

DAAROM BLIJFT GESCHIEDENIS

Waarom het vak geschiedenis niet mag opgaan in een breed

Dit artikel is een ingekorte versie van de lezing die Maria Grever op 4 maart 2016 hield tijdens het Tweede Nationaal Geschiedenisonderwijscongres op de Erasmus Universiteit als reactie op het rapport *Ons onderwijs2032. Eindadvies van de commissie-Schnabel*.

Maria Grever is hoogleraar Theorie en Methodiek van de Maatschappijgeschiedenis aan de Erasmus Universiteit.

Achter mij ziet u een foto die u vast allemaal kent. De vraag is of mensen in 2032 die onderwijs hebben genoten volgens het *Eindadvies* van de commissie-Schnabel weten wat deze foto betekent, hoewel ze dan allemaal ‘digitaal vaardig en mediawijs zijn opgeleid’ (pagina 23 van het rapport). Op deze foto staan drie mannen buiten in de zon. Twee geven elkaar de hand. De ene heeft een stoppelbaard, draagt een uniform en heeft een doek om zijn hoofd. De ander is baardloos, draagt een bril en een burgerpak. Zijn mensen in staat meer te vertellen dan deze beschrijving? Nou zult u zeggen, mensen zijn ICT-vaardig en zoeken de informatie gewoon op. Maar waarom zouden ze dat überhaupt doen? En wat moeten ze opzoeken? Daarvoor moet je de historische context en de implicaties van deze handdruk kennen. Ze beseffen waarschijnlijk niet dat op deze foto een historische gebeurtenis is vastgelegd: dit zijn Yitzhak Rabin, Bill Clinton en Yasser Arafat na het ondertekenen van de in Oslo opgestelde akkoorden in de tuin van het Witte Huis op 13 september 1993. De handdruk is een voorbeeld van wat historici en sociologen ‘performatieve communicatie’ noemen: het gebaar van de handdruk is de woordloze bood-

schap dat Rabin en Arafat achter het vredesproces tussen Israël en de Palestijnen staan. De inscenering van deze foto herinnert aan de christelijke symboliek van de heilige drie-eenheid: een breed glimlachende Clinton die als een Christusfiguur de twee mannen omarmt. De Monica Lewinsky-affaire moest nog komen...

PERSOONLIJKHEIDSVORMING

In enkele schoolboeken wordt het Palestijns-Israëlsche conflict behandeld; ook deze foto wordt dan afgebeeld. Dat dit conflict geen simpel feit is, maar raakt aan gevoelige materie met een lange voorgeschiedenis, blijkt uit recente commotie daarover. Het vmbo-examenboek *Geschiedeniswerkplaats* en de schoolboeken voor vwo van ThiemeMeulenhoff werden in juni 2015 door de Israëlische onderwijsminister beticht van onjuiste beweringen over de rol van Israël in dit conflict.¹ Nederlandse kinderen zouden anti-Israëlsche sentimenten worden bijgebracht in een tijd waarin het antisemitisme schrikbarend is toegenomen.

Het gaat me hier nu niet om wie er gelijk heeft, al wil ik er wel bij aantekenen dat beide methoden bekendstaan om hun degelijkheid en dat het maken van geschiedensismethoden met zinvolle didactische opdrachten vaak onderschat wordt. De kwestie is dat het schoolvak geschiedenis nauw verweven is met de sociaal-culturele identiteitskaders van schoolboekschrijvers, docenten en leerlingen. Die kaders kunnen aansluiten, maar ook schuren. Een gereformeerde leerling zal andere bagage meenemen naar de klas en het Palestijns-Israëlsche conflict anders interpreteren dan een joodse of islamitische leerling. Geschiedenis en identiteit zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Dat maakt ons vak relevant en spannend.

Op basis van historische informatie formuleren mensen wie ze zijn, welke grenzen tussen hen en de ander zijn getrokken in de loop der tijd, wat verschillen en overeenkomsten zijn die vaak weer veranderen naarmate we ouder worden. De beleving, presentatie, toeschrijving en toe-eigening

Yitzhak Rabin, Bill Clinton en Yasser Arafat op het Witte Huis, 13 september 1993. Foto: Vince Musi/The White House.



ONDERWIJS NODIG

kennisdomein



van identiteiten vormen een continu proces dat gekleurd wordt door sekse, etniciteit, leeftijd, opleiding, religie en cultuur.² Elke persoonlijke levensgeschiedenis combineert zodoende elementen van verschillende, deels overlappende identiteitskaders. Krijgen leerlingen geen geschiedenis, dan wordt ze een oriëntatie in de tijd en daarmee de zoektocht naar wie ze zijn onthouden. Dat belemmert de vorming van hun persoonlijkheid. Tot de essentiële kenmerken van toekomstgericht onderwijs behoort volgens het *Eindadvies* van de commissie-Schnabel dat de leerling zijn persoonlijkheid vormt.³ Op pagina 22 staat: 'Het onderwijs helpt leerlingen ontdekken wie ze zijn.' Maar zonder geschiedenislessen gaat dat niet lukken.

VERBINDING MET ACTUALITEIT

Uit het voorbeeld van dit conflict blijkt dat geschiedenis verbonden is met de actualiteit in de wereld. Het veranderende heden belicht andere aspecten van het verleden. Geschiedenis is een dynamisch vak. Deze actualiteit geldt ook voor oudere periodes. Wie maakte zich in Europa bijvoorbeeld vóór 1980 druk over een middeleeuwse veldslag ergens op de Balkan? Ik doel op de Slag op het Merelveld in 1389, toen de Ottomanen de Serviërs versloegen. Pas na de Val van de Muur kwam deze geschiedenis – dat wil zeggen de mythevorming over dappere

Serven – op een pijnlijke manier terug in het bewustzijn van de Europeanen. De veldslag werkt tot op de dag van vandaag door op de Balkan, vooral rond de onafhankelijkheid van Kosovo.

Een ander voorbeeld is het feit dat er momenteel in Nederland monumenten ter herdenking van de trans-Atlantische slavenhandel en slavernij staan – een geschiedenis die teruggaat tot de zeventiende eeuw. De behoefte aan een tastbare herdenking ontstond bij de nazaten van slaven aan het einde van de twintigste eeuw, als een voor veel Nederlanders onverwachte nasleep van het dekolonisatieproces. Het verre slavernijverleden werkt door in de huidige Zwarte Piet-discussies die grimmig kunnen zijn. Krijgen leerlingen geen historische verdieping bij een actuele kwestie, dan resteert een vlak verhaal van *good guys and bad guys* zonder historische context. Dan overheerst 'presentisme' en worden bijvoorbeeld Palestijnen en Joden uit 1920 gelijkgesteld aan de PLO en Israël in de huidige tijd. Een zinvolle dialoog is dan onmogelijk. Op pagina 25 van het *Eindadvies* staat dat leerlingen behoefte hebben aan 'reflectie op de actualiteiten, achtergronden en ontwikkelingen in de wereld.' Zonder geschiedenislessen gaat dat niet lukken.

VERSCHILLENDE STANDPUNTEN

In het geschiedenisonderwijs anno 2016 kunnen docenten een dergelijk conflict behandelen aan de hand van de didactiek van het historisch denken. Deze didactiek is door de invloedrijke Canadese onderzoeker Peter Seixas in *Historical Thinking Concepts* uitgewerkt, zoals historische significantie, bewijs, continuïteit en verandering, en multiperspectiviteit.⁴ In diverse Nederlandse schoolboeken is historisch denken uitgewerkt tot een didactiek die een actief leerproces beoogt zoals de commissie-Schnabel graag wil. In de schoolmethode *Memo* voor vmbo-kgt zijn bijvoorbeeld in hoofdstuk 6 'Het conflict tussen Israël en de Arabische wereld' elementen van historisch denken geïntegreerd in een paragraaf 'Je inleven' en een paragraaf over de interpretatie van spotprenten.⁵ Het interessante – en tegelijkertijd ook het moeilijke – is dat het Palestijns-Israëliëse conflict zich goed leent om het concept multiperspectiviteit toe te passen in de les. Leerlingen verdiepen zich ►

Een Russisch miniatuur uit de zestiende eeuw van de Slag bij Kosovo Polje oftewel de Slag op het Merelveld.

- 1 Zie o.a. www.nrc.nl/nieuws/2015/05/28/onderwijsminister-israel-belde-met-staatssecretaris-overschoolboek. Het betrof een vmbo-katern. Voor vwo zie www.eo.nl/geloven/nieuws/item/likoed-antisemitische-teksten-in-nederlands-schoolboek/. Hier ging het om geschiedenisboek *Themakatern Het Midden-Oosten* (van ThiemeMeulenhoff) dat zou aanzetten tot antisemitisme.
- 2 Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).
- 3 *Eindadvies*, p. 26.
- 4 Peter Seixas and Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts* (Toronto 2013).
- 5 www.malmberg.nl/Voortgezet-onderwijs/Methodes/Mens-Maatschappij/geschiedenis/Memo-bovenbouw/Bekijken.htm.

in verschillende standpunten over dit conflict (vroeger en nu), waarna docenten een discussie organiseren tussen de leerlingen. Dialogisch leren heet dat. Maar zonder geschiedenislessen gaat dat niet lukken.

VAN VAK NAAR KENNISDOMEIN

In het *Eindadvies* is geen tijd en ruimte meer voor een uitgebreide behandeling van deze belangrijke historische onderwerpen en om leerlingen historisch te leren denken, misschien alleen in het keuzedeel van het curriculum. Op pagina 8 staat: 'Het Platform beschouwt Nederlands, Engels, rekenvaardigheid (inclusief wiskunde), digitale geletterdheid en burgerschap als verplichte onderdelen van het kerncurriculum.' Ik viel van mijn stoel toen ik deze zin las. De Canon van Nederland – waarover zo is gesteggeld, die er moest komen omdat jongeren te weinig weten van de nationale geschiedenis – wordt als verplicht onderdeel afgeschaft. En hoe staat het met het tijdvakkenkader van de commissie-De Rooy? Ook alleen in het keuzedeel? Het *Eindadvies Ons Onderwijs 2032* lijkt historisch besef te ontberen of weigert eenvoudigweg om terug te kijken naar de eigen onderwijsgeschiedenis. Met geen woord immers wordt gerept over de verhitte discussies in het afgelopen decennium om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan geschiedenis, een ontwikkeling die zich keerde tegen de tendens van de vakkenintegratie. Denk bijvoorbeeld aan de pogingen tijdens de invoering van de Basisvorming en de Tweede Fase. In het *Eindadvies* is het schoolvak geschiedenis verdampt in een breed kennisdomein. De commissie-Schnabel pleit ervoor dat scholen meer samenhangend onderwijs gaan organiseren (pag. 27), 'onderwijs waarin de

traditionele indeling in afzonderlijke vakken wordt doorbroken'.

Onder het kopje 'De leerling krijgt betekenisvol onderwijs op maat' wordt enthousiast een voorbeeld gegeven van vakkenintegratie (pag. 24): 'Leraren op het Stanislascollege (vmbo) vertellen over de wijze waarop Nederlands, Engels en wiskunde zijn geclusterd in het vak 'NEW'. Het vak wordt gegeven in minder onderwijstijd, er zijn minder plenaire instructiemomenten en leerlingen bepalen zelf hun planning. Doel van de clustering is te komen tot maatwerk voor leerlingen. De resultaten van de leerlingen op verschillende niveaus zijn beter geworden, omdat de leerlingen gemotiveerder zijn.'

Wat moeten we ons voorstellen bij het vak NEW? Leerlingen vertellen thuis welk punt ze voor NEW hebben gekregen. Begrijpen de ouders nog waar dit over gaat?

GESCHIEDENIS VERSUS MAATSCHAPPIJLEER

Vanwaar steeds die pogingen om disciplinaire vakgebieden te marginaliseren? Een reden die de commissie-Schnabel geeft is dat het curriculum voor leerlingen overladen zou zijn. Dat is in veel gevallen niet waar. Mijn indruk is eerder dat leerlingen zich soms vervelen, omdat er te weinig inhoud wordt aangeboden. Zeker is wel dat docenten overladen zijn met werk. Omdat scholen in een concurrentiestrijd met elkaar verwickeld zijn, krijgen ze allerlei taken op hun bord. Ze moeten een faalangsttraining aan leerlingen geven, een cultuurprofiel schrijven, proeflessen voor komende leerlingen geven, extra open dagen organiseren, contact met alumni onderhouden... enzovoorts. De commissie-Schnabel zou meer bij de praktijk aansluiten als zij in dit opzicht had gepleit voor een verlichting van de taken van docenten die niets te maken hebben met het vakgebied waarin zij zijn opgeleid.

Opvallend genoeg staat in het verplichte kerncurriculum een term die tegen de tendens van vakkenintegratie lijkt in te gaan, namelijk Burgerschap. Op pagina 23 wordt deze term als volgt uitgewerkt: 'Toekomstgericht onderwijs leert leerlingen ervaren wat hun rechten en plichten zijn. Het laat ze daartoe kennismaken met kinderrechten, de rechten van de mens, de democratische rechtsstaat en collectieve waarden die aan de Nederlandse samenleving ten grondslag liggen.' En op pagina's 36-37 staat bij Burgerschapsvorming: 'De commissie vindt het van belang dat leerlingen kennisnemen van de werking van de democratische rechtsstaat.' Dames en heren, dit is een pleidooi voor de invoering van een ander vak: maatschappijleer. Ik heb



Deze spotprent van de Iraanse cartoonist Mana Neyestani over het Palestijns-Israëlische conflict was enkele jaren geleden een hit op Facebook.



Tijdens een vergadering van de VN in Parijs in 1948 werd de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens aangenomen. Foto: ANP.

niets tegen maatschappijleer, maar bij geschiedenis zijn werking en wording van de parlementaire democratie van oudsher geïntegreerd en krijgen leerlingen kennis over de achtergronden en het ontstaan van de huidige democratische rechtstaat. We kunnen als vakken elkaar aanvullen en samenwerken.

SAMENWERKEN

Terug naar de argumenten voor of tegen vakken-integratie. In 1997 heb ik voor een VGN-jaarvergadering een rede gehouden onder de titel: *Vakkenintegratie, degradatie van het leraarschap?*⁶ Ik sta in grote lijnen nog steeds achter dat betoog. Opleiding in hybride kennisdomeinen met nadruk op onderwijskundige competenties leidt tot verwatering van kennis en vakspecifieke competenties. Docenten zijn dan meer coach van de leerlingen. Ze hebben bovendien weinig zicht op kwesties van wetenschappelijke integriteit: waar komt kennis vandaan, wie bouwt voort op wie en waarom op deze manier? Een disciplinaire benadering verhoogt de cohesie tussen vakcollega's en bevordert kennisuitwisseling, inclusief het kritisch volgen van elkaars lespraktijk. Op pagina 59 beveelt het *Eindadvies* een goede samenwerking aan tussen partijen die betrokken zijn bij de inhoud van het onderwijs: leraren, ouders, uitgeverijen, beleidsmakers, toetsontwikkelaars. Deze conferentie – een jarenlange traditie bij de VGN – is hiervan een prachtig voorbeeld: er zijn geschiedenisdocenten, uitgeverijen, beleidsmakers en toetsontwikkelaars. De VGN heeft bovendien een helder *Visiedocument* op het geschiedenisonderwijs geschreven. Geachte staatssecretaris, wat wilt u nog meer?

Vakopleiding vergroot bij docenten ook hun zelfvertrouwen en plezier, ze hebben kennis en inzichten in een bepaald vakgebied met de daarbij behorende competenties. Want er zijn vakgerichte competenties bij geschiedenis die op zichzelf een generieke waarde hebben, zoals de didactiek van het historisch denken.

THEORETISCHE EN EMPIRISCHE INZICHTEN

Het theoretisch en empirisch onderzoek naar docenten, leerlingen en leerprocessen in geschiedenisonderwijs en erfgoed door Nederlandse onderzoekers staat internationaal goed aangeschreven. Op Europees niveau heeft EUROCLIO veel gepresteerd door de ontwikkeling van digitale bronnen en didactische opdrachten. De onderzoeksresultaten bieden aanknopingspunten voor het bewaken en evalueren van de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs, zowel inhoudelijk als didactisch. Want als er één domein is waar kennis door mythische beeldvorming misbruikt kan worden, dan is het wel geschiedenis.

'DE VGN HEEFT EEN HELDER VISIEDOCUMENT OP HET GESCHIEDENISONDERWIJS GESCHREVEN. GEACHTE STAATSSECRETARIS, WAT WILT U NOG MEER?'

Uit onderzoek van de Vlaamse historicus Marnix Beyen blijkt dat in Nederland tijdens de Duitse bezetting duizenden schoolboeken voor het geschiedenisonderwijs gecontroleerd en gecensureerd werden op anti-Duitse sentimenten.⁷ Al snel verslechterde de relatie tussen de bezetters en hun oorspronkelijke Nederlandse bondgenoten. In plaats ►

⁶ Aanleiding waren de kwetsbare positie van het vak geschiedenis en de mogelijke invoering van een verplicht clustervak Mens en Maatschappijwetenschappen in de Tweede Fase. Zie Maria Grever, 'Vakkenintegratie: degradatie van het leraarschap?', *Kleio* 38 (1997) nr. 4, p. 16-20.

⁷ Marnix Beyen, *Oorlog en verleden. Nationale geschiedenis in België en Nederland, 1938-1947* (Amsterdam University Press, Amsterdam 2002).

van een versterking van het nationale gevoel werd een Groot-Germaans discours gepropageerd. Deze cultuurpolitiek riep van links tot rechts allerlei weerstanden op. Nederlandse historici lieten de wetenschappelijke spelregels en het streven naar historistische objectiviteit niet gauw los, ook al spoorden de resultaten niet altijd met de ideologie van de bezetter waarvoor sommigen sympathie hadden opgevat. Respect van vakgenoten had hogere prioriteit. Het historisch bedrijf bestaat bij de gratie van een open discussie over mogelijke interpretaties. Maar de nationaalsocialistische referenties naar het verleden dienden niet om dat verleden te leren kennen, maar om een vaststaande historische uitkomst als beeld te presenteren: de onoverwinnelijkheid van het Arische volk. Als het resultaat van historisch onderzoek bij voorbaat vaststaat, aldus Beyen, dan is een wetenschappelijke benadering onmogelijk

'IK DURF TE STELLEN DAT ER WEINIG ANDERE VAKGEBIEDEN ZIJN DIE ZOVER ZIJN IN DE ONTWIKKELING VAN THEORETISCHE EN EMPIRISCHE INZICHTEN VOOR HET ONDERWIJS ALS GESCHIEDENIS. DAAR HAD DE COMMISSIE-SCHNABEL VEEL VAN KUNNEN LEREN'

geworden. Een verstikte geschiedwetenschap blokkeert vervolgens ook een adequate popularisering. Als het onderwijs en het tentoonstellingswezen steeds dezelfde historische gebeurtenissen, helden, iconen en symbolen presenteren, dan is die beeldvorming niet alleen dodelijk saai, maar gaat deze ook voorbij aan de diversiteit van geschiedbeelden in een gemeenschap. Jan Romein beklagde zich dan wel over het verguisde beeld, maar een hermetisch beeld is wellicht nog erger.⁸ Ik durf te stellen dat er weinig andere vakgebieden zijn die zover zijn in de ontwikkeling van theoretische en empirische inzichten voor het onderwijs als geschiedenis. Daar had de commissie-Schnabel veel van kunnen leren. Werkelijk niets zien we daarvan terug in het *Eindadvies*. Op pagina 35 stelt de commissie dat het belangrijk is dat leerlingen een eigen mening vormen en die van anderen respecteren. Dat is waar historisch denken aandacht aan besteedt. Dat neemt niet weg dat samenwerking tussen vakken in een projectweek of bij een profielwerkstuk heel vruchtbaar kan zijn. Leerlingen kunnen veel leren buiten de reguliere lessen met hulp van school, televisie en de cultuursector door excursies naar musea, erfgoedhuizen en herinneringscentra. Dat gebeurt in de praktijk al op veel scholen. Carla van Boxtel en ik hebben in ons boek *Verlangen naar tastbaar verleden* enkele *best practices* daarover beschreven. Maar juist daar moet veel meer steun voor komen!

MARGINALISERING VAN DE FEITEN

Komt geschiedenis dan helemaal niet terug in het *Eindadvies*? De commissie-Schnabel maakt een onderscheid tussen een kerncurriculum en een keuzedeel. Het kerncurriculum bestaat uit *basisvaardigheden* (Nederlands, Engels, rekenvaardigheid, digitale geletterdheid en burgerschap) en *basiskennis* (drie kennisdomeinen). Geschiedenis komt een beetje terug in twee kennisdomeinen:

1. *Mens & Maatschappij*. Leerlingen leren vanuit verschillende perspectieven naar de samenleving en de leefomgeving kijken; het gaat om een historisch, geografisch, en een politiek, economisch en maatschappelijk perspectief. Hoever het historisch perspectief terugreikt is onduidelijk. Is dat twintig, honderd of duizend jaar?
2. *Natuur & Technologie*. Leerlingen leren biologische, technische en natuurkundige verschijnselen te begrijpen en te onderzoeken.
3. *Taal & Cultuur*. Leerlingen krijgen inzicht in hun eigen cultuur en hoe die tot uitdrukking komt in taal en kunst; zo maken ze kennis met cultureel erfgoed.

Het *Eindadvies* vervolgt op pagina 39 dat er minder nadruk moet komen op encyclopedische kennis: 'leerlingen hoeven niet alle feiten precies te kennen.' Bij de afbakening van het kernaanbod gaat het ' enerzijds om "cultuurdragende" kennis waarlangs de Nederlandse geschiedenis en identiteit van de ene op de andere generatie worden overgedragen. Anderzijds gaat het om kennis waarin de toekomst voorop staat: leerlingen leren iets *niet* omdat het historisch zo is gegroeid, maar omdat het voor de toekomst van belang wordt geacht. Het accent zou moeten liggen op kernconcepten en karakteristieke denkwijzen uit de verschillende domeinen...'



⁸ Deze alinea's zijn gebaseerd op mijn boekrecensie van Marnix Beyen, *BMGN* 119 (2004) p. 135-137.

⁹ Maria Grever, Ben Pelzer & Terry Haydn, 'High School Students' Views on History', *Journal of Curriculum Studies* 43 (2011) p. 207-229.

Maria Grever tijdens het VGN-congres.
Foto: Hellen Janssen.



Heb ik dit goed gelezen? Leerlingen leren iets *niet* omdat het historisch zo gegroeid is. Hoe leg je ze dan uit dat Nederland eerst een Republiek was in de zeventiende eeuw en waarom we nu een constitutionele monarchie hebben, maar in andere westerse landen zoals Frankrijk niet? En hoe zit het met het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog? Hoeven leerlingen niet te weten dat 107.000 Joodse mensen zijn gedeporteerd vanuit Westerbork naar concentratiekampen van wie bijna niemand terugkwam, dat er in Westerbork na 1945 NSB'ers gevangen hebben gezeten en dat er nog later Molukkers hebben gewoond? Leerlingen hoeven dat niet te weten, want in 2032 zal het niet meer duidelijk zijn wat het belang is van deze geschiedenis voor de toekomst. Ik weet zeker dat Paul Schnabel hier anders over denkt. Toch is dat de consequentie van deze redenering die geschiedenis tot historisch perspectief reduceert en feitelijke kennis marginaliseert.

DE DUIVEL EN DE DETAILS

Ik sluit af met enkele conclusies en aanbevelingen aan de staatssecretaris, geheel op persoonlijke titel. Twee conclusies: het *Eindadvies* keert zich tegen een vakdisciplinaire benadering van het onderwijs zonder enig argument, terwijl er behoefte is aan vakdocenten. En: het *Eindadvies* negeert de grote inhoudelijke en didactische expertise in verschillende vakken, terwijl die een belangrijke bron is van arbeidsvreugde, zelfvertrouwen en kwaliteitsverbetering van docenten. Mijn aanbevelingen zijn vervolgens: handhaaf de disciplinegebonden vakken en steun onderlinge samenwerking op gezette tijden zoals bij een profielwerkstuk of bij excursies. Verlicht de taken van docenten buiten hun directe onderwijs en bevorder de bijscholing van pabo-

docenten en van docenten in hun vak, zoals voor geschiedenis.

Laat docenten lesgeven over de volle breedte van het menselijk verleden, van oudheid tot heden, vanuit wereldhistorisch, Europees en nationaal perspectief. Zo leren leerlingen over andere culturen, over de contingentie van het historisch proces en over de uiteenlopende manieren waarop mensen in het verleden zijn omgegaan met problemen. Het verbreedt hun horizon zowel geografisch als temporeel.⁹

Organiseer om de vijf jaar een cultuurpedagogische discussie om kerndoelen en eindtermen te evalueren. Dat is voor het vak geschiedenis momenteel zeer urgent. Het rapport-De Rooy is bijna erfgoed geworden. Veel docenten klagen over de herhalingsdwang van de tien tijdvakken en de 'kenmerkende aspecten'.

Geschiedenis moet een centraal eindexamenvak blijven, maar regel dat de schoolexamens niet over dezelfde stof als het Centraal Examen gaan. Geef daar docenten vrijheid om te kiezen voor bepaalde historische thema's en perioden.

Maak gebruik van het rijke onderzoek naar geschiedenisonderwijs, vakdidactiek, erfgoed en populaire cultuur aan de Nederlandse universiteiten. Het *Eindadvies* beperkt zich tot de hoofdlijnen die voor alle leerlingen in het primair en het voortgezet onderwijs gelden. Het bevat grote vergezichten, maar wat wordt de concrete uitwerking? *The devil is in the details*. De commissie stelt (pag. 29) dat leerlingen 'kennis van de wereld nodig (hebben) om de wereld te kunnen begrijpen en eraan te kunnen bijdragen'. Maar zonder geschiedenislessen varen ze blind door de wereld. Daarom blijft geschiedenis nodig. ■

Leerlingen bezoeken
kamp Westerbork.
Foto: Kamp Westerbork.