

In het nieuwe examenprogramma geschiedenis voor havo en vwo, dat momenteel op een achttal scholen in Nederland wordt uitgetoetst, neemt het ontwikkelen van een referentiekader van oriëntatiekennis een belangrijke plaats in. Wat is een referentiekader en waarom is het belangrijk? Boeken de leerlingen van de pilotscholen vooruitgang bij het ontwikkelen van hun referentiekader? Enige indrukken rondom het pilotproject.

ARIE WILSCHUT

Op zeeën van tijd verdwaal je voor je het weet

Een referentiekader van oriëntatiekennis

Toen het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ('De Rooy') in februari 2001 verscheen, werd een nieuw woord toegevoegd aan het geschieddidactische vocabulaire: oriëntatiekennis. Zulke kennis 'heeft als doel zich te kunnen oriënteren in een chronologische ontwikkeling van eeuwen', aldus het rapport.

Het begrip was weliswaar nieuw, maar het streven dat ermee werd aangeduid, was dat eigenlijk niet. Menige geschiedenisleraar vond immers reeds vóór het verschijnen van het CHMV-rapport dat leerlingen zouden moeten leren 'iets te plaatsen in de tijd' of 'iets te begrijpen vanuit de historische achtergrond'. Dat is eigenlijk altijd een impliciet doel van ons onderwijs geweest. Nieuw is dat het nu expliciet centraal gesteld wordt en dat leerlingen erop worden afgerekend. Daarmee krijgt een oude geschieddidactische vraag een nieuwe actualiteit: hoe leren we onze leerlingen 'iets te plaatsen in de tijd' of 'iets te begrijpen vanuit de historische achtergrond'? Heel vaak is

dat gemakkelijker gezegd dan gedaan. Het houdt in dat leerlingen moeten leren de vaarroute te vinden op een in principe onafzienbare zee van tijd: het verleden van de mensheid.

Kennis en vaardigheden

Dat 'zaken plaatsen in de tijd' tot dusverre geen expliciet doel van het geschiedenisonderwijs was, is mede veroorzaakt door de – achteraf niet zo gelukkige – tegenstelling tussen kennis en vaardigheden. Het beheersen van kennis als doel op zichzelf kwam daarvoor op de achtergrond te staan.¹ Door te benadrukken dat het niet om historische kennis op zichzelf ging, maar om de manier waarop kennis tot stand komt en de manier waarop met kennis moet worden omgegaan, bleef het ontwikkelen van een algemeen referentiekader achter bij andere onderwijsdoelen.

Denken in termen van tijd is echter een centraal element in het vak geschiedenis. Het hoort evenzeer tot het historische denken en redeneren als het onderscheiden van oorzaken en gevolgen, het interpreteren van bronnen, het herkennen van interpretaties, enzovoort. Daarom is het omgaan met een referentiekader van oriëntatiekennis in het nieuwe examen-

programma ook opgenomen in domein A, het domein waarin traditioneel 'de vaardigheden' worden beschreven. Er is geen tegenstelling tussen het hanteren van een referentiekader en andere vormen van historisch redeneren, integendeel: ze behoren tot één geheel. Voor het denken in termen van tijd is een aantal kenniselementen nodig. Daarmee is niet gezegd dat alle vormen van kennis leren nu ineens gerehabiliteerd zijn. Er is geen sprake van een koerswijziging in de geschiedenisdidactiek waardoor kennis leren weer in de plaats zou komen van 'de vaardigheden'. Het domein van historisch denken en redeneren wordt alleen vollediger omschreven: zowel de 'oude vaardigheden' als het hanteren van een referentiekader horen erbij.

In het pilotproject dat zich momenteel op een achttal havo-scholen in Nederland afspeelt, wordt gewerkt met het nieuwe examenprogramma dat hieraan beantwoordt. Concreet betekent dit dat deze leerlingen in mei 2006 geen examen zullen krijgen over de twee landelijke examenthema's. In plaats daarvan zal hun beheersing van een algemeen historisch referentiekader worden getoetst.

ARIE WILSCHUT IS HOOFD VAN HET
INSTITUUT VOOR GESCHIEDENIS-
DIDACTIEK IN AMSTERDAM.

De historische inhoud van de vragen op hun examen wordt afgeleid uit de 49 kenmerkende aspecten van tien tijdvakken die door de CHMV zijn voorgeschreven. Een vraag kan dus gaan over politiek in de Griekse stadstaat, over modern imperialisme, over een middeleeuwse kathedraal, over de reformatie, enzovoort. Dit alles wordt gecombineerd met de inmiddels klassieke wijzen van historisch redeneren: bronnen interpreteren en feiten en interpretaties onderscheiden, om er maar enkele te noemen.

Verborgen referentiekaders

Lang niet elke vorm van kennis leren draagt bij aan het ontwikkelen van een referentiekader. Dat wordt duidelijk als we kijken naar leerstofteksten zoals die tot dusverre worden gebruikt bij het bestuderen van thema's voor schoolexamens en eindexamens.

De kadertekst '§2 Diamanten, goud en Engelsen' is een voorbeeld uit een geschiedenismethode voor de vwo-bovenbouw. In een thema over de geschiedenis van Zuid-Afrika (bedoeld als uitwerking van 'Contacten tussen

westerse en 'niet-westerse' samenlevingen' uit het examenprogramma) wordt op een hoog niveau een beroep gedaan op het referentiekader van de leerlingen. In de inrotekst van de paragraaf worden terloops de Napoleontische oorlogen genoemd. Daarna worden de lezers geconfronteerd met twee niet zo gemakkelijk te begrijpen citaten. De Afrikaners 'hadden de achttiende eeuw gemist en werden door de negentiende overvallen.' De verwijzing naar de Verlichting die aan de Boeren is voorbijgegaan, de link tussen die Verlichtingsideeën en de kiesrechtmaatregel die wordt doorgevoerd en die door de Boeren weer niet op prijs werd gesteld – ga er maar aan staan. Het vereist gevorderd historisch denken om zo'n passage te kunnen begrijpen.

Wat hier het meest knelt, is dat het refereren aan een algemeen kader schijnbaar als bijzaak en zeer terloops plaatsvindt. In de stof wordt niet duidelijk dat de verlichtingsdenkbeelden een hoofdzaak zijn voor een kenniskader waar we aan zouden willen bouwen. De cruciale denkbeelden waarom het gaat worden

In de achttiende eeuw, de tijd van de Verlichting, veranderden de ideeën over kinderen en opvoeding.

De Verlichtingsfilosofen gingen ervan uit, in de beroemde woorden van Jean-Jacques Rousseau (1712-1778):

Bron 20. 'Alles is goed zoals het uit handen van de Schepper komt, alles raakt verdorven in handen van de mens.'

Kinderen moesten juist niet streng aangepakt worden, maar in alle vrijheid de kans krijgen zichzelf te ontdekken; de ontplooiing van het individu diende voorop te staan.

Rousseau had het overigens alleen over jongens en mannen. De vrouw, aldus Rousseau, 'is speciaal voor het genoegen van de man gemaakt'; zij hoefde niets te leren en zich niet te ontwikkelen.

De meeste pedagogen waren echter niet zo seksistisch.³

niet helder neergezet, maar verstopt in moeilijk te begrijpen bronteksten.

Voor de leerlingen is het niet goed mogelijk vast te stellen of in dezelfde paragraaf opgevoerde feiten over de ontdekking van de diamantmijnen bij Kimberley in 1868, het bezoek van Paul Kruger aan Europa in 1900 of de stichting van de Unie van Zuid-Afrika in 1910 nu meer of minder belangrijk zijn om te onthouden.

Een belangrijke vraag hierbij is wat leerlingen geacht worden van de bestudering van dit thema te leren: de geschiedenis van Zuid-Afrika, of zaken betreffende de Verlichting, het imperialisme of de ontmoeting tussen westerse en niet-westerse culturen.

Men zou kunnen opmerken: beide – ze moeten hun algemene kader op het bijzondere geval van Zuid-Afrika leren toepassen. Maar om dat te bereiken moet veel duidelijker zijn wat het algemene kader is en wat behoort tot het bijzondere voorbeeld.

Een tweede passage uit hetzelfde boek maakt duidelijk dat er ook geen algemeen kader functioneert als verbinding tussen de verschillende thema's. In het hoofdstuk 'De emoties van het gezinsleven' (bedoeld als uitwerking van 'Primaire samenlevingsverbanden en opvoeding' uit het examenprogramma) komt een tekst voor over de opvoeding van kinderen.

§2 Diamanten, goud en Engelsen

Ten gevolge van de Napoleontische oorlogen in Europa werd de Kaapkolonie in 1806 Brits gebied. Dit leidde ertoe dat veel Engelsen hun vaderland achter zich lieten om in Zuid-Afrika een nieuw bestaan op te bouwen.



De komst van de Engelsen

Over de verhouding tussen Engelsen en Afrikaners schreef een geschiedschrijver:

Bron 1. 'De uitwerking die de komst van de Britten op de Afrikaners had, was enorm. De laatsten hadden de achttiende eeuw gemist en werden door de negentiende overvallen. Het zijn de Engelsen die het moderne Zuid-Afrika hebben opgebouwd. De Afrikaners hadden Europa achtergelaten; de Engelsen brachten Europa mee.'

De bekende Zuid-Afrikaanse dichter Breyten Breytenbach zei in andere woorden:

Bron 2. 'De Boeren hebben het contact met Europa verloren op een voor de ontwikkeling van de Europese geest beslissend ogenblik en zijn in Afrika verdwenen: in de eeuw van de Verlichting, toen men zich van de rechten van de mens bewust begon te worden en het liberalisme ontstond. De Boeren hebben aan dat alles geen deel gehad.'

De Britse Verlichtingsideeën waren niet geliefd bij de Boeren. Ze hadden mede geleid tot de Grote Trek. In 1853 volgde een nieuwe Britse maatregel die door de Boeren met afkeuring begroet werd. Alle volwassen mannen, in het bezit van vijftwintig pond of met een jaarinkomen van vijftig pond, kregen in dat jaar kiesrecht.

Een gevolg van de regeling was dat vijftien procent van de zwarten voortaan naar de stembus mocht.²

De wijze waarop in de verschillende hoofdstukken met verlicht denken wordt omgegaan is vermoedelijk door de auteurs niet onderling gecoördineerd. Daardoor kunnen uiteenlopende en ook schijnbaar tegenstrijdige zaken aan de Verlichting worden gekoppeld. Hoe het 'natuurlijk opvoeden' van kinderen volgens Rousseau past bij het kiesrecht voor de zwarten in Zuid-Afrika, en hoe de denkbeelden van Rousseau over vrouwen te verklaren zijn, dat alles blijft onhelder voor de leerling die – gesteld dat hij zou beschikken over een vast omlijnd beeld van de Verlichting – probeert zaken in een geheel te plaatsen en te begrijpen vanuit het kader van een tijd.

Deze voorbeelden zijn willekeurig gekozen en niet besproken om speciaal kritiek te leveren op het boek waaruit ze geciteerd zijn. Andere boeken en themakaternen doen het niet veel anders. De boeken stellen zich begrijpelijkerwijs niet expliciet ten doel de leerlingen te leren omgaan met een referentiekader. Dat stond immers niet in het examenprogramma. Het is de schrijvers daarom nauwelijks te verwijten dat dit in de methodes achterwege is gebleven. Nu echter het werken met een referentiekader expliciet als doel van het examenprogramma is geformuleerd, zullen er ook boeken moeten komen die anders met kennis omgaan.

Kennis voor de lange en de korte termijn

Het is belangrijk om oriëntatiekennis niet langer te verstoppen, maar om deze expliciet te maken. Daarbij is consistentie wenselijk in de wijze waarop ermee wordt omgegaan. Bij het behandelen van leerstof zal het onderwerp op zichzelf (Zuid-Afrika, de emoties van het gezinsleven) of de bijzonderheden die zich daarbij voordeden dan minder centraal komen te staan. Leerlingen zullen vaker worden gewezen op de hoofdzaak van de oriëntatiekennis en ze zullen vaker de gelegenheid krijgen te oefenen in het leggen van verbanden tussen bijzondere verschijnselen en dat algemene kader.

Om het leren van het kader te vergemakkelijken, moet voor leerlingen helder zijn welke zaken daar nu wel bij horen en welke niet. Oriëntatiekennis

wordt immers over een langere termijn opgebouwd. Daarbij zullen leerlingen de kans moeten krijgen te leren inzien dat de vondst van diamanten bij Kimberley en het 'seksistische' standpunt van Rousseau over vrouwen niet op langere termijn behoeven te worden onthouden, maar hoofdzaken uit het Verlichtingsdenken wel. Leermiddelen zouden hen moeten helpen om dit onderscheid goed te kunnen maken.

In de toekomst zal bij het geschiedenisonderwijs dus steeds vaker onderscheid worden gemaakt tussen verschillende soorten kennis. Er is kennis die op langere termijn moet worden onthouden en steeds opnieuw gebruikt. En er is kennis die alleen binnen een bepaalde context van belang is.

Om deze reden is het begrip oriëntatiekennis ingevoerd om de op-termijn-te-onthouden kennis te kunnen onderscheiden van de korte-termijn kennis die alleen voor één onderwerp van belang is. Leraren en leerlingen doen er goed aan dit onderscheid met het oog op het nieuwe examen te gaan maken. Leerlingen van onderbouwklassen, die vanaf 2009 (havo) en 2010 (vwo) met het nieuwe examen te maken krijgen, kunnen daar nu al mee beginnen.

Een algemene indruk uit de op het moment beschikbare onderbouwboeken is, dat daarin weliswaar de tien tijdvakken meestal wel zijn ingevoerd, maar het referentiekader nog steeds verstopt wordt onder een grote berg andere wetenswaardigheden. Bovendien wordt onvoldoende met kennis geoefend door er steeds op terug te komen.

Concentrisch opbouwen

Om te verduidelijken wat een referentiekader in grote lijnen zou kunnen inhouden, bevatte het CHMV-rapport de inmiddels bekende tien tijdvakken met daaraan gekoppelde 'kenmerkende aspecten'. Bij de omschrijving van die hoofdzaken uit de geschiedenis (bijvoorbeeld de Verlichting als kenmerkend aspect van tijdvak 7) is een concentrisch model voorgesteld. Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn er resp. 20 (vmbo bb), 27 (vmbo kgt) of 37 (onderbouw hv) kenmerkende aspecten, voor de bovenbouw havo/vwo 49 (zie kader). Daarbij maken de tot lagere niveaus behorende kenmer-

ken altijd deel uit van de 'hogere' programma's. Men kan dus een concentrische opbouw toepassen, door bijvoorbeeld na te streven dat leerlingen in de eerste twee leerjaren kennis maken met de 27 kenmerken van het vmbo kgt-niveau, in het derde leerjaar h/v met de tien extra die daar voor het h/v-niveau bij komen, en in de bovenbouw met de twaalf extra die daar nog weer bij komen voor het examenprogramma. Bij elke rondgang worden ook de 'vorige' aspecten herhaald.

In het examenprogramma wordt gevraagd dat leerlingen elk van de kenmerkende aspecten met een voorbeeld kunnen verduidelijken. Hiermee worden de verschillende niveaus van kennis concreet gemaakt. Leerlingen moeten inzien dat het voorbeeld dat ze gebruiken alleen *een voorbeeld is* en dat ze het niet leren als doel op zichzelf. Ze moeten zich realiseren dat op andere scholen misschien andere voorbeelden worden geleerd. Het gaat niet om de voorbeelden, maar om de kern waarvoor ze worden ingezet.

De voorbeelden horen op zichzelf niet tot de oriëntatiekennis, hoewel het wel heel belangrijk is om zulke kennis gerelateerd aan iets concreets te leren en niet alleen op abstract niveau. Abstracte zaken leren via concrete voorbeelden is immers sowieso een basisregel voor goed onderwijs, zeker in de lagere leerjaren.

Op de pilotscholen blijkt dat leerlingen het soms niet gemakkelijk vinden relaties te leggen tussen concrete voorbeelden en het algemene kenmerk waarvoor ze staan. Nog moeilijker kan het zijn een onbekend nieuw voorbeeld op de juiste wijze bij een algemeen kenmerk onder te brengen. Inmiddels is echter ook duidelijk geworden dat leerlingen dit wel kunnen leren.

Belangrijk is dat ze gedurende langere tijd met de nieuwe benadering vertrouwd raken. De eerste schrikreactie ('Hier heb ik nog nooit van gehoord, dit weet ik niet hoor...') die voor menige havo-leerling zo typerend is, ebt dan vanzelf weg.

Eén van de docenten van de pilotscholen sprak in verband hiermee onlangs over 'een cultuuromslag in het leren'. Zijn leerlingen waren gewend om na een korte sprint stof te reproduceren en daar

A. De 49 kenmerkende aspecten

Tijd van...	Kenmerkend aspect	vmbo bb	vmbo kgt	onder bouw hv	boven bouw hv
<i>jagers en boeren</i>	Jagers-verzamelaars	x	x	x	x
	Het ontstaan van landbouw	x	x	x	x
	De eerste stedelijke culturen			x	x
<i>Grieken en Romeinen</i>	De Griekse stadsstaat			x	x
	Klassieke kunst				x
	Het Romeinse wereldrijk				x
	Romeinen en Germanen	x	x	x	x
	Jodendom en christendom	x	x	x	x
<i>monniken en ridders</i>	Kerstening van Europa	x	x	x	x
	De islam		x	x	x
	Hofstelsel en horigheid	x	x	x	x
	Feodaliteit			x	x
<i>steden en staten</i>	Opkomst van handel en ambacht	x	x	x	x
	Steden met stadsrecht	x	x	x	x
	Strijd tussen kerk en staat			x	x
	De kruistochten				x
	Het begin van staten		x	x	x
<i>ontdekkers en hervormers</i>	Ontdekkingsreizen	x	x	x	x
	De renaissance			x	x
	Herleving van de oudheid				x
	De reformatie		x	x	x
	De Nederlandse opstand	x	x	x	x
<i>regenten en vorsten</i>	Vorstelijk absolutisme		x	x	x
	De Nederlandse Gouden Eeuw	x	x	x	x
	Wereldhandel en handelskapitalisme	x	x	x	x
	De wetenschappelijke revolutie			x	x
<i>pruiken en revoluties</i>	De Verlichting			x	x
	Verlicht absolutisme				x
	Plantages, slavernij en abolitionisme	x	x	x	x
	Democratische revoluties	x	x	x	x
<i>burgers en stoommachines</i>	Politieke stromingen			x	x
	Democratisering	x	x	x	x
	De industriële revolutie	x	x	x	x
	De sociale kwestie				x
	Emancipatiebewegingen en partijvorming				x
	Modern imperialisme		x	x	x
<i>de wereldoorlogen</i>	Massaorganisatie				x
	Totalitaire systemen		x	x	x
	De economische wereldcrisis	x	x	x	x
	De wereldoorlogen			x	x
	De volkenmoord				x
	De Duitse bezetting in Nederland	x	x	x	x
	Totale oorlog				x
	Opkomst van nationalisme in de koloniën				x
<i>televisie en computer</i>	Dekolonisatie		x	x	x
	Koude Oorlog	x	x	x	x
	Europese eenwording			x	x
	De 'jaren zestig'	x	x	x	x
	Globalisering en pluriforme samenlevingen				x
<i>totaal</i>		20	27	37	49

B. Voorbeelden van vragen uit de meerkeuzetoetsen

A Over de 'wetenschappelijke revolutie' (kenmerkend aspect 26, behorend bij tijdvak 6)

Toets uit 2004:

In de zeventiende eeuw was sprake van een wetenschappelijke revolutie die zorgde voor grote vooruitgang in de natuurwetenschappen. Welke van de volgende zaken hoorde daar NIET bij?

- ☐ A Het opstellen van de wet van de zwaartekracht.
- ☐ B Ontdekking van microscopisch klein leven in water uit de natuur.
- ☐ C Het opstellen van de evolutietheorie.
- ☐ D De uitvinding van het slingeruurwerk.

Toets uit 2005:

De zeventiende eeuw was rijk aan geleerden die de natuurwetenschappen bedreven. Daarbij kwamen ze soms in conflict kwamen met het kerkelijk gezag. Zo schreef de Duitse sterrenkundige Kepler (1571-1630): *'Over de inzichten van de heiligen betreffende natuurwetenschappelijke zaken heb ik slechts dit te zeggen: in de godgeleerdheid geldt het gewicht van het gezag, in de natuurwetenschap echter dat van redelijk inzicht. Het heiligst is voor mij de waarheid, wanneer ik – in volle eerbied voor de kerkleraren – wetenschappelijk aantoon dat de aarde bolvormig is, in omvang volkomen onbeduidend vergeleken met andere hemellichamen, en dat zij temidden van de sterren haar eigen baan trekt.'*

Bij welk algemeen verschijnsel uit deze periode past iemand als Kepler?

- ☐ A De filosofische revolutie.
- ☐ B De industriële revolutie.
- ☐ C De technische revolutie.
- ☐ D De wetenschappelijke revolutie.

B Over 'de jaren zestig' (kenmerkend aspect 48 behorend bij tijdvak 10)

Toets uit 2004:

In de jaren zestig van de twintigste eeuw deed zich een aantal sociaal-culturele veranderingen voor, waarvan de gevolgen tot heden goed merkbaar zijn.

Wat is GEEN voorbeeld van die veranderingen?

- ☐ A Veranderd seksueel gedrag.
- ☐ B Veranderde rolpatronen van mannen en vrouwen.
- ☐ C Het groeiende aantal allochtonen.
- ☐ D Een andere houding tegenover autoriteiten.

Toets uit 2005:



Omstreeks 1970 eisten vrouwen onder de leus 'baas in eigen buik' het recht op vrije abortus waarover een vrouw zelf zou kunnen beslissen. In die jaren kwamen in Nederland en andere westerse landen bewegingen op, die de maatschappij grondig wilden hervormen. Die bewegingen verschilden onderling nogal, maar ze vonden elkaar in hun kritiek op de bestaande maatschappij.

Wat was hun voornaamste punt van kritiek, dat ze allemaal deelden?

- ☐ A Onvoldoende democratie.
- ☐ B Onvoldoende gezag.
- ☐ C Onvoldoende godsdienst.
- ☐ D Onvoldoende welvaart.

De volledige toets uit 2005 is te downloaden via www.ivgd.nl

vervolgens niets meer mee te doen. Nu gaat het om het langetermijngeheugen. In zijn lessen komt hij daarom steeds terug op eerder behandelde tijdvakken door middel van vragen als:

'Democratie, in welke tijdvakken kun je dat plaatsen? In welke tijdvakken is het christendom belangrijk?'

Leerlingen reageren positief op deze aanpak, zo wordt uit de pilotscholen gerapporteerd. Ze hebben het gevoel bruikbare en toepasbare kennis te leren, waar ze wat aan hebben omdat het steeds terug komt. Ook kunnen ze – door voortdurende oefening – vooruitgang boeken in de beheersing van het vak geschiedenis, wat een bevredigend gevoel kan opleveren.

De vooruitgang van de pilotleerlingen

We zijn benieuwd of de leerlingen vooruitgang boeken in het beheersen van een referentiekader van oriëntatiekennis (de tien tijdvakken). Om te beginnen hebben we geprobeerd hun beginsituatie in kaart te brengen op het moment dat ze in havo-4 terechtkwamen. Welk referentiekader namen ze mee uit de onderbouw?

Op twee manieren wilden we iets van een antwoord op deze vraag krijgen (een compleet antwoord is voor een zo moeilijke vraag als deze niet goed denkbaar). De eerste manier was een open associatieve toets: Waaraan denk je bij dit tijdvak? Welke personen en gebeurtenissen schieten je te binnen? Welke woorden en begrippen? Over het resultaat daarvan hebben we onlangs in *Kleio* verslag uitgebracht.⁴

Als tweede instrument zijn meerkeuzetoetsen gebruikt. In september 2004 gebruikten we een toets die één meerkeuzevraag per kenmerkend aspect bevatte. Over die toets was niet lang nagedacht, omdat de voorbereidingstijd van het pilotproject zeer beperkt was geweest en we de toets meteen aan het begin wilden afnemen. De vragen werden zonder context op de leerlingen afgevuurd en gingen ook nogal eens over beheersing van detailkennis die strikt genomen niet echt oriëntatiekennis is (zie de voorbeelden uit 2004 in het kader). Daarom waren we achteraf niet erg tevreden over de mate waarin deze toets nu echt een indruk gaf over het referentiekader van de leerlingen.