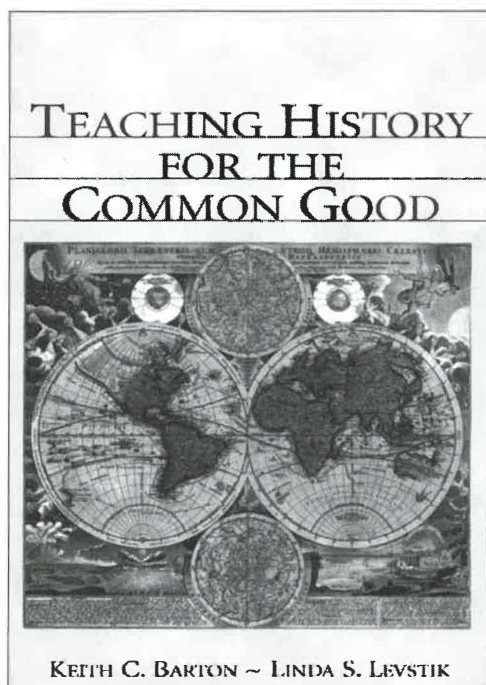


Geschiedenis voor het algemeen belang



In gesprek met Keith Barton

CARLA VAN BOXTEL

De commissie-Van Oostrom die van de minister van Onderwijs de opdracht kreeg het 'Verhaal Nederland' te schrijven ter bevordering van burgerschapsvorming en ter versterking van de Nederlandse identiteit, presenteert binnenkort haar cultuurhistorische canon. Keith Barton en Linda Levstik nemen in hun boek *Teaching history for the common ground* (2004) juist stelling tegen het onderwijzen van een nationaal verhaal. Volgens hen staat het inkaderen van informatie over het verleden in een dergelijk verhaal een goede voorbereiding van leerlingen op een pluriforme en democratische samenleving in de weg. Zij pleiten echter wel voor geschiedenisonderwijs dat actief bijdraagt aan burgerschapsvorming. Stephan Klein besteedde in het maartnummer van *Kleio* al aandacht aan het boek.

Keith Barton heeft samen met Linda Levstik (universiteit van Kentucky) meer boeken en artikelen geschreven over de didactiek van het geschiedenisonderwijs. Barton is hoogleraar aan de universiteit van Cincinnati. Hij is onderwijskundige en zijn onderzoek richt zich op het leren van en lesgeven in geschiedenis.

In maart was hij in Amsterdam voor een conferentie over sociale geschiedenis. Carla van Boxtel nodigde hem uit voor een gesprek over zijn opvattingen en de ontwikkelingen in het Nederlandse geschiedenisonderwijs, zoals het chronologische referentiekader van tien tijdvakken dat de ruggengraat van het geschiedeniscurriculum lijkt te worden, de discussie over een nationale canon en de integratie van geschiedenis in het leergebied mens en maatschappij.

Barton kwam, vergezeld door Alan McCully, werkzaam als lector onderwijs op de Universiteit van Ulster in Noord-Ierland. Verder waren aanwezig Jannet van Drie, Marc Kropman, Jannis de Valk, Jaap Schuitema (ILO), Stephan Klein (ICLON), Arie Wilschut, Marcel van Riessen en Dick van Straaten (IVGD).

Teaching history for the common good

Als je actief deel wilt kunnen nemen aan een democratische en pluriforme samenleving zijn volgens Barton en Levstik kennis, vaardigheden en attitudes nodig om intelligente beslissingen te kunnen nemen. Participatie en pluralisme zijn namelijk afhankelijk van zorgvuldig afwegen, open discussie en reflectie.

Leerlingen moeten leren om informatie te selecteren die relevant is voor een specifiek probleem. Ze moeten kunnen herkennen welke waarden bij een beslissing aan de orde zijn, beredeneren wat mogelijke gevolgen zijn van keuzes en het perspectief begrijpen van degenen die het niet met je eens zijn.

Geschiedenisonderwijs kan volgens Barton en Levstik op drie manieren bijdragen aan goed burgerschap.

Op de eerste plaats leert de leerling om een beredeneerd oordeel te geven over belangrijke kwesties in de samenleving. Dat kan alleen als ook gevraagd wordt om zelf tot een beredeneerd oordeel te komen over historische kwesties en als dat oordeel niet altijd kant-en-klaar gepresenteerd wordt door de docent of het schoolboek.

Op de tweede plaats krijgen leerlingen in de geschiedenislessen een bredere kijk op de mens. Geschiedenis confronteert ze met de zorgen en denkwijzen van mensen die anders zijn. Geschiedenislessen kunnen leerlingen helpen de logica van andere leef- en denkwijzen te begrijpen, wat belangrijk is voor het samenleven in een pluriforme samenleving.

Op de derde plaats kan een leerling leren overleggen over het gemeenschappelijke belang. Daarvoor is het nodig dat leerlingen geconfronteerd worden met historische onderwerpen die hen laten nadenken over rechtvaardigheid, zoals racisme, rolpatronen, dictaturen, oorlogvoering, kolonialisme en economische relaties.

Nationale verhalen

Barton en Levstik typeren het traditionele geschiedenisverhaal van de VS als *'the story of US freedom and*

progress'. Uit hun eigen onderzoek en uit onderzoek van Wertsch en O'Connor blijkt dat leerlingen in de VS het verleden opvatten als een lineair en rationeel vooruitgangproces en dat ze denken dat vrijheid hun land uniek maakt.

Het is overigens de vraag in hoeverre het 'Verhaal Nederland' van de commissie van Oostrom, ook echt een *verhaal* wordt met een plot en boodschap, zoals het Amerikaanse verhaal van vrijheid en vooruitgang.

Barton en Levstik erkennen dat identificatie met de natie onmisbaar is voor burgerschapsvorming. Ze vinden echter dat bepaalde narratieve structuren of 'grote verhalen' burgerschapsvorming zoals zij dat nastreven (namelijk gebaseerd op democratisch pluriform humanisme) in de weg staan. Ze pleiten daarom voor voldoende aandacht voor groepen en ontwikkelingen die buiten het traditionele verhaal vallen en voor alternatieve perspectieven.

Opmerkelijk is, dat in de VS altijd het woord 'wij' gebruikt wordt

Leerlingen moeten bijvoorbeeld ook zien dat de Amerikaanse regering vrijheid niet alleen heeft bevorderd en ondersteund, maar ook beperkt. Ze betogen verder dat om het verleden te begrijpen niet

alleen duidelijke narratieve structuren een belangrijk hulpmiddel zijn, maar ook het doen van onderzoek en inleving.

In het gesprek komt de spanning tussen narratieve structuren, de geschiedenis van de eigen natie en kritisch denken aan de orde.

Van Boxtel: 'Hoe moeten we met die spanning omgaan?'

Barton: 'Dit werd voor mij pas een kwestie toen ik Noord-Ierland bezocht en daar bleek dat de narratieve aanpak die in de VS overheerst, daar in veel mindere mate aanwezig was.'

Wilschut: 'Met het voorstel voor een chronologisch referentiekader van tien tijdvakken met per tijdvak een aantal kenmerkende aspecten, proberen we juist te voorkomen dat er één dominant

verhaal gehanteerd wordt. Maar elke keuze zal nu of later in een bepaald opzicht een verhaal zijn.

Ik ben van mening dat geschiedenisonderwijs gebruiken voor een bepaald doel in strijd is met wat geschiedenis in essentie is.'

Barton: 'Maar wat is dan het alternatief? Zelfs al is het doel alleen kritisch denken, dan is dat nog steeds een doel. Ik geloof niet dat geschiedenis bestaat los van enig menselijk doel. We moeten daarom toch wel nadenken over wat het doel is. Ik zeg niet dat iedereen het eens moet zijn met het doel dat ik voor ogen heb, maar dat wat je in het geschiedenisonderwijs doet, is, denk ik, wel onder invloed van nagestreefde doelen. Je moet daarom duidelijk zijn over dat doel.'

Wilschut: 'Wat als het doel het denken in termen van historische tijd is?'

Barton: 'Op de eerste plaats moet je dan nog steeds beslissen welke gebeurtenissen en ontwikkelingen uit het verleden je daarvoor selecteert. Op de tweede plaats, als dat het enige doel is, weet ik niet of ik dat voldoende reden vind om geschiedenis een plek in het curriculum te geven.

Jullie hebben wel gelijk als jullie in ons boek een hoofdstuk missen over tijd en chronologie. We slaagden er niet in om dat goed in te passen.'

Burgerschap als doel

Klein: 'bestaat dat, goed geschiedenisonderwijs dat niet bijdraagt aan burgerschap?'

Barton: 'Ons pleidooi is nauw verweven met de specifiek Amerikaanse context, en is niet zonder meer passend voor Europa. Ik denk niet dat geschiedenisonderwijs mensen tot goede burgers vormt. De vraag is, wat geschiedenisonderwijs kan bijdragen aan de vorming van goede burgers. Het doel van geschiedenisonderwijs is lastig te scheiden van goed geschiedenisonderwijs. Als je definieert wat goed geschiedenisonderwijs is, dan heb je impliciet een bepaald doel verondersteld.'

Klein: 'Burgerschapsvorming zie je in het Nederlandse curriculum onder

andere terug in aandacht voor de Europese Unie. Er wordt dan duidelijk een politiek doel nagestreefd. Veel geschiedenisleraren vinden dat politieke doel echter niet passen bij het geschiedenisonderwijs.⁷

Barton: 'Hier kijkt de Amerikaanse ervaring af van de Europese. De VS kennen geen traditie waarin scholen gericht zijn op academische vorming. Amerikaanse scholen zijn altijd gericht op het vormen van goede burgers. Als je in de VS de vraag zou stellen of de school en het geschiedenisonderwijs moeten voorbereiden op goed burgerschap, zal 99% zeggen 'ja absoluut'. Onze vraag is dus niet of het onderwijs moet voorbereiden op burgerschap, maar op wat voor *soort* burgerschap. In plaats van ons te richten op nationalistische burgers, zou het moeten gaan om kritisch en multicultureel burgerschap. Wat mij altijd opvalt als je het Amerikaanse geschiedenisonderwijs vergelijkt met het Britse of Europese, is, dat in de VS altijd het woord 'wij' gebruikt wordt: 'Wij wonnen de Tweede Wereldoorlog', 'Wij vochten ons vrij van Groot-Brittannië'. Britse kinderen zullen echter zeggen 'Groot-Brittannië won de oorlog'. Een dergelijk woordgebruik kan een belemmering zijn voor historisch inzicht. Tijdens de Amerikaanse Revolutie of in de koloniale tijd is 'wij' immers de Britten of misschien zelfs Duitsers of Hollanders. Opmerkelijk is, dat migrantenkinderen dit woordgebruik in een paar jaar oppikken. Als het over de Amerikaanse Revolutie gaat, zeggen ook zij 'wij hebben dit en dit gedaan'. In Noord-Ierland is het probleem dat er geen 'wij' is, maar dat er twee verschillende 'wij's' zijn en die lastig zijn samen te brengen. Dan is het begrijpelijk dat men zich de vraag stelt of er geen gemeenschappelijke, bindende nationale verhalen te vertellen zijn. Maar als je dat doet, is er wel sprake van simplificatie van de werkelijkheid.'

Klein: 'Wat waren de reacties op uw boek in de VS?'

Barton: 'In tegenstelling tot ons andere boek, kregen we niet meteen reacties. Blijkbaar moet het eerst wat bezinken.

De meeste Amerikanen die geïnteresseerd zijn in dit type literatuur, zijn meer geïnteresseerd in docenten dan in leerlingen. Dat verklaart waarom in Amerikaanse publicaties vooral naar ons laatste hoofdstuk over de docent verwezen wordt. Het boek is niet echt onderwerp van discussie geworden.

Geen enkele historicus, leraar of lerarenopleider zal pleiten voor traditioneel Amerikaans geschiedenisonderwijs en iedereen zal een benadering waarin multiculturalisme en democratie centraal staan onderschrijven. Maar als je kijkt naar wat er in de klas onderwezen wordt, dan is het verhaal van vrijheid en vooruitgang nog sterk aanwezig.'

Tijdsbesef

Barton: 'Chronologie onderwijzen wordt vaak gelijk gesteld met het onderwijzen van 'het traditionele verhaal', terwijl het om twee verschillende dingen gaat. Tijd en chronologie zijn overigens niet per definitie hetzelfde.

Een verschil tussen de VS en Groot-Brittannië is, dat we in de VS altijd beginnen met het begin, nooit bij het heden. In Groot-Brittannië wordt meer in de tijd heen en weer gesprongen, bijvoorbeeld van de Middeleeuwen naar de Tweede Wereldoorlog. Ik denk dat een dergelijke aanpak een beter begrip van tijd als resultaat heeft.

In de VS beginnen we altijd met het meest verre verleden. Maar leerlingen hebben dan erg weinig om zich aan vast te houden. Dat heeft te maken met het psychologische principe van 'anchoring and adjustment'. Als mensen onzeker over iets zijn, houden ze zich vast aan wat ze wel kennen en relateren daar het vreemde of nieuwe aan. Als je leerlingen plaatjes uit verschillende perioden geeft, slagen ze er bijna altijd in om ze in de goede tijdsvolgorde te leggen. Maar als ik jonge kinderen vraag wanneer het dan is, weten ze dat wel van het meest recente plaatje, maar tellen voor de overige plaatjes gewoon terug in jaartallen of honderdtallen. Als ze dan halverwege een plaatje tegenkomen dat ze wel in de

tijd kunnen plaatsen, dan vindt er 'herankering' plaats, dan worden de plaatjes vanuit dat ankerpunt opnieuw beoordeeld.

Als je leerlingen verschillende ankers kunt geven, dan kunnen ze daar steeds aan relateren. Als je begint met wat het

meest ver weg is, hebben ze erg weinig om aan te relateren.

Voor de ontwikkeling van tijdsbesef is het belangrijk dat er les wordt gegeven over verschillende tijden – wat niet per se in chronologische volgorde hoeft – en

dat je steeds aangeeft hoe lang iets geleden is en waar leerlingen dat aan kunnen relateren, bijvoorbeeld 'dat is uit de tijd dat mijn moeder jong was'.

McCully: 'Er zijn geschikte aanpakken waarmee je een kader kunt aanbrengen, bijvoorbeeld door te kiezen voor diachrone thema's. Je vervangt het verhaal dan door trends en ontwikkelingen.'

Barton: 'Ik heb twee goede voorbeelden gezien van het bevorderen van tijdsbesef. Een was in Noord-Ierland. Een docent gaf in de eerste geschiedenisles een kort overzicht van de hele geschiedenis, hij stipte alleen de hoogtepunten aan. En bij elk volgend thema kwam hij weer op dat overzicht terug. Toen ik met leerlingen sprak, bleek dat zij dat overnamen. Ze leerden dat overzicht niet uit hun hoofd, maar konden er wel op steunen.

Het tweede voorbeeld was een klas met tien- en elfjarigen. De docent had een tijdbalk in haar lokaal die twee gehele muren besloeg. Het probleem met veel tijdbalken is, dat leerlingen zowel de datum als de daarbij genoemde gebeurtenis niet snappen. De tijdbalk van deze docent was geïllustreerd met afbeeldingen, deels door de leerlingen zelf in de loop van het jaar uitgekozen. Wanneer er in het schoolboek of door de docent een jaartal werd genoemd, bijvoorbeeld 'dit boek is geschreven in de jaren veertig', draaiden de leerlingen automatisch hun hoofd naar de tijdbalk om te kijken

Er is geen bewijs dat
het chronologisch
bestuderen van de
geschiedenis een beter
begrip oplevert

Literatuur

K.C. Barton & L.S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, New Jersey 2005).

K.C. Barton, & A.W. McCully, 'History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives', in: *Journal of Curriculum Studies* 37, 85-116.

K.C. Barton, *Research methods in social studies education: contemporary issues and perspectives* (2006).

L.S. Levstik & K.C. Barton, *Doing history: Investigating with children in elementary and middle school* (2005, derde druk).

P. van der Ploeg, 'Om de democratie', in: W.A.J. Meijer, P.A. van der Ploeg & D. Thoomes, *Pedagogiek als tijdrede* (Baarn 1999), 46-56.

W. Veugelers, 'Democratie leren: Van der Hoeven en De Winter over onderwijs en burgerschapsvorming', in: *Pedagogische Studietoeken*, 83, 156-166.

J.V. Wertsch & K. O'Connor, 'Multivoicedness in Historical Representation: American College Students' Accounts of the Origins of the United States', in: *Journal of Narrative and Life History*, 4 (4), 295-309.

wanneer dat was en hoe die jaren veertig eruit zagen. Die tijdperk functioneerde dus als een 'anchor'.

Van Bortel: 'Nu in Nederland meer scholen kiezen voor integratie van aardrijkskunde en geschiedenis, wordt vaak de vraag gesteld of historische onderwerpen chronologisch behandeld moeten worden. Is dat noodzakelijk?'

Barton: 'Ik heb nooit enig bewijs gezien dat zegt dat leerlingen die de geschiedenis in chronologische volgorde bestuderen de geschiedenis of de tijd beter begrijpen.'

Social studies

Van Bortel: 'Is het in de VS gebruikelijk om geschiedenis en aardrijkskunde te integreren?'

Barton: 'Als je leest wat Amerikaanse onderwijskundigen hierover zeggen, lees je leugens. In Canada en veel Europese landen begrijpt men het verkeerd. Men

hoort dan dat in de VS 'social studies' wordt gegeven in plaats van geschiedenis. Dat klopt dus niet. Social studies bestaat organisatorisch. Op scholen bestaat een afdeling science en een afdeling social studies. Maar de klas die je lesgeeft betreft scheikunde of geschiedenis. Mijn dochter heeft nog nooit een cursus social studies gehad, maar wel wereldgeschiedenis, Amerikaanse geschiedenis of staatsinrichting. Aardrijkskunde wordt in de VS eigenlijk helemaal niet meer gegeven. Ik weet niet waarom dat zo is. Ik doe daar op dit moment een klein onderzoek naar. In de jaren negentig is het uit het curriculum verdwenen.

Ik vond het eerst een heel goed idee, die integratie. Maar er is onderzoek waaruit blijkt dat leraren toch gewoon dat onderwijzen waar ze het meest vanaf weten. In de opleiding van leraren is het overigens wel social studies. Ik bereid studenten dus voor op geschiedenis, aardrijkskunde, economie en burgerschapskunde. Ik vertel ze altijd dat er eigenlijk maar drie zaken zijn waar je binnen social studies les over kunt geven: andere tijden, andere plaatsen en actuele kwesties.'

Welke stof?

Barton en Levstik besteden in hun boek veel aandacht aan historische vaardigheden en kritisch denken. Het lijkt alsof het voorbereiden op democratisch burgerschap in een pluriforme samenleving voor een groot deel neer komt op het ontwikkelen van kritisch oordeelsvermogen, argumenteren, relativeren, verantwoorden en discussiëren. Er is ook kritiek op een dergelijke benadering van burgerschapsvorming. In Nederland wordt die onder andere verwoord door Wiel Veugelers (IL0, Universiteit van Amsterdam/Universiteit voor Humanistiek) en Piet van der Ploeg (Universiteit Utrecht, Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen). Volgens Veugelers (2006) moeten leerlingen om te kunnen participeren in een democratie ook de bereidheid (houding) ontwikkelen om democratisch te *willen* handelen. Attitudeverandering maakt volgens hem deel uit van burgerschapsvorming. Jongeren moeten zich sociaal op willen stellen, zich in willen zetten voor de gemeenschap, rekening willen

houden met culturele verschillen en conflicten vreedzaam willen oplossen. Kritisch en creatief meedoen in politiek en maatschappij vraagt volgens van der Ploeg (1999) ook kennis, en wel kennis van *alle mogelijke* zaken. Burgerschapsvorming komt in die zin neer op algemene vorming. Hij geeft het voorbeeld van wat iemand wel allemaal niet moet weten om zinvol mee te kunnen praten over Schiphol.

Van Bortel: 'Geeft jullie perspectief op het doel van geschiedenisonderwijs ook handvatten om historische onderwerpen te selecteren?'

Barton: 'Het gaat vooral om het proces. En dan is er geen lijst met onderwerpen die iedereen zou moeten doen om op goed burgerschap voor te bereiden. Wat in elk geval kwalijk is, is dat je onderwerpen bestudeert omdat leerlingen die altijd hebben moeten bestuderen. Sommige onderwerpen die deel uitmaken van de canon zijn nauwelijks relevant. Schoolboeken spelen hier een belangrijke rol in. In de VS wijken nieuwe uitgaven nauwelijks af van de vorige edities, met uitzondering van betere plaatjes. Want als je wat anders doet, kopen mensen het niet.

De meeste Amerikaanse tekstboeken bevatten geen onderzoeksopdrachten of bronnen. Soms vind je ze in de docentenhandleiding, maar de meeste docenten komen er niet aan toe. Het verhaal staat centraal. Technologie wordt vooral gebruikt om dat te doen wat men altijd al deed. Zo gebruiken docenten nu PowerPoint in plaats van het bord of sheets.

In de VS is de examenstructuur heel anders. Er zijn geen externe examens in specifieke domeinen. De eindcijfers worden alleen door de docent bepaald. Elke stad heeft de vrijheid om het onderwijs geheel naar eigen inzichten in te richten.'

Wilschut: 'Dan is het verrassend dat, terwijl de docenten zoveel vrijheid hebben, ze toch allemaal hetzelfde doen.'

Barton: 'Dat is inderdaad de grote ironie.'