

Historische verklaringen

Causaliteit in de geschiedenis(les)

Bij een proefwerk hebben leerlingen er meestal geen moeite mee een aantal oorzaken van een gebeurtenis op te dreunen. Toch is causaal redeneren meer dan dat. Oorzakelijke verbanden op zichzelf zijn immers geen feiten, maar interpretaties en die kunnen van tijd tot tijd en van plek tot plek verschillen. Dit artikel bespreekt, aan de hand van vijf kenmerken van historische verklaringen, in vogelvlucht wat leerlingen nu eigenlijk zouden moeten leren en welke activiteiten in de klas hierbij behulpzaam kunnen zijn.

Gerhard Stoel
is vakdidacticus
geschiedenis en
doet onderzoek naar
historisch redene-
ren aan de ILO van
de Universiteit van
Amsterdam.

Domein A examensyllabus (jan '13) Causaliteit

De kandidaat kan rekening houden met:

4. het niet-lineaire en multi-causale karakter van historische verschijnselen en gebeurtenissen;

5. verschillende soorten oorzaken en gevolgen;

Bijvoorbeeld:

- directe en indirecte oorzaken, aanleiding (meest directe oorzaak), direct optredende gevolgen en gevolgen op de langere termijn, gewilde en ongewilde, bedoelde en onbedoelde gevolgen, gevolgen van meer en minder belang op grond van bijvoorbeeld schaal, intensiteit, duur;
- oorzaken en gevolgen op politiek-bestuurlijk, sociaaleconomisch en cultureel-mentaal (waaronder godsdienstig) terrein.

6. het gegeven dat elke ordening van causaliteit een interpretatie is (zie ook onderdeel II).

Voor leerlingen lijkt het verklaren van historische gebeurtenissen betrekkelijk eenvoudig. Ze noemen twee of drie oorzaken (gereproduceerd van een aantekening of uit het boek waarin dé oorzaken vaak duidelijk met puntjes gemarkeerd worden), goede leerlingen expliciteren nog een verband tussen de genoemde oorzaken en de te verklaren gebeurtenis en klaar is Kees. Kunnen deze leerlingen werken met historische causaliteit? Wanneer we kijken naar de praktijk van veel toetsvragen wel ('noem twee oorzaken voor...', 'leg uit waarom ... als oorzaak kan worden gezien van...'). Anders wordt het wanneer we kijken naar de literatuur over causaal redeneren. Daarin wordt er onder andere op gewezen dat historische verklaringen *constructies* zijn, dat elke gebeur-

tenis *meerdere* oorzaken en (bedoelde en onbedoelde) gevolgen heeft, dat oorzaken verschillende *soorten* van invloed uitoefenen, dat de historische *context* belangrijk is om het handelen van personen en instituties te kunnen begrijpen én dat oorzaken verschillen in hun relatieve *belang*. Door in de geschiedenislessen actief na te denken over causaliteit kunnen leerlingen leren dat oorzakelijke verbanden tussen (historische) feiten nooit zelf als feit beschouwd kunnen worden, maar altijd een interpretatie blijven, dat interpretaties van elkaar kunnen verschillen én dat de kwaliteit van een interpretatie bepaald wordt door de argumenten die ervoor worden gegeven. Dat is een belangrijk inzicht, dat ook buiten het klaslokaal van pas komt. Er is nooit één juiste verklaring, verschillende verklaringen kunnen betrouwbaar zijn, maar niet alle verklaringen zijn goed.

Oorzaken ordenen

Een eerste kenmerk van historische verklaringen is dat gebeurtenissen altijd meerdere oorzaken hebben en meerdere gevolgen (Seixas & Morton, 2012). Voor leerlingen is dit niet evident. In de natuurwetenschappen, maar ook in de dagelijkse leefwereld volstaat vaak het noemen van één oorzaak (bijvoorbeeld: 'het water stolt, doordat het vriest' of 'ik ben te laat, omdat de wekker niet afging'). Wanneer leerlingen hebben leren inzien dat een gebeurtenis meerdere oorzaken en gevolgen heeft, dan beschrijven ze deze vaak als een 'biljartbaleffect'. In dit lineaire verklaringsmodel leidt de ene oorzaak tot een gevolg, dat weer de oorzaak vormt voor een volgende gebeurtenis, enzovoort. Hoewel dergelijke kettingreacties optreden (denk bijvoorbeeld

aan de juli-crisis van 1914), spelen in historische verklaringen meestal meerdere oorzaken tegelijkertijd een rol. Dat wil niet zeggen dat leerlingen hun 'biljartbalmodel' van historische verklaringen moeten vervangen door een 'waaiermodel', waarbij alle oorzaken tegelijkertijd op de te verklaren gebeurtenis inwerken. Oorzaken in een verklaring oefenen immers niet altijd directe invloed uit op de te verklaren gebeurtenis, maar beïnvloeden (versterken, remmen) ook elkaar in een ingewikkelde kluwen van verbanden. Leeractiviteiten waarbij leerlingen zelf op zoek gaan naar oorzaken, deze schematisch organiseren en met elkaar verbinden, kunnen helpen om hun denken over causale modellen zichtbaar te maken.

Verschillende rollen

Leerlingen zien oorzaken vaak als een relatief homogene groep factoren. Ze spreken dan bijvoorbeeld over 'dé oorzaken' en drukken verbanden slechts op één manier uit ('en

daardoor...', 'en dat veroorzaakte'). Historici daarentegen onderscheiden verschillende rollen die oorzaken kunnen spelen en gebruiken een rijk arsenaal aan woorden om die verschillende invloeden uit te drukken. Arthur Chapman (2003) bijvoorbeeld onderscheidt 'katalysatoren', 'triggers' en 'condities' of 'structurele oorzaken'. Katalysatoren zijn gebeurtenissen

'Historici gebruiken een rijk arsenaal aan woorden om de verschillende invloeden uit te drukken'

die een proces op gang brengen, versterken of juist remmen. Triggers zijn gebeurtenissen die direct verbonden zijn met de te verklaren gebeurtenis en hiervoor als 'direct' beginpunt kunnen worden beschouwd. Structurele oorzaken zijn verschijnselen of ontwikkelingen die op de achtergrond langdurig aanwezig zijn. Voor leerlingen is het een *eye opener* om te leren dat oorzaken allerlei verschillende incidentele of structurele rollen kunnen spelen ►

De begrafenis van keizer Frans Ferdinand van Oostenrijk. Bron: Wiener Bilder.



en dat die verbanden in taal kunnen worden uitgedrukt. Woodcock (2005) beschrijft bijvoorbeeld een werkvorm waarbij leerlingen met behulp van een woordenlijst verschillende soorten invloed uitdrukken. Op die lijst stonden woorden als: 'afschrikken, aanwakkeren, stimuleren, voeden, begin, daarna, etcetera'.

Tijd en chronologie

Een derde kenmerk van causaliteit in de geschiedenis is de rol van tijd (Chapman, 2003). Het indelen van oorzaken naar tijd en het onderscheiden van korte termijn en lange termijn kan leerlingen helpen bij het beantwoorden van vragen als: 'hoe verklaren we dat relatief onbelangrijke gebeurtenissen, grote gevolgen kunnen hebben?' en 'waarom braken spanningen die al langere tijd bestonden juist op een bepaald moment uit?'. Korte termijn oorzaken kunnen vaak direct of via een relatief korte kettingreactie van inciden-

ten met een gebeurtenis verbonden worden. Deze oorzaken verklaren meestal niet zozeer waarom een gebeurtenis plaatsvond, maar wel waarom juist op dat moment. Om de waarom-vraag te beantwoorden moet ook gekeken worden naar meer structurele, lange termijn oorzaken, verschijnselen en ontwikkelingen. Goede historische verklaringen verbinden oorzaken op de korte termijn, met lange termijn factoren (Claassen, Straaten, Groot, Raven, & Wilschut, 2012). Ook bij het redeneren met gevolgen spelen de begrippen korte en lange termijn een belangrijke rol.

Personen en context

Seixas en Morton wijzen er op dat gebeurtenissen altijd ontstaan door het samenspel van historische actoren en de condities of structurele factoren waarbinnen deze actoren handelen. Of zoals Marx het uitdrukte: 'mensen maken hun eigen geschiedenis, maar... ze maken deze niet onder zelfgekozen omstandigheden'. Dit 'in de tijd plaatsen' vinden leerlingen lastig. Hiervoor is veel historische kennis nodig. Leerlingen leggen vaak sterk de nadruk op de wensen en behoeften van personen en gaan er dan vanuit dat 'universele' menselijke karaktereigenschappen voldoende verklaring zijn. Zo volstaat voor veel leerlingen op de vraag: 'waarom besloot keizer Claudius Brittannië aan te vallen?', het antwoord: 'macht en buit' of 'dat is wat keizers doen' (Lee, Dickinson, & Ashby, 1997). Door leerlingen regelmatig dergelijke vragen te stellen, hun ('naïeve') antwoorden te verzamelen en hen vervolgens aanvullende contextinformatie te geven, kunnen dergelijke antwoorden geproblematiseerd worden en leren leerlingen dat handelingen van historische actoren geplaatst moeten worden in de eigen tijd en plaats. Daarbij is het ook van belang te bedenken dat historische actoren niet altijd kunnen voorspellen hoe die omstandigheden, tegenacties en onvoorziene reacties de effecten van hun handelen zullen beïnvloeden (Chapman, 2011). Dit leidt er regelmatig toe dat de uitkomsten anders zijn dan het doel dat werd nagestreefd (onbedoelde of ongewilde gevolgen). Tot slot is het van belang dat leerlingen inzien dat gebeurtenissen in de geschiedenis nooit onvermijdbaar zijn. Een kleine verandering in de aanloop kan grote gevolgen hebben.

Waarom besloot keizer Claudius om Brittannië aan te vallen? Het antwoord: 'Dat is wat keizers doen'. Standbeeld van Claudius in het Vaticaanse museum. Foto: Montarde.



Belang

Zowel Seixas en Morton als Chapman wijzen er op dat leerlingen moeten leren dat oorzaken voor een gebeurtenis verschillen in de invloed die zij uitoefenen en dus in hun relatieve belang. Dit afwegen van belang doen maar weinig leerlingen uit zichzelf, meestal volstaan ze met het opsommen van een lijstje oorzaken. Belang komt niet voort uit de geschiedenis zelf, maar wordt door een historicus toegekend op basis van argumenten. Hoe belang wordt afgewogen, hangt af van het perspectief van de historicus, tot welke 'school' hij of zij behoort en de vragen die worden gesteld. Chapman laat leerlingen als oefening een schema invullen waarin ze bediscussiëren welke gevolgen verschillende oorzaken hebben gehad en hij bespreekt vervolgens in een onderwijsleergesprek de vraag: 'wat waren de gevolgen en wat zou er gebeurd zijn als deze oorzaak zou ontbreken?'. Dergelijke *what if*-vragen kunnen leerlingen erg helpen bij het op gang brengen van discussie over het relatieve belang van verschillende oorzaken.

Leeractiviteiten

Kleine open bronnenonderzoekjes of kaartjesopdrachten met een verklarende vraag zijn zeer geschikt om te oefenen met causaliteit in de geschiedenis. Leerlingen kunnen dan bijvoorbeeld in twee- of drietallen oorzaken selecteren, categoriseren, organiseren, verbanden benoemen en belang afwegen. Het maken van een oorzakelijke 'concept map' kan helpen om causale verbanden te visualiseren en na te denken over een 'passend' verklaringsmodel. Leerlingen lopen dan al snel aan tegen de grenzen van een chronologisch 'biljartbalmodel'. Met potlood kunnen leerlingen vervolgens verbanden intekenen en ze kunnen verbindingswoorden zoeken om de relaties uit te drukken. Door kaartjes een kleur te geven kunnen verschillende rollen worden uitgedrukt. Het discussiëren over het belang van verschillende oorzaken kan worden ondersteund met een werkvorm, waarbij een grote ruit wordt verdeeld in negen kleinere ruiten. De belangrijkste oorzaak komt in de punt en andere oorzaken worden daar naar belangrijkheid onder geordend (Chapman, 2003). Deze leeractiviteiten structureren de discussie tussen leerlingen en dwingen om de eigen opvattingen te onderbouwen en te toetsen aan de interpretaties van groepsgenoten. Verder is het door het visuele karakter

mogelijk om na afloop de interpretaties in een onderwijsleergesprek te bespreken. De docent kan dan bepaalde kenmerken van causaliteit expliciet maken, zodat leerlingen steeds beter de criteria voor goede historische verklaringen leren kennen. Leerlingen gaan inzien dat de kwaliteit van hun verklaring afhangt van de argumenten die zij geven op basis van bewijsmateriaal. Door leerlingen zo nu en dan dit soort 'vaardigheidsoefeningen' in de les te

'Leerlingen leren zo actief en kritisch redeneren over historische causaliteit'

laten doen, kunnen zij de stap te nemen van het reproduceren van oorzaken, naar actief en kritisch redeneren over historische causaliteit. Voor informatie over hoe leerlingen redeneren over causaliteit is geput uit: Halldén (1997), Lee & Shemilt (2009). Voor meer informatie over mogelijke werkvormen en leeractiviteiten vormen de artikelen van Chapman (2003, 2011), Woodcock (2005) en het boek van Seixas & Morton (2012) een prima vertrekpunt. ■

Volgende keer

Dit was het derde deel in een serie artikelen over domein A. In Kleio 5 vindt u een bijdrage van Jannet van Drie over historische significantie / betekenis van geschiedenis voor het heden.

Literatuur

- A. Chapman (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46-53.
- A. Chapman (2011). Twist and shout? *Teaching History*, 142, 24-32.
- R. Claassen, D. van Straaten, F. Groot, A. Raven, & A. Wilschut (2012). *Historisch denken: basisboek voor de vakdocent*. Assen, Van Gorcum.
- O. Halldén, (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210.
- P. Lee, A. Dickinson & R. Ashby (1997). 'Just another emperor': Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233-244.
- P. Lee, & D. Shemilt (2009). Is any explanation better than none? *Teaching History*, 137, 42-49.
- D. P. Seixas & T. Morton (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- J. Woodcock (2005). Does the linguistic release the conceptual? *Teaching History*, 119, 5-14.