

Een steen in de vijver ...

Het Rapport-de Wit is alweer enkele maanden oud. Meer feitenkennis, meer chronologisch overzicht, een minder eenzijdige nadruk op het aanleren van vaardigheden, een canon voor de inhoud: dat waren enkele hoofdelementen. In het juninummer van 'Kleio' is hier uitvoerig over bericht.

Vlak voor de zomervakantie werd er hartgrondig van gedachten gewisseld over de plus- en minpunten van het rapport. Op 20 juni werden de VGN-leden geraadpleegd in Utrecht en op 24 juni organiseerde het KPC in Vught een 'experts'-meeting. Het laatste woord lijkt hiermee nog niet gesproken. Volgens Frits de Graaff, dagvoorzitter te Vught, zorgde het rapport voor een steen in de vijver van het geschiedenisonderwijs.

Je kunt het zo gek niet bedenken, of het rapport-De Wit werpt er wel een balletje over op. Een breed scala aan deelaspecten staat nu ter discussie. Bij welk ander schoolvak wordt die gelegenheid geboden? Heerlijk als je van debatteren houdt, en als je van je vak houdt! Om enkele punten te noemen:

- * Weten wij wel wat de maatschappij van ons wil?
- * Heeft de maatschappij wel een goed beeld van waar wij mee bezig zijn?
- * Hoe ongelukkig was de timing van het rapport? In het rapport lijkt het alsof de Tweede Fase al een gepasseerd station is, terwijl de eerste trein van scholen op dit ogenblik pas dat station binnenloopt.
- * Is de doorsnee-geschiedenisles gereduceerd tot een stramien van bronnetjes lezen en vragen laten maken?

- * Wat kan er verbeteren aan de eind-examenonderwerpen?
- * Is het wel mogelijk de geschiedenis in een canon te vangen?

Leden van de Commissie-De Wit, Kees Weltevrede (in Utrecht en Vught) en Gert Jan van Setten (alleen in Vught), deden de nodige moeite de lijnen die de commissie heeft uitgezet, te verduidelijken. Weltevrede benadrukte, net als Van Setten, dat het geschiedenisonderwijs nu door de politiek erkend is. Wij staan op de politieke agenda. Van welk ander schoolvak kun je dat zeggen? Steeds werd er door de commissieleden naar consensus gezocht tussen kennis en vaardigheden.

Van Setten gaf aan dat de 'brede commissie' in werkelijkheid een smalle commissie was; de maatschappij in al haar geledingen was niet vertegenwoordigd;

de leden bestonden, op De Wit na, uit personen die professioneel bij het geschiedenisonderwijs betrokken waren.

'Het was dus een smalle commissie, zonder baggerkoningen en betonboeren en zonder bevlogen vertegenwoordigers van de vakbeweging.'

Maar niemand van de gesprekspartners van de commissie trok het belang van het onderzoek naar geschiedenisonderwijs in twijfel. Op hoofdzaken waren alle ondervraagden het eens. Er bleek consensus te bestaan op twee punten:

1. Geschiedenis is een belangrijk schoolvak; het moet dan ook een zelfstandig vak blijven.
2. Feitenkennis moet meer centraal staan, in plaats van de thans dominante trend van vaardighedentraining.

'De' maatschappij

'De maatschappij' lijkt van het onderwijs in het algemeen, en van het geschiedenisonderwijs in het bijzonder, de indruk te hebben, dat de leerlingen er tegenwoordig niets meer leren. Het vaardigheden-stramien is naar de smaak van velen te ver doorgesloten. Volgens de commissie bestaat er een maatschappelijke behoefte aan een 'canon', een bepaalde hoeveelheid harde kennis, voor heel het geschiedenisonderwijs. Die behoefte moet je erkennen en serieus nemen, vinden Weltevrede en Van Setten, en de commissie-De Wit vraagt daar dan ook serieus aandacht voor.

Maar klopt die mening van de samenleving wel? Misschien is er niet zozeer iets mis met ons vak, als wel met de beeldvorming omtrent ons vak. Hoe weet je nu wat 'de' maatschappij verlangt van het geschiedenisonderwijs?, zo werd er gezegd.

De commissie raadpleegde de wetenschappelijke bureaus van de belangrijkste politieke partijen, vertegenwoordigers van vakbeweging en bedrijfsleven, universiteiten en hogescholen. Maar is dat de maatschappij? De kans werd niet benut om nu eens op een aantal scholen voor voortgezet onderwijs te gaan rondneuzen, te praten met collega's over de manier waarop zij dag-in-dag-uit vormgeven aan hun taak, toetsen op te vragen, achter in de klas te zitten, praten met leerlingen en met ouders.

'De commissie heeft wat rondgedwarfeld in de samenleving', aldus Arie Wilschut, vakdidacticus verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam.

Margriet Hielkema, naast Weltevrede het andere VGN-bestuurslid in de Commissie-De Wit, beaamde dat de commissie slechts steekproefsgewijs te werk is gegaan om de maatschappij te sonderen. Er moest *snel enig onderzoek* plaatsvinden. Dat onderzoek is dus niet op een wetenschappelijk verantwoorde manier geschied. In die gesprekken werd bovendien duidelijk, dat 'de maatschappij' bepaald niet wakker ligt van geschiedenisonderwijs in Nederland.

Het belang van die gesprekjes en interviews was volgens Hielkema wel, dat iedereen de waarde van geschiedenisonderwijs onderschreef, al kun je daar ook vraagtekens bij plaatsen. Veel vragen bleken getoonzet als: *'vindt u ook niet dat...?'*

Per saldo bleek de beeldvorming over het geschiedenisonderwijs een hoog *ze-weten-niet-meer-wie-Napoleon-was*-gehalte te bezitten. Die beeldvorming wortelde deels in ervaringen van hoogleraren, die van hun eerstejaars geschiedenisstudenten niet meer thuis kregen op eenvoudige vragen over bijvoorbeeld de christelijke wortels van onze westerse cultuur.

Van Setten gaf aan dat sommige commissieleden spraken als bezorgde ouders van kinderen die met een ver-

REACTIE OP HET RAPPORT-DE WIT

Arie Wilschut legde de aanwezigen in Vught de hierna volgende reactie ter discussie voor.

Het advies van de Adviescommissie Geschiedenisonderwijs (Commissie-De Wit) heeft enkele belangrijke vaststellingen opgeleverd waarmee het geschiedenisonderwijs zijn voordeel kan doen. Zo wordt door de commissie geconstateerd dat geschiedenis door de door haar geraadpleegde vertegenwoordigers van 'de samenleving' algemeen als 'belangrijk vak' wordt ervaren voor iedere leerling, een vak dat niet moet opgaan in een combinatievak of leergebied 'mens en maatschappij', maar dat zelfstandig moet voortbestaan.

Deze constatering staat haaks op een onderwijsbeleid dat vakkenintegratie en brede leergebieden beoogt. Des te opmerkelijker is het dat de staatssecretaris van Onderwijs op de dag van de verschijning van het advies uitdrukking gaf aan haar instemming met de aanbevelingen die erin voorkomen. Geschiedenisdocenten zijn als vanzelf blij het vaststellen van het belang van geschiedenis als zelfstandig vak. Dit neemt niet weg dat ook dan nog steeds de verplichting blijft bestaan om zich te bezinnen op de vraag waarom het vak dan wel zo belangrijk is. In de motivering hiervan blijft het advies van de commissie-De Wit zonder meer zwak.

Een andere belangrijke aanbeveling is het bepleiten van versterking van de vakdidactiek. De inhoud van het advies zelf is eigenlijk een en al argument voor de wenselijkheid hiervan. Uit de tekst blijkt namelijk een groot gebrek aan kennis over de wijze waarop een geschoold historisch besef effectief kan worden aangeleerd. In Nederland is hier nauwelijks onderzoek naar gedaan en er bestaan derhalve ook weinig publicaties op dit gebied. Het is de commissie dus niet zo erg kwalijk te nemen dat zij met haar aanbevelingen voor de concrete inrichting van het onderwijs hier en daar de plank mis slaat. Toch is het jammer dat de commissie zich niet meer heeft beperkt tot het inventariseren van de behoeften van de samenleving. Bij het in kaart brengen hiervan komt zij niet veel verder dan vage



College Blaucapel in Utrecht op zaterdagmiddag 20 juni. Voorste rij v.l.n.r. Jan Schipper, Jet en Jan van Herwaarden.

formuleringen als 'algemene ontwikkeling', 'burgerschap', 'cultuuroverdracht' en 'overdracht van normen en waarden'. Dergelijke maatschappelijk behoeften zijn dermate algemeen, dat er niet goed uit af te leiden is, op welke wijze zij moeten worden bereikt.

De commissie had zich bezig moeten houden met het preciezer in kaart brengen van de maatschappelijke behoeften ('Wat moeten scholieren met het oog op welk doel nu precies weten en kunnen?'). Zij had de vertegenwoordigers van de samenleving het hemd van het lijf moeten vragen: Wat missen jullie nu precies? Wat is in jullie sector noodzakelijk? De vertegenwoordigers van de VSNU bijvoorbeeld, die *'een zo volledig mogelijk chronologisch overzicht'* wensten, waarbij *'het gehele verleden zou moeten worden bestreken, met een zekere nadruk op de moderne periode'* (advies, pag. 11), had moeten worden gevraagd: Waarom eist u eigenlijk voor geen enkele universitaire studie geschiedenis in het eindexamenpakket? Zijn uw verlangens dan wel zo urgent? Met het oog waarop precies?

In plaats van aan deze zaken zorgvuldig aandacht te besteden - zoals m.i. de opdracht van de commissie luidde - is de commissie aan het werk gegaan met de wijze waarop vage en algemeen geformuleerde doelen moeten worden bereikt: met de inrichting van het onderwijs. Daarmee heeft zij zich op een terrein begeven dat niet tot haar competentie behoort. Zo is zij ervan uitgegaan dat 'historisch besef' en 'tijdsbesef' automatisch worden versterkt dan wel aangekweekt door het achtereenvolgens in chronologische volgorde aanbieden van (overwegend feitelijke) leerstof.

Of een dergelijke inrichting van het onderwijs het beoogde resultaat inderdaad oplevert, is de vraag. Zo laat het zich bijvoorbeeld indenken dat tijdsbesef veel beter zou kunnen worden versterkt door herhaald aanbieden van allerlei diachronische thema's, waarin voortdurend verschillende tijdperken met elkaar worden vergeleken. Overigens is dat ook een onbewezen veronderstelling, evenzeer als de aannames waarop de commissie zich baseert. Er is domweg geen onderzoek dat uitwijst hoe historisch besef tot stand komt.

bijsterend geringe kennisbagage uit school komen fietsen.

In de boezem van de commissie bleken twee stromingen te bestaan: enerzijds 'het veld', anderzijds de wetenschappelijke wereld. De felste discussies werden in achterkamertjes gevoerd, maar het streven naar compromissen stond bij elke partij voorop. Onder tijdsdruk zijn die tot stand gekomen.

Een vaste canon

Is het mogelijk een pakket harde geschiedeniskennis vast te stellen, waarvan iedereen kan erkennen dat die in de bagage van elke leerling thuisheeft? De commissie pleit voor zo'n canon. Volgens Weltevrede voorziet die in een behoefte aan structuur in onze chaotische maatschappij waarin wij allen met informatie worden overstelpt, en waarin de MTV-generatie zappelings door het leven fladdert.

Het is niet de eerste maal dat er geroepen wordt om een canon. Reeds in 1967 en opnieuw in 1980 was dat het geval, aldus Weltevrede.

'Waarom pakken we die taak nu niet op? Er wordt momenteel teveel ad hoc en als 'trial-and-error' gereageerd. Het is tijd voor een grondige analyse van de geschiedenisdidactiek.'

In Utrecht hield de mediëvist prof. Jan van Herwaarden, geestverwant van het afwezige commissielid prof. P. de Rooy (UvA) een vurig pleidooi voor de canon.

'Wat kan worden vastgesteld is het ontbreken van een gemeenschappelijke voorraad historische kennis, waarop zoiets als historisch besef moet zijn gebaseerd. Wanneer zo'n besef wenselijk wordt geacht, zal in de daarvoor noodzakelijke kennisoverdracht moeten worden geïnvesteerd. Het geschiedverhaal zal weer van stal moeten worden gehaald als component voor de voorstelling omtrent het gedeelte verleden. Het monument van Heiligenlee als 'lieu de mémoire' kan alleen worden verstaan als iedereen - al of niet via de tekst van het Wilhelmus - meteen weet wie graaf Adolf was die is gebleven in Friesland in de slag.'

De ontwikkeling van de canon noemde Van Herwaarden dan ook een zeer belangrijke taakstelling. De maatschappelijke behoefte daaraan is groot. Vooral met het oog op het vbo-mavo-gebied, dat thans het stiefkindje van het geschiedenisonderwijs vormt, maar

wel realiteit is voor zestig procent van onze leerlingen.

Teveel nadruk op vaardigheidstraining acht hij zinloos: *'Wij moeten niet proberen van onze leerlingen kleine historici te maken, door ze overmatig met bronnen te confronteren, en dan steeds weer dezelfde vragen te stellen.'*

Dat hij daarin niet alleen staat, toonde hij aan met een citaat van Vossius: *'Ook maken mensen de fout om eenvoudige en simpele algemene geschiedenis te verwarren met wetenschappelijke geschiedenis die nauwkeurig onderzoek doet naar de omstandigheden en oorzaken van de beschreven gebeurtenissen.'* Het is helemaal niet zo erg om dingen te leren die niet direct een nuttige functie hebben, zo eindigde Van Herwaarden zijn betoog: *'In ons vak bestaat geen verouderde kennis. Ik heb nog heel wat jaartallen in mijn hoofd uit mijn studietijd in de jaren veertig, en het is handig uit dat reservoir te putten, al gebruik ik die jaartallen telkens weer anders.'*

In Utrecht werd in kleine groepen gediscussieerd. In het algemeen was daar instemming met de hoofdlijnen van het rapport. Er is inderdaad teveel sprake van een theezakjesmodel, zo werd er gezegd, waarbij aan vbo-mavo een sterk verwaterde variant wordt gepresenteerd van de leerstof op vwo en havo. Dus het idee van een basispakket (vbo-mavo) en een pluspakket (havo-vwo) werd gesteund.

Het rapport heeft verwachtingen gewekt. Misschien wel overtrokken verwachtingen. Het biedt hoop aan docenten die niet goed uit de voeten kunnen met het feit dat bronneninterpreterende werkmethoden steeds meer de oude Bildungsidealen zijn komen verdringen. Dit bleek uit een steekproef die de redactie van *Kleio* in de maand mei hield, en ook uit brieven die binnenkwamen bij het bestuur en de redactie.

'Met vreugde heb ik kennisgenomen van het rapport. De genuanceerde en toch duidelijke benadering spreekt mij erg aan. Ik onderschrijf de inhoud integraal en roep de VGN en de politiek op daden bij de woorden te voegen,' zo schrijft een collega uit Alkmaar. En naar aanleiding van de *Volkskrant*-column van Maarten van Rossem die de methode *Memo* op de korrel nam, schrijft schoolboekenschrijver Hans Ulrich in een ingezonden stukje: *'Misschien wordt alles beter als de bevelvoerende instanties zich conformen-*

ren aan het evenwichtige voorstel van de commissie-De Wit. Dan zullen er geschiedismethoden op de markt komen die een herkenbare, relevante stofkeuze combineren met een moderne didactiek. Er is hoop voor het verleden.'

Veel hangt af van het vervolgtraject. Haast elke spreker was het eens met de uitgesproken wens van de commissie om de vakdidactiek te versterken. Nu is er veel te weinig aandacht voor leerpsychologie. Er moet een leerstoel vakdidactiek komen.

Tom van der Geugten (Fontys, Tilburg) op de conferentie in Vught: 'De kwaliteit van de leraar, niet alleen als verhalenverteller maar ook als computerdeskundige, moet omhoog. Als je vindt dat het geschiedenisonderwijs nu niet goed is, moet je niet voor een dubbeltje op de eerste rang willen zitten.'



Ook ligt er een zware last op de schouders van de toekomstige vervolgcommissie. Wanneer komt die er? Wie installeert die commissie, en met welke opdracht wordt die bekleed? Weltevrede kondigde een grote conferentie aan over ons vak, maar pas in het jaar 2001. Dat duurt nog even. Onduidelijkheid bestaat nog over veel zaken, zoals over de toekomst van het combivak geschiedenis-maatschappijleer in het vmbo. In Utrecht heerste een Babylonische spraakverwarring over dit thema. Niemand wist het verlossende woord te spreken.

Overdracht

Vooraf in Vught werden kritische noten gekraakt over het rapport-De Wit. Prof. W.J. van der Dussen (Open Universiteit Heerlen) leverde scherpe

kritiek op het voorstel het chronologisch inzicht te verbeteren. 'Ik verzet me tegen die karikaturale term 'chronologisch inzicht'. Waarom niet gesproken van historisch besef? Dus dat leerlingen oog krijgen voor processen van verandering en ontwikkeling, voor causale verbanden. Dat is iets anders dan chronologie, waardoor geschiedenis wordt gereduceerd tot een verhaaltje van en-toen-en-toen-en-toen-en-toen. Ook met het begrip 'algemene ontwikkeling' kan ik niets beginnen. Dit geldt immers voor andere schoolvakken ook: aardrijkskunde, biologie ...

Van der Dussen verklaarde te hebben gegruid bij het lezen van bepaalde termen die het rapport zijn inziens uiterst willekeurig hanteert: de commissie lijkt naar zijn smaak een beetje te jongleren met begrippen als kennis,

inzicht en vaardigheden. Op het eind van het rapport wordt kennis ineens heel belangrijk. Maar in de praktijk blijkt, dat kennis en informatieverwerking vaak samengaan. Inzicht verwerven is ook een legitieme vaardigheid. Pure kennis aanbrengen wil Van der Dussen niet: 'We moeten alsjeblieft niet de rijtjes Romeinse keizers weer terugkrijgen. Geschiedenis is een voortdurende discussie, in plaats van een canon. Geschiedenis stelt altijd een probleem aan de orde. Het idee van 'bestaande kennis' is me een gruwel.' Helemaal allergisch is Van der Dussen voor gebruik van het begrip 'overdracht'. Wat is dat nu, overdracht van feitenkennis? Ik bezit iets, en breng het vervolgens naar jou toe? Het toppunt van gruwelijkheid wordt in zijn ogen gevormd door het streven naar overdracht van normen en waarden.

Een serieus gat tussen school en samenleving?

De voor de intentie van de opstellers van het advies *Het Verleden in de Toekomst* meest cruciale zin is waarschijnlijk de volgende: 'Alles overziende kan de commissie zich niet aan de indruk onttrekken dat er een verwijdering lijkt te zijn ontstaan tussen maatschappelijke opvattingen over het vak geschiedenis en dat wat momenteel binnen het geschiedenisonderwijs in algemene zin van belang wordt geacht.' (12)

Voor het bepalen van het gewicht van deze uitspraak is van belang na te gaan hoe de commissie te werk is gegaan bij het vaststellen van de genoemde discrepantie. Hoe ging de commissie te werk bij het vaststellen van de 'maatschappelijke opvattingen'?

Zij sprak met het oog hierop met negentien personen: iemand van de uitgeverij, iemand namens hoofdredacteuren, het bedrijfsleven, politieke partijen, iemand van Binnenlandse Zaken, de VSNU, de HBO-raad, en de BVE-raad. Genoemde negentien personen bleken matig op de hoogte van wat zich in het onderwijs afspeelt. Aan de representativiteit van deze negentien voor de Nederlandse samenleving kan worden getwijfeld. De commissie heeft niet gesproken met brede groepen van direct betrokkenen in de samenleving, zoals ouders en leerlingen.

Wat betreft de situatie in het onderwijs is de commissie afgegaan op de kerndoelen basisonderwijs en basisvorming, de vernieuwde programma's voor de bovenbouw havo/vwo en vbo/mavo, de inhoud van diverse schoolboeken en gesprekken met de inspecties voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Er is niet gekeken naar wat daadwerkelijk op scholen gebeurt, er zijn geen lessen bijgewoond, er zijn geen proefwerkopgaven of proefwerkresultaten bekeken, er is niet gesproken met leraren of leerlingen. Aan de representativiteit van de bevindingen van de commissie voor wat zich in het onderwijs afspeelt dan wel 'van belang wordt geacht' kan dus ook worden getwijfeld.

De beperkte tijd die de commissie voor haar onderzoek ter beschikking had, kan als excuus worden aangevoerd voor de summier

opzet ervan. Dit neemt echter niet weg dat de geldigheid van de vaststelling dat er sprake is van verwijdering tussen 'samenleving' en 'onderwijs' in twijfel kan worden getrokken. Het is een uitspraak die op zijn minst nader onderzoek zou behoeven. Zo is het verwarren van de inhoud van leerboeken en eindtermen met de reële inhoud en het werkelijke resultaat van het onderwijs een veel gemaakte vergissing.

De met feiten overladen leerboeken van vroeger garandeerden geenszins dat schoolverlaters al deze kennis ook in pacht hadden - het recente onderzoek van het *Historisch Nieuwsblad* onder Kamerleden die merendeels hun onderwijs hadden genoten voor de invoering van de mammoetwet deed reeds vermoeden dat dit niet het geval was. Evenmin betekenen de andere inhoud van leerboeken van tegenwoordig dat leerlingen minder zouden weten of kunnen. Eindtermen en kerndoelen zijn tegenwoordig veel specifiek dan vroeger: met de invoering van basisvorming is voor het eerst een basisprogramma voor de onderbouw van het VO is vastgesteld. Voorheen ontbraken eisen aan het onderwijs in de onderbouw geheel. Het recent uitgevoerde internationale onderzoek *Youth and History* wijst erop dat het met de historische kennis van de Nederlandse jeugd niet zo slecht is gesteld in vergelijking met die van de jeugd uit andere Europese landen.

Naarmate men verder leest in het advies, krijgt men de neiging steeds meer vraagtekens te zetten de door de commissie geconstateerde 'verwijdering' tussen onderwijs en samenleving. Zo vindt de commissie het aankweken van historisch besef, chronologisch inzicht, en tijdsbesef belangrijke doelen van het onderwijs, en hecht zij veel belang aan algemene ontwikkeling, cultuuroverdracht, burgerschapsvorming en overdracht van waarden en normen.

Ik kan mij niet aan de indruk onttrekken dat deze doelen algemeen in het onderwijs worden nagestreefd. Het zou aardig zijn om eens te onderzoeken hoe veel leraren een of meer van deze doelen zouden noemen als hen de vraag gesteld werd wat zij met hun geschiedenisonderwijs beogen. De commissie heeft het niet gedaan,

maar ik ben er vrij zeker van dat de meeste leraren spontaan deze doelen zouden noemen.

Iets dergelijks geldt als de commissie de gebreken van het huidige onderwijs bespreekt. Daar zou sprake zijn van een 'overheersende invloed van bronnen als didactisch instrument' met 'accent op toepassing van vaardigheden', in sommige gevallen 'geheel los van de inhoudelijke stof'. De leerstof zou 'thematisch van opzet' zijn en het 'perspectief op het overzicht' zou verdwenen zijn (18). Ik ken eerlijk gezegd weinig schoolboeken en lessen waarvoor deze voorstelling van zaken geldt. In de meeste boeken en lessen in de basisvorming wordt spaarzaam of niet met bronnen gewerkt, en staan vaardigheden altijd in verband met een historische inhoud. In alle boeken wordt gewerkt met chronologisch geordende hoofdstukken, nauwelijks met probleemgerichte thema's. Het perspectief op het overzicht ontbreekt dan ook geenszins, wat overigens iets anders is dan dat leerlingen als resultaat van het onderwijs het overzicht feilloos uit het hoofd kennen. In vrijwel alle aan leerlingen voorgelegde proefwerken spelen vragen naar feitenkennis nog steeds een hoofdrol. Dat dit ook geldt voor de eindexamens, werd door de recensent van *NRC-Handelsblad* geconstateerd bij de bespreking van de examenopgaven van 1998.

De aanbevelingen van de commissie voor de inrichting van het onderwijs in de basisvorming versterken mijn indruk dat hier eigenlijk sprake is van een storm in een glas water. De onderwerpen van de op pagina vijfentwintig omschreven 'canon' stemmen vrijwel precies overeen met wat in het onderwijs gebruikelijk is. Wat betreft de basisvorming is er dus weinig aan de hand - of de commissie bedoelt nog iets heel anders dan wat zij hier als wenselijk uitspreekt. De voor het basisonderwijs voorgestelde beperking tot Nederlandse geschiedenis lijkt mij verstandig, zeker als daarbij sprake is van een zorgvuldige afstemming tussen basisonderwijs en basisvorming waarbij de laatste in een concentrische ordening van het onderwijs als een 'tweede rondgang door de eeuwen' in een wat ruimere, maar nog steeds herkenbare, cirkel kan worden opgevat.

'Moeten we aan de leerlingen soms overdragen: gij zult niet doden? De geschiedenis leert ons wel anders.' We moeten de leerlingen wel gevoel voor problematiek bijbrengen, maar niet de illusie koesteren hen een volledig overzicht van het verleden te kunnen presenteren.

Jan Brouwer (KUN) trok zo mogelijk nog feller van leer tegen de leerstofgerichte toon van het rapport-de Wit. Die acht hij absoluut verouderd. Begrippen als 'overdragen', 'bijbrengen' en 'aanbieden' passen in de didactiek van gisteren en eergisteren, toen de docent nog centraal stond. Terwijl wij al lang een didactiek hanteren waarin de leerling en diens leerproces centraal staan, en de docent hooguit nog als begeleider mag optreden. Je hoort de doelstelling vanuit de leerling te formuleren, aldus Brouwer.

Het WRR-rapport van 1986 had het reeds over de leerling die actief kennis verwerft. *'Men komt uit op algemene ontwikkeling, het encyclopedische Bildungsideaal van de Verlichting en de negentiende eeuw. Dit ideaal is net zo verouderd als 'burgerschapsvorming' en 'normen- en waardenoverdracht'. Ook algemene vakdoelen als het bijbrengen van historisch besef en inzichtverwerving in de nationale identiteit zijn verouderd; ze stammen uit een negentiende-eeuwse nationalistische mentaliteit, die al lang niet meer strookt met de multiculturele samenleving van de eenentwintigste eeuw.'* Volgens Brouwer gaat het rapport in tegen alle trends sinds de jaren tachtig. Te veel nadruk wordt gelegd op kwantiteit van kennis. *'Ik zie het als een achterhoedegevecht en een hopelijk laatste poging om oude koeien uit de sloot te halen.'*

Een balans

In de discussie kwam enkele malen een bepaalde klacht naar voren die onderwijsinspecteurs onlangs hebben gerapporteerd. Die betreft de stereotiepe geschiedenisles van tegenwoordig. Deze schijnt te verlopen volgens het volgende stramen. De docent geeft een magere inleiding; hij voorziet vervolgens de klas van een pakketje bronnen met vragen; de leerlingen gaan die vragen maken; aan het eind van de les worden de antwoorden verstrekt. Door deze dodelijke routine verliezen zelfs de meest positieve leerlingen elk enthousiasme voor het vak. De doelstellingen van de basisvorming worden zo bij lange na niet meer gehaald.

Kees Weltevrede gaf aan, dat docenten zich teveel als 'methodenjunks' opstellen, zonder dat ze voldoende van zichzelf in de lessen stoppen.

Jan Sniekers (SLO) benadrukte daarentegen, dat het huidige geschiedenisonderwijs juist helemaal niet zo is doorge-slagen richting vaardigheden. Met de verhouding tussen kennis en vaardighe-den zit het wel goed. In schoolboeken zie je juist een balans tussen die twee. De aandacht voor 'het verhaal' is er allerminst uit verdwenen. Docenten streven een mengvorm na. Ook de nieuwste methodes, die voor de Tweede Fase, geven naast thematische hoofdstukken een historisch overzicht. Met het voorstel voor de canon is het oppassen geblazen. De commissie wil er teveel in hebben en dat beland je volgens Sniekers al gauw op 'het niveau-Heiligerlee'. Wil je er teveel in, dan kun je eindeloos aan het aanpas-sen blijven. Allerlei feiten staan te popelen om ook in de canon opgeno-men te mogen worden, terwijl de les-tijd toch al zo is beknot.

'Overzichtskennis kan alleen maar bestaan bij de gratie van herhaling. Er wordt veel verwacht van het memorise-ren, maar kennis bekijft niet zonder meer, dat heeft de enquête van het Historisch Nieuwsblad wel aangetoond.' Het streven naar evenwicht tussen ken-nis en vaardigheden acht Sniekers heel waardevol.

Aansluiten aan de basisschool?

Kritiek kwam gaandeweg de discus-sies ook los op de suggestie van de Commissie-De Wit om uit te gaan van wat de leerlingen hebben opgestoken van de geschiedenislessen in het basis-onderwijs.

Het idee van de commissie, dat er op wel zeventig procent van de basisscho-len degelijk geschiedenisonderwijs wordt gegeven, behoeft correctie. Veel brugklassertjes blijken zich immers wei-nig tot niets te herinneren van wat er in die lessen aan de orde is gekomen. *'Alleen Anne Frank, en voor de rest was het allemaal heel saai'*, hoor je wel eens.

Er is nooit degelijk onderzoek gedaan naar het effect van geschiedenis op de basisschool. Laat staan dat we precies weten, hoe het geheugen van de twaalfjarige 'werkt'. Begin dus maar lie-ver gewoon weer bij nul in de brugklas! Zeker omdat volgens bepaalde discus-sianten wel gebleken is, dat het vak

Nadelige ontwikkelingen

Is er dan in het geheel geen sprake van een signaal uit de samenleving dat we serieus moeten nemen? Het instellen van de commissie zelf wijst op het tegendeel. Kennelijk is er sprake van onvrede met de bestaande situatie en van de indruk dat leerlingen tegenwoordig de school verlaten met te weinig histo-rische bagage. Een dergelijk gevoel is een realiteit waarmee het geschiedenisonderwijs rekening moet houden. Wat is hier aan de hand?

In de eerste plaats moet gewezen worden op de na de invoering van de mammoetwet ontstane situatie. Geschiedenis werd een keuzevak voor de bovenbouw. Dat wil zeg-gen dat het onderwijs in dit vak aan veel leerlingen werd onthou-den juist vanaf een leeftijd waarop zij er ontvankelijk voor zijn en er wat mee 'kunnen'. Iedere leraar kent de basale, eendimensionale 'postzegelverzamelaarsbelangstel-ling' (geen werkelijk historische belangstelling, maar een anekdo-tisch gerichte veelweterij) van leer-lingen in de hoogste leerjaren van de basisschool en in de brugklas, een belangstelling die in de puber-jaren van het tweede en derde leer-jaar afneemt. Daarna neemt zij weer toe en ontstaan vragen naar samenleving, cultuur en politiek, maar het geschiedenisonderwijs is dan helaas voor de meesten afgelo-pen. Deze ontwikkeling bij leerlin-gen is in het verleden in de vakdi-dactiek voldoende onderzocht om deze beweringen te kunnen doen. De commissie besteedt er jammer genoeg geen aandacht aan.

Naar mijn indruk is het leeuwen-deel van de onvrede in de samenle-ving toe te schrijven aan de situatie dat de meeste leerlingen vanaf hun vijftiende levensjaar geen geschie-denissen meer leren. Zolang die situ-atie voortduurt, is er sprake van een onoplosbaar probleem. Het is jam-mer dat de commissie daar niet op heeft gewezen. Met haar adviezen voor de basisvorming tracht zij het gat te dichten via het onderwijs aan leerlingen die daaraan wat betreft hun leeftijd en ontwikkelingsfase niet toe zijn. Zo kan het middel erger worden dan de kwaal.

In de tweede plaats moet gewezen worden op enkele ontwikkelingen

in de vakdidactiek. Nadat in de loop van de jaren zestig steeds gro-tere vraagtekens werden geplaatst bij het nut van het toenmalige anti-quarisch gerichte geschiedenis-onderwijs dat gepaard ging met het spreekwoordelijke 'stampen' van veel feiten en jaartallen - zodanige vraagtekens zelfs, dat afschaffing van het vak werd overwogen - is de historische vakdidactiek voor het eerst serieus op poten gezet. Men ging zich bezig houden met vragen naar de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs (een onder-werp waarover omstreeks 1970 menige lezenswaardige publicatie is verschenen), en daarnaast ook met de didactische opzet van het onder-wijs.

Een van de problemen van het vak geschiedenis is, dat het lijkt te bestaan uit een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende feitelijke gegevens. Je kunt er niet veel meer mee doen dan erover vertellen en ze uit het hoofd leren, zo lijkt het op het eer-ste gezicht. Deze hoedanigheid maakt het vak voor leerlingen bui-tengewoon moeilijk leerbaar. Alles komt een keer aan de orde om daarna nooit meer te kunnen wor-den gebruikt of toegepast. Geen enkele historische situatie is met een andere vergelijkbaar, alles is uniek en telkens weer anders - voor een leerling die ergens vat op wil krijgen een vak om gek van te wor-den. Daarom werd dan ook gecon-stateerd dat alle inspanningen van leraren gericht op 'stampwerk' bit-ter weinig opleverden en dat van alle met veel moeite aangeleerde kennis weinig bleek te 'beklijven' (een werkwoord dat in historisch-didactische discussies voortdurend opnieuw opduikt).

Hoe kon geschiedenis beter didac-tisch worden gestructureerd? Met andere woorden: welke aspecten had het vak die wel vaker dan een keer voorkwamen, die je wel kon toepassen en herhalen? In welke dingen zat een cumulatieve opbouw, zoals ook andere school-vakken die kenden?

Als antwoord op deze vraag kwam eerst het constructiekarakter van het vak aan de orde: 'structuurbe-grippen en vaardigheden', zoals we die later zijn gaan noemen. Die waren vaak toepasbaar en je kon er een opbouw in aanbrengen. Later zijn andere herhaalbare aspecten hierbij gevoegd, zoals bepaalde

centrale vraagstellingen van bestaansverhelderende aard, maatschappijtypen en inhoudelijke sleutelbegrippen van het algemeen-maatschappelijke soort. Nieuwe geschiedenismethoden munten uit in een steeds gestructureerdere ordening van de stof rond deze nieuwe elementen, en kenden derhalve een minder gestructureerde ordening rond een eenmalige chronologische lijn.

Terwijl de didactiek de bedoeling had het vak beter leerbaar te maken, werd de indruk gewekt dat er steeds minder geleerd werd, omdat de oudere generatie nu eenmaal gewend was aan de chronologische lijn en de nieuwe structuring niet herkende. De vakdidactiek heeft in haar ijver om zich te richten op het leerbare en herhaalbare tot dusverre weinig aandacht geschonken aan de wijze waarop een chronologisch kader in leerbare, toepasbare en herhaalbare vorm kan worden aangeboden in het geschiedenisonderwijs.

Mij lijkt het wenselijk dat zij daartoe thans een poging gaat ondernemen als antwoord op het signaal dat gegeven wordt in het rapport van de Commissie-De Wit. Het moet dan gaan om een raamwerk, een chronologisch kader als instrument dat steeds opnieuw kan worden toegepast. Daarbij kan het dus niet gaan om afzonderlijke jaartallen en achtereenvolgens eenmalig te behandelen tijdperken, want dan wordt er immers niets herkend, vergeleken of toegepast. Het chronologische kader zou een instrument moeten zijn dat – herkenbaar en bruikbaar – aan de wand van elk geschiedenislokaal hangt, zoals het periodiek systeem van elementen aan de wand van het scheikundelokaal. Het gehele kader zou telkens opnieuw in het onderwijs een rol moeten spelen. Chronologisch aanbieden van leerstof is dan misschien wel minder wenselijk.

Diachronische thema's, of een concentrische stofordening verdienen waarschijnlijk de voorkeur. Dan kan het gehele kader immers steeds opnieuw in verschillende contexten worden benut.

Dit is overigens ook de wijze waarop een dergelijk kader bij meer historisch geschoolden functioneert. Zij komen ook zelden onderwerpen

in chronologische volgorde tegen, maar weten wel steeds alles waarmee zij geconfronteerd worden in een dergelijke ordening onder te brengen.

Het is overigens opmerkelijk dat een ontwikkeling in deze richting reeds waarneembaar is bij schoolboeken voor de nieuwe tweede fase havo/vwo die thans verschijnen. Hoewel de eindtermen voor de tweede fase havo/vwo daartoe geen aanleiding geven (deze gaan immers over afzonderlijke domeinen en daaruit afgeleide in principe losstaande thema's), verschijnen bij methoden voor de nieuwe bovenbouw historische overzichten van de wereldgeschiedenis (het eerst bij *Sporen*, later ook bij *Pharos*, en naar ik vernomen heb ook bij de nog te verschijnen nieuwe versies van *Memo en Sprekend Verleden*). Kennelijk hebben schoolboekenschrijvers de noodzaak van meer chronologische samenhang als ingezien voordat de commissie-De Wit hierop wees, en zijn zij tot het toevoegen hiervan geheel buiten de eindtermen om uit eigen beweging overgegaan.

De historische overzichten fungeren in de nieuwe bovenbouwmethoden als instrumenteel kader, als achtergrond bij de probleemgerichte thema's (zonder welke de thema's niet goed te begrijpen zijn) en niet als doel op zichzelf. Ook bij de nieuwe versie van *Sporen* voor de basisvorming verschijnt iets als een historisch overzicht, zij het in sterk vereenvoudigde vorm.

Het eindexamen

Dit brengt mij op het laatste onderwerp waaraan ik enige aandacht wil schenken, namelijk het eindexamen.

Ik ben het eens met de commissie dat in de bovenbouw teveel gewerkt wordt met 'los zwevende' thema's en dat keuze van thema's voor het eindexamen zoals die momenteel gaat leidt tot een onbegrijpelijke en onevenwichtige situatie. De commissie is over de consequenties hiervan niet erg duidelijk, maar naar mijn mening zou de bestaande situatie met jaarlijks wisselende onderwerpen niet gecontinueerd moeten worden. Het is immers niet uit te leggen waarom de ene generatie leerlingen van alles zou moeten weten over

geschiedenis op veel pabo's weinig of niets om het lijf heeft. Twintig uur geschiedenis is daar al veel, en die uren worden dan nog hoofdzakelijk gevuld met de didactiek van de geschiedenis. Dat er nooit systematisch onderzoek is gedaan naar hoe de geschiedenisvragen in de cito-toets worden beantwoord, is ook een veeg teken. Meestal bevatten die cito-toetsen overigens maar één of twee geschiedenisvragen!

Het eindexamen

Zowel Genio Ruesen (lid van de Commissie Havo/Vwo) die ervaring heeft in diverse stofomschrijvingscommissies, als vakdidacticus Arie Wilschut hadden kritiek op het voorstel van een nieuwe eindexameninhoud voor het vak geschiedenis. De Commissie-De Wit acht de totstandkoming van de huidige thema's te willekeurig, en zij stelt een beperking voor tot vier à vijf diachronische thema's, uit de periode vanaf ongeveer 1750 tot heden. Ruesen vindt het geen goede zaak, dat daarbij vaardighedencriteria geschrapt zijn. Het leren onderzoek doen is immers essentieel voor ons vak. Hij kan de kritiek op de willekeurige totstandkoming van de huidige eindexamen-thema's overigens wel onderschrijven. *'Er is altijd wel een of andere aanleiding om iets te gedenken. Er is behoefte aan structuur in plaats van de huidige willekeur.'* Hij pleit voor een beter procedure voor stofomschrijvingscommissies. Momenteel is het zo, dat een veel te kleine kring van deskundigen de beslissing neemt over wat het volgende onderwerp zal worden.

Ten slotte

De voorgestelde canon van de geschiedenis bleek het hete hangijzer. Die mag nooit het karakter aannemen van een levenloze feitenopsomming, daarover was men het eens. Het probleem is de afbakening van de stof. De traditie mag ook niet richtinggevend zijn voor de vraag wat er allemaal in komt te staan, zo benadrukte Van der Geugten. Hoe licht beïnvloedbaar zijn we niet door de waan van de dag. Je moet oppassen er allerlei modieuze begrippen in te willen zetten. Ook het gegeven dat de docenten tegenwoordig veel vaker dan in het verleden de spanning tussen feiten en beeldvorming aan de orde stellen, mag door de toekomstige samenstellers van de canon niet uit het oog worden verloren, zo stelden diverse deelnemers aan de discussies.

Het probleem van elke canon is: wat moet erin, en wat moet eruit?

Van der Dussen: *'Er wordt met veel te groot gemak over die canon gepraat. Zo van dat doen we wel eventjes. Maar neem bijvoorbeeld het feit van het uiteenvallen van het Ottomaanse Rijk. Dat was vroeger een voetnoot, terwijl we nu vanwege de problematiek op de Balkan beseffen dat die gebeurtenis oneindig veel belangrijker is dan voorheen werd gedacht.'*

Sniekers: *Docenten willen geen keurslijf, dat beseffen wij in de commissie-Tweede Fase al. Waarom zouden ze dan wel een canon accepteren?'*

Van der Dussen: *'Er is voor mij maar één canon, en dat is, dat je alles ter discussie stelt. Onze maatschappij is immers ideologisch in elkaar gezakt; het postmodernisme slaat toe, mensen zijn zoekende, dus zijn de didactici ook in verwarring. Het type maatschappij weerspiegelt zich in de geschiedenis-schoolboeken.'*

Wat moet je kennen en wat moet je kunnen?... Ouders die hun kinderen nog willen helpen met lesoverhoren, weten tegenwoordig al lang niet meer wat ze met de geschiedenismethodes aanmoeten, zo merkte Frits de Graaff aan het eind van de discussie op. Zal er een tijd komen dat dat weer wél kan? Het valt te betwijfelen...



Het einde van een warme middag.

Europa en de buitenwereld in de Middeleeuwen, terwijl een volgende groep zich moet bezighouden met Nederland rond het fin de siècle, enzovoort.

Dit is nog minder te rechtvaardigen als de examens zich, zoals thans nog het geval is, in grote mate toespitsen op feitenkennis betreffende die zeer uiteenlopende en zeer gedetailleerd door vakspecialisten beschreven onderwerpen.

Het alternatief van de Commissie-De Wit beschouw ik als een halfhartig compromis. Kennelijk wil de commissie dat elke leerling over een standaard-hoeveelheid historische kennis beschikt, maar durft zij het niet aan om die gehele stof ook jaarlijks te examineren. Waarom beginnen omstreeks 1750? Behoort enig besef omtrent klassieke beschavingen en de christelijke Middeleeuwen niet tot de noodzakelijke bagage van een historisch geschoolde leerling? En waarom toch weer jaarlijks kiezen uit te examineren domeinen? Historisch besef is toch elk jaar hetzelfde? Er moet een examenprogramma komen dat voor elk jaar gelijklopend is.

Stofomschrijvingscommissies en keuze van examenthema's behoren dan definitief tot het verleden. Nodig zijn alleen nog CEVO's, commissies die opgaven vaststellen. In het examenprogramma moet het chronologisch kader een rol spelen naast vaardigheden, sleutelbegrippen en centrale vraagstellingen. Het chronologisch kader moet alle belangrijke perioden omvatten en zodanig globaal geformuleerd zijn, dat het onthoudbaar, toepasbaar en bruikbaar is. Overwogen moet worden om de leerlingen een meer gedetailleerde 'wereldgeschiedenis' ter hand te stellen die zij tijdens examenzittingen als naslagwerk kunnen hanteren.

Het examen zou moeten bestaan uit een aantal 'kwesties' in de vorm van beschrijvende teksten, bijvoorbeeld het geval van Colijn die aan de kaak gesteld wordt als oorlogsmisdadiger, een situatie rond herleving van klassieke stijlen in architectuur of andere kunstvormen, het verschijnen van een nieuwe biografie van koningin Wilhelmina of een verhit debat rond 'goed en fout' in Nederland in de Tweede Wereldoorlog. De leerlingen krijgen zulke kwesties voorgeschoteld

ongeveer zoals ze bij examens moderne talen geconfronteerd worden met vier of vijf teksten. Ze weten van tevoren niet welke kwesties het zijn, en evenmin over welk onderwerp of periode ze zullen gaan.

Op het examen tonen ze aan de hand van een aantal opgaven de kwesties op historisch geschoolde wijze te kunnen begrijpen en plaatsen. Zo moeten ze bij een kwestie als die over Colijn tonen iets te weten over modern imperialisme, over de Nederlandse rol in Indonesië en over de confessioneel-politieke stroming in Nederland. Maar ze moeten zich ook bewust zijn van de problematiek rond het uitspreken van morele oordelen en de standplaatsgebondenheid die daarbij een rol speelt, en ze moeten kunnen ingaan op het gebruik van bronnen zoals de brieven van Colijn waarin de gewraakte passage voorkomt. Dit alles zonder voor het moment van het examen te weten dat ze met dit speciale voorbeeld zullen worden geconfronteerd.

Zo'n examen zal de werkelijke graad van historisch besef en historische geschooldheid toetsen. In het dagelijks leven komen we immers ook zonder inhoudelijke voorbereiding kwesties tegen die op 'historisch geschoolde' wijze moeten worden begrepen en beoordeeld, in de krant die we lezen, bij de gesprekspartners die we ontmoeten, in de historische of hedendaagse omgevingen die we in binnen- en buitenland bezoeken. De doelen die de commissie-De Wit zich heeft gesteld, zullen met zo'n examen beter worden bereikt dan met het compromisvoorstel dat zij zelf in haar advies doet. En de tegenstelling tussen kennis en vaardigheden (grotendeels een schijn tegenstelling) zal er eindelijk door uit de weg worden geruimd.

Arie Wilschut