

Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen



Geschiedenisdidactiek

Handboek voor de vakdocent

UITGEVERIJ
COUTINHO

Geschiedenisdidactiek

Geschiedenisdidactiek

Handboek voor de vakdocent

Arie Wilschut
Dick van Straaten
Marcel van Riessen

Met een bijdrage van Bart den Uyl en Daan van Leeuwen

Derde, herziene druk

**UITGEVERIJ
COUTINHO**
bussum 2024

www.coutinho.nl/geschiedenisdidactiek3

Je kunt aan de slag met het online studiemateriaal bij dit boek. Dit bestaat uit interactieve oefeningen per hoofdstuk.

© 2004/2023 Uitgeverij Coutinho bv

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (www.reprorecht.nl). Voor de readerregeling kan men zich wenden tot Stichting UvO (Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, www.stichting-uvo.nl). Voor het gebruik van auteursrechtelijk beschermd materiaal in knipselkranten dient men contact op te nemen met Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, www.stichting-pro.nl).

Eerste druk 2004

Derde, herziene druk 2023, tweede oplage 2024

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Omslag: Garlic, Amsterdam

Beelden omslag: bekladde benen van Columbus: iStock; soldaten in loopgraven: Unsplash;

Franse spotprent: via geschiedenisdidactiek.nl; gamer en student: Shutterstock.com

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN: 978 90 469 0881 5

NUR: 680

Voorwoord bij de derde, herziene druk

Sinds de verschijning van de vorige druk in 2013 hebben zich ontwikkelingen voorgedaan die een nieuwe editie van dit handboek wenselijk maakten. Enerzijds zijn dit maatschappelijke ontwikkelingen die hun weg in onderwijs en didactiek hebben gevonden, zoals de toegenomen aandacht voor burgerschapsvorming en de voortschrijding van ICT die tal van applicaties heeft opgeleverd die in de klas worden gebruikt. Anderzijds is er veel nieuw vakdidactisch onderzoek bijgekomen dat ons inzicht in het leren en onderwijzen van geschiedenis heeft verruimd. In deze derde editie is gepoogd deze ontwikkelingen een plek te geven in het besef dat omwille van omvang en handzaamheid keuzes gemaakt moesten worden. Alle hoofdstukken zijn geactualiseerd en de hoofdstukken 4, 5, 7, 8, 10 en 14 zijn grondig herzien. Bij de talrijke kaders is met kleur onderscheid aangebracht tussen kernzaken (geel) en illustratieve voorbeelden.

Met deze derde editie hopen we ervaren en beginnende docenten wederom een toegankelijk en aansprekend handboek te bieden ter ondersteuning van het vormgeven en uitvoeren van hun lessen.

Arie Wilschut
Dick van Straaten
Marcel van Riessen

Inhoud

Inleiding

13

DEEL I Fundamenten

1	De betekenis van geschiedenisonderwijs	18
1.1	Historisch denken	18
1.1.1	Realiteitsbewustzijn	21
1.1.2	Chronologie en periodisering	23
1.1.3	Historische distantie	24
1.1.4	Tijdgebondenheid, anachronisme en onvoorspelbaarheid	26
1.1.5	Vergelijking met aangrenzende vakken	28
1.1.6	Waarom onderwijs nodig is om historisch te leren denken	29
1.2	Geschiedenis in de samenleving	30
1.2.1	Moreel-pragmatische doelen	30
1.2.2	Staatsburgerlijke doelen	31
1.2.3	Identiteitsvormende doelen	32
1.2.4	Kritisch-analytische doelen	33
1.2.5	Geschiedenis en burgerschap	34
1.3	Relevant geschiedenisonderwijs	36
1.3.1	Maatschappelijke functies van de geschiedwetenschap volgens Kocka	36
1.3.2	Relevant geschiedenisonderwijs	39
1.3.3	Conceptgericht onderwijs	39
1.3.4	Basisinzichten	43
2	Geschiedenis leren	47
2.1	Het terrein van het schoolvak geschiedenis	47
2.1.1	Beelden van de ontwikkeling van de menselijke cultuur	47
2.1.2	Categorisering van beelden van het menselijke verleden	49
2.2	Kennis van het verleden	52
2.2.1	Historische kennis in verschillende vormen	52
2.2.2	Tijdelijk of permanent beschikbare kennis	59
2.3	Begrippen	65
2.3.1	Abstractieniveaus	66
2.3.2	Uniek en generiek	67
2.3.3	Sleutelbegrippen	68
2.3.4	Begripsvorming	69

2.4	Historische denkwijzen	71
2.4.1	Verzamelen	76
2.4.2	Ordenen	78
2.4.3	Verklaren	79
2.4.4	Beeldvormen	80
3	Het perspectief van de leerling	85
3.1	Leerlingen aan het woord	85
3.1.1	Waardering voor geschiedenis	85
3.1.2	Interesse in soorten geschiedenis	88
3.2	De ontwikkeling van historisch besef en historisch denken	92
3.2.1	Onderzoek volgens Piagetiaans model	93
3.2.2	Kritiek op het Piagetiaanse onderzoek	94
3.3	Studies over leren en denken	95
3.3.1	Vygotski	96
3.3.2	Bruner	97
3.3.3	Gardner en Claxton	100
3.3.4	Egan	101
3.3.5	Gevolgtrekkingen voor het geschiedenisonderwijs	108
3.4	Differentiatie	111
3.4.1	Differentiatie naar uitkomst	111
3.4.2	Differentiatie naar opgave	115

DEEL II Bouwstenen

4	Teksten	118
4.1	Tekstsoorten	118
4.2	Leerstofteksten	120
4.2.1	'A fairly consistent level of dullness'	121
4.2.2	Structuurkenmerken	123
4.2.3	Eenstemmigheid	125
4.3	Bronnen	126
4.3.1	Het belang van werken met historische bronnen	127
4.3.2	Bronteksten hertalen	129
4.4	Instructieteksten	130
4.5	Teksten beoordelen	133
4.6	Informatie uit teksten verwerken	136
4.6.1	Translatie en interpretatie	136
4.6.2	Translatie bij teksten	137
4.6.3	Interpretatie bij teksten	138

4.7	Taalgericht vakonderwijs	141
4.7.1	Contextrijk	141
4.7.2	Interactie	142
4.7.3	Taalsteun	143
4.8	Leesstrategieën	144
4.8.1	Strategisch lezen	144
4.8.2	Oriënteren, monitoren, terugblikken	145
4.8.3	De kracht van stilte	147
4.9	Schrijfkaders	147
5	Stilstaand beeld	150
5.1	Functies van beeldgebruik	150
5.1.1	Effectiever leren met beeld	150
5.1.2	Beeld en historisch denken	151
5.2	Afbeeldingen analyseren en interpreteren	158
5.2.1	Translatie	158
5.2.2	Interpretatie	163
5.3	Historische kaarten	166
5.3.1	Functies en aard	167
5.3.2	Translatie bij kaarten	168
5.3.3	Interpretatie bij kaarten	168
5.4	Spotprenten en stripverhalen	171
5.4.1	Spotprenten	171
5.4.2	Stripverhalen	175
6	Verhalen	178
6.1	Feit, fictie en narratief in de geschiedwetenschap	183
6.2	De culturele functie van verhalen	184
6.3	De didactische rol van verhalen	187
6.4	Kenmerken van verhalen	189
6.4.1	Concretisering	189
6.4.2	Personifiëring	191
6.4.3	Vertelkunst	193
6.5	Grenzen en mogelijkheden van historische verhalen	197
6.6	Het voorlezen en vertellen van verhalen	199
7	Audiovisuele media	203
7.1	Indeling in soorten	203
7.2	Audiovisuele media en geschiedschrijving	205
7.2.1	Factor in de geschiedenis	206
7.2.2	Directe weergave van het verleden	207
7.2.3	Historische beeldvorming	209

7.3	Audiovisuele media in de klas	210
7.3.1	Factor in de geschiedenis	211
7.3.2	Directe weergave van het verleden	213
7.3.3	Historische beeldvorming	215
7.4	Beoordelen van historische documentaires	217
7.4.1	Ötzi de ijsmummie	218
7.4.2	Beoordelingscriteria	220
8	Geschiedenisonderwijs en ICT	222
8.1	ICT en geschiedenisdidactiek	222
8.2	Online informatie vinden	225
8.2.1	Mediawijsheid	226
8.2.2	De betrouwbaarheid van online informatie	228
8.2.3	Online bronnenverzamelingen	229
8.2.4	Bruikbaar materiaal voor docenten	230
8.3	Informatie presenteren	232
8.4	Informatie verwerken en toetsen	234
8.4.1	Kennis en begrip	234
8.4.2	Kennis gebruiken	236
8.4.3	Spelend leren	237
9	Geschiedenis buiten school: omgeving en musea	239
9.1	Geschiedenis binnen en buiten school	239
9.2	Omgevingsonderwijs	240
9.2.1	Platteland	243
9.2.2	Stad	245
9.2.3	Methoden	249
9.3	Museumbezoek	250
9.3.1	Argumenten voor museumbezoek	251
9.3.2	De voorbereiding van museumbezoek	256
9.3.3	Een aanpak kiezen	258
9.3.4	Terug op school	260

DEEL III Bouwwerk

10	Keuzes maken	264
10.1	Onderwijsdoelen, leerdoelen en lesdoelen	264
10.1.1	Van onderwijsdoelen tot eindtermen	264
10.1.2	Van eindtermen tot leerdoelen	265
10.1.3	Cognitief, affectief, sociaal, motorisch	266

10.2	Cognitieve leerdoelen	267
10.2.1	Functies van vakinhoudelijke leerdoelen	267
10.2.2	Taaldoelen	268
10.2.3	Metacognitieve doelen	269
10.2.4	Affectieve doelen	271
10.3	Leerdoelen formuleren	274
10.4	Beheersingsniveaus	276
10.4.1	Beheersingsniveaus van historische kennis	277
10.4.2	Beheersingsniveaus van historisch denken	285
10.4.3	Taxonomieën als middel om onderwijs te sturen	287
10.5	Leerdoelen en differentiatie	287
10.6	Van leerdoel naar lesplan	291
11	Een goed begin	294
11.1	Vragen stellen	294
11.1.1	Essentiële vragen	295
11.1.2	Essentiële vragen formuleren	297
11.2	Functies van de instap	300
11.3	Motiveren	302
11.4	Oriënteren	306
11.5	Ordenen	309
11.6	Van instap naar lesonderwerp	312
12	Uitleggen	314
12.1	Uitleggen	315
12.1.1	Opbouw van een uitleg	316
12.1.2	Informatie structureren	317
12.1.3	Schema's en leerstofteksten	322
12.2	Historische kennisvormen uitleggen	324
12.3	Sleutelbegrippen uitleggen	327
12.3.1	Betekenis opzoeken en voorkennis peilen	328
12.3.2	Concretisering	330
12.3.3	(Non-)voorbeelden en categorieën	331
12.3.4	Begrippennetwerken	332
12.4	Het onderwijsleergesprek	333
12.4.1	Functie	333
12.4.2	Voorbeeld van een onderwijsleergesprek	334
12.4.3	Een onderwijsleergesprek ontwerpen	337
12.4.4	Een onderwijsleergesprek voeren	338
12.5	Historisch denken	340

13 Verwerken	343
13.1 Geschiedenis leren doe je zelf	343
13.1.1 Samenwerken	344
13.1.2 Kenmerken van samenwerkend leren	345
13.1.3 Vijf basisvormen van samenwerking	345
13.2 Historische kennis verwerven en integreren	348
13.2.1 Betekenis opbouwen	348
13.2.2 Schematiseren	351
13.2.3 Onthouden	352
13.2.4 Historische denkwijzen verwerven en integreren	353
13.3 Historische kennis en historisch denken verdiepen en uitbreiden	354
13.3.1 Vergelijken: stappenplan demonstreren	355
13.3.2 Vergelijken: leeractiviteiten organiseren	356
13.3.3 Kennis zinvol gebruiken	357
13.3.4 Kaartjesopdrachten	359
13.3.5 Kennisverwerking door beeldpresentaties	363
13.3.6 Actief historisch denken	364
13.4 Gespreksvormen	368
13.4.1 Klassengesprek	368
13.4.2 Discussie	370
13.5 Zelf een spel ontwerpen	372
13.5.1 Historisch ganzenbord	372
13.5.2 Historisch kwartet spel	374
13.5.3 Historisch Triviant	376
14 Evalueren	378
14.1 Functies van evalueren	378
14.1.1 Evaluatie draagt bij aan beter onderwijs	378
14.1.2 Evaluatie stelt diagnosen en selecteert	380
14.1.3 Evaluatiemiddelen in verband met functies	380
14.2 Toetsen om te leren	381
14.2.1 Een andere kijk op leren	382
14.2.2 Zelfevaluatie	383
14.2.3 Goede feedback	384
14.3 Validiteit en betrouwbaarheid	385
14.3.1 Validiteit	386
14.3.2 Betrouwbaarheid	386
14.4 De kwaliteit van vragen en opgaven	387
14.4.1 Kwaliteit van gesloten vragen	387
14.4.2 Open vragen	393
14.4.3 Evaluatie en differentiatie	397

14.5	Beoordelen	400
14.5.1	Beoordelaarseffecten	400
14.5.2	Oplossingen	402
14.5.3	Normeren en waarderen	406
14.6	Historisch denken evalueren	408
14.6.1	Werken met beoordelingsschema's	409
14.6.2	Werken met taxonomieën: rubrics	411
14.6.3	Werken met taxonomieën: voortgangsmoellen	413
14.6.4	Evalueren met <i>guideposts</i> (wegwijzers)	415
14.7	Onderwijsevaluatie	416
	Noten	421
	Literatuur	429
	Illustratieverantwoording	443
	Register	447
	Over de auteurs	455

Inleiding

Zinvol, leerbaar en haalbaar

Geschiedenisonderwijs staat regelmatig in de belangstelling. Bijna altijd gaat het in publieke discussies over het vak om de gewenste inhoud van het curriculum of het vermeende gebrek aan feitenkennis van leerlingen die de school gediplomeerd verlaten. Zulke debatten, zoals die over de canon van Nederland en de canon van Vlaanderen, gaan vrijwel nooit over de gewenste didactische aanpak van het geschiedenisonderwijs. Er wordt van uitgegaan dat het voorhouden van een – liefst zo groot mogelijke – hoeveelheid feitenkennis aan leerlingen ertoe zal leiden dat leerlingen die feiten ook onthouden. Verder wordt geschiedenis vaak zonder enige nadere overweging in dienst gesteld van nationale vorming, het smeden van saamhorigheid en het vormen van een herkenbare nationale identiteit. Daarbij wordt over het hoofd gezien dat geschiedenis, opgevat als wetenschap, niet tot dergelijke effecten kan leiden. De wetenschap is het er al lang over eens dat nationale staten en identiteiten grotendeels berusten op in de negentiende eeuw ontworpen constructies. Het voorstellen van het verloop van ‘de geschiedenis’ als een verhaal dat het Nederland en Vlaanderen van tegenwoordig als vanzelfsprekende uitkomst heeft, berust daarom op geschiedvervalsing.

Geschiedenisdocenten weten maar al te goed dat het eenvoudig voorhouden van zoveel mogelijk feitelijke kennis aan leerlingen niet tot het verhoopte resultaat leidt. Kennis zonder meer, die nergens toe dient, niet functioneert in een bepaald verband, en die slechts één keer wordt aangehoord, zal weer worden vergeten. Daar is vrijwel niets aan te doen. Hoogstens kan memoriseren op korte termijn tot een aardig proefwerk- of examenresultaat leiden, maar enkele maanden of jaren later is de kennis absoluut weer weg. Geschiedenisdidactiek gaat dus om iets anders dan een discussie over gewenste inhoud die eenmalig ter reproductie aan leerlingen moeten worden voorgehouden. Geschiedenisdidactiek gaat om de vraag: *hoe kan een vak worden geleerd*. Daarom zal men in dit boek geen debatten over nationale canons aantreffen, noch beschouwingen over beslist noodzakelijke inhoud van curricula. Dit boek gaat over de aanpakken die kunnen worden gehanteerd om iets nuttigs en toepasbaars te leren.

De visie op geschiedenisdidactiek die wij in dit boek tentoonspreiden, is weer te geven in drie sleutelwoorden: zinvol, leerbaar, haalbaar.

Met *zinvol* bedoelen we dat geschiedenis betekenis moet hebben voor degenen die zich ermee bezighouden. Het moet dus duidelijk zijn dat geschiedenis leren voor leerlingen zin en betekenis heeft, dat ze er wat mee kunnen in de wereld. Wij denken dat zulk betekenisvol onderwijs niet vanzelf tot stand komt door zich ‘zomaar’ met geschiedenis bezig te houden. Docenten moeten weten

op welke wijze hun vak zin en betekenis voor leerlingen kan krijgen, en daar bewust rekening mee houden bij de vormgeving van hun onderwijs.

Met *leerbaar* bedoelen we dat geschiedenis een schoolvak behoort te zijn waarin leerlingen zich kunnen bekwamen, waarin ze vooruitgang kunnen boeken en dat ze dus systematisch kunnen aanleren. We denken dat de leerbaarheid van geschiedenis, vergeleken met die van andere vakken, niet zo'n sterk punt is. Geschiedenis vertoont vooral het beeld van een overvloed aan kennis waarin weinig structuur en samenhang zit, van een reeks onderwerpen die worden behandeld maar na behandeling vaak even snel weer worden vergeten. Een echte opbouw, waarbij het voorgaande telkens gebruikt wordt voor het volgende en er dus een voor leerlingen merkbare vooruitgang in hun beheersing van het vak zit – zoals bij vakgebieden als talen en wiskunde het geval is – is er bij geschiedenis vaak niet. Wij beschouwen het als een taak van de geschiedenisdidactiek om dergelijke leerbaarheid ook voor ons vakgebied tot stand te brengen.

Het woord *haalbaar* duidt op de leerlingen voor wie het onderwijs bedoeld is. We kunnen nog zulke mooie plannen hebben, maar als het onderwijs bij de leerlingen niet aankomt, is alles tevergeefs. We moeten ons richten op de belangstelling, aanleg en capaciteiten van leerlingen. Dat betekent niet dat de leefwereld van de leerlingen bij alles centraal moet staan. Geschiedenis is juist een vakgebied dat toegang geeft tot andere werelden, ver weg en lang geleden. Op school kunnen ze leren wat ze in het dagelijks leven niet leren. Maar het betekent wel dat onderwijs moet aansluiten bij de belangstelling en mogelijkheden van leerlingen. Omdat leerlingen van elkaar verschillen, moet het repertoire aan didactische hulpmiddelen flexibel en uitgebreid zijn.

De opbouw van het boek

Dit boek is opgebouwd uit drie delen.

In het eerste deel leggen we de (theoretische) fundamenteen waarop geschiedenisdocenten hun werk kunnen baseren. In de drie hoofdstukken van dat deel werken we de sleutelwoorden *zinvol*, *leerbaar* en *haalbaar* achtereenvolgens uit. In het eerste hoofdstuk gaan we in op de essenties van historisch denken en op de vraag hoe dit zinvol en betekenisvol voor leerlingen kan worden gemaakt. In het tweede hoofdstuk besteden we aandacht aan het leren van geschiedenis: we bespreken de soorten kennis en denkwijzen met het oog op de wijze waarop die zouden kunnen worden geleerd. In het derde hoofdstuk komt het perspectief van de leerling aan bod: mogelijkheden en belangstelling. Daarbij speelt een dosis ontwikkelingspsychologie en vooral leerpsychologie een rol, maar steeds met het oog op het schoolvak geschiedenis.

In het tweede deel behandelen we onder de metafoor 'bouwstenen' een scala aan hulpmiddelen dat de geschiedenisdocent ter beschikking staat bij de vormgeving van het onderwijs. We zouden voor dit deel van het boek nog twee sleutelwoorden aan ons rijtje kunnen toevoegen. Geschiedisonderwijs zou niet alleen zinvol, leerbaar en haalbaar, maar ook *aantrekkelijk* en *gevarieerd*

moeten zijn. Eenzijdig werken met schoolboek en werkboek zou doorbroken moeten worden. Niettemin sluiten we aan bij de praktische realiteit van het onderwijs, waarin tekst en beeld een grote rol spelen. In hoofdstuk 4 en 5 besteden we daaraan dan ook ruimschoots aandacht. Vooral beeldmateriaal speelt in onze visie een cruciale rol in het geschiedenisonderwijs, omdat het voor leerlingen moeilijk is zich een verdwenen werkelijkheid concreet voor te stellen. Mogelijkheden om die werkelijkheid opnieuw tot leven te brengen zijn er ook via verhalen, via geluidsopnamen en filmbeelden, en via overblijfselen in de omgeving buiten de school. Daarom zijn aan die onderwerpen hoofdstukken gewijd (hoofdstuk 6, 7 en 9). Een zaak apart is de toepassing van ICT. Deze beïnvloedt de vormgeving van het gehele onderwijs, zowel bij de voorbereiding als de uitvoering ervan, zowel bij de toepassing van tekst als van beeld en geluid. Dat is het onderwerp van hoofdstuk 8.

In het derde deel beschrijven we onder de metafoor ‘bouwwerk’ hoe het onderwijs tot stand komt en wordt geëvalueerd. Daarbij spelen leerdoelen een belangrijke sturende rol. Deze zijn gerelateerd aan de wijze waarop historisch denken in elkaar zit en de manier waarop we daaraan zin en betekenis kunnen geven. Op die manier is er een relatie tussen hoofdstuk 1 en hoofdstuk 10. Iets dergelijks geldt ook voor de relatie tussen hoofdstuk 2 en hoofdstuk 12 en 13. In hoofdstuk 2 bespreken we de soorten kennis en denkwijzen van geschiedenis; in hoofdstuk 12 bespreken we welke strategieën de docent kan kiezen bij het uitleggen daarvan en in hoofdstuk 13 reiken we een aantal activerende werkvormen aan, inclusief de onderliggende principes daarbij. Of de docent nu uitlegt of de leerlingen aan de slag gaan: een pakkend, structurerend begin is het halve werk. Over de start van de les gaat hoofdstuk 11. Een goede les, of goede reeks lessen, wordt afgesloten met een evaluatie van het leren en liefst ook van het onderwijs zelf. Daarover gaat het laatste hoofdstuk van dit handboek, hoofdstuk 14.

Leeswijzer

Hoewel het boek systematisch is opgebouwd in een drieslag, is het niet nodig om het ook in die volgorde van a tot z door te werken. In beginsel kan elk hoofdstuk op zichzelf worden bestudeerd, hoewel hier en daar wel verwijzingen naar andere hoofdstukken voorkomen. Beginnen met het eerste deel kan – bijvoorbeeld voor beginnende studentengroepen – het nadeel hebben dat het vrij theoretisch is en dat de waarom-vraag centraal staat nog voordat besproken is hoe je een les zou kunnen opbouwen. Het is ook mogelijk op een meer concreet niveau te beginnen, bijvoorbeeld in deel III dat zich dicht bij de lespraktijk afspeelt. Wie belangstelling heeft voor het uitbreiden van het eigen repertoire aan didactische hulpmiddelen, zal eerder met deel II aan de slag gaan.

De tekst wordt regelmatig onderbroken door kaders die voorbeelden, tabellen en afzonderlijke illustratieve stof bevatten. Ze zijn bedoeld als toelichting op en verheldering van wat in de lopende tekst wordt besproken. De gele kaders bevatten overzichten en samenvattingen van vakdidactische inzichten en

vuistregels. De blauwe kaders bevatten overwegend voorbeelden en uitwerkingen van zaken die in de lopende tekst worden besproken.

Online studiemateriaal

Op www.coutinho.nl/geschiedenisdidactiek3 staat het online studiemateriaal bij dit boek. Dit bestaat uit interactieve oefeningen per hoofdstuk. Docenten kunnen powerpointpresentaties aanvragen.

DEEL I Fundamenten



1

De betekenis van geschiedenisonderwijs

In dit hoofdstuk beschrijven we een zoektocht naar de betekenis die geschiedenis voor leerlingen kan hebben. De tocht begint met de vraag wat historisch denken precies is. De specifieke kenmerken van het vak kunnen wellicht ook verduidelijken wat voor zin en betekenis het vak heeft. Vervolgens bespreken we hoe geschiedenis in de samenleving vaak wordt gebruikt. Misschien is dat ook een manier om de betekenis en de zin van het vak te achterhalen. Ten slotte zoomen we in op het curriculum van het geschiedenisonderwijs: hoe kan dat zodanig worden georganiseerd dat maximale kansen ontstaan voor betekenisvol onderwijs?

Vragen waarop dit hoofdstuk antwoord geeft:

- Wat zijn de kenmerken van historisch denken en waarom is er onderwijs nodig om die onder de knie te krijgen? (1.1)
- Welke functies kan geschiedenis in de samenleving vervullen en waarom is geschiedenis belangrijk voor een open en democratische samenleving? (1.2)
- Hoe kan zinvol en voor leerlingen relevant geschiedenisonderwijs vormgegeven worden? (1.3)

1.1

Historisch denken

Wat historisch denken precies is, wordt duidelijk als we twee schilderijen (figuur 1.1 en 1.2) met elkaar vergelijken. Het eerste is aan het eind van de vijftiende eeuw gemaakt door de Haarlemse schilder Geertgen tot St.-Jans, het tweede is van de Nederlandse historieschilder Johannes Hinderikus Egenberger (1822-1897), die het schilderde rond 1854.

Het vijftiende-eeuwse schilderij stelt de verbranding van het gebeente van de heilige Johannes de Doper voor. Deze gebeurtenis zou hebben plaatsgevonden tijdens het bewind van de laat-Romeinse keizer Julianus de Afvallige (361-363). Deze keizer probeerde in het christelijke rijk de oude Romeinse godsdienst opnieuw in te voeren. Hij liet beenderen van christelijke heiligen opgraven en verbranden. Volgens de legende zouden enkele belangrijke beenderen van Johannes de Doper van de vernietiging zijn gered: de rechterarm en wijsvinger waarmee Johannes in de woestijn Christus had aangewezen. Op het schilderij zijn de geredde beenderen te zien op de schep van de knecht. Dezelfde beenderen zijn echter ook afgebeeld in de handen van de leden van het Haarlemse religieuze college van 'Jansheren' achter het graf. Deze Jansheren leefden in de tijd van Geertgen tot St.-Jans. Zij hadden de opdracht gegeven tot



Figuur 1.1 – Geertgen tot St.-Jans, *De verbranding van het gebeente van Johannes de Doper* (eind vijftiende eeuw).

Figuur 1.2 – Johannes Hinderikus Egenberger, *De eerste vergadering van de ridderschap en steden van Gelre* (1854).



vervaardiging van het schilderij en zijn naar het leven geportretteerd. Maar ze worden ook uitgebeeld als de legendarische redders van de relieken van Johannes de Doper. Rechts op de achtergrond zijn ze nogmaals te zien, maar nu op weg naar een stad waar zij de relieken in veiligheid brengen.

De schilder heeft geen moeite gedaan om de opgravers en verbranders van het gebeente als Romeinen voor te stellen. De keizer en zijn metgezellen zien eruit als een soort oosterse vorsten. Maar de knechten die bezig zijn met opgraven en verbranden zien eruit als personen uit de late Middeleeuwen. Op het schilderij worden mensen uit de eigen tijd geplaatst te midden van een historisch gebeuren dat duizend jaar eerder heeft plaatsgevonden. De Jansheren krijgen daarmee een soort eeuwig bestaan dat boven het verloop van de tijd uitstijgt. Dat was ook de bedoeling van het schilderij. Het was voor Geertgen tot St.-Jans niet belangrijk om zich voor te stellen hoe een gebeurtenis in de Romeinse tijd er echt moest hebben uitgezien.

Het tweede schilderij is gemaakt in opdracht van een Amsterdamse kunstverzamelaar die in een grote serie taferelen de geschiedenis van Nederland in beeld wilde brengen. Op dit schilderij gaat het om de eerste vergadering van wat later de Staten van Gelderland zouden worden. Op het moment waarop het schilderij werd gemaakt, had die vergadering zich ruim vier eeuwen geleden afgespeeld. Die tijdsafstand laat de schilder dan ook goed zien. Hij heeft de moeite genomen om na te gaan wat voor kleding mensen in de vijftiende eeuw moeten hebben gedragen. Dat het om burgers en ridders ging, laat hij zien door personen in harnassen af te beelden naast personen in rijke burgerkledij. Het gaat daarbij om voorbeelden van wat in de vijftiende eeuw werkelijk gedragen werd, hoewel het een beetje onwaarschijnlijk is dat ridders in harnas bij de vergadering aanwezig waren. De vergadering speelt zich op het schilderij af in een ruimte met zuilen en een tegelvloer, zoals het in de vijftiende eeuw werkelijk het geval geweest kan zijn.

De schilder uit de vijftiende eeuw dacht niet historisch, de schilder uit de negentiende eeuw wel. Dat komt doordat omstreeks 1800 in Europa historisch denken was ontstaan. Historisch denken is een typisch westerse denkwijze die hoort bij een snel veranderende samenleving.¹ Door de industriële en de democratische revoluties die omstreeks 1800 in Europa plaatsvonden begon de wereld zó snel te veranderen dat het binnen de levensperiode van één mens goed merkbaar was. Daardoor ontstond het besef van een breuk, van discontinuïteit. Vroeger was het anders dan nu: dat is het meest fundamentele gevoel dat daarbij hoort. Daardoor wordt het interessant de andere werelden van vroeger te bestuderen. Zo ontstaat historische belangstelling. In een samenleving waarin veranderingen zo langzaam gaan dat je er eigenlijk niets van merkt, is zo'n belangstelling er niet, omdat het besef ontbreekt dat het vroeger anders was. In de traditionele samenleving zoals die voor 1800 in Europa bestond, leerden mensen een vak van hun vader en hadden ze geen andere bedoeling dan dat vak op dezelfde manier voort te zetten. In middeleeuwse gilden deden de leerlingen en gezellen de meester na, niet om te vernieuwen, maar om het vakmanschap

van de meester zo goed mogelijk na te bootsen. Hetzelfde geldt voor tradities in de religie, de kunst en de wetenschap. Een traditionele samenleving denkt niet historisch, omdat er geen sprake is van merkbare ontwikkelingen. Er is ook geen nostalgie, geen verlangen naar de ‘goede oude tijd’.

Wie historisch denkt, houdt bewust rekening met veranderingen gedurende een langdurig tijdsverloop. Daarbij horen pogingen om zaken precies in de tijd te plaatsen via tijdrekenkunde (chronologie) en het onderscheiden van verschillende perioden, elk met hun eigen typerende kenmerken. Het zijn de verschillen tussen de perioden die de aandacht van de historicus trekken: de veranderingen, de ontwikkelingen door de tijd heen. Voor een historicus bestaat niets voor altijd en is alles betrekkelijk, afhankelijk van de tijd waarin het zich voordoet.

Historisch denken heeft betrekking op het vormen van een waarheidsgetrouw beeld van een tijdsverloop van vele eeuwen. Met ‘waarheidsgetrouw’ wordt bedoeld dat het een wetenschappelijk verantwoord beeld is, dat gebaseerd is op bewezen feiten. Dat laatste is overigens niet speciaal iets voor geschiedenis; elke wetenschap streeft naar bewezen feiten. Wél specifiek voor geschiedenis is dat de feiten over de verdwenen wereld van het verleden gaan. Geschiedenis is gebaseerd op bewezen feiten over korter of langer vervlogen tijden. Daaruit volgen enkele hoofdkenmerken van het historische denken:

- realiteitsbewustzijn: onderscheid tussen feitelijk en fictief;
- chronologie en periodisering: meten en indelen van tijd, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen specifieke kenmerken van perioden;
- historische distantie: afstand nemen van een vreemd en ver verleden;
- tijdgebondenheid, anachronisme en onvoorspelbaarheid.²

Deze aspecten bespreken we in de volgende paragrafen. Daarna gaan we in op het verschil tussen geschiedenis en andere maatschappijwetenschappen om ook op die manier het specifieke van historisch denken op het spoor te komen. Aan het eind van paragraaf 1.1 staan we stil bij de vraag waarom onderwijs nodig is om historisch denken tot stand te brengen.

1.1.1 Realiteitsbewustzijn

Geschiedenis is iets anders dan een legende, een sprookje, een mythe, of een historische roman. De Britse geschiedfilosoof Collingwood merkt op dat zowel geschiedenisboeken als romans gebaseerd zijn op voorstellingsvermogen, op fantasie. In dat opzicht verschillen ze dus niet. ‘Where they do differ is that the historian’s picture is meant to be true.’³ Onderscheid maken tussen waar gebeurd en fictief is voor geschiedenis van fundamenteel belang. Dat is wat we bedoelen met realiteitsbewustzijn.

Vanaf een leeftijd van vier tot vijf jaar beginnen kinderen spontaan te vragen of iets ‘echt gebeurd’ of ‘verzonnen’ is. Na enige jaren lijken ze weinig moeite meer te hebben met dat onderscheid. Zo bezien behoort realiteitsbewustzijn

gewoon bij het dagelijks leven en is dus geen specifiek kenmerk van het vak geschiedenis. Toch kan het van belang zijn het apart te noemen, omdat geschiedenis gaat over een niet meer bestaande werkelijkheid. Het onderscheid tussen feiten en verzinsels is bij het verleden moeilijker te maken dan bij de nog bestaande werkelijkheid. We kunnen immers niet aan de hand van eigen waarnemingen controleren of iets waar is.

Zonder bewuste, wetenschappelijke studie groeien beelden van het verleden gemakkelijk uit tot mythen, vooral als het gaat om schokkende ervaringen waarin goed en kwaad scherp tegenover elkaar staan. De mythologie van oude culturen laat dat zien. Zo werd een oorlog die zich ooit in een ver verleden in het noordwesten van Klein-Azië moet hebben afgespeeld in de dichtwerken van Homerus omgevormd tot een heldenepos waarin mensen, goden en halfgoden allerlei wonderbaarlijks verrichten. Zonder wetenschappelijke bestudering van het verleden zou met verhalen over Hitler of Napoleon waarschijnlijk ook zoiets gebeuren.⁴

Wetenschappelijke geschiedbeoefening is een rem op het ontstaan van mythen maar sluit het ontstaan van mythevorming niet uit. Lang niet iedereen heeft immers grondig genoeg geleerd historisch te denken. Volgens de regels van de geschiedwetenschap kan een bewering alleen als feit worden beschouwd

als zij gebaseerd is op betrouwbaar bewijsmateriaal. Tegen die regel wordt in de alledaagse omgang met het verleden vaak gezondigd. Wat de bronnen uitwijzen is lang niet altijd datgene wat mensen graag als waar beschouwen. Een geromantiseerd of vereenvoudigd beeld van het verleden is veelal aantrekkelijker en gemakkelijker te onthouden dan een genuanceerd waarheidsgetrouw beeld. Soms worden onjuiste voorstellingen bewust gecreëerd om bepaalde politieke of maatschappelijke stellingnames kracht bij te zetten.

Een voorbeeld is de mythevorming rond Laurens Janszoon Coster. Op de Grote Markt van Haarlem staat zijn standbeeld om hem te eren als uitvinder van de boekdrukkunst, hoewel reeds lang is komen vast te staan dat niet hij, maar Johann Gutenberg uit Mainz de drukkunst heeft uitgevonden. De mythe is in de negentiende eeuw gecreëerd in het kader van de nationale trots van Nederlanders en blijft hardnekkig. Wat subtieler is de mythevorming rond het beeld van Godfried van Bouillon op het Koningsplein in Brussel. De hertog van het tegenwoordig op



Figuur 1.3 – Standbeeld van Laurens Janszoon Coster, in 1856 opgericht op de Grote Markt in Haarlem.

Belgisch grondgebied gelegen Bouillon was een van de aanvoerders van de eerste kruistocht. Hem werd na de verovering van Jeruzalem de titel 'koning van Jeruzalem' aangeboden. Zo werd rond het in 1848 in Brussel opgerichte beeld gesuggereerd dat hij de 'eerste koning onder de Belgen' zou zijn geweest. Dat lijkt veel op de 'eerste koning van België', maar dat is in de Middeleeuwen natuurlijk volledig ondenkbaar.⁵

Actueler dan dergelijke negentiende-eeuwse mystificaties is de mythe rond Nederland als kampioen-slavenhaler in de Vroegmoderne Tijd. Graag wordt verteld dat de rijkdom van de Amsterdamse grachtengordel op slavenarbeid is gebaseerd. Bekend was al dat het Nederlandse aandeel in de trans-Atlantische slavenhandel een kleine 5% van het totaal bedroeg.⁶ Recent onderzoek laat zien dat in 1770 ruim 5% van het BBP (de marktwaarde van alle diensten en goederen) van de Nederlandse Republiek op slavernij was gebaseerd.⁷ Voor het aangerichte leed betekenen zulke cijfers weinig, maar dat slavernij de kurk was waar de bloeiende Nederlandse economie op dreef, is onjuist.

Het geeft te denken dat in geschiedenisboeken voor het onderwijs mythische en historische werkelijkheden weleens met elkaar worden vermengd. Over belevenissen en eigenschappen van Griekse en Romeinse goden wordt soms verteld zonder scherp onderscheid te maken tussen wat Grieken en Romeinen geloofden en wat werkelijk het geval was. Iets soortgelijks komt voor als in een hoofdstuk over de islam wordt verteld dat Mohammed bezoek kreeg van de aartsengel Gabriël die hem de inhoud van de Koran dicteerde. Dit vermengen van mythische en historische werkelijkheden is niet altijd zo onschuldig als het lijkt. Doel van geschiedenisonderwijs zou moeten zijn dat respect voor feiten een basishouding wordt. Dat betekent dat leerlingen leren inzien dat een bewering zonder betrouwbaar bewijsmateriaal geen feit is.

1.1.2 Chronologie en periodisering

Kenmerkend voor historisch denken is het voorstellen van de tijd als een lange, continue lijn, waarop jaren, eeuwen en perioden kunnen worden onderscheiden. De indeling van de lijn is gebaseerd op tijdrekenkunde (chronologie) die ergens op de lijn een beginpunt kiest en afstanden vóór en ná dat beginpunt in zo exact mogelijke aantallen jaren berekent.

De voorstelling van de tijd als een lange lijn berust op een keuze. Tijd hoeft niet zo te worden voorgesteld, omdat tijd geen ruimtelijke dimensie is. De tijdsbeleving van mensen als gevolg van processen in de natuur heeft eerder een cyclisch dan een lineair karakter: het opkomen en ondergaan van de zon dat elke dag terugkomt en de jaarlijkse terugkeer van seizoenen bepalen in belangrijke mate ons tijdsbewustzijn. Bij het tellen van de dagen is daaraan nog een kunstmatig cyclisch element toegevoegd in de vorm van de week. Het steeds terugkerende weekend met zijn 'recreatie' (herscheping) is een belangrijk element in het alledaagse tijdsbesef. Tegenover dit cyclische alledaagse besef zet geschiedenis het beeld van de lange lijn, dat minder vanzelfsprekend is en moet

worden geleerd. Jaartelling blijkt voor veel leerlingen een niet onbelangrijk obstakel bij het leren van geschiedenis.⁸

Bij het bestuderen van het lange lineaire tijdsverloop zijn historici vooral geïnteresseerd in veranderingen en specifieke kenmerken van bepaalde episoden. Op grond van belangrijke ‘breuken’ in de historische ontwikkeling worden perioden ingedeeld. Elke periode wordt beschouwd als uniek in zichzelf en daardoor als de moeite van het bestuderen waard. Het accent wordt gelegd op wat perioden van elkaar onderscheidt. Geen enkele periode wordt alleen maar gezien als voorgeschiedenis van een andere. Een historische manier van denken houdt daardoor in dat mensen loskomen van de eigen tijd en deze eigen tijd niet zien als het middelpunt. Zich losmaken van de eigen tijd wordt ook wel ‘temporal decentering’ genoemd: een moeilijke denkoperatie. Spontaan zijn mensen juist geneigd de eigen tijd centraal te stellen in hun observaties.⁹

Het voorstellen van het verleden in de vorm van ontwikkelingslijnen die gericht zijn op het heden is een vaak voorkomend verschijnsel. Perioden uit het verleden worden dan aan het heden ondergeschikt gemaakt als ‘voorgeschiedenis’. Het accent komt te liggen op bepaalde ontwikkelingen in het verleden ‘omdat ze belangrijke gevolgen hebben gehad voor ons in de huidige tijd’. Het stadium dat in het heden bereikt is wat betreft de ontwikkeling van – bijvoorbeeld – democratie, wetenschap en techniek, lijkt dan vaak gezien te worden als een ‘einddoel’ van de geschiedenis. De Britse filosoof Butterfield heeft in zijn essay *The Whig Interpretation of History* gewezen op vertekeningen die zo’n op het heden gericht beeld van het verleden kan opleveren.¹⁰ Zo wordt de Magna Carta vaak gezien als het eerste begin van het Britse parlement, en wordt via de Glorious Revolution van 1688 geredeneerd naar het ‘einddoel’ van het huidige parlementaire stelsel in Groot-Brittannië, alsof de opstellers van de Magna Carta en de helden van de Glorious Revolution zich zo’n eindresultaat eeuwen geleden al hadden voorgesteld, en alsof de ontwikkeling niet anders had kunnen gaan dan ze gegaan is.

Leerlingen redeneren ook graag in lijnen die naar het heden leiden. Zo blijkt uit Brits onderzoek dat de ondervraagde leerlingen meenden dat de ontwikkeling van de democratie zo ongeveer wel voltooid was; hoogstens zou de laatste macht van de koningin nog kunnen verdwijnen. Ook de grootste impact van de computerrevolutie was volgens deze leerlingen wel voorbij, al moest je er natuurlijk rekening mee houden dat technologie nooit stilstaat.¹¹ Dit brengt de auteurs van dat onderzoek ertoe op te merken dat geschiedenisonderwijs geven met als doel uit te leggen ‘hoe we gekomen zijn waar we nu zijn’ zo’n onhistorisch presentisme weleens in de hand zou kunnen werken.

1.1.3 Historische distantie

Door de nadruk die historici leggen op het verschil tussen perioden en het eigen karakter van iedere tijd groeit de afstand tussen heden en verleden. Die afstand wordt echter niet altijd vanzelfsprekend zo gevoeld. Een voorbeeld daarvan is