

Literaire non-fictie als activerende didactiek

Over de toegevoegde waarde van *In Europa* voor het
middelbaar geschiedenisonderwijs

Naam: Timo Liefding
Studentnummer: 0455490
Begeleider: dr. H. Henrichs
Masterthesis Cultuurgeschiedenis
Universiteit Utrecht
Datum eindversie: 9 juli 2013

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inleiding	3
1. Literaire non-fictie in de tijd geplaatst	7
1.1 Definitie.....	7
1.2 Ontwikkeling van literaire non-fictie	8
1.3 Historische cultuur	10
1.4 Ontwikkeling naar de huidige historische cultuur	12
1.5 Kenmerken van de huidige historische cultuur	13
1.6 De populariteit van literaire non-fictie	14
1.7 Conclusie.....	15
2. De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs.....	17
2.1 Debat	17
2.2 De opkomst van het geschiedenisonderwijs.....	18
2.3 De jaren zestig	19
2.4 De jaren zeventig en verder.....	20
2.5 Conclusie.....	22
3. Historisch denken en redeneren.....	24
3.1 Historisch besef	24
3.2 Het tegennatuurlijke van historisch denken	28
3.3 Historisch redeneren.....	29
3.4 De ontwikkeling van historisch denken	31
3.5 Aansluitingsproblematiek.....	36
3.6 Conclusie.....	37
4. In Europa	39
4.1 Ontstaan.....	39
4.2 Receptie	41
4.3 Beeldmateriaal.....	44
4.4 Inzetbaarheid	49
4.5 AVA-methode	52
4.6 Lesopzet.....	54
4.7 Conclusie.....	57
5. Conclusie	59
Literatuurlijst.....	62

Voorwoord

Al enige jaren werk ik met veel plezier als docent geschiedenis in de onderbouw van de havo en het vwo. De leerlingen zijn over het algemeen gemotiveerd om hun schoolwerk goed te doen en ook in de geschiedenisles is deze motivatie vaak zichtbaar. Toch blijkt de inhoud van het vak soms behoorlijk ver van de leerlingen af te staan. Graag horen ze een verhaal en kijken geboeid naar een filmfragment, maar zodra er uit het boek gewerkt moet worden, of er een opdracht wordt uitgedeeld, daalt de motivatie aanzienlijk. Niet zelden wordt de vraag gesteld wat nu eigenlijk het nut is van het vak geschiedenis.

In de samenleving is het omgekeerde zichtbaar; het verleden wordt steeds populairder. Kijk alleen maar naar de talloze herdenkingen, de druk bezochte musea, de vele geschiedenisprogramma's op televisie en de goed verkochte geschiedenisboeken. Met name literaire non-fictie is momenteel een veel gelezen genre. Dit bracht mij op het idee om mijn masterthesis te schrijven rondom de vraag of literaire non-fictie van toegevoegde waarde kan zijn voor het geschiedenisonderwijs.

In deze masterscriptie voor Cultuurgeschiedenis ben ik uiteindelijk tot een lesplan op basis van *In Europa* van Geert Mak gekomen. In overleg met Hendrik Henrichs en Hanneke Tuithof hoop ik dit lesplan volgend cursusjaar in de praktijk te gaan toetsen als ik start met het masterprogramma Leraar VHO Geschiedenis en Staatsinrichting.

Een aantal mensen ben ik een speciaal woord van dank verschuldigd. Allereerst wil ik Hendrik Henrichs hartelijk bedanken voor de gedegen begeleiding en inhoudelijke feedback tijdens het schrijven. Ook dank ik Carla van Boxtel en Jan de Vries voor de goede gesprekken die we hebben gevoerd. Daarnaast wil ik Albert van der Kaap noemen die vaak informeerde naar mijn vorderingen en altijd klaarstond om mee te denken waar nodig. Als laatst gaat mijn dank uit naar Hanneke Tuithof die vanuit didactisch oogpunt meegelezen heeft en ondanks alle drukte altijd de tijd nam om op mijn vragen en ingestuurde hoofdstukken te reageren.

Inleiding

‘Een generatie geleden nog was elke niet-fictieve poging de wereld in kaart te brengen vanzelfsprekend een poging om zo objectief mogelijk te zijn. Het woordje ‘ik’ kwam niet voor. De methode was die van de kaartenbak of de algemeen dan wel in eigen kring aanvaarde ideologie. En de ordening was klassiek, wat in negen van de tien gevallen wilde zeggen: chronologisch of thematisch. Met dergelijke, algemeen aanvaarde principes zag een verhaal er inderdaad objectief uit.

Mak heeft de pretentie om zo te werk te gaan een paar boeken geleden al opgegeven. Het is, denk ik, een van de verklaringen van zijn succes. Hij is een verleider die geen versiertruc schuwt. Kom, zegt hij, volg me, ik laat je zien wat ik gezien heb, denken wat ik gedacht heb. Neem mijn uitzichten en inzichten voor wat ze zijn, doe er mee wat je wilt, denk niet dat ik het weet, dat jij het weet, dat iemand het weet. Volg me, misschien begrijp je mijn fascinatie en zelfs als dat niet het geval is, dan nog beloof ik je een schitterende tocht. En inderdaad, het is niets te veel beloofd.’

Chris van der Heijden in *Vrij Nederland*¹

Een aantal maanden geleden liep ik een boekhandel binnen en struikelde bijna over een enorme stapel boeken naast de ingang. De stapel bestond uit allemaal dezelfde titels; *Reizen zonder John. Op zoek naar Amerika*. Geschreven door Geert Mak. Ik keek om me heen en zag zeker vier mensen met dit boek in hun handen bij de kassa staan. Drie dagen later kwam ik weer in dezelfde boekhandel en de enorme stapel naast de ingang was voor driekwart geslonken. Die avond at ik bij een vriend. Op de tafel lag een gloednieuw boek; *Reizen zonder John...*

Ik besloot de achterflap te lezen en mijn oog viel op een geciteerd zinnetje uit een recensie van de *Financial Times*: ‘Geert Mak is de geschiedenisleraar die we vroeger allemaal wilden hebben.’ Ik werd geraakt door dit ene zinnetje, niet in het minst omdat ik zelf geschiedenisleraar ben. Impliceert dit zinnetje dat de recensent geen goede geschiedenisdocent heeft gehad? En zegt het daarmee ook dat hij het vak geschiedenis op de middelbare school niet echt kon waarderen? Stond het te ver van hem af? Zag hij het nut er niet van in? Kon het hem niet raken? Volgens de *Financial Times* is Geert Mak daartoe blijkbaar wel in staat. Maar wat maakt hem dan tot de gedroomde geschiedenisleraar?

Als schrijver van literaire non-fictie heeft Mak de afgelopen twintig jaar naam gemaakt met boeken als *Hoe God verdween uit Jorwerd*, *De eeuw van mijn vader* en *In*

¹ Geert Mak.nl, ‘Pers’ (versie 2004), <http://www.geertmak.nl/nl/Europa/Boeken/In%20Europa/255.html> (15 april 2013).

Europa. De aantrekkingskracht van zijn boeken blijkt, zoals we later zullen zien, samen te hangen met de nog steeds toenemende interesse in het verleden. Naarmate men ouder wordt, blijkt geschiedenis steeds populairder te worden. Bij leerlingen op de middelbare school is dat regelmatig nog niet het geval. Geschiedenis spreekt vaak weinig tot de verbeelding.

In deze masterthesis onderzoek ik de vraag: ‘In hoeverre kan literaire-non fictie, in het bijzonder *In Europa*, van toegevoegde waarde zijn voor het middelbaar geschiedenisonderwijs?’ Ik richt mij op *In Europa* en de gelijknamige televisieserie², omdat hierin de Europese geschiedenis van de twintigste eeuw centraal staat. Een eeuw die op de middelbare school ruimschoots aan bod komt, vooral in de derde klas van de havo en het vwo. Omdat ik zelf ook lesgeef aan dit leerjaar wil ik het boek en de televisieserie verwerken in het lesprogramma en leerlingen laten kennismaken met de manier waarop Mak de geschiedenis beschrijft. Uiteindelijk hoop ik zo ook antwoord te vinden op die vraag of Mak ook de gedroomde geschiedenisdocent is van de middelbare scholier, en niet alleen van de volwassene die terugkijkt op zijn schoolperiode.

Middels literatuuronderzoek, tekstanalyse van *In Europa* en beeldanalyse van de gelijknamige televisieserie heb ik geprobeerd de hoofdvraag en onderstaande deelvragen te beantwoorden.

Omdat Mak zichzelf schaart onder de schrijvers van literaire non-fictie, stel ik ten eerste de vraag wat er bedoeld wordt met literaire non-fictie en waarin het zich onderscheidt ten opzichte van andere genres.³ Door de publicatie van Geert Maks *Hoe God verdween uit Jorwerd* in 1996 raakte lezend Nederland in de ban van dit genre. Niet alleen Mak richtte zich op deze vorm; in zijn spoor kwamen ook schrijvers als Frank Westerman, Annejet van der Zijl, Joris Luyendijk en Judith Koelemeijer. Zij allen probeerden een meeslepend verhaal te vertellen zonder de feiten geweld aan te doen. Han Ceelen en Jeroen van Bergeijk beschrijven in *Meer dan de feiten* dat literaire non-fictie een complex begrip blijkt te zijn waar nog geen eenduidige definitie voor is ontwikkeld.⁴ In het eerste hoofdstuk tracht ik, met name aan de hand van de Amerikaanse journalist en hoogleraar Mark Kramer, tot een eigen definitie te komen welke als fundament dient voor deze thesis.

In ditzelfde hoofdstuk onderzoek ik de oorzaak van de hedendaagse populariteit van literaire non-fictie. Daarbij is het nodig om de ontwikkeling van de historische cultuur in

² Om onderscheid te maken tussen het boek en de televisieserie schrijf ik ‘In Europa’ als ik de televisieserie bedoel.

³ Zie hiervoor de scriptie van Janneke Kuipers, *Gevangen in de ivoren toren, Utrechtse historici en Geert Mak over geschiedschrijving en de veranderde rol van de historicus* (ongepubliceerde scriptie Cultuurgeschiedenis, Utrecht 2012) 11.

⁴ Han Ceelen en Jeroen van Bergeijk, *Meer dan de feiten. Gesprekken met auteurs van literaire non-fictie* (Amsterdam/Eindhoven 2007) 14.

Nederland onder de loep te nemen. Vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw hebben zich namelijk binnen de historische cultuur grote veranderingen voorgedaan die mijns inziens niet los gezien kunnen worden van de grote populariteit van het door mij beschreven genre.⁵

Om antwoord te vinden op de vraag in hoeverre het werk van Mak geschikt is voor juist het middelbaar onderwijs, bekijk ik in hoofdstuk 2 het Nederlands geschiedenisonderwijs van dichterbij. In dit hoofdstuk geef ik aandacht aan de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs van de jaren zestig tot nu en let hierbij op de veranderende didactiek in combinatie met de veranderende samenleving. De studie hieromtrent van Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen is een belangrijk referentiepunt in dit hoofdstuk.⁶

Hoofdstuk 3 is opgedeeld in een drietal onderwerpen. Allereerst sta ik stil bij het door de commissie-De Rooy gestelde hoofddoel van het middelbaar geschiedenisonderwijs; de ontwikkeling van het historisch besef.⁷ Dit blijkt een zeer verwarrende term te zijn. Sommige historici als Bastiaan Bommeljé betogen dat historisch besef eigenlijk niet bestaat. Weer anderen, als David Lowenthal, Peter Seixas en Arie Wilschut pleiten ervoor om het begrip ‘historisch besef’ te splitsen en daardoor te verduidelijken. Aan de hand van met name het spraakmakende rapport van de onderzoekers Carla van Boxtel en Jannet van Drie over historisch denken en redeneren, en met behulp van de Amerikaanse didacticus Sam Wineburg tracht ik een einde te maken aan deze verwarring door het hoofddoel van het middelbaar onderwijs scherper te stellen.

Het tweede onderdeel van hoofdstuk 3 is gewijd aan het gegeven dat veel leerlingen in de derde klas van de havo en het vwo niet geïnteresseerd zijn in het vak geschiedenis. Met behulp van de theorie van de Canadese ontwikkelingspsycholoog Kieran Egan probeer ik hier een verklaring voor te vinden en kom ik met een aantal voorstellen om dit probleem tegemoet te komen.

In het laatste deel van dit hoofdstuk besteed ik aandacht aan de bestaande kloof tussen de onderbouw en de bovenbouw van het middelbaar geschiedenisonderwijs. Leerlingen blijken namelijk grote moeite te hebben met de overstap van de derde naar de vierde klas. Het rapport van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) heeft duidelijk gemaakt wat de oorzaken van deze problematische overgang zijn. Op deze oorzaken en voorgestelde verbeteringen ga ik nader in. Dit alles als voorbereiding op het laatste hoofdstuk.

⁵ Raphael Samuel noemt dit de *historicist turn*, en ook de door mij veelvuldig geraadpleegde auteurs Frank van Vree en Kees Ribbens zien een duidelijke omslag in de jaren zestig.

⁶ Arie Wilschut, Dick van Straaten, en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* (Bussum 2012).

⁷ Piet de Rooy e.a., *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001).

Uit onderzoek in de vakliteratuur⁸, een rondgang op het internet en gesprekken met docenten blijkt dat velen de televisieserie ‘In Europa’ gebruiken als aanvulling op de lesstof, maar dat het boek niet klassikaal wordt ingezet. Verscheidene docenten raden het boek wel aan, maar komen vaak niet verder dan er af en toe wat uit voor te lezen. In het vierde en tevens laatste hoofdstuk richt ik mij kritisch op de manier van geschiedschrijving door Mak middels tekst- en beeldanalyse, en betoog dat het op een juiste manier inzetten van én het boek én de televisieserie kan bijdragen aan het verwezenlijken van het eerder genoemde hoofddoel van het geschiedenisonderwijs. Daarnaast tracht ik op basis van de geschieddidactische AVA-methode⁹ aan te tonen dat het klassikaal gebruik van het ‘In Europa-concept’¹⁰ zeer geschikt is voor het derde leerjaar van de havo en het vwo. Ook beschrijf ik aan de hand van een concreet lesplan dat het inzetten van het boek en de televisieserie, gebaseerd op deze methode, zorgt voor een verkleining van de kloof tussen de onderbouw en de bovenbouw. Uiteindelijk kom ik in de conclusie tot een afgewogen oordeel ten aanzien van de toegevoegde waarde van het In Europa-concept voor het middelbaar geschiedenisonderwijs.

⁸ Met vakliteratuur bedoel ik hier in het bijzonder *Kleio*, het tijdschrift van de vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland.

⁹ Albert van der Kaap, ‘AVA’ (versie 2008), <http://histoforum.net/lesmateriaal/ava.htm> (27 mei 2013).

¹⁰ De term ‘In Europa-concept’ hanteer ik als ik spreek over én het boek én de televisieserie.

1. Literaire non-fictie in de tijd geplaatst

1.1 Definitie

Geert Mak schaarde zijn werk onder literaire non-fictie, maar wat is literaire non-fictie eigenlijk? De journalisten Ceelen en Van Bergeijk beschrijven in de bundel *Meer dan de Feiten* dat er nog geen heldere definitie gevonden is voor dit genre. Velen doen een poging, zoals Sjoerd de Jong in het voorwoord van *Meer dan de Feiten*: ‘een genre dat zich kenmerkt door het schetsen van personages, het schrijven in scènes, innerlijke monologen, gecombineerd met de droge feitelijkheid en documentatiedrift van journalistiek.’ Of de Vlaamse schrijver en columnist David van Reybrouck die schrijft: ‘Literaire non-fictie begeeft zich in het braakliggende niemandsland tussen de percelen van het essay, de populaire wetenschap, het reisverhaal, de onderzoeksjournalistiek en de biografie.’¹¹

Een sluitende definitie is volgens Ceelen en Van Bergeijk nog niet gevonden, maar de auteurs zijn van mening dat de Amerikaanse journalist en hoogleraar Mark Kramer met zijn ‘vijf punten’ een behoorlijk eind in de goede richting komt. Volgens Kramer maken literaire non-fictieschrijvers gebruik van romantechnieken qua stijl en verteltechnieken, dompelen ze zich onder in de wereld die ze beschrijven, schrijven ze over alledaagse, tijdloze onderwerpen, proberen ze de lezer emotioneel te raken en trachten ze een eigen stem en toon te laten klinken.¹²

Opvallend is dat de schrijvers van *Meer dan de feiten* bij gebrek aan een vaste definitie uiteindelijk bij Mark Kramer uitkomen. Wat Kramer namelijk niet noemt, maar volgens de andere auteurs zeer essentieel is, is dat datgene wat beschreven wordt in overeenstemming moet zijn met de historische of actuele feiten. Misschien dat Kramer dat bij zijn tweede punt bedoeld heeft, maar dat maakt hij niet duidelijk. Verder lijkt het me niet vol te houden dat alle literaire non-fictie als tijdloos gezien kan worden. Literaire non-fictieschrijvers gebruiken meer dan eens de actualiteit als startpunt van hun verhaal. En het kenmerk van actuele onderwerpen is uiteraard dat ze na verloop van tijd aan actualiteit inboeten.

Journalist en cultuurwetenschapper Natanael Velthuisen twijfelt eraan of er gestreefd moet worden naar een vaste definiëring. Naar zijn mening moet literaire non-fictie nog wortelen in de Nederlandse literatuur en dient ze zich eerst nog verder te ontwikkelen in het Nederlands taalgebied. Verder stelt hij in zijn masterthesis: ‘Tegelijkertijd bestaat het gevaar

¹¹ Deze definitie is te vinden op www.scrivare.nl. Bekeken op 2 april 2013.

¹² Ceelen en Van Bergeijk, *Meer dan de feiten*, 14.

dat te snel het etiketje “literaire non-fictie” wordt geplakt op boeken die daarvoor eigenlijk niet in aanmerking komen.’¹³

Ik zie het anders. Zoals ik in paragraaf 1.2 beschrijf, is literaire non-fictie al ongeveer twintig jaar een zeer geliefd genre in Nederland. Het valt niet meer weg te denken uit de Nederlandse boekenlijsten. Dit lijkt mij voldoende grond om te kunnen wortelen in de Nederlandse literatuur. Verder denk ik dat een definiëring juist voorkomt dat allerlei boeken ten onrechte als literaire non-fictie worden bestempeld. Een definitie zal mijns inziens het volwassen worden van het genre bevorderen. Ik zou daarom een bescheiden poging willen wagen om tot een definitie te komen. In ieder geval een definitie van waaruit deze thesis geschreven wordt. Daarbij wil ik de vijf punten van Mark Kramer volgen, maar wel in gewijzigde vorm.

De voornaamste wijziging is dat ik mij in dit onderzoek voornamelijk richt op een subcategorie van literaire non-fictie; de historische literaire non-fictie. Beide genres zijn vrijwel identiek, alleen is het kenmerk van historische literaire non-fictie dat dit genre uitsluitend het verleden beschrijft. Mijn onderwerp van onderzoek, *In Europa*, schaar ik onder deze categorie. Verder maak ik gebruik van de analyse van literatuurwetenschapper Monique Klooster.¹⁴ Mijn werkdefinitie wordt dan: *Historische literaire non-fictieschrijvers plaatsen het incidentele of het actuele in een historisch kader en maken voor hun verhaal gebruik van romantechnieken qua stijl en verteltechniek. Zij doen uitgebreid documentatieonderzoek en dompelen zich onder in de wereld die ze beschrijven. Hun verhaal is gebaseerd op feiten en bevat een bronvermelding. Zij proberen de lezer emotioneel te raken door hun werk in het persoonlijke te trekken.*

Overigens is historische literaire non-fictie niet hetzelfde als academische geschiedschrijving. Deze laatste vorm van geschiedschrijving onderscheidt zich door een uitgebreider en systematischer bronvermelding en notenapparaat, en maakt minder gebruik van literaire technieken. Ook zijn de themakeuzes minder ingegeven door de actualiteit.

1.2 Ontwikkeling van literaire non-fictie

Literaire non-fictie is niet nieuw. Volgens Ceelen en Van Bergeijk liggen de wortels van dit genre in de Verenigde Staten. Vanaf het einde van de negentiende eeuw schreven journalisten prachtige literaire reportages in met name het tijdschrift *The New Yorker*. Op grote schaal

¹³ Nathanaël Veldhuijsen, *Het literaire (on)vermogen van non-fictie. De literaire non-fictie in het Nederlands taalgebied* (Masterthesis Cultuurgeschiedenis, Tilburg 2008) 15.

¹⁴ Monique Klooster, *Literaire non-fictie. Een receptieonderzoek naar de benadering van de Nederlandse literaire non-fictie* (Masterthesis Nederlandse literatuur, Utrecht 2009) 114.

werd het genre pas zichtbaar in de jaren zestig van de twintigste eeuw toen onder leiding van auteur en journalist Tom Wolfe *New Journalism* opkwam. Kenmerk hiervan was dat journalisten technieken van romanschrijvers gebruikten bij het schrijven van hun artikelen. Hun stukken waren vaak diepgravend, maar verhalend geschreven. Ze gebruikten verschillende vertelperspectieven en er was veel aandacht voor het persoonlijke. Literaire journalistiek is sinds *New Journalism* succesvol gebleven, en sinds eind jaren negentig een volwassen genre in de Verenigde Staten.

Ceelen en Van Bergeijk beschrijven dat eind jaren zestig de invloed van *New Journalism* ook al enigszins zichtbaar werd in Nederland:

‘Een groeiend aantal Nederlandse journalisten en redacteuren ging geheel in lijn met de tijdgeest twijfelen aan de waarde van de objectiviteit die lang zo hoog in het vaandel had gestaan. Bestond objectieve journalistiek eigenlijk wel? Of leverde die te veel zouteloze kopij op, en mocht het allemaal wel wat pittiger en persoonlijker?’¹⁵

Cees Nooteboom en Harry Mulisch waren de eersten die van deze twijfel gebruik maakten. Zij schreven in persoonlijke stijl en waren vaak meer literair verslaggever dan verteller. Opvallend is, en dat zien we later ook terug bij schrijvers als Mak, Koelemeijer en Van der Zijl, dat Mulisch actuele gebeurtenissen situeerde binnen een historische ontwikkeling. Dit in tegenstelling tot de Amerikaanse schrijvers van dit genre.

In de jaren zeventig nam de invloed van *New Journalism* in Nederland toe. In *Meer dan de feiten* wordt hier een voorbeeld van gegeven:

‘De *HP*-verslaggever trad meer op de voorgrond. Martin Schouten deed uitgebreid verslag van een mislukte reportage over Spaanse oorlogsveteranen, Jan Eilander schreef vier bladzijden vol over de dood van zijn papegaai, en John Jansen van Galen maakte tijdens een reportage over voetbalclub IJsselmeervogels geen enkel geheim van zijn ontlukend supporterschap.’¹⁶

Ook *Vrij Nederland* liet zich niet onbetuigd en begon te schrijven over ongebruikelijke plaatsen zoals campings en woonwagenkampen. Toch verdween deze manier van schrijven aan het eind van de jaren zeventig naar de achtergrond. Kranten en tijdschriften bleken te weinig geld en ruimte te hebben om het genre een plaats te geven.¹⁷

Begin jaren negentig was een opleving zichtbaar door de oprichting van het *Fonds Bijzondere Journalistieke Projecten* door onder anderen Geert Mak. Hierdoor kregen

¹⁵ Han Ceelen en Jeroen van Bergeijk, *Meer dan de feiten*, 17.

¹⁶ *Ibidem*, 17-18.

¹⁷ *Ibidem*, 18.

journalisten meer mogelijkheden om onderzoek te doen en langere inhoudelijke stukken te schrijven. In 1992 werd een eerste resultaat van dit fonds zichtbaar met het verschijnen van *De engel van Amsterdam*, waarin uit de vermenging van het journalistieke met het literaire duidelijk bleek dat Mak beïnvloed was door *New Journalism*.

De doorbraak van het nieuwe genre vond in 1996 plaats met het verschijnen van *Hoe God verdween uit Jorwerd*. Menig lezer herkende zich in het verhaal van Mak over de sociaal-economische evolutie van een klein dorp in het naoorlogse Friesland; zijn eigen leven of dat van zijn ouders werd beschreven. Een hype was geboren. In het kielzog van Mak volgden schrijvers als Frank Westerman, Jan Brokken, Joris Luyendijk, Lieve Joris, Judith Koelemeijer en Annejet van der Zijl. Allen bleken ze in staat om het literaire en het journalistieke te combineren en deze combinatie op meeslepende wijze ten tonele te brengen.¹⁸

1.3 Historische cultuur

Gezien het feit dat literaire non-fictie stevast hoog in de boekenlijsten staat, kunnen we vaststellen dat dit genre vandaag de dag zeer populair is. De oorzaak hiervan moeten we onder andere zoeken in de verandering van de historische cultuur in de Nederlandse samenleving. Allereerst is het goed om stil te staan bij de term ‘historische cultuur’. In zijn bespreking van dit begrip brengt cultuurhistoricus Hendrik Henrichs de Duitse historicus en cultuurwetenschapper Jörn Rüsen naar voren die tot een volgende definitie is gekomen: ‘Historische cultuur is het door historisch bewustzijn gevormde deel van de algemene cultuur.’¹⁹ Voor Rüsen is historische cultuur meer dan de academische beoefening en het geschiedenisonderwijs op scholen; wat mensen in hun dagelijks leven met het verleden doen, is net zozeer historische cultuur. Historicus Kees Ribbens omschrijft het begrip wat uitgebreider, maar zijn definitie komt uiteindelijk wel voor een groot deel op hetzelfde neer:

‘Cultuur omvat alle terreinen van het maatschappelijk leven waarop het verleden in materiële of immateriële zin enige rol speelt. Cultuur wordt daarbij opgevat als een dynamisch proces waarbij aan het verleden verschillende betekenissen worden toegekend en waar zowel het gebruik als de verschijningsvormen van dat verleden sterk uiteen kunnen lopen. Binnen deze

¹⁸ Ibidem, 19.

¹⁹ Hendrik Henrichs, ‘Historisch denken of het verleden beleven’, in: *Levend Erfgoed* 02 (2009) 16-18.

cultuur geven personen en groepen op uiteenlopende wijze gestalte aan hun relatie met het verleden.²⁰

Dat historische cultuur in alle lagen van de samenleving aanwezig is, tonen onder meer de Amerikaanse historici Roy Rosenzweig en David Thelen aan in hun onderzoek dat ze in 1998 uitvoerden onder ruim achthonderd Amerikanen. De vraag werd gesteld welke rol geschiedenis het jaar daarvoor in hun leven had gespeeld. Bijna twee vijfde van alle respondenten gaf aan zich, al dan niet in groepsverband, op actieve wijze te hebben beziggehouden met het verleden. Zevenenvijftig procent bezocht musea en historische websites. Ruim de helft las boeken met historische inhoud. Meer dan tachtig procent bekeek films of televisieprogramma's over het verleden en maakte regelmatig foto's en/of video's voor het nageslacht. Eenennegentig procent van de ondervraagden bekeek regelmatig foto's met vrienden of familie. Zeven personen gaven aan niets met geschiedenis te doen in hun leven. Een van hen was een 82-jarige weduwe uit Texas. Wel vertelde ze dat ze veel tijd besteedde aan het terugdenken over hoe het leven vroeger was.²¹

Rosenzweig en Thelen stellen naar aanleiding van hun onderzoek dat zo goed als iedereen zich bezighoudt met het verleden, oftewel historische cultuur is overal in de samenleving te vinden.²²

De Amerikaanse onderzoekers voerden hun onderzoek uit in 1998. Inmiddels zijn we vijftien jaar verder en is geschiedenis nog populairder geworden. Volgens de Duitse filosoof Hermann Lübbe is er nog nooit een tijd geweest waarin mensen zo gefixeerd waren op het verleden dan de huidige tijd.²³ De Amerikaanse historicus John Gillis merkt op dat iedere zolder tegenwoordig een archief vormt en iedere huiskamer een museum: 'Never before has so much been recorded, collected; and never before has remembering been so compulsive(...). What we can no longer keep in our heads is now kept in storage.'²⁴

De historici Leen Dorsman, Ed Jonker en Kees Ribbens schrijven over de huidige historische cultuur:

'Het lijkt erop dat de moderne mens zich te pletter zoekt naar zijn identiteit. In persoonlijk opzicht doet hij dit door zijn familiegeschiedenis te documenteren, in collectieve zin door

²⁰ Kees Ribbens, *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland. 1945-2000* (Hilversum 2002) 12.

²¹ Roy Rosenzweig en David Thelen, *The Presence of the Past. Popular uses of history in American life* (New York 1998) 18-22.

²² Rosenzweig en Thelen, *The Presence of the Past*, 22.

²³ Kees Ribbens, *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland 1945-2000* (Hilversum 2002) 10.

²⁴ John Gillis, geciteerd in: Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 10.

regionale eigenaardigheden en groepsgevoelens te (her)ontdekken. Zelfs nationalisme is, mits niet ethnocentrisch of op uitsluiting gericht, weer geaccepteerd.²⁵

De vraag die hieruit voortvloeit is hoe die grote aandacht voor het verleden te verklaren valt.

1.4 Ontwikkeling naar de huidige historische cultuur

De meeste historici komen tot de conclusie dat de manier waarop de huidige samenleving met het verleden omgaat aanmerkelijk verschilt met vroeger tijden. De breuk ligt in de jaren zestig van de twintigste eeuw. De Britse historicus Raphael Samuel spreekt over de *historicist turn* in dat decennium als reactie op de modernisering en de verdwijning van de vertrouwde wereld.²⁶ Historicus en hoogleraar mediastudies Frank van Vree vraagt zich in zijn studie *In de schaduw van Auschwitz* af wat die breuk dan precies inhoudt. Hij stelt dat de oorlogservaringen debet zijn aan deze breuk. De generatie van de jaren zestig maakte korte metten met de grote zingevende verhalen, de oude politieke ideologieën en het vooruitgangsgeloof. De Tweede Wereldoorlog had al die idealen overboord gezet. Van Vree beschrijft verder dat de grote maatschappelijke veranderingen een belangrijke rol speelden in de breuk. Er valt te denken aan de toenemende welvaart, de veranderingen in de sociale verhoudingen, de secularisering, het toenemende opleidingsniveau en de opkomst van de televisie en het toerisme.

Dorsman, Jonker en Ribbens betogen dat de interesse in het verleden niet alleen in Nederland zichtbaar is, maar dat dit een gegeven is voor de hele westerse wereld. Dit heeft alles te maken met de gunstige randvoorwaarden op het gebied van de welvaart, de cultuur en de demografie. De cultuursector kan bloeien omdat er geld voor beschikbaar is. Verder zorgt de welvaart ervoor dat men meer dan ooit vrije tijd heeft, dus tijd om cultuurhistorische actie te ondernemen. Historische belangstelling is volgens deze historici ook ‘een ouderdomsverschijnsel’.²⁷ De toenemende vergrijzing hangt dan ook samen met de bloei van de historische cultuur.

De auteurs noemen de algemeen sociaal-culturele verklaring als voornaamste verklaring voor de toenemende historische interesse; hoe sneller het verleden verdwijnt, hoe krampachtiger men het wil vasthouden.²⁸ Hoogleraar maatschappijgeschiedenis Maria Grever

²⁵ Leen Dorsman, Ed Jonker, Kees Ribbens, *Het zoet en het zuur: geschiedenis in Nederland* (Amsterdam 2000) 47-48.

²⁶ Raphael Samuel, *Theatres of Memory, Past and Present in Contemporary British Culture* (Londen 1994) 322.

²⁷ Dorsman e.a., *Het zoet en het zuur*, 48.

²⁸ *Ibidem*, 48.

noemt dit de compensatietheorie.²⁹ Waar er in de jaren zestig al sprake was van snelle opeenvolgende veranderingen, is dat heden ten dage helemaal het geval. Steeds verdergaande technologische innovatie, razendsnelle modernisering van de gebouwde omgeving, de snel groeiende multiculturele samenleving en het bereiken van steeds hogere leeftijden; dit alles zorgt ervoor dat we ons steeds minder vertrouwd voelen met onze eigen omgeving. Volgens Jonker is de wil om te behouden en te herdenken vooral een reactie op bovenstaande en niet zozeer om uit het verleden te willen leren.³⁰

1.5 Kenmerken van de huidige historische cultuur

Ribbens noemt een aantal kenmerkende aspecten van onze huidige historische cultuur.

Allereerst is er naar zijn mening sprake van verbreding van themakeuzes, omdat onderbelichte zaken uit het verleden meer aandacht krijgen. Kenmerkend is ook de verjonging: het recente verleden krijgt de meeste aandacht. Daarnaast is de individualisering van de geschiedschrijving opvallend. Verder noemt Ribbens de toenemende visualisering en de materialisering van de geschiedenis.³¹ De Britse historicus Jerome de Groot bespreekt in zijn onderzoek de huidige tendens van actualisering, visualisering (films, documentaires, stripverhalen, websites, games et cetera) en materialisering (de grote bloei van historisch erfgoed) van de geschiedenis. Hij wijst onder meer op het feit dat de emotionele beleving van het verleden tegenwoordig zo belangrijk wordt gevonden. Dit emotionele inleven vindt bijvoorbeeld plaats in een fenomeen dat De Groot *reality history* noemt, een type televisieprogramma waarin mensen een bepaalde periode herbeleven en daarbij worden gefilmd; inmiddels een zeer populaire manier van het verleden beleven.³²

De Duitse hoogleraar Germaanse literatuur en cultuur Andreas Huyssen typeert de huidige cultuur als een geheugencultuur. Volgens hem wordt deze cultuur in de jaren tachtig pas echt duidelijk zichtbaar, omdat vanaf die jaren de lokale musea, monumenten en herdenkingen als paddenstoelen uit de grond opschieten.³³ Ook de Franse historicus Pierre Nora onderkende de opkomst van de herinneringscultuur. Zijn bevindingen zijn gebundeld in een boekwerk genaamd *Les Lieux de Mémoire*. Plaatsen van herinnering worden volgens

²⁹ Maria Grever, 'Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icoon van de nationale identiteit', *Tijdschrift voor geschiedenis* 117 (2) (2004) 207-208.

³⁰ Ed Jonker, 'De betrekkelijkheid van het moderne historische besef', in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 111 (1996) 38.

³¹ Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 51-52.

³² Jerome de Groot, *Consuming History. Historians and heritage in contemporary popular culture* (New York 2009) 163-180.

³³ Andreas Huyssen, 'Present pasts: Media, Politics, Amnesia', in: *Public Culture* 12.1 (2000) 21-38.

Nora gecreëerd om de gevoelde leegte op te vullen. Deze plekken kunnen topografisch zijn, maar ook metaforisch, of het kan gaan om objecten. Naar zijn mening hebben herinneringsplaatsen verschillende functies; een tijdstollingsfunctie, een herdenkingsfunctie en ook een collectieve identiteitsfunctie.³⁴ In het verlengde hiervan is het te begrijpen dat er de afgelopen decennia steeds meer aandacht is gekomen voor de recente sociale geschiedenis.

1.6 De populariteit van literaire non-fictie

In *Meer dan de feiten* krijgt Geert Mak de vraag voorgelegd of hij de populariteit van literaire non-fictie kan verklaren. Zijn reactie:

‘Ik denk dat het komt door een toegenomen behoefte aan echtheid, aan authenticiteit, juist omdat er in deze tijd zoveel wordt genept. Deze vorm van journalistiek is een eerlijke manier om vanaf de grond een verhaal te vertellen, in tegenstelling tot bijvoorbeeld een krant, die marktonderzoek doet en vervolgens precies schrijft wat de lezers prettig vinden om te lezen. Ik vind dat je met die laatste benadering je journalistieke taak verloochent. Daarnaast willen mensen een verhaal. Het verhaal zet dingen in een context, en is een manier om de wereld te ordenen. Het succes van *Hoe God verdween uit Jorwerd*, bijvoorbeeld, kun je voor een groot deel verklaren uit het feit dat mensen hun eigen leven in een context geplaatst zagen. Nadat het boek was uitgekomen, kreeg ik keer op keer te horen dat mensen zich erin herkenden. Zo was er een oude boer die eenzaam in de bovenkamer zat en Jorwerd in handen gestopt had gekregen. Drie dagen lang kwam er zo nu en dan een harde klap op de tafel en dan hoorde je, in het Fries: “En zo is het!”³⁵

Veldhuijsen onderschrijft het antwoord van Mak, maar noemt nog een aantal andere redenen die in zijn ogen bijdragen aan het floreren van literaire non-fictie. Een belangrijke factor is de onvrede over de huidige journalistiek en daarmee samenhangend het postmodernistisch fragmentarische schrijven. Ook wordt volgens Veldhuijsen diepgang in de literatuur gemist. Hoogleraar Nederlandse geschiedenis James Kennedy noemt nog een andere reden. Hij vindt het opvallend dat er in Nederland zoveel behoefte is aan feitenkennis.³⁶ Dat deze feiten ook nog verhalend en in stijl worden opgeschreven, draagt alleen maar bij aan de bloei van het genre. Veldhuijsen is van mening dat de grote aandacht voor de achtergrond van de schrijver ook meewerkt aan de verspreiding van zijn werk. Voormalig hoogleraar Nederlandse geschiedenis Piet de Rooij noemt dit ook: ‘Wat het best verkoopt, zijn de boeken waarin de

³⁴ Pierre Nora, ‘Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire’, in: *Representations* 26 (Spring 1989) 7-25.

³⁵ Ceelen en Van Bergeijk, *Meer dan de feiten*, 109.

³⁶ Jaco Alberts, ‘Nederland is te ordentelijk’. Historicus James Kennedy over de Fortuynrevolte, het embryodebat en de onaangename publieke sfeer’, *NRC Handelsblad*, 23 augustus 2008, Z04.

lezer de persoon van de schrijver voelt.³⁷ Een niet te veronachtzamen oorzaak is verder de voortschrijdende technologie. Schrijvers hebben de mogelijkheid om digitaal overal informatie vandaan te halen; veel persoonlijke informatie wordt op deze manier beschikbaar. Van belang is ook de toegenomen beschikbaarheid van allerlei fondsen die de schrijvers financieel steunen, wat de kwaliteit van het werk ten goede komt. Daarnaast is er het zoeken naar identiteit in verwarrende tijden. Volgens Veldhuijsen kan de groeiende behoefte aan identiteit een reden zijn dat literaire non-fictieschrijvers zich momenteel afzijdig lijken te houden van de actualiteit en zich meer richten op microgeschiedenis.³⁸ Voormalig directeur van het NIOD Hans Blom verklaart de interesse in het kleine persoonlijke verhaal uit het feit dat onze huidige maatschappij meer en meer individualiseert.³⁹ Neerlandicus Herman Pleij reageerde in 2004 als volgt op het succes van Geert Mak:

‘De behoefte aan identiteit is heel kenmerkend voor deze tijd, en in het bijzonder voor Nederland, waar mensen vanouds hun identiteit ontleenden aan de zuil waartoe ze behoorden. Door de afbraak van de zuilen is een geweldig vacuüm ontstaan. Houvast en verbondenheid wordt nu gezocht in een gedeeld verleden.’⁴⁰

Je zou gechargeerd kunnen stellen dat literaire non-fictie voor een belangrijk deel bloeit vanwege het onbehagen over onze tijd. De Nederlander in deze tijd zoekt naar identiteit, en literaire non-fictie die zich vooral richt op het verleden kan daaraan een belangrijke bijdrage leveren.

1.7 Conclusie

Literaire non-fictie blijkt een complexe term te zijn waar nog geen definitie voor is gevonden. Om toch vanuit een fundament te kunnen werken, ben ik tot een werkdefinitie gekomen waarvan ik denk dat dit het meest duidelijk maakt waarin dit genre zich onderscheidt ten opzichte van andere literaire genres. Deze werkdefinitie is toegespitst op historische literaire non-fictie.

Literaire non-fictie is al ruim twintig jaar erg populair in Nederland, maar ook in andere westerse landen. Meerdere oorzaken zijn hiervoor te noemen. Een voorname oorzaak is de verandering van de historische cultuur sinds de jaren zestig, met als belangrijkste

³⁷ Thijs Broer, ‘De bindende buitenstaander; Geert Mak’ (versie 28 februari 2004), <http://www.vn.nl/Artikel-Literatuur/Geert-Mak-de-bindende-buitenstaander.htm> (19 maart 2013).

³⁸ Veldhuijsen, Het literaire (on)vermogen van non-fictie, 212-219.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Thijs Broer, ‘De bindende buitenstaander; Geert Mak’ (versie 28 februari 2004), <http://www.vn.nl/Artikel-Literatuur/Geert-Mak-de-bindende-buitenstaander.htm> (19 maart 2013).

kenmerk de snelle veranderingen die de samenleving heeft doorgemaakt en nog steeds doormaakt. Dit heeft tot gevolg dat velen zich ontheemd lijken te voelen en het verleden krampachtig proberen vast te grijpen, omdat dat nog overzichtelijk was. Het vastgrijpen uit zich vaak in nostalgie, musealisering en emotionele beleving van het verleden. Er zijn verschillende oorzaken te noemen voor de bloei van met name historische literaire non-fictie, maar met de besproken auteurs ben ik van mening dat de belangrijkste reden voor deze bloei het feit is dat dit genre het onbehagen over de huidige tijd tegemoet komt met persoonlijke, op waarheid beruste verhalen uit het verleden waar de lezer zich mee weet te identificeren, om zo onder meer een identiteit, een gedeeld verleden en stabiliteit te creëren.

2. De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs

2.1 Debat

De verandering van de historische cultuur had ook zijn weerslag op het onderwijs. In januari 2005 verscheen *De stand van educatief Nederland*, een advies geschreven door de Onderwijsraad. In dit rapport keek de commissie terug op vijf jaar onderwijsbeleid en kwam tot de conclusie dat een tekort bestond aan aandacht voor de canon als uiting van onze culturele identiteit. Onder het begrip ‘canon’ werd verstaan: ‘die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we via het onderwijs aan nieuwe generaties willen meegeven.’⁴¹

Overwegende dat er tegenwoordig zoveel allochtone jongeren zijn, vond de Onderwijsraad het van groot belang dat er goed les gegeven werd over Nederlandse geschiedenis en cultuur. De overtuiging was dat het met de kennis van de Nederlandse geschiedenis en cultuur bij de hedendaagse jongeren niet goed zat. Er werd nog wel eens nostalgisch gerefereerd aan vroeger toen alles beter was en men nog feiten uit de geschiedenis wist te noemen, maar die nostalgie verdween ook wel enigszins na de geruchtmakende enquête van *Historisch Nieuwsblad* in 1996, waaruit bleek dat de Kamerleden nogal wat hiaten in hun historische kennis hadden. De meeste Kamerleden waren van voor de Mammoetwet⁴² en hadden, volgens de nostalgische denkers, makkelijk een voldoende kunnen halen. Niet alleen in Nederland constateerde men een gebrek aan historische kennis, ook in het buitenland werd dit een belangrijk punt op de agenda.⁴³

In 2005 besloot men een canon voor het onderwijs te schrijven die zou moeten bijdragen aan meer chronologische kennis van de Nederlandse geschiedenis.⁴⁴ De canon was nog niet verschenen, of in de media barstte de discussie los. Voor- en tegenstanders discussieerden fel over het nut van zo’n canon.⁴⁵ Het debat was niet verrassend. Al in de jaren negentig was het vak geschiedenis onderwerp van flinke discussies in de media. In 1997 waren de klachten omtrent het vak zo groot dat de toenmalige staatssecretaris Tineke Netelenbos besloot een commissie in te stellen die als taak kreeg te onderzoeken wat de

⁴¹ Onderwijsraad, *De stand van educatief Nederland* (Den Haag 2005).

⁴² Deze onderwijswet wordt in 1963 ingevoerd en heeft tot o.m. tot gevolg dat het aantal uren geschiedenis op de middelbare scholen verminderd werd.

⁴³ Frits van Oostrom e.a., *Entoen.nu, De canon van Nederland* (Den Haag, 2006) 14-16.

⁴⁴ De schrijver dezes mocht namens de scholengemeenschap waar hij werkzaam is een klein steentje bijdragen aan de totstandkoming van de canon en is in die hoedanigheid betrokken geweest bij het proces.

⁴⁵ Zie voor deze discussie bijvoorbeeld: Maria Grever, ‘Nationale identiteit en historisch besef’, in: Maria Grever e.a., *Controverses rond de Canon* (Assen 2006) 29-58.

Nederlandse samenleving nu eigenlijk van het geschiedenisonderwijs verwachtte.⁴⁶ De conclusie was dat de belangrijkste taak van het geschiedenisonderwijs het bevorderen van het historisch besef moest zijn. De commissie schreef daarover:

‘Historisch besef omvat meer dan alleen maar kennis van of zuivere belangstelling voor geschiedenis; het omvat de samenhang tussen interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst. Historisch besef heeft invloed op de wijze waarop mensen zich in het heden opstellen. Dit moet leiden tot competent gedrag op basis van kennis van de geschiedenis.’⁴⁷

Over het begrip ‘historisch besef’ ontstond vervolgens in de media veel discussie, maar men was het er wel over eens dat de samenleving erg tekort schoot wat betreft historische kennis.⁴⁸

Hoe is te verklaren dat er aan het eind van de twintigste eeuw zoveel te doen was om het historisch besef van de bevolking? Om tot een antwoord op deze vraag te komen, is het nodig om de historische ontwikkeling van het Nederlandse geschiedenisonderwijs onder de loep te nemen.

2.2 De opkomst van het geschiedenisonderwijs

In Nederland werd in 1806 de eerste algemene onderwijswet ingevoerd. Dit hield in dat in het lager onderwijs lezen, schrijven en rekenen verplicht was, en dat het mogelijk was om geschiedenis aan het lesrooster toe te voegen. Het zou tot 1857 duren voordat geschiedenis een verplicht vak op de lagere scholen werd. In 1878 kwam er een onderscheid tussen algemene geschiedenis en vaderlandse geschiedenis. Deze laatste vorm van geschiedenis werd verplicht gesteld. Het doel daarvan was dat leerlingen zouden leren hoe de Nederlandse staat in de zestiende eeuw gevestigd werd onder leiding van Willem van Oranje. De nadruk kwam te liggen op politiek en staatkundige geschiedenis.⁴⁹

Het verplichte geschiedenisonderwijs had een drietal doelen. Allereerst diende het een ethisch doel; de leerlingen moesten gevormd worden tot moreel hoogstaande mensen die nuttige leden van de samenleving zouden worden. Daar had men voorbeelden bij nodig, helden uit het verleden waaraan de leerlingen zich zouden kunnen spiegelen. De toelichting op de schoolwet van 1878 is daar een bewijs van:

⁴⁶ Commissie Geschiedenisonderwijs, *Het verleden in de toekomst* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen 1998).

⁴⁷ Geciteerd in: Arie Wilschut, ‘Historisch besef als onderwijsdoel’ (versie 2002), <http://www.historischhuis.nl/HistBesef/HHbesef3.html> (15 maart 2013).

⁴⁸ Over de omschrijving van het begrip ‘historisch besef’ bestaat veel discussie. Voor de helderheid houd ik me aan de omschrijving van de Commissie Geschiedenisonderwijs, zoals beschreven in het rapport *Het verleden in de toekomst*.

⁴⁹ Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 54.

‘Alleen dat deel der vaderlandse geschiedenis, dat de leerlingen een bevattelijk overzicht schenkt van de wording van de Nederlandse Staat en hem de grote daden leert kennen van het voorgeslacht, door welks volharding onder leiding van Oranje, ons onafhankelijk bestaan werd gegrondest, verdient bredere ontwikkeling.’⁵⁰

Geschiedenisonderwijs diende ook politieke doelen. Langzamerhand kregen steeds meer mensen kiesrecht, ze werden volwaardig staatsburger. Geschiedenis kon hen leren hoe de politieke samenleving in elkaar stak, en hoe je je als staatsburger diende te gedragen.⁵¹

Een niet te onderschatten element was ook het nationalistische doel. In de toelichting op de schoolwet van 1857 werd gesproken van ‘opwekking van warme vaderlandsliefde als bestanddeel der nationale opvoeding’.⁵² Dat nationalisme moet wel gezien worden in het licht van een samenleving die aan de vooravond van de verzuiling stond. Geschiedenis diende vanaf het laatste kwart van de negentiende eeuw als rechtvaardiging en fundament van de eigen zuil. Zo werd de Nederlandse Opstand in de katholieke methodes anders belicht dan in de protestantse lesboeken. Toch was dit nationalistische element minder sterk aanwezig dan in bijvoorbeeld Duitsland; daar stond dit doel voorop. Deze lijn werd in Duitsland voortgezet (met even een matiging tijdens de Republiek van Weimar) tot en met de Tweede Wereldoorlog. Ook Engeland liet zich niet onbetuigd. Op de scholen werd uitsluitend de geschiedenis van Groot-Brittannië behandeld en het ‘succesvolle’ imperialisme van de Britten werkte dat nationale gevoel alleen maar in de hand.⁵³

2.3 De jaren zestig

Waar er in de jaren zestig sprake was van een breukvlak in de historische cultuur, was dit binnen het geschiedenisonderwijs ook het geval. In 1966 werd een onderzoek onder Britse scholieren gedaan waaruit bleek dat geschiedenis als het minst populaire vak werd gezien. De algemene conclusie was dat de leerlingen geen idee hadden wat geschiedenis hen in een tijd vol technologische vooruitgang nog te zeggen had. Ook in Duitsland was deze visie onder jongeren overheersend. Daar worstelde de jeugd met de erfenis van de Tweede Wereldoorlog en alle verschrikkingen daaromtrent. Hoe vreselijk het ook was geweest, de Duitse leerlingen voelden zich er over het algemeen niet meer verantwoordelijk voor. In hun ogen was het een

⁵⁰ G. de Jong e.a., *Kind, school en geschiedenis. Didactische aanwijzingen voor het geschiedenisonderwijs op de basisschool* (Amsterdam/Brussel 1977) 10. Geciteerd in Arie Wilschut, *Beelden van Tijd, de rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011) 12.

⁵¹ Wilschut, *Beelden van Tijd*, 13.

⁵² Ibidem, 13.

⁵³ Ibidem, 13-15.

andere tijd, een tijd om vooruit te gaan in plaats van achterom te kijken. Overigens was dit niet de visie van alleen de scholieren; de algemene maatschappelijke tendens ging ook die kant uit. Een gevolg was dat het vak geschiedenis op veel scholen in Duitsland opging in sociale wetenschappen.⁵⁴

Didacticus Leo Dalhuisen beschrijft dat de veranderingen in de Nederlandse jaren zestig op het gebied van consumptie en moderne communicatiemiddelen, democratisering en secularisatie grote gevolgen hadden voor het geschiedenisonderwijs. Het negentiende-eeuwse *Bildungs*-ideaal kwam op de tocht te staan.⁵⁵ Het geschiedenisonderwijs werd starheid, conservatisme en een gebrek aan zin voor het heden verweten. Want wat had een moderne samenleving aan al die feitenkennis? In 1963 werd de *Mammoetwet* aangenomen met als gevolg dat het aantal lessen voor geschiedenis in de onderbouw van het middelbaar onderwijs sterk verminderde en het vak in de bovenbouw als keuzevak werd aangeboden. De toenmalige inspecteur-generaal van het onderwijs Goote kon zich volledig vinden in deze maatregel, want ook in zijn ogen had het vak geschiedenis weinig waarde meer voor het dynamische heden.⁵⁶

Bovenstaande ontwikkelingen kunnen uiteraard niet los gezien worden van de ellende die de Tweede Wereldoorlog had veroorzaakt. De elementen die ik al eerder beschreef als ethisch bewustzijn, politieke opvoeding en nationalisme werden verdacht. Wat voor nut had geschiedenis nog? De Engelse historicus Plumb verwoordde dit treffend: ‘The past used to dictate what a man should do or believe; this history cannot do...’⁵⁷

2.4 De jaren zeventig en verder

Er moest een herbezinning op geschiedenis komen. Tot aan de jaren zestig had het onderwijs in Duitsland, Engeland en Nederland veel gemeen, maar vanaf eind jaren zestig begonnen de landen uiteen te lopen. In Duitsland dacht men vooral na over de functies die historisch besef in een moderne samenleving kon vervullen, oftewel geschiedenis was zeker nuttig, maar alleen als het gebruikt kon worden bij het zoeken naar antwoorden op actuele vragen. In Nederland en Engeland ging men een andere kant uit. Hier kwam de nadruk te liggen op enerzijds vaardigheden om zelf kennis te krijgen en meningen te vormen, en anderzijds kwam bronnenonderzoek centraal te staan. Geschiedenis werd niet meer gezien als een

⁵⁴ Leo Dalhuisen (ed.), *Geschiedenis op school* (Groningen 1982) 23-26.

⁵⁵ Onder het *Bildungs*-ideaal werd verstaan dat een beschaafd mens zoveel mogelijk algemene kennis diende te verwerven, want kennis was macht.

⁵⁶ Wilschut, *Beelden van Tijd*, 18.

⁵⁷ J.H. Plumb, *The Death of the Past*. London (1969), 15. Geciteerd in Wilschut, *Beelden van Tijd*, 19.

chronologisch geheel, maar als een enorme hoeveelheid gegevens die ongestructureerd aangeboden werd. Deze gegevens dienden gestructureerd te worden. Centraal stonden begrippen als ‘bron’, ‘vraagstelling’, ‘feit’ en ‘objectiviteit’. De inhoud stond niet langer centraal, maar vooral de aanpak. In Nederland werd het examenprogramma volledig omgegooid; de geschiedenis van de twintigste eeuw was de hoofdzaak, al het andere van secundair belang. De voortrekker in Nederland op dit terrein was Dalhuisen. Hij schreef in 1976 het didactisch handboek *Geschiedenis op school* waarin hij bovendien veel aandacht gaf aan het zelfstandig onderzoeken van bronnen.⁵⁸ Dalhuisen was duidelijk geïnspireerd door zijn Engelse collega's die al eerder deze visie op geschiedenis ten gehore hadden gebracht.⁵⁹

In Engeland kwam, naast de aandacht voor bronnenonderzoek, in de jaren tachtig en negentig het begrip *empathy* op. Hierbij ging het om leerlingen te leren vanuit het perspectief van het verleden te kijken. Historisch tijdsbewustzijn stond centraal. De Engelse didactici Ros Ashby en Peter Lee waren hierin belangrijke voortrekkers.⁶⁰ In Nederland werd het begrip *empathy* overgenomen, maar vertaald als ‘inleving en standplaatsgebondenheid’.⁶¹ De Commissie Herziening Eindexamen Geschiedenis omschreef het begrip als volgt:

‘Ieder mens heeft een eigen achtergrond. Deze wordt beïnvloed door verschillende factoren, zoals de tijd waarin iemand leeft, de ervaringen in iemands leven, de plaats waar iemand woont, het land, de sexe en de sociale laag waartoe iemand behoort, iemands godsdienst en politieke overtuiging.’⁶²

De didacticus Joop Toebees wilde de Duitse invulling van het geschiedenisonderwijs ook in Nederland invoeren. Hij schreef het boek *Vragen aan de geschiedenis* waarin hij zich liet inspireren door de Duitse historicus Jürgen Kocka.⁶³ Deze had eerder geschreven over de maatschappelijke functies van geschiedenis.⁶⁴ Toebees slaagde er niet in zijn doelstellingen te verwezenlijken; het geschiedenisonderwijs werd vanaf de jaren tachtig vooral gericht op beheersing van vaardigheden en bronnenonderzoek. Het gevolg hiervan was dat de oude vertrouwde chronologische geschiedenislessen verdwenen. De inhoud van de examenprogramma's werd tamelijk willekeurig. Geschiedenis zou vooral op een thematische

⁵⁸ Leo Dalhuisen, *Geschiedenis op school* (Groningen 1982).

Dalhuisen is ook betrokken bij de onderwijsmethode *Sprekend verleden* waarin hij zijn didactiek in praktijk brengt.

⁵⁹ Wilschut, *Beelden van Tijd*, 21-24.

⁶⁰ *Ibidem*, 25-27.

⁶¹ Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 65.

⁶² Werkgroep HEG, *Deeladvies werkgroep herziening eindexamen geschiedenis en staatsinrichting (heg) mavo/havo/vwo* (mei 1986). Geciteerd in Wilschut, *Beelden van Tijd*, 26.

⁶³ Joop Toebees, *Een kleine didactiek geschiedenis onderbouw. Achtergronden van 'Vragen aan de geschiedenis'* (Groningen 1984).

⁶⁴ Arie Wilschut, ‘Historisch besef als onderwijsdoel’ (versie juli 2002), <http://members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.pdf> (13 mei 2013).

wijze gebracht moeten worden. Deze benadering van geschiedenis leverde al snel kritiek op, want als het geschiedenisonderwijs vooral gericht moest zijn op het verwerven van vaardigheden, hoe verwierven leerlingen dan historisch besef?⁶⁵

Halverwege de jaren negentig nam de interesse in geschiedenis enorm toe. Dit had onder meer te maken met de snel veranderende samenleving; het einde van de Koude Oorlog, het toenemende multiculturalisme, de globalisering en daarmee samenhangend het wegvallen van natiegrenzen, en de snelheid van de technologie en communicatie. Er leek sprake van een soort identiteitscrisis. Langzaam maar zeker ontstond een soort nostalgisch verlangen naar vroeger waarin alles nog overzichtelijk was en men vat had op de eigen wereld. Steeds meer politici meenden dat nationale geschiedenis een bindende factor zou kunnen zijn in de samenleving, en dat het ook voor migranten goed zou zijn om van de geschiedenis van het nieuwe land af te weten. Hierdoor zou namelijk de integratie sneller verlopen.⁶⁶

Als reactie op een maatschappelijke discussie in Engeland over het gebrek aan historische feitenkennis werd in Nederland in 1997 de eerder genoemde Commissie Geschiedenisonderwijs in het leven geroepen om te onderzoeken wat de samenleving van het geschiedenisonderwijs verwachtte.⁶⁷ Omdat de maatschappij meer feitenkennis en chronologisch overzicht wenste, kreeg de nieuwe commissie de opdracht om de verwachtingen van de samenleving meer te laten kloppen met het onderwijs.⁶⁸ Het gevolg was dat de Duitse didactiek van de jaren zeventig weer tevoorschijn werd gehaald en daarmee werd het ontwikkelen van historisch besef tot hoofddoel van het geschiedenisonderwijs gebombardeerd.⁶⁹

2.5 Conclusie

Het schoolvak geschiedenis heeft in Nederland, maar ook in Duitsland en Engeland de afgelopen honderdvijftig jaar een flinke transformatie doorgemaakt. Waar het uit het hoofd leren van de historische feiten in de negentiende eeuw en in de eerste helft van de twintigste eeuw vooral ethische, politieke en nationalistische doeleinden diende, zorgden de jaren zestig van de twintigste eeuw ervoor dat die doelen volledig van tafel werden geveegd. Met name de Tweede Wereldoorlog had voor een totaal andere kijk op het verleden gezorgd. Er werd openlijk getwijfeld aan het nut van geschiedenis en menigeen zag het vak liever opgaan in

⁶⁵ Wilschut, *Beelden van Tijd*, 25-28.

⁶⁶ *Ibidem*, 29,30.

⁶⁷ Commissie Geschiedenisonderwijs, *Het verleden in de toekomst*.

⁶⁸ Dit was de 'Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming' (CHMV), ook wel commissie-De Rooy genoemd. In deze thesis zal ik de naam 'commissie-De Rooy' bezigen.

⁶⁹ Wilschut, *Beelden van Tijd*, 31,32.

sociale wetenschappen. Geschiedenis kreeg een andere invulling op de middelbare scholen. Waar in Duitsland de bestudering van het verleden vooral tot doel had om antwoorden op vragen uit het heden te krijgen, kozen Engeland en Nederland ervoor om zich niet zozeer op de inhoud, als wel op de aanpak van de bestudering van het verleden te richten. Ze sloten daarbij aan bij de methoden en technieken van de historische onderzoeker.

In de jaren negentig kwam hier kritiek op omdat de jeugd een tekort aan historisch besef zou hebben. Deze discussie kwam mede voort uit de grote maatschappelijke veranderingen aan het einde van de twintigste eeuw. Er moest temidden van alle veranderingen een hernieuwde oriëntatie op het verleden komen. Een oriëntatie die ook zou moeten bijdragen aan het creëren van een gezamenlijke identiteit. Een door de overheid in het leven geroepen commissie probeerde een combinatie te maken van de feitelijke lesstof van vóór de Mammoetwet en de nadruk op vaardigheden van daarna. Dat dit niet afdoende was, bleek uit de snel hierop gevolgde ontwikkeling van de Nederlandse canon. Maar dat ook dit niet het antwoord is op het schijnbaar vervagende historisch besef blijkt wel uit het feit dat het debat rondom de nationale canon acht jaar na dato nog steeds springlevend is.

3. Historisch denken en redeneren

3.1 Historisch besef

Aan het eind van de twintigste eeuw was de Commissie Geschiedenisonderwijs tot het besef gekomen dat de Nederlandse samenleving te kampen had met een chronisch gebrek aan historisch besef. De commissie-De Rooy kwam vervolgens tot de conclusie dat het bevorderen van historisch besef het belangrijkste doel van het geschiedenisonderwijs moest zijn. Historisch besef, er was en is veel om te doen. Maar wat wordt er nu eigenlijk mee bedoeld?

De Duitse didacticus Jeismann kwam in 1992 met een uitgebreide definitie, gebaseerd op eerdere definities uit de zeventiger en tachtiger jaren:

‘Historisch besef houdt in dat men zich voortdurend realiseert dat de mens en alle door hem tot stand gebrachte instellingen en samenlevingsvormen in de tijd bestaan, dat zij dus een herkomst en een toekomst hebben, dat ze niet iets stabiels, iets onveranderlijks en iets onvoorwaardelijks zijn. Historisch besef omvat meer dan alleen maar kennis van of zuivere belangstelling voor geschiedenis; het omvat de samenhang tussen de interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst.’⁷⁰

Rüsen sluit zich bij deze visie aan als hij zegt dat historisch besef zingeving over tijdsbeleving is en een praktisch-oriënterende functie heeft.⁷¹ Op basis van deze typering kwam de commissie-De Rooy tot een eigen definitie van historisch besef: ‘Historisch besef is meer dan alleen maar kennis van of zuivere belangstelling voor geschiedenis; het omvat de samenhang tussen interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst.’ Historisch besef, aldus de commissie, heeft invloed op de wijze waarop mensen zich in het heden opstellen. Het moet leiden tot ‘competent gedrag’ op basis van kennis van de geschiedenis. Dit houdt bijvoorbeeld in dat men inziet dat hedendaagse verschijnselen historisch bepaald, tijdelijk en tijdgebonden zijn. Ook kan men beter oordelen op een afstandelijke, meer relativerende wijze. Historisch besef is dus meer dan alleen maar kennis

⁷⁰ K.E. Jeismann, in: K. Bergman, *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Seelze 1992) 43. Vertaald door Arie Wilschut in: http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/geschiedenis/advies/4Gesch_h1_De_Rooy.doc.

⁷¹ Jörn Rüsen, *Historisch lernen* (Köln, Weimar, Wien 1994) 64. Vertaald en geciteerd in: De Rooy, e.a., *Verleden, heden en toekomst*, 2.

over het verleden; het omvat vooral het vormen van een beeld op de historisch-maatschappelijke werkelijkheid.⁷²

Meteen na de lancering van dit rapport kwam er kritiek op deze visie. Historicus Bastiaan Bommeljé schreef in *Historisch Nieuwsblad* dat hij niet begreep wat er met historisch besef bedoeld wordt. Naar zijn mening bestaat historisch besef helemaal niet. Hij schreef:

‘Wie zich afvraagt wat het zou moeten zijn, staat voor een bodemloze put vol raadsels. Is het iets dat exclusief wordt gedeeld door historici, als een mantra van een geheim genootschap? Is Het Besef bij de een ‘groter’, ‘beter’, ‘dieper’ of ‘verhevener’ dan bij de ander? Hebben wij meer of juist minder Historisch Besef dan de generatie van Huizinga? Wanneer gaat de afwezigheid van Historisch Besef over in de aanwezigheid ervan – en wie bepaalt dit? Heeft een amateurarcheoloog minder of juist meer Historisch Besef dan een hoogleraar contemporaine geschiedenis? Ja, hoe zullen wij ooit kunnen bepalen of een leerling ‘voldoende’ dan wel ‘onvoldoende’ Historisch Besef heeft – behalve door te toetsen op kennis en op begrip van die kennis, precies als bij andere vakken?’⁷³

Wilschut, die deel uitmaakte van de commissie-De Rooy, herkent zich in Bommeljé wat betreft de vaagheid van het begrip ‘historisch besef’, maar is het oneens met Bommeljé als deze zegt dat er geen ‘beter’ of ‘minder’ historisch besef zou bestaan. Scholing zou dan nutteloos zijn omdat het volgens Bommeljé onzin is dat mensen met een beter ontwikkeld historisch besef de werkelijkheid meer verantwoord zouden interpreteren dan mensen zonder historisch besef. Wilschut maakte in een reactie hierbij de vergelijking met het onderwijs in de moedertaal: ‘iedereen spreekt die taal vanzelf al, maar toch wordt in het onderwijs vervolmaking van de beheersing ervan nagestreefd. Dat heeft niet zozeer als doel normatief te zijn, als wel de mogelijkheden van mensen om zich uit te drukken en met elkaar te communiceren te vergroten.’⁷⁴

Ook de Amerikaanse didacticus Sam Wineburg is van mening dat het hebben van geschoold historisch besef (hij noemt dit *historical thinking*⁷⁵) wel degelijk verschil kan

⁷² De Rooy, e.a., *Verleden, heden en toekomst*, 1-2.

⁷³ Bastiaan Bommeljé, ‘Het Besef’ (versie oktober 2001), <http://www.historischnieuwsblad.nl/nl/artikel/5807/het-besef.html> (7 mei 2013).

⁷⁴ Arie Wilschut, ‘Historisch besef als onderwijsdoel’ (versie juli 2002), <http://members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.pdf> (13 mei 2013) 3.

⁷⁵ Deze term bespreek ik later in deze paragraaf uitgebreider.

maken bij de interpretatie van het verleden. Dit toont hij aan met een tweetal voorbeelden.⁷⁶ In het eerste voorbeeld worden mensen geconfronteerd met een aantal uitspraken van Abraham Lincoln. Sommigen betitelden Lincoln naar aanleiding van die uitspraken als een racist. Andere gaven aan dat ze niet genoeg van de context wisten om er uitspraak over te doen. Volgens Wineburg was er bij de tweede groep meer historisch besef te zien dan bij de eerste.

Een tweede voorbeeld van Wineburg is het verhaal van Primo Levi die als Jood in een nazi-kamp gevangen had gezeten en daarover vertelde op een middelbare school. Een leerling vroeg waarom hij niet ontsnapt was en vuurde vervolgens een groot aantal vragen af over de bewaking en over de ligging en de grootte van het terrein. Naar aanleiding van de antwoorden van Levi werkte deze leerling een plan uit hoe Levi had kunnen ontsnappen. Hij presenteerde zijn idee met de woorden: ‘als het u nog een keer overkomt, doe dan maar wat ik u hier voorstel. U zult zien dat u dan kunt ontsnappen.’⁷⁷ Volgens Wineburg toonde deze leerling niet veel historisch besef. Toch waren de bouwstenen van historisch besef al enigszins zichtbaar door de interesse in de feiten.⁷⁸

Wilschut betoogt in een reactie op de kritiek van Bommeljé dat het erg lastig is om een goede definitie van het begrip ‘historisch besef’ te geven omdat, zo verwoordt hij, ‘elke poging om het te definiëren of omschrijven het ertoe lijkt te leiden dat bepaalde vormen van omgang met het verleden als ‘onecht’ of ‘minderwaardig’ historisch besef buiten de boot vallen.’⁷⁹ Wilschut beaamt dat historisch besef een verwarrende term is, omdat veel auteurs deze term bezigen om velerlei vormen van omgang met het verleden te duiden. In hoofdstuk 1 heb ik al beschreven op welke manieren de hedendaagse mens met het verleden omgaat. Daaruit bleek dat het historisch besef niet zozeer verdwenen is, maar dat het andere vormen heeft aangenomen. De belangstelling voor het verleden is juist groter dan ooit, denkend aan de vele herdenkingen, de *re-enactments*⁸⁰, museabezoek, de geschiedenisprogramma’s op televisie, het historisch toerisme et cetera.

Ook de Canadese didacticus Peter Seixas maakt in zijn inleiding op de bundel *Theorizing Historical Consciousness* duidelijk dat historisch besef een té overkoepelend begrip is. Het is in zijn ogen geen eenduidige term maar een verzameling van vele vormen van

⁷⁶ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia 2001).

⁷⁷ Arie Wilschut, ‘Historisch besef als onderwijsdoel’, <http://members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.pdf>, 2-3.

⁷⁸ Ibidem, 3.

⁷⁹ Ibidem, 1-2.

⁸⁰ Dit is het naspelen van historische situaties en gebeurtenissen.

historische oriëntatie.⁸¹

Omdat historicus David Lowenthal overall in de samenleving *heritage* zag ontstaan maakt hij binnen historisch besef scherp onderscheid tussen *heritage* (erfgoed) en *history* (geschiedenis). Erfgoed is het verleden zoals mensen dat graag willen beleven; subjectief, nostalgisch, emotioneel en persoonlijk. Geschiedenis is de andere kant; het op een kritische wijze zoeken naar het objectieve en het feitelijke.⁸²

Historicus en didacticus Christian Laville bevindt zich op de lijn van Lowenthal. Hij wijst erop dat de term ‘historisch besef’ pas gemeengoed werd op het moment dat men in de jaren zeventig veel meer interesse kreeg in erfgoed om zo het verdwijnende verleden te cultiveren. Historisch besef hoort volgens Laville bij erfgoed. Het onderwijs heeft niet tot taak om historisch besef bij te brengen, maar het historisch denken (*historical thinking*) te bevorderen. Hij stelt:

‘Should we not, then, accept this dual pedagogical reality- of history teaching, on the one hand, that furthers the creation of a common historical consciousness and, on the other, of historical education aimed at the acquisition or development of ‘historical thinking’. Let us keep in mind, however, that the latter alone will hold the key to independence of thought and freedom and choice.’⁸³

Ook Wilschut kiest ervoor om een tweedeling binnen historisch besef te maken. In eerste instantie maakt hij onderscheid tussen geschoold en ongeschoold historisch besef. Later kiest hij ervoor om de internationaal gebruikte term *historical thinking* te gebruiken voor het geschoolde historische besef. De momenteel in Nederland gangbare vertaling is historisch denken en redeneren. Wilschut omschrijft historisch denken en redeneren als volgt:

‘Het competente handelen dat behoort bij de discipline geschiedenis: feiten controleren, respect tonen voor feiten en deze niet verdonkeremanen als ze je niet aanstaan, je bewust zijn van het andere van andere tijden en geneigd zijn zaken in de context daarvan te interpreteren, begrip tonen voor continuïteit naast verandering en daarnaar op zoek te gaan, op zoek gaan naar causale verbanden en je bewust zijn van het interpretatieve karakter daarvan,

⁸¹ Peter Seixas, ‘Introduction’, in: Peter Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 3-20.

⁸² David Lowenthal, *The Heritage Crusade and the Spoils of History* (Cambridge University Press 1998) x-xii.

⁸³ Christian Laville, Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second’, in: Seixas, *Theorizing Historical Consciousness*, 165-182, 177.

interpretaties van elkaar kunnen onderscheiden, genuanceerd en gedistantieerd zijn in je oordeel.’⁸⁴

Een concrete uitwerking van historisch denken en redeneren is gemaakt door de onderzoekers Carla van Boxtel en Jannet van Drie. Deze uitwerking komt in paragraaf 3.3 aan bod.

De commissie-De Rooy had er in haar rapport al op gewezen dat het historisch besef⁸⁵ niet zo gemakkelijk is over te dragen op leerlingen.⁸⁶ Sam Wineburg beaamt dit en stelt dat *historical thinking* eigenlijk tegennatuurlijk is, dus dat dit bewust aangeleerd moet worden.⁸⁷ ‘Omgang met het verleden ontstaat vanzelf, maar historisch denken niet’, aldus Wilschut in navolging van Wineburg.⁸⁸

3.2 Het tegennatuurlijke van historisch denken

Versillende onderzoeken tonen aan dat geschiedenisdocenten veel moeite hebben om leerlingen historisch te laten denken. Wineburg vindt dit verklaarbaar, want hij noemt historisch denken een *unnatural act*. Hij schrijft:

‘(...) recent events convince me that thinking ahistorically may well be our psychological condition at rest, a kind of blissful state in which the complexities of disciplinary history needn’t get in the way of our snap judgement and facile analogies. The self-assured layperson alights on surface similarities between past en present, welding the two in a ‘timeless past’ that blithely ignores nettlesome issues of context, circumstance, contiguity and chronology.’⁸⁹

Wineburg brengt de sociale wetenschappers Kahneman en Tversky ten tonele bij het verdedigen van zijn stelling. Zij hebben de theorie van de *availability heuristic* beschreven. Deze theorie komt erop neer dat mensen bij het doen van uitspraken of het nemen van beslissingen informatie gebruiken die het snelst bij hen opkomt. We kiezen dus niet voor het meest betrouwbare. Wineburg staaft zijn theorie met een voorbeeld. Hij haalt het onderzoek aan waarbij een zeventienjarige Amerikaanse scholier een document uit 1892 te zien kreeg waarin de toenmalige president van de Verenigde Staten Benjamin Harrison oproept tot het vieren van de vierhonderdste verjaardag van de aankomst van Columbus in Amerika. De

⁸⁴ Wilschut, ‘Historisch besef als onderwijsdoel’, <http://members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.pdf>, 6.

⁸⁵ Om verwarring te voorkomen hadden de auteurs mijns inziens beter de term ‘*historical thinking*’ kunnen gebruiken, of ‘historisch denken’. Ze bedoelen er hetzelfde mee.

⁸⁶ De Rooy e.a., *Verleden, heden en toekomst*, 3.

⁸⁷ Sam Wineburg, ‘Unnatural and essential: the nature of historical thinking’, *Teaching history* 129 (2007) 7.

⁸⁸ Wilschut, ‘Historisch besef als onderwijsdoel’, <http://members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.pdf>, 3.

⁸⁹ Wineburg, ‘Unnatural and essential’, 7.

reactie van de scholier was overwegend negatief. Hij sprak vooral over de ‘slechte’ daden van de ontdekker van Amerika. De scholier hadden niet lang daarvoor in 1992 *Columbus Day* gevierd en op die dag was juist veel aandacht geweest voor het lijden van de Indianen en de slachtingen door de Spanjaarden. Zijn reactie was dus vooral op de persoon Columbus gericht, omdat dit nog vers in zijn geheugen zat.

Het document werd ook aan een aantal geschiedenisstudenten voorgelegd en zij waren in staat om het document in de politieke context van 1892 te plaatsen, waardoor ze met heel andere reacties kwamen. Wineburg wilde met dit voorbeeld laten zien wat historisch denken betekent. Dat is in zijn ogen: oog krijgen voor de uniciteit van iedere periode, voor de plaats en de tijd waaruit de bron afkomst is. Een zeer belangrijk aspect hierbij is het stellen van vragen. Historisch denken is niet iets dat mensen van nature hebben. Het is dus iets dat je moet leren, van jongs af aan, aldus Wineburg.⁹⁰

Maar hoe kun je als docent je leerlingen dit aanleren? Van Drie en Van Boxtel maken duidelijk dat historisch denken aangeleerd kan worden door leerlingen historisch te laten redeneren.⁹¹

3.3 Historisch redeneren

In het onderzoek dat Van Drie en Van Boxtel hebben uitgevoerd komt duidelijk naar voren dat historisch redeneren tot actie leidt in de geschiedenisles. Het gaat niet meer om passief historische kennis verzamelen en deze noteren tijdens een toets. Het gaat erom de aangeleerde kennis te gebruiken bij het interpreteren van historische verschijnselen. Door historisch te redeneren wordt historisch denken omgezet in iets actiefs. Kennis en vaardigheden worden samengevoegd. De definitie die Van Drie en Van Boxtel hanteren is de volgende:

‘Historisch redeneren is een activiteit waarin iemand informatie over het verleden organiseert ten einde historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en of verklaren en waarbij hij of zij historische vragen stelt, contextualiseert, gebruikmaakt van historische begrippen en structuurbegrippen en beweringen ondersteunt met argumenten die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen.’⁹²

Historisch redeneren kan volgens de onderzoekers in verschillende contexten

⁹⁰ Ibidem, 7-11.

⁹¹ Jannet van Drie en Carla van Boxtel, ‘Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten’, *Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Cultuurwetenschappen* 43 (2008) 45-58. Verkregen op 6 mei 2013 van http://www.vvlg.be/echo_files/816-nl-srcBestand.pdf.

⁹² Van Drie en Van Boxtel, ‘Het vermogen tot historisch redeneren’, 45.

plaatsvinden zoals in een onderwijsleergesprek, bij het onderzoeken van bronnen om een historische vraag te beantwoorden, of bij het schrijven van een essay. Zij analyseren historisch redeneren door het uiteen te leggen in verschillende componenten.

De eerste component is het stellen van historische vragen. Dit is misschien wel de belangrijkste component van historisch redeneren. Historische vragen functioneren als motor voor het historisch redeneren. ‘Wat denk jij?’ en ‘geef redenen voor je mening’, zijn belangrijke onderdelen van een historische vraag. Het is van belang dat niet alleen de docent of het boek de vragen stelt, maar dat de leerling ook gestimuleerd wordt om zelf vragen te stellen aan de tekst. Het gaat bij historisch redeneren niet om vragen als wie, wat, waar en wanneer, maar meer om evaluatieve vragen. Vragen als ‘wat is de oorzaak van de Koude Oorlog?’ is geen evaluatieve vraag. Als er achter de vraag ‘geef redenen voor je mening’ wordt gezet, zal dit wel leiden tot historisch redeneren. De onderzoekers wijzen erop dat de betrokkenheid van leerlingen toeneemt als ze zelf vragen mogen formuleren.⁹³

Een tweede onderdeel is het gebruikmaken van bronnen. In het Nederlands geschiedenisonderwijs hebben de leerlingen meestal een tekstboek en een werkboek tot hun beschikking. De leertekst staat centraal en aan de hand daarvan maakt de leerling vragen in zijn of haar werkboek. Omdat leerlingen met één tekst werken zijn ze er vaak toe geneigd om deze tekst als ‘waarheid’ te beschouwen. Naar aanleiding van het artikel van Van Drie en Van Boxtel wijst didacticus Albert van der Kaap erop dat het gebruik van verschillende teksten de betrokkenheid van de leerlingen vergroot en dat de toetsen significant beter worden gemaakt.⁹⁴ Zoals al eerder in dit hoofdstuk aangehaald, heeft onderzoek van Wineburg naar het gebruik van bronnen door leerlingen uitgewezen dat leerlingen veel minder kijken naar de herkomst van de bron en zich veel meer op de bron zelf richten. Van Boxtel noemt in haar oratie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam in dit verband ook het belang van het kritisch omgaan met bronnen. Dit zal er toe leiden dat leerlingen minder snel in nostalgie vervallen.⁹⁵ Nostalgie, als onderdeel van de erfgoedgang met het verleden, is namelijk het tegenovergestelde van historisch denken en redeneren.

De auteurs wijzen daarnaast op het belang van contextualiseren; het zich inleven in mensen uit andere tijden. Leerlingen zijn geneigd het handelen van mensen uit het verleden te beoordelen volgens hedendaagse maatstaven. Overzichtskennis van de tijd die onderzocht wordt is hierbij belangrijk. Kennis die vervolgens veel beter beklijft, omdat door historische

⁹³ Ibidem, 47.

⁹⁴ Albert van der Kaap, ‘Historisch denken en redeneren’, in: *Histoforum didactiek* (Online tijdschrift voor geschiedenisdidactiek). Verkregen op 6 mei 2013 van <http://www.vanderkaap.org/histoforum/2009/historischdenken.html>

⁹⁵ Carla van Boxtel, *geschiedenis, erfgoed en didactiek* (2009). Verkregen op 7 mei 2013 van: http://repub.eur.nl/res/pub/14854/RedeCvBoxtel_lores.pdf.

verschijnselen in de context te plaatsen de leerling betekenisvolle relaties weet te leggen met de eigen of de andere tijd. De schrijvers trekken, wat deze vaardigheid betreft, lijnen met het heden. Het leren contextualiseren is namelijk ook van waarde voor het functioneren in onze pluralistische samenleving. Het begrijpen van de ander is een voorwaarde voor samenwerken en deelname aan het publieke debat.⁹⁶

Argumenteren is een ander bestanddeel van historisch redeneren. De leerlingen moet geleerd worden hoe ze hun bewijsvoering moeten beargumenteren. Zij dienen rekening te houden met tegenargumenten en het bewijsmateriaal dat tegen hun conclusies spreekt in hun betoog mee te nemen. Van Boxtel en Van Drie geven aan dat leerlingen vaak in staat zijn om argumenten voor hun standpunten te vinden, maar dat het hen moeite kost om tegenargumenten te vinden en/of deze te ontkrachten.⁹⁷

Het gebruiken van historische begrippen is een vijfde element. Leerlingen vinden het moeilijk om historische begrippen te leren en te gebruiken, omdat deze vaak te abstract zijn. Begrippen kunnen namelijk een andere betekenis krijgen als ze in een andere tijd geplaatst worden. Denk bijvoorbeeld aan het begrip ‘democratie’. Dit was bij de oude Grieken heel anders georganiseerd dan in het Europa van de eenentwintigste eeuw. De auteurs wijzen erop dat leerlingen actief aan de slag moeten worden gezet met de begrippen middels opdrachten, in plaats van de betekenis uit het hoofd te leren.⁹⁸

De laatste component is het gebruik van structuurbegrippen. In de geschiedenisles dient aandacht te zijn voor het vergelijken en verklaren van historische verschijnselen middels structuurbegrippen als oorzaak, gevolg, aanleiding, continuïteit et cetera.⁹⁹

In hun conclusie wijzen de Van Boxtel en Van Drie erop dat het niveau van historisch redeneren relatief is. Het heeft alles te maken met de leeftijd en het niveau van de leerlingen. Verder is het niet noodzakelijk dat alle elementen aan bod komen om toch bezig te zijn met historisch redeneren. Wel benadrukken ze opnieuw hoe noodzakelijk het is dat geschiedenisdocenten het historisch redeneren op de een of andere manier in hun reguliere lessen implementeren.

3.4 De ontwikkeling van historisch denken

Veel geschiedenislessen zien er al jaren hetzelfde uit. De docent vertelt en maant de leerlingen om aantekeningen te maken. De leerlingen werken vervolgens met behulp van hun tekstboek

⁹⁶ Van Drie en Van Boxtel, 'Het vermogen tot historisch redeneren', 48-49.

⁹⁷ Ibidem, 49.

⁹⁸ Ibidem, 50-51.

⁹⁹ Ibidem, 51-52.

in hun werkboek. Dit gemaakte werk wordt nagekeken en daarna is de les ten einde. De eentonigheid en het niet duidelijk worden van de relevantie leidt ertoe dat veel leerlingen moeilijk interesse kunnen opbrengen voor het vak. Dit gegeven zorgde ervoor dat er in 1999 forse kritiek kwam van de Onderwijsinspectie op het geschiedenisonderwijs in de onderbouw van de middelbare school. In het rapport stond:

‘Dat de leraar er in meer dan de helft van de lessen niet in slaagt de leerlingen te motiveren en hun interesse te wekken is zorgelijk. Met name vraagt dit punt de aandacht, omdat het verloop van veel lessen bijdraagt aan het imago van een per definitie saai en doodsvak. Uit het bijwonen van de lessen weten wij dat de oorzaak vooral is dat de leraren slaafs de methode volgen. Ze maken te weinig gebruik van een verhalende presentatievorm of van een interactief leergesprek. De leesstukjes uit het boek zijn hiervoor surrogaat. Geschiedenisonderwijs is voor de leerlingen tekstanalyse aan de hand van niet bijster interessante en te veel reproductieve vragen.’¹⁰⁰

Naar aanleiding van dit rapport werden de leerboeken aanzienlijk levendiger opgemaakt, met meer afbeeldingen en kleur, maar de leerteksten bleven zakelijk en onpersoonlijk. Dit had tot gevolg dat de lesinhoud niet bijster veel veranderde, want docenten bleven over het algemeen nog sterk vastzitten aan hun methode.

De Amerikaanse hoogleraren onderwijskunde Margaret McKeown en Isabel Beck kwamen tot de conclusie dat de desinteresse van de leerlingen veel te maken heeft met het feit dat er geen verhaal zit in de teksten van de geschiedenismethodes. Het persoonlijke ontbreekt; er valt met niemand mee te leven. De onderzoekers tonen aan dat het toevoegen van deze elementen leidt tot meer betrokkenheid bij de leerteksten, doordat het de stof toegankelijker maakt en verlevendigt. Belangrijke zaken die in een verhalende tekst zouden moeten zitten zijn: spreektaal, actieve taal, problematiseren, handelende personen, denkende en sprekende personen, en verbanden op concreet niveau.¹⁰¹

Wilschut, Van Straaten en Van Riessen concluderen naar aanleiding van dit rapport dat geschiedenisboeken in de onderbouw anders geschreven zouden moeten worden. Zij pleiten voor een narratieve aanpak in leerstofteksten. De teksten zouden verrijkt moeten

¹⁰⁰ Inspectie van het Onderwijs, *Geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar* (Utrecht 1999).

¹⁰¹ Margaret McKeown en Isabel Beck, *Making Sense of Accounts of History: Why Young Students Don't and How They Might* in: G. Leinhardt en L. Beck, C. Staintons (ed.), *Teaching and Learning in History* (Hillsdale 1994) 1-26. Beschreven in *Geschiedenisdidactiek*, 103-107.

worden met ‘handelende, denkende en pratende mensen’ om geschiedenis een stem en een gezicht te geven.¹⁰²

Waarom is het voor een leerling in de onderbouw van de middelbare school zo belangrijk dat de geschiedenis persoonlijk, concreet en verhalend wordt gemaakt? Zou dit een einde maken aan het gebrek aan interesse voor dit vak? De Canadese onderwijskundige Kieran Egan geeft hier mijns inziens het antwoord op. Net als de psychologen Piaget, Vygotski, Bruner en Gardner heeft namelijk ook Egan theorieën ontwikkeld die nuttig zijn voor de geschiedenisdidactiek. Ik bespreek in het bijzonder de theorie van Egan zoals beschreven in *The Educated Mind*, omdat ik van mening ben dat dit boek betreffende het onderwerp van deze thesis het meest waardevol is.¹⁰³

Egan is van mening dat de ontwikkeling van het denken bij de mens zich zo ontwikkelt zoals de mensheid zich heeft ontwikkeld. In de oudste culturen ontstond eerst de orale traditie, gevolgd door de ontwikkeling van het schrift. Nadien begon men wetenschappelijker naar de wereld te kijken en kwam het denken op een steeds hoger niveau te liggen. De fases waarin de mensheid zich heeft ontwikkeld, noemt Egan achtereenvolgens het mythische denken, het romantische denken, het filosofische denken en het ironische denken. Bij leerlingen zijn deze fases ook zichtbaar. Net zoals in de geschiedenis van de mensheid gebeurd is, wordt er op de volgende fase voortgebouwd, maar blijven eerdere fases soms ook zichtbaar.¹⁰⁴

Het mythische denken wordt bij kinderen vooral zichtbaar tussen het tweede en het zevende levensjaar. Ze zien de wereld als een groot verhaal vol fantasie en binaire tegenstellingen. In deze fase is het moeilijk onderscheid te maken tussen wat ‘echt’ en ‘onecht’ is. Het kind denkt veel in beelden en verpersoonlijkt de wereld die hij bekijkt.¹⁰⁵

De mythische fase wordt opgevolgd door de romantische fase. Deze fase is meestal zichtbaar bij leerlingen in de leeftijd van acht tot vijftien jaar. De leerling leert onderscheid te maken tussen mythe en werkelijkheid en is op zoek naar de grenzen van die werkelijkheid. Feiten staan centraal. Vooral uitersten en records (menig puber heeft het *Guinness Book of Records* in zijn boekenkast staan) spreken tot de verbeelding. Het is de fase waarin kinderen vaak een grote verzamelwoede hebben, alle songteksten van hun favoriete popgroep uit hun hoofd kennen en hele selecties van gerenommeerde voetbalclubs kunnen opdreunen. Wat betreft het onderwijs is het romantisch denken voornamelijk zichtbaar in onderbouwklassen.

¹⁰² Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 107.

¹⁰³ Kieran Egan, *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding* (Chicago/ London 1992).

¹⁰⁴ Egan, *The Educated Mind*, 73.

¹⁰⁵ Wilschut, e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 86-89.

Dit denken uit zich in de geschiedenislessen in hang naar kennis, vooral de interesse in details. Omdat volgens Egan de filosofische en de ironische fase centraal staan in het onderwijs, wordt het romantisch denken helaas niet serieus genomen. Dat is naar zijn mening de reden dat het gegeven onderwijs vaak zo ver van de leerlingen afstaat, met name in de onderbouw. De schrijvers van *Geschiedenisdidactiek* onderschrijven dit:

‘In plaats van rekening te houden met de concrete ‘postzegelverzamelaarsbelangstelling’ van leerlingen die alles willen weten over uiterlijk en omvang van het paleis van Lodewijk XIV, het aantal maîtresses dat hij gehad heeft, zijn dagelijkse gewoonten bij het opstaan en slapen gaan, enzovoort, proberen leraren achtergronden en aard van het absolutisme te verklaren. De verhaaltjes over details zijn wel ‘aardig’, maar niet ‘belangrijk’. Maar voor romantisch denkende mensen zijn ze nu juist wel belangrijk.’¹⁰⁶

De auteurs zien hier raakvlakken met Gardner die stelt dat het onderwijs zich vooral richt op een of enkele vormen van intelligentie en daardoor andere intelligenties onbenut laat.¹⁰⁷ Hierover meer in paragraaf 4.3. Omdat volgens Egan de verschillende fases op elkaar voortbouwen, is het een kwalijke zaak dat het romantisch denken veronachtzaamd wordt, omdat hierdoor geen solide basis gelegd wordt voor het rationele denken. Filosoof en onderwijskundige Cil Wigmans onderschrijft deze gedachte van Egan en wijst op het grote ‘westerse’ misverstand dat de mythische en de romantische fase overwonnen moeten worden door het filosofische denken:

‘Elk van ons doet mee in de wereld van het mythisch begrip, anders bestond *Hollywood* niet. Ieder van ons doet mee in de wereld van het romantisch begrip, anders zouden onze sporthelden geen handtekeningen meer hoeven uitdelen en kon Nike zijn reclamecampagnes wel bij het oud vuil zetten. Maar waarom zouden het verschillende werelden zijn? Is verbeeldingskracht niet de ultieme vorm van rationaliteit?’¹⁰⁸

Kenmerkend voor het filosofische denken is het zoeken naar algemene waarheden, wetten en regels. Deze fase is meestal zichtbaar tussen het vijftiende en het achttiende levensjaar. Egan wijst erop dat deze fase alleen bereikt kan worden door systematisch

¹⁰⁶ Ibidem, 88.

¹⁰⁷ Ibidem, 88. Deze theorie is uitgebreid beschreven in: Howard Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (New York 1983).

¹⁰⁸ Cil Wigmans, *De oude wortels van het nieuwe leren, bouwstenen voor geïnspireerd onderwijs* (Alphen aan den Rijn 2004) 57-58.

onderwijs. Als dit uitblijft, zullen leerlingen in de mythische en romantische fase blijven steken.¹⁰⁹ In de filosofische fase is het zeer aantrekkelijk om aan te sluiten bij een wereldbeschouwing die op alle vragen een antwoord lijkt te hebben en voor alle problemen een oplossing. Wigmans noemt het existentialisme in de jaren vijftig, en het marxisme in de jaren zestig en zeventig als zulke wereldbeschouwingen. Hij wijst er terecht op dat het tegenwoordig misschien wel het ‘one way denken’ van het evangelicale christendom is.¹¹⁰

Egan noemt het ironische denken als de fase vanaf het achttiende levensjaar, dus na de middelbareschooltijd. Hij wijst er wel op dat deze fase, net als het filosofisch denken, bij sommigen nog later of helemaal niet zal ontstaan. De ironische fase omvat de eerdere drie fasen en relateert deze tegelijkertijd. Wat vaststaand en waarheid was, wordt door de ironische denker kritisch bekeken en ter discussie gesteld. De stelligheid wordt opzij gezet. De ironische denker realiseert zich dat er meerdere perspectieven op de werkelijkheid bestaan en dat verschillende perspectieven een verschillend doel kunnen dienen. Zelfrelativering en kritische reflectie op het eigen denken is een kenmerkend element in deze fase. De ironische denker verliest zich niet in een theorie, maar is in staat begrip op te brengen voor verschillende overtuigingen.¹¹¹ Wigmans wijst erop dat het ironisch denken veel weg heeft van het socratisch denken; het besef dat het stellen van goede vragen van veel groter belang is dan het geven van de ‘juiste’ antwoorden.¹¹²

Welke gevolgtrekkingen zijn er wat betreft bovenstaande theorieën voor het geschiedenisonderwijs te maken? In met name de onderbouw van de middelbare school zitten leerlingen in de romantische fase. Dat betekent dat het onderwijs daar ook beter op afgestemd zou moeten worden. Filosofisch denken daarentegen is kenmerkend voor de bovenbouwleerlingen. Met Wilschut ben ik het eens dat er daarom een verschil moet zijn in het aanbieden van het vak geschiedenis in de onder- en bovenbouw. In de onderbouw is het noodzakelijk dat geschiedenis geconcretiseerd en verlevendigd wordt, terwijl het in de bovenbouw niet langer moet gaan om een romantische wereldverkenning, maar om abstractere zaken, of zoals Wilschut noemt: ‘intrigerende kwesties, zoals de vraag of de Holocaust iets unieks is geweest, of de Tweede Wereldoorlog onvermijdelijk voortvloeide uit de afloop van de Eerste, of om grote verklarende stelsels als het marxisme.’¹¹³

¹⁰⁹ Wilschut, e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 89.

¹¹⁰ Wigmans, *De oude wortels van het nieuwe leren*, 59.

¹¹¹ Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 90-91.

¹¹² Wigmans, *Oude wortels van het nieuwe leren*, 68.

¹¹³ Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 93.

3.5 Aansluitingsproblematiek

In maart 1998 werd door de Adviescommissie Geschiedenisonderwijs besloten dat de programma's geschiedenis en staatsinrichting in basis- en middelbaar onderwijs op elkaar afgestemd moesten worden. Er moest sprake zijn van doorlopende leerlijnen; ieder jaar zou voortbouwen op datgene wat eerder aan bod is geweest. Om dit tot een succes te maken, was het wel van belang dat leraren het proces regelmatig zouden evalueren, dat docenten uit onder- en bovenbouw gezamenlijk het gehele schoolprogramma zouden opzetten, dat de moeilijkheidsgraad, de didactiek en het werktempo van de onderbouw goed zou aansluiten op de bovenbouw, en dat er een doorlopende leerlijn zichtbaar zou zijn in studievaardigheden en sociale vaardigheden.¹¹⁴

Het SLO heeft in 2003 in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onderzoek gedaan naar met name de overgang van de derde klas havo/vwo naar de vierde klas havo/vwo. In het rapport wordt geconstateerd dat er bij veel leerlingen grote problemen ontstaan zodra ze in de bovenbouw terechtkomen. De in het rapport besproken oorzaken hiervan zijn voor een groot deel ook van toepassing op het vak geschiedenis. Allereerst zijn de toetsen in de onderbouw kleiner en staat de reproductie centraal. Slechte cijfers voor de proefwerken kunnen vaak nog opgehaald worden door tussentijdse kleinere toetsen (so's). Verder wordt de stof in kleine hoeveelheden gestructureerd aangeboden. In de bovenbouw zijn er maar een paar toetsmomenten waarvoor grote hoeveelheden tekst bestudeerd moet worden. In de bovenbouw wordt van de leerling verwacht dat hij een eigen planning maakt en in staat is het leerwerk in kleine hoeveelheden op te delen zodat hij niet verrast wordt als de toets nadert. Daarnaast wordt de leerstof moeilijker en abstracter. De gemiddelde vwo-leerling heeft hier overigens minder moeite mee dan de gemiddelde havo-leerling zoals blijkt uit een onderzoek van studenten van het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht (COLUU).¹¹⁵

Geïnterviewde leerlingen geven aan dat hen in de onderbouw niet geleerd is hoe te plannen en dat ze moeite hebben met de moeilijkheid van de omvangrijke teksten. Geïnterviewde docenten uit de onderbouw melden onvoldoende weet te hebben van wat er van de leerling in de bovenbouw verwacht wordt. Daarnaast vermeldt het rapport dat de methodes van klas 3 en 4 niet op elkaar aansluiten. Doordat de docenten vaak nauwgezet met

¹¹⁴ Het verleden in de toekomst, advies van de Commissie Geschiedenisonderwijs, 1998. Besproken door Albert van der Kaap in: http://www.slo.nl/downloads/2008/http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/themas/Geschiedenis_AN_4.4033_092_Kanttekeningen_doorl_leerlijn_gesch.pdf. Bekeken op 13 mei 2013.

¹¹⁵ Ben de Liema, Pieter Kwantes en Rudie van Gelder, Van 3 naar 4: vallen en opstaan. Hoe ervaren leerlingen in 4 VWO de overgang van drie naar vier voor het vak geschiedenis (onderzoek COLUU-studenten, Utrecht 2011).

de methode werken en weinig eigen lesmateriaal maken, blijft dit probleem intact.

De commissie doet een aantal suggesties ter verbetering van de aansluiting tussen onder- en bovenbouw. De in het kader van mijn onderzoek relevante zaken noem ik hier. Allereerst moet het zelfstandig leren en werken al aangeleerd worden vanaf de brugklas. Met name in de derde klas moet de docent de leerling veel zelfstandig laten werken. Verder is het van belang dat aan het eind van de derde klas al met stof gewerkt worden die qua moeilijkheid lijkt op de stof die in de vierde klas wordt aangeboden. Daarnaast is het raadzaam de leerlingen in de derde klas beduidend meer verantwoordelijkheden te geven. Vermeldenswaardig is ook dat de docent de aanbeveling krijgt het lesboek op gezette tijden opzij te leggen en ‘bovenbouwachtige stof’ al dan niet als groepsopdracht aan te bieden.¹¹⁶

3.6 Conclusie

De term ‘historisch besef’ blijkt een mistig begrip te zijn dat voor veel verwarring zorgt. Nadat de commissie-De Rooy het bevorderen van het historisch besef tot hét onderwijsdoel had uitgeroepen, ontstond er flinke discussie. Dit had vooral te maken met het ontbreken van een heldere definitie. Wilschut heeft getracht die onduidelijkheid weg te nemen door een onderscheid te maken tussen geschoold en ongeschoold historisch besef. In het buitenland had Lowenthal dit ook al gedaan door onderscheid te maken tussen *history* en *heritage*. Laville is van mening dat het begrip historisch besef niet thuis hoort in het onderwijs; hier zou *historical thinking* centraal moeten staan. Wineburg toont aan dat het onderwijs een belangrijke taak heeft *historical thinking* aan te leren, omdat de mens dit van nature niet zomaar kan. Wilschut vertaalde *historical thinking* naar het Nederlands als historisch denken en redeneren. Van Drie en Van Boxtel stellen in hun artikel dat historisch redeneren van grote waarde is bij het ontwikkelen van historisch denken. De verkregen kennis moet door de leerlingen actief gebruikt worden bij het interpreteren, vergelijken of verklaren van historische verschijnselen. Bij historisch redeneren zijn het stellen van vragen, het gebruik van bronnen, contextualiseren, argumenteren en het gebruik van historische en structuurbegrippen van belang.

McKeown, Beck en met name Egan maken duidelijk waarom veel leerlingen niet geïnteresseerd zijn in geschiedenis en dus moeilijk tot historisch denken en redeneren komen. Het probleem ligt niet zozeer bij de leerlingen, maar meer bij het schoolvak geschiedenis en de aanbieders ervan. De lessen zijn vaak eentonig en de lesmethode ontbeert het verhalende

¹¹⁶ M. de Boer en H. Noording, *Van 3 naar 4, een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3 h/v en de tweede fase* (Enschede 2003).

element dat juist heel belangrijk blijkt te zijn voor leerlingen in de onderbouw. Verder hebben veel docenten geen oog voor het romantisch denken van leerlingen in de onderbouwklassen. De vakdidactici van *Geschiedenisdidactiek* maken duidelijk dat docenten het romantisch denken overslaan ten behoeve van het filosofisch denken, omdat aan deze laatste vorm van denken meer waarde wordt toegekend. Egan stelt dat het veronachtzamen van het romantisch denken tot gevolg heeft dat er onvoldoende basis wordt gelegd voor het rationele denken, oftewel het filosofische en het ironische denken. Als we de lijn doortrekken naar het vak geschiedenis kunnen we op basis van Egan wel stellen dat door het niet serieus nemen van het romantisch denken er té weinig basis wordt gelegd voor het historisch denken.

Wilschut, Van Straaten en Van Riessen komen tot de conclusie dat er een duidelijk verschil moet zitten tussen het aanbieden van het vak geschiedenis in de onder- en bovenbouw. Ze wijzen met name op het belang van het narratieve element in de lesboeken in de onderbouw versus het abstracte in de bovenbouw.

Wilschut geeft aan dat het noodzakelijk is dat de lesboeken voor de onderbouw een metamorfose ondergaan.¹¹⁷ Nu is dat een mooi streven, maar de praktijk leert dat deze methodes er nog niet zijn en de docent dus zal moeten werken met de abstracte, onpersoonlijke lesboeken die nu voorhanden zijn. Er rust dus een grote verantwoordelijkheid op de schouders van de docent om met eigen materiaal het romantisch denken van de leerling aan te spreken.

Een ander probleem waar het geschiedenisonderwijs mee te kampen heeft is de aansluitingsproblematiek van onder- en bovenbouw, met name op de havo en in iets mindere mate op het vwo. Leerlingen blijken moeite te hebben om de grote hoeveelheden leerstof van behoorlijk niveau te verwerken. Ook de van hen verwachte zelfstandigheid is vaak nog ver te zoeken. Het SLO doet een aantal suggesties om deze problemen te kunnen ondervangen.

Concluderend kunnen we dus stellen dat de leerling in de onderbouw niet goed wordt voorbereid op het studeren in de bovenbouw. De lesmethodes in de onderbouw zouden meer moeten aansluiten bij de huidige historische cultuur door de erfgoedbenadering van het verleden centraler te stellen. Hierdoor wordt de romantisch denkende leerling meer aangesproken en wordt er een stevigere basis gelegd voor het historisch denken en redeneren.

Het bestaande lesboek blijkt de oplossing niet te zijn. Dit brengt mij bij de vraag of een ander boek, het *In Europa* van Geert Mak dit probleem zou kunnen ondervangen.

¹¹⁷ Arie Wilschut, 'Geschiedenis gaat over mensen. Meer romantiek in het geschiedenisonderwijs', *Kleio 5* (2006) 15-16.

4. In Europa

4.1 Ontstaan

In opdracht van het *NRC Handelsblad* reisde Geert Mak een jaar lang door Europa om iedere dag een kort verslag te schrijven en dat uiteindelijk te bundelen. Mak beschrijft zijn reisverslag op de achterflap van *In Europa* als volgt:

‘Begin 1999 verliet ik Amsterdam voor een reis door Europa die een vol jaar zou duren. Het was een soort laatste inspectie: hoe lag het continent erbij, aan het eind van de twintigste eeuw? Maar het was ook een historische reis: ik volgde letterlijk de sporen van de geschiedenis, door de eeuw en door het continent, beginnend in januari, bij de resten van de Parijse Wereldtentoonstelling en het bruisende Wenen, eindigend in december, bij de ruïnes van Sarajevo. Dat hele jaar reisde ik zo met de eeuw mee, in een krakeling van routes, langs Londen, Volgograd en Madrid, langs de bunkers van Berlijn, de geparfumeerde kleerkasten van Elena Ceaușescu in Boekarest en de speelgoedauto’s in een verlaten crèche in Tsjernobyl. En ik praatte met de getuigen: met schrijvers en politici, met verzetsmensen en hoge officieren, met een boer in de Pyreneeën en met de kleinzoon van de Duitse keizer, tientallen Europeanen die hun verhaal vertelden. Dit reisverslag gaat over het verleden, en wat het verleden met ons doet. Het gaat over verscheurdheid en onwetendheid, over historie en angst, over armoede en hoop, over alles wat ons nieuwe Europa scheidt en bindt.’¹¹⁸

Vanaf het moment dat het boek verscheen, was het een groot succes. De ene herdruk volgde op de andere en het was in veel kringen het onderwerp van gesprek. Een paar jaar eerder had Mak zijn naam al gevestigd met *Hoe God verdween uit Jorwerd* en *De eeuw van mijn vader*, dus de lezer wist wat hij kon verwachten; een geschiedenisboek, gebaseerd op historisch onderzoek, gegoten in de vorm van een vertelling. Historische literaire non-fictie.

Geert Mak werd geboren op 4 december 1946 in Vlaardingen. Hij groeide op in Leeuwarden als jongste kind van een domineesgezin. Na het gymnasium gevolgd te hebben, studeerde hij rechten en sociologie aan de Vrije Universiteit en de Universiteit van Amsterdam. Na zijn studie raakte hij politiek betrokken bij de Pacifistisch Socialistische Partij, doceerde hij staatsrecht en vreemdelingenrecht aan de Universiteit Utrecht en was hij vanaf 1975 tien jaar lang redacteur van *De Groene Amsterdammer*. Vanaf 1985 werkte hij voor het *NRC Handelsblad* en de *VPRO radio*. In 1985 verschijnt ook zijn eerste boek, *The*

¹¹⁸ Geert Mak, *In Europa, reizen door de twintigste eeuw* (Amsterdam 2004).

Amsterdam Dream en vervolgens *Aangeschoten Wild*.

Ondertussen is Mak actief binnen een groep journalisten die literaire non-fictie meer op de kaart wilden zetten. Vanaf dat moment gaat Mak zich ook toeleggen op het schrijven van dit genre. De geschiedenis gaat een grote rol spelen in zijn boeken. *De engel van Amsterdam* en *Een kleine geschiedenis van Amsterdam* getuigen daarvan. In 1996 wordt hij bij het grote publiek bekend door het verschijnen van *Hoe God verdween uit Jorwerd*. Na *Het Stadspaleis*, *Het Ontsnapte Land* en *Het reisverslag van Jacob van Lennep en Dirk van Hogendorp*, verscheen het meest populaire boek van Mak: *De eeuw van mijn vader*, een biografie van het Nederland van de twintigste eeuw in de vorm van een familiegeschiedenis. De geschiedenis werd verteld vanuit de keuken van Maks eigen familie. Dat zorgde voor veel herkenning bij vooral de oudere lezers.¹¹⁹

Nu Mak de twintigste eeuw van Nederland in kaart had gebracht, reisde hij in het laatste jaar van de twintigste eeuw door Europa. Het startpunt was het Parijs van 1900, het eindpunt het Sarajevo van 1999. Mak zocht in iedere stad, op iedere plek, naar sporen van het verleden. Vaak door gesprekken te voeren met ooggetuigen. Ook liet hij zich rondleiden door schrijvers en historici en verdiepte zich in kranten en dagboeken. Na een jaar vermengde hij zijn reisverhalen met de benodigde achtergrondliteratuur en creëerde daarmee in 2004 het meer dan twaalfhonderd pagina's tellend werk, *In Europa*. De inhoud is overzichtelijk. Opgedeeld in twaalf hoofdstukken, ieder vernoemd naar de maand in het jaar van de reis; januari is de start van de eeuw, december het einde.

Het boek kan getypeerd worden als een reisverslag; de lezer wordt meegenomen in de tijd en mag ervaren hoe het was. Af en toe stopt de schrijver even en geeft enige zakelijke historische informatie die als toegevoegde waarde dient, om daarna zijn reis weer te vervolgen. Mak slaagt erin op filmische wijze de sfeer van de tijd over te brengen naar het heden, bijvoorbeeld als hij schrijft over een klein achtergebleven dorp in Hongarije dat hij in 1999 bezocht:

‘In het dorp had niemand ooit de zee gezien – behalve de Hollanders, de burgemeester en József Puszka, die in de oorlog was geweest. De huizen lagen rondom een smalle beek, een handvol vergeelde, verbrokkelde boerderijen, groene tuinen, kleurige appelbomen, twee kerkjes, oude wilgen en eiken, houten hekken, kippen, honden, kinderen, Hongaren, Zwaben, zigeuners’. De ooievaars waren al vertrokken. Hun nesten stonden stil en leeg op de schoorstenen. De zomer gloeide na, de burgemeester maaide zwetend het gemeentegras. Er

¹¹⁹ Edwin Krijgsman, ‘Biografie’, <http://www.geertmak.nl/nl/Leven/Biografie> (28 april 2013).

was geen mechanisch geluid te horen: alleen stemmen, een hond, een haan, overstekende ganzen, een houten paardenkar die krakend over de weg reed, de zeis van de burgemeester. Later op de middag werden de ovens aangestoken; een dunne sluier blauwe rook trok over de daken. Zo nu en dan krijste een varken.¹²⁰

Wordt in bovenstaand citaat enige nostalgie zichtbaar? Nee, want Mak maakt op de bladzijden volgend op dit citaat duidelijk dat dit dorp straatarm is en in staat van ontbinding verkeert, en dat het zijns inziens absoluut noodzakelijk is dat het zich aansluit bij de Europese Unie. Tegelijkertijd maakt hij middels zo'n citaat het grote verschil tussen West- en Oost-Europa zichtbaar en stelt daarbij de vraag wat we als continent, als unie, eigenlijk gemeenschappelijk hebben.

Vanwege het grote succes van *In Europa* besloot de VPRO in 2007 een documentaire te maken bij dit boek. In vijfendertig afleveringen kwam deze gedurende twee jaar op de Nederlandse televisie, met wekelijks meer dan een miljoen kijkers. In de volgende paragraaf ga ik op deze serie in.

Mak werd zo langzamerhand de Nederlandse volkshistoricus. Door middel van literaire non-fictie slaagde en slaagt hij erin de bevolking te boeien voor haar verleden. Mak als geschiedenisleraar, terwijl hijzelf niet eens een academische geschiedenisstudie heeft afgerond. Een prestatie van formaat, maar die niet bij iedereen in de smaak valt.¹²¹

4.2 Receptie

Van de kant van historici kwam er namelijk naar aanleiding van het verschijnen van het boek enige kritiek. Het zou te vluchtig stilstaan bij verscheidene thema's en een richtinggevend thema ontberen. Mak werd ervan beschuldigd soms wat open deuren in te trappen en ook zou een duidelijke vraagstelling ontbreken. Verder werden er schoonheidsfoutjes wat betreft jaartallen ontdekt.¹²² Ik kan mij gedeeltelijk in deze kritiek vinden, maar wat betreft het eerste kritiekpunt zou ik als tegenreactie willen geven dat het boek niet poogt uitputtend te zijn. Mak wilde een boek schrijven over de Europese geschiedenis van de twintigste eeuw. Daarvoor gebruikte hij bijna twaalfhonderd pagina's. Veel dikker kan een boek niet zijn. Mijns inziens is het logisch dat sommige thema's daarom wat vluchtig worden besproken.

Bleef de kritiek naar aanleiding van het boek nog enigszins besloten binnen de kring

¹²⁰ Mak, *In Europa*, 11.

¹²¹ Krijgsman, 'Biografie', <http://www.geertmak.nl/nl/Leven/Biografie> (28 april 2013).

¹²² Jan van Oudheusden, De geschiedenisleraar van Nederland, *Kleio* nr 4 (2004) 15-16.

van historici, bij het verschijnen van de televisieserie veranderde dit. Het was docent nieuwste geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam Willem Melching die in *De Volkskrant* van 11 december 2007 flink uithaalde naar Mak. In zijn artikel stelt hij dat Maks analyses geen enkele relatie hebben met de huidige kennis en discussies in de geschiedwetenschap. De serie zit naar zijn mening boordevol clichés en veel historische gebeurtenissen worden in zijn ogen te simplistisch beschreven. Het zijn vooral de historische fouten die hem frustreren. Hij wijst er bijvoorbeeld op dat de politieke situatie van de Balkan aan de vooravond van de Eerste Wereldoorlog verkeerd wordt uitgelegd. Ook haalt Melching een scène aan uit deel twee waarin Mak en een Duitslandkenner de enorme macht van Duitsland rond 1900 bespreken. De kaart die ze daarbij gebruiken, is een kaart uit 1945. Daarnaast ontstaat bij Melching het beeld dat onze voorouders dom, naïef en onberekenbaar waren. Verder is hij verbolgen over het feit dat het ministerie van Buitenlandse Zaken heeft meebetaald aan deze televisieserie die drie à vier miljoen euro heeft gekost en naar zijn mening desondanks inhoudelijk van matige kwaliteit is. Niet alleen Melching uitte zijn kritiek, ook andere historici lieten zich gelden. Mak kreeg het in de pers zwaar te verduren.¹²³

Op zijn website gaat Mak in op de beschuldigingen van zijn criticaster. Hij ziet de kritiek als typisch Nederlands: ‘Op zo’n moment begint, volgens goed Nederlands gebruik, de heggenschaar te ratelen.’ Mak voelt zich vooral geroepen te reageren op de beschuldiging dat hij een totale minachting voor onze voorouders heeft: ‘Wat mijzelf betreft, je kunt veel over Jorwerd, De eeuw van mijn vader en In Europa zeggen, maar niet dat mijn visie getuigt van een totale minachting voor onze voorouders. Alweer: grootse meningen, maar waarschijnlijk nooit gelezen.’ In een paar opzichten geeft hij Melching wel gelijk. Zijn beschrijving van de Balkan ziet Mak als een behoorlijke fout: ‘Suf dat we het lieten glippen. Maar om uit die ene omissie te concluderen dat de makers en ik geen vat hebben op de geopolitieke situatie in de Balkan en Midden-Europa, dat is toch te zot voor woorden.’¹²⁴ Verder vond Mak dat Melching te vroeg zijn kritische oordeel had gevelde en nodigde hem uit eerst wat meer afleveringen te bekijken. Daarnaast gaf Mak toe dat hij enkele concessies ten nadele van historische volledigheid moest doen vanwege de beperkingen van het medium televisie. Opvallend is overigens dat Mak in zijn reactie niet ingaat op de gebruikte kaart uit 1945 bij de bespreking van Duitsland rond 1900.¹²⁵

¹²³ Willem Melching, ‘In Europa barst van de fouten’ (versie 11 december 2007), <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2686/Binnenland/article/detail/877055/2007/12/11/Melching-In-Europa-barst-van-de-fouten.dhtml> (30 maart 2013).

¹²⁴ NRC Handelsblad ‘Discussies over fouten in TV-serie’ (versie 11 december 2007), http://vorige.nrc.nl/europa/in_europa/article1857230.ece (2 april 2013).

¹²⁵ Ibidem.

Mak en Melching komen er niet uit en blijven vervolgens kritiek op elkaar hebben. De discussie is exemplarisch voor de discussie die onder de oppervlakte woedt: wat is goede geschiedschrijving? De academische wereld botst met het populair historisch genre. Zeer opvallend is overigens dat de kritiek vooral beperkt blijft tot de kritiek van Melching. Historica Janneke Kuipers onderzocht in 2012 de houding van professionele academische historici in Utrecht ten opzichte van literaire non-fictie en zij blijken unaniem positief tegenover dit genre te staan. Als de historici de vraag voorgelegd krijgen wat ze vinden van de polemieken tussen Mak en Melching, krijgt vooral laatstgenoemde kritiek. Ze typeren hem als ‘flauw’ en ‘zeurderig’. Met name hoogleraar politieke geschiedenis Ido de Haan gaf Melching de wind van voren:

‘In dat eerste stuk van Melching vond ik hem echt een ontzettende azijnpisser. Melching kwam ook echt met allemaal zeurpuntjes. Ik vond de inhoudelijke kritiek helemaal niet terecht, juist omdat ik ‘In Europa’ op een aantal punten echt heel knap gedaan vond. De mensen die ze kozen, dingen die ze lieten zien waardoor er geen standaardverhaal verteld werd. Altijd een rare invalshoek, iets leuks. Ik vond dat heel goed gedaan. Melchings kritiek vond ik echt onzinnig.’¹²⁶

Maar wat vinden de Utrechtse historici dan van de fouten die Mak maakt? Volgens Jeroen Koch is dat geen ramp. Hij stelt dat ook in wetenschappelijke geschiedschrijving fouten worden gemaakt.¹²⁷ Ook Edwin van der Veldt vindt het vergeeflijk als er fouten worden gemaakt in literaire non-fictie. Zijns inziens gaat het dan meestal om een verkeerde situering van een plaats of een fout in de jaartallen.¹²⁸ Ed Jonker noemt niet zozeer de fouten van Mak als een probleem, maar wijst er mijns inziens wel terecht op dat Mak vaak nalaat te vermelden dat er verschillende visies zijn op historische gebeurtenissen. Jonker raadt Mak aan hier meer aandacht aan te besteden.¹²⁹

Kuipers heeft met haar onderzoek aangetoond dat de discussie tussen Mak en Melching op zichzelf staat en niet symbolisch is voor de houding van professionele academische historici ten opzichte van historische literaire non-fictie.

Overigens moet wel vermeld worden dat de kritiek van Melching gericht was op de televisiereeks en niet zozeer op het boek. Op het boek komen over het algemeen zeer positieve reacties. Kranten en tijdschriften komen superlatieven tekort om het boek te

¹²⁶ Kuipers, *Gevangen in de ivoren toren*, 46.

¹²⁷ *Ibidem*, 30.

¹²⁸ *Ibidem*, 38.

¹²⁹ *Ibidem*, 45.

beschrijven. Het *NRC Handelsblad* noemt het ‘een heen-en-weer tussen geschiedschrijving en reisverhaal met een elektrificerende lading.’¹³⁰ Het *Financieele Dagblad* en *De Tijd* schrijven dat Mak er in slaagt op een aansprekende manier een brug te slaan tussen heden en verleden. Het *Algemeen Dagblad* wijst erop dat het een geschiedenisboek is dat tot de verbeelding spreekt omdat het én toegankelijk én herkenbaar is. *De Journalist* wil Mak op basis van dit boek zelfs de P.C. Hooft-prijs toekennen. Deze onderscheiding krijgt Mak niet, maar de NS-Publieksprijs wordt hem in 2004 wel toegekend. Ook voor *De eeuw van mijn vader* had hij deze prijs al ontvangen.¹³¹

Niet alleen in Nederland wordt de loftrumpet gestoken, ook in het buitenland is het boek niet aan de aandacht ontsnapt. *De Standaard* in België vindt dat Europa maar geluk heeft met zo’n geschiedschrijver als Geert Mak. *La Stampa* uit Italië bombardeert het tot een onmisbaar boek en ook in Engeland gooit het hoge ogen. Het Britse *Publishing News* koos het tot Boek van de Maand en radiozender *BBC 4* las een week lang regelmatig voor uit *In Europe*.¹³²

Ook vanuit het onderwijs komen enthousiaste reacties, maar hier vooral op de televisieserie. Uit gesprekken met verscheidene collega’s uit mijn kennissenkring blijkt dat velen wel de serie gebruiken in de les, maar het boek niet klassikaal inzetten. Ook in de geschieddidactische literatuur wordt geen melding gemaakt van gebruik van het boek tijdens de geschiedenisles. Toch doet geschieddidacticus Jan van Oudheusden in het tijdschrift voor geschiedenisleraren, *Kleio*, een oproep om juist het boek in de geschiedenisles te gebruiken. Mak krijgt ook van hem het predikaat ‘geschiedenisleraar van Nederland’, omdat Mak erin slaagt op een overzichtelijke, meeslepende manier de geschiedenis van de twintigste eeuw te ontsluiten voor het grote publiek.¹³³ Van Oudheusden laat zich er overigens niet over uit hoe en in welk leerjaar het boek ingezet zou kunnen worden.

4.3 Beeldmateriaal

Zoals gezegd besloot de *VPRO* naar aanleiding van het grote succes van het boek een televisieserie te maken. Per aflevering staat een locatie en een jaar centraal. De bedenkers van de serie melden dat de serie geen droge geschiedenisles is, maar een reeks vol verhalen die de kijker raakt, omdat ze verteld worden door ooggetuigen en direct betrokkenen: ‘*In Europa* geeft ze een gezicht: slachtoffers, daders, politici die beter hadden kunnen weten, dromers,

¹³⁰ Ger Groot, ‘Wij zijn geen volk’ (versie 5 maart 2004), <http://vorige.nrc.nl/article1623087.ece> (2 april 2013).

¹³¹ Geert Mak.nl, ‘Pers’ (versie 2004), <http://www.geertmak.nl/nl/Europa/Boeken/In%20Europa/255.html> (1 juni 2013).

¹³² Geert Mak.nl, ‘Pers’ (versie 2004), <http://www.geertmak.nl/nl/Europa/Boeken/In%20Europa/287.html> (1 juni 2013).

¹³³ Van Oudheusden, ‘De geschiedenisleraar van Nederland’, 16.

opportunisten en natuurlijk die grote massa mensen die het allemaal overkwam voordat ze er erg in hadden.’¹³⁴

De serie is volledig opgebouwd rond Geert Mak. Hij is de verteller die de kijker op sleeptouw neemt. Hij doet het onderzoek en interviewt de betrokkenen. Iedere aflevering bouwt overigens voort op de vorige, en steevast wordt er geopend met de woorden: ‘Waar waren we ook alweer gebleven?’ Mak is de *voice-over*, maar reist ook met de kijker mee. De Amerikaanse filmcriticus en theoreticus Bill Nichols noemt dit de *interactive* of de *participatory mode*.¹³⁵

Mak zou getypeerd kunnen worden als de Simon Schama van Nederland. Deze Engelse historicus is bij het grote publiek vooral bekend geworden door de televisieserie *A History of Britain*. Mak komt qua leeftijd behoorlijk overeen met Schama; een oudere man van boven de vijftig. Beide zijn ze in hun programma tegelijkertijd de onderzoeker, gids, criticus en de alwetende verteller. Een verschil is wel dat Schama als historicus in academische kringen zeer hoog wordt aangeslagen en zeer deskundig is op de terreinen waarover hij schrijft. In die zin neemt hij wel een wat andere positie in dan Mak.

Critici wijzen er naar mijn mening enigszins terecht op dat Mak als alwetende verteller een objectieve waarheid probeert te verkondigen, maar de makers van de televisieserie schrijven dat het nooit de bedoeling is geweest om aan wetenschappelijke geschiedschrijving te doen. Het doel was om de kijker emotioneel te betrekken bij het verleden, om zo het verleden te kunnen laten beleven. Daarnaast stellen ze dat vijfendertig minuten per aflevering te kort is om compleet te kunnen zijn.¹³⁶

Toch is er wel maandenlange *research* geweest om een historisch kader te creëren, maar dat wordt in de serie niet echt zichtbaar. Centraal staat de reis van Mak en de gesprekken met ooggetuigen en andere betrokkenen. Slechts de *voice-over* en af en toe een gesprek met een deskundige zorgen voor historische verklaring.

Het beeld als bron

De discussie tussen Mak en Melching betreffende de televisieserie staat niet op zichzelf. Er is al lange tijd sprake van onenigheid tussen televisiemakers en academische historici. De televisiemakers zouden het verleden te veel generaliseren, versimpelen en inspelen op het sentiment. Historici daarentegen krijgen het verwijt te weinig af te weten van het realiseren

¹³⁴ VPRO ‘In Europa terug op tv’ (versie 25 mei 2011), <http://weblogs.vpro.nl/ineuropa/2011/05/25/in-europa-terug-op-tv> (3 april 2013).

¹³⁵ Bill Nichols, *Introduction to documentary* (Bloomington 2001) 115-123.

¹³⁶ VPRO ‘Leve het debat’ (versie 13 december 2007), <http://weblogs.vpro.nl/ineuropa/2007/12/13/leve-het-debat> (3 april 2013).

van documentaires. Simon Schama schaarst zich achter de televisiemakers als hij stelt dat beelden zich nog altijd ten onrechte moeten bewijzen ten opzichte van geschreven tekst.¹³⁷ Daartegenover staat film- en theaterwetenschapper Chris Vos die schrijft dat documentairemakers niet zelden eerst hun verhaal schrijven om vervolgens selectief naar grond te zoeken om het te onderbouwen. Vos vraagt zich af in hoeverre de documentaire zich kan meten met de geschreven geschiedschrijving. Hij somt een aantal problemen op waar de documentairemaker tegenaan loopt. Allereerst is er het probleem van de beperkte informatiedichtheid. Vos stelt dat een documentaire van vijftig minuten gelijkstaat aan vijftien pagina's commentaartekst (een aflevering van 'In Europa' duurt overigens maar 35 minuten). Hij maakt hierbij de vergelijking tussen een krant en het televisiejournaal. Een krant is in staat achtergronden weer te geven bij het nieuws. Alleen al het voorlezen van de krant op televisie zou verscheidene uren in beslag nemen. Als er nog beelden toegevoegd zouden worden, zou het alleen nog maar langer duren. Een ander probleem is het dwingende kijktempo. Je kunt de documentaire niet even wegleggen of langzamer bekijken. Vos wijst er ook op dat beelden iedere seconde nodig zijn. Hij noemt dat de 'dwingelandij van het beeld'.¹³⁸

Daarnaast zijn televisiemakers vooral gericht op de kijkcijfers. Als een serie goed bekeken wordt, betekent dit bestaansrecht. Dit kan als een nadeel gezien worden, maar de Engelse hoogleraar communicatiestudies Philip Taylor bekijkt het van een andere kant. Hij wijst erop dat de gemiddelde burger veel eerder naar een documentaire op televisie kijkt dan dat hij een academisch boek leest. Er valt dus via televisie een veel groter publiek te bereiken. Taylor vindt dat er daarom een grote verantwoordelijkheid voor de maker bestaat. Hij zou op academische, dus kritische wijze zijn bronnen moeten bestuderen en deze op verantwoorde wijze moeten overbrengen op het scherm.¹³⁹

De Engelse historicus en documentairemaker Taylor Downing schaarst zich achter Taylor als hij stelt dat de kracht van documentaires is dat ze op grote schaal mensen kunnen bereiken om hen enthousiast te maken voor geschiedenis, mits ze de huidige stand van zaken in de wetenschap als leidraad nemen.¹⁴⁰ Qua kijkcijfers is 'In Europa' hier in ieder geval wel in geslaagd. Met meer dan een miljoen kijkers per aflevering was het wekelijks een van de best bekeken programma's op de Nederlandse televisie. De kritiek die overeind zou kunnen blijven staan, is dat serie te weinig historische informatie meegeeft, want waar het boek wel

¹³⁷ Simon Schama, 'Television and the Trouble with History', in: David Cannadine (ed.), *History and the Media* (New York 2004) 23-24.

¹³⁸ Chris Vos, *Bewegend verleden. Inleiding in de analyse van films en televisieprogramma's* (Amsterdam 2004) 162.

¹³⁹ Philip Taylor and Graham Roberts (ed.), *The Historian, Television and Television History* (Luton 2001) 175-176.

¹⁴⁰ Taylor Downing, 'Bringing the Past to the Small Screen', in: David Cannadine (ed.), *History and the Media* (New York 2004) 16-17.

veel contextualiseert, valt de televisieserie op door het centraal stellen van ooggetuigenverslagen en ontbreekt regelmatig de historische omlijsting.

Uit de laatste aflevering blijkt dat het een bewuste keuze is geweest om persoonlijke verhalen de boventoon te laten voeren in de serie. Zoals de Belgische historicus Van Meerbeek terecht opmerkt, wordt in deze aflevering duidelijk zichtbaar dat Mak een postmodernistische visie op het verleden heeft. Mak ziet de geschiedenis niet als een vaste waarheid, maar als een mengeling van persoonlijke verhalen; het zijn de kleine verhalen die de grote geschiedenis maken.¹⁴¹ Daarbij moet wel opgemerkt worden dat het aan de verantwoordelijke historicus is om die verhalen uit te kiezen die werkelijk wat toevoegen, want uiteraard is niet ieder klein verhaal geschikt om het grote verhaal te vertellen.

Het grote voordeel van *oral history* is dat het verleden persoonlijk en tastbaar gemaakt wordt. Het nadeel is dat de geschiedenis wel op het geheugen van de geïnterviewde wordt gebaseerd en dus vaak eenzijdig is. Vos pleit daarom voor multiperspectiviteit, dat wil zeggen dat verschillende getuigen aan het woord gelaten moeten worden die allen verschillende versies van dezelfde gebeurtenis geven.¹⁴² Van Meerbeek wijst erop dat ‘In Europa’ ook gebruikmaakt van deze multiperspectiviteit. In een aflevering over de Eerste Wereldoorlog wordt gesproken met én de kleinzoon van de vermoorde Oostenrijkse kroonprins Frans Ferdinand, én met de achterneef van dader Gavrilo Princip. In een aflevering over de Tweede Wereldoorlog is er aandacht voor de gesneuvelden onder de geallieerden, maar staan de makers ook stil bij de Duitse slachtoffers van het bombardement op Dresden.¹⁴³

Beelden in het onderwijs

Bij het schoolvak geschiedenis zijn beelden van onschatbare waarde. Het verleden, datgene wat niet meer bestaat, wordt besproken. Beelden zorgen ervoor dat leerlingen hiervan toch enigszins een voorstelling kunnen maken. Toch worden beelden in de les vaak eenzijdig gebruikt. De Amerikaanse hoogleraar communicatie en media Renee Hobbs beschrijft in haar artikel dat bewegend beeld wel wordt ingezet door docenten, maar vaak op verkeerde wijze. Ze schrijft dat de vertoonde beelden vaak niet goed ingeleid of besproken worden, en niet zelden gebruikt de docent beeldmateriaal om zelf te kunnen pauzeren, als beloning, of om het

¹⁴¹ Winand van Meerbeek, ‘In Europa, een reis doorheen de twintigste eeuw. Analyse van een historische documentaire’ (versie 2012), https://www.dropbox.com/s/e8a2hf2wdoqn4qt/Voorbeeld_Paper_Breed_Publiek_Winand_Van_Meerbeek.docx (15 april 2013).

¹⁴² Vos, *Bewegend verleden*, 164-165.

¹⁴³ Van Meerbeek, In Europa, een reis doorheen de twintigste eeuw, 10.

gedrag van de leerlingen te verbeteren.¹⁴⁴ Beelden zijn dus doorgaans van ondergeschikt belang in het onderwijs. Dit heeft volgens Gardner te maken met het feit dat in het geschiedenisonderwijs de linguïstische intelligentie, de tekstverklaring centraal staat. Hij betoogt dat dit erg eenzijdig is. Gardner onderscheidt namelijk nog vijf andere soorten intelligenties: de musische, logisch-mathematische, visueel-ruimtelijke, lichamelijke-kinesthetische en de persoonlijke intelligentie.¹⁴⁵ Als bewegend beeld op een juiste manier wordt ingezet in de les, en dus niet alleen als pauze of beloning, dan kan ook de visuele intelligentie worden aangesproken.

Wilschut noemt nog een aantal andere redenen waarom beelden gebruikt zouden moeten worden in het geschiedenisonderwijs. Allereerst omdat beelden historische bronnen zijn. Leerlingen moet worden aangeleerd om beeldmateriaal op dezelfde wijze te beoordelen op betrouwbaarheid en representativiteit als geschreven bronnen. Verder zijn beelden veelzijdige didactische hulpmiddelen. Ze kunnen namelijk op verschillende manieren worden ingezet: als illustratie bij de uitleg, als start van de les, of als onderdeel van een opdracht. Wilschut wijst er daarnaast op dat beelden helpen bij het onthouden en reproduceren van kennis en het zich inleven in een historische gebeurtenis. Daarbij noemt hij ook de hierboven besproken theorie van Gardner. Een andere reden voor beeldgebruik die Wilschut noemt, is het helpen voorkomen van verbalisme, oftewel het gebruiken van definities zonder te begrijpen wat deze werkelijk inhouden. Leerlingen kunnen middels beelden een concrete voorstelling maken van een begrip, wat verbalisme tegengaat. Een laatste reden die Wilschut aandraagt, is het feit dat leerlingen tegenwoordig in een cultuur opgroeien waarin het beeld dominant en leidend is: het geschiedenisonderwijs kan leerlingen leren beeldmateriaal kritisch te beoordelen.¹⁴⁶ Ook de Amerikaanse hoogleraar sociale wetenschappen Jeremy Stoddard noemt dit laatste punt in zijn artikel en wijst erop dat docenten ervoor moeten waken documentaires als objectieve waarheid te beschouwen en om die reden een kritische analyse achterwege laten.¹⁴⁷

Het gebruik van documentaires in de les kan dus gezien worden als een absolute meerwaarde, mits de documentaire academisch historisch onderbouwd is en de documentaire door de docent ingezet wordt als leermiddel waarbij een kritische analyse onmisbaar is. Als er kritisch naar Maks interpretaties en vertellingen wordt gekeken, kan de televisieserie dus

¹⁴⁴ Renee Hobbs, Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media and Technology* 31 (2006) 36.

¹⁴⁵ Howard Gardner, *Frames of Mind. The theory of Multiple Intelligences* (New York 1983).

¹⁴⁶ Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 129-130.

¹⁴⁷ Jeremy D. Stoddard, 'Film as a 'thoughtful' medium for teaching history', *Learning, Media and Technology*, 37:3 (2012) 273.

zeker van toegevoegde waarde zijn, temeer omdat het bijbehorende boek ernaast gebruikt kan worden voor de historische diepgang. Hierover meer in paragraaf 4.6.

4.4 Inzetbaarheid

Waar Van Oudheusden en anderen niet verder gaan dan een oproep tot het gebruik van het boek in de les, wil ik in deze paragraaf betogen dat, naast de serie, het boek goed ingezet zou kunnen worden in de derde klas van de havo en het vwo. Dit wil ik middels fragmenten uit het boek onderbouwen aan de hand van de besproken theorie van Egan.

In klas 3 van het middelbaar onderwijs behandelen de leerlingen de twintigste eeuw. Deze eeuw staat ook centraal in *In Europa*. De gemiddelde leerling is in dit leerjaar vijftien jaar oud. Volgens de theorie van Egan maken zij dan over het algemeen de overstap van het romantische naar het filosofisch denken. Als we kijken naar de manier van schrijven van Mak valt op dat beide fases in zijn boek verwerkt zitten. Ik wil dit aantonen met fragmenten uit twee hoofdstukken.

Allereerst hoofdstuk twee, de Eerste Wereldoorlog. Dat Mak op het breukvlak van romantisch en filosofisch denken schrijft, wordt onder meer duidelijk zichtbaar in de beschrijving van de aanleiding van de oorlog. Op pagina 107 wordt de aanleiding kort en bondig uitgelegd. Overzichtelijk en abstract:

‘De grote lijnen zijn bekend: het Oostenrijks-Hongaarse kroonprinselijke paar dat een staatsiebezoek aan Sarajevo brengt op uitgerekend Vidov Dan, de dag waarop de Serviërs ieder jaar hun nederlaag tegen de Turken in 1389 in Kosovo herdenken; de dodelijke schietpartij; de arrestatie van de ‘terrorist’, de negentienjarige Bosnisch-Servische nationalist Gavrilo Princip; de reeks vernederende eisen van Oostenrijk aan Servië; Rusland dat het ‘broedervolk’ Servië steunt in zijn weigering; Duitsland dat zich klakkeloos met Oostenrijk verbindt; Frankrijk dat vasthoudt aan het bondgenootschap met Rusland; Groot-Brittannië dat tevergeefs probeert te bemiddelen; de kettingreactie van mobilisaties, die de tsaar noch de twee keizers meer kunnen stoppen; het noodlot dat bijna alle Europeanen treft.’¹⁴⁸

Vervolgens schrijft Mak een aantal pagina’s over de motieven van de Europese grootmachten om zich in de strijd te mengen. Hij beschrijft hoe de landen zich in 1914 enthousiast in de oorlog stortten. Ze zouden snel weer thuis zijn, was de gedachte. Mak staat stil bij de vraag waar dat enthousiasme vandaan kwam. Hij onderzoekt de motieven van de

¹⁴⁸ Mak, *In Europa*, 107.

Duitsers, de Fransen en de Engelsen, maar ook die van Oostenrijk, Rusland en Turkije. Allen hadden ze zo hun redenen om ten strijde te trekken. Duitsland tegen Engeland als arrogante natie en tegen Rusland dat te sterk begon te worden. Frankrijk wilde revanche voor de vernederingen in de Frans-Duitse oorlog van 1870-1871. Oostenrijk wenste definitief af te rekenen met Servië. De Russen steunden de Serven, en waren daarnaast toch ook enigszins bevreesd voor de Duitsers. Turkije steunde Duitsland omdat het de Duitse hulp nodig had tegen oude vijand Rusland. Engeland wenste eigenlijk neutraal te blijven, maar toen de Duitsers België binnenvielen, werden ook hun legers gemobiliseerd. Het door Engeland gekoesterde machtsevenwicht in Europa was namelijk in gevaar. Bij alle mogelijkheden begonnen de oorlogsmachines ongeveer tegelijkertijd te draaien. De draaiboeken lagen al jaren klaar. Terugkeren kon niet meer.

Als we de theorie van Egan ernaast leggen, wordt op deze bladzijden in het boek het filosofisch denken zichtbaar. Op abstracte, samenvattende wijze geeft Mak eenduidig antwoord op de vraag waarom de Eerste Wereldoorlog uitbrak. Mak houdt het kort. Uiteraard valt er veel meer over het ontstaan van deze oorlog te zeggen, maar wat hij bespreekt, is niet in tegenspraak met de wetenschappelijke geschiedschrijving.

Opvallend is dat Mak op pagina 119 terugkeert bij de aanleiding van de oorlog, maar er dan op een heel andere manier over schrijft. Op een spannende wijze vertelt hij over de aanslag op de Oostenrijks-Hongaarse kroonprins, Frans Ferdinand. Gedetailleerd, concreet:

‘Gavrilo Princip en zijn vijf romantische schoolvrienden hadden zich die bewuste ochtend verspreid opgesteld aan de Appelkade van Sarajevo om het gehate symbool van de natie te vermoorden. De eerste moordenaar in spe durfde niet, de tweede wilde bij nader inzien de verblindend witte japon van Sophie niet met bloed besmeuren, de derde was zo slim geweest om precies naast een politieagent te gaan staan. Maar hij smeedt wel zijn handgranaat. Paniek alom, een paar gewonden, de kroonprins en zijn vrouw bleven ongedeerd. Princip die nog verderop staat gaat teleurgesteld koffiedrinken. Op het stadhuis krijgt Frans Ferdinand een woedeaanval, vooral als hij merkt dat de tekst van zijn toespraak met bloed is besmeurd. Wat later wordt, op voorstel van Sophie, besloten om langs het ziekenhuis te rijden om de gewonden te bezoeken. De routewijziging wordt echter niet aan de chauffeur doorgegeven. Het gezelschap rijdt terug langs de Appelkade en draait dan de Frans-Jozefstraat in. “Fout!” roept de Bosnische gouverneur, die ook in de auto zit. De chauffeur wil achteruit, de auto stopt een moment. Uitgerekend op die plek blijkt, stom toevallig, Gavrilo Princip te staan. Hij springt op de treeplank, schiet op Frans Ferdinand, richt vervolgens zijn Browning op de

gouverneur, maar de tweede kogel raakt Sophie, die zich over haar echtgenoot heeft heen gebogen.¹⁴⁹

Als we de theorie van Egan op bovenstaande toepassen, zien we Mak op deze pagina als een romantisch denker. Hij schrijft verhalend, zoekt in op details: de kleding die gedragen werd, de route die men reed, waar Princip en zijn vrienden zich precies ophielden, de reactie van de kroonprins na de eerste aanslag, het soort schietwapen dat Princip gebruikte. Voor de lezer wordt de gebeurtenis kleurrijk voorgesteld. De romantisch denker geniet van zulke beschrijvingen.

Ook in het andere hoofdstuk dat ik als voorbeeld neem, valt op dat Mak zich enerzijds richt op het rationeel denken, maar daarnaast het romantisch denken niet achterwege laat. Met deze laatste vorm van denken begint Mak in hoofdstuk elf. Hij beschrijft een gesprek dat hij met een paar Duitse vrienden had over de voormalige DDR. Een van die vrienden vertelt hoe zij de bouw van de Berlijnse Muur bewust meemaakte:

‘Ik zal het nooit vergeten, die 12^{de} augustus van 1961. Ik was achttien. Ik had drie weken in het westen gelogeed, bij een vriendin, ik was net weer thuis in Oost-Berlijn. Op die bewuste zaterdagavond werd het plotseling onrustig in de stad, mensen werden tegengehouden, stadsbussen mochten niet verder rijden, de U-Bahn werd stilgelegd. Ik stond erbij toen in de Oranienburger Strasse rollen prikkeldraad werden uitgelegd en arbeiders heel snel een muurtje begonnen te metselen. Ondertussen speelden zich ongelooflijke taferelen af. Het is vaker beschreven, maar ik heb het met eigen ogen gezien: hoe twee vrienden aan de oostkant staan, ze nemen afscheid, eentje springt met een flinke aanloop over dat muurtje het westen in, de ander gaat een oostleven tegemoet, een Wessi en een Ossi, en het heeft waarschijnlijk jaren geduurd voordat ze elkaar weer zagen.’¹⁵⁰

Na deze inleiding richt Mak zich weer op het filosofische denken. Hij beschrijft hoe de communistische leiders door onder andere De Muur steeds meer grip op haar burgers probeerden te krijgen. Daarnaast legt hij rationeel, samenvattend en verklarend uit hoe de Sovjetunie de wedloop met de Verenigde Staten uiteindelijk verloor. Aan de hand van een vraag die ook zomaar in een schoolboek had kunnen staan: ‘Waarom kon de Sovjet-Unie met name de technologische revolutie van de jaren tachtig niet meer volgen?’ Mak geeft met behulp van de Brits-Hongaarse historicus George Schöpflin en de Britse hoogleraar moderne

¹⁴⁹ Mak, *In Europa*, 119-120.

¹⁵⁰ *Ibidem*, 951.

geschiedenis Richard Vinen kort, maar gedegen antwoord op deze vraag. Hij noemt de veel te hoge defensie-uitgaven van de Russen, de achterblijvende modernisering, de almaar toenemende staatsschuld en de zeer slechte infrastructuur. Daarnaast ziet Mak het ontbreken van iedere openheid en sociale dynamiek als een van de voornaamste oorzaken. Directe aanleiding zijn voor Mak de onmogelijke oorlog in Afghanistan vanaf 1979, en de daling van de olieprijs begin jaren tachtig die voor olie-exporterend Rusland dramatische economische gevolgen had.¹⁵¹

Mak schrijft veel op het breukvlak van romantisch en filosofisch denken. In die zin past zijn manier van schrijven goed in de derde klas van de havo en het vwo. Maar zou het In Europa-concept ook op andere terreinen van toegevoegde waarde kunnen zijn? Daarbij is het van belang om te kijken naar de praktische inzetbaarheid van het boek en de televisieserie.

4.5 AVA-methode

In deze paragraaf wil ik aantonen dat het klassikaal gebruiken van het In Europa-concept enerzijds kan bijdragen aan het ontwikkelen van historisch denken en redeneren van leerlingen, en daarnaast een bijdrage kan leveren aan een soepeler overgang van de derde naar de vierde klas van de havo en het vwo.

Bij het beschrijven van mijn lesplan maak ik gebruik van de AVA- methode, ontwikkeld door Albert van der Kaap. Deze methode werd al gebruikt in het probleemgestuurd onderwijs, maar Van der Kaap heeft de opdracht vertaald naar het geschiedenisonderwijs. Van der Kaap stelt dat het activeren van voorkennis een te weinig gebruikte activiteit is in het geschiedenisonderwijs. De AVA-methode wil bereiken dat de aanwezige kennis bij leerlingen geactiveerd wordt door een prikkelende opdracht, om daarna die kennis te verbinden met vragen. Het is niet de docent die de vragen stelt, maar de leerlingen zelf.¹⁵²

Volgens Wineburg is een van de kenmerken van historisch denken *the specification of ignorance*. Dit houdt in dat de leerlingen eerst bedenken wat ze nog niet weten over het betreffende onderwerp, om vervolgens vragen te bedenken die deze lacunes kunnen opvullen. Wineburg verwacht dat de leerlingen hierdoor meer bij het proces betrokken worden en gemotiveerder aan de opdracht zullen werken. De AVA-methode is afgeleid van dit idee.¹⁵³

De A staat voor Activeren van voorkennis; leerlingen gaan aan de hand van een korte

¹⁵¹ Ibidem, 959-971.

¹⁵² Albert van der Kaap, 'AVA' (versie 2008), <http://histoforum.net/lesmateriaal/ava.htm> (27 mei 2013).

¹⁵³ Sam Wineburg, 'Unnatural and essential: the nature of historical thinking', *Teaching History* 129 (2007) 11.

introtekst en/of een afbeelding na wat ze al weten van het onderwerp. Zij leggen dit vast, bijvoorbeeld in een woordspin. Vakdidacticus geschiedenis Albert Logtenberg wijst in zijn proefschrift op het belang van het activeren van voorkennis, omdat dit het stellen van vragen in de hand werkt. Het reflectiemoment in deze fase is dat de groepjes zichzelf de vraag stellen hoeveel ze van het onderwerp afweten.¹⁵⁴

De V staat voor vragen. Naar aanleiding van de bestudeerde bron(nen) formuleren de leerlingen zelf vragen.¹⁵⁵ De vragen die gesteld worden, moeten historische vragen zijn. In hoofdstuk 3 heb ik al beschreven dat Van Drie en van Boxtel historische vragen als basis, en daarmee als belangrijkste onderdeel van historisch redeneren beschouwen. Van Boxtel en Van Drie hebben de soorten vragen die historisch redeneren uitlokken opgedeeld in een viertal vragen, te weten: de verklarende, de vergelijkende, de evaluatieve en de beschrijvende vragen.¹⁵⁶ Logtenberg stelt dat het van groot belang is dat de leerlingen eerst duidelijk het verschil tussen deze vragen uitgelegd krijgen, want vaardigheid in het stellen van historische vragen hangt samen met het kunnen onderscheiden van de verschillende historische vragen.¹⁵⁷ De docent speelt in dit proces een grote rol; hij is degene die erop moet toezien dat de juiste vragen gesteld worden. De reflectie in dit onderdeel is dat de leerlingen zich tijdens en na het formuleren hiervan afvragen of deze vragen juiste historische vragen zijn. Eerst overleggen ze met elkaar, daarna met de docent. Logtenberg wijst er daarnaast op dat het stellen van de juiste vragen het contextualiseren in de hand werkt.¹⁵⁸ Dit contextualiseren is volgens Van Drie en Van Boxtel ook een belangrijk element bij het historisch redeneren.¹⁵⁹

De laatste letter, de A, staat voor antwoorden. De leerlingen bestuderen bronnen om tot antwoord op hun vragen te komen. Als ze geen antwoord hebben kunnen vinden op alle vragen, stellen ze zich de vraag waardoor het komt dat ze niet op alle vragen antwoord hebben gevonden. Dit zou ook als onderdeel van de reflectie gezien kunnen worden.

De AVA-methode heeft verschillende uitgangspunten. Allereerst bestaat de groep uit drie tot vijf leerlingen. De leerlingen leren van elkaar en zijn allen verantwoordelijk voor het stellen van de vragen en de beantwoording hiervan. Daarnaast speelt reflectie een voorname rol. De leerling evalueert regelmatig het proces met groepsgenoten en docent. De docent speelt een intensieve begeleidingsrol.

Van der Kaap stelt dat deze methode goed te gebruiken is als verkenningsopdracht,

¹⁵⁴ Albert Logtenberg, *Questioning the past, student questioning* (Amsterdam 2012) 21-22.

¹⁵⁵ Van der Kaap laat zich in zijn beschrijving van de methode niet uit over het aantal te stellen vragen. In het gesprek dat ik met hem had op 29 mei jl., gaf hij aan de voorkeur te hebben voor een drietal vragen.

¹⁵⁶ Van Drie en Van Boxtel, 'Het vermogen tot historisch redeneren', 47.

¹⁵⁷ Logtenberg, *Questioning the past*, 21-22.

¹⁵⁸ *Ibidem*, 19,37.

¹⁵⁹ Van Drie en Van Boxtel, 'Het vermogen tot historisch redeneren', 48-49.

maar ook als vervanging van de lesstof kan dienen.¹⁶⁰ Mijns inziens kan er heel goed gewerkt worden met het In Europa-concept volgens de AVA- methode. Deze methode dient dan ook als fundament voor mijn lesopzet.

4.6 Lesopzet

Aan het begin van het derde leerjaar vormen de leerlingen groepjes van drie personen.¹⁶¹ Deze groepjes kiezen vervolgens een onderwerp uit een lijst van onderwerpen die de docent heeft opgesteld. De onderwerpen corresponderen met de hoofdstukken uit het lesboek en handelen dus over de twintigste eeuw. De docent stelt die onderwerpen op die ook in *In Europa* beschreven staan. De docent dient erop te letten dat de onderwerpen én in het boek voorkomen, én in de televisieserie. Voorbeelden van onderwerpen zijn: de aanleiding van de Eerste Wereldoorlog, Ieper, de oktoberrevolutie, leven onder Stalin, de bouw van de Berlijnse Muur, het leven in de DDR et cetera.

De meeste docenten behandelen in het derde leerjaar een zestal hoofdstukken, achtereenvolgens: Oorlog en crisis, De Tweede Wereldoorlog, Een communistische grootmacht, De Koude Oorlog, Dekolonisatie, en Nederland. Hoofdstuk 6 (Nederland) maakt geen deel uit van *In Europa*. Dat betekent dat er nog vijf hoofdstukken overblijven. Wat betreft hoofdstuk 5, de dekolonisatie, daar wordt in *In Europa* minimale aandacht aan besteed. In dit geval gaat het om de dekolonisatie van Algerije. Dit thema wordt in een aflevering van de documentaire behandeld, maar het boek wijdt er slechts enkele pagina's aan. Naar mijn mening te weinig om als lesmateriaal te gebruiken. Wat overblijft zijn de eerste vier hoofdstukken. Mak besteedt veel aandacht aan deze gebeurtenissen; in de documentaire en in het boek.

Als we uitgaan van een klas van dertig leerlingen betekent dit dat er tien groepjes te vormen zijn. Het is aan de docent om de presentaties van de groepjes te verdelen over het jaar. Het is ook aan de docent om te bepalen hoeveel onderwerpen hij aan ieder hoofdstuk wil koppelen.

Aan het begin van het jaar legt de docent de opdracht klassikaal uit en bespreekt met hen uitgebreid het verschil tussen de verschillende historische vragen. De leerlingen moeten vervolgens in staat zijn zulke vragen te maken. Voor de start van ieder hoofdstuk bespreekt de docent met de groepjes, die tijdens het betreffende hoofdstuk gaan presenteren, hun opdracht.

¹⁶⁰ Van der Kaap, 'AVA', geraadpleegd op 27 mei 2013.

¹⁶¹ Vakdidacticus geschiedenis Hanneke Tuithof gaf op 21 mei jl. in een gesprek aan de voorkeur te geven aan een groeps grootte van drie leerlingen.

Voorbeeld

De volgende beschrijving dient als voorbeeld: een groepje heeft het thema ‘Ieper’ gekozen. Zij krijgen van de docent een afbeelding van de verwoeste stad te zien en een korte inleidende tekst waarin beschreven wordt welke rol Ieper gespeeld heeft in de Eerste Wereldoorlog. Aan de hand van de afbeelding en de tekst bedenken de leerlingen wat ze al weten van dit onderwerp en wat ze graag te weten zouden willen komen. Ze stellen tenminste drie historische vragen om de lacunes in hun kennis op te vullen. De vragen leggen ze uiteindelijk voor aan de docent die hen daarop feedback geeft. Na goedkeuring krijgen de leerlingen de opdracht om aan de hand van het hoofdstuk in *In Europa* over Ieper, en de aflevering over Ieper naar antwoorden te zoeken op hun vragen.¹⁶² Met behulp van hun vragen bereiden ze gezamenlijk een presentatie voor over hun thema. De presentatie moet ongeveer vijftwintig minuten in beslag nemen. De leerlingen mogen tijdens hun presentatie maximaal tien minuten van de documentaire laten zien. Het is aan hen om fragmenten te zoeken die hun presentatie ondersteunen. De leerlingen bouwen hun presentatie op aan de hand van hun vragen en de antwoorden die ze gevonden hebben in het boek en de documentaire. Ze vertellen daarbij ook of ze alle vragen hebben kunnen beantwoorden. Als dit niet het geval is, moeten ze proberen uit te leggen waarom Mak hier geen antwoord op geeft. De docent evalueert nadien de presentatie en besteedt desgewenst aandacht aan de vragen die nog niet beantwoord zijn.

De presentatie moet aan een aantal eisen voldoen. Er moet een introductie in zitten, er moeten feitelijke gegevens worden verwerkt, de context moet worden geschetst (contextualiseren), er moet antwoord gegeven worden op de door henzelf geformuleerde vragen en er moet afgesloten worden met een conclusie.

Doel

Deze lesvorm heeft als primair doel dat de leerlingen leren historisch te redeneren. Van Boxtel en Van Drie schrijven in hun artikel:

‘Historisch redeneren (...) kan in verschillende contexten plaatsvinden, zoals in een onderwijsleergesprek, bij het onderzoeken van bronnen om een historische vraag te beantwoorden, of bij het schrijven van een essay. Historisch redeneren is niet alleen een middel om in de geschiedenisles historische kennis en vaardigheden te verwerven, maar ook een belangrijk leerdoel.’¹⁶³

¹⁶² Het aantal te bestuderen pagina’s uit *In Europa* ligt zo rond de twintig.

¹⁶³ Van Drie en Van Boxtel, ‘Het vermogen tot historisch redeneren’, 45.

Als we de theorie van Van Drie en Van Boxtel toepassen op dit lesplan dan zien we dit terug in het activeren van voorkennis, waardoor de leerlingen beter in staat zijn historische vragen te stellen. Daarnaast kunnen de leerlingen verklarende, evaluatieve, beschrijvende en vergelijkende vragen bedenken. Het is niet de docent die de vragen stelt, maar de leerlingen zelf. Verder wordt historisch redeneren zichtbaar in het bestuderen en vergelijken van bronnen. Van der Kaap stelt dat het bij historisch denken en redeneren wat brongebruik betreft onder andere gaat om de evaluatie van de bronnen in relatie tot de vraagstelling. Deze evaluatie waar Van der Kaap over spreekt dient terug te komen in de presentatie van de leerlingen. Van de leerlingen wordt ook verwacht dat ze kunnen contextualiseren. Het is noodzakelijk de historische context te schetsen om gebeurtenissen inzichtelijk te maken, niet alleen voor zichzelf, maar ook voor hun klasgenoten.¹⁶⁴

Daarnaast moeten de leerlingen de gevonden antwoorden op hun vragen kunnen beargumenteren. Van der Kaap wijst erop dat om goed historisch te kunnen denken en redeneren de leerling moet kunnen plannen, organiseren, communiceren en samenwerken.¹⁶⁵ In de opdracht komen deze zaken aan bod. De groepjes zijn zelf verantwoordelijk voor het proces en goede samenwerking is hierbij onmisbaar.

Het op deze manier inzetten van het boek en de televisieserie stimuleert mijns inziens het historisch denken en redeneren van leerlingen, maar kan deze lesvorm daarnaast ook een bijdrage leveren aan een soepeler overgang van klas 3 naar 4?

Bovenbouw

Het rapport van het SLO wees uit dat de overgang naar de bovenbouw beter zou verlopen als er in de onderbouw meer aandacht voor zelfstandig werken zou zijn. Daarnaast moest er in de derde klas al begonnen worden met leerstof die qua moeilijkheid en qua hoeveelheid gelijkstaat aan de stof in klas 4. Ook was het advies om leerlingen meer verantwoordelijkheden te geven wat betreft het plannen. De docent zou andere leerstof dan het lesboek moeten gebruiken en de stof moest vaker als groepsopdracht worden aangeboden.

Als we deze handreikingen leggen naast de hierboven beschreven lesopzet, kunnen we stellen dat deze opdracht daar goed bij past. Allereerst is de te bestuderen tekst moeilijker en langer dan de leerlingen in de derde klas gewend zijn. Daarnaast wordt er van de leerlingen veel zelfstandigheid verwacht. Zij maken de presentatie, de docent begeleidt alleen waar

¹⁶⁴ Albert van der Kaap, 'Historisch denken en redeneren' (versie 2012), <http://www.vanderkaap.org/histoforum/2009/historischdenken.html> (27 mei 2013).

¹⁶⁵ Albert van der Kaap, 'Geschiedenis als competentie' (versie 2011), <http://histoforum.net/2011/competentie.html> (27 mei 2013).

nodig. De leerlingen plannen hun proces zelf; er wordt met de docent een datum afgesproken waarop de presentatie zal plaatsvinden en vervolgens maken de leerlingen zelf een werkplanning. In deze opdracht wordt het lesboek niet gebruikt, ook dit adviseerde het SLO. Het feit dat deze opdracht een groepsopdracht is, komt het laatste advies tegemoet.

Het is ook mijn verwachting dat door deze opdracht de motivatie van de leerlingen zal toenemen, omdat de leerlingen door het zelf stellen van de vragen en het zoeken naar antwoorden in aansprekende bronnen op een andere manier met geschiedenis bezig zijn dan doorgaans het geval is.

Van der Kaap gaf in een gesprek aan dit lesplan geschikt te vinden voor de derde klas van de havo én het vwo. Hij verwacht alleen dat er op de havo meer begeleiding van de docent nodig zal zijn.¹⁶⁶ Of zijn verwachting klopt, en of mijn besproken theorie ook in de praktijk van toegevoegde waarde zal zijn voor het ontwikkelen van het historisch denken van leerlingen, zal volgend cursusjaar moeten blijken als ik in het kader van de masteropleiding Leraar VHO Geschiedenis en Staatsinrichting mijn lesmateriaal ga inzetten en toetsen.

4.7 Conclusie

Naar aanleiding van het overweldigende succes van het boek *In Europa* werd er door de VPRO een televisieserie ontwikkeld die in vijfendertig delen het boek in beeld zou brengen. Naast vele lovende reacties kwam er ook soms terechte kritiek op de inhoud van de serie. Net als vele andere documentaires zou ook hier het verleden onvolledig worden voorgesteld. Er ontspoon zich een levendig debat tussen enerzijds Melching en anderzijds Mak en de documentairemakers. Deze discussie stond enigszins op zichzelf, want veel andere academische historici bleken positief te staan ten opzichte van het werk van Mak.

Wat betreft de televisieserie zijn de meeste historici het er wel over eens dat bewegend beeld van toegevoegde waarde is voor het overbrengen van geschiedenis, zolang de maker maar op de hoogte is van de huidige stand van zaken in de wetenschap en zijn bronnen kritisch benadert. En als er voor wordt gekozen, om net als bij de televisieserie 'In Europa' de persoonlijke verhalen de boventoon te laten voeren, dan is multiperspectiviteit van groot belang voor de creatie van een evenwichtig beeld.

Het gebruik van beeldmateriaal is op scholen gemeengoed. Waar het niet wordt ingezet als een pauzemoment, maar juist als waardevolle aanvulling bij de leerstof, heeft het veel toegevoegde waarde.

¹⁶⁶ Gesprek met Albert van der Kaap op 27 mei 2013.

Vanwege de waardevolle aspecten van én het boek én de televisieserie is het lesplan ontwikkeld op basis van beide bronnen. Het lesplan, gemaakt aan de hand van de AVA-methode, is in het bijzonder gericht op gebruik in de derde klas van de havo en het vwo. Ten eerste omdat de romantisch/rationele manier van schrijven van Mak overeenkomt met de theorie van Egan wat betreft het denken van leerlingen in dat leerjaar. Daarnaast is het lesplan gecreëerd ten behoeve van een soepeler overgang van de onder- naar de bovenbouw. Leerlingen worden geacht te werk te gaan zoals dat in de bovenbouw ook van hen gevraagd wordt. Dit uit zich onder andere in het zelfstandig plannen, het bestuderen van uitgebreider en moeilijker bronnen, het samenwerken in een groep, het presenteren en evalueren. Het voornaamste doel van dit lesplan is dat het leerlingen aanspoort om bezig te zijn met historisch denken en redeneren. De opdracht richt zich vooral op het bedenken en met behulp van de aanwezige bronnen beantwoorden van historische vragen. Dit actief bezig zijn met historische vragen zal weer van toegevoegde waarde zijn voor het contextualiseren en argumenteren.

De hoop en de verwachting is dat deze opdracht ook de motivatie van de leerlingen ten goede zal komen, juist omdat zij zelf actief bij het leerproces worden betrokken. Wellicht dat zij, net als de recensent van *Reizen zonder John* uiteindelijk zullen zeggen dat Mak de geschiedenisleraar is die ze ook wel zouden willen hebben.

5. Conclusie

Geert Mak noemt zijn werk literaire non-fictie, maar zijn boeken die over het verleden handelen, zou ik onder historische literaire non-fictie willen scharen. Het is een genre dat tegenwoordig zeer veel gelezen wordt. Dit valt te verklaren als we kijken naar de huidige maatschappij die sterk aan verandering onderhevig is. (Historische) literaire non-fictie past in een samenleving waarin men zoekende is naar houvast en identiteit en waar geschiedenis dan ook populairder is dan ooit. Het recente, liefst microverleden moet gecultiveerd worden door het actief te beleven en te herdenken. Schrijvers van literaire non-fictie springen hierop in door zich te richten op het persoonlijke verhaal waarin veel lezers zich herkennen.

De grote aandacht voor geschiedenis had ook zijn weerslag op het onderwijs. Aan het einde van de twintigste eeuw klonk de roep dat er in de samenleving een tekort aan historisch besef zou zijn. Er was altijd al wel veel te doen geweest om het schoolvak geschiedenis. Sinds het eind van de negentiende eeuw was er dan ook wel behoorlijk veel veranderd wat betreft de inhoud van dit vak. Waar in de eerste helft van de twintigste eeuw de heldendaden van het Nederlandse volk veelal centraal stonden, zorgde de Tweede Wereldoorlog ervoor dat de oude lesdoelen volledig van tafel werden geveegd. Het vak moest nieuwe invulling krijgen, met als gevolg dat het leren van de feiten verdween en er meer nadruk op vaardigheden en bronnenonderzoek kwam te liggen. Het feit dat men vervolgens aan het eind van de twintigste eeuw zelfs in de Tweede Kamer onvoldoende historische feitenkennis had, baarde de Nederlandse samenleving veel zorgen.

Het ontwikkelen van historisch besef werd daarom tot hoofddoel van het geschiedenisonderwijs gemaakt. Dat ‘historisch besef’ een verwarrende term was, bleek wel uit de heftige discussie die vervolgens ontstond. Vooraanstaande historici spraken de voorkeur uit voor de tweedeling van dit begrip. Aan de ene kant de ongeschoolde en aan de andere kant de geschoolde vorm van historisch besef. Voor de helderheid werd de geschoolde vorm door Van Boxtel en Van Drie historisch denken en redeneren genoemd. Het hoofddoel van het geschiedenisonderwijs was overeind blijven staan, maar had alleen een nieuwe naam gekregen.

Historisch denken blijkt erg moeilijk, want volgens Wineburg tegennatuurlijk, te zijn. Toch valt het te leren door in de geschiedenisles veel bezig te zijn met historisch redeneren.

Zoals wel vaker blijkt de theorie enigszins af te staan van de praktijk. Als we kijken naar de gemiddelde middelbare scholier, dan blijkt deze weinig interesse te hebben in het vak

geschiedenis. Met name in de onder- en middenbouw wordt dit zichtbaar. Dit heeft in het algemeen te maken met de eentonigheid van veel lessen en de niet aansprekende lesmethodes. De lesmethodes zouden meer moeten aansluiten bij de veranderingen in de historische cultuur. De erfgoedomgang met het verleden zou meer zichtbaar mogen zijn, want deze sluit namelijk aan bij de romantische fase waarin de meeste leerlingen in de onderbouw verkeren. Concreet zou dit betekenen dat er in de lesmethodes meer aandacht moet zijn voor persoonlijke, concrete en verhalende geschiedschrijving.

Het romantisch denken blijkt ten onrechte niet serieus genomen te worden in het onderwijs. De stap van romantisch naar filosofisch denken vindt normaliter plaats rond de overgang van de onder- naar de bovenbouw. Omdat het romantisch denken veronachtzaamd wordt, hebben de leerlingen meer moeite om de filosofische fase te bereiken.

Er zijn meer problemen te noemen betreffende de overgang van de derde naar de vierde klas. Veel leerlingen kunnen het niveau, de verantwoordelijkheid en het tempo in havo/vwo 4 niet aan. Het rapport van het SLO wijst erop dat leerlingen in de onderbouw, en met name in klas 3, meer zelfstandig moeten werken en plannen, en daarnaast dienen te wennen aan bovenbouwstof middels groepsopdrachten. Op deze manier zou de kloof meer gedicht kunnen worden.

Samenvattend kunnen we stellen dat het middelbaar geschiedenisonderwijs momenteel voor een drietal belangrijke uitdagingen staat. Ten eerste dienen de leerlingen door historisch redeneren het historisch denken te ontwikkelen, daarnaast zouden de leerlingen meer in hun denkfase aangesproken moeten worden, en ten derde zou de overgang van klas 3 naar 4 beter moeten verlopen. Dit brengt mij bij de hoofdvraag van deze thesis: in hoeverre kan literaire non-fictie, in het bijzonder *In Europa*, wat bovenstaande uitdagingen aangaat, van toegevoegde waarde zijn voor het middelbaar geschiedenisonderwijs?

Ik ben van mening dat het In Europa-concept van grote waarde kan zijn voor het geschiedenisonderwijs, juist op het terrein van de drie uitdagingen die hierboven genoemd staan. Het werken volgens de AVA-methode zorgt ervoor dat de leerlingen bezig zijn met historisch redeneren. Met name op het gebied van het ontwikkelen van historische vragen, het contextualiseren, bestuderen van bronnen en het argumenteren.

Daarnaast worden de leerlingen in de derde klas door het romantisch schrijven van Mak aangesproken in hun denkfase. Juist omdat Mak ook het filosofisch denken aanspreekt, worden de leerlingen tegelijkertijd voorbereid op het meer abstract denken in de bovenbouw.

Ook wat betreft de andere genoemde problemen bij de overstap van onder- naar bovenbouw zou het werken met boek en film volgens de AVA-methode van toegevoegde

waarde zijn. Werken met moeilijker en langere teksten, groepswork, plannen, presenteren en evalueren zijn aspecten die én in het SLO-rapport worden genoemd, en ook in dit lesplan verwerkt zitten.

Het grote voordeel van het gebruik van het In Europa-concept is dat het bestaat uit een boek en een televisieserie. Meerdere intelligenties worden aangesproken en de tekst wordt nog meer verlevendigd door de bijbehorende beelden. Beelden zijn zeker van toegevoegde waarde in het geschiedenisonderwijs, mits deze, net als andere bronnen kritisch benaderd worden. Deze houding is in het geschiedenisonderwijs altijd noodzakelijk, ook bij het gebruik van deze bronnen. Hoewel Mak soms overkomt als de objectieve, alwetende verteller, moet ook zijn manier van geschiedschrijving kritisch worden bekeken. Gelukkig zorgt het boek voor meer context, want de serie blijft soms wel veel gericht op ooggetuigenverslagen. Maar als het boek en de serie als toevoeging op het bestaande lesboek gebruikt worden, ben ik van mening dat dit concept van grote waarde kan zijn.

In deze scriptie heb ik mij specifiek op *In Europa* en de bijbehorende televisieserie gericht, maar ik zou ervoor willen pleiten ook andere historische literaire non-fictie in het geschiedenisonderwijs te gebruiken. Juist omdat de kracht van dit genre ligt in het verhalende, het persoonlijke en het beeldende zou de docent de leerling in de romantische fase een grote dienst bewijzen om naast het lesboek plaats in te ruimen voor deze manier van geschiedschrijving. De docent zou hier op zijn beurt later hopelijk weer de vruchten van plukken als blijkt dat het inzetten van dit genre heeft bijgedragen aan het leggen van de basis voor het filosofisch en ironisch denken.

Literatuurlijst

- Alberts, Jaco, 'Nederland is te ordentelijk'. Historicus James Kennedy over de Fortuynrevolte, het embryodebat en de onaangename publieke sfeer', *NRC Handelsblad*, 23 augustus 2008, Z04.
- Boer, M. de., H. Noording, *Van 3 naar 4, een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3 h/v en de tweede fase* (Enschede 2003).
- Bommeljé, Bastiaan, 'Het Besef' (versie oktober 2001), <http://www.historischnieuwsblad.nl/nl/artikel/5807/het-besef.html> (7 mei 2013).
- Boxtel, Carla van, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (2009). Verkregen op 7 mei 2013 van: http://repub.eur.nl/res/pub/14854/RedeCvBoxtel_lores.pdf.
- Broer, Thijs, 'De bindende buitenstaander; Geert Mak' (versie 28 februari 2004), <http://www.vn.nl/Artikel-Literatuur/Geert-Mak-de-bindende-buitenstaander.htm> (19 maart 2013)
- Ceelen, Han en Jeroen van Bergeijk, *Meer dan de feiten. Gesprekken met auteurs van literaire non-fictie* (Amsterdam/Eindhoven 2007).
- Commissie Geschiedenisonderwijs, *Het verleden in de toekomst* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen 1998).
- Dalhuisen, Leo (ed.), *Geschiedenis op school* (Groningen 1982).
- Dorsman, Leen, Ed Jonker en Kees Ribbens, *Het zoet en het zuur: geschiedenis in Nederland* (Amsterdam 2000).
- Downing, Taylor, 'Bringing the Past to the Small Screen', In: David Cannadine (ed.), *History and the Media* (New York 2004) 7-19.
- Drie, Jannet van en Carla van Boxtel, 'Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten', *Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Cultuurwetenschappen* 43 (2008) 45-58.
- Egan, Kieran, *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding* (Chicago/Londen 1997).
- Gardner, Howard, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (New York 1983).
- Grever, Maria, 'Nationale identiteit en historisch besef', in: Maria Grever e.a., *Controverses rond de Canon* (Assen 2006) 29-58.
- Grever, Maria, 'Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icoon van de nationale identiteit', *Tijdschrift voor geschiedenis* 117 (2) (2004) 207-229.
- Groot, Ger, 'Wij zijn geen volk' (versie 5 maart 2004), <http://vorige.nrc.nl/article1623087.ece> (2 april 2013).
- Groot, Jerome de, *Consuming History. Historians and heritage in contemporary popular culture* (New York 2009).

Henrichs, Hendrik, 'Historisch denken of het verleden beleven', in: *Levend Erfgoed* 02 (2009) 15-19.

Hobbs, Renee, 'Non-optimal uses of video in the classroom', *Learning, Media and Technology* 31 (2006) 35-50.

Huysen, Andreas, 'Present pasts: Media, Politics, Amnesia', in: *Public Culture* 12.1 (2000) 21-38.

Inspectie van het Onderwijs, *Geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar* (Utrecht 1999).

Jonker, Ed, 'De betrekkelijkheid van het moderne historische besef', in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 111 (1996) 30-46.

Kaap, Albert van der, 'AVA' (versie 2008),
<http://histoforum.net/lesmateriaal/ava.htm> (27 mei 2013).

Kaap, Albert van der, 'Historisch denken en redeneren' (versie 2012),
<http://www.vanderkaap.org/histoforum/2009/historischdenken.html> (27 mei 2013).

Kaap, Albert van der, 'Geschiedenis als competentie' (versie 2011),
<http://histoforum.net/2011/competentie.html> (27 mei 2013).

Kaap, Albert van der, 'Historisch denken en redeneren' (versie 2012),
<http://www.vanderkaap.org/histoforum/2009/historischdenken.html> (27 mei 2013).

Kaap, Albert van der, bespreking van: Het verleden in de toekomst, advies van de Commissie Geschiedenisonderwijs, 1998, in:
http://www.slo.nl/downloads/2008/http_www.slo.nl_voortgezet_tweedefase_themas_Geschiedenis_AN_4.4033.092_Kanttekeningen_doorl_leerlijn_gesch.pdf.

Klooster, Monique, *Literaire non-fictie. Een receptieonderzoek naar de benadering van de Nederlandse literaire non-fictie* (Masterthesis Nederlandse literatuur, Utrecht 2009).

Krijgsman, Edwin, 'Biografie' <http://www.geertmak.nl/nl/Leven/Biografie>. (28 april 2013).

Kuipers, Janneke, *Gevangen in de ivoren toren, Utrechtse historici en Geert Mak over geschiedschrijving en de veranderde rol van de historicus* (ongepubliceerde scriptie Cultuurgeschiedenis, Utrecht 2012).

Laville, Christian, 'Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second', in: Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 165-182.

Liema, Ben de, Pieter Kwantes en Rudie van Gelder, *Van 3 naar 4: vallen en opstaan. Hoe ervaren leerlingen in 4 VWO de overgang van de drie naar vier voor het vak geschiedenis* (onderzoek COLUUstudenten).

Logtenberg, Albert, *Questioning the past, student questioning* (Amsterdam 2012).

Lowenthal, David, *The Heritage Crusade and the Spoils of History* (Cambridge 1998).

Mak, Geert, *In Europa, reizen door de twintigste eeuw* (Amsterdam 2004).

- Meerbeek, Winand van, 'In Europa, een reis doorheen de twintigste eeuw. Analyse van een historische documentaire' (versie 2012),
https://www.dropbox.com/s/e8a2hf2wdoqn4qt/Voorbeeld_Paper_Breed_Publiek_Winand_Van_Meerbeek.docx (15 april 2013).
- Melching, Willem, 'In Europa barst van de fouten' (versie 11 december 2007),
<http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2686/Binnenland/article/detail/877055/2007/12/11/Melching-In-Europa-rsquo-barst-van-de-fouten.dhtml> (30 maart 2013).
- Nichols, Bill, *Introduction to documentary* (Bloomington 2001).
- Nora, Pierre, 'Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire', in: *Representations* 26 (Spring 1989) 7-24.
- NRC Handelsblad 'Discussies over fouten in TV-serie' (versie 11 december 2007).
http://vorige.nrc.nl/europa/in_europa/article1857230.ece (2 april 2013).
- Onderwijsraad, *De stand van educatief Nederland* (Den Haag 2005).
- Oostrom, Frits van e.a., *Entoen.nu, De canon van Nederland* (Den Haag, 2006).
- Oudheusden, Jan van, 'De geschiedenisleraar van Nederland', *Kleio* nummer 4 (2004) 14-16.
- Ribbens, Kees, *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland. 1945-2000* (Hilversum 2002).
- Rooy, Piet de e.a., *Verleden, heden en toekomst: advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001).
- Rosenzweig, Roy en David Thelen, *The Presence of the Past. Popular uses of history in American life* (New York 1998).
- Samuel, Raphael, *Theatres of Memory, Past and Present in Contemporary British Culture* (Londen 1994).
- Schama, Simon 'Television and the Trouble with History', in: David Cannadine (ed.), *History and the Media* (New York 2004) 20-33.
- Seixas, Peter, 'Introduction', in: Peter Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 3-20.
- Stoddard, Jeremy D., 'Film as a 'thoughtful' medium for teaching history', in: *Learning, Media and Technology*, 37:3 (2012) 271-288.
- Taylor, Philip, Graham Roberts (ed.), *The Historian, Television and Television History* (Luton 2001).
- Toebes, Joop, *Een kleine didactiek geschiedenis onderbouw. Achtergronden van 'Vragen aan de geschiedenis'* (Groningen 1984).
- Veldhuijsen, Nathanaël, *Het literaire (on)vermogen van non-fictie. De literaire non-fictie in het Nederlands taalgebied* (ongepubliceerde masterthesis Cultuurgeschiedenis, Tilburg 2008).

Vos, Chris, *Bewegend verleden. Inleiding in de analyse van films en televisieprogramma's* (Amsterdam 2004).

VPRO 'In Europa terug op tv' (versie 25 mei 2011),
<http://weblogs.vpro.nl/ineuropa/2011/05/25/in-europa-terug-op-tv> (3 april 2013).

VPRO 'Leve het debat' (versie 13 december 2007),
<http://weblogs.vpro.nl/ineuropa/2007/12/13/leve-het-debat> (3 april 2013).

Vree, Frank van, *In de schaduw van Auschwitz. Herinneringen, beelden, geschiedenis* (Groningen 1995).

Wigmans, Cil, *De oude wortels van het nieuwe leren, bouwstenen voor geïnspireerd onderwijs* (Alphen aan den Rijn 2004).

Wilschut, Arie, 'Geschiedenis gaat over mensen. Meer romantiek in het geschiedenisonderwijs', *Kleio* 5 (2006) 12-21.

Wilschut, Arie, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek* (Bussum 2004).

Wilschut, Arie, 'Historisch besef als onderwijsdoel' (versie juli 2002),
<http://members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.pdf> (13 mei 2013).

Wilschut, Arie, 'Historisch besef als onderwijsdoel' (versie 2002),
<http://www.historischhuis.nl/HistBesef/HHbesef3.html> (15 maart 2013).

Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia 2001).

Wineburg, Sam, 'Unnatural and essential: the nature of historical thinking', *Teaching history* 129 (2007) 1-11.