

Met Euroclio in Bologna

Levert het iets op als je 190 docenten geschiedenis uit 42 Europese landen bijeenbrengt om in lezingen, workshops en discussiebijeenkomsten van gedachten te wisselen over de veranderingen die in de afgelopen jaren plaats vonden in het geschiedenisonderwijs? Het verslag van de conferentie die in maart 2003 in Bologna werd gehouden probeert een antwoord te geven op deze vraag.

De conferentie School History on the Move ging over veranderingen in alle landen van Europa en besloeg dus een breed terrein, maar in de lezingen en workshops kon uiteraard maar een beperkt aantal voorbeelden van verandering besproken worden. In de discussiegroepen werd dat gemis weer goed gemaakt, doordat de deelnemers over hun eigen land spraken. Uit de lezingen en de discussies werd al snel duidelijk dat er in grote lijnen twee verschillende ontwikkelingen zijn te onderscheiden, één in de Europese landen die deel uitmaakten van het voormalige Westblok en een geheel andere in de voormalige Oostbloklanden en de Balkan.¹

"Genoeg! Zei hij scherp. 'Het is een mythe! (...) Ik betreur het dat ik jullie zo'n dwaas verhaal heb verteld. En laten we ons nu weer bezig houden met geschiedenis, met onweerlegbare, geloofwaardige, controleerbare feiten!' En nog geen vijf minuten later staarde de gehele klas weer glazig voor zich uit."

Dit is het beeld van de geschiedenisleraar waarmee kinderen in vrijwel alle landen geconfronteerd worden in Harry Potter. Het citaat komt uit J.K. Rowling, *Harry Potter en de Geheime Kamer*, Amsterdam/Antwerpen 2000, 14.

Ook leuk is Rowlings kijk op het huiswerk: "Ron zat achter in de bibliotheek en was bezig zijn huiswerk voor *Geschiedenis van de Toverkunst* na te meten. Professor Kist had om een één meter lang opstel over 'De Middeleeuwse Europese Toveraarsraad' gevraagd.

'Niet te geloven! Ik kom nog twintig centimeter te kort...' zei Ron woedend. Hij liet het perkament los, dat direct weer oprolde. 'Hermelien heeft een meter vijftig en die heeft een piepklein handschrift!' (111)

De vraag rijst of dit stereotype van de geschiedenisleraar en het vak geschiedenis, dat aan de miljoenen lezer(tje)s van Harry Potter wordt voorgehouden, representatief is. Het succes van het boek doet vrezen van wel. Moderne onderwijsmethoden lijken aan de geschiedenisleraar van Harry Potter geheel voorbijgegaan. Het is duidelijk dat professor Kist (Harry's leraar) nog volledig uitgaat van de overdracht van kennis; het overbrengen van vaardigheden speelt voor hem geen rol.

Op de conferentie in Bologna blijkt dat er in de afgelopen decennia in heel Europa wel degelijk grote veranderingen hebben plaatsgevonden in het geschiedenisonderwijs.

De West-Europese landen: Italië als voorbeeld

De onderwijshervormingen, die in de jaren zestig en zeventig op gang kwamen, hingen samen met de maatschappelijke, politieke en economische veranderingen van die jaren. In de landen van het toenmalige Oostblok vonden deze ontwikkelingen niet plaats.

In de westerse landen konden door

**Stefan Boom is Cito-medewerker;
Hans Boschloo is docent geschiedenis en
Huub Oattes is werkzaam bij de SLO en
eveneens als docent geschiedenis.**

de toename van de welvaart steeds meer kinderen deelnemen aan het voortgezet onderwijs. Veel van die kinderen kwamen uit sociale lagen die voorheen minder kans hadden op een vervolgopleiding. Deze schaalvergroting leidde tot hogere kosten en op den duur ook tot de wens om curricula nauwgezet te omschrijven en de examens anders in te richten. Het doel van deze maatregelen was ervoor te zorgen dat einddiploma's van verschillende scholen dezelfde civiele waarde bleven houden.

Tegelijkertijd ontstond er in deze jaren bij studenten, leerlingen, docenten en politici een streven naar meer democratische verhoudingen en 'meer invloed van de basis'. Het was de tijd van politieke discussies over Vietnam, over de consumptie-maatschappij, over kapitalisme en communisme. Bij het vak geschiedenis leidde dit tot experimenten en hervormingen.

Kenmerkend voor de vernieuwingen van deze tijd is dat ze van onderop kwamen. Natuurlijk waren niet alle docenten voor verandering, maar het ging om ideeën die door docenten werden ontwikkeld.

Een duidelijk voorbeeld van deze gang van zaken is te vinden in de veranderingen in Italië.² Kleine groepen docenten gingen daar in de jaren zestig en zeventig samenwerken op zoek naar nieuwe methoden van onderwijs. De universiteiten hielden zich afzijdig. Op deze wijze ontstond van onderop, 'in het veld', een praktijk waarin de traditionele aanpak aangevuld werd met meer interactiviteit. De leerling werd aangemoedigd om kritisch om te gaan met historische kennis. Naast het lesboek, dat zelf ook meer interactief werd, kwam er aandacht voor het gebruik door leerlingen van documenten, archieven en musea, voor het bestuderen van de lokale geschiedenis (het cultureel erfgoed), het interviewen van ooggetuigen (orale geschiedenis), geschiedenis in spelvorm of als toneel, het omgaan met 'nieuwe' media van film tot internet, enzovoort.



Bezoek aan de binnenstad van Bologna.

Voor de collega's uit de westerse landen bleek dit een herkenbare ontwikkeling. Het ontstaan van de discussie over 'vaardigheden' in de westerse landen is met deze samenvatting voldoende aangeduid. Nu komt de 'kennis' aan de orde, de oppositie tegen de nieuwe beweging op het gebied van didactiek.

De jaren negentig

In Italië beginnen in de jaren negentig historici van de universiteiten aandacht te besteden aan het voortgezet onderwijs, een terrein dat zij tot dan toe overgelaten hadden aan leraren en didactici. Een aantal van hen neemt deel aan het schrijven van nieuwe methoden. In die schoolboeken krijgt de vraag hoe de leraar kennis moet overdragen aan zijn leerlingen nauwelijks aandacht. Deze universitaire historici lieten zich vaak denigrerend uit over de onderwijsdidactiek die tot dan toe ontwikkeld was. En de pretenties waren hoog. Kennis van geschiedenis was onmisbaar, want die kennis kon "licht brengen in de immense duisternis die ons omringt".³

Het uitgangspunt van deze benadering van het geschiedenisonderwijs lijkt te zijn dat de universitaire historici de geschiedenis moeten onderzoeken en het materiaal leveren voor verantwoorde leerboeken en dat het vervolgens de taak van de individue-

De conferentie *School History on the Move, Changes in the Learning and Teaching of History in the Decade of Educational Reforms* werd gehouden van 25 tot 30 maart 2003 in Bologna. Conferenties als deze worden jaarlijks georganiseerd door EUROCLIO, dat in 1993 werd opgericht met steun van de Raad van Europa. Inmiddels zijn in 63 landen organisaties van geschiedenisdocenten en docenten aan lerarenopleidingen aangesloten bij Euroclio. De Nederlandse geschiedenisdocenten zijn via hun organisatie, de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, de VGN, lid van Euroclio. Dit jaar was het Italiaanse lid, Clio '92, medeorganisator.



Conferentiedeelnemers in hun werkgroep.

le docent is om uit te vinden hoe hij deze kennis aan de leerlingen zal overbrengen. Daarvoor is, wat het vak geschiedenis betreft, geen speciale onderwijsdidactiek vereist. Slechts in enkele gevallen kwam het in Italië tot een vruchtbaar samengaan van traditie en vernieuwing.

De ontwikkeling in Italië heeft veel gemeen met de discussie over kennis en vaardigheden in Nederland. Ook in Nederland worden sinds de jaren zestig nieuwe wegen gezocht op het gebied van de didactiek van het geschiedenisonderwijs. Het initiatief daartoe ligt aanvankelijk vooral bij contactgroepen van docenten. In dezelfde tijd groeit het aantal thema's waaraan aandacht besteed moet worden.

Als men de leerboeken van na de oorlog naast elkaar legt, blijkt er een vrij grote communis opinio te bestaan over wat op school moest worden onderwezen. Het traditionele curriculum liep van prehistorie tot heden en ontleende zijn verband aan de politiek-staatkundige ontwikkelingen in de westerse wereld. Aan deze 'canon' werden echter voortdurend nieuwe thema's toegevoegd, soms door de overheid, soms door druk vanuit de samenleving. Het traditionele politiek-staatkundige kader werd uitgebreid met economische en sociale geschiedenis. Dat leidde tot thema's over emancipatie: in Nederland die van arbeiders, de verschillende religieuze groeperin-

gen, vrouwen en, in de koloniën die van de gekoloniseerde bevolking en de slaven. Daarnaast moest door het op gang komen van de dekolonisatie en het ontstaan van de Koude Oorlog veel meer aandacht besteed worden aan de wereld buiten Europa. Tegelijkertijd liep het aantal uren terug. Bovendien werd er, met name om didactische redenen, gepleit voor omgevingsgeschiedenis en lokale geschiedenis (met aandacht voor het 'cultureel erfgoed'), omdat deze onderwerpen dicht bij de beleavingswereld van de leerlingen zouden liggen.

De uitgevers kozen als oplossing voor deze problemen steeds vaker voor een thematische ordening van de leerstof.

Met de invoering van de meest recente grote onderwijshervorming, de tweede fase in 1998, werd de thematische aanpak algemeen. In tegenstelling tot de historische themavelden die door de WIEG 'van onder op' waren ingevoerd, vond er nu een van bovenaf opgelegde stofindeling volgens domeinen plaats. De traditionele 'canon' van chronologisch geordende kennis verdween geheel uit het zicht. De hoofdstukken van de leerboeken behandelen vaak elk één thema of 'domein'. De traditionele canon wordt daarin meestal wel bekend verondersteld, maar is voor de leerling niet op herkenbare wijze geordend en daarmee verloren gegaan. Net als in Italië

leidt dit tot de klacht dat leerlingen geen historische kennis meer bezitten. In beide landen krijgen de didactische vernieuwingen, of anders gezegd de aandacht voor 'vaardigheden', de 'schuld' van het gebrek aan historische kennis.

Er wordt in Nederland (door de commissie-De Rooy) net als in Italië gepleit voor terugkeer naar een eurocentrisch ingericht curriculum met nadruk op een verhalende benadering. De huidige rechtse regering van Berlusconi gaat nog een stap verder en wil terug naar de 'feiten', naar nadruk op Italië en Europa, op de eigen identiteit en zeker niet op 'multicultureel onderwijs'.

De inhoud van het geschiedenisonderwijs is in Italië sterk gepolitiseerd. Afhankelijk van de signatuur van de regering zwaait het geschiedenisonderwijs naar links of naar rechts.

Je kunt op grond van deze ontwikkelingen vaststellen dat de inhoud van het geschiedenisonderwijs ook in de West-Europese landen niet 'waardevrij' is. Men wil de leerlingen 'historisch besef' bijbrengen, maar bedoelt daarmee een door de samenleving gewenst historisch besef.⁴

Dat bleek ook in de discussie over de situatie in landen als Wit-Rusland, de Oekraïne, de Baltische staten, Tsjechië, Albanië en Macedonië, die nog aan de orde komt.⁵ Historisch besef en eigen identiteit liggen vaak dicht bij elkaar.

De reacties van 'het veld'

Een ander aspect van de ontwikkelingen van de laatste tijd in Italië is dat, als het om vernieuwingen gaat, de meerderheid van de docenten maar heel vage en stereotiepe ideeën daarover heeft. Wat docenten aan kennis over vernieuwingen hebben is meestal ontleend aan de methodes die zij in de klas gebruiken.

In de andere landen is dit ook een probleem, bleek tijdens de discussies.

Volgens veel docenten is er te weinig interactie tussen vernieuwers en docenten. Docenten voelen zich buitengesloten, naar hun expertise wordt niet gevraagd. Veel docenten vinden bovendien dat de vernieuwingen geen oplossing bieden voor de moeilijkheden waarmee zij in de klas te maken hebben. Zij nemen daarom veranderingen in het onderwijs voor kennisgeving aan, want de werkelijke uitdaging ligt voor hen in het omgaan met het veranderende schoolgedrag van de leerlingen. Maatschappelijke veranderingen beheersen de situatie in de klas en stellen grenzen aan wat docenten kunnen doen en laten.

Docenten spraken over leerlingen die wel thuis waren in de wereld van computerspelletjes, maar die niet konden lezen, geen huiswerk maakten, zich niet konden concentreren, het denken over een voorgeschreven probleem niet leuk vonden, kortom alles leuker vonden dan geschiedenis. Het was daardoor vaak moeilijk een goed werk- en leerklimaat te scheppen in de klas.

De ontwikkelingen in de nieuwe staten

De docenten uit de landen die ontstaan zijn na het uiteenvallen van het Oostblok (en Joegoslavië) delen één gemeenschappelijke onderwijserveraring: door de val van het communisme zijn hun leerboeken geheel of gedeeltelijk onbruikbaar geworden. Daardoor konden de docenten in deze landen in de praktijk ervaren dat geschiedenis een interpretatie is en dat er in de geschiedenis geen 'feiten' bestaan. Een feit wordt pas een feit als het in een context geplaatst is. Een voorbeeld hiervan is Belarus, Wit-Rusland. In dat land is nog nooit een schoolboek over het eigen land verschenen, omdat het nooit als land bestaan heeft.⁶

Als je de geschiedenis van Belarus vergelijkt met de geschiedenis van Nederland komen fundamentele vragen aan de orde. Om een schoolboek over Belarus te schrijven moet je erover nadenken of in het verleden zo iets als Belarus wel heeft bestaan en waar dat gevoel van een eigen Wit-Russische identiteit dan uit bestond. Welke gebeurtenissen uit

het 'nationale' verleden moet je behandelen om leerlingen een idee te geven van hun verleden?

In Nederland kun je deze problemen uit de weg gaan, omdat het al eeuwen als land bestaat. Daardoor wordt zonder veel discussie de geografische grens tot afbakening gekozen van een historisch onderwerp, terwijl het heel goed mogelijk is dat Belarus meer een eenheid was met een gemeenschappelijk verleden dan bijvoorbeeld Nederland in de tijd van de Republiek.

Bij het maken van een schoolboek over Belarus ervaar je bijna vanzelf hoezeer geschiedenis berust op interpretatie. De problematiek van de heterogeniteit van de bevolking, hoe om te gaan met soms grote etnische minderheden, wat de plaats van het Russisch moet zijn, hoe om te gaan met de erfenis van de USSR, dit soort vraagstukken komen daar bovenop, en gelden voor alle voormalige sovjetstaten.

In verschillende workshops en discussiegroepen kwam dit probleem aan de orde. Bijvoorbeeld in de workshop waarin twee Letse docenten het door hen ontworpen materiaal voorlegden.⁷ Letland kent een grote Russische minderheid die ongeveer 35% van de totale bevolking uitmaakt. Hoe moet omgegaan worden met de Russische periode? En de Duitse bezetting? Wat is ken-

merkend voor de Letse geschiedenis? Er werd met bronnen getracht aan te tonen dat de Russen (met hulp van Letse communisten) bewust gepoogd hebben de Letse taal te onderdrukken, maar in het bronnenmateriaal was ook bewijs voor het tegendeel te vinden. Kritisch brongebruik waarbij bronnen niet alleen op hun herkomst, maar ook op hun inhoud beoordeeld worden, bleek moeilijk.

Dat de Britse, Zwitserse en Nederlandse leraren in de workshop het juist belangrijk vonden dat er door het gebruik van bronnen geen stereotiepe antwoorden bleken te zijn, kwam maar moeilijk over.

In Rusland, het kernland van de voormalige Sovjet-Unie, leven in bijna alle steden en ook op het platteland veel minderheden. Er is sprake van een grote culturele verscheidenheid. De workshop van Tamara Eidelman uit Moskou was gewijd aan het probleem hoe de nieuwe geschiedenisboeken eruit moeten zien. Welk historisch besef moet aan al die verschillende 'Russische' leerlingen worden bijgebracht?⁸ En zo kunnen nog meer voorbeelden gegeven worden.

De taal

De taal, (Engels) bleek een moeilijkheid bij het discussiëren, maar dwong ook tot kernachtig formuleren. Wat je taalkundig tekort kwam, moest door de logica van het betoog gecompenseerd worden. Zo waren de bezoekers er getuige van, wat er met een taal gebeurt als er veel nieuwe gebruikers bij komen. Zelfs sprekers uit Groot-Brittannië namen in de discussies zinsconstructies over die ze in eigen land niet zouden gebruiken. Dat is de prijs die betaald moet worden als je taal een wereldtaal wordt: tal van volken gaan een bijdrage leveren aan die nieuwe levende taal. Dat gebeurde voortdurend op deze conferentie.

Nederland als gidsland?

Een algemene Europese trend die op de conferentie naar voren kwam was de druk vanuit de overheid (of de samenleving) om te komen tot een meting van de resultaten van het (geschiedenis)onderwijs.



Over de centrale examinering wordt in veel van de ons omringende landen gediscussieerd. In Tsjechië bijvoorbeeld heerst sinds de fluwelen revolutie een chaotische situatie.⁹ Van centrale regelgeving heeft men daar de buik vol, maar er moeten toch wel garanties voor een waardevol diploma gegeven worden. In de Scandinavische landen en IJsland wil de overheid een meer betrouwbare centrale toets, dan de huidige regionale mondelinge examens. In Engeland blijkt de instelling van drie concurrerende 'examination boards' niet te leiden tot de beoogde diversiteit in het curriculum. Daarnaast zijn overal in Europa de 'depth and overview'-benadering, de afstemming tussen kennis en vaardigheden, de mate van specificiteit van de 'oriëntatiekennis' opduikende thema's in de discussie. Het ontbreken van aandacht voor de chronologie lijkt een algemeen gevoeld gemis in de huidige curricula.

Veel 'buitenlanders' bleken jaloers op ons examensysteem. De 50-50 verhouding tussen schoolexamen en centraal schriftelijk bij de bepaling van het eindcijfer, de grote invloed van de leraren (via de VGN) op de stofomschrijvingen van de centrale examens, de beoordeling van het examenwerk door de eigen docent van de leerlingen vond men positief.

Vooraf bij de docenten in de West-Europese landen bestond scepsis ten aanzien van steeds maar doorgaande vernieuwingsdrang van bovenaf. Veel docenten pleitten voor meer contact tussen de vernieuwers en de docenten in de klas. De vernieuwingen zijn meestal wel bedoeld als een antwoord op maatschappelijke veranderingen, maar het beoogde wordt in de praktijk vaak niet bereikt door de vele onbedoelde gevolgen. Door betere samenwerking met docenten, die de maatschappelijke veranderingen in de klas aan den lijve ervaren, kunnen de onbedoelde gevolgen misschien verminderd worden.

De kritiek van docenten op vernieuwingen blijkt vaak een grote voorspellende waarde te hebben. Dat is althans de ervaring van docenten die veel op dit gebied hebben meege-

maakt. Misschien overschatten deze docenten hun oordeelsgevoel, maar zeker is dat de meerderheid van de aanwezige docenten meende dat onderwijsvernieuwingen de beste kans van slagen hebben als die in samenwerking met de docenten worden bedacht en uitgevoerd. Dat geeft het beroep ook meer inhoud. Dat is een les die je kunt trekken uit deze goed georganiseerde, intensieve, conferentie van Euroclio.

Ten slotte

Voor alle VGN-leden zijn dit soort bijeenkomsten een aanrader. Het is inspirerend om buiten het eigen klaslokaal van enige afstand naar het onderwijs te kijken en daarover een aantal dagen intensief van gedachte te wisselen met je Europese collega's. En dan zijn inspirerende bezoeken aan scholen, musea en historische plaatsen, nog niet eens genoemd. Indrukwekkend was de inzet van de plaatselijke school *Ipssar 'Scappi'*, waar we een dag doorbrachten en waar de leerlingen onder de onzichtbare begeleiding van de docenten een lunch voor meer dan 200 personen kookten en opdienden, die zeker niet onderdeed voor de maaltijden in het hotel. Op deze school werd indrukwekkend vakonderwijs gegeven. Met een ruime plaats voor geschiedenis overigens: twee uur in de week voor alle leerlingen, vier jaar lang.

En het bezoek aan historische plaatsen als Ravenna, met een groep geschiedenisdocenten, was een aparte ervaring, ook voor onze gidsen ...

Noten

- 1 De naamgeving van de verschillende groepen landen is niet eenvoudig. Oostbloklanden? Dat geldt wel voor bijvoorbeeld Polen en Tsjechië, maar toch eigenlijk niet voor de voormalige Sovjetrepublieken Oekraïne en Wit-Rusland of de Baltische staten. Joegoslavië (en dus de landen die er uit zijn voortgekomen) en Albanië hoorden eigenlijk ook niet tot het Oostblok. En hoort Griekenland tot West-Europa? De Scandinavische landen en IJsland.

- 2 Antonio Brusa, *The role of active methods in history teaching and learning in Italy in recent years, in the European context*, lezing gehouden op donderdag 27 maart 2003 in Castel san Pietro, Bologna. Antonio Brusa is verbonden aan de universiteit van Bari. De volledige tekst van de lezing werd op de conferentie uitgereikt. De gegevens over Italië in dit verslag zijn gebaseerd op deze bron en op gesprekken in de discussiegroepen.
- 3 Antonio Brusa, zie de noot hiervoor
- 4 Arie Wilschut, *Historical consciousness as an objective in Dutch historical education, English summary of the proposals by the De Rooy-commission (februari 2001), published by Arie Wilschut on december 7th, 2002*. (Dit paper werd uitgereikt in de workshop The Dutch Experience van Huub Oattes, Loek Janssen en Theo van Zon, op 27 maart 2003.) Arie Wilschut, secretaris van de commissie-De Rooy, onderscheidt een spontaan, ongeschoold historisch besef ('a 'spontaneous' historical consciousness' of 'uneducated historical awareness'), naast een door goed onderwijs ontwikkeld, meer gefundeerd historisch besef ('an 'educated' historical consciousness'). Onderwijs heeft tot taak dat laatste besef te ontwikkelen.
- 5 De Griekse delegatie trok zich bijna terug, omdat men niet accepteerde dat de Macedonische delegatie de naam Macedonië gebruikte: dat moest de Former Yugoslavian Republic of Macedonia zijn.....
- 6 Andrei Prokhorov, verbonden aan de universiteit van Minsk, schreef dit eerste schoolboek over Wit-Rusland. De gegevens over Belarus en de vergelijking met Nederland berusten op gesprekken met hem. Hij wist ook veel van de geschiedenis van Nederland.
- 7 De workshop *The mystical, supernatural and objective in Soviet ideology* van Ligita Straube en Jolante Klisane uit Letland op 27 maart 2003.
- 8 Tamara Eidelman, Workshop *National History, what nation is it about?* op 27 maart 2003.
- 9 Maria Homerova, Workshop *Czech Republic, Searching new ways in history testing* op 28 maart 2003.