

In februari werd bekend dat de Huib de Ruijterprijs dit jaar uitgereikt zal worden aan Jan de Vries. Hij is vakdidacticus geschiedenis aan de Radboud Universiteit in Nijmegen en heeft jarenlang als geschiedenisdocent gewerkt in het voortgezet onderwijs. Tussen twee sneeuwbuien door bestegen wij de trap naar de voordeur van Jans huis op de stuwwal in Arnhem om met hem te praten over zijn ervaringen met geschiedenisonderwijs.

TINEKE EN KEES
BOGAERTS

In gesprek met Jan de Vries

Als eerste vraag maar direct een moeilijke: waarom zou je zelf de prijs gehad willen hebben?

Jan: 'De prijs gaat altijd naar iemand die verdienstelijk is geweest voor het geschiedenisonderwijs. Als ik ga denken over mijn verdienste, dan moet ik met *Sfinx* beginnen, de methode voor de basisvorming die we eind jaren negentig hebben gemaakt. Daar is de eerste aanzet gegeven tot wat later 'actief historisch denken' is geworden. Voor dat laatste is de prijs vooral een waardering denk ik. En dan gaat de prijs via mij eigenlijk naar alle docenten van onze werkgroep en in het bijzonder naar Harry Havekes, Arnoud Aardema, Koen Henskens en Bas van Rooijen. Zonder hen, en zeker zonder Harry, had 'actief historisch denken' niet die vlucht genomen, zoals nu de twee boeken, de vele workshopdagen, maar bovenal het gebruik van de werkvormen op talloze scholen laten zien.

Als je het zo wilt noemen, is daarin mijn bijdrage aan het geschiedenisonderwijs gelegen, dat ik, samen met anderen, lesmateriaal heb ontwikkeld, waardoor leerlingen op een heel praktische, directe wijze met geschiedenis omgaan, die net even verder gaat dan de stof zelf.

Materiaal dat probeert het maximale uit het verleden én uit de leerling te halen.

Dat kan op twee manieren. De ene is via geprogrammeerde instructie, de andere manier is het tegenovergestelde daarvan: laat leerlingen binnen een bepaalde context vrij associëren en nadenken over het verleden.

Ik denk dat het uitwerken van die combinatie mijn verdienste is geweest voor het geschiedenisonderwijs.

Je ziet zoiets al in *Sfinx* terug. Leerlingen werken zeer gestructureerd aan uiteenlopende opdrachten, maar aan het einde van een paragraaf zijn er meer vrije activiteiten, waarmee leerlingen nog eens een draai geven aan de stof. Die activiteiten spelen ook in op verschillende leerstijlen. Het gaat er uiteindelijk om dat leerlingen leren en er zijn immers verschillende typen leerlingen. De basis hiervoor is gelegd tijdens mijn loopbaan als leraar in Utrecht.'

Als leraar in de wieg gelegd ...

Heb je bewust gekozen voor het leraarschap? Ben je geschiedenis gaan studeren om daarin les te geven?

'Ja, en dat zeggen ze nog steeds van mij: toen ik als kind moest vertellen wat ik



later wilde worden, was dat: leraar geschiedenis. Het begon toen ik negen was; ik zat in klas 3 bij juffrouw Hendriksen, een begenadigd verstellster. En zoals dat vaker gaat: ik viel voor geschiedenis als verhaal. Ik had toen al een hang om zelf iets te vertellen, iets te doen, de schoolkrant, toneel. Zo'n knaapje was ik.

Vanaf die derde klas was mijn carrière duidelijk. Halverwege mijn studietijd kwam daar even een knik in, want ik vond het archief ook wel erg leuk. Ik heb nog steeds een hang naar bronnen. Maar toen ik eenmaal in mijn stage

kennis gemaakt had met de leerlingen was ik van het archief genezen en heb de oude draad weer opgepakt.'

Begeleiden of doceren

Hoe werkt het eigenlijk? Je praat over actief historisch denken en leerlingen die zelf werken, maar combineert dat dan soepel met geschiedenis als verhaal? Je hoort zo vaak leraren zeggen dat je doceert of dat leerlingen zelf werken. Zijn dat echt twee andere werelden?

'Ik heb die scheiding nooit zo gezien. Ook niet toen het vaardigheidencircus echt opkwam en het zelfstandig werken in het studiehuis in de tweede fase opgevat werd als een keurslijf. Ik heb zelfstandig werken door leerlingen nooit opgevat als: dan mogen er geen verhalen meer verteld worden. Het studiehuis heb ik meer gezien als een kader, waar mijn eigen verworvenheden en plezier in het werk een plaats in konden krijgen. Wat wij proberen met actief historisch denken is dat behalve het verhaal van de docent over een bepaald onderwerp, ook leerlingen zelf hun eigen verhaal erin vinden; op basis van bronnenmateriaal, maar met een eigen invulling vanuit hun eigen wereld. Daarom 'actief' historisch denken. Leerlingen maken ook een verhaal.'

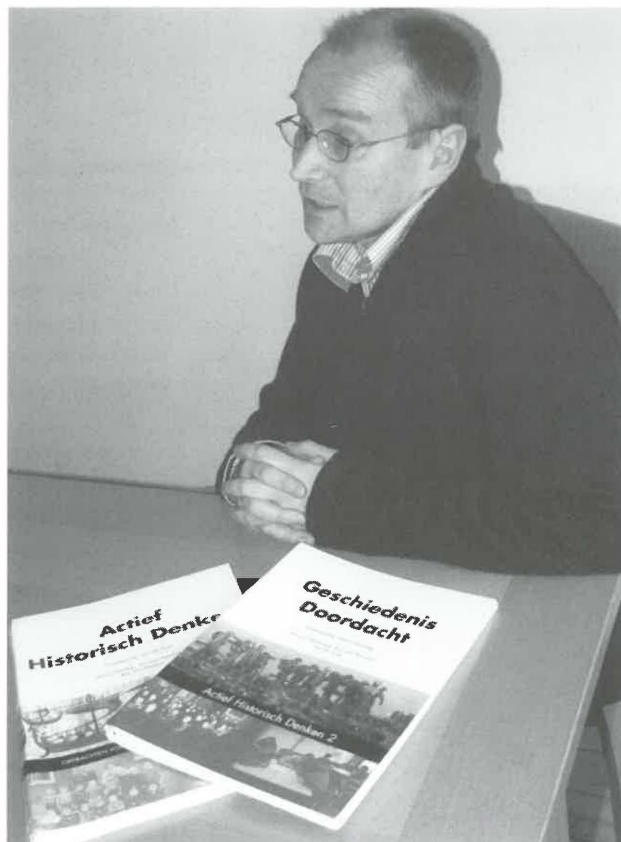
Je brengt ze dus voorbij het vaardigheidencircus op zijn ergst: verbalismen als 'is dit een oorzaak of dat een gevolg?'. Je laat leerlingen hun eigen kijk op een historisch probleem ontwikkelen.

'Maar, en daar wil ik de nadruk op leggen, binnen een bepaald kader. Niet alles wat een leerling zegt is per definitie goed. Juist de docent speelt een belangrijke rol want die kan wijzen op aspecten van een verhaal waar een leerling niet op komt, of waar hij niet aan denkt. Waar ik we altijd tegen verzet heb, is dat de leraar alleen maar begeleider wordt van een leerproces. Een leraar heeft zoveel in huis, kennis van de leerling en van zijn vak, en die kunde en kennis moet hij zeker inbrengen. Dat zie je ook aan de werkvormen bij *Sfinx* en actief historisch denken. Een leraar is nodig om daar het maximale uit de leerlingen te kunnen halen. Het is ook een beetje wat we onszelf laten aanleunen. In hoeverre we ons in een hoek laten drukken door alle veranderingen.'

Vakdidacticus

Jan de Vries:

'Leerlingen maken ook een verhaal.'



Een leraar moet die eigen taak dan wel duidelijk voor ogen hebben. Niet: ik sta voor mijn klas en vertel ze van de 50 minuten er 45 het verhaal van het verleden. Hoe plan je dat, als je het anders wilt doen?

'Je mag best 50 minuten vertellen hoe de wereld in elkaar zit, als je dat maar op een bewuste manier doet. Maar, je moet niet op de automatische piloot lesgeven en de leerlingen moeten ook niet automatisch les volgen. Je ziet dan leerlingen en leraar slaafs het werkboek volgen en van de ene vraag naar de andere gaan. Daar hebben wij tegenover gezet: laten we een leerling actief aan het werk zetten. Niet met tekenen en maquettes maken, maar actief in zijn hoofd. Creatief nadenken. En datzelfde geldt voor de leraar. Gelukkig zijn er heel veel die oog hebben voor andere zaken, bijvoorbeeld uit *Kleio* en eerst kijken welk materiaal het boek levert om lessen uitdagend te maken. En die daar dan wat aan toevoegen als dat nodig is. Zodat geschiedenis ook echt iets voor leerlingen kan betekenen.'

Van Zevenaar naar Utrecht: middenschool en vbo

Ben je dat al gelijk in praktijk gaan brengen?

'Nee zeg. Ik ben begonnen op de Andreas sg in Zevenaar. Mijn mentor en eerste collega was Hans van den Hoogen. Ik heb echt met hem geboft. Hij combineerde goed met Joop Toebees, die

destijds de vakdidacticus geschiedenis in Nijmegen was. Joop benaderde geschiedenisonderwijs vanuit een concept dat later 'bestaansverheldering' is gaan heten en Hans werkte zoveel mogelijk met praktisch lesmateriaal en liefde voor de leerlingen.

Toen ik in Zevenaar werkte dacht ik dat ik redelijk creatief les gaf, maar de echte stap voorwaarts in mijn denken over onderwijs, leerlingen, geschiedenis, heb ik gemaakt toen ik in 1987 kwam te werken in Utrecht op de middenschool De Witte Raaf. Een echte middenschool, zoals die toen waren: met vijf verschillende niveau's in een klas, hoofdzakelijk leerlingen uit de gegoede milieu's waarbij discussies, projecten en betrokkenheid van de ouders voorop stonden. Die vijf niveau's binnen één klas, dat was echt helemaal iets anders; vbo tot en met atheneum. Ik had drie verschillende geschiedenisboeken en die moest ik tegelijkertijd kunnen laten gebruiken. Ik gaf les op zo'n manier dat de leerlingen ieder in hun eigen boek het onderwerp konden volgen.

Daar heb ik geleerd over niveaudifferentiatie, over verschillende typen leerlingen en soorten van leren. Ik leerde organiseren binnen de klas. Toen ben ik ook gaan nadenken over wat alles eigenlijk betekende. Ik had daarvoor op havo/vwo les gegeven en van methodes die ik toen verafschuwde zag ik nu de meerwaarde bij de vbo- leerlingen. Je had *Geschiedenis+*, *Toen en straks*, boeken die ik eerst maar simpel en makkelijk



vond. Maar voor leerlingen die maar een alinea verder konden kijken was ik blij dat ik dat materiaal had. En vandaaruit ben ik verder gaan werken. Ik maakte instructiemodellen om leerlingen zelfstandig te laten werken, waarmee zowel atheneumleerlingen aan de gang moesten kunnen gaan als de mavo-ers; met *Vragen aan de geschiedenis* voor havo en vwo, *Route, Levende Geschiedenis* en *Verleden Tijd* voor het (i)vbo.

Daar is mijn geprogrammeerde instructie die ik later in *Sfinx* en actief historisch denken verwerkte vandaan gekomen.

Met mijn collega Bart Engbers daar had ik heel wat discussies hoe we dingen zouden aanpakken.

En toen kwamen de fusies in het Utrechtse. Einde middenschool en begin harmonisatie. Vijf gemeentescholen moesten één grote worden. Het onderwijs moest op elkaar afgestemd worden. En tegelijk nam het aantal buitenlandse leerlingen in die tijd ook enorm toe.

Toen ik begon had ik er een of twee in de klas, in de jaren negentig groeide dat naar 80%. En dat zet je ook wel aan het denken. Hoe pak je geschiedenis aan? Hoe geef je les?

Geschiedenis die iets te zeggen heeft

Misschien is dit een zijsprong, maar als je die leerlingen ziet zitten, wil je dan niet lesgeven over iets wat ze interesseert? Iets wat aansluit aan wat ze al kennen?

'Ik zou willen dat er wat betreft de inhoud van het geschiedenisonderwijs meer gekeken wordt naar de leerlingen die die inhoud krijgen en vragen erbij betrokken worden als: 'Waar leiden we ze eigenlijk voor op?' 'Wat is hun belangstelling?' Maar ook: 'Hoe krijgen we dat voor elkaar?'

In Nederland lijkt het altijd zo dat het een het andere uitsluit. Je hebt nu de discussie over de canon, over culturele basiskennis. Ze moeten weer iets weten over het Plakkaat van Verlatinge, over Michiel de Ruyter en daar is niets mis mee. Maar iedereen doet net alsof dat soort onderwerpen in het geschiedenisonderwijs helemaal niet meer aan bod komt. Dat is niet waar.

De kerndoelen van de basisvorming om maar wat te noemen, waren uitgebreider en gedetailleerder dan wat vroeger ooit in het rijksleerplan stond. Inhoudelijk zwaarder en dan ook nog eens gekoppeld aan de vaardigheden. Maar wel met minder uren en met een heterogener publiek.

Gisteren stond in de krant dat er weer iemand zei dat leerlingen niets meer wisten van WO II. En dat ligt dan aan het onderwijs. Als er ergens aandacht aan wordt besteed is het daaraan wel. En de 80-Jarige Oorlog komt op elke school ook wel aan de orde. Maar leerlingen leren voor een proefwerk en daarna verdwijnt de kennis weer.

De werkelijke discussie die gevoerd moet worden is: wat vinden wij dat elke leerling moet onthouden, meenemen? Alleen de feitjes benoemen die ze moeten kennen geeft geen enkele garantie dat dat ook over 5 of 6 jaar zo is.

Daarnaast zie je ook dat met name in het vmbo de uitval van allochtone leerlingen erg groot is. En dat omdat de inhoud van het onderwijs ze niet aanspreekt. Als je allochtone leerlingen alleen maar stof aanbiedt waarmee ze vanuit hun eigen achtergrond niets hebben en niets kunnen, waarvan wij ouderen zeggen, dat is goed voor later, later

zal je dankbaar zijn dat je er toch iets vanaf weet, daar heeft een leerling dan op dat moment geen boodschap aan. Je zult ze met een bepaalde invalshoek, een bepaalde aanpak toch de inhoud in moeten trekken. Je kunt niet zeggen: alles goed en wel, maar als je hier in Nederland bent dan moet je weten dat en vul maar een jaartal in ... Dat doet geen recht aan de problemen van de leerlingen en van het geschiedenisonderwijs.

Ik zie teveel dat het vmbo-onderwijs, en dan bedoel ik vooral in de basisberoepsgerichte leerweg en de twee andere meer beroepsgerichte leerwegen, een aftreksel is van het culturele vwo-onderwijs.

Okay, wat minder jaartallen, wat minder namen. Maar je doet je vak onrecht als je eist dat ze goedschiks of kwaadschiks gewoon hetzelfde krijgen. Je moet je afvragen: welke functie moeten we geschiedenis geven? En dan denk ik aan Toebes en zeg dat geschiedenisonderwijs meer inzicht kan geven in hoe je zelf functioneert, hoe de maatschappij vandaag de dag in elkaar zit. Maar de maatschappij van de NRC-lezers en de VPRO-kijkers is nu eenmaal een andere dan die van de mensen die alleen de *Story of de Privé* lezen.'

Hebben die Story-lezers dan iets aan jouw vorm van geschiedenis? Ze lezen bijvoorbeeld dat Maxima en haar ouders met de helicopter naar een antiekbeurs zijn en dat Willem-Alexander vooral houdt van gevaarlijke sporten – ik noem maar wat. Wat heeft actief historisch denken te bieden aan die kinderen?

'Nou met Maxima kan je wel wat, ook op het vmbo. De invalshoek kan zijn: waarom deed de regering zo moeilijk bij haar huwelijk en mocht haar vader er niet bij zijn? De menselijke insteek en vervolgens van daaruit laten zien dat er meer achter zit.

Ik zeg altijd geschiedenisonderwijs moet gaan over de niet-vanzelfsprekendheid van de vanzelfsprekendheden. Je bent niet klaar met: 'Ach, die vader mocht niet komen, wat vervelend toch'. Je kunt je klas vragen waarom dat zo is. Wat weet jij ervan? Weet iemand anders misschien iets? Vertel eens wat.

Ga erover praten wat voor soort kennis je moet hebben om een goed antwoord te geven dat verder gaat dan 'zielig voor Maxima hoor'.'

Actief historisch denken – geen Haarlemmerolie

Is jouw betere vmbo'er dan een waar leraren leerlingen bezig laten zijn met dit soort werkvormen? Dus zoeken naar iets actueels dat doorverwijst naar iets historisch?

'Ik zie heel veel in interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten. Beide partijen leren daarbij van elkaar. Ze moeten wel op een gestructureerde manier met elkaar in gesprek gaan. De leraar heeft een visie van waar hij naartoe wil. Maar ook vind ik dat zoiets kan niet zonder een goed verhaal, een goede historische speelfilm of zoiets. Alleen actief historisch denken is echt niet zaligmakend. Het is geen methode, maar de boeken bieden aanvullende werkvormen bij wat een leraar/leerling al doet. Anders zou je onrecht doen aan al het goede dat er al bestaat in het geschiedenisonderwijs. En daarbij: de werkvormen moeten door de leraar rendement krijgen. Dat gaat niet zomaar vanzelf.

Wat belangrijk is bij actief historisch denken is een goede nabespreking. Een onderwijsleergesprek, een kringgesprek, iets opschrijven om te laten zien wat je hebt opgestoken: dat is essentieel. Daarom staat er in deel II ook een aantal aanknopingspunten voor een evaluatie. Neem bijvoorbeeld de mysteries. Leerlingen lossen dan een raadsel op. Ze gaan daarbij zo op in het oplossen zelf, dat ze niet in de gaten hebben dat het materiaal dat ze daarvoor ordenen bronnen zijn en dat ze die gebruiken voor verschillende typen van bewijsvoering. De ene is meer gericht op levensomstandigheden, de andere gaat over politieke structuren, weer een andere zit meer in hoek van de sociaal-economische omstandigheden. In de nabespreking kun je leerlingen daarvan bewust maken.

Dat betekent wel dat een docent heel goed in de inhoud en in de werkvorm moet zitten. Vandaar dat we met al die workshops door het land gaan om te laten zien wat voor rijkdom het materiaal biedt en om mensen te laten nadenken over de manier om dat te presenteren.'

Hoe groot is de gretigheid van leraren om dat nabespreken op te pakken?

'Het is heel lastig. Dat is in de vier jaar dat we er nu aan werken wel gebleken. Moeten leraren kiezen tussen een workshop over de nabespreking of een over de Koude Oorlog, dan kiezen ze die van de Koude Oorlog.

We proberen steeds meer de nabespreking al in de activiteit zelf te betrekken of om het wat later te laten plaatsvinden. En ik weet eigenlijk niet of je erg ontevreden moet zijn als leraren het niet doen. Als er met veel voldoening gewerkt is, zou het zelfs het plezier kunnen vergallen van de leerlingen. En het gaat de leraren toch vooral om de geschiedenis, niet om de leerpsychologische afwerking. Maar wil je meer uit je leerlingen halen en meer uit de stof, dan ontkom je er niet aan.

We zeggen nu: goed dat leraren leerlingen laten nadenken via de werkvormen. Voor leraren die verder willen gaan in een nabespreking hebben we natuurlijk allerlei praktische tips. Maar het materiaal verlevendigt in ieder geval de lessen, maakt het vak leuker, en dat is al veel waard. Waar wij wel op aansturen is dat de activiteit van de leerlingen een concreet schriftelijk product oplevert. Dat is dan tastbaar. In Engeland, waar actief historisch denken oorspronkelijk vandaan komt, gaat het meer om het denkproces zelf. Wij vinden dat leerlingen ook de resultaten nog eens inhoudelijk zelf moeten ordenen. In de lespraktijk in Engeland is de vaardigheid an sich belangrijk. In Nederland staat de inhoud meer op de voorgrond. Daarin sluiten wij aan bij de Nederlandse onderwijssituatie.'

Actief historisch denken en de universiteit

'De studenten van de lerarenopleiding zijn ook hiermee bezig. We laten ze onderzoeken hoe het werkt en zetten ze aan om er eigen variaties op te bedenken, afhankelijk van wat ze merken van het resultaat in de praktijk. Halen ze een beter punt op het proefwerk?, om het maar zo te zeggen. Wat het onderzoek oplevert is: soms een duidelijk hoger punt, soms ook niet, maar vaak zeggen de leerlingen dan wel dat het leuk was. Verder proberen wij onze eigen didac-

tiek ook in dit soort werkvormen te geven. De studenten krijgen dan tegelijk al een voorbeeld van de manier van werken. Niet: lees maar dat artikel, maar we bewerken de inhoud daarvan zo dat het in een activiteit past.'

Hoeveel leerlingen zijn betrokken bij het ontwikkelen en uitproberen van de activiteiten voor jullie boeken?

'Dat hangt van de werkvorm af. Meestal ontwikkelt een auteur materiaal bij een werkvorm, verbetert dat aan de hand

'De maatschappij van de NRC-lezers en de VPRO-kijkers is nu eenmaal een andere dan die van de mensen die alleen de Story of de Privé lezen.'

van zijn ervaringen in de eigen klassen en soms ook in parallelklassen. Dan wordt deze nieuwe versie vaak nog eens uitgetest door andere docenten van de werkgroep op verschillende scholen en niveaus. Dus al het materiaal is in ieder geval twee keer gebruikt en bijgewerkt en meestal vaker; daarbij waren per activiteit tussen de 80 en 300 leerlingen betrokken. Met parallelklassen loopt dat al snel op.'

Zou zo'n proefondervindelijke werkwijze ook kunnen doorgaan voor universitair didactisch onderzoek?

'Dat weet ik niet. Ik werk hier niet aan om aan zuivere wetenschap te doen. Wat wij doen met actief historisch denken is de lessen voor leerlingen nuttiger, leuker en interessanter maken en leraren aanzetten dat uit te proberen binnen het kader van wat ze al doen. Wat ik nu wel mis zijn de leerlingen, de pubers, het spel, de grenzen die ze zoeken. Ik zou wel weer eens naar de klas terug willen. Ik ben nu zeven jaar vakdidacticus en je raakt toch wat verder van de schoolpraktijk af. Maar dat is op het moment nog toekomstmuziek.'