de vraag naar het doel van het geschiedenisonderwijs, luidt het politieke antwoord momenteel: omdat het historisch besef bij de inwoners van dit land bevorderd moet worden. Het kan per slot van rekening in deze tijden geen kwaad nog eens even stil te staan bij de achtergronden van de oprichting van de Europese Unie. Als je die tenminste kent. Maar wat is 'historisch besef' en hoe bevorder je dat? Dienen wij havo- en vwo-leerlingen van hetzelfde historische besef te voorzien? Hoeveel tijd kost dat? En biedt de oriëntatiekennis en het Tien Tjadvakkenmodel voor beide groepen het juiste instrumentarium?

Wij werken sinds 2007 in het geschiedenisonderwijs op basis van het Tien Tjadvakkenmodel en de bijbehorende oriëntatiekennis. Hoewel met gejuich binnengehaald, is op dit model vanaf het begin ook kritiek geleverd. Die behelsde vaak de indeling van de tijd in eeuwen waaraan bepaalde kenmerkende aspecten waren gekoppeld, die ook - en soms zelf beter - bij een andere eeuw konden worden ondergebracht. Verwarrend voor havisten, maar voor vwo-leerlingen, die juist de relativiteit van welke tijdsindeling dan ook

baar te maken. De vraag is wat de gemiddelde havoleerling zich voorstelt bij kenmerkende aspecten als de 'klassieke vormtaal' of 'politieke ideologieën' en of het daarbij helpt dat hij leert dat zo'n aspect thuishoort bij de Tijd van 'burgers en stoommachines'.

Dé havoleerling bestaat niet

In de meeste landen bestaat er naast (voorbe-reidend) beroepsonderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs geen tussenvorm. In Nederland is er de havo: een onvoldoende inhoudelijk gedefinieerd onderwijsniveau dat zich bevindt tussen het vmbo en het vwo. Havo 4 heeft nog een aparte problematiek vanwege de heterogene instroom: er zitten doorstromers vanuit het vmbo, waaronder leerlingen die slechts twee jaar - met vaak onduidelijk resultaat - geschiedenis hebben gevolgd, er zitten afstromers vanuit het vwo en er zitten 'echte' havoleerlingen. Om met Máxima te spreken: dé havoleerling bestaat niet. Toch klopt hun positionering tussen vmbo en vwo wel. Vaak zijn het leerlingen die geen bijzonder studieuze houding hebben, maar liever iets 'doen'. Wanneer zij voor een activiteit eerst wat inhoudelijke informatie moeten verzamelen, vinden ze dat geen probleem, wanneer maar duidelijk is waar zij deze informatie voor moeten gebruiken. Hun spanningsboog is betrekkelijk kort; de drie uur die zij aan hun eindexamen geschiedenis mogen besteden, maken weinig havoleerlingen vol. Toch wordt de havo vaak in één adem genoemd met het vwo; het wordt minder snel gekoppeld aan het vmbo: je hebt het vmbo en je hebt havo/vwo. Je ziet het aan de wijze waarop veel scholen zijn georganiseerd, je ziet het aan de doorstroombewegingen en je ziet het dus ook aan de examenprogramma's geschiedenis: qua inhoud, omvang en doelstelling zijn de verschillen tussen havo en vwo minimaal.

'De vraag is wat de gemiddelde havoleerling zich voorstelt bij kenmerkende aspecten als de 'klassieke vormtaal'

moeten inzien, geen probleem: zij kunnen na kennismaking met het model vervolgens prima worden aangezet dit ook kritisch te bevragen. Veel minder kwam in de kritiek naar voren of een dergelijke modelmatige benadering van de geschiedenis voor havoleerlingen überhaupt wel geschikt is. Modellen die door academici zijn bedacht, worden vaak ook vooral door academici gewaardeerd als een handige manier om complexe zaken hanteer-

Historisch besef als doel

Het verwerven van oriëntatiekennis is niet ons uiteindelijke doel. In het rapport van de commissie-De Rooij wordt 'historisch besef' genoemd als het doel van het geschiedenisonderwijs. Volgens de commissie levert de ontwikkeling van historisch besef bij mensen op dat zij 'de werkelijkheid op een meer verantwoorde wijze beleven en interpreteren dan wanneer dit besef ontbreekt'. Vrij vertaald komt dit er volgens mij op neer dat wij liever burgers hebben die een klein beetje weten hoe de wereld van nu is geworden zoals hij is, dan mensen die als een kip zonder kop door het leven gaan. Niet in de laatste plaats in het licht van hun gedrag in het stembokje, om maar eens iets te noemen.

In de huidige en de nieuwe Eindexamensyllabus worden onder Domein A de vaardigheden geformuleerd waarmee leerlingen de reeds aangeleerde oriëntatiekennis te lijf moeten, zodat in de eindexamenfase kan worden geconcludeerd in hoeverre zij erin zijn geslaagd 'historisch besef' te ontwikkelen. Een greep: 'het unieke en meer algemene in de geschiedenis onderscheiden; continuïteit en verandering herkennen in historische processen; beargumenteren dat het onderscheiden van perioden en doorslaggevende wendingen/veranderingen interpretatief en standplaatsgebonden van aard is; zich verplaatsen in opvattingen, waarden en belangen van mensen in het verleden en deze onderscheiden als meer of minder persoonlijk bepaalde beweegredenen voor hun denken en handelen, enz.'

Laten we aannemen dat leerlingen er tijdens de eerste drie jaar van hun middelbare schoolcarrière in slagen de vereiste oriëntatiekennis op te bouwen, zodanig dat zij in de resterende twee jaar havo of drie jaar vwo aan de hand van deze kennis genoemde hogere vaardigheden kunnen oefenen die het historisch besef bevorderen. Hoe realistisch zijn dan deze eisen uit het examenprogramma?

Voetangels en klemmen

Bevindingen van diverse deskundigen stemmen niet optimistisch. Arie Wilschut stipt verspreid door zijn proefschrift *Beelden van de Tijd* diverse probleemgebieden aan. Ik volsta hier met een zeer beknopte en onvolledige samenvatting. Bij het verwerken en toepassen van historische kennis gaat van alles mis. Veel leerlingen zijn slecht in staat tot *temporal de-centering*: zij bekijken eigenlijk alles vanuit een ►



hedendaags perspectief. In dit *presentisme* worden zij vermoedelijk gestimuleerd door hun docenten die – mogelijk vanwege een zeker gewenst engagement – in hun lessen ‘bestaans-verhelderende’ elementen aanbrengen en te weinig distantie tot het onderwerp in acht nemen. In een uitspraak als ‘Wij kwamen in opstand tegen Filips II en in Syrië komt men tegen Assad in opstand’ worden bijvoorbeeld al twee fouten gemaakt. De docent die dit zegt, bedient zich van een onjuist wij/zij perspectief: *wij* kwamen niet in opstand tegen de Spanjaarden, dat waren inwoners van de Nederlandse gewesten. Het gelijkstellen van Filips II met president Assad is het op historisch niet verantwoorde wijze ‘naar je toe halen’ van de geschiedenis, een anachronistische voorstelling van zaken die leidt tot presentisme. Bij de interpretatie van het verleden en het ontdekken van samenhang tussen continuïteit en verandering of het vaststellen van standplaatsgebondenheid gaat ook het nodige mis. Leerlingen zien uitkomsten van veranderingsprocessen als ‘onvermijdelijk’

‘Wij kwamen niet in opstand tegen de Spanjaarden, dat waren de inwoners van de Nederlandse gewesten’

en dientengevolge het hele historische proces als een logisch en op vooruitgang gerichte ontwikkeling. In feite stellen zij veranderingen gelijk aan gebeurtenissen. Periodes waarin naar de waarneming van de leerling weinig tot niets veranderde, zien zij als tijden

waarin ‘niets gebeurde’. Leerlingen kunnen vrij weinig met tekstbronnen, ook al worden zij daar nogal eens mee geconfronteerd. ‘Zij hebben moeite een historische tekst te zien als een voortbrengsel van iemand die in bepaalde historische omstandigheden met een bepaalde bedoeling iets heeft opgeschreven. De tekst historisch plaatsen is niet hun eerste gedachte, veeleer nemen zij de informatie zonder meer tot zich en vereenzelvigen zij zich met het standpunt van de schrijver. Het is niet ondenkbaar dat veel leerlingen helemaal niet weten wat een historische bron eigenlijk is en er daardoor ook niet de door ons gewenste houding tegenover innemen’, schrijft Wilschut (Wilschut, pp. 123-139).

Verschillen havo en vwo

Iedere docent met havo 4-klassen zal deze constatering beamen. In het rapport *Geschiedenis examineren op niveau*, een evaluatie van het examen nieuwe stijl, wordt aandacht besteed aan de mate waarin havo- en vwo-leerlingen historische vaardigheden beheersen. Het onderzoek werd op de pilotscholen afgenomen door Cito (Stefan Boom), IVGD (Arie Wilschut) en SLO (Albert van der Kaap) en is voorgelegd aan Carla van Boxtel, hoogleraar Historische Cultuur en Educatie aan de Erasmus Universiteit, tevens als onderzoeker verbonden aan het instituut voor de lerarenopleiding van de UvA.

De verschillen blijken aanzienlijk. Dat is ook wel begrijpelijk. Het gaat hier veelal om vormen van abstract denken. Denken over ‘tijd’ is



op zichzelf al een lastige en abstracte exercitie. Daarnaast hebben veel vaardigheden op allerlei manieren te maken met 'perspectief'. In verschillende periodes heb je te maken met verschillende waardesystemen, die afwijken van het onze. Je hebt te maken met ontwikkelingen waarvan de mensen toen niet konden overzien hoe deze zich zouden voltrekken, wij kennen inmiddels de afloop (soms) wel. Iemand uit een bepaald land, uit een bepaald milieu, behorende bij een bepaalde groep heeft in een bepaalde periode een andere kijk op zijn (historische) werkelijkheid dan iemand uit een ander milieu, land, groep en tijd. Werden mensen in de zestiende eeuw gedreven door motieven van godsdienstige aard, in de negentiende eeuw werden mensen juist gedreven door maatschappelijke idealen en overtuigingen.

In het rapport wordt geconcludeerd dat het niveauverschil tussen havo en vwo zich manifesteert in zowel de hoeveelheid en de aard van de beheerste kennis als in historische rede-nerwijzen. Een vwo-leerling beschikt over een groter leervermogen: hij kan beter abstrahe- ren, heeft een hoger tempo, kan dus meer en complexere leerstof overzien en interpreteren. Een vwo-leerling is ook beter in het werken met begripsmatige kennis en in het toepassen van kennis, bijvoorbeeld bij het maken van historische vergelijkingen. Vwo-leerlingen zijn beter in het maken van afwegingen tussen oorzaken en in het afwegen van wat het meest essentieel is in een historische ontwikkeling: verandering of continuïteit. Havoleerlingen zijn tot een minder genuanceerde benade- ring van het vak in staat dan vwo-leerlingen. Incidentele oorzaken worden gemakkelijker opgemerkt dan structurele, verandering wordt gemakkelijker geconstateerd dan continuï- teit. Achtergronden die zich niet in concreet waarneembare verschijnselen uiten, worden minder snel als oorzaken opgemerkt. Bij het omgaan met bronnen zijn havoleerlin- gen minder dan vwo-leerlingen geneigd tot het maken van inhoudelijke analyses bij het toekennen van gewicht aan bepaalde bronnen. Havoleerlingen bekijken de bronnen meer van de buitenkant; ze tellen vaker hoeveel bronnen voor of tegen iets zijn, maar wegen de informatie dus niet. Ook bij het vaststel- len van representativiteit wordt minder op de inhoud van bronnen gelet. Een en ander betekent volgens de samenstellers dat niveau- onderscheid zou moeten worden gemaakt



tussen havo en vwo in de *omvang* van het programma, de *aard* van de stof en het *niveau* waarop diverse hogere vaardigheden moeten worden beheerst (Rapport *Geschiedenis exami- neren op niveau*, pp. 16-29).

Wel geleerd, niet begrepen

De recente examenthema's over de Republiek illustreren dat hetzelfde thema verschillend kan uitpakken voor havo en vwo. Het thema 'Dynamiek en Stagnatie' was taai en te gedetailleerd, maar in de achterliggende opvattingen en waarden konden ook havo-leerlingen zich wel verplaatsten. Vrije concurrentie, economische groei en winstmaximalisatie zijn concepten die hen iets zeggen. 'De Republiek in een tijd van vorsten' veronderstelt echter inleving in de godsdienstkwes- tie en inzicht in een bestuurlijke structuur die in niets lijkt op de huidige. De politiek-godsdienstige proble- matiek van de Republiek blijkt dan een minder geschikt onderwerp voor havo dan de sociaaleconomische geschiedenis van de Gouden Eeuw, want het vereist een abstrac- tere insteek. Het onderwerp beslaat ook nog eens een uitgebreidere thematiek, omdat ook de ontwikkelingen in Frankrijk en Engeland moeten worden meegenomen. Voor havo- leerlingen is het onderwerp daardoor niet goed meer te behappen. Als corrector zag je dat terug in de antwoorden: ze hadden het wel geleerd, maar niet begrepen. Een relatief hoge N-term lost de tegenvallende examen- resultaten wel op, maar ondervangt niet het weken-, zo niet maandenlang lesgeven over een te moeilijk onderwerp. ►



Nieuwe examens

De examenthema's zijn in 2015 vervangen door de oriëntatiekennis en drie (havo) en vier (vwo) historische contexten. De specifieke vwo-context over de Verlichting komt – in afgeslankte vorm – voor havo terug in de oriëntatiekennis. Veel verschil tussen het havo- en vwo-examencurriculum is er dus niet. Dat geldt ook voor de vereiste beheersing van vaardigheden, waarbij de nieuwe sylla-

'Hoe deze kinderen geschiedenis leren, weten we eigenlijk niet; het onderzoek hierover staat nog in de kinderschoenen'

bus aantekent dat 'verschillen in het examen vooral zichtbaar worden in de moeilijkheidsgraad van de opgaven en het examen als geheel (bijvoorbeeld de mate van complexiteit)'. Opnieuw een 'oplossing' voor het examen, maar niet voor twee jaar worstelen met een te moeilijk en/of te omvangrijk programma. Ik zal blij zijn als ik erin slaag bij mijn havo-leerlingen een acceptabele hoeveelheid oriëntatiekennis aan te brengen. Maar het eigenlijke doel hiervan is het ontwikkelen van historisch besef. Is dat haalbaar op de havo? Ik ben hier niet optimistisch over. We hebben te maken met een leerlingenpopulatie die een jaar jonger is en over een jaar minder studietijd beschikt dan de vwo'ers. Een populatie bovendien die minder studievaardig is. Van deze leerlingen wordt wel een academische benadering van de geschiedenis verwacht. Zij

moeten straks tien tijdvakken overzien, de oriëntatiekennis beheersen en deze enigszins kunnen interpreteren. Hoe deze kinderen geschiedenis leren, weten we eigenlijk niet; het onderzoek hierover staat nog in de kinderschoenen. Tot nu toe is mijn ervaring dat de finesses van de Prehistorie alweer vergeten zijn wanneer we de late Middeleeuwen hebben bereikt. Ik houd mijn hart vast voor de negentiende eeuw. Die kunnen we niet droog oefenen, omdat in havo 5 tot 2014 het oude programma loopt.

De vraag is echter of het hele overzicht van oriëntatiekennis nodig is, om de havo-leerlingen te laten reflecteren op het heden en het (nabije) verleden. Het is jammer dat de programmatische wijzigingen van 2007 niet hebben geleid tot een herstructurering in het vak zelf: het onderscheiden van drie geschiedenisvakken in het voortgezet onderwijs: geschiedenis-vmbo, geschiedenis-havo en geschiedenis-vwo met drie apart beschreven programma's en een op de eigen doelgroep toegesneden doelstelling. Op grond van de verschillen tussen de leerlingpopulaties kan niet goed worden beargumenteerd waarom er in de geschiedenisleerstof wel een onderscheid naar aard, omvang en niveau van beheersing wordt gemaakt tussen vmbo en havo, maar niet of nauwelijks tussen havo en vwo. Die kans is onbenut gebleven. De consequentie zal moeten zijn dat er voor het onderwijs van een in grote lijnen identiek programma op de havo relatief meer tijd nodig is dan op het vwo. Over de verschillen in didactische aanpak tussen havo en vwo moet snel meer duidelijkheid komen. En iedere aanpak moet ruimte laten voor herhaling. Want greep op de tijd krijgen, kost tijd. Misschien wel meer dan we denken. ■

Literatuur

- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, *Algemene verantwoording en toelichting*, SLO, januari 2001.
- *Geschiedenis Examineren op Niveau*, Rapport van het pilotproject CMHV-examen geschiedenis havo en vwo 2010, CITO, IVGD en SLO, Amsterdam, oktober 2010.
- *Syllabus Geschiedenis*, havo/vwo, College van Examens, Utrecht 2011.
- Arie Wilschut, *Beelden van de Tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*, Academisch proefschrift, Amsterdam 2011.