



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis

Wilschut, A.H.J.

**Publication date**  
2011

[Link to publication](#)

#### **Citation for published version (APA):**

Wilschut, A. H. J. (2011). *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam]. Koninklijke Van Gorcum.

#### **General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### **Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## Samenvatting

In de Inleiding wordt deze studie geplaatst als een bijdrage aan de geschiedenisdidactiek: een hybride tak van wetenschap die enerzijds gerelateerd is aan de onderwijskunde (didactiek), anderzijds aan de geschiedwetenschap en geschiedtheorie. Geschiedenisdidactiek moet niet worden opgevat als subdiscipline, noch van de onderwijskunde, noch van de geschiedwetenschap, maar heeft een zelfstandige positie ten opzicht van deze twee. Een derde bepalende factor in de geschiedenisdidactiek zijn maatschappij en politiek, omdat het geschiedenisonderwijs zich voltrekt in opdracht van een samenleving die bepaalde verwachtingen heeft van dat onderwijs. Deze studie combineert deelstudies vanuit elk van deze drie invalshoeken: vanuit politiek en maatschappij in hoofdstuk 1, vanuit geschiedtheorie en filosofie in hoofdstuk 2 en vanuit didactiek en onderwijskunde in hoofdstuk 3 en 4. Het thema van de studie is de rol van (historisch) tijdsbewustzijn, omdat de tijdsdimensie datgene is wat geschiedenis het duidelijkst onderscheidt van andere disciplines. De vraag in hoeverre het leren van geschiedenis neerkomt op het leren denken in termen van (historische) tijd, wordt in deze studie centraal gesteld. In hoofdstuk 1 gebeurt dat door na te gaan welke rol historisch tijdsbewustzijn tot dusverre heeft gespeeld in het geschiedenisonderwijs, in hoofdstuk 2 door via theoretische studie te komen tot een werkbare definitie van historische tijd. In hoofdstuk 3 wordt een inventarisatie gemaakt van wat reeds op dit terrein is onderzocht en welke vragen – geredeneerd vanuit de definitie van historisch tijd uit hoofdstuk 2 – nog open blijven. Zo wordt een onderzoeksagenda voor de geschiedenisdidactiek ontwikkeld. In hoofdstuk 4 wordt een begin gemaakt met de uitvoering van die onderzoeksagenda via een empirisch onderzoek naar middelen die leerlingen gebruiken om zich in de tijd te oriënteren.

Hoofdstuk 1 geeft een beknopt historisch overzicht van de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs in de negentiende en twintigste eeuw in Duitsland, Engeland en Nederland. Er is gekozen voor een vergelijkend perspectief omdat daardoor duidelijk kan worden welke ontwikkelingen specifiek in een bepaald land thuishoren en welke meer algemeen zijn voorgekomen in het geschiedenisonderwijs. Centraal staat de vraag welke rol de ontwikkeling van een historisch tijdsbewustzijn in het geschiedenisonderwijs tot dusverre heeft gespeeld. In de periode tot de jaren zestig van de twintigste eeuw werden in het geschiedenisonderwijs vooral ethische, politiek-staatsburgerlijke en nationalistische doelen nagestreefd. Deze doelen richtten zich op het functioneren van de leerling in het heden, waarbij het (nationale) verleden werd gebruikt ter rechtvaardiging van bepaald gedrag. Historisch tijdsbewustzijn stond daarbij niet voorop: niet het ver-

schil tussen verleden en heden, maar juist de vermeende overeenkomsten en de vermeende continuïteit werden benadrukt.

In de jaren zestig van de twintigste eeuw raakte het geschiedenisonderwijs in een crisis, omdat – om een aantal redenen die de maatschappelijke ontwikkelingen in de jaren zestig typeerden - de traditionele politiek-staatsburgerlijke en nationalistische doelen niet langer als legitiem werden ervaren. Politiek en samenleving keerden het vak de rug toe, waardoor het dreigde te worden gemarginaliseerd of zelfs geheel te verdwijnen. Een vernieuwing van de geschiedenisdidactiek was het gevolg. Enerzijds probeerde men het nut en de actualiteit van geschiedenis onder de aandacht te brengen door het vak op te vatten als een informatie verwerkende sociale wetenschap: kritische studie van bronnen en het zelfstandig ontwerpen door leerlingen van een eigen beeld van de wereld (in dit geval van de wereld van het verleden) vormden volgens deze opvatting de sleutel tot een beter geschiedenisonderwijs. Historisch tijdsbewustzijn stond daarbij aanvankelijk niet voorop, omdat eerder het kritisch bevragen van bronnen werd beoefend dan het plaatsen van bronnen in de juiste historische context. De andere reactie, die vooral in de Duitse didactiek voorkwam, was een bezinning op de bijdrage die historisch denken kon leveren aan een open democratische samenleving, juist omdat authentiek historisch denken alleen in zo'n samenleving echt tot bloei kan komen. Geschiedenis laat zien dat de hedendaagse werkelijkheid niet vanzelfsprekend is, maar een resultaat is van een historische ontwikkeling die ook anders had kunnen lopen. Geschiedenis laat zien dat andere werelden gedreven werden door fundamenteel andere waarden en belangen dan de hedendaagse en roept ertoe op begrip tot ontwikkelen voor dat fundamenteel andere. Zulke gewaarwordingen zijn waardevolle bijdragen aan het open karakter van de hedendaagse samenleving. Ze gaan uit van een historisch tijdsbewustzijn, omdat ze gebaseerd zijn op het inzicht dat diverse historische tijden fundamenteel van elkaar verschillen. Het hedendaagse bestaan van een natie bijvoorbeeld kan niet zonder meer als vanzelfsprekend resultaat van een historische ontwikkeling worden gezien, zoals in de voorgaande periode door het politiek-staatsburgerlijke en nationalistische geschiedenisonderwijs werd gepredikt.

De vernieuwingsgolf die in de jaren zestig gestalte kreeg, bereikte zijn hoogtepunt in de jaren zeventig en tachtig. In de loop van de jaren tachtig en vooral de jaren negentig hernamen politiek en samenleving echter hun traditionele rol ten opzichte van het geschiedenisonderwijs. Om diverse maatschappelijke redenen werd het vormen van nationaal gezinde staatsburgers opnieuw een belangrijk politiek doel dat aan het geschiedenisonderwijs werd opgedragen. Dit leidde in Engeland, en later ook in Nederland, tot verwoede discussies tussen de vernieuwers uit de jaren zeventig en degenen die meenden dat teruggekeerd moest worden naar het aloude geschiedenisonderwijs van voor de jaren zestig. Bij het opstellen van nationaal geïnspireerde agenda's voor het geschiedenisonderwijs kwam het ontwikkelen van historisch tijdsbewustzijn in Engeland en Nederland opnieuw in het gedrang. In Duitsland deed deze ontwikkeling zich vooralsnog niet echt duidelijk voor.

De conclusie die volgt uit het in dit hoofdstuk gegeven overzicht is dat het niet gemakkelijk is een historisch besef van tijd, dat wil zeggen de fundamenteel van het huidige perspectief verschillende perspectieven van andere tijden, echt serieus te nemen in het

geschiedenisonderwijs. Politieke en maatschappelijke druk maken dit gewoonlijk bijna onmogelijk. Een uitzondering was het intermezzo gedurende de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw, toen politiek en samenleving het geschiedenisonderwijs de rug toekeerden.

In hoofdstuk 2 wordt een zoektocht ondernomen naar een voor het geschiedenisonderwijs werkbare omschrijving van het begrip 'historisch tijdsbewustzijn'. Daartoe wordt begonnen met een filosofische oriëntatie op het begrip 'tijd' in het algemeen, omdat historische tijd alleen kan worden begrepen tegen de achtergrond van algemene noties over tijd. Tijd is enerzijds een objectief natuurverschijnsel dat samenhangt met het verloop van dagen en jaren. Anderzijds is tijd iets subjectiefs, omdat hij gestalte krijgt in de wijze waarop mensen tijd ervaren. Deze tijdservaring voltrekt zich op zeer verschillende manieren.

De objectieve tijd is minder onproblematisch en 'gegeven' dan op het eerste gezicht lijkt. Zo kan het bestaan van een met wiskundige regelmaat verlopende tijd niet op filosofisch bevredigende wijze worden aangetoond. Tijd is niet hetzelfde als beweging of verandering, maar zonder beweging of verandering is tijdsverloop heel moeilijk voorstelbaar. Het verloop van de tijd komt alleen tot uitdrukking omdat mensen tijdsverloop als zodanig ervaren, maar daarmee wordt tijd ook iets subjectiefs, terwijl het aan de andere kant vrijwel onacceptabel is om zich voor te stellen dat er geen tijd zou zijn als er geen mensen waren om deze waar te nemen. Het objectieve verloop van de tijd is dus minder vanzelfsprekend dan veelal wordt verondersteld.

Fenomenologische denkers hebben dan ook afgezien van pogingen om tijd als iets objectiefs te definiëren en zijn geheel uitgegaan van de tijd zoals die door mensen wordt ervaren. Dan blijkt dat mensen noodzakelijkerwijs moeten denken in termen van herinneringen aan het verleden, aanschouwing van het heden en verwachtingen van de toekomst. Omdat het menselijk bewustzijn zo in elkaar zit, bestaat tijd als een noodzakelijke constructie om de werkelijkheid te begrijpen. Inherent aan elke beleving van een 'nu-moment' is het bewustzijn van iets voorafgaands en iets dat erop volgt. Toch bevredigt een volledig subjectiverende definitie van het begrip tijd niet. Voor het subject lijkt tijd soms te vliegen en soms vooruit te kruipen, maar objectieve meting leert dat van verschillende tempo's in het tijdsverloop geen sprake kan zijn. In denken over tijd lijken objectiverende en subjectiverende perspectieven dus tot elkaar veroordeeld te zijn.

Op een bijzondere wijze is dat het geval bij historische tijd. Enerzijds gaat het om beelden van een tijdsverloop die door menselijke tussenkomst (namelijk van de historicus) tot stand komen, anderzijds geldt bij het ontwerpen van die beelden de objectieve maatstaf van de rekenkundige chronologie. Het ontstaan van het westerse historisch besef zoals zich dat volgens de meeste deskundigen heeft voltrokken in de periode 1750-1850 werpt meer licht op de kenmerken van een historisch tijdsbewustzijn. Beslissend voor het ontstaan van dat westerse historisch besef was de ervaring van een breuk met het verleden die veroorzaakt werd door stormachtige ontwikkelingen van de democratische (Franse) en industriële revoluties. De wereld veranderde daardoor zo snel en zo ingrijpend, dat van een oriëntatie op het verleden als praktische gids voor het heden en de

toekomst (*historia magistra vitae*) geen sprake mee kon zijn. Verleden tijden waren voortaan fundamenteel 'anders'. Dit leidde tot de historische belangstelling die ernaar streefde die fundamenteel andere tijden, ieder voor zich, vanuit zichzelf te begrijpen (historisme). Verwarring van zaken die bij de ene tijd hoorden met zaken van een andere tijd, en dus ook van het heden, moest als 'anachronisme' worden vermeden. Bestudering van elke tijd op zichzelf, niet als voorgeschiedenis van het heden, leidde tot de conclusie dat elke tijd ongerealiseerde mogelijkheden in zich heeft gehad, en dat dus latere ontwikkelingen in zekere mate van toeval afhankelijk waren (contingentie); dat het heden geen logisch product is van het verleden, maar er ook heel anders uit had kunnen zien. Uit deze analyse resulteren drie kernbegrippen van historisch tijdsbewustzijn: periodisering (het onderscheiden van fundamenteel van elkaar verschillende tijdperken), anachronisme en contingentie.

Het historisme streefde ernaar het verleden voor zichzelf te laten spreken en daarbij de rol van de historicus zo klein mogelijk te maken. Later groeide het besef dat dat niet mogelijk is. Ieder beeld van een historicus draagt het stempel van die historicus en de tijd waarin deze leeft. De narrativistische geschiedfilosofie legde de nadruk op het historische narratief dat het verleden representeert zonder daarmee vereenzelvigd te mogen worden. Wat betreft de historische tijd: het narratief geeft vorm aan een historische tijd, creëert deze als het ware. De historische tijd in een narratief heeft weinig of niets te maken met de opeenvolging van gebeurtenissen zoals die zich in de veelal chaotische realiteit heeft voorgedaan. Ricoeur onderscheidt drie 'reflectieve instrumenten' die door de historicus worden aangewend om een brug te slaan tussen 'geleefde tijd' en 'objectieve tijd', resulterend in 'historische tijd': de kalender, de opeenvolgende generaties, en sporen en documenten. Van elk van deze drie kan worden gezegd dat ze 'objectieve' en 'subjectieve' kanten hebben: objectief in die zin dat ze als 'gegeven' bestaan, en subjectief doordat ze een bepaalde rol spelen in de beeldvorming over tijd. Zo kan van de kalender worden gezegd dat deze min of meer objectief bestaat als er geen gebeurtenissen aan worden gekoppeld, zoals een lege agenda die men aanschafft aan het begin van een nieuw jaar. Subjectief wordt de kalender als hij met gebeurtenissen gevuld wordt. Het samenleven van mensen van verschillende generaties naast elkaar is een objectief gegeven in het menselijk bestaan, maar dat krijgt subjectieve kanten als daaraan een verhaal wordt gekoppeld over 'vroeger' en 'nu'. Zo ook met het bestaan van overblijfselen uit het verleden in de vorm van sporen en documenten: dat ze er zijn is een objectief gegeven, maar zodra ze gebruikt worden voor historische beeldvorming krijgen ze een subjectieve lading. Uit de theorievorming over de 'enscenering' van de historische tijd in het historisch narratief als bemiddelend tussen objectieve tijd en subjectieve beeldvorming resulteert het tweede drietal kernbegrippen van historisch tijdsbewustzijn: chronologie (de kalender), generaties, en overblijfselen.

Vergelijking met het tijdsbewustzijn in niet-westerse culturen accentueert het specifieke karakter van het westerse historisch tijdsbewustzijn. Antropologische studies laten zien dat in diverse culturen drie vormen van tijdsbewustzijn vaak voorkomen: een cyclisch tijdsbesef dat samenhangt met de wisseling van de seizoenen en daarmee samenhangende steeds terugkerende activiteiten in jacht en landbouw; een sociaal tijdsbesef dat samenhangt met het samenleven van oudere en jongere generaties, waarbij

de ouderen een brug naar het verleden vormen; en een mythisch besef van een 'oertijd' die tegelijkertijd eeuwigheid is, omdat hij geassocieerd wordt met de schepping van de wereld en eeuwige beginselen die daarin door goden en geesten werden vastgelegd, en die door rituelen steeds opnieuw moeten worden heropgevoerd. Deze drie vormen van tijdsbewustzijn spelen waarschijnlijk ook in de westerse samenleving een rol, naast en tegenover het historische tijdsbewustzijn. Een nog nader te onderzoeken hypothese is dat ze ook bij de leerlingen in het geschiedenisonderwijs op de achtergrond aanwezig zijn: een besef van een dagelijkse cyclische tijd (met terugkerende week- en jaarritmen), een sociaal tijdsbesef opgeroepen door het samenleven van jongere en oudere generaties, en een min of meer mythisch besef van een (ongedifferentieerd) 'vroeger', waaruit op grond van gemakkelijke aannames (bijvoorbeeld dat alles vroeger natuurlijk veel slechter was dan nu) onbewust een soort eeuwige waarheden worden afgeleid. Wellicht kunnen de kenmerken van historisch tijdsbewustzijn, zoals uitgedrukt in de zes eerder vastgestelde kernbegrippen, worden geplaatst tegenover drie kenmerken van andere vormen van tijdsbewustzijn:

- chronologie en periodisering tegenover het dagelijkse cyclische tijdsbewustzijn: het besef van lange lijnen en steeds weer andere tijden, tegenover het besef van het kortdurende en steeds terugkerende.
- historisch redeneren over generaties en overblijfselen als bruggen naar fundamenteel andere tijden (oudere generaties als 'zij-groep' en overblijfselen als vreemd en niet vertrouwd) tegenover het sociale tijdsbesef waarin oudere generaties behoren tot de 'wij-groep' en oude voorwerpen vertrouwd zijn als deel van de bekende hedendaagse wereld.
- historische omgang met anachronisme (verschillende tijden met verschillende waarden en waarheden) en contingentie (toeval en discontinuïteit in de historische ontwikkeling) tegenover een mythisch bewustzijn van eeuwige waarden en waarheden en een ongedifferentieerd beeld van 'vroeger'.

Als deze hypothese steekhoudend is en als het aanleren van historisch tijdsbewustzijn wordt opgevat als een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs, dan volgen daaruit doelen voor dat onderwijs die erop gericht zijn het 'vanzelf bestaande' cyclisch-dagelijkse, sociale en mythische tijdsbewustzijn te vervangen door een historisch tijdsbewustzijn, dat niet spontaan ontstaat maar samenhangt met een bewuste bestudering van het verleden. Aan het slot van hoofdstuk 2 worden op deze wijze rond de zes kernbegrippen van het historische tijdsbewustzijn achttien daarmee samenhangende onderwijsdoelen geformuleerd. Rond deze onderwijsdoelen zijn zestien onderzoeksvragen ontwikkeld die een agenda voor toekomstig geschiedenisdidactisch onderzoek zouden kunnen vormen.

In hoofdstuk 3 wordt een overzicht gegeven van bestaand onderzoek dat bij de zes kernbegrippen van een historisch tijdsbewustzijn zou kunnen worden betrokken.

In de eerste plaats is daar het psychologische onderzoek waaruit blijkt hoe mensen zich een beeld vormen van het eigen verleden (autobiografisch geheugen). Daarbij blijken tijdsafstandstheorieën en locatietheorieën van belang. Tijdsafstandstheorieën zijn

gebaseerd op de veronderstelling dat de herinnering automatisch zwakker wordt aan zaken die verderaf gelegen zijn in de tijd; op die manier zouden mensen kunnen bepalen hoe gebeurtenissen in de tijd ten opzichte van elkaar gepositioneerd zijn. De locatietheorieën leggen de nadruk op de context waarin iets zich afspeelt en de associaties die ermee samenhangen. Die contexten worden als geheugenlocaties onthouden, waardoor onderscheid kan worden gemaakt tussen verschillende tijden. Moeilijker is echter de precieze, in een getal uit te drukken afstand tussen twee tijden en daarmee samenhangende exacte datering. Deze getalsmatige benadering van tijd gaat mensen niet gemakkelijk af, de associatieve is veel natuurlijker. Of dit gegeven, dat geldt voor het autobiografisch geheugen, ook geldt voor het zich herinneren van historische informatie, is een vraag die in hoofdstuk 4 zal worden beantwoord. Tijdsafstandstheorieën hebben in elk geval geen geldigheid voor het zich herinneren van historische informatie, omdat ze dan immers zouden slaan op de tijdsafstand tussen het moment waarop historische informatie is opgeslagen in het geheugen (het moment van bestudering) en het moment waarop de kennis moet worden gereproduceerd (bijvoorbeeld op een proefwerk) – niet op het tijdsverloop waarvan in de historische informatie een beeld wordt gegeven.

Uit psychologisch onderzoek blijkt verder nog het volgende:

- Ruimte wordt gemakkelijker gepercipieerd dan tijd. Dat komt doordat ruimte concreet waarneembaar is en tijd niet. Verwarring tussen ruimte en tijd kan optreden doordat mensen zich bij het denken en spreken over tijd bedienen van ruimtelijke metaforen.
- Denken in de tijd vergt *temporal decentering*, zich in de tijd verplaatsen vanaf het eigen standpunt, wat niet gemakkelijk op te brengen is, omdat de meest natuurlijke tijdservaring er een is die redeneert vanuit het punt in de tijd waarop men zich zelf bevindt.
- Tijdsinformatie wordt contextueel en associatief opgeslagen - niet met de vooropgezette bedoeling zich tijdsverloop te herinneren - en heeft daarom vaak de vorm van losse 'tijdseilanden'.
- Het denken in termen van een lang lineair continu tijdsverloop is een cultureel fenomeen dat zich niet gemakkelijk inpast in het menselijke geheugen, dat eerder ingesteld is op zich herinneren van het zich op kortere termijn herhalende.
- Een objectiverend, logisch, op getallen gebaseerd tijdsysteem ontwikkelt zich niet vanzelf, maar kan alleen worden verworven door het via expliciete leerervaringen aan de intuïtieve tijdservaring op te leggen.

Het didactische onderzoek heeft zich lange tijd geconcentreerd op het basisonderwijs. Daarbij werd het leren van historisch tijdsbewustzijn niet als een aparte categorie opgevat ten opzichte van tijdsbewustzijn in het algemeen. De veronderstelling was dat kinderen eerst een behoorlijk ontwikkeld besef van tijd moesten hebben, uitgedrukt in het vermogen om kloktijd af te kunnen lezen en ermee te rekenen, het vermogen om te gaan met maanden, jaren, decennia en eeuwen, alvorens van een behoorlijk inzicht in historische tijd sprake kon zijn. Daardoor kwam men tot de pessimistische conclusie dat historisch tijdsbewustzijn pas aan het eind van de lagere-schoolleef tijd tot stand kon komen. Het, volgens psychologisch onderzoek weerbarstige, rekenkundige tijdsbe-

wustzijn werd als maatstaf genomen, terwijl het veel toegankelijker associatieve bewustzijn min of meer werd genegeerd. Daarin kwam verandering door het onderzoek van Levstik en Barton in de jaren negentig van de twintigste eeuw. Zij toonden aan dat associatieve beelden door leerlingen van jonge leeftijd in verband konden worden gebracht met historische perioden, zij het dat de exacte datering ervan lang grote moeilijkheden bleef opleveren. Dit was het eerste onderzoek dat historisch tijdsbewustzijn op zichzelf, onafhankelijk van klokkentijd en rekenkundige chronologie, aan de orde stelde. De resultaten ervan suggereren dat de locatietheorie van het geheugen niet alleen opgaat voor het autobiografisch geheugen, maar ook voor het zich herinneren van historische informatie.

Bij toepassing van de zes in hoofdstuk 2 gedefinieerde kernbegrippen van historisch tijdsbewustzijn op het bestaande geschiedenisdidactische onderzoek blijkt dat met name de volgende vragen uit de reeks die aan het eind van hoofdstuk 2 is geformuleerd nauwelijks door bestaand onderzoek worden beantwoord:

- In hoeverre hebben leerlingen een cyclisch dagelijks tijdsbesef, een sociaal tijdsbesef en een 'mythisch' tijdsbesef en in hoeverre is oriëntatie op een langdurig lineair tijdsbeeld daarvan in hun ervaring een afwijking?
- Zijn aanduidingen van tijd die gebruik maken van kalender en jaartelling moeilijker te leren dan aanduidingen van tijd die gebruik maken van een inhoudelijke kwalificering van een tijdsmoment?
- In hoeverre zijn leerlingen geneigd om perioden op te vatten als iets werkelijk bestaands, als een vaststaand gegeven dat correspondeert met een historische werkelijkheid?
- Zijn beeldend-associatieve tijdsaanduidingen ('riddertijd', 'tijd van de stoommachines') gemakkelijker te onthouden dan kleurloze aanduidingen (1100-1500, '19e eeuw')? Indien ja, kunnen beeldend-associatieve tijdsaanduidingen ondersteunend werken bij het opbouwen van een historisch referentiekader?
- In hoeverre zijn leerlingen geneigd de tijdsafstanden binnen een periode te onderschatten en de tijdsafstanden tussen perioden te overschatten? In hoeverre zijn leerlingen geneigd verschillen tussen perioden te overschatten en overeenkomsten tussen perioden te onderschatten?
- In hoeverre maken leerlingen onderscheid tussen een historisch en een sociaal verleden?

Deze vragen uit de onderzoeksagenda hebben dus de grootste prioriteit. In het volgende hoofdstuk wordt aan enkele ervan een empirisch onderzoek gewijd.

Hoofdstuk 4 beschrijft een empirisch onderzoek aan de hand van een experiment op een viertal scholen voor voortgezet onderwijs om de volgende hypothese te testen: *Aanduidingen van tijd die gebruik maken van jaartallen en eeuwen zijn moeilijker te leren en te onthouden dan aanduidingen van tijd die gebruik maken van beeldend-associatieve contexten; beeldend-associatieve contexten hebben een positieve invloed op het opbouwen van een historisch referentiekader.*

Op de scholen werden parallelklassen geselecteerd uit het tweede en derde leerjaar havo en vwo. Op deze wijze ontstonden twee groepen van vergelijkbare samenstelling en grootte, resp. 135 en 132 leerlingen. Aan de groepen werd door een gastdocent les gegeven over de geschiedenis van Aruba. Dit onderwerp werd gekozen omdat er waarschijnlijk niets over dit onderwerp bij de leerlingen bekend zou zijn (middels een voormeting is nagegaan of deze veronderstelling juist was) en omdat het een compacte geschiedenis betreft waarover in kort bestek iets over een lang tijdsverloop te vertellen is. De ene groep van zes klassen kreeg les volgens een chronologische methode, waarbij de tijd werd ingedeeld in zes genummerde eeuwen (vijftiende tot en met twintigste eeuw) en gebeurtenissen werden besproken aan de hand van jaartallen. De andere groep kreeg les volgens een beeldend-associatieve methode, waarbij de tijd werd ingedeeld in tijdvakken met namen (tijd van de indianen, tijd van het nutteloze eiland, tijd van paarden en piraten, tijd van het goud, tijd van de olie en tijd van het toerisme) en waarin geen jaartallen werden gebruikt. De historische inhoud van de lessen was, afgezien van de beeldend-associatieve context die werd gebruikt om tijdvakken te typeren in het ene geval en de jaartallen, eeuwen en chronologische volgorden in het andere geval, overeenkomstig. Na afloop van de les kregen de leerlingen een samenvatting, resp. met eeuwen en jaartallen, en met tijdvakken en kleine afbeeldingen voorzien van blokjes informatieve tekst. De lessen volgens beide aanpakken werden telkens gegeven door dezelfde gastdocent, zodat mogelijke verschillen tussen docenten geen rol hebben kunnen spelen bij het resultaat van het onderwijs.

De toets bestond uit het plaatsen van vijftientwintig gebeurtenissen in de juiste eeuw, resp. het juiste tijdvak: negen gebeurtenissen die tijdens de lessen waren genoemd, en zestien die niet waren genoemd, maar via contextualisering aan het juiste tijdvak of de juiste eeuw moesten worden gekoppeld. Bij deze laatste groep waren er zes waarbij in de beschrijving van de gebeurtenis een woord voorkwam dat ook in de naam van een tijdvak voorkwam (bijvoorbeeld 'paarden' of 'olie') en tien waarbij dat niet het geval was. Middels een voormeting, bestaand uit dezelfde vijftientwintig gebeurtenissen, werd nagegaan in hoeverre leerlingen reeds vóór de les in staat waren de gebeurtenissen juist te plaatsen. Dat bleek in zeer geringe mate het geval; gemiddeld 4,3 van de 25 gebeurtenissen werden op de voormeting juist geplaatst. Wel bleek tijdens de voormeting de groep die tijdens de les met de chronologische aanpak werd geconfronteerd, significant hoger te scoren dan de andere groep. Voor deze hogere score bestaat geen andere verklaring dan dat deze leerlingen toevallig gemiddeld een wat hoger niveau hadden dan de andere groep.

Tijdens de nameting bleken de leerlingen gemiddeld 11,2 van de 25 gebeurtenissen juist te plaatsen. Het verschil tussen beide groepen was omgekeerd ten opzichte van dat tijdens de voormeting. De leerlingen die waren geconfronteerd met de beeldend-associatieve aanpak scoorden significant hoger dan de leerlingen die waren geconfronteerd met de chronologische aanpak: resp. 49,6% tegenover 40,1% juiste scores. Ook bij weglating van de gebeurtenissen waarin sleutelwoorden als 'olie' of 'paarden' in de omschrijving voorkwam, bleef het verschil significant: 47,9% tegenover 40,2% juiste scores. Herkenning van die woorden speelde dus wel enige, maar geen doorslaggevende rol bij het juist plaatsen van gebeurtenissen door de beeldend-associatieve groep. Bij

alleen de gebeurtenissen die niet in de lessen waren genoemd waren percentages resp. 49,8% tegenover 43,0% juiste plaatsingen. Geconcludeerd kon worden dat de groep die geconfronteerd was met de beeldend-associatieve benadering in alle opzichten beter scoorde dan de andere groep, terwijl de situatie bij de voormeting andersom was. Ook bleek dat al dan niet bestuderen van de uitgereikte samenvatting daarbij een belangrijke rol had gespeeld.

Geconstateerd kan worden dat de hypothese die aan het begin van dit hoofdstuk is gesteld, is bevestigd op beide punten, zowel wat betreft het zich herinneren van informatie als wat betreft het gebruik van de informatie als referentiekader. In het geschiedenisonderwijs spelen jaartallen en eeuwen dus een veel minder belangrijke sleutelrol bij het zich vormen van een beeld van historisch tijdsverloop dan veelal wordt verondersteld. Hiermee is een basis gecreëerd voor het gebruik van soortgelijke tijdvakken als de beeldend-associatieve voor de geschiedenis van Aruba in het curriculum van het geschiedenisonderwijs in Nederland. Deze tijdvakken zijn in 2001 voorgesteld door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ('De Rooy'), echter zonder wetenschappelijke basis voor het gebruik ervan. Die wetenschappelijke basis lijkt met dit onderzoek alsnog te zijn geleverd.

In hoofdstuk 5 worden de resultaten van het onderzoek samengevat en wordt ingegaan op de didactische en maatschappelijke betekenis ervan. De samenvatting van de bijdrage die dit onderzoek aan de geschiedenisdidactiek heeft geleverd, luidt als volgt:

- Van 'historisch tijdsbewustzijn' is een voor het geschiedenisonderwijs werkbare omschrijving ontwikkeld rond zes sleutelconcepten.
- Historisch tijdsbewustzijn is geplaatst naast en tegenover zijn alternatieven in de vorm van dagelijks/cyclisch, sociaal en mythisch tijdsbewustzijn. Deze tegenstelling is wellicht van belang voor het geschiedenisonderwijs omdat leerlingen dagelijks/cyclisch, sociaal en mythisch tijdsbewustzijn meebrengen als vanzelfsprekende intuïties.
- Er is een verband aannemelijk gemaakt tussen de resultaten van psychologisch onderzoek betreffende het autobiografisch geheugen en didactisch onderzoek naar het leren van historisch tijdsbewustzijn. Op grond van bestaande onderzoeksresultaten, maar ook op grond van de empirische studie die in hoofdstuk 4 is beschreven, is aannemelijk gemaakt dat de locatietheorie van het geheugen volgens welke mensen bij hun herinneringen gebruik maken van associatieve 'tijdseilanden' ook geldigheid heeft voor het leren van geschiedenis.
- Op grond van empirisch onderzoek is duidelijk geworden dat jaartallen en eeuwen niet zo'n belangrijke rol spelen waar het gaat om het greep krijgen op de chronologie van een onbekend stuk geschiedenis en dat gebruik van associatieve contexten daarbij de voorkeur verdient. Op deze wijze is een wetenschappelijke basis gecreëerd voor het gebruik van een tijdvakkencurriculum zoals dat via de voorstellen van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming uit 2001 in het Nederlandse geschiedenisonderwijs is geïntroduceerd.

Op grond van de resultaten van dit onderzoek worden in hoofdstuk 5 verder een aantal adviezen gegeven voor de praktijk van het geschiedenisonderwijs en wordt ingegaan op de maatschappelijke betekenis van een historisch tijdsbewustzijn. Geschiedenis en geschiedenisonderwijs die uitgaan van historisch tijdsbewustzijn zoals dat in dit boek is omschreven kunnen niet alleen slechts in open democratische samenlevingen bestaan, maar zijn ook een fundament voor dergelijke samenlevingen. Geschiedenis kan dat fundament niet zijn via het meegeven van een nationaal erfgoed en het opbouwen van een nationale identiteit die gebaseerd is op gedeelde, vaststaande waarden en normen. Historisch tijdsbewustzijn levert zo'n fundament op een veel diepzinnigere en betekenisvollere manier.