

Building blocks: de fundering van public history op het voortgezet onderwijs

In hoeverre is de geschiedenisdocent in het voortgezet onderwijs een public historian?

Linda Goebertus (studentnummer 3427064)

Thesis Master Cultuurgeschiedenis

Begeleider: Dr. H. Henrichs

Universiteit Utrecht

Augustus 2014

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Inleiding	6
Hoofdstuk 1: De <i>public historian</i>	10
<i>Wat is public history?</i>	10
<i>Wat is memory?</i>	10
Drie vormen van <i>memory</i>	11
Kenmerken van <i>cultural memory</i>	13
<i>History sights</i>	14
Publiek	14
Hoofdstuk 2: De geschiedenisdocent	16
Het ontstaan van historisch besef	16
Beschrijven van tijd	17
Het doel van geschiedenis in het voortgezet onderwijs	18
Afwegingen door geschiedenisdocenten	20
Beginnende docenten	21
Aard van het vak	22
Zes aspecten van historisch tijdsbewustzijn	24
Bevindingen uit het onderzoek.....	27
Hoofdstuk 3: De geschiedenisdocent als <i>public historian</i>	30
Koppeling van begrippen en aspecten	30
Typische elementen uit <i>public history</i> in de les.....	35
Hoofdstuk 4: De praktijk	41
Verskil in achtergrond	41
Verleden versus geschiedenis.....	41
Doelen van het vak.....	41
Kennis versus vaardigheden.....	43
<i>Public history</i> gebruiken om het historisch besef te vergroten.....	44
Interview met de leerling.....	46
Conclusie	48
Literatuurlijst	49
Bijlage A: Interviewvragen	51
Docent.....	51
Leerling.....	51
Bijlage B: Matrix	52
Bijlage C: Outline	54

Voorwoord

Al een aantal jaren geef ik met veel plezier geschiedenisles op een middelbare school in Gorinchem. Tijdens een van de eerste jaren als bevoegd tweedegraads docent gaf ik vooral aardrijkskunde, omdat er weinig uren geschiedenis waren. Nog steeds is het niet makkelijk om aan een baan als docent geschiedenis te komen. De eerste maanden waarin alle lessen die ik gaf weer enkel geschiedenislessen waren, heb ik pas echt beseft wat een interessant vak het is om te doceren. Toen heb ik besloten om ook een opleiding tot eerstegraads docent te volgen.

Drie jaar geleden ben ik begonnen met een jaar pre-master aan de Universiteit Utrecht. Hierin volgde ik allerlei vakken uit de bachelorfase. Daarbij leerde ik meer over de geschiedenis van geschiedenis dan daadwerkelijk over het verleden. Ook leerde ik kritisch naar bronnen, meningen en auteurs kijken, gedegen onderzoek doen, academisch schrijven en discussiëren.

Daarna volgde ik een jaar lang vakken uit de master Cultuurgeschiedenis en Politiek & Maatschappij in Historisch Perspectief. Pas tijdens de colleges van Cultuurgeschiedenis kreeg ik het idee dat ik er tussen al die studenten voor uit mocht komen dat ik docent op een middelbare school was, dat mijn kennis en visie zelfs op prijs werden gesteld! Voor het eerst voelde ik geen kloof tussen mijn werkdagen als docent en mijn dagen als student. Niet zoals dat nietige gevoel, vanwege mijn simpele hbo-opleiding en ondergewaardeerde baan, tijdens het vorige jaar. Daarbij begon ik ook in te zien wat elementen uit de Cultuurgeschiedenis zouden kunnen betekenen voor mijn lessen. Deze inzichten hebben mij tot het onderwerp van deze thesis aangezet.

Ik vond het leerzaam om theorie te kunnen koppelen aan de praktijk. Ik wil graag een aantal collega's bedanken voor de medewerking aan de interviews, Eva Firet, Chris Keuken en Petra Nijst. Daarnaast wil ik Ilma van den Bogert bedanken voor het kritisch meelesen. Ik wil mijn waardering uitspreken voor de vakgroep Cultuurgeschiedenis aan de Universiteit Utrecht voor de mogelijkheid om de academische wereld en de dagelijkse praktijk te combineren.

Inleiding

“While education systems put in place the building blocks of collective identity, it is further shaped and sustained, occasionally radically altered, by public history”¹. Ludmilla Jordanova, een belangrijke naam binnen de publieksgeschiedenis, wijst in haar boek over *public history* al op de relatie tussen publieke geschiedenis en onderwijs. Volgens haar begint het beleven van het verleden tijdens het genieten van onderwijs, en helpt *public history* daarna die beleving te verrijken, in stand te houden en soms te veranderen. Maar kan het zijn dat *public history* al eerder een rol speelt, tijdens het genieten van dat geschiedenisonderwijs?

Public history

Grofweg zijn er drie types historici te onderscheiden. Aan de universiteit zijn wetenschappers bezig met onderzoek naar (omgang met) het verleden. Dit zou te typeren zijn als ‘type 1’ of academische historicus. Daarnaast besteden al lange tijd mensen tijd aan het ontdekken van hun eigen erfgoed. Ze onderzoeken genealogieën, lezen boeken over historische episodes die hen interesseren, bezoeken plekken van herinnering en nemen onbewust deel aan de vorming van een collectief geheugen. Sinds een aantal jaar is er een nieuwe term in zwang gekomen voor een tussentyping. De amateurhistoricus wordt hierdoor ‘type 3’. De nieuwe soort historicus, ‘type 2’ is een *public historian*. Deze persoon staat dus tussen de academische historicus en de amateurhistoricus in. Voorbeelden zijn journalisten en docenten.

Deze *public historians* hebben een meer populaire omgang met het verleden dan academici, maar hebben een relevantere achtergrond of opleiding dan amateurhistorici. De *public historian* heeft meer invloed op de amateurhistoricus dan de academische historicus en daarom is zijn rol belangrijk. Dit is het raam naar het verleden voor de meeste mensen: de middelbare school, literatuur, televisie, films, series, monumenten. Niet iedereen interesseert zich van nature voor het verleden, maar in Nederland is wel iedereen er mee in aanraking gekomen tijdens de periode op de middelbare school. Daarom is de rol van de geschiedenisdocent zo interessant bij het onderzoek naar de omgang van het publiek met het verleden.

Daarbij horen in ieder geval twee vragen. Welke invloed heeft de geschiedenisdocent op de leerling of toekomstige burger en amateurhistoricus? En, hoe krijgen elementen uit de *public history* vorm tijdens de praktijk voor een geschiedenisdocent? In dit onderzoek richt ik mij op de tweede vraag.

Volgens Jordanova is publieke geschiedenis populaire geschiedenis: het bereikt een grote massa. Bepaalde episodes uit de geschiedenis lenen zich mede daardoor beter voor publieke geschiedenis dan andere: het publiek heeft haar voorkeuren en de beschikbare media moeten

¹ Ludmilla Jordanova, 'Public History', in: idem, *History in practice* (London 2010) 136.

toereikend zijn.²

Het verleden speelt een grote rol in de vorming van identiteit. De rol van *public history* is groot op laag niveau: de identiteit van een familie, generatie of groep wordt gevormd door populaire geschieddragers. De vorming van een nationale identiteit zal meer plaatsvinden op scholen en via nationale televisie.

Voor *public historians* is nog een aantal begrippen van belang. Een groot deel daarvan heeft betrekking op de manier hoe iets herinnerd wordt. Er is veel discussie over *memory*, en dan met name over collectief geheugen. Bestaat er iets als een herinnering die door een grote groep mensen wordt bewaard? *Public historians* gaan er vanuit dat zoiets bestaat. Hoe dit vorm krijgt, is punt van discussie. Wulf Kansteiner denkt dat collectief geheugen vooral bewaard wordt in materiaal, of “in the practices and institutions of social or psychic life, which function within us, but, strangely, do not seem to require either our participation or our explicit allegiance”. Wanneer een herinnering door veel mensen wordt bewaard, ook al is dit niet gevormd door een individuele ervaring, gaat dit deel uitmaken van collectief geheugen. Kansteiner noemt de Holocaust als een goed voorbeeld hiervan. Dit is een deel geworden van het Amerikaanse collectieve geheugen. In een voetnoot legt hij uit dat er nog geen Europees collectief geheugen bestaat. Het Europese collectieve geheugen zal niet zo afgebakend kunnen worden als een Amerikaans collectief geheugen, vanwege de verschillende aard van bestuur (een federatie van staten versus een samenwerkingsverband van soevereine landen), maar een traumatische gebeurtenis als de Holocaust lijkt mij zeker deel uit te maken van een collectieve herinnering die Europese grenzen overschrijdt.

Volgens Aleida Assmann kan binnen het collectieve geheugen een politiek, sociaal en cultureel geheugen worden onderscheiden. Politiek geheugen heeft een sterke, transparante boodschap en wordt gebruikt om de identiteit van de natie te benadrukken. Sociaal geheugen is meer in verandering, al wordt er binnen een generatie een frame gevormd, dat na vorming weinig meer verandert. Maar dit frame verschilt per groep. Cultureel geheugen streeft net als politiek geheugen meer naar een duurzame herinnering, maar om hier deel van uit te maken is er meer actieve deelname gevraagd. Deze begrippen worden verder uitgewerkt in hoofdstuk 1.

Er is gekozen om de begrippen uit *public history* in het Engels te gebruiken, omdat dit de gangbare taal is in het onderzoeksveld, en sommige begrippen lastig te vertalen zijn. *Memory* is hier een sprekend voorbeeld van. Vertaald kan dit herinnering of geheugen betekenen, terwijl met de Engelstalige term veel meer nadruk op de manier van nagedachtenis wordt gelegd.

² Ibidem 126.

Geschiedenis op de middelbare school

Arie Wilschut heeft zes facetten van historisch bewustzijn benoemd om te kunnen meten hoe leerlingen hiermee omgaan. Hij komt hierop door het bestuderen van de invulling van tijdsbewustzijn door de tijd heen, waarbij hij drie aspecten bij twee hoofdmomenten plaatst. Het eerste hoofdmoment is de breukervaring, waarbij periodisering, anachronisme en contingentie passen. Met breukervaring wordt bedoeld dat iemand het gevoel heeft dat de tijd waarin hij of zij leeft verschilt van de tijd ervoor. In de geschiedenis zijn twee belangrijke breukmomenten te vinden. De industriële revolutie, die veel historici het belangrijkste vinden, maar ook de tijd na de Renaissance, waarin mensen zelf meer na gingen denken over hun verleden.

Het tweede hoofdmoment is enscenering, waarbij chronologie, generaties en overblijfselen passen. Enscenering wordt gebruikt om aan te geven dat de historicus een verhaal construeert over het verleden en dat het verleden eigenlijk niet puur te kennen is. Het narratief is niet los te zien van de geschiedenis.

Uit deze twee hoofdmomenten komen dus een aantal aspecten van historisch besef voort. Dankzij deze aspecten is het vrij vage begrip dat we hier proberen te beteugelen, heel concreet geworden. In hoofdstuk 2 worden deze begrippen verder uiteengezet.

Er lijkt een kloof te bestaan tussen de wijze waarop het vak geschiedenis op universiteiten wordt ervaren en die waarop dat op middelbare scholen gebeurt. Academisch opgeleide historici die voor de klas komen, worstelen met deze afstand. Ook Joyce Cruse worstelt met dit probleem. Zij gaf zeven jaar les, toen ze besloot een master Amerikaanse geschiedenis aan de universiteit te volgen. Als student voelde ze zich vervreemd door haar praktijkervaring. Ze zag dat academici en docenten op middelbare scholen “operate[d] in isolation from one another”³. Zij denkt dat er veel meer samengewerkt kan worden. Daarom stelt ze voor om geschiedenis meer van buiten naar binnen de school te brengen. Door middel van toneelstukken, tentoonstellingen of sprekers. De activiteiten van *public historians* betrekken mensen bij het verleden. Dit begint al op de middelbare school. In hoeverre is de geschiedenisdocent op het voortgezet onderwijs een *public historian*? Dit is de hoofdvraag die ik in deze scriptie probeer te beantwoorden.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is het nodig om eerst uiteen te zetten hoe het veld van *public history* er uit ziet. In hoofdstuk 1 wordt een aantal belangrijke begrippen toegelicht. In hoofdstuk 2 wordt er dieper ingegaan op het beroep van geschiedenisdocent. Hierin is aandacht voor manieren van lesgeven, ideeën over de aard van het vak en hoe historisch bewustzijn bij leerlingen wordt vormgegeven. In hoofdstuk 3 wordt vervolgens geprobeerd te toetsen in hoeverre de geschiedenisdocent een *public historian* is. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een

³ Joyce M. Cruse, 'Practicing History: A High School Teacher's Reflections', *The Journal of American History*, Vol. 81, No. 3, *The Practice of American History: A Special Issue* (Dec., 1994) 1066.

matrix, te vinden in bijlage B, waarbij geschikte begrippen uit de *public history* aan de theorie van Arie Wilschut worden getoetst, om een antwoord op de hoofdvraag te vinden. Dit wordt dan ondersteund door voorbeelden uit de praktijk, die in hoofdstuk 4 aan bod komen.

Hoofdstuk 1: De *public historian*

Wat is *public history*?

Het begrip *public history* lijkt gemakkelijk uit te leggen wanneer je eenmaal begrijpt wat het nu precies is. De weg naar dat begrip is lastiger. Publieksgeschiedenis is een veld in ontwikkeling en er is daarom discussie over de afbakening en invulling van het onderzoeksgebied.

Wat is de positie ten opzichte van academische geschiedenis en populaire geschiedenis? Bernard Eric Jensen ziet een overlap tussen publieke en populaire geschiedenis, en noemt sommige vormen van publieke geschiedenis “virtually indistinguishable”⁴. Toch zijn sommige *public historians* volgens hem van mening dat deze vorm van historie naast de academische variant bestaat. Journalisten en literaire auteurs zijn voorbeelden van *public historians* die wel een gedegen opleiding of voorbereiding hebben. Zij hebben geleerd onderzoek te doen en hierover te schrijven. Maar, vraagt Jensen zich af, kunnen zij het verleden benaderen zoals een historicus geleerd heeft te doen? Daarnaast zijn er nog amateurhistorici die in hun vrije tijd genealogieën uitpluizen of landhuizen bezoeken. Deze mensen hebben veel minder geleerd kritisch te zijn ten opzichte van bronnen en geconstrueerde verhalen. Dit geeft aan hoe moeilijk het is om een goede definitie van het veld te geven, maar ook hoe relevant de onderzoeksvraag van dit artikel is. De typering uit de inleiding helpt het veld te verduidelijken. Type 1 historici zijn werkzaam aan de universiteit, type 2 zijn *public historians* zoals journalisten, auteurs en docenten, en amateurhistorici zijn te vatten onder type 3.

Zeker is dat publieksgeschiedenis het verleden toegankelijk maakt voor een grotere groep mensen en dat die mensen een grotere bijdrage aan geschiedschrijving gaan leveren. Er komen dus meer ‘eigenaars’ van het verleden. Het publiek speelt dan ook een grote rol binnen de *public history*. De nieuwe digitale middelen maken steeds meer mogelijk. Via televisie of internet zijn *history sights* meer aanwezig en vrijer beschikbaar.

Wat is *memory*?

Carl L. Becker, de president van de *American Historical Association*, noemt in 1931 geschiedenis “the memory of things said and done”⁵. Hij maakt geen onderscheid tussen geschiedenis en geheugen. Binnen het veld van *public history* is dat wel gebruikelijk en daarom zullen wij dat hier ook doen. Net als Pierre Nora:

“Memory is life, borne by living societies founded in its name. It remains in permanent evolution, open to the dialectic of remembering and forgetting, unconscious of its successive deformations, vulnerable to manipulation and appropriation, susceptible to

⁴ Bernard Eric Jensen, ‘Usable Pasts: Comparing Approaches to Popular and Public History’, in: Paul Ashton & Hilda Kean, *Public history and heritage today* (Hampshire 2012) 43.

⁵ Ibidem 44.

being long dormant and periodically revived. History, on the other hand, is the reconstruction, always problematic and incomplete, of what is no longer.”⁶.

Raphael Samuel vindt geschiedenis niet een voorrecht van de historicus, maar noemt het een “social form of knowledge”⁷. Zijn beschrijving ligt dicht bij het begrip collectief geheugen, ook al wordt dit niet zo benoemd in zijn artikel. Samuel onderkent het sociale aspect.

Wulf Kansteiner denkt dat collectief geheugen een nieuwe benadering representeert, die populair bewustzijn onderzoekt.⁸ Volgens Halbwachs, aangehaald door Kansteiner, is met name het sociale aspect van collectief geheugen interessant.⁹ Hij ziet “collective memories as collectively shared representations of the past”¹⁰. Kansteiner ziet dit anders:

“the fact that individual memory cannot be conceptualized and studied without recourse to its social context does not necessarily imply the reverse, that is, that collective memory can only be imagined and accessed through its manifestation in individual”¹¹.

Het collectieve geheugen ligt volgens Kansteiner dus niet opgeslagen in individuele herinneringen.

Het begrip *memory* behelst niet alleen de herinneringen die een persoon zelf heeft. Ook de herinneringen van familie die op hem of haar zijn over gedragen horen bij dit concept. Aleida Assmann heeft een werkbare theorie geformuleerd over *memory*. Ze begint met het onderscheid tussen individueel en collectief geheugen. Door neurologen wordt veel onderzoek gedaan naar de werking van de hersenen. Daar wordt ons individueel geheugen opgeslagen. Er is dus een drager te vinden. Het is nog steeds niet mogelijk om de inhoud daarvan over te dragen, zonder dat de persoon zelf een rol speelt in het proces. De enige manier om herinneringen te delen is er over praten of het uit te drukken in kunstzinniger vormen, zoals schilderijen of verhalen. Deze beperking maakt bestudering van het individuele geheugen moeilijk, maar er wordt niet over het bestaan ervan getwijfeld of gedebatteerd. Dit is wel het geval bij collectief geheugen.

Drie vormen van *memory*

Assmann ziet naast het individuele geheugen, drie verschillende soorten *memory* binnen het begrip van collectief geheugen die op verschillende manieren geconstrueerd worden: sociaal, politiek en cultureel geheugen. Met sociaal geheugen bedoelt zij “the past as experienced and communicated (or repressed) within a given society”¹². Dit geheugen is continu in verandering,

⁶ Pierre Nora, ‘Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire’ in: *Representations*, No. 26, Special Issue: Memory and Counter-Memory (1989) 8.

⁷ Jensen, ‘Usable Pasts’ 47.

⁸ Wulf Kansteiner, ‘Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies’, *History and Theory* 41,2 (2002) 180.

⁹ Ibidem 181.

¹⁰ Ibidem 181.

¹¹ Ibidem 185.

¹² Aleida Assmann, ‘Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past’, in: Karin Tilmans, Frank van Vree en J. M. Winter (red.), *Performing the past : memory, history, and identity in modern Europe* (Amsterdam 2010) 41.

de herinneringen verschillen met name tussen generaties. Binnen een generatie ontstaat een soort raamwerk van herinneringen en de daarbij behorende normen en waarden. Wanneer binnen een generatie een frame eenmaal is vormgegeven, verandert het weinig meer. De generatie die het grootste gedeelte van de beroepsbevolking uitmaakt en belangrijke posten bekleedt, bepaalt het sociale geheugen. Denk aan regeringsleiders, ambtenaren, of kunstenaars. Dit verandert ongeveer iedere 30 jaar, wanneer generaties elkaar afwisselen. In tegenstelling tot politiek en cultureel geheugen kleven individueel en sociaal geheugen aan personen. De eerstgenoemde twee vormen van *memory* beroepen zich meer op symbolen en materieel erfgoed.

Politiek en cultureel geheugen onderscheiden zich niet alleen van individueel en sociaal geheugen vanwege de dragers, maar ook vanwege het streven naar duurzaamheid van de herinnering. Terwijl er verschillende versies van sociaal geheugen in een samenleving bestaan wordt er gepoogd een politiek en cultureel geheugen te bewaren. Hiervoor worden bibliotheken, musea, monumenten gebruikt, maar ook het onderwijs en herdenkingsdagen. De financiering hiervan vindt vaak plaats door de personen die belang hebben bij het in stand houden van zo'n herinnering. Een ander verschil is het *top-down* karakter van deze twee typen *memory* en het daarbij horende narratief waarbinnen de herinneringen een plaats vinden. Dit wordt bepaald door de politieke groep, zoals staten, kerken, of bedrijven. Omdat beide soorten herinneringen continu ter discussie staan, zijn ook deze soorten *memory* onderhevig aan verandering, al wordt er gepoogd een langetermijnherinnering te construeren. Politiek geheugen draagt een sterke en transparante boodschap met zich mee.

Een cultuur is de tegenhanger van verval en vergetelheid. Bij een goed werkende, gestructureerde cultuur, is een collectief geheugen van belang. Er kan hierbij gebruik gemaakt worden van een canon en een archief. De canon is het actieve geheugen. Herinneringen die worden herhaald en een vaste plek hebben gekregen. In het archief zijn ook allerlei objecten te vinden van dingen die vergeten zijn, maar waarbij vernietiging ook geen optie is. De canon is dus een selectie van wat in archieven te vinden is. Deze selectie kan veranderen: er kunnen items aan worden toegevoegd, maar ook verwijderd, om weer in de archieven in de vergetelheid te raken.

Het verschil tussen politiek en cultureel geheugen zit in de structuur. De boodschap van politiek geheugen is een stuk makkelijker te herkennen. De herinneringen zijn homogeen en duidelijk. Dit is bij cultureel geheugen veel minder het geval. Assmann: "the symbolic signs of cultural memory have a more complex structure that calls for more individual forms of

participation such as reading, writing, learning, scrutinizing, criticizing, and appreciating”¹³. Het individu moet dus deelnemen aan de vorming van cultureel geheugen.

Kenmerken van *cultural memory*

Jan Assmann presenteert ons nog een aantal andere eigenschappen van *cultural memory*, dat hij onderscheidt van communicatief geheugen. Cultureel geheugen zorgt voor eenheid binnen een groep en het wordt gebruikt om identiteit vorm te geven. In dit *cultural memory* wordt een sterk onderscheid gemaakt tussen degenen die wel en degenen die niet bij de groep horen. Cultureel geheugen bestaat in twee modi:

“first in the mode of potentiality of the archive whose accumulated texts, images, and rules of conduct act as a total horizon, and second in the mode of actuality, whereby each contemporary context puts the objectivized meaning into its own perspective, giving it its own relevance”¹⁴.

Cultural memory kenmerkt zich daarnaast nog door formatie: teksten, afbeeldingen en rituelen zijn vormgegeven op een manier die de groep kenmerkt. Daarnaast zijn de dragers en de manieren van communicatie binnen de cultuur sterk gedefinieerd. Hierbij hoort ook een systeem van normen en waarden. Het bestaan van dit systeem biedt de groep een normatief zelfbeeld. *Cultural memory* is reflectief, het legt zichzelf uit en verbetert zichzelf.¹⁵

Jörn Rüsen heeft een iets andere, maar ook verhelderende visie op *memory*. Hij gebruikt vrijwel dezelfde begrippen als voorgaande auteurs, maar ziet een ander mechanisme. Alle historische herinneringen zijn aan verandering onderhevig. Communicatief geheugen is sterk afhankelijk van omstandigheden, terwijl cultureel geheugen een bepaalde duurzaamheid in zich draagt.

Communicatief geheugen is een voorstadium van collectief geheugen.

“It is a field of cultural exchange in which a milieu, as a social unit with floating limits and changing memberships, shapes itself in a special way that lets people feel they belong together and yet are different in the temporal dimension, that is in terms of their lives across different generations”¹⁶.

Wanneer in dit geheugen meer wordt geselecteerd, ontstaat volgens hem collectief geheugen. Daarbij hoort meer stabiliteit voor een breed soort “social units”¹⁷. Als deze stabiliteit zo sterk is dat het uitgroeit tot rituelen en sterk geïnstitutionaliseerde uitvoeringen, kan het leiden tot cultureel geheugen. “Cultural memory represents the political system as an entire structure and its permanence in the temporal flow of political affairs”¹⁸. Rüsen lijkt dus een transitie-systeem

¹³ Ibidem 44.

¹⁴ Jan Assmann & John Czaplicka, ‘Collective Memory and Cultural Identity’, *New German Critique* no. 65 (1995) 130.

¹⁵ Ibidem 130.

¹⁶ Jörn Rüsen, ‘How to make sense of the past – salient issues of Metahistory’ in: *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, Vol. 3 no. 1 (July 2007) 173.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

voor te stellen, waarbij de verschillende soorten *memory* voorgesteld door Assmann, samenkomen.

History sights

Het collectieve geheugen wordt mede gevormd door *public history*: de *history sights* die voor het grote publiek toegankelijk zijn.¹⁹ Denk aan monumenten, films, series en boeken, maar ook aan genealogieën en musea. Achter al deze plekken zit een idee: iemand heeft het boek geschreven, een commissie heeft het monument ontworpen, een regisseur heeft de film gemaakt. In dit proces krijgt narratiefvorming een grote rol.

Kansteiner wees er al op: de herinnering van een gebeurtenis kan tussen mensen verschillen. Aan sommige gebeurtenissen heeft de ene mens wel, de andere geen herinnering. De invloed van niet-academische historici op *public history* is vrij groot en kan deze selectieve herinnering versterken.

Volgens Kansteiner is collectief geheugen afhankelijk van de interactie van drie factoren: de intellectuele en culturele tradities die ons verleden vormgeven; de *memory makers* die deze tradities wel of niet oppikken; en de *memory consumers* die deze geselecteerde tradities gedeeltelijk aanvaarden.²⁰ De eerste factor is geformuleerd tijdens onderzoek naar het ontstaan van nationalisme, waarbij culturele symbolen een significante rol in hebben gespeeld. Het besef een natie te zijn is een van deze culturele waarden, ook al is de natie een *imagined community*, zelf weer door voorgaande culturele tradities gevormd. De term *imagined community* stamt uit 1983 en komt van Benedict Anderson. "The nation is an imagined political community ... imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion"²¹. Personen die elkaar nooit hebben ontmoet of zullen ontmoeten, voelen zich toch verbonden dankzij hun nationaliteit en de bijbehorende gebruiken. Binnen dit begrip van een natie wordt het verleden vormgegeven. Symbolen, mythes en tradities zijn hierbij belangrijk. De staat kan bepaalde tradities meer importantie geven of gebruiken een andere oorsprong toekennen, zodat deze beter bruikbaar worden om het saamhorigheidsgevoel van de onderdanen te vergroten, dat noemen we *the invention of tradition*.²²

Publiek

Er bestaan meerdere redenen om actief te worden binnen de *public history* en er zijn meerdere niveaus in de mate van betrokkenheid. Amateurhistorici besteden veel tijd aan hun favoriete hobby, maar er zijn ook veel geïnteresseerden die historische documentaires kijken, (non-)fictie

¹⁹ Jordanova, 'Public History' 126.

²⁰ Kansteiner, 'Finding Meaning in Memory' 180.

²¹ Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London, New York 1991) 5-7.

²² Eric Hobsbawm & Terence Ranger, *The Invention of Tradition* (Cambridge 2012/1983) 1-5.

lezen en musea bezoeken. De entertainmentsector gebruikt het verleden om geld te verdienen, de politiek om bewustwording te vergroten, openbare educatie om publiek te informeren over politieke en sociale trends, aldus Ludmilla Jordanova.²³ Nostalgie brengt veel publiek naar musea of herdenkingsplaatsen, of voor de tv tijdens de uitzending van historische fictieve series. Er wordt een groot beroep gedaan op emoties en beleving. Dit publiek wil zich graag inleven in een voorbije tijd. Door wat het publiek ziet en gebruikt, wordt het deel van de eerder genoemde *imagined community*.²⁴

²³ Jordanova, 'Public History' 131.

²⁴ Ibidem 136.

Hoofdstuk 2: De geschiedenisdocent

Het ontstaan van historisch besef

Mensen hebben een “desire to know what happened before one was born”²⁵. Dit is meer dan luisteren naar opa’s verhalen en participeren in herdenkingen. Een historicus verifieert bronnen, maar is ook kritisch ten aanzien van die bronnen²⁶. Een docent geschiedenis voert bronnenonderzoek niet zelf actief uit, maar moet de benodigde vaardigheden wel overbrengen. Bovendien willen docenten leerlingen historisch besef bijbrengen. Dit is het onderwerp van vele publicaties en discussies over de aard van het vak geschiedenis op de middelbare school. Feiten worden al snel vergeten maar kritisch denken en redeneren zijn vaardigheden die ook na het eindexamen gebruikt kunnen worden. Maar wat verstaan wij nu eigenlijk onder historisch besef?

Arie Wilschut zet in *Beelden van tijd* uiteen hoe het westerse historische besef is ontstaan. Er moet historisch bewijsmateriaal aanwezig zijn en een taal waarmee het verleden beschreven kan worden als zijnde het verleden. Daarnaast is het, om een idee te kunnen hebben van heden en verleden, belangrijk dat het heden als een ander soort tijd wordt ervaren dan de tijd die eraan voorafging. Er kunnen twee van zulke mogelijke breukervaringen worden gevonden. In de tweede helft van de achttiende eeuw verandert de wereld sterk als gevolg van technologische, industriële, wetenschappelijke en politieke veranderingen, in de schoolboeken kortweg aangeduid als de industriële revolutie. Hierdoor werd er veel minder continuïteit met het verleden ervaren dan in de periode ervoor. Eerder, in de zestiende eeuw, is wellicht een andere breukervaring te benoemen omdat door de Renaissance en de Reformatie ook een andere tijd werd aangekondigd, waarbij de ratio belangrijker werd. Omdat in de negentiende eeuw, met de industriële revolutie, ook echt een moderne historische wetenschap ontstaat, krijgt die breukervaring meer waarde in dit debat. Het verschil tussen de tijd voor en de tijd na de industriële revolutie is groter, dan dat dit het geval is in de zestiende eeuw.

Ook in de alledaagse beleving krijgt die breukervaring vorm. Kosselleck gebruikt de termen ‘ervaringsruimte’ en ‘verwachtingshorizon’. In de oude tijd had een boer de ervaring dat er met het verstrijken van de tijd weinig of niets zou veranderen. In de nieuwe tijd zag de verwachtingshorizon er tamelijk anders uit. De mogelijkheden die mensen in hun leven zagen werden uitgebreider. “Verleden en heden waren op beslissende wijze uiteen gegroeid: andere tijden waren voortaan essentieel anders”²⁷.

De behoefte om over deze andere tijd te schrijven en te leren komt volgens Ankersmit vanwege het traumatische aspect van dit besef. Een trauma moet verwerkt worden. Het

²⁵ Sam Wineburg, ‘Unnatural and essential: the nature of historical thinking’ in *Teaching History*, nr. 129 (2007) 6.

²⁶ Ibidem 6-11.

²⁷ Arie Wilschut, *Beelden van tijd* (Amsterdam 2011) 56.

negentiende-eeuwse historisme probeerde dit te doen door elke tijd op zich te bestuderen.

Nu komen we bij drie sleutelcategorieën die bij historisch bewustzijn horen, door Wilschut geformuleerd. Omdat de tijden zo sterk van elkaar worden onderscheiden, is het eerste aspect periodisering. Het tweede begrip is anachronisme. De derde categorie is contingentie, omdat het verleden als toevallig wordt ervaren, als de tijden zo ontkoppeld van elkaar lijken te zijn.²⁸

Beschrijven van tijd

De historicus heeft grote invloed op het beeld dat er binnen het culturele geheugen van het verleden bestaat. Hij maakt de verhalen, bepaalt het begin, midden en einde, de omvang en het thema en vertelt het verhaal op zo'n manier dat de gebeurtenis of ontwikkeling betekenis krijgt. De objectieve werkelijke geleefde tijd bestaat volgens Hayden White niet. De enige historische tijd die in het heden gekend kan worden is het narratief van de historicus. Dit is een belangrijk aspect bij historisch besef.

Paul Ricoeur benoemt hoe de historicus deze tijd vormgeeft: het werkelijke tijdsverloop noemt hij de *geprefigureerde* tijd. Hier heeft de historicus mee te maken, maar omdat dit niet in het verhaal te gebruiken is, zet hij dit om in een *geconfigureerde* tijd. Hij vertaalt dit als ware, voegt een begin, midden, eind toe en bepaalt het belang van de historische gebeurtenis. De tijdservaring die bij de lezer opkomt, is de *gerefigureerde* tijd. David Carr zegt juist dat ook in het moment zelf de ervaring van een begin, midden en eind kan bestaan. De inauguratie van een president of de aankoop van een stuk land waar later een grote stad op verrijst zijn, in de tijd zelf al markeringspunten voor de mensen die het beleven. Jonathan Carter denkt dat de werkelijke tijd ook zo als verhaal gelezen kan worden. Daar is de historicus niet voor nodig. Wat de historicus doet, is kiezen welke verhalen verteld worden.²⁹ Wilschut besluit:

“De paradoxale conclusie waarop dit alles neerkomt is dat enerzijds ervaring van een historische tijd pas goed mogelijk wordt door de ensceneringen die de historicus aanbrengt (de werkelijke geleefde tijd is immers voorgoed verdwenen en kan als zodanig niet meer ervaren worden), maar dat anderzijds het ‘geconfigureerde werk’ van de historicus niet buiten de ‘geprefigureerde tijd’ om kan plaatsvinden.”³⁰

Wilschut gaat verder om ‘de kenmerken van een historische enscenering’ te ontrafelen.

Chronologie is de harde kern van de wetenschappelijkheid van geschiedenis, aldus Jonker. Volgens Ricoeur staan er de historicus drie ‘reflectieve instrumenten’ ter beschikking om van ‘geleefde tijd’ naar ‘objectieve tijd’ te komen: de kalender, de opeenvolgende generaties, en sporen en documenten. Ze zijn objectief, omdat ze bestaan, maar deze instrumenten zijn tegelijk ook subjectief omdat ze invloed hebben op het beeld over de tijd.³¹ Deze gebruikt Wilschut in

²⁸ Ibidem 55-58.

²⁹ Ibidem 58-60.

³⁰ Ibidem 60.

³¹ Ibidem 62.

zijn conclusie om tot zes concepten van historisch tijdsbewustzijn te komen.

Naar aanleiding van de theorie over de breukervaring en over de enscenering door de historicus kunnen we de volgende begrippen benoemen: chronologie, periodisering, generaties, overblijfselen, anachronisme en contingentie. Deze concepten kunnen volgens Wilschut van belang zijn voor het geschiedenisonderwijs.³²

Bovenstaande vat een westerse vorm van historisch bewustzijn samen. Wilschut bekijkt daarnaast andere, niet-westerse wijzen om met het verleden, heden en toekomst om te gaan, omdat dit didactisch waardevol kan zijn. Leerlingen komen naar school met hun eigen ideeën over vroeger, nu en straks. Misschien geloven zij onbewust wel in een cyclisch wereldbeeld: de geschiedenis herhaalt zich, er is geen begin- of eindpunt en volgende keer doen we het gewoon nog een keer, maar dan beter. Er is hier volgens hem nog te weinig onderzoek naar gedaan, maar wellicht is aandacht nodig voor vervanging van bepaalde tijdservaringen, in plaats van het idee dat historisch bewustzijn volledig aangeleerd moet worden. Leerlingen hebben al een eigen beleving, die moet aangevuld of veranderd worden, docenten hoeven niet vanaf nul te beginnen.³³

Het doel van geschiedenis in het voortgezet onderwijs

“Net als bij gereedschap is ook bij onderwijs de vraag voor welk doel het is bestemd”³⁴ zegt Wilschut over het beste onderwijskundige concept. Dat concept bestaat niet, het hangt af van wat je als docent wil bereiken. Wilschut haalt een onderzoek naar hoe leerlingen omgaan met causaliteit aan. De onderzoekers onderscheiden twee verklaringsmodellen: een intentionalistisch, waarbij leerlingen uitgaan van motieven, bedoelingen en geloofsvoorstellingen van historische actoren, en een structureel model, waarbij de leerlingen de economische, demografische, sociale, religieuze en politieke context in hun beoordeling meenamen. Jonge leerlingen en mensen die geen geschiedenis hadden gehad, kozen meer voor intentionalistische oorzaken. Als het doel van het vak is om mensen een meer structureel verklaringsmodel aan te leren, lijkt dit onderzoek te bevestigen dat het daarin succesvol is.³⁵

“Als men ervan uitgaat dat denkwijzen die behoren bij een historisch tijdsbewustzijn kenmerkend zijn voor het vak geschiedenis én als het het oogmerk van politiek en samenleving is dat op scholen geschiedenis wordt geleerd, impliceert dat dat deze denkwijzen een rol zouden moeten spelen in de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs.”³⁶

³² Ibidem 63.

³³ Ibidem 83.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem 83-84.

³⁶ Ibidem 84.

De zes concepten van historisch tijdsbewustzijn van Wilschut (chronologie, periodisering, generaties, overblijfselen, anachronisme en contingentie) zijn te koppelen aan geschiedenisdidactiek. *Chronologie* kan een discipline van denken helpen aanleren, maar is slechts een onderdeel van historisch tijdsbewustzijn en daarmee van historisch besef. In het moderne westen van de wereld is een lineair tijdsbesef algemeen gebruikt. In andere gebieden en in andere tijden bestaat er ook een sterk cyclisch tijdsbewustzijn.

Bij *periodisering* is het de vraag of leerlingen onderkennen dat de gekozen periodes subjectief zijn en niet vaststaan. Leerlingen blijken moeite te hebben met het zelf vormgeven van een referentiekader en met het zelf invullen van een bestaand referentiekader. Wilschut stelt uit didactisch oogpunt een gekleurde tijdvakbenaming voor, en besteed hier in zijn onderzoek ruim aandacht aan.³⁷ Zijn conclusie:

“Tijdens de nameting is aangetoond dat de groep die met de beeldend-associatieve aanpak is geconfronteerd op vrijwel alle punten een hoger leereffect bereikte dan de groep die met de chronologische aanpak werd geconfronteerd.”³⁸

Dus sterk gekleurde benamingen van tijdvakken (‘Tijd van de Wereldoorlogen’) zijn door leerlingen beter te onthouden dan kleurloze, chronologische benamingen (‘1900-1950’, ‘eerste helft twintigste eeuw’). Nadelen zijn dat het hierbij lastig om stereotypering te vermijden en dat nuanceringen moeilijker zijn aan te brengen. Hier ligt een taak voor de docent.

De vraag die bij de aspecten chronologie en periodisering centraal staat is: Hoe kan historische tijd worden gemeten en ingedeeld?

Historisch tijdsbewustzijn hangt samen met het hebben van relaties met mensen uit het verleden, zelfs als zij nog in dezelfde (dus niet ander soortige) tijd leven, zoals *generaties* binnen de familie. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden in een historisch verleden en een sociaal verleden, waarbij dat laatste gaat over het verleden dat door bijvoorbeeld familierelaties in stand wordt gehouden.

De *overblijfselen* uit het verleden hebben een bepaalde gelaagdheid, de ene laag bestaat al langer dan de ander. Niet iedereen kan die gelaagdheid gemakkelijk uitleggen: mensen met een meer cyclisch tijdsbewustzijn, of een kort sociaal tijdsbesef blijken hier moeite mee te hebben, leerlingen inclusief. Onderzoek van Körber stelt dat:

“geen van de leerlingen [bij confrontatie met een bron uit de Middeleeuwen] stelde zich vragen over de auteur van de tekst, diens bedoeling en de omstandigheden waaronder zijn tekst tot stand gekomen was. Met andere woorden: de tekst werd niet gezien als overblijfsel uit een verleden context, maar als een rechtstreeks venster op het gebeuren”³⁹.

³⁷ Ibidem 87.

³⁸ Ibidem 175.

³⁹ Ibidem 129.

Bij de aspecten generaties en overblijfselen hoort de vraag: Hoe kan vanuit de ene tijd een beeld van een andere worden verkregen en hoe gaat men met kennis van die andere tijd om?

Een docent geschiedenis heeft meer moeite dan andere historici om *anachronismen* te voorkomen. Waarschijnlijk is het zelfs wel nodig om leerlingen duidelijk te maken dat in een andere tijd andere waarden, normen en omstandigheden gelden. Daarbij moet niet vergeten worden dat de context verschilt, en niet zozeer de personen. Er zijn grote verschillen, maar ook heel sterke overeenkomsten. De balans tussen die twee overbrengen is een uitdaging. Dit is niet alleen het geval binnen het onderwijs, ook musea hebben moeite deze balans te vinden. Ludmilla Jordanova zegt hierover dat vooral musea die het dagelijks leven als thema hebben “generalise about living conditions in the past, [...] where generalisations are particularly likely to stress the past as dirty or dangerous, or indeed as innocent and safer than today”⁴⁰. Het is dus een uitdaging die het onderwijs en *public history* gemeenschappelijk hebben.

Leerlingen voelen volgens Wilschut minder sterk een breuk met het verleden (de ‘wij-ervaring’) en zien tegelijkertijd mensen in het verleden als ‘vreemd’ of ‘gek’. Daarnaast zien de leerlingen het verleden als iets waar hedendaagse elementen ‘nog niet’ (of juist ‘al wel’) aanwezig zijn. Om leerlingen het nut van geschiedenis bij te brengen, moet de docent haast wel het verketterde ‘leren van het verleden’ gebruiken. Immers, waarom zouden leerlingen anders de lesstof als waardevol ervaren? Een van de ervaringen die de geschiedenisles kan brengen is het idee dat tijd onvoorspelbaar en grillig is, de *contingentie* van het verleden. Leerlingen vinden dit lastig te accepteren. Dat in het handboek de afloop van een bepaalde ontwikkeling wordt weergegeven, maakt het begrip ervan niet makkelijker. Hoe kun je je in menselijke beweegredenen van een Amsterdammer inleven als je zeker weet dat dit een sterke protestantse stad zal worden en dat de Spaanse koning niet zal overwinnen? Toch hoort juist dit bij een sterk ontwikkeld historisch besef.

Bij de aspecten anachronisme en contingentie hoort de vraag: Hoe kunnen relaties tussen verschillende tijden worden gelegd en hoe wordt vanuit de ene tijd over de andere gedacht?⁴¹

Afwegingen door geschiedenisdocenten

De laatste jaren is er veel meer aandacht voor het vergroten van historische vaardigheden tijdens de geschiedenisles, dan voor feiten en jaartallen. Leerlingen “should be involved in historical investigations, they should analyze and interpret primary sources, and they should understand the relationship between historical evidence and the construction of accounts--both their own and those of others”⁴². Docenten die deze visie aanhangen passen hun lessen daarop

⁴⁰ Jordanova, ‘Public History’ 129.

⁴¹ Wilschut, *Beelden van tijd* 85-93.

⁴² Keith C. Barton and Linda S. Levstik, ‘Why Don’t More History Teachers Engage Students in Interpretation?’, *Research and Practice Social Education* 67(6) (2003) 358.

aan door primaire en secundaire bronnen te gebruiken om vragen over het verleden te beantwoorden, door perspectieven te vergelijken en conclusies te trekken door de leerlingen te laten discussiëren, te laten debatteren, te laten presenteren en essays te laten schrijven. Volgens Barton en Levstik zijn er nog veel ervaren docenten die deze middelen niet inzetten. Waarom kiezen deze docenten andere methodes? Een veel voorkomend antwoord op de vraag is dat docenten die interpretatie in hun lessen inzetten meer inhoudelijke pedagogische kennis hebben.

“They have a deep and accurate understanding of how historical knowledge is constructed, and they know how to represent that process to students. Other teachers don’t know these things: Either they don’t know where historical knowledge comes from or they don’t know how to bring the process into the classroom (or perhaps they know neither)”⁴³.

Vanuit deze gedachte worden verschillende (bij)scholingsmogelijkheden aangeboden. Maar recente onderzoeken wijzen uit dat het gebrek aan gebruik van interpretatie niet aan het gebrek van inhoudelijke pedagogische kennis ligt, er is iets anders aan de hand.

Beginnende docenten

Stephanie van Hover en Elizabeth Yeager noemen een aantal kwesties waar beginnende docenten tegenaan lopen. Zij volgden hiervoor drie studenten van dezelfde opleiding, op verschillende scholen werkzaam na hun afstuderen. Tijdens hun opleiding is er bijzonder veel aandacht geweest voor historisch redeneren. Hoeveel blijft daar na de opleiding nog van over?

Een eerste probleem waar deze beginnende docenten tegenaan lopen noemen de auteurs “instructional issues”. De docenten gebruiken met name lezingen en het tekstboek als instructiemethode. Ze zijn vooral bezig met ervoor zorgen dat alle stof aan de orde komt. Hierdoor hebben zij weinig aandacht voor andere werkvormen. Angela, een van de gevolgde docenten, verdeelt de stof in het boek over het jaar en maakt samenvattingen die ze deelt met haar studenten. In de les legt ze deze samenvatting uit. Tijdens interviews gaf ze aan wel activiteiten af te wisselen, maar tijdens de observaties van haar lessen gebeurde dit maar weinig. De activiteiten die ze wel uitvoerde, werden volledig door haar gestuurd. Angela is zich er dus wel bewust van dat *lecture* niet een onderwijsvorm is die de volledige les in beslag zou moeten nemen, maar in de praktijk komt ze (nog) niet toe aan andere vormen.

Ook Dan werd gevolgd. Hij gebruikt meer afwisselende werkvormen, zoals discussies en stukjes video, maar voelt zo’n druk om in een jaar een heel programma af te werken dat het tempo bijzonder hoog ligt. Hij sluit lessen af met de DBQ methode (Document-Based Question) waarbij leerlingen de theorie aan bronnen moeten koppelen.

De derde docent die gevolgd wordt, werkt op een school met veel leerlingen uit de laagste

⁴³ Ibidem 358-359.

klassen. Greg bedacht een aantal thema's, zoals voedsel of religie, en behandelt aan de hand van dit thema de stof. Hij gebruikt het tekstboek zelf wel, maar laat de leerlingen dit nauwelijks gebruiken. Hij biedt hen werkbladen aan die hij zelf heeft gemaakt. De vragen op deze werkbladen kunnen beantwoord worden door het bijbehorende stukje tekst te lezen.

Alle drie de docenten zien het behandelen van het tekstboek als de kern van hun doel als docent en de vorm van college geven als de meest effectieve werkvorm om dit te behandelen. Een van de redenen waarom deze docenten zo dicht bij deze methode blijven, is veiligheid. Ze zijn bang voor orde- en gedragsproblemen wanneer ze deze vertrouwde manier van kennisoverdracht zouden loslaten. Angela beantwoordde haar eigen vragen in het klassengesprek. Greg en Dan hadden moeite groepswork uit handen te geven, omdat er dan meer over voetbal en het weekend gesproken werd dan over het onderwerp van de les. De docenten leken te twijfelen aan de capaciteiten van hun leerlingen om historisch te redeneren en kritisch te denken, "some of their minds have not developed enough"⁴⁴. In het artikel wordt ook nog genoemd dat startende docenten zich niet gesteund voelen. Ze hebben juist het gevoel dat ze zich moeten bewijzen en soms zelfs worden tegengewerkt, bijvoorbeeld doordat ze geen eigen opbergruimte binnen school hebben. Deze docenten waren bang de controle in de klas te verliezen, wat hun lesinhoud sterk beïnvloedde. Daarnaast voelden zij dus een sterke druk om het programma af te werken, hadden ze de indruk dat leerlingen niet capabel genoeg waren om historisch te redeneren en voelden ze zich niet gesteund binnen de school. Van de concepten die zij op hun opleiding behandeld hadden, bleef er daarom weinig over.⁴⁵

Aard van het vak

Barton en Levstik kunnen het eens zijn met de bevindingen van Van Hover en Yeager. Docenten zien het aanleren van historisch denken niet als hun primaire taak. Ze moeten het gedrag van studenten controleren en de stof behandelen. Ze willen hun lessen ordentelijk en voorspelbaar laten verlopen en leerlingen stil en rustig houden.

"Nothing strikes more fear into their hearts than the possibility that students would talk too much, move around too often, or pursue open-ended projects—precisely the kind of activities that would result from the process of historical inquiry and interpretation"⁴⁶.

Dit is niet alleen het geval bij beginnende docenten, ook bij meer ervaren leraren. De doelen die docenten hebben, bepalen het sterkst hoe de les ingedeeld is. Een docent die bijvoorbeeld emotionele impact van een gebeurtenis wil overbrengen, zal veel rollenspellen en simulaties gebruiken. Juist historisch denken aanleren zal succesvolle amateurhistorici vormen.

⁴⁴ Van Hover, Stephanie D.; Yeager, Elizabeth Anne, 'Challenges facing beginning history teachers: an exploratory study', *International Journal of Social Education* Spring/Summer Vol. 19 Issue 1 (2004) 16.

⁴⁵ Ibidem 8-20.

⁴⁶ Barton and Levstik, 'Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation?' 359.

Uit onderzoek blijkt dat docenten met sterke overtuigingen meer weerstand zullen bieden aan de heersende orde en hun les zullen vormgeven volgens hun doelstelling. Volgens de auteurs zouden leerlingen tijdens de geschiedenisles dezelfde activiteiten moeten gebruiken als 'echte' historici (gebruik van primaire bronnen en het overwegen van meerdere perspectieven). Zij verwachten niet dat dit zal gebeuren, omdat docenten deze overtuiging niet delen en leerlingen niet uitdrukkelijk opgeleid worden om de academische route te volgen.⁴⁷ Dit artikel heeft betrekking op de situatie in de Verenigde Staten. De overtuiging van deze auteurs zou in Nederland gedeeld moeten worden door leraren die les geven aan atheneumleerlingen. Maar ook bij havisten, voor wie interactie een van de meest effectieve concepten tijdens de les is, zijn op deze interpretatie gebaseerde methoden sterk het overwegen waard ten opzichte van het 'veilige' oreren.

Het argument dat een doel van geschiedenisonderwijs is om leerlingen op te leiden tot burgers, kan volgens Barton en Levstik wel steekhoudend zijn om docenten meer interpretatie te laten gebruiken. Inwoners van een democratie moeten onderscheid kunnen maken tussen mythes en gegronde aannames, ze moeten bewijsvoeringen kunnen volgen en kunnen bepalen of deze betrouwbaar zijn. Hier kan de geschiedenisdocent een grote rol in spelen. Het is onmogelijk om te garanderen dat docenten alle leerlingen tot perfect functionerende burgers op kunnen leiden, maar het gaat erom dat zij wel met deze kernactiviteiten in aanraking zijn gekomen. Docenten bereiken dit niet door alleen maar colleges te geven en het handboek te behandelen. Opleidingen en cursussen voor docenten richten zich op vakinhoudelijke en pedagogische kennis, maar niet op houdingen, meningen en doelstellingen. Daarom lijkt er nog geen effectief middel voor handen om bovenstaande bevindingen praktisch in te zetten en meer docenten historische interpretatie te laten gebruiken.⁴⁸

Elizabeth McCrum heeft in 2013 onderzoek gedaan naar hoe beginnende docenten geschiedenis de aard van hun vak zien. Er zijn elf studenten geïnterviewd die bezig waren met het afronden van hun lerarenopleiding. Zij deelt de resultaten in in modernistisch-reconstructionistische, modernistisch-constructionistische en postmoderne visies. Het verschil tussen modern en postmodern zit in de vraag over de kenbaarheid van het verleden. Het moderne perspectief gelooft dat het verleden te vinden is en deels te reconstrueren is door sporen te volgen. Binnen het moderne spectrum zijn reconstructionisme en constructionisme te onderscheiden. Volgens de reconstructionistische visie is de historicus getraind om objectieve feiten uit bronnen te halen. De inhoud van bronnen is belangrijker dan de vorm. Het gaat erom te ontdekken hoe mensen zich hebben gedragen in bepaalde situaties om daarmee meer begrip voor menselijke

⁴⁷ Ibidem 358-361.

⁴⁸ Ibidem.

gedachten en acties te krijgen. Binnen het constructionisme wordt meer aandacht gegeven aan de patronen of wetten van menselijk gedrag en worden meer sociale theorieën gebruikt. Het postmoderne perspectief geeft meer gewicht aan hoe de historicus zelf het verleden interpreteert en het probleem van taal. Doordat taal leeft en verandert, kan het verleden niet gekend worden, omdat de talen verschillen.

Wat betekent dit voor de geschiedenislessen? Modernistisch-reconstructionisme leidt tot docent gestuurde lessen die vooral op kennisoverdracht gericht zijn. Modernistisch-constructionistische docenten geven meer leerling gestuurde lessen die zich richten op het zoeken van gedegen bewijzen voor een bewering of op interpretatie. Docenten die hun vak postmodern benaderen geven leerling gestuurde lessen die gericht zijn op onderzoek doen en interpreteren. Is meer interpretatie in de geschiedenislessen gewenst, dan is het raadzaam om docenten (in opleiding) meer in aanraking te laten komen met de postmoderne wijze van geschiedsvorsing. Vanuit deze visie zal de docent dan zijn of haar lessen inrichten en vanzelf meer interpretatie laten doen door leerlingen.⁴⁹

Zes aspecten van historisch tijdsbewustzijn

Chronologie

Bij chronologie denken we aan tijdsvolgorde, maar ook aan een kalender en de omgang daarmee. Over het algemeen is dit een concreet begrip om uit te leggen of te meten.

In de westerse wereld is gekozen voor een nulpunt op basis van de Bijbel. Maar in andere culturen geldt een ander nulpunt. Bij de joden en moslims wordt om voor de hand liggende redenen een andere gebeurtenis als begin van de telling gebruikt, maar ook tellingen op basis van de stand van de maan kunnen gelden. Leerlingen kunnen hier in meer of mindere mate van op de hoogte zijn. Leerlingen hiervan bewust maken hiervan hoort bij de geschiedenisles. Wanneer de kalender juist wordt gebruikt, kunnen we uitgaan van een lineair tijdsbesef. Je kunt niet terug in de tijd, maar ook niet versnellen. De tijd is dus niet naar eigen behoefte om te zetten.

Er is een verschil in omgang met chronologie, wat objectieve tijd en de persoonlijke tijdervaring betreft, ook al maken deze beide gebruik van een bepaalde vorm van chronologie. Zo is het makkelijker om gebeurtenissen in te delen tussen 'een nieuwe baan' en 'een verhuizing', dan tussen 28 februari en 3 mei. De beleving is nodig om dagen te herinneren. Mensen met een beperkt historisch besef zullen meer gebruik maken van de 'beleefde tijd' dan

⁴⁹ Elizabeth McCrum, 'History teachers' thinking about the nature of their subject' in: *Teaching and Teacher Education* 35 (2013) 73-80.

van de objectieve tijd. Dit zou ook het geval kunnen zijn bij traumatische episodes of monumenten.

Periodisering

Om de te leren geschiedenis beter behapbaar te maken, is deze opgedeeld in periodes. De geschiedenis is te groot om zonder handleiding met hoofdstukken te begrijpen. Er zijn meerdere indelingen mogelijk, maar vanuit het ministerie van Onderwijs is er voor een schema van tien tijdvakken gekozen. Een duidelijke indeling in tijd, niet in thema's. Een periode heeft een begin en een eindpunt en kenmerkt zich door gebeurtenissen en verschijnselen die karakteriserend zijn voor deze tijd. Er is altijd discussie over de gekozen data waarmee een periode begint en eindigt. Deze discussie hoort duidelijk bij een hoger begrip van periodisering. Dit kun je van een leerling die net op school begint, niet verwachten.

Daarnaast kan er beroering ontstaan door de keuze voor een benaming van het tijdvak. Een sterk gekleurde benaming kan periodiseren voor leerlingen makkelijker maken, maar het is de vraag of dit wenselijk is. Stereotypering ligt daarbij op de loer. Hierover kan de docent met de leerling in gesprek gaan. De mogelijkheid om verschillen en overeenkomsten tussen en binnen periodes te zien is een teken van een hoger begrip van tijdsbewustzijn. Vooral op de verschillen ligt in de lesmethodes veel nadruk.

Generaties

Zoals iedereen een moeder heeft, heeft ook iedereen grootouders. Soms is oma of opa nog aanwezig, soms ook alleen nog maar in verhalen. Wilschut ziet een brug naar het verleden in de omgang van jongere met oudere generaties. Grootouders zijn het venster om mee naar het verleden te kijken. Misschien zijn kleinkinderen voor hen ook wel een raam naar de toekomst, denkend aan alle nieuwe digitale mogelijkheden.

Niet iedereen heeft een sterke band met het verleden via voorouders. Dit is wel belangrijk, want een leerling heeft een zeer eenzijdige kring om zich heen wat leeftijd betreft. Klasgenoten hebben dezelfde leeftijd en daar zijn ze veel mee in contact, docenten zijn (veel) ouder, en familie ook.

Binnen een lijn van een familie zijn generaties makkelijk te onderscheiden, maar binnen de samenleving is deze scheiding niet zo makkelijk aan te brengen. De verschillende groepen kunnen ontwaren en de wetenschap dat deze deels zijn geënceneerd, hoort bij een sterk tijdsbewustzijn.

Daarnaast kan iemand met een dergelijk bewustzijn een wij- en zij-gevoel plaatsen. Ervaringen die je zelf hebt opgedaan zijn geloofwaardiger dan iets wat je van horen zeggen hebt. Toch hoeven de gebeurtenissen die je niet daadwerkelijk zelf hebt ondervonden niet verzonnen te zijn, vaak zijn ze echt gebeurd. Dit besef is er al vrij snel wat het heden betreft, maar de

verbinding met generaties die je niet meer kunt benaderen is lastiger. Hier ligt ook een van de uitdagingen voor het geschiedenisonderwijs. Het gevaar is daarnaast dat iemand de lijn met het verleden te ver doortrekt, door bijvoorbeeld bij het spreken over de Nederlandse Opstand, het over 'wij' te hebben. Een lastige balans.

Overblijfselen

In verschillende lagen om ons heen is het verleden terug te vinden: aardrijkskundige objecten zoals de loop van rivieren, de aanwezigheid van gebergtes en zeeën, maar ook culturele overblijfselen als gebouwen, kunst en werktuigen. Deze objecten vormen een brug naar het verleden en de historicus bouwt die brug door de voorwerpen te bestuderen. Diane Britton ziet deze materialen, maar ook *memory*, als "two vehicles that allow direct access to the past"⁵⁰.

Iemand met weinig historisch besef is zich niet bewust van deze objecten, of ziet de lagen hierin niet. Daarnaast kan het ook zijn dat iemand die deze wel ziet, geen aandacht heeft voor de narratiefvorming die bij een dergelijk voorwerp komt kijken. De verhalen zijn geconstrueerd, en soms ten dienste van iets gesteld. Sommige gebouwen worden bewust gesloopt, zoals de Bastille, andere worden nog steeds geëxploiteerd, zoals Versailles. Maar er zijn ook gebouwen waarbij deze keuze niet heeft bestaan: denk aan Duitse steden die gebombardeerd zijn tijdens de Tweede Wereldoorlog. Zich dat bewust zijn geeft een hoge mate van historisch besef aan.

Anachronisme

Het verleden bestaat niet meer. De historicus kan meer licht op wat gebeurd is werpen, maar we kunnen nooit weten hoe het werkelijk was. Het overbrengen van het verleden gebeurt door middel van een verhaal. Hierbij kunnen anachronismen eigenlijk nauwelijks worden vermeden. Er worden begrippen gebruikt die in het heden bruikbaar zijn maar in het verleden niet toepasbaar zijn. Maar deze zijn nodig om het verhaal over te brengen. Net als de taal, die in de loop der tijd veranderd is, maar wel het enige medium is om het verleden te leren kennen en te vertalen. In de loop der tijd zijn beelden bij woorden of begrippen sterk aangepast. Belangrijk bij de overdracht is dat de historicus geen waardeoordeel geeft, maar wel de waardebetrekkingen uit het verleden overbrengt. 'Die gekke mensen van vroeger' maakten keuzes die nu niet te begrijpen zijn als de context onbekend is. Iedere tijd moet vanuit zichzelf worden begrepen en daarom mag er niet geoordeeld worden. Wilschut noemt twee uitzonderingen: de moord op zes miljoen Europese joden tijdens de Tweede Wereldoorlog en de trans-Atlantische slavenhandel zijn nauwelijks objectief, zonder oordeel, over te brengen. Ik denk ook niet dat we daar naar moeten streven.

Contingentie

⁵⁰ Diane F. Britton, 'Public History and Public Memory' in: *The Public Historian*, Vol. 19, No. 3 (1997) 22.

Dankzij de publicatie van de canon en de tien tijdvakken lijkt het verloop van de geschiedenis een logische optelsom naar het heden. Geschiedenis is natuurlijk niet teleologisch. Keuzes die mensen in het verleden maakten zijn niet uit te leggen met de kennis die wij nu achteraf hebben. Toch is het lastig dit te ontstijgen. Menselijk handelen heeft vaak onbedoelde gevolgen. Als dit niet begrepen wordt, kunnen mensen een sterk onbegrip voor het verleden ontwikkelen: het zijn rare wezens uit een ver verleden. Gedachte-experimenten kunnen een middel zijn om dit bewustzijn te vergroten. Op de lerarenopleiding is mij al vroeg afgeleerd te denken over ‘wat als...’, maar ik ben het hier niet mee eens. Wanneer je situaties met een ander verloop probeert voor te stellen, krijg je meer zicht op de context. Door randvoorwaarden aan te passen, en daardoor de fictieve gang van zaken te veranderen, kan het begrip van een situatie worden vergroot.

Bevindingen uit het onderzoek

Arie Wilschut heeft gegevens van bestaand onderzoek verzameld en zelf onderzoek gedaan naar de “oriëntatie in de historische tijd” bij leerlingen. Zijn bevindingen kunnen helpen de hoofdvraag van deze scriptie te beantwoorden. Hij gebruikt een onderzoek uit 1995/1996 in dertig Europese landen, *Youth and History* voor de meeste aspecten, aangevuld met andere onderzoeken wanneer een aspect niet aan bod komt in het Europese onderzoek.

In zijn eigen onderzoek heeft hij twee soorten lessen laten geven over de geschiedenis van Aruba vanaf 1400, op een chronologische en op een beeldend-associatieve manier. De lessen werden aan gelijksoortige groepen door ervaren geschiedenisdocenten van andere scholen gegeven. Bij de beeldend-associatieve methode werd gebruik gemaakt van periodes met een gekleurde naam (zoals ‘tijd van het goud’) en werden verhalende stukken leerstof gebruikt. Daaraan werden gebeurtenissen en verschijnselen gekoppeld. Bij de chronologische methode werden tijdvakken als genummerde periodes gebruikt en werden gebeurtenissen met jaartallen aan het tijdvak gekoppeld. De gebeurtenissen waren in beide methodes gelijk. Er is een voor- en natoets afgenomen. Het leereffect van de beeldend-associatieve groep was veel groter (er was een groter verschil tussen de voor- en nameting) en in deze groep was er meer overeenstemming over dat de gekozen methode duidelijk was. Er was weinig verschil in hoe leuk de leerlingen de les en de leraar vonden, en hoe goed de leerlingen zeiden opgelet te hebben.⁵¹

Chronologie

In het onderzoek uit de jaren negentig werden vragen met een beeldende context aanzienlijk beter beantwoord dan de vragen die alleen beantwoord konden worden met specifieke kennis, zoals met jaartallen. Uit een van de beeldende vragen over schepen bleek dat leerlingen

⁵¹ Wilschut, *Beelden van tijd* 175.

‘voortgang’ als een belangrijke sleutelfactor gebruiken: ingewikkelder en uitgebreider hoort meer bij de moderne tijd.⁵²

Periodisering

In de jaren negentig hadden leerlingen een sterke associatie met de periode van de industriële revolutie vanwege de technologische voortgang waar zij nu nog profijt van hebben. Andere perioden werden voornamelijk geassocieerd met barbarij en onderdrukking. Leerlingen kenmerken een tijd met wel of geen verandering, een tamelijk zwart-witbeeld, wat niet alleen aan de leerling te wijten is: “Sommige opsommingen van belangrijke sleutelbegrippen voor de geschiedenisdidactiek houden het ook op alleen verandering en laten het samenspel tussen verandering en continuïteit buiten beschouwing”⁵³. Leerlingen zien een verandering graag als verbetering. Dit is evident voor technologische vernieuwingen, maar leerlingen zien dit ook in modebeelden (kleding wordt steeds ‘beter’) maar ook de emancipatie van zwarten en vrouwen komt volgens leerlingen doordat mensen ‘beter’ gingen nadenken.

Generaties

Voor dit aspect gebruikt Wilschut een onderzoek van VanSledright. Leerlingen en leraren gebruiken vaak het wij-perspectief: ‘wij’ hebben ons schuldig gemaakt aan slavenhandel of vrijheid gekregen dankzij strijd. Het zij-perspectief komt in andere situaties naar voren: “het lijkt erop dat negatieve ervaringen en ervaringen van minderheidsgroepen eerder aanleiding geven tot het gebruik van een zij-perspectief”⁵⁴. Dit is bijvoorbeeld van toepassing voor de Grote Depressie of de protesten tegen de Vietnamoorlog. In Amerika is het wij-perspectief vooral gericht op blanken. In Groot-Brittannië bevestigt het wij-perspectief het eilandgevoel maar worden het wij- en zij-perspectief afgewisseld. Er is dus niet veel te zeggen over hoe leerlingen hiermee omgaan, behalve dat hen niet stelselmatig een bepaald perspectief wordt aangeleerd.⁵⁵

Overblijfselen

Onderzoek toont aan dat leerlingen niet geneigd zijn overblijfselen juist in de tijd te plaatsen, deels vanwege hun neiging tot presentisme. Blootgesteld aan een bron wordt de inhoud beoordeeld, en wordt er vaak voorbij gegaan aan de context.

Anachronismen

Het is moeilijk te onderzoeken of het mensen lukt elementen in de juiste tijd te plaatsen op basis van kennis of op basis van historisch besef. “Uit onderzoek van Barton blijkt dat het perspectief van het heden sterk overheerst in de wijze waarop leerlingen met geschiedenis omgaan”⁵⁶. Het

⁵² Ibidem 122.

⁵³ Ibidem 124.

⁵⁴ Ibidem 127.

⁵⁵ Ibidem 126-128.

⁵⁶ Ibidem 130.

blijkt zelfs dat Franse geschiedenisleraren geschiedenis te gebruiken om het heden te rechtvaardigen. Ander onderzoek wijst uit dat leraren zich meer zouden moeten richten op positieve details uit het verleden, zodat leerlingen minder geneigd zijn te benadrukken wat er vroeger nog niet was.⁵⁷

Contingentie

Wilschut noemt verschillende onderzoeken en uit al deze valt te concluderen dat kinderen én volwassenen moeite hebben om een historische context te beoordelen zonder de kennis achteraf. Leerlingen zien het heden daarnaast als een onvermijdelijke uitkomst van het verleden, blijkt uit onderzoek van Barton.⁵⁸

⁵⁷ Ibidem 131.

⁵⁸ Ibidem 133-134.

Hoofdstuk 3: De geschiedenisdocent als *public historian*

In dit hoofdstuk worden de beide velden aan elkaar getoetst. In hoeverre is de geschiedenisdocent een *public historian*? Eerst bekijken we hoe begrippen uit *public history* vorm krijgen in het historisch tijdsbewustzijn van leerlingen. Daarna bespreken we een aantal elementen van geschiedenisdidactiek die overlap vertonen met het werk van *public historians*.

Koppeling van begrippen en aspecten

Met behulp van de matrix uit bijlage B is geprobeerd te meten in welke mate elementen uit de *public history* kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van historisch tijdsbewustzijn. De publiekshistorische begrippen zijn uitgewerkt in hoofdstuk 1, de aspecten van historisch tijdsbewustzijn in hoofdstuk 2.

In de matrix zijn de zes aspecten van Wilschut gesplitst in niveaus: zwak, midden en sterk. Een sterk bewustzijn van het bestaan van generaties betekent bijvoorbeeld dat deze persoon sterk bewust is van oude en nieuwe gebouwen of voorwerpen en beseft dat moderne middelen ook overblijfselen gaan worden; actief is in persoonlijke narratievorming bij overblijfselen; de brug naar het verleden herkent. Een sterke mate van anachronisme is juist een negatief aspect: Veel gebruik van begrippen in een verkeerde historische context; geen breukervaring; idee dat het verleden kan spreken; sterk waardeoordeel over verleden; idee dat in het verleden vreemd/sensationeel was. Per element uit *public history* is met behulp van de matrix een inschatting gemaakt van het niveau van de zes aspecten van Wilschut.

Collectief geheugen

Het gebruik van het begrip collectief geheugen kan leerlingen helpen om het historisch te denken te verbeteren. Leerlingen bewust maken van gebeurtenissen die veel personen zich herinneren, ook al heeft de persoon dit niet zelf meegemaakt, kan de leerlingen meer inzicht geven in het verleden. Ook hoe zo'n collectief geheugen wordt vormgegeven is hierbij een belangrijk discussiepunt. Dit zou een plek in het geschiedenisonderwijs moeten hebben of krijgen, bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan overblijfselen, of beweegredenen van historische actoren.

Tabel: In welke mate zijn de zes aspecten van Wilschut aanwezig bij collectief geheugen?

	Zwak	Midden	Sterk	Onbekend
chronologie		X		
periodisering		X		
generaties		X		
overblijfselen			X	
anachronisme		X		
contingentie		X		

Sociaal geheugen

Zoals al aangegeven, verschillen herinneringen van het sociaal geheugen sterk tussen generaties. Er bestaat een bewustzijn van de eigenschappen van de generatie waartoe iemand behoort, en van verschil tussen die generatie en andere. Daarbij hoort een raamwerk geldend binnen deze groep. Aleida Assmann zegt hierover:

“As groups of people who are more or less the same age that have witnessed the same incisive historical events, generations share a common frame of beliefs, values, habits, and attitudes. The members of a generation tend to see themselves as different from preceding and succeeding generations”⁵⁹.

Sociaal geheugen kan helpen bij het verbeteren van het gebruik van zaken als chronologie en periodisering en daar wordt minder gebruik gemaakt van anachronismen. Dit zou een geschiedenisdocent dus kunnen helpen in de les. Maar het is daarbij wel belangrijk dat onderkend wordt dat dit geheugen van een sociale groep is, en dat de herinnering van anderen hiervan kan verschillen. De algemeen heersende herinnering is die van de mensen die machtige posities bekleden. De periodes waarin zij het verleden opdelen zijn niet vastgelegd in documenten of richtlijnen zoals bij politiek geheugen, maar bestaan zeker. De periodes worden geprojecteerd op overblijfselen. Alle periodes en overblijfselen dienen een doel: bevestiging van het sociale geheugen. Wanneer een nieuwe generatie publieke functies gaat bekleden, is er een verschuiving te zien in het algemeen bestaande beeld van het verleden: “Together with its public presence, the new generation will authorize its own vision of history”. Hierbij kan er sprake zijn van een bepaalde mate van *contingentie*: de generatie zal er zorg voor willen dragen dat er niet getwijfeld wordt aan het bestaan van autoriteiten en hun invulling daarvan.

Tabel: In welke mate zijn de zes aspecten van Wilschut aanwezig bij sociaal geheugen?

	Zwak	Midden	Sterk	Onbekend
chronologie			X	
periodisering			X	
generaties			X	
overblijfselen			X	
anachronisme		X		
contingentie		X		

Politiek geheugen

Eigenlijk is wat er in de schoolboekjes staat het politiek geheugen. Daar heeft de docent dus veel mee te maken. De herinneringen zijn top-down geselecteerd en deze selectie is opgelegd. De mate waarin het politieke verhaal wordt bevestigd, bepaalt wat vergeten wordt en wat

⁵⁹ Assmann, 'Re-framing memory' 40.

herinnerd wordt. Er wordt een geheugen gevormd, het bestaan van de natie wordt gelegitimeerd. De *generatie* die aan de macht is, geeft dit vorm. Daarbij worden bepaalde *overblijfselen* ingezet. Hierbij vindt een strenge selectie plaats. De musea, monumenten en geboortehuizen die het bestaansrecht van het land ondersteunen, worden gesubsidieerd, andere niet. Om dit verhaal begrijpelijker en waardevoller te maken, kan er gebruik gemaakt worden van *anachronismen*. Politiek geheugen is vaak teleologisch en daarom is er een hoge mate van contingentie.

Hoe de burger na het verlaten van de middelbare school omgaat met het verleden is meer in de andere begrippen te vinden, de basis is het verhaal van het politieke geheugen. Hierbij wordt veel gebruik gemaakt van anachronismen en contingentie. Daar ligt een dilemma: het verhaal uit de methode overbrengen bevestigt deze aspecten, die een persoon met een sterk historisch tijdsbewustzijn juist zou moeten herkennen en vermijden. Een goede geschiedenisdocent heeft hier zijn les op aangepast. Er is dus een moeilijke balans tussen de voorschriften van het ministerie (het curriculum) en de vaardigheden die een leerling een goede burger maken.

Tabel: In welke mate zijn de zes aspecten van Wilschut aanwezig bij politiek geheugen?

	<i>Zwak</i>	<i>Midden</i>	<i>Sterk</i>	<i>Onbekend</i>
chronologie			X	
periodisering			X	
generaties		X		
overblijfselen			X	
anachronisme			X	
contingentie			X	

Cultureel geheugen

Om bovenstaande contingentie te verminderen, kan het gebruik van cultureel geheugen ingezet worden. Dit culturele geheugen verschilt per *generatie*, maar de herinnering van de generatie van mensen die machtige posities bekleden, overheerst. Hierdoor is er weinig besef van het verhaal van andere generaties binnen de samenleving.

Vooraf wat *overblijfselen* betreft, krijgt cultureel geheugen een speciaal plekje in het artikel van Aleida Assmann. Culturen hebben een canon en een archief. Een canon is de selectie uit het archief, en kan zich ontwikkelen. Het cultureel geheugen gaat anders om met overblijfselen dan het politieke geheugen. Er wordt meer individuele participatie gevraagd.

Er is bij dit culturele geheugen een sterke breukervaring maar het bewustzijn van enscenering verschilt per persoon. Bij cultureel geheugen is dus sprake van een gemiddelde mate van *anachronisme*. De transparante boodschap van het politieke geheugen is niet zo van toepassing op cultureel geheugen. Daarom is het minder nodig om een teleologisch geschiedbeeld in stand te houden en is er minder ruimte voor *contingentie*.

Wat is er nog over uit ons verleden en waarom zijn er daar maar een aantal aspecten van gekozen? Deze vraag moet met leerlingen besproken worden zodat zij zich hiervan bewust worden. Dit ligt vaak volledig in handen van de docent. De methodes doen hier weinig mee. Het lijkt mij ook moeilijk om vanuit een boek een dergelijke discussie in gang te zetten bij leerlingen.

Tabel: In welke mate zijn de zes aspecten van Wilschut aanwezig bij cultureel geheugen?

	Zwak	Midden	Sterk	Onbekend
chronologie			X	
periodisering			X	
generaties	X			
overblijfselen			X	
anachronisme		X		
contingentie	X			

History sights

De historische *sights* die het publiek bezoekt of gebruikt, staan vaak los van de tijd. Er is daardoor weinig sprake van chronologie. Het is niet belangrijk wanneer zoiets precies plaatsvond. Bezoekers bekijken de plek of media vanuit een interesse of nieuwsgierigheid en meestal niet om hun kennis van de chronologie op te vullen. Mensen zullen een herinneringscentrum of monument wel in hun eigen beleefde kalender plaatsen. Zoals, ‘de Duitse bezetting was tijdens mijn tienerjaren’.

Het liefst leren de bezoekers de verhalen van de mensen kennen. Een object wordt gezien in de context van de verhalen van een grootouder. De beleving is hierbij belangrijk. Er wordt een groot beroep op de emoties gedaan, vooral sinds wat binnen de sociale wetenschappen de *affective turn* wordt genoemd.

Contingentie komt vaak voor. Denk maar eens aan de AVRO-serie *De Troon*. Een goed bekeken serie, maar de kernboodschap is dat Nederland een monarchie hoort te zijn. Daarnaast komen er historische incorretheiden in voor. Dat deed weinig af aan de kijkcijfers.

Het is voor leerlingen erg belangrijk om historische plekken te bezoeken of op een andere manier in contact komen met publieke geschiedenis om het verleden ‘levendig’ te maken. Het is de vraag in hoeverre hierdoor het historisch tijdsbewustzijn wordt vergroot. Maar heel belangrijk is de aangewakkerde interesse voor het vak bij leerlingen. Dit zien we ook terug in de interviews. Geschiedenis rond je niet af op de middelbare school, ook na je diploma ben je hiermee bezig. Als leerlingen op de hoogte zijn van het bestaan van dit soort middelen, help je hen al verder.

Tabel: In welke mate zijn de zes aspecten van Wilschut aanwezig bij history sights?

	Zwak	Midden	Sterk	Onbekend

chronologie	X			
periodisering		X		
generaties		X		
overblijfselen			X	
anachronisme			X	
contingentie			X	

Imagined community

Burgers moeten door het verleden te ontdekken niet gaan twifelen aan het bestaansrecht van de natie, het moet juist bevestigd worden, daardoor is heir een sterke mate van contingentie van pas. Leerlingen ervan bewust maken dat zij deel uit maken van een ingebeelde samenleving kan het historisch besef vergroten. Maar volgens mij beseffen ze dan meer dat ze leren over hún omgeving en dat een kind in bijvoorbeeld Azië een heel andere geschiedenis te leren krijgt. Dit is dus haast meer een topografisch of zoals Jörn Rüsen het noemt, ethnocentrisch bewustzijn dan historisch.

Tabel: In welke mate zijn de zes aspecten van Wilschut aanwezig bij imagined community?

	<i>Zwak</i>	<i>Midden</i>	<i>Sterk</i>	<i>Onbekend</i>
chronologie			X	
periodisering			X	
generaties				X
overblijfselen			X	
anachronisme			X	
contingentie			X	

Tradities

Tradities zijn wel belangrijk om in de les expliciet te noemen. Dagen als kerst of sinterklaas gaan anders voorbij zonder het besef dat deze dag al jaren gevierd wordt. Hierbij is vooral het verhaal belangrijk en zaken als chronologie niet zozeer. Het besef rondom tradities moet gecreëerd worden, het gebruik van tradities zal het historisch tijdsbewustzijn niet vergroten.

Tabel: In welke mate zijn de zes aspecten van Wilschut aanwezig bij tradities?

	<i>Zwak</i>	<i>Midden</i>	<i>Sterk</i>	<i>Onbekend</i>
chronologie	X			
periodisering			X	
generaties		X		
overblijfselen			X	
anachronisme			X	
contingentie			X	

Memory makers en consumers

Zoals al in het hoofdstuk over de begrippen uit publieke geschiedenis vermeld, hebben *memory makers* een zeer grote invloed op hoe een beeld van het verleden tot stand komt. *Memory makers* kunnen via het officiële kanaal opereren, maar ook via “vernacular”⁶⁰ geheugen, dus meer via burgers. Geheugengebruikers zijn die individuen van wie historici de manier onderzoeken waarop zij “participating in the memorial culture construct their frameworks of meaning”⁶¹. Leerlingen moeten leren beseffen dat het verhaal van het verleden gemaakt is, en telkens veranderd wordt. Besef van het bestaan van *memory makers* en *consumers* is hierbij erg belangrijk. Zij moeten beseffen dat zij zelf *consumers* zijn. Hierbij gaat hetzelfde op als bij tradities. Het besef van hun rol bij het gebruik van geheugen moet gecreëerd worden, en dit zal het historisch tijdsbewustzijn verbeteren. Overblijfselen kunnen belangrijk zijn voor *memory makers* om een herinnering vorm te geven. Zo belangrijk, dat deze *memory makers* soms zelfs overblijfselen enthousiast zullen inzetten om hun verhaal meer waarde te geven. Er kan vanuit het overblijfsel een verhaal gemaakt worden, of het overblijfsel kan bij het verhaal geplaatst worden.

Tabel: In welke mate zijn de zes aspecten van Wilschut aanwezig bij memory makers en consumers?

	Zwak	Midden	Sterk	Onbekend
chronologie		X		
periodisering		X		
generaties				X
overblijfselen			X	
anachronisme			X	
contingentie		X		

Typische elementen uit public history in de les

De manier waarop de docent het aard van het vak ziet, kan invloed hebben op de manier waarop een persoon wordt beïnvloed met het verleden om te gaan. In hoofdstuk 2 worden een aantal verschillende visies uiteengezet. Wat betekent dit voor de docent als *public historian*?

Een modernistisch-reconstructionistische visie, waarbij inhoud belangrijker dan vorm is en er veel nadruk licht op objectieve feiten uit bronnen halen, zal tot een minder grote participatie van de persoon binnen publieksgeschiedenis kunnen leiden. Terug gaan naar het verleden met gebruik van public history leidt juist tot inleving, en veel minder tot nieuwe feiten. Al geldt dit niet voor public historians die zich bezig houden met genealogieën.

Een modernistisch-constructionistische visie heeft juist hoge participatie tot gevolg. De docent heeft dan sterk de nadruk op patronen of wetten van menselijk gedrag gelegd en

⁶⁰ Green, *Cultural History* 113.

⁶¹ Ibidem 115.

leerlingen bewijzen laten zoeken bij beweringen of interpretaties. Dit zal een persoon later ook doen. Bij veel elementen uit de public history ligt de nadruk op de beleving, en zo zal deze docent het verleden ook gepresenteerd hebben. Wanneer een docent zijn postmoderne visie echt op leerlingen over heeft weten te dragen, zal deze persoon zich meer aangetrokken voelen tot het type 1 historicus dan de type 2 of 3. Er ligt daarbij veel nadruk op narratiefvorming en hoe de historicus het verleden interpreteert. Hier is op academisch niveau meer aandacht voor dan op publiek niveau.

In hetzelfde hoofdstuk komen Barton en Levstik met de bewering dat een geschiedenisdocent voldoende aandacht zou moeten besteden aan het aanleren van historisch denken. Ik vraag mij af in hoeverre dit leerlingen meer enthousiast maakt voor *public history*. Historisch denken is belangrijk, maar ik zie een belangrijker drijfveer in interesse. Een docent die zich meer een *public historian* voelt zal enthousiasme, de mogelijkheid om het verleden op te zoeken, zoals films, series, plekken, boeken en de manieren om met dit soort bronnen om te gaan op de leerlingen over brengen. Dit heeft meer tot gevolg dat een leerling na het afstuderen veel connectie met het verleden gaat zoeken dan de vaardigheid historisch te kunnen redeneren. Ik vind historisch kunnen denken heel belangrijk, maar meer vanwege de maatschappelijke noodzaak daarvan. In een democratie waaraan de burger continu wordt blootgesteld aan commerciële uitingen, is een bepaalde kritische houding onontbeerlijk.

We kennen Arie Wilschut niet alleen van de theorie over historisch tijdsbewustzijn waar in dit onderzoek zo dankbaar gebruik van is gemaakt. Hij is ook een van de auteurs van een bijzonder bruikbaar boek in de dagelijkse lespraktijk voor geschiedenisdocenten. Dit boek, *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent*, is tijdens mijn lerarenopleiding aan de Hogeschool Utrecht voorgeschreven literatuur. Het boek geeft theoretische achtergronden maar ook informatie over praktische toepasbaarheid. Daarom gebruik ik dit boek om te kijken hoe geschiedenisdocenten gebruik kunnen maken van publiekhistorische elementen, zoals beelden, omgeving en musea.

Afbeeldingen

Door beeldgebruik kunnen leerlingen zich beter een voorstelling maken van het verleden. Wilschut, van Straaten en van Riessen noemen het gebruik van foto's, schilderijen, spotprenten, karikaturen, affiches, kaarten en gravures een van de belangrijkste didactische middelen voor het geschiedenisonderwijs. Van Straaten noemt in een andere uitgave expliciet een element uit de *public history*: inleving.⁶² De al eerder genoemde *affective turn* sluit hierop aan. Het publiek wil 'belevén'. Beelden kunnen helpen de niet meer bestaande werkelijkheid in het verleden te

⁶² Dick van Straaten, *Historisch denken: basisboek voor de vakdocent* (Assen 2012) 128-133.

vormen. Bij inleving is het belangrijk dat de persoon open staat voor denkbeelden uit een andere tijd. Normen en waarden, gedrag en opvattingen mogen niet als ‘achterlijk’ of ‘inferieur’ af gedaan. Dit is voor de geschiedenisdocent ook van belang. In de adolescentiefase denken leerlingen nog sterk in zwart-wit beelden. Daarom moet de geschiedenisdocent veel tijd besteden aan het creëren van het besef dat randvoorwaarden wellicht verschilden, maar dat mensen toen en nu hetzelfde zijn. Een andere voorwaarde voor historische inleving is kennis van de context. Ook hier speelt de docent een grote rol. De docent draagt de verantwoordelijkheid om leerlingen kennis op te laten doen, hierdoor inleving mogelijk te maken en het vak leuker te maken.

Wilschut, van Straaten en van Riessen noemen argumenten voor het gebruik van beelden in de les. De mens heeft zijn bestaan altijd in beelden uitgedrukt, dit is dus een belangrijk deel van de reconstructie van het verleden. Deze bronnen zijn niet alleen behulpzaam om inhoud te benadrukken, maar ook om vragen over betrouwbaarheid en representativiteit te stellen. Deze vragen moet de docent zich, net als iedere historicus, zichzelf ook stellen. Daarnaast is de didactische inzetbaarheid van beelden veelzijdig: ter introductie, ter illustratie of ter motivatie. Hier wordt al direct een waarschuwing gegeven: leerlingen kunnen weerzin tegen afbeeldingen ontwikkelen als beelden teveel gebruikt worden en er te weinig aandacht is voor de betekenis van de afbeeldingen of de omgang ermee. Beelden kunnen helpen een periodisering bij leerlingen te vormen. “Aan de hand van beeldmateriaal kunnen perioden chronologisch van elkaar gescheiden en inhoudelijk gekarakteriseerd worden”⁶³. Daarnaast lenen beelden zich goed om informatie op te slaan en begrippen te begrijpen. Door beelden te gebruiken ondersteunt de docent ook leerlingen met een niet-talige leerstijl. Als laatste noemen de auteurs het kritisch leren kijken in een beeldcultuur. In de huidige samenleving zijn beelden overal en worden deze vaak ingezet om mensen te beïnvloeden. Leerlingen hier kritisch naar laten kijken is deel van het voorbereiden op het functioneren als volwaardig onafhankelijk burger.

Een docent kan beelden in de les met beeld gebruiken om uit te leggen, een onderwerp te introduceren, een verhaal te vertellen, kennis toe te laten passen of te toetsen of leerlingen historisch te laten redeneren.⁶⁴ De gebruikte afbeeldingen kunnen door het gebruik er van een plaats krijgen in het collectief geheugen van de leerlingen. De docent zoekt de afbeeldingen en geeft de leerling handreikingen om deze te plaatsen en kritisch te beoordelen. In dit opzicht is de docent zeker bezig in het veld van *public history*.

Bewegend beeld en geluid

⁶³ Arie Wilschut, Dick van Straaten, Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent* (Bussum 2008) 129.

⁶⁴ Ibidem 127-156.

Voor videobeelden gelden deels dezelfde argumenten als voor stilstaande afbeeldingen. Een risico van video is dat het vaak als 'toetje' wordt ingezet. Als de leerlingen goed hebben gewerkt, wordt er een video gedraaid. Video wordt dan op den duur door leerlingen los van de les gezien, video hoort niet bij geschiedenis leren. Het kan juist veel functioneler worden ingezet, daar pleiten de auteurs van het gebruikte handboek dan ook voor. Het bekijken van bewegend beeld is een manier van leren. In de moderne samenleving komen mensen telkens meer in aanraking met (bewegend) beeld en daarom is het belangrijk om leerlingen een kritisch perspectief aan te leren.⁶⁵

Er worden drie soorten bewegend beeld onderscheiden, authentiek materiaal, journalistieke reconstructies en gedramatiseerde reconstructies.⁶⁶ Een *public historian* houdt zich ook met deze bronnen bezig. Hieruit blijkt weer dat de beroepen van geschiedenisdocent en *public historian* veel raakvlakken hebben.

De docent kan bewegend beeld inzetten om de aandacht van de leerlingen te trekken, om een onderwerp op levendige wijze in te leiden, om kennis over te dragen, te laten toepassen of toetsen en om leerlingen houdingen en redeneerwijzen aan te leren. Dat laatste vormt leerlingen zo dat zij na het verlaten van de middelbare school de vaardigheden hebben om kritisch met het verleden en het heden om te gaan. Zij zullen zich dan begeven in het veld van *public history*.

Omgeving en musea

De auteurs denken dat de invloed van het geschiedenisonderwijs op het historisch besef wordt overschat, speelfilms en omgeving hebben buiten de schoolmuren een veel grotere invloed.⁶⁷

“In het beperkte aantal lessen op geschiedenis op school moeten de leerlingen zodanig kennis maken met de contouren van het vakgebied, dat zij beschikken over een basis om zelfstandig verder aan de slag te gaan. [...] Het zou het ook mogelijk moeten maken verbindingen te leggen met de manieren waarop iemand buiten de school met geschiedenis bezig kan zijn”⁶⁸.

De geschiedenisles moet leerlingen opleiden om zelfstandig om te kunnen gaan met het verleden. Zij gaan dan deel uitmaken van het publiek waar de term *public history* eigenlijk vandaan komt. De docent legt de fundering voor (succesvolle) deelname hieraan.

Bij deze drie didactische middelen moet de docent voldoende aandacht hebben voor de manier waarop het beeld van het verleden wordt beïnvloed. Paul Ricoeurs systeem van geprefigureerde, geconfigureerde naar gerefigureerde tijd kan de docent hierbij ondersteunen. Als de docent meer toegankelijke termen hiervoor gebruikt, kan dit leerlingen helpen historisch denken aan te

⁶⁵ Ibidem 181-194.

⁶⁶ Ibidem 183.

⁶⁷ Ibidem 213-224.

⁶⁸ Ibidem 214-215.

leren. Bijvoorbeeld termen als geleefde tijd, objectieve tijd en werkelijke tijd.

Leerlingen en amateurhistorici zullen meer bezig zijn met de geleefde tijd. Een docent wordt daarnaast in een ander soort tijdsframe gedwongen te werken: het curriculum. De tijdvakken van de Rooy worden vaak als hapklare brokjes gepresenteerd, en zo zullen leerlingen ze ook herinneringen. Er zijn tien tijden geweest, die elkaar logisch opvolgden en sterk van elkaar verschilden. Om deze reden is het belangrijk dat een docent de narratiefvorming die plaatsvindt benadrukt. Hierin is de docent niet zo zeer een *public historian*.

Informatie- en communicatietechnologie

ICT is geen expliciet publiekshistorisch element, maar zorgt er wel voor dat het publiek veel makkelijker toegang heeft tot het verleden. Een zoektocht naar de herkomst van de familie kan begonnen worden op internet, videobeelden kunnen snel gevonden worden, opiniestukken zijn volop beschikbaar. Hier kan door beide velden, *public history* én het onderwijs, nog een grote slag geslagen worden, al denk ik dat dit net iets meer voor het onderwijs dan *public history* van toepassing is. De laatste jaren zijn er al grote verbeteringen zichtbaar. Het handboek is nog niet volledig, maar wel deels achterhaald. De docent kan, volgens het boek, ICT gebruiken om zijn les vorm te geven of de leerlingen aan het werk te zetten met informatie zoeken of verwerken. Ondertussen zijn er meerdere toepassingen te bedenken. Op veel scholen hebben alle leerlingen een device, waarop alle schoolboeken beschikbaar zijn. Deze zijn grotendeels nog hetzelfde als de papieren schoolboeken, waardoor het voordeel van ICT deels teniet wordt gedaan. Sommige uitgeverij zijn wel bezig met digitale didactiek.

Een andere nieuwe toepassing, die dicht bij *public history* staat, is de inzet van games om inleving te vergroten. In musea, zoals bijvoorbeeld het Scheepvaartmuseum in Amsterdam, kan de bezoeker zich al in de historische situatie in te leven door spellen of avatars die hen door de tentoonstelling begeleiden. Om leerlingen door inleving te leren dat keuzes in het verleden niet zo logisch lijken zonder kennis achteraf kunnen games worden ingezet. Een voorbeeld is een spel over de ontdekkingsreizen aan het einde van de Middeleeuwen. Leerlingen zien het op dat moment bekende deel van de wereld en moeten vanuit Zuid-Europa een snellere zeeweg naar Azië vinden. Er wordt telkens nieuw gebied ontdekt, wat geld oplevert zodat de leerlingen betere schepen en bemanning kan bekostigen. De bemanning kan gekozen worden op basis van een beoordeling van hoe vaardig zij zijn in navigatie, kaartlezen en schip behouden. Hierdoor worden de risico's van het varen met onbekende bestemming duidelijk. Daarnaast zullen de leerlingen zich beseffen dat de ontdekking van Amerika niet een onontkoombaarheid op dat moment is.

Dit medium staat nog in de kinderschoenen maar heeft de potentie om geschiedenisonderwijs

leuker en leerzamer te maken. Uitgevers of andere ontwikkelaars van didactisch materiaal zouden kunnen leren van hoe *gamification* in musea wordt ingezet.

Hoofdstuk 4: De praktijk

Verschil in achtergrond

Tijdens dit onderzoek zijn er drie docenten geïnterviewd. De oudste leraar is Chris Keuken, hij geeft sinds 1973 les. Hij heeft altijd vooral havo en vwo klassen gehad. Hij is in 1969 begonnen aan het halen van zijn MO-akte en heeft het grootste gedeelte van zijn opleiding gedaan toen hij al volledig als docent werkzaam was.

Daarnaast is ook Petra Nijst geïnterviewd. Zij geeft ook al vrij lang les, ongeveer vijftwintig jaar. Ze heeft een NLO akte gehaald en is nu bezig met het afronden van haar hbo-master opleiding tot eerstegraads docent. Ook zij heeft vooral havo en vwo klassen lesgegeven.

Eva Firet is de jongste die geïnterviewd is. Zij heeft een bachelor Geschiedenis gedaan en daarna een master Publieksgeschiedenis. Nu is ze bezig met haar educatieve master. Bij ons op school loopt ze haar eerste stage. Daarbij geeft ze les in de bovenbouw havo en vwo.

Daarnaast zijn er twee leerlingen geïnterviewd, waarmee dit hoofdstuk zal worden afgesloten.

Verleden versus geschiedenis

Hoe zien de docenten de aard van het vak eigenlijk? Hoe verhoudt geschiedenis zich tot het verleden? Eva is van de drie geïnterviewden nog het sterkst onder invloed van wat er op de universiteit gebeurt. Zij ziet het verleden zoals eerder al in deze scriptie uit de literatuur is benoemd. Het verleden is dat wat gebeurd is, en geschiedenis is wat wij daar mee doen. Er wordt een beeld gemaakt, “geschiedenis is het maken van het verhaal van het verleden”⁶⁹. Het beeld dat de leerlingen voor zich krijgen is wel het verhaal van “de hogere rangen, en niet van het gewone volk”⁷⁰. Eva gaat hierover graag de discussie aan met de leerlingen.

Chris ziet de rol van academische historici iets groter nadat een bepaalde beeldvorming heeft plaats gevonden. “Geschiedenis is het beeld dat we ons vandaag de dag vormen van het verleden. Het vormen van het beeld, dat is de essentie van wat historici doen. Dit wordt heel sterk beïnvloed door wat in de samenleving leeft”⁷¹. Hij noemde een moment in de media afgelopen jaar, waarbij een politicus de immigratie “een tsunami van allochtonen”⁷² noemde. Dan is het de taak van de historicus om dit beeld bij te stellen, de historicus heeft dan “een afbrekende rol, hij moet het vergruizen, corrigeren en nuanceren”⁷³. Er is teveel discussie om een eenduidig beeld te vormen dus die illusie moeten we niet hebben.

Doelen van het vak

Wat zijn, naast de exameneisen, de doelen van het vak volgens de geïnterviewde docenten?

Eva vindt het belangrijk om leerlingen kritisch te leren nadenken. Historisch denken is voor

⁶⁹ Interview Eva 18 juni 2014.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Interview Chris 19 juni 2014.

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

haar belangrijk. Ze wakkert de discussie met leerlingen aan over de keuzes die worden gemaakt om van het verleden geschiedenis te maken, maar ook over verschillende waardebetrekkingen. Zo heeft ze een opdracht over het standbeeld van J.P. Coen in Hoorn uitgevoerd. De leerlingen discussieerden over de vraag of het standbeeld moest blijven staan en waarom Coen nu als oorlogsmisdadiger bestraft zou worden. Daarnaast moet er wel een basis van feitelijke kennis worden meegegeven. “Het voornaamste is dat ze hoe we nu leven en hoe de wereld nu in elkaar zit in een groter perspectief kunnen plaatsen. Daarbij is het belangrijk dat ze maatschappijkritisch worden en dat ze kritisch leren kijken naar bijvoorbeeld krantenartikelen. Het besef dat alles gemaakt is”⁷⁴. Dit is belangrijk bij historisch denken. Zij gaat de discussie aan over de vraag of waarden en normen van nu op situaties van vroeger van toepassing zijn. Ze probeert de leerlingen hierin mee te krijgen door andere werkvormen te gebruiken en verder gaan dan het boek. “Dat voetbalteam uit Eritrea dat nu in Gorinchem terecht is gekomen⁷⁵, wat heeft dat met de geschiedenis van Afrika te maken, en wat is de rol van Europa daarin?”⁷⁶. Het verleden bestaat heel erg in het heden, en daar moeten de leerlingen van bewust worden.

Eva hoopt een soort basis van geschiedenis mee te geven, en dat een paar leerlingen na school echt iets daarmee gaan doen.

Volgens Petra moeten leerlingen enthousiast gemaakt worden voor het vak, dat is het allerbelangrijkste. Daarnaast moet je leerlingen leren begrip te vormen over zaken die gebeurd zijn. Niet het leren van feitjes, maar wel een doorlopende, grote lijn begrijpen. “Het is een beetje dubbel. Op het moment dat je kennis hebt, kun je ergens over spreken. Maar die feitenkennis, details vind ik niet zo belangrijk”⁷⁷.

Als leerlingen bronnen lezen, moeten ze een analyse kunnen maken, met de kennis die ze al hebben. De docent moet leerlingen kritische vragen durven stellen. “En als je zo’n vraag stelt, ook eens het lef hebben zelf niets te zeggen. Zelf geen antwoord geven, laat de leerling maar op zoek gaan. Activeer het denken, het analyseren. Niet denken in goed of fout”⁷⁸.

Als iemand eenmaal geschiedenis gaat studeren, wordt iemand hier pas echt vaardig in. “Maar met leerlingen, die je maar twee of drie uur per week hebt, valt dat echt tegen. Het teruggaan in de tijd en aangeven hoe het geweest was, dat lukt ze niet”⁷⁹.

Chris wil leerlingen een soort ladekastje bieden, waar ze gebeurtenissen kunnen plaatsen. Maar “de laatjes moeten ze zelf vullen, die moeten niet gevuld worden door een ander”⁸⁰. Hij vindt het

⁷⁴ Interview Eva 18 juni 2014.

⁷⁵ In mei 2014 werd het ‘spookelftal’ van Eritrea na twee jaar vermissing gevonden in Gorinchem. <http://nos.nl/artikel/646032-spookelftal-eritrea-zit-in-gorinchem.html>.

⁷⁶ Interview Eva 18 juni 2014.

⁷⁷ Interview Petra 20 juni 2014.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Interview Chris 19 juni 2014.

historisch denken erg belangrijk. Een kind heeft nog een “sprookjesachtig beeld van het verleden”⁸¹. De docent moet een nieuwe manier van denken aanleren. Er moeten geen nieuwe sprookjes of verhalen voor in de plaats komen, want na de docenten komen er andere mensen die nieuwe verhalen vertellen, en de leerling moet hier iets mee doen.

Leerlingen moeten zelf leren nadenken over historische problemen, zelf zaken leren wegen. “En nadenken over de valkuilen daarbij, of dingen representatief en betrouwbaar zijn. Of dat degene die dingen roept, daar een belang bij heeft”⁸². Hij doet dit door een klein aantal stappen aan te leren, waarbij bronnen worden bekeken en vergeleken. Hij noemt dit de standaard stappen van historisch onderzoek. Daarna laat hij leerlingen zelf met die bronnen aan de slag gaan, “zelf doen, er is geen andere vorm van leren”⁸³.

Maar, net als Petra, vindt hij het ook heel erg belangrijk dat de docent een belangstelling voor het verleden bij de leerling weet aan te wakkeren. De leerling moet zijn eigen bestaan in een kader weten te plaatsen. “Ik ben een heel klein radartje in het voortgaan van de tijd. Geschiedenis kan helpen richting te geven aan de persoonlijke ontwikkeling. Mensen uit het verleden kunnen daarbij een voorbeeld voor hen zijn”⁸⁴.

Hij probeert ook de beleving aan te wakkeren. Er wordt een situatie geschetst, zoals het offensief van de Somme, tijdens de Eerste Wereldoorlog, en dan vraagt hij aan de leerlingen “hoe was dat nou voor die mensen?”⁸⁵. Mensen in het verleden of in andere gebieden zijn niet raar, dat kan de geschiedenis leren.

Kennis versus vaardigheden

Op Eva’s opleiding wordt veel aandacht besteed aan hoe je als docent vaardigheden aanleert, de nadruk ligt niet per se op kennis. Zij vindt het wel belangrijk om leerlingen een basiskennis aan te leren, waarvan uit zij verder kunnen redeneren en dus kunnen leren historisch denken. Het een kan niet zonder het ander.

De lesmethodes zijn volgens haar weer sterk gericht op kennisoverdracht. “Als docent moet je die vaardigheden toch zelf aanleren, want de boeken richten zich meer op wat er is gebeurd”⁸⁶. Het is volgens Eva erg belangrijk dat leerlingen zelf bezig zijn.

Daar is Petra het ook mee eens. “Ik geef geen huiswerk op. De leerling moet het zelf doen, ook het plannen. In het begin is het dan soms ‘paniek, paniek’, maar na een tijdje vinden ze hun draai wel”⁸⁷. Het is belangrijk dat leerlingen kennis leren toepassen. Historisch denken kun je oefenen door bijvoorbeeld een aantal afbeeldingen te geven en dan vragen te stellen: wat zie je op de

⁸¹ Ibidem.

⁸² Ibidem.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Interview Eva 18 juni 2014.

⁸⁷ Interview Petra 20 juni 2014.

foto, bij welk tijdvak hoort de foto, waarom denk je dat?

Een leerling moet zeker kennis hebben voordat ze bijvoorbeeld oorzaken en gevolgen kunnen onderscheiden. Het vak bestaat uit kennis en vaardigheden, en beide nemen leerlingen mee als ze klaar zijn met school.

Chris denkt dat specifieke historische kennis (zoals over het verloop van de Nederlandse Opstand) niet per se nodig is om historisch te kunnen denken. Op zijn opleiding was veel aandacht voor kennis, en daar is hij al vroeg tijdens zijn carrière als docent meer en meer van afgestapt. Voor bijvoorbeeld een Chinees kind is zo'n oorlog niet belangrijk, dus er is geen basispakket te formuleren. Er moet wel een bepaalde hoeveelheid kennis zijn, maar je kunt de inhoud niet bepalen. "Wat je leert aan feitelijkheden, dat doet er volgens mij helemaal niet toe. Ik ben daarom een groot voorstander van het thematisch-exemplarisch aanleren van geschiedenis"⁸⁸. Een leerling moet weten wat hij nodig heeft voor een goed betrouwbaarheid beeld, zoals bronnen, een reconstructie van de loop van zaken, wat er veranderd is en waardoor. "Als je leerlingen leert over beeldvorming, dan leer je ze genuanceerd denken. En dat vinden wij belangrijk in de Nederlandse samenleving"⁸⁹.

Hij is er van overtuigd dat jonge kinderen al enigszins historisch kunnen denken. "Als je aan een basisschoolkind vraagt, was koning Cheops nu een goede farao? Dan ziet hij een mooie grote piramide die gebouwd is, maar ook dat die door allemaal slaven is gebouwd. Dan heb je de discussie aan de gang. Kan zo'n twaalfjarige rustig over nadenken"⁹⁰.

De tijdvakken van de Rooy bieden een mooi 'ladekastje', maar omdat dit ook geëxamineerd wordt, "ben je alleen maar een inhoudsopgave aan het toetsen"⁹¹. Hij is tegen de standaardinvulling van de tijdvakken. Het kastje zou volgens hem zelf door de leerlingen gevuld moeten worden, en niet door "een schrale samenvatting van de geschiedenis"⁹². Het is volgens hem het meest belangrijk dat leerlingen zaken als betrouwbaarheid kunnen bepalen en de kennis komt dan vanzelf wel aanwaaien. "Niet op de indexachtige kennis focussen, maar op de vaardigheden, ook op het examen"⁹³.

Public history gebruiken om het historisch besef te vergroten

Een eigenschap van publieksgeschiedenis is dat het meer over mensen dan over feitelijkheden gaat. Chris ziet een soortgelijke verschuiving in lesmethodes, die hij aanmoedigt. "Het mag ook over belangrijke mensen gaan, als je het maar dicht bij mensen houdt. Onze lesmethode (Feniks van ThiemeMeulenhoff) doet dat meer dan voorgaande methodes die we gebruikt hebben. De

⁸⁸ Interview Chris 19 juni 2014.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Ibidem.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem.

⁹³ Ibidem.

onderwerpen van het Centraal Examen zijn ook telkens meer toegespitst op personen”⁹⁴.

Chris gebruikt graag historische speelfilms. Voordat de tijdvakken aangeleerd moesten worden, behandelde hij de examenonderwerpen in een korte periode, en zette hij de leerlingen vooral aan het werk met onderzoeksoopdrachten. Zoals een analyse van een historische speelfilm. Hij gebruikte dan Schindler’s List van Steven Spielberg en Shoah van Claude Lanzmann. De beelden van Schindler’s List staan op het netvlies gebrand, maar het is gespeeld. “Je krijgt dat beeld van die koffers die in Krakow uit die ramen gesodemierd worden niet meer uit je hoofd”⁹⁵. Shoah gaat over mensen die dit echt hebben mee gemaakt, die mee worden genomen naar die plekken waar zij de Holocaust hebben meegemaakt. Hij vraagt de leerlingen, wat is nu het essentiële verschil tussen de aanpak van Spielberg en Lanzmann? “Die filmmakers maken het dan misschien wel heel erg bont”⁹⁶. Deze opdracht kun je ook toepassen op literatuur.

Het gebruik van overblijfselen, bijvoorbeeld tijdens een rondleiding door de stad, kan volgens hem historisch besef vergroten. Hoe was het om te leven in dit huis, hoe zag het er uit? Wat heb je nog nodig om dit beeld compleet te krijgen? Hij noemt het bestaan van de markt in Gorinchem als voorbeeld waarmee je dat historisch besef kunt vergroten. “Wanneer wordt hier de markt gehouden? Op maandag. Hoe lang is dat al zo? Al honderden jaren. Waarom is dat dan? Omdat eeuwen geleden die marktdagen in al die omliggende dorpjes op elkaar waren afgestemd. Leerlingen zijn dan heel verbaasd”⁹⁷.

Eva beseftte zich tijdens het volgen van de master Publieksgeschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam dat de vragen die daar gesteld worden ook heel relevant zijn voor het onderwijs. Vragen zoals, wat is geschiedenis, voor wie is geschiedenis, mag je het simpeler maken? “Dat neem ik eigenlijk vanzelf mee in het onderwijs. Maar in het educatieve gedeelte van mijn opleiding is daar veel minder ruimte voor. Publieke geschiedenis is heel toepasselijk op het onderwijs, eigenlijk is dat gewoon een van de doelgroepen. Je ‘hebt’ het publiek, je hoeft het niet te trekken zoals musea dat moeten”⁹⁸.

De media die bij *public history* onderzocht worden, kunnen heel goed gebruikt worden in het geschiedenisonderwijs. Het zijn middelen om het verleden tastbaar te maken en beter begrijpelijk. Ook leerlingen hebben een beeld van bijvoorbeeld de Middeleeuwen. Als docent kun je daar dingen aan toevoegen, door films en verhalen te gebruiken of plekken te benoemen of bezoeken.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Interview Chris 19 juni 2014.

⁹⁸ Interview Eva 18 juni 2014.

Petra vindt beelden telkens belangrijker in haar lessen. “Zonder beelden is het voor kinderen heel lastig om zich iets voor te stellen. En stelt de leerling zich dan het juiste voor? Daar kun je dan foto’s of filmpjes bij gebruiken”⁹⁹. Geschiedenis moet moraliteit vermijden, “wij weten het altijd beter, het creëren van een dogma”¹⁰⁰. Dat moet het vakgebied niet doen. Leerlingen moeten zelf hun positie ten opzicht van geschiedenis leren bepalen. Ze leren analytisch te denken en daar kunnen elementen uit de *public history* bij helpen. Een docent moet het gesprek aangaan met leerlingen over welke informatie klopt en waarom een beeld wordt gevormd.

Interview met de leerling

Ter aanvulling heb ik nog twee leerlingen uit havo 3 geïnterviewd. Deze meiden doen goed hun best bij het vak en scoren gemiddeld. Zij waren al klaar met een opdracht waarbij ze een van hun grootouders moesten interviewen over de maatschappelijke veranderingen van na de Tweede Wereldoorlog. Ik vroeg mij af of deze opdracht hun omgang met het verleden had veranderd. Daarnaast wilde ik hun visie op enkele aspecten van Wilschut, die ons heel vanzelfsprekend lijken, maar in de ogen van een leerling wellicht minder.

Zes aspecten

Ik heb hen een aantal aspecten van Wilschut’s theorie over het historisch tijdsbewustzijn voor gelegd. De kalender zien zij eigenlijk als iets heel vanzelfsprekends, maar niet alleen historisch gezien: “voor verjaardagen”¹⁰¹. Na wat doorvragen, kunnen de dames een aantal andere kalenders noemen, zoals de joodse en de Chinese. Volgens hen staan daar vooral andere feestdagen op. Dat het beginpunt anders is, beseffen ze zich niet. Het lukt hen niet om de tijdvakken op te noemen, zelfs niet met aanmoedigen. “Per tijdvak weet ik wel wat er bij hoort, maar ik weet de volgorde niet. Ik vind het wel prettig werken”¹⁰².

Ze zien duidelijke verschillen tussen generaties in welvaart, en vrijheid. En, heel opvallend, ze zien ook dat de wereld telkens sneller veranderd. De jeugd van hun grootouders was heel anders dan hun leven nu is, maar het leven van de grootouders van hun grootouders, was helemaal anders. Maar daarvoor (daar weer de grootouders van) waren er minder grote verschillen.

Geschiedenis binnen en buiten de school

De dames zien buiten wel oude dingen, zoals gebouwen. Er volgt een opsomming van oude gebouwen. “Je kunt het zien door de structuur, maar ook waar de gebouwen staan, in de binnenstad of buitenstad. Ik ben er wel bewust mee bezig, ik vind het leuk om hier naar te kijken”¹⁰³.

⁹⁹ Interview Petra 20 juni 2014.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Interview Nikki 24 juni 2014.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ Interview Tess 24 juni 2014.

Geschiedenis is er ook bij opa: hij vertelt verhalen. Soms kijken de dames wel historische films of series maar denken er dan niet bij na of dit betrouwbaar is en wat de bedoeling is van de maker. Wel lukt het hen om zich in te leven in de personages. Nikki keek *12 years a slave* en vroeg zich bijvoorbeeld af hoe mensen zo lang zo hebben kunnen leven, dit in stand hebben kunnen houden.

De dames geven veel meer de voorkeur aan feiten leren in verhouding tot hoe de docenten dit waarderen. “Dan weet je tenminste wat echt waar is, dan heb je duidelijkheid”¹⁰⁴. Dat die feiten gebaseerd zijn op bronnenonderzoek, gaat aan ze voorbij. Nikki vindt een verdeling van 60-40 voor kennis versus vaardigheden wel een goede verhouding.

Ze vonden de opdracht om een oudere generatie te interviewen heel leuk en leerzaam en hebben daardoor meer waardering gekregen voor dingen die oud zijn en voor hun huidige moderne luxe situatie. Maar Nikki vond het wel moeilijk om haar om haar oma vragen: “Want misschien hebben ze het er wel heel moeilijk mee om te praten over wat er gebeurd is, misschien hebben ze dat liever niet”¹⁰⁵. Het is voor de leerlingen dan moeilijk om deze denkwijze op geschiedvorsching te projecteren. Wat als veel overlevenden van de Holocaust zo gedacht hebben, is het dan mogelijk om een goed beeld te vormen van water er toen gebeurd is? Nikki gaat er van uit dat er genoeg personen zijn die wél over dit soort traumatische gebeurtenissen kunnen praten. Het besef dat één persoon echt een belangrijk radartje in het geheel zal zijn, zal zich later wellicht ontwikkelen.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Interview Nikki 24 juni 2014.

Conclusie

In dit onderzoek is gekeken in hoeverre een geschiedenisdocent op de middelbare school een *public historian* is. Het blijkt dat dit sterk het geval is. Een docent gebruikt veel elementen uit *public history* en speelt een grote rol in de vorming van amateurhistorici.

Sommige docenten die hun opleiding aan de universiteit hebben gevolgd, zijn opgeleid om een type 1 historicus te worden: de academicus. Eenmaal werkzaam in het voortgezet onderwijs zullen zij zich vooral ontwikkelen tot een type 2 historicus: de *public historian*. Een deel van de leerlingen die zij les geven, zal zich in hogere mate interesseren voor het verleden en zal zich als een type 3 historicus opstellen: de amateurhistoricus.

De geschiedenisdocent speelt dus een grote rol in dit proces. Zij gebruiken in hun les belangrijke elementen uit *public history*, zoals (bewegend) beeld, historische omgeving en verhalen, die later ook nog aanwezig zijn voor leerlingen wanneer het zelfstandige burgers zijn geworden. Deze elementen worden door de docent toegankelijk en werkbaar gemaakt. Er moet aangeleerd worden een beeld te plaatsen, context te bedenken, kritisch over bedoelingen van auteurs na te denken.

Dit is niet alleen belangrijk voor de omgang met het verleden, maar ook voor succesvolle deelname in een maatschappij met een sterke (commerciële) beeldcultuur. *Public history* kan docenten helpen historisch denken aan te leren, bijvoorbeeld door nadruk te leggen op het bestaan van collectief geheugen, het verschil tussen politiek en sociaal geheugen en het benoemen van een *imagined community*, waar ook de leerlingen deel van uitmaken.

De geïnterviewde docenten bevestigen het belang van het gebruik van publiekshistorische elementen zoals beelden en omgeving. Het maakt het verleden menselijk en interessant, waardoor leerlingen hopelijk ook na de middelbare school een sterke band met het verleden voelen.

Iedere persoon in Nederland die hier zijn of haar middelbareschooldiploma heeft gehaald, is in aanraking gekomen met het verleden. Het publiek is op die leeftijd nog niet selectief en kiest niet vrijwillig om tijd aan het verleden te besteden. Dit is niet het geval voor andere *public history sights*, zoals musea. Dit maakt het klaslokaal een unieke locatie. Moderne didactische visies staan dichtbij visies van *public historians*. Het belang van het onderwijs voor dit veld is dan ook groot, maar andersom is een goede geschiedenisdocent (onbewust) veel bezig met *public history*. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op hoe de tijd op de middelbare school het beeld dat mensen die een aantal jaar geleden hun diploma hebben gehaald hebben van het verleden, heeft gevormd.

Literatuurlijst

Archibald, Robert R., 'Memory and the Process of Public History', *The Public Historian*, Vol. 19, No. 2 (1997).

Ashton, Paul, & Hilda Kean, *Public history and heritage today* (Hampshire 2012).

Barton, Keith C., and Linda S. Levstik, 'Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation?', *Research and Practice Social Education* 67(6) (2003) 358-361. Van Hover,

Britton, Diane F., 'Public History and Public Memory', *The Public Historian*, Vol. 19, No. 3 (1997).

Cruse, Joyce M. 'Practicing History: A High School Teacher's Reflections', *The Journal of American History*, Vol. 81, No. 3, *The Practice of American History: A Special Issue* (Dec., 1994).

Examenprogramma's havo, vwo en vmbo, site rijksoverheid,

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/documenten-en-publicaties/brochures/2007/07/15/examenprogramma-amp-apos-s-havo-vwo-en-vmbo.html>.

Glassberg, David, 'Public History and the Study of Memory', *The Public Historian*, Vol. 18, No. 2 (1996).

Hobsbawm, Eric & Terence Ranger, *The Invention of Tradition*. (Cambridge 1983).

Jordanova, Ludmilla, *History in practice* (London 2010)

Kammen, Michael, 'Public History and the Uses of Memory', *The Public Historian*, Vol. 19, No. 2 (1997).

Kansteiner, Wulf, 'Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies', *History and Theory* 41,2 (2002).

Kean, Hilda, 'People, Historians, and Public History: Demystifying the Process of History Making', *The Public Historian*, Vol. 32, No. 3 (2010).

Kerdoelen onderbouw VO, site rijksoverheid,

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>.

Liddington, Jill, 'What Is Public History? Publics and Their Pasts, Meanings and Practices', *Oral History*, Vol. 30, No. 1, *Women's Narratives of Resistance* (Spring, 2002).

Lowenthal, David, 'History and Memory', *The Public Historian*, Vol. 19, No. 2 (1997).

Mayer, Robert H., 'Learning to Teach Young People How to Think Historically: A Case Study of One Student Teacher's Experience' in *The social studies* March/April (2006) 69-76.

McCrum, Elizabeth, 'History teachers' thinking about the nature of their subject' in: *Teaching and Teacher Education* 35 (2013) 73-80.

Reed, Elaine, 'Public History and School History Come Together in NCHE', *OAH Magazine of History*, Vol. 16, No. 2, Public History (2002).

Stake, R. E., 'Case studies' in: *Handbook of qualitative research*, ed. N. K. Denizen and Y. S. Lincoln,, (Thousand Oaks 2000) 435-54.

Stephanie D.; Yeager, Elizabeth Anne, 'Challenges facing beginning history teachers: an exploratory study', *International Journal of Social Education* Spring/Summer Vol. 19 Issue 1 (2004) 8-20.

Straaten, Dick van, *Historisch denken: basisboek voor de vakdocent* (Assen 2012).

Wilschut, Arie, *Beelden van tijd* (Amsterdam 2011).

Wilschut, Arie, Dick van Straaten, Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent* (Bussum 2008).

Wineburg, Sam, 'Unnatural and essential: the nature of historical thinking' in *Teaching History*, nr. 129 (2007) 6-11.

Zuckerman, Michael, 'The Presence of the Present, the End of History', *The Public Historian* 22 (2000).

Bijlage A: Interviewvragen

Docent

Gegevens verzamelen: Opleiding, leservaring (niveau, jaren).

Wat is volgens jou geschiedenis? En wat is het verschil tussen het verleden en geschiedenis?

Wat zijn vier belangrijke doelen van het vak geschiedenis? Hoe help je leerlingen die doelen te bereiken?

Is historisch denken volgens jou een belangrijke vaardigheid? En op welke manier schenk je daaraan aandacht in je lessen? Volg je voor het behandelen van historisch denken vooral de lesmethode, of vind je dat de lesmethode daarin tekort schiet?

Hoe komen de begrippen van Wilschut (chronologie, periodisering, generaties, overblijfselen, anachronisme en contingentie) aan bod in de lessen?

Denk je dat er een kloof is tussen wat historici aan de universiteit doen en wat docenten voor een klas op de middelbare school doen?

Kunnen elementen uit de *public history* het historisch besef van leerlingen vergroten? Films, plekken, boeken?

Leerling

Weet je waarom we onze kalender gebruiken? Bestaan er andere kalenders?

Kun je de tijdvakken van de Rooy opnoemen? Kun je andere periodes opnoemen? Vind je de indeling prettig werken?

Vind je geschiedenis ook buiten de school? Kun je voorbeelden noemen? Zoek je die wel eens op?

Weet je wat voor tijd jouw (groot)ouders hebben meegemaakt?

Kijk je wel eens historische speelfilms, lees je wel eens historische boeken? Staat daar een waar verhaal in of verzonnen?

Vind jij het beter om feiten te leren of om veel te oefenen bij geschiedenis?

Je hebt de opdracht gemaakt waarbij je een ouder persoon moet interviewen over de veranderingen van na 1945. Wat vond je daarvan?

Bijlage B: Matrix

	<i>Zwak</i>	<i>Midden</i>	<i>Sterk</i>
chronologie	Geen tot weinig besef van kalender of tijdsvolgorde. Geen breukervaring. Geen idee van gekozen nulpunt. 'Beleefde dagen' worden incorrect op kalender geplaatst.	Lineair tijdsbesef. Kennis van christelijke tijdrekening en gebruikelijke kalender. Weinig breukervaring. 'Beleefde dagen' worden met moeite, maar correct op kalender worden geplaatst.	Kennis van andere tijdrekeningen en kalenders, hun oorsprong en hun onderlinge verbanden. Sterke breukervaring. 'Beleefde dagen' kunnen met gemak op kalender worden geplaatst.
periodisering	Geen gevoel voor continuïteit of verandering. Veel waarde hechten aan 'kleurrijke' benamingen voor periodes. Geen gevoel van (geënceneerde) breuken tussen perioden; fouten in de volgorde van perioden.	Besef dat het verleden is in verschillende perioden is ingedeeld, die van elkaar verschillen, maar ook overeenkomsten vertonen. Kent de schoolse periodisering van de geschiedenis, maar maakt fouten in de plaatsing van verschijnselen in perioden; onevenwichtige focus op verandering; onderschatting van continuïteit.	Kennis van de namen van historische periodes, zowel wetenschappelijk als gepopulariseerd. Plaatst de voornaamste historische verschijnselen correct in perioden. Begrip dat periodisering geconstrueerd is. Perioden kunnen vergelijken om continuïteit EN verandering te ontdekken; besef dat deze altijd naast elkaar bestaan.
generaties	Geen gevoel voor de verschillen tussen de ervaringen van generaties. Geen idee van enscenering van de generaties. Weinig idee van verschillen tussen eigen ervaringen en de ervaringen van mensen uit andere generaties.	Wel enig gevoel bij een generatie te horen. Kan kenmerken van de voorgaande generatie benoemen. Besef dat de mens het product is van het historisch proces. Geen besef dat onderscheid in generaties een geconstrueerd geheel is.	Sterk gevoel bij een generatie te horen, en eerdere en latere generaties kunnen onderscheiden en benoemen. Besef van enscenering van de generaties. Ook sterk gevoel dat mensen die je NIET kent eenzelfde of verschillende ervaring kunnen hebben doordat ze deel uitmaken van dezelfde generatie. Standplaatsgebondenheids- en ervaringsbesef bij het benaderen van het verleden.
overblijfselen	Geen tot weinig idee van leeftijd van gebouwen, of andere objecten in het dagelijks leven. Geen idee dat bij overblijfselen een narratief behoort. Geen herkenning van overblijfselen als	Wel bewust van bestaan van overblijfselen; brug naar verleden wordt herkend, maar niet in staat ze in de tijd te plaatsen. Passief/receptief ten aanzien van het narratief.	Sterk bewust van oude en nieuwe gebouwen of voorwerpen en besef dat moderne middelen ook overblijfselen gaan worden. Actief in persoonlijke narratiefvorming bij overblijfselen.

	brug naar beeldvorming van het verleden.		Brug naar verleden wordt herkend.
anachronisme	Weinig projectie van hedendaagse begrippen op het verleden. Sterke breukervaring. Besef dat historicus het verleden 'vertaalt', dat geschiedenis het product is van beeldvorming. Zo min mogelijk eigen waardering toekennen, maar wel waardebetrekkingen van verleden.	Wel breukervaring. Ongefilterde projectie van hedendaagse begrippen op het verleden.	Veel gebruik van begrippen in een verkeerde historische context. Geen breukervaring. Idee dat het verleden kan spreken. Sterk waardeoordeel over verleden. Het idee dat in het verleden vreemd/sensationeel was.
contingentie	Besef dat actoren in het verleden hun keuzes baseerden op de beperkte kennis (bijvoorbeeld van dat moment); besef welke factoren de kennis van deze actoren beperkten. Aandacht voor onbedoelde gevolgen van menselijk handelen, onderkent in historische processen het verschil tussen bedoeling en resultaat. Presentisme wordt vermeden.	Beoordeelt historische processen met kennis achteraf. Heeft begrip voor de rol van het toeval in het verleden, maar hecht waarde aan hypothetische gevolgen van geconstrueerde toevalligheden.	Weinig begrip voor de fundamentele onvolledigheid van historische kennis Geschiedenis is een eenduidige, doelgerichte, onvermijdelijke lijn naar het heden (teleologisch geschiedbeeld).

Bijlage C: Outline



