

‘Ik heb nog nooit zo over geschiedenis nagedacht’

Overtuigingen van leerkrachten sturen het geschiedenisonderwijs

De overtuigingen die leraren hebben over een vak, bepalen mede hoe zij dat vak geven. Yolande Potjer bespreekt de ontwikkeling van overtuigingen over wat geschiedenis is en hoe historische kennis tot stand komt van een groep leerkrachten die deelnam aan een tweejarig professionaliseringsprogramma ‘historisch redeneren in onderzoekende geschiedenislessen’.

Welke aspecten van het programma beïnvloedden hun overtuigingen? En wat kan dit betekenen voor geschiedenisonderwijs op de pabo?

De Beeldenstormers.
Schilderij door Jan
Michiel Ruyten, negen-
tiende eeuw. Collectie
Groeningemuseum in
Brugge.

Rechterpagina: De
afzwering van Filips II
in 1581. Schilderij door
Johannes Hinderikus
Egenberger, negen-
tiende eeuw. Collectie
Amsterdam Museum.





In de vorige vakdidactische special van *Kleio* schreef Gerhard Stoel het artikel ‘Geschiedenis is gewoon een mening’ over de opvattingen die leerlingen in de bovenbouw havo en vwo hebben over geschiedenis.¹ In dat artikel beschrijft hij drie posities die zij innemen ten aanzien van geschiedenis en het tot stand komen van historische kennis: de *objectivistische*, de *subjectivistische* en de *criterialistische* positie. Deze verschillende posities noem je epistemologische opvattingen.

In de objectivistische positie leeft de overtuiging dat geschiedschrijving een kopie is van het verleden en daarom wordt dit ook wel de kopieerpositie genoemd.² Historische bronnen laten zien wat er gebeurd is en conflicterende bronnen duiden erop dat een van die bronnen onjuist of onbetrouwbaar is. Als je vanuit deze positie naar de geschiedenis kijkt, is er één juist verhaal over wat er gebeurd is, bijvoorbeeld dat inwoners van de Nederlanden in de Opstand verenigd opstonden tegen de Spaanse koning. In de subjectivistische

‘Leerkrachten tonen in hun overtuigingen vaak aspecten van verschillende posities’

positie is de overtuiging dat de vele bronnen die zijn overgebleven uit het verleden gebaseerd zijn op menselijke observaties en dat er daarom veel verschillende interpretatie mogelijk zijn. Hierdoor is historische kennis onzeker. We kunnen bijvoorbeeld niet weten hoe mensen echt dachten tijdens de Opstand, omdat er voor- en tegenstanders van zowel Filips II als Willem van Oranje waren. Het stopt dan bij de constatering dat een verhaal over de Opstand slechts een mening is. Omdat in deze positie kennis over wetenschappelijke, vakspecifieke criteria om interpretaties en bronnen te beoordelen niet wordt gebruikt, wordt geschiedenis gezien als een verzameling meningen waaruit je er een kunt kiezen die aansluit bij jouw beeld van het verleden. Deze positie wordt daarom ook wel de leners-positie genoemd. In de criterialistische positie, ten slotte, wordt geschiedenis gezien als een interpretatie van het verleden op basis van historisch onderzoek, waarbij de historische bronnen bekeken worden met vakspecifieke criteria. Zo kan bijvoorbeeld op basis van bronnen over de keuzes die een stad maakte om zich over te geven of niet, beargumenteerd worden dat de Opstand eigenlijk ook een burgeroorlog genoemd kan worden.

Onderzoeksvak

Overtuigingen van leraren ten aanzien van de aard van geschiedenis hebben invloed op hoe ze denken over geschiedenisonderwijs en hoe zij lesgeven. Zo kunnen leraren die vanuit een objecti-

vistische positie naar geschiedenis kijken, onderwijs geven dat gericht is op het doorgeven van historische verhalen (zó is het gebeurd) en wordt geschiedenis gezien als een echt leervak. Leraren die vanuit de criterialistische positie naar geschiedenis kijken, zullen geschiedenis meer als een onderzoeksvak zien. Zij kunnen vanuit die opvatting onderzoeksoopdrachten aanbieden, waarbij leerlingen met een onderzoeksvraag actief aan het werk gaan met historische bronnen. Het is niet zo dat het verwerven van historische kennis niet belangrijk is vanuit een criterialistische positie, integendeel. Contextuele kennis is nodig om tot begrip van de historische ontwikkeling te komen en is een voorwaarde om bronnen te kunnen begrijpen en waarderen. Maar de kennisverwerving in deze positie wordt niet gebruikt om over te brengen dat geschiedenis een enkelvoudig verhaal is.

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar hoe de overtuigingen van leerkrachten veranderen gedurende een professionaliseringstraject over geschiedenisdidactiek. In de studie van Maggioni en collega's (2004) was in een nascholingsprogramma over Amerikaanse geschiedenis voor basisschoolleraren beperkte verandering in overtuigingen zichtbaar.³ Waarschijnlijk omdat het programma niet specifiek aandacht besteedde aan epistemologische opvattingen, noch aan historische onderzoeksmethoden en hoe je deze kon vertalen naar de lespraktijk. Wat wel duidelijk werd, is dat de ontwikkeling van overtuigingen niet altijd van de ene positie naar de andere positie verloopt, maar dat leerkrachten (ook vakdocenten in het voortgezet onderwijs) in hun overtuigingen vaak aspecten van verschillende posities tonen en dat aspecten daarvan zelfs strijdig met elkaar kunnen zijn. Ook kan er zich gedurende een professionaliseringstraject een tijdelijke ontwikkeling richting de subjectivistische positie voordoen, terwijl bij de betreffende leraar wel steeds meer inzicht ontstaat over de aard van geschiedenis en criteria voor historisch onderzoek.⁴

Yolande Potjer is docent-onderzoeker geschiedenis bij Iselinge Hogeschool en promovendus bij de Universiteit van Amsterdam.

¹ Gerhard Stoel, ‘“Geschiedenis is gewoon een mening”’. Epistemologische reflectie in de geschiedenisles’, *Kleio* 5 (2019), 50-53.

² ³ De termen *copier, borrower* en *criterialist stance* zijn geïntroduceerd in Liliane Maggioni, Patricia Alexander en Bruce VanSledright, ‘At the crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking’, *European Journal of School Psychology* 2, (2004, no. 1-2), 169-197.

⁴ Gerhard Stoel, Albert Logtenberg en Martin Nitsche, ‘Researching epistemic beliefs in history education: a review’, *Historical Encounters* 9, 1 (2022), 11-34 en Björn Wansink, Sanne Akkerman, Jan Vermunt, Jacques Haenen en Theo Wubbels, ‘Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers’ beliefs about the objectives of secondary education’, *Journal of Social Studies Research*, 41, 1 (2017), 11-24.



5 Aan het eerste jaar namen twaalf leerkrachten deel. Negen van hen hebben het gehele tweejarige traject afgerond, inclusief alle dataverzamelmoments.

Leergemeenschap

In de periode 2020-2022 volgden negen leerkrachten een professionaliseringstraject gericht op historisch redeneren in onderzoekende geschiedenislessen in groep 5 tot en met 8 van het primair onderwijs.⁵ Het programma was opgezet als professionele leergemeenschap (PLG) met als doel het ontwikkelen van:

- inzicht dat geschiedenis geen vast narratief is, maar dat historische narratieven geconstrueerd zijn, gebaseerd op historische bronnen en een systematische wijze om deze bronnen te bevragen en analyseren;
- de eigen historische redeneervaardigheden van de deelnemers;
- vaardigheden in het zoeken naar passende historische bronnen en het ermee werken in de klas;
- vaardigheden in het ontwerpen van onderzoekende geschiedenislessen die leerlingen stimuleren historisch te redeneren.

De PLG omvatte in totaal veertien bijeenkomsten van tweeënhalf uur (zeven bijeenkomsten per schooljaar). In elke bijeenkomst kwam theorie aan bod en werd een historische redeneeroefening gedaan. In het eerste jaar waren dit meer geleide oefeningen waarbij het historisch redeneren en de begeleiding van een dergelijke oefening gemodelleerd werden. In het tweede jaar gingen de deelnemers in drietallen aan de slag om bronnen te selecteren en lesopzettingen te maken. Daarnaast werkten de deelnemende leerkrachten elke bijeenkomst aan lesontwerpen voor de eigen klas. In het tweede jaar werden bij elke leerkracht

twee lessen geobserveerd.

De overtuigingen van de deelnemende leerkrachten zijn op twee manieren in kaart gebracht. Ten eerste door vragen te stellen in het start- en eindinterview die gaan over de overtuigingen ten aanzien van wat geschiedenis is en hoe historici werken. Een voorbeeld van zo'n vraag is: 'Hoe komt een geschiedverhaal tot stand?' Daarnaast vulden ze vooraf, halverwege en na de PLG een vragenlijst in, gericht op overtuigingen over geschiedenis. De vragenlijst bevat 22 stellingen over geschiedenis en hoe je geschiedenis moet geven. De stellingen moeten op een zespuntsschaal worden gescoord. Een voorbeeld van een stelling bij de objectivistische positie is: 'Bij geschiedenis spreken de feiten voor zich.' Bij de subjectivistische positie past: 'Uitspraken over het verleden kunnen nooit hard onderbouwd worden, want het is een kwestie van interpretatie.' Bij criterialistische opvattingen over geschiedenis hoort bijvoorbeeld: 'Bronnen vergelijken en kijken naar het achterliggende perspectief van de auteur zijn essentiële onderdelen van het leren van geschiedenis.'

Genuanceerde overtuigingen

Gedurende de PLG ontwikkelden de deelnemende leerkrachten meer genuanceerde overtuigingen over geschiedenis. In de startinterviews deden zes van de negen leerkrachten uitspraken die geduid kunnen worden als objectivistisch ten aanzien van de aard van geschiedenis. Zo antwoordde een deelnemer op de vraag wat geschiedenis is: 'Alles wat gisteren gebeurd is, is geschiedenis. Alles wat



Evacués van de Watersnoodramp in 1953. Foto: H.G.L. Schimmelpenninck, Rijksvoorlichtingsdienst. Collectie Nationaal Archief.



gisteren gebeurd is, dat is dus in het verleden. Maar alles wat belangrijk was, de allerbelangrijkste dingen, dat is geschiedenis.' Slechts drie leerkrachten, waarvan er een ook geschiedenis heeft gestudeerd, benoemden voor de start elementen die blijk gaven van een criterialistische overtuiging over geschiedenis. In het eindinterview daarentegen deed geen van de deelnemers een uitspraak die gecodeerd kon worden als objectivistisch. Uitspraken van de deelnemers waren meer genuanceerd in het denken over de aard van geschiedenis en rijker in voorbeelden. Zo vertelde een deelnemer dat geschiedenis voor haar 'meer levend [is] dan voorheen. Voorheen was het meer van je hebt je leerstof en dat is de geschiedenis en daar houdt het zeg maar op. [...] Je gaat er steeds weer op een andere manier naar kijken door weer nieuwe informatie. Er komen ook weer nieuwe bronnen en nieuwe dingen, dus het verandert ook steeds. Het is niet alleen maar zoals het is. Natuurlijk zijn er vaststaande datums zoals de Watersnoodramp in 1953. Daar kan je niks aan veranderen, maar als er weer nieuwe dingen naar voren komen en dan verandert niet hetgeen wat gebeurd is maar de geschiedenis die verteld wordt verandert wel daardoor. [...] Het verleden is zoals het is, maar de geschiedenis gaat wel veranderen door die nieuwe bronnen eigenlijk.'

In de data-analyse bleek dat waar leerkrachten bij de vragenlijst vaak hoog scoorden op criterialistische stellingen, ze in de interviews moeite hadden om hun ideeën over aan zo'n stelling gerelateerde vragen specifiek te maken. Ook zagen we dat met name bij leerkrachten die moeite hadden om zich een goed beeld te vormen van de aspecten van historisch onderzoek en die bronnen meer als voorbeeld of ter illustratie gebruiken, soms misconcepten ontwikkelden, zoals dat elk historisch narratief slechts een mening van de betreffende historicus is. Wat betreft de overtuigingen over geschiedenisonderwijs, ontwikkelden alle deelnemers meer expliciete ideeën over de toepassing van historische denk- en redeneeroefeningen en vormen van onderzoekend leren bij geschiedenis.

Bij de tijd blijven

Deelnemers gaven aan dat hun overtuigingen over geschiedenis en geschiedenisonderwijs waren veranderd door het werken in de PLG. Onderdelen die ze met name noemden waren het zelf uitvoeren van historische onderzoekjes, het modelleren door de begeleider, het zelf zoeken naar historische bronnen passend bij hun les en het ontwerpen en bespreken van hun eigen lessen.

Tijdens de PLG werd bij elke bijeenkomst een onderzoeksopdracht gedaan met primaire bronnen. Bij een aantal van deze opdrachten kwamen epistemologische overtuigingen expliciet naar voren. Zo bestudeerden ze overeenkomsten en verschillen in de reacties van mensen en de overheid ten



tijde van de Spaanse griep en de corona-epidemie. Hier kwam ter sprake dat we van historische bronnen soms niet goed de context kennen en dat het dan moeilijk is om op basis van een aantal bronnen goed te reconstrueren hoe iets geweest is. Dat we snel interpreteren vanuit onze eigen kennis en referentiekader, maar dat je moet proberen zo dicht mogelijk bij die tijd te blijven.

We bespraken arbeidsomstandigheden van werknemers in de Twentse textiel fabrieken en hoe verschillen verklaard kunnen worden tussen hoe de fabriekseigenaren over deze omstandigheden vertellen en hoe de arbeiders zelf deze beschrijven, zonder daarbij in de valkuil te stappen van 'de fabriekseigenaren liegen'. Het gevoel dat de ene bron 'waar' is en de andere 'vals' kwam ook ter sprake in de les over Pocahontas (zie kader). Hierin bestuderen leerlingen twee stukjes uit boeken die John Smith schreef over zijn gevangenneming door oorspronkelijke Amerikanen. Bij deze bronnen is het makkelijk om te denken: deze is juist en deze onjuist, maar het is in de opdracht juist belangrijk om naar de context waarin het geschreven werd te kijken en naar politieke en persoonlijke motieven van de auteur.

Historisch onderzoek

Op 17 januari 2022 verscheen in NRC het artikel 'Wie verraadde de familie Frank?' over het onderzoek van een internationaal onderzoeksteam naar deze zaak. De dag daarna volgde een kritische reactie van verschillende historici gespecialiseerd in de geschiedenis van de Holocaust. In beide ►

Portret van Pocahontas, naar een ouder portret door Simon van de Passe (1595-1647). Maker onbekend, na 1616. Collectie National Portrait Gallery, Washington.



Redde Pocahontas werkelijk het leven van John Smith?

In een van de bijeenkomsten van de PLG is een naar het Nederlands vertaalde opdracht gebruikt van de Stanford History Education Group (zie sheg.stanford.edu/history-lessons/pocahontas). Deze opdracht is gericht op groep 8 en gaat over de interactie tussen de eerste Britse kolonisten in de vestiging Jamestown met de in de buurt levende oorspronkelijke bewoners, de Powhatan. De PowerPoint, de bronnen en werkbladen zijn beschikbaar op de website van Kleio.

Om het onderzoek in de context van de vroege kolonisatie van de Verenigde Staten te plaatsen en deze te koppelen aan de Nederlandse geschiedenis, wordt eerst verteld over de Nederlandse vestiging in Nieuw Amsterdam, ongeveer 500 kilometer ten noorden van de Britse kolonie. Deze wordt pas zo'n vijftien jaar na de start van de Britse kolonie gesticht, maar het is wel in dezelfde periode en het ontdekken van de Nederlandse link met Noord-Amerika leidde tot nieuwsgierigheid en grotere betrokkenheid bij de leerlingen. In de les wordt de kaart *Novi Belgii* van Jansson Visscher uit 1655 gebruikt. Op de kaart staan de namen van de oorspronkelijke bevolkingsgroepen van het gebied, zoals de Mohikanen (ook wel de Lenape). De kaart toont ook twee tekeningen van dorpen en woningen van de Mohikanen, naar aanleiding waarvan besproken kan worden dat het beeld van 'indianen in een tipi' niet historisch correct is.

Een aantal jaar daarvoor speelt een beroemd verhaal dat de leerlingen waarschijnlijk zullen kennen van de Disneyfilm *Pocahontas*. In de film redt Pocahontas, de dochter van het stamhoofd van de Powhatan, de Engelse kolonist John Smith van de doodstraf. Het betreffende filmfragment wordt kort geïntroduceerd en getoond. De leerkracht vertelt dat zowel Pocahontas als John Smith echt bestaan hebben. Daarna wordt de vraag gesteld: Kan dit echt gebeurd zijn? Kunnen we erop vertrouwen dat een film het juiste verhaal vertelt? Hoe kunnen we het juiste verhaal achterhalen? Hoe weten we hoe dingen van vroeger gebeurd zijn? Je hoopt dat in ieder geval een paar leerlingen zullen weten dat er overblijfselen van vroeger zijn die kunnen helpen om te begrijpen wat er vroeger is gebeurd en dat je die kunt bestuderen. Antwoorden kunnen eventueel in een mindmap verzameld worden. Vervolgens wordt de centrale vraag voor het onderzoek door de leerlingen gesteld: Redde Pocahontas echt het leven van John Smith? Om de vraag te beantwoorden bestuderen de leerlingen twee historische bronnen en gebruiken een tijdlijn om de gebeurtenissen te plaatsen en te oriënteren in de tijd. Leerlingen worden gestimuleerd om ook de informatie uit de inleiding te gebruiken. Voor het analyseren van de bronnen zijn werkbladen beschikbaar.

artikelen wordt ingegaan op de methode van historisch onderzoek, afwegingen daarin en hoe je tot een onderbouwde conclusie komt. In de PLG-bijeenkomst van die week zijn deze artikelen gebruikt om inzicht te krijgen in hoe historici werken en wat stappen in historisch onderzoek zijn. In het eindinterview vertelden twee leerkrachten dat het specifiek deze oefening was geweest die ze had doen inzien hoe complex geschiedenis en historisch onderzoek is. Een deelnemer zei dat ze nog nooit zo over geschiedenis had nagedacht: 'Ik ben mij wel bewuster geworden van hoe alles opgeschreven is. Dat dat een onderzoek is geweest van iemand die dan bepaalde bewijzen daarvan heeft, maar ook door de artikelen die wij hebben gelezen die in het nieuws kwamen, bijvoorbeeld van Anne Frank, dat je denkt van ze kunnen dus wel op andere dingen komen. Je beeld wordt dan wel heel anders van de geschiedenis. Daar ben ik mij wel veel bewuster van geworden.'

'Leerlingen zijn gemotiveerd en begrijpen de materie beter; ze komen later terug op wat ze geleerd hebben en leggen ook relaties met de actualiteit'

Leerkrachten hebben gedurende het traject meerdere lessen(reeksen) ontwikkeld en in de eigen klas gegeven. Een voorbeeld van een zelfontworpen les voor groep 7 ging over de kinderkolonie in Veenhuizen waar tussen 1824 en 1859 ruim 8.500 wezen waren ondergebracht. De leerlingen kregen drie bronnen: twee teksten en een foto. Deze had de leerkracht gevonden op de website Historiek.nl en komen uit het boek *De kinderkolonie* van Wil Schackmann. De teksten zijn twee verhalen van kinderen die voor de tuchtraad moeten komen. De leerlingen bespraken waarom de twee meisjes uit de bronnen verschillend 'berecht' worden en welke deugden er belangrijk zijn voor de bestuurders van de veenkolonie. Daarna bedachten ze waarom deze waarden van belang zouden zijn op deze plek, op basis van wat ze eerder gehoord hebben over het doel van de kolonie.

Meer begrip en motivatie

Alle leerkrachten van de PLG gaven aan dat deze nieuwe manier van geschiedenis geven erg de moeite waard is, omdat leerlingen de materie veel beter begrijpen en echt gemotiveerd zijn. Ze komen later ook weer terug op wat ze hebben geleerd en leggen ook relaties met de actualiteit. Aandachtspunten volgens de leerkrachten, die zowel voor leerlingen in het po als het vo gelden, zijn:

- De bronnen moeten passen bij het taal- en ontwikkelingsniveau van de leerlingen.



De Jansson-Visscherkaart van Nieuw-Nederland, uitgave 1655. Links afbeeldingen van dorpen van oorspronkelijke bewoners. Onderin een afbeelding van de stad Nieuw Amsterdam. Linkerpagina: 't Fort Nieuw Amsterdam op de Manhatans, 1651. Collectie New York Public Library.

- Modelleer als leerkracht het stellen van historische vragen en het lezen en analyseren van bronnen.
- Gebruik een stappenplan en werkblad(en) bij de opdracht die leerlingen door het onderzoek heen begeleid.
- Begeleid de leerlingen tijdens het proces en bespreek de onderdelen van het onderzoekje klassikaal na, waarbij ook weer verdiepende vragen worden gesteld om leerlingen te stimuleren om te redeneren en argumenten uit de bronnen te halen. In de kennisbasis van de pabo staan drie pijlers centraal: historisch tijdsbesef, historische kennis en historisch redeneren. Deze pijlers in het pabo-curriculum staan in behoorlijk contrast met de praktijk in de basisschool. Kerndoel 51 benoemt het gebruik van eenvoudige historische bronnen, maar in de praktijk worden deze meer als illustratie gebruikt dan dat leerlingen er actief mee werken. Het nieuwe referentiekader Tijd, dat als advies geldt voor de nieuwe kerndoelenwerkgroep M&M, biedt meer mogelijkheden om leerlingen door middel van bronnenopdrachten en kleine onderzoekjes kennis te laten maken met historisch denken en redeneren.⁶ Pabostudenten zullen moeten worden voorbereid op het begeleiden van dergelijke lessen. Hiermee komt er meer cohesie in de geschiedeniscurricula van po, vo en lerarenopleidingen.

Het inzicht dat overtuigingen van leerkrachten ook in het basisonderwijs invloed hebben op hoe geschiedenis gegeven wordt, is belangrijk om met studenten te bespreken. Didactisch is het daarbij van belang dat er aandacht wordt besteed aan het leren stellen van goede (historische) vragen en studenten te laten oefenen met de criteria en denk- en werkwijzen om bronnen te bevragen en te evalueren. Daarnaast is ook het gebruiken van informatie uit bronnen om tot een onderbouwd antwoord op een vraag te komen belangrijk. En ten slotte moet er aandacht zijn voor de vraag hoe je als leerkracht (in opleiding) het werken met bronnen en het historisch redeneren in de klas kunt begeleiden en een stimulerende leeromgeving kunt scheppen waarin leerlingen onderzoeksen redeneervaardigheden kunnen ontwikkelen. ●

6 Werkgroep Referentiekader Tijd, *Ontwikkelingen in de tijd. Toelichting en nadere uitwerking historisch referentiekader* (SLO 2022). www.slo.nl/@20483/ontwikkelingen-tijd

Verder lezen

Linda Levstik en Keith Barton, *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools* (Routledge 2023).

Lindsay Gibson en Carla Peck (2020). 'More than a methods course: Teaching preservice teachers to think historically', in Christopher Berg en Theodore Christou (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (Vol. 1) (Palgrave MacMillan 2020), 213-251.