

GESCHIEDENIS EN DE TOEKOMST: ONGEMAKKELIJKE BEDGENOTEN?

Verder kijken dan het verleden en het heden

In hoeverre kunnen de gammavakken leerlingen helpen na te denken over hun toekomst?

De Fontys Hogeschool Tilburg deed er onderzoek naar. Gijs van Gaans trekt er conclusies uit voor het vak geschiedenis en geeft aanzetten voor een koers naar de toekomst.

Gijs van Gaans is docentenopleider en vakdidacticus aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

De afgelopen maanden rommelt het in historisch Nederland. Oorzaak van de onrust is het *Eindrapport* van de commissie-Schnabel naar aanleiding van het Platform Onderwijs2032. Sommige vakgenoten lezen – mogelijk wat voorbarig – in het rapport een pleidooi voor de afschaffing van het schoolvak geschiedenis. Dat vak zou op moeten gaan in het leerdomein ‘Mens & Maatschappij’. Tevens gaf de commissie aan dat geschiedenis wat haar betreft enkel leerstof diende te zijn wanneer het relevant was voor een blik op de toekomst. Deze laatste opmerking doet Maria Grever in *Trouw* openlijk afvragen in hoeverre belangrijk geachte historische onderwerpen – waaronder de *Shoah* – als gevolg van deze houding uit het curriculum zouden verdwijnen. Met haar pleiten meerdere partijen voor het behoud van het schoolvak geschiedenis in de toekomst. Angela Crott gaat in haar apologie zelfs zover dat zij betoogt dat de masculiene identiteitsontwikkeling van puberjongens zonder een zelfstandig schoolvak niet langer veiliggesteld kon worden.

Dit artikel wil een bijdrage aan de discussie leveren, op basis van een onderzoek dat is gedaan door het lectoraat van de gammavakken aan de Fontys Hogeschool te Tilburg¹. Binnen dat lectoraatsproject werd de vraag gesteld in hoeverre deze vakken (geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer, levensbeschouwing en economie) leerlingen kunnen aanleren op een doordachte manier over hun eigen toekomst en die van de samenleving als geheel na te denken. Mijn eigen nadruk lag daarbij uiteraard op het (school)vak geschiedenis. Tijdens dit onderzoek werden in een voorstudie docenten uit het veld, studenten in verschillende fasen van de opleidingen en ook leerlingen uit het voortgezet onderwijs ondervraagd. Tevens werd in diezelfde fase het probleem met een literatuurstudie verder verkend. Uiteindelijk werden verschillende werkvormen ontworpen en geëvalueerd.

Op basis van de resultaten uit de verschillende stappen binnen het lectoraatsproject wil ik allereerst bespreken welke relatie geschiedenis en beelden van onze toekomst kunnen hebben, vervolgens aangeven in hoeverre die relatie een plek krijgt binnen de praktijk en enkele eerste aanzetten geven hoe het vak na 2032, zij het vanuit een eigen vakspecifieke werkwijze, kan bijdragen aan toekomstgericht en daarmee toekomstbestendig onderwijs.

RELATIE MET HET VERLEDEN

Tijdens dit hele project kreeg ik van vakcollega's niet zelden te horen dat 'geschiedenis slechts het verleden bestudeert'. Hoezeer we ook inderdaad dat verleden bestuderen, geschiedenis gaat toch in essentie om het heden en dan met name de relatie die wij vanuit dat heden met het verleden hebben. Sterker nog, zoals Jörn Rüsen al aangaf, niet alleen met het verleden, maar ook met de toekomst (Rüsen, 1994). Door middel van geschiedenis plaatsen wij onszelf in een verhaal waarin ons heden zinvol wordt verbonden met onze herinneringen van het verleden en onze mogelijke toekomst. Doordat we weten waar we vandaan komen, kunnen we beter inschatten waar we heen zouden kunnen en waar we vervolgens het liefste heen zouden gaan. Het creëren van duidelijke beelden van het verleden maakt een onderbouwde voorstelling van de toekomst mogelijk. Deze visie kreeg niet zonder reden een plek in het rapport *Verleden, heden en toekomst* (SLO, 2001). De toekomst staat niet vast, maar is wel afhankelijk van wat er in het verleden gebeurd is. Sommige toekomstbeelden zijn dan ook waarschijnlijker dan andere. Volgens Brits onderwijskundige David Hicks moet toekomstgericht onderwijs dan ook aandacht hebben voor verschillende toekomstbeelden: mogelijke (*possible*), waarschijnlijke (*probable*) en wenselijke (*preferable*). Hicks geeft daarnaast ook aan dat een gedeeld beeld van het verleden ons beter in

¹ De resultaten van het lectoraatsonderzoek en de verschillende geteste werkvormen worden in de loop van 2017 in boekvorm gepubliceerd.

staat stelt te bepalen welke toekomsten niet alleen waarschijnlijker zijn, maar vooral ook wenselijker (Hicks, 2006).

Geschiedenis, het schoolvak waarin beelden van dat verleden bestudeerd worden, is dus van meerwaarde om na te leren denken over die toekomst. Er kan dan ook voor gepleit worden die toekomst een explicietere rol te geven in ons onderwijs, niet in de laatste plaats omdat een dergelijke aanpak het schoolvak zinvoller zou maken voor leerlingen.

TOEKOMST VOORSPELLEN

Veel docenten en 'leraren geschiedenis in opleiding' doen het al: het koppelen van het verleden aan het heden. In gesprekken en enquêtes geven ze aan samen met leerlingen huidige maatschappelijke thema's met behulp van de lesstof te duiden. De revoluties uit de Arabische wereld van een tijdje terug worden bijvoorbeeld vergeleken met de Franse Revolutie. Hoewel geschiedenis voor de meeste van hen alleen het verleden als onderzoeksobject heeft, wordt breed erkend dat de koppeling met het heden zowel maatschappelijk als didactisch een meerwaarde heeft; het maakt de lessen geschiedenis nuttiger. Het betrekken van toekomstbeelden wordt door de door ons ondervraagde collega's nauwelijks gedaan. Sommigen geven aan dat voor het voorspellen van de toekomst, of in ieder geval een 'goed geïnformeerde gok (*educated guess*)' met een flinke slag om de arm, de geschiedenis een bepaalde mate van wetmatigheid zou moeten laten zien. De meesten geloven niet in een dergelijke wetmatigheid. Gevraagd naar hoe geschiedenis dan toch kan bijdragen aan de toekomst, verwijst men naar het aanleren van kritische denkvaardigheden, met name het kritisch lezen van (media)bronnen en het meegeven van de juiste kennis van de wereld.

Voor het overdragen van kloppende kennis is voor een groot aantal respondenten, naast collega's vooral ook studenten, een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs. Volgens hen nemen geschiedenisdocenten misconcepties van hoe de wereld in elkaar zit weg en vervangen deze door de juiste informatie. Overigens zien veel jonge en aankomende collega's de rol van de docent op dit vlak vooral weggelegd in de persoonlijke begeleiding. Jongeren na laten denken over hun toekomst komt dan neer op het coachen van jongeren in hun zoektocht naar de juiste vervolgstudie en hun plaats op de arbeidsmarkt, maar ook het aanleren van belangrijke normen en waarden. Docenten en studenten geschiedenis verschillen hierin weinig van die van de andere gammavakken, hoewel zij iets meer de nadruk legden op de overdracht van kennis. De

toekomst lijkt vooralsnog geen expliciet onderwerp in veel geschiedenislessen. Toch mist het geschiedenisonderwijs hier mogelijk wel een kans.

CONTINUÏTEIT EN VERANDERING

Ook al is de toekomst geen vast onderdeel van de meeste geschiedenislessen, één belangrijk historische denkwijze lijkt me noodzakelijk om überhaupt geschoold na te kunnen denken over de toekomst, namelijk het leren onderscheiden van continuïteit en verandering. Net als het verleden is de toekomst wezenlijk anders dan het heden. Om in te zien hoe de toekomst zich zou kunnen ontwikkelen, hebben we een duidelijk beeld nodig van de veranderingsprocessen die vanuit het verleden het heden mogelijk bepaald hebben. Het gaat dan concreet om het leren zien van trends die verleden, heden en toekomst met elkaar verbinden. Juist deze moderne tijd kenmerkt zich door een constant en op hoog tempo veranderende samenleving. Om deze processen te duiden is geschoold historisch leren denken noodzakelijk. Het lastige aan een geschoolde omgang met continuïteit en verandering is dat het een zekere training vraagt die niet altijd aan lijkt te sluiten bij de opvattingen van de leerlingen. Kernprobleem lijkt te zijn dat veranderingen in historisch opzicht constructies (beelden) zijn die de historicus op het verleden legt. Het begin van de middeleeuwen startte niet ineens in 500, zoals aangegeven in de tien tijdvakken – de overgang tussen oudheid en middeleeuwen verliep veel geleidelijker. Ook de Reformatie begon niet ►



ineens met de 95 stellingen van Luther. De historicus bepaalt zelf waar voor hem de grootste verandering plaatsvond. Veranderingen in de geschiedenis zijn dan ook geen *feiten*, maar *beelden* die betwijfeld kunnen worden. Juist dat besef is voor leerlingen vaak erg lastig. Verder lijken zij veranderingen vaker te beschouwen als ‘breuken’ in plaats van als ontwikkelingen, die veranderen qua snelheid en richting. Voor veel leerlingen is alles binnen de middeleeuwse kerk pais en vree totdat Luther komt, waarna veel Europeanen ‘ineens’ het idee hebben dat er inderdaad van alles mis is (Morton, 2013). Leerlingen moeten leren zelf te beargumenteren wanneer er sprake is van continuïteit en wanneer van verandering. Alleen dan leren ze inzien dat belangrijke veranderingen in het verleden vaak processen zijn waarvan het begin niet altijd met zekerheid is aan te geven en dat deze processen in de loop van de tijd veranderen, soms heviger worden en soms in intensiteit afnemen. Dit zelfstandig leren kan niet door leerlingen gegeven voorbeelden van continuïteit en verandering in de leestekst te laten herkennen. Veel verstandiger is om gebruik te maken van meerdere bronnen en een open, divergerende vraagstelling (Counsell, 2011).

DE TIJDMACHINE

Om leerlingen echt zelfstandig aan het denken te zetten over continuïteiten en veranderingen in de geschiedenis, is vanuit het lectoraat de werkvorm ‘tijdmachine’ ontwikkeld. Deze werkvorm is in principe geschreven voor een derde klas havo/vwo, waarin alle tijdvakken en kenmerkende aspecten worden behandeld. De leerlingen krijgen allemaal – op een aantal leerlingen na – een historisch personage toebedeeld met een bijbehorend factsheet. Dit personage is een historische persoon die een politieke rol heeft gespeeld. Op de factsheet staan persoonlijke informatie, een historische context en, op de achterkant, een historische afbeelding van het personage. De leerlingen worden op basis van hun personages ingedeeld in de vier traditionele tijdvakken – oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne en moderne tijd – die ieder in een hoek van het klaslokaal worden geplaatst. Per tijdvak zijn vier historische personages gekozen. De overige leerlingen spelen, in vier groepen, de tijdreizigers: zij worden geplaatst in een afgezet deel van de klas (bijvoorbeeld met stoelen) in het midden van de klas. Op de beamer wordt een tijdmachine geprojecteerd. De tijdreizigers krijgen een opdracht. Ze spelen de rol van leerlingen van hun leeftijd die net een 5,5 staan voor het overgangsrapport. Helaas is er nog een laatste presentatie die ze moeten doen. Voor die presentatie was de vraag: ‘Denk je

dat democratie nog wel zal bestaan over honderd jaar, als je bekijkt hoe mensen in het verleden bestuurd werden?’ De leerlingen hebben nog niks gedaan aan de presentatie en zullen mogelijk de 5,5 verspelen, waardoor ze een jaar blijven zitten. Gelukkig is de achterbuurman een rare uitvinder, die een tijdmachine heeft uitgevonden. De leerlingen zijn zijn schuurtje binnengeslopen en hebben de tijdmachine gestart. Zij besluiten – in hun vier teams – terug naar het verleden te gaan om daar de juiste historische personages op te halen om hun presentatie, zonder al te veel moeite, mee te vullen. Vervolgens start de tijdmachine op het scherm. Deze geeft leerlingen een beperkte tijd om naar een tijdvak te gaan en daar mensen te spreken. Voordat de timer afgaat, moeten de leerlingen terug zijn in de tijdmachine, anders zitten ze gevangen in het verleden. Ze dienen dan ook één historisch persoon mee te brengen naar het heden. Iedere groep neemt dus een andere actor mee terug. Deze tijdsprong wordt nog drie keer herhaald, zodat uiteindelijk iedere groep tijdsreizigers vier historische actoren meeneemt. Let wel: dit zijn niet altijd voorstanders van de democratie. Ook mensen als Stalin, Hitler en Lodewijk XIV moeten worden meegenomen. Wanneer alle tijdsprongen zijn voltooid en alle historische actoren zijn opgehaald, krijgen leerlingen nog kort de tijd om samen met de actoren – vier per groep – de presentatie te maken; in de praktijk betekent dat zij vijf tot tien minuten de tijd hebben om samen tot een onderbouwd antwoord op de vraag te komen. Daarbij moet ieder historisch personage betrokken worden. Deze antwoorden worden besproken en vergeleken tijdens de nabespreking.

VOORAL VOORSTANDERS

De werkvorm ‘tijdmachine’ is een paar keer uitgeprobeerd in verschillende workshops: op een VGN-congres, een Lio-dag, op een Euroclio-congres



en tijdens bijscholingen. Alle keren waren vooral (aankomende) docenten betrokken. Wat vooral opvalt, is dat de werkwijze en de uiteindelijke antwoorden op de onderzoeksvraag nauwelijks verschilden. Steeds zoeken mensen in eerste instantie die historische personages op die een voorstander waren van een of andere vorm van democratie. Pas wanneer deze niet meer beschikbaar zijn, worden minder democratische actoren gekozen. Wanneer er in kleinere groepen wordt gewerkt vallen mensen als Cleopatra, Lodewijk XIV, Stalin en Hitler af. Alle deelnemende groepen zijn van mening dat democratie uiteraard zal blijven bestaan en halen als bewijs de verschillende voorstanders aan; democratie en inspraak is iets wat mensen door de eeuwen heen altijd hebben gewild. Alle groepen hebben vooral aandacht voor continuïteit in de geschiedenis en minder voor het proces van democratisering, een proces dat zij tijdens hun opleidingen waarschijnlijk allemaal behandeld hebben gekregen. Bij de nabespreking wordt dit proces uiteindelijk centraal aan de orde gesteld. 'In welk tijdvak deed zich op politiek-bestuurlijk vlak de belangrijkste ontwikkeling voor?' 'In hoeverre waren bepaalde voorwaarden voor democratisering in die periode uniek aanwezig?' 'Zien we die voorwaarden nu veranderen?'

Op basis van deze richtvragen wordt het antwoord op de onderzoeksvraag tijdens die nabespreking steeds genuanceerder geformuleerd. De deelnemers zijn dus wel degelijk in staat in procesmatige veranderingen te denken, maar ze zijn dat – althans voor dit onderwerp – niet gewend.

De resultaten van dit beperkte experiment kunnen niet zomaar worden veralgemeniseerd, zeker niet met betrekking tot andere maatschappelijke onderwerpen. Het opvoeden van leerlingen tot democratische burgers is zo'n elementair geacht kerndoel van het geschiedenisonderwijs, dat velen van ons niet zullen denken aan het verdwijnen van de democratie als staatsvorm. En toch lijkt me een begrip van democratie als contingent historisch fenomeen, een voorwaarde voor het behoud ervan! Alleen als we snappen voor welke bestuurlijke problemen democratie een oplossing bood en dus in welke omstandigheden ze in haar huidige vorm ontstond, kunnen we bedenken hoe ze voor de toekomst relevant kan blijven. De gedachte dat mensen door de geschiedenis heen al democratisch zelfbestuur wensten, lijkt me niet alleen historisch moeilijk te verdedigen, maar ook te verhullen hoe hard we er aan moeten blijven werken. Ik veronderstel dat we ook op andere waardevolle gebieden vooral vanuit continuïteiten en niet vanuit procesmatige veranderingen denken.

VAKSPECIFIEK DENKEN

Kan het opgaan van geschiedenis als schoolvak in een leerdomein 'Mens & Maatschappij' leerlingen beter voorbereiden op hun eigen toekomst? Ik betwijfel het. Om geschiedenis echt in te zetten bij het nadenken over mogelijke en wenselijke toekomsten, moet leerlingen volgens mij eerst worden aangeleerd vakspecifiek te denken. Dat wil zeggen: leerlingen moeten eerst zelfstandig leren nadenken over historische veranderingen, alsook leren werken met multicausaliteit en problemen als multiperspectiviteit. Mijn zorg is dat door het opnemen van geschiedenis in een groter leergebied deze vakspecifieke benaderingswijze naar de achtergrond zal verdwijnen, zoals nu al bij het huidige vak 'Mens & Maatschappij' gebeurt. Wanneer deze vakspecifieke manier van denken niet op een structurele wijze zal worden aangeleerd kan de leerling de studie van het verleden niet inzetten zoals de commissie-Schnabel voor ogen heeft. Schoolvakken zijn meer dan de inhouden of onderwerpen die besproken worden. Ze zijn een manier van denken. Historisch denken is nu eenmaal iets anders dan bijvoorbeeld geografisch, economisch of levensbeschouwelijk denken. Bij het vormgeven van een leergebied 'Mens & Maatschappij' zal vertrokken moeten worden vanuit de vakspecifieke denkwijzen. Gebeurt dat niet, dan vrees ik dat geschiedenis steeds meer zal gaan om het aanleren van feitelijke breukpunten en continuïteiten in ons verleden, die vooral de, vaak wat gemakkelijk aangenomen, universaliteit van onze moderne normen en waarden onderstrepen. ■

LITERATUUR

- BÉNEKER, T., VAN DEN BOORN, R., VAN GAANS, G., HAMERS, K., PALINGS, H. & SIMONSE, T., (2016), Toekomstgericht onderwijs: hoe denken studenten van de lerarenopleiding daarover? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, nr. 2.
- COUNSELL, C. (2011). What Do we Want Students to Do with Historical Change and Continuity? In: I. Davies, *Debates in History Teaching* (p. 107-123). Londen en New York: Routledge.
- HICKS, D. W. (2006). *Lessons for the Future. The Missing Dimension in Education*. Oxford & Victoria: Trafford Publishing.
- MORTON, P. S. (2013). *The Big Six Thinking Concepts*. Toronto.
- RÜSEN, J. (1994). *Historisches Lernen*. Keulen, Weimar en Wenen: Verlag Böhlau.
- SLO. (2001). *Heden, verleden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming*. Enschede: SLO.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.