



Liever een goede stofomschrijving dan nieuwe tijdperken

Henk Wagenaar

De Rooy en het basisonderwijs

Het rapport *Verleden, Heden, Toekomst* van de commissie-De Rooy kan ook gevolgen hebben voor het geschiedenisonderwijs op de basisschool. Daar moet het fundament gelegd worden.

Lezing van het rapport bracht mij niet in een euforische stemming. Kort gezegd vond ik dat de commissie een nogal eenzijdig en vooringenomen standpunt heeft over de aard van het vak geschiedenis en het doel van het geschiedenisonderwijs. Ook heb ik de indruk dat het rapport stoelt op een gebrekkige en onvolledige analyse van het huidige geschiedenisonderwijs op de basisschool; die verkeerde analyse leidt tot een voorstel waarmee het vak geschiedenis zodanig wordt ontdaan van inhoud dat niet meer duidelijk is wat er nog onderwezen, geleerd en getoetst moet worden. Tenslotte meen ik dat er een aantal nieuw bedachte tijdvakken naar voren worden geschoven die leer- en ontwikkelingspsychologisch contraproductief, inhoudelijk niet adequaat en juridisch aanvechtbaar zijn.

Het zal u verbazen dat ik na al dit gesputter niettemin vind dat de leden van commissie goed werk hebben geleverd.

Henk Wagenaar is toetsontwikkelaar bij de Cito-groep. Hij doet onderzoek naar geschiedenis op de basisschool en is o.a. verantwoordelijk voor de geschiedenisopgaven in de Eindtoets Basisonderwijs.

Niemand had het in de korte tijd die de commissie vergund was, volgens mij veel beter kunnen doen. Ik zeker niet. De fout ligt bij het ministerie, waar men steeds als het gaat om het doordenken van leerstof ad hoc een commissie bijeenroept en dan binnen korte tijd een voorstel wil.

Maar kun je van een fout spreken? Het is nu eenmaal de traditie in Nederland om zo te werken. Het is alleen een nogal onvruchtbare traditie. Misschien moest ze eens op de helling.

Ik weet dat kritiek leveren veel gemakkelijker is dan iets bedenken. Maar desondanks ... Mijn mededogen met de commissie mag mij er niet van weerhouden om te zeggen wat volgens mij gezegd moet worden: in dienst van het geschiedenisonderwijs mag ik hopen.

Historisch besef

De commissie hangt het doel van het geschiedenisonderwijs geheel op aan het begrip 'historisch besef'. Dat is niet alleen te mager maar ook onjuist. Historisch besef als iets algemeen, het besef dus dat gebeurtenissen of processen niet toevallig uit de lucht komen vallen, maar vooraf worden gegaan door andere, dat dingen soms heel anders lopen dan je denkt, dat toevalligheden vaak een grote rol spelen, leert iedereen in het dagelijks leven binnen en buiten de school. En naarmate men ouder wordt, wordt dat besef sterker. Historisch besef hoeft dus geen expliciete doelstelling te zijn. Door kennis op te doen over hoe ontwikkelingen zich voltrekken ontstaat historisch besef als vanzelf. Wat niet vanzelf gaat is het verkrijgen

van inzicht in concrete samenhangen van gebeurtenissen of van ontwikkelingen die zich voltrekken in de tijd. Het doel van het geschiedenisonderwijs moet zijn: enig inzicht verwerven in de wereld waarin we leven met name vanuit de vraag hoe die zo geworden is, hoe het een uit het ander voortvloeide.

In het onderwijs zijn altijd twee zaken in het geding die elkaars complement zijn: vanuit de leerling gezien gaat het om het ontwikkelen van vaardigheden en vanuit de cultuur gezien gaat het om overdracht van kennis. Opvallend is dat in het rapport een beschouwing over cultuur geheel ontbreekt en dat zelfs het woord cultuur maar één maal terloops voorkomt in een samenstelling 'cultuurgood' (16). Door zo eenzijdig en abstract in te zetten op de vaardighedenkant blijft de kenniskant, de geschiedenis als cultureel erfgoed, buiten beschouwing en blijft de relatie tussen beide uiteraard onbesproken.

Het lijkt er veel op dat de commissie het geschiedenisonderwijs slechts ziet als het competent maken van individuen om op hun eigen manier beelden te vormen van het verleden aan de hand van wat aangeleerde informatievaardigheden en dat ze de mogelijkheid van een gemeenschappelijk cultureel kader binnen de samenleving ontkent. Door haar handelwijze lijkt het erop dat de commissie het begrip 'cultureel erfgoed' als een fictie beschouwt. Het kan niet zo zijn dat de commissie en allen die over haar werk oordelen deze kwestie impliciet laten. Het gaat erom dat de commissie duidelijk maakt hoe uit een onsamenhangende hoe-

veelheid feiten, op een meer algemeen niveau structuur is te brengen, ergo hoe het mogelijk is om uit ieders verhalen algemenere verhalen te genereren, hoe over de plausibiliteit van deze verhalen iets gezegd kan worden en over de onderlinge relatie van verschillende verhalen. De plausibiliteit van verhalen wordt bijvoorbeeld bepaald door hun metaforische kracht en over de mate waarin ze gesteund worden door de geschiedvorsing) en over hun onderlinge relatie (intertekstualiteit).¹

De canon

De commissie stelt dat het onmogelijk is, om een canon van kennis van de geschiedenis te geven, omdat iedere keuze van gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en ideeën in zekere of in hoge mate willekeurig is.

"Het kader van oriëntatiekennis is op het concrete niveau nogal persoonlijk, terwijl het op het meer abstracte niveau van kenmerkende aspecten toch dezelfde, of soortgelijke kennis betreffende de tijdvakken wordt bestreken."

"... het bij landelijk voor te schrijven oriëntatiekennis alleen behoort te gaan om de algemene karakteristieken van de tijdvakken" en "Het voorschrijven van bepaalde personen, gebeurtenissen, concrete verschijnselen en ontwikkelingen zou daarom misverstand wekken over de aard van historische oriëntatiekennis." (23)

Tegen het voorstel om alleen deze algemene kaders als zinvolle kennis te bestempelen zijn verschillende bezwaren aan te voeren. Ik noem er twee. Als iedere keuze van gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en ideeën in zekere of in hoge mate willekeurig is, valt niet in te zien waarom de voorgestelde karakteristieken van de tijdvakken, die even willekeurig zijn, volgens de commissie ineens wel centraal kunnen worden voorgeschreven.² Een opvatting over geschiedenisonderwijs waarbij iedereen zijn eigen invulling mag geven aan het geschiedenisprogramma leidt er al snel toe dat groepen die van huis uit in een rijke culturele omgeving opgroeien beschikken over een rijker arsenaal aan beelden en dus meer historisch besef ontwikkelen dan groepen die in achterstandssituaties verkeren. Omdat iedereen recht heeft op zijn eigen invulling wordt deze status quo tussen de verschillende groeperingen in de samenleving bevestigd. Dat druist in tegen het regeringsbeleid van verkleinen van achterstanden.

De analyse van de commissie-De Rooy

De commissie-De Rooy schrijft:

"De vraag is hoe bereikt kan worden dat alle leerlingen over zo'n kader gaan beschikken. In de bestaande kerndoelen voor het basisonderwijs is de 'canon' zoals de commissie-De Wit in haar advies voorstelt, vrijwel letterlijk verwerkt. Toch kan worden betwijfeld of die regelgeving garandeert dat leerlingen het basisonderwijs verlaten met een gemeenschappelijk en operationeel kader. In de kerndoelen voor de basisvorming, zowel die van de eerste als die van de tweede generatie, is vrijwel alles wat de commissie-De Wit in haar advies als wenselijk beschrijft reeds jaren aanwezig. Ook in de in het onderwijs gebruikte geschiedenismethoden komen de door de commissie-De Wit genoemde inhoudsrijke vrijwel zonder uitzondering voor. Toch wordt daarmee niet gerealiseerd wat de commissie-De Wit beoogt. Het zou dus weinig helpen als deze commissie een vergelijkbare canon in de kerndoelen en in de examenprogramma's zou inbouwen. Het aanbieden van een overzicht van historische kennis levert kennelijk niet het gewenste doel op. Daarvoor zijn enkele redenen te geven: Eén van de problemen van het vak geschiedenis is, dat het lijkt te bestaan uit een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende hoeveelheid gegevens. Deze hoedanigheid maakt het vak voor leerlingen buitengewoon moeilijk te leren. Bijna alles komt bij geschiedenis één keer aan de orde om daarna nooit meer te kunnen worden gebruikt of toegepast. Wat niet wordt gebruikt, herhaald of toegepast, wordt niet alleen makkelijk vergeten, het is leerlingen ook moeilijk duidelijk te maken waarom ze het moeten leren."

Aldus de schets van de huidige situatie in het rapport van de commissie-De Rooy. Waarom deugt deze analyse niet? Ten eerste zijn de kerndoelen zo vaag dat absoluut niet duidelijk is welke kennis van welk onderwerp nu tot de canon van het geschiedenisonderwijs zou moeten behoren. Ten tweede garanderen de inhoudsrijke in de geschiedenismethoden allerminst dat een canon goed wordt aangeboden. Belangrijke zaken worden in leerboeken vaak didactisch gebrekkelig uitgelegd. In teksten worden bijvoorbeeld vaak veel overbodige details tussen zinnige informatie gezet, zodat het voor veel leerlingen en ook voor veel leraren moeilijk wordt om hoofd en bijzaken te onderscheiden.

Ten derde lijkt het in deze boeken daarvoor wel eens dat het gaat om een groot aantal tamelijk willekeurig bij elkaar gezette feiten, in plaats van om een samenhangend verhaal van een ontwikkeling. Maar wie methoden goed analyseert en vergelijkt ziet ook iets anders. Wie door al deze gebrekkige informatie heen kijkt ziet in de boeken toch wel veel communale leerstof. Er is wel degelijk sprake van een canon. Alleen komt die canon vaak niet goed genoeg uit de verf. En ondanks dat kunnen we zeggen dat de leerlingen van deze canon toch wel iets opsteken, zoals blijkt uit de Eindtoets Basisonderwijs en uit het PPON-onderzoek³.

Maar naar deze gegevens heeft de commissie-De Rooy kennelijk niet gekeken en ze heeft ook niet, zoals de Citogroep, methoden geanalyseerd. Anders zou De Rooy niet kunnen beweren (in de NRC van 22 februari): *'Je kunt niet kiezen tussen leerstof over Karel V en Karel de Grote, want je kunt niet zeggen wie belangrijker is en er is geen tijd om beiden te behandelen'.*

Uit Cito-onderzoek blijkt echter dat in het primair onderwijs een redelijke overeenstemming bestaat over het belang van bepaalde leerstof. Karel de Grote en Karel V komen beiden in bijna alle boekjes voor en ze zijn voor kinderen van de basisschool aantoonbaar belangrijker dan Frederik de Grote en Floris V, die in geen van de nieuwe basisschoolboekjes nog voorkomen. In de Eindtoets Basisonderwijs staan al jarenlang overzichtsvragen over geschiedenis. Deze vragen worden door een ruime meerderheid van de kinderen in groep 8 gemaakt en hebben nog nooit tot inhoudelijke discussie geleid. Dat kan alleen omdat er een impliciete canon bestaat. Natuurlijk staan niet in alle boekjes dezelfde stof en dezelfde voorbeelden, maar wel worden heel vaak dezelfde onderwerpen behandeld met dezelfde hoofdzaken. Die algemene overzichtskennis die de commissie onmogelijk en onwenselijk acht, is er dus al lang. Het probleem is alleen dat die overzichtscanon zelden mooi evenwichtig en inzichtelijk wordt opgeschreven. Daarom kunnen de leerlingen de gebeurtenissen niet snappen zonder toelichting van hun leraar. Die geeft in de basisschool vaak niet thuis omdat geschiedenis in zijn opleiding een stiefkindje was. Daarom zou het juist heel verstandig zijn om de algemeen belangrijk geachte kennis samen-



Leerlingen van basisschool De Klokenberg tijdens een excursie op kasteel De Doornenburg. 'Eén voor allen, allen voor één?'

hangend te beschrijven in een overzichtswerk.

Daar zouden zowel schoolboeken-auteurs, als leraren en leerlingen steun aan hebben. Je zou zo'n overzichtswerk uiteraard periodiek moeten bijstellen. Maar als dat goed wordt opgezet kan er heel efficiënt belangrijke kennis aan-geleerd worden. Hoe efficiënter dat gebeurt, hoe meer tijd er zelfs over blijft voor verdieping: thema's, omgevingsonderwijs, excursies, werkstukken en allerlei andere activiteiten.

En ook voor herhaling: want op zichzelf is de constatering dat er weinig herhaald wordt in het geschiedenisonderwijs, juist. Binnen het basisonderwijs wordt doorgaans weinig herhaald. Alleen de nieuwe methode *Bij de Tijd* is concentrisch van opbouw. Een deel van de stof uit het basisonderwijs komt nog eens terug in het voortgezet onderwijs, maar lang niet alles. En dat is het dan. De logische conclusie die je uit zou moeten trekken is, dat er dus wat vaker herhaald moet worden.

Die conclusie trekt de commissie merkwaardig genoeg niet. Een derde concentrische aanbieding in de tweede fase van het voortgezet onderwijs wil de commissie niet in het examenprogramma opnemen. Als we echt willen dat leerlingen met een redelijke oriëntatiekennis van school komen, moet je ook een deel van de examens daarvoor inruimen. Een eerlijk examen kan echter weer niet zonder een goede stofomschrijving van overzichtskennis. Door te ontkennen dat ze die kan maken, legt de commissie-De Rooy een bom onder de eigen doelen.

Zo degradeert de commissie De Rooy de oriëntatiekennis tot een lege huls. Het advies van de commissie De Wit en de aanbevelingen uit brede kring in de samenleving worden daarmee in de wind geslagen.

Kritiek op de nieuwe tijdvakken

Een gemeenschappelijk chronologisch kader. Prima, maar niet het kader van de tien tijdvakken die de commissie voorstelt.

Ten eerste is de nieuwe tijdsindeling van de commissie – hoe leuk ook bedacht – vanuit leer- en ontwikkelingspsychologisch oogpunt contraproductief. De Rooy wil dat iedereen van basisschool tot vwo de geschiedenis indeelt als: de Tijd van jagers en boeren, de Tijd van Grieken en Romeinen, de Tijd van monniken en ridders, de Tijd van steden en staten, de Tijd van ontdekkers en hervormers, de Tijd van regenten en vorsten, de Tijd van pruiken en revoluties, de Tijd van burgers en stoommachines, de Tijd van Wereldoorlogen en de Tijd van de televisie en de computer. Als iedereen dat doet, dan zal het tijdsbesef en het historisch besef van de leerlingen beter worden.

Maar zo werkt het niet. Om te beginnen kan een gemiddelde leerling als kapstok geen twintig onbekende namen onthouden. Een handige indeling moet kort en krachtig zijn zoals bijvoorbeeld: Prehistorie; Oudheid; Middeleeuwen; Nieuwe tijd; Nieuwste tijd; Jongste geschiedenis. Ten tweede leiden de gekozen namen tot ongewenste stereotypering.

Stereotypes zijn doorgaans contraproductief bij het verwerven van kennis en inzicht: ingewikkelde kwesties worden met stereotypen afgedaan: 'kappen met kappen!'. Wie bij aardrijkskunde leert om Holland te typeren als een land van klompen en molens en Frankrijk als een land van wijn en kaas, past nieuwe kennis over deze landen in een fout beeld in en moet eerst zijn clichés en vooroordelen weer afleren voordat hij tot inzicht komt.

Stereotypering staat ook bij geschiedenis haaks op begrip. Het aardige van geschiedenis is nu juist dat allerlei zaken die in de periodenlijst van de commissie genoemd worden, van alle tijden zijn en zich steeds in een andere vorm en samenhang voordoen. Boeren zijn er sinds de agrarische revolutie, evenals ontdekkers en hervormers. Burgers zijn er zolang er steden zijn en ook revoluties komen door de hele geschiedenis voor. Zullen de leerlingen op de vraag: "In welke periode was de Russische revolutie?", straks massaal antwoorden: "In de periode van pruiken en revoluties?". En was de ontdekking van de werking van penicilline in de periode van de ontdekkingen? Kwamen de steden in de tijd van de burgers en stoommachines? Hadden de Romeinen geen steden? Voor zover ik weet, bezat deze commissie van historici geen speciale ontwikkelings- en leerpsychologische expertise. Ik vraag me daarom af of bij dat lijstje als 'kapstok' voor de kennis van de leerlingen niet veel te gemakkelijk aan allerlei leerpsychologische overwegingen voorbijgegaan is.

Ten derde ontbreken wettelijke mogelijkheden om zo'n lijst aan alle scholen voor te schrijven.

De overheid kan niet één ordening van leerstof aan scholen voorschrijven, zolang er ook andere deugdelijke indelingen zijn. Tot nu toe wordt de keuze in de vrijheid van leermiddelen – de passage uit artikel 23.6 van de grondwet – altijd gerespecteerd.

Problemen bij de toetsing

Wat de commissie schrijft onder 'De toetsing van geschiedenis in het basisonderwijs' is vreemd. Ten eerste komt datgene wat er getoetst moet worden (oriëntatiekennis, aan thema's gerelateerde kennis, benaderingswijzen en vaardigheden) niet overeen met wat er geleerd moet worden (historisch besef en historische thema's).



Sven, Lars en het tijdperk van monniken en ridders.

'Benaderingswijzen' en 'vaardigheden' komen hierin niet eens als expliciete doelstelling voor.

Vervolgens wordt een al jarenlang algemeen geaccepteerde en beproefde toetsing van overzichtskennis in de Eindtoets Basisonderwijs genegeerd, ja zelfs wordt de mogelijkheid van een dergelijke toetsing ontkend; hoogst merkwaardig!

Voorstellen voor verbetering

Op basis van empirisch onderzoek komt het Cito tot een heel andere analyse van het probleem van de beperkte kwaliteit van het geschiedenisonderwijs dan de commissie.

Er blijkt wel degelijk een canon van kennis aanwezig te zijn. (PPON: Balans wereldoriëntatie 1993 en 1999). Deze constatering heeft ertoe geleid dat het mogelijk was om een landelijke kennis-toets voor geschiedenis te maken als onderdeel van de Eindtoets. De canon blijft in de geschiedenismethoden voor het basisonderwijs echter deels impliciet en is voor verbetering vatbaar. Soms is kennis verouderd, soms is de kennis te specifiek en wordt teveel nadruk gelegd op irrelevante feiten, soms worden verbanden slecht gelegd. De Citogroep heeft daaruit de conclusie getrokken dat zowel het onderwijs als de toetsing van het onderwijs erbij gebaat zou zijn om scherper te formuleren wat deze canon zou moeten inhouden. De Citogroep is daarom al een tijd bezig met een project om vast te stellen hoe zo'n canon er dan uit zou moeten zien. Binnenkort zal een voorstel gepubliceerd worden.

De visie die ten grondslag ligt aan dit project is te kenschetsen als pluralistisch. Deze opvatting berust op de gedachte dat onze samenleving enerzijds niet gebaat is bij een doorgevoerd cultuurrelativisme, waarbij gemeenschappelijke kaders voor verschillende groepen onmogelijk geacht worden en begrippen als 'kerndoelen voor iedereen' en 'cultureel erfgoed' inhoudsloos worden, omdat iedere groep zijn eigen 'erfgoed' zou bezitten en rechten op zijn eigen gelijk zou hebben. Anderzijds is de samenleving ook niet gebaat bij een dictaat van één groep die de criteria bepaalt en daarbij andere groepen uitsluit.

De pluralistische visie probeert aan dit dilemma te ontsnappen en berust op twee uitgangspunten: (1) groepen zijn evenwaardig in die zin dat ze elkaar niet mogen uitsluiten en (2) groepen met verschillende culturele achtergronden kunnen in principe met elkaar communiceren en kunnen in die communicatie van elkaar leren. Daarom moet interactie tussen groepen zoveel mogelijk bevorderd worden.

Vanuit deze gedachte is volgens de procedure van de cultuurpedagogische discussie in 1993 een project opgezet om te komen tot een acceptabele canon voor het gehele Nederlandse onderwijs. Het resultaat van deze discussie zal eind 2001 worden gepubliceerd en kan naar mijn mening een bijdrage leveren aan de inhoudelijke verbetering van methoden en toetsen en biedt perspectief voor een verdere

discussie over verbetering van de canon.

Deze werkwijze is volgens ons vruchtbaarder voor de bevordering van de kwaliteit van het onderwijs, dan het gehaaste overleg van een ad hoc commissie, dat onvermijdelijk moest leiden tot een gebrekkige analyse en een onvoldoende doordacht standpunt.

Noten

- 1 Zie hierover bijvoorbeeld F.R. Ankersmit, *De spiegel van het verleden* (Kampen 1996) hfdst 2.
- 2 Historische kennis wordt gevormd door breed gedeelde representaties van het verleden (gepresenteerd in verhaalvorm), waarin de resultaten van de geschiedvorsing (gepresenteerd in de vorm van feiten) zich laten ordenen. Personen, verwickelingen spelen in deze verhalen hun eigen rol en hebben ook alle een eigen gewicht. Zo speelde Willem van Oranje in de ontwikkelingen in de opstandige Nederlanden in de 16e eeuw een hoofdrol en zijn broer Jan een bijrol. En zo leven de ideeën van Calvijn voor de reformatie in de Nederlanden sterker dan de ideeën van Zwingli. Als de commissie echter beweert dat kennis op concreet niveau persoonlijk is, gebonden aan één subject, dan roep je de vraag op hoe het volgens de commissie dan logisch mogelijk is om vanuit die subjectiviteit tot voor allen geldige inzichten op abstract niveau te komen. Hoe kan dat algemene kader dan nog verantwoord worden?
- 3 Zie: J. van Weerden, *Balans van het wereldoriëntatieonderwijs aan het einde van de basisschool*, PPON-reeks nr 5 (Arnhem 1993) en J.M. Wijnstra, *Balans van het wereldoriëntatieonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling* (Arnhem 1999).