

Tekening uit De Volkskrant
van 23 februari.

De verspreiding van
het christendom
tot in de Lage Landen.

Hofstelsel en horigheid.

Jan van Oudheusden

Rumoer rond De Rooy

Het rapport-De Rooy – 'Verleden, heden en toekomst' – kwam op 22 februari uit, maar de pers kreeg er al eerder lucht van. Op 8 februari opende de Volkskrant met het bericht 'Feiten weer basis lesstof geschiedenis'. Tot welke reacties leidde dit, en wat staat er echt in het rapport? Voer voor de discussie op de VGN-jaarvergadering van 24 maart in Nijmegen.

Het geschiedenisonderwijs moet drastisch veranderen. Het eindexamen moet zwaarder, feitenkennis en chronologie worden weer de basis van de lesstof, en de met de huidige thematische aanpak wordt gebroken. Zo konden lezers van de Volkskrant vernemen, twee weken voor de officiële presentatie van het rapport-De Rooy. Welk rapport lekt er tegenwoordig niet meer uit? Geschiedenisdocenten konden zich zelfs gestreeld voelen door de plotselinge aandacht voor hun vak.

Loek Janssen verduidelijkte namens het VGN-bestuur, dat door de huidige thematische aanpak van het examen de leerlingen heel veel van heel weinig weten; het chronologisch besef moet meer nadruk krijgen, 'anders weten we straks niet meer wie er eerst kwam: Hitler of Napoleon'. Hiermee leek hij in te stemmen met de tendens van de berichtgeving.

VGN-voorzitter Kees Weltevrede voegde daar een dag later in dezelfde krant nog aan toe, dat leraren steeds minder lesuren overhouden om steeds meer in te vertellen. 'Vroeger begon je met de Oudheid en eindigde je in de nieuwe tijd. Dat kan niet meer. We hebben tot op het bot moeten saneren. De scholieren weten

niet meer wat de Renaissance is. De klassieke oudheid is in de prullenbak verdwenen. De Bourgondische landen? Marx? Het is abacadabra voor ze!'

Hij benadrukte dat de VGN tevreden is met de plannen van de commissie-De Rooy om het geschiedenisonderwijs op een nieuwe leest te schoeien. De lestijd zal deels weer besteed worden aan het chronologische overzicht. Eerst in het basisonderwijs, en daarna nog tweemaal op een complexer niveau. Dit overzicht is een minimumpakket, benadrukte Weltevrede: er zal tijd genoeg overblijven voor thema's. Ook aandacht voor vaardigheden verdwijnt niet zomaar. Leerlingen zullen blijven leren om met bronnen om te gaan, ook op internet.

'Als je Hitler intikt, word je overspoeld met sites. Het is heel belangrijk dat leerlingen betrouwbare sites leren herkennen', aldus de VGN-voorzitter.

Er waren mensen die zich stoorden aan de ontboezemingen van beide bestuurders, want een paar dagen later verklaarde het VGN-bestuur op de eigen website dat de suggestie dat de VGN instemt met het rapport niet juist is. De ledenraadpleging tijdens de VGN-jaarvergadering van 24 maart in Nijmegen

zal het uiteindelijke bestuursstandpunt bepalen.

Identiteitscrisis

Inmiddels wierpen columnisten van de Volkskrant en anderen zich gretig op het bericht 'FEITEN WEER BASIS LESSTOF GESCHIEDENIS'.

Jan Blokker zei dat het bericht naar zijn smaak thuishoorde in de categorie: fysi-ci moeten weer leren dat water kookt bij honderd graden.

Nelleke Noordervliet verklaarde het nogal wiesde te vinden dat chronologie weer een rol gaat spelen. 'De lijn van de tijd is de meest simpele lijn om oorzaak en gevolg aan te tonen en om een kader te geven waarin de samenhang tussen de verschillende complexen van gebeurtenissen duidelijk wordt.' Thematiek heeft pas zin als het raamwerk is aangebracht, betoogde zij.

Maarten van Rossem sprak van 'de terugkeer van het gezond verstand.' Chronologie is immers de ruggengraat van de geschiedenis. Wie die opdoekt, is al snel niet meer in staat uit te leggen hoe de geschiedenis in elkaar zit. Hij meent dat met het rapport een eind komt aan de langdurige identiteitscrisis van het geschiedenisonderwijs.

'Eindelijk hebben de historici voldoende moed verzameld om hun vak terug te veroveren op de machtige coalitie van onderwijskundigen en wereldverbeteraars, die de geschiedenis veranderd hadden in een grabbelton van politiek correcte en modieuze onderwerpen.'

In zijn ogen is geschiedenisonderwijs verworpen tot een instrument in de emancipatiestrijd, geëntameerd door dominante babyboomers, zodat je over het oude Mesopotamië alleen nog maar mag onderwijzen indien de positie van de vrouw in die cultuur centraal wordt gesteld.

In één adem hekelde Van Rossem de vaardighedenretoriek. Hij waarschuwde echter ook voor te veel illusies over het succes van het aanbrengen van historisch besef, omdat scholieren op hun leeftijd nu eenmaal met andere dingen bezig zijn. Deze opmerking werd evenwel ontkracht door 6-vwo-leerlingen van het Bonifatiuscollege uit Utrecht, die in het televisieprogramma *Nova* van 8 februari verklaarden: *'Feitjes leren heeft niet zoveel zin. Het gaat om de achtergronden daarvan. Niemand zal je zomaar vragen: wat gebeurde er in 1815?'* Ze lieten zien wel degelijk historisch besef te ontwikkelen.

Om te demonstreren hoe slecht het gesteld is met jaartallenkennis, zette hun docent vervolgens een rijtje jaartallen op het bord, en jawel hoor: klas 6-vwo bleef op de meeste jaartallenvragen het antwoord schuldig. Uit eigen bron vernam ik echter, dat de programmamakers de juiste antwoorden (en veruit de meeste jaartallen waren bekend voor de leerlingen) uit het materiaal hadden geknipt. Zo kun je dus alles bewijzen. Al met al een twijfelachtige dienst aan het imago van het geschiedenisonderwijs!

In hetzelfde programma haalde ook Hermann von der Dunk – net als Van Rossem – uit naar de generatie wereldverbeteraars. *'Die hele thematische aanpak hangt samen met de mentaliteit van de jaren zestig/zeventig, de golf van maatschappijkritiek, waarin niets deugde van het verleden en het establishment. Hoe kun je nou kinderen vaardigheden bijbrengen over zoiets abstracts als kapitalisme of socialisme? Die onderwerpen vereisen een hoog niveau van kennis.'* Ook de socioloog Kees Schuyt maakte zich sterk dat de neergang van het geschiedenisonderwijs is begonnen in de steeds vaker vervloekte periode van de jaren zestig, met name sinds de Mammoetwet, die enorme kaalslag

opleverde in de kwaliteit van het voortgezet onderwijs. Volgens Schuyt heeft het wel degelijk zin jonge mensen een hoeveelheid feiten van buiten te laten leren. Door die inspanning verwerf je je al doende het gewenste historische inzicht, en leer je leergierigheid aan.

Karikatuur

Heel deze berichtgeving rond het nog niet verschenen rapport bevestigde de karikatuur alsof feitenkennis uit het huidige onderwijs helemaal zou zijn verdwenen. Deze klacht gaf feitelijk de aanzet tot het werk van de commissie-De Wit, waarop De Rooy nu voortbouwt. De praktijk is anders. Welke docent legt niet eerst een bodempje 'algemene feitenkennis' aan, voordat hij zijn leerlingen met een specifiek thema aan de gang zet? Tijdbalken en chronologische schema's vullen nog altijd menig schoolbord.

De geschetste karikatuur lijkt even hardnekkig als haar negatieve spiegelbeeld: het beeld van het ouderwetse geschiedenisonderwijs, dat tot de jaren zestig louter om jaartallenlijstjes zou hebben gedraaid. De *Volkskrant* drukte bij het interview met Kees Weltevrede de voorpagina af van een jaartallenboekje uit het Nationaal Schoolmuseum, en versterkte dat beeld zo weer eens.

In *Nova* gaf Herman Beliën (UvA) echter te kennen, dat feitenkennis nooit helemaal verdwenen is uit het moderne geschiedenisonderwijs.

'Er is nooit een geschiedenisonderwijs geweest waarin helemaal niks werd gedaan aan historische kennis. Maar we hebben ons een tijdlang erop verkeken, dat je leerlingen niet vanuit het niets kan laten zien hoe de wereld in elkaar zit. Neem de crisis in het voormalige Joegoslavië: als je niet weet wat een verloren veldslag in de veertiende eeuw voor de Serviërs van nu voor impact heeft, zul je nooit begrijpen wat hen drijft.'

Euroclio-medewerker Huibert Crijns hekelde in de *Volkskrant* de lippendienst van het VGN-bestuur aan de conclusies van De Rooy. Volgens hem geeft chronologie nog geen structuur, want wanneer historische feiten niet thematisch worden geordend, houd je een chaotische feitenbrij over waar niemand wijs uit kan. De beperkte lestijd verhindert dat de docent zich de luxe van aanbrengen van historisch overzicht kan permitteren. Critici als Schuyt, Van Rossem en Noordervliet vergeten, aldus Crijns, dat zestig procent van de jeugd

het vmbo-mavo-onderwijs volgt met nog maar twee jaar geschiedenisonderwijs; ook de havo en de vwo vormen geen uren-vetpot. De conclusies van De Rooy stemmen hem somber. Aangeleerde kennis wordt immers doorgaans snel weer vergeten; hij acht vaardigheden van groter belang: kritisch leren denken, onderscheid leren aanbrengen tussen goed en fout en alle nuanceringen daartussen.

Ook Elise Storck (voorzitter havo/vwo-commissie VGN) schreef in de *Volkskrant* pijnlijk getroffen te zijn door het bericht dat de docenten het met De Rooy eens zouden zijn. Zij kenden op dat moment de plannen nog niet; het rapport was nog niet openbaar. Het bestuur sprak voor zijn beurt.

'Dat de overheid een commissie instelt die het onderwijs op de schop neemt op hetzelfde moment dat de leraren in het veld worstelen met de implementatie van grote onderwijsvernieuwingen in het vmbo en op havo/vwo en dat deze plannen in een aantal gevallen haaks lijken te staan op de tweede fase, maakt de meeste docenten moedeloos', aldus Storck, die deze klacht ook al in brede kring had rondgemaild.

Collega Maas van Egdom (Ashram College) uitte zich in soortgelijke termen en waarschuwde voor vervlakking van met name het examen havo/vwo. Hij acht de huidige praktijk van jaarlijks twee landelijk voorgeschreven onderwerpen nog altijd verfrissend voor ons vak en goed voor de relatie tussen schoolgeschiedenis en vakwetenschap.

Tegenover deze kritische stemmen stelde collega Jan Drentje zich teweer door te klagen dat jongeren niet meer bekend zijn met namen als die van Willem van Oranje of Joop den Uyl. De commissie-De Rooy verdient alle steun, want *'het thematisch onderwijs is failliet. Thema's die niet in een chronologische context zijn ingebed, worden echt losse flodders. Het pleidooi van Crijns voor een accent op politiek correcte onderwerpen als vrouwenemancipatie en de multiculturele samenleving kan leiden tot volkomen uit het lood hangende thema's. De modieuze curriculumontwikkelaars komen daarmee aan hun gerief, maar het belang van de leerlingen wordt met dit soort geschiedenisonderwijs niet gediend'*.

Enkele briefschrijvers benadrukten in hun reactie op Crijns hoeveel nut en plezier zij in hun latere leven (bijvoorbeeld op vakanties in mediterrane lan-



De aanbieding van het rapport 'Verleden, heden en toekomst' door prof.dr. P. de Rooy (l) aan staatssecretaris Adelmund.

den) hadden van de feitenkennis uit de oude geschiedenisles. Ook hekelden zij Crijns' onverschilligheid ten opzichte van vaderlandse geschiedenis. E.J. van Ginkel vond bovendien, dat Crijns ten onrechte het beeld oproept van pre-mammoethistorici als kritiekloze jaartallenstampers.

Het echte rapport-De Rooy

Zo was dus het geïnteresseerde publiek al lekker opgewarmd voor de inhoudelijke discussie, nog voordat het rapport uit was. Het vervolgdeel van dit feuilleton zullen wij de *Kleio*-lezers wel in een van de volgende nummers opdiene. Maar nu eerst de inhoud van het inmiddels geopenbaarde rapport-De Rooy.

Voor de volledigheid verwijs ik naar *Kleio* 7 van de afgelopen jaargang (blz. 2-5), de bespreking van het tussenrapport van september 2000, én de beschouwing van Piet de Rooy zelf in het februarinummer van deze jaargang. Ik ga dus niet opnieuw de inhoud van het definitieve rapport herkauwen, maar beperk mij tot hoofdlijnen en tot de voornaamste wijzigingen, vergeleken met het tussenrapport, die na de veldraadplegingen van oktober zijn aangebracht.

Het voornaamste uitgangspunt, het bijbrengen van *historisch besef*, wordt in het definitieve rapport geadstrueerd door verwijzing naar de Duitse didactici K.E.Jeisman en Jörn Rüsen die het

begrip 'Geschichtsbewusstsein' hebben omschreven. Onvermeld blijft, waarom juist deze didactici worden aangeroepen, en niet bijvoorbeeld ook Angelsaksische of Belgische auteurs; onhelder is tevens, of en hoe de inzichten van Rüsen c.s. reeds in het Duitse geschiedenisonderwijs doorwerken. Historisch besef volgens Rüsen houdt in: zingeving over tijdsbeleving en heeft een praktisch-oriënterende functie. Het gaat om het vertellen van verhalen waarbij het zelfinzicht van de betrokkenen in het perspectief van de tijd, het inzicht in hun 'historische identiteit' centraal staat. Schoolse, van-buiten-geleerde kennis is geen garantie voor historisch besef. Dat blijkt niet zomaar uit de kennis zelf, maar uit de manier waarop men zich oriënteert op de historisch-maatschappelijke werkelijkheid. Er komt dan ook geen canon van feiten, zoals de commissie-De Wit in 1998 bepleitte. In plaats daarvan kiest de commissie voor oriëntatiekennis, in onderlinge samenhang met bijbehorende onderzoeks- en beeldvormende vaardigheden. 'Feitenkennis is passief', aldus De Rooy. 'Chronologische kennis is actief. Dat is een kapstok waaraan je telkens nieuwe feiten kunt ophangen.'

Niet dat elke leerling moet weten in welk jaar Willem van Oranje werd vermoord, wel dat hij de Eerste Wereldoorlog in de tijd kan plaatsen, en weet dat Karel de Grote iemand anders was dan Karel V.

Deze oriëntatiekennis met bijbehorende vaardigheden denkt de commissie aan te brengen via een *longitudinaal leerplan* met een concentrische ordening. Elke leerling reist (of vliegt?) straks twee- of driemaal door de geschiedenis heen: eenmaal op de basisschool, eenmaal in de basisvorming en eventueel nog een keer in de bovenbouw. Steeds ervaart hij – als het goed is – de geschiedenis als een tikje complexer en veelvormiger. Als basisschoolleerling krijgt hij *verhalen* te horen over de Nederlandse geschiedenis en steekt hij zijn neus in historische overblijfselen uit eigen omgeving; aan het eind van het traject, in 6-vwo (gesteld dat hij het zover schopt) moet hij zijn basiskennis kunnen aanwenden om bijvoorbeeld een ontwikkeling in de Europese geschiedenis te kunnen verduidelijken.

De Rooy verwacht dat ongeveer de helft van de lestijd nodig zal zijn om de leerlingen met de tijdsbalk vertrouwd te maken; de andere helft is voor thema's.

Tien tijdvakken

Elke leerling moet straks rond zijn twaalfde, rond zijn vijftiende en (wellicht) nog eens rond zijn achttiende moeiteloos *tien periodes* kunnen hantieren, in de juiste volgorde, en met kenmerkende associaties. Een stevig raamwerk van tien periodes met globale kenmerken vormt het skelet van oriëntatiekennis.

De benamingen van die tien periodes wijken na de veldraadplegingen iets af van wat er in *Kleio* 7 (3) stond. Ze zijn nu als volgt geformuleerd:

1. tijd van jagers en boeren (- 3000 v.C.)
2. tijd van Grieken en Romeinen (3000 v.C. – 500 n.C.)
3. tijd van monniken en ridders (500 – 1000)
4. tijd van steden en staten (1000 – 1500)
5. tijd van ontdekkers en hervormers (1500 – 1600)
6. tijd van regenten en vorsten (1600 – 1700)
7. tijd van pruiken en revoluties (1700 – 1800)
8. tijd van burgers en stoommachines (1800 – 1900)
9. tijd van de wereldoorlogen (1900 – 1950)
10. tijd van televisie en computer (vanaf 1950).

Naar analogie van de term 'Gouden Eeuw' heeft de commissie elk tijdvak voorzien van een associatief etiket.

Over de accuratesse van de benamingen zullen bezoekers van de VGN-vergadering van 24 maart wel enkele noten te kraken hebben. Zijn de oude Egyptenaren ineens in rook opgegaan? Drukten na het jaar 1000 de monniken hun stempel niet langer op de samenleving? Waarom wel de ridder en niet de edelman? Waar zijn de achttiende-eeuwse regenten gebleven? En waarom is 'Koude Oorlog' als etiket vervangen door 'televisie en computer'? De vrouwenlobby zal klagen: waarom niet nonnen en jonkvrouwen? Multiculturalisten zullen de westers-georiënteerde indeling bezwaarlijk achten.

Wie bang is dat de ingeburgerde tijdvakken prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, vroegmoderne en moderne tijd overboord zijn gegooid, kan daarentegen gerust worden gesteld. Ze komen terug in de basisvorming en in de havo-vwo-top. Maar hoe zal 'de maatschappij' reageren op de nieuwe etiketten? Gaan die straks inderdaad onze museumzalen opsieren, zoals de commissie wil?

De associatieve benamingen vormen – aldus de commissie – een soort 'emblema's' die een beeld oproepen waarbij men zich iets concreets kan voorstellen, zonder de pretentie dat die emblemata dekkend zijn. Zij heeft twee studenten van de Hogeschool Den Bosch logo's laten ontwerpen die straks als beeld-

merk onze schoolboeken kunnen gaan versieren. Ze zijn er in verschillende versies, zodat in de meer uitgewerkte versie de beide associaties van één periode verwerkt zijn; zo is het logo van periode 6 een koningskroon tegen de achtergrond van een Herengracht-pand; een curieuze combinatie overigens. Het logo van de achttiende eeuw heeft merkwaardig genoeg als achtergrond een schilderij uit de negentiende eeuw (Delacroix' 'La liberté guidant le peuple' naar aanleiding van de julirevolutie van 1830).

De ontwerpers misten dus net dat beetje historisch besef wat de commissie aanprijst.

Nee, we noemen geen namen

Nu komt de vraag: welke feiten moeten de leerlingen binnen elk van die tijdvakken nu werkelijk leren? Volgens de commissie vormt kennis geen doel op zich, maar is zij nodig om het kader effectief te gebruiken. Letterlijk zegt het rapport: '*Bij de oriënterende kennis van de tijdvakken gaat het dan niet om veel feitelijke kennis, als wel om die kennis die gebruikt kan worden als markeringspunt om bepaalde karakteristieken van tijdvakken te herkennen of te verduidelijken.*'



Linksboven leden van de subcommissie eerste fase vo Mw. M. de Groot, C. van der Kooij, (zittend) L. Janssen, en mw. T. de Danschutter, tweede fase vwo/havo. Linksonder o.a. P. van Leeuwen, J. Sniekers - een van de drie secretarissen, C. Bogaerts, de staatssecretaris, P. van Wieringen en prof.dr. W. Ultee, combivak en vice-voorzitter van de commissie. Hierboven A. Wilschut, secretaris en subcommissie tweede fase vwo/havo.

Dus ze hoeven eigenlijk nog niet zoveel te weten!

De commissie geeft nog wel aan welke categorieën kennis de leerstof biedt:

- gebeurtenissen, zoals de slag bij Waterloo (1815);
- ontwikkelingen, zoals de industriële revolutie (vanaf ca. 1780 tot ca. 1880);
- verschijnselen, zoals het nationalisme (negentiende/twintigste eeuw);
- personen, met hun denken of handelen, een enkele keer met hun karakter en opvoeding.

Maar specifieker wil De Rooy niet zijn. *'Het heeft geen zin landelijk voor te schrijven welke concrete voorbeelden of verhalen zouden moeten worden gebruikt.'* De ene leerling leert van de Reformatie via het optreden van Luther of Calvijn, de andere via dat van Zwingli of Erasmus.

De commissie legt er bij herhaling de nadruk op niet te veel feitenkennis te willen voorschrijven. In dagblad *Trouw* verdedigde De Rooy dit zo: *'Hitler staat er niet in, maar fascisme uiteraard wel. We gaan ervan uit dat geen enkele leraar of methode de geschiedenis van het fascisme zal behandelen aan de hand van Franco of Salazar.'* Maar doordat zelfs geen minimum-tiplijstje wordt aange-reikt, bestaat de kans dat zelfs de Zonnekoning straks nog tussen de cou-lissen verdwijnt.

Kerdoelen en eindtermen basisvorming

In deze bespreking beperk ik me tot het voortgezet onderwijs. In de basis-vorming zal de school de leerlingen moeten toetsen op drie (op vmbo-niveau meestal twee) aspecten van elk

Er wordt nog eens uitdrukkelijk gesteld dat het niet de bedoeling is te vragen naar bepaalde specifieke feiten, data of personen. Hoe moet het dan wel? Leerlingen moeten kenmerkende eigen-schappen van een tijdvak met een voorbeeld kunnen verduidelijken. Dit wordt geïllustreerd met enkele nogal simplistische voorbeelden, ook gebruikt bij het vmbo; in één daarvan loopt Marco kriskras door een museum; naderhand beschrijft hij wat hij daar zag (een model van een kasteel, een steenbakkerij met schoorsteen ...); de leerling moet dan de juiste chronologi-sche volgorde van de museumzalen vaststellen. Een ander voorbeeld, ook geciteerd in de *Volkskrant*: *'Max haalt een portie frites. "Heeft frites ook een geschiedenis?" vraagt Max aan de baas van de snackbar. "De aardappel komt uit Amerika," zegt de fritesbaas. "De men-sen in Europa aten dus zeker geen aard-appels voor de ... eeuw." Welke eeuw zal de fritesbaas bedoeld hebben?'*

Het is jammer dat het blijft bij dit soort voorbeelden uit de oude basisvor-mingsdoos van het Cito, en dat er geen nieuwe toetsvoorbeelden zijn ont-wikkeld. De commissie laat hier zelf overigens duidelijk twijfel doorschemen of dit wel de toetsmethode is die goed aansluit op het gewenste beheersingsniveau.

Het examenprogramma vmbo

Het examen vmbo zal bestaan uit een centraal examen en een schoolexa-men. Het centraal examen (van ander-half uur in de beroepsgerichte leerweg, twee uur in de overige leerwegen) toetst het historisch besef. In concreto: of de kandidaat gebeurtenissen uit zijn/haar leven en die uit de geschiede-nis op een tijdvak kan plaatsen, of hij de tien tijdvakken in juiste volgorde kan noemen en kan plaatsen in de prehisto-rie, oudheid etcetera; of er sprake is van jagers-verzamelaars, landbouwsa-menleving etcetera; of hij een groot aantal verschijnselen (zoals de econo-mische wereldcrisis, de Duitse bezet-ting en de jodenvervolgung) in de con-text van een tijdvak kan plaatsen; of hij kan aangeven wat veranderd is en wat hetzelfde is gebleven, en de betekenis van historische gebeurtenissen voor het heden kan duiden.

Met dit alles kan de kandidaat 30% van het eindcijfer binnenhalen. Daarnaast bestaat het examen uit een drietal tel-kens roulende casussen (twee uit de

TERUG NAAR DE CHRONOLOGIE

MAARTEN VAN ROSSEM

6 hebben de historici voldoende moed verzameld om hun vak te-rug te veroveren op de machtige coalitie van onderwijsdeskundi-gen en wereldverbeteraars, die de geschiedenis veranderd had in een grabbelton van politiek cor-recte en modieuze onderwerpen. De identiteitscrisis van het ge-schiedenisonderwijs dateert uit de jaren zestig. In de negentiende eeuw en in de eerste helft van de twintigste eeuw twijfelde geen mens aan het enorme belang van het geschiedenisonderwijs. Het vormde en versterkte de nationale identiteit, of de verzuilde identi-teit, en dat werd van het grootste



geschiedenisonderwijs af te schaf-fen en te vervangen door algeme-ne wereldoriëntatie.

den, maar alleen als de positie van de vrouw in Mesopotamië cen-traal werd gesteld.

Ongeveer tegelijkertijd met de thematische aanpak kwamen de 'vaardigheden' op de proppen: het mooie van het geschiedenisonder-wijs was dat het de kinderen zulke nuttige vaardigheden bijbracht, zoals het schrijven van een stukje en het opzoeken van van alles en nog wat. Zo werd geschiedenis een eigentijds vak waar het doel, kennis van de geschiedenis, werd vervangen door de middelen, na-melijk de vaardigheden. Impliciet in de vaardighedenretoriek was natuurlijk de veronderstelling dat

Angst (of koudwatervrees?) voor aan-tasting van de vrijheid van onderwijs speelde de commissie hier kennelijk parten. Nelleke Noordervliet, Maarten van Rossem en anderen die al juichten bij het bericht 'Feiten weer basis lesstof geschiedenis' zullen nog raar opkijken als ze vernemen dat de scholen straks geheel zelf mogen uitmaken of namen als die van Caesar, Karel de Grote, Napoleon en Hitler al of niet tot de ver-plichte stof gaan horen. Elke school mag zelf inkleuren hoe ze de periodes laten aansluiten op de belevingswereld van de eigen leerlingen.

De kenmerkende aspecten van de tijd-vakken mogen vooral niet te uitputtend behandeld worden, anders bestaat het gevaar dat herhaling van eerdere ken-nis en toepassing van benaderingswij-zen en vaardigheden in de knel komt.

der tien periodes, en wel voornamelijk in Europese context, bijvoorbeeld uit periode 2: burgerschap en wetenschap-pelijk denken in de Griekse stadstaat; verspreiding Grieks-Romeinse cultuur in confrontatie met de Germaanse; chris-tendom in het Romeinse Rijk. Ze moe-ten de periodes ook kunnen relateren aan de tijdvakken prehistorie, oudheid enzovoort, en aan samenlevingstypes als de industriële samenleving. Verder zijn er historische thema's die in het historische kader van tien tijdvak-ken onderbelicht zouden blijven, zoals 'migratie naar Nederland' en 'staatsin-richting'; thema's als 'de rol van perso-nen in de geschiedenis' en 'de eigen omgeving' bieden ruimte voor eigen invulling door de scholen. Toetsing wordt helemaal een school-aangelegenheid, een voortzetting van de huidige tendens in de basisvorming.

twintigste eeuw) die voor 70% het eindcijfer bepalen.

Op het centraal examen zal niet meer gewerkt worden met jaarlijks wisselende eindexamenthema's: voortaan wordt de beheersing van oriëntatiekennis getoetst.

Het schoolexamen toetst ook het historisch besef, zoals zojuist is beschreven; en daarnaast nog eens vier historische thema's (voor de beroepsgerichte leerweg drie), waarin altijd staatsinrichting voorkomt. Kandidaten in de gemengde en theoretisch leerweg maken een vakoverstijgend sectorwerkstuk, dat mede vanuit ons vak in te vullen is, waarbij het gaat om 'verwerven, verwerken en verstrekken van informatie'.

Het schoolexamen heeft de vorm van een examendossier waarin komen: mondelinge en/of schriftelijke toetsen, minimaal één praktische opdracht, een handelingsdeel met kleinere opdrachten (waaronder oriëntatie op eigen loopbaan) en het sectorwerkstuk. Schoolexamen en centraal examen tellen beide even zwaar, behalve voor de beroepsgerichte leerweg: daar is het 2/3 voor het schoolexamen en 1/3 voor het centrale examen.

Het eindexamen havo-vwo

Ook nieuw in het rapport is de beschrijving van de inrichting van het examen havo/vwo. Het centraal examen zal beheersing van het gehele examenprogramma toetsen. Het zij nog maar eens gezegd: de jaarlijks wisselende eindexamenthema's verdwijnen! Straks zullen we wellicht nog eens met heimwee terugdenken aan de goede oude tijd van de stofomschrijvingscommissies, de jaarlijkse examenkaternen, de nascholingsdagen in september, de normbesprekingen eind mei...

Een deel van het examen bevat opgaven rond het chronologisch kader van oriëntatiekennis. Een ander deel bestaat uit enkele casusbeschrijvingen aan de hand waarvan de kandidaat moet komen tot een historisch verantwoorde standpuntbepaling. Het gaat om de historisch deugdelijke argumenten; een hele klus om hiervoor waterdichte normen te ontwikkelen!

Er worden drie domeinen getoetst: A. historisch besef; B. oriëntatiekennis; en C. diachronische thema's. Domein A en B zijn voor het centraal examen.



Op de voorgrond, mw. L. Meijs (secretaris) en L. Nolet, beiden van de subcommissie combinatievak.

Het centraal examen gaat drie uur duren. Het bevat opgaven met twee casussen, waarvan de kandidaat er één moet kiezen om uit te werken. Hiermee worden de domeinen A en B globaal getoetst. Verder bevat het examen enkele op zichzelf staande opgaven, om A en B wat specifiek te toetsen. De kandidaat mag zich een uur voor het examen al verdiepen in het bronnenmateriaal bij de opgaven. Het schoolexamen zal gaan over domein C. Het zal bestaan uit een examendossier met toetsen (70% van het cijfer) en praktische opdrachten (30%). Los daarvan blijft het profielwerkstuk van kracht, dat apart op de cijferlijst wordt gehonoreerd.

Domein A vraagt onder meer periodisering aan te brengen (de vwo-kandidaat moet daarbij ook de westerse jaartelling kunnen relativeren), verandering en continuïteit herkennen, hypothesen formuleren, oorzaken en gevolgen aangeven, feiten van meningen onderscheiden, enzovoort.

Domein B vraagt naar specifieke kenmerken van elk van de tien bovengenoemde periodes; zo moet de kandidaat bijvoorbeeld in periode 6 (1600-1700) een passende gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel, handeling/gedachtegang van een persoon kunnen noemen bij elk van de volgende aspecten: het streven van vorsten naar absolute macht, de bijzondere plaats van de Republiek, wereldwijde handelscontacten en de wetenschappelijke revolutie. Bij elk van de tien periodes moet de kandidaat bovendien uitleggen hoe

kennis van het tijdvak het heden beïnvloedt, en hoe die betekenis afhangt van de tijd, plaats en omstandigheden waarin mensen zich met het verleden bezighouden.

Hier mist men toch wel de nodige handvatten (namen, feiten) om de kandidaat houvast te bieden, die de kern vormen van De Wits canon-voorstel. Domein C (voor het schoolexamen dus) bestrijkt een aantal diachronische thema's: 'gezin, huishouding en levensonderhoud', 'westerse en niet-westerse culturen', 'staats- en natievorming'. Vwo-kandidaten krijgen ook nog: 'oorlog en vrede', 'oude culturen in de westerse samenleving', 'religie en levensbeschouwing'.

Men ziet: vergeleken met de huidige tweede fase zijn verdwenen: volkscultuur, politiek systeem en politieke cultuur in Nederland, en totalitaire systemen en staten.

Combivak

Dan is er het combivak geschiedenis-maatschappijleer, waarvoor overigens nog steeds geen originele naam gevonden is. Vergeleken met de tussenversie is er in het definitieve rapport-De Rooy niet wezenlijk veel veranderd aan de inrichting van dit vak, afgezien van de ruimere formulering van sommige eindtermen en nadere aanduiding van de samenhang tussen bijvoorbeeld verzorgingsstaat en democratie. Gehandhaafd zijn de domeinen A: vaardigheden, B: rechtsstaat; C: politiek, D: verzorgingsstaat en E: pluriforme samenleving.

Dit schoolvak moet vanaf 2003 voor 160 sluis op de havo-roosters prijken en voor 200 op die van het vwo. Het wordt een vak over burgerschap, waarin de vrijheidsrechten van de rechtsstaat, de politieke rechten van de parlementaire democratie en de sociale rechten van de verzorgingsstaat centraal staan.

De commissie wil drie doelstellingen realiseren: Stap één is, dat leerlingen de rechten van de inwoners van het hedendaagse Nederland kunnen herleiden tot de grondwet (opsomming van rechten en plichten is niet vereist); stap twee is dat ze inzicht hebben in de wijze waarop die rechten tot stand zijn gekomen; stap drie is kennis van hedendaagse praktijksituatie betreffende rechten en plichten, vanuit vragen als: wat bindt ons en wat scheidt ons in Nederland? Wat voor ongelijkheden zijn er uit de maatschappij verdwenen, welke andere daarentegen juist opgedoemd?

De makers van dit vak (een subcommissie onder leiding van prof. W. Ultee) verwachten dat het combivak leerlingen vooruit helpt in de maatschappij, doordat ze met kennis van zaken kunnen denken en handelen. Het gaat niet om de politieke correctheid, maar om de kracht van de argumenten.

Toetsing zal plaatsvinden met alleen een schoolexamen. De commissie waarschuwt tegen eenzijdigheid in de toetsing, die kan samenhangen met de oorspronkelijke bevoegdheid van de docent. Differentiatie tussen havo en vwo is vaag verwoord: van vwo-leerlingen wordt 'meer diepgang' verwacht, plus een aantal extra eindtermen om de veertig extra sluis mee te vullen. Het bronnenmateriaal zal complexer zijn, en van de vwo-kandidaat worden meer informatievaardigheden vereist. Het examen zal zijn opgebouwd uit kennis- en inzichttoetsen (voor 70% van het eindcijfer) en praktische opdrachten die de vaardigheden van domein A toetsen (30%). Voor vaardigheidstraining zal 30% van de lestijd gereserveerd moeten worden.

Over het bestaansrecht van het vak maatschappijleer na 2003 doet de commissie nog een uitspraak. Het zal haars inziens een verplicht vak moeten worden in de beide maatschappijprofielen. Geijkte maatschappijleer-onderwerpen als massamedia en 'mens en werk' komen niet voor in het combi-

vak, en dreigen nu geheel uit het onderwijs te verdwijnen, omdat het combivak nu eenmaal de nadruk legt op burgerschap. Als het vak maatschappijleer alleen nog maar in de vrije ruimte wordt aangeboden (dus voor hooguit een handjevol leerlingen) én niet meer herkenbaar is binnen het combivak, zal de behoefte aan eerste-graads-docenten verdwijnen en kunnen de lerarenopleidingen voor dit vak de deuren wel sluiten.

Invoering van de programma's

De commissie acht invoering mogelijk in het basisonderwijs (groep 5/6) én in eerste klas basisvorming met ingang van het schooljaar 2004-2005. De eerste toetsing basisonderwijs is dan in 2007-2008; de eerste toetsing in de basisvorming echter reeds in 2005-2006. Voor de leerwegen vmbo (klas 3) zou het program in 2006 kunnen starten; de eerste landelijke examinering volgens een overgangsregeling is dan in 2008-2009; de eerste volgens de voorgestelde regeling in 2010-2011. Voor de tweede fase van havo-vwo kan in het schooljaar 2004-2005 het startschot klinken. Het eerste landelijke examen havo volgens een overgangsregeling vindt dan plaats in het schooljaar 2007-2008, vwo in 2008-2009. De examens volgens de nieuwe regeling zijn dan in 2009-2010 (havo) en 2010-2011 (vwo).

De commissie kiest voor een min of meer simultane, en niet voor een longitudinale invoering, anders zouden bijvoorbeeld de havo-leerlingen pas in 2012 voor het eerste op de nieuwe wijze worden geëxamineerd. Het combivak moet al in 2003-2004 worden ingevoerd, eventueel in 2004-2005.

Ten slotte geeft de commissie in algemene termen een traject aan van curriculum-, toets- en examenontwikkeling, leermiddelenproductie, scholing van docenten (meer speciaal voor het combivak); zij beveelt een geschieddidactisch instituut aan en er zal een implementatiecommissie moeten komen om alles in samenhang in te voeren. Zij hoopt dat de staatssecretaris al die activiteiten wil faciliteren.

Eerste reacties

VGN-voorzitter Weltevrede was op de middag van de presentatie van het rapport-De Rooy de eerste om via de media te reageren op de voorstellen.

In het NOS-radionieuws zei hij over het combivak: 'Door dit vak kunnen leerlingen een actief deelnemer worden aan de politiek, ze nemen kennis van hun rechten en plichten, ze kunnen straks in alle maatschappelijke omstandigheden weten wat ze kunnen en mogen. Dat is belangrijk.' In het NOS-journaal prees hij de uitgangspunten van de commissie: 'Leerlingen hebben nu geen idee van een periode als de Middeleeuwen. Het zit niet in onze boeken, niet in onze lessen verwerkt', sprak hij te midden van zijn examenklas, die met de tweede-fasemethode *Sfinx* aan de slag was.

Een kritische reactie kwam in het programma *TweeVandaag*. Maria Grever, de moeder van het tweede-faseprogram geschiedenis, achtte invoering in 2004 absoluut te snel. 'We hebben juist een hele reorganisatie achter de rug. De tweede fase moet nog geëvalueerd worden. Laten we eerst kijken wat er goed aan is en wat niet. Een tweede punt is dat men op alle niveaus tegelijk de programma's wil gaan invoeren. Die eerste lichtingen leerlingen in de basisvorming hebben dus niet de noodzakelijke ondergrond vanuit het basisonderwijs.' In een grote ingezonden brief in *NRC-Handelsblad* herhaalde zij haar klacht. Zij pleitte voor een langzamere invoering en een beter overwogen toetsing, omdat volgens haar betrouwbare toetsing op centraal niveau niet goed uitgewerkt kan worden.

Stefan Boom (Cito) heeft ook kritiek op de voorgestelde wijze van toetsing. Een toets moet in zijn optiek drie kenmerken bezitten: efficiënt, valide en betrouwbaar. Een examen van vier uur (inclusief de voorbereiding; voor dyslectici zes!) is niet efficiënt. Zonder stofafspraken (bijvoorbeeld of de Reformatie behandeld moet zijn aan de hand van Luther dan wel Zwingli) kun je niet inhoudelijk toetsen. De voorgestelde casustoetsing toetst schrijf- en leesvaardigheid en het vermogen een eigen mening te formuleren; daarmee nemen we de taak van het vak Nederlands over. De huidige correctiemodellen geven al veel problemen, met name bij de stelopdrachten. Die worden gigantisch veel groter.

In het radioprogramma *OVT* van 25 februari bestreed commissiesecretaris Arie Wilschut het beeld dat Napoleon en andere grootheden uit de moderne geschiedensismethodes zijn verwijderd. Daar staat nog best veel in. Het pro-

Critici geschiedenisonderwijs kennen zelf de feiten niet

pleidooi om in het geschiedenisonderwijs weer aandacht te geven aan de feiten en krijgt veel bijval. Het

in Forum van 14 februari. Niemand heeft tot nu toe overtuigend kunnen aantonen dat een willekeurige voorbijganger anno 1968 wel wist op te lepelen dat Oudenbarneveldt in 1619 de Binnenhof werd onthoofd.

krijgen in veel gevallen slechts gedurende twee jaar van hun schoolopleiding twee uur in de week verplicht geschiedenis. Op VWO is dat gedurende

In onze democratieën is het voor burgers van primair belang dat zij kritisch kunnen denken, onderscheid kunnen maken tussen goed en fout en alle schakeringen in en niet alleen

bleem is echter het ontbreken van een duidelijk herkenbaar patroon. Daarom blijft er bij de leerlingen weinig kennis hangen. Niet omdat de scholen en de leraren niet deugen, maar het overzichtelijke, gemakkelijk te onthouden patroon is er niet: *'Je moet niet méér feiten in de boeken stoppen. Wij zeggen: Die overvloed aan feiten, die waterval moet je reduceren tot een herkenbaar overzicht.'*

Piet de Rooy waarschuwde ervoor zich te laten meeslepen door het gebruikelijke cultuurpessimisme van mensen die ouder worden en klagen: ze weten zo weinig tegenwoordig. Over het huidige onderwijs oordeelde hij: *'In het algemeen zitten de schoolboeken redelijk tot goed in elkaar. Er wordt ook met veel animo lesgegeven. Toch beklijft het niet. Dat is het probleem. Het vak is moeilijker dan veel mensen denken. Het is de opgave in de berg van feiten een vastigheid, een soort geraamte aan te brengen om al die feiten en voorvallen aan vast te hechten.'*

In hetzelfde programma zei Elise Storck zich te storen aan degenen die vanuit het pre-mammoeitijdperk aandringen op jaartallenkennis. Die houding is onhistorisch. Ze kijken niet wat zich nu in de klassen afspeelt, en staren zich blind op het lichtgewicht-gehalte van de citoetsen. *'Geschiedenisleraren zijn eigenwijs, bevlogen en vertonen enorme inzet voor hun vak. De praktijk valt reuze mee!'* Ook de concentrische cirkels die De Rooy voorstelt, zijn niet nieuw: dat gebeurt al. Ze verklaarde ook moeite te hebben met die ikonen. *'Wat willen we met het geschiedenisonderwijs in deze pluriforme samenleving? Ik versta onder geschoold historisch besef meer dan die associaties. Eerder juist het kunnen relateren van beelden en etiketten. De attitude moet zijn: het besef dat mensen in andere tijden anders hebben geleefd. Dat gaat verder dan een logo. Wat men met die etiketten gaat doen, blijkt onvoldoende.'*

'Waar hangt Adolf Hitler zoal uit?'

Van onze verslaggevers

Amersfoort/Harderwijk/Maarssen - Dat zijn leerlingen weinig historisch besef hebben, ondervond geschie-

Om het historisch een acceptabel tijdvakken zou basisvorming v in chronologische examenkandidaten geschiedenis zelf maal langs. Dit staat in een historische en gisteren heeft g

Wilschut onderkende het gevaar van verabsolutering van die logo's, maar hij verdedigde zich door op te merken, dat vóórdat je zo'n kader kunt relativeren, je het eerst wel moet aanbrengen.

In Trouw noemde Herman Beliën De Rooy en zijn companen realisten, maar vroeg zich tegelijk af of de Nederlander die leeft in een multiculturele, materialistische informatiesamenleving wel uit de voeten zal kunnen met dit programma: *'Wie gaat dat allemaal uitvoeren? De financieel achtergestelde, inmiddels vermoeid geraakte leraar. Die gaat straks gewapend met nieuwe methodes à la De Rooy de klas in en probeert weer boven de achtergrondruis heen te komen. Hij hoopt dat we nu weer een tijdje hetzelfde mogen blijven doen. Maar zolang er geen eenstemmigheid is over wat we de kinderen willen leren, ziet het er niet naar uit, dat dit rapport het laatste woord is.'*

De Volkskrant wijdde op 26 februari een lovend hoofdredactioneel commentaar aan het rapport. De concentrische behandeling van tien periodes heette *'een originele en bruikbare benadering'*. De vervlechting van geschiedenis en maatschappijleer tot één vak leverde niet een geforceerd compromis op, maar een combivak met een eigen

identiteit. Het dagblad was vol lof over het compromiskarakter van het rapport. Het thematisch onderwijs wordt van een heldere, chronologische structuur voorzien. Het getuigt van realiteitszin, dat De Rooy niet op verhoging van het aantal geschiedenislessen aandringt, want daarvoor bestaat geen draagvlak, aldus het commentaar.

Ter discussie

Op de website van de VGN kan elke Kleio-lezer desgewenst zijn lof uiten of gal spuien. Maar op 24 maart moet iedereen erbij zijn die zich bij het geschiedenisonderwijs betrokken voelt, op de ledenvergadering van de VGN in het Nijmeegse Museum het Valkhof. Het belooft daar een pittige gedachtewisseling te worden: over de uitgangspunten oriëntatiekennis en concentrische curricula, over de tien tijdvakken en het ontbreken van namen daarin, over de nieuwe wijze van examinering, over het combivak... en wie weet nog veel meer.

Kleio houdt u uiteraard op de hoogte!