

IN GESPREK MET HARRY HAVEKES OVER DE BASISVORMING EN DE TWEEDE FASE

## 'Dat vraaggestuurd onderwijs, dat was goed!'

**Zijn vader was zijn grote voorbeeld. Dankzij hem koos hij voor het onderwijs en een studie geschiedenis.**

**Maar behalve geschiedenis werden ook studies kunst-**

**geschiedenis en Neder-**

**lands gevolgd; een brede**

**cultuurhistorische basis.**

**Gedreven vertelt Harry**

**Havekes over zijn om-**

**gang met de mogelijkhe-**

**den en onmogelijkheden**

**van de ontwikkelingen**

**aan het eind van de**

**twintigste eeuw in het**

**voortgezet onderwijs.**

**Hij kan het niet laten de**

**lijn door te trekken naar**

**deze tijd en suggesties**

**te doen voor de toe-**

**komst van het geschie-**

**denisonderwijs.**



Dr. Harry Havekes was van 1992 tot 2005 docent geschiedenis, kunstgeschiedenis en ckv aan scholengemeenschap Stevensbeek. Hij werkt nu als lerarenoprichter aan de RU. Hij sprak met Kleio over onderwijsvernieuwingen in de jaren negentig.



## DE JAREN '90

'Vanaf 1992 tot 2004 heb ik lesgegeven in het voortgezet onderwijs, zowel in de onder- als bovenbouw. Precies in de jaren dat je als docent te maken kreeg met de invoering van de basisvorming en de Tweede Fase. Uitgaande van het gelijkheidsprincipe werd vanuit het ministerie een fraai politiek-ideologisch ideaal gepresenteerd, dat in het onderwijs niet zonder meer toepasbaar bleek te zijn.'

### Basisvorming

'De invoering van de basisvorming maakte inhoudelijk geen verschil met het lesgeven vóór de basisvorming. Hoe je het ook verpakt, geschiedenis blijft geschiedenis. Op didactisch gebied veranderde er wel veel en dat was helemaal niet onaardig. Ik vond het mooi

werken met een studieplanner en dat was bestlist niet de bedoeling.'

### Tweede Fase

'Volgens mij is het grootste voordeel van de Tweede Fase het afschaffen van de vakkenpakketten geweest, maar de keerzijde hiervan was de grote hoeveelheid

### 'Het vak geschiedenis staat tegenwoordig als een huis!'

dat het verleden minder beschrijvend en meer vanuit een vraag benaderd werd. De leerlingen moesten aan de slag met bronnen, die ze min of meer zelfstandig moesten verwerken. In plaats van kennis kwamen de 'structuurbegrippen' of 'vaardigheden' centraal te staan. De leerstof werd in de basisvorming gestructureerd aangeboden. Per les één paragraaf; dat was duidelijk voor docent en leerling. Bovendien waren de nieuwe methodes goed aangepast aan de eisen van de basisvorming. Elke methode kende een eigen accent: bij *Memo* was vooral het werkboek, dat vanuit hoofdvragen was opgezet, erg bruikbaar. *Sfinx* sloot didactisch gezien goed aan op de verschillende leerstijlen van kinderen en *Pharos* stelde het werken met bronnen centraal.

Begrijp me goed, er was ook heel wat aan te merken op de basisvorming. Neem nou die eindtoets! Eerst heb ik me er vreselijk druk om gemaakt. Ik wilde graag dat alle leerlingen de toets konden maken. Maar dat lukte niet. Voor sommige leerlingen was de toets echt te moeilijk, voor anderen juist te eenvoudig. Na verloop van tijd bleek het afnemen van de eindtoets slechts een formele kwestie en die toets is toen snel in de kast verdwenen.

Verder was het aanleren van structuurbegrippen een wat eenzijdige benadering van de geschiedenis en dat was op een hoger niveau niet uitdagend genoeg. Vooral voor vwo-leerlingen moest je veel extra's doen om de lessen interessant te maken.

Een andere valkuil van de basisvorming was dat docenten en schoolmanagers de onderwijsverandering zagen als een voorloper van de Tweede Fase. Het was niet ongebruikelijk dat derdeklassers al moesten

vakken. Het vak geschiedenis heeft hierdoor minder lesuren gekregen, waarin een onmogelijke hoeveelheid leerstof behandeld moest worden. Ik heb me daartegen verzet. Ooit ben ik eens een les begonnen met de woorden: 'Jongens en meisjes, schrijf op: in de twintigste eeuw vonden twee wereldoorlogen plaats, kwamen totalitaire systemen als het communisme en het nazisme op en gingen onder, industrialiseerde de wereld en verloor Nederland haar koloniën. Dat is alles wat je moet weten voor het examen en nu gaan we iets leuks doen.'

Maar het hadden veel minder uren geschiedenis kunnen zijn en hier moet ik een compliment maken aan de VGN, die de druk van vakken als aardrijkskunde en maatschappijleer en van diverse belangengroepen heeft kunnen weerstaan. Het vak geschiedenis staat tegenwoordig als een huis!

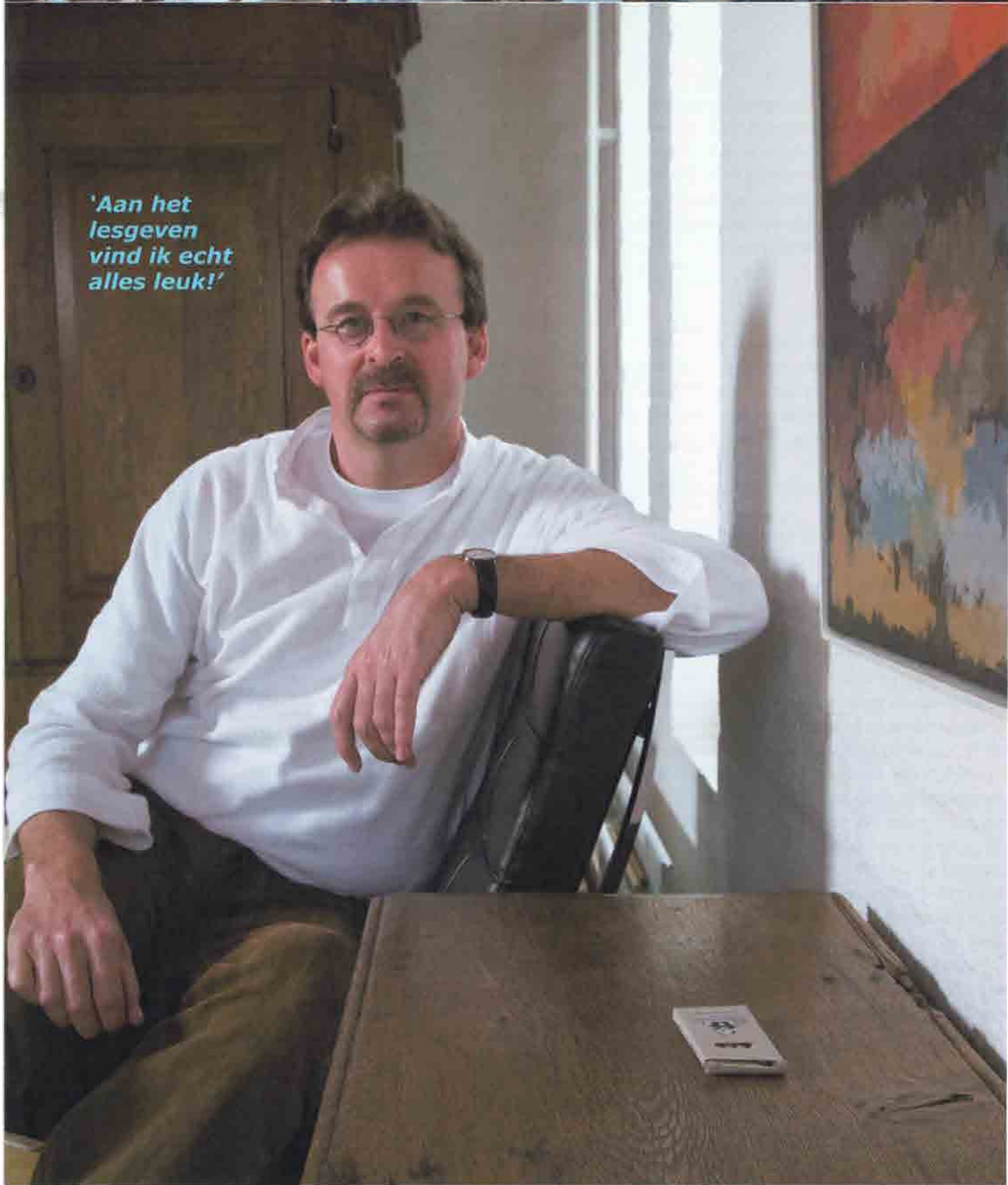
De gedachte achter de Tweede Fase was dat de leerling gedeeltelijk zelfstandig werkte, maar dat de leraar de centrale figuur bleef. Hij bracht kennis over, vertelde verhalen en begeleidde het leerproces. De leerlingen moesten 'historisch' gaan denken en historische kennis aan historische vaardigheden koppelen. Dat niveau bereikte een leerling niet met uitsluitend zelfstandig werken. Didactisch gezien betekende het dat de do-

### 'Leerlingen moeten historische kennis koppelen aan historische vaardigheden.'

cent geen passieve begeleider was, maar het denkproces van de leerlingen moest sturen. Door de jaren heen hebben veel docenten zich in een terughoudende rol laten dringen en zijn PTA's en studiewijzers



*'Aan het  
lesgeven  
vind ik echt  
alles leuk!'*



allesbepalend voor het onderwijs geworden. Hierdoor wordt het geschiedenisonderwijs dichtgetimmerd. Ik heb altijd geprobeerd een zo open mogelijk PTA op te stellen, maar niet iedereen heeft die mogelijkheid.

### **Actief Historisch Denken**

Tegelijkertijd met de invoering van de Tweede Fase kwam het Studiehuis van de grond, eigenlijk het didactische deel van de onderwijsvernieuwing. De



## DE JAREN '90

leerlingen werkten zelfstandig aan de opdrachten in de les, maar ook in de keuze-werktijd-uren. Toch bleken de leerlingen moeilijk te motiveren voor het zelfstandig leren. Het was ook saai: individueel teksten lezen en opdrachten maken. En dat was jammer, want er lagen wel degelijk mogelijkheden. De geschiedenismethodes voor de Tweede Fase waren goed, dus daaraan lag het niet. Aanpassing van de didactiek was nodig!

In 2001 was ik met collega's van het Instituut voor Leraar en School op bezoek bij David Leat aan de universiteit van Newcastle. Hier zag ik hoe leerlingen gestimuleerd werden te 'denken' in een bepaald vak, door ze uitdagende opdrachten te laten oplossen en de aanpak en uitkomst met andere leerlingen én de docent te bespreken. Terug in Nederland hebben we de werkgroep 'Actief Historisch Denken' opgezet om de algemene didactische ideeën te vertalen naar het Nederlandse onderwijssysteem en in het bijzonder naar het vak geschiedenis. De werkgroep heeft een reeks opdrachten ontwikkeld waarmee de leerlingen actief bezig zijn met geschiedenis en die het historisch leren denken stimuleren. De opdrachten dagen leerlingen op elk onderwijsniveau uit tot argumenteren en redeneren. Eigenlijk sluit het aan bij wat iedereen dagelijks doet: zich kritisch opstellen.

Kenmerkend voor de 'Actief Historisch Denken'-opdrachten is dat ze niet toewerken naar één goed antwoord. Samen met de docent moeten de leerlingen achterhalen waarom het ene antwoord beter is dan het andere of waarom een antwoord fout is. De docent moet goed kunnen inspelen op de antwoorden van kinderen en over veel vakken kennis beschikken! De nabespreking is belangrijk, omdat leerlingen zich bewust worden van de denkvaardigheden die ze hebben toegepast en de docent kan vaststellen hoe de leerling tot een bepaald antwoord is gekomen. Op deze manier worden de doelstellingen van de Tweede Fase haalbaar en kunnen de leerlingen zich goed op het eindexamen voorbereiden.

### Eindexamens

'Het is wel bijzonder dat alle Nederlandse middelbare scholieren die dit jaar eindexamen hebben gedaan veel weten over Nederland en Nederlands-Indië en enkele oorlogen uit de negentiende eeuw in vergelijking met leerlingen uit andere schooljaren. Er zou wat mij betreft meer ruimte moeten zijn voor regionale geschiedenis. Dat is voor zowel leerlingen als docenten interessant. Docenten geschiedenis zouden zelf meer keuzes moeten kunnen maken in de onderwerpen die ze behandelen. Ze moeten zich afvragen wat ze belangrijk en interessant vinden om te behandelen en

dat gaan doen.

Maar het eindexamen is de norm en daarbij komt dat de maatschappij veel nadruk legt op het 'weten'. Kijk ook naar de invoering van de canon. Eigenlijk vond ik dat vraaggestuurde geschiedenisonderwijs toch leuker. De huidige onderwijsontwikkelingen hebben een programma voor de vernieuwde Tweede Fase opgeleverd

*'PTA's en studiewijzers zijn allesbepalend voor het onderwijs geworden.'*

dat overladen is. Dat vind ik zorgelijk, want het geeft veel stress. Voor de nieuwe examens leidt het tot veel onduidelijkheid voor docenten. Hoe moet je de leerlingen voorbereiden? Wat gaat allemaal geëxamineerd worden?

Mijn idee voor de toekomst is een examen met tien algemene vragen over alle tijdvakken en vervolgens vijftien vragen over een aantal kenmerkende aspecten, bijvoorbeeld negentien tot en met zesentwintig. Ik noem maar iets. Het jaar daarop kunnen andere kenmerkende aspecten geëxamineerd worden. Hopelijk worden er vragen opgenomen, waarin goede leerlingen kunnen excelleren. Bij de huidige examens kan dat niet meer.

### Nog steeds idealistisch

'Aan het lesgeven vind ik echt alles leuk. Het vak geschiedenis, ja, maar ook de studenten en het lesgeven. In het voortgezet onderwijs zie je leerlingen opgroeien en zich ontwikkelen. Met veel leerlingen krijg je een speciale band. Dat merk je vooral als je ze buiten school tegenkomt of uit reacties van oud-leerlingen. Al die jaren ben ik idealistisch gebleven; ik ga ervan uit dat je met leerlingen en studenten iets kunt bereiken. En ik leer nog steeds bij. Een voorbeeld: voor veel docenten, en ook voor mij, is de leerstof die je onderwijst, al een deel van je eigen geschiedenis geworden. Bij het behandelen van 'de val van Berlijnse muur', voor mij zo vertrouwd, ging ik er onnadenkend vanuit dat ook de studenten dit historische moment bewust hadden meegemaakt. Tot een iemand verontwaardigd opmerkte: 'Meneer, ik was toen zes!'