

Terugblik op een halve eeuw vakdidactiek geschiedenis

In 1958 had iedere universitaire en mo-opleiding (avondstudie) iemand aangesteld die eenmaal in de week één of twee uur vakdidactiek gaf. Binnen de opleidingen vulden zij een marginale rol. J.A.J. Jousma, vakdidacticus in Leiden, voorspelde begin jaren zestig dat het aan de universiteit nooit iets zou worden met de vakdidactiek. Voor het verwerven van een eigen kast, ondervond hij jarenlang weerstand. Die kast kwam er uiteindelijk en was in 1970 nog in gebruik. Er lag toen één vakdidactisch handboek in, geschreven door de Duitser Hans Ebeling. Het was zo'n standaardwerk dat sommigen het initiatief in de jaren zeventig om tot een Nederlands vakdidactisch handboek te komen volstrekt onnodig vonden.

Leo Dalhuisen was vanaf 1962 vijftien jaar leraar, vanaf omstreeks 1970 ook vakdidacticus, waarvan ruim dertig jaar aan de RUL. Publiceerde vakdidactische handboeken bij Wolters-Noordhoff, *Sprekend verleden*, examenkaternen en ICT-materiaal bij Nijgh Versluys.

In de jaren zeventig kreeg geschiedenisdidactiek toch geleidelijk vorm. Door de overheid in gang gezette rapporten als het *Brugklasrapport* (1971) en het *Onderbouwrapport* (1976) over geschiedenis en het handboek *Geschiedenis op school* (1976) getuigen daarvan. Naast de VGN als bron voor vakdidactische vernieuwing (zie het artikel van Peter Wester, pagina 58 en verder) moet in dit verband het *Gezelschap* van vakdidactici geschiedenis genoemd worden. Daartoe behoorden alle vakdidactici geschiedenis in Nederland, of zij wilden of niet. Zo goed als iedereen draaide mee. Omdat het moeilijk was op alle terreinen van de vakdidactiek thuis te geraken, werden onderling specialismen afgesproken, materialen uitgewisseld en besproken. Het was een soort perma-

nente bijscholing van elkaar. Greddy Huisman richtte zich bijvoorbeeld op jeugdliteratuur en vrouwengeschiedenis, Jelmer Beetsma op archiefmateriaal en Bert Molenkamp op kaarten in het geschiedenisonderwijs. Joop Toebes schreef over stofkeuze. Hij was als eerste gepromoveerd op een vakdidactisch onderwerp, de stofkeuze. Het geeft te denken dat hij als terzakekundige na die promotie niet werd gevraagd voor één van de leerplancommissies die in de jaren daarna door de overheid werden ingesteld. Er werd door het *Gezelschap* een vakdidactisch handboek geschreven, dat werd uitgegeven door Wolters-Noordhoff. Na de eerste eendelige groengekleurde druk in 1976 volgde een tweedelige grondig herziene rode tweede druk in 1981.

In samenwerking met de Stichting Film en Wetenschap werden door het Gezelschap ook videoprogramma's over uiteenlopende vakdidactische onderwerpen samengesteld, waarin telkens een docent met één van zijn eigen klassen en een bepaald vakdidactisch onderwerp centraal stond.

Het handboek en de bijbehorende videoprogramma's waren een antwoord op de groeiende behoefte aan onderlinge uitwisseling van ervaringen tussen docenten en didactici en aan praktische voorbeelden bij vakdidactische vernieuwingen.

Het Gezelschap geraakte na 1988 in ongerede door ondoordachte bezuinigingen van de overheid die de universitair opgeleide docenten te duur vond en het aantal studenten dat de universitaire lerarenopleiding mocht volgen bijna tot nul terugbracht (zes per vak voor het gehele land). De lerarenopleiding aan de Leidse universiteit waar tot dat moment jaarlijks vijftig of meer docenten geschiedenis werden opgeleid, werd opgeheven. De meeste andere vakdidactici raakten hun baan kwijt of werden zoals bijvoorbeeld Joop Toebes grotendeels 'overgeheveld' naar de gewone geschiedenisopleiding. Zo verloor het geschiedenisonderwijs ook Marjan Langenbach, voorzitter van het Gezelschap. De overheid gaf dit beleid als titel 'operatie selectieve krimp en groei' (sic).

Na het Gezelschap

Enige jaren later 'herpakten' de overgebleven vakdidactici zich. Maar de wegen van universitaire en andere vakdidactici splitsten zich.

De vakdidactici van de hogescholen ondernamen een poging gezamenlijk een opvolger van *Geschiedenis op school* te produceren; de universitaire vakdidactici mochten daaraan niet meedoen. De poging mislukte. Als een soort uitloper daarvan publiceerde Arie Wilschut in 2004 zijn *Geschiedenisdidactiek*.

De universitaire vakdidactici verenigden zich in de UVGS (Universitaire Vakdidactici Geschiedenis en Staatsinrichting). De UVGS ging zich vooral toeleggen op de verbetering van de vakdidactische component in de universitaire lerarenopleiding, voorzover dat mogelijk was binnen de veel te beperkte tijd voor de vakdidactiek.

Aan de Erasmus Universiteit kwam onder leiding van Maria Grever het Centrum voor Historische Cultuur (CHC) tot stand. Het centrum verwierf in het kader van zijn streven naar meer vakdidactisch promotieonderzoek de Nederlandse schoolboekencollectie van het 'overleden' historisch didactisch documentatiecentrum van de Leidse universiteit. Inmiddels is ook Carla

van Boxtel aan dat centrum verbonden als bijzonder hoogleraar voor de begeleiding van die promotie-onderzoeken. Aan de UvA en de VU in Amsterdam kwam een juniorprogramma met een combinatie van onderzoek en onderwijs.

Vakdidactici als Jan de Vries, Carla van Boxtel, Arie Wilschut en Hanneke Tuithof gingen publiceren en cursussen geven over 'historisch redeneren', waarbij structuurbegrippen en stofinhoud met elkaar worden gecombineerd. De publicatie *Actief Historisch Denken* en cursussen erover trokken veel belangstelling.

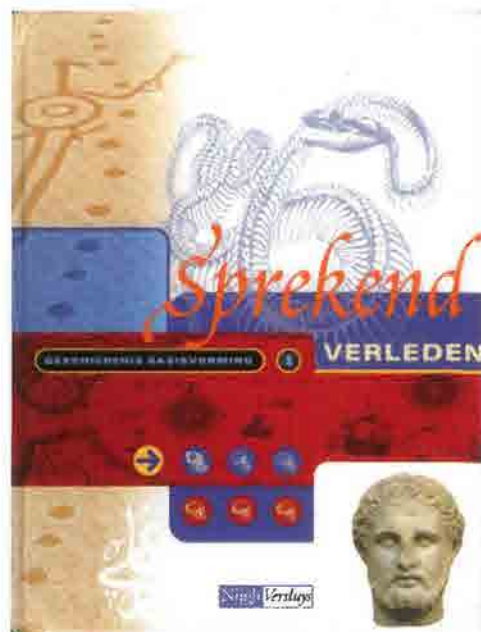
Wie kozen en kiezen de leerstof?

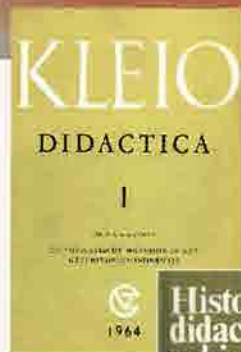
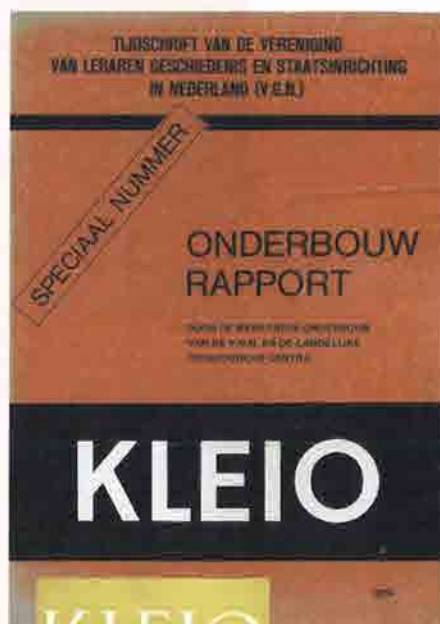
De vrijheid van stofkeuze was lange tijd groot. Er was tot 1981 geen verplicht centraal schriftelijk examen (CSE) voor mavo/lbo, havo en vwo. En ook in de onderbouw bestond grote vrijheid. De beknoptheid van de voorgeschreven doelstellingen bleek uit een voorbeeld van het eerste leerjaar: 'Behandeling van een aantal onderwerpen uit de prehistorie, de oudheid en de middeleeuwen, waarbij op de voorgrond staat het doen verwerven van enig inzicht in de historische ontwikkeling.'

De nadering van het CSE en van de basisvorming versterkten de discussie over de gewenste inhoud van het onderwijs. Vakdidactici als Joop Toebes, Fokko Dijkstra en Arie Wilschut publiceerden erover. Binnen de VGN werd de discussie vooral door docenten in de VGN-commissies voor mavo/lbo en havo/vwo gevoerd. Veel werd verwacht van de hervormingen in de onderbouw die de overheid voorstond. Het werd een teleurstelling. Algemeen onderwijkskundigen (toen nog een nieuw verschijnsel!) regisseerden twaalf hoofdkerndoelen, elk onderverdeeld in twee tot acht deeltkerndoelen.

Voor vakdidactische vernieuwing van onderop via docenten en vakdidactici, op afzonderlijke scholen of via schoolboeken was nauwelijks plaats meer. Bestaansverheldering en structuurbegrippen als uitgangspunten moesten in een te knellend kader geworpen worden.

Bij de invoering van de basisvorming was het allerfnuikendst het ontbreken van ruimte voor vakdidactici, docenten en uitgevers voor het ontwikkelen van en experimenteren met een eigen leerplan voor geschiedenisonderwijs op mavo en vooral lbo/vmbo.





Voor de vakdidactiek in de bovenbouw braken in de jaren tachtig en negentig betere tijden aan. De overheid hielp daaraan mee door het instellen van de werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis (HEG). Dit werd de eerste en tevens laatste grote en door de overheid goed begeleide vernieuwing van het geschiedenisonderwijs. De HEG mocht enige jaren en in openheid aan haar eindrapport werken. De havo/vwo-commissie organiseerde door zeer veel docenten bezochte besprekingen van het werk van de HEG en koppelde de resultaten ervan terug naar de HEG.

Vanaf 1990 tot en met 1997 stelde de overheid de Werkgroep Implementatie Examen Geschiedenis (WIEG) aan, die de invoering van een nieuw examen in het schooljaar 1993-1994 jarenlang heeft kunnen voorbereiden en begeleiden. Het werk van HEG en WIEG kreeg zijn weerslag in diverse vakdidactische publicaties en in nascholingsprojecten. Wat de stofkeuze betreft kwam de HEG met een fundament voor het ontwikkelen van thema's waarop door docenten vakdidactisch kon worden voortgebouwd.

In 1995-1996 werd door de havo/vwo-commissie in samenwerking met Jan Sniekers en Peter Wester (in het

kader van het SLO-project geschiedenis en staatsinrichting VO) voortgebouwd op de vakdidactische publicaties uit de HEG-tijd en buitenlandse literatuur. Er werd een leerstofkeuze-instrument ontwikkeld met richtlijnen voor stof- en themakeuze dat de docenten toch een grote mate van vrijheid verschafte om een curriculum op te bouwen. Het instrument was in de eerste plaats opgesteld als een vakdidactisch door-dachte oplossing voor geschiedenis in de bovenbouw, waar - door het facultatief stellen van het schoolvak geschiedenis - maar een deel van de leerlingen uit de onderbouw opnieuw geschiedenis kreeg. Na een meer historisch-overzicht gericht leerplan in de onderbouw, zou een meer thematisch gericht leerplan in de bovenbouw - gecombineerd met eerder verworven historisch

overzichtskennis - daar goed op aansluiten. Daarbij werd ervan uitgegaan dat op termijn voor de onderbouw vanuit hetzelfde instrument een meer historisch overzicht gericht leerplan zou worden opgebouwd.

Belangrijke elementen voor stofkeuze in dit instrument zijn het begrip bestaansverheldering en de structuurbe-grippen voor geschiedenis. Uitgangspunt bij het begrip bestaansverheldering was: 'schoolgeschiedenis' is iets anders dan een gesimplificeerd uittreksel uit een uni-versitair handboek. Van alle historische onderwerpen is het misschien wel mogelijk de relevantie ervan aan leerlingen duidelijk te maken. Maar sommige onderwer-pen zijn beslist zinvoller voor hen dan andere. Het VGN-bestuur organiseerde in Utrecht in samen-werking met de SLO besprekingen van het instrument, waarvoor vertegenwoordigers van verschillende VGN-commissies en vakdidactici werden uitgenodigd. Het instrument werd op die bijeenkomsten positief ontvan-gen en op onderdelen verbeterd (zie www.geschiede-nisindeklaas.nl onder 'vakdidactiek-leerstofkeuze').

De komst van de Tweede Fase zette een streep door deze positieve vakdidactische ontwikkelingen in de bovenbouw. Bij het invullen van de door de overheid voorgeschreven standaardisering van alle examenpro-gramma's kon aan het eigene van geschiedenis onvol-doende recht worden gedaan. De 'vakontwikkelgroep' kon weinig rekening houden met het leerstofkeuze-instrument. De docent werd zo de kans ontnomen om vertrouwd te raken met een doordachte leerstofkeuze. De havo/vwo-commissie ondernam samen met het CEVO nog een poging om stofomschrijvingen voor de CSE in de Tweede Fase vakdidactisch enigermate verantwoord op te bouwen. Voortbouwend op het HEG-WIEG-exa-menprogramma werd een 'Blauw boekje' samengesteld met vakdidactische richtlijnen voor het opzetten van een thema. In de praktijk kwam er niets van die richt-lijnen terecht. De discussie binnen de VGN verstomde; eerder binnen de VGN actieve docenten 'verdrongen' in de uitvoering van de Tweede Fase of konden de energie niet meer opbrengen tegen de overheidsbierkaai te vechten.

Inmiddels zijn door de overheid twee canons met stofkeuze-voorschriften over het geschiedenisonderwijs uitgestort. De één - onder de naam oriëntatiekennis - nauwelijks vakdidactisch onderbouwd, de andere (Van Oostrom) in het geheel niet. De eerste werd in het geheim voorbereid en kreeg een veldraadpleging die die naam niet verdient. De canon voor Nederland kwam

De titel van dit artikel kan maar in beperkte mate worden waargemaakt. Het gaat alleen over vakdidactiek in het voortgezet onderwijs, en vooral in VGN-verband. Lang niet alles kan op een paar bladzijden aan bod komen. Bij het reconstrueren van het verleden kreeg ik belangrijke hulp van Peter Wester en Jan de Vries.

zelfs geheel buiten de VGN tot stand. De één is West-Europees en ademt wat stofkeuze betreft de sfeer van de tijd vóór de VGN. De ander is onverbloemd nationalistisch en heeft het over vensters die in werkelijkheid gebrandschilderde ramen zijn. En op dit moment wordt op het ministerie door juristen gewerkt aan het in een AMvB (Algemene Maatregel van Bestuur) in elkaar vlechten van de twee canons. Wat men hier ook van vindt, met vakdidactiek heeft het niets meer te maken. Geschieddidactisch Nederland kan in dit verband trots kijken naar Euroclio, de Europese vereniging van geschiedenisdocenten, waarin Joke van der Leeuw-Roord, oud-voorzitter van de VGN en de WIEG, zich met anderen inspant, om in het vroegere communistische Europa een vrij geschiedenisonderwijs te helpen ontwikkelen, naar het voorbeeld van HEG en WIEG. En dat in een tijd waarin de Nederlandse overheid in het eigen land de voorkeur geeft aan een Sovjet-achtige aanpak. Het kan raar lopen in de wereld.

Vaardigheden, kunstjes voor apen?

Eén van de eerste belangrijke besluiten van het eerste VGN-bestuur begin jaren zestig was het instellen van een commissie die een Doelstellingenrapport moest schrijven. Bijzonder aan dat rapport werd, dat het kweken van vaderlandslievende jongeren niet meer werd opgenomen en dat er naast kennisoverdracht plaats werd ingeruimd voor vaardigheden. Van de vier genoemde vaardigheden was er één historisch van aard: het vergelijken in de tijd. Dat was een historisch moment. Er kwam een doordachte historische vorming op gang, waarbij kennisoverdracht gecombineerd werd met vakdidactisch doordachte leerstofkeuze en voor de leerlingen zinvolle historische vaardigheden. Een grote stap in die richting werd gezet in de VS onder invloed van de gevolgen van de Spoetnik, de Vietnam-oorlog en het werk van Popper en Bruner. Dat drong ook in Europa door. In ons land haakten Jan van der Dussen en ik daarop in met *Wat is geschiedenis?* (1971). Daarin stelden wij de kwestie van voor het vak geschiedenis kenmerkende 'structuurbegrippen' zoals feit, objectiviteit, oorzaken en gevolgen en eruit voortvloeiende vaardigheden in het geschiedenisonderwijs aan de orde. Enkele jaren na deze publicatie startte in Engeland, eveneens door de VS beïnvloed, een groot door de overheid gefinancierd 'School Council Project History 13-16' waarvan het eerste lesmateriaal getiteld was *What is history?* (1976). Andere Europese landen volgden.

Het traditionele geschiedenisonderwijs bestond en bestaat vrijwel louter uit kennisoverdracht en het

doorgeven van min of meer kant en klare verhalen. Daarvoor zijn alleen enige aan het vak Nederlands ontleende vaardigheden vereist. Voor het nieuwe geschiedenisonderwijs is meer nodig.

Zo goed als alle vakdidactici en de meeste docenten geschiedenis zijn het inmiddels over het volgende eens geworden. Het traditionele geschiedenisonderwijs spoort niet met de aard van het vak geschiedenis en ook niet met de samenleving waartoe de leerlingen behoren. Geschiedenis is niet het ene verhaal, maar een discussie over verschillende visies en de onderbouwing ervan. Onze huidige cultuur vraagt om een kritische, rationele en waar nodig relativerende benadering van het verleden, daarbij rekening houdend met het toenemende pluriforme karakter van deze cultuur. In het rapport van de commissie De Rooy staan daarover onder historisch besef behatenswaardige dingen.

Bovendien worden de leerlingen tijdens en na hun schooltijd met een groeiende hoeveelheid informatie gebombardeerd, waarmee zij zelfstandig moeten leren omgaan. De leerlingen krijgen voorts zo weinig lesuren (ruim de helft van hen krijgt na hun vijftiende zelfs helemaal geen geschiedenis meer) dat lang niet alles wat aan kennis wordt voorgeschreven, vakdidactisch verantwoord overdraagbaar is.

Het is merkwaardig dat in Nederland - anders dan in de ons omringende landen - door vrijwel alle politici en de 'intellectuele elite' die de nieuwsvoorziening in de media bepalen, het nieuwe geschiedenisonderwijs werd en wordt genegeerd, of belachelijk gemaakt. Er is geen behoefte aan kennis van het huidige geschiedenisonderwijs, laat staan aan discussie erover. Met ondeugdelijke argumenten, 'kunstjes voor apen', en onwaarheden (een voorbeeld uit vele: Bas Blokker schreef in *NRC Handelsblad* dat in de Nederlandse schoolboeken niets over de slavernij in Suriname wordt geschreven, terwijl er bijvoorbeeld in *Sprekend Verleden* zeven bladzijden over staan) wordt een karikatuur van het geschiedenisonderwijs gemaakt.

De wijze waarop in Nederland de overheid, gesteund door de media, omgaat en niet omgaat met terzake kundigen in het geschiedenisonderwijs is uniek in de westerse wereld. Kijk in dit verband bijvoorbeeld naar de overheid en vakdidactiek in onze buurlanden, Vlaanderen, Duitsland, Engeland en ook in de VS (voor de jongere garde: spijker zonedig je Duits wat bij, het is de moeite waard). Wat niet deugt, roept altijd tegenkrachten op die op den duur niet kansloos zijn. Onkunde komt altijd aan het licht, het kan alleen soms wel een tijdje duren voor er wat aan wordt gedaan.

