

Kleio gesprek met de medewerkers
van het



KEES BOGAERTS
HUUB OATTES

Lesgeven als wetenschap

Op de geschiedenisdag in Apeldoorn stond ook een standje van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek, het IVGD. Reden voor Kleio om op verkenning te gaan. Een forse kamer in het grote gebouw van de EFA (de educatieve faculteit van de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool InHolland) aan de Wibautstraat: dat is het nieuwe instituut. De kamer is gevuld met boekenkasten en bureaus. En voor dit interview met Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, op het ogenblik de drie medewerkers. Met ons erbij past het allemaal precies. Voor wie virtueel 'op bezoek' wil is er op de website alle ruimte: www.ivgd.nl

Het Instituut voor Geschiedenisdidactiek draait officieus al enige maanden, begin 2004 volgt, als alle aktes eindelijk helemaal rond zijn, de formele start.

Het instituut was een van de aanbevelingen van de commissie-De Rooy. Nu is het er, moeten we dat zien als een pluim op onze hoed, als teken van waardering voor het vak?

'Het geeft in elk geval aan dat lesgeven in geschiedenis een ingewikkeld iets is waar je behoorlijk studie van moet en kunt maken. De commissies-De Wit en -De Rooy hebben dat gemerkt: het is lastig om over geschiedenisonderwijs iets echt verstandigs te zeggen en er is geen vaste plek waar daar speciaal aandacht aan wordt gegeven. Het besef groeide, naarmate die commissies vorderden met hun werk, dat over allerlei zaken eigenlijk grondiger doorgedacht zou

moeten worden. Daarvoor is het IVGD bedoeld.'

Op de website van het instituut staan jullie als de drie medewerkers en dan is er ook een bestuur van drie man. Eén op één, dat lijkt topzwaar. Hoe komt dat zo?

'Het bestuur weerspiegelt de drie partners die direct betrokken zijn bij de oprichting van het instituut. Twee van de Universiteit van Amsterdam: de Faculteit Geesteswetenschappen en het Instituut voor de Lerarenopleiding. En daarnaast nog de Educatieve Faculteit van de Hogeschool InHolland. Wij zijn ook aan die instellingen verbonden. We zouden natuurlijk veel meer mensen kunnen gebruiken ... maar ja, ook onze eigen formatie is niet structureel. Die is afhankelijk van de projectfondsen die beschikbaar zijn.'

Is het IVGD een specifiek Amsterdams instituut?

'Nee. Elke instelling die geïnteresseerd is in de ontwikkeling van een meer wetenschappelijke vakdidactiek kan aanhaken, voorzover het gaat om taken die bij een instituut als het onze horen. Maar dat moet dan ook financieel aanhaken zijn. De startsubsidie van het ministerie gebruiken we om het instituut op poten te zetten. Literatuur aanschaffen, een folder, poster, briefpapier, onze website. De hogeschool heeft ons met de opdracht om een handboek vakdidactiek te schrijven op de rails gezet. We zijn dankbaar voor dat initiatief. Het betekende inhoudelijk ons startschot, maar om verder te kunnen gaan is meer nodig.

We hopen van het IVGD een landelijk centrum te maken waar onderzoek gedaan kan worden en waar



De medewerkers van het IVGD, v.l.n.r. Arie Wilschut, Marcel van Riessen en Dick van Straaten.

expertise verzameld kan worden. Iets dat, minstens als open virtueel netwerk, verder kan reiken dan de Amsterdamse hogeschool en universiteit.

Het is niet zo eenvoudig om zover te komen. Wij denken bijvoorbeeld aan een jaarboek voor geschiedenisdidactiek zodat er ook in ons taalgebied een medium komt waar didactische onderzoeksartikelen kunnen verschijnen. Nu verschijnen de weinige wetenschappelijke artikelen die door Nederlandse auteurs worden geschreven vrijwel alleen in buitenlandse tijdschriften.

Naast die wetenschappelijke onderzoekpublicaties zou ook, liefst op internet, gewerkt kunnen worden aan een goed onderhouden documentatie van publicaties op vakdidactisch gebied.

In Australië, bestaat zoiets nu al (korte samenvattingen – professional digest – van artikelen).¹ Dat zou in ons taalgebied een grote verrijking zijn, ook voor anderen dan onderzoekers.'

Jullie hebben ook in het buitenland gekeken naar ontwikkelingen op het gebied van de geschiedenisdidactiek. Wat vinden jullie opvallende trends?

'Men blijkt op de een of andere manier overal bezig met een soort herbezinning op de kaders van geschiedenis. Zo stond in een artikel over Engelse leerlingen dat die met hun National Curriculum een roos konden halen voor het vak zonder bijvoorbeeld te weten wanneer

en hoe de Tweede Wereldoorlog begon. Ze leren heel precies allerlei bronnen van allerlei kanten bekijken, maar ja, wanneer nu dit was en wanneer dat ... dat weten ze niet. Het schort aan een algemene kennisbasis en dat wordt nu, misschien meer dan vroeger, ervaren als een manco. Het is kennelijk niet zo dat de commissie-De Rooy 'oriëntatiekennis' destijds zomaar uit de lucht greep; het blijkt een trend die je internationaal tegenkomt.

Een ander voorbeeld is de reactie op het wat rationalistische karakter dat geschiedenisdidactiek kreeg sinds het invoeren van de structuurbegrippen en vaardigheden. Je moet leren werken met bronnen, er zijn heel ingewikkelde patronen bedacht voor causale redeneringen, voor zaken als continuïteit en verandering. Noem maar op. Maar de empathische kant van geschiedenis, beeldvorming, het verhaal, de vertellende leraar: dat is mede daardoor wat ondergesneeuwd. Het bijsturen hiervan, een nieuwe bezinning op het verhalende, het boeiende element blijkt ook internationaal een trend.

Met de vraag hoe het komt dat leerlingen zo weinig weten, zo weinig hebben onthouden, – er is ook een leerpsychologische kant aan dit verhaal –, is men ook overal bezig. In de Verenigde Staten, in Engeland, misschien wat minder in Duitsland. Het is geen typisch Nederlands verschijnsel dat de jeugd weinig van de schoolgeschiedenis onthoudt en dat

buiten de school van het effect van geschiedenisonderwijs niet zo veel te herkennen valt. In Australië – het staat ook genoemd op onze site – hebben ze een nationaal centrum voor geschiedenisonderwijs. Daar loopt nu een nationaal geschiedenisproject. Met dezelfde soort gedachten die ons ook hier bezig houden: wat leren leerlingen nu eigenlijk, wat kunnen ze? Dat is belangrijk. Daarvan gaan allerlei sterk impulsen uit. En ook in Canada is er een centrum dat zich richt op geschiedenis en historisch bewustzijn.²

Welke rol speelt de geschiedenisdocent bij de te ontwikkelen initiatieven van het IVGD?

'Het is vanuit de taakstelling van ons instituut beslist nodig dat wij ons werk doen met een open oog voor wat docenten bezighoudt en waaraan zij behoefte hebben. We zijn dan ook begonnen met het aanschrijven van een lange lijst docenten om hen over ons bestaan te informeren en met de vraag of zij geïnteresseerd zijn in het ontwikkelen van geschiedenisdidactiek en eventueel bereid zijn om deel te nemen aan onderzoek. Bijvoorbeeld: ik ben geïnteresseerd in het uitproberen van nieuwe onderwijsvormen bij het opbouwen van oriëntatiekennis. Dat gaan we uitproberen. Als mensen daar met hun leerlingen aan mee willen doen ... heel graag!! Of deelnemen aan experimenten met het oog op de nieuwe examens in de lijn van de voorstellen van

Inhoudsopgave van het didactiekboek

I De fundamenteën: zinvol, leerbaar, haalbaar

- 1: Zinvol geschiedenisonderwijs
- 2: Geschiedenis leren
- 3: Leerlingen en geschiedenis

II Het bouw materiaal

- 4: Werken met teksten
- 5: Werken met stilstaand beeldmateriaal
- 6: Werken met verhalen
- 7: Werken met bewegend beeld en geluid
- 8: ICT in het geschiedenisonderwijs
- 9: Geschiedenis buiten de school (musea, omgeving)

III Het bouw werk

- 10: Van onderwijsdoelen naar leer- en lesdoelen
- 11: De instap
- 12: Geschiedenis uitleggen
- 13: Leerlingen aan het werk
- 14: Evaluatie en toetsing

De Rooy. Die komen eraan. Een ouderejaars student van de hogeschool, bijna afgestudeerd en nogal gefrustreerd in zijn pogingen anders les te geven, stuurde ons laatst een mailtje: 'Die nieuwe didactiek: komt daar nog wat van!' We schreven hem terug dat het zo niet werkte, dat daarvoor nu juist mensen zoals hij nodig waren, mensen die wat willen veranderen en die het leuk vinden om hun ervaringen met anderen te delen. Niet 'u vraagt, wij draaien'. Dat kunnen we op het ogenblik nog lang niet waarmaken. De VGN is natuurlijk ook heel belangrijk. Het zou prettig zijn als zij ons als 'gelieerde organisatie' op haar website zou willen zetten, zoals bijvoorbeeld ook Erfgoed Actueel en Euroclio.'

Openingsstatement

Het vakdidactiekboek, jullie openingsstatement dus, verschijnt tegen de grote vakantie. Wat kunnen we verwachten?

'Het boek krijgt drie delen. Fundamenten, Bouwmateriaal en Bouwwerk. Voor die fundamenteën, in het bijzonder de eerste hoofdstukken van deel 1, zijn drie steekwoorden bepalend: zinvol (wat), leerbaar (hoe)

en haalbaar (bij wie, met welke aanpak). We werken nu hard aan de verschillende hoofdstukken. De eerste drie worden zo iets als ons credo, de volgende elf gaan allemaal over diverse praktische aspecten. Er is ook al een folder van de uitgever, Coutinho in Bussum.'

Voor wie is het boek vooral bestemd? Hoe wordt de verhouding tussen theorie en praktijk?

'De eerste doelgroep zijn studenten in opleiding, eerste en tweede graads, en zij-instromers. Zij moeten ermee kunnen werken. Het moet voor hen een heel praktisch handboek worden dat niet blijft steken in principes en theorievorming. Er komen dus ruimschoots direct bruikbare hoofdstukken in over de praktijk van alledag, bijvoorbeeld over beeldmateriaal, het vertellen van verhalen en de functie daarvan en ook over het organiseren van lessen. Standaard onderwerpen van alle opleidingen. Bij het boek wordt een cd-rom geleverd met voorbeeldmateriaal: teksten en afbeeldingen, bronnen, audiofragmenten en ook voorbeeldlessen.'

Studenten staan nog tamelijk blanco tegenover het lesgeven. Maar wat heeft een docent aan dit studentenboek, die begint niet vanuit een blanco situatie. Docenten zijn het zo langzamerhand zat om steeds weer toegesproken te worden als leerlingen. Zij zijn de professionals. Wat heeft de professionele docent aan dit nieuwe didactiekboek?

'Naast een aantal bekende dingen ook nieuwe ideeën en nieuwe begrippen zoals oriëntatiekennis, belangrijk in het rapport van De Rooy. De vraag is dan: wat wordt daarmee precies bedoeld, hoe is dat te realiseren in het onderwijs, als de docent dat zou willen En misschien moet hij het te zijner tijd ook wel, als er straks examenprogramma's gaan komen die meer in lijn zijn met de voorstellen van De Rooy. Daarover valt in het boek van alles te vinden.'

Een ervaren docent kan het boek dus zien als een handboek dat aansluit op wat destijds door de commissies-De Wit, en -De Rooy werd aangekaart?

'Ja, voor een deel zou je dat wel zo kunnen zeggen. Maar aan de andere kant willen we niet de indruk wekken dat we een soort 'De Rooy in de praktijk' hebben willen schrijven en dat al het andere is blijven liggen. Het is ook niet zo dat we willen doen alsof wij hierover alle wijsheid in pacht hebben. We hebben ons best gedaan om goed over de theorie na te denken en geven vandaaruit aanzetten voor de praktijk, bijvoorbeeld over de aanpak van concentrisch werken. Met name in het praktische gedeelte van het boek zit een schat aan informatie. Hoe pak je die dingen aan ... We pakken dus meer op dan alleen de actualiteit van de laatste trends in de theorie van de vakdidactiek. Het moet een didactiekboek worden 'over de volle breedte'.

Het besef groeit dat didactiek geen eenheidsworst is. Dat verschillende leerlingen een verschillende aanpak nodig hebben, met name die in het vmbo. Spelen jullie daarop in?

'Ja, te beginnen met hoofdstuk 3: hoe maak je het haalbaar voor leerlingen. In onze voorbeelden maken we geregeld onderscheid naar diverse doelgroepen. Maar er is geen apart deel voor het vmbo. Wel vinden we de vmbo-geschiedenisdidactiek een punt van grote zorg en aandacht. Daaraan moet nog veel gedaan worden en dat is mede ook een bestaansrecht voor dit instituut. Het is een van de eerste projecten op ons verlanglijstje. Maar daarvoor zijn we wel afhankelijk van geld van buiten, we kunnen die keus niet voor onszelf vastleggen. Dat is de realiteit. Onze tweede prioriteit zou dan een vernieuwd examen(programma) 'volgens De Rooy' zijn.'

En de aansluiting met het basisonderwijs? Het gaat toch om een concentrische werkwijze?

'Het punt valt binnen onze taakomschrijving. Maar ook hierbij geldt dat we steeds van externe financiering afhankelijk zijn. Het heeft overigens niet onze hoogste prioriteit. We moeten bescheidenheid betrachten. Het zou wel heel aanmatigend zijn om ineens alles voluit te willen aanpakken.

Voor wat het basisonderwijs aangaat:

daar hebben we de minste eigen ervaring mee. En daarvoor is ook didactische literatuur van recenter datum beschikbaar dan voor het voortgezet onderwijs.'

Zien jullie het boek als een breuk met het oude 'Geschiedenis op School'? Een soort nieuw begin? Destijds vaardigheden en bestaansverheldering als motto, nu oriëntatiekennis?

'Nee, er zijn natuurlijk accentverschuivingen, maar er is geen totale tegenstelling. Bestaansverheldering heeft alles te maken met wat wij nu zinvolle geschiedenis noemen. En vaardigheden? Daarvoor gebruiken we nu de minder controversiële en minder door voor-en-tegen discussies belaste term 'historisch denken en redeneren'. Het gaat in beide gevallen natuurlijk om de manier van denken die je nodig hebt als je het vak geschiedenis bedrijft.'

Kennis en vaardigheden

'Historisch redeneren' klinkt mooi: maar als het daarbij weer om vaardigheden gaat dan krijg je toch ook de oude discussie over de verhouding tussen kennis en vaardigheden weer terug? Hoe zien jullie dat?

'Een voorbeeld: we zeggen in hoofdstuk 1 dat een basishouding van mensen, die zich met geschiedenis bezighouden, moet zijn dat ze respect hebben voor feiten. Dat ze iets wat bewezen is, waarover een bepaalde duidelijkheid of consensus bestaat, serieuzer nemen dan iets dat zomaar ergens beweerd wordt. Dat houdt in dat je iets alleen als feit kunt accepteren als er betrouwbare bronnen voor zijn. Wij zeggen dan: het is belangrijk dat mensen niet alleen een hoop feiten kennen, maar ook dat ze weten wat de status van die feiten is.

We vinden niet dat leerlingen daarom ook steeds met allerlei bronnen moeten werken. In die zin is het naar ons gevoel wat doorgeschoten in de richting van wat critici wel 'kunstjes met bronnen' noemen. 'Death by sources A to F', zegt onze Engelse collega Christine Counsell. Maar wie zegt: 'Het is veel belangrijker dat leerlingen feiten leren', die beroept zich op een schijntegenstelling. Feitenkennis is nodig, maar

óók kennis over wat de status van feiten bij geschiedenis betekent. Stel dat een leerling terecht komt in een discussie over de vraag of Nederlanders kampioen slavenhalers van Europa waren of niet. Dat zou dan geen welles-nietes-gesprek moeten worden. Je moet ook willen nagaan wat waar en niet waar is, de gegevens vaststellen. Die houding moet geleerd worden in de geschiedenisles, bij herhaling zelfs.'

Je hoort wel eens zeggen: geschiedenis is iets heel anders dan andere vakken. Alles is uniek; na de Romeinen komen de Middeleeuwen en daarna ... etcetera. Daarom is herhaling van eerdere leerstof bij geschiedenis veel minder zinnig en nodig. Is dat zo?

'Ook dit lijkt het gevolg van een misvatting. Het feit dat het een na het ander komt betekent niet dat je het ook zo moet onderwijzen, als een opeenvolging van steeds weer nieuwe feiten en periodes. Chronologische patronen vormen een basisraamwerk voor ons vak. En omdat dit raamwerk zo belangrijk is moet het ook geregeld herhaald en vooral ook toegepast kunnen worden. Alleen zo kunnen leerlingen die oriëntatiekennis echt onthouden. Dat kan door zowel diachronisch, als concentrisch te werk te gaan. Dat stelde de commissie-De Rooy ook voor.

Hoe meer je leest in de internationale literatuur, des te meer zie je dat ook daar sprake is van bezinning op zo'n raamwerk. Dit is kennelijk het stadium waarin de geschiedenisdidactiek zich nu bevindt. Of-of discussies over kennis en vaardigheden hebben hun tijd wel gehad. Er is alle reden tot herbezinning op die twee elementen. En dan gaat het niet over de vraag wat leerlingen toch allemaal vergeten, maar juist over wat de moeite van het onthouden en dus het herhalen waard is. Wij gaan daarmee aan de slag, aansluitend op wat daarover al in het rapport-De Rooy gezegd is.'

Nieuwe kerndoelen en leergebieden

Is het niet treurig dat het ministerie nu vrijblijvende kerndoelen voor de onderbouw wenst, die de voorstellen van De Rooy, bijvoorbeeld over het

N.B.: de meest expliciete vakkern-doelen uit het laatste kerndoelen ontwerp van eind 2003 luiden nu:

– De leerling leert een chronologisch-historisch kader van tien tijdvakken gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen te plaatsen in hun tijd.

– De leerling leert historische bronnen gebruiken om zich een beeld te vormen of antwoorden te vinden op specifieke vragen.

– De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.

De herziene versie van de kerndoelen onderbouw van de commissie- Meijerink m.b.t. geschiedenis en staatsinrichting (november 2003): nog steeds mager!

kader van tien tijdvakken, op losse schroeven zetten?

'We hebben inderdaad afgelopen september gereageerd op het eerste concept voor de nieuwe kerndoelen van de commissie-Meijerink, of nauwkeuriger gezegd, we hebben dat gedaan in overleg met het Historisch-Didactisch Platform. Dat is een informeel werkoverleg tussen een aantal docenten vakdidactiek, deskundigen van onderwijsondersteunende instituten en wetenschappelijke beoefenaars van de geschiedenisdidactiek. Op onze website kun je alles hierover nalezen.

De tweede versie van de kerndoelen, die eind 2003 is gepubliceerd, is gelukkig aangepast.⁴ Niet ideaal en veel magerder dan wij voorstelden, maar duidelijk beter dan wat er eerst lag. Het kader van tien tijdvakken wordt nu in elk geval expliciet genoemd.

Voor wat het uiteindelijk effect van de voorstellen van de commissie-De Rooy aangaat ... Dit is een tijd van deregulering. We moeten voortaan veel meer zelf gaan invullen. Dat biedt ook extra kansen, aan leraren, aan de VGN, om te werken aan een soort consensus over de kern van datgene waar wij met ons geschiedenisonderwijs voor willen staan. Veel mensen hebben nog een overtrokken beeld van wat dat inhoudt:

kennis van een raamwerk van tijdvakken. Het is hun onduidelijk dat het neerzetten van een raamwerk niet vraagt om het, zoals dat heet, uitputtend behandelen van al die tijdvakken. Aan de andere kant: je krijgt ook geen raamwerk door te zeggen: nou haal ik er toch maar een paar uit. Dat kan niet, dan is het geen raamwerk meer.

Een raamwerk in zijn meest globale vorm kan in weinig tijd, in weinig lessen, worden neergezet. In nieuwe schoolboeken zie je dat nu de tien tijdvakken er wel in staan als behandelstof, maar zonder dat duidelijk gewerkt wordt vanuit die globaliteit en met een stevige dosis herhaling. Dat blijkt dan weer een stap te ver. Het zullen toch leraren moeten zijn die het anders willen gaan doen. Leraren die maken dat ook uitgevers 'de tijdvakken' anders gaan aanpakken. Minder gedetailleerde kerndoelen kan je ook zien als een open kans in die richting.'

Maar stel dat we straks een leergebied mens en maatschappij opgedrongen krijgen? Wat resteert dan nog van het raamwerk, van het vak geschiedenis überhaupt?

'De positie van het vak is vooral overeind te houden als je de identiteit ervan duidelijk kunt aangeven. Dat je zegt: dit is geschiedenis. En bij die geschiedenis hoort: deze manier van denken, dit soort referentiekader, dat soort beheersing van begrippen en vaardigheden. Dat definiëren wij ook heel duidelijk in de eerste hoofdstukken van ons boek. Als je op onze site onze reactie op de eerste voorstellen voor nieuwe kerndoelen bekijkt, dan zie je dat we daar, in alle beknoptheid, ook zo te werk zijn gegaan.

Wij denken dat wij, historici, de positie van het vak in het onderwijs moeten verdedigen. Maar als wij alleen maar zeggen: 'geschiedenis is alles dat over vroeger gaat en daarvoor claimen wij meer tijd', dan maken we weinig indruk: want er is inderdaad zoveel geschiedenis dat het altijd te veel is om te behandelen, zodat de gedachte aan schrappen juist aanvaardbaarder wordt. Naarmate wij de identiteit en de kern van ons vak specifiek onder woorden weten te brengen, zullen

we het vak ook beter overeind kunnen houden, in school en tegenover de overheid.'

Overladenheid

Maar leergebieden worden toch ook gepresenteerd als alternatief tegenover de overladenheid van de oude kerndoelen. Dat kan je niet wegwuiven met een beroep op de identiteit van het vak?

'Leraren hebben vaak het idee dat er heel veel geleerd moet worden over vroeger, terwijl ze ook weten dat er van al dat leren na zo'n twee, drie jaar niet veel meer over is. Als het kennisresidu zo klein blijkt, is de vraag gerechtvaardigd of zo'n overladen programma nodig is.'

Waar komt het idee dat zoveel behandeld moet worden vandaan? Van de schoolboeken?

'De omgang met het schoolboek ontspoord inderdaad nogal eens in de richting van lezen en vragen maken. Auteurs van schoolboeken, wijzelf dus niet in de laatste plaats, kunnen zich dat aantrekken. Het zou goed zijn als zij de meest fundamentele kern van historisch redeneren en oriëntatiekennis – zoals zij dat in hun methode opvatten – er, ook voor leerlingen, duidelijker uit laten springen. Niet alleen in de leerstof zelf, maar ook in de vragen en opdrachten, waarin die kern herhaaldelijk terug zou moeten komen.'

Aan welke formele kenmerken zou je in boeken kunnen herkennen of daar inderdaad op zo'n manier gewerkt wordt?

Van Straaten: 'Je zou kunnen kijken of er ook geregeld herhaald wordt, en wat precies. Of er een concentratie opbouw is, waarin bepaalde elementen terugkomen. Of daarbij duidelijk aandacht gegeven wordt aan historisch denken en redeneren en aan het chronologisch kenniskader. Als ik nu een boek schreef, zou hoofdstuk 1 beginnen met de introductie van dat kader, zodat er later op teruggekomen kan worden en het op den duur ook door leerlingen toegepast kan worden. Ook de taal van het boek is belangrijk. Ik zou hopen dat er minder vlakke schoolboekentaal wordt gebruikt. Enerzijds zakelijke taal, maar

ook aandacht voor het persoonlijke element, voor het verhaal, voor beeldvorming. Daarom ook veel tot de verbeelding sprekende afbeeldingen, liefst op cd-rom zodat ze in de klas te vertonen zijn.'

Van Riessen: 'Eigenlijk heb ik persoonlijk die overladenheid nooit zo lastig gevonden. Het is volgens mij vooral een kwestie van gevoel. Het probleem is meer, dat docenten denken dat ze alles moeten behandelen. Zolang docenten zich niet kunnen losmaken van de gedachte dat alles belangrijk is en dat alles daarom moet, zullen ze dat gevoel van overladenheid houden, bij welk boek dan ook. Docenten zouden vanuit hun eigen autonomie keuzes moeten maken. Jongere docenten hebben daarbij andere behoeftes dan ervaren rotten. Daarom bestaat het ideale boek niet. Wel boeken die het kiezen misschien wat eenvoudiger maken.'

Wilschut: 'Zinvol en leerbaar. Die sleutelwoorden zou ik er nog aan toe willen voegen.

Zinvol: hoe slaagt het boek erin de leerlingen duidelijk te maken dat die geschiedenis iets met hen en met de wereld te maken heeft. Dus ik zou goed letten op de manier waarop geschiedenis in verband wordt gebracht met het heden. Ik denk dat dit een must is. Het moet gaan om vragen die ook voor hen wat te betekenen hebben. Dat wil niet zeggen dat het ook allemaal over de twintigste eeuw moet gaan, vergelijkingen door de tijd heen zouden voor mij een heel belangrijk element zijn. Leerbaar: ik denk dat een heleboel geschiedenisboeken die nu verschijnen eigenlijk helemaal niet zo leerbaar zijn. Het zijn boeken die zich uitputten – met name door de invloed van de uitgevers – in zo'n prachtige vormgeving, dat je je soms afvraagt wat dit nu weer voor bladzijde is, wat de bedoeling is van het groen, het geel ..., wat de functie is, de status, van de ene soort tekst, van de andere. Hoe moet je dat leren? Een van mijn stokpaarden is letten op de titels van hoofdstukken. Die titels zijn vaak kleine 'literaire' signalen, die alleen de leraar begrijpt. Zoiets als 'Herfst in de zo-

Uit de reactie van het IVGD op het eerste kerndoelenconcept van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, de commissie-Meijerink

Typering van het vakgebied 'geschiedenis/staatsinrichting'
Het vak geschiedenis/staatsinrichting richt zich op het ontwikkelen van de mogelijkheden van leerlingen om hun wereld beter te begrijpen vanuit een historisch en staatsburgerlijk bewustzijn.

Historisch bewustzijn (historisch besef) houdt in dat men zich realiseert dat de mens en alle door hem tot stand gebrachte instellingen en samenlevingsvormen in de tijd bestaan, dat zij dus een herkomst en een toekomst hebben, dat ze niet iets stabiels, iets onveranderlijks en iets onvoorwaardelijks zijn. Daarmee wordt een gedistantieerd en kritisch oordeel over de bestaande werkelijkheid mogelijk gemaakt op rationele gronden.

Historisch besef geeft zin aan tijdsbeleving en heeft een praktisch-oriënterende functie, die onder andere betrekking heeft op de cultuur en samenleving waarvan leerlingen deel uitmaken.

Het kunnen hanteren van een voor die cultuur en samenleving kenmerkend gemeenschappelijk referentiekader, o.a. bestaand uit cultureel erfgoed, waarden en tradities, is onmisbaar voor het volwaardig functioneren als lid van de samenleving, en daarmee tevens een belangrijke voorwaarde om desintegratie van die samenleving te voorkomen.

Iets dergelijks geldt voor de staatsburgerlijke vorming. Als staatsburger kunnen functioneren in een democratische samenleving vereist minimaal enige kennis van en inzicht in de wording en werking van de democratische staatsinstellingen en de in een democratische samenleving werkzame krachten.

Drie (aansluitende, minimaal noodzakelijke) kerndoelen voor geschiedenis/staatsinrichting

1 De leerlingen kunnen een chronologisch-historisch kader van tien tijdvakken gebruiken als historische oriëntatiekennis.

mer', ik bedenk nu maar een voorbeeld. Maar niet het soort titels die de leerlingen direct duidelijk maken waarover het inhoudelijk gaat, wat dus de hoofdzaak is. Dit gaat over de ridders, dat over de monniken enzovoort. Dit moet je goed snappen, dat is een anekdote. Dat kan je doorlezen ... Zinvol dus en leerbaar: daar zou ik zeker op letten.'

Kleio

Dit gesprek is in zekere zin jullie introductie bij de VGN leden. Horen die in de kolommen van het blad nog eens meer van jullie, of blijft het bij een: 'lees ons boek maar'?

Zij kunnen daarbij kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken:

- herkennen in concrete situatiebeschrijvingen, afbeeldingen of verhalen;
- gebruiken als samenhangende context voor het ordenen en analyseren van informatie.

2 De leerlingen kunnen – naar aanleiding van concrete voorbeelden of situatiebeschrijvingen – historische en hedendaagse gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen op een weloverwogen manier met elkaar vergelijken en op hun betekenis beoordelen.

Zij kunnen daarbij:

- onderscheid maken tussen feiten en meningen;
- het gedrag en de ideeën van mensen plaatsen in hun eigen tijd en situatie;
- informatie zorgvuldig gebruiken en niet met opzet misleidend of verdraaid weergeven;
- hun uitspraken met argumenten ondersteunen.

3 De leerlingen kunnen – naar aanleiding van concrete maatschappelijk-politieke kwesties – duidelijk maken dat bestuurlijke verantwoordelijkheden in Nederland verdeeld zijn en dat burgers en parlement het recht hebben om bestuurders te controleren.

Zij kunnen daarbij rekening houden met:

- de verhouding tussen staatshoofd, ministers en parlement;
- controlemogelijkheden van het parlement, zoals het recht van interpellatie, het enquêterecht en het vragenrecht;
- politieke rechten van burgers, zoals het recht van vrijheid van meningsuiting, kiesrecht, het recht van petitie en het recht van vereniging en vergadering;
- betrokkenheid van burgers bij het bestuur via politieke partijen en andere maatschappelijke groeperingen en controlemogelijkheden zoals de nationale ombudsman en de wet openbaarheid van bestuur.

'Kleio, de VGN, vinden wij natuurlijk heel belangrijk. We willen, in de loop van 2004, graag in een artikel wat uitgebreider ingaan op wat voor ons de kern van het vak 'geschiedenis/staatsinrichting' is en aangeven waar wij, met het IVGD, in dat opzicht voor willen staan.

Noten

1. De Australische website: www.history.org/site/index14.php
2. De Canadese website: www.cshc.ubc.ca/
3. De publieksversie van het rapport van de commissie-De Rooy is te vinden op de VGN-website: www.vgnkleio.nl
4. Het rapport van de commissie-

Meijerink wordt besproken in het artikel van Stefan Boom verderop in dit nummer. Na een ronde waarin suggesties ter verbetering ingebracht konden worden door deskundigen en instellingen (waaronder het IVGD) is er in november een verbeterde versie verschenen. Daarover hield de VGN een veldraadpleging via de eigen website. Op basis van de opmerkingen daar formuleert het VGN-bestuur haar advies aan de commissie. Deze verbeterde versie van de kerndoelen voor de basisvorming, inmiddels spreekt men weer van 'onderbouw', is te vinden op www.vernieuwingbasisvorming.nl