

# Het moeilijkste vak van de

## Historisch referentiekader helpt bij oriëntatie in de tijd

**Je kunt geschiedenis opvatten als een heel makkelijk of juist een moeilijk vak. Zolang het blijft bij ‘verhalen over vroeger’ en de kunst zich die zo goed mogelijk te herinneren, is het niet zo heel moeilijk. Het doet dan vooral een beroep op het geheugen, meestal op het kortetermijn-geheugen, want de stof wordt geleerd voor een proefwerk of examen, daar gereproduceerd en vervolgens weer vergeten.**

**Arie Wilschut** is lector didactiek van de maatschappijvakken aan de Hogeschool van Amsterdam

**A**ls je echter wilt dat de ‘verhalen over vroeger’ juist in hun context worden geplaatst, dat ze vanuit die context iets betekenen, dat ze je aan het denken zetten over jezelf en de wereld van nu, dan is geschiedenis ineens heel moeilijk. Je moet je een beeld vormen van ‘andere tijden’ die niet eens bestaan. Je moet je bewust zijn van de moeilijkheden bij het vormen van zulke beelden. Je moet relaties leggen tussen vroegere tijden en de wereld van nu. Daarbij moet je afzien van de vanzelfsprekendheden van je eigen tijd, je moet je ‘in een andere tijd verplaatsen’. Dat laatste is iets wat mensen slechts met de grootste moeite kunnen doen, en misschien wel nooit helemaal.

### Reproductie

Hoewel geschiedenisleraren waarschijnlijk in meerderheid zullen vinden dat de eerste opvatting niet volstaat, zijn op proefwerken en examens in overwegende mate vragen en opgaven te vinden die mikken op reproductie van kennis op korte termijn. Soms worden zulke opgaven enigszins ‘verhuld’, zodat het lijkt of er meer aan de hand is. Zo herinner ik mij een vraag uit een eindexamen over ‘Dynamiek en stagnatie in de Republiek’ (vwo 2011, vraag 2) die gebruikmaakte van een tekst van Pieter de la Court waarin werd beschreven dat Holland nooit genoeg landbouwproducten kon opbrengen voor de eigen bevolking en dat het daarom aangewezen was op import van voedsel. De vraag luidde vervolgens:

*Wat Pieter de la Court beschrijft, is door latere onderzoekers malthusiaanse spanning genoemd. Toon aan dat De la Court dit verschijnsel beschrijft en geef daarna aan waardoor de moedernegotie een deel van deze spanning kon wegnemen.*

Het lijkt hier of leerlingen ‘gebruik moeten maken van een bron’, en moeten kunnen werken met begrippen. Maar schijn bedriegt. De begrippen ‘malthusiaanse spanning’ en ‘moedernegotie’ behoorden tot de vetgedrukte in de stofomschrijving en waren dus door leerlingen uit het hoofd geleerd. Leerlingen die het malthusianisme niet meer zo helder voor de geest hadden, werden mooi geholpen door de ‘bron’, die in dit geval niet diende als bewijsmateriaal in een redenering, maar als geheugensteuntje. Dat de moedernegotie zich bezighield met de aanvoer van graan, moesten ze zich herinneren. Deze vraag was, met andere woorden, gericht op reproductie van leerstof op korte termijn met een geheugensteuntje in de vorm van een tekst. Of de leerlingen de leerstof gebruikten om er enige betekenis aan te hechten, was niet aan de orde.

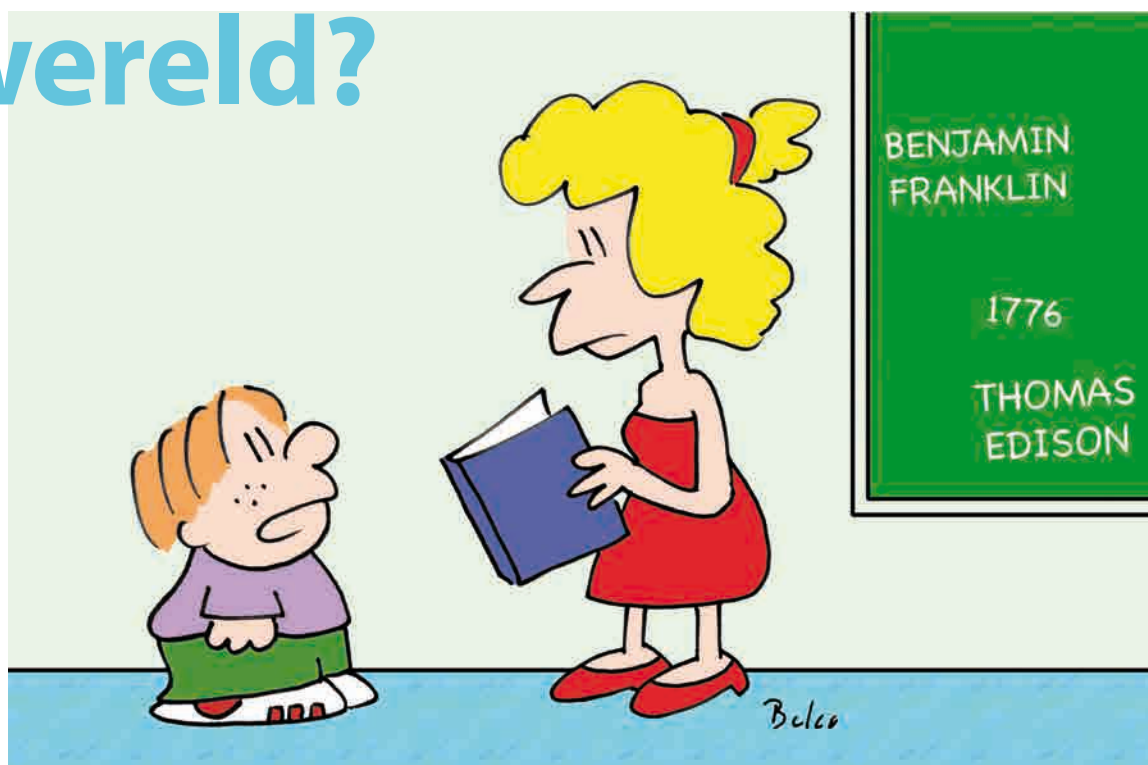
### Leuk, niet nuttig

Het is dan ook weinig verbazend dat leerlingen geschiedenis doorgaans niet zo’n moeilijk vak vinden. In het eerste jaar van mijn lectoraat ‘didactiek van de maatschappijvakken’ aan de Hogeschool van Amsterdam (2012) heb ik een vakbelevingsonderzoek uitgevoerd waarin werd nagegaan hoe leerlingen aankijken tegen de maatschappijvakken in vergelijking tot En-

### Reactie

De commissie-De Rooij bedacht de tien tijdvakken om leerlingen ‘historisch besef’ bij te brengen. Greetje de Vries vroeg zich in drie artikelen in Kleio af of het werken met tijdvakken wel zo nuttig is. Arie Wilschut schrijft in deze Kleio een reactie, waarin hij kanttekeningen plaatst bij haar betoog.

# wereld?



"All this 'history' stuff you teach about — is it based on actual events?"

gels en wiskunde. Daarvoor is gebruik gemaakt van een gevalideerd en meermalen getest onderzoeksinstrument dat in de jaren '80 en '90 is ontwikkeld door CITO-medewerkers. Het instrument stelt via een scorelijst met 32 items vast in hoeverre leerlingen vakken 'moeilijk', 'interessant', 'leuk' en 'nuttig' vinden. Ik heb uit de data de gegevens van havo-4 gelicht, omdat dat de groep is waarover Greetje de Vries zich in een drietal artikelen (*Kleio* 1 2013, p. 36-40; *Kleio* 2 2013, p. 24-28; *Kleio* 3 2013, p. 15-17) het meest zorgen maakt. Het onderzoek wijst uit dat havo-4-leerlingen geschiedenis significant interessanter en leuker vinden dan wiskunde, en ongeveer even interessant en leuk als Engels. Ze vinden geschiedenis ook significant gemakkelijker dan wiskunde, en iets gemakkelijker dan Engels. Maar het belangrijkste verschil is dat ze geschiedenis veel minder nuttig vinden dan wiskunde en Engels. Geschiedenis is dus in hun ogen leuk en aardig, niet al te moeilijk en vooral niet nuttig. Het is het oogmerk van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ('De Rooij') geweest in deze situatie verandering te brengen. De commissie richtte zich op 'historisch besef' als onderwijsdoel, wat wil zeggen: in-

zicht in onze samenleving als product van een eeuwenlange ontwikkeling, met consequenties voor het oordelen over het heden en verwachtingen voor de toekomst. De drieslag verleden-heden-toekomst die in deze omschrijving te vinden is, was gebaseerd op publicaties van Duitse theoretici en didactici, bijvoorbeeld Jörn Rüsen (zie het rapport CHMV, p. 15-16). Natuurlijk realiseerde de commissie zich dat het afstappen van reproductie van specifieke kennis op korte termijn en in plaats daarvan

**'Leerlingen vinden geschiedenis significant makkelijker dan wiskunde en iets gemakkelijker dan Engels'**

werken aan historisch besef, een ambitieuze doelstelling was. Het zou betekenen dat leerlingen een algemeen beeld zouden moeten krijgen van de ontwikkeling van eeuwen die de achtergrond vormt voor ons heden en dat zij zouden moeten leren met dat beeld te werken. In de plaats van specifieke feitenkennis ter reproductie op korte termijn zou een algemeen historisch referentiekader moeten komen dat zou moeten worden gebruikt als hulpmiddel voor het contextualiseren. Om



dat te ondersteunen, stelde de commissie voor te gaan werken met tien associatieve tijdvakken die beelden van verschillende tijden zouden moeten oproepen. Dit zou het meest aansluiten bij de manier waarop mensen zich in de tijd oriënteren.

### Referentiekader

Daarmee kom ik op de drie artikelen van Greetje de Vries. In het eerste merkt zij op dat leerlingen driemaal 'door de tijdvakken moeten worden geloodst'. Dat is niet per se de bedoeling. Leerlingen moeten leren het kader van tijdvakken als referentiekader te *gebruiken*. Of dat het best kan worden geleerd door ze driemaal in extenso door te nemen, weet ik niet. Wel zit er de gedachte achter dat iets wat herhaaldelijk terugkomt en wordt toegepast, waarschijnlijk beter beklijft dan iets wat eenmaal wordt geleerd en niet wordt toegepast. Het idee is dat het onderwijs in de onderbouw iets oplevert waarmee in de bovenbouw verder kan worden gewerkt, net zoals bij andere schoolvakken. Als elk schoolvak in havo-4 zou moeten beginnen alsof in de voorgaande jaren helemaal is niets geleerd, zou dat waarschijnlijk tot grote problemen leiden. Als er aan het einde van havo-3 dus geen werkbaar residu

### 'Of de tien tijdvakken het beste kunnen worden aangeleerd door ze driemaal in extenso door te nemen, weet ik niet'

is van het onderwijs over de tien tijdvakken, zou dat kunnen betekenen dat het onderwijs in de onderbouw niet zo goed is aangepakt. Misschien is te veel stilgestaan bij details en te weinig gewerkt met grote lijnen en werkbare kaders die steeds terugkomen. Als het voor een leerling in havo-4 te moeilijk is om enig algemeen beeld te hebben van oudheid, middeleeuwen, Vroegmoderne Tijd en Moderne Tijd, zou je je kunnen afvragen waarom dan zoveel moeite is gedaan om die perioden in de onderbouw te behandelen.

In mijn boek *Beelden van tijd* beschrijf ik onder andere de resultaten van een bescheiden onderzoek naar het effect van het werken met associatieve tijdvakken. Greetje de Vries meent dat op basis van dat ene onderzoek niet kan worden geconcludeerd dat tijdvakken werken. Dat ben ik met haar eens. Het is zo'n kleinschalig onderzoek geweest, dat het op zijn hoogst aanwijzingen heeft opgeleverd die bevestigen dat associatieve tijdvakken kunnen

werken bij de opbouw van een referentiekader. De Vries is het met die conclusie klaarblijkelijk niet eens. Dat is haar goed recht, maar zij bedient zich in haar argumentatie van onzorgvuldigheden en tegenstrijdigheden die niet onweersproken kunnen blijven. Zo gaat zij ervan uit dat leerlingen bij het experiment alléén gebeurtenissen in juiste tijdvakken moesten plaatsen op grond van woordovereenstemming tussen de gebeurtenis en de naam van het tijdvak (zoals 'ridderslag' in de tijd van ridders en monniken). Dat is onjuist. Er zijn ook gebeurtenissen gebruikt die *niet* op grond van herkenning van sleutelwoorden in de juiste tijdvakken moesten worden geplaatst (zie *Beelden van tijd*, tabel 4.11 op pagina 167). Ook daar bleken leerlingen die met associatieve tijdvakken werkten significant beter in staat zulke gebeurtenissen in het juiste tijdvak te plaatsen dan leerlingen die met jaartallen werkten. Dat zou kunnen betekenen dat een 'beeld van een tijd' inderdaad helpt om iets juist te plaatsen, ook als dat 'iets' van heel andere aard is dan wat voorkomt in de naam van een tijdvak.

Deze gedachte stemt overeen met de resultaten van psychologisch onderzoek dat uitwijst dat mensen zich tijden niet herinneren in de vorm van jaartallen en data, maar in de vorm van beeldende contexten. Zo kan het zijn dat je in een kast een jurk aantreft die je bij een bepaalde gelegenheid gedragen hebt en dat je je dan ook herinnert dat je bij die gelegenheid een bepaald gesprek hebt gevoerd. De inhoud van dat gesprek heeft uiteraard niets met de jurk te maken, maar via de (beeldende) associatie van de jurk komt de gedachte eraan toch weer bij je boven.

### Eigen tijdvakken

De Vries schrijft dat zij ook best makkelijk een rij tijdvakken bij de Nederlandse geschiedenis zou kunnen bedenken (tijd van missionarissen, van graven en hertogen, van de opstand, van de handel, van de achteruitgang, van het koninkrijk, van de verzuiling) en dat haar leerlingen dan ook wel makkelijk gebeurtenissen juist zouden kunnen plaatsen. Zij bedoelt dat als afkeurende kanttekening bij mijn onderzoek, maar ik lees het precies omgekeerd. Ik zou zeggen: doe het! Als leerlingen er inderdaad gemakkelijk mee zouden kunnen werken, lijkt me dat lijkt me alleen maar een onderstreping van wat door mijn onderzoek is aangetoond. De tien tijdvakken van de CHMV zijn niet



heilig. Het gaat om een manier van denken die helpt bij oriëntatie in de tijd. Dat De Vries dergelijke gedachten misschien méér steunt dan zij zelf wellicht beseft, blijkt als zij even later opmerkt dat voor leerlingen 'het verschil tussen 800 en 1800 wel eens minder groot zou kunnen zijn dan wij geneigd zijn te denken'. Inderdaad. Dat verschil is niet groot als er geen duidelijk contrasterende *beelden van tijd* zijn die bij die tijdstippen horen en als verschillende tijden niet regelmatig met elkaar worden vergeleken. Met dat doel hebben we de tijdvakken ontworpen. Tegen de achtergrond van deze algemene oriëntatie is muggenzifterij over iets dat bij een tijd hoort maar juist vóór het begin van het tijdvak plaatsvond (de ontdekkingen van de vijftiende eeuw, terwijl de tijd van ontdekkers in 1500 'begint', en de industriële ontwikkelingen van de achttiende eeuw, terwijl de tijd van stoommachines in 1800 aanvangt) totaal onbelangrijk. Leerlingen zijn heus wel in staat de tijdvakken te relativeren – of zouden moeten hebben geléerd ze te relativeren. Dat kan als in hun onderwijs niet steeds het accent wordt gelegd op stampwerk en exacte reproductie.

In haar artikelen maakt De Vries zich vooral zorgen over de beperkingen van de havo-leerling. Dat valt buiten het kader van mijn boek, maar ik wil er toch iets over zeggen als docent van een hogeschool. Het havo bereidt voor op hoger beroepsonderwijs, het onderwijs dat onder andere de grote meerderheid opleidt van de leraren in Nederland, ook de grote

meerderheid van de geschiedenisleraren. Ik denk dat we daarbij niet kunnen volstaan met 'doeners' met een beperkt abstractieniveau en een korte spanningsboog. Als leerlingen in de bovenbouw van het havo allerlei zaken moeilijk aankunnen, neemt dat niet de plicht weg om het maximum te doen om het hun te leren. En als het werkelijk niet gaat, kun je je afvragen of ze wel op het juiste niveau zitten. Dat blijkt wel uit de resultaten van studenten op de lerarenopleiding geschiedenis, die in hun eerste jaar massaal struikelen en afvallen, met havo-diploma en al.

### Examen

Het maximale doen om de havist iets te leren betekent in mijn ogen niet je toevlucht nemen tot reproduceren van feiten over welomschreven en op korte termijn te leren thema's omdat iets anders toch niet haalbaar is. Geschiedenis wordt dan wel 'makkelijk', maar totaal niet 'nuttig'. De leerlingen die we bij de evaluatie van het pilotproject hebben geïnterviewd, hadden dat ook uitstekend begrepen. Eén van hen zei: 'Aan de ene kant vind ik het juist heel erg goed dat je de hele geschiedenis op je examen krijgt. Dus dat je alles nog een keer herhaalt waar je al die jaren mee bezig bent. Ik denk dat het gewoon goed is als je die kennis paraat hebt. Aan de andere kant vind ik het voor leerlingen, tenminste in mijn geval was dat zo, best wel moeilijk om alles te leren en het goed onder de knie te krijgen voor een examen. Ik had denk ik wat meer moeite met de kapstokken om dingen aan op te hangen, ik vond dat geen prettige manier van leren. Geef mij dan maar gewoon twee onderwerpen die ik gewoon goed kan leren en dat ik daar dan een examen over maak. Maar dat is puur persoonlijk omdat ik het dan beter kan leren. Als ik het in het landsbelang bekijk, dan vind ik dat dit examen moet worden ingevoerd.' (*Geschiedenis examineren op niveau*, pag. 49).

We zouden deze leerlingen het instrumentarium moeten geven waarmee ze iets kunnen *doen*, waardoor geschiedenis een beter leerbaar vak wordt zonder te vervallen in stampwerk. De Vries doet in haar laatste artikel een mijns inziens heel goede voorzet om iets dergelijks te ontwikkelen: kernjaartallen, sleutelbegrippen, belangrijke veranderingsprocessen. Prima. Ik zou zeggen: neem ze op in een kader van gemakkelijk herkenbare, associatieve tijdvakken. Onderzoek wijst namelijk uit dat dat lijkt te helpen bij oriëntatie in de tijd. ■



De ridderslag van Maximiliaan van Oostenrijk tijdens het kapittel van het Gulden Vlies in Brugge in 1478. Uit: de *Cronike van Vlaanderen*, *Antoon de Roovere*. Bibliotheek Brugge.