

GESCHIEDENIS VOOR OP HET MARKTPLEIN

2032

Hoe de school leerlingen kan voorbereiden op het echte leven

Het *Eindadvies* van Platform Onderwijs2032 heeft vanuit historische hoek veel kritiek gekregen.

De kern van die kritiek is dat geschiedenis al zoveel bijdraagt aan wat het platform voor het toekomstig onderwijs wenselijk acht, dat het onzinnig is het als zelfstandig vak uit het kerncurriculum te halen.¹

Maar waarom is het daar dan uitgelaten? Wat zegt dat eigenlijk over (op zijn minst de reputatie van) het huidige geschiedenisonderwijs? Moeten we dat rapport niet juist gebruiken om het geschiedenisonderwijs te verbeteren? En gaan de voorstellen die Arie Wilschut hiervoor doet wel ver genoeg?

Bas van der Meijden
is lerarenopleider geschiedenis bij Hogeschool Windesheim.

¹ Platform Onderwijs2032, *Ons Onderwijs: Eindadvies* (Den Haag 2016); C. van der Kooij en T. van der Schans, (red.) *Bij de tijd door het schoolvak geschiedenis: Een visie van geschiedenisdocenten op hun vak* (zp 2016). T. van der Schans, 'Geschiedenis moet apart schoolvak blijven' in: *Reformatorisch Dagblad*, 4 maart 2016; M. Grever, 'Zonder geschiedenis varen we stuurloos door de wereld' in: *Trouw*, 11 maart 2016; C. van der Kooij en T. van der Schans, 'Schoolvak geschiedenis moet zelfstandig blijven' in: *de Volkskrant*, 15 maart 2016.

² A. Wilschut, 'Heeft geschiedenisonderwijs toekomst? Het curriculum in het licht van de voorstellen van de commissie-Schnabel' in: *Kleio* 57 (4), 2016, p. 14-20.



ILLUSTRATIE: MARGRIET STRAATMAN

In het advies zijn vier kernideeën te onderscheiden die het onderwijs revolutionair zouden kunnen veranderen: **1.** Een grotere nadruk op persoonsvorming. **2.** Een krachtiger verbinding met de buitenwereld door (a) meer te leren aan de hand van ‘het echte leven’ en (b) mensen uit dat ‘echte leven’ meer bij de school te betrekken. **3.** Een (a) kleiner en krachtiger kerncurriculum waardoor de school (b) meer vrijheid krijgt het onderwijs af te stemmen op ‘behoeften, ambities en persoon’ van haar leerlingen. **4.** Meer aandacht voor het in kaart brengen en waarderen van merkbare (naast meetbare) opbrengsten (zoals verantwoordelijkheid, betrokkenheid, zelfvertrouwen), en daar leerlingen, docenten en ouders bij betrekken.

BUITENWERELD

Naar aanleiding van het *Eindadvies* riep Arie Wilschut in de laatste *Kleio* op tot een bezinning op het vak.² Hij begint met een analyse van het geringe nut dat leerlingen aan het vak hechten. Dat komt volgens hem door een te zwakke verbinding van het vak met het heden en de toekomst: in de klas gaat het te veel over vroeger, de tien tijdvakken worden daarbij als einddoel in plaats van als middel voor het denken over heden en toekomst gebruikt, en ook het eindexamen richt zich niet op het belangrijkste doel van geschiedenis: het begrijpen van het heden in het licht van het verleden. Als deze analyse klopt, zou bij een herziening vooral kunnen worden aangesloten bij wat ik hierboven kernidee 2a uit het rapport heb genoemd: het vak meer richten op de buitenwereld en aan de hand daarvan leren hoe je in het geval van het vak geschiedenis verleden, heden en toekomst kunt verbinden. En dat wordt in het *Kleio*-artikel dan ook voornamelijk gedaan, via vijf pijlers met bijbehorende strategieën (zie kader). Hoewel meer aandacht voor heden en toekomst

‘WAAROM LATEN WE MENSEN VAN BUITEN HET EIGEN LOKAAL NIET MEEKIJKEN NAAR WAT LEERLINGEN PRESTEREN?’

in de geschiedenisles mij absoluut noodzakelijk lijkt en ik de voorstellen steun, betwijfel ik of dit het probleem oplost dat geschiedenis als onnuttig wordt ervaren. Uit vakbelevingsonderzoek blijkt dat andere maatschappijvakken die zich altijd al en uitsluitend op het heden richten, zoals aardrijkskunde en maatschappijleer, ongeveer net zo laag scoren. En andersom zou het mij niet verbazen dat het grote nut dat leerlingen aan de vakken economie, Engels en wiskunde verbinden, ook niet

DE VIJF PIJLERS VOOR EEN TOEKOMSTBESTENDIG EN TOEKOMSTGERICHT GESCHIEDENISONDERWIJS (ARIE WILSCHUT)

1. Een bescheiden kader ter oriëntatie in de tijd.
2. Historisch denken en redeneren aanpassen om verbindingen te leggen tussen verleden, heden en toekomst.
3. Taal van geschiedenis als structureel aandachtspunt voor het curriculum.
4. Een vergelijkend, (ook) wereldhistorisch perspectief.
5. Keuze voor relevante thema's.
Behulpzame strategieën: longitudinale leerlijnen, historische analogieën, toekomstscenario's en fundamentele menselijke vragen.

zoveel te maken heeft met de gerichtheid op het hedendaagse of het nut van datgene wat in de klas gebeurt. Leerlingen worden nu eenmaal gesocialiseerd in een samenleving waarin deze vakken belangrijk worden gevonden, dus is de kans groot dat zij deze opvatting eenvoudigweg overnemen.³ Om die opvattingen te veranderen zou het wel eens effectiever kunnen zijn leerlingen anders te socialiseren als het om geschiedenis gaat, in plaats van slechts in te steken op kwalificatie in de zin dat leerlingen cognitief wordt geleerd hoe zij het verleden met heden en toekomst in verband kunnen brengen. Bovendien hebben Keith Barton en Linda Levstik in 2004 al eens vastgesteld dat het probleem niet zozeer cognitief als wel affectief is. Je kunt leerlingen in de klas van alles leren over het leggen van verbanden tussen het heden en het verleden (kwalificatie), maar de moeilijkheid zit vooral in de bereidheid (affectie) van leerlingen heden en verleden met elkaar in verband te willen brengen.⁴ Ook hier lijkt niet zozeer de (cognitieve) kwalificatie als wel de juiste socialisatie en persoonsvorming (die meer affectief van aard zijn) van belang.

BILDUNG

Daarmee komen we als vanzelf terecht bij wat ik het eerste kernidee van het rapport heb genoemd: meer aandacht voor persoonsvorming – iets wat niet los kan worden gezien van socialisatie en die samen met kwalificatie de drie hoofddoelen van onderwijs vormen.⁵ Om geschiedenis werkelijk van nut te laten zijn, om het als ‘bildung’ te laten werken in de zin dat het je denken over je eigen waarden, houdingen, overtuigingen en gedrag kan beïnvloeden, zijn niet alleen kwalificatie, maar alle doelen van belang. Dat komt, om met John Dewey te spreken, omdat de zaken die we bij socialisatie en persoonsvorming beogen ‘...cannot be passed physically from one to another, like bricks; they cannot be shared as persons would share a pie by dividing it into physical pieces. The communication which insures participation in a common understanding is one which secures similar

² Voor het vakbelevingsonderzoek: A. Wilschut, *De taal van burgerschap* (Amsterdam 2013), p. 38-41. Voor socialisatie bij de waardering van schoolvakken: G.J.J. Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Den Haag 2012), p. 35.

³ K.C. Barton en L.S. Levstik, ‘Empathy as Caring’ in: *Teaching History for the Common Good* (London 2004), p. 238: ‘We’ve described studies suggesting that students can engage in many kinds of historical study, but we can point to few that demonstrate their willingness to apply that learning to the present.’

⁵ Het rapport spreekt ook wel van ‘kennisontwikkeling’, ‘persoonsvorming’ en ‘maatschappelijke toerusting’ (naast ook een keer: ‘vorming’ in plaats van ‘toerusting’), en van ‘vaardig’, ‘aardig’ en ‘waardig’. Aangezien dit geen synoniemen zijn, schept dit verwarring.

FIGUUR 1 HET AGORAMODEL



6 J. Dewey, *Democracy and Education* (Breiningsville 2011, oorspr. 1916), p. 6-7.
7 R. Gude, *Het Agoramodel: de wereld is eenvoudiger dan je denkt*, Leusden 2016. De afbeeldingen zijn bewerkingen van de visuele weergave van het agoramodel die door de Internationale School voor Wijsbegeerte in Leusden en de Hogeschool Utrecht zijn ontwikkeld voor de Bildungsconferentie in Leusden (oktober 2015).

emotional and intellectual dispositions – like ways of responding to expectations and requirements.⁶ Daarom zou ik willen voorstellen in het onderwijs meer aandacht te besteden aan praktijken waarin dit soort processen plaatsvinden en aan de gemeenschappen die we leerlingen op school kunnen laten vormen hiervoor. Zo kan er een gelijkgestemdheid ontstaan ten aanzien van hoe we het vak geschiedenis gebruiken om vaardig, aardig en waardig te zijn, om met de woorden van het *Eindadvies* te spreken.

AGORAMODEL

Om dergelijke onderwijspraktijken en gemeenschappen te bevorderen zou het agoramodel voor bildung gebruikt kunnen worden zoals dat door Gude in samenwerking met anderen is ontwikkeld.⁷ Volgens dit model vindt bildung in onze samenleving op dezelfde wijze plaats als op de agora, het marktplein in het oude Athene (zie figuur 1). Volwassenen leven (en leefden) volgens dit model in vier levenssferen, aangeduid met de vier P's: de Privésfeer, de Private sfeer (het werk), de Publieke

sfeer (buiten het werk) en de Politieke sfeer (zie figuur 1 boven de horizontale streep). Daarnaast onderscheidt het model vier zogenaamde oefensferen die als trainingsprogramma's beschouwd kunnen worden om kwaliteiten te ontwikkelen die nodig zijn in de levenssferen. Deze oefensferen en bijbehorende kwaliteiten zijn in figuur 1 onder de horizontale streep weergegeven. Bildung ontwikkelt zich naarmate mensen een of meer oefensferen gebruiken om kwaliteiten te ontwikkelen die zij in de levenssferen nodig hebben.

VRIJGESTELD VAN WERK

Dit model zou ook in het onderwijs gebruikt kunnen worden waarbij de school als een aparte sfeer buiten de agora, buiten het echte leven van het marktplein, kan worden voorgesteld. De school is daarbij zowel levens- als oefensfeer. De private sfeer moet bij leerlingen dan worden weggelaten omdat zij per definitie vrijgesteld zijn van werk (denk aan het Griekse *scholè*, vrijgesteld van werk, figuur 2). Als we leerlingen daarbinnen zoveel mogelijk willen laten leren aan de hand van het 'echte leven' (kernidee 2a), ligt het voor de hand die echte agora zo goed mogelijk in vereenvoudigde vorm na te spelen op school. De school wordt daarmee een pseudo-agora, ofwel een oefenmarktplein (zie figuur 3 waarin de school als pseudo-agora uit figuur 2 is uitvergroot en waarin het pseudokarakter is aangegeven door middel van aanhalingstekens).⁸ Bij die nabootsing van het 'echte leven' zouden we de schoolse taken het best kunnen vervangen door zoveel mogelijk (pseudo)authentieke maatschappelijke opdrachten waarmee leerlingen zich moeten leren gedragen in de pseudolevenssferen. Docenten zouden de stof van hun vak met het oog op die toepassing moeten aanbieden.

LEVENSECHTE TAKEN

Geschiedenis zou een rol binnen de pseudo-oefensfeer van filosofie en wetenschap kunnen spelen. Historische vorming zou haar nut op het marktplein dan kunnen bewijzen in de mate waarin de daar verworven open, kritische houding, het onderzoek, de zelfkennis en wijsheid vruchtbaar blijken bij de levensechte taken die leerlingen binnen de agora moeten vervullen. Hoe zinvol zou geschiedenis zijn als leerlingen op school bijvoorbeeld een keukengesprek (pseudoprivésfeer) zouden moeten voorbereiden over moslimterrorisme? Of als ze gevraagd worden een standpunt in te nemen over of zij vreemdelingen zouden aannemen als ze een bedrijf hadden (pseudoprivate sfeer)? Of als ze in de schoolkrant (pseudopublieke sfeer) of zogenaamd ten overstaan van politici (pseudopolitieke

FIGUUR 2 DE POSITIE VAN SCHOOL IN HET AGORAMODEL



sfeer) een standpunt moeten innemen over het toenemend gebruik van de Engelse taal? Om maar even bij de voorbeelden van historische thema's van Arie Wilschut te blijven.

Aan de hand van de bruikbaarheid van geschiedenis voor dit soort levensechte taken zou bepaald kunnen worden hoe de vijf pijlers het best kunnen worden uitgewerkt: wat is het beste oriëntatiekader? Welke vormen van historisch denken en redeneren zijn het meest vruchtbaar. Welke taaldidactiek werkt hiervoor het best? In hoeverre bewijzen wereldhistorische perspectieven hun nut? En wat zijn de meest relevante historische thema's? Omdat de mogelijkheden vrijwel oneindig zijn en het niveau van historische kennis en vaardigheden aan de hand van zeer verschillende thema's kunnen worden getoetst, ligt het voor de hand de gemeenschappelijke kern van historische kennis en vaardigheden klein te houden en leerlingen veel vrijheid te geven het onderwijs af te stemmen op hun eigen (historische) behoeften, ambities en persoon. Hiermee wordt dan tegemoetgekomen aan zowel kernidee 1 (persoonsvorming) als 3 (een kleine, in dit geval historische, kern met veel vrijheid voor afstemming). Experimenteren is geboden omdat je zo als leraar goed kunt zien wat het meest nuttig is.

CELEBRATIONS OF LEARNING

Overigens zijn de voorgaande exercities nog steeds vooral gericht op cognitieve zaken als het gebruik van kennis en vaardigheid in de hedendaagse wereld. Maar het was ons te doen om meer aandacht voor socialisatie en persoonsvorming. Met het oog daarop zou je 'geschiedenis voor op het marktplein' nog heel anders kunnen invullen: waarom laten we mensen van buiten het eigen lokaal niet meekijken naar wat leerlingen presteren alsof de school het marktplein is waarop leerlingen hun kunsten vertonen? Aan leerlingen van andere klassen, ouders, en andere mensen buiten de school van sportvereniging, kerk, plaatselijke politici tot en met experts op het gebied van het thema dat de leerlingen behandelen.

In de Verenigde Staten zijn met dit soort praktijken in de vorm van zogenaamde 'celebrations of learning' als onderdeel van een systeem van Student Engaged Assessment in het verleden goede ervaringen opgedaan. De motivatie en betrokkenheid van leerlingen neemt hierdoor enorm toe. En dat vergroot weer de kans dat zij deze betrokkenheid ook na schooltijd op het echte marktplein behouden (zie figuur 4).⁹ Hier lijkt de gewenste intellectuele en emotionele afstemming waar Dewey over spreekt plaats te kunnen vinden. Bovendien wordt zo concreet invulling gegeven aan kernidee 2b om

FIGUUR 3 DE SCHOOL ALS PSEUDO-AGORA



meer mensen uit het 'echte leven' bij het onderwijs te betrekken. En ze kunnen gelijk worden ingezet om de merkbare opbrengsten waarover in kernidee 4 wordt gesproken in kaart te brengen en samen met de school te beoordelen of dat voldoet aan de eisen die we daaraan in de samenleving stellen.

FIGUUR 4 DE MOTIVATIE- EN BETROKKENHEIDSLADDER



Door allerlei mensen uit de samenleving (uit de levens- en oefensferen van het echte marktplein) regulier te laten meekijken met wat er in het (geschiedenis)onderwijs gebeurt, kunnen zij in bredere zin samen op democratische wijze – als het ware op het marktplein – de dialoog voeren over of we in het onderwijs het goede doen en of we dat ook goed doen. Als een permanent Platform2032. Ook daagt het (geschiedenis)leraren uit niet alleen hun vakinhoudelijke en vakdidactische expertise aan te spreken, maar zich ook als democratische professionals te gedragen, die door middel van een democratisch gevoerde dialoog in staat zijn vanuit gezag (in de zin van geaccepteerde autoriteit) hun werk te doen en daarover verantwoording af te leggen.¹⁰ ■

⁹ Voor aanpassing van dit model voor het onderwijs zie de filmpjes *Vorming in het onderwijs* (tiny.cc/K04A2) en *Moeten we het geschiedenis-onderwijs afschaffen?* (tiny.cc/K05A3) van Bas van der Meijden.

¹⁰ R. Berger, J. Rugen en L. Woodfin, *Leaders of Their Own Learning: Transforming Schools Through Student-Engaged Assessment* (San Francisco 2014). Voor afbeelding 4 zie p. 216.

¹¹ G.J.J. Biesta, 'De vorming van de democratische professional. Over professionaliteit, normativiteit en democratie' in: *Journal of Humanistic Studies* 56 (mei 2014), p. 7-18. Download van tiny.cc/K05A4 op 9 mei 2016. Voor verbinding van democratische professionaliteit en het agoramodel, zie noot 8 bij *Vorming in het onderwijs*.