

## **BACK INTO THE FUTURE?**

### **KRITIEKPUNTEN OP EN ADVIEZEN OVER HET HUIDIGE GESCHIEDENISONDERWIJS BELICHT**

Isabelle Diepstraten  
Fontys Hogescholen Tilburg  
Vakgroep Geschiedenis  
juni 1999

## INHOUDSOPGAVE

<b>1</b>	<b>De feiten weer centraal!</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Vroeger had geschiedenis meer status</b>	<b>6</b>
2.1	De wettelijke status van het vak	6
2.2	De urentabel	7
2.3	De wijze van toetsing	8
2.4	Een tussenbalans	9
<b>3</b>	<b>Vroeger was geschiedenis beter</b>	<b>11</b>
3.1	Ontwikkelingen tot de jaren zestig	11
3.2	Algemene ontwikkelingen vanaf de jaren zestig	12
3.3	Het basisonderwijs vanaf de jaren zestig	13
3.4	Het voortgezet onderwijs vanaf de jaren zestig	14
3.5	De feiten op een rijtje	20
<b>4</b>	<b>Kritiepunten op het geschiedenisonderwijs belicht</b>	<b>22</b>
4.1	Thema's staan centraal in plaats van het historisch overzicht	22
4.2	Gemis aan basale feitenkennis en historisch besef	23
4.3	Vaardigheden in plaats van kennis	24
4.4	Nadruk op vaardigheden boeit leerlingen niet	27
4.5	Teveel nadruk op hedendaagse geschiedenis	28
4.6	Gebrek aan algemene ontwikkeling en een gemeenschappelijke culturele identiteit	29
4.7	Te weinig aandacht voor vaderlandse geschiedenis	31
4.8	Te weinig aandacht voor belangrijke personen en gebeurtenissen	32
4.9	Te weinig inbreng voor universitaire historici	33
<b>5</b>	<b>Bij de burens is het gras groener</b>	<b>35</b>
5.1	De feitelijke positie van het geschiedenisonderwijs in verschillende landen	35
5.2	De inhoud van het geschiedenisonderwijs in verschillende landen	35
5.3	De didactiek van het geschiedenisonderwijs in verschillende landen	37
<b>6</b>	<b>Voorwaarts in het verleden</b>	<b>38</b>
6.1	Toekomst in de positie van het geschiedenisonderwijs	38
6.2	Toekomst in inhoud en didactiek van het geschiedenisonderwijs	39
6.3	Kritiepunten weerlegd	39
6.4	Voorwaarts na de Commissie-De Wit	42
	<b>Literatuurlijst</b>	<b>46</b>

## 1 DE FEITEN WEER CENTRAAL!

‘De huidige jeugd weet niet meer wanneer Willem van Oranje leefde.’ ‘In mijn tijd was geschiedenis tenminste nog verplicht’. ‘Wij hebben nog een volledig historisch overzicht geleerd.’ Mensen zijn geneigd het verleden en vooral hun eigen jeugd te romantiseren. Het vooruitgangsgeloof leeft nog sterk als het gaat om economische en technologische ontwikkelingen. De ‘gang van de geschiedenis’ daarentegen maakt op intellectueel en moreel gebied volgens veel mensen een knik naar beneden, steeds vanaf het moment dat een nieuwe generatie de schoolbanken verlaat. Het schoolvak geschiedenis ontkomt niet aan weemoedige verzuchtingen, waarbij ook historici zelf niet immuun zijn voor de bekende nostalgische vertekening, aldus Von der Dunk (1998). Ik doe maar een greep uit de talloze voorbeelden: ‘Hoe gering die historische kennis nu al is, kan worden getoetst aan de generatie geschiedenisstudenten die thans onze universiteiten bevolkt’, aldus de historicus Fasseur (Buskop e.a., 1998: 42). Volgens de historicus Van Deursen is het zelfs zo erg met ons vak gesteld, dat het maar beter ‘kan worden afgeschaft’ (Buskop e.a., 1998: 38).

De afgelopen jaren zijn dergelijke kritiekpunten op het geschiedenisonderwijs veelvuldig aan de orde gesteld. In 1997 constateerde de toenmalige staatssecretaris van onderwijs Netelenbos een breed gedragen kritiek op de geschiedenisprogramma’s en zag hierin de noodzaak tot de instelling van een breed samengestelde Commissie Geschiedenisonderwijs onder leiding van drs. R. de Wit. Nadrukkelijk moest onderzocht worden welke verwachtingen de samenleving van het geschiedenisonderwijs koestert. Tevens moest de commissie een oordeel geven over de verhouding tussen kennis en vaardigheden alsmede tussen chronologisch overzicht en thematische verdieping. Tot slot moest de verhouding tot andere vakken en de betekenis van Nederland als multiculturele samenleving voor het vak bezien worden. In maart 1998 publiceerde de Commissie - bekend geworden als de Commissie-De Wit - haar advies ‘Het verleden in de toekomst’. Naast cultuur-, waarden- en normenoverdracht en burgerschapsvorming worden als belangrijkste functies van het schoolvak genoemd: het bijbrengen van kennis over langdurige veranderingsprocessen die inzicht geeft in de hedendaagse samenleving en het bijbrengen van historisch besef, waarbij het besef van tijd en chronologie voorop staat.

### De adviezen van de Commissie-De Wit

1. Een longitudinaal leerplan voor basisonderwijs tot en met de Tweede Fase.
2. Aanbod van een identiek minimumpakket van historische overzichts-kennis en vaardigheden (de canon) aan alle leerlingen in basisonderwijs en basisvorming. In het basisonderwijs kan de nadruk vallen op de geschiedenis van de eigen omgeving en van Nederland. Hierbij wordt gewerkt aan chronologisch tijdsbesef en er is aandacht voor het cultureel erfgoed.
3. Een basispakket in de basisvorming dat ook voor het vbo geheel haalbaar is; andere schooltypen kunnen een pluspakket aanbieden. De canon zal enerzijds teruggrijpen op stof van de basisschool, anderzijds nieuwe onderwerpen aanbieden maar hierbij wordt de chronologische opzet gehandhaafd. Er is aandacht voor een geografisch ruimer perspectief alsmede diachronische kernbegrippen en vaardigheden.
4. Invoering van een verplicht combinatievak geschiedenis en maatschappijleer in het algemeen deel van de bovenbouw van vmbo en havo/vwo, gericht op burgerschapsvorming. Staatsinrichting en de ontwikkeling van verdeeldheid en samenhang in de Nederlandse samenleving vormen daarbij hoofdcomponenten.
5. Invoering van een sectorspecifiek vak geschiedenis in het sectordeel zorg en welzijn van vmbo.

6. Beperking van de profieldelen in de Tweede Fase tot de periode van het pre-industriële Europa tot nu en afbakening van deze stof tot een beperkt aan diachrone-thematische domeinen zoals economie, sociale verhoudingen, cultuur en mentaliteit, politiek en internationale verhoudingen.
7. Instelling van een tijdelijke breed samengestelde adviescommissie belast met de beoordeling van de noodzaak tot aanpassing van de canon en de daarop aansluitende programma's in de bovenbouw.
8. Waarborging van een adequate vakopleiding van leraren en betere nascholingsmogelijkheden.
9. Versterking van de positie van de vakdidactiek onder meer door de instelling van minstens een leerstoel.
10. Intensivering van de contacten tussen geschiedwetenschap en docenten.
11. Systematische verwerking van het multiculturele aspect in de verschillende programma's niet door middel van de selectie van bepaalde thema's maar door een veel algemenere interculturele benadering en attitude van docenten. Wel zou migratie een belangrijk apart thema kunnen vormen.

De Commissie concludeert dat *de balans te ver is doorgeslagen* richting thema's en vaardigheden. Daarom is een hernieuwde nadruk op kennis en chronologie noodzakelijk. Daarbij zouden leerlingen tot en met de basisvorming tevens een gemeenschappelijk 'canon' aangeboden moeten krijgen. Het bestuur van de Vereniging voor Leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN, 1998a) heeft reserves bij de voorgestelde veranderingen voor de profieldelen van HAVO/VWO en benadrukt dat de canon ook ruimte moet bieden aan vaardigheden en houdingen als beeldvorming en tijdsbesef. Veel vakdidactici vrezen dat vaardigheden en thematische verdieping ondergeschoven kindjes worden en dat de voorgestane invulling van het vak voor leerlingen noch aantrekkelijk noch zinvol is (Van Oudheusden, 1998a).

Het hernieuwde belang dat door de Commissie aan historische kennis en het chronologisch overzicht gegeven wordt, doet menigeeen echter een zucht van verlichting slaken. In de toekomst keert de goede oude tijd weer terug! Wesseling: 'Het is een interessant voorstel, vooral omdat het zo sterk doet denken aan het geschiedenisonderwijs zoals dat vroeger werd gegeven'(Wesseling, 1998b).

Maar is dat inderdaad de bedoeling? Was die goede oude tijd wel zo anders en zo ja, wel zo goed? Zijn critici en degenen die door de Commissie-De Wit geraadpleegd zijn wel op de hoogte van het schoolvak? De nostalgische mijmeringen over het vroegere geschiedenisonderwijs lijken voorbij te gaan aan de feitelijke positie van en ontwikkelingen in het schoolvak tijdens de afgelopen eeuw. De roep om 'De feiten *in* het geschiedenisonderwijs weer centraal!' zou ik dan ook willen beantwoorden met een pleidooi voor 'De feiten *over* het geschiedenisonderwijs weer centraal!'

In dit essay zal ik de verkondigde opvattingen over ons vak analyseren en confronteren met de feiten over het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Voor dit laatste maak ik gebruik van onderwijswetgeving, schoolboeken en artikelen in vaktijdschriften.

In hoofdstuk 2 tot en met 5 behandel ik achtereenvolgens de volgende punten:

- Ontwikkelingen in de positie van het vak, waarvoor de wettelijke status, de urentabel en de toetsingsvorm belangrijke indicatoren zijn.
- Ontwikkelingen in de inhoud (afbakening in ruimte, tijd en soort geschiedenis) en didactiek (de verhouding tussen kennis, houdingen en/of vaardigheden in combinatie met gebruikte werkvormen) van het vak.
- Kritiekpunten op het Nederlandse geschiedenisonderwijs geconfronteerd met de feiten.
- Een vergelijking van het hedendaagse Nederlandse geschiedenisonderwijs met het huidige geschiedenisonderwijs in andere landen.

Hierbij komt het geschiedenisonderwijs van basisschool tot en met bovenbouw HAVO/VWO aan bod, zoals zich dat sinds eind vorige eeuw ontwikkeld heeft. De meeste aandacht zal uitgaan naar het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw van HAVO/VWO na 1945 met de Mammoetwet en de Tweede Fase als belangrijkste ijkpunten.

In hoofdstuk 6 volgt een samenvatting van mijn bevindingen en kom ik terug op het advies van de Commissie-De Wit.

## 2 VROEGER HAD GESCHIEDENIS MEER STATUS

*Een terugkerende opvatting in de discussie over het geschiedenisonderwijs is dat het schoolvak er vroeger veel rooskleuriger voorstond. Met 'vroeger' heeft men dan vooral de periode vóór de Mammoetwet uit 1968 voor ogen. Het idee leeft dat er in deze periode veel meer uren geschiedenis gegeven werden, dat iedereen tot aan het einde van de middelbare school verplicht geschiedenis moest volgen en daarin een examen moest afleggen.*

*In hoeverre klopt dit beeld met de feiten? Ik zal achtereenvolgens de ontwikkeling in de wettelijke status, de urentabel en wijze van toetsing bespreken.*

### 2.1 De wettelijke status van het vak

Bij de herziening van de *Algemene Onderwijswet* in 1857 wordt geschiedenis verplicht op de lagere school. De invoering van de *Leerplicht* in 1901 zal er pas toe leiden dat daadwerkelijk alle kinderen tot 12 jaar verplicht geschiedenisonderwijs krijgen en dit is tot op de dag van vandaag het geval (Kooij, 1994). Geen zorgen dus om de formele positie van het vak op de basisschool.

Voor het voortgezet onderwijs vormt de *Middelbaar Onderwijs-wet* van Thorbecke uit 1863 het startpunt van de wetgeving rondom het vak. In deze wet wordt de oprichting van de HBS geregeld waar geschiedenis een verplicht vak wordt. Dit laatste gebeurde eveneens op de in 1870 opgerichte MMS, op de gymnasia toen ze in 1876 in de MO-wet werden opgenomen en op de tot 1920 officieus bestaande (M)ULO-scholen (Toebes, 1981).

Met de invoering van de *Mammoetwet* in 1968 wordt geschiedenis alleen een verplicht vak in de onderbouw van MAVO, HAVO en VWO, in de bovenbouw is het vak facultatief. Op het LBO bestaat alleen het vak wereldoriëntatie. Vanaf de invoering van de *basisvorming* wordt geschiedenis in 1993 ook in de onderbouw van het VBO (het eerdere LBO) een verplicht vak (Grever, 1998). Behalve voor het VBO zien we dus dat sinds de Mammoetwet de formele positie van het vak is aangetast: een groot deel van de jeugd heeft sinds de Mammoetwet vanaf haar vijftiende géén geschiedenis meer. De huidige omvorming van de bovenbouw van MAVO en VBO tot het VMBO betekent een verdere aantasting van de formele positie van het vak. Het VMBO zal bestaan uit drie leerwegen: twee beroepsgerichte, een theoretische en een gemengde leerweg. Binnen één van deze leerwegen maken leerlingen voortaan een keuze uit vier sectoren: techniek, economie, landbouw en zorg. Leerlingen in de bovenbouw van het VMBO komen alleen met het vak geschiedenis in aanraking als ze de keuze maken voor de sector zorg, waarin geschiedenis een vak is van het sectordeel. Daarnaast kunnen leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg het vak kiezen in het vrije deel (SLO, 1999). Mede in navolging van de adviezen van de Commissie-De Wit is de VGN druk bezig te lobbyen om op zijn minst een combinatievak geschiedenis/maatschappijleer ingevoerd te krijgen als verplicht vak in de bovenbouw van het gehele VMBO (Commissie Geschiedenisonderwijs, 1998; VGN-bestuur, 1998b).

In de bovenbouw van HAVO/VWO is op dit moment de invoering van de zogenaamde *Tweede Fase* aan de orde. Ook deze onderwijsvernieuwing heeft gevolgen voor de positie van het vak geschiedenis. Maar dit keer moeten deze gevolgen naar mijn mening positief geïdentificeerd worden. Voortaan zullen namelijk alle leerlingen van de Tweede Fase weer geschiedenis krijgen. Geschiedenis wordt een onderdeel van het combinatievak geschiedenis/maatschappijleer dat geplaatst is in het voor iedereen verplichte algemene deel<sup>1</sup>. De introductie van het combinatievak laat echter tot op de dag van van-

<sup>1</sup>In het eerste rapport uit 1994 van de Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs onder leiding van Ginjaar-Maas bleek geschiedenis plotseling samen met maatschappijleer en aardrijkskunde op te zijn gegaan in het leergebied Mens- en Maatschappij Wetenschappen (MMW), dat geprogrammeerd werd voor het verplichte gemeenschappelijke deel alsmede voor twee van de vier profielen. Achterliggende gedachte bij dit nieuwe leergebied, was de opvatting dat vakkengesplitst onderwijs zou leiden tot een verkokerde kijk op de samenleving en dat de integratie van vakken meer recht zou doen aan een samenleving die vraagt om het zien van

daag op zich wachten. Het Ministerie van OC&W noemt nu 1 augustus 2003 als datum, maar de VGN houdt vast aan de oorspronkelijke datum van 1 augustus 2000. Tot de invoering krijgen HAVO-leerlingen álleen maatschappijleer, terwijl vwo-leerlingen naast maatschappijleer ook geschiedenis volgen. Naast het voor iedereen verplichte algemene deel moeten de leerlingen een keuze maken uit vier profielen: natuur & techniek, natuur & gezondheid, economie & maatschappij en cultuur & maatschappij. Binnen de laatste twee profielen is geschiedenis een verplicht vak. Daarnaast vormt geschiedenis een keuzevak in het zogenaamde vrije deel (Grever, 1998; Ministerie van OC&W, 1998b+c; VGN-bestuur, 1998b).

## 2.2 De urentabel

Het idee dat men vroeger veel méér geschiedenis kreeg is slechts op onderdelen juist, gelet op de ontwikkelingen in de urentabel<sup>2</sup>. In de onderbouw is het aantal uren teruggelopen. In de onderbouw van het VMBO verandert er echter weinig, terwijl er in de bovenbouw van HAVO/vwo juist meer tijd beschikbaar komt. Wat is er nu feitelijk gebeurd? Ik zet de ontwikkelingen eens op een rijtje.

Vóór de Mammoetwet vormt de MMS met drie tot vier lessen per week een uitzondering ten opzichte van de twee uren geschiedenis op de HBS en het gymnasium. Hierbij moet ook bedacht worden dat een schoolweek dan nog 34 tot 37 uur bedraagt.

Met de komst van de *Mammoetwet* wordt de schoolweek beperkt tot 30 lessen, maar in de bovenbouw worden er voor het facultatieve vak nu drie tot vier lessen per week gereserveerd (Hoogbergen, 1996). Áls bovenbouw-leerlingen dus geschiedenis krijgen, dan is hier dus sinds de Mammoetwet wel méér tijd beschikbaar voor.

Voor de onderbouw behelst de Mammoetwet geen grote veranderingen in de positie van het vak. In de eerste drie leerjaren van HAVO en vwo en in de eerste twee leerjaren van het MAVO staat geschiedenis met minimaal 2 uur per week verplicht op het programma. Belangrijker voor het vak geschiedenis in de onderbouw is de *basisvorming*. Met de basisvorming wordt de schoolweek uitgebreid naar 32 lessen en wordt het geschiedenisonderwijs voor HAVO en vwo teruggebracht van 6 naar vijf lessen per week te verdelen over de drie eerste leerjaren, bijvoorbeeld 2-2-1, en voor MAVO van 4 naar 2 uren per week te verdelen over de eerste twee leerjaren. Deze laatste regeling gaat ook voor het vbo gelden, waar geschiedenis nu voor het eerst verplicht op het programma staat (Grever, 1998). Alleen in dit laatste opzicht betekent de basisvorming dus winst voor het vak.

De urentabel van de bovenbouw is op dit moment weer aan verandering onderhevig.

Het aantal uren van het keuzevak geschiedenis in de bovenbouw van het MAVO staat momenteel onder druk door de invoering van het VMBO. In de leerwegen is het vak hooguit een keuzevak, in het algemene verplichte deel komt het vak niet voor (VGN-bestuur, 1998b).

De invoering van de *Tweede Fase*, betekent dat ook de urentabel voor de bovenbouw van HAVO/vwo gewijzigd wordt. Het voor iedereen verplichte combinatievak geschiedenis/maatschappijleer staat voor 160 uur op het HAVO geprogrammeerd en voor 200 uur op het vwo. Zolang dit vak echter niet is ingevoerd, krijgen HAVO-leerlingen in het algemene deel géén geschiedenis maar alleen 160 uur maatschappijleer, terwijl voor vwo-leerlingen 80 uur gereserveerd is voor geschiedenis naast de 120 uur maatschappijleer. In de profielen economie & maatschappij en cultuur & maatschappij krijgt

---

discipline-overstijgende verbanden. In dat zelfde jaar werd, mede onder druk van de VGN, voorgesteld geschiedenis toch als apart vak in twee profielen op te nemen. MMW bleef voor het gemeenschappelijk deel geprogrammeerd. Dit was aanleiding voor historici om zich met het onderwijs te gaan bemoeien. De media werden hiervoor dankbaar aangegrepen als kanaal om hun geluid te verspreiden. Zo bestempelde Blom in NRC Handelsblad MMW als 'ongrijpbare en papperige hutspot'. Uiteindelijk werd in juni 1996 MMW ook uit het gemeenschappelijk deel geschrapt. Hiervoor in de plaats zou een combinatievak geschiedenis en maatschappijleer ontwikkeld moeten worden (Hoogbergen, 1996; Grever, 1998).

<sup>2</sup>Ik heb geen informatie kunnen vinden over adviestabellen voor het lager- en latere basisonderwijs.

geschiedenis op de HAVO 240 uur toebedeeld en op het vwo 360 uur. Omgerekend naar uren per week per jaar<sup>3</sup> betekent dit voor vier respectievelijk vijf HAVO, dat iedereen verplicht 2 uur per week het combinatievak krijgt en degenen met het 'economie'- of 'cultuur'-profiel daarnaast nog elk jaar 3 uur per week geschiedenis krijgen. In vier respectievelijk vijf en zes vwo volgt iedereen verplicht 1 of 2 uur per week het combinatievak (bijvoorbeeld 1 uur per week in het vierde en steeds 2 uur per week in het vijfde en zesde jaar) en degenen met het 'economie'- of 'cultuur'-profiel krijgen daarnaast elk jaar nog 3 uur per week geschiedenis. Daarnaast kan geschiedenis aan bod komen in het zogenaamde vrije deel. Het vrije deel heeft een totale omvang van 1000 uur op het vwo en 560 uur op het HAVO. Bij de laatste aanpassing is bepaald dat hiervan op het atheneum nog 280 uur aan één of meerdere examenvakken besteed moet worden, op het gymnasium 760 uur en op het HAVO nog 200 uur. De rest van het vrije deel mag geheel naar eigen keuze worden ingevuld. Ook uit het vrije deel kan geschiedenis dus nog uren betrekken. Enerzijds door het aantal uren uit te breiden voor degenen met geschiedenis in het profieldeel. Anderzijds door geschiedenis als keuzevak te verzorgen voor degenen die dit vak niet in hun profieldeel hebben. Voor de 'keuzevakkers' geldt dan dezelfde studielast als voor degenen met het vak in hun profieldeel (Grever, 1998; Ministerie van OC&W, 1998b+c).

Bedacht moet echter worden dat de urentabellen geen duidelijkheid geven over het daadwerkelijke aantal les- of contacturen, aangezien de tijd die besteed moet worden aan een vak nu uitgedrukt wordt in studielasturen. Een studielastuur behelst - anders dan de vroegere lessen van 50 minuten - 60 minuten. Onder studielastuur verstaat men niet alleen de daadwerkelijke contacttijd tussen docent en leerling, maar ook zelfstandige groepsactiviteiten en zelfstudie-uren van leerlingen alsmede excursies en toetsen<sup>4</sup>. Als men het begrip serieus neemt, zal het aantal daadwerkelijke lessen per week dus geringer zijn dan de hierboven weergegeven studielasturen per week. Toch moet hieraan niet automatisch de opvatting gekoppeld worden dat de Tweede Fase leidt tot 'sterk verminderde urentallen voor het vak geschiedenis' (Hoogbergen, 1996: 12). Het aantal lessen vermindert, maar niet de tijd die leerlingen met het vak bezig zijn.

### 2.3 De wijze van toetsing

Ook gelet op de wijze van toetsing is het hedendaagse beeld van de status van het vak vóór de Mammoetwet overdreven positief. Alleen voor MMS, HBS-a en -b en gymnasium alfa is geschiedenis tot en met de examenklas verplicht en een verplicht examenvak. Het examen behelst géén centraal en géén schriftelijk examen, maar betreft een mondeling examen in aanwezigheid van een externe deskundige. Voor beide richtingen van de HBS komt hieraan echter snel een einde: door een jaarlijkse loting zou bepaald worden of geschiedenis in het betreffende jaar wel of geen mondeling examen zou kennen. Het eindcijfer wordt door de eigen docent bepaald, meestal vóórdat het eindexamen voor andere vakken ingaat en legt weinig gewicht in de schaal bij het al dan niet slagen van de leerling. Geschiedenis vormt duidelijk een vak 'onder de streep' (Hoogbergen, 1996).

Met de komst van de *Mammoetwet* in 1968 is geschiedenis voor geen enkel schooltype een verplicht examenvak meer. In dit opzicht dus een verzwakking van de positie van het vak. Al kan dit enigszins genuanceerd worden door te wijzen op de twijfelachtige status van geschiedenis als examenvak vóór de *Mammoetwet*. Het schooljaar 1981/82 betekent in mijn ogen een belangrijke versterking van de positie van geschiedenis. Hoewel lang omstreken onder geschiedenisdocenten, wordt in dat jaar het *centraal schriftelijk eindexamen* (CSE) voor geschiedenis verplicht voor alle

<sup>3</sup>Voor HAVO: delen door 2 jaar en vervolgens door 40 weken; voor vwo: delen door 3 jaar en vervolgens door 40 weken om het aantal uren per week per jaar te berekenen.

<sup>4</sup>Het begrip studielast is één van de vertalingen van de nieuwe didactiek, die eveneens met de Tweede Fase wordt gepropageerd. In deze nieuwe didactiek staat niet meer het vak en/of de docent, maar de leerling centraal, die zoveel mogelijk actief en zelfstandig zich allerlei kennis en vaardigheden eigen maakt.



schooltypen en scholen die geschiedenis als keuze-examenvak aanbieden. De exameninhoud, -vorm en -beoordelingscriteria worden voortaan jaarlijks door het Ministerie van OC&W voorgeschreven. Hierdoor is voor iedereen duidelijk wat er bij het examenvak geschiedenis aan de orde komt en zijn leerlingen niet meer overgeleverd aan de ideeën van de eigen docent. Bovendien is geschiedenis voortaan even sterk als andere examenvakken bepalend werd voor het al dan niet behalen van het diploma (Hoogbergen, 1996; Grever, 1998). Daarnaast behouden scholen ook keuzevrijheid: in de eigen schoolonderzoeken mogen ze zelf bepalen welke andere stof op welke manier getoetst zal worden. Al met al leidt de invoering van het CSE tot een sterkere positie van het vak.

In de nabije toekomst blijft het centraal schriftelijk eindexamen verplicht voor het verplichte vak geschiedenis in het sectordeel zorg en voor het keuzevak geschiedenis in het vrije deel van de gemengde en theoretische leerweg van het VMBO. Daarnaast blijft het centraal schriftelijk eindexamen verplicht voor het verplichte vak geschiedenis in de profiëldelen en het keuzevak geschiedenis in het vrije deel van de *Tweede Fase*. Aangezien de plannen rondom de examens voor het VMBO nog in de conceptfase verkeren (SLO, 1999), zal ik hier niet nader op ingaan. Voor de Tweede Fase zijn de examenprogramma's inmiddels vastgesteld. Het Ministerie van OC&W schrijft ook voor de Tweede Fase jaarlijks de exameninhoud, -vorm en -beoordelingscriteria voor. Daarnaast nemen scholen zelf een eigen schoolexamen af, waarin de overige leerstof getoetst moet worden. De keuzevrijheid van scholen is in dit opzicht enigszins aan banden gelet, omdat de leerstof voor het schoolexamen ingeperkt wordt door eindtermen die door het Ministerie worden voorgeschreven. Op dit punt zal ik in hoofdstuk 3 uitgebreider terugkomen. Het schoolexamen zal zich bovendien niet meer beperken tot het laatste schooljaar, maar zich uitstrekken over de hele bovenbouw. Ook worden er nu van hogerhand eisen gesteld aan de vorm van het schoolexamen. Voortaan wordt 60% van het schoolexamen-cijfer bepaald middels een schriftelijke toets en 40% middels praktische opdrachten óf het uitvoeren van een zelfstandig historisch onderzoek<sup>5</sup>. Geschiedenis in het gemeenschappelijk deel zal alleen nog via een dergelijk schoolexamen worden getoetst (Commissie Geschiedisonderwijs, 1998; Ministerie van OC&W, 1998b+c).

## 2.4 Een tussenbalans

Geconcludeerd dat kan worden dat de status van het vak geschiedenis vroeger helemaal niet zoveel hoger was dan op dit moment. De Mammoetwet betekent voor de onderbouw geen grote veranderingen. Geschiedenis blijft tot en met de onderbouw een verplicht vak in het algemeen vormend onderwijs en behoudt ongeveer 2 lessen per week. De Mammoetwet leidt er wel toe dat geschiedenis in de bovenbouw op alle schooltypen een keuzevak wordt, waarvoor nu echter meer uren beschikbaar komen dan voorheen. Bovendien deden vóór de Mammoetwet lang niet alle scholieren eindexamen geschiedenis. Ook telde geschiedenis als examenvak vaak niet even zwaar mee als andere vakken voor het behalen van het diploma. In dit opzicht wordt de positie van het vak juist sinds 1981/82 versterkt met de invoering van het CSE voor alle schooltypen.

Voor de onderbouw is de invoering van de basisvorming belangrijker dan de Mammoetwet. Geschiedenis wordt nu ook op het vbo een verplicht vak, maar het aantal uren in de onderbouw wordt sterk verminderd.

De invoering van het VMBO leidt waarschijnlijk tot weinig wijzigingen in de positie van het vak in de bovenbouw van de huidige MAVO; het blijft een keuzevak met ongeveer evenveel uren.

De Tweede Fase betekent voor de bovenbouw van HAVO/VWO een versterking van de positie van het vak. Voor de bovenbouw HAVO/VWO geldt dat geschiedenis er in uren gemeten nog nooit zo positief

---

<sup>5</sup>Dit volgens de recente regeling aanpassing examens profielen HAVO/VWO. Oorspronkelijk en misschien ook wel uiteindelijk is het de bedoeling dat het schoolexamen-cijfer voor 40% bepaald wordt middels een schriftelijke toets, voor 30% middels praktische opdrachten en voor 30% middels een zelfstandig historisch onderzoek.

van af is gekomen. Als tenminste niet in lesuren gedacht wordt, maar in de tijd die leerlingen geacht worden met het vak bezig te zijn. Het vak is in twee van de vier profielen een verplicht vak en kan in de andere profielen als keuzevak gekozen worden. Bovendien krijgt iedereen voortaan weer verplicht geschiedenis als onderdeel van het combinatievak.

Met deze beschrijvingen over de ontwikkelingen in de positie van het vak is echter nog niet alles gezegd. Ook al was de positie van het vak vroeger niet zoveel beter, waren inhoud en didactiek van het vak dat vroeger misschien wel? Deze vraag wordt hierna beantwoord.

### 3 VROEGER WAS GESCHIEDENIS BETER

*Naast de nostalgische vertekening van de vroegere status van het geschiedenisonderwijs, valt vooral de inhoud en didactiek van het schoolvak ten prooi aan weemoedige overpeinzingen. Op de inhoud en didactiek richt zich de belangrijkste kritiek op het geschiedenisonderwijs. In de special 'Het kaf en het koren' komt de Commissie HAVO/VWO van de VGN (Buskop e.a., 1998) tot de conclusie dat deze kritiekpunten vaak berusten op misverstanden over de praktijk van het schoolvak. Veel critici lijken niet op de hoogte van de feitelijke ontwikkelingen in de inhoud en didactiek van het geschiedenisonderwijs. Daarom zal ik in vogelvlucht de geschiedenis van de vakinhoud en -didactiek doorlopen. Achtereenvolgens ga ik in op ontwikkelingen tot de jaren zestig, ontwikkelingen in de jaren zestig, het basisonderwijs vanaf de jaren zestig en tot slot het voortgezet onderwijs vanaf de jaren zestig.*

#### 3.1 Ontwikkelingen tot de jaren zestig

Algemene kennis, ook wel cultuuroverdracht genoemd, en de vorming tot zedelijke, vaderlandslievende burgers vormen tot de jaren zestig de belangrijkste *doelen* van het geschiedenisonderwijs in Nederland.

Deze doelstelling, die binnen elke zuil op eigen wijze wordt ingevuld, heeft sterke invloed op de *inhoud* van het geschiedenisonderwijs. De inhoud kenmerkt zich door het centraal stellen van chronologische feitenkennis, het centraal stellen van politiek-militaire geschiedenis en 'grote mannen', het verwaarlozen van hedendaagse geschiedenis en het ontbreken van niet-westerse geschiedenis. Hoewel bij dit laatste opgemerkt moet worden dat het geschiedenisonderwijs in Nederland in deze periode een minder nationalistisch karakter heeft dan in andere landen (Toebes, 1981 & 1982). Concreet betekent dit voor de verschillende groepen leerlingen het volgende. In 1878 wordt het verplichte geschiedenisonderwijs op de lagere school verengd tot vaderlandse geschiedenis. In 1916 wordt hieraan ook staatsinrichting gekoppeld (Kooij, 1994). De meeste basisschoolkinderen maken dan ook alleen kennis met de chronologische hoogtepunten van de Nederlandse (of beter gezegd: Hollandse) geschiedenis, die al naar gelang de denominatie van de school specifiek wordt ingekleurd. In het voortgezet onderwijs is sprake van een chronologische opbouw van het leerplan, waarbij iedereen feitenkennis krijgt voorgeschoteld over achtereenvolgens Egypte, de Grieken en Romeinen en belangrijke ontwikkelingen in Middeleeuwen en Nieuwe Tijd. Voor het examen wordt de stof al snel ingeperkt tot de tijd vanaf de 18e eeuw en sinds de jaren twintig tot de laatste twee eeuwen. (Toebes, 1981). De toetsing, die blijkens het vorige hoofdstuk toch al een twijfelachtige status had, behelst dus lang niet 'de gehele geschiedenis'.

In de *vakdidactiek* wordt er enerzijds afstand genomen van de geschiedeniswetenschap. Zo is er bijvoorbeeld geen aandacht voor bronnenonderzoek. Anderzijds staat net als in de universitaire geschiedbeoefening de chronologie en het verhaal centraal. Dit laatste wordt zichtbaar in het hanteren van de doceer- en verhaalvorm als belangrijkste didactische werkvorm (Toebes, 1981 & 1982). Bovenstaande ontwikkelingen in inhoud en didactiek kunnen treffend geïllustreerd<sup>6</sup> worden aan de hand van *schoolboeken* uit deze periode<sup>7</sup>.

In de methode 'Algemeene Geschiedenis voor middelbaar en gymasiaal onderwijs' van De Bruyne uit 1903 worden roemruchte thema's uit de politieke Europese geschiedenis in chronologische volgorde en tot in detail behandeld. In didactisch opzicht valt op, dat de geschiedenis gepresenteerd wordt als één doorlopend verhaal. Doorlopend, gelet op het spaarzaam gebruik van paragraafkopjes en witregels. Een verhaal, omdat de methode het karakter heeft van een roman: je beleeft de geschiedenis als een spannende, dramatische thriller via de ogen van een 'grote man'. Hierbij wordt

<sup>6</sup>Hierbij moet echter niet vergeten worden dat schoolboeken niet identiek zijn aan de schoolpraktijk: leraren en leerlingen zelf bepalen uiteindelijk wat er geleerd wordt.

<sup>7</sup>Ik beperk me tot voorbeelden van schoolboeken voor de bovenbouw van HAVO/VWO.

kwistig gestrooid met bepaald niet neutrale bijvoeglijke naamwoorden, zodat al snel duidelijk is wie de rol van held en wie die van slechterik vervuld. Chronologische feitenkennis en overdracht van het westerse erfgoed (in politieke zin weliswaar) lijken de voornaamste doelen. In didactisch opzicht lijkt er in onze hedendaagse ogen weinig te gebeuren. Zaken als tijdbalken, kaarten, foto's en een visuele scheiding tussen bijvoorbeeld hoofd- en bijzaken ontbreken. Toepassing van de kennis is niet aan de orde; opdrachten ontbreken. Ook blijkt uit niets dat er aandacht is voor historische vaardigheden. Toch is er in didactisch opzicht wel degelijk iets gedaan. Het geschiedverhaal is geen zakelijke opsomming van gebeurtenissen, maar is gepersonaliseerd. Dit principe wordt vanaf de start van het geschiedenisonderwijs in veel schoolboeken gehanteerd. Men verwacht dat leerlingen meer geboeid raken als ze zich kunnen inleven via een hoofdpersonage.

In de periode 1955/60 verschijnen er nieuwe schoolboeken zoals 'Wereld in Wording' en 'Onze Wereld' waarin ook aandacht is voor sociaal-economische en culturele geschiedenis en waarbij ook voor de onderbouw al hedendaagse geschiedenis is opgenomen. De chronologische opzet, de klassieke onderwerpen en het verhaal als werkvorm blijven echter gehandhaafd (Toebes, 1981; Pijpelink, 1999).

Als ik de methode 'Wereld in Wording' van de auteursgroep Novem bekijk dan valt op dat ze vooral in inhoudelijk opzicht zeer vernieuwend is. Ook nu worden thema's chronologisch behandeld, maar nieuw is de uitgebreide aandacht voor de geschiedenis van niet-westerse landen en sociaal-economische en culturele onderwerpen, waarbij af en toe ook de 'gewone man' in beeld is. Opvallend is de integrale behandeling van de politieke, sociaal-economische en culturele perspectieven gekoppeld aan één thema. De ophemeling van het eigen verleden heeft plaatsgemaakt voor een neutralere of juist een maatschappijkritische aanpak. In didactisch opzicht is er minder vernieuwing. Behalve een overzichtelijke lay-out, zijn er veel kaarten, foto's, spotprenten en grafieken in de tekst opgenomen. Oorspronkelijke schriftelijke bronnen zijn achterin in het boek opgenomen. De illustraties en bronnen dienen volgens de auteurs een informatief doel. Daarbij is ook gebruik gemaakt van contrastwerking, zodat een beroep gedaan wordt op de oordeelsvorming van leerlingen. Het verwerven van bepaalde vaardigheden wordt dus verondersteld, maar ze worden nog niet expliciet geoefend: leesteksten, bronnen en illustraties gaan bijvoorbeeld niet vergezeld van opdrachten.

### 3.2 Algemene ontwikkelingen vanaf de jaren zestig

De jaren zestig vormen tevens de periode waarin het geschiedenisonderwijs haar legitimatiegrond verliest onder invloed van een aantal ontwikkelingen. Er is sprake van een afnemend aanzien van de geschiedwetenschap, onder meer vanwege haar vermeend nationalistische en traditionele karakter. Daarnaast ondervindt de geschiedwetenschap steeds meer concurrentie van de sociale wetenschappen. De methode en inhoud van deze wetenschappen zijn sterk in opkomst en worden geacht belangrijke bijdragen te kunnen leveren aan de oplossing van actuele maatschappelijke problemen. De opkomst van de natuurwetenschappen zetten geschiedenis verder onder druk. Dit laatste komt bijvoorbeeld tot uiting in het Bilderbergrapport van 1958, waarin het aantal uren geschiedenis in de bovenbouw van het toekomstig HAVO en VWO bedreigd wordt (Toebes, 1982; Pijpelink, 1999). Mede als reactie op deze *bedreiging*, die dus al vóór de Mammoetwet begint, wordt in 1958 de VGN opgericht. Voorlopers, zoals de auteursgroep Novem van de nieuwe methode Wereld in Wording, maken zich sterk om doel, inhoud en didactiek van het schoolvak drastisch te wijzigen (Pijpelink, 1999). Bij hun vernieuwingsstreven zijn er *drie bronnen voor vernieuwing* beschikbaar. Allereerst ontwikkelingen in de maatschappij: door wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen zou de overdracht van dé kennis onmogelijk en onvoldoende zijn geworden. Voortaan is een leerstofselectie op basis van levensechte criteria nodig, waarbij vaardigheden centraal staan. In het maatschappijkritische klimaat van deze periode wordt ook cultuuroverdracht als doel van het geschiedenisonderwijs ter discussie gesteld: kritische reflectie acht men een veel belangrijker doel. Ook vanuit de ge-

schiedwetenschap dienen zich vernieuwingen aan. Er heeft een specialisatie in deelterreinen plaatsgevonden en sociaal-economische en cultureel-mentale geschiedenis worden zelfstandige deeldisciplines. De sociaal-wetenschappelijke methode doet haar invloed gelden doordat ook historici steeds meer gaan werken aan de hand van structuurbegrippen en verschillende benaderingswijzen. De traditionele periodenindeling wordt door steeds meer historici vervangen door een indeling van de geschiedenis naar maatschappijtype. Ook verschuift de doelstelling van 'kennis van het verleden als doel op zich' naar 'historische kennis om het heden beter te begrijpen'. Tot slot is de opkomst van het zogenaamde Didactisch Analyse-model in de onderwijskunde van belang. Leraren leren dat doelstellingen, beginsituatie, stofkeuze, werkvormen, leeractiviteiten, hulpmiddelen en evaluatie centrale begrippen worden in de opbouw van hun lessen (Toebes, 1982).

### 3.3 Het basisonderwijs vanaf de jaren zestig

In het basisonderwijs wordt de vernieuwingsdrang heel geleidelijk aan op een aantal manieren zichtbaar. Kritisch leren denken en zelfwerkzaamheid worden een steeds belangrijkere doelstelling. In aansluiting daarop wordt de eenzijdige nadruk op frontale onderwijsvormen doorbroken ten gunste van bijvoorbeeld het zelfstandig onderzoek in documentatiecentrum en eigen omgeving. De chronologische politieke geschiedenis gaat langzaam plaats maken voor een chronologisch-thematische benadering, waarbij onderwerpen ook vanuit sociaal-economisch en cultureel perspectief bekeken worden. Om de geschiedenis beter aan te laten sluiten bij 'de belevingswereld' van het kind wordt de geschiedenis van het dagelijks leven en de eigen omgeving een belangrijk aandachtspunt. De personalisatie van het geschiedverhaal kenmerkt nog steeds de schoolboekjes, maar steeds vaker wordt nu een 'gewoon kind' als hoofdpersoon gekozen in plaats van 'een grote man'. Ook wordt er druk geëxperimenteerd met wereldoriënterend onderwijs, waarin de kunstmatige scheiding tussen vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en natuuronderwijs doorbroken wordt en niet de leerstof maar 'de vragende leerling' centraal staat.

Met de *Wet op het Basisonderwijs* in 1981 verdwijnt het begrip vaderlandse geschiedenis en wordt staatsinrichting losgekoppeld van het vak geschiedenis. Eerst wordt staatsinrichting gekoppeld aan het nieuwe vak maatschappelijke verhoudingen, later aan een nieuwe vorm daarvan, namelijk het vak samenleving. Hiermee is het vak geschiedenis losgekoppeld van politieke en sociale vorming en wordt er een duidelijk onderscheid gemaakt tussen leerstof die over de vroegere respectievelijk hedendaagse maatschappij handelt (Kooij, 1994; Voorbij, 1994). Burgerschapsvorming wordt officieel niet meer tot de taak van geschiedenis gerekend. In de jaren tachtig en negentig gaan de vernieuwingen in het basisonderwijs gestaag verder. De aandacht voor de verschillende soorten geschiedenis, de 'belevingswereld' en het 'vragende kind' zijn zaken die niet meer uit het onderwijs weg te denken zijn. De wereldoriënterende benadering blijkt het echter op de meeste scholen niet te redden, mede omdat de inhoud voor velen te vaag blijft. Onder andere onder invloed van het zakelijkere klimaat in deze periode wordt er weer meer aandacht besteed aan de formele inhoud van het onderwijs, ook bij geschiedenis. Uiteindelijk wordt dat ook zichtbaar in de *kerndoelen* voor het basisonderwijs, die in 1993 opgesteld en 1998 herzien worden.

Uit de kerndoelen blijkt dat het huidige geschiedenisonderwijs op de basisschool een chronologisch-thematische opbouw kent. Centraal staat dat leerlingen kennis en inzicht verwerven in historische personen, verschijnselen (de opeenvolging van verschillende samenlevingstypen) en gebeurtenissen (de Romeinse invloed, ontwikkelingen in de Middeleeuwen, de Tachtigjarige Oorlog en Gouden Eeuw, de Franse en Industriële Revolutie, de crisisjaren en Tweede Wereldoorlog, de ontwikkeling van de welvaartsstaat en multiculturele samenleving, de Europese Unie en veranderingen in Oost-Europa). Zowel het politiek, sociaal-economisch en cultureel perspectief worden belicht. In geografisch opzicht staan de eigen omgeving, Nederland en Europa centraal. Nieuw in sommige schoolboekjes is de aandacht voor de interculturele benadering: het geschiedverhaal moet herkenning en respect voor kinderen uit alle culturen bevatten.

Ook historische vaardigheden worden van belang geacht. De aandacht voor meer algemene vaardigheden en houdingen, die in de jaren zeventig zo centraal stonden, verlegt zich nu naar aandacht voor meer vakspecifieke, historische vaardigheden en houdingen. Hierbij gaat het om historisch besef (het kunnen plaatsen in de tijd), het raadplegen van bronnen en inzicht in de standplaatsgebondenheid van bronnen (Ministerie van OC&W, 1998a).

### 3.4 Het voortgezet onderwijs vanaf de jaren zestig

Voor het voortgezet onderwijs komt de vernieuwingsdrang allereerst tot uiting in het *nieuwe examenprogramma van 1965* waarin de examenstof beperkt wordt tot de geschiedenis na 1870.

De discussie tussen voor- en tegenstanders van hedendaagse geschiedenis in het onderwijs is terug te voeren op een verschil in opvatting over de doelstelling van het geschiedenisonderwijs. Voor de tegenstanders is de bestudering van geschiedenis op zichzelf legitiem en heeft dat algemene ontwikkeling en cultuuroverdracht tot doel. Hedendaagse geschiedenis is hiervoor niet noodzakelijk. Voorstanders van hedendaagse geschiedenis benadrukken voor het geschiedenisonderwijs 'leerlingen een inzicht te geven in het wereldbestel waarin zij leven, door hun de historische ontwikkeling van de verschillende aspecten te verklaren en te doen bestuderen' (Toebe, 1981: 254). Met het benadrukken van deze doelstelling verandert ook de geschiedenisdidactiek: voor het verwezenlijken van de doelstelling acht men een minder docentgestuurde aanpak noodzakelijk. Deze ontwikkeling wordt zichtbaar in het *Doelstellingenrapport van 1967*. In dit rapport formuleert de VGN als nieuwe centrale doelstelling voor het geschiedenisonderwijs: het bevorderen van zelfstandige activiteit in denken, voelen en handelen. In plaats van cultuuroverdracht komt kritisch denken en zelfwerkzaamheid centraal te staan. Er worden tal van vaardigheden genoemd, die leerlingen moeten leren. Slechts één vaardigheid is echter vakspecifiek: het ontwikkelen van tijdsbegrip en tijdsbesef. De nieuwe doelstelling en didactiek worden ook zichtbaar in het Brugklasrapport uit 1971 en het Onderbouwrapport uit 1976.

De invoering van de *Mammoetwet in 1968* en de nadruk op hedendaagse geschiedenis heeft ook gevolgen voor de leerstofopzet. Aangezien geschiedenis sinds de Mammoetwet in de bovenbouw een keuzevak is en men het belangrijk vindt dat alle leerlingen kennisnemen van hedendaagse geschiedenis, moet de chronologische opzet plaatsmaken voor een semi-concentrische leerstofopzet. De hele geschiedenis komt al in de onderbouw aan bod, voor de keuze-examenvakkers in de bovenbouw volgt dan verdieping aan de hand van een aantal thema's. Meestal zijn dit thema's uit de periode na 1870, vanwege de beperking van de examenstof tot deze periode.

In samenhang met de veranderde doelstelling en de accentverschuiving richting vaardigheden wijzigt ook de benaderingswijze in het geschiedenisonderwijs. Een meer structuralistische en multiperspectivische benadering naast een meer comparatieve aanpak verdringt de traditionele, door het historische geïnspireerde aanpak die gericht was op chronologische feitenkennis over politieke gebeurtenissen.

In de jaren zeventig wordt de discussie rondom het geschiedenisonderwijs beheerst door het al dan niet invoeren van een centraal examen en de problematiek van de vakkenintegratie. Door dit laatste punt en door de opkomst van het vak maatschappijleer stuit men tevens op de problemen die ontstonden door het benadrukken van de hedendaagse geschiedenis. Leerlingen zouden hierdoor te gebrekkig zicht krijgen op lange termijnprocessen. Bovendien lijkt politiek-maatschappelijke vorming een steeds centraler punt bij geschiedenis te worden, waarmee de eigenheid van het vak (vooral richting maatschappijleer) in gevaar komt (Toebe, 1981; Den Boer, 1998).

Deze ontwikkelingen in de jaren zestig en zeventig hebben hun weerslag in de schoolboeken. Nog steeds worden dezelfde onderwerpen behandeld als in de schoolboeken van vóór 1960/1970, maar ze worden nu aangevuld met onderwerpen als de Tweede Wereldoorlog, Koude Oorlog, totalitaire staten en politieke ontwikkelingen in Nederland na 1945. Nieuw is de aandacht voor vaardigheden en houdingen: het gaat dan vooral om het herkennen van de standplaatsgebondenheid van historische beeldvorming en het vormen van de eigen mening.

Typierend voor de bovengenoemde ontwikkelingen is de HAVO/VWO-methode 'Geschiedenis van gisteren' van Ulrich e.a. uit 1976. Deze methode vertoont alle sporen van de, grotendeels didactische, ommezwaai die het geschiedenisonderwijs eind jaren zestig maakt. De veranderde doelstelling van het vak blijkt uit het voorwoord, dat speciaal aan de leerlingen gericht is. De auteurs hebben het over 'kritisch' aan de maatschappij kunnen deelnemen, waarvoor je moet weten hoe 'zij zo gegroeid is'. Het boek wil inspelen op maatschappelijke vragen, die 'alles met je eigen stellingname' te maken hebben. De doelstelling wordt in het boek zichtbaar doordat er regelmatig verschillende visies op een thema gepresenteerd worden. Leerlingen dienen deze visies, vaak aan de hand van oorspronkelijke bronnen, te vergelijken. Politiek-maatschappelijke vorming in de zin van bewustwording en kritische meningsvorming vormt dus een centraal doel en vervangt het oude, meer op gezagsgetrouwe burgerschapsvorming gerichte doel.

In inhoudelijk opzicht is de methode niet vernieuwend: het is een chronologische gang door de politieke geschiedenis. De nieuwe doelstelling brengt slechts in één opzicht inhoudelijke vernieuwing met zich mee. Ook niet-westerse landen komen nu af en toe in beeld. Hierbij wordt getracht het westerse perspectief en superioriteitsdenken te verlaten. Zo wordt bijvoorbeeld de dekolonisatie bekeken door de ogen van de gekoloniseerden - de politieke elite dan wel te verstaan - en is er een duidelijke maatschappijkritische ondertoon aanwezig.

De methode getuigt wel van een andere didactiek. Geprobeerd wordt leerlingen te helpen bij het verkrijgen van overzicht door bij elk hoofdstuk gerichte vragen, een tijdbalk, een geografische kaart en een samenvatting op te nemen. Foto's en plaatjes worden als beeldvormers ingezet. Ook in de vormgeving wordt met de leerlingen rekening gehouden door het gebruik van verschillende opmaak, lettertypen en kleuren om een onderscheid te maken tussen hoofd- en bijzaken, tekst en opdrachten, bronnen en tekst. Analyse- en synthese-opdrachten vergen dat de stof wordt toegepast. Er wordt een voorzichtig begin gemaakt met het werken aan historische vaardigheden. De nadruk ligt daarbij op het geven van verklaringen, beeldvorming middels het interpreteren en vergelijken van bronnen en het zich verplaatsen in opvattingen van mensen in het verleden.

Zoals al vermeld kent geschiedenis in de bovenbouw van MAVO, HAVO en VWO sinds 1981/82 een *centraal schriftelijk examen*. Het examen handelt over een tweetal, jaarlijks wisselende en door de minister vastgestelde onderwerpen uit de periode na 1917. Dit examen krijgt grote invloed op de inhoud van het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw. De voorbereiding op de examens komt centraal te staan, waardoor een nog sterkere accentverschuiving naar hedendaagse geschiedenis plaatsvindt (Commissie Geschiedenisonderwijs, 1998).

Een in de jaren tachtig veel gebruikte methode is 'Geschiedenis in onderwerpen' onder redactie van Kalkwiek. In deze methode zijn dezelfde didactische vernieuwingen zichtbaar als in de al besproken jaren zeventig-methode 'Geschiedenis van gisteren'. Het verwerven van een kritische houding en eigen stellingname worden in dit boek echter niet als doel genoemd. Wel stellen de auteurs, dat niet het kennen maar het verwerken van de stof voorop staat. Voor dit verwerken dienen de vragen in de marge van de tekst, die nu niet alleen meer op de tekst en originele schriftelijke bronnen betrekking hebben, maar ook op kaarten, tabellen, grafieken en andere illustraties. De illustraties dienen dus ook een informatief doel.

Qua inhoud is de stofkeuze breder en vernieuwender dan bij de methode 'Geschiedenis van gisteren'. Behalve mondiale geschiedenis, is nu ook sociaal-economische en culturele geschiedenis toegevoegd. De soorten geschiedenis zijn elk gekoppeld aan aparte thema's. De verschillende perspectieven worden dus niet bij elk thema integraal aan de orde gesteld. De sociaal-economische geschiedenis wordt vooral opgevat als 'demografie' en 'sociale en economische structuur en politiek', terwijl bij cultuurgeschiedenis de filosofie, religie en beeldende kunst centraal staan. De geschiedenis van de 'gewone man, vrouw en kinderen' en mentaliteitsgeschiedenis zijn nog niet in beeld. Het

verwerven van historische vaardigheden gaat niet veel verder dan 'het vergelijken van bronnen' en 'geven van verklaringen', zoals dat al in de jaren zeventig in gang is gezet.

De expliciete aandacht voor vele verschillende historische vaardigheden, de integrale behandeling van de verschillende perspectieven en de aandacht voor de geschiedenis van het dagelijks leven en mentaliteit alsmede voor identiteitsdimensies zoals klasse, sekse, etniciteit en leeftijd zijn zaken die pas in de schoolboeken van de jaren negentig hun opmars maken. Dit gebeurt allereerst onder invloed van de kritiek die ontstaat op het centraal schriftelijk examen. Vanwege de kritiek stelt staatssecretaris Ginjaar-Maas in 1984 de werkgroep *Herziening Eindexamens Geschiedenis* en staatsinrichting (HEG) in. In het in 1987 uitgebrachte advies pleit de HEG om de inhoud van het geschiedenisindexamen uit te breiden naar meerdere perioden en geografische gebieden enerzijds en meerdere bestaansdimensies anderzijds. Vanaf 1990 wordt de hieruit voortvloeiende nieuwe examenregeling begeleid door de *Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis* (WIEG). De leerstof blijft chronologisch-thematisch van opzet en wordt in het nieuwe programma omgrensd door 21 globale themavelden. In de examens staan voortaan niet meer alleen grote mannen en jaartallen uit de nieuwste, Europese geschiedenis centraal en zijn er ook vakspecifieke vaardigheden in de examens opgenomen. Deze vakspecifieke vaardigheden zijn bovendien veel diverser dan de vaardigheden uit de voorgaande periode (Grever, 1998). Zo moeten bijvoorbeeld bronnen niet alleen meer vergeleken worden, maar moeten ze ook zelf geselecteerd en op betrouwbaarheid en representativiteit beoordeeld worden.

Een volgende ontwikkeling die invloed heeft op inhoud en didactiek van geschiedenis in het voortgezet onderwijs is de invoering van de *basisvorming*. Net als in de bovenbouw ondergaat ook de vakinhoud van de onderbouw belangrijke wijzigingen. De vakinhoud wordt sinds 1993, net als in het basisonderwijs, omgrensd door landelijk geldende kerndoelen.

Nog steeds komen de bekende onderwerpen aan de orde, maar nu worden ze ook vanuit sociaal-economisch en cultureel-mentaal perspectief bekeken. Bovendien wordt de leerstof uitgebreid met een aantal nieuwe aandachtsgebieden, zoals de multiculturele samenleving, milieuvraagstukken, gezinsgeschiedenis en sociale ongelijkheid. De onderwerpen zijn voortaan geordend in een aantal thematische domeinen: levensonderhoud, sociale verhoudingen, cultuur en zingeving, overheid en bestuur, multiculturele samenleving, natuur en milieu, internationale ontwikkelingen. Per domein worden één of meerdere perioden uit de geschiedenis belicht.

Ook is er nu nadrukkelijk aandacht voor specifieke historische vaardigheden in plaats van de meer algemene vaardigheden uit de vorige periode. Zo vormen het selecteren en op betrouwbaarheid beoordelen van bronnen nu ook voor de onderbouw verplichte vaardigheden (Ministerie van OC&W, 1998d). Een grote hoeveelheid chronologische feitenkennis komt aldus aan bod, naast het leren van structuurbegrippen en vaardigheden. Mede hierdoor wordt de feitenkennis niet als pasklaar verhaal gepresenteerd, maar wordt duidelijk gemaakt dat de geschiedenis voor velerlei interpretaties vatbaar is. In de didactiek ligt de nadruk op het actief verwerven en toepassen van kennis bijvoorbeeld aan de hand van bronnen. Vaardigheden zijn dus niet het enige doel en ook niet alleen maar doel. Ze vormen hier een middel om kennis te vergaren én te onthouden. Door toepassing beklijft kennis immers beter, is althans de achterliggende gedachte (Leusink, 1998).

De *Tweede Fase* is de laatste ontwikkeling waardoor de inhoud en didactiek van de bovenbouw havo/vwo opnieuw veranderen. Allereerst vraagt de invoering van het voor iedereen verplichte nieuwe combinatievak geschiedenis/maatschappijleer om een heroverweging en herschikking van de leerstof. De besluiten hierover zijn nog lang niet rond. Tot de invoering van dit nieuwe vak blijven maatschappijleer en geschiedenis aparte vakken en krijgen alleen vwo-ers verplicht geschiedenis. Voor het combinatievak is de leerstof nu van bovenaf door het Ministerie van OC&W vastgesteld. De stof is opgedeeld in vier domeinen. Het eerste domein omvat vakspecifieke vaardigheden, terwijl de drie inhoudelijke domeinen een overzicht van de twintigste eeuw, totalitaire systemen respectievelijk



internationale betrekkingen en oorlogvoering centraal stellen. Leerlingen die niet de profielen economie of cultuur kiezen krijgen dus met name hedendaagse politieke geschiedenis. Het ziet er naar uit dat ook in het combinatievak het politieke en staatsinrichtingsperspectief centraal komt te staan. Burgerschapsvorming lijkt het centrale doel van dit nieuwe vak te worden en wordt daarmee losgekoppeld van het aparte vak geschiedenis. Burgerschapsvorming krijgt, zo lijkt het althans nu, een andere invulling dan in voorgaande perioden. Het is niet zo zeer gericht op de vorming van maatschappijkritische burgers zoals in de jaren zeventig benadrukt werd, maar meer op het verwerven van kennis en vaardigheden met het oog op actieve maatschappelijke participatie en het bijdragen aan sociale cohesie. Hiermee komt burgerschapsvorming dichterbij de buurt van de oude doelstelling: bijdragen aan maatschappelijke stabiliteit. Burgerschapsvorming lijkt het ideale leergebied om steeds weer gebruikt te worden om tegemoet te komen aan de op dat moment gevoelde 'maatschappelijke noden'.

De leerstof voor geschiedenis in het profiel- en vrije deel is uitgewerkt door de Werkgroep Geschiedenis. Zij publiceerde in december 1995 haar officiële advies als vakonderdeel van het 'Advies Examenprogramma's HAVO en VWO. Geschiedenis en staatsinrichting, Aardrijkskunde, Maatschappijleer'. De leerstof is opgedeeld in zeven domeinen: het eerste domein vermeldt vakspecifieke vaardigheden, terwijl de overige zes domeinen op de vakinhoud betrekking hebben. De domeinen zijn opgedeeld in subdomeinen die een chronologisch-thematische opzet hebben.

De chronologische opzet komt tot uiting in de spreiding door de tijd aan de hand van een tijdvakindeling. Voor VWO vanaf de Oudheid en voor HAVO (in verband met het beperktere aantal uren) vanaf de Middeleeuwen. Daarnaast is er spreiding in de geografische ruimte en heeft niet-westerse geschiedenis nu voor het eerst een plaats gekregen. Omdat de tijdvakindeling vanuit Europees perspectief is gedacht, wordt bij deze leerstof een maatschappijtype-indeling gehanteerd. De thematische opzet komt tot uitdrukking in de keuze van de zes inhoudelijke domeinen die een globaal thema omvatten: levensonderhoud, primaire samenlevingsverbanden, staat, natie en politiek, oorlog en vrede, ontmoetingen tussen culturen en tot slot zingeving en cultuur. Daarnaast komt de thematische opzet tot uitdrukking doordat bij elk domein de verschillende bestaansdimensies (economisch-sociaal, politiek-juridisch, cultureel-mentaal) alsmede de verschillende identiteitsdimensies (sociale positie, sekse, etniciteit) aan de orde moeten komen. Binnen elk inhoudelijk domein zijn eindtermen geformuleerd die betrekking hebben op deze verschillende dimensies (Grever, 1998).

Het centraal schriftelijk examen zal voortaan betrekking hebben op twee, door de minister vast te stellen, subdomeinen uit de zes inhoudelijke domeinen gecombineerd met een aantal vaardigheden uit het eerste domein. De overige stof moest oorspronkelijk in het schoolexamen (zie ook de paragraaf over toetsing) getoetst worden. Inmiddels is er echter een aangepaste regeling. Hierdoor mogen in het schriftelijk schoolexamen drie subdomeinen vervangen worden door een overzicht van een door de school bepaalde tijdperiode (in het VWO: niet de twintigste eeuw zolang geschiedenis onderdeel is van het gemeenschappelijk deel). Voor de praktische opdrachten van het schoolexamen zijn de onderwerpen niet meer gebonden aan de subdomeinen (Ministerie van OC&W, 1998b+c; PMVO, 1999). De Intercommissie KNHG/VGN heeft haar verontrusting uitgesproken over deze inhoudelijke aanpassing omdat het een wezenlijke aantasting vormt van een weloverwogen programma. Bovendien wordt met de aanpassing een aanbeveling van de Commissie-De Wit al tot uitgangspunt wordt genomen, namelijk de aanbeveling om voortaan het chronologisch kader weer meer nadruk te geven. Dit terwijl deze aanbeveling nog ter discussie staat (Van der Dussen, 1999).

De Tweede Fase betekent niet zo'n grote inhoudelijke verandering ten opzichte van de examenprogramma's van de jaren negentig. De inhoud blijft chronologisch-thematisch van opzet en blijft meerdere perioden, gebieden, bestaans- en identiteitsdimensies omvatten (Wester & Sniekers, 1996). Nieuw is wel dat staatsinrichting nu volledig geïntegreerd is in de verschillende subdomeinen. De soort stof verandert dus niet veel, maar is nu veel scherper afgebakend. De globale 21 themavelden uit de oude programma's zijn vervangen door specifieke eindtermen, geordend binnen de genoem-

de domeinen. Binnen deze eindtermen is er voor docenten nu echter vrijheid om onderwerpen te kiezen (Sniekers & Wester, 1996).

Dat komt ook naar voren wanneer de nieuwe schoolmethoden voor de Tweede Fase bekeken worden, zoals Sfinx, Pharos, Sprekend Verleden, Memo, Sporen en Flashback. Bij het vwo-subdomein staat- en natievorming variëren de keuzen van België tot het Midden-Oosten, voor het vwo-subdomein religie kiest men voor 'God in Nederland' tot de 'Islam in Oost en West' en bij het subdomein contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen komen we met verschillende gebieden zoals Zuid-Afrika, Latijns-Amerika en Nederlands-Indië in aanraking. Er zijn echter ook een groot aantal subdomeinen waarbij leerlingen in de schoolmethoden nagenoeg hetzelfde tegenkomen. De industriële revolutie en het sociaal vraagstuk komen in alle methoden aan bod bij het subdomein levensonderhoud. Bij internationale betrekkingen liggen de twee Wereldoorlogen voor de hand. Duitsland en/of de Sovjet-Unie (China in de methode Sfinx) zijn de niet verrassende keuzes bij het subdomein totalitaire staten. Opvallend is dat bij het subdomein politiek systeem en politieke cultuur in Nederland vooral de sociaal-economische (verzorgingsstaat) en sociaal-culturele (verzuiling) invalshoek centraal staat (Van Oudheusden, 1999). Gaan ook de schoolboekenauteurs er vanuit dat de werking van het politiek systeem overgelaten kan worden aan het nog te vormen combinatievak?

Net als in de examens van de jaren negentig zien we in de inhoud van de Tweede Fase ook weer veel nadruk op vakspecifieke vaardigheden. De nadruk op vaardigheden is zelfs toegenomen. Ze zijn nu zo belangrijk dat ze allemaal in het centraal schriftelijk examen getoetst mogen worden. De extra nadruk op vaardigheden komt bovendien tot uiting in de vormgeving van het schoolexamen. Naast schriftelijke toetsen moet er ook getoetst worden aan de hand van praktische opdrachten of het verrichten van een zelfstandig historisch onderzoek (Sniekers & Wester, 1996).

In de nieuwe Tweede Fase-methoden is de extra nadruk op vaardigheden nu voor het eerst heel expliciet terug te vinden. Aan de vaardigheden en benaderingswijzen wordt door iedereen aandacht besteed, maar op uiteenlopende wijze. Zo moeten leerlingen in het werkboek van Sfinx bij elke paragraaf van het informatieboek tekstverwerkings- en bronnenopdrachten maken. Ook krijgen ze regelmatig een onderzoeksopdracht waarbij ze aan de hand van meerdere bronnen een deelonderwerp zelfstandig moeten uitzoeken. Het informatieboek bevat bovendien een apart hoofdstuk over historisch onderzoek. Hierin zijn onder meer checklisten opgenomen omtrent soorten bronnen, de betrouwbaarheid van bronnen en het vertalen van de historische benaderingswijzen in onderzoeksvragen. De leerlingen zullen dit hoofdstuk moeten raadplegen om met de opdrachten bij de hoofdstukken uit de voeten te kunnen. Ook Pharos werkt op een dergelijke manier. De leerlingen krijgen ook tekstverwerkings- en bronnenopdrachten per hoofdstuk. De vaardigheden worden ook in deze methode niet stap voor stap getraind. Om met de opdrachten te kunnen werken moeten de leerlingen er aparte studiewijzers over vaardigheden op naslaan. Zo is er een benaderingswijzer voor het omgaan met schriftelijke bronnen, een kijkwijzer die hulp biedt bij het analyseren van beeldende bronnen en een onderzoekswijzer voor het opzetten van een historisch onderzoek. In de methode Memo is ook een apart hoofdstuk opgenomen waarin een overzicht van vaardigheden wordt gegeven, inclusief een stappenplan. De vaardigheden worden in het werkboek echter wel stap voor stap aangeleerd. Het werk- en informatieboek zijn opgedeeld in modules die elk een domein omvatten en elk opgedeeld zijn in vier hoofdstukken. Elk moduul begint met de training in een aantal specifieke vaardigheden. Bij de opdrachten van de eerste drie hoofdstukken moeten dan de getrainde vaardigheden toegepast worden. Het laatste hoofdstuk van elk moduul is het Memo-dossier. Hierin moeten de leerlingen aan de hand van bronnen en de geleerde vaardigheden hun kennis toepassen door het uitvoeren van een praktische opdracht. Bij de methode hoort bovendien een leerlingdiskette waarop trainingen in begrippen en vaardigheden staan.

De methoden Sprekend Verleden, Sporen en Pharos hebben bovendien elk een historisch overzicht opgenomen in hun methode. Zo heeft Pharos in het werkboek een apart deel 'Historisch Overzicht', waarin 'de' geschiedenis vanaf de Oudheid in chronologische vogelvlucht wordt aangeboden. Ook niet-westerse geschiedenis komt daarbij aan bod.

De vakspecifieke vaardigheden zijn in de nieuwe methoden dus heel aanwijsbaar aanwezig. Ook voor de leerlingen wordt op een rijtje gezet welke vaardigheden ze zich eigen moeten maken. In de vroegere methoden bleef dit 'verborgen' in de docentenhandleiding. Bovendien worden er stappenplannen, onderzoekswijzers et cetera opgenomen om de leerlingen te helpen deze vaardigheden te verwerven.

De methoden zijn ook in didactisch opzicht sterk gewijzigd. In mijn ogen is deze didactische verandering de belangrijkste verandering ten gevolge van de Tweede Fase. Eén van de belangrijkste doelstellingen van deze onderwijsvernieuwing is namelijk dat leerlingen veel meer zelfstandig gaan leren. Daarvoor is het noodzakelijk dat schoolmethoden minder docent- en meer leerlinggestuurd van opzet zijn. Bovendien vereist zelfstandig leren ook inzicht in het eigen leerproces en het aanleren van algemene studievoordigheden. Schoolmethoden moeten daarom zodanig van opzet zijn, dat leerlingen zich de stof zelfstandig en op een actieve manier eigen kunnen maken. Bovendien moeten ze leerlingen inzicht helpen verschaffen in hun eigen leerproces en de mogelijkheid bieden voor het verwerven van algemene vaardigheden, zoals het opzoeken van informatie, het schrijven van een betoog en het samenvatten van leerstof.

Deze didactische veranderingen zijn de meest opvallende vernieuwing in de nieuwe Tweede Fasemethoden. Typisch is dat elke methode een apart werk- en informatieboek heeft. Het werkboek vormt, in tegenstelling tot de vroegere methoden, nu het centrale boek. Aan de hand van het werkboek worden leerlingen door de leerstof van het informatieboek geleid. Het werkboek neemt als het ware een groot aantal functies van de docent over, waardoor leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. Zo start het werkboek van de methode Sfinx elk hoofdstuk met een oriëntatie op het thema aan de hand van 'leren leren'-opdrachten. Hierbij moeten de leerlingen aangeven wat ze al van het onderwerp weten en hoe ze de bestudering van het hoofdstuk denken te gaan plannen. Aan het einde van elk hoofdstuk dienen de leerlingen te reflecteren op hun leerproces en een samenvatting van de leerstof te maken. In het aparte hoofdstuk over historisch onderzoek krijgen de leerlingen bovendien allerlei handreikingen om algemene vaardigheden te verwerven zoals het verdelen van taken bij groepswork, het opzoeken en annoteren van literatuur, het houden van een interview en het schrijven van een betoog. In het werkboek van Pharos start elk hoofdstuk met reflectieopdrachten, waarmee leerlingen inzicht krijgen in hun leerproces. Zo moeten ze evalueren hoe tot nu toe het samenwerken en het zelfstandig leren is verlopen en moeten ze bij het nieuwe onderwerp aangeven in hoeverre ze het interessant, relevant en moeilijk vinden. Elk hoofdstuk eindigt met een opsomming van de concrete leerdoelen die leerlingen bereikt moeten hebben.

In het werkboek van de methode Memo wordt elke moduul gestart met de training in een aantal algemene vaardigheden, naast de hierboven al genoemde historische vaardigheden. Deze algemene vaardigheden worden in de volgende hoofdstukken van het moduul toegepast. De methode omvat daarnaast een apart studiewijzerformulier en een apart evaluatieformulier. Op de leerlingdiskette staan trainingen in zelfstandig werken.

### 3.5 De feiten op een rijtje

De doelstelling van het geschiedenisonderwijs verandert deze eeuw. Eerst staat 'algemene kennis ofwel cultuuroverdracht' centraal, vanaf de jaren zestig 'het bevorderen van zelfstandige activiteit in denken, voelen en handelen' en sinds de jaren tachtig 'het vergroten van het inzicht in de maatschappij waarin wij leven en het bijbrengen van historisch besef'. Het schoolvak is bovendien altijd verbonden geweest met burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming wordt echter in de loop van deze eeuw op een verschillende manier ingevuld. Lag eerst de nadruk op het kweken van zedelijke, vaderlandslievende burgers, in de jaren zestig komt de vorming van maatschappijkritische burgers centraal te staan. Momenteel lijkt burgerschapsvorming vooral bedoeld om leerlingen toe te rusten voor actieve maatschappelijke participatie. De functie van burgerschapsvorming lijkt deze eeuw een pendelbeweging te maken van het bijdragen aan maatschappelijke stabiliteit naar het bijdragen aan maatschappelijke verandering en weer terug.

Nauw verbonden aan de doelstelling is de plaats van vaardigheden in het geschiedenisonderwijs. Hoewel aan het begin van de eeuw de nadruk lag op kennis, hebben vaardigheden steeds deel uitgemaakt van het schoolvak. Vaardigheden zijn immers een middel om kennis te verwerven. Vanaf de jaren zestig worden vaardigheden echter ook steeds meer een doel op zich. Hierbij gaat het in de eerste plaats om meer algemene vaardigheden, vooral het vergelijken van standpunten en het verwoorden van de eigen mening. Ook historische vaardigheden krijgen aandacht, waarbij de nadruk ligt op het ontwikkelen van tijdsbesef en het kunnen herkennen en verklaren van de standplaatsgebondenheid van bronnen. Sinds de jaren tachtig en vooral de jaren negentig worden vaardigheden nog belangrijker. Er komt nog meer nadruk op historische vaardigheden en het aantal historische vaardigheden, dat beheerst moet worden, neemt toe. Met name door de op stapel staande invoering van de Tweede Fase gaan opnieuw ook algemene vaardigheden een belangrijke plaats innemen. Daarnaast komen er algemene studievaardigheden bij die betrekking hebben op het zelfstandig leren.

In samenhang met de doelstelling en de plaats van vaardigheden verandert deze eeuw ook de geschiedenisdidactiek. Staat eerst de verhalende docent centraal, langzamerhand worden meer leerlinggerichte werkvormen, waarbij de zelfstandige en actieve verwerving van kennis centraal staat, belangrijker. Al vanaf de jaren dertig verschijnen er schoolboekjes met opdrachten, waarbij kennisverwerving en -toepassing middels bronnen aandacht krijgen. Deze manier van werken wordt steeds belangrijker, maar gebeurt nog grotendeels in klassikaal verband onder leiding van de docent. In de komende jaren zal dit laatste meer en meer plaats moeten maken voor het zelfstandig werken aan de hand van opdrachten en onderzoekjes onder begeleiding van een docent. Hierbij beperken de opdrachten zich niet tot de opdrachten in het schoolboek. Leerlingen worden geacht ook zelf op zoek te gaan naar informatie door het raadplegen van materiaal uit de mediatheek, archiefmateriaal en internetsites, het houden van interviews en het verkennen van de eigen omgeving. Wat niet verandert is dat beeldvorming cruciaal is in de geschiedenisdidactiek. Het verhaal van de docent (en het schoolboek) is en blijft hierbij tot nu toe de belangrijkste werkvorm. Naast het verhaal en tekst- en plaatmateriaal kan nu echter audiovisueel en later multimediaal materiaal als beeldvormer worden ingezet. Materiaal waarbij leerlingen minder afhankelijk zijn van de aanbiedende docent.

Hoewel vaardigheden steeds belangrijker zijn geworden en leerlingen zelfstandiger dan vroeger aan het werk zijn, staat de inhoud in het geschiedenisonderwijs nog steeds centraal. De inhoud zelf is wel steeds méér gaan omvatten. Vanaf de jaren zestig wordt ook hedendaagse geschiedenis belangrijk en worden gebeurtenissen niet alleen meer vanuit een westers perspectief bekeken. Naast politieke geschiedenis krijgen bovendien de sociaal-economische en cultureel-mentale bestaansdimensie aandacht. Eigenlijk gebeurt dit pas sinds de jaren negentig structureel en worden de dimensies dan pas integraal bij bijna elk onderwerp aan de orde gesteld. Ook vanaf deze periode is er structureel

aandacht voor de verschillende identiteitsdimensies zoals klasse, sekse, leeftijd en etniciteit en komt ook niet-westerse geschiedenis aan bod. De inhoud is bovendien ook steeds nauwer omschreven. Eerst nog vrij globaal door de tijds- en onderwerpskeuze in de examenprogramma's, sinds de jaren negentig heel specifiek door het formuleren van kerndoelen en eindtermen voor het basis- tot en met de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De kerndoelen en eindtermen geven aan welke vaardigheden aan bod moeten komen alsmede de thema's, die via periode- en gebiedsafbakening omgrensd worden. Was de examenstof van begin af aan beperkt tot de geschiedenis van de afgelopen één tot anderhalve eeuw, sinds de jaren negentig worden ook verder weg gelegen perioden getoetst. In de leerstofopzet verandert er niet zoveel. Er is altijd sprake geweest van een chronologische opzet gecombineerd met de keuze voor bepaalde thema's; niet elk onderwerp kan immers behandeld worden. De gekozen thema's blijven grotendeels hetzelfde, alleen dienen ze nu dus veel meer dan alleen 'politieke Europese grote mannen'-geschiedenis aan de orde te stellen. Wel is sinds de Mammoetwet het curriculum semi-concentrisch van opbouw. 'De' geschiedenis wordt niet meer chronologisch uitgesmeerd over het hele voortgezet onderwijs, maar komt in de onderbouw in zijn geheel aan bod, waarna verdieping volgt in de bovenbouw.

Kortom, was geschiedenis vroeger beter? Mijn antwoord is een duidelijk 'néé'. Vroeger deed men minder recht aan het vak, doordat het niet alle bestaans- en identiteitsdimensies omvatte. Daarnaast doordat het interpretatieve karakter van de geschiedbeoefening nauwelijks aandacht kreeg. Pas sinds de jaren zestig wordt leerlingen duidelijk gemaakt dat het ware geschiedverhaal niet bestaat en dat historische kennis neerkomt op beeldvorming, die berust op het toepassen van historische vaardigheden. Terecht krijgen historische vaardigheden dan ook steeds meer aandacht, waarbij leerlingen bovendien steeds meer soorten beeldvormende kaders kunnen gebruiken en hiermee steeds zelfstandiger leren omgaan. Dit gaat bovendien niet ten koste van de inhoud. Deze wordt juist steeds meer omvattend: meerdere dimensies en meer soorten onderwerpen komen aan bod. Hierbij blijft het chronologisch kader richtinggevend. Bovendien wordt de selectie van de leerstof steeds beter doordacht en ook centraal en steeds specifiek omschreven.

## 4 KRITIEKPUNTEN OP HET GESCHIEDENISONDERWIJS BELICHT

*Als critici van het geschiedenisonderwijs kennis genomen hadden van de hier geschetste ontwikkelingen in positie, inhoud en didactiek van het schoolvak, dan zijn veel van hun kritiekpunten moeilijk overeind te houden. Volgens de Commissie HAVO/VWO van de VGN (Buskop e.a., 1998) keren de volgende negen kritiekpunten steeds terug in de discussie over het geschiedenisonderwijs:*

1. *Thema's staan centraal in plaats van het historisch overzicht*
2. *Gemis aan basale feitenkennis en historisch besef*
3. *Vaardigheden in plaats van kennis.*
4. *Nadruk op vaardigheden boeit leerlingen niet.*
5. *Teveel nadruk op hedendaagse geschiedenis.*
6. *Gebrek aan algemene ontwikkeling en een gemeenschappelijke culturele identiteit.*
7. *Te weinig aandacht voor vaderlandse geschiedenis.*
8. *Te weinig aandacht voor belangrijke personen en gebeurtenissen.*
9. *Te weinig inbreng voor universitaire historici.*

*Deze negen kritiekpunten zal ik in het onderstaande aan de hand van de feitelijke ontwikkelingen, zoals die in het voorgaande geschetst zijn, steeds één voor één nuanceren dan wel weerleggen.*

### 4.1 Thema's staan centraal in plaats van het historisch overzicht

Herhaaldelijk wordt in de discussie verzucht dat leerlingen alleen zinloze thema's aangeboden krijgen in plaats van een volledig historisch overzicht. Een veel aangehaald voorbeeld hiervan is het artikel 'Eerst de feiten, dan de thema's' van Bolkestein in NRC Handelsblad van 7 september 1996 (In: Buskop e.a., 1998). Deze uiting is op zijn minst naïef. De geschetste ontwikkelingen in ogen-schouw genomen heeft geschiedenisonderwijs nog nooit een volledig historisch overzicht geboden. Het is praktisch én principieel onmogelijk. In het onderwijs vindt altijd een selectie plaats van onderwerpen, invalshoeken, perioden en geografische gebieden. De geschetste ontwikkelingen in inhoud en didactiek van het vak maken duidelijk, dat ook het geschiedenisonderwijs een weerspiegeling vormt van maatschappelijke ontwikkelingen en dus per definitie aan verandering onderhevig is. Mogelijk wordt de vooronderstelling dat het geschiedenisonderwijs vooral de laatste decennia thematisch is, ingegeven door het feit dat pas sinds enkele decennia de keuze van deze thema's expliciet ter discussie staat. Bovendien is de noodzaak tot leerstofselectie vergroot door de inperking van het aantal uren geschiedenisonderwijs en het afschaffen van geschiedenis als verplicht vak in de bovenbouw (Buskop e.a., 1998).

Genuanceerder is het kritiekpunt van bijvoorbeeld Den Boer (1998) dat thema's momenteel te veel als losse thema's gebracht worden, niet meer gecombineerd met een algemeen historisch overzicht. Ik deel de mening van Von der Dunk (1998) dat een dergelijk kritiekpunt berust op een schijntegenstelling: 'Zoals achtergronden en structuren nooit zonder zogenaamde feiten denkbaar zijn, zo zijn feiten vanzelf deel van samenhangen, van een verhaal...' (Von der Dunk, 1998: 17). In het geschiedenisonderwijs worden thema's en overzichten in een aanschouwelijk 'verhaal' bijeen gebracht. Thema's kunnen dus nooit los staan van een chronologisch overzicht. Een chronologisch overzicht kan bovendien alleen betekenis krijgen aan de hand van thema's.

Gelet op de huidige examenprogramma's en de nieuwste schoolboeken wordt ook duidelijk, dat thema's en chronologisch overzicht samengaan. De leerstof is geordend in thematische domeinen, maar binnen deze domeinen komen ontwikkelingen uit verschillende perioden aan bod. Plaatsing in de tijd, chronologie zijn expliciet aan de orde. Een chronologische opzet is juist één van de richtlijnen bij de leerstofkeuze. Den Boer's stelling (1998) dat de themakeuze bovendien arbitrair is, is onterecht. De themakeuze ligt vast in de voorgeschreven domeinen, alleen de keuze voor concrete onderwerpen aan de hand waarvan een thema wordt uitgewerkt is vrij. Zo vereist een eindterm bij-

voorbeeld dat leerlingen processen van staatsvorming vanaf de negentiende eeuw moeten kennen, maar staat het de school vrij aan de hand van welk concreet onderwerp deze eindterm wordt uitgewerkt (Grever, 1998).

De discussie wordt volgens mij pas zinvol als men zich niet meer afvraagt 'Thema's óf overzicht?' maar: 'Welk gewicht moet aan de thema's respectievelijk het historisch overzicht toegekend worden?' De commissie-De Wit neemt hierover een duidelijk standpunt in. Volgens haar moet het chronologisch overzicht richtinggevend zijn, het besef van tijd en chronologie moeten voorop staan (Commissie Geschiedenisonderwijs, 1999). Dit klinkt acceptabel, maar Wilschut (In: Van Oudheusden, 1998b) stelt terecht vast dat de vakdidactiek zich nog weinig heeft bezig gehouden hoe het chronologisch kader leerbaar kan worden aangeboden. Leerlingen tijdens hun schoolloopbaan van het begin naar het einde van de geschiedenis leiden is geen garantie dat ze een chronologisch overzicht ontwikkelen. Toch lijkt ook de Commissie-De Wit hier vanuit te gaan. Ik wil me aansluiten bij het standpunt van Wilschut. Het chronologisch kader moet geen doel op zichzelf zijn, maar een instrument. Een instrument dat leerlingen steeds bij de hand hebben om gebeurtenissen in de tijd te kunnen plaatsen, vergelijkbaar met het periodiek systeem aan de wand van het scheikundelokaal. In de nieuwe schoolboeken Sporen, Pharos en Sprekend Verleden is zo'n instrument al opgenomen. Ik zie geen aanleiding om de thematisch-chronologische opzet, die de leerstofopzet van het geschiedenisonderwijs van begin af aan al kenmerkt, te wijzigen. Zowel praktisch als theoretisch is de selectie van thema's noodzakelijk. Thema's kunnen echter nooit zonder chronologisch overzicht behandeld worden, terwijl een chronologisch overzicht slechts aan de hand van thema's inhoud en betekenis krijgt. Wel kan het chronologisch kader als instrument veel zichtbaarder aanwezig zijn, al vanaf de bovenbouw van het basisonderwijs. Bijvoorbeeld door het opnemen van zo'n overzicht achterin het schoolboek, door elk hoofdstuk van een schoolboek te starten met een schets van de betreffende periode en bijbehorende tijdperk en door de aanwezigheid van een tijdperk in het geschiedenislokaal.

#### **4.2 Gemis aan basale feitenkennis en historisch besef**

Critici die van mening zijn dat thema's het chronologisch kader verdringen, noemen hierbij vaak in één adem dat met het chronologisch kader ook de feitenkennis verloren gaat. Zo stelt de historicus Wesseling in NRC Handelsblad van 3 december 1998 dat het geschiedenisonderwijs vroeger gericht was op het aanleren van een algemeen overzicht waarover een zekere consensus bestond. Later stond dit 'overzicht' ter discussie: er moest meer mondiale, hedendaagse, sociaal-economische en cultureel-mentale geschiedenis in, waarin bovendien ook plaats was voor andere mensen dan 'grote mannen'. Het eindresultaat was volgens hem betreurenswaardig: het verdwijnen van algemene historische kennis bij alle leerlingen (Wesseling, 1998a).

Weten huidige jongeren inderdaad zoveel minder? Weten ze minder dan de jongeren van vroeger of minder dan de huidige oudere generaties? Het eerste valt moeilijk te bewijzen, omdat vergelijkend onderzoek niet mogelijk is. Meestal baseert men deze uitspraak op ervaringen met studenten op de universiteit. Studenten van tegenwoordig zouden minder weten dan studenten vroeger. Hierbij moet bedacht worden dat geen enkele universitaire studie het vak geschiedenis in het eindexamenpakket verplicht stelt bij de toelating. Zelfs de studie geschiedenis niet! (Leusink, 1998). Anderzijds is de vraag wat basale feitenkennis inhoudt. Uit de hierboven geschetste ontwikkelingen blijkt hoe verschillend deze kennis in deze eeuw is ingevuld. Leerlingen krijgen nu andere geschiedenis dan vroeger. Bij de oudere generaties kwamen hedendaagse, niet-westerse en andere dan politieke geschiedenis niet aan bod. Als het goed is weten oudere generaties dus vooral 'andere' dingen dan jongere generaties. De vraag is bovendien of de zo opgehemelde kennis van de oudere generaties wel zo zinvol is. Is het bijvoorbeeld zinvol om te weten welke gebeurtenis bij een bepaald jaartal hoort, zonder dat men kennis heeft van de gebeurtenis zelf? Of is het belangrijker als leerlingen een gebeurtenis ongeveer in de tijd weten te plaatsen en verschillende interpretaties van (oorzaken en gevolgen van) deze gebeurtenis kunnen verwoorden?

Als het al zo is dat huidige leerlingen minder weten dan oudere generaties, dan is de vraag waar dat aan ligt. Door de nog maar kort bestaande kerndoelen en eindtermen wordt er door de overheid meer kennis voorgeschreven dan ooit (Buskop e.a., 1998). Moet de schuld dan bij de geschiedenisdocent gezocht worden? Bedenk wel dat het overgrote deel van het huidige lerarenkorps nog vóór de Mammoetwet de middelbare school heeft afgerond! Heeft de oudere generatie beter les gehad en daardoor meer opgestoken van de geschiedenislessen? Ook dit valt nauwelijks te bewijzen. Het is niet te achterhalen hoeveel kennis, die ooit in het geschiedenisonderwijs is opgedaan, beklijft. Bezit de oudere generatie die feitenkennis werkelijk door het gevolgde onderwijs, of is die later in de levensloop verworven of uitgebouwd omdat ze via andere impulsen steeds gereactiveerd werd? Er is nauwelijks onderzoek gedaan naar de manier waarop historische kennis en besef tot stand komt. Zo stelt Wilschut naar mijn mening terecht dat critici er veel te gemakkelijk vanuit gaan dat het aanbieden van chronologische feitenkennis automatisch leidt tot historisch besef. De Commissie-De Wit lijkt hier in haar rapport ook op te zinspelen (In: Van Oudheusden, 1998b).

Geconcludeerd kan worden dat het niet te bewijzen valt of huidige generaties zoveel minder feitenkennis hebben. Wat men onder feitenkennis verstaat, is bovendien per definitie aan verandering onderhevig. Tot slot is niet te achterhalen hoeveel kennis daadwerkelijk dankzij het geschiedenisonderwijs beklijft en weten we nauwelijks hoe historische kennis in het algemeen tot stand komt.

In het kader van de vraag hoe historische kennis en besef tot stand komen is het volgende discussiepunt over kennis óf vaardigheden relevant.

### **4.3 Vaardigheden in plaats van kennis**

Critici die wijzen op de gebrekkige feitenkennis van jongeren wijten dit vermeende probleem vaak aan 'vaardigheden'. Ook de Commissie-De Wit constateert dat het accent op vaardigheden ten koste is gegaan van kennisoverdracht (Commissie Geschiedenisonderwijs, 1998). Volgens Van Deursen is geschiedenis tegenwoordig niet meer dan het aanleren van kunstjes (Hoogbergen, 1996). Een punt dat critici vaak vergeten is dat de aandacht voor vaardigheden en benaderingswijzen niet nieuw is. Zo kwamen er eind vorige eeuw al in didactisch opzicht nieuwe schoolboekjes op de markt, waarin niet alleen feiten en jaartallen centraal staan. Vanaf de jaren dertig verschijnen er boekjes met bronnen en opdrachten en zeker vanaf eind jaren vijftig wordt er in de nieuwe schoolboeken aandacht aan vaardigheden besteed (Buskop e.a., 1998).

In de media schijnen de kennisaanhangers hun medestanders gevonden te hebben. Regelmatig verschijnt er een historische quiz die vooral bedoeld lijkt om de gebrekkige historische kennis van Nederlanders aan te tonen. De meest pietluttige details over de meest uiteenlopende onderwerpen worden dan bevestigd. De quiz in de Volkskrant van 22 mei 1999 is hiervan weer een mooi voorbeeld. Volgens de critici van het geschiedenisonderwijs zouden vaardigheden het verwerven van kennis in de weg staan. Het geschiedenisonderwijs zou zich moeten beperken tot het aanleren van een historisch overzicht en historische feiten. Wat het overzicht en de feiten zijn, lijkt me echter gezien de geschetste ontwikkelingen in het vak al discutabel. Het aanleren van historische vaardigheden en benaderingswijzen zijn onderdelen die volgens critici aan de universitaire studie overgelaten moeten worden. Laat ik de critici eens confronteren met de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs en de opvattingen van vakdidactici en geschiedenisdocenten over dit onderwerp.



*a* *Staan vaardigheden het verwerven van kennis in de weg?*

Bolkestein stelt in Spiegel Historiae dat de school er is voor kennisoverdracht (In: Beening, 1997). Ook de hoogleraar geschiedenis Fasseur verkondigt in NRC Handelsblad van 27 oktober 1995 de mening dat verwerving van historische kennis vóóraf moet gaan aan de verwerving van vaardigheden (In: Buskop e.a., 1998). Betekent aandacht aan vaardigheden minder tijd voor en dus minder verwerving van kennis?

Vakdidactici merken graag op dat vaardigheden juist noodzakelijk zijn om kennis te onthouden. De universitaire historicus Frijhoff (1998) vult dit nog preciezer in door te benadrukken dat niet het gebrek aan kennis, maar de selectie en ordening van kennis tot een zinvol patroon het probleem vormen. Beeldvormende kaders waarin historische gegevens worden opgenomen zijn volgens hem noodzakelijk om kennis te onthouden. De discussie is echter moeilijk te beslechten omdat er, zoals ik al aan de orde stelde, op dit gebied nauwelijks gedegen onderzoek gedaan is.

Een, hoewel niet wetenschappelijk en representatief, aanzetje hiertoe is om ons eigen leerproces na te gaan. Laat ik eens bij mezelf beginnen. Voor het eindexamen geschiedenis in 1986 heb ik allerlei feiten over de Sovjet-Unie 1917-1945 uit mijn hoofd moeten leren. Ik kende ze door en door. Een paar jaar later was ik veel al weer vergeten. Kwam dat omdat ik de 'feiten' alleen maar gememori-seerd had? Omdat ik deze kennis niet via de bestudering van verschillende bronnen verworven had en niet had hoeven toepassen? Bij scheikunde stonden deze laatste zaken wel centraal. We deden eindeloze hoeveelheden proeven, maakten allerlei soorten opdrachten. Een paar jaar later wist ik er nog minder van dan van de geschiedenis van de Sovjet-Unie. Met dit laatste kwam het weer goed toen ik het in mijn studie opnieuw tegenkwam. Ik ging het pas echt onthouden toen ik er zelf les over moest geven en vooral toen ik uit eigen interesse allerlei literatuur over het onderwerp ging lezen. Als het gaat om kennisverwerving dan is de discussie omtrent kennis versus vaardigheden volgens mij niet van groot belang. Interesse, noodzaak en onderhoud zijn zaken die hierbij een grotere rol spelen. Gelet op mijn eigen ervaring geef ik Frijhoff gelijk. Beelden en verhalen vormen volgens hem de patronen waarin historische kennis in het geheugen opgeslagen wordt. Om kennis te reproduceren moeten zulke geheugenpatronen op de eerste plaats gereactiveerd worden. Bij veel mensen gebeurt dit gewoonweg niet omdat ze 'geschiedenis' niet meer tegenkomen, er niets meer mee doen. Bovendien moeten geheugenpatronen gereactiveerd worden door vertrouwde kaders, beelden aan te bieden. Het is volgens hem dan ook niet verwonderlijk dat quizvragen over geschiedenis slecht beantwoord worden: er worden feitjes, los van de context, afgevraagd.

Beeldvorming moet volgens mij dan ook centraal staan bij het verwerven van historische kennis. Beeldvorming betekent dat er sprake is van een samenhangend, in de context geplaatst patroon van 'feiten'. Een patroon dat zich als tekst, beeld en/of geluid in je hoofd kan afspelen en allerlei associaties en gevoelens op kan roepen. Hiermee kom ik dan gelijk terecht bij vaardigheden. Beeldvorming veronderstelt namelijk vaardigheden. Het veronderstelt, dat je zaken kunt ordenen, tegen elkaar kunt afwegen, kunt beoordelen op bijvoorbeeld betrouwbaarheid en representativiteit, kunt plaatsen in tijd en ruimte et cetera. Ik doel dus vooral op historische en veel minder op algemene vaardigheden. Dit onderscheid wordt in de discussie overigens zelden gemaakt. Zoals gezegd is beeldvorming noodzakelijk voor kennisverwerving. Daar komt nog bij, dat historische kennis zelf uit beelden bestaat. Geschiedenis is iets anders dan een historische feitenquiz. Geschiedenis is geen database van feiten die objectief overgedragen en verworven kunnen worden. Beeldvorming is dus niet alleen noodzakelijk om kennis te verwerven, maar betekent ook dat je leerlingen met verschillende beelden vertrouwd moet maken. Frijhoff: 'De leerlingen moeten ze leren herkennen, selecteren, onderzoeken, tegen elkaar afwegen, om tot een eigen, dat wil zeggen persoonlijk toegeëigend beeld te komen'(Frijhoff, 1998: 9).

Vaardigheden staan kennisverwerving dus niet in de weg, maar zijn hiervoor juist noodzakelijk. Zonder historische vaardigheden is beeldvorming niet mogelijk. Historische kennis bestaat zelf uit beeldvorming, terwijl er zonder beeldvorming geen kennisverwerving plaats kan vinden.

*b Kennis óf vaardigheden?*

Uit bovenstaande visie vloeit voort dat met de vraag 'Kennis óf vaardigheden?' de discussie over het geschiedenisonderwijs nauwelijks verder gebracht kan worden. De opgeworpen tegenstelling is in mijn ogen een schijntegenstelling. Voor alle disciplines geldt dat kennis en vaardigheden niet zonder elkaar kunnen, wanneer je de betekenis van beide begrippen serieus neemt. Kennis is meer dan rijtjes opdreunen, terwijl vaardigheden meer zijn dan kunstjes toepassen zonder dat daarvoor kennis nodig is. Voor het vak geschiedenis in het bijzonder geldt dat zowel historische kennis als historische kennisverwerving beide neerkomen op beeldvorming. Hierboven betoogde ik al dat beeldvorming, naast pure kennis, vaardigheden veronderstelt.

Dat kennis en vaardigheden niet zonder elkaar kunnen, bewijzen ook verschillende bronnen. Wanneer de kerndoelen en examenprogramma's bestudeerd worden, dan blijkt dat steeds wordt benadrukt dat vaardigheden altijd in combinatie met historische kennis verworven dienen te worden. Schoolboeken bestaan voor een overgroot deel uit 'kennis' en voor slechts een klein deel uit vaardigheden. Grever (1998) benadrukt dat de aandacht voor vaardigheden niet bedoeld is om leerlingen tot professionele historici op te leiden, maar dat vaardigheden slechts een middel vormen om kennis te verwerven en toe te passen, zodat de kennis beter beklijft.

Toch blijven er mensen van mening dat een keuze tussen kennis óf vaardigheden mogelijk is. Voor het idee om vaardigheden uit het programma te schrappen ben ik twee soorten argumenten tegengekomen. Bij het eerste soort argumenten worden, al dan niet expliciet, leerpsychologische noties aangehaald. Zo leert de leerpsychologie volgens Wilschut dat jongeren pas vanaf hun vijftiende meer kunnen met het vak geschiedenis dan alleen het memoriseren van feitjes (In: Van Oudheusden, 1998b). Von der Dunk (1998) benadrukt, dat het besef van de standplaatsgebondenheid van het geschiedverhaal toeneemt met de leeftijd. Jongere kinderen zijn hier volgens hem helemaal niet aan toe. Zij zijn juist op zoek naar 'weetjes' en zekerheden. Zij lijken zich te baseren op leertheorieën van mensen als Egan en Roth, waarbij de ontwikkeling van historische kennis en historisch besef gekoppeld worden aan leeftijdgebonden fasen. Zo stelt Egan, dat jongeren tussen de 14 en 19 jaar de behoefte krijgen aan overzichten om de wereld te ordenen. Pas vanaf ongeveer 19 jaar ontstaat het besef dat de wereld niet in schema's te vangen is, waardoor men open gaat staan voor verschillende visies op de werkelijkheid. Volgens Roth begint pas vanaf het tiende levensjaar een historisch tijdsbesef te ontstaan en heeft het dus weinig zin om hiermee eerder aan de slag te willen gaan. Dergelijke theorieën zijn gebaseerd op de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget waarbij in de ontwikkeling van het denken verschillende leeftijdsgebonden fasen onderscheiden worden. Belangrijke noties uit andere leerpsychologische stromingen worden gemakshalve overgeslagen. Zo benadrukken Russische leerpsychologen als Vygotski en Galperin, dat het leren niet zo sterk leeftijdsgebonden is. Leren vereist volgens hen stimulans vanuit de omgeving, waarbij docenten niet slechts aan moeten sluiten op de dingen waaraan kinderen toe zouden zijn. Ze moeten hen juist uitdagen, er als het ware een schepje bovenop doen (Van der Kooij, 1994). Het argument om vaardigheden te schrappen 'omdat kinderen er nog niet aan toe zijn', kan vanuit andere leerpsychologische noties dan ook gemakkelijk bestreden worden. Dan heb ik het belangrijkste leertheoretisch principe over kennisverwerving nog niet eens genoemd. Mensen kunnen heel veel leren. Het gaat er om, dat ze geboeid raken door iets. Zoals docenten het zo mooi zeggen: 'Onderwijzen is niet een emmer leeggieten, maar een vuur ontsteken' (Leusink, 1998: 92).

Het tweede soort argumenten waarom vaardigheden uit het geschiedenisonderwijs geschrapt moeten worden, komt neer op 'Leerlingen kunnen niet alles leren'. Feiten en overzicht verdienen dan de voorkeur. Een dergelijke opvatting toont echter aan dat de verkondigers van dit standpunt weinig besef hebben van het eigene van het vak geschiedenis (Buskop e.a., 1998). Er zijn nauwelijks historici die menen het ware geschiedverhaal te vertellen. Toch was 'het vertellen van het ware verhaal' de praktijk van het geschiedenisonderwijs van de oudere generaties. De huidige generaties hebben beter zicht op de aard van het vak geschiedenis, omdat ze oog leren krijgen voor de totstandkoming van het geschiedverhaal en het bestaan van verschillende interpretaties. En ik kom terug op mijn al

eerder genoemde argument, dat zowel historische kennis als historische kennisverwerving beide neerkomen op beeldvorming en dat beeldvorming, naast pure kennis, vaardigheden veronderstelt.

*c*      *Hoeveel kennis, hoeveel vaardigheden?*

Net als de discussie over thema's versus overzicht kan de discussie over kennis versus vaardigheden mijns inziens alleen verder gebracht worden, als niet het óf-óf maar de balans centraal staat. De door mij besproken examenprogramma's en schoolboeken maken duidelijk dat de balans tussen kennis en historische vaardigheden zeker niet te ver doorgeslagen is. Ik zou de critici willen uitnodigen eens het laatste centraal schriftelijk examen voor vwo te maken. Het zou mooi zijn hierbij drie groepen te hebben. Een groep mensen die erg goed is in allerlei vaardigheden maar over weinig parate kennis beschikt, een groep die vooral veel historische feitenkennis heeft en een groep die in geen enkel opzicht veel van geschiedenis weet. Ik schat dat de groep met veel historische kennis het verst komt.

Het blijft goed om de discussie over kennis en vaardigheden te voeren, maar het is in het belang van het vak om het debat met argumenten gaande te houden. Bovendien om te zoeken naar een juiste balans tussen kennis en historische vaardigheden. De huidige balans lijkt mij de juiste weg. Een balans waarbij de hoeveelheid kennis nog altijd vele malen groter is dan de hoeveelheid vaardigheden, die echter noodzakelijk zijn om te komen tot zowel historische kennis als historische kennisverwerving.

#### **4.4 Nadruk op vaardigheden boeit leerlingen niet**

Vaardigheden staan niet alleen ter discussie als bedreigers van kennisverwerving, maar ook als bedreigers van de geschiedenisdidactiek. De aandacht voor vaardigheden vereist werkvormen, die de zelfwerkzaamheid van leerlingen centraal stellen. Andere werkvormen, die voor leerlingen veel interessanter en bovendien effectiever zouden zijn, zouden hierdoor in het gedrang komen. Gedoeld wordt dan vooral op 'het mooie verhaal'. Uit onderzoeken zoals het 'Youth and History'-project (Kuiper & Van der Leeuw-Roord, 1997) en het onderzoek van de Onderwijs Advies Commissie van de VGN (Van Boxtel & Weltevrede, 1996) blijkt dat leerlingen de voorkeur hebben voor lesvormen waarbij de leraar vertelt of beeldmateriaal vertoont. Bovendien blijken leraren en media voor leerlingen belangrijke bronnen te zijn waardoor historische interesse wordt opgewekt. Leusink heeft als docent de ervaring dat de jongste middelbare scholieren graag een spannend verhaal willen en de oudste middelbare scholieren een persoonlijke interpretatie van het geschiedverhaal door de leraar. De middengroep wil juist graag 'iets doen' (Leusink, 1998). Aangezien docenten toch willen dat leerlingen iets leren en aangezien ze weten dat het leren beter gaat als je geïnteresseerd bent, moeten er toch rare dingen gebeuren voordat verhalen uit het geschiedenisonderwijs verdwijnen. Het 'Youth and History'-onderzoek toont aan dat deze vrees op zijn minst voorbarig is. De vertellende docent is, op het gebruik van het schoolboek na, de meest voorkomende werkvorm (Kuiper & Van der Leeuw-Roord, 1997).

Ook wanneer gelet wordt op de schoolboeken is de vrees, dat het mooie verhaal verdwijnt, ongegrond. In de nieuwe schoolmethoden zoals Sporen en Sprekend Verleden is veel meer en een systematische plaats ingeruimd voor verhalen. Volgens de schrijvers van 'Het kaf en het koren' juist dankzij de nadruk op vaardigheden. Het verhaal wordt gebruikt als inlevingsverhaal en om allerlei vaardigheden mee te oefenen. Het verhaal is dus een wezenlijk onderdeel geworden van het geschiedenisonderwijs en niet meer alleen afhankelijk van de docent. Het 'verhaal' is tegenwoordig bovendien niet meer beperkt tot het mondelinge of schriftelijke verhaal. Allerlei nieuwe media hebben de mogelijkheid om het verleden uit te beelden vergroot (Buskop e.a., 1998). Aangezien juist deze beeldende verhalen jongeren aanspreken, lijkt mij het geschiedenisonderwijs voor hen juist interessanter geworden. Wat had ik graag historische films, geluidsfragmenten en mooie verhalen gehad in plaats van saaie leesteksten en een aantekeningen dicterende docent! Hierboven heb ik al betoogd dat beeldvorming bovendien noodzakelijk is voor kennisverwerving. Alleen zo wordt kennis in een zinvol

patroon in het geheugen opgeslagen en is reactivering van deze kennis mogelijk. Beeldvorming veronderstelt juist vaardigheden. Leerlingen moeten namelijk beseffen dat 'het verhaal' slechts een beeld van de geschiedenis is. Er zijn dus vele verschillende verhalen te vertellen. De docent kan bijvoorbeeld zijn eigen verhaal door leerlingen laten confronteren met het verhaal in het schoolboek, het verhaal van een historische bron of een film. Vaardigheden brengen het verhaal dus niet in gedrang, maar vragen juist om het vertellen van veel meer verhalen.

Wel ben ik van mening, dat het verhaal niet alleen gebruikt moet worden om aan de hand daarvan vaardigheden steeds expliciet te oefenen. Naar mijn mening wordt het oefenen van vaardigheden nog te veel opgevat als het maken van steeds dezelfde soort opdrachten. Het is dodelijk als verhalen steeds gebruikt worden om daarover steeds dezelfde vragen te moeten beantwoorden om 'zelfstandig kennis te verwerven en/of toe te passen'. Volgens de onderzoeken lijken leerlingen daarmee in te stemmen. Het maken van opdrachten vinden ze rondt saai (Kuiper & Van der Leeuw-Roord, 1997; Van Boxtel & Weltevrede, 1996). Vaardigheden zijn dan ook meer dan het maken van opdrachten en vaardigheden worden niet alleen middels opdrachten of 'doe-taken' verworven. Laat over de Eerste Wereldoorlog eens een dagboekfragment van een Duitse soldaat, een propaganda-film en een documentaire zien en durf het eens daarbij te laten.

De nadruk die tegenwoordig gelegd wordt op het zelfstandig werken met het oog op het verwerven van vaardigheden hoéft dus niet uit te monden in het alleen maar maken van opdrachten en hóeft niet ten koste te gaan van het 'verhaal'. De grote belangstelling voor lesvormen aan de hand van beeldmateriaal én de bevinding dat media voor leerlingen belangrijke bronnen zijn waardoor historische interesse wordt opgewekt, zouden richtinggevend kunnen zijn voor de invulling van de werkwijze van het Studiehuis. Het is heel goed mogelijk dat het zelfstandig leren aan de hand van (multi)mediaal materiaal wel tot positieve reacties én resultaten bij leerlingen zal leiden. Multimediaal materiaal brengt 'het mooie verhaal' dichterbij als nooit tevoren. Het maakt het bovendien mogelijk verschillende verhalen te vertellen en door leerlingen zelf te laten maken. De nadruk op historische vaardigheden vraagt daar juist ook om. Het beheersen van historische vaardigheden betekent dat leerlingen in staat zijn historische kennis te zien als 'een beeld, een verhaal'. Dat ze verschillende verhalen tegen elkaar af kunnen wegen om zo te komen tot een persoonlijk toegeëigend beeld van het verleden.

#### **4.5 Teveel nadruk op hedendaagse geschiedenis**

Een geheel andere kritiekpunt is dat het geschiedenisonderwijs zich te veel tot hedendaagse geschiedenis beperkt. Ook nu had een blik in de kerndoelen, examenprogramma's en schoolboeken volstaan om te constateren dat dit geenszins het geval is. Wel juist is dat het geschiedenisonderwijs tegenwoordig óók aandacht besteedt aan hedendaagse geschiedenis. Of dat noodzakelijk is valt te betwisten. Het antwoord hangt vooral af van de doelstelling die je met het geschiedenisonderwijs wilt bereiken. Uit de geschetste ontwikkelingen in het schoolvak blijkt, dat tot eind jaren zestig cultuuroverdracht en het kweken van zedelijke, vaderlandslievende burgers de officiële doelstellingen van het geschiedenisonderwijs waren. Hedendaagse geschiedenis is hiervoor niet per se noodzakelijk. Momenteel wordt benadrukt dat geschiedenis gericht moet zijn op bestaansverheldering: het vergroten van het inzicht in de maatschappij waarin wij leven. Op deze wijze zouden leerlingen ook beter het nut van het vak inzien. Het betekent echter geenszins dat bestaansverheldering alleen gericht is op hedendaagse geschiedenis. De enige voorwaarde is dat leerlingen de stof als zinvol beschouwen om hun zicht op het heden te vergroten (Buskop e.a., 1998). Geschiedenisonderwijs, dat bestaansverheldering tot doel heeft, hoeft zich dus niet te beperken tot hedendaagse geschiedenis. Universitaire historici plaatsen toch vraagtekens bij deze doelstelling van het geschiedenisonderwijs. Als reactie op de positivistische geschiedschrijving, waarin de nadruk lag op het zoeken van structuren en overeenkomsten en het vertrekken vanuit vraagstellingen die ontleend waren aan actuele maatschappelijke problemen, hebben historici opvattingen uit de traditie van het historisme nieuw leven ingeblazen. De eigenheid van de geschiedwetenschap is volgens hen gelegen in het bestuderen

van het unieke en vreemde en de belangeloze belangstelling voor het verleden als doel op zich. Volgens de historicus Den Boer is dit bovendien dé invalshoek om leerlingen te boeien: het vreemde fascineert (In: Beening, 1997). In plaats van het nut van het verleden voor het heden stellen veel universitaire historici dus het verleden op zichzelf centraal. Dat is inderdaad een ander doel. Terecht wordt volgens mij echter in 'Het kaf en het koren' opgemerkt dat een historicus nooit vraagstellingen kan opwerpen los van het heden. Hoe je de geschiedenis ook benadert, deze benadering zal altijd gebonden zijn aan de eigen leefwereld (Buskop e.a., 1998).

Het doel bestaansverheldering kan volgens mij echter overeind gehouden worden zonder de eigenheid van het vak geschiedenis aan te tasten. Allereerst toont de ommezwaai in de opvattingen over de doelstelling van de geschiedwetenschap aan dat ook opvattingen over de eigenheid van het vak tijd- en plaatsgebonden zijn. Bestaansverheldering kan met evenveel recht een doel genoemd worden als de 'l'histoire pour l'histoire'-opvatting. Hoewel een ander doel is dit doel niet minder historisch en is het volgens de schrijvers van 'Het kaf en het koren' voor de schoolgeschiedenis een zinvoller doel (Buskop e.a., 1998). Leerlingen lijken hen daarin gelijk te geven. Het 'Youth and History'-onderzoek toont aan dat ze vooral gericht zijn op het nut van geschiedenis voor het heden. Geschiedenis betekent voor hen dat ze de achtergrond van de hedendaagse leefwijze blootlegt en een verklaring geeft voor hedendaagse problemen. Ze hebben nauwelijks belangstelling voor het vreemde van het verleden, het verleden als doel op zich (Kuiper & Van der Leeuw-Roord, 1997). Een even belangrijk argument is dat bestaansverheldering voor mij juist historische kennis impliceert. Inzicht in lange termijnprocessen is noodzakelijk om echt inzicht te krijgen in de hedendaagse maatschappij. Bestaansverheldering is gewoonweg onmogelijk zonder aandacht te besteden aan lang voorbijgeperioden. Wel bestaat het gevaar dat dan alleen onderwerpen aan bod komen, die duidelijk maken waarom de geschiedenis zo is gelopen als ze is gelopen. Huizinga wees in dit verband al op het gevaar van anachronisme en finalisme (Beliën & Van Setten, 1996). Dit gevaar kan volgens mij vermeden worden als leerlingen leren beseffen dat de geschiedenis ook anders had kunnen verlopen. Andere onderwerpen komen dan ook in beeld. Tevens kan dit gevaar vermeden worden als leerlingen beseffen dat het ware geschiedverhaal niet bestaat en als ze leren omgaan met verschillende interpretaties. Ook in de discussie over de plaats van hedendaagse geschiedenis in samenhang met de doelstelling van bestaansverheldering wordt de onmisbaarheid van vaardigheden en benaderingswijzen voor het verwerven van historische kennis nogmaals bewezen.

De kritiek dat er momenteel teveel nadruk ligt op hedendaagse geschiedenis is kortom onterecht. Hoewel inzicht krijgen in de hedendaagse maatschappij het belangrijkste doel van het geschiedenisonderwijs is, hoeft het schoolvak zich niet tot hedendaagse geschiedenis te beperken en dat doet ze dan ook niet. Bestaansverheldering vereist nu eenmaal inzicht in lange termijnprocessen. Hierbij moet finalisme vermeden worden. Dat laatste kan ook als leerlingen beseffen dat het geschiedverhaal ook anders had kunnen lopen en voor meerdere interpretaties vatbaar is. Ofwel, als leerlingen om kunnen gaan met historische vaardigheden.

#### **4.6 Gebrek aan algemene ontwikkeling en een gemeenschappelijke culturele identiteit**

In het verlengde van alle voorgaande kritiekpunten ligt het kritiekpunt dat geschiedenisonderwijs tegenwoordig niet meer bijdraagt aan de algemene ontwikkeling en gemeenschappelijke culturele identiteit. Hierachter blijkt vaak weer het nostalgisch idee schuil te gaan dat er vroeger consensus bestaan zou hebben over welke kennis leerlingen moesten verwerven en wat men verstond onder 'dé algemene ontwikkeling'. Lange tijd werd er in het geschiedenisonderwijs inderdaad één verhaal verteld bestaande uit een groot aantal chronologisch geordende feiten. Vergeten wordt dat dit in het ene lokaal andere feiten waren dan in het andere lokaal en dat het verschil tussen feiten en interpretaties bedekt bleef. In het huidige geschiedenisonderwijs worden verschillende geschiedinterpretaties juist aan de orde gesteld. Daarmee wordt meer recht gedaan aan 'de waarheid' over het geschiedverhaal en de eigenheid van het vak (Buskop e.a., 1998).

Het idee dat geschiedenis dient voor dé cultuuroverdracht en dé algemene ontwikkeling wordt als achterhaald beschouwd. Elke voorstander van het voorschrijven van een centraal pakket 'algemene ontwikkeling', zal moeten beseffen dat er keuzes gemaakt zijn. Keuzes die altijd arbitrair, standplaatsgebonden en dus ook in de tijd veranderlijk zijn. Dit moge weer eens blijken uit de geschetste ontwikkelingen in de inhoud van het schoolvak. De inhoud van een schoolvak is steeds een spiegel van de maatschappelijke ontwikkelingen. Wat men onder 'algemene' ontwikkeling verstaat is dus eigenlijk altijd 'een bepaalde, een specifieke' ontwikkeling. Een genuanceerde criticus zou dan ook opmerken dat leerlingen van tegenwoordig een ándere algemene ontwikkeling meekrijgen dan vroegere generaties. Hoewel, als ik even teruggrijp op de besproken inhouden en schoolboeken dan is het eerder opmerkelijk hoeveel overeenkomst er is in de onderwerpen van het geschiedenisonderwijs vroeger en nu.

Degenen die van mening zijn dat geschiedenisonderwijs bij moet dragen aan dé algemene ontwikkeling lijken vervolgens ook voorbij te gaan aan de vraag of 'de samenleving van vandaag' overeenstemming zou kunnen bereiken over de inhoud van dé algemene ontwikkeling. Ook de Commissie-De Wit lijkt zich nauwelijks te realiseren welke problemen ze oproept met haar advies om tot en met de basisvorming een identiek minimumpakket aan te bieden, tegenwoordig de canon genoemd (Commissie Geschiedenisonderwijs, 1998). Moet die canon alleen kennis inhouden? Ook of juist vooral vaardigheden? Welke kennis moet de canon dan bevatten? Als bedacht wordt dat door de specialisering, schaalvergroting en pluriformering in de geschiedwetenschap de hoeveelheid en soort kennis enorm is toegenomen, voorzie ik grote moeilijkheden. Tot welke problemen alleen al deze vraag kan leiden, blijkt uit de enquête die door de redactie van Kleio is uitgezet (Kleio Enquête, 1998). In deze enquête wordt aan Kleio-lezers en historici van universiteiten gevraagd honderden perioden, samenlevingstypen, onderwerpen en personen door te nemen. Hoewel het je op zich al gaat duizelen, rijst meteen de vraag waarom bepaalde onderwerpen of personen níet genoemd worden. Vervolgens wordt gevraagd om bij elk onderdeel aan te geven in welke mate je het onderdeel belangrijk vindt: leerlingen moeten de precieze inhoud en tijdplaatsing kennen, moeten het onderdeel bij benadering in de tijd kunnen plaatsen, moeten het onderdeel herkennen wanneer ze contextuele informatie aangeboden krijgen óf hoeven het helemaal niet te kennen. Los nog van de niet-eenduidige en niet-allesomvattende antwoordcategorieën vind ik het moeilijk te bepalen welke onderdelen ik in welke mate belangrijk vind. De vele onderdelen gecombineerd met de vier antwoordcategorieën maken een zeer gevarieerd antwoordpatroon mogelijk. Zullen hieruit algemene conclusies getrokken kunnen worden om de canon in te vullen?

Dan te bedenken, dat deze peiling zich nog beperkt tot Kleio-lezers en historici. De politiek zou met de Commissie-De Wit graag zien, dat er een 'breed door de maatschappij gedragen' oordeel over de canon komt. Hoe gaan we onderzoeken wat 'dé maatschappij' vindt? Houden we een raadpleging onder (een steekproef uit) de hele Nederlandse bevolking? Of beperken we ons tot bepaalde maatschappelijke groepen en belangrijke personen, zoals de Commissie-De Wit gedaan heeft en gaan we er dan gemakshalve vanuit dat zij de visie van 'dé samenleving' vertegenwoordigen? Zullen er uit dit soort raadplegingen eensluidende conclusies te trekken zijn?

Daarnaast blijven talloze vragen bestaan. Welke kennis blijft voor de leerlingen van nu ook nog in hun latere leven relevant? Wat behelst 'relevant voor dé gemeenschappelijke culturele identiteit en algemene ontwikkeling'?

Al met al is de klacht dat het huidige geschiedenisonderwijs te weinig zorgdraagt voor algemene ontwikkeling veel te makkelijk. Wat men onder algemene ontwikkeling verstaat is altijd een afspiegeling van maatschappelijke ontwikkelingen en altijd slechts een bepaalde soort ontwikkeling. Zelfs in de samenleving en nog beperkter, de historische kring van vandaag zijn de meningen verdeeld over wat de algemene ontwikkeling in zou moeten houden. Wat vandaag nog relevant lijkt, kan bovendien morgen alweer minder prioriteit hebben.

#### 4.7 Te weinig aandacht voor vaderlandse geschiedenis

Hierboven werd al duidelijk dat pleitbezorgers van dé algemene ontwikkeling het belang van de gemeenschappelijke culturele identiteit benadrukken. Hun pleidooi gaat vaak vergezeld van de stelling dat er te weinig aandacht is voor vaderlandse geschiedenis. Nu is dat in het voortgezet onderwijs inderdaad lange tijd het geval geweest, omdat men vaderlandse geschiedenis de taak van het basisonderwijs achtte. In de laatste twee generaties schoolboeken valt echter te zien, dat het aandeel vaderlandse geschiedenis in het voortgezet onderwijs juist is toegenomen. In het basisonderwijs is het evenwicht in omgekeerde richting hersteld. Sinds 1981 behelst de verplichte geschiedenis niet meer alleen vaderlandse geschiedenis en zien we in de schoolboekjes naast Europese zelfs mondiale én niet-westerse geschiedenis opduiken. In plaats van alleen onze eigen cultuur staat in het gehele Nederlandse onderwijs ook de ontmoeting tussen culturen centraal. De Commissie-De Wit lijkt op dit punt een stap terug in de tijd te willen doen. Ze beveelt aan het geschiedenisonderwijs op de basisschool te beperken tot vaderlandse geschiedenis en dan in het voortgezet onderwijs geleidelijk de Europese en mondiale geschiedenis te betrekken (Commissie Geschiedenisonderwijs, 1998). De roep om een longitudinaal leerplan en een gemeenschappelijke canon lijkt slechts ingevuld te kunnen worden door terug te grijpen op het onderwijs uit het verleden. Daar komt nog bij, dat hieraan de toch wat achterhaalde leertheoretische visie ‘eerst dichtbij, dan veraf’ ten grondslag ligt. Wat is bovendien ‘dichtbij’ als een groot deel van de leerlingen een niet-Nederlandse culturele achtergrond heeft. Wat moeten we tegenwoordig onder de Nederlandse culturele identiteit verstaan? Onwenselijk is een terugkeer naar het oude vaderlandse (lees: Hollandse) geschiedenisonderwijs, waarin beroemdheden voorbij marcheerden die ons trots moesten laten zijn op de nationale identiteit. Het doet geen recht aan de verschillende achtergronden van leerlingen. Volgens de schrijvers van ‘Het kaf en het koren’ moet het geschiedenisonderwijs vragen als ‘Wie zijn wij? Waarom doen wij zoals wij doen?’ beantwoorden. Die vragen zijn niet te beantwoorden door een stoet Hollandse mannen op te voeren, zeker niet als gelet wordt op de verschillende achtergronden van leerlingen. Het is bovendien niet nodig om roemruchte personen en gebeurtenissen uit het nationale verleden van een vaderlandslievend keurmerk te voorzien. Van der Leeuw (1998) noemt het zelfs gevaarlijk. Dit soort geschiedenis leidt volgens haar in veel landen nog steeds tot een eenzijdige interpretatie van het verleden waarbij nationale trots en het geleden nationale leed een hoofdrol spelen.

Dit neemt niet weg dat nationale geschiedenis wel degelijk een plaats in het onderwijs verdient. Momenteel gebeurt dat in de Nederlandse schoolboeken door personen of gebeurtenissen van verschillende kanten te belichten en door te bekijken hoe de waarderingen voor deze personen en gebeurtenissen in de loop van de tijd veranderd zijn. Volgens mij is dat de enige manier om zinvol én niet-chauvinistisch met het nationale verleden om te gaan. Hét verhaal van de Nederlandse cultuurtraditie vertellen is volgens Everts (1998) geen geschiedenis maar folklore. Hij citeert daarbij Lowenthal: ‘Erfgoed (is) geen onderzoek naar het verleden maar een viering ervan. Erfgoed-onderwijs is in wezen een zaak van geloof’ (Everts, 1998: 14) en Lipsitz: ‘Men zou deze geschiedenis een soort van voorouderverering kunnen noemen’, maar dat betekent ‘dat de meesten van ons opgeroepen worden niet onze eigen, maar andermans voorouders te vereren’ (Everts, 1998: 15). Ik kan me vinden in de opvatting van Bogaerts (1998), dat het Nederlands cultureel erfgoed meer aandacht verdient. Het project Cultuur en School, dat mede om deze reden is opgestart, kan ik dan ook alleen maar toejuichen. Maar geschiedenis moet zich hiertoe niet beperken. Schoolgeschiedenis is meer dan kijken en luisteren naar de mooie sporen die ‘onze’ voorouders hebben achtergelaten. Geschiedenisonderwijs moet juist ook laten zien, dat de definitie van cultureel erfgoed niet vast staat. Waarom werden de textiel fabrieken in Tilburg in de jaren zeventig plat gegooid, terwijl de weinig overgebleven fabrieken nu als industrieel monument in ere worden gehouden? Zal er een tijd komen dat de Berlijners spijt krijgen dat ze hun Muur zo goed als geheel gesloopt hebben? Waarom hebben mijn ouders in de geschiedenisles nooit iets over Aletta Jacobs gehoord, maar alles over Bonifatius? Tot slot moet niet vergeten worden, dat het onmogelijk is om het geschiedenisonderwijs tot nationale geschiedenis te beperken. Nederland is al eeuwenlang een migratieland en is sinds eeuwen

sterk internationaal gericht. Ook al zou je alleen nationale geschiedenis willen behandelen, dan nog kun je daarin geen inzicht verschaffen zonder daarbij ook Europese en mondiale geschiedenis te betrekken. De laatste migratiestroom en een genuanceerde kijk op het Nederlands koloniaal verleden maken noodzakelijk dat hierbij ook een niet-westers perspectief niet mag ontbreken. De huidige globalisering maakt de noodzaak om 'dichtbij huis'-geschiedenis in te bedden in Europese en mondiale geschiedenis extra dwingend.

Kortom, het geschiedenisonderwijs moet identiteitsvragen beantwoorden. Die vragen zijn echter niet te beantwoorden door een stoet Hollandse mannen voorbij te laten trekken, zeker niet als gelet wordt op de verschillende achtergronden van leerlingen. Nationale geschiedenis verdient zeker een plaats, maar kan niet zonder 'buitenlandse' geschiedenis alleen al omdat Nederland al eeuwen een migratieland is. Nationale geschiedenis gaat bovendien verder dan erfgoed-onderwijs. Ze laat zien dat gebeurtenissen en personen van meerdere kanten te belichten zijn en dat de definitie van cultureel erfgoed en de waardering van historische personen door de tijd heen verandert.

De door mij bepleite omgang met het nationale verleden is de praktijk in veel moderne schoolboeken. Laten we dat zo houden en niet de Commissie-De Wit volgen in het spoor terug in het verleden van het geschiedenisonderwijs. Het 'Youth and History'-onderzoek (Kuiper & Van der Leeuw-Roord, 1997) toont aan dat Nederlandse jongeren net als andere Europese jongeren nog altijd het meest in nationale geschiedenis geïnteresseerd zijn. Daarnaast blijken ze meer dan het Europese gemiddelde geïnteresseerd te zijn in de geschiedenis van verre landen en minder dan gemiddeld in de eigen nationale geschiedenis. Ook al zou dat komen door de praktijk van het Nederlandse geschiedenisonderwijs, dan vind ik dit geen punt waar we ons voor hoeven te schamen.

#### **4.8 Te weinig aandacht voor belangrijke personen en gebeurtenissen**

De roep om meer aandacht voor vaderlandse geschiedenis en het nationale culturele erfgoed gaat regelmatig vergezeld van de opvatting dat het huidige geschiedenisonderwijs te weinig aandacht heeft voor belangrijke historische personen en gebeurtenissen. De aandacht voor sociaal-economische en cultureel-mentale geschiedenis zou geleid hebben tot schoolboeken die slechts handelen over 'onpersoonlijke structuren' waar jongeren zich niets bij voor kunnen stellen. De 'helden' die zo belangrijk kunnen zijn voor hun persoonlijke vorming en die zo functioneel kunnen zijn als kapstok voor historische kennis zijn hen afgepakt, omdat ze bijvoorbeeld te veel een afspiegeling zijn van een wit-mannelijk geschiedbeeld (Everts, 1998).

Als ik de eerder besproken schoolboeken en examenprogramma's nog eens bekijk dan zie ik de laatste tien jaar inderdaad een verandering optreden. Tot die tijd bestond geschiedenis voornamelijk uit de politieke geschiedenis van grote mannen. Het geschiedenisonderwijs was hiermee allang geen afspiegeling meer van de ontwikkelingen in de geschiedwetenschap waarin andere bestaansdimensies zoals de sociaal-economische en cultureel-mentale dimensie evenals verschillende identiteitsdimensies als klasse, sekse en etniciteit even belangrijk zijn geworden. Nog geen decennium kunnen nu ook onze leerlingen daar kennis van nemen (Grever, 1998; Wester & Sniekers, 1996). Het betekent geenszins dat de politieke geschiedenis van grote mannen en gebeurtenissen niet meer aan bod komt, maar het blijft hier niet toe beperkt. Als dat wel zou gebeuren, wordt aan verschillende zaken geen recht gedaan. Allereerst niet aan de eigenheid van de geschiedenis zelf. Hoewel 'grote mannen' belangrijk zijn, maken ze niet alléén en slechts in een bepaalde context de geschiedenis. Geschiedenis omvat het hele menselijk bestaan en vereist dus een multiperspectieve opzet. Alleen zo wordt ook recht gedaan aan de pluriformering in de geschiedwetenschap. Tot slot, voor een schoolvak misschien nog wel de belangrijkste reden, kan op deze manier ook rekening gehouden worden met de belevingswereld van leerlingen en vooral met de verschillen daarin. Leerlingen zijn niet anders dan historici! Sommigen raken nu eenmaal meer geboeid door oorlogen of ontdekkingen, anderen meer door alledaagse geschiedenis en gewoonten van mensen. Het 'Youth and History'-project (Kuiper & Van der Leeuw-Roord, 1997) en de enquête van de Onderwijs Advies Commissie (Van Boxtel & Weltevrede, 1996) hebben maar weer eens aangetoond, dat deze verschillen bovendien seksespeci-



fiek zijn. Een multiperspectieve opzet komt nog het meest aan deze interesseverschillen tegemoet. Het woord zegt het al: dat betekent dus niet dat grote mannen uit de geschiedenisboekjes moeten verdwijnen en dat zijn ze ook nog steeds niet.

Personalisering van de geschiedenis is inderdaad essentieel om de geschiedenis voor mensen 'te laten leven'. Alleen zo wordt bovendien duidelijk dat geschiedenis én dus ook onze toekomst mensenwerk is. 'Het tonen van mensenwerk' en 'personalisering' betekenen echter wel wat meer dan 'grote mannen' ten tonele voeren. Juist 'gewone mensen', vrouwen, kinderen en mensen met een andere huidkleur zijn dan nodig. Ook zij hebben heldendaden verricht. Gelet op de heterogeniteit van de schoolpopulatie kunnen jongeren zich hiermee meer identificeren dan met de 'grote witte mannen' en zijn ze een betere kapstok voor historische kennis dan de traditionele helden. Het argument dat we echte helden nodig hebben voor onze persoonlijke vorming lijkt mij erg overdreven. Voor wie hebben de traditionele helden deze rol vervuld? Is deze vormingsrol bij de meeste jongeren van nu niet weggelegd voor idolen uit de hedendaagse populaire cultuur? En ook al kiezen we nieuwe helden dan is geschiedenisonderwijs niet bedoeld om idolen aan te leveren. Echt geschiedenisonderwijs vereist dat helden, ook nieuwe nog onbezongen helden, gehistoriseerd worden. Ze moeten van meerdere kanten belicht worden en bekeken moet worden hoe de waardering van hen tijd- en standplaatsgebonden is. De huidige schoolboeken vormen hiervoor een goed startpunt. Docenten zijn bovendien niet van schoolboeken afhankelijk. Ook historische romans en historische films, die per definitie gepersonaliseerde geschiedenis betreffen, lenen zich uitstekend om de geschiedenis 'te laten leven'. Tegelijk zijn het ideale bronnen om in te gaan op zaken als de subjectiviteit van het geschiedbeeld en de standplaatsgebonden waardering van personen.

Kortom, helden mogen best. Mits het niet alleen traditionele helden zijn. Mits ze niet slechts als idool gepresenteerd worden, maar van meerdere kanten belicht worden. Helden zijn niet noodzakelijk, historische personen echter wel. Alleen zo kan de geschiedenis tot leven komen en alleen zo wordt duidelijk dat geschiedenis mensenwerk is. Hierbij dienen dan verschillende identiteitsdimensies, precies zoals het nu al gebeurt, aan bod te komen en zullen ook de verschillende bestaansdimensies hun plek moeten behouden. Gepersonaliseerde geschiedenis met oog voor verschillende identiteiten vormt een voorwaarde om grote groepen jongeren met al hun verschillende interesses te boeien. Leerlingen boeien is toch een noodzakelijke voorwaarde voor de toekomst van het schoolvak en het historisch besef van nieuwe generaties.

#### **4.9 Te weinig inbreng voor universitaire historici**

Van een geheel andere orde is het laatste kritiekpunt, dat de universiteiten te weinig inbreng hebben in het geschiedenisonderwijs. Enerzijds is dat onterecht. Universitaire historici werken mee aan schoolboeken, zijn lid van leerplancommissies en stofomschrijvingscommissie voor het centraal examen en verzorgen ten behoeve van dat centraal examen nascholing. Anderzijds hebben ze gelijk. De contacten tussen wetenschap en onderwijs zijn niet systematisch en niet binnen de universiteit ingebed (Buskop e.a., 1998). Alvorens met een mogelijke oplossing te komen, is het goed eerst te kijken hoe het zover gekomen is. Van Kesteren (1997) neemt hiervoor eind vorige eeuw als beginpunt. Volgens hem kenmerkt geschiedenis zich tot eind vorige eeuw door het spannende, nauw met de retorica verbonden verhaal dat zich uitstekend leent voor geschiedenisoverdracht aan een breed publiek. Dit kenmerk gaat verloren als de professionalisering een objectivering van de geschiedwetenschap met zich meebrengt. Tegelijkertijd leiden de onderwijswetten van eind vorige eeuw tot een behoefte aan gekwalificeerde leerkrachten. Door deze twee ontwikkelingen wordt de geschiedenisdidactiek ontdaan van haar retorische dimensie. Ze wordt gereduceerd tot vakdidactiek voor het onderwijs met als doel de wetenschappelijke inzichten door te geven. Van Kesteren geeft weer hoe in Nederland de formalisering en institutionalisering van de vakdidactiek pas laat op gang komt. De wet van 1863 biedt de mogelijkheid een MO-akte geschiedenis te halen waarmee men op HBS of gymnasium les kan geven. Tot 1921 worden deze geschiedenisleraren nog uit andere disciplines gerekruteerd, aangezien pas vanaf deze datum een afzonderlijke doctoraalstudie geschiedenis be-

staat. Vanaf 1939 worden aan de universiteiten docenten vakdidactiek benoemd, terwijl in 1952 bij Koninklijk Besluit vakdidactische scholing verplicht wordt om een onderwijsbevoegdheid te verkrijgen. Vanaf eind jaren vijftig is sprake van een enorme uitbreiding en specialisering van de vakdidactiek. Van Kesteren constateert dat dit gepaard gaat met een verwijdering tussen wetenschap en vakdidactiek. Beide worden gescheiden circuits. Dit blijkt ook uit de veranderingen binnen de VGN. Halverwege de jaren zestig wordt ze een echte vakvereniging die zich sterk maakt voor de didactiek en positie van het schoolvak geschiedenis (Pijpelink, 1999). De vakdidactiek geniet volgens Grever (1998) echter weinig aanzien, onder meer blijkend uit het ontbreken van een leerstoel op dit gebied. Gevolg van de verwijdering tussen geschiedwetenschap en geschiedenisdidactiek is dat wetenschappers zich weinig meer met het geschiedenisonderwijs bemoeien. Als ze dit al doen dan meestal in de vorm van negatieve kritiek. De hierboven besproken kritiekpunten, die niet bleken te getuigen van een diepgaande kennis van het geschiedenisonderwijs, komen niet in de laatste plaats uit hun koker. Voor Grever (1998) is de oplossing gelegen in een geïnstitutionaliseerd overleg tussen docenten, vakdidactici en vakhistorici en in de oprichting van een soort expertisecentrum voor geschiedenis. Ook mij lijkt dit zinvoller dan alleen vakhistorici een grotere inbreng te geven in de besluitvorming over het geschiedenisonderwijs. De positie van de vakdidactiek versterken door bijvoorbeeld de instelling van een leerstoel, zoals in het in de inleiding beschreven advies van de Commissie-De Wit, is een uitstekend idee, maar dus niet genoeg. Juist systematische samenwerking is onontbeerlijk om verder te komen in de discussie over het geschiedenisonderwijs. Samenwerking betekent dat vakhistorici zich echt in het geschiedenisonderwijs zullen gaan verdiepen. Andersom betekent het dat de rol van vakdidactici niet gereduceerd blijft tot een bijdrage aan het schoolvak. Ik voel veel voor de opvatting van Van Kesteren (1997) dat de didactiek uitgebreid moet worden naar het totale publiek. In Duitsland houdt het didactisch onderzoek zich volgens hem bijvoorbeeld al bezig met onderzoek naar de totstandkoming van historisch besef bij mensen in het algemeen. Het blijkt dat dit besef nauwelijks beroerd wordt door geschiedwetenschappelijke inzichten. Bovendien komt historisch besef door veel meer instellingen en media tot stand dan alleen door de school en het schoolboek. Deze bevinding maakt duidelijk, dat het geschiedenisonderwijs niet alleen verantwoordelijk is voor het historisch besef van de bevolking. De brede discussie over het geschiedenisvak, zoals bepleit door de politiek en de Commissie-De Wit, zou dus eigenlijk nog meer verbreed moeten worden en dus meer dan alleen het onderwijs moeten omvatten. Anderzijds is het verstandig de groep die zich hiermee gaat bemoeien juist te versmallen. Laat vakmensen nu eens echt onderzoeken hoe historisch besef tot stand komt, zowel in als buiten het geschiedenisonderwijs. In het voorgaande heb ik al een paar keer vermeld dat we hierover nog nauwelijks iets weten. Een schitterende opdracht voor de nieuwe leerstoel of het nieuwe expertisecentrum! Hopelijk kunnen we op basis van dit soort onderzoek dan een discussie voeren die dieper gaat en zinvoller is dan de huidige stellingenoorlog die, zoals historici van eerdere stellingenoorlogen hebben geleerd, weinig méér oplevert dan slachtoffers. Dat laatste heeft toch in ieder geval niemand met het vak voor ogen.

## 5 BIJ DE BUREN IS HET GRAS GROENER

*Is er misschien wel reden tot zorg over het Nederlandse geschiedenisonderwijs als we dit eens vergelijken met het geschiedenisonderwijs in andere landen? Ik zal achtereenvolgens de feitelijke positie, inhoud en didactiek van het geschiedenisonderwijs in verschillende Europese landen en de Verenigde Staten vergelijken met de stand van zaken in Nederland.*

### 5.1 De feitelijke positie van het geschiedenisonderwijs in verschillende landen

Als ik kijk naar de feitelijke positie van het schoolvak, dan komt Nederland er inderdaad niet zo gunstig van af. Van der Leeuw (1998) beschrijft dat Nederland vergeleken met andere landen samen met Schotland de minste aantal uren geschiedenisonderwijs kent. In België en Duitsland staat geschiedenis voor minstens twee uur per week als verplicht vak op het rooster van alle schooltypen gedurende de gehele middelbare schooltijd. Ook in Centraal- en Oost-Europa is geschiedenis tijdens het gehele voortgezet onderwijs een verplicht vak. In Nederland is het vak, net als in Engeland, alleen in de onderbouw van alle schooltypen verplicht.

### 5.2 De inhoud van het geschiedenisonderwijs in verschillende landen

Is de inhoud van het geschiedenisonderwijs in Nederland anders dan in andere landen? Volgens Van der Leeuw (1998) gaan ook in andere West-Europese landen de leerplannen uit van een chronologisch-thematische opzet, van Oudheid tot heden. De invulling hiervan verschilt echter aanzienlijk. Zo is het Engelse geschiedenisonderwijs zeer sterk gericht op de eigen regionale en nationale geschiedenis. In Duitsland zijn er ook intern grote verschillen: elke deelstaat is verantwoordelijk voor het eigen leerplan. Uitzondering vormt de invulling van de contemporaine geschiedenis: de twee wereldoorlogen, de Koude Oorlog en de dekolonisatie komen overal in West-Europa aan bod. 'Geschiedenis op school is en blijft een ernstig misdrijf' (Van der Leeuw, 1998: 56); de wederzijdse positieve beïnvloeding tussen Europese landen blijft een onderschoven kindje. Een andere overeenkomst is dat de verschillende bestaans- en identiteitsdimensies overal in West-Europa een rol spelen.

Ook is Nederland niet het enige land waar een discussie gaande is over de verhouding tussen kennis en vaardigheden. De ontwikkelingen in de VS zijn misschien een voorproefje voor wat ons nog te wachten staat. Verheul (1996) beschrijft hoe begin jaren negentig in de VS de behoefte ontstond om feitenkennis nieuw leven in te blazen. Het opstellen van National History Standards moest daarbij helpen. Eén van de opgestelde standaarden heeft betrekking op het middelbaar onderwijs. Anders dan de stofomschrijvingen voor het centraal examen en de eindtermen voor de Tweede Fase in Nederland vormt de standaard geen wettelijk verplicht kader, maar slechts vrijwillige aanbevelingen en heeft ze betrekking op de scholieren van ongeveer 11 tot 18 jaar (grades 5-12). Ook anders dan in Nederland beperkt de standaard zich tot de nationale geschiedenis. In een aantal opzichten vertoont de standaard overeenkomsten met het Nederlandse programma. Enerzijds wil men leerlingen kennis bijbrengen, waarbij het bovendien gaat om kennis ontleend aan de sociale, politieke, culturele, technologische en economische geschiedenis. Anderzijds dienen ook vaardigheden aangeleerd te worden. Dit gebeurt echter, net zoals in Nederland, niet los van inhouden. De kennis-versus-vaardigheden discussie heeft dus ook in de VS niet geleid tot een keuze voor één van beide uitersten. Opvallend is, dat het nieuwe programma in de VS deze discussie bovendien naar de achtergrond heeft verdrongen. De hernieuwde nadruk op feitenkennis, náást vaardigheden, heeft geleid tot een nieuwe discussie over de selectie van inhouden. De nieuwe standaard kenmerkt zich door het centraal stellen van de categorieën ras, geslacht en klasse, overeenkomstig de mainstream van het hedendaagse historisch onderzoek in de VS. Tegenstanders van deze 'herschrijving van de Amerikaanse geschiedenis' verwijten de opstellers van de standaard dat ze 'zozeer in de ban van de political correctness zijn geraakt, dat ze de Amerikaanse helden als dead white males uit de geschiedenis hebben geschrappt. De jeugd moet hierdoor heroïsche rolmodellen node missen' (Verheul, 1996: 19).

In de vorige paragrafen werd duidelijk dat het rapport-De Wit door de hernieuwde nadruk op feitenkennis ook in Nederland de discussie over inhouden doet herleven.

Ook heb ik besproken voor welke problemen men komt te staan als vastgehouden wordt aan het advies van de Commissie-De Wit om te komen tot een gemeenschappelijke canon. Vooral nog blijft in Nederland onduidelijk wat de hete hangijzers in deze discussie zullen worden en of er, net als in de VS, duidelijke kampen zullen ontstaan. Dit laatste is niet te hopen. De discussie in de VS heeft inmiddels geleid tot een scherpe polarisatie en politisering, die het vak volgens mij geen goed doen. Tegenstanders van de standaard zoals Hirsch bepleiten volgens Everts (1998) dat we terug moeten grijpen op Grote Boeken en Grote Namen om het cultureel analfabetisme, het cultuurrelativisme en de volgens hen daarmee samenhangende morele onverschilligheid te bestrijden. Nationale mythen en de docent als 'verteller van de stam' moeten in het leerplan weer centraal staan. Aanleiding voor het andere kamp om deze mensen te beschuldigen van conservatisme en nationalisme met alle gevaren van dien. Met een dergelijke polarisatie schiet het vak niet veel op. Zoals ik al eerder betoogd heb, is het vak er meer bij gebaat, wanneer ze duidelijk onderscheiden wordt van erfgoed-onderwijs. Geschiedenisonderwijs is iets anders dan mythen en het bezingen van nationale helden. Geschiedenisonderwijs hoeft het niet zonder helden te doen, maar vereist dat helden van meerdere kanten belicht worden. Bekeken moet worden hoe de waardering van hen tijd- en standplaatsgebonden is. Geschiedenis moet niet tot cultuuroverdracht beperkt blijven, maar juist laten zien dat de definitie van cultureel erfgoed niet vast staat. Dit valt heel mooi te zien in de verandering van de geschiedenislerplannen in Centraal- en Oost-Europa. In het door Moskou gedicteerde 'ware' geschiedverhaal waren de revolutionaire leiders en arbeiders de grote helden. Belangrijke cultuurelementen, die niet ten dienste stonden aan de visie van Moskou werden eenvoudigweg uit de geschiedenisboekjes geschrapt. Te denken valt aan elementen uit de geschiedenis van de verschillende staten en volken vóór het ontstaan van het Warschau-pact. In de nieuwe leerplannen is men opnieuw sterk gebrand op het aanleren van het 'ware' geschiedverhaal, maar dit heeft geleid tot net zo sterk eenzijdig ideologische gekleurde leerplannen als in de socialistische periode. De rechtvaardiging van de eigen, van Moskou onafhankelijke staat, de versterking van de nationale identiteit en het onder de Sovjetvlag geleden nationale leed staan centraal, aldus Van der Leeuw (1998).

Geschiedenisonderwijs moet in mijn ogen dus verder gaan dan cultuuroverdracht. Ze vereist bijvoorbeeld het kunnen belichten van meerdere standpunten. Opnieuw een pleidooi dus voor vaardigheden, náást kennis. Als geschiedenisonderwijs onderscheiden wordt van erfgoed-onderwijs dan kunnen het kweken van vaderlandslievende burgers en een gemeenschappelijke culturele identiteit niet als doelen van het vak gezien worden. Geschiedenisonderwijs vereist juist een open, onderzoekende en kritische houding. Deze doelstelling lijkt echter in de discussie over de vakinhoud ook onder druk te komen staan. De nadruk die in het geschiedenisonderwijs sinds de jaren zestig gelegd wordt op de vorming van mondige burgers wordt in de discussie in de Verenigde Staten als één van de oorzaken genoemd van cultuurrelativisme en morele onverschilligheid. Geschiedenis zou weer morele vorming tot doel moeten krijgen. In deze vorming zou de nadruk gelegd moeten worden op het belang van actieve maatschappelijke participatie en van algemeen geldende normen. Burgerschapsvorming (in deze vorm ook wel 'civics' genoemd) is hiermee terug op de agenda. Deze trend lijkt nu ook naar West-Europa overgewaaid te zijn. Ook de Commissie-De Wit noemt de overdracht van waarden en normen evenals burgerschapsvorming als belangrijke functies van het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Zij pleit zelfs voor de invoering van een nieuw combinatievak geschiedenis/maatschappijleer dat geheel op burgerschapsvorming, in de betekenis van 'civics' gericht is. De vorming van kritische burgers wordt niet meer genoemd. Betreurenswaardig, aangezien een gezonde samenleving in mijn ogen kritische burgers juist vereist. De vorming van mondige burgers leidt inderdaad tot cultuurrelativisme. Echter niet in de negatieve betekenis die daar tegenwoordig aan gekoppeld wordt. Cultuurrelativisme kan ook uitgelegd worden als besef hebben van de historisch gegroeide betekenis van waarden en normen en als respect hebben voor culturele diversiteit. Een voorbeeld van dit laatste is het doel van het nieuwe vak Education on Mutual Understanding in het Verenigd Koninkrijk, waarin voor geschiedenis een belangrijke rol is weggelegd. Doel is het kweken

van meer onderling begrip tussen botsende bevolkingsgroepen, waarmee vooral katholieke versus protestante leren en leren versus Engelsen bedoeld worden (Oattes en Van Oudheusden, 1998). Ook burgerschapsvorming moet dus in mijn ogen verder gaan dan cultuuroverdracht. Het moet laten zien dat mensen steeds op verschillende manieren de samenleving hebben vormgegeven. Dit maakt tevens duidelijk dat mensen zelf én individueel verantwoordelijk zijn voor de inrichting van de samenleving. Respect voor verschillen en democratisch besef zijn dan de centrale waarden die ik wel als algemeen geldend over wil dragen. Het voorbeeld uit het Verenigd Koninkrijk spreekt mij dus veel meer aan, dan de nu zo wijdverbreide 'civic'-benadering.

### **5.3 De didactiek van het geschiedenisonderwijs in verschillende landen**

Rest nog de vraag of het Nederlandse geschiedenisonderwijs in vakdidactisch opzicht afwijkt van het schoolvak in andere landen. Uit het 'Youth and History'-onderzoek blijkt dat het vertellen van verhalen in de meeste Europese landen op het schoolboek na de meest gebruikte didactische werkvorm is. De verhalen zijn in alle landen populair bij leerlingen, terwijl ze schoolboeken lezen dodelijk saai vinden. Het bekijken van audiovisuele middelen en het bezoeken van historische plaatsen en musea zijn werkvormen die op veel waardering van leerlingen kunnen rekenen, maar in veel mindere mate worden toegepast (Kuiper & Van der Leeuw-Roord, 1997).

Het gebruik van bronnen is inmiddels wijd verbreid, al zijn er wel verschillen in de manier waarop bronnen in het geschiedenisonderwijs gebruikt worden. Zo wordt in het laatste Euroclionummer van winter 1999 het bronnengebruik in Rusland, Tsjechië, Spanje, Malta, Denemarken en Schotland vergeleken. In Rusland en Tsjechië wordt nu geprobeerd om leerlingen aan de hand van bronnen vaardigheden als kritisch kunnen denken aan te leren. In Schotland en Denemarken is het bronnengebruik zeer ver doorgevoerd. Net als in Nederland ligt de nadruk op het leren van vaardigheden voor het omgaan met bronnen. Leerlingen leren welke vragen ze hierbij moeten stellen en hoe ze kunnen letten op bijvoorbeeld de betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen. In Denemarken wordt hiertoe ook steeds vaker niet-schriftelijk historisch materiaal ingezet. In Spanje en Malta worden bronnen vooral ingezet om de geschiedenisles te verlevendigen. Juist niet-schriftelijke bronnen zoals historische films, materialen in musea en sporen in de eigen omgeving worden dan van belang geacht. Deze bronnen worden gezien als hulpmiddelen waarmee leerlingen zich makkelijker een beeld kunnen vormen van het verleden. Bronnen worden dus niet zozeer gebruikt voor het aanleren van vaardigheden. Het onderzoeken en interpreteren van bronnen staat niet centraal.

Ook in didactisch opzicht loopt Nederland dus niet sterk uit de pas vergeleken met andere Europese landen. Gelet op de waardering die jongeren hebben voor werkvormen waarbij niet-schriftelijke materialen gebruikt worden, zou Nederland nog iets kunnen leren van Zuid-Europa. Niet-schriftelijke materialen worden daar bovendien vooral gebruikt als hulpmiddel bij de historische beeldvorming en niet zozeer voor het oefenen van historische vaardigheden. Dit beeldvormingsaspect dreigt in het Nederlands onderwijs tegenwoordig ondergesneeuwd te raken. Dat neemt niet weg, dat ook het aanleren van historische vaardigheden aan de hand van historisch, liefst ook niet-schriftelijk materiaal een belangrijk doel moet blijven. In Schotland en Denemarken is daar inmiddels veel ervaring mee opgedaan en wordt dat ook door leerlingen positief gewaardeerd.

## 6 VOORWAARTS IN HET VERLEDEN

*Het geschiedenisonderwijs heeft de laatste jaren flink wat kritiek te verduren gehad. Vroeger zou het vak een betere positie hebben gehad. Vroeger zou het geschiedenisonderwijs ook beter zijn geweest. Naast deze algemene stellingen zijn er nog negen concrete kritiekpunten aan te wijzen, die steeds opduiken in de discussie. In dit essay heb ik de kritiekpunten geconfronteerd met de feitelijke ontwikkelingen in positie, inhoud en didactiek van het geschiedenisonderwijs. In veel gevallen bleken de kritiekpunten neer te komen op het opwerpen van schijntegenstellingen. Dit laatste bleek veroorzaakt te worden door een tweetal factoren. Ten eerste door een gebrek aan kennis over de huidige praktijk van het geschiedenisonderwijs. Ten tweede door een nostalgische vertekening van het schoolvak in het verleden. Het gebrek aan kennis en historisch besef, dat volgens de critici door het huidige geschiedenisonderwijs veroorzaakt zou worden, blijkt een kenmerk dat op de critici zelf van toepassing is.*

### 6.1 Toekomst in de positie van het geschiedenisonderwijs

De stelling dat de positie van het geschiedenisonderwijs vroeger zoveel beter was, heb ik aan de hand van de feiten op zijn minst genuanceerd. Geconcludeerd kan worden dat de status van het vak geschiedenis vroeger helemaal niet zoveel hoger was dan op dit moment. De Mammoetwet betekent voor de onderbouw geen grote veranderingen. Geschiedenis blijft tot en met de onderbouw een verplicht vak in het algemeen vormend onderwijs en behoudt ongeveer 2 lesuren per week. De Mammoetwet leidt er wel toe dat geschiedenis in de bovenbouw op alle schooltypen een keuzevak wordt, waarvoor nu echter meer uren beschikbaar komen dan voorheen. Bovendien deden vóór de Mammoetwet lang niet alle scholieren eindexamen geschiedenis. Ook telde geschiedenis als examenvak vaak niet even zwaar mee als andere vakken voor het behalen van het diploma. In dit opzicht wordt de positie van het vak juist sinds 1981/82 versterkt met de invoering van het Centraal Schriftelijk Examen voor alle schooltypen. Voor de onderbouw is de invoering van de basisvorming belangrijker dan de Mammoetwet. Geschiedenis wordt nu ook op het vbo een verplicht vak, maar het aantal uren in de onderbouw wordt sterk verminderd. De invoering van het vmbo leidt waarschijnlijk tot weinig wijzigingen in de positie van het vak in de bovenbouw van de huidige MAVO; het blijft een keuzevak met ongeveer evenveel uren. De Tweede Fase betekent voor de bovenbouw van HAVO/VWO een versterking van de positie van het vak. Voor de bovenbouw HAVO/VWO geldt dat geschiedenis er in uren gemeten nog nooit zo positief van af is gekomen. Als tenminste niet in lesuren gedacht wordt, maar in de tijd die leerlingen geacht worden met het vak bezig te zijn. Het vak is in twee van de vier profielen een verplicht vak en kan in de andere profielen als keuzevak gekozen worden. Bovendien krijgt iedereen voortaan weer verplicht geschiedenis als onderdeel van het combinatievak.

In vergelijking met het buitenland komt het Nederlandse geschiedenisonderwijs er minder gunstig vanaf. Het schoolvak krijgt in bijna alle landen meer lesuren toebedeeld en is bijna overal gedurende het hele voortgezet onderwijs een verplicht vak.

## 6.2 Toekomst in inhoud en didactiek van het geschiedenisonderwijs

De stelling dat de inhoud en didactiek van het geschiedenisonderwijs vroeger zoveel beter waren, heb ik op basis van feitelijke ontwikkelingen op alle punten weerlegd.

Vroeger deed men minder recht aan het vak. Allereerst doordat het niet alle bestaans- en identiteitsdimensies omvatte. Daarnaast doordat het interpretatieve karakter van de geschiedbeoefening nauwelijks aandacht kreeg. Pas sinds de jaren zestig wordt leerlingen duidelijk gemaakt dat het ware geschiedverhaal niet bestaat en dat historische kennis neerkomt op beeldvorming, die berust op het toepassen van historische vaardigheden. Terecht krijgen historische vaardigheden dan ook steeds meer aandacht, waarbij leerlingen bovendien steeds meer soorten beeldvormende kaders kunnen gebruiken en hiermee steeds zelfstandiger leren omgaan. Dit gaat zeker niet ten koste van de inhoud. De inhoud wordt juist steeds meer omvattend: meerdere dimensies en meer soorten onderwerpen komen aan bod. Hierbij blijft het chronologisch kader richtinggevend. Bovendien worden de selectie van doel, inhoud en vaardigheden meer en meer doordacht en bovendien ook centraal en steeds specifiekere omschreven.

De inhoud en didactiek van het Nederlands geschiedenisonderwijs blijkt sterk te lijken op het onderwijs in andere landen. In een aantal opzichten meen ik dat het buitenland zelfs een voorbeeld aan Nederland zou kunnen nemen. Nederland is één van de weinige landen waar op een niet-chauvinistische manier met nationale geschiedenis wordt omgegaan. Nationale gebeurtenissen en personen worden van meerdere kanten belicht en bekeken wordt hoe de waardering van gebeurtenissen en personen in de loop van de tijd verandert. Ook is Nederland één van de weinige landen waar niet-westerse geschiedenis een plaats heeft en de ontmoeting tussen culturen een apart themaveld vormt. Het onderwijs hier beperkt zich niet tot het bezingen van helden en cultuuroverdracht. Ons geschiedenisonderwijs is meer dan erfgoed-onderwijs.

Ook in didactisch opzicht loopt Nederland niet sterk uit de pas vergeleken met andere Europese landen. Gelet op de waardering die jongeren hebben voor werkvormen waarbij niet-schriftelijke materialen gebruikt worden, zou Nederland nog iets kunnen leren van Zuid-Europa. Niet-schriftelijke materialen worden daar vooral gebruikt als hulpmiddel bij de historische beeldvorming en niet zozeer voor het oefenen van historische vaardigheden. Dat neemt niet weg dat ook het aanleren van historische vaardigheden aan de hand van historisch, liefst ook niet-schriftelijk materiaal een belangrijk doel moet blijven. In Schotland en Denemarken is daar inmiddels veel ervaring mee opgedaan en wordt dat door leerlingen positief gewaardeerd.

De geschetste ontwikkelingen in inhoud en didactiek van het vak maken duidelijk, dat ook het geschiedenisonderwijs een weerspiegeling vormt van maatschappelijke ontwikkelingen en dus per definitie aan verandering onderhevig is. Tot nu toe in de meeste gevallen in positieve zin. Minder gelukkig ben ik met een tweetal recente veranderingen in de Tweede Fase. Veranderingen waarover ik de critici nog nauwelijks gehoord heb. Daar zal ik in het slot van dit hoofdstuk op terugkomen.

## 6.3 Kritiekpunten weerlegd

Behalve op de hierboven genoemde algemenere stellingen over het huidige geschiedenisonderwijs ben ik ook ingegaan op de meest verkondigde concrete kritiekpunten op het huidige schoolvak.

Het kritiekpunt dat leerlingen tegenwoordig alleen zinloze thema's aangeboden krijgen in plaats van een volledig historisch overzicht is op zijn minst naïef. Zowel praktisch als theoretisch is de selectie van thema's noodzakelijk. De geschetste ontwikkelingen in ogenschouw genomen heeft geschiedenisonderwijs nog nooit een volledig historisch overzicht geboden. Het is praktisch én principieel onmogelijk. In het onderwijs vindt altijd een selectie plaats van onderwerpen, invalshoeken, perioden en geografische gebieden. De geschetste ontwikkelingen in inhoud en didactiek van het vak maken

duidelijk, dat ook het geschiedenisonderwijs een weerspiegeling vormt van maatschappelijke ontwikkelingen en dus per definitie aan verandering onderhevig is.

Ik zie dan ook geen aanleiding om de thematisch-chronologische opzet, die de leerstofopzet van het geschiedenisonderwijs van begin af aan al kenmerkt, te wijzigen. Thema's kunnen nooit zonder chronologisch overzicht behandeld worden, terwijl een chronologisch overzicht slechts aan de hand van thema's inhoud en betekenis krijgt. Leerlingen tijdens hun schoolloopbaan van het begin naar het einde van de geschiedenis leiden is geen garantie dat ze een chronologisch overzicht ontwikkelen. Het chronologisch kader moet geen doel op zichzelf zijn, maar een instrument. Een instrument dat leerlingen steeds bij de hand hebben om gebeurtenissen in de tijd te kunnen plaatsen, vergelijkbaar met het periodiek systeem aan de wand van het scheikundelokaal. Wel kan het chronologisch kader als instrument veel zichtbaarder aanwezig zijn, al vanaf de bovenbouw van het basisonderwijs. Bijvoorbeeld door het opnemen van zo'n overzicht achterin het schoolboek, door elk hoofdstuk van een schoolboek te starten met een schets van de betreffende periode en bijbehorende tijdbalk en door de aanwezigheid van een tijdbalk in het geschiedenislokaal.

Een volgend kritiekpunt is dat jongeren van tegenwoordig niet alleen weinig chronologisch besef hebben, maar ook weinig basale feitenkennis. Geconcludeerd kan worden dat het niet te bewijzen valt of huidige jonge generaties zoveel minder feitenkennis hebben dan jongeren vroeger. Wat men onder feitenkennis verstaat, is bovendien per definitie aan verandering onderhevig. Jongeren van nu weten als het goed is andere dingen dan andere generaties. Tot slot valt niet te bewijzen of het geschiedenisonderwijs de oorzaak is van het vooronderstelde probleem. Het is namelijk niet te achterhalen hoeveel kennis daadwerkelijk dankzij het geschiedenisonderwijs bekijft. We weten nauwelijks hoe historische kennis in het algemeen tot stand komt.

In het kader van de vraag hoe historische kennis en besef tot stand komen is het volgende kritiekpunt relevant. De nadruk die tegenwoordig gelegd zou worden op vaardigheden zou ten koste gaan van kennis. Vaardigheden blijken kennisverwerving echter juist niet in de weg te staan, maar zijn hiervoor zelfs noodzakelijk. Zonder historische vaardigheden is beeldvorming niet mogelijk, terwijl dat juist essentieel is bij het vak geschiedenis. Historische kennis bestaat namelijk zelf uit beeldvorming. Historische vaardigheden zijn noodzakelijk om in te zien dat het geschiedverhaal een interpretatie is en om verschillende geschiedbeelden tegen elkaar af te wegen. Zonder beeldvorming kan bovendien geen kennisverwerving plaatsvinden. Via 'beelden' wordt kennis in zinvolle patronen in ons geheugen opgeslagen en alleen via contextrijke beelden kan deze kennis weer gereactiveerd worden. Alleen via beeldvorming kan een persoonlijk toegeëigend beeld van de geschiedenis tot stand komen.

Het blijft goed om de discussie over kennis en vaardigheden te voeren, maar het is in het belang van het vak om het debat met argumenten gaande te houden. Bovendien om te zoeken naar een juiste balans tussen kennis en historische vaardigheden. De huidige balans lijkt mij de juiste weg. Een balans waarbij de hoeveelheid kennis nog altijd vele malen groter is dan de hoeveelheid vaardigheden, die echter noodzakelijk zijn om te komen tot zowel historische kennis als historische kennisverwerving.

De nadruk die tegenwoordig gelegd wordt op het zelfstandig werken met het oog op het verwerven van vaardigheden hoëft bovendien niet uit te monden in het alleen maar maken van opdrachten en hoëft niet ten koste te gaan van het 'verhaal'. Een volgend kritiekpunt dat ontzenuwd kon worden. De grote belangstelling voor lesvormen aan de hand van beeldmateriaal én de bevinding dat media voor leerlingen belangrijke bronnen zijn waardoor historische interesse wordt opgewekt, zouden richtinggevend kunnen zijn voor de invulling van de werkwijze van het Studiehuis. Het is heel goed mogelijk dat het zelfstandig leren aan de hand van (multi)mediaal materiaal wel tot positieve reacties én resultaten bij leerlingen zal leiden. Multimediaal materiaal brengt 'het mooie verhaal' dichterbij als nooit tevoren. Het maakt het bovendien mogelijk verschillende verhalen te vertellen en



door leerlingen zelf te laten maken. De nadruk op historische vaardigheden vraagt juist om verschillende verhalen. Het beheersen van historische vaardigheden betekent dat leerlingen in staat zijn historische kennis te zien als 'een beeld, een verhaal'. Dat ze verschillende verhalen tegen elkaar af kunnen wegen om zelf een beeld van het verleden te krijgen.

Ook het kritiekpunt dat er momenteel teveel nadruk ligt op hedendaagse geschiedenis bleek onterecht. Hoewel inzicht krijgen in de hedendaagse maatschappij het belangrijkste doel van het geschiedenisonderwijs is, hoeft het schoolvak zich niet tot hedendaagse geschiedenis te beperken en dat doet ze dan ook niet. In de onderbouw komt de 'hele' geschiedenis van Oudheid tot heden aan bod. Juist sinds de jaren negentig valt in de examenprogramma's te zien dat ook langvoorbij perioden getoetst worden. Dit was vóór deze tijd en ook vóór de Mammoetwet wel anders! Toen werd alleen stof over de afgelopen één tot anderhalve eeuw geëxamineerd. Stof die net zo goed of misschien zelfs meer gekleurd was door de normatieve tekens van de eigen tijd.

Bestaansverheldering leidt tegenwoordig dus niet tot het benadrukken van hedendaagse geschiedenis. Het vereist juist inzicht in lange termijnprocessen. Hierbij moet finalisme vermeden worden. Dat laatste kan als leerlingen beseffen dat het geschiedverhaal ook anders had kunnen lopen en voor meerdere interpretaties vatbaar is. Hiermee wordt de noodzaak van het verwerven van historische vaardigheden nogmaals aangetoond.

Een volgende klacht, dat het huidige geschiedenisonderwijs te weinig zorgdraagt voor algemene ontwikkeling, is veel te makkelijk. Wat men onder algemene ontwikkeling verstaat is altijd een afspiegeling van maatschappelijke ontwikkelingen en altijd slechts een bepaalde soort ontwikkeling. Zelfs in de samenleving en nog beperkter, de vakhistorische kring van vandaag, zijn de meningen verdeeld over wat de algemene ontwikkeling in zou moeten houden. Wat vandaag nog relevant lijkt, kan bovendien morgen al weer minder prioriteit hebben.

Ook de kritiek dat het geschiedenisonderwijs te weinig bijdraagt aan de ontwikkeling van een gemeenschappelijke culturele identiteit, omdat ze te weinig aandacht besteed aan vaderlandse geschiedenis, is erg ondoordacht. Het geschiedenisonderwijs moet inderdaad identiteitsvragen beantwoorden. Die vragen zijn echter niet te beantwoorden door een stoet Hollandse mannen voorbij te laten trekken, zeker niet als gelet wordt op de verschillende achtergronden van leerlingen. Nationale geschiedenis verdient zeker een plaats, maar kan niet zonder 'buitenlandse' geschiedenis alleen al omdat Nederland al eeuwen een migratieland is. Nationale geschiedenis gaat bovendien verder dan onderwijs over het vaderlandse culturele erfgoed. Ze laat zien dat gebeurtenissen en personen van meerdere kanten te belichten zijn en dat de definitie van cultureel erfgoed en de waardering van historische personen door de tijd heen veranderen.

De door mij bepleite omgang met het nationale verleden is de praktijk in veel moderne schoolboeken. Laten we dat zo houden. Nederlandse jongeren blijken net als andere Europese jongeren het meest geïnteresseerd in nationale geschiedenis, maar ze zijn ook meer dan gemiddeld geïnteresseerd in de geschiedenis van verre landen. Dat is iets waar we trots op mogen zijn.

De kritiek dat aandacht voor sociaal-economische en cultureel-mentale structuren en processen ten koste is gegaan van de aandacht voor personen bleek ook onterecht. Er is nog steeds sprake van gepersonaliseerde geschiedenis. Alleen zijn nu wel andere personen in beeld dan vroeger.

De aandacht die er nu is voor de geschiedenis van vrouwen, de 'gewone man' en mensen met een niet-westerse etniciteit wordt door sommige historici afgedaan als een modegril. Dit getuigt van een gering historisch én democratisch besef. De aandacht is juist terecht, als je kijkt naar de mensen die de geschiedenis bevolken en vormgeven. De aandacht is het resultaat van een emancipatieproces dat zich in de maatschappij en de geschiedbeoefening heeft voltrokken. Het lijkt alsof sommige historici van mening zijn, dat historische processen omkeerbaar zijn.

De roep van critici om aandacht voor belangrijke personen gaat vaak samen met de roep om 'helden'. Net zoals vroeger mogen in het geschiedenisonderwijs best helden voorkomen. Mits het niet alleen traditionele helden zijn. Mits ze niet slechts als idool gepresenteerd worden, maar van meerdere kanten belicht worden. Helden zijn niet noodzakelijk, historische personen echter wel. Alleen zo kan de geschiedenis tot leven komen en alleen zo wordt duidelijk dat geschiedenis mensenwerk is. Hierbij dienen dan verschillende identiteitsdimensies, precies zoals het nu al gebeurt, aan bod te komen en zullen ook de verschillende bestaansdimensies hun plek moeten behouden. Gepersonaliseerde geschiedenis met oog voor verschillende identiteiten vormt een voorwaarde om grote groepen jongeren met al hun verschillende interesses te boeien. Leerlingen boeien is een noodzakelijke voorwaarde voor de toekomst van het schoolvak en het historisch besef van nieuwe generaties.

#### **6.4 Voorwaarts na de Commissie-De Wit**

Duidelijk is dat er weinig kritiekpunten overeind blijven als ze geconfronteerd worden met de feitelijke ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs. De kritiek berust op te weinig kennis van de schoolpraktijk en is gebaseerd op een nostalgisch beeld over het geschiedenisonderwijs in het verleden. Is het door deze nostalgie dat veel adviezen van de critici vaak niet meer inhouden dan het in het verleden terugwerpen van het toekomstig geschiedenisonderwijs?

Toch zijn het deze niet op kennis van zaken berustende kritiekpunten geweest die de aanleiding waren voor de instelling van de Commissie-De Wit. Dat is op zijn minst wonderlijk te noemen. Bovendien moest deze breed samengestelde commissie onderzoeken welke verwachtingen 'de' samenleving van het geschiedenisonderwijs koestert. Sinds wanneer zijn volksraadplegingen in Nederland de manier om besluiten te nemen, zelfs over onderwijsinhouden? Over welke andere schoolvakken zal de samenleving nog meer een uitspraak moeten doen? De commissie heeft haar taak op een wel heel speciale manier uitgewerkt. Om na te gaan 'wat de samenleving verwacht' heeft ze zich gebaseerd op interviews met een zeer beperkt aantal mensen uit een beperkt aantal sectoren. Mensen die bovendien weinig kennis bleken te hebben van de huidige praktijk in het geschiedenisonderwijs. Meerdere malen gaven mensen aan het moeilijk te vinden een oordeel te geven omdat ze te weinig op de hoogte waren. Ook wordt uit de interviews duidelijk dat sommigen heel makkelijk iets 'roepen', terwijl duidelijk blijkt dat ze nauwelijks weten waar ze over praten. Bovendien, zo wordt in VGN-kringen gesteld, zou de Commissie regelmatig suggestieve vragen gesteld hebben (Van Oudheusden, 1998b). Leveren we ons vak over aan stereotypen van de borreltafel?

Toch baseert de Commissie zich bij haar adviezen op de uitspraken van 'de' samenleving. Veel kritiekpunten op het geschiedenisonderwijs, zoals die hierboven weerlegd zijn, zijn nu vertaald in aanbevelingen om het geschiedenisonderwijs aan te passen.

Zo concludeert de Commissie dat een hernieuwde nadruk op het chronologisch kader noodzakelijk is, omdat het thematisch onderwijs ten koste zou gaan van het chronologisch besef. Hierboven is naar mijn mening voldoende aangetoond dat het geschiedenisonderwijs nog nooit zonder thema's gekund heeft en dat om praktische én theoretische redenen ook nooit zal kunnen. Bovendien krijgt een chronologisch overzicht zonder thema's geen inhoud en betekenis. Een thematisch-chronologische leerstofopzet is de enig mogelijke weg. Leerlingen tijdens hun schoolloopbaan van het begin naar het einde van de geschiedenis leiden is bovendien geen garantie dat ze een chronologisch overzicht ontwikkelen. Toch lijkt ook de Commissie-De Wit hier vanuit te gaan.

Ook concludeert de Commissie dat een hernieuwde nadruk op kennis noodzakelijk is, omdat te veel nadruk op vaardigheden kennis in de weg staat. Ook op dit punt is aangetoond, dat vaardigheden kennisverwerving juist niet in de weg staan, maar hiervoor juist noodzakelijk zijn. De huidige balans tussen kennis en vaardigheden is helemaal niet te ver doorgeslagen. Een balans waarbij de hoeveelheid kennis nog altijd vele malen groter is dan de hoeveelheid vaardigheden, die echter noodzakelijk zijn om te komen tot zowel historische kennis als historische kennisverwerving.

Waar ik me meer zorgen over maak is de balans tussen algemene en historische vaardigheden. Dit onderscheid wordt in de discussie zelden gemaakt. Hoewel in de nieuwste schoolmethoden de meeste aandacht uitgaat naar de inhoudelijke domeinen, gevolgd door de historische vaardigheden, wordt nu ook een structurele plaats ingeruimd voor algemene en studievaardigheden. Ik zou er voor willen pleiten deze vaardigheden uit de methoden te schrappen. Laat elke school een apart boekje aanschaffen waarin een stappenplan en toelichting staat bij dit soort vaardigheden. Bij elk vak kunnen leerlingen en docenten dan vervolgens dit boekje raadplegen. Dan worden deze vaardigheden, anders dan nu het geval is, bij elk vak eenduidig ingevuld. Dit bespaart tijd en frustratie. Nu dreigt het gevaar dat ze bij geschiedenis een interview net weer iets anders moeten aanpakken dan bij bijvoorbeeld Nederlands en dat ze bij elk vak dit soort vaardigheden opnieuw moeten verwerven. De studievaardigheden krijgen ook wel erg veel aandacht. Inzicht krijgen in en handvaten krijgen voor de bijsturing van het eigen leerproces zijn zeker belangrijk. Dit wordt echter niet bereikt door leerlingen om de haverklap te confronteren met opdrachten op dit gebied. Het maken van dit soort opdrachten verwordt dan tot een plichtmatige, vervelende drempel die de verwerving van de eigenlijke inhoud en historische vaardigheden in de weg staat. Om leerlingen zelfstandig te laten werken is het voldoende om in de vakmethoden de stof goed te structureren en een studiewijzer op te nemen. Om gericht te kunnen studeren en het eigen leerproces bij te kunnen stellen moeten daarnaast bij elk hoofdstuk de leerdoelen opgenomen worden evenals een reflectie-opdracht aan het einde om na te gaan of de leerdoelen bereikt zijn. Dit zijn studievaardigheidsoopdrachten die direct ten goede komen aan het beheersen van de leerstof van het vak.

Met de aanbeveling van de Commissie om de profieldelen in de Tweede Fase te beperken tot de periode vanaf het pre-industriële Europa zijn we weer terug bij af. Pas sinds de jaren negentig valt in de examenprogramma's te zien dat ook langvoorbije perioden getoetst worden. Dit was vóór deze tijd en ook vóór de Mammoetwet wel anders! Toen werd alleen stof over de afgelopen één tot anderhalve eeuw geëxamineerd. Doet deze aanbeveling nu recht aan het vak geschiedenis? Is dit wat de historici willen, terwijl ze tegelijkertijd roepen dat het geschiedenisonderwijs te veel nadruk legt op hedendaagse geschiedenis? Hoewel historici de huidige doelstelling van bestaansverheldering aanvallen als a-historisch, heeft dit doel in de jaren negentig niet geleid tot het benadrukken van hedendaagse geschiedenis. Vakdidactici zien in dat bestaansverheldering juist inzicht vereist in lange termijnprocessen.

Een volgend advies van de Commissie-De Wit om een gemeenschappelijke canon ten behoeve van de 'algemene' ontwikkeling op te stellen zal tot grote problemen leiden. Wie mogen hierover beslissen? Zal er overeenstemming bereikt kunnen worden? De inhoud van zo'n canon zal hoe dan ook niet statisch kunnen zijn, omdat elke tijd eigen eisen stelt aan de wenselijke inhoud van 'algemene' ontwikkeling.

De opvatting van de Commissie-De Wit, dat het basisonderwijs zich weer moet beperken tot de vaderlandse geschiedenis bleek gebaseerd te zijn op weinig doordachte leerpsychologische noties. Ze getuigt bovendien van een gebrekkig besef van de ontwikkelingen in de hedendaagse maatschappij en het huidige basisonderwijs. Ook de uitspraak dat cultuuroverdracht een belangrijke functie van het geschiedenisonderwijs is, lijkt een poging om het schoolvak terug in het verleden te werpen.

Tot slot nog een laatste advies van de Commissie, waarin ik me ook niet kan vinden. De Commissie stelt voor om een combinatievak geschiedenis en maatschappijleer verplicht te stellen in de gehele bovenbouw. Dit vak zou gericht moeten worden op burgerschapsvorming en staatsinrichting als hoofdcomponent moeten bevatten. Dit doet de inhoud van zowel geschiedenis als maatschappijleer geen recht. Bij beide vakken worden nu de verschillende bestaans- en identiteitsdimensies bij vele verschillende onderwerpen integraal aan de orde gesteld. Ook maatschappijleer heeft meer interessante en nuttige onderwerpen te bieden dan alleen staatsinrichting. Te denken valt bijvoorbeeld aan de werking en invloed van massamedia, hedendaagse arbeidsverhoudingen en de milieuproblematiek. Bovendien dreigt vooral burgerschapsvorming de functie van het combinatievak te worden, waarbij burgerschapsvorming vooral in het licht komt te staan van het bijdragen aan maatschappelijke participatie en stabiliteit. De vorming van mondige en kritische burgers en het benadrukken van

het belang van vrije meningsuiting lijken met de jaren zestig en zeventig voorgoed tot de geschiedenis te behoren. Het belang van gelijke rechten wordt steeds meer overschaduwd door de nadruk die gelegd wordt op gelijke plichten. Een ontwikkeling die de vakdeskundigen van beide vakken toch ten zeerste zouden moeten betreuren én bestrijden. Of laten we het combinatievak verworpen tot speelbal van politici en de door hen geconstateerde maatschappelijke noden?

De oplossing van de Commissie-De Wit om terug te gaan in de tijd als toekomst voor het geschiedenisonderwijs is in mijn ogen dus niet de juiste oplossing. Het zet het goed uitgedachte leerplan opnieuw totaal op zijn kop. Dat is gelet op de gedegen expertise die er achter zit niet terecht. Maar ook de geschiedeniswereld moet realistisch zijn. We kunnen blijven hameren op een forse uitbreiding van het aantal uren voor ons vak en op het verplicht stellen van het vak in het gehele voortgezet onderwijs. Alleen al gelet op de overladenheid van het programma, zeker in dat van de Tweede Fase, is dat in ieder geval niet realistisch. Bovendien betwijfel ik of 'meer uren' vanzelf leidt tot de realisatie van een beter geschiedenisprogramma. 'Meer uren' betekent bovendien niet vanzelf dat leerlingen dan meer opsteken. We zullen ons dan toch op de inhoud en didactiek van het vak moeten concentreren. In de meeste opzichten is daar momenteel niets mis mee. Wel moet er, zoals ik hierboven al uiteengezet heb, veel minder aandacht in de nieuwe geschiedenismethoden zijn voor algemene studievaardigheden. Ook moet er in de didactiek meer aandacht komen voor vele verschillende beeldvormende kaders. Schoolboeken blijken jongeren niet zo aan te spreken. Multimediaal materiaal kan in de toekomst heel wat positiefs beloven en verdient dan ook onze volle aandacht. Voor het combinatievak geldt dat we moeten strijden voor een inhoud en functie die meer recht doen aan de eigenheid van de vakken geschiedenis én maatschappijleer.

Dit alles betekent dat we helder moeten krijgen wat we met het vak willen en hier vervolgens ook aan vasthouden. Ik krijg nu het idee, dat veel adviezen van de Commissie als voldongen feiten worden geaccepteerd zonder dat men het er echt mee eens is. Uit angst misschien om invloed kwijt te raken, worden er allerlei processen in gang gezet om te gaan werken aan de uitwerking van de adviezen. Hiervan getuigt de laatste Kleio van mei 1999 waarin de VGN de staatssecretaris een heel plan voorlegt aan de hand waarvan de uitwerking van de adviezen georganiseerd zou moeten worden. Het is goed om hiermee de politiek voor te zijn, zodat er nog zoveel mogelijk te sturen valt. Anderzijds zou de politiek juist duidelijk gemaakt moeten worden, dat veel adviezen geen brede ondersteuning krijgen. We moeten ons vak niet als speelbal overleveren aan invloedrijke figuren in de wandelgangen van de politiek. Dat kan alleen als de geschiedeniswereld zich sterk maakt. Dit betekent niet dat men zich sterk moet maken door bijvoorbeeld het vak maatschappijleer aan te vallen. Tot nu toe is deze lijn naar mijn mening nog te vaak gevolgd. Sterk maken betekent anderen overtuigen van je éigen sterke punten.

Een goede oplossing is volgens mij gelegen in het idee dat vorig jaar door Grever (1998) werd aangedragen. Namelijk de instelling van een geïnstitutionaliseerd overleg tussen docenten, vakdidactici en vakhistorici en de oprichting van een soort expertisecentrum voor geschiedenis. De positie van de vakdidactiek versterken door bijvoorbeeld de instelling van een leerstoel, zoals in het in de inleiding beschreven advies van de Commissie-De Wit, is een uitstekend idee, maar dus niet genoeg. Juist systematische samenwerking is onontbeerlijk om verder te komen in de discussie over het geschiedenisonderwijs. Samenwerking betekent dat vakhistorici zich echt in het geschiedenisonderwijs zullen gaan verdiepen. Andersom betekent het dat de rol van vakdidactici niet gereduceerd blijft tot een bijdrage aan het schoolvak. Het geschiedenisonderwijs is namelijk niet alléén verantwoordelijk voor het historisch besef van de bevolking. De brede discussie over het geschiedenisvak, zoals bepleit door de politiek en de Commissie-De Wit, zou dus eigenlijk nog meer verbreed moeten worden. Ze moet méér dan alleen het geschiedenisonderwijs omvatten. Hier tegenover staat, dat de discussie in een ander opzicht juist versmald moet worden. Laten alleen vakmensen zich met deze discussie bemoeien. Laten vakmensen nu eens echt onderzoeken hoe historisch besef tot stand komt,

zowel in als buiten het geschiedenisonderwijs. In het voorgaande heb ik al een paar keer vermeld dat we hierover nog nauwelijks iets weten. Laat ook vakmensen eens echt diepgaand nadenken over een longitudinaal leerplan voor basis- tot en met bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Zo'n longitudinaal leerplan is één van de weinige adviezen van de Commissie die ik kan ondersteunen. Samenwerking in de geschiedeniswereld betekent dus ook dat we de schotten tussen de verschillende schooltypen neerhalen. Bovendien kunnen we op dit gebied ook heel wat van het buitenland leren. Onderzoek naar de totstandkoming van historisch besef en de inrichting van een longitudinaal leerplan lijken mij schitterende opdrachten voor de nieuwe leerstoel of liever het nieuwe expertisecentrum! Hopelijk kunnen we op basis van dit soort onderzoek dan een discussie voeren die dieper gaat en zinvoller is dan de huidige stellingenoorlog die, zoals historici van eerdere stellingenoorlogen hebben geleerd, weinig méér oplevert dan slachtoffers. Dat laatste heeft toch in ieder geval niemand met het vak voor ogen.

## LITERATUURLIJST

- Beening, A. (1997).  
De toekomst van Clio. In: *Spiegel Historiae*, jrg. 32 nr. 1 (januari 1997), 12-15.
- Beliën, H. en Setten, G.J. van (1996).  
*Geschiedschrijving in de twintigste eeuw*. Amsterdam: Agon.
- Boer, P. den (1998).  
Geschiedenis op school en aan de universiteit. In: Boer, P. den en Muller, G.W. (red.) *Geschiedenis op school*. Amsterdam: KNAW.
- Bogaerts, K. (1998).  
Herdenken als leerstof. In: *Kleio*, jrg. 39 nr. 2 (maart 1998), 32-33.
- Boxtel, C. van en Weltevrede, K. (1996).  
Een belangrijk en interessant vak? In: *Kleio*, jrg. 37 nr. 5 (juni/juli 1996), 13-15.
- Buskop, H., Dalhuisen, L., Dankert, Th., Ruesen, G. en Storck, E. (1998).  
Het kaf en het koren. Geschiedenisonderwijs in discussie: een inventarisatie van misverstanden en (on)mogelijkheden. In: *Geschiedenis in de klas*, jrg. 17 nr. 50 (januari 1998).
- Commissie Geschiedenisonderwijs (maart 1998).  
*Het verleden in de toekomst*. Op: <http://home.wxs.nl/~srd/vgn.htm>, 20 april 1999.
- Dunk, H.W. von der (1998).  
Geschiedenis: wat, waarvoor, voor wie? In: Boer, P. den en Muller, G.W. (red.) *Geschiedenis op school*. Amsterdam: KNAW.
- Dussen, W. van der (1999).  
Het eindexamenprogramma. In: *Kleio*, jrg. 40 nr. 2 (maart 1999), 49.
- Euroclio (1999).  
*Interpreting the past. Using sources in history teaching*. Tiel: Euroclio.
- Everts, G. (1998).  
De biografische benadering. In: *Kleio*, jrg. 39 nr. 7 (oktober/november 1998), 10-16.
- Frijhoff, W. (1998).  
De waarde van een goed verhaal. In: *Kleio*, jrg. 39 nr. 5 (juli/augustus 1998), 2-9.
- Grever, M. (1997).  
Vakkenintegratie. In: *Kleio*, jrg. 38 nr. 4 (mei 1997), 16-20.
- Grever, M. (1998).  
Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs. In: Boer, P. den en Muller, G.W. *Geschiedenis op school*. Amsterdam: KNAW.
- Hielkema, M. en Weltevrede, K. (1998).  
Het rapport van de Commissie Geschiedenisonderwijs. In: *Kleio*, jrg. 39 nr. 3 (april 1998), 40.
- Hoogbergen, Th. (1996).  
Het debat en de urentabel. In: *Kleio*, jrg. 37 nr. 5 (juni/juli 1996), 8-12.
- Kesteren, R. van (1997).  
Geschiedenis en didactiek. Een ongewenste dispariteit? In: *Tijdschrift voor Geschiedenis*, jrg. 110 (1997), 467-483.
- Kleio Enquête (1998).  
In: *Kleio*, jrg. 40, nr 1 (februari 1999), 28-30.
- Kooij, C. van der (1994).  
*Verleden, heden, toekomst*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kuiper, M. en Leeuw-Roord, J. van der (1997).  
Youth and History. In: *Kleio*, jrg. 38 nr. 6 (september 1997), 22-27.

- Leeuw, J. van der (1998).  
Geschiedenis op school in Europa. In: Boer, P. den en Muller, G.W. (red.) *Geschiedenis op school*. Amsterdam: KNAW.
- Leusink, R. (1998).  
Focus op de praktijk, en: Was will das Kind? In: Boer, P. den en Muller, G.W. (red.) *Geschiedenis op school*. Amsterdam: KNAW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998a).  
*Kerndoelen Basisonderwijs 1998*. Den Haag: SDU.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Centrale Financiën Instellingen (1998b).  
*Examenprogramma's profielen havo/vwo. Maatschappelijke vakken*. Den Haag: SDU.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998c).  
*Regeling aanpassing examens profielen vwo/havo*. Op: [www.minocw.nl](http://www.minocw.nl), 20 april 1999.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998d).  
*Kerndoelen Basisvorming 1998*. Op: [www.minocw.nl/onderwijs/kerndoel/](http://www.minocw.nl/onderwijs/kerndoel/), 30 mei 1999.
- Oattes, H. en Oudheusden, J. van (1998).  
Geschiedenisonderwijs als vredestitcher? In: *Kleio*, jrg. 39 nr. 1 (februari 1998), 2-8.
- Oudheusden, J. van (1998a).  
Een nieuwe balans. Het rapport De Wit: inhoud en reacties. In: *Kleio*, jrg. 39 nr. 4 (juni 1998), 2-9.
- Oudheusden, J. van (1998b).  
Een steen in de vijver ... Discussiëren over het Rapport-De Wit. In: *Kleio*, jrg. 39 nr. 6 (september 1998), 16-23.
- Oudheusden, J. van (1999).  
Het kiezen van een nieuwe methode. In: *Kleio*, jrg. 40 nr. 2 (maart 1999), 37-43.
- Pijpelink, A. (1999).  
Dat de VGN moge bloeien tot in lengte van dagen. In: *Kleio*, jrg. 40 nr. 1 (februari 1999), 7-13.
- Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (1999).  
*Website havo/vwo*. Op: [www.pmvo.nl](http://www.pmvo.nl), 20 april 1999.
- SLO (1999).  
*Concept-examenprogramma's VMBO*. Op: [www.slo.nl/~isp](http://www.slo.nl/~isp), 2 juni 1999.
- Sniekers, J. en Wester, P. (1996).  
De Tweede Fase. In: *Kleio*, jrg. 37 nr. 4 (mei 1996), 12-17.
- Toebes, J. (1981).  
*Geschiedenis: een vak apart?* Meppel: Krips repro, 241-407.
- Toebes, J. (1982).  
Geschiedenis in de moderne samenleving. In: Dalhuisen, L., Toebes, J. en Verhagen, D. *Geschiedenis op school. Deel 1: Grondslagen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 18-58.
- Ulrich, H. (1997).  
Waarom geschiedenis wel mág maar niet móet. In: *Spiegel Historiael*, jrg. 32 nr. 1 (januari 1997), 11-12.
- Verheul, J. (1996).  
Blinden en zieners over de Amerikaanse geschiedenis. In: *Kleio*, jrg. 37 nr. 6 (augustus 1996), 16-21.
- VGN-bestuur (1998a).  
Standpunt van het VGN-bestuur over het rapport van de Commissie-De Wit. In: *Kleio-krant*, jrg. 39. nr. 8 (december 1998), 52.
- VGN-bestuur. (1998b).  
Nieuws van het VGN-bestuur. In: *Kleio-krant*, jrg. 39 nr. 8 (december 1998), 58-59.

Voorbij, J. (1994).

*Zicht op geschiedenis*. Tilburg: Zwijsen.

Wesseling, H. (1998a).

*Geschiedenis op school*. In: NRC Handelsblad, 3 december 1998.

Wesseling, H. (1998b).

*Wat voor geschiedenis op school?* In: NRC Handelsblad, 10 december 1998.

Wester, P. en Sniekers, J. (1996).

De marges in de eindtermen. In: *Kleio*, jrg. 37 nr. 6 (augustus 1996), 8-15.

### **Schoolmethoden**

Bosgra, B. (1999).

*Memo*. Den Bosch: Malmberg.

Bruyne, J. de (1903).

*Algemeene Geschiedenis voor middelbaar en gymasiaal onderwijs*. Voorburg: J. Odé.

Kalkwiek, W. (1981).

*Geschiedenis in onderwerpen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Kesteren, R. van (red.) (1998).

*Pharos*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief b.v.

Novem, (1967).

*Wereld in wording*. Den Haag: Van Goor Zonen.

Ulrich, H. (e.a.) (1976).

*Geschiedenis van gisteren*. Den Bosch: Malmberg.

Zewald, M. (red.) (1998).

*Sfinx*. Zutphen: Uitgeverij Thieme.