

Bij de tijd blijven

Geschiedenisonderwijs in beweging

Welke historische kennis is de moeite waard om te onderwijzen? Hoe kunnen we historische vaardigheden een plek geven in de geschiedenisles? En hoe bevorderen we de historische interesse? Dit zijn vragen waarop leraren steeds weer een eigentijds antwoord moeten geven. Carla van Boxtel, hoogleraar vakdidactiek geschiedenis, blikt aan de hand van deze vragen terug op zestig jaar geschiedenisonderwijs en doet suggesties voor vernieuwing.

Carla van Boxtel is hoogleraar vakdidactiek geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam.

Zestig jaar geleden richtten geschiedenisdocenten de VGN op omdat ze zich zorgen maakten over de positie van het vak. Op dat moment was de Mammoetwet in de maak. Geschiedenis werd in de bovenbouw een keuzevak en het vak kreeg minder uren. Sindsdien heeft geschiedenis haar positie in het curriculum goed weten te behouden. Hoewel in de media geregeld karikaturen van het geschiedenisonderwijs opduiken, zoals ‘zinloze feitjes stampen’, is er ook steun vanwege de verwachte bijdrage aan burgerschapsvorming.¹ Ondanks de redelijk stabiele positie is voldoende aandacht voor geschiedenisonderwijs allesbehalve vanzelfsprekend. Dat blijkt ook weer bij de curriculumver-

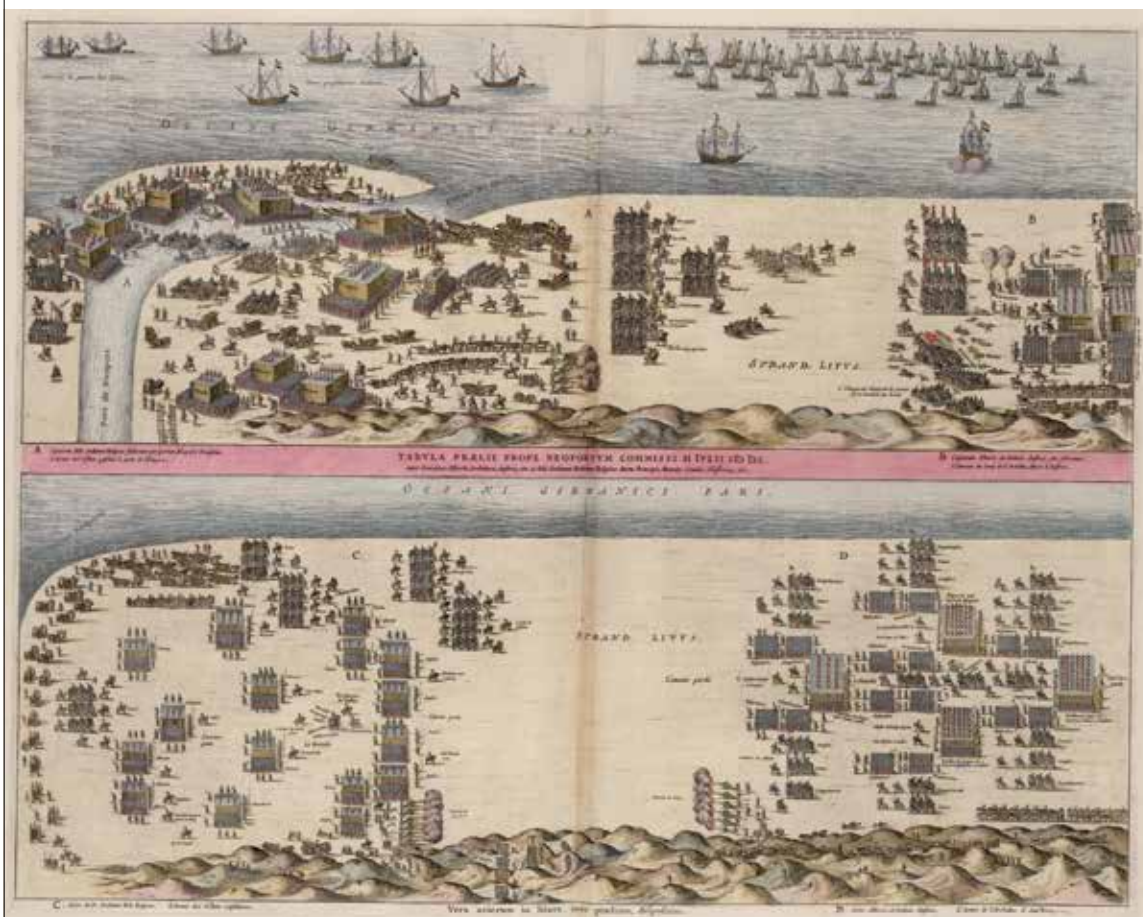
nieuwing die op dit moment gestalte krijgt onder de noemer Curriculum.nu. In de eerste plannen was nauwelijks plaats ingeruimd voor historische kennis en vaardigheden. Curriculum.nu zet sterk in op algemene vaardigheden, onderwijs in brede leergebieden en toekomstgericht onderwijs. Het geschiedenisonderwijs heeft op dit moment zeker een onderhoudsbeurt nodig. De uitdagingen die er liggen, zijn op zichzelf niet zo nieuw, maar vragen wel om een eigentijds antwoord. In deze bijdrage blik ik terug en vooruit aan de hand van drie kernvragen: Welke historische kennis is de moeite waard om te onderwijzen? Hoe integreren we de ontwikkeling van historische vaardigheden in het curriculum? Hoe stimuleren we bij

Lange tijd domineerde het idee dat historische kennis belangrijk is voor cultuuroverdracht, identiteitsvorming en waardenontwikkeling.

Twee fases van de Slag bij Nieuwpoort, 1600. Kaart uit 1649 uit de *Atlas van Loon*.

Rechterpagina:

Venster in de Canon: Annie M.G. Schmidt. Hier kreeg ze de televisieprijs voor *Pension Hommeles* van het Prins Bernhardfonds op 8 oktober 1959. Verder van links naar rechts: Wim Brusse, Mieke Verstraete, Donald Jones, Wim Ibo en Cor Lemaire. Foto: Wim van Rossem, Anefo/Nationaal Archief.





leerlingen historische interesse? Ontwikkeling van historische kennis, vaardigheden en interesse staat uiteraard niet op zichzelf, maar is nodig voor de ontwikkeling van historisch besef.²

Historische kennis

Discussies over geschiedenisonderwijs gaan bijna altijd over de vraag *waarover* onderwezen moet worden en dus over de vraag welke historische kennis leerlingen zouden moeten verwerven. Er zijn verschillende soorten historische kennis. Ten eerste kennis van historische personen, plaatsen, gebeurtenissen, ontwikkelingen en chronologie. Lange tijd domineerde het idee dat deze kennis belangrijk is voor cultuuroverdracht, identiteitsvorming en waardenontwikkeling. Vanaf de jaren zestig kwam er meer nadruk op het productief kunnen gebruiken van kennis, bijvoorbeeld om iets in de tijd te plaatsen of een vergelijking tussen heden en verleden te maken. Er is nog een andere legitimering voor het onderwijzen van kennis. De sociologen Michael Young en Basil Bernstein betogen dat conceptuele kennis noodzakelijk is voor een effectieve democratie, omdat je met deze kennis alternatieve toekomstscenario's kunt bedenken. Voor veel kinderen ligt deze kennis buiten hun eigen ervaring. Kennis heeft vanuit dit perspectief een belangrijke emanciperende functie.³

Als we naar de afgelopen zestig jaar kijken, dan valt vooral de inhoudelijke verbreding op. Er is meer aandacht voor contemporaine, sociaal-economische, culturele, Europese, koloniale en vrouwengeschiedenis. Deze verbreding heeft – bij een teruglopend aantal lessen – wel het selectieprobleem vergroot. En een goede balans vinden is nog steeds een uitdaging. Herhaalde aandacht voor politieke, sociale, economische en culturele

ontwikkelingen bevordert de beheersing van sleutelbegrippen, zoals middelen van bestaan, opstand, sociale lagen, democratisering en industrialisatie.

Met name in de jaren tachtig en negentig stonden deze sleutelbegrippen in de belangstelling van vakdidactici en werden ze meer zichtbaar in methodes. De mens- en maatschappijvakken zouden meer samen kunnen werken om gericht te werken aan de opbouw van een begrippenapparaat waarmee leerlingen maatschappelijke verschijnselen en vraagstukken kunnen onderzoeken. In het basisonderwijs zou de nadruk meer kunnen liggen op sociaaleconomische en culturele geschiedenis, omdat die ontwikkelingen makkelijker concreet gemaakt kunnen worden. In de bovenbouw vmbo is ook gekozen voor meer sociaaleconomische geschiedenis, wat goed aansluit bij het profiel Zorg en Welzijn waarin geschiedenis gekozen kan worden.

Redelijk evenwicht

Er is de afgelopen decennia een redelijk evenwicht gevonden tussen aandacht voor Nederlandse en Europese geschiedenis. Al in de jaren zestig verdwenen de aparte boeken voor vaderlandse geschiedenis. Het huidige kader van tien tijdvakken is vooral gericht op West-Europese geschiedenis. De implementatie (2010) van de Canon van Nederland gaf met name in het primair onderwijs een impuls aan lessen over Nederlandse geschiedenis. Het is opmerkelijk dat de overheid op dit moment herziening van de Canon in gang zet, los van Curriculum.nu. Eerder zijn het tijdvakkenkader en de Canon los van elkaar ontwikkeld en bleken ze vrij haaks op elkaar te staan. Met wat kunst- en vliegwerk is het in de kern-doelen samengesmolten tot de opdracht om de

¹ In het onlangs verschenen eindrapport *Lage drempels, hoge dijken. Democratie en rechtsstaat in balans* (Boom 2018) van de staatscommissie parlementair stelsel wordt bijvoorbeeld gepleit voor geschiedenis als verplicht vak voor alle leerlingen.

² Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. Grever, M. & van Boxtel, C. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren. Van Boxtel, C. (2019). Historical consciousness. A learning and teaching perspective from the Netherlands. In A. Clark & C.L. Peck (Eds.). *Contemplating historical consciousness. Notes from the field*. New York: Berghahn, p. 61-75.

³ Young, M. & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the future school. Curriculum and social justice*. Londen: Bloomsbury Academy.

Niet alle revoluties vonden plaats in de tijd van pruiken en revoluties. Mensen op de Berlijnse Muur, november 1989. Rechterpagina: De Leidse vakdidacticus Leo Dalhuisen ontvangt voor de tweede keer de Huib de Ruyterprijs van de VGN in 2000.

kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken te illustreren met de vensters van de Canon. Hoewel de nadruk in het voortgezet onderwijs meer op Europese geschiedenis ligt, worden bij thema's die specifiek betrekking hebben op Nederland, zoals de Opstand en de bezetting, nog weinig verbindingen gelegd met bredere ontwikkelingen binnen Europa en de wereld.⁴ Het transnationale perspectief dat in de geschiedwetenschap gangbaar is, is in het geschiedenisonderwijs nog weinig herkenbaar. Globalisering en een heterogener wordende samenleving als gevolg van migratie rechtvaardigen een verschuiving naar meer wereldgeschiedenis in het curriculum. Hier zit het tijdvakkenkader echter in de weg. Historische kennis is de afgelopen zestig jaar afwisselend op globaal en meer gedetailleerd niveau beschreven in kerndoelen en eindtermen. Een globale omschrijving, zoals nu in het primair onderwijs en de onderbouw, belemmert een goede opbouw van kennis en vaardigheden, omdat leraren er niet van uitgaan dat bepaalde

voorkennis al aanwezig is. Een gedetailleerde invulling, zoals het geval was in de tijd van de basisvorming (jaren negentig), resulteerde wel in meer aandacht voor onderwerpen die tot dan toe onderbelicht waren, maar gaf leraren weinig ruimte om zelf keuzes te maken en werkte overladenheid in de hand. De commissie-De Rooy heeft gekozen voor een beschrijving op het niveau van historische ontwikkelingen en verschijnselen. Ik denk dat dat een goede keuze is geweest. Wat wel wringt is dat deze ontwikkelingen gepresenteerd worden als *kenmerkend* voor tijdvakken die door de commissie zelf zijn uitgevonden. De tijdvakken zouden de verwerving van een chronologisch referentiekader vergemakkelijken, maar zitten het verwerven van historische kennis en inzichten uiteindelijk in de weg. Niet alle revoluties vonden plaats in de tijd van pruiken en revoluties, de verspreiding van de islam spreidt zich uit over meer tijdvakken en historici periodiseren aan de hand van kantelpunten.

De implementatie van het tijdvakkenkader heeft een grote impact gehad op het geschiedenisonderwijs, met name in de bovenbouw havo/vwo. Van 1973 tot 2010 bestond het centraal examen uit wisselende thema's. Op dit moment worden de tien tijdvakken ook in het centraal examen getoetst. In 2010 stelde commissielid Arie Wilschut dat de commissie-De Rooy erin geslaagd was om 'een zodanige synthese te ontwerpen dat vrijwel iedereen er zich in kan vinden, van de hoogleraar geschiedenis tot de didacticus, de leraar en journalist.'⁵ Er was echter al vanaf het begin ook kritiek en op dit moment lijkt er vooral verdeeldheid te zijn over de wenselijkheid van het tijdvakkenkader. Het is in elk geval duidelijk dat het omvattende, statische en gesloten karakter van het kader aanpassing van de selectie van historische kennis (die 'opgesloten' zit in het tijdvakkenkader) in de weg zit. Deze aanpassing is echter nodig om beter aan te sluiten bij de verschillende wensen en mogelijkheden in het basisonderwijs, de onderbouw en de bovenbouw, en om een betere balans te krijgen tussen Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis.

Omdat de aandacht de laatste decennia vooral uitging naar de overzichtskennis, is er weinig aandacht geweest voor andere soorten kennis die van belang zijn voor de ontwikkeling van historisch besef, zoals kennis van hoe historici tot historische kennis komen en de manieren waarop mensen betekenis geven aan het verleden. Deze kennis bespreek ik in relatie tot de historische vaardigheden.

Leo Dalhuisen

In Nederland was er al vroeg veel aandacht voor historische vaardigheden. In 1967 werd in het doelstellingenrapport van de VGN gesteld dat leerlingen onafhankelijk en kritisch moesten





leren denken en begrijpen hoe historici interpretaties ontwikkelen. In de jaren zeventig en tachtig volgde een conceptuele en praktische uitwerking waaraan met name de Leidse vakdidacticus Leo Dalhuisen een grote bijdrage leverde. In de jaren negentig werd de aandacht voor vaardigheden verder verankerd toen ze onderdeel werden van de eindexamenprogramma's. De vaardigheden werden toen ook meer gedetailleerd beschreven. In het primair onderwijs wordt in de kerndoelen alleen genoemd dat leerlingen gebruik leren maken van eenvoudige historische bronnen. Ook in de onderbouw ligt de nadruk op bronnen. In de bovenbouw is ook aandacht voor vaardigheden als het kunnen identificeren van aspecten van continuïteit en verandering, het geven van een historische verklaring en rekening kunnen houden met de tijd- en plaatsgebondenheid van historische interpretaties.

Ik heb met Jannet van Drie en andere onderzoekers gewerkt aan een integratief kader waarin de samenhang tussen de verschillende historische vaardigheden en verschillende soorten historische kennis duidelijk wordt. Wat nog ontbreekt is een duidelijke opbouw in historische vaardigheden van primair onderwijs naar bovenbouw voortgezet onderwijs. In het primair onderwijs kunnen leerlingen bij het onderzoeken van een historisch onderwerp gestimuleerd worden om zelf historische vragen te stellen, personen, gebeurtenissen en voorwerpen in de tijd plaatsen en benoemen wat verandert en wat hetzelfde blijft in hoe mensen wonen, werken, communiceren en reizen en in wat ze geloven. Er kan ook gewerkt worden aan het onderscheiden van oorzaken en gevolgen, feiten en meningen en het maken van

eenvoudige vergelijkingen tussen heden en verleden. Aan de hand van concrete verhalen kunnen leerlingen zich leren inleven. Er zijn vanuit onderzoek voldoende aanwijzingen dat leerlingen in het primair onderwijs dit onder begeleiding van de leraar kunnen.⁶ In de onderbouw kunnen deze historische denkvaardigheden verder ontwikkeld worden en in de bovenbouw meer in samenhang toegepast. Op basis van gegeven en zelf te verzamelen informatie zouden leerlingen tot een historische redenering moeten kunnen komen of een gegeven redenering moeten kunnen evalueren.

In verschillende landen is in het curriculum meer aandacht gekomen voor historische cultuur.⁷ Leerlingen komen buiten school in aanraking met historische beelden en verhalen over het verleden en discussies over gevoelig erfgoed, bijvoorbeeld in de media en in musea. Wanneer deze onderwerp worden gemaakt van de geschiedenisles, kunnen leerlingen ervaren dat historische kennis en vaardigheden relevant zijn. Waarom worden bepaalde historische gebeurtenissen herdacht of gevierd? In hoeverre is sprake van een genuanceerd beeld gebaseerd op bewijs uit historische bronnen? Welke verschillende perspectieven zijn er aanwezig? Zijn mensen in de loop van de tijd anders gaan denken? Wat vinden leerlingen zelf belangrijk om te bewaren of herdenken? Aandacht voor zulke vragen kan voor leerlingen heel motiverend zijn en draagt bij aan zowel burgerschaps- als persoonsvorming.

Historische interesse

Er is in Nederland helaas weinig onderzoek gedaan naar de historische interesse van leerlingen. We weten dus niet of die over de jaren heen verandert en welke verschillen er zijn tussen leerlingen in het basisonderwijs, de onderbouw en bovenbouw vmbo en havo/vwo. Recent onderzoek naar de populariteit van schoolvakken onder 25.000 leerlingen van 3 havo/vwo laat zien dat geschiedenis met een zevende plaats niet bij de populairste vakken zit, maar ook niet bij de minst populaire.⁸ Het is misschien wel zorgelijk dat geschiedenis veel populairder is bij jongens dan bij meisjes.

De rijk ontwikkelde didactiek van het schoolvak geschiedenis is voor een belangrijk deel het gevolg van de uitdaging om bij leerlingen de historische interesse te bevorderen. Historische interesse is belangrijk omdat leerlingen de geschiedenis alleen willen onderzoeken als ze nieuwsgierig of verwonderd zijn. Didactici maken al sinds de jaren zestig duidelijk dat het belangrijk is om meer te denken vanuit de leerling en minder vanuit de leerstof. In de klas hoeven leerlingen niet alleen meer te luisteren en aantekeningen van het bord over te nemen, maar werken ze vaker aan opdrachten, werkstukken ►

⁴ Kropman, M., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2018). Multiperspectivity in the history classroom. The role of narrative and metaphor. In M. Hanne & A.A. Kaal (Eds.). *Narrative and metaphor in education*. Routledge.

⁵ Wilschut, A. (2002). Zinnvolle en leerbare geschiedenis. In B. Billiet, P. Cassiman & M. Vanspeybrouck (Red.). *Het verleden in het heden. Geschiedenis, historisch onderzoek en de plaats van de historicus in de maatschappij van vandaag*. Gent: Academia Press, p. 69.

⁶ De Groot-Reuvekamp, M. (2017). *Timewise. Improving pupils' understanding of historical time in primary school*. Amsterdam: University of Amsterdam. Dissertatie. Zie ook www.historischtijdsbesef.nl.

⁷ Bjerg, H., Körber, A., Lenz, C., & von Wrochem, O. (2013). *Teaching historical memories in an intercultural perspective*. Berlin: Metropol. Grever, M. & van Boxtel, C. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren.

⁸ Qompas, 2015-2016. corporate.qompas.nl/nieuws/persbericht-jongens-woorden-inge-haald-meisjes-zijn-de-toekomstige-beta's.

De Moorse jongen Guan Anthony Sidron was een 'cadeau' voor Willem V en diende aan het hof. Tekening door Isaac Lodewijk la Fargue van Nieuwland, 1766. Collectie Rijksmuseum.



en presentaties. Ondersteund door bladen als *Reflector* en *Blikopener* en nu door online bronnen zoeken leraren steeds naar aansluiting bij de actualiteit. De didacticus Joop Toebes vat de verandering in didactiek als volgt samen: 'Dit alles heeft erin geresulteerd dat het vak van een praat- en leervak, waarin het vooral om het verzamelen van (antiquarische) kennis ging voor algemene ontwikkeling, of voor het bevorderen van karaktervorming, godsdienstzin en vaderlandsliefde, geworden is tot een denk- en doevak, dat zijn waarde heeft voor het begrijpen van de historische dimensie van onze tijd.⁹ Ik denk zelf dat geschiedenis een combinatie zou moeten zijn van praat- en leervak en denk- en doevak. Om zich een beeld te kunnen vormen van het verleden en kennis van abstracte begrippen te verwerven is het nodig om de leerstof tot leven te brengen met vertellingen en illustraties. In het verleden gebeurde dat al met kaarten, voorwerpen, dia's en excursies. Tegenwoordig ook met filmmateriaal en animaties. Voor een toenemend aantal leerlingen is de taalvaardigheid een struikelblok. Hiervoor zijn inmiddels goede aanpakken en materialen ontwikkeld. Zo kan er gewerkt worden met minder talige opdrachten, zoals teken- en dramaopdrachten.¹⁰ Daarnaast is in het geschiedenisonderwijs de didactiek van taalgericht vakonderwijs heel goed uitgewerkt.¹¹ Wat is nodig om leerlingen te motiveren voor historisch denken en redeneren? Leerlingen moeten zelf het verleden kunnen onderzoeken en

gelegenheid krijgen om te praten en discussiëren over historische onderwerpen. De laatste jaren zijn onder de noemer Actief Historisch Denken veel bruikbare werkvormen ontwikkeld. Ook het onderwijsleergesprek is een krachtig hulpmiddel, maar lijkt helaas onder druk te staan, omdat steeds meer scholen inzetten op gepersonaliseerd leren en differentiatie. Juist in een onderwijsleergesprek kan de historische interesse gestimuleerd worden, kan het historisch denken en redeneren op een hoger niveau getild worden, kan gevoelig erfgoed aan de orde komen en kan door de uitwisseling en evaluatie van verschillende interpretaties en perspectieven gewerkt worden aan historisch besef.¹²

In beweging

Geschiedenisonderwijs en geschiedenisdidactiek zijn continu in beweging. Misschien wel omdat er elke dag geschiedenis bij komt en elke generatie op zijn eigen manier betekenis geeft aan het verleden. Ik heb verschillende uitdagingen benoemd die te maken hebben met de selectie en organisatie van de leerstof en het ontwikkelen van historische interesse bij leerlingen. Ik hoop dat deze uitdagingen opgepakt worden in het kader van de huidige curriculumvernieuwing. Het 'bij de tijd' maken van geschiedenisonderwijs is overigens niet de taak van een selecte groep curriculumontwikkelaars. Het schoolvak geschiedenis heeft een rijke traditie van netwerken waarin leraren en vakdidactici – en in toenemende mate ook vakdidactisch onderzoekers – gezamenlijk werken aan vernieuwing en verbetering van geschiedenisonderwijs. Het is alleszins de moeite waard om deze traditie voort te zetten. ■

Historisch besef

In vakdidactische theorieën over historisch besef worden de volgende onderdelen genoemd:

1. Het besef dat de hedendaagse samenleving en omgeving mede het resultaat zijn van historische ontwikkelingen, dat de samenleving voortdurend verandert, maar er ook zaken hetzelfde blijven.
2. Het besef dat mensen invloed kunnen uitoefenen op de loop van de geschiedenis, en dat structuren gedrag kunnen stimuleren, maar ook belemmeren.
3. Het besef dat je deel uitmaakt van grotere gehelen (bijvoorbeeld een nationale gemeenschap) met een eigen geschiedenis.
4. Het besef dat geschiedenis relevant is en gebruikt wordt in het heden, en dat de omgang met het verleden verschillend kan zijn voor verschillende mensen en door de tijd heen verandert.
5. Het besef dat geschiedverhalen en beelden van het verleden interpretaties zijn die meer of minder op historisch bewijs gebaseerd kunnen zijn.

⁹ Toebes, G. (1976). Van leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs, *Kleio* 9, p. 202-284.

¹⁰ Zie het onderzoek en publicaties van Tessa de Leur. vakdidactiekgw.nl/author/tessa.

¹¹ Zie de publicaties over taalgericht vakonderwijs van J. van Drie e.a. www.expertisecentrum-mmv.nl/taalgericht-vakonderwijs.

¹² Van Boxtel, C. & van Drie, J. (2017). Engaging students in historical reasoning. The need for dialogic history education. M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London, Palgrave Macmillan, p. 573-590.