



Geschiedenisonderwijs is van belang voor de vorming van staatsburgers! Dat zei Francis Fukuyama in zijn lezing in Tilburg in september vorig jaar (zie het verslag van Jan van Oudheusden, *Kleio* nr.7, 2005). Vanuit de Amerikaanse context wijst Fukuyama op een samenleving waarin getto-vorming in de steden op grote schaal waarneembaar is en diverse culturele en etnische minderheden geen voeling hebben met een nationale identiteit.



Vandaar zijn pleidooi in dergelijke gevallen een op rituelen steunende nationale identiteit te formuleren en die door te geven aan elke groep die staatkundig deel uitmaakt van het grotere geheel. Fukuyama stelt dat men bij het formuleren van een dominante versie van het geschiedverhaal geen koudwatervrees moet hebben. Het belang van gemeenschappelijke verhalen weegt zwaarder dan de wens tot politieke correctheid. Die visie is niet onomstreden. En wat betekent dit voor de discussie in Nederland?

# Clio's 'make over'

STEPHAN KLEIN

Over democratisch burgerschap, canons en didactiek voor het geschiedenisonderwijs



Het is goed om Fukuyama's antwoord in een breder perspectief te plaatsen, zodat we zijn visie en het debat in Nederland over de rol van het geschiedenisonderwijs wat beter kunnen duiden. De herbezinning op multiculturalisme, zowel op politiek-theoretisch niveau als in zijn onderwijskundige varianten is een algemene trend in het laatste decennium.<sup>1</sup>

De zorg over de stabiliteit van multiculturele samenlevingen leeft in vele landen en is sinds de aanslagen van 11 septem-

ber 2001 enorm toegenomen. Dat leidt echter niet automatisch tot dezelfde oplossingen.

Fukuyama kiest voor een assertieve rol van het geschiedenisonderwijs en daarin maakt hij ook inhoudelijke en didactische keuzes. Inhoudelijk kiest hij voor verhalen en metaverhalen die diverse groepen in de samenleving kunnen binden, ook al zijn die verhalen wellicht historisch onbetrouwbaar, zoals bijvoorbeeld het Pilgrim-verhaal. Didactisch lijkt hij te opteren voor onderwijsprocessen waarin de overdracht van kennis, moraal en de betekenis van rituelen centraal staat.

Hoezeer men ook de zorg kan delen over ontbindende krachten in een

samenleving, Fukuyama's oplossing is geenszins vanzelfsprekend. Het is zinvol ook een ander geluid uit de VS te laten horen.

## Een ander geluid

Ik wil dat hier doen aan de hand van een in 2004 verschenen boek, *Teaching History for the Common Good*, door Keith Barton (Universiteit van Cincinnati) en Linda Levstik (Universiteit van Kentucky).<sup>2</sup> Het boek is een interessant kruispunt van allerlei internationaal onderzoek naar geschiedenisonderwijs en naar opvattingen van leerlingen en docenten daarover. Het is geschreven als bijdrage aan het Amerikaanse debat over de rol van geschiedenis in onderwijs, wetenschap en cultuur.

DR. STEPHAN KLEIN IS VAKDIDACTICUS GESCHIEDENIS AAN DE UNIVERSITEIT LEIDEN.

Dat verloopt soms feller dan in Nederland tot nu toe het geval is geweest; de termen 'history war' en 'culture war' zijn daar in zwang.

Die felheid is toegenomen door de opkomst van de neo-conservatieve beweging binnen de Republikeinse Partij. Binnen het onderwijsdebat is Lynne Cheney (de vrouw van) daarvan het boegbeeld. Zij opende ruim tien jaar geleden de aanval op een voorstel voor een nationaal curriculum voor het geschiedenisonderwijs. Dat was in haar ogen doordeesemd van politieke correctheid en vormde daarom een gevaar voor de fundamentele waarden achter het traditionele Amerikaanse geschiedverhaal: de *rise and progress* van de Amerikaanse natie.

Hoewel het voorstel voor een nationaal curriculum vanuit een zeer brede basis was ontwikkeld, door deelnemers met Democratische én Republikeinse achtergronden, sneuvelde het uiteindelijk in de Senaat.<sup>3</sup> Geschiedenis was politiek geworden tot op het hoogste niveau.

Fukuyama wordt in dergelijke debatten vooral als vertegenwoordiger van de neo-conservatieve stroming gezien, al distantieert ook hij zich tegenwoordig meer van de huidige regering Bush. Zijn visie op de val van de Berlijnse Muur als de definitieve triomf van het liberalisme en de vrije markteconomie wordt dan gezien als een vorm van denken over geschiedenis als doelgericht proces dat naadloos past in dat traditionele *rise and progress*-verhaal.<sup>4</sup> In dat metaverhaal is de geschiedenis van de VS'er een van toenemende vrijheid en vooruitgang en die logica bepaalt welke historische onderwerpen op welke manier aan de orde komen.

Fukuyama's stellingname in Tilburg verraaft die achtergrond. Het is interessant om te horen welk verhaal Barton en Levstik daar tegenover stellen. Zij horen van oorsprong in het andere kamp thuis, waarin kritische vaardigheden centraal staan en waarin aandacht is voor groepen die buiten de canon van witte mannen vallen.<sup>5</sup> Maar ook zij kiezen in dit boek nadrukkelijk voor geschiedenisonderwijs dat bijdraagt aan 'the common good', geschiedenisonderwijs als motor achter de vorming van burgers in een democratische politieke cultuur.



History standards and national politics

Uit: *The Christian Science*, 21 september 1995.

Dat het hierbij om een andere traditie gaat in het denken over het vak geschiedenis, blijkt al snel. Barton en Levstik zijn wars van de gedachte dat docentgestuurde kennisoverdracht automatisch staatsburgertjes oplevert, als ware de klas een 'meltingpot'. Hun betoog sluit aan bij inzichten uit het internationale debat over het nationalisme, waarin de natie als een verzonnen gemeenschap wordt gezien en niet als een door de tijd heen levend organisch geheel van opeenvolgende generaties. Gemeenschappen worden uitgevonden en zij dienen zich met regelmaat opnieuw uit te vinden, onder veranderende omstandigheden.

Dergelijke omstandigheden doen zich momenteel in veel landen voor door globalisering, waaronder immigratie en technologische ontwikkelingen in de communicatie. Zo'n moment in de tijd dwingt tot herbezinning op wat de veranderende bevolkingssamenstelling gemeenschappelijk heeft en in hoeverre men verschilt van de steeds dichterbij komende 'buitenwereld'.

Het is dan niet zinvol – aldus Barton en Levstik – om uitsluitend terug te vallen op traditionele denkbeelden. Men moet immers de gemeenschap opnieuw (Nederland) of voor het eerst (Europa) definiëren, met de staatsburgers van dát historische moment. Het grote dilemma daarbij is om vanuit respect en waardering voor culturele verschillen toch te komen tot een vorm van overeenstemming.

Niet alleen voor maatschappijleer, ook voor het vak geschiedenis als mede-vormgever van het collectieve geheugen ligt hier een bijzondere uitdaging.

Barton en Levstik stellen dat serieus gekeken moet worden naar alle manifestaties van geschiedenis in een samenleving. Wil je debatteren over verschil en gemeenschappelijkheid, dan zul je kennis moeten nemen van hoe verschillende groepen geschiedenis beleven en op welke manieren dat tot uiting komt, van wetenschap tot volkscultuur.

Hetzelfde geldt, in microvorm, voor de schoolklas. Barton en Levstik geven een indeling van *benaderingen* van geschiedenis ('stances') die in een maatschappij kunnen voorkomen. Deze benaderingen kunnen elkaar wel overlappen of op een complexe wijze in elkaar grijpen, maar analytisch zijn ze te onderscheiden.

### Vier benaderingen van het verleden

Als eerste noemen Barton en Levstik de *identificerende benadering*. Ze bedoelen hier een onkritische, gevoelsmatige verbondenheid met de familiegeschiedenis of met de staat/natie waarbinnen men leeft. In het laatste geval redeneren mensen alsof de actuele situatie waarin men leeft het vanzelfsprekende vervolg in de tijd is van een politieke gemeenschap die typische kenmerken heeft en in wezen onveranderlijk is. Die gedachte en het gevoel een deel te zijn van zo'n gemeenschap maakt dat het verleden rechtstreeks wordt ingezet om het heden te verklaren.

Om een voorbeeld te noemen van Barton en Levstik zelf: wie wil weten of het bezit van vuurwapens verboden moet worden, beroept zich uitsluitend op de (veronderstelde) intentie van de *Founding Fathers*. Of men aan hen een collectief of individueel recht ontleent maakt niet uit. Bepalend is dat men het heden niet als wezenlijk anders dan het verleden kan zien, waardoor het verleden de speelruimte van het heden bepaalt. De traditie beperkt of belemmert open discussies over wat het gemeenschappelijke belang zou kunnen zijn. Voor burgers die moeten participeren in een pluralistische, democratische cultuur vinden de auteurs dit dan ook geen vruchtbare vorm van historisch besef.

In de *analytische benadering* is er meer aandacht voor het historische proces

zelf en de factoren die daarop van invloed zijn. Barton en Levstik onderscheiden allereerst de vorm waarin het heden wordt gezien als een ontwikkeling vanuit het verleden. Zij noemen dat de 'geschiedenis van het heden'. Er is meer oog voor veranderingen die tot het heden hebben geleid, maar het gevaar is nog steeds het determinisme.

De gedachte dat de geschiedenis ook een ander verloop had kunnen hebben, door de interventie van menselijke aard, blijft in deze benadering vaak achterwege (75).

Een variant hierop, binnen de analytische benadering, is dat uit het verleden lessen te trekken zijn voor het heden.



**Congressional Revisionist History Museum** Uit: Pittsburgh Post Gazette, 31 januari 1995.

Soms menen mensen dat op een vrij rechtstreekse en onproblematische wijze te kunnen doen. Meer gebruikelijk is het werken met generalisaties (patronen, zoals oplopende spanningen bij de uitbraak van een wereldoorlog) en analogieën (München 1938).

Wat voor soort lessen dat oplevert is overigens volstrekt afhankelijk van degene die deze benadering hanteert. Uit onderzoek blijkt dat in de VS de meeste leerlingen een dergelijke visie op de waarde van het vak geschiedenis hebben.

De derde variant in de analytische benadering is het deconstrueren van historische interpretaties. De kennis over het verleden wordt gezien als geconstrueerd door mensen. Het is daarom belangrijk oog te krijgen voor de manier waarop die constructies tot stand komen in de

verschillende bronnen waarin ze besloten liggen, of het nu politieke toespraken, monumenten, speelfilms of games zijn. Hierbij moet relativisme vermeden worden; sommige interpretaties hebben meer verklarende waarde en zijn betrouwbaarder dan andere, ondanks de identiteit of het perspectief van de maker (standplaatsgebondenheid).

Het zal niet verbazen dat Barton en Levstik de analytische benadering, ontdaan van determinisme en relativisme, cruciaal vinden om leerlingen voor te bereiden op het open debat dat in een democratische samenleving moet kunnen plaatsvinden. Interessant – ook voor de Nederlandse context – is hun opmer-

zing, wel de historische evaluatie van de heldendaad. Daarvoor moeten bestaande veroordelen overwonnen worden en dat kan niet zonder een complexe vakvaardigheid als 'inleving' ('empathy').

Tot slot is er nog de *etalerende benadering*, maar deze is duidelijk niet de favoriet van beide auteurs. Ze bedoelen hiermee een omgang met het verleden met als doel het spuien van (vaak ongestructureerde) kennis, als persoonlijke hobby, bij quizen of bij kennistoetsen. Zo'n benadering kan ook wel in positieve zin tot uiting komen in de vorm van enthousiasme voor het verleden, maar even zo vaak is er sprake van een belemmering om tot dieper inzicht te komen.

### Canon en didactiek in de VS

Tot wat voor wensen ten aanzien van de vakinhoud leidt dit inzicht? Voor de Amerikaanse canon trekken Barton en Levstik conclusies waar Fukuyama wel van zal gruwen. Wilde de laatste vooral het *rise and progress*-verhaal handhaven met als startpunt de Pilgrim Fathers, Barton en Levstik stellen letterlijk dat Columbus, de Pilgrim Fathers en George Washington beter op de achterbank kunnen plaatsnemen en voegen toe: 'Americans will never fully share a national identity so long as their earliest lessons extoll European conquest and praise slaveowners' (61).

Desondanks zijn beide auteurs realistisch genoeg om te beseffen dat een dergelijk oorsprongsverhaal niet uit het collectieve geheugen kan worden verbanen. Sterker, dat willen zij ook zelf niet. De gedachte dat de Amerikaanse geschiedenis een proces is dat leidt tot meer vrijheid en vooruitgang heeft vele groepen geïnspireerd om op basis daarvan te emanciperen. Die functie moet een Amerikaanse canon wel blijven uitoefenen. Maar meer dan tot nu toe willen de auteurs aandacht voor de rol van de verschillende sociale, etnische en religieuze groepen in dat proces, op gelijkwaardige basis. En het is niet de bedoeling om de zwarte bladzijden in het canonboek snel om te slaan alsof het om tijdelijke problemen of ondergeschikte details zou gaan in de grote 'success-story'.

Welke didactiek past bij deze doelstellingen? Voor de school pleiten Barton en

king dat bijna iedereen het nut van zo'n analytische benadering wel onderschrijft, maar vaak niet in gelijke mate.

Barton en Levstik onderscheiden als derde de *morele benadering*. Het verleden wordt gebruikt als instrument om morele oordelen te vellen in het heden. Dit kan zich uiten in bewondering, veroordeling en herdenking. Het laatste kan wijzen op een meer algemeen gevoel dat een gebeurtenis belangrijk is geweest, terwijl bij bewondering en veroordeling er duidelijk stelling wordt genomen.

Monumenten, tentoonstellingen, ceremonies en films, allemaal spelen ze een rol in het proces van herinneren en vergeten, en het waarom daarvan. Vaak komen daar helden uit tevoorschijn. Voor het democratisch burgerschap kan kritiekloze verering niet de bedoeling



Levstik voor een didactiek die vooral de analytische benadering en het debat in de klas benut om historische thema's te problematiseren en verschillende perspectieven daarbij te verkennen. Het ontwikkelen van een onderzoekende houding, het in twijfel durven trekken van de juistheid van aanwezige historische (voor-)kennis en het ontwikkelen van het vermogen tot inleving staan daarbij centraal. Daarin past ook kritisch brongebruik.

Voor de valkuil daarbij zijn de auteurs niet blind. Zij signaleren het probleem dat docenten in Nederland zullen herkennen: goede intenties die uitlopen op het beruchte 'kunstje met bronnen' dat niet tot historisch inzicht leidt maar tot demotivatie, bij leerling én docent. Dat is in andere landen dus niet anders.

Belangrijk is hier hun conclusie over hoe bronnen dan wel ingezet zouden kunnen worden. Die moeten niet gaan over trivialiteiten, maar over 'deeply symbolic historical people and events'. Het is een punt dat vaker wordt gemaakt. Docenten moeten ook controversiële thema's volop aan de orde durven stellen en daarbij bronnen inzetten:

*'If exposure to the interpretation of historical sources is limited to remote, abstract, or uncontroversial topics, then formal education may have little impact on students' ability or inclination to challenge received opinion'* (86).

De auteurs bespreken wetenschappelijk onderzoek waaruit een interessante paradox blijkt. Leerlingen zijn vaak vanaf een jaar of tien al goed in staat de inhoud van bronnen kritisch te beoordelen en de subjectiviteit ervan te herkennen. Tegelijkertijd leidt dat vaak tot een relativistisch standpunt, namelijk dat ieder zo zijn eigen mening heeft en dat elke mening even veel waard is (196-197). Leerlingen hebben veel moeite (en zij niet alleen!) om samenhangende nieuwe kennis te construeren. Zij vallen snel terug op hun voorkennis, die vaak op een bijzondere manier is gedestilleerd uit een bonte collectie van indrukken, opgedaan in de eigen familie en de eigen subcultuur of ontleend aan diverse moderne media.

Het vereist een didactisch goed door-dachte aanpak om in dergelijke voorkennis structuur en verdieping aan te brengen en ook nog een basaal besef

over de wijze waarop historische kennis voortdurend en meestal niet belangeloos wordt geconstrueerd. Vandaar dat Barton en Levstik pleiten voor een stap vooruit. Leerlingen moeten onderzoeksmatig kunnen werken, maar daarbij niet blijven steken in bronanalyse. Dat laatste komt te vaak voor. Leerlingen blijken pas te leren wanneer ze bij het hele proces betrokken worden.

Het begint met een indringende, betekenisvolle vraag (voor maatschappij en leerling), dan volgt een onderzoekje met diverse bronnen en het eindigt met conclusies die getrokken worden door leerlingen vanuit hun verschillende sociale, culturele en religieuze achtergronden. Die conclusies hoeven niet eenduidig te zijn; ze moeten juist ter discussie staan. Uiteindelijk moet een nationale canon dan ook door leerlingen vanuit deze kritische houding kunnen worden beoordeeld. De auteurs zeggen het zelf nog net niet, maar als president Bush stelt dat de oorlog in Irak werd ingegeven door de wens de vrijheid te verbreiden, zou het fijn zijn als leerlingen het inzicht hadden dat het heden niet zo kritiekloos en vanzelfsprekend met (de mythe uit) het verleden kan worden geïdentificeerd.

### Het Nederlandse debat

Intussen is ook in Nederland de discussie over de inhoud en de maatschappelijke betekenis van het vak geschiedenis in volle gang. Eigenlijk zijn er drie discussies die zelden in volledige samenhang lijken te worden gevoerd: de discussie over de wenselijkheid van meer chronologisch overzicht, de discussie over de wenselijkheid van een nationale canon en de discussie over de invoering van leergebieden in de onderbouw.

De roep om meer chronologisch besef dateert van het eind van de vorige eeuw. De versnippering van de vakinhoud door thematische benaderingen vanuit domeinen heeft geresulteerd in de aanbevelingen van de commissies-De Wit en De Rooy. Het resultaat is de formulering van tien tijdvakken met bijbehorende oriëntatiekennis, bedoeld om leerlingen het overzicht over het geheel te laten houden. De algemene gedachte is zinnig: minder details, meer overzicht en – hopelijk – meer gerichte diepgang. Men kan wel bedenkingen hebben bij de uitwerking. Het tijdvakkenkader is een

didactisch hulpmiddel dat geen doel op zichzelf zou mogen zijn. Toch zit die gedachte impliciet wel besloten in het rapport-De Rooy. Niet alleen worden de bijbehorende pictogrammen nogal serieus genomen, ook de gedachte dat de zeer globaal omschreven oriëntatiekennis getoetst kan worden via een centraal eindexamen is op zijn minst opmerkelijk.

De tweede ontwikkeling is de roep om een historisch-culturele canon. In Nederland is de afgelopen vijf jaar het concept van de multiculturele samenleving scherp ter discussie gesteld. Ingegeven door de radicalisering van de politieke cultuur sinds 2001 stellen ook overheid en volksvertegenwoordigers zich weer expliciet de vraag hoe een zich door culturele, etnische en sociale verschillen ontbindende samenleving cohesie kan ontwikkelen.

Onder de vele factoren die dit proces beïnvloeden wordt ook het geschiedenisonderwijs gerekend. Scholen worden gezien als een kansrijke omgeving om te werken aan een gedeelde identiteit. Jongeren in de leeftijd van twaalf tot achttien zouden immers nog goed vormbaar zijn in hun ideeën. De achterliggende gedachte is dat het hebben van dezelfde historische basiskennis bindend zal werken tussen de verschillende groepen.

De roep om een Nationaal Historisch Museum in Nederland, maar vooral de instelling van een commissie die een nationale, historisch-culturele canon moet samenstellen zijn uitingen van deze redenering. De minister schrijft in haar taakopdracht aan deze commissie immers dat de recente maatschappelijke ontwikkelingen aanleiding zijn 'opnieuw na te denken over de identiteit van Nederland en de wijze waarop deze tot uitdrukking komt in het onderwijs'. Zij wil een nieuw 'verhaal Nederland'.<sup>6</sup>

Wat elkaar gaat kruisen is de opbrengst van de pilot in 4-5 Havo over de toetsbaarheid van oriëntatiekennis in een centraal examen en het advies van de canoncommissie onder voorzitterschap van prof. Frits van Oostrom. In het eerste geval draait het om de vraag of een minimum aan voorgeschreven kennis en begrippen een valide, betrouwbare en aanvaardbare toetsing kan opleveren. In het tweede geval gaat het om (ver-

moedelijk) de vaststelling van concrete voorbeelden van historische kennis waarmee iedere Nederlander vertrouwd zou moeten zijn.

Een kenmerk van de oriëntatiekennis is dat het de mogelijkheid openlaat aan docenten en leerlingen om zelf voorbeelden van gebeurtenissen, verschijnselen en personen te kiezen bij de algemene beschrijvingen, maar de canoncommissie gaat ongetwijfeld een flink aantal van die voorbeelden canoniek verklaren. De erg algemeen geformuleerde oriëntatiekennis zou daardoor voor een deel nader worden gespecificeerd. Of je dat moet toejuichen of betreuren zal, behalve van de keuze zelf, ook erg afhangen van de wijze waarop de commissie die canonieke kennis gaat omschrijven, zowel de status (*het of een* 'verhaal Nederland') als de mate van detail. Zorgwekkend is wel, en dat is de derde discussie, dat op diverse scholen geschiedenis als vak dreigt te worden ingebed (of al is ingebed) in een breder leergebied, zeker op vmbo's. Projectonderwijs kan tot zeer vruchtbare resultaten leiden, maar leergebieden waarin vraagstellingen aan de stof mede worden ingegeven door andere vakken moeten ook wel tot verlies leiden. Welke pretenties kan een overheid nog hebben met geschiedenisonderwijs wanneer het werken aan opbouwende leerlijnen wordt doorkruist door toe te staan dat het vak in de onderbouw kan oplossen in een groter geheel? Dit is zorgelijk, vooral omdat de discussies over het vak geschiedenis momenteel nog niet ver genoeg gaan.

Je hoeft geen linkse idealist te zijn om te erkennen dat de wezenlijke vakdidactische kwesties, hier aan de hand van Barton en Levstik verwoord, ook in Nederland tot vragen moeten leiden. Van die mogelijke vragen noem ik er hier drie.

### Vraag 1

*Welke richting gaan we uit met de analytische benadering in ons geschiedenisonderwijs?*

Ook in Nederland hebben we sinds de invoering van de structuurbegrippen in 1993 een vakdidactiek die duidelijk inzet op een kritische manier van omgaan met historische kennis. Het ontdekken van meningen en interpretaties in tek-

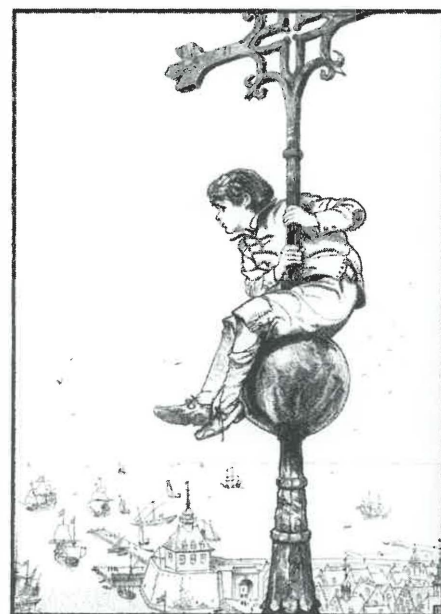
sten, spotprenten, schilderijen, speelfilms en andere bronnen staat centraal in deze benadering. Er zijn prachtige, maar zeker ook minder geslaagde voorbeelden van deze didactische aanpak te geven. In de laatste categorie vallen te lange, te korte of onbegrijpelijke teksten, vragen op het niveau van tekstanalyse of het aanbieden van bronnen zonder duidelijke informatie over de aard en herkomst ervan. Soms is de overdaad aan aangeboden materiaal schadelijk voor het leerproces.

Dit alles pleit echter niet voor het doen van concessies in deze benadering. De commissie-De Rooy lijkt die weg wel te willen inslaan, maar is onhelder in haar begrippen. Zij plaatst het beoordelen en interpreteren van bronnen onder de categorie 'onderzoeksvaardigheden' en stelt dat daarop niet het accent moet liggen. Zij spreekt over 'beeldvormende vaardigheden' als datgene dat wel de volle aandacht verdient, maar geeft daar verschillende en elkaar deels tegensprekende invullingen aan.<sup>7</sup>

Duidelijk is dat zij meer 'verhalen' in de klas wil en minder gebruik van bronnen. Maar wat zij precies onder 'verhalen' verstaat en waarom het kritisch leren denken met behulp van bronnen (die overigens ook vaak 'verhalend' zijn) van minder belang zou zijn wordt niet verantwoord.<sup>8</sup> Daarover zou nog een goede discussie moeten plaatsvinden, gericht op datgene wat waardevol is om te ontwikkelen (zie vraag 2).

Er valt veel voor het standpunt te zeggen dat het analytisch leren denken en moreel leren oordelen aan de hand van allerlei historische bronnen een centraal onderdeel van het geschiedenisonderwijs moet blijven. Dit moet inderdaad wel betrekking hebben op de 'grote' vragen en het moet het individuele leerproces bij leerlingen van verschillende achtergronden stimuleren.

Vrijwel alle vakdidactici van de eerste- en tweede graads lerarenopleidingen vinden het van groot belang dat we inzetten op een verbetering en verdieping van deze analytische dimensie in ons geschiedenisonderwijs, ook voor de onderbouwleerlingen. Meer onderzoek en meer ondersteuning van docenten zal daarbij wel nodig zijn. En een nieuw centraal eindexamen geschiedenis is pas 'aanvaardbaar' wanneer die analytische kant een serieuze component blijft.



Michiel de Ruyter op de St. Jacobstoren in Vlissingen. Uit: *Feiten en verhalen*, deel II – tekening van Isings.

Inspirator van patriottisch burgerschap?

### Vraag 2

*Hoe maken we historische kennis, binnen of buiten de canon, leerbaar voor leerlingen?*

In de gevoerde maatschappelijke discussie over het Nederlandse geschiedenisonderwijs kom je dezelfde opvatting tegen over de leerbaarheid als in de Amerikaanse. Dat is dat het aanleren van kennis niet zo problematisch zou zijn. Er is inmiddels echter veel onderzoek gedaan naar het proces van (historische) kennisverwerving door leerlingen in verschillende landen. Die wijzen allemaal uit dat leerlingen vooral leren van afwisselende, activerende werkvormen én goede instructie en betekenisverlening door een vakdocent.

Om dat laatste te realiseren moeten er vragen aan de stof gesteld worden die niet alleen maatschappelijk relevant zijn, maar ook aansluiten bij wat de leerling op dat moment aan kennis en opvattingen heeft opgedaan. Dat blijkt in de praktijk behoorlijk lastig. Hoe krijgt een docent zicht op wat een leerling al in het hoofd heeft zitten? Hoeveel tijd nemen docenten daarvoor? Wat voor didactische aanpak past bij welke leeftijd, bij welk niveau of bij welke culturele achtergrond? Hoe werk je toe naar een meer analytische benadering zonder de charme van het vak te ondermijnen? Het vaststellen van een canon is dus stap één, deze leerbaar maken en betekenis geven is heel wat anders.

De canoncommissie rekent het uitdrukkelijk tot haar taak ook over didactiek en didactisch materiaal uitspraken te doen. Hopelijk houdt zij zorgvuldig rekening met deze problematiek, zodat docenten geschiedenis de kans krijgen er echt iets van te maken.

### Vraag 3

*Hoe zorgen we ervoor dat er geen groot verschil ontstaat tussen wat een leerling weet en wat hij voelt?*

Het gaat hier niet om een 'softe' benadering van het vak, maar om de essentie als je de pretentie zou hebben met geschiedenisonderwijs bij te dragen aan een vorm van historisch besef die past bij onze huidige democratische samenleving. De vvd, die roept dat geschiedenisonderwijs patriottisch burgerschap moet bevorderen en daarbij zeeheld Michiel de Ruyter als eerste project opvoert, miskent het probleem. Zij lijkt dicht bij het standpunt van Fukuyama te staan en heeft weinig oog voor de gevoelskant van kennis.

We kunnen geen staatsburgers creëren door een conservatief-liberale De Ruyter in multiculturele leerlinghoofden te implanteren. Docenten en leerlingen kunnen wel met elkaar in gesprek gaan over de vroeger zo geprezen heldendaden en zij kunnen er andere helden bij betrekken. Maar dan nog blijft het een moeilijke taak, die door zoveel meer factoren wordt beïnvloed dan didactiek en pedagogische aanpak alleen.

Een interessant onderzoek naar het historisch besef in Estland onthulde dat de inwoners daar zeer goed in staat waren geweest een door indoctrinatie geleerde, communistische versie van het geschiedverhaal te reproduceren, maar dat zij tegelijkertijd een mondeling overgeleverde, nationalistische versie omarmden.<sup>9</sup> De historische situatie is natuurlijke een specifieke. Maar de spanning tussen weten en voelen zou, aldus de onderzoeker, wel eens niet typisch voor Esten kunnen zijn. Ik moest eraan denken – en dit is een volstrekt willekeurig voorbeeld – toen een docent van een multiculturele school me eind vorig jaar vertelde dat een goed geïntegreerde leerling met een Turkse achtergrond een profielwerkstuk had geproduceerd met een lofzang op het Osmaanse Rijk en de profeet

Mohammed. Toen hem werd uitgelegd dat dit geen kritische manier van omgaan met geschiedenis was, produceerde hij spoedig een wel acceptabele versie. Maar of hij die ook geloofde?

### Besluit

Een 'history war', zoals in de Verenigde Staten en elders soms wordt gevoerd, hebben we in Nederland momenteel niet. Wel een fundamenteel debat over de waarde, de leerbaarheid en de toetsbaarheid van het vak geschiedenis. Het is belangrijk hierin ook de visie van geschiedenisdocenten te horen, meer dan tot nu toe het geval is geweest. Welke kansen en belemmeringen zien zij vanuit hun praktijkervaring in deze tijd van herbezinning?

Clio heeft in de loop der tijden ook in het onderwijs voortdurend gedaanteverwisselingen ondergaan. Dat is op zichzelf een normaal en ook gezond verschijnsel. Maar wellicht wordt zij nu onderworpen aan een 'extreme makeover'. En dan is er geen garantie dat er een bevallige verschijning onder het mes vandaan komt...

### Reageren?

kleins@iclon.leidenuniv.nl

### Noten

- 1 Vgl.: Stephen May ed., *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (London/Philadelphia 1999); Bhikhu Parekh, *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory* (London 2000); Will Kymlicka, *Politics in the vernacular. Nationalism, multiculturalism, and citizenship* (New York 2001). Specifiek over geschiedenis als discipline: Jörn Rüsen, 'How to overcome ethnocentrism: approaches to a culture of recognition by history in the twenty-first century', *History and Theory* 43 (2004) 118-129.
- 2 Keith C. Barton en Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (New Jersey/London 2004).
- 3 Vgl. Gary B. Nash, Charlotte Crabtree en Ross E. Dunn, *History on trial. Culture wars and the teaching of the past* (New York 1997; tweede editie a New York 2000).
- 4 Linda Symcox, *Whose history? The struggle for national standards in*

*American classrooms* (New York/London 2002) 92-93 en 159.

- 5 Een leuk boek vanuit die invalshoek is: James W. Loewen, *Lies my teacher told me. Everything your American history textbook got wrong* (New York 1995).
- 6 Zie de taakopdracht van 26 mei 2005: <http://www.canonvannederland.nl> Een samenvatting en kritische beschouwing van het canondebat, door Frans Groot, verschijnt in april in *Levend Erfgoed*.
- 7 Het rapport spreekt over 'beeldvormende vaardigheden' in de zin van het historisch proces ('het onderscheiden van continuïteit en verandering of van oorzakelijke verbanden'). Verder spreekt men over tijdvakken die 'een beeld oproepen' of een 'eerste beeldvorming' zijn en daartoe gebruikt men 'beeldmerken' die voor het gemak ook 'emblema's' worden genoemd. Vervolgens blijken de beschreven onderwerpen bij de tijdvakken (de oriëntatiekennis) 'beeldend' te kunnen worden gebracht in de vorm van 'concrete verhalen', maar tegelijkertijd blijken die verhalen op zichzelf niet beeldend te zijn, maar te leiden tot het 'vormen' van 'beelden' door de leerlingen. Zie: *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001) 20-23.
- 8 In publicaties van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek wordt deze lijn doorgetrokken. Beeldbronnen worden meer associatief gebruikt en het verhalen vertellen wordt als panacee gepresenteerd voor motivatie- en leerproblemen bij leerlingen tot 15 jaar, met een nogal willekeurig beroep op de theorie van Kieran Egan (over de menselijke cognitieve ontwikkeling van zuigeling tot volwassene). Vgl. de special 'Geschiedenis in beweging', *Didaktief* nr. 9 (november 2005).
- 9 James V. Wertsch, 'Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history' in: Peter Stearns, Peter Seixas en Sam Wineburg, *Knowing, teaching & learning history. National and international perspectives* (New York en London 2000) 38-50.

De Clio's bij dit artikel: een Clio uit het Classicisme, Clio door Pierre Magnard (1689) en een moderne Clio van Bureau Helicon Pictures (New York 2005).