

WAT ALS KENNEDY NIET VERMOORD WAS?

Counterfactual Historical Reasoning in de les

Wat als Frans Ferdinand niet vermoord was? Wat als Hitler in februari 1933 de vergiftigde brief van Ludwig Assner had geopend? In dit artikel schetsen Tim Huijgen, Paul Holthuis en oud-studenten van de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen hoe dit soort vragen op een praktische manier het historisch denken en redeneren van leerlingen kan stimuleren.

Tim Huijgen en **Paul Holthuis** zijn vakdidactici geschiedenis bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. **Matthijs Droog**, **Marit Koelen**, **Maïke Drost**, **Djurre Fijen** en **Mans van Rooijen** zijn oud-studenten geschiedenis van de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

Kon de Shoah hebben plaatsgevonden als Hitler in 1933 was vermoord? Kon het conflict in Azië zich hebben ontwikkeld tot de Vietnamoorlog als John F. Kennedy niet was vermoord in 1963? Counterfactual Historical Reasoning (CHR) heeft betrekking op het stellen van dit soort *wat als*-vragen over de geschiedenis. Hierbij wordt het verleden onderzocht op basis van gebeurtenissen die niet hebben plaatsgevonden of die een andere uitkomst zouden hebben gehad. In de literatuur kent Counterfactual Historical Reasoning vele namen. De meest gebruikte zijn *what if history*, *alternative history* en *virtual history*. Wij geven echter de voorkeur aan de term CHR, omdat deze benadrukt dat het een redeneerwijze is die als lesactiviteit kan worden ingezet.

HET ONVOORZIENE IN DE GESCHIEDENIS

CHR wordt regelmatig ingezet, bijvoorbeeld in het bedrijfsleven, bij defensie of in de politiek. Het bedenken van scenario's helpt strategieën te ontwikkelen en beslissingen te nemen. Niettemin wordt deze manier van redeneren doorgaans als een doodzonde beschouwd binnen de wetenschappelijke historische discipline. Historici zouden zich moeten baseren op feitelijk bronmateriaal en niet moeten uitgaan van vooronderstellingen, mogelijke historische gebeurtenissen en hun fantasie. Niet alle historici zijn echter zo gekant tegen het werken met counterfactuals. In het begin van de twintigste eeuw zagen sommige vooraanstaande historici er zeker meer in dan enkel een fantasie stimulerend gezelschapsspel. Robert William Fogel gaf CHR opnieuw veel aandacht met zijn boek uit 1964 waarin hij beredeneerde hoe de Amerikaanse economie er in 1890 had uitgezien zonder spoorlijnen. Eind jaren 1990 kwam CHR wederom in de belangstelling te staan toen Niall Ferguson een collectie van essays getiteld *Virtual History*:



Alternatives and Counterfactuals publiceerde. In dit boek schetste hij de mogelijkheden van CHR, hij probeerde het onvoorziene in de geschiedenis te benadrukken en bekritiseerde deterministische theorieën. Blijkbaar zagen deze historici dat CHR een waardevolle bijdrage kan leveren aan het onderzoeken van het verleden. Kan CHR echter ook wat betekenen voor het geschiedenisonderwijs?

HISTORISCH DENKEN EN REDENEREN

Een belangrijk doel van het Nederlandse geschiedenisonderwijs is het stimuleren van het historisch denken en redeneren van leerlingen. Historische kennis en vaardigheden, zoals argumenteren, het onderscheiden van oorzaken en gevolgen en het bewust zijn van verandering en continuïteit vallen hier bijvoorbeeld onder. CHR kan een grote rol spelen in het bevorderen van deze vaardigheden. Door leerlingen te laten beredeneren wat er had kunnen gebeuren als een bepaalde gebeurtenis niet zou hebben plaatsgevonden, oefenen ze met argumenteren en het duiden van causale relaties

(oorzaak en gevolg). Historisch denken en redeneren zou leerlingen ook in staat moeten stellen op een metaniveau over geschiedenis te denken. Bijvoorbeeld over de vraag hoe ons beeld van het verleden tot stand komt. Wij merken echter dat leerlingen en docenten hier ontzettend mee worstelen. Voor veel leerlingen bestaat geschiedenis namelijk enkel uit een logische opeenvolging van gebeurtenissen die niet anders had kunnen verlopen. Deze gedachten kunnen historische verklaringen in de weg staan. CHR kan leerlingen er ook van bewust maken dat historische gebeurtenissen niet alleen voortkomen uit keuzes van mensen, maar dat deze keuzes ook anders konden zijn met andere gevolgen. En dat het verleden, zoals dat aan ons verschijnt in wezen niet meer is dan een reconstructie door de historicus.

TOEVALLIGHEDEN

Twee jaar geleden ontwikkelde twee oud-studenten (Matthijs Droog en Marit Koelen) van de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen een CHR-taak met betrekking tot de val van de Berlijnse Muur. Leerlingen konden voor drie mogelijke divergentiepunten kiezen om uit te werken tot een alternatief scenario. Het eerste divergentiepunt was augustus 1989, de maand waarin de grens tussen Oostenrijk en Hongarije werd opengesteld. Het moment waarop dat gebeurde, kan worden gezien als het begin van het einde van de spanningen tussen Oost en West gedurende de Koude Oorlog. Het

tweede optionele divergentiepunt was 9 november 1989 om 18.57 uur precies: het moment waarop in Berlijn een persconferentie werd gegeven over de versoepeling van de regels voor de grensovergang van Oost- naar West-Berlijn met de daarbij al dan niet bewuste verspreking van de onlangs overleden Günter Schabowski – woordvoerder van de Oost-Duitse regering – dat de grens per direct werd

'VOOR VEEL LEERLINGEN BESTAAT GESCHIEDENIS ENKEL UIT EEN LOGISCHE OPVOLGING VAN GEBEURTENISSEN DIE NIET ANDERS HAD KUNNEN VERLOPEN'

opengesteld. Als derde mogelijke divergentiepunt werd diezelfde avond gekozen maar dan iets later, namelijk 23.52 uur, het moment waarop Harald Jäger, de commandant van de grensovergang aan de Bornholmerstrasse een grote menigte mensen Oost-Berlijners op zich ziet afkomen en zei: 'Ze bekijken het maar. Ik gooi de grens open. De burgers van de DDR zijn vrij!' Als leerlingen bijvoorbeeld het derde divergentiepunt kozen, konden ze een alternatief scenario opstellen dat de volgende stadia kent. Grenswacht Jäger geeft opdracht op de menigte te schieten en dat leidt tot vele slachtoffers. Het Westen reageert geschokt en besluit bij monde van president Bush om alle afspraken die in voorgaande jaren met de Sovjets zijn gemaakt op het gebied van de ontwapening terug te draaien. De Koude Oorlog gaat een nieuwe ijzige fase in. ►





Figuur 1.
Kaartjes bij de opdracht (de kaartjes zijn ook te vinden op de website).

Gorbatsjov wordt afgezet. Vladimir Krjoetsjkov, hoofd van de KGB vervangt hem en stelt met harde hand orde op zaken in het Sovjetrijk. ‘De Koude Oorlog is bijna dertig jaar na de Cubacrisis voor een tweede maal op een absoluut dieptepunt beland.’ Het is hierbij van belang goed beredeneerde divergentiepunten te kiezen. Die punten moeten concrete momenten in het verleden zijn, samengebond tot de kleinst mogelijke, relevante chronologische eenheid – hier de minuut. Leerlingen kunnen zo ervaren dat het historisch verloop niet afhankelijk hoeft te zijn van de strenge historische wet van oorzaak en gevolg, maar vaak het resultaat is van toevalligheden. Daardoor ontdekken leerlingen

dat het verloop van de geschiedenis soms minder logisch is dan uit historisch onderzoek of uit de schoolboekmethodes wel eens kan blijken. Om het historisch denken en redeneren van de leerlingen te stimuleren hebben Droog en Koelen nog een aantal opdrachten bij de scenario’s bedacht. Zo moesten leerlingen beide scenario’s (de daadwerkelijke en het alternatieve) met elkaar vergelijken en overeenkomsten en verschillen herkennen. Het is natuurlijk ook mogelijk leerlingen zelf divergentiemomenten te laten kiezen en te onderbouwen bij een historisch thema en vanuit één ervan een alternatief verloop van het verleden te laten schetsen. Dat vergt echter een grote kennis van het onderwerp dat aan de orde is.

DE REPUBLIEK ALS VOORBEELD

Vorig jaar deden drie oud-studenten (Djurre Fijen, Mans van Rooijen en Maike Drost) onderzoek naar de vraag hoe CHR kan bijdragen aan argumenteren, inzicht in chronologie en het beoordelen van significantie. Onder significantie verstaan we dat een gebeurtenis een hoop mensen voor langere tijd en op diepgaande wijze heeft beïnvloed en diens gevolge tot veranderingen leidt. De oud-studenten ontwikkelden daarvoor een opdracht over het ontstaan van de Republiek voor bovenbouw havo/vwo. In deze opdracht kregen leerlingen acht kaartjes aangeboden (zie figuur 1).

Nadat de leerlingen de gebeurtenissen op chronologische volgorde moesten leggen (de jaartallen stonden niet op de kaartjes), haalde de docent eerst één gebeurtenis (kaartje) weg. Vervolgens kregen leerlingen de opdracht te redeneren of de gebeur-

1. Pacificatie van Gent: de verzamelde gewesten wijzen Willem van Oranje aan als hun stadhouder (1576).

2. De Nederlandse gewesten komen in opstand tegen Filips II (1568).

3. Willem van Oranje spreekt zich voor het eerst in het openbaar uit tegen de godsdienstpolitiek van Filips II: Oudejaarsrede (1564).

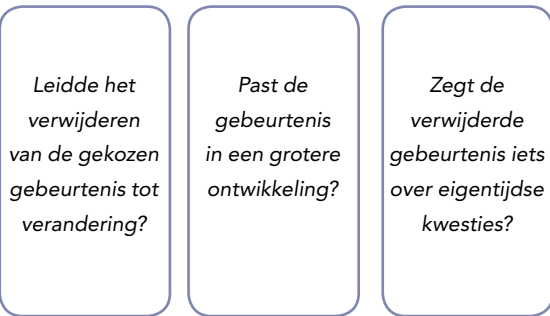
4. Filips II benoemt Willem van Oranje tot stadhouder van Holland, Zeeland en Utrecht (1559).

5. Plakkaat van Verlatinghe. De Noordelijke gewesten zweren Filips II af: hij is hun koning niet meer (1581).

6. Filips II verklaart Willem van Oranje vogelvrij (1580).

7. De katholieke Balthasar Gerards pleegt een succesvolle aanslag op Willem van Oranje (1584).

8. Na jaren van proberen, houdt landsadvocaat Johan van Oldenbarnevelt op met het zoeken naar een nieuwe beschermheer voor gewesten. De Republiek wordt gevormd, met Willems zoon Maurits als stadhouder, het hoofd van het leger (1588).



tenissen na het weggehaalde kaartje nog steeds konden gebeuren. Daarna kregen leerlingen de opdracht een kaartje weg te halen dat ze zelf belangrijk vonden voor het verloop van de geschiedenis. Op hun formulier moesten ze uitleggen waarom deze gebeurtenis van belang vonden en moesten ze een counterfactual-scenario creëren. Een voorbeeld is het *Plakkaat van Verlatinghe*. Een document dat veel mensen over langere tijd op diepgaande wijze heeft beïnvloed en nieuwe ontwikkelingen in gang heeft gezet. Als de noordelijke gewesten dit plakkaat niet hadden uitgevaardigd, dan was verzoening en vrede tussen Filips II en deze gewesten misschien mogelijk geweest. Om leerlingen na te laten denken over significantie, moesten ze vervolgens beargumenteren wat het verwijderen van de gebeurtenis doet met de chronologie en causaliteit. Zal het achtste kaartje nog steeds worden bereikt, nu zij een scenario hebben waarin kaartje nummer vijf is veranderd? Om ze hierbij te helpen kregen ze daarbij vragen voorgelegd die zijn opgesteld aan de hand van Peter Seixas en Tom Morton (zie figuur 2).

Een voorbeeld kan de verwijdering van kaartje drie (Oudejaarsrede) zijn. Leerlingen moeten dan redeneren of de Oudejaarsrede van Willem van Oranje veel mensen over een langere tijd op diepgaande wijze heeft beïnvloed. Het antwoord kan heel



goed ontkennend zijn. De rede van Willem van Oranje was slechts voor een kleine groep edelen wier standpunt over Filips II nauwelijks veranderde door Willems uitspraken. Deze opdracht oefent verschillende vormen van kennis en vaardigheden. Leerlingen combineren inhoudelijke kennis, kennis van chronologie, kennis van causaliteit met de vaardigheden, zoals argumenteren en het vaststellen van significantie. Daardoor is deze opdracht erg geschikt voor een geschiedenisles in de bovenbouw havo/vwo.

FUTUROLOOG VAN HET VERLEDEN

Leerlingen futuroloog van het verleden laten spelen kan in onze ogen zorgen voor de stimulering van het kritisch en creatief denken en het historisch redeneren van leerlingen. Er worden vooronderstellingen ontdekt en ondergraven, er komt meer ruimte voor verbeeldingskracht en er wordt geargumenteed en geredeneerd vanuit een historische context. Met andere woorden: het creëren van een alternatieve historische wereld stelt leerlingen in staat op een hoog niveau historisch te denken en redeneren. Met de twee praktische voorbeelden hopen wij inspiratie te bieden aan docenten die met CHR aan de slag willen in hun lessen. ■



LITERATUUR

- HUIJGEN, T., & HOLTHUIS, P. (2014). 'Towards Bad History? A Call for the Use of Counterfactual Historical Reasoning in History Education' in: *Historical Encounters*, 1(1), 103-110.
- FERGUSON, N. (1997). *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*. London: Picador.
- FOGEL, R.W. (1964). *Railroads and American Economic Growth: Essays in Econometric History*. Baltimore: John Hopkins Press.
- SEIXAS, P., & MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Figuur 2. Hulpvragen voor vaststellen significantie (Seixas & Morton, 2013).