



Geschiedenis op de basisschool en daarna

HANS EN WOUTER POLS

W ordt geschie- denis ooit nog geschiedenis?

Sinds de jaren zestig is het niet meer stil geweest in het onderwijs: Mammoetwet, basisonderwijs, tweede fase en basisvorming kwamen, HBS, Mulo, lagere school, LTS en Mavo verdwenen. Het lijkt er nu op dat een grootschalige ingreep ook de inhouden en de didactiek van de basisvorming, sinds kort de vernieuwde onderbouw, ingrijpend zal veranderen. De overheid trekt zich terug, onderwijskundigen en de schooldirecties springen in het gat. Wat de consequenties voor ons vak zullen zijn, valt nog niet te overzien. Ondertussen is de positie van geschiedenis in het basisonderwijs al gemarginaliseerd. Wat leren de kinderen er nog? Wat zouden ze er moeten leren?

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw stampten de kinderen op de lagere school nog hele rijen jaartallen in het hoofd. En de meesters vertelden daar verhalen bij: de moord op Bonifacius, Willem van Oranje en Johan en Cornelis de Witt, de inname van Den Briel, het ontzet van Leiden, Goejanverwellesluis. Grote lijn in deze geschiedenis was wat de bewoners van de Lage Landen door de jaren heen leek te binden:

het christelijk geloof, drang tot vrijheid, onafhankelijkheid en verdraagzaamheid en de lotsverbondenheid met de Oranjes. Afhankelijk van de levensovertuiging was variatie in thema's en onderwerpen mogelijk, maar de diversiteit werd in het onderwijs nooit zo groot dat die een splijtzwam van *Neerlands stam* werd; aanleren van liefde voor het *eigen* vaderland stond voorop, maar dat mocht niet ten koste gaan van de eenheid in *het* vaderland.

Het succes van dit soort geschiedsonderwijs mag je natuurlijk niet afmeten aan hetgeen *wij* – zeg de collega's die zo'n veertig jaar geleden, of nog eerder, voor het eerst kennis maakten met het vak geschiedenis –

er ons nog van herinneren. Omdat *wij* dagelijks met geschiedenis bezig zijn kunnen wij die rijtjes nog wel opdreunen, compleet met de daarbij horende feiten. Maar dat geldt natuurlijk lang niet voor iedereen van onze generatie. En toch zijn er ook mensen, soms met alleen lagere school, die nog steeds over die, in een beperkte schooltijd opgedane, uitgebreide historische feitenkennis beschikken, zonder dat zij beroepsmatig dagelijks met geschiedenis te maken krijgen.

Of zij daarmee ook historisch besef hebben verkregen is vers twee; niemand kan echter volhouden dat feitenkennis begripsvorming in de weg zit.

Hans Pols is docent geschiedenis aan het Penta College in Spijkenisse. Zijn broer Wouter werkt aan de Pabo en de Kenniskring 'Opgroeien in de grote stad' van de Hogeschool Rotterdam.

In mijn bezit is een geschiedenismethode voor het lager onderwijs uit 1922, *Toestanden en gebeurtenissen. Eenvoudige lessen over de vaderlandse geschiedenis voor de hoogste klasse der lagere school*. Het is een klein boekje – formaat lerarenagenda – maar het bevat, afgezien van de illustraties van Tjeerd Bottema en de samenvattingsopdrachten, toch nog zo'n honderdvijftig bladzijden tekst met net zoveel bladzijden *verhalende* geschiedenis. Zelfs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zetten wij onze leerlingen niet zoveel voor, laat staan in het basisonderwijs.

Ik weet niet hoe het boekje gebruikt werd en of het didactisch een succes was. Maar mijn exemplaar was wel een negende druk. Men zal dus over *Toestanden en gebeurtenissen* tevreden zijn geweest. Er zal een groep leerlingen zijn geweest die de verhalen uit dit boekje konden navertellen en dat misschien nu ook nog kunnen. Hoe groot die groep geweest is, valt niet te achterhalen. Wel dat sommige kinderen op deze manier heel wat feitenkennis konden leren.

De tijden veranderen

In de jaren zestig werd alles anders, dus ook het geschiedenisonderwijs. Nederland raakte ontzuild en individualiseerde; weinig leek de burgers nog te binden, behalve dan wat op een collectieve dwang tot verandering leek. En dat had zijn weer-slag op het onderwijs. De feiten die de kinderen op de lagere school tot dan toe hadden moeten leren om christelijke en maatschappelijke deugden en een zekere nationale trots te verwerven, werden taboe. Andere kennis, maar vooral de manier *waarop* de leerling aan kennis kwam en het nadenken *daarover*, werd belangrijk. Geschiedenisonderwijs werd, zoals dat in het onderwijskundig jargon van die tijd gezegd werd, het middel waarmee leerlingen het eigen bestaan konden verhelderen en tot kritische burgers konden worden opgeleid. Parate feitenkennis en cultuuroverdracht – 'Welke cultuur dan?' moest je vanaf die tijd steeds vragen – waren daarbij niet meer nodig en werden vervangen door thema's als 'wonen en werken' en 'het gezin', het liefst binnen het

nieuwe vak wereldoriëntatie. Het verhalen vertellen verdween achter de didactische horizon om plaats te maken voor groepswork. En vervolgens verliet een generatie kinderen de basisschool zonder te weten wie Willem van Oranje was.

Voor onderwijskundigen was dit gegeven niet verontrustend. 'Ze weten nu weer heel andere dingen', hoorde je ze zeggen. Het rendement van onderwijs was blijkbaar in kwantiteiten te meten. Het verhaal van de Opstand kan weggestrept worden regen, pak hem beet, het thema 'Kinderarbeid'.

Het schoolvak geschiedenis over de hele linie

In de samenlevings drong langzamerhand door wat er aan de hand was met het geschiedenisonderwijs; niet alleen op de basisschool, maar ook in het voortgezet onderwijs.



Wie zou deze man wel zijn?

Daar leefden nog wel ideeën over een gemeenschappelijke geschiedenis die ons bond en die mede ons heden bepaalde. Daar had men geen boodschap aan cultuurrelativistische opvattingen. In de media werd geklaagd over het gebrek aan feitenkennis van de eigen geschiedenis.

Ergens in de jaren negentig reageerde de overheid uiteindelijk; eerst werd er een commissie ingesteld die moest onderzoeken hoe het met het geschiedenisonderwijs was gesteld. Niet best, zo luidde de conclusie van die commissie-De Wit: de balans tussen kennis, inzicht en vaardigheden is zoek. Dus stelde de overheid een nieuwe werkgroep in die een voorstel mocht doen hoe het evenwicht te herstellen was.

Deze Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, in de wandeling de commissie-De Rooy genoemd, vond allereerst dat het geschiedenisonderwijs gericht moest zijn op het ontwikkelen van historisch besef. Daarmee moeten leerlingen de wereld om zich heen beter kunnen begrijpen omdat ze inzien dat hedendaagse verschijnselen én historisch bepaald én tijdgebonden zijn. Tevens zullen ze een zeker relativeringsvermogen voor de waan van de dag kunnen ontwikkelen. Maar historisch besef kan niet verkregen worden louter op basis van historische feiten; de commissie legde in haar rapport een grote nadruk op historische benaderingswijzen en vaardigheden, omdat *'de spreekwoordelijke van-buiten-geleerde schoolse kennis (...) op zichzelf geen garantie voor historisch besef (is), soms zelfs een obstakel, namelijk wanneer de schoolse werkelijkheid het zicht op de 'echte' werkelijkheid niet verheldert maar verduistert'*.

Zelfs na herhaaldelijk herlezen van deze zin, wordt me niet echt duidelijk wat de commissie met dat laatste bedoelt. Als ze meent dat kinderen op school verkeerde dingen leren, bijvoorbeeld dat er miljoenen heksen zijn verbrand, of dat voor de komst van de blanken in Afrika en Amerika een paradijselijke toestand heerste of dat het racisme een Europese uitvinding is en dat alleen de Europese expansie, zoals die van de Kruisridders en de Conquistadores, wreed en agressief was, maar niet die van Arabieren en Aziaten, dan heeft ze gelijk. De oplossing is dan eenvoudig: we moeten kinderen geen onzin leren.

Als de commissie bedoelt dat kinderen op school te veel voor hen onsamenvattende feitjes leren, bijvoorbeeld over het gezin, de armenzorg en de feestcultuur door de eeuwen heen, vaak met door de leerlingen als leerwerk aangeziene bronnetjes, dan heeft ze ook gelijk. Ook hiervoor is een oplossing: de geschiedenis weer presenteren als een samenhangend geheel, als een groot verhaal omdat dat het didactische model is dat bij ons vak past. Het verleden is geen rareiteitenkabinet waar we willekeurig

laatjes van kunnen openen om met de inhoud ervan vaardigheden te oefenen.

Einde van de geschiedenis?

Goed, de commissie wil dus geen primaat voor de historische feitenkennis, wel een minimum aan 'oriëntatiekennis', gepresenteerd in chronologische volgorde, geordend in de inmiddels vermaarde tien tijdvakken en aangeboden op een concentrische wijze waarbij in iedere fase van het onderwijs meer nuancering en diepgang aangebracht zal worden. Leerlingen moeten niet zozeer feitelijke kennis over die tijdvakken krijgen, als wel met algemene karakteristieken die tijdvakken kunnen omschrijven of herkennen. De commissie geeft dus ook alleen maar korte omschrijvingen en geen vastomlijnde leerstof van die tijdvakken.

Deze oriëntatiekennis moet dan samen met informatievaardigheden en beeldvormende vaardigheden – het is lelijk Nederlands, ik weet het, maar het zijn niet mijn termen – de leerlingen historisch besef bijbrengen.

Over de bereidingswijze van het drankje en over de wijze waarop het opgediend moet worden, spreekt de commissie zich echter niet uit. Dat laat ze aan methodeschrijvers en de docenten over.

Wel schrijft de commissie dat de karakteristieken van de tijdvakken met name voor de basisschoolleerlingen en de leerlingen van de basisvorming het best onthouden kunnen worden als ze beeldend, dus ingevuld met concrete personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen, gebracht worden.

Het verleden moet dus voor een groot deel van de leerlingen als een samenhangend geheel in de vorm van verhalen, liefst verteld, gepresenteerd worden. Maar de man of vrouw voor de klas moet natuurlijk wel in staat zijn, al dan niet met behulp van een methode, dat verleden beeldend voor te stellen, zodat de leerlingen zich daarmee de concrete voorstellingen kunnen maken, die voor hen de basis vormen voor een complexere voorstelling van de geschiedenis.

En daar wringt de schoen, want wie van de nieuwe generatie docenten in het basisonderwijs en de basisvorming is daartoe nog in staat? Ze kunnen, het moet gezegd, heel goed met kinderen omgaan, maar over hoeveel historische kennis beschikken ze eigenlijk? Op de lerarenopleidingen neemt het verwerven van vakkennis al jaren niet meer de belangrijkste plaats in.

Kennis van het verleden komt dus niet meer op de eerste plaats, cultuuroverdracht en het opwekken van belangstelling voor het eigen verleden mogen geen onderwijsdoelen meer zijn. Terwijl je toch zou zeggen, in een tijd dat de hele boel uit elkaar dreigt te vallen, dat juist daarmee de zaak bij elkaar te houden is. Honderdduizenden moeten in een voor hen nieuwe samenleving integreren, maar die samenleving mag dus zelf niet weten wie ze is!

Volgens de commissie-De Rooy moet het in het geschiedenisonderwijs in laatste instantie om het aanleren en toepassen van vaardigheden gaan. Maar als nergens duidelijk staat omschreven *wat* de kennis is waarmee die vaardigheden verworven moeten worden én als de mensen die de karakteristieken van de tijdvakken moeten verbeelden, dat niet kunnen omdat ze onvoldoende kennis hebben, *waar* gaan die vaardigheden dan nog over?

Dieptepunt in deze ontwikkeling is hergeen nu op het Carmelcollege in Lichtenvoorde gebeurt. Twee jaar geleden is men daar met 'het nieuwe leren' begonnen; het klassikale onderwijs, dat gericht was op het overdragen van kennis, heeft er afgedaan. In 'leerrijke omgevingen' worden de leerlingen nu uitgedaagd zelfstandig kennis te vergaren en competenties te verwerven.

Als het zo is geformuleerd moet het wel goed zijn; *Slash21*, zo heet de vestiging van het Carmelcollege waar 'de nieuwe leerling' gevormd wordt, is dus ook het troetelkindje van de onderwijsvernieuwers. In twee jaar tijd hebben de leerlingen daar in de verschillende projecten aan historische kennis niet méér opgestoken dan dat Saddam Hoessein een schurk is en dat hij een

wrede dictator was en dat in Irak vroeger de Engelsen en daarvoor de Turken de baas waren, aldus een geschiedenisdocent van het Carmel. Als dit hun basis aan oriëntatiekennis is, hoeveel historische besef zullen ze dan, tijdens hun bezigheids-therapie met vaardigheden, verworven hebben?

Straks weten de kinderen heel goed *hoe* ze moeten presenteren en *hoe* ze moeten opzoeken, maar *wat* ze moeten opzoeken en *wat* ze presenteren weten ze niet. Ze graaien in de grabbelton die internet heet en presenteren hun vondst als feit.

Maar of die goed of fout is weten ze niet. Ze kunnen het ook niet weten, want waar moeten ze aan relateren? En de docenten weten het ook niet. Die hebben ook geen feiten meer geleerd.

Enige tijd geleden verzuchtte Bram Peper dat de jeugd van tegenwoordig niets meer van het verleden wist. Hij heeft gelijk, hoewel er gelukkig nog steeds leerlingen zijn die een grote historische belangstelling en een flinke hoeveelheid relevante feitenkennis hebben. Maar was het Pepers generatie zelf niet die ging rommelen aan de inhoud van het onderwijs: kennis was niet meer van belang, vaardigheden, daar ging het om! Zijn generatie was het die, zoals Freek de Jonge onlangs opmerkte, de dop van de fles draaide, waardoor de geest ontsnapte. Ja, en probeer hem nu maar weer eens terug in die fles te krijgen. Nog even, en we beleven echt het einde van de geschiedenis; niet omdat het verleden zijn greep op ons verliest, maar omdat onze samenleving niets meer van het bestaan van dat verleden wil weten. Haar kortzichtige blik is nog alleen op de sensaties van het heden gericht.

Terug naar het basisonderwijs

Over het algemeen zal het aan ons, de oudere garde geschiedenisdocenten, niet liggen. Wij vechten onze strijd wel met de geest van de tijd. Maar wat gaat de generatie na ons doen? Om die vraag te kunnen beantwoorden richten we onze blik op de basisschool; hoe is het daar gesteld met het geschiedenisonderwijs?

Vier geleden werd met een zogenaamd peilingsonderzoek kennis en inzichten en historische beeldvorming bij de leerlingen onderzocht. Over de bevindingen van de onderzoekers is de laatste jaren gerapporteerd.

Het bleek dat basisscholen in de hoogste drie groepen gemiddeld zo'n uur in de week aan geschiedenis besteden. In groep 6 behandelt men vooral de prehistorische en middeleeuwse samenlevingen in West-Europa, in groep 7 vooral de Middeleeuwen en de Republiek en in de hoogste groep staat de negentiende en twintigste eeuw centraal. Vrijwel alle leerkrachten werken met een methode. Ook bleek een flink deel van hen verhalen te vertellen in de klas. Maar *hoe* men werkt en *wat* en *hoe* men vertelt en *wat* het uiteindelijk oplevert, wordt niet meteen duidelijk. Daarvoor moeten we naar twee andere rapportages.

Hierna volgt de bespreking van die andere rapporten over het peilingsonderzoek. In het ene wordt de inhoud van de geschiedenisles bekeken en in het andere de resultaten.

Hans Pols

Vraagtekens bij het 'wat' van de geschiedenis op de basisschool

Bespreking van:

H. Wagenaar (red.).

Geschiedenis voor de basisschool.

Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie (Citogroep: Arnhem 2002).



bied kan halen om aan kinderen te presenteren. Niet alles is immers even geschikt om kinderen zicht te geven op mens en wereld. Evenmin kan alles door hen worden bevat. Je zult dus een discussie moeten voeren over wat je kinderen wilt voorleggen.

Jan Dirk Imelman, sinds 1998 emeritus hoogleraar pedagogiek, pleit al jarenlang voor zo'n discussie. Om te bepalen welke zaken je uit de wereld van de volwassenen aan kinderen wilt presenteren, zul je, zo stelt Imelman, met 'cultuurkenners', 'kindkenners' en pedagogen aan tafel moeten gaan zitten. Die zullen met elkaar tot overeenstemming moeten komen over wat men aan kinderen zou willen voorleggen. Daarbij zullen de 'cultuurkenners' de vraag moeten beantwoorden wat we in ons land van waarde vinden om aan hen te presenteren, 'kindkenners' of dat wat we willen presenteren ook door hen bevat kan worden en pedagogen ten slotte zullen zich over de vormende waarde ervan moeten uitspreken.

Geschiedenis voor de basisschool is de vrucht van zo'n cultuurpedagogische discussie. Historici en enkele geografen als 'cultuurkenners', een ontwikkelingspsycholoog als 'kindkenner' en een aantal pedagogen en onderwijskundigen werkten aan het boek mee.

Wat kinderen moeten leren

Geschiedenis voor de basisschool geeft – naast een verantwoording – een beschrijving van een aantal zaken uit het vakgebied geschiedenis die volgens de samenstellers in de basisschool aan bod zou moeten komen. Het gaat dus om leerinhouden voor de basisschool.

Die inhouden moeten vanuit de cultuurpedagogische discussie gezien: een uitdrukking zijn van wat wij in ons land aan basisschoolkinderen op het gebied van de geschiedenis willen voorleggen, kinderen aan kunnen spreken en door hen begrepen kunnen worden, en een vormende waarde hebben. Met behulp van die

In 1857 werd geschiedenis naast andere zaakvakken als aardrijkskunde en kennis der natuur een verplicht vak op de lagere school. Ze werden in het schoolprogramma opgenomen om – in onze woorden – kinderen op mens en wereld te oriënteren.

Dat was nieuw, want vanaf de late Middeleeuwen had de lagere school kinderen alleen maar wat leren lezen, schrijven en rekenen. De oriëntatie op mens en wereld gebeurde wel, maar via de godsdienst. Dat was echter geen apart vak; het hele schoolleven was ervan doordrongen. Sinds 1857 is de wereldoriënterende taak van de school almaar belangrijker geworden. Steeds meer 'zaken' legt men aan kinderen voor. De kerndoelen uit 1998 noemen naast aardrijkskunde, geschiedenis en natuur ook nog: samenleving, techniek, milieu en gezond en redzaam gedrag.

De vraag die dan al vlug opkomt is wat men nu precies uit zo'n zaakge-

Literatuur

J. Bruner, *Actuel minds, possible worlds* (Cambridge Mass. 1986)

J.D. Imelman, *Theoretische pedagogiek* (Nijkerk 1995).

J.D. Imelman (red.), *Verantwoording Cultuurpedagogische Discussies Geschiedenis* (<http://citogroep.nl/po/vakken/gesch/CPD/info.htm>)

Leidraad samengesteld door de Inspectie van het Lager Onderwijs in de Derde Hoofdinspectie (Groningen 1966 8).

E. Morin, *La tête bien faite* (Paris 1999).

Voorwoord	pagina 2
1 Totstandkoming van de domeinbeschrijvingen	pagina 8
1.1 Ter introductie	pagina 8
1.2 Cultuurpedagogische discussie	pagina 10
1.3 Cultuurpedagogische discussies wereldoriëntatie van de Citogroep	pagina 12
1.4 Domeinbeschrijving als onderwijskundig document	pagina 13
1.5 Domeinbeschrijving geschiedenis	pagina 16
1.6 Leeswijzer	pagina 19
2 Prehistorie	pagina 22
2.1 Tijdsbesef en ruimtelijk perspectief	pagina 22
2.2 Bronnen	pagina 24
2.3 Prehistorische jagers en verzamelaars	pagina 27
2.4 Prehistorische landbouwers	pagina 30
3 Oudheid (700 v. Chr. – 500 n. Chr.)	pagina 34
3.1 Bronnen	pagina 34
3.2 Naar een samenleving met steden (7000–700 v. Chr.)	pagina 36
3.3 Grieks-Romeinse beschaving (700 v. Chr. – 500 n. Chr.)	pagina 38
3.4 Romeinen als cultuurverbreiders in de Rijndelta (50 v. Chr. – 450 n. Chr.)	pagina 42
Bijlage Tijd en ruimte	pagina 45
4 Middeleeuwen (500–1500)	pagina 50
4.1 Bronnen	pagina 50
4.2 Overgangstijd: van oudheid naar Middeleeuwen (300–500)	pagina 52
4.3 Vroege Middeleeuwen (500–1100)	pagina 54
4.4 Late Middeleeuwen (1100–1500)	pagina 59
Bijlage Tijd en ruimte	pagina 65
5 Nieuwe tijd: de Republiek (1500–1795)	pagina 74
5.1 Bronnen	pagina 74
5.2 Bewoning, landschap en natuur	pagina 75
5.3 Overgang van Middeleeuwen naar Nieuwe tijd en de invloed van deze ontwikkeling op de Nederlanden (1500–1550)	pagina 77
5.4 Spanningen en opstand in de Nederlanden (1550–1600)	pagina 81
5.5 Gouden Eeuw (1600–1700)	pagina 84
5.6 Terugval (1700–1800)	pagina 88
Bijlage Tijd en ruimte	pagina 90
6 Nieuwste tijd: 19e eeuw (1789–1914)	pagina 98
6.1 Bronnen	pagina 98
6.2 Politieke ontwikkelingen	pagina 100
6.3 Economische ontwikkelingen	pagina 106
6.4 Sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen	pagina 111
Bijlage Tijd en ruimte	pagina 118
7 Nieuwste tijd: 20e eeuw (1914–heden)	pagina 122
7.1 Bronnen	pagina 122
7.2 Politieke ontwikkelingen	pagina 123
7.3 Economische en culturele ontwikkelingen	pagina 139
Bijlage Tijd en ruimte	pagina 150

De domeinbeschrijving: een soort studie- en naslagwerk voor (a.s.) leraren basisonderwijs.

inhouden moet immers leerstof ontwikkeld kunnen worden waarmee – binnen de pedagogisch-didactische setting van de basisschool – bij kinderen leerprocessen op gang kunnen worden gebracht.

De vraag is nu of *Geschiedenis voor de basisschool* aan deze eisen voldoet.

De auteurs hebben zich bij de beschrijving van wat ze het domein van de geschiedenis noemen, laten leiden door de kerndoelen uit 1998, overigens niet alleen die van geschiedenis, maar ook die onder het hoofde 'samenleving' vermeld staan. Ze geven een overzicht van de geschiedenis van de mensheid, van de prehistorie, via Oudheid, Middeleeuwen en Nieuwe Tijd tot nu toe. Daarbij spitsen ze de geschiedenis gaandeweg toe op Europa en het leven in ons land. Ze stellen dat hun beschrijving bestaat uit '*beproefde kennis, die als cultureel gemeengoed beschouwd kan worden*' (8).

Over dit overzicht zal binnen de geschiedwetenschap inderdaad weinig discussie bestaan. De synopsis die in het boek gegeven wordt bestaat echter uit een enorme hoeveelheid feiten, begrippen en samenhangen. De auteurs willen, geheel overeenkomstig de huidige opvattingen van de geschiedwetenschap, laten zien dat economische, politieke en culturele factoren voortdurend op elkaar hebben ingewerkt. Maar om dat te kunnen begrijpen moet men wel het geheel kunnen overzien. En daar wringt – direct al – de schoen. Een doorsnee leerkracht uit het basisonderwijs zal daar maar in beperkte mate toe in staat zijn.

De vraag die zich al snel opdringt is: wat voor historisch begrip willen de auteurs met dit overzicht de jongere generatie eigenlijk bijbrengen? Ze schrijven dat ze kinderen tot '*kritisch oordelende en gewetensvol handelende volwassenen*' willen brengen (11), maar op welke manier hun overzicht hiertoe een bijdrage zou kunnen leveren, maken ze niet duidelijk.

Narratief model

Historisch begrip heb je als je beseft dat verleden, heden en toekomst samenhangen: het heden komt voort uit het verleden, de toe-

komt bouwt op het heden. Een kind dat de school binnen komt, heeft vanzelfsprekend al bepaalde historische noties. De inhouden die de school aandraagt, zullen bij die noties moeten aansluiten. Je zou de taak van de school als volgt kunnen omschrijven: ze moet uitgaande van de noties die kinderen reeds bezitten gereedschappen aanreiken, materiële, maar ook cognitieve, waarmee ze hun wereld kunnen verkennen.

Zo bezien verschaft elk schoolvak kinderen gereedschappen. De cognitieve gereedschappen die kinderen bij rekenen leren zijn daar een goed voorbeeld van. De eenheden, de tien- en honderdtallen en de operaties die daarmee uitgevoerd kunnen worden, bieden kinderen de mogelijkheid de wereld op een logisch-mathematische manier te bewerken. Om met zulke gereedschappen te leren werken is een betekenisvolle context nodig. Via de gereedschappen die de school aanreikt, kunnen kinderen logische operaties uitvoeren en samenhangen zien, maar dat dient steeds vanuit concrete, betekenisvolle situaties te gebeuren.

Dat geldt voor rekenen, maar nog meer voor geschiedenis. Wil men in de basisschool kinderen tot historisch begrip brengen, dan is een betekenisvolle context een eerste vereiste. De onderwijspsycholoog en -filosoof Jerome Bruner noemt naast de logisch-mathematische denkvorm nog een andere: de narratieve. De eerste is kenmerkend voor de wetenschap, de tweede voor de verbeelding. Bij de laatste gaat het niet zo zeer om waarheid, maar om geloofwaardigheid. De narratieve denkvorm schept een wereld waarin je zou kunnen leven; als ze overtuigt kun je meedenken en meedoen. De didactiek van de basisschool vertrekt steeds meer vanuit die narratieve denkvorm. Dat gebeurt bijvoorbeeld bij het realistisch rekenen. Men biedt de kinderen een rekenprobleem aan binnen een betekenisvolle context, een verbeelde wereld dus, en van daaruit leidt men hen naar de logisch-mathematische denkvorm.

Bruner ziet de narratieve denkvorm niet alleen als een opstapje naar het

wetenschappelijke denken. Hij benadrukt, zoals velen voor hem dat ook al deden, het eigen bestaansrecht van de narratieve denkvorm. In tegenstelling tot de logisch-mathematische kan men zich met behulp van de narratieve denkvorm in de wereld van anderen verplaatsen. Je kunt via deze denkvorm zicht krijgen op intenties, motieven en opvattingen van anderen, hier en nu, maar ook in het verleden.

Geschiedenis is bij uitstek een vak dat om zo'n narratieve denkvorm vraagt. Want via de geschiedenis kan de wereld uit het verleden ontsloten worden. Het doen en laten van mensen van vroeger kan tot leven komen, een doen en laten dat doorwerkt in het leven van nu.

Twee niveaus

De auteurs van *Geschiedenis voor de basisschool* zullen zonder twijfel geen bezwaar maken tegen de narratieve denkvorm, maar als opstapje, zoals bij rekenen. Want hun doel is niet alleen maar het ontsluiten van een wereld uit het verleden. Ze willen veel meer. Ze willen kinderen inzicht verschaffen in complexe sociale, politieke, economische en culturele samenhangen.

En dat is nu precies te veel gevraagd van een basisschoolleerling die vanuit concrete situaties denkt en handelt.

Bij rekenen introduceert men het logisch-mathematische denkmodel, maar men gaat niet verder dan de basisoperaties. Maar wat wil men bij geschiedenis? De multi-complexe historische logica ter sprake brengen. Ik zou ervoor willen pleiten dat de basisschool zich beperkt tot het inzicht verschaffen in de wijze waarop mensen in het verleden leefden, en wel via het narratieve denkmodel. Want dat model biedt de mogelijkheid werelden uit het verleden te ontsluiten, of, met andere woorden, kinderen zicht te geven op historische levenswijzen.

Bruner wijst erop dat je bij het beschrijven van levenswijzen steeds twee niveaus kunt onderscheiden, dat van het handelen en dat van het denken. De geschiedenis op de basisschool zou zich op die twee niveaus

moeten richten. Hoe leefden mensen en hoe dachten ze?

Uit iedere periode van de geschiedenis zou men episoden moeten selecteren die een beeld geven van hoe mensen in het verleden leefden en dachten. Die episoden zouden kinderen eveneens zicht moeten geven op het feit dat het leven van de mensen van toen zich van het onze onderscheidt, maar ook hoe hun denken en doen doorwerkt in het leven dat wij nu leiden. Zo zouden kinderen in de vorm van historische verhalen denkgereedschappen mee kunnen krijgen, narratieve gereedschappen als het ware, waarmee ze de geschiedenis in episoden zouden kunnen verdelen.

Maar vanzelfsprekend zouden ze ook andere gereedschappen mee moeten krijgen, ontleend bijvoorbeeld aan de economie, de politiek en de cultuur. Daarmee kan het leven van vroeger met dat van nu vergeleken worden. Hoe bedreef men vroeger landbouw, hoe dreef men handel, hoe bestuurd men het land, hoe beled men zijn godsdienst en hoe woonde men? En hoe doen we dat nu?

Vorming

Maar zou men niet allereerst voor een invalshoek moeten kiezen van waaruit men de geschiedenis in z'n geheel beschrijft? De auteurs geven in hun overzicht een beschrijving van de ontwikkeling van prehistorische samenlevingsvormen tot de hoogtechnische, pluriforme samenleving van nu, waar mensen met verschillende etnische en levensbeschouwelijke achtergronden via democratische procedures met elkaar een relatief vreedzaam bestaan weten op te bouwen. Ze beschrijven – weliswaar impliciet – een toenemende lotsverbondenheid tussen mensen. Zou men vanuit die toenemende lotsverbondenheid de geschiedenis niet 'terug' kunnen 'vertellen'? (Zie Morin 1999, 73)

Dit is geen wetenschappelijk, maar wel een pedagogisch te verantwoorden weg. De school heeft een pedagogische opdracht en de oriëntatie op mens en wereld, waaronder het vak geschiedenis valt, maakt daar zonder twijfel deel van uit.

Hoe hebben mensen vroeger geleefd? Hoe werkt dat door in het leven van nu? En hoe willen we van hieruit met elkaar verder leven? Oriëntatie op mens en wereld kan dus niet zonder een *waardengebonden* standpunt. Welnu, het belang van lotsverbondenheid is zo'n standpunt. Vanuit dit standpunt zou men – niet impliciet, zoals nu gebeurt, maar expliciet en welbewust – de geschiedenis als een betekenisvol geheel kunnen 'her-schrijven'.

Het is interessant de *Leidraad* na te lezen die in de jaren dertig door de Inspectie werd samengesteld en na de oorlog nog enkele malen werd herzien. Hierin wordt ook een overzicht van de geschiedenis gegeven, maar dan vanuit een vormingsperspectief en vanuit een opvatting over wat kinderen 'aan kunnen'. *Geschiedenis van de basisschool* geeft alleen een historisch overzicht. De vormingstheoretische noties blijven marginaal. Men spreekt slechts over het 'inleiden in betekenissen'. Het zijn vooral de geschiedwetenschappers die nu de betekenissen bepaald hebben.

Dat is een te smalle groep van 'cultuurkenners' vind ik. Via het vak geschiedenis geeft men de jongere generatie niet alleen een beeld van het verleden, maar ook van het heden (als product van het verleden). Ik zou daarom ook filosofen, journalisten en politici bij het debat over de inhoud betrekken. Daarnaast zouden de pedagogen – veel meer dan nu gebeurde – hun vormingstheoretische noties in moeten kunnen brengen. Maar ook leerkrachten en directeuren van scholen zouden aan de discussie moeten deelnemen. Zij zijn de 'kindkenners' bij uitstek. Ze komen nu in het geheel niet aan het woord. De argumentatie van de 'kindkenner' die wel aan het debat deelnam, mist – althans bij de meesten van zijn gespreksgenoten – overtuigingskracht.

De auteurs van *Geschiedenis voor de basisschool* schrijven dat het cultuurpedagogisch debat principieel onaf is. Gelukkig, laten we maar snel aan een nieuwe ronde beginnen.

Wouter Pols



Bespreking van:

H. Wagenaar en F. van der Schoot, *Balans van de historische beeldvorming aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van het peilingsonderzoek in 2000* (Citogroep, Arnhem 2004)

Als het ontwikkelen van historisch besef hét onderwijsdoel moet worden bij het vak geschiedenis, is het interessant te onderzoeken welke voorstellingen van het verleden leerlingen aan het eind van de basisschool hebben. Onderzoekers van het Cito hebben dat gedaan. Uiteraard konden ze niet onderzoeken wat de leerlingen met de door de commissie-De Rooy geformuleerde oriëntatiekennis konden doen, maar wel wat de leerlingen met de kennis van de huidige kerndoelen zich voorstellen bij kenmerkende onderdelen van een aantal van de tien tijdvakken van De Rooy.

In de gangbare didactiek van de pabo én in de kerndoelen heeft historische beeldvorming te maken met begripsvorming; de leraar probeert in zijn lessen een beeld over te dragen van het verleden en de leerling probeert zich daarbij een voorstelling te maken of bestaande voorstellingen te nuanceren. Maar De Rooy c.s. reserveren de term historische beeldvorming vooral voor de vaardigheden die nodig zijn om historische kennis, gepresenteerd in de algemene

karakteristieken van de tien tijdvakken, te gebruiken. De leerling moet dus, met niet meer dan een schetsmatige overzichts kennis, historicusje spelen!

De vraag is of leerlingen van het basisonderwijs dat kunnen.

Bron: beschrijvingen

De onderzoekers van het Cito lieten om de historische beeldvorming aan het einde van de basisschool te meten leerlingen stukjes schrijven over drie aan hen getoonde gekleurde afbeeldingen. Elk van de afbeeldingen had een bepaald tijdvak uit het geschiedenis domein tot onderwerp; dat waren achtereenvolgens de tijd van de prehistorische jagers en verzamelaars, de prehistorische landbouwers en de middeleeuwse stad. Bij elke afbeelding werd aan de leerlingen gevraagd een passende titel te bedenken en vervolgens om aan de hand van een zevental vragen een stukje te schrijven over elk van die afbeeldingen. Zo stonden er bij de plaat van de prehistorische jagers en verzamelaars vragen als hoe de mensen aan hun voedsel kwamen en hoe ze het bereidden, hoe ze aan hun kleren kwamen, hoe ze aan hun werktuigen en wapens kwamen en waarvan ze die maakten en hoe de geleerden van nu steeds meer te weten komen van deze mensen van vroeger. Over de plaat van de prehistorische landbouwers werden dezelfde vragen gesteld. Uiteraard stonden bij de plaat over de middeleeuwse stad andere, maar wel gelijksoortige, vragen.

De resultaten van de beschrijvingen werden vervolgens onderzocht. Dat gebeurde op drie aspecten; de onderzoekers gebruikten een kwantitatieve analyse (de hoeveelheid tekst in totaal en de lengte van de tekst bij de verschillende vragen per plaat), een inhoudelijke analyse (dat wat de leerlingen per vraag hadden opgeschreven werd vergeleken met wat deskundigen over dit onderwerp de moeite waard vinden om aan kinderen te leren) en een formele analyse (in hoeverre was de leerling in staat verschillende kennistypen als feiten, concepten, procedures en principes te gebruiken).

De langste teksten schreven de kinderen over de voedselvoorziening en -bereiding in de prehistorie en over de gevaren in de middeleeuwse stad. Volgens de onderzoekers kwam dit omdat de kinderen zich bij deze onderwerpen goede voorstellingen konden maken. Zou het ook niet zo kunnen zijn, dat het gevraagde zo van de afbeelding was af te lezen? In ieder geval schreven de kinderen maar korte stukjes over geloof en kunst in de prehistorie en over het historisch onderzoek dat had geleid tot kennis over de desbetreffende periodes.

De kinderen bleken over het algemeen wel in staat losse elementen te beschrijven van wat ze op de drie platen zagen, maar ze waren niet in staat daarin enige samenhang te zien. Zo constateerden ze wel dat de jagers en verzamelaars van de jacht leefden en hun kleding van dierenhuiden maakten, maar legden ze geen verband tussen het bestaan van jagen en verzamelen en de meestal nomadische leefwijze. Ook kon bijna geen kind relevante begrippen, zoals bij de middeleeuwse stad die van gilde, schout en schepenen, noemen. Hoe complexer het samenlevingstype, hoe meer moeite de leerlingen hadden met de beschrijving ervan. Aan historisch redeneren kwamen ze eigenlijk niet toe. Pogingen daartoe ondernamen ze alleen als ze een beroep konden doen op ervaringen uit de eigen leefwereld, zoals over de functie van vuur bij het bereiden van voedsel. Kortom: van alles wat ze zagen, konden de leerlingen dat beschrijven waar geen historische kennis en historisch besef voor nodig was.

Wagenaar en Van der Schoot constateren dan ook dat de doelen van het geschiedenisonderwijs zoals die door de commissie-De Rooy geformuleerd zijn, voor het basisonderwijs te hoog gegrepen zijn. Maar ook het door de commissie gegeven historische kennisoverzicht kan op de manier waarop het geschreven is, geen leerdoel zijn. Hoewel kinderen in de leeftijd van negen tot twaalf jaar heel makkelijk feitenkennis kunnen leren, zal dat niet lukken met de door de commissie-De Rooy voorgestelde oriën-

tatiekennis; voor basisschoolleerlingen is die namelijk veel te abstract verwoord. De leerlingen kunnen letterlijk niets met die kennis doen.

Adviezen

Daarom houden de auteurs een pleidooi voor een veel uitvoerigere uitwerking van de oriëntatiekennis op de basisschool. Historische kennis kan volgens hen niet ombeperkt vereenvoudigd en samengevat worden. Bovendien: om uiteindelijk tot historisch besef te kunnen komen, zullen de leerlingen toch over kennis moeten beschikken, want alleen daarmee kunnen ze, het moet maar weer eens gezegd worden, historische vaardigheden oefenen en aanleren. Maar als die kennis te abstract geformuleerd is, gaat hij over de hoofden van de kinderen heen. Dus is het de taak *'... van de methodeschrijvers en leraren de lessen zodanig in te richten dat concrete gebeurtenissen als het ware voorbeelden of metaforen worden voor veel algemenere kennis'*.

De geschiedenis moet dus verbeeld worden in de klas. Bovendien biedt juist de verhalende werkvorm, volgens de auteurs, de mogelijkheid gebeurtenissen uit het verleden vanuit verschillende perspectieven, zoals de economische, de politieke of de religieuze, duidelijk te maken. Tja, wordt hier niet beschreven hoe een goede geschiedenisles op de lagere school zo'n veertig jaar geleden, voordat alles anders en beter moest, eruitzag? Dit rapport is een warm pleidooi voor de terugkeer van de man of vrouw voor de klas die met een gedegen historische kennis en een verhalende didactiek historische beelden kon oproepen bij de kinderen. Geschiedenisonderwijs zoals dat in de *Leidraad*, die ruim tachtig jaar geleden door de inspectie van het lager onderwijs werd samengesteld en nog tot in de jaren zestig van de vorige eeuw werd gebruikt, staat beschreven?

Hans Pols

Hiernaast vindt u een aantal stellingen. Wij hopen op uw reactie! U kunt deze mailen naar j.pols@penta.nl

Stellingen

Als afsluiting van onze opmerkingen over het moderne geschiedenisonderwijs in de basisschool, zouden wij leerkrachten uit het basisonderwijs en betrokkenen bij dat onderwijs de volgende stellingen willen voorleggen:

- De doelen die het geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs nastreeft zijn veel te hoog gegrepen. Dit geldt voor zowel de oude kerndoelen als voor de aanbevelingen van de commissie-de Rooy.
- De inhouden die volgens de oude kerndoelen aangeboden moeten worden zijn te breed, zowel in de tijd (prehistorie tot nu) als in de dimensies die daarbij aan bod moeten komen (cultureel, economisch, politiek, religieus etcetera). Dit geldt allereerst voor de leerlingen (te overladen programma), maar ook voor de leerkrachten (te weinig historische kennis).
- De inhouden die volgens het voorstel voor de nieuwe kerndoelen moeten worden aangeboden zijn voor zowel leerlingen als leerkrachten veel te abstract geformuleerd.
- Het geschiedenisonderwijs op de basisschool moet niet allereerst gericht zijn op het overdragen van wetenschappelijk verantwoorde historische kennis, maar vooral op het oproepen van voorstellingen van het verleden die het kind in staat kunnen stellen de samenleving waarin het leeft historisch te situeren.
- Het geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs moet vooral een vormingstheoretisch uitgangspunt hebben en niet in de eerste plaats een wetenschapstheoretisch.
- De huidige Pabo is niet in staat de studenten een pakket aan historische kennis mee te geven waarmee zij op een verantwoorde manier en volgens de gestelde eisen geschiedenis kunnen geven op de basisschool.
- Bij de ontwikkelingsfase van de basisschoolleerlingen past geen didactiek die uitgaat van een semi-wetenschappelijk kennisverwerkingsproces (bijvoorbeeld bronnenonderzoek), maar de verhalende didactiek, waarbij kinderen aangezet worden zich in levens van historische figuren te verplaatsen en via deze weg voor die levens begrip leren opbrengen en zo ook leren begrijpen 'hoe het gekomen' is.