

Historisch denken in miniatuur

Eerste in een serie artikelen over domein A en het nieuwe examen

In de nieuwe syllabus voor het CSE vanaf 2015 zijn niet alleen vier historische contexten vastgesteld, maar is ook het 'Historisch Denken en Redeneren' (domein A) opnieuw geformuleerd. Maar hoe moeten docenten hun leerlingen hierop voorbereiden? Kleio zal de komende nummers in een serie artikelen proberen duidelijkheid te scheppen. Dat gebeurt in de vorm van een estafette. Hieronder leest u de eerste bijdrage in deze serie, Stephan Klein belicht het concept 'representativiteit'.

Over het nieuwe domein A: Historisch denken en redeneren

De formulering van domein A in de nieuwe CSE syllabus grijpt voor een deel terug op de oorspronkelijke structuurbegrippen uit de jaren negentig. Er zijn ook veranderingen. De aspecten van historisch denken zijn nu in drie samenhangende clusters geordend. Daarin zijn accentverschuivingen opgetreden die gevolgen kunnen hebben voor de examenpraktijk.

Historisch denken is onderverdeeld in:

• **Tijd**

Dit cluster gaat over indeling van tijd, over chronologie en over het historisch proces (oorzaken/gevolgen en continuïteit/discontinuïteit). De namen van de tien tijdvakken staan er nog wel in, maar uit de pilot-examens blijkt dat deze in de nieuwe examenpraktijk geen rol zullen spelen, wel uiteraard de 49 kenmerkende aspecten. Aandacht voor het aspect van tijd is natuurlijk niet nieuw. Sinds het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV) is daar veel aandacht aan besteed, wellicht buitensporig veel. In de huidige syllabus zijn de scheve verhoudingen rechtgetrokken.

• **Interpretatie**

Dit cluster gaat over de concepten standplaatsgebondenheid, bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit.

• **Betekenis nu**

Dit cluster is het meest vernieuwend. Dat geschiedenis betekenisvol onderwezen moet worden, is een lang gekoesterde wens, maar het is altijd moeilijk gevonden om betekenisgeving landelijk (met centrale voorschriften) te toetsen. Leerlingen hoeven voor het CSE niet zelf uit te leggen wat voor historisch besef zij hebben. Zij moeten wel kunnen herkennen hoe anderen betekenis geven aan en oordelen over het verleden. In dit overvolle herdenkingsjaar, waarin activiteiten rondom 1613 (grachtengordel Amsterdam), 1713 (Vrede van Utrecht), 1813 (tweehonderd jaar Koninkrijk) en 1863 (afschaffing van de slavernij) zullen worden georganiseerd, zullen hiervan tal van mooie voorbeelden het licht zien.

De clusters maken onderscheid, maar uiteraard hangen ze nauw met elkaar samen. Die samenhang is ook explicieter aangegeven. Er is altijd sprake van interpretatie, ook in de clusters 'Tijd' en 'Betekenis nu'.

Uit reacties op examens, door gesprekken in lerarenopleidingen en uit discussies met docenten is het beeld ontstaan dat historisch denken een heel lastig onderdeel is van de vakdidactiek. Het probleem heeft iets weg van Madurodam. Dit kleine Haagse stadje lijkt op de echte wereld. Je krijgt een overzicht van de structuur van stad en land, van de huizen, kerken, industrie, van verbindingen, verhoudingen en samenhang in Nederland. De dynamiek van de grote wereld is tot hanteerbare en overzichtelijke proporties teruggebracht. Toch is het schijn: alles is het resultaat van selectie, interpretatie en reconstructie. Madurodam is ook vereenvoudiging, vervorming en fantasie. Het is een miniatuur, geen exacte kopie in verkleinde vorm. Zo werkt ook de vakdidactiek. We proberen leerlingen met de instrumenten van de historicus na te laten denken, maar elk didactisch ontwerp (een oefening of opdracht) lijdt aan 'miniaturisme'. Het kan nooit helemaal echt zijn door gebrek aan tijd, leesvaardigheid en inzicht. Behalve met het leren van feiten zijn we als docenten ook steeds de geschiedenis aan het verkleinen in de hoop weinig aan echtheid te verliezen. Leerlingen zouden het verleden nog steeds op een zekere manier moeten kunnen 'beleven' én ze moeten het kunnen indelen, analyseren en betekenis kunnen geven (historisch denken). Bij dat laatste is de vraag: verstaan we daar eigenlijk wel hetzelfde onder? De veronderstelling is dat docenten aan historisch denken zeer uiteenlopende invullingen geven in de klas. Over die verschillen zou veel meer uitwisseling moeten komen.

Representativiteit

De aanleiding voor deze serie artikelen is een voorbeeldvraag uit de examensyllabus zelf. De syllabus bevat een aantal opgaven waarmee de syllabuscommissie wil laten zien hoe de toetsing kan veranderen door de nieuwe inhoud en formuleringen. Een van de vragen (een oude, uit een pilotexamen voor havo uit 2006) schept echter verwarring over wat 'representativiteit' voor een concept is en sluit ook niet aan op wat er in de tekst van de syllabus staat. We kunnen globaal drie betekenissen onderscheiden. Ten eerste: in het dagelijks taalgebruik wordt representativiteit vaak gebruikt in verband met kleding en uiterlijk, waarbij gezegd kan worden dat iemand er 'representatief' uitziet. Het woord betekent dan meestal zoiets als goed gekleed voor een bepaalde situatie. Maar dat is niet wat we bij historisch denken bedoelen. In het pilotexamen voor havo van 2012 geeft het antwoordmodel bij vraag 24 dit ook aan. Het gaat ook niet om representativiteit in de zin van politieke vertegenwoordiging, de tweede betekenis. Representatie is een belangrijk begrip in de politieke theorie, zeker vanaf de achttiende eeuw toen revolutionairen moesten uitvinden welke bevoegdheden democratisch gekozen vertegenwoordigers precies hadden ten opzichte van de kiezers. Veelal wilden ze uitleggen dat ze geen directe Atheense democratie op het oog hadden (met alle populistische gevaren van dien), maar ook geen representanten wilden die ze niet meer konden controleren. Laten we vanuit die gedachte eens kijken naar de vraag uit de syllabus (zie kader op volgende blz.). Hij gaat over de beroemde redevoering van Churchill in Fulton (1946) en de reactie van Stalin daarop.

In het antwoordmodel staat:

- *De mening van Stalin is representatief voor het standpunt van de Sovjet-Unie op dat moment, want de partijleider (Stalin) had daar alles te zeggen / het was niet mogelijk om een ander standpunt in te nemen dan dat van de partij (Stalin).*
 - *De mening van Churchill is representatief voor de westerse geallieerden, want hij was in de oorlogsjaren premier van Groot-Brittannië / is niet representatief want hij is geen regeringsleider meer.*
- Deze antwoorden gaan meer uit van een politiek-theoretisch concept van 'representatie' dan van een historisch-methodologische uitleg, de derde betekenis. Officieel zal Stalin als dictator wel gezien kunnen worden als de politieke vertegenwoordiger van de Sovjet-

Unie, maar daarmee is zijn standpunt nog niet 'representatief' in methodische zin. De Sovjet-Unie telde miljoenen inwoners en zelfs in de hogere partijregionen konden zich dissidenten verschuilen op dit specifieke punt. Om te weten of Stalins standpunt representatief was in historisch-methodologische zin moeten we weten hoe anderen hierover dachten. Ook de mening van Churchill vertegenwoordigt niet de opvattingen van de westerse geallieerden omdat hij premier van Groot-Brittannië was, hij vertegenwoordigt die zelfs niet wanneer je zegt dat hij een belangrijke westerse leider was. Om deze vraag te kunnen beantwoorden moet je gegevens hebben over de mate waarin bij westerse geallieerden steun werd uitgesproken voor deze mening van Churchill. Dat kan door het aanbieden van extra bronnen of wanneer je bij leerlingen als bekend mag veronderstellen dat westerse geallieerden Churchills mening deelden. Maar in beide gevallen krijg je een ander antwoordmodel.



Nuances

Het is duidelijk waarom 'representativiteit' zo'n lastig te toetsen begrip is. Het is een manier van denken die samenhangt met het beoordelen van historische bronnen. Een historicus zal altijd de bruikbaarheid van een stukje informatie wegen om iets te beweren. Daarbij kan hij uitgebreid ingaan op brede kennis van de historische context en ruimte laten voor twijfel. Dat leidt dan tot formule-

Stephan Klein
is vakdidacticus
geschiedenis aan de
Universiteit Leiden.

Om af te kunnen
wegen in hoe-
verre de speech van
Churchill repre-
sentatief is voor de
mening van de wes-
terse geallieerden
zijn meer bronnen
nodig.

Gebruik bron 1 en 2.

Stalin en de Westerse Geallieerden hebben in 1945 samen nazi-Duitsland en Japan verslagen. Zij zijn in 1946 nog bondgenoten, maar veel schoolboeken gebruiken deze twee uitspraken om te laten zien dat er in feite een 'koude oorlog' begint tussen twee machtsblokken.

- 4p 29 □ Maak een afweging: is dit een juist gebruik van deze twee uitspraken? Doe dat door:
- eerst een argument te geven of de mening van Stalin representatief is voor het standpunt van de Sovjet-Unie op dat moment en
 - daarna een argument te geven of de mening van Churchill representatief is voor de opvattingen bij de Westerse Geallieerden op dat moment en
 - vervolgens uit te leggen of je op grond van de uitspraken van deze twee leiders kunt zeggen dat er in 1946 in elk blok een 'koude oorlog' stemming heerst.

Pilotexamen havo,
2006.

ringen als: 'Hoewel niet helemaal duidelijk is of deze bron ook de mening van andere Romeinse slaven uit de eerste eeuw n.C. / ketters in de twaalfde eeuw / indianen rond 1492 / Franse boeren in 1789 (etc.) weergeeft, lijkt het toch niet om een unieke visie te gaan, want elders lezen we dat... (etc.)' Die nuances zijn in miniatuurvorm niet gemakkelijk op te roepen. Toch zal dat moeten als we zo'n concept willen toetsen.

In de nieuwe formulering van domein A zijn representativiteit en betrouwbaarheid genoemd als criteria om de bruikbaarheid van een bron vast te stellen. Bruikbaarheid is dus een overkoepelende term en hoort altijd getoetst te worden in relatie tot een specifieke historische vraagstelling. Een bron die niet

'Een bron die niet betrouwbaar is voor het beantwoorden van een bepaalde vraag is gewoon niet bruikbaar'

representatief is, kan nog wel bruikbaar zijn, maar de geldigheid van de informatie voor een grotere groep of een breder verschijnsel is beperkt. Daarover zal de vraag dan ook gaan. Een bron die niet betrouwbaar is voor het beantwoorden van een bepaalde vraag is gewoon niet bruikbaar. We kunnen 'de dagboeken van Hitler' niet gebruiken om achter diens visie op de Tweede Wereldoorlog te komen, omdat ze vervalst bleken. Bij een andere vraagstelling zouden ze wel betrouwbaar kunnen zijn, bijvoorbeeld wanneer we iets willen weten over de werkwijze van geschiedvervalsers in de twintigste eeuw. Maar dan is deze specifieke geschiedvervalsing wellicht weer niet representatief voor zijn 'soort' in de twintigste eeuw.

Aanbevelingen voor toetsing

Samenvattend zou je kunnen zeggen: representativiteit is een belangrijk concept uit het cluster Interpretatie (domein A: Historisch Denken), maar je zou het als volgt moeten toetsen:

- altijd in het kader van een vraagstelling;
- met een aanduiding voor welke groep mensen of voor welk verschijnsel een bepaalde gedachte of bepaald gedrag representatief (vertegenwoordigend) is;
- impliciet vragen: de toetsvraag gaat over bedenkingen die je kunt hebben als onderzoeker bij het gebruik van bepaalde bronnen om een onderzoeksvraag te beantwoorden. Het is dan aan de leerlingen om zelf te bedenken of kwesties als standplaatsgebondenheid van de maker en representativiteit van zijn/haar standpunt belangrijk zijn voor het oordeel over bruikbaarheid. Als je een bron bruikbaar vindt, dan hoort er een argumentatie bij hoeveel waarde je aan de bron toekent om de onderzoeksvraag te beantwoorden. De kennis die leerlingen nodig hebben om 'representativiteit' vast te stellen moet dus ofwel voorgeschreven zijn (geleerd) of worden aangeboden via bronnen. ■

Volgende keer

Het stokje wordt doorgegeven aan Harry Havekes, die in Kleio 3 ingaat op de theorie en praktijk van leerlingen die zich inleven in het verleden.

Het zou mooi zijn als docenten/vakdidactici reageren via www.vgngkleio.nl. Zo krijgen we zicht op hoe de praktijk in Nederland in elkaar steekt en komen we hopelijk tot wat meer eensgezindheid.