

Tussen theorie en praktijk

Historisch besef en historisch denken en redeneren

'Wat is het doel van geschiedenisonderwijs?' Wie een rondgang onder docenten geschiedenis maakt met deze vraag kan een veelheid aan antwoorden verwachten. Weinig docenten zullen zeggen: 'Mijn lessen hebben hun doel bereikt wanneer leerlingen kenmerkend aspect 16 uit hun hoofd kunnen opzeggen.' Eerder zul je dingen te horen krijgen als: 'Leerlingen dienen het heden leren te begrijpen door de bestudering van het verleden.' Of: 'Ik wil leerlingen leren kritisch te denken door te oefenen met historisch redeneren.'

Leren van elkaar

Jaarlijks worden er in Nederland honderden studenten opgeleid tot docent geschiedenis. Het opleiden gebeurt meer en meer vanuit de lerarenopleiding én de stageschool samen. De opleider van de lerarenopleiding, de geschiedenisdocent op school en de student leren idealiter van en met elkaar. In deze artikelenreeks gaan leden van de VGN-commissie Lerarenopleidingen met geschiedenisdocenten en studenten in gesprek over een vakdidactisch thema. Hoe geven zij dit thema vorm in hun lessen en begeleiding? Hoe ervaren zij de aansluiting tussen opleiding en voortgezet onderwijs, tussen theorie en praktijk? En waaruit blijkt dat zij elkaar en de leerlingen inspireren?



Matthijs Wieldraaijer is lerarenopleider aan de tweedegraads lerarenopleiding van de Hogeschool Rotterdam en redacteur van Kleio.

Dergelijke inzichten en vaardigheden die leerlingen verwerven door geschiedenisonderwijs te volgen, worden in de vakliteratuur vaak samengebracht onder de noemer 'historisch besef' en 'historisch denken en redeneren'. Dat zouden dan de belangrijkste doelen van geschiedenisonderwijs zijn. Het valt nog niet mee om deze begrippen te definiëren. Want in de eerste plaats kom je in de vakliteratuur verschillende omschrijvingen tegen van de concepten historisch besef en historisch denken en redeneren. In de tweede plaats zijn er veel vergelijkbare concepten in de omloop die soortgelijke vaardigheden en inzichten pogen aan te duiden, zoals 'historische geletterdheid', 'historisch bewustzijn', 'historische vaardigheden' en 'historisch tijdsbesef'. Wie voor zichzelf enige conceptuele helderheid wil verkrijgen over wat de belangrijkste doelen van geschiedenisonderwijs zijn, loopt het risico verstrikt te raken in een moeras van verschillende begrippen en uiteenlopende definities. De Amerikaanse geschieddidactus Robert B. Bain merkt vanwege deze babylonische spraakverwarring terecht op dat het docenten niet gemakkelijk wordt gemaakt om de in de vakliteratuur geformuleerde onderwijsdoelen vervolgens in praktijk te brengen.¹ De

eerste vraag die in dit artikel daarom centraal staat is: hoe kunnen we de begrippen historisch besef en historisch denken en redeneren definiëren? De tweede vraag die in het verlengde van de eerste ligt is: hoe kunnen we met deze definities aan de slag in het onderwijs?

Vaag begrip

Vaak wordt de klacht geuit dat historisch besef een vaag begrip is dat niet helder omschreven is. Vandaar dat we wat langer stilstaan bij dit concept. Wie op zoek is naar theorieën over historisch besef komt al snel uit op het werk van de Duitse geschiedfilosoof Jörn Rüsen. Niet alleen in Duitsland, maar ook in Zweden en Brazilië wordt gewerkt met zijn geschiedfilosofische inzichten. Historisch besef is volgens Rüsen een mentaal proces waarmee individuen zichzelf oriënteren in de verschillende tijdsdimensies (verleden, heden, toekomst). De bestudering van het verleden heeft volgens Rüsen namelijk een praktische kant. Geschiedenis geeft zin aan het bestaan en functioneert als middel om betekenis en samenhang te geven aan het verleden. Zo hebben in tijden van crisis individuen en gemeenschappen vaak de behoefte om ontwikkelingen in het heden te

verklaren door de bestudering van het verleden zodat ze houvast verkrijgen met het oog op het handelen in de toekomst. Geschiedschrijving doet op die manier een poging de tijdsdimensies heden, verleden en toekomst met elkaar te verbinden. Rüsen onderscheidt vier soorten historisch besef: traditioneel, exemplarisch, genetisch en kritisch. In het narratief – het geschiedenisverhaal – uit zich dit historisch besef. Want wie zich oriënteert in de tijd doet dat door middel van het vertellen van verhalen. Vandaar dat Rüsen de vier varianten van historisch besef ook de vier typen van het historisch narratief noemt.² Volgens Rüsen zijn deze typen universeel geldig. Je treft ze in alle tijden en in alle samenlevingen aan. Laten we ze alle vier nader bekijken.³

Niets nieuws

Traditioneel historisch besef legt de nadruk op continuïteit. Het inzicht dat de Prediker ons voorschotelt dat ‘er niets nieuws onder de zon is’ verwoordt dit principe. Traditionele geschiedenisverhalen hebben de neiging eeuwige onveranderlijke waarheden aan te wijzen. Hedendaagse verschijnselen worden vaak gezien als voorbestemd en worden gelegitimeerd met een beroep op de geschiedenis. De verwijzing naar de familiestamboom gevuld met stadhouders en koningen door de familie Oranje-Nassau op haar website *koninklijkhuis.nl* lijkt als doel te hebben hun huidige maatschappelijke positie te legitimeren en kan in dat opzicht traditioneel genoemd worden. Ook de verhalen die worden verteld in religieuze gemeenschappen zijn vaak traditioneel van aard. Zo worden man-vrouwverhoudingen in orthodox-protestantse en conservatief katholieke gemeenschappen gelegitimeerd door te wijzen op een ‘scheppingsorde’ zoals die onder andere in het scheppingsverhaal naar voren komt. Exemplarisch historisch besef uit zich niet zozeer in het benadrukken van eeuwige onveranderlijke waarheden, maar in het leren van lessen uit het verleden. *Historia magistra vitae* luidt het bekende adagium. Exemplarische geschiedenisverhalen benaderen het verleden als een vergaarbak van voorbeelden van menselijk handelen waaruit lering getrokken kan worden. Timothy Snyder is bijvoorbeeld een historicus die van mening is dat de geschiedenis ons lessen kan leren. Zijn boek *Black Earth* (2015) draagt de ondertitel: *The holocaust as history and warning*. En toen Donald Trump in november 2016 gekozen werd tot president van de Verenigde Staten van Amerika, publiceerde Snyder het boek *On tyranny. Twenty lessons from the twentieth century* (2017). Veel Holocaustonderwijs in het voortgezet onderwijs doet net als Snyder een poging lessen te trekken uit het verleden. En in het algemeen zal in veel geschiedenislessen de vraag gesteld worden wat we van het verleden kunnen leren.

Niets is eeuwig

Het genetisch historisch besef legt de nadruk op verandering. Tradities worden niet langer gezien als uitdrukkingen van eeuwige waarheden en de geschiedenis wordt niet langer opgevat als een verzameling van voorbeelden waar lering uit getrokken kan worden. Niets is eeuwig, het verleden is fundamenteel anders dan het heden en alles is voortdurend in beweging. We kunnen geen lessen trekken uit het verleden aangezien de omstandigheden waarin mensen vroeger verkeerden anders waren dan in de huidige tijd. Verandering wordt in dit type voorgesteld als een kans en dit opent de weg voor individuen om nieuwe wegen in te slaan buiten gebaande paden en tradities om.

Rüsen ziet het genetisch historisch besef als het besef van de moderne tijd – ‘modern historisch besef’ zou je het kunnen noemen. En inderdaad, in het traditioneel en exemplarisch historisch besef herkennen we de omgang met het verleden van West-Europese culturen vóór circa 1800. Geschiedenisverhalen waarin dit moderne besef tot uitdrukking komt, geven het verleden weer als een ontwikkeling, als vooruitgang, als een proces. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten kunnen worden gezien als een voorbeeld van het genetisch narratief. Volgens de tien tijdvakken ontwikkelt de West-Europese geschiedenis zich lineair. Ergens rond 1500 start het moderniseringsproces en is de opmars van rationalisme, wetenschappelijk denken en secularisering – veroorzaakt door de ►

1 Robert B. Bain, ‘Into the Swampy Lowlands of important problems’, in: Kadriye Ercikan en Peter Seixas ed., *New Directions in assessing historical thinking* (New York en Abingdon), 65-66. Bain noemt de begrippen ‘historical thinking’, ‘historical consciousness’, ‘historical understanding’ en ‘historical literacy’.

2 Jörn Rüsen, ‘Historical consciousness. Narrative structure, moral function, and ontogenetic development’, in: Peter Seixas ed., *Theorizing historical consciousness* (Toronto enz. 2004), 63-85; Jörn Rüsen, *History. Narration, interpretation, orientation* (New York 2005), 9-40.

3 Het volgende is gebaseerd op: Rüsen, ‘Historical consciousness’, 63-85; Jörn Rüsen, *Evidence and meaning. A theory of historical studies* (New York 2017), 169-174.



Geïnterviewden:

Gijs van Gaans is lerarenopleider aan de eerste- en tweedegraads lerarenopleiding van de Fontys Hogeschool te Tilburg.

Heloïse Jonkers is lerarenopleider aan de tweedegraads lerarenopleiding van de Hogeschool Rotterdam en geeft tevens geschiedenis op het Gymnasium Sorghvliet te Den Haag.

Inge de Koning heeft onlangs haar tweedegraads lerarenopleiding aan de Hogeschool Rotterdam afgerond. Zij heeft twaalf jaar in het basisonderwijs gewerkt en geeft nu geschiedenis op het Life College te Schiedam.

- 4 Rösen, *Evidence and meaning*, 205-212.
- 5 Dick van Straaten ed., *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent* (Assen 2015), 26.
- 6 Van Straaten ed., *Historisch denken*, hoofdstuk 2-5.
- 7 Zie bijvoorbeeld: Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Historical reasoning in the classroom. What does it look like and how can we enhance it', *Teaching history* 150 (2013), 44-52.

renaissance in de zestiende, de wetenschappelijke revolutie in de zeventiende en de verlichting in de achttiende eeuw – niet meer te stuiten. In economisch opzicht doet rond 1500 het handelskapitalisme zijn intrede, gevolgd door globalisering en industrialisering. Deze triomfmars door de geschiedenis culmineert in de opbouw van de verzorgingsstaat, de eenwording van Europa en het ontstaan van multiculturele samenlevingen.

Negatief

Het kritisch historisch besef is de negatie van de voorgaande drie. Het vernietigt en deconstrueert de traditionele, exemplarische en genetische narratieven. Kritische narratieven zijn uitsluitend negatief gericht. Ze doen hun best bestaande beelden af te breken. Postmodernisten bijvoorbeeld hanteren vaak een kritisch narratief. Voorstellingen van de West-Europese geschiedenis als zou die de geschiedenis zijn van toenemende voortuitgang en emancipatie proberen zij af te breken door ze te ontmaskeren als een onderdrukkend 'groot verhaal' – een mythe. De hier opgesomde vier typen van historisch besef zijn volgens Rösen ook bruikbaar voor het geschiedenisonderwijs. Wie vaardiger wil worden in het vak geschiedenis moet volgens Rösen vaardiger worden in het vertellen van geschiedenisverhalen om op die manier grip te krijgen op de temporele dimensies van het leven. Narratieve competentie noemt hij dat. Leerlingen moeten vaardiger worden in het interpreteren van het verleden om op die manier het heden beter te begrijpen met het oog op de toekomst. Daarbij zijn elk van de bovenstaande narratieve typen volgens Rösen waardevol voor leerlingen. Tegelijkertijd is Rösen van mening dat het genetische narratief het uitgangspunt van geschiedenisonderwijs moet zijn. Dit type sluit het beste aan bij de wetenschappelijke praktijk en vertegenwoordigt een hogere orde van historisch denken dan het traditionele en exemplarische. Daarnaast is dit type het meest geschikt voor participatie in moderne, pluriforme samenlevingen omdat het openstaat voor verandering en tevens de historiciteit en daardoor de relativiteit van hedendaagse normen en waarden inziet.⁴

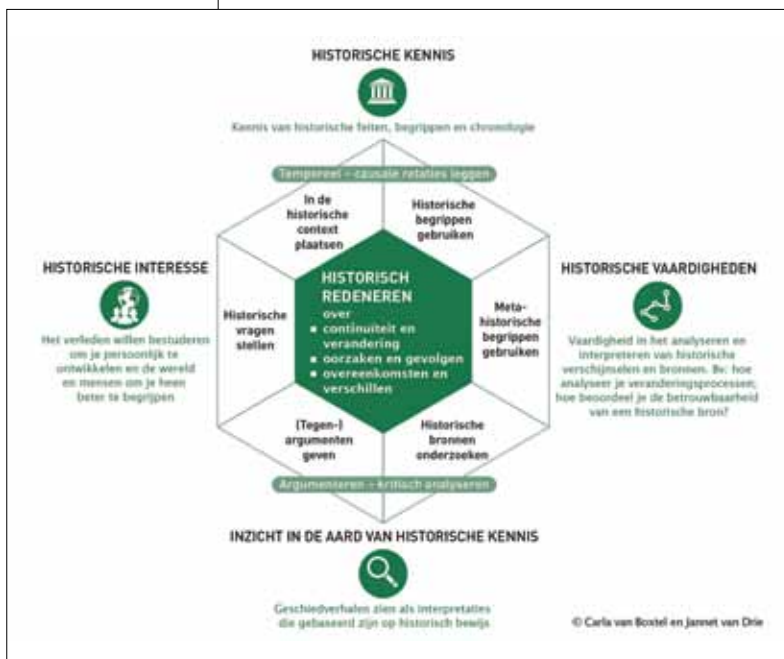


derwijs moet zijn. Dit type sluit het beste aan bij de wetenschappelijke praktijk en vertegenwoordigt een hogere orde van historisch denken dan het traditionele en exemplarische. Daarnaast is dit type het meest geschikt voor participatie in moderne, pluriforme samenlevingen omdat het openstaat voor verandering en tevens de historiciteit en daardoor de relativiteit van hedendaagse normen en waarden inziet.⁴

Historisch denken en redeneren

Het begrippenpaar historisch denken en redeneren bestaat uit twee onderdelen: historisch denken en historisch redeneren. Een veelgebruikt handboek op de lerarenopleiding is *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*. Historisch denken wordt daarin als volgt omschreven: '[i]n plaats van aandacht voor eeuwige, onveranderlijke waarheden heeft historisch denken juist aandacht voor het steeds veranderende, steeds wisselende beeld van de tijd. Via periodisering wordt de geschiedenis ingedeeld in compartimenten met eigen specifieke kenmerken, waarbij de kenmerken van de ene tijd niet mogen worden verward met die van de andere tijd.'⁵ Historisch denken aldus geformuleerd lijkt dus sterk op wat Jörn Rösen verstaat onder genetisch historisch besef. Zo bezien is historisch denken niets anders dan een vorm van historisch besef. Historisch redeneren wordt vervolgens omschreven als de werkwijze van een historicus. Het zijn er vier: verzamelen, ordenen, verklaren en beeldvormen. Verzamelen gaat over bronnenonderzoek en bronnenkritiek. Ordenen over het onderscheiden van verandering en continuïteit, verklaren over het vaststellen van oorzaak-gevolgrelaties en beeldvormen is een wat onbestemde restcategorie waarin enkele theoretische inzichten worden aangeboden betreffende narrativisme, re-enactment, objectiviteit en waardevrijheid.⁶ Naast het boek *Historisch denken* wordt er op lerarenopleidingen vaak gebruikgemaakt van de theoretische en vakdidactische inzichten van

Figuur 1: Matrix historisch redeneren van Carla van Boxtel en Jannet van Drie.



Carla van Boxtel en Jannet van Drie. In een reeks artikelen geven zij weer wat zij verstaan onder historisch redeneren. Volgens hen is historisch redeneren datgene wat leerlingen doen wanneer zij geschiedenis leren en deze kennis toepassen, bijvoorbeeld in een historisch werkstuk. Het gaat daarbij om activiteiten als het stellen van historische vragen, het gebruiken van historische begrippen, het plaatsen van gegevens in een historische context, het gebruiken van metahistorische begrippen (structuurbegrippen), het onderzoeken van historische bronnen en het geven van argumenten.⁷ Het schema geeft al deze elementen overzichtelijk weer (zie figuur 1).

De onderwijspraktijk

Nu we de theorie hebben besproken kunnen we overgaan tot het tweede deel van dit artikel: wat kunnen we met deze inzichten in de lespraktijk? Hoe wordt er op lerarenopleidingen gewerkt met de begrippen historisch besef en historisch denken en redeneren? En hoe proberen studenten dat in praktijk te brengen? Aan de lerarenopleiding geschiedenis op de Fontys hogeschool te Tilburg is gepoogd het concept historisch besef te operationaliseren, vooral in de eerstegraads opleiding. Gijs van Gaans vertelt hoe hij vanwege een herziening van het curriculum van de lerarenopleiding geschiedenis naar Duitsland is gereden om Jörn Rüsen te vragen hoe historisch besef een rol kan spelen in het onderwijs. Uit dat overleg bij Rüsen thuis is gekomen dat de categorieën van historisch besef in het onderwijs als een taxonomie kan worden ingezet. 'De laatste fase, het genetisch historisch besef, is datgene waar je heen wilt met het onderwijs en het eerste is waar je vanaf wilt,' vertelt Van Gaans. 'In een geglobaliseerde, multiculturele samenleving kun je niet goed uit de voeten met het traditioneel en exemplarisch historisch besef. Genetisch historisch besef leidt tot een bruikbaarere omgang met het verleden, gelet op onze pluriforme samenleving.' Toch is het volgens Van Gaans nog niet zo eenvoudig om dat type historisch besef in het geschiedeniscurriculum op te nemen, omdat het 'zo'n hoog en complex doel is'. Bovendien, stelt hij, is dat historisch besef bijna niet te meten. Wel probeert Van Gaans in de masterfase de narratieve competentie van studenten aan te spreken door hen bestaande verhalen over secularisering te laten bekritisieren en hen uit te dagen na te denken welk narratief het meest geschikt is om kinderen voor te leggen zodat zij zich kunnen voorbereiden op een moderne, multiculturele samenleving.

Daarnaast is Van Gaans van mening dat een rigoureuze training in de vaardigheden die komen kijken bij het historisch redeneren bijdraagt aan historisch besef. Daarom wordt in het eerste jaar gewerkt met het boek *Historisch denken* en

maken studenten ook kennis met de inzichten van Van Boxtel en Van Drie. 'Historisch redeneren is een middel en historisch besef een doel en tegelijkertijd is dat middel [historisch redeneren, red.] ook een doel.'

Van Gaans geeft het voorbeeld van een bakker die de kneepjes van het vak leert en tegelijkertijd door de omgang met het brood in gaat zien wat brood voor mensen betekent. Studenten werken daarom in Tilburg veel met bronnenmateriaal dat door hen kritisch bekeken moet worden. 'En in veel colleges vanaf het tweede jaar staat een onderzoeksvraag centraal met als doel studenten te leren dat geschiedenisverhalen interpretaties zijn die gebaseerd zijn op historisch bewijs. En dat die verhalen meer of minder plausibel kunnen zijn.'



Krampachtige omgang

Net als Van Gaans is Heloïse Jonkers van mening dat historisch redeneren en historisch besef bij elkaar horen. 'Ik denk dat historisch redeneren uiteindelijk leidt tot historisch besef.' Toch is Jonkers minder overtuigd van het begrip historisch besef als onderwijsdoel op zichzelf. 'Ik vind dat er soms wat krampachtig met het begrip historisch besef wordt gewerkt. Bovendien, hoe ga je dat besef toetsen? Veel waardevoller vind ik de bijdrage van historisch redeneren aan het kritisch leren denken.'

Op de Hogeschool Rotterdam krijgen studenten een apart vak historisch denken en redeneren in het tweede jaar. Heloïse Jonkers geeft dat vak. Net als in Tilburg wordt het boek *Historisch denken* gebruikt om de theorie te bespreken. Studenten dienen het boek te lezen, maar Jonkers wil ook graag dat de studenten de theorie in de praktijk brengen. 'Ik laat studenten primaire bronnen zoeken en bij elk stukje theorie laat ik ze opdrachten voor leerlingen maken. Op die manier leren ze de theorie gelijk toe te passen. Dat vindt plaats in de eerste vier weken van het blok en dat wordt vervolgens afgesloten met een schriftelijk tentamen waarin de stof getoetst wordt. Vanaf week 5 laat ik studenten kennismaken met de matrix van Van Boxtel en Van Drie. Daarbij maken studenten ►

een eindopdracht waarbij ze leerlingenmateriaal maken bij elk onderdeel van de matrix.’
 Naast lerarenopleider in Rotterdam is Jonkers ook docent geschiedenis aan het Gymnasium Sorghvliet in Den Haag. Hoe probeert ze daar de theoretische inzichten van historisch denken en redeneren in de praktijk te brengen? Jonkers geeft toe dat ze niet altijd bewust bezig is met historisch redeneren, maar ze probeert in haar lessen wel veel met bronnen te werken waarmee ze het historisch redeneren oefent. En in de vijfde klas laat ze leerlingen werken met een praktische opdracht. ‘Leerlingen kiezen zelf een historisch boek uit waar ze vervolgens een mondeling tentamen over krijgen. Leerlingen worden niet alleen beoordeeld op het niveau van de kennis – welk historisch beeld schetst het boek – maar ook op het niveau van het historisch redeneren. Leerlingen moeten achterhalen op welke historische vraag het boek een antwoord geeft en welk structuurbegrip het beste bij het boek past.’



Minder zwart-wit

Ook Inge de Koning is erg overtuigd van de waarde van historisch redeneren voor het onderwijs. ‘Ik heb er zelf veel van geleerd en ben er minder zwart-wit door gaan denken.’ Zij heeft onlangs haar tweedegraads bevoegdheid gehaald en werkt in het vmbo. Zij heeft gemerkt dat geschiedenis door leerlingen vaak als een lastig vak en als een ‘dom leervak’ wordt ervaren. De theoretische kennis die zij heeft opgedaan aan de Hogeschool Rotterdam probeert zij in de praktijk te brengen door elke les een kennisleerdoel en een leerdoel gekoppeld aan historisch redeneren te formuleren. ‘Het vak geschiedenis wordt door het toepassen van historisch redeneren veel interessanter. Het gaat veel meer leven. Mijn klas wordt daardoor heel enthousiast over het vak geschiedenis.’
 Om het historisch redeneren te oefenen maakt De Koning veel leerlingenmateriaal. De Koning werkt bijvoorbeeld graag met inlevingsopdrachten. ‘In de meeste werkboeken komt het aspect historisch redeneren onvoldoende aan bod.’ Voor het onderwerp ‘de aanloop naar de Tweede Wereld-

oorlog’ maakte De Koning materiaal rondom de vraag waarom Duitsers in de jaren dertig op Hitler stemden. ‘Alle kinderen in de klas zeggen over Hitler: “Dat was een hele slechte man, dat de Duitsers dat niet zagen!” Daarom hebben wij een lessenserie gemaakt met verkiezingsposters – de propaganda van Hitler. De leerlingen kregen als opdracht mee de posters te analyseren zodat ze gaan begrijpen waarom Duitsers op Hitler stemden. We vertellen er dan wel bij dat het belangrijk is om te beseffen dat wij de afloop kennen, maar de Duitsers niet. Wij weten van de Holocaust, maar in de jaren dertig was daar nog geen sprake van.’ Met het begrip historisch besef werkt De Koning niet expliciet, hoewel het volgens haar wel een gevolg kan zijn van geschiedenisonderwijs. ‘Leerlingen leren genuanceerder denken. Wij hebben een taak om leerlingen maatschappelijk te vormen. Als leerlingen heel veel kennis hebben van het verleden wordt het ze wel duidelijker waar we vandaan komen en waarom we over dingen denken zoals we dat nu doen.’

Informatie beoordelen

Het nut van het historisch redeneren in het geschiedenisonderwijs is volgens De Koning vooral dat leerlingen kritisch leren denken. Door veel met bronnen te werken en de betrouwbaarheid van bronnen te analyseren, kunnen leerlingen beter informatie beoordelen. ‘Ik ben daar zelf ook vaardiger in geworden door mijn opleiding aan de hogeschool,’ aldus De Koning. ‘Kinderen moeten nog echt leren welke informatie ze kunnen vertrouwen en welke niet. Het is een vaardigheid die ze vandaag de dag goed kunnen gebruiken. Ze worden er echt slimmer van. Leerlingen worden overspoeld door informatie en nepnieuws. Zo kwam er laatst een leerling met een bericht op Facebook over een aanslag in Amerika. Medeleerlingen vroegen onmiddellijk: “Hoe weet je dat?” en “Waar heb je dat vandaan?”, “Dat moet je niet vertrouwen hoor!” In dat opzicht is historisch redeneren onderdeel van een algemene vorming en kritisch denken.’
 Uit deze kleine theoretische exercitie en navraag bij lerarenopleiders en docenten blijkt dat het nog niet zo makkelijk is om het concept historisch besef in praktijk te brengen, hoe mooi en interessant de theorie ook is. Historisch besef kan mogelijk wel als onderwijsdoel fungeren, maar de uitgangspunten blijken moeilijk in een curriculum ingebouwd te worden. Docenten geven weliswaar aan dat historisch redeneren uiteindelijk leidt tot historisch besef. Maar ze zijn ook van mening dat historisch besef moeilijk meetbaar en toetsbaar is. In dat opzicht vinden zij het concept historisch redeneren bruikbaar. Het is eenvoudiger in de lessen toe te passen en het draagt bij aan een algemene kritische vorming van studenten en leerlingen. ■