Hedendaagse uitdagingen voor een oud schoolvak: geschiedenisonderwijs in de 21^{ste} eeuw

Karel Van Nieuwenhuyse en Tina van der Vlies

In veel landen staat het geschiedenisonderwijs in het brandpunt van het hethetmaatschappelijk debat. In dit artikel bespreken we drie prangende, hedendaagse uitdagingen voor het schoolvak geschiedenis. De eerste betreft de vraag naar welke geschiedenissen er op school moet worden geleerd en met welk doel. In hedendaagse superdiverse samenlevingen circuleren uiteenlopende en soms tegenstrijdige (historische) verhalen, die nauw samenhangen met waarden en identificaties.¹ De vraag naar welke verhalen en welke identiteitsconstructie prioriteit verdienen (en gaandeweg verwerven) leidt dan ook tot felle discussies en zelfs regelrechte *history wars*.² Een recente aanleiding tot dergelijke conflicten en discussies vormde de *Black Lives Matter* beweging. In veel landen, waaronder België en Nederland, klinkt de roep om herziening van het curriculum en meer aandacht voor koloniale wandaden.

De tweede uitdaging heeft te maken met de doorwerking van de digitale revolutie. Deze heeft niet alleen geleid tot een ruimere beschikbaarheid van kennis, maar ook tot een andere omgang met historische informatie. Volgens onderwijskundige Rupert

Wegerif heeft het internet niet alleen de traditionele logica van print doorbroken, maar ook de traditionele idee van kennisoverdracht dat hieraan verbonden is. Volgens hem zijn in de internetsfeer automatisch meerdere perspectieven aanwezig en heeft de gebruiker een participerende in plaats van een observerende rol.³ Dit maakt dat het gebruik van internet leerlingen kan trainen in het incorporeren van meerdere perspectieven in hun historisch denken en zo kan bijdragen aan het beter begrijpen van geschiedenis als constructie en interpretatie. De veelheid informatie en desinformatie maakt het voor leerlingen echter zeer moeilijk om waardevolle van waardeloze informatie te onderscheiden.

De derde uitdaging is daaraan gerelateerd en gaat over constructivisme en relativisme. De aanwezigheid van meerdere perspectieven betekent immers niet dat al deze perspectieven per definitie gelijkwaardig zijn. De gezaghebbende Canadese geschieddidacticus Peter Seixas betoogde recentelijk dat geschieddidactici de afgelopen decennia hebben geprobeerd om het idee van één historische 'waarheid' kritisch onder de loep te nemen, maar dat de uitdaging van vandaag is opgeschoven naar het kritisch bevragen van de vele, naast elkaar circulerende

¹ Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2009).

² Luigi Cajani, Simone Lässig en Maria Repoussi (red.), *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era* (Londen 2019).

³ Rupert Wegerif, *Dialogic. Education for the Internet Age* (Londen en New York 2013).

‘waarheden’, en dus naar het begrijpen van de grenzen van interpretatie.⁴ Is de slinger (in geschiedenisonderwijs maar ook in het geheel van de historische cultuur) te ver doorgeslagen richting een constructivistische benadering van het verleden, waarbij verschillende perspectieven naast elkaar worden gezet maar deze weinig kritisch op hun waarde worden beoordeeld? Worden leerlingen voldoende voorbereid om op eigen kracht te functioneren in een maatschappij waarin *fake news*, *deepfakes* en alternatieve feiten een steeds grotere rol spelen?

In wat volgt wordt op deze drie actuele uitdagingen nader ingegaan, vooral in relatie tot de Vlaamse en Nederlandse context. Het gaat daarbij niet om een geschiedtheoretische discussie over de vraag of en hoe we verschillende historische representaties van elkaar kunnen onderscheiden.⁵ In plaats daarvan vertrekken we vanuit het debat over de manieren waarop leerlingen geschiedenis leren en hoe leraren dit onderwijzen.

Wat is het waard geleerd te worden? Geschiedenisonderwijs tussen disciplinaire praktijk en collectieve herinneringen

Welk(e) verleden(s) moeten besproken worden in de klas? Deze vraag is niet eenvoudig te beantwoorden. Geschiedenisonderwijs aan de middelbare school bevindt zich immers in een bijzondere positie in het geheel van de historische cultuur. Peter Seixas schrijft het geschiedenisonderwijs een positie toe in de ruimte tussen academische historiografie en de disciplinaire praktijk enerzijds, en collectieve herinneringen en de

Het leren memoriseren van jaartallen was een belangrijk onderdeel van het geschiedenisonderwijs. Hier zien we de kaft van het bekende Nederlandse jaartallenboek *Vlug gekend met tekst en prent* (1950) dat werd gebruikt voor de lagere school.

praktische omgang met het verleden anderzijds.⁶ Die positie wordt mede bepaald door een aantal aspecten die samen het wezen van geschiedenisonderwijs uitmaken, zoals de doelen die aan geschiedenisonderwijs worden gesteld. Deze doelen kunnen variëren van het propageren van een specifieke identiteitsconstructie en waardenoverdracht tot het inleiden van jongeren in de academische discipline geschiedenis. De oriëntatie en presentatie van het verleden vormt een tweede aspect: wordt een gecanoniseerde geschiedenis gepresenteerd, of ligt de focus eerder op het interpretatieve en contingente karakter van het verleden? Het antwoord op

4 Peter Seixas, 'History Educators in a New Era', *Public History Weekly* 5:20 (2017).

5 Voor meer informatie, zie bijvoorbeeld het werk van Frank Ankersmit, Richard Rorty en Haydn White.

6 Peter Seixas, 'History in Schools', in: Berber Bevernage en Nico Wouters (red.), *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History After 1945* (Londen 2018) 273-288.

deze vraag hangt nauw samen met een derde aspect, namelijk welk statuut historische kennis krijgt toegekend: dat van absolute waarheid of constructie? Hierin spelen de (al dan niet kritische) omgang met historische bronnen en de relatie tot academische historiografie eveneens een belangrijke rol.

De vraag naar wat het waard is geleerd te worden in de klas wordt sinds het ontstaan van geschiedenis als autonoom schoolvak aan het einde van de achttiende eeuw op verschillende tijdstippen anders ingevuld. Ten tijde van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden propageerde de overheid het onderricht in de chronologie omdat die verondersteld werd op een 'objectieve' manier de naakte feiten op te lijsten en zo toeliet dat protestantse en katholieke leerlingen samen onderwijs konden volgen.⁷ Een algemeen-Nederlands perspectief werd niet opgelegd en natievorming stond in geschiedenisonderwijs niet hoog op de agenda tussen 1815 en 1830. Dat veranderde met het uiteenvallen van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden. In Nederland werd geschiedenisonderwijs verplicht op de lagere school in 1857 en het voortgezet onderwijs volgde in 1878: het aankweken van vaderlandsliefde en burgerdeugden waren belangrijke onderdelen. Het nationale karakter van het geschiedenisonderwijs werd echter verschillend ingevuld binnen de verschillende 'zuilen' die Nederland kenmerkte.⁸

Ook in België werd geschiedenisonderwijs gedurende de negentiende eeuw ingeschakeld in processen van natievorming, en geacht bij te dragen tot nationale cohesie en tot

de vorming van een nationale identiteit en vaderlandsliefde.⁹ Een anachronistisch en teleologisch *master narrative* van het nationale verleden werd gepresenteerd in curricula en leerboeken: één dominante en gesloten versie van dat verleden, die de heroïsche grootsheid van de natie voorstelde en als waarheid gold, met veelal machtige, blanke mannen als centrale actoren die tegelijk fungeerden als na te volgen *exempla*. Algauw trad een canonisering van het nationale verleden op. Na de Tweede Wereldoorlog kwam de positie van het nationale verleden in het Belgische geschiedenisonderwijs onder druk te staan, onder meer door het omstreden oorlogsverleden (meer bepaald de aanzienlijke collaboratie met de Duitse bezetter die zich vooral in Vlaamse en katholieke kringen had gemanifesteerd). Omdat de omgang met de oorlogsherinnering een splijtzwam dreigde te worden, werd het nationale verleden in z'n geheel steeds meer ingepast in een breder Westers en eurocentrisch relaas over het verleden. Toen Vlaanderen vanaf 1989 verantwoordelijk werd voor onderwijsmaterie, zette deze trend zich door.

Meer algemeen was de verminderde aandacht voor het nationale verleden en bijbehorende nationale identiteit in het geschiedenisonderwijs van na 1945 ook door andere evoluties te verklaren. Na de Tweede Wereldoorlog, vooral vanaf de jaren vijftig en zestig (en in België/Vlaanderen veralgemeend vanaf 1970), deed zich in België/Vlaanderen en Nederland deze kentering

7 Matthias Meirlaen, *Revoluties in de klas: secundair geschiedenisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden, 1750-1850* (Leuven 2014).

8 Tina van der Vlies, *Echoing Events. The Perpetuation of National Narratives in English and Dutch History Textbooks, 1920-2010* (Erasmus Universiteit Rotterdam 2019, PhD thesis).

9 Kaat Wils, 'De verdampende canon en de gebetonneerde bron. Geschiedenisonderwijs in België in een historisch perspectief', in: Depaepe, M. e.a. (red.), *Over het mooie en het nuttige: bijdrage over de geschiedenis van het onderwijs en opvoeding* (Antwerpen 2008) 239-245; Karel Van Nieuwenhuysse, 'Torn between patriotic, civic and disciplinary aspirations. Evolving faces of Belgian and Flemish history education, from 1830 to the future', *Nationalities Affairs. New Series // Sprawy Narodowościowe. Seria nowa* 50 (2018) 1-16.

Gustave Wappers' schilderij 'Tafereel van de Septemberdagen 1830 (op de Grote Markt te Brussel)', olieverf op doek. Dit werk werd in 1835, vijf jaar na de onafhankelijkheid, door de Belgische regering besteld, om de heroïek en grootsheid van de Belgische revolutie te illustreren en de nationale identiteitsvorming onder de bevolking van het jonge koninkrijk te bevorderen.

Wikimedia Commons

voor onder invloed van processen zoals ontzuiling, democratisering, globalisering en dekolonisatie. Wereldburgerschap en gehechtheid aan democratie, mensenrechten en Verlichtingswaarden als tolerantie en gelijkheid werden de na te streven doelen in het geschiedenisonderwijs.¹⁰

De kwestie wat het waard is onderwezen te worden in het geschiedenisonderwijs is er één die natuurlijk nooit finaal te beslechten valt. In elk heden wordt ze telkens opnieuw gesteld en lokt ze debat uit. Ook in Vlaanderen en Nederland is dat vandaag het geval. Waar in Vlaanderen de nieuwe

eindtermen een rijk historisch referentiekader voorschrijven met aandacht voor verschillende geografische niveaus, een heldere periodisering (met inbegrip van aandacht voor periodisering als construct), multiperspectiviteit en het bekijken van het verleden door verschillende brillen (die van de natiestaat maar evengoed ook die van gender, interculturaliteit, levensbeschouwing en economie), pleiten Vlaams-nationalistische politici tegelijk voor een historische canon van Vlaanderen, waarin het verleden eenzijdig vanuit een nationaal perspectief wordt benaderd.¹¹ In Nederland pleiten *The*

¹⁰ Tessa Lobbes, *Verleden zonder Stof. Strijd om geschiedenisonderwijs in België 1945-1989* (Gent 2017).

¹¹ Karel Van Nieuwenhuyse, Tom De Paepe, Bruno De Wever en Paul Janssenswillen, 'Dienstmeid of kritische vriendin? Waarom een Vlaamse canon geen goed idee

Black Archives voor een mondialisering van de tien tijdvakken en werd recent de canon van Nederland herzien, met meer aandacht voor vormen van diversiteit, zoals gender en etnisch-culturele diversiteit.¹²

Discussies over de inhoudelijke oriëntatie van het geschiedenisonderwijs maken deel uit van een brede maatschappelijke context. In hedendaagse samenlevingen bestaan veel en uiteenlopende historische representaties naast elkaar. Seixas toonde al aan hoe belangrijk en noodzakelijk het is dat de brug wordt geslagen tussen deze representaties en geschiedenis op school.¹³ Uit zijn onderzoek blijkt dat leerlingen van diverse geminoriseerde groepen (waaronder *First Natives*) vooral waarde en geloofwaardigheid toekennen aan historische verhalen binnen de eigen groep en deze waarden boven de inhoud van geschiedenis op school. Als ze zich niet herkennen in geschiedenis zoals onderwezen op school, zullen ze die min of meer opzij schuiven. James Banks voegde hier overigens een dimensie 'teaching for transformative action' aan toe: in zijn ogen is het noodzakelijk om jongeren te leren reflecteren op kennis die ze meekrijgen in verschillende contexten, om hen te brengen tot kritisch burgerschap en actieve burgerparticipatie.¹⁴

Aandacht voor een meervoudig verleden in de klas kan dienen als een zinvol

antwoord op deze uitdaging, omdat dit appelleert aan het idee van een gelaagde identiteit en maakt dat elke leerling zich kan herkennen in geschiedenis op school. Bovendien is deze insteek in lijn met de historische discipline die meerdere en verschillende invalshoeken hanteert in de studie van het verleden: het perspectief van de natiestaat kan daar onderdeel van zijn, maar vormt geen exclusief perspectief. Het is een gemiste kans als leerlingen niet leren om andere (voornoemde) brillen op te zetten om het verleden beter te begrijpen. Lange tijd werd migratiegeschiedenis bijvoorbeeld door de bril van de natiestaat bestudeerd: het nationale kader werd als referentiekader beschouwd. Historicus Gérard Noiriel spreekt in dat verband zelfs over 'la dictature du national'.¹⁵ Op zich mag dit niet verwonderen, aangezien veel data over migratie werd verzameld door de natiestaat, en het gegeven 'nationale identiteit' werd gehanteerd in het beschouwen van migratie en migranten. Tegelijkertijd zijn andere brillen evengoed, en soms meer betekenisvol. Middeleeuwse en vroegmoderne migratiebewegingen worden bijvoorbeeld beter bestudeerd vanuit de bril platteland 'versus' stad. De stadsomwalling vormde toen de betekenisvolle grens.¹⁶ Door een genderbril bekeken kan de vraag gesteld worden in welke omstandigheden en om welke redenen een eerste golf migranten al dan niet voornamelijk uit jonge mannen bestaat.

In concreto kan aandacht voor een meervoudig verleden worden gerealiseerd door het opnemen van bijvoorbeeld diverse bronnen van historische actoren (arm-rijk,

is voor het geschiedenisonderwijs', *Karakter: Tijdschrift van Wetenschap* 17:68 (2019) 1-5.

12 <https://www.theblackarchives.nl/meergeschiedenis.html>. Commissie herijking canon van Nederland, *Open vensters voor onze tijd. De Canon van Nederland herijkt* (Amsterdam-Utrecht 2020). Zie ook: Tina van der Vlies, 'Geschiedenis: "tot een Licht en Leerschool der tijden"', *Van Twaalf tot Achttien* 30:3 (2020) 34-36.

13 Peter Seixas, 'Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting', *Curriculum Inquiry* 23:3 (1993) 301-327.

14 James A. Banks, 'The canon debate, knowledge construction, and multicultural education', *Educational Researcher* 22:5 (1994) 4-14.

15 Gérard Noiriel, *État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir* (Parijs 2001).

16 Hilde Greefs, 'Mobiliteit in historisch perspectief. Enkele concepten en verklaringsniveaus in migratieonderzoek', *Hermes. Tijdschrift voor Leraren Geschiedenis* 19:58 (2015) 2-8.

oost-west, noord-zuid, vrouw-man, jong-oud, machtig-onderdrukt) die meteen ook *agency* toekennen aan een veelheid van actoren, het opnemen van wisselende narratieve plots (vooruitgang, neergang, triomfalistisch, relativistisch), meervoudige perspectieven (multilokaal, translokaal, wederzijdse interculturele beïnvloeding, transnationaal en wereldhistorisch) en diverse typen historiografie (politiek, economisch, sociaal, cultureel, koloniaal, nationaal, transnationaal).¹⁷ Een andere mogelijkheid betreft het benaderen van het nationale verleden als een discontinue geschiedenis met oog voor contingentie en voor wisselende grenzen, bestuurders, en uiteenlopende groepen die de regio bevolkten. Dit vormde expliciet de opzet van de *Wereldgeschiedenis van Vlaanderen*.¹⁸ In dezelfde trant schreef Létourneau recent een *histoire dépayssante* van Québec.¹⁹ Dergelijke benaderingswijzen van het verleden leiden tot de opbouw van een rijk, open en betekenisvol historisch referentiekader voor alle leerlingen, ongeacht hun specifieke (etnisch-culturele en nationale) achtergrondkenmerken.²⁰

17 Maria Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 119:2 (2006) 160-177; Maria Grever, 'De antropologische wending op microniveau. Cultureel pluralisme en gemeenschappelijke geschiedenis', in: Maria Grever, Ido De Haan, Dienke Hondius en Susan Legêne, *Grenzeloze gelijkheid. Historisch vertogen over cultuurverschil* (Amsterdam 2011) 272-288.

18 Marnix Beyen et al., *Wereldgeschiedenis van Vlaanderen* (Antwerpen 2020).

19 Jocelyn Létourneau, *La condition québécoise. Une histoire dépayssante* (Québec 2020).

20 Karel Van Nieuwenhuysse, 'Going beyond Eurocentric us-them thinking in history education: Multiperspectivity as a tool against radicalization and for a better intercultural understanding', in: Noël Clycq, Chris Timmerman, Dirk Vanheule, Rut Van Caudenberg en Stiene Ravn (red.), *Radicalisation. A Marginal Phenomenon or a Mirror to Society?* (CeMis Migration and Intercultural Studies, 4) (Leuven 2019) 215-241.

Geschiedenisonderwijs in een digitale wereld: grenzeloze mogelijkheden en perspectieven?

Een medium dat een bijzonder grote diversiteit aan historische representaties herbergt, is het internet, dat een verdere 'democratisering' van historische kennis met zich mee lijkt te brengen. Het creëert een laagdrempelige, uitgestrekte toegang tot geschiedenis en geschiedverhalen door het onmetelijke aanbod van allerhande websites, documentaires, films, boeken, artikels, podcasts, blogs, vlogs en online games met historische inslag. Sociale media zoals Facebook, Twitter en Instagram laten bovendien toe informatie vlug en op grote schaal te delen. Tegelijk moeten we kritisch zijn op het idee van kennisdemocratisering via het internet: onzichtbare algoritmen bepalen bijvoorbeeld mee wat individuen te zien krijgen op het internet en creëren filterbubbels, naar het woord van internetactivist Eli Pariser.²¹ Ook brengen technische mogelijkheden steeds geloofwaardiger wordende *deepfake* voort, evenals expliciete of subtiele vormen van censuur.

Het internet en alle toepassingen, inclusief sociale media, leiden niet alleen tot de verspreiding van nieuwe en alternatieve historische kennis onder jongeren, ook maken ze nieuwe vormen van betekenisgeving aan het verleden mogelijk.²² Tevens kunnen ze de interesse in en motivatie voor omgang met het verleden stimuleren, door het aantrekkelijke audiovisuele jasje en de nadruk op persoonlijke beleving en inleving. De digitale wereld brengt meer dan ooit tevoren het verleden terug tot leven. In historische games

21 Eli Pariser, *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You* (New York 2011).

22 Zie bijvoorbeeld Robbert-Jan Adriaansen, 'Picturing Auschwitz. Multimodality and the attribution of historical significance on Instagram', *Journal for the Study of Education and Development* 43:3 (2020) 652-681.

In 1948 verscheen er in Nederland reeds een historische canon op een wandkaart: de afbeeldingen konden leerlingen helpen om de jaartallen te memoriseren. Op de rechterafbeelding zien we de canon die op Protestantse scholen werd gebruikt, links de canon van de Rooms-Katholieke scholen te zien. Laatstgenoemde versie verscheen iets later en heeft dan ook al de watersnoodramp van 1953 opgenomen. De verschillen tussen beide canons zijn duidelijk zichtbaar.

Nationaal Onderwijsmuseum, met dank aan dr. Jacques Dane

speelt dit effect zelfs nog sterker, aangezien de jongere daar geen toeschouwer is, maar een historische actor lijkt te worden. Maar hoe kan historische inleving door leerlingen in historische actoren de motivatie voor geschiedenis en een goed historisch begrip versterken, zonder dat het pure fantasie zonder veel band met historische context in de hand werkt?²³ En hoe kan historische inleving enerzijds de relevantie van geschiedenis versterken door het verleden dichterbij de actuele leefwereld van leerlingen te brengen, evenwel zonder anderzijds het principe van *the past as a foreign country* te loochenen en hen dus helpt het verleden in zijn toenmalige context te begrijpen?²⁴

Het is bovendien van groot belang om te onderzoeken hoe het internet zinvol kan worden ingeschakeld in historisch denken, wat het streefdoel is van het geschiedenisonderwijs in Nederland en Vlaanderen/België vandaag de dag. De al genoemde Rupert Wegerif wijst op de enorme mogelijkheden van het internet als dialogische ruimte in contrast met het gesloten, monologische perspectief dat het (boek)druk gebaseerd geschiedenisonderwijs lange tijd heeft gedomineerd.²⁵ Het internet kan in zijn ogen collaboratieve leerprocessen en een gezamenlijke zoektocht naar kennis(constructie) faciliteren, voorbij vigerende en eenzijdig opgelegde waarheidsregimes. Het heeft de potentiële kracht *master narratives* en waarheidsregimes (naar het woord van Stuart Hall, die het had over *the West and the Rest* als eurocentrisch

waarheidsregime)²⁶ te ondermijnen. Het laat immers veel meer ruimte voor meerdere perspectieven, voor (letterlijk) grenzeloze dialoog en voor de (diverse) geschiedverhalen en perspectieven van leerlingen die zodoende steeds meer actieve participanten (kunnen) worden in het proces van kennisopbouw in plaats van passieve ontvangers.

Het is daarom belangrijk dat leerlingen de competentie wordt bijgebracht om canoniserende en (vaak uitsluitende) *master narratives* over het verleden, die ook op het internet welig tieren, te deconstrueren. Dit is een vaardigheid die zeker in de hogere klassen goed aangeleerd zou kunnen worden. Verschillende Nederlandse en Vlaamse leerboeken geschiedenis hebben daar ook reeds een aanzet toe gegeven door passages over dezelfde gebeurtenis uit verschillende leerboeken (in een geografisch en tijdsperspectief) op te nemen.²⁷ Op die manier wordt in concreto getoond hoe selectie, verbinding en framing van feiten een specifiek verhaal genereren, dat evengoed op een andere manier kan worden verteld. Een historisch fenomeen dat zich omwille van z'n uiteenlopende representaties in Nederlandse en Vlaamse leerboeken geschiedenis hier uitstekend toe leent, is bijvoorbeeld de Nederlandse Opstand.²⁸ Een dergelijke benadering sluit nauw aan bij het kader dat James Wertsch op basis van zijn onderzoek ontwierp.²⁹ Hij maakt een onderscheid tus-

23 Daan van Leeuwen, Pieter Van den Heede en Pieter Mannak, 'Gamen in de klas. Een update van de onvoltooide verleden tijd', *Kleio* 61:3 (2020) 14-17.

24 Deborah Cunningham, 'An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students', *Journal of Curriculum Studies* 41:5 (2009) 679-709.

25 Rupert Wegerif, *Dialogic. Education for the Internet Age*.

26 Stuart Hall, 'The West and the Rest: Discourse and Power', in: Stuart Hall en Bram Gieben (red.), *Formations of Modernity* (Understanding Modern Societies: An Introduction – Book 1) (Cambridge 1992) 185-227.

27 Een dergelijke aanzet is ook terug te vinden in Engelse leerboeken.

28 Marc Kropman, Carla van Bortel en Jannet van Drie, 'Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks', *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 12:1 (2020) 1-23.

29 James Wertsch, 'Specific narratives and schematic narrative templates', in Peter Seixas ed., *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 49-62.

sen specifieke verhalen en verhaalsjablonen. Een verhaalsjabloon of 'narrative template' is een patroon of plot dat een structuur biedt voor de vertelling van specifieke verhalen en zo als een sturend raamwerken functioneert voor de interpretatie van het verleden. Leerlingen inzicht bijbrengen in het bestaan en functioneren van verhaalsjablonen, en concreet oefenen op de herkenning ervan, wapent leerlingen om ook op het internet en elders verhaalsjablonen en *master narratives* te herkennen, naar waarde te schatten en ermee in dialoog te gaan.³⁰ Dit brengt ons bij de derde uitdaging: een kritische omgang met informatie en bronnen op het internet.

Perspectieven in perspectief: historisch-digitale geletterdheid

De aandacht voor kennisconstructie, het in acht nemen van meerdere perspectieven en het bijbrengen van kritische zin in geschiedenisonderwijs is geen nieuw gegeven. Ze dateert in Nederland van de jaren 1970 (zie onder meer publicaties van Joop Toebes, Leo Dalhuisen, Piet Geurts en Doky Verhagen) en in Vlaanderen/België uit de jaren 1980-90 (met in de eerste generatie eindtermen geschiedenis, ontwikkeld door Raf De Keyser, Werner Goegebeur en Frank Simon, enkele voorzichtige aanzetten). In die decennia werd de invloed van het constructivisme merkbaar binnen geschiedenisonderwijs: er werd in toenemende mate aandacht besteed aan het

gegeven dat het verleden nooit rechtstreeks of onbemiddeld kenbaar is en dat geschiedenis in essentie interpretatie en constructie is.³¹ Tot vandaag de dag is het concept van 'historisch denken' in geschiedenisonderwijs schatplichtig aan deze inzichten. Het wil leerlingen niet alleen inzicht bijbrengen in het verleden, maar ook in hoe historische kennis tot stand komt, met inbegrip van aandacht voor kritische bronnenanalyse, historische argumentatie, multiperspectiviteit en de constructie van *master narratives*.

De opkomst van *fake news*, *alternative facts* en meer algemeen het gebruik (en misbruik) van het verleden in de afgelopen jaren maakt echter dat bij deze constructivistische insteek voor geschiedenisonderwijs vraagtekens worden geplaatst. Is de slinger niet te ver doorgeslagen? Onderzoek onder leerlingen wijst uit dat sommigen een sterk idee van relativisme hebben; ze denken dat ze eigenlijk niets 'echt' kunnen weten over het verleden en dat elke geschiedinterpretatie gelijke bestaansrecht heeft.³² Dit vormt dan ook een derde uitdaging voor het hedendaagse geschiedenisonderwijs: leerlingen leren te laveren tussen het idee van compleet relativisme enerzijds en gesloten voorstellingen van het verleden anderzijds.

Hierin spelen historische bronnenkritiek en (verwijzing naar) bewijs uit bronnen een cruciale rol, evenals kennis van en inzicht in historische redeneerwijzen.³³ Het is met

30 Tina van der Vlies, 'Multidirectional War Narratives in History Textbooks', *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 52:3 (2016) 300-314; Tina van der Vlies, 'Historicizing and pluralizing Wertsch's narrative templates: Freedom and tolerance in Dutch history textbooks', in: Ignacio Brescó en Floor van Alphen (red.), *Reproducing, rethinking, resisting national narratives. A sociocultural approach to schematic narrative templates in times of nationalism* (in afwachting van publicatie, 2021).

31 Maria Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef'; Kaat Wils, 'De verdampende canon en de gebetonneerde bron'.

32 Bruce VanSledright en Liliana Maggioni 'Epistemic cognition in history', in: J.A. Greene, W.A. Sandoval en I. Bråten (red.), *Handbook of epistemic cognition* (New York 2016) 128-146. Gerhard Stoel, Albert Logtenberg, Bjorn Wansink, Tim Huijgen, Carla van Bostel en Jannet van Drie, 'Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs', *International Journal of Educational Research*, 83 (2017) 120-134.

33 Maria Grever, 'Alternative Facts, Truth and History Education: an Introduction', paper presented at

andere woorden nodig een 'procedureel' historisch referentiekader op te bouwen dat leerlingen inzicht biedt in de totstandkoming van historische representaties. Zo'n 'procedureel' referentiekader helpt bijvoorbeeld jongeren de parameters van de beeldcultuur waarin we leven kritisch te leren kennen. Leerlingen kijken immers vaak zonder te zien.³⁴ Bovendien gebruiken jongeren vaak de digitale wereld voor informatiegaring, evenwel zonder de betrouwbaarheid ervan na te gaan. Zowel stilstaande als bewegende beelden, in bijvoorbeeld films en documentaires maar evengoed in vlogs, zijn er op uit om de toeschouwer te doen geloven dat hij/zij de werkelijkheid ziet en niet een (re)constructie daarvan. Via de niet-zichtbare camera en de evenmin zichtbare microfoon wordt de toeschouwer zoveel mogelijk zelf een ooggetuige. En hoe meer die illusie van (venster op de) werkelijkheid wordt gecreëerd, hoe sterker de betrokkenheid van de toeschouwer.³⁵ Het is dan ook van belang dat de achterliggende strategieën in dat verband – zoals personalisering, dramatisering, emotionalisering, presentisme en romantisering van de werkelijkheid – kritisch worden geëvalueerd.³⁶

De Amerikaans geschieddidacticus Sam Wineburg voert al sinds de jaren 1990 onderzoek uit naar historische bronnenkritiek in

het algemeen, incl. de digitale wereld. In een recent opiniestuk in de *Los Angeles Times* betoogde Wineburg dat we ons bevinden in een *infodemic* en dat scholen effectieve strategieën moeten inzetten om leerlingen in staat te stellen desinformatie te herkennen en hen zo op te leiden tot geïnformeerde en reflectieve burgers.³⁷ Een voorbeeld van een dergelijke strategie is *explicit teaching*: het expliciteren van procedures die toegepast worden in de constructie van historische kennis en nepnieuws. Dit draagt automatisch ook bij aan mediageletterdheid en de ontwikkeling van geavanceerd inzicht in het statuut van historische kennis bij leerlingen, omdat een diep inzicht in historische bronnenkritiek de grenzen van interpretatie en constructie aangeeft en tegelijkertijd aantoont dat absolute waarheidsclaims geen steek kunnen houden. Uiteraard is het van belang dat deze strategie niet in het ijlle wordt toegepast, maar gecombineerd wordt met kennisopbouw. Kennis van het verleden en kennis van geschiedenis gaan immers hand in hand.

Besluit

Dit artikel besprak drie hedendaagse uitdagingen voor het 'oude' schoolvak geschiedenis, voornamelijk vanuit het perspectief van leerlingen, leraren en bijbehorende leer- en onderwijsprocessen. Ten eerste bespraken we wat er geleerd dient te worden in de klas, wie dit bepaalt en waarom dit een terugkerende kwestie is. Elke samenleving bediscussieert deze vraag vanuit contemporaine besognes, vaak gerelateerd aan identiteit en waarden- en normenkwesties.

the conference *Critical Thinking in the Age of Emoji's. Does History Education Play a Role for Media Literacy?*, organized by EUROCLIO in cooperation with the Dutch Institute for Sound and Vision, VGN and the E-story Project partners (Hilversum 2018).

34 Gie van den Berghe, *Kijken zonder zien. Omgaan met historische foto's* (Kalmthout 2011).

35 Karel Van Nieuwenhuyse, 'Is seeing believing? On the educational use of mainstream historical films in the history classroom', *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture* 37:1 (2016) 191-212.

36 Robert A. Rosenstone, 'The Historical Film: Looking at the Past in a Postliterate Age', in: M. Landy (red.), *The historical film. History and memory in media* (New Brunswick 2001) 50-66.

37 Sam Wineburg, *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)* (Chicago 2018); Nadav Ziv en Sam Wineburg, 'Why can't a generation that grew up online spot the misinformation in front of them?', *Los Angeles Times* (6 november 2020).

Naast een reflectie hebben wij concrete handvatten geboden voor het realiseren van aandacht voor een meervoudig verleden in het geschiedenisonderwijs.

De tweede uitdaging voor geschiedenisonderwijs betreft de doorwerking van de digitale revolutie in de veranderende omgang met historische informatie. Het internet biedt nieuwe mogelijkheden als dialogische ruimte waarin jongeren kunnen optreden als actieve participanten en kennis kunnen maken met een veelvoud aan perspectieven; het kan collaboratieve leerprocessen en een gezamenlijke zoektocht naar kennis(constructie) faciliteren. Bovendien heeft het internet de potentiële kracht *master narratives* en waarheidsregimes te ondermijnen. Tegelijkertijd hebben we een kritische noot geplaatst bij dit idee: onzichtbare algoritmen, filterbubbel en deep fake technieken kunnen juist door hun subtiele aanwezigheid leiden tot krachtige vormen van censuur.

De veelheid (des)informatie maakt bovendien dat leerlingen moeilijk waardevolle van waardeloze informatie kunnen onderscheiden. Daarenboven blijken sommige leerlingen een sterk gevoel van relativisme te hebben en geven ze aan niets 'echt' te kunnen weten over het verleden. Elke geschiedinterpretatie blijkt in hun ogen gelijk bestaansrecht te hebben. Digitale geletterdheid vormt dan ook de derde uitdaging, als een hulpmiddel om leerlingen kritisch te leren laveren tussen het idee van compleet relativisme enerzijds en gesloten voorstellingen van het verleden anderzijds.

Kwaliteitsvol geschiedenisonderwijs, dat aan deze drie uitdagingen het hoofd biedt, heeft oog voor bronnenkritiek, kritische reflectie en een gelaagde representatie van het verleden. Een kritisch-constructieve blik maakt geschiedenis niet alleen leuk en interessant (het is immers zoveel meer dan 'feiten' leren) maar tevens ook erg relevant:

het inzicht dat hedendaagse samenlevingen het contingente resultaat zijn van menselijke handelingen en processen uit het verleden geeft perspectief en ruimte voor dialoog en verandering. Eenvoudig te realiseren is dit alles echter niet. Het is daarom van belang dat er een goede aansluiting is tussen het middelbaar geschiedenisonderwijs en de academische geschiedbeoefening. Juist op die manier kan geschiedenisonderwijs haar voornoemde bijzondere positie in het geheel van de historische cultuur realiseren.

Over de auteurs

Dr. Karel Van Nieuwenhuyse is als hoofddocent geschiedenisdidactiek verantwoordelijk voor de Educatieve Master Cultuurwetenschappen van de KU Leuven. Hij doet onderzoek naar leer- en onderwijsprocessen in geschiedenis. Recent verzorgde hij met Maria Grever voor het *Journal for the Study of Education and Development (Infancia y Aprendizaje)* een special issue over *Popular uses of violent pasts and historical thinking*. E-mail: karel.vannieuwenhuyse@kuleuven.be

Dr. Tina van der Vlies doceert theorie van geschiedenis en historische cultuur aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. In 2019 promoveerde ze op een onderzoek naar de canonisering en actualisering van nationale geschiedverhalen in Engelse en Nederlandse schoolboeken gedurende de lange twintigste eeuw. Ze heeft over haar onderzoek gepubliceerd in o.a. *Pedagogica Historica* en *The London Review of Education*. Haar werk is in 2014 en 2019 bekroond door respectievelijk The International Standing Conference for the History of Education en de Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs. E-mail: vandervlies@eshcc.eur.nl