



## Nut en noodzaak van vakdidactiek

Hubert Schrijnemakers

# Wat weten ze nog van geschiedenis?

*'Leerlingen weten vandaag de dag bar weinig van geschiedenis', is een in de wandelgangen veelgehoorde klacht. Ze kunnen Karel de Grote en Karel V niet meer uit elkaar houden en je hoeft ze al helemaal niet naar Perikles of naar Johan de Witt te vragen. En dat ligt aan het geschiedenisonderwijs, meent een aantal gerenommeerde vakgeleerden.<sup>1</sup> Zo kan het niet langer.*

*Nu het na de rapporten van de commissies-De Wit en De Rooij zover is dat er geïmplementeerd zou kunnen worden, blijken veel zaken nog niet duidelijk ingevuld. Behalve een degelijke implementatiecommissie is een vakdidactisch wetenschappelijk instituut onontbeerlijk, aldus de auteur van dit artikel.*

Voor het gebrek aan kennis van de geschiedenis worden verschillende oorzaken genoemd. In de eerste plaats zou het geschiedenisonderwijs te zeer gericht zijn op vaardigheden. 'Kunstjes met bronnen' is een uitdrukking die in dit verband nog wel eens wordt gebezigd. 'Als studenten uit de doctoraalfase zo kritisch met de bronnen konden omgaan, zou ik heel tevreden zijn. Laat de leerlingen van de 'middelbare' school nou eerst maar eens wat meer feiten leren, dan kunnen ze later kritische vragen daarover gaan stellen. Terwijl de school, het studiehuis van de toekomst, 'universiteitje' gaat spelen, wordt de universiteit ten behoeve van de noodzakelijke kennisoverdracht verschoolt'.<sup>2</sup> In het voortgezet onderwijs moet een fundament worden gelegd, en pas

daarna kun je daarop voortbouwen, zo kan deze klacht over het geschiedenis-onderwijs getypeerd worden. Daarnaast zouden de tijd en energie die worden besteed aan het oefenen van die vaardigheden ten koste gaan van de leerstof. Het overzicht verdween uit het curriculum en thema's kwamen ervoor in de plaats. Die boden de kans om dieper op aspecten van de stof in te gaan, maar de samenhang daarvan liet te wensen over. Wat kwam nu eerder, de Franse of de Russische Revolutie?

Vervolgens zou 'die nieuwe didactiek' niet deugen. Dat 'zelfstandig leren', daar leren leerlingen niet veel meer van dan opdrachten maken uit het boek. En de docent mag niet meer vertellen, terwijl menig leraar geschiedenis dat nou juist zo graag deed. Oudere critici refereren daarbij graag aan hun eigen onderwijs, aan die leraar die zo beel-

dend kon vertellen, zodat de geschiedenis je voor ogen stond en ...bijbleef'.<sup>3</sup> In de basisvorming en de tweede fase zouden leerlingen meer gemotiveerd moeten worden door boeiende docenten, en meer van buiten leren is op die leeftijd ook niet verkeerd. Ook wijzen docenten geschiedenis zelf wel eens op de teruggang in het aantal uren geschiedenis en staatsinrichting.<sup>4</sup> En een vrij hoog aantal leerlingen kiest geen geschiedenis in het vakkenpakket, al valt dat laatste weer wat mee sinds geschiedenis in de tweede fase voortgezet onderwijs in twee van de vier profielen een plaats heeft gekregen. Maar hoe dan ook, voor velen is geschiedenis eindonderwijs in de derde klas.

### Terechte klachten?

Tegelijkertijd blijven de klachten over het gebrek aan kennis van de geschiedenis – niet zelden gelijk gesteld



met een gebrek aan 'historisch besef', wat daar ook onder verstaan wordt – niet beperkt tot leerlingen. Sinds het *Historisch Nieuwsblad* een aantal Kamerleden op hun kennis van de geschiedenis testte, is het menigeen duidelijk geworden dat er al langer iets schort aan het geschiedenisonderwijs.<sup>5</sup>

Een doodoener is de reactie op die verontrusting, dat klachten van ouderen over jongere generaties, hun lichtzinnigheid en hun gebrek aan kennis, van alle tijden zijn. 'Reeds de Oude Grieken ...', enzovoort, en dan volgt niet zelden een citaat, waaruit blijkt dat de spreker in elk geval niet tot de nitwits gerekend moet worden.

Maar zo kan de klacht over de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs niet worden weggepoetst. Ook al hebben 'vested interests' er misschien belang bij te benadrukken dat het vroeger anders was, dat er 'gewoon' van buiten werd geleerd en dat de leraar de belangstelling voor het geschiedverhaal gaande hield door zijn verhalen, en ook al wekken zij daarmee de schijn, geen besef te hebben van de sinds lang veranderde samenstelling van de leerlingenpopulatie, vergeleken bij meestal het gymnasium van vroeger, dat neemt niet weg dat er heel wat gewetensvolle geschiedenisleraren zijn die zichzelf ook zorgen maken.

Je zou dus zeggen dat de wetenschap

op dit punt in het maatschappelijk discours zou doen wat wetenschap hoort te doen: nagaan, of de klachten terecht zijn. Is het waar, dat 'ze niks meer weten'? De eindexamencijfers tonen dat niet aan, maar het eindexamen, wat wordt daar tegenwoordig nou gevraagd aan kennis? Bijna alleen van die zogenaamde 'vaardigheden' toch? En wanneer het examen te moeilijk blijkt en er maar genoeg klachten binnenkomen, dan wordt gewoon de norm bijgesteld. Naar beneden, wel te verstaan, nooit naar boven, omdat het examen te gemakkelijk zou zijn geweest.<sup>6</sup>

Om na te gaan wat leerlingen op school leren, is onderzoek nodig. Dat wordt ook wel onderkend, al was het maar omdat leerlingen buiten school ook heel wat over geschiedenis leren.<sup>7</sup> Niet alleen halen ze hun geschiedbeelden van de TV, maar zeker ook uit verhalen van thuis en uit niet-westerse culturen. Maar degenen die in eerste instantie zulk onderzoek tot hun taak zouden moeten rekenen, de vakdidactici geschiedenis en staatsinrichting, die komen daar niet aan toe. Ze zijn allang blij als zij de taken die de opleiding hun opdraagt, binnen hun geringe aanstelling kunnen uitvoeren. Leraren opleiden is de eerste noodzaak en het onderzoek, dat vakdidactici doen, is afgeleid van die primaire taak. Heel goed, zo hoort het. De leraar-in-oplei-

ding heeft er recht op, de weg gewezen te krijgen in de doelen, leerwegen, methoden van toetsing enzovoort van het nieuwe onderwijs. Fundamenteeler onderzoek komt er wat bekaaid af, maar à la guerre comme à la guerre.

### De Wit

Het siert de overheid, dat ze zich zorgen maakt over het geschiedenisonderwijs. Misschien zijn de klachten in de krant niet zonder effect gebleven. En in de eenentwintigste eeuw heeft Nederland behoefte aan bezinning op zijn nationale identiteit. Wie zijn wij binnen het nieuwe Europa? Moeten we eraan wennen dat het Nederlands binnen honderd jaar in onbruik raakt? En dat de Nederlandse geschiedenis met zijn constanten van strijd tegen het water en trots op de eigen rechten van stad en land niet zo belangrijk meer is voor de bepaling van onze eigenheid?<sup>8</sup>

Het eerste resultaat van deze zorg was de instelling in oktober 1997 van een adviescommissie, die het geschiedenisonderwijs onder de loop moest nemen. De commissie-De Wit bracht in maart 1998 het advies *Het verleden in de toekomst* uit.<sup>9</sup> In haar opdracht stond onder meer: 'Het advies dient aan te sluiten bij het huidige innovatiebeleid voor het voortgezet onderwijs. Daarbij staan de volgende drie karakteristieken

centraal: een brede ontwikkeling, actieve zelfstandige leerlingen en recht doen aan verschillen tussen leerlingen'.

Dat klonk niet alsof er een ommekeer te verwachten was naar meer feiten, meer overzicht, minder thema's, en meer traditionele didactiek. De verwachting van degenen die zich zorgen maakten over het geschiedenisonderwijs ging niettemin die kant uit. En inderdaad beval de commissie-De Wit onder meer aan dat aan alle leerlingen in het basisonderwijs en de basisvorming 'een identiek minimum-pakket van historische overzichtskennis en vaardigheden ('canon') zou worden aangeboden. In de tweede fase werd het aantal verplicht te behandelen thema's verminderd ten gunste van overzichtskennis. De commissie-De Wit beval verder de instelling aan van een 'tijdelijke, breed samengestelde adviescommissie, te belasten met de beoordeling van de noodzaak van aanpassing van de canon en van de daarop aansluitende programma's in de bovenbouw'.

Het advies van de commissie-De Wit werd in de samenleving niet ongunstig ontvangen. Het kwam dan ook tegemoet aan degenen, die de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs wilden bestendigen en aan degenen, die meer balans wilden tussen traditioneel en vernieuwd geschiedenisonderwijs. Enerzijds was er geen sprake van verwaarlozing van de vaardigheden, die kenmerkend zijn voor modern geschiedenisonderwijs in de westerse wereld. Ze werden zelfs opgenomen in de 'canon'. Anderzijds werd de versnippering van de leerstof in thema's in de tweede fase beperkt en werd die canon juist bepleit om het onderwijs meer op kennis van een overzicht van de geschiedenis te richten.

Alleen wist en weet niemand, welke leerstof zo belangrijk is dat zij in elk geval tot de canon behoort.<sup>10</sup> Rijltjes van perioden en episoden uit de geschiedenis zijn er genoeg, maar overeenstemming over wat onmisbaar is, ontbreekt. 'Er bestaat in dit land geen overeenstemming meer over wat een beschaafd mens moet weten', verzuchtte de Leidse hoogleraar H.L. Wesseling.<sup>11</sup>

Het tijdschrift *Geschiedenis in de klas* stelde zelfs uit vier geschiedsmethoden voortgezet onderwijs een lijst van 'basispersonen' samen, die de auteurs

in hun schoolboeken voor de basisvorming en de tweede fase noemden.<sup>12</sup> Het werden er 947, van Aalberse tot Stefan Zweig, en daarmee begon de lijst op een persiflage te lijken, wat misschien wel de bedoeling van de redactie was. Maar moeten 'ze' dan toch niet in elk geval ooit gehoord hebben van Ali, de schoonzoon van Mohammed, van Che Guevara en van Madame de Maintenon?

Aan de andere kant: moest de docent dat allemaal aanstippen in de klas? En wat zou dat aanstippen voor leerresultaat hebben? Dat de leerlingen 'er toch in elk geval eens kennis mee hadden gemaakt'? Het ene oor in en het andere uit?

Zou dat bij andere vakken ook zo gaan, dan hadden de leerlingen nogal wat te onthouden, in elk geval tot het proefwerk. Volgens voormalig hoogleraar geschiedenis P.W. Klein onderscheidt geschiedenis zich niet wezenlijk van andere vakken: 'De beschaafde Neder-

lander moet ook kennis hebben van de schijngestalten van de maan, de stelling van Pythagoras, de denkbeelden van Hegel, de treurspelen van Vondel en Bint van Bordewijk'.<sup>13</sup>

## De Rooij

Om nadere invulling te geven aan het advies van de commissie-De Wit werd in 1999 de commissie-De Rooij ingesteld. In het najaar van 2000 werden de resultaten van het werk van de commissie geleidelijk bekend. De verwachtingen waren intussen de kant opgegaan van een soort restauratie van het overzicht. De *Volkskrant* juichte al te vroeg, dat 'feiten weer mogen'. Het rapport van de commissie-De Rooij vertoont die tendens echter maar ten dele.<sup>14</sup> De commissie zocht naar een kader voor de leerstof, waardoor de samenhang van het geschiedverhaal benadrukt zou worden. Tegelijkertijd vermeed ze de vaststelling van een welomschreven hoeveelheid leerstof,





die tot eindeloze discussies aanleiding zou geven. Het rapport van de commissie-De Rooij beantwoordde dus helemaal niet aan overdreven verwachtingen van een radicale ommekeer in het geschiedenisonderwijs. De commissie legde de nadruk helemaal niet op het van buiten leren van feiten, wat de pers in eerste instantie soms ook beweerde. Geschiedisonderwijs moet volgens de commissie historisch besef aankweken, waarbij historisch besef werd gekarakteriseerd door *'de complexe relatie tussen interpretatie van het verleden aan de ene kant en de perceptie van de werkelijkheid in het heden en de toekomstverwachtingen aan de andere kant'*.<sup>15</sup>

Leerlingen moesten leren, feiten, gebeurtenissen, verschijnselen en personen in hun historische context te plaatsen. Die context kreeg de vorm van tien van nieuwe beeldmerken en namen voorziene tijdvakken, zoals 'De tijd van monniken en ridders' of 'De tijd van pruiken en revoluties'. Zulke tijdvakken zijn volgens de commissie voorzien van bepaalde 'kenmerkende aspecten' of 'algemene karakteristie-

ken'. Een gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel, gedachtegang, handeling of persoon past in zo'n tijdvak als aan die karakteristieken beantwoord wordt. De kenmerken moeten door de concrete gebeurtenis enzovoort herkend of verduidelijkt worden.

De commissie streefde ernaar, het onthouden van leerstof te bevorderen door een herhaalde behandeling van stof, waarbij de volgende ronde complexer zou zijn dan de vorige. Dat was geen nieuwe gedachte. In de jaren zestig van de twintigste eeuw had de auteursgroep 'Novem' al eens een semi-concentrische versie van de methode *Wereld in wording* gepubliceerd.<sup>16</sup> Herhaling is volgens het rapport een middel om kennis te doen beklijven. Leerlingen moeten het geleerde herhalen, gebruiken of toepassen.

Tenslotte blijkt uit de namen en beeldmerken van de tien tijdvakken, dat de commissie bij het aanbrenge van een historisch kader wil vertrekken vanuit beelden die bij leerlingen leven en zich verder kunnen ontwikkelen, zoals 'rid-

der' en 'monnik'. Zulke beelden zijn associatief. De commissie schrijft niet duidelijk waar zulke associaties vandaan komen, maar wel dat ze op de basisschool vorm krijgen door verhalen. Die beelden vormen de associatieve basis die als kapstok dient voor de verwerving van meer beredeneerde kennis. Ze worden op termijn steeds meer uitgebreid en verdiept.

### Kanttelingen

Bij elk van deze punten uit het rapport kunnen kanttelingen worden gemaakt. De karakteristieken van de tien tijdvakken zijn niet duidelijk gedefinieerd. De 'kenmerkende aspecten' moeten duidelijk zijn. Naarmate een tijdvak duidelijker gekarakteriseerd kan worden door algemene kenmerken is het gemakkelijker, de relatie tussen het tijdvak en een specifiek historisch fenomeen aan te geven. Maar wat zijn precies de algemene karakteristieken, die een tijdvak kenmerken? Hebben de tien tijdvakken wel een eigen, begrensde identiteit? Daarover geeft bijlage 2 van het rapport geen uitsluitsel.<sup>17</sup> Nu eens worden als zodanig herkenbare karakteristieken genoemd (bijvoorbeeld: 'hofstelsel en horigheid' bij 'De tijd van monniken en ridders'), maar ook wordt bijvoorbeeld 'De Nederlandse Opstand' genoemd als algemeen kenmerk van het tijdvak van 'De tijd van ontdekkers en hervormers'. De vraag is, of de Nederlandse Opstand voor dat tijdvak kenmerkend is.

De gangbare periodisering van de geschiedenis is al problematisch. De Middeleeuwen of de Nieuwste Geschiedenis zijn geen duidelijk afgegrensde categorieën. Middeleeuwen is in het algemene spraakgebruik bijna synoniem met ouderwets, ook al gaat het om iets van honderd jaar geleden. Zijn de Carmina Burana een middeleeuws fenomeen? Zijn er niet zoveel uitzonderingen op wat wij typisch vinden voor de Middeleeuwen, dat de term onbruikbaar is om verschijnselen of personen daar te plaatsen, behalve wanneer de chronologie het criterium vormt?

Zoveel te moeilijker zal het zijn, historische fenomenen te herkennen of te plaatsen in een van de tien nieuwe tijdvakken. Het Cito heeft dan ook bezwaren geuit met betrekking tot de toetsing; de vaststelling van duidelijke algemene karakteristieken is voorwaarde voor toetsbaarheid.<sup>18</sup> Zonder duidelijke kenmerken van een tijdvak kan men

niet toetsen of leerlingen een gebeurtenis kunnen plaatsen in de context van dat tijdvak.

De commissie-De Rooij adviseerde, net als de commissie-De Wit, een longitudinale behandeling van de leerstof op de basisschool, in de basisvorming en in de tweede fase/de leerwegen in het vmbo, waar geschiedenis en staatsinrichting deel uitmaakten van het curriculum. De leerstof zou dus driemaal aan de orde komen, telkens in een aan de ontwikkeling van de leerling aangepaste vorm en moeilijkheidsgraad. Helaas zou dat niet gelden voor de vele leerlingen voor wie geschiedenis in de tweede klas van het vmbo of de derde van havo of vwo eindonderwijs zou zijn. Voor hen werd de stof slechts eenmaal herhaald. Maar zelfs bij tweemaal herhalen van de stof kan betwijfeld worden, of dat de retentie van inhoud bevordert, wanneer de leerling intussen vier of vijf jaar ouder is geworden.

Het is meer dan wenselijk de leerpsychologie te betrekken bij de vraag, welke invloed herhaling heeft op het beklijven van inhoud en aan welke voorwaarden die herhaling moet voldoen. Daarbij moet een vergelijking plaatsvinden met het leren in andere schoolvakken. Dat juist het vak geschiedenis 'voor leerlingen buitengewoon moeilijk te leren' zou zijn door een 'onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende feitelijke gegevens', is een onbewezen bewering.<sup>19</sup> Een kader waarin leerlingen nieuwe kennis een plaats kunnen geven, kan het onthouden waarschijnlijk vergemakkelijken, maar is niet de enige voorwaarde daartoe. En is 'onthouden' wel hetzelfde als 'leren'?

De commissie maakte de leerpsychologische overwegingen die betrekking hebben op de ontwikkeling van 'beelden' tot begrippen niet duidelijk. Onderzocht moet worden, hoe associatieve beelden ontstaan en hoe zij zich ontwikkelen, zich vullen, genuanceerd en gewijzigd worden.<sup>20</sup> Wat is de betekenis van de tien beeldmerken voor het aanleren van historische begrippen? Welke waarde hebben de tekeningen waarmee Dick Bruna een koning kenmerkt bij de ontwikkeling van het begrip 'monarchie'?

Een kind van drie jaar oud kan misschien tot tien tellen, maar heeft geen begrip van het getal 10. Met behulp van het honderdbord krijgt de leerling

een idee van de plaats die 10 inneemt in de getallenrij. Zonder dat groeiende begrip kan het kind geen handelingen met getallen verrichten. Sommen maken over het tiental is dan alleen een kunstje en rekenen leert het kind niet zonder groeiend getalsbegrip. Zo moeten ook andere begrippen, waaronder historische, groeien om betekenis te kunnen krijgen. Op dit terrein is nog veel leerpsychologisch onderzoek nodig.

De vakdidactiek geschiedenis en staatsinrichting heeft een omvangrijke taak bij het onderzoek naar de grondslagen van echt leren en effectief onderwijzen. Zij kan die taak alleen onder bepaalde voorwaarden vervullen.

Ten eerste moet het onderzoek zijn ingebed in een leerpsychologisch kader. De aandacht voor het domeinspecifieke karakter van de verwerving van kennis en vaardigheden neemt toe, maar vergelijking van leren en onderwijzen bij geschiedenis en bij andere schoolvakken is noodzakelijk.<sup>21</sup> Ten tweede kan de vakdidactiek niet zonder logistieke steun van een wetenschappelijk instituut met een specifieke taak op het gebied van de didactiek van geschiedenis en staatsinrichting. Onderzoek kan alleen tot betere leerresultaten leiden, wanneer er tijd en formatie voor beschikbaar is. Andere West-Europese landen hebben dan ook leerstoelen voor de didactiek van geschiedenis en staatsinrichting. Instelling van zo'n leerstoel zou Nederland in dat opzicht een plaats geven bij België, Duitsland, Frankrijk, Engeland en Schotland. De achterstand zou sneller kunnen worden ingelopen door internationale samenwerking van vakdidactici geschiedenis en staatsinrichting. Samenwerking van docenten, lerarenopleiders en onderzoekers is een voorwaarde voor dieper inzicht in wat er nodig is voor echt leren en effectief onderwijzen. Niettemin kunnen de vakdidactici dat niet in de krap bemeten tijd doen waarin zij leraren opleiden. Zij zullen zich bovendien moeten scholen in onderzoeksvaardigheden.

Wordt er niet aan zulke voorwaarden voldaan, dan is de verwachting van duurzame leerresultaten niet gerechtvaardigd. Rapporten als die van de commissies-De Wit of De Rooij zijn er slechts voor de korte termijn, hoe verdienstelijk ze op zich ook zijn. Ze ontberen een wetenschappelijke grondslag. Het onderwijs in de science-vak-

ken laat zien, dat het ook anders kan. Natuurkunde, scheikunde, biologie en wiskunde kennen allemaal vakdidactische instituten en daaraan verbonden leerstoelen. Van het ene naar het andere rapport hinken kan slechts leiden tot teleurstellingen en afnemend vertrouwen.

## Noten

- 1 L. Dalhuisen, Wie wel, wie niet? Wat wel, wat niet? En waarom dan wel of niet? In: *Geschiedenis in de klas* jrg. 16 (1996), p. 25.
- 2 C. Fasseur, in: *NRC-Handelsblad* 27 oktober 1995.
- 3 A. Nuis, in: *NRC-Handelsblad* 27 mei 1993
- 4 C. van Boxtel en K. Weltevrede, in: *Kleio* 1996 nr. 5.
- 5 E. Rensman en W. Bossmann, 'Willem van Oranje in 1600-zoveel bij Dokkum vermoord'. In: *Historisch Nieuwsblad* jrg. 5 (1996) nr. 6, 16-21.
- 6 L. Prick in: *NRC-Handelsblad* 23 juni 2001
- 7 P. Seixas, History's fractured mirror. In: *Globe and Mail*, december 26, 2000, p. A17; <http://www.bcu.ca>
- 8 J. Brouwer en G.H. Oonk (red.), *Voor de klas in Europa. Europa en onderwijs. Europa in het onderwijs*. (Alkmaar 1999).
- 9 *Het verleden in de toekomst. Advies van de commissie geschiedenisonderwijs*. (Den Haag, 1998).
- 10 L. Dalhuisen, Wie wel, wie niet? Wat wel, wat niet? En waarom dan wel of niet? In: *Geschiedenis in de klas* jrg. 16 (1996), p. 23-26. Zie ook noot 12, p. 22.
- 11 J. Palm en E. Smit, 'Ze moeten weten dat Napoleon vóór Bismarck kwam'. In: *Historisch Nieuwsblad* jrg. 6 (1997) nr. 5 & 6, 18-23.
- 12 R. van der Geest e.a., Op zoek naar 'basispersonen' met behulp van schoolboeken. In: *Geschiedenis in de klas* jrg. 16 (1996), 27-32.
- 13 J. Palm en E. Smit, 'Ze moeten weten ...'. In: *Historisch Nieuwsblad* jrg. 6 (1997) nr. 5 & 6, 18-23.
- 14 *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming*. (Enschede, 2001). In de volgende weergave van delen van het rapport wordt de inhoud geparafraseerd.
- 15 Ibidem blz. 15
- 16 Novem, *Wereld in wording*, (Den Haag 1954).
- 17 zie noot 14, blz. 170 e.v.
- 18 <http://home.wxs.nl/~srd/vgn.htm>. Reacties op het rapport van de commissie - De Rooij, nr. 30
- 19 *Verleden, heden en toekomst*, blz. 17.
- 20 J. Haenen en H. Schrijnemakers, Onderwijs over begripsvorming aan aanstaande docenten geschiedenis. In: *VELON-Tijdschrift* jrg. 20 (1999), nr. 1.
- 21 *National Conversations on Teaching and Learning* <http://crossroads.georgetown.edu/vkp/conversations/2001/webcast>