

HERBEZINNING OP HET

‘Op zoek naar een instrument met meer vrijheid en met aandacht voor de aard van ons vak’

Naar aanleiding van de voorlopige conclusies van de commissie #Platform2032 (commissie-Schnabel) verkent Elise Storck in dit artikel de mogelijke criteria voor een nieuw stofkeuze-instrument. Veel docenten voelen de 49 kenmerkende aspecten als een keurslijf, waarnaast weinig ruimte is voor bijvoorbeeld verbinding met de actualiteit. Het is tijd voor meer keuzevrijheid, maar dan binnen de noodzakelijke kaders.

Dit artikel is het tweede in een reeks over stofkeuze en curriculumherziening. Het eerste verscheen in *Kleio* 7 (december 2015) onder de titel ‘Ruimte om te kiezen. Een nieuw geschiedenisprogramma voor het IB’.

Elise Storck was bijna dertig jaar docent geschiedenis op verschillende stads- en plattelandscholen. Momenteel is ze vakdidacticus geschiedenis en algemeen leraren-opleider, betrokken bij centrale examens als voorzitter van de vaststellingscommissie geschiedenis havo/vwo bij het CvTE en actief lid van de VGN en Euroclio.

Na bijna twintig jaar oriëntatiekennis wordt het tijd om na te denken over het curriculum voor de toekomst: de samenleving en ons onderwijs veranderen en duurzame veranderingen kosten tijd. Voordat ik hier verder op inga eerst een paar citaten:

In oktober 2015 pleit de commissie-Schnabel voor zelforganisatie en zelfregulering door leraren: ‘Lerarenteams moeten in staat worden gesteld zogeheten curriculair leiderschap te ontwikkelen.’¹

Vijf dagen na de aanslagen in Parijs in november 2015 schreef een jonge Amsterdamse moslim in een landelijk dagblad waardoor hij (de)radicaliseerde: ‘Ik heb zelf ook de conservatieve stroming van de islam aangehangen. Het begon rond mijn achttienste. Ik kom uit een gezin met zes kinderen. Mijn ouders hebben hun best gedaan mij zo goed mogelijk op te voeden. Maar die bagage

bleek veel te licht voor de samenleving waarin wij leven en daardoor voel je je niet volwaardig. Vooral als je jong bent wil je ergens bij horen.’ Dit roept bij mij de vraag op: welke bagage kan ik als geschiedenisdocent leveren?²

Twee weken later verzuchtte een ervaren docent op een school in de Randstad: ‘Die oppervlakkigheid met die 49 kenmerkende aspecten maakt dat ik moeilijk toekom aan zaken die voor leerlingen van nu echt belangrijk zijn.’

Korte tijd later uitte een docent in opleiding zijn bewondering voor zijn stagedocent die in een les over de Beeldenstorm een verband had gelegd met de aanslagen in Parijs: ‘Jongens, probeer je eens te verplaatsen in Filips II. Hoe zou hij in dat verre Madrid hebben aangekeken tegen deze beeldenstormers?’³

‘In het huidige (en ook komende) examen is gekozen voor een meer thematische benadering van geschiedenis en staatsinrichting. Immers de examenstof wordt aangegeven in de vorm van onderwerpen waarbij een onderwerp wordt opgevat als een beperkte hoeveelheid stof van historisch belang, geplaatst in tijd en ruimte en gerelateerd aan een vraagstelling.



CURRICULUM

Wij onderschrijven deze benadering om de volgende redenen:

- Zij biedt goede mogelijkheden om aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen.
- Zij maakt een probleemgerichte aanpak mogelijk.
- Zij maakt het mogelijk – zoals het examen vereist – structuurbegrippen en vaardigheden in de uitwerking van elk onderwerp te betrekken. (...)

Een uitgewerkt instrument voor de noodzakelijke selectie van leerstof ontbreekt tot nu toe echter.⁴

Deze citaten lijken misschien in chronologische volgorde te staan, maar dat is niet zo. Het laatste citaat is het oudste: meer dan twintig jaar geleden werkten de havo/vwo-commissie van de VGN en de SLO onder de bezielende leiding van Leo Dalhuisen en Jan Sniekers bij de invoering van een nieuw examenprogramma aan een stofkeuze-instrument dat docenten, schoolboekenschrijvers en stofomschrijvingscommissies zou kunnen helpen bij een verantwoorde keuze van de leerstof.⁵ Destijds werd jaarlijks een nieuw examenthema ontwikkeld dat – met het thema van het jaar ervoor – centraal werd geëxamineerd. De overige zeven (havo-) en tien (vwo-) thema's werden op het SE getoetst. Docenten hadden hierbij een zeer grote mate van vrijheid in themakeuze.

Het stofkeuze-instrument werd aangenomen in een overleg met het VGN-bestuur en vertegenwoordigers van alle VGN-commissies, maar is nooit gebruikt door de opeenvolgende commissies die op initiatief van de overheid voorstellen deden voor het vak geschiedenis. Toch is het nog opvallend actueel.

Mijn ervaringen van de afgelopen kwart eeuw met onderwijsvernieuwingen en de voorlopige conclusies van de commissie Platform #2032 (commissie-Schnabel) zijn aanleiding dit stofkeuze-instrument van stal te halen, af te stoffen en een voorstel te doen voor een geactualiseerde versie. Dat lijkt een riskante exercitie: in een gezaghebbend advies van de OECD aan de commissie-Schnabel wordt het denken vanuit vakken immers gezien als een bedreiging voor vooruitgang. Docenten die vanuit het vak denken zouden vooral de hakken in het zand zetten.⁶ Voor het schoolvak geschiedenis kan overigens worden beweerd dat de grootste vernieuwing juist uitging van samenwerking tussen docenten, vakdidactici en historici, aan het einde van de vorige eeuw. Tegelijk pleit deze commissie voor docenten die 'curriculair leiderschap' vertonen. Ik neem graag die handschoen op met een pleidooi voor een instrument dat docenten daarbij kan helpen. Mijn insteek is dat we wel moeten nadenken over vernieuwing, maar niet door het denken vanuit vakken overboord te zetten. De aard van het schoolvak geschiedenis zoals zich dat heeft ontwikkeld sinds de jaren zestig van de vorige eeuw biedt *juist* heel veel mogelijkheden voor wat de commissie-Schnabel wil met betrekking tot de drie hoofddoelen van ons onderwijs: kennis voor leren en werk, maatschappelijke toerusting en persoonsvorming. Aan wat de commissie voorstelt over kritisch denkvermogen, interculturele competenties, mediawijsheid, internationale oriëntatie, Bildung, et cetera kan het schoolvak geschiedenis juist prima bijdragen.⁷ Maar dat zullen we duidelijker moeten communiceren én we kunnen daarin nog vooruitgang boeken. ►

1 <http://tiny.cc/K1N1>.

2 <http://tiny.cc/K1N2>.

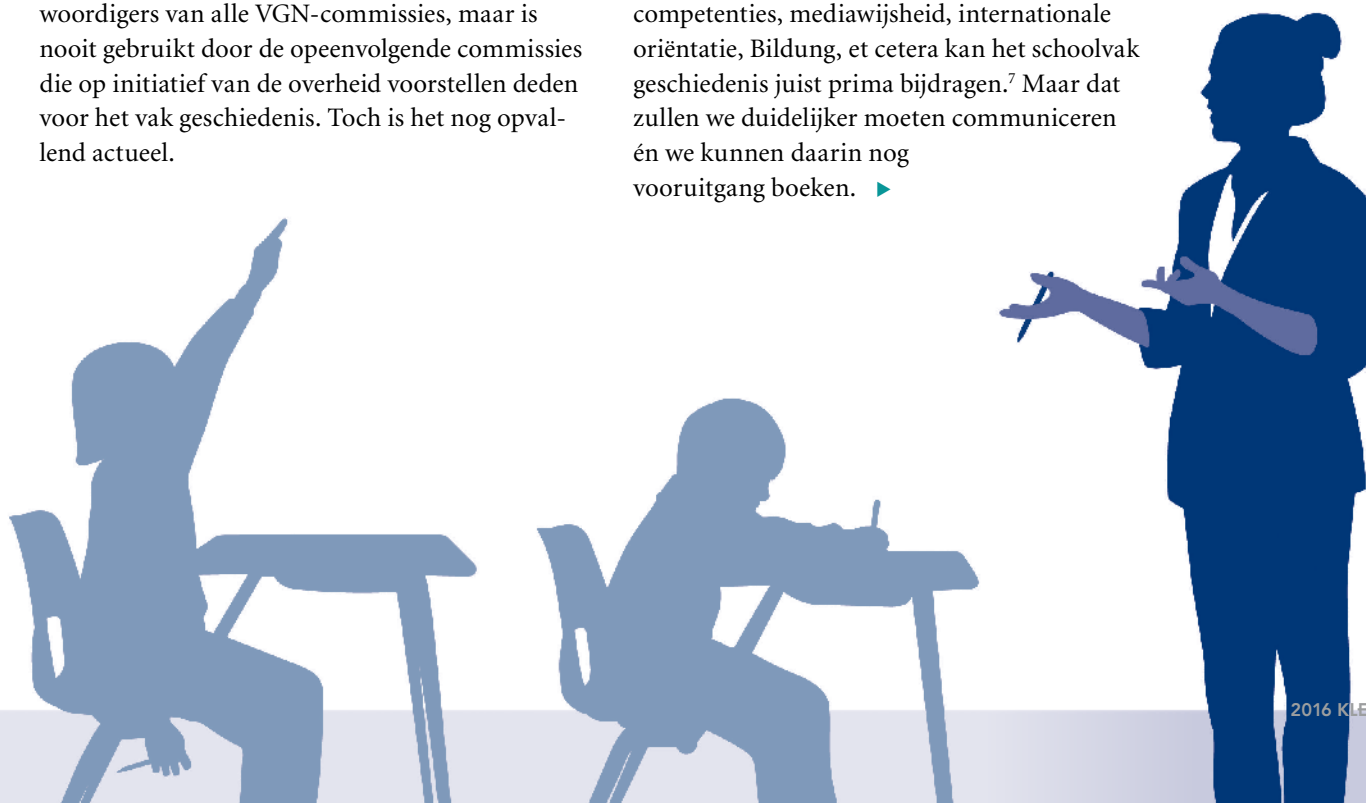
3 Abdel El Hamidi tijdens een onderwijs-bijeenkomst vakdidactiek ICLON, Leiden 7 december 2015.

4 Havo-vwo-commissie VGN. SLO-project geschiedenis en staatsinrichting VO november 1994, 'Stofkeuze voor geschiedenis en staatsinrichting: een instrument' in: *Het kaf en het koren. Geschiedenis in de Klas 50*. p 21-28. <http://tinyurl.com/gufz8fv>.

5 Ibidem.

6 Michaela Horvathova Consultant Directorate for Education and Skills (26th June, 2015). OECD, Michaela Horvathova Consultant Directorate for Education and Skills, OECD. <http://tiny.cc/K1N6>.

7 <http://tiny.cc/K1N1>.



8 <http://tiny.cc/K1N8>.

9 Dick van Straaten, Arie Wilschut en Ron Oostdam (2015).

'Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research' in: *Journal of Curriculum Studies*.

10 <http://tiny.cc/K1N10>.

11 Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, Temple University Press.

Het wordt dus onontkoombaar tijd om na te denken over curriculumherziening. Wie daarbij begint met terugkijken naar het verleden, ziet weinig systematiek. Commissies voor basisvorming, onderbouw, Tweede Fase, oriëntatiekennis, canon en examensyllabi tonen een toenemende invloed van de overheid op de stofkeuze. In een bijlage bij de Kamerbrief van staatssecretaris Dekker van 17 november 2015 over een toekomstgericht curriculum schrijft de SLO: 'Er blijkt nadrukkelijk behoefte aan een gezamenlijk gedefinieerd en nader gespecificeerd, gemeenschappelijk richtingsgevoel – over de volle inhoudelijke breedte (dus niet louter de *basics*) en de samenhang benadrukkend –, als dat alles maar niet het karakter krijgt van een keurslijf en als een overmaat aan specificering maar wordt vermeden.'⁸

De SLO signaleert daarnaast dat er vaak behoefte is aan meer aansluiting bij de actualiteit, maar dat dit zelden leidt tot minder stof. Ook dat herken ik. Vandaar dit discussiestuk: een aanzet tot een instrument dat kan helpen in de toekomst op een systematischer manier te komen tot leerstofplanning, op scholen en in formele en informele commissies die zich daarmee bezighouden.

Een helder en breed gedragen leerstofkeuze-instrument biedt kaders en geeft richting. Het kan daarvoor meer doelen tegelijk dienen. De criteria geven kaders en stellen eisen. Daarmee kan de overheid controleren of de keuzes van docenten (of de door hen gekozen methodes) acceptabel zijn. De open formulering schept tegelijk ruimte, voor docenten en leerlingen, voor stof die volgens hen op dat moment voor hun leerlingen relevant is. Een tweede voordeel is dat discussie over leerstof mogelijk meer fundament krijgt en uitstijgt boven 'wat-wel-en-wat-niet'. Ten derde: als we samen een helder raamwerk hebben voor de fundamenteën van ons vak, kunnen we niet alleen zelf helder discussiëren over stofkeuze, maar ook helderder communiceren met andere vakken: wat hoort echt bij geschiedenis en waar zitten juist mooie kansen voor afstemming of integratie?

Daarbij hebben we het dus nog niet over didactiek, leermiddelen, tijd voor docenten, procedures om tot curriculumherziening te komen en dergelijke: ook zeer belangrijke zaken.

RELEVANTIE IN DEZE TIJD

Ons vak is in de afgelopen decennia een rijker vak geworden. Het gaat niet om het leren van betekenisloze feitjes en cultuuroverdracht, het gaat om 'grote verhalen' én om kritisch leren omgaan met informatie, inzicht in de rol van individuen en groepen, je leren verplaatsen in andere mensen

in tijden en culturen, nadenken over verandering en continuïteit in waarden en de relatie met de context; bovendien leren zien hoe verhalen over het verleden gebruikt en misbruikt worden. Geschiedenis gaat over verhalen die mensen vertellen (en vertellen) over het verleden. Geschiedenis helpt ons te oriënteren in deze wereld, nu en in de toekomst. Daarbij draagt het vak bij aan algemene onderwijsdoelen: identiteitsvorming, burgerschap, en leren verstaan van de '*condition humaine*'.⁹ Eeuwigdurende discussies over stofkeuze hebben naar mijn idee de ontwikkeling van de didactiek ervan niet altijd geholpen. De invoering van de tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten heeft bijvoorbeeld in de beleving van menig docent voordelen gebracht, maar voelt voor anderen als een keurslijf. De driedubbele status van didactisch instrument (met als doel 'oriënteren in de tijd'), leerstofkeuze-instrument en stof (de tijdvakken en kenmerkende aspecten moeten worden gekend) voor het centraal examen frustriert velen in hun streven naar betekenisvol onderwijs, getuige de verzuchting van de docent in citaat drie. In mijn werk als lerarenopleider en in de nascholing zie ik dat het vaak veel vergt van docenten wanneer zij meer de diepte in willen gaan of willen aansluiten bij actuele vragen van leerlingen, want 'er moeten nog zoveel kenmerkende aspecten'.

Algemeen hoor ik een behoefte aan meer balans tussen diepgang en overzicht en aan meer vrijheid voor stofkeuze die de bagage kan leveren die hun leerlingen nodig hebben, bijvoorbeeld aan toekomstige 'broertjes en zusjes' van de jonge Amsterdammer in citaat twee. Deze grotere vrijheid betekent overigens niet dat in de toekomst elke docent of elke sectie totaal unieke eigen stofkeuzes móet maken. Een sectie kan deze keuzes ook overlaten aan een uitgever die de school welgevallige keuzes heeft gemaakt.

ZEVEN CRITERIA VOOR LEERSTOFKEUZE

Hieronder volgt een pleidooi om bij een toekomstige herziening van het curriculum te zoeken naar een systeem dat enerzijds kaders biedt en anderzijds ruimte laat. Het is een voorstel, geënt op zowel het leerstofkeuze-instrument uit 1994 als de criteria die de VGN en het Meesterschapsteam Geesteswetenschappen verwoordden in hun reactie op het conceptadvies aan de commissie-Schnabel.¹⁰ Ze zijn zodanig geformuleerd dat ze ruimte laten voor zowel docenten die dichter bij huis willen blijven als voor hen die meer verandering willen; voor meer en minder wereldgeschiedenis, voor meer en minder vakoverstijgend werken, voor doorlopende leerlijnen die niet alleen maar gaan over de

inhoud, maar juist ook over historisch denken en redeneren, het ‘hart’ van ons vak. Als we het eens zijn over deze criteria en elementen, kunnen we bespreken in hoeverre nadere invulling daarbij nog nodig is en welke, vooral voor die onderdelen die worden getoetst in centrale examens. Ik licht de criteria voor leerstofkeuze hieronder kort toe en vat ze samen in één schema: als voer voor discussie, bijvoorbeeld in diverse commissies van de VGN en op het VGN Congres op 4 maart op de Erasmus-universiteit in Rotterdam.

1 HISTORISCH DENKEN EN REDENEREN/ HISTORISCH BESEF: BIJ ÉLK ONDERWERP LIGT DE FOCUS OP MINSTENS ÉÉN BENADERINGSWIJZE (MAAR MEER KAN OOK).

Dit criterium noem ik niet voor niets als eerste. Het gaat hier om de aard van ons vak. Leerlingen leren niet langer alleen het verhaal van ‘wie-wat-waar-wanneer’. Bij geschiedenis gaat het er inmiddels niet alleen om wat te krijgen op één interpretatie van het verleden. Leerlingen leren dat er een verschil is tussen het verleden en geschiedenis; dat het bij geschiedenis gaat om reconstructies van dat verleden. Daarom laten we hen zien hoe geschiedverhalen tot stand komen en worden gebruikt. Dat leren ze ook door zelf te onderzoeken en interpreteren. Daarvoor hebben zij inzicht nodig in tijd & chronologie, continuïteit & verandering, causaliteit, interpretatie en standplaatsgebondenheid. Zij leren meningen en interpretaties te onderscheiden van feiten en leren dat je niet zomaar kunt oordelen over mensen uit het verleden vanuit de normen en waarden van nu.

Dat is voor leerlingen niet vanzelfsprekend. Sam Wineburg noemt dit in zijn beroemd geworden onderzoek niet voor niets een ‘unnatural act’¹¹, die echter wel heel belangrijk is om in deze complexe en globaliserende wereld te kunnen leven.

Ik pleit daarom voor een bewuste focus op een of meer van deze aspecten bij *elk* onderwerp én voor het ontwerpen van doorlopende leerlijnen: in het primair onderwijs mogelijk zelfs slechts voor één focus per onderwerp, met een toenemende complexiteit in onderbouw en Tweede Fase. Zo lenen revoluties zich bijvoorbeeld voor causaliteit (hoe versterkten politieke en sociaal-economische oorzaken elkaar?), continuïteit & verandering (wat veranderde er wel en niet? In welk tempo en in welke mate?), én standplaatsgebondenheid en interpretatie (de ‘val’ of de ‘overwinning’? Terroristen, martelaren of helden?).



2 ASPECTEN VAN HET BESTAAN: BIJ ÉLK ONDERWERP KOMEN MINSTENS TWEE INVALSHOEKEN OM NAAR EEN SAMENLEVING TE KIJKEN AAN DE ORDE, BIJ VORKEUR HET POLITIEK/BESTUURLIJKE EN MINSTENS ÉÉN ANDER PERSPECTIEF – MAAR MEER KAN OOK.

Wie zegt dat aardrijkskunde vooral over plaats gaat en geschiedenis over tijd, doet beide vakken tekort. Aardrijkskunde gaat bijvoorbeeld ook over ‘schaal’, en economie over schaarste. Bij maatschappijleer kijken leerlingen veelal naar de samenleving vanuit politicologische en sociologische invalshoeken, bij levensbeschouwing vanuit waarden en bij kunstvakken vanuit esthetisch perspectief. Bij geschiedenis laten we leerlingen vaak kijken vanuit een *combinatie* van politiek-bestuurlijke, sociale, economische, cultureel-mentale aspecten: dus bij de Beeldenstorm naar politieke, sociaaleconomische en/of religieuze oorzaken én naar de samenhang daartussen en soms ook naar verschillende visies daarop. Soms kijken we ook vanuit geografische (natuurlijke grenzen), ecologische (ontbossing) en technologische (ontwikkeling van de stoommachine) perspectieven. Geschiedenis is het enige vak dat vrijwel al deze aspecten met elkaar verbindt en laat zien hoe ze elkaar beïnvloeden, door de tijd heen veranderen en hoe daar door verschillende groepen verschillend over wordt gedacht. Daarmee lijkt het bijna in zichzelf al een vakoverstijgend vak. Bewustwording van deze perspectieven maakt aanknopingspunten met veel andere vakken zichtbaar en opent daardoor mogelijkheden voor afstemming. Wat betreft doorlopende leerlijnen: hoe hoger het niveau, hoe meer complexiteit mogelijk is door een groot aantal perspectieven met elkaar te verbinden.

Om zelf te onderzoeken en interpreteren hebben leerlingen inzicht nodig in tijd & chronologie, continuïteit & verandering, causaliteit, interpretatie en standplaatsgebondenheid.

¹² Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Toronto'. Brook, T. (2008). *Vermeer's hat: the Seventeenth century and the dawn of a global world*. Bloomsbury Press. London.

¹³ Zie Elise Storck (2015). 'Ruimte om te kiezen. Een nieuw geschiedenisprogramma voor het IB' in: *Kleio 7* (2015) en <http://tiny.cc/K1N13>.

¹⁴ <http://tiny.cc/K1N14>.

3 BALANS TUSSEN OVERZICHT EN DIEPGANG DOOR TE KIEZEN VOOR EEN BEPERKT AANTAL SAMENHANGENDE CONTEXTEN, VERSPREID OVER DE TIJDVAKKEN – AL DAN NIET CHRONOLOGISCH BEHANDELD.

Het is tijd de richtingenstrijd tussen voorstanders van overzichtskenis en die van thematisch onderwijs te slechten. Het is niet per se nodig de geschiedenis driemaal in chronologische volgorde te doorlopen om je goed te kunnen oriënteren in de tijd. Een docent kan een onderwerp even goed in de tijd plaatsen door verschillen en overeenkomsten te verkennen met eerder behandelde onderwerpen. Ook daarmee ontwikkelen leerlingen een gevoel voor tijd en chronologie. De tien tijdvakken zijn bedoeld te helpen met oriënteren in de tijd, maar dat kan een stuk 'historischer' aan de hand van ankerpunten in de tijd, zoals revoluties en andere kantelpunten ('voor en na de oorlog'). Wat niet werkte was het behandelen van 49 kenmerkende aspecten als losstaande minithemaatjes. Veel docenten zochten daarom op den duur naar meer samenhangende thema's waarin deze kenmerkende aspecten een plaats kregen. Ik pleit daarom voor stofkeuze met een beperkt aantal samenhangende onderwerpen, die zorgen voor meer diepgang dan nu vaak het geval is, doordat ze meer dan nu gaan over een bepaalde context van plaats en tijd (of periode). Daarin kunnen kenmerkende aspecten eventueel een plaats krijgen voor zover men daaraan waarde hecht.

In de didactiek kunnen chronologie en tijd systematisch aandacht krijgen, bijvoorbeeld door de onderwerpen met elkaar te verbinden. Minstens één onderwerp strekt zich dan diachroon uit over minstens twee tijdvakken. Binnen deze onderwerpen worden concrete voorbeelden gekozen aan de hand waarvan het 'grote verhaal' wordt begrepen. Per niveau (PO, onderbouw VO en bovenbouw VO) bestrijken deze onderwerpen in totaal minstens vier periodes (de prehistorie mag eventueel buiten beschouwing worden gelaten), voor PO en vmbo kan worden overwogen het aantal periodes nog verder in te perken. Een hoger niveau betekent meer complexiteit en tegelijk meer diepgang, meer abstractie en meer verbindingen met eerder behandelde stof.

4 BIJ ELK ONDERWERP STAAT MINSTENS ÉÉN VAN DE BESTAANSVERHELDERENDE THEMAVELDEN CENTRAAL – MAAR MEER TEGELIJK KAN OOK.

Onderwerpen gaan niet alleen over een bepaalde periode en een bepaalde plaats. Relevant en motiverend onderwijs gaat ook uit van een bepaalde vraagstelling: wat willen we weten van het verleden om onze eigen tijd te begrijpen en ons te oriënteren op de toekomst? Die vragen aan ons verleden kunnen echter snel veranderen. Zo vertelde een collega me twee jaar geleden dat zij alle examenkaternen over de geschiedenis van de Sovjet-Unie toch maar had weggedaan, omdat de leerlingen er niet meer in geïnteresseerd waren. Niet lang daarna speelde de kwestie Oekraïne, werd de MH17 neergehaald en had ze spijt van haar opruimwoede. Haar leerlingen wilden begrijpen waarom Poetin deed wat hij deed en zo populair was bij de Russische bevolking. Eerder maakten de Amerikaanse bemoeienis met de oorlog in Afghanistan en de inval in Irak het Vietnamonderwerp bij mijn leerlingen razend populair.

Een leerstofkeuze-instrument wordt dus onhandig beperkend als het voor lange tijd bepaalde onderwerpen vastlegt. Dat kan (behalve voor dat deel dat wordt getoetst in een centraal examen) beter worden overgelaten aan de docent. Wel kunnen we met elkaar vaststellen welke relevante themavelden aan de orde zouden moeten komen in de schooltijd van een leerling. Bijvoorbeeld:

- opkomst, bloei en ondergang van een rijk/ cultuur/ideaal
- migratie
- dictatuur en democratie
- revolutie
- ongelijkheid en emancipatie
- oorlog en wederopbouw
- ontmoetingen tussen culturen: botsing en syncretisme
- kolonisatie en dekolonisatie
- veranderend wereldbeeld
- expansie en globalisering

Kenmerkend voor themavelden is, dat ze geschikt zijn om er verschillende thematische onderwerpen uit af te leiden. Docenten (of schoolboekenauteurs) kunnen uit deze themavelden thema's of onderwerpen destilleren die voor hun leerlingen van belang zijn. Een thematisch onderwerp gaat uit van voor leerlingen relevante vragen en beslaat een beperkte hoeveelheid stof, geplaatst in een samenhangende context van ruimte en tijd. Daarbinnen legt de docent verbanden tussen de grote lijnen en concrete voorbeelden. Zo laten de Canadese vakdidactici



De soldaat en het lachende meisje.
Johannes Vermeer,
ca. 1657.

Peter Seixas en Tom Morton zien hoe historicus Tim Brook een schilderij van Vermeer als uitgangspunt neemt van zijn boek over beginnende globalisering in de zeventiende eeuw. De hoed van beverbont van een soldaat staat centraal in dit schilderij met een huiskamertaferel in Delft: een soldaat en een meisje aan tafel, een wereldkaart aan de muur en een open raam. Het beverbont komt uit Canada en gaandeweg zijn verhaal legt Brook voor zijn Canadese lezers een verband tussen een heel concreet voorbeeld en groeiende handelscontacten en globalisering. Een docent in Nederland in 2016 in Middelburg of Amsterdam zal mogelijk bij hetzelfde 'grote verhaal' zich richten op de Indische archipel en heel andere voorbeelden willen kiezen.¹² Door spreiding van onderwerpen over de tijd kunnen leerlingen overzicht krijgen over de tijd.

5 WERELDGESCHIEDENIS EN OMGEVINGS-
GESCHIEDENIS: PER NIVEAU –
PO, ONDERBOUW VO EN BOVENBOUW
VO – WORDEN BIJ MINSTENS TWEE
ONDERWERPEN VOORBEELDEN GEKOZEN
UIT TELKENS TWEE VERSCHILLENDE
WERELDDELEN EN WORDT BIJ MINSTENS
ÉÉN ONDERWERP (OOK) GEKEKEN NAAR DE
GESCHIEDENIS VAN DE EIGEN OMGEVING.

Globalisering, internet, vakantie en migratie maken dat de wereld van de leerlingen groter is dan Nederland. Er is een groot verlangen naar meer 'wereldgeschiedenis'. Maar ook de geschiedenis van de eigen stad of regio is van belang, evenals verbindingen daartussen. Mij spreekt het idee aan van het International Baccalaureate om leerlingen bij een aantal thema's te laten kijken naar voorbeelden uit twee continenten, bijvoorbeeld door

een vergelijking te maken tussen een dictatuur in Europa en in een land in Azië, Amerika of Afrika.¹³ Parallel daaraan kunnen we ook verbindingen maken met de geschiedenis van de eigen stad of streek: bij de Gouden Eeuw en de Tweede Wereldoorlog bijvoorbeeld kunnen we kijken naar het 'grote verhaal' waarin veelal Holland en Amsterdam centraal staan, maar tegelijkertijd ook naar de eigen stad. Leerlingen die onderzoek doen naar migratieverhalen in de eigen familie of buurt en kijken naar de context waarin de migratie zich afspeelde, halen de wereldgeschiedenis in de klas en verbinden deze met die van de eigen omgeving, terwijl ze ook zelf onderzoek leren doen, zoals gebeurt bij projecten van *Jonge Spoorzoekers*.¹⁴

6 VAKKENINTEGRATIE: PER LEERJAAR
WORDT BIJ MINSTENS ÉÉN ONDERWERP
AFGESTEMD OF SAMENGEWERKT MET HET
VAK NEDERLANDS EN MET EEN OF MEER
ANDERE VAKKEN – MAAR EEN SCHOOL KAN
OOK KIEZEN VOOR VOLLEDIGE INTEGRATIE.

Bij ons vak werken we altijd al veel aan taal, maar dat kan mogelijk beter en effectiever door bijvoorbeeld meer taalgericht vakonderwijs te geven of af te stemmen bij het leren presenteren of schrijven. Dat kunnen we mogelijk systematischer aanpakken met winst voor beide vakken. Ook nu al werken veel docenten samen met moderne vreemde talen, bijvoorbeeld over 'War Poets' bij de Eerste Wereldoorlog.

Volledige vakkenintegratie van de mens- en maatschappijvakken lijkt uit oogpunt van samenhang voor de leerling interessant. Voorbeelden van het geïntegreerde M&M-vak op nogal wat scholen voor vmbo in de onderbouw en 'social studies' in bijvoorbeeld de Verenigde Staten laten echter zien dat van alle vakken de voor de '21st century skills' relevante aard van het vak verloren dreigt te gaan en de kans op oppervlakkige feitenkennis juist vergroot, bijvoorbeeld doordat docenten in de VS vaak oppervlakkig zijn opgeleid in het vak en daardoor niet bekend met de didactiek van historisch denken en redeneren.

Dat neemt niet weg dat het vak geschiedenis mogelijkheden biedt voor samenwerking of afstemming met andere vakken, die winst kan opleveren voor beide vakken. Ik pleit er daarom voor dit criterium op te nemen: een minimumeis, maar het staat scholen natuurlijk vrij om veel verder te gaan. Het leerstofkeuze-instrument kan helpen bij het vinden van ingangen. In het leerstofkeuze-instrument is ook ruimte gemaakt voor de niet-vakspecifieke vaardigheden die óók bij geschiedenis aandacht kunnen krijgen. ►

¹⁵ Zie bijvoorbeeld het werk van Peter Seixas en zijn collega's op <http://historicalthinking.ca/>.

¹⁶ Zie Elise Storck (2015). 'Ruimte om te kiezen. Een nieuw geschiedenisprogramma voor het IB' in: *Kleio* 7 en <http://tinyurl.com/z85t5x4>.

7 ZELF DOEN: IN DE ONDERBOUW VO EN IN DE BOVENBOUW VO DOET DE LEERLING MINSTENS EENMAAL EEN EIGEN HISTORISCH ONDERZOEK: INDIVIDUEEL, IN GROEPSVERBAND OF KLASSIKAAL – MAAR VAKER KAN OOK.

Feitelijk is dit een didactische keuze en geen stofkeuze. Toch pleit ik ervoor: niet omdat onze leerlingen historici moeten worden, maar omdat zelf onderzoek doen, past bij veel van de onderwijsdoelen die we nastreven. De docent kan afhankelijk van het niveau van de leerlingen meer of minder sturing bieden bij het kiezen van onderwerp, bronnen en aanpak. De docent die de leerlingen daarbij grote vrijheid wil geven, kan leerlingen dit leerstofkeuze-instrument zelf laten gebruiken bij het bepalen van het onderwerp. Waar zitten bijvoorbeeld nog lacunes in de eigen kennis? Waarbinnen past de eigen onderzoeksvraag? Waar sluit het op aan? Minimaal eenmaal dus per 'laag', maar zelf zou ik kiezen voor vaker, een doorlopende leerlijn en een opbouw van regelmatig oefenen van kleine en eenvoudige deelonderzoeksvaardigheden naar grotere en complexere taken.

SLECHTS EEN AANZET

Dit artikel is slechts een aanzet tot een instrument dat kan helpen om in de toekomst op een systematische manier te komen tot leerstofplanning, met voldoende vrijheid en flexibiliteit voor docenten en leerlingen, voor relevant en betekenisvol onderwijs. Alles staat ter discussie: vooral de criteria, de themavelden en nut en noodzaak van een leerstofkeuze-instrument op zich.

De benaderingswijzen van historisch denken en redeneren hebben zich in de afgelopen veertig jaar redelijk stabiel ontwikkeld en passen bij wat er in de landen om ons heen gebeurt, inclusief Canada¹⁵ en de VS. Deze 'stabiliteit' geldt ook voor de 'aspecten van het bestaan'. Maar ook daarover is discussie mogelijk. Ook zal het nodig zijn ons nader te bezinnen op wat we precies bedoelen met themavelden, thema's, contexten, onderwerpen, kenmerkende aspecten, concrete historische voorbeelden van personen, gebeurtenissen, ontwikkelingen en hoe deze zich tot elkaar verhouden. Waar het nu vooral om gaat is een pleidooi voor nadenken over de manier waarop we tot stofkeuze komen door alle betrokkenen (en vooral docenten) vóórdat er keuzes worden gemaakt, en voor goed afwegen tot in welke mate van detaillering stofkeuzes van bovenaf worden vastgelegd en in welke mate er vrijheid en flexibiliteit is voor docenten, in het belang van leerlingen en samenleving. De overheid zou kaders kunnen stellen met een leerstofkeuze-

instrument met criteria als in dit voorbeeld en alleen nadere detaillering aanbrengen voor die onderdelen die centraal worden getoetst.

Omdat het centrale examen vooralsnog een belangrijke rol speelt, sluit ik af met enkele gedachten daarover. Het lijkt mij van belang dat we aan een centraal examen vasthouden. Dat is een rode draad die ons verbindt, een jaarlijks ritueel waarin we met elkaar praten over ons vak en de buitenwereld kunnen laten zien waar we mee bezig zijn. Maar in een centraal examen kun je niet alles toetsen: geen gevoelige onderwerpen (Midden-Oosten, slavernij, ...), evenmin het zelf informatie zoeken, presenteren en samenwerken, moreel oordelen, et cetera. Een CE vergt duidelijker stofafspraken, die de keuzeruimte per definitie beperken, zeker in het systeem dat we nu in Nederland hebben, met vooral open vragen die door docenten zelf worden nagekeken. Daarom is het van belang dat het CE niet groter wordt dan het schoolexamen en dat het SE niet te veel overlapt met het CE.

Het lijkt mij goed als de oude 'knip' weer wordt aangebracht tussen CE en SE, dat wil zeggen dat stof voor het CE niet of beperkt mag worden getoetst in het SE. Misschien moet dat wel gepaard gaan met een kleine controle op het SE van buitenaf, bijvoorbeeld door een vakinspectie die niet oordeelt over de precieze inhoud van het SE, maar het PTA wel langs de meetlat legt van een stofkeuze-instrument. Of – mogelijk wenselijker – via een systeem van 'audit', waarbij collega's van andere scholen net als bij de tweede correctie een kleine 'audit' doen bij elkaar over het SE. Dit alles juist om een grote vrijheid en flexibiliteit mogelijk te maken. Wellicht kunnen we hierna een stap verder gaan en, geïnspireerd door de aanpak van het International Baccalaureate, voor een centrale toetsing bij bijvoorbeeld de helft van de stof zoeken naar een keuzemenu van mogelijke concrete onderwerpen.¹⁶ ■



LEERSTOFKEUZE-INSTRUMENT IN EEN SCHEMA

Afstemming met

Ne
Ak
Ec
Mij
LB
CKV
Fa/Du/En
Na/Sk/Wi

component 1: historisch denken en redeneren

1 Hoe zijn verhalen geordend?

(tijd & chronologie, causaliteit, continuïteit & verandering)

2 Hoe zijn ze tot stand gekomen?

(interpretatie & standplaatsgebondenheid, betrouwbaarheid, representativiteit)

3 wat betekent dit voor mij en voor anderen? (significantie, relevantie, oordelen)

Niet-vakspecifieke vaardigheden bij geschiedenis:

Leren leren
Presenteren
Debatteren
Opzoeken
Onderzoeken
Probleem oplossen
Samenwerken
Creatief zijn
Leren over jezelf

component 2: aspecten van het bestaan (invalshoeken om naar een samenleving te kijken)

- politiek/ bestuurlijk
- sociaal
- economisch
- cultureel / mentaal
- technologisch
- geografisch
- ecologisch

component 3:

samenleving en leerlingen (bestaansverheldering)

themavelden voor relevante vragen aan het verleden:

migratie
dictatuur en democratie
revolutie
ongelijkheid en emancipatie
oorlog & wederopbouw
ontmoetingen tussen culturen
kolonisatie en dekolonisatie
veranderend wereldbeeld
relaties tussen bevolkingsgroepen, generaties, sexen etc.
...?

curriculum

	prehistorie	oudheid	middeleeuwen	Vroegmoderne tijd	Nieuwste geschiedenis
stad/regio	onderwerp				onderwerp
Nederland				onderwerp	onderwerp
Europa			onderwerp		onderwerp
Wereld		onderwerp		onderwerp	onderwerp

Vakoverstijgend(e) onderwerpen:

Onderwerpen door de tijd heen:

Overeenkomsten en verschillen tussen continenten:

Overeenkomsten en verschillen met de eigen omgeving:

Eigen onderzoek: