

► *Teaching for the common good, 2004.*

Terug naar de jaren vijftig?

VERNIEUWDE KERNDOELEN GESCHIEDENIS VOOR HET BASISONDERWIJS

Waar is geschiedenis op de basisschool voor nodig als we terugvallen op verouderde vakinhoud? Een statement.



Illustratie Hanneke van Broekhoven

Illustratie

‘Oppositie gruwet van nostalgisch conservatisme’ kopte de Volkskrant van 1 maart 2007, de dag van de regeringsverklaring van Balkenende IV. ‘Nostalgie overheerst in het regeerakkoord; de jaren van wederopbouw dienen als perspectief voor de toekomst,’ sneert Femke Halsema in het artikel. Wie de ontwikkelingen binnen het geschiedenisonderwijs voor de basisschool volgt, weet al langer dat er een hang naar de jaren vijftig is. Je kunt het afleiden aan de ontwikkelingen rond de

vernieuwde kerndoelen. Kinderen op de Nederlandse basisscholen dreigen door die vernieuwde doelen terug te vallen op de vakinhoud van de jaren vijftig: traditioneel en eenzijdig gericht op Nederland. Het is de vraag of dat voor een sterk individualiserende bevolking, levend in een pluriforme samenleving binnen een mondialiserende context wenselijk is. Dat brengt ons tot de vraag naar de inrichting van geschiedenisonderwijs op de huidige basisschool.

Gerben de Vries is docent geschiedenisdidactiek aan de Marnix Academie in Utrecht.



Waarom?

In Kleio 2, maart 2006, geeft Stephan Klein op deze vraag een antwoord. Hij volgt in zijn artikel Barton en Levstik¹. Zij zien vier benaderingen van het verleden: de *identificerende*, vanuit een onkritische, gevoelsmatige verbondenheid; de *analytische*, waarbij vooral aandacht voor het historische proces is; de *morele*, waarbij het verleden instrument is om morele oordelen te vellen en de *etalerende benadering*, waarbij het vooral gaat om 'het spuien van kennis'. De analytische benadering heeft volgens Klein de voorkeur van Barton en Levstik. Uiteindelijk komt Klein tot drie vragen: welke richting gaan we uit met de analytische benadering in ons geschiedenisonderwijs, hoe maken we historische kennis, binnen of buiten de canon, leerbaar voor leerlingen en hoe zorgen we ervoor dat er geen groot verschil ontstaat tussen wat een leerling weet en wat hij voelt? Klein heeft een antwoord op de eerste twee vragen; op de derde heeft hij geen direct antwoord. Hij daagt docenten uit hun visie te laten horen. Dat doe ik bij dezen.

Betekenisvol

Allereerst een algemene reactie. Het is boeiend om als pabo-docent via Klein in de keuken van het voortgezet onderwijs te kijken en te zien waar we met en van elkaar kunnen leren. De indeling van Barton en Levstik

is ook voor pabo-studenten een uitdagende: waarom geef ik geschiedenis, waarom doe ik dat zoals ik het doe en niet anders, waar kan, wil, moet ik veranderen? De indeling zet aan tot verdere reflectie op het eigen functioneren en, dieper, op het eigen 'zijn'.

Kernelementen in de benadering van Barton en Levstik voor het voortgezet onderwijs zijn: uitgaan van een betekenisvolle vraag. Daarmee is tevens de uitdaging voor de leerkracht geschetst: want hoe krijg je een vraag betekenisvol voor de leerling? Verder: maak gebruik van de *enquiry approach*, waarbij de betekenisvolle vragen in een logische structuur aan de orde komen. Daarna: werk vanuit een *multiperspectivische* benadering. In de kerndoelen basisonderwijs wordt aan deze benadering gerefereerd bij het onderdeel 'oriëntatie op jezelf en de wereld, ruimte'. Ten slotte: richt op processen in plaats van producten: het gaat om de metacognitieve processen bij de leerling; uitkomsten daarvan kunnen bediscussieerd en uitgewisseld worden.

Deze benadering werkte voor kleuters. De Vries en Verheij beschrijven vernieuwend wereldoriëntatieonderwijs voor kleuters: aardrijkskunde gecombineerd met geschiedenis, natuuronderwijs en milieukunde rond het thema 'drinkwaterwinning'.² De benadering werkte ook voor leerlingen in groep acht (dat bewezen studenten die het idee overnamen). En voor studenten aan een pabo (dat bewezen de practica op de academie). In Kleio 4, juni 2006, schetst Joke Noordstrand een soortgelijke werkwijze binnen het vmbo. Blijkbaar werkt het daar ook. Elders beschrijft De Vries hoe deze werkwijze ook binnen kunst- en kunstgeschiedenisonderwijs een belangrijke plek kan hebben.³ Elementen van deze werkwijze worden ook aangegeven in *How people learn* (Bransford e.a. 1999), waarbij vooral gewerkt wordt vanuit betekenisvolle vragen en activerend onderwijs. De kernvraag is: waarom werkt het? Het antwoord: omdat deze werkwijze weten en voelen van de leerling bij elkaar brengt. Daarmee zijn we terug bij de derde vraag van Klein. Uit zijn vraag kun je afleiden dat leerprocessen volgens Klein optimaal verlopen wanneer er geen verschil is tussen wat de leerling weet (of datgene waarvan de leerkracht wil dat hij het weet) en wat hij voelt. Maar lukt dat, kan dat binnen de kerndoelen voor het basisonderwijs?

Jaren zestig: mythevorming

In *Verleden, Heden, Toekomst* noemt Cees van der Kooij de doelen van het geschiedenisonderwijs binnen het lager onderwijs na de Tweede Wereldoorlog, zoals beschreven in de 'Leidraad':

1. Het aankweken van eerbied voor het erfdeel der vaders, de grote goederen waarvan zij verwervers en erfplanters zijn.

Praxis, 2006

De Vries, 2006

Van der Kooij, 2001

Van der Kooij, 2001

▷ Greven, Letschert, 2006.

2. Het kweken van gepast nationaal gevoel, vrij van chauvinisme.
3. Het in het licht stellen van de betekenis van het Huis van Oranje voor het Nederlandse volk.
4. Het ontwikkelen van zedelijk bewustzijn en sociale zin van de leerling.
5. De leerling belangstelling doen krijgen voor de geleidelijke vooruitgang der beschaving, die het Nederlandse volk bij zijn ontwikkeling uit heterogene stammen tot een volk met eigen karakter heeft verworven.
6. Hem kennis doen krijgen van de voorname personen en feiten die de nationale ontwikkeling hebben beheerst; men verzake niet, indien mogelijk, van de lokale geschiedenis uit te gaan.
7. Hem maatschappelijke en politieke toestanden doen kennen in hun historische ontwikkeling.

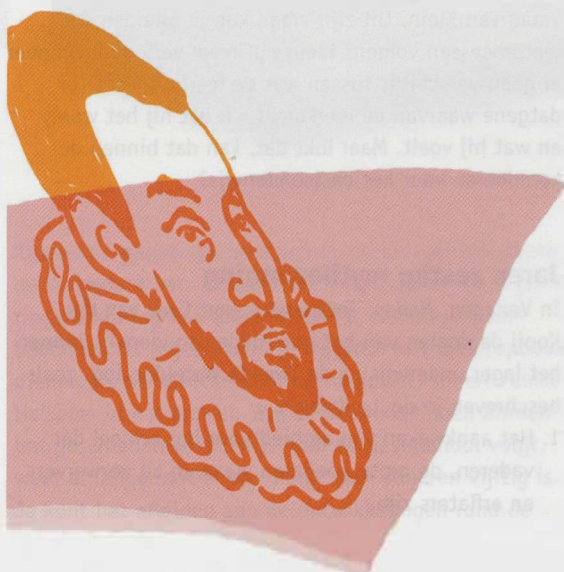
Dit zijn doelen van het onderwijs dat veel van de huidige leerkrachten en politici hebben genoten. Ongetwijfeld heeft dit hun referentiekader mede gevormd.

Dit onderwijs was sterk mythevormend: het droeg bij aan de opvoeding tot nationaal voelende, vaderlandslievende Nederlanders. Binnen een tamelijk homogene, traditionele en gesloten samenleving is dat een consistent model. In termen van Klein: voelen en denken liggen dicht bij elkaar.

Jaren negentig: pluriformiteit

In 1998 werden, na jarenlange discussies, voorstellen en typering, de vernieuwde kerndoelen voor het basisonderwijs ingevoerd. Voor geschiedenis zagen die er als volgt uit⁵:

1. Leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijd-balk plaatsen en daarbij aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren als: dagen, weken, maanden,



- Barton, K.C. & Levstik, L.S., **Teaching for the common good**, New Jersey 2004
- Boxtel, C. van, 'Geschiedenis voor het algemeen belang', Kleio 6, 2006
- Brasford, J.D. (e.a.), **How people learn**, Washington 1999
- Greven, J. & Letschert, J., **Kerndoelenboekje**, Den Haag 2006
- Klein, S., 'Clio's 'make over'', Kleio, 2, 2006
- Kooij, C. van der, **Verleden, heden, toekomst**, Groningen 2001
- Noordstrand, J., 'Natuurlijk leren op Veurs Stip', Kleio 4, 2006
- Straaten, D. van, 'Duitse belangstelling voor de Rooy', Kleio 4, 2006
- Vries, G. J. de & Verheij, J. K., 'Mens- en wereldonderwijs in de onderbouw', Praxis bulletin 23-10, 's Hertogenbosch 2006
- Vries, G.J. de, 'Kennis heeft nut', **Maandblad voor beeldende vakken**, 2005-1, Utrecht 2005
- www.entoen.nu (oktober 2007)

jaargetijden, jaren, eeuwen, jaartellingen, perioden.

2. Leerlingen kunnen historische bronnen raadplegen. Bij deze bronnen gaat het in elk geval om: verhalen van 'mensen die het meegemaakt hebben'; overblijfselen uit de eigen omgeving, foto's, stambomen, historische kaarten; teksten en illustraties, wandplaten, jeugdliteratuur en audiovisuele middelen.
3. Leerlingen begrijpen dat historische bronnen tegenstrijdig kunnen zijn of van elkaar kunnen afwijken. Ze beseffen dat bronnen elk een eigen verhaal vertellen dat gebonden is aan tijd, plaats en standpunt.
4. Leerlingen kennen in grote lijnen de volgende belangrijke hedendaagse en historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen in de geschiedenis: familie- en omgevingsgeschiedenis; nomadische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa; agrarische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa; de Romeinse invloed in Nederland; de middeleeuwse samenleving in West-Europa; ontwikkelingen in de Europese cultuur vanaf de late Middeleeuwen: ontwikkeling van steden en handel, ontdekkingen op het gebied van wetenschap en techniek, Europese expansie, kolonialisme, reformatie; de Tachtigjarige Oorlog; het ontstaan van de Nederlandse staat; de Nederlandse Gouden Eeuw; de Franse Revolutie; industriële samenlevingen; de crisisjaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog; de naoorlogse samenleving in Nederland, waaronder in elk geval de ontwikkeling van de welvaartsstaat; hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen, waaronder in elk geval: de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen na 1945; de Europese Unie; veranderingen in Oost-Europa.



De kerndoelen van 1998 waren duidelijk anders dan die van 1963. Zo werd de Nederlandse mythe minder benadrukt; Europa en pluriformiteit hadden een plek. Verder kregen de relativiteit en de contextgebondenheid van bronnen een plek, waarmee aanzetten naar multiperspectiviteit werden gegeven. Ook werden leerlingen onderzoekers, raadgevers van bronnen, waarmee aanzetten naar de *enquiry approach* werden gegeven en ten slotte werd er aangesloten bij het eigen leven van de leerlingen, daarmee kwamen voelen en denken dichter naar elkaar.

De praktijk echter was weerbarstig. De doelstellingen wijzigden, maar methoden en methodieken bleven dezelfde, of werden slechts mondjesmaat aangepast. Een onderzoek onder mijn studenten wees uit dat meer dan zeventig procent van het geschiedenisonderwijs in de hogere klassen van de basisschool strak vanuit de methode wordt gegeven. Soms was dat de methode waaruit studenten tien jaar eerder, dus voor de vernieuwing van 1998, zelf les kregen. Ook de didactiek werd nauwelijks of niet gewijzigd: geschiedenis bleef daarmee vooral een vak van technisch of begrijpend lezen, gevolgd door een invulles in het werkboek.

2006: Nederland weer centraal

Inmiddels zijn de doelstellingen van 1998 weer gewijzigd. In de inleiding bij de publicatie ervan in een Kerndoelenboekje⁶ schreef toenmalig minister Van der Hoeven: 'De samenleving is volop in verandering. Het onderwijs wil zo goed mogelijk inspelen op deze veranderingen (...) daarom worden de kerndoelen van tijd tot tijd aangepast.' Het vakgebied geschiedenis wordt in dit boekje als 'tijd' benoemd en is onderdeel van het grotere geheel 'oriëntatie op jezelf en de wereld' en kent drie kerndoelen:

1. De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling te hanteren.
2. De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; ontdekkers en hervormers; regenten en vorsten; prikken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen en holocaust; televisie en computer.
3. De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis.

In vergelijking met de kerndoelen van 1998 valt op dat de kerndoelen vaag zijn omschreven, maar in al hun vaagheid wel een tendens weergeven. De mythe van de Nederlandse geschiedenis is nadrukkelijk aanwezig: het gaat om de Nederlandse geschiedenis, eventueel gerelateerd aan de wereldgeschiedenis. Het kennisele-

ment wordt door de tien tijdvakken stevig neergezet. Leerkrachten en leerlingen worden niet expliciet uitgedaagd tot werken vanuit eigen keuzes en/of referentiekaders.

De kerndoelen ademen daardoor de sfeer van de jaren vijftig. Alleen is de samenleving niet meer zo homogeen, traditioneel en gesloten als toen. Voor veel leerlingen zal denken en voelen daardoor lastig samengaan.

Inmiddels is de canon van Nederland verschenen. Die sluit niet aan bij deze kerndoelen. De canon biedt perspectieven voor geschiedenisonderwijs buiten de nationale mythe, onder andere door items over veelkleurig Nederland en Europa. En door het relateren van het begrip Nederland: 'Het is van belang dat er voorzichtig wordt omgesprongen met termen als 'Nederland', 'Nederlandse cultuur' en 'Nederlandse geschiedenis' (...) voor Nederland lijkt een toekomst zonder Europa vrijwel ondenkbaar.'

Terug in de tijd

De nieuwe kerndoelen geschiedenis zetten een stap terug in de tijd, richting jaren vijftig, geheel conform de huidige tijdgeest in Nederland. Voor methodeschrijvers is dat gunstig: door het terugzetten van de klok behoeven oude methoden een facelift in de richting van de tien tijdvakken en kun je er weer jaren mee vooruit. De vraag is echter of de samenleving er mee vooruit kan. Popp stelt in Kleio 4 (juni 2006), dat geschiedenisonderwijs belangrijk is bij de vorming van een door globalisering noodzakelijk geacht wereldburgerschap. In een interview met Barton van Carla van Bortel in Kleio 6 (september 2006), wordt hetzelfde betoogd. De canon van Nederland biedt dus perspectieven in die richting. De intentie van de canon loopt daarmee inhoudelijk uit de pas met de kerndoelen.

Voelen en denken

Terug naar de uitdaging van Klein: hoe dient *Clio's make-over* eruit te zien? Mijns inziens kan er winst geboekt worden wanneer we ons geschiedenisonderwijs in doelstellingen en didactiek richten op twee sporen. Zorg allereerst voor een zo groot mogelijke congruentie van voelen en denken bij de leerling. Begin bij de leerling, wat vindt hij of zij boeiend? Waar wordt hij warm van, of koud? Wat vindt hij mooi, of lelijk? Met andere woorden: wat is zijn of haar canon? Richt vervolgens die individuele leerling in de persoonlijke ontwikkeling op de ander en het andere: maak mensen bewust van elkaar, kweek respect voor elkaar, neem verantwoordelijkheid voor elkaar en elkaars geschiedenis. Kortom, leg nadruk op onderwerpen die ten dienste staan aan het ontwikkelen van gemeenschappelijke verhalen.