

Geschiedenis die ertoe doet

Werken met historische analogieën in de klas

Leerlingen vinden geschiedenis doorgaans een leuk vak, maar vragen zich wel af wat het nut is om zoveel te leren over mensen die ‘allemaal allang dood zijn’. Het gebruikelijke docentenantwoord is: ‘Geschiedenis helpt je om het heden te begrijpen.’ Geen speld tussen te krijgen natuurlijk, maar hoe verbind je heden en verleden op een manier die leerlingen laat zien dat geschiedenis ertoe doet?

Geschiedfilosofisch bekeken is de vraag naar het nut van geschiedenis nogal merkwaardig. ‘Wat hebben we aan ademhalen?’, antwoordde de historicus Kossmann desgevraagd. ‘We kunnen niet zonder. We kunnen ook niet zonder historische kennis, alleen al door het feit dat ons dagelijks gesprek gebaseerd is op die kennis.’¹ Deze vergelijking met zoiets alledaags als het voeren van een gesprek is verhelderend. Mensen baseren hun handelen en toekomstverwachtingen op ervaringen die ze in het geheugen hebben opgeslagen. Zonder herinneringen, zonder geschiedenis, zijn heden en toekomst moeilijk voorstelbaar. In het dagelijks leven is de relatie tussen verleden, heden en toekomst zó vanzelfsprekend, dat we er niet eens bij stilstaan. Maar hoe zit het met de geschiedenis die leerlingen op school voorgeschoteld krijgen? Hoe biedt die zicht op heden en toekomst? Dat is minder vanzelfsprekend. Het valt niet mee om leerlingen ervan te overtuigen dat je kennis van jager-verzamelaars, feodalisme of de Eerste Wereldoorlog nodig hebt om vooruit te kunnen.

Verbazing en verwondering

Je zou kunnen redeneren: weg met dat nuttigheidsdenken. Verbazing en verwondering, daar gaat het om bij geschiedenis. *L’art pour l’art!* Het is echter de vraag of leerlingen zich bij geschiedenis voortdurend verwonderen en verbazen. Vaak willen ze gewoon weten wat ze moeten leren voor de toets om een voldoende te halen. Geregeld vragen ze zich af waarom ze iets moeten leren dat lang geleden is gebeurd en waar ze niets mee hebben. Vooral onderbouwleerlingen vinden geschiedenis niet erg relevant (zie kader over de relevantiemeter). Relevantie wordt hier opgevat als de bijdrage van geschiedenis aan identiteitsvorming, aan burgerschapsvorming en aan het vergroten van inzichten in het menselijk bestaan. Deze relevantiedomeinen sluiten aan bij drie functies van onderwijs die zijn omschreven door de pedagoog Gert Biesta: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.² Het is niet meer dan logisch dat het schoolvak geschiedenis zich op deze functies richt en zich niet alleen bezighoudt met wat er vroeger is gebeurd.

Didactische aanpak

Wat zijn, rekening houdend met de domeinen van relevant geschiedenisonderwijs, manieren om in de les relaties te leggen tussen verleden, heden en toekomst? In het relevantieonderzoek worden vier didactische aanpakken onderscheiden:

1. Werken met *longitudinale lijnen*: langdurige ontwikkelingen die tot iets hedendaags hebben geleid, zoals de vorming van nationale staten.
2. Werken met *historische analogieën*: het trekken van parallellen tussen verschijnselen in heden en verleden, bijvoorbeeld tussen het Romeinse Rijk en de Europese Unie.
3. Werken met *algemeen-menselijke vraagstukken*, zoals de verdeling van welvaart in de samenleving of de verhouding tussen man en vrouw.
4. Werken met *besluitvorming en toekomstscenario’s*, bijvoorbeeld op basis van kennis van de Koude Oorlog voorspellen hoe de

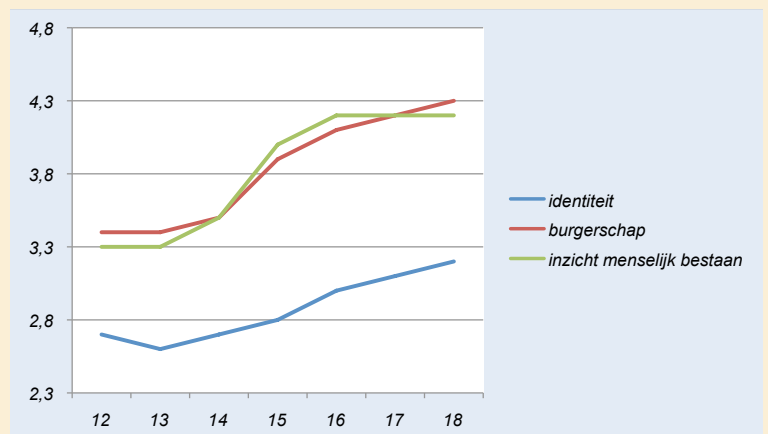
Dick van Straaten is lerarenopleider geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam en in 2018 gepromoveerd op onderzoek naar relevant geschiedenisonderwijs.

¹ Ernst Kossmann, in: Jan Nauta, *Zin in geschiedenis* (Hes Uitgevers, 1986), p. 11.

² Gert Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Boom Lemma Uitgevers, 2012).

De relevantiemeter

Dit artikel is gebaseerd op de resultaten van een grootschalig onderzoek naar doelen en methoden om geschiedenis voor leerlingen relevant te maken. In dit onderzoek is een vragenlijst ontwikkeld, waarmee gemeten kan worden hoe leerlingen denken over de relevantie van geschiedenis. Afname van deze ‘relevantiemeter’ onder 1459 havo- en vwo-leerlingen in de leeftijd van twaalf tot achttien jaar laat zien dat leerlingen geschiedenis relevanter vinden naarmate ze ouder worden. Leerlingen vinden geschiedenis het minst relevant voor de vorming van een eigen identiteit.



■ Zie bijvoorbeeld: L. Alfieri, T.J. Nokes-Malach, & C.D. Schunn (2013). Learning through case comparisons: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 48(2), p. 87-113.

■ Ian Buruma, 'Liever pijn dan onzekerheid over de Brexit', *NRC*, 18 februari 2019, p. 18.

■ Zie voor het stellen van goede vragen: Heather Lattimer (2008). Challenging History: Essential Questions in the Social Studies Classroom. *Social Education*, 72(6), p. 326-329. Downloaden via: www.socialstudies.org. Zoek op Lattimer.

■ Boix-Mansilla, V. (2000). Historical understanding: Beyond the past and into the present. In: P. N. Stearns, S. Wineburg, & P. Seixas (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (New York University Press), p. 390-414.

De aanval op Pearl Harbor en brexit-aanhangers. Volgens Buruma biedt de analogie tussen brexit en Pearl Harbor nieuwe inzichten. Foto brexit: Matt Brown.

betrekkingen tussen de Verenigde Staten en Rusland zich in de toekomst zullen ontwikkelen. De werkzaamheid van deze aanpakken is onderzocht in lesexperimenten waaraan bijna 1100 havo- en vwo-leerlingen deelnamen. Dat leverde een gemengd beeld op. Het werken met longitudinale lijnen en algemeen-menselijke vraagstukken stimuleerde leerlingen niet erg om historische kennis te gebruiken in actuele contexten, zelfs niet wanneer daar expliciet om gevraagd werd. Het schrijven van toekomstscenario's leverde in dat opzicht meer op, al moesten leerlingen duidelijk wennen aan het idee dat je geschiedenis 'voor de toekomst' kunt gebruiken. De aanpak met de meeste potentie was het werken met historische analogieën. Door vergelijkingen te maken tussen situaties in heden en verleden, gingen leerlingen



LESTIPS

- Kies een historische analogie die leerlingen **inzichten in het heden** oplevert.
- Ga uit van een **richtinggevende vraag** die het vergelijken zin geeft.
- Zo'n vraag is **algemeen en tijdloos** ('Waardoor krijgen meerderheden niet altijd hun zin?' 'Hoe effectief zijn scheidsmuren?' 'Welke factoren maken energietransities succesvol?')⁵
- Gebruik een **schema met generieke begrippen** die leerlingen bij het vergelijken kunnen gebruiken.
- **Demonstreer het schema** door samen met de klas op proef een vergelijking te maken.
- Besteed ook aandacht aan **verschillen tussen verleden en heden**, omdat leerlingen snel genoeg nemen met oppervlakkige overeenkomsten.⁶
- **Sluit af met de centrale vraag** en laat leerlingen zelf op zoek gaan naar een **nieuw voorbeeld** dat analoog is aan de in de les gebruikte voorbeelden.

hun mening over actuele kwesties 'historisch' onderbouwen en de relevantie van geschiedenis meer waarderen. Deze bevindingen sluiten aan bij wat leercognitief onderzoek heeft aangetoond, namelijk dat 'analoog leren' sterk bevorderlijk is voor kennistransfer en een beroep doet op hogere denkvaardigheden als categoriseren en abstraheren.³ Leerlingen in het onderzoek vonden de analogie-aanpak haalbaar en nuttig, niet alleen om over het heden te leren, maar ook om het verleden beter te begrijpen.

Historische analogieën

Wat voor inzichten leveren historische analogieën op? Naar aanleiding van de brexit-perikelen in Groot-Brittannië trok schrijver en historicus Ian Buruma parallellen tussen de 'harde' brexiteers die moedwillig afstevenden op een nationale ramp en Japanse 'heethoofden' die Japan in 1941 naar de afgrond leidden door aan te sturen op een oorlog met de Verenigde Staten.⁴ In beide gevallen waren de machthebbers die dóór wilden onderhandelen om een catastrofe af te wenden in de meerderheid (zelfs admiraal Yamamoto was tegen een oorlog) en waren er deadlines en ultimatum's zonder dat nu precies duidelijk was wat de regeringen van Groot-Brittannië en Japan nu eigenlijk wilden. Buruma trekt de parallel door: Pearl Harbor was voor veel Japanners een opluchting omdat aan alle onzekerheid een einde was gekomen en er tenminste gehandeld werd in plaats van oeverloos onderhandeld, net zoals de 'harde' brexiteers dat gepraat in Brussel en Londen helemaal zat waren en het tijd vonden dat 'imperial Britain' weer op eigen benen ging staan.

Japanners en Britten zijn, zo zegt Buruma, eilandvolken met een ‘perverse neiging tot “splendid isolation”’. Maar het heeft volgens hem geen zin om alle schuld bij de haviken te leggen. Juist de mensen die beter wisten en het toch hebben laten gebeuren, dragen volle verantwoordelijkheid. Natuurlijk gaat de vergelijking tussen brexit en Pearl Harbor niet helemaal op vanwege tijd- en plaatsgebonden verschillen. Buruma benoemt die ook. Maar uit het voorbeeld blijkt dat een historische analogie specifieke casuskennis (Pearl Harbor) veralgemeniseert in meer bruikbare kennis en inzichten, bijvoorbeeld over de potentiële macht van een minderheid, de rol van de tabloidpers (in beide gevallen rabiaat nationalistisch) of situaties waarin mensen liever zekerheid willen dan onzekerheid. Hier doemt onmiddellijk een keur aan vergelijkbare voorbeelden op die in de les besproken kunnen worden: de machtsovername van jakobijnen in 1793, die van Napoleon in 1799 of die van de nazi’s in 1933. Lessen over dit soort onderwerpen gaan dan niet alleen over feiten en jaartallen (‘wat is er gebeurd’), maar ook over vragen die vandaag de dag belangrijk zijn (‘Hoe komt het dat een meerderheid niet altijd haar zin krijgt?’ ‘Waarom kunnen mensen slecht tegen het lang uitblijven van een oplossing?’ ‘Wat maakt door-onderhandelen zo moeilijk?’). Zo’n aanpak maakt van geschiedenis een vak waar je wat aan hebt in plaats van een vak van feiten die je uit je hoofd moet leren voor de toets.

Het geven van analogielessen

Het curriculum biedt voldoende mogelijkheden om in de les te werken met historische analogieën. Zo hebben vierdejaars studenten van de lerarenopleiding geschiedenis van de Hogeschool van Amsterdam in het kader van de Koude Oorlog analogielessen gegeven over ‘muren’ (Korea, Berlijn, Belfast, Jeruzalem), in het kader van de middeleeuwse stad lessen over ‘torens’ (Domtoren, Sagrada Familia, Maastoren) en in het kader van de industriële revolutie lessen over de energietransitie toen (van wind naar fossiele brandstoffen) en die van tegenwoordig (fossiele brandstoffen naar wind en zon). Door geschiedenis zo te organiseren rond relevante vragen, concepten en vergelijkingen helpen we leerlingen inzien dat geschiedenis belangrijk is en ertoe doet. ■

Verder lezen

Dick van Straaten (2018). *Connecting past, present and future. The enhancement of the relevance of history for students* (UvA/HvA/Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding). Interesse in dit (gratis) proefschrift? Mail: t.van.straaten@hva.nl. Benieuwd naar de mening van uw leerlingen over het nut van geschiedenis? Vraag ook de relevantiemeter aan.



In een les over de middeleeuwse stad vergeleken Utrechtse vmbo-brugklasleerlingen de functie en betekenis van de Maastoren in Rotterdam (foto: Luke Price), de Sagrada Familia in Barcelona (foto: Patrice Audet via Pixabay) en de Domtoren in Utrecht (foto: Brian Dorff via Pixabay). Waarom bouwen mensen ten hemel reikende torens? Zo werd het een les over de plaats van religie in de samenleving.