

Vakkenintegratie

*Tijdens de jaarvergadering van de VGN op 15 maart 1997 werd de Huib de Ruijterprijs uitgereikt aan Maria Grever. Aan haar dankwoord koppelde zij een lezing over nieuwe voetangels en klemmen in de plannen voor de Tweede Fase. Nu de discussie over het aantal uren voor geschiedenis en staatsinrichting, de inhoud van het vak en de plaats in de profielen Tweede Fase grotendeels is afgerond, rijst het spookbeeld van verregaande vakkenintegratie en de daarbij dreigende vermindering van de vakbekwaamheid van de leraar.**

16

Toen ik het bericht kreeg dat de VGN mij had uitverkoren voor de Huib de Ruijterprijs was mijn eerste gedachte: met deze prijs ben ik voor welke ministeriële commissie dan ook voor goed uit de markt geprijsd. Het ministerie van OC&W was immers niet zo blij met de wijze waarop het VGN-bestuur pal stond voor het vak Geschiedenis en staatsinrichting in de Tweede Fase. Misschien is dat zelfs een eufemisme. Hoe dan ook, deze prijs is een grote eer en ik dank het bestuur voor deze toekenning. Maar ik heb me zeker niet als enige ingezet om de afstand tussen hoger en voortgezet onderwijs op het gebied van de geschiedenis te verkleinen en het vak in het voortgezet onderwijs te versterken. Dat gebeurde samen met anderen, van wie sommigen al jaren achter de schermen werken. Met name het VGN-bestuur heeft een cruciale rol gespeeld bij het behoud van het vak.

Ook de andere leden van de werkgroep geschiedenis hebben zich keihard ingezet voor het geschiedenisonderwijs en doen dat nog steeds. Tijdens het maken van de examenprogramma's voor de Tweede Fase hebben we stevige discussies gevoerd, maar we zijn er met de nodige humor goed uitgekomen. Ik dank in het bijzonder Jan Sniekers, met wie ik intensief heb overlegd. Dat overleg was nodig, want we werkten in een grote vakontwikkelgroep met historici, geografen en politicologen. Een programma ontwerpen in je eentje, zonder dat je te maken hebt met andere vakken en andere collega-historici is een stuk eenvoudiger. Maar de opdracht was om dat in een werkgroep geschiedenis te doen, waarbij de programma's afgestemd moesten worden met aardrijkskunde, maatschappijleer én het toen nog beoogde vak MMW.

Tenslotte dank ik het KNHG en de WIEG. De contacten met de hoogleraren Cees Fasseur, Hans Blom en Jan van der Dussen, de ondersteuning van Gees van der Plaat, Elsbeth Locher-Scholten en Joke van der Leeuw-Roord hebben zeer veel bijgedragen aan wat

er nu bereikt is. Dat resultaat is niet niks. Het gaat immers om een flinke uitbreiding van het aantal uren geschiedenis in de profielen én een herkenbaar geschiedenisdeel in het gemeenschappelijke deel. Het is een goede zaak dat de staatssecretaris, Mevrouw T. Netelenbos, ons vak zodanig serieus heeft genomen dat nu alle leerlingen in de Tweede Fase geschiedenisonderwijs krijgen.

Het spel werd volgens de regels gespeeld, de geschiedenisprogramma's moesten passen in het Studiehuis, maar de regels zijn wat bijgesteld: de kamers in het Studiehuis zijn voor het Geschiedenis en staatsinrichting ruimer geworden.

Misschien werd het spel wel eens hard gespeeld. Opkomen voor een vak dat je belangrijk vindt wordt tegenwoordig niet altijd op prijs gesteld. En hier kom ik op de kern van mijn betoog.

Dr. Maria Grever was coördinator van de werkgroep geschiedenis van de Vakontwikkelgroep GAM die het nieuwe examenprogramma voor de Tweede Fase heeft ontwikkeld.

** Ik denk met dankbaarheid terug aan de discussies die ik met Jan Schopman over de voor- en nadelen van vakkenintegratie heb gevoerd.*



Ervaren vakdocenten: in de nabije toekomst flexibele begeleiders waar dan ook maar?

Integratiezucht

De afgelopen maanden zijn er opnieuw discussies gevoerd over de opzet van het vak Geschiedenis en staatsinrichting in het secundaire onderwijs. Aanleiding dit keer waren de programma's voor de Tweede Fase van havo en vwo. Gebrek aan informatie en belangenverstrengeling beïnvloedden de verschillende opvattingen over de manier waarop geschiedenis onderricht moet worden.

Tijdens voorlichtingsbijeenkomsten bleek dat geschiedenisleraren zich vooral bezorgd maakten om de ambitieuze plannen van het Studiehuis. 'Komen er genoeg computers', zo vroeg men zich af. 'Zijn er voldoende lokalen, dreigt door de nadruk op actief leren de rol van de docent niet uitgeschakeld te worden, wat is een 'examendossier' en hoe zit het met de Centrale Examen?'

De kritiek van hoogleraren en vakdidactici richtte zich op vaardigheden en leerstofkeuze. In de discussies bleken hun standpunten soms te ambitieus, soms tegenstrijdig.

De geschiedenisprogramma's voor de profielen Cultuur en maatschappij en Economie en maatschappij zijn door de Onderwijsraad en de vakorganisaties VGN en KNHG positief beoordeeld. Al waren er kritische geluiden - de een vond het ouderwets stampwerk, de ander miste het historisch overzicht -, ze worden in 1998 gewoon ingevoerd. Het programma Mens- en Maatschappijwetenschappen (MMW) voor het gemeenschappelijk deel (verplicht voor alle leerlingen) is daarentegen geschrapt vanwege de breed gedragen

kritiek. Het zou een hutsputvak zijn waarin geschiedenis slechts aan de orde kwam als een historisch perspectief op de actualiteit.

Op verzoek van de VSNU ontwierpen de hoogleraren Hans Blom, Jan Bank en Wijnand Mijnhard in september 1996 een alternatief programma voor MMW, maar dat heeft het ministerie van OC&W inmiddels ook van tafel geveegd. Redenen: het is zeer overladen, er zijn geen echte keuzen gemaakt en het voorstel gaat geheel uit van kennis, vaardigheden ontbreken. Merkwaaardig genoeg beweerde de staatssecretaris enkele maanden later in *Spiegel historicael* (januari 1997) dat ze de geschiedenisprogramma's in de profielen te eenzijdig gericht vindt op vaardigheden.

Het is duidelijk dat de betrokkenheid van de deelnemers groot is en dat de emoties hoog op kunnen lopen. Duidelijk is ook wat veel critici bindt: ze zijn verknocht aan een vak. Voor de een ligt dat meer op het didactische niveau, voor de ander vooral op het kennisniveau. Dat doet er niets toe. Wat telt is de historische interesse, het enthousiasme voor geschiedenis-onderwijs.

Bij alle discussies is er echter één kwestie die onderbelicht blijft. Want of je nu voor of tegen HET historisch overzicht bent, of je voor of tegen het trainen van historische vaardigheden bent, of je nu Wesseling of Wilschut heet, Blom of Budé, het gaat tot nu toe nog steeds om een vak.

Veel bedreigender voor de kwaliteit van het geschiedenis-onderwijs en van onderwijs in het algemeen zijn de

steeds terugkerende pleidooien voor vakkenintegratie.

De integratiezucht gaat verder dan alleen het voortgezet onderwijs en het betreft zeker niet alleen geschiedenis. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het in 1993 uitgebrachte advies van de Commissie Toekomst Leraarschap. Opvallend aan deze publicatie is dat arbeidsvreugde, beroepseer en maatschappelijke waardering nauwelijks in verband worden gebracht met vakmatige deskundigheid. Dit wordt onder meer veroorzaakt omdat de groep leraren, waarop deze commissie onder leiding van Andrée van Es zich heeft gericht, divers van samenstelling was. Het ging om leraren van het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs én volwassenen-educatie. Al deze leraren werden als één groep beschouwd die in grote lijnen dezelfde problemen zou hebben waarvoor algemene oplossingen aangedragen moesten worden. Dat de arbeidsvreugde van een scheikundeleraar op een gymnasium wel eens anders zou kunnen zijn dan van een onderwijzer op een basisschool, wordt in dit advies niet gedifferentieerd. Er is hier sprake van een gelijkschakeling van een zeer heterogene groep leerkrachten.

Bij de probleemanalyse ging men er vanuit dat door de onderwijsinnovaties de niet-cognitieve ontwikkeling en de psychosociale begeleiding van leerlingen centraler moet komen te staan. Vandaar dat de Commissie Van Es pleitte voor een vergaande samenwerking van verschillende soorten lerarenopleiding (basisonderwijs, tweede graads- en eerste graadsgebied en het beroeps-onderwijs) die in de nabije toekomst



Leerlingen in een studiehuis in aanbouw: alleen begeleiding genoeg?

zouden kunnen integreren in 'Educatieve Faculteiten'.

Het in 1995 verschenen rapport *Vitale Lerarenopleidingen* van het ministerie van OC&W gaat een stapje verder en beveelt aan om de vakkenstructuur helemaal te doorbreken. De rol van de docent als solitair opererende klassikale instructeur moet veranderen in een flexibele professional, die meer als begeleider van leerlingen optreedt en samenwerkt met collega's. Aanvullende scholing zou pas afgestudeerde leraren mobieler maken.

Leergebieden in plaats van vakken

Wie meent dat minister Ritzen niet achter deze ideeën zou staan, heeft het mis. Op 28 oktober 1996 heeft de minister een brief aan de Tweede Kamer gestuurd waarin hij voorstellen lanceert over een 'hervorming van de lerarenopleidingen'.

Significant in deze operatie is de vakverbreding. Het gaat hier om het instellen van brede leergebieden, zoals 'science' en 'mens en maatschappij', waarin de afzonderlijke vakken zullen opgaan. In een recent artikel in het blad *Van twaalf tot achttien* (februari 1997) wordt duidelijk waar deze tendens toe kan leiden. Een directeur van een Hogeschool vertelt dat hij streeft naar een initiële lerarenopleiding die 'steppingstones' aanbiedt op basis waarvan de leraar verder kan. 'De docent die zijn opleiding aan de pabo heeft behaald, kan met extra scho-

ling makkelijk overstappen naar de basisvorming. De docent die met een bevoegdheid MMW in de basisvorming werkt, moet met aanvullende scholing kunnen overstappen naar bijvoorbeeld het vak aardrijkskunde in de bovenbouw.'

In deze visie is het mogelijk dat een pabostudent via een pretpakket van wat extra studiepunten bevoegd wordt voor een vak als aardrijkskunde of geschiedenis en vervolgens les gaat geven op een gymnasium.

Maar het gaat nog verder. Ook aan de universiteiten valt een tendens tot vakkenintegratie waar te nemen. Aan de Utrechtse universiteit bijvoorbeeld bestaat sedert enige jaren een algemene Letterenopleiding. Je specialiseert je pas in het derde en vierde jaar. Je kunt wat rondshoppen langs bijvoorbeeld Frans, geschiedenis of vrouwenstudies. De studieduur voor studenten is al flink bekort, en dan komt er ook nog eerst een algemeen deel. Wat blijft er nog over van een doctoraalstudie? Welk vak doceer je nog in het voortgezet onderwijs? Een geschiedenisstudent aan een universitaire lerarenopleiding zal nog veel bij moeten leren om op eerste graads niveau goed les te kunnen geven.

Vanwaar toch deze behoefte aan integreren? Ik beweer niet per se tegen vakkenintegratie te zijn, maar waarom wordt er niet in breder verband nagedacht over de voor- en nadelen van

vakkenintegratie, in elk geval over de grenzen daarvan? Het lijkt wel of het iets vreselijks is om leerlingen en studenten een vak te leren. Er heerst onder onderwijsvernieuwers een angst voor 'vakidiotie' en voor professionele autonomie; de leerlingen mogen niet geconfronteerd worden met een vakkenwerkelijkheid want die zou niets te maken hebben met de 'echte' werkelijkheid; beroepsvereisten zouden beter vervangen kunnen worden door functie-eisen.

Is hier sprake van anti-intellectualisme? Mogen docenten niet staan voor hun vak?

Het gaat niet aan deze kritische vragen af te doen als het opkomen voor de eigen belangen van een bepaalde beroepsgroep, zoals historici wel is verweten. Een beroepsgroep van vakdocenten staat immers ook voor kwaliteit. Omgekeerd zouden we net zo goed kunnen stellen, dat de nadruk op vakkenintegratie niets anders is dan een verkapte bezuinigingsmaatregel. De overheid laat via een lumpsumfinanciering de scholen en universiteiten immers zelf de wachtgeldproblematiek oplossen. Hoe kunnen rectoren en andere bestuurders de grote druk van wachtgelders verminderen? Door docenten en leraren breed inzetbaar te maken. Ontslag kost scholen geld. Een leraar met een bevoegdheid geschiedenis kan best maatschappijleer geven. Is een docent biologie ziek? Ach wat vervelend, die lesuitval moet voorkomen

worden anders gaan de ouders en de inspectie klagen. Een leraar aardrijkskunde kan de leerlingen net zo goed begeleiden.

Dat leerlingbegeleiding ook vakkennis vereist, wordt voor het gemak vergeten. Het is een systeem dat de kwaliteit van het onderwijs op den duur ondermijnt en het leraarschap degradeert.

Argumenten van de voorstanders en kritiek

Elkaar over en weer verwijten maken is weinig zinvol. Het gaat om argumenten. Het zou zinnig zijn als hier eens een inhoudelijke discussie over gevoerd werd. Ik zal een voorschot geven. Laten we eens kijken naar de argumenten van de integrationisten.

1. *Een geïntegreerd vak zou nodig zijn om leerlingen actiever te laten leren.* Hoogleraar onderwijskunde Nijs Lagerweij schreef het zo (*Het Schoolblad*, 18-5-1996): 'Geef leerlingen de regie over het eigen leerproces. Maak de leerlingen niet afhankelijk van de aanwezige leraren. Het leren laat zich niet regeren volgens tijdtabels met een lessenverdeling naar vakken.'

Hij pleitte voor de afschaffing van lesroosters, die al te snel dwangbuizen worden en samenwerking tussen leraren en vakkenintegratie in de weg staan.

Toch kan meer actief leren ook binnen het vak geschiedenis uitstekend gestimuleerd worden. Dat heeft op zichzelf niets te maken met vakkenintegratie. De meerwaarde van een nieuw vak als 'science' of 'mens en maatschappij' is er in dit opzicht niet.

Dat bepaalde vaardigheden, zoals het formuleren van een vraagstelling of het maken van een werkstuk, ook bij andere vakken voorkomen is geen argument om vakken te integreren. Herhaling van vaardigheden, zonder overdrijving, werkt alleen maar verdiepend. Bovendien zijn er ook speciale vakvaardigheden, zoals bij geschiedenis bijvoorbeeld het onderscheiden van bedoelde en onbedoelde gevolgen of het herkennen van aspecten van continuïteit en verandering in historische processen.

2. *Leerlingen krijgen via het vakkenstelsel een te geïsoleerde kijk op de werkelijkheid.*

Er zijn verschillende leerwegen om leerlingen tussen 10 en 18 jaar tot mondige burgers op te leiden, om ze wegwijs

te maken in de complexe werkelijkheid. Vanuit pedagogisch-didactische overwegingen kunnen enkele criteria gehanteerd worden om voor een leerweg via vakken te kiezen. Ten eerste is het voor leerlingen en voor het onderwijsstelsel handig om de werkelijkheid vanuit verschillende gezichtshoeken te benaderen die niet onmiddellijk gedecteerd worden door de dynamiek van de actualiteit. Ik doel hier op een talige, ruimtelijke, fysische, en historische gezichtshoek. Ten tweede is het voor de leerstofinhoudelijke kwaliteit van het onderwijs niet onverstandig dat dergelijke gezichtshoeken een wetenschappelijk fundament hebben. Vakmatige kennis wordt gevoed door ontwikkelingen in de wetenschap. En dat kan uiterst inspirerend zijn voor het onderwijs. Speciaal voor de bovenbouw op havo en vwo geldt dat de betrokkenheid van docenten mede voortkomt uit hun academische achtergrond. Bij elke nascholing blijkt weer dat leraren niet alleen behoefte hebben aan kant en klaar lesmateriaal, maar ook aan wetenschappelijke bijscholing. Ze willen bijtanken.

3. *Het vakkenstelsel zou ertoe leiden dat leraren 'vakidioten' worden, die niet openstaan voor samenwerking met andere vakgebieden.*

Leerlingen hebben behoefte aan enthousiaste en deskundige leerkrachten. Deze deskundigheid dient gestoeld te zijn op vakmatige én didactische professionaliteit. Natuurlijk is enige onderwijskundige en leerpsychologische kennis vereist en leerlingen dienen ook sociale vaardigheden bijgebracht te worden. Maar kennis van het leerproces en sociale begeleiding mogen niet in de plaats komen van kennis en inzicht in vakinhouden.

Tegenwoordig kunnen leerlingen in de basisvorming hun agenda invullen, aardappels koken en werkstukjes over gymnastiek schrijven, én ze krijgen ook al economie. Is er wel voldoende tijd om deze en al die andere vakken te leren? Worden leerlingen niet te zwaar belast? Het is de vraag of vakkenintegratie de beste oplossing is voor dit probleem. Je zou je bijvoorbeeld ook kunnen afvragen of het vak economie in de basisvorming thuisheeft.

Geen oog voor de vakman/-vrouw

Historici willen zeker wel met andere vakken samenwerken.

Op schoolniveau vindt afstemming van leerplannen plaats. In gezamenlijke, incidentele lesprojecten werken vakken met elkaar samen. Zeer recent is daar nu het voorstel bijgekomen voor een combinatievak Geschiedenis en Maatschappijleer in het gemeenschappelijke deel van de Tweede Fase op initiatief van de VGN, NVLM en KNHG. De stammenstrijd tussen Maatschappijleer en Geschiedenis waarover mevrouw Netelenbos in *Spiegel historiael* gewag maakte, is verleden tijd.

Omdat het hier gaat over de geschiedenis van de twintigste eeuw is deze combinatie mogelijk. Hij kan niet in de plaats komen van Geschiedenis en staatsinrichting voor het hele voortgezet onderwijs. Dan zou het vak al snel gereduceerd worden tot een voorgeschiedenis van actuele problemen. De samenwerking tussen Maatschappijleer en Geschiedenis is er een op basis van vakdeskundigheid. De overeenkomsten én verschillen tussen de vakken worden er des te helderder door.

Het feit dat leerkrachten zich organiseren in vakorganisaties die vanuit de wetenschappelijke disciplines zijn ontstaan, biedt vele voordelen. Het verschaft leraren een duidelijke beroepsidentiteit waardoor ze elkaar kunnen herkennen en met elkaar kunnen communiceren. Je bent leraar Nederlandse taal of leraar geschiedenis. Daarnaast is het een manier om de contacten tussen het voortgezet en het universitaire onderwijs op een natuurlijke wijze te verstevigen. De inbreng van nieuwe wetenschappelijke kennis is een van de garanties voor de inhoudelijke kwaliteit en continuïteit van het onderwijs.

Tenslotte is het bestaan van vakdocenten goed om een professionele halt toe te roepen aan een al te bemoeizuchtige overheid die de laatste tien jaar beheerst lijkt te zijn door marktfetisjisme, utiliteitsdrift en bezuinigingswoede. Via onderwijsverzorgingsinstellingen als het SLO en het Cito, die op een zogenaamde onderwijsmarkt met elkaar moeten concurreren, oefent het ministerie van OC&W ongemerkt grote inhoudelijke invloed uit op het onderwijs.

Soms grijpt het ministerie rechtstreeks

in, meestal bij de alfa- en gammavakken. Zo werd voor het vak geschiedenis de leerstof voor het gemeenschappelijke deel van de Tweede Fase - eindonderwijs voor veel leerlingen - tot het jaar 2000 van bovenaf opgelegd. De inhoud bestaat voornamelijk uit de internationale politieke geschiedenis van oorlog en geweld. Er was hierover geen enkel overleg gevoerd met de auteurs van de profielprogramma's of met vertegenwoordigers van VGN en KNHG.

Donderdag 12 maart werd bekend dat het ministerie een voorstel doet voor het combinatievak Geschiedenis en Maatschappijleer na het jaar 2000 (bijlage 2 bij de nota inz. wetsvoorstel Profielen VO), waarin men zeer ver gaat met de inhoudelijke invulling. In een warrige tekst wordt een compleet programma neergelegd. Afstemming met het basisonderwijs, basisvorming en de profielprogramma's ontbreekt. Uitgangspunt is dat de historische benadering min of meer idiografisch zou zijn, die van maatschappijleer nomothetisch. Voor deze indeling haalt men de filosoof Windelband uit de kast

vorming, Massamedia en een extra domein voor maatschappijleer. De inhoud van het geschiedenisgedeelte komt neer op een 'zuiver' chronologisch politiek overzicht van de geschiedenis samengepakt in dat ene domein 'Historisch overzicht', waarvoor hooguit 60 uur gereserveerd is en waarin een baaierd aan onderwerpen behandeld moet worden.

Hier kan maar één vaardigheid geoefend worden: memoriseren.

Maar laat ik het niet over de inhoud hebben, het gaat om het principe. Wat hier gebeurt is het invoeren van staatspedagogiek. Een dergelijke ingreep getuigt van minachting voor de beroepsgroep van historici. Het kan niet zo zijn dat, terwijl de profielprogramma's met de nodige raadplegingen en tamtam tot stand moesten komen, het gemeenschappelijk deel op een achterkamertje, zonder vorm van inspraak, gemaakt wordt. Zouden historici een dergelijke vergaande invulling van het geschiedenisonderwijs door de overheid accepteren, dan tekenen we voor een regelrechte degradatie van onze professionaliteit. Het is te hopen dat Kamerleden zo wijs zijn om niet te debatteren of leerlingen nu wel of niet de vrede van Versailles in het gemeenschappelijk deel moeten leren. Dergelijke beslissingen moeten overgelaten worden aan vakmensen. Politici beslissen over welke vakken (wel of geen geschiedenis), de hoeveelheid uren en over de procedures. Historici gaan over de inhoud en didactiek.

Tenslotte

Misschien meent het ministerie dat historici het onderling niet eens zullen worden. De meningsverschillen zijn echter wat overdreven voorgesteld. Het was opvallend dat in de brief van het ministerie aan de Kamer over de Tweede Fase, 10 juni 1996, zowel de adviezen van de Onderwijsraad en vakverenigingen als de uitkomst van raadplegingen voor sommige vakken vertekend zijn weergegeven. Dit werd misschien veroorzaakt door de werkdruk op het ministerie. Door de haast kunnen fouten worden gemaakt. De Tweede Fase is een grote operatie. Vervelend was het wel.

Bij geschiedenis stond bijvoorbeeld dat het KNHG het niet eens zou zijn met de opzet van de profielprogramma's en dat het advies van de Onderwijsraad 'niet negatief was'.

In een gesprek met de staatssecretaris

juni vorig jaar zijn enkele van deze vertekeningen gecorrigeerd. Na afloop zei mevrouw Netelenbos dat zij de betrokkenheid van historici voor het geschiedenisonderwijs bewonderde. Dat was een hart onder de riem, want de toekomst ziet er voor vakdocenten weinig rooskleurig uit.

Terwijl de overheid zich soms vergaand met de inhoud van bepaalde vakken bemoeit, gaan de 'clusterdocenten' daarentegen gouden tijden tegemoet. Mogelijk komt er binnenkort een wetwijziging waarin een schoolbestuur voortaan leerkrachten bekwaam kan verklaren. Dan is een bevoegdheidsregeling voor geschiedenisonderwijs op eerste of tweede graads niveau niet meer nodig.

Het op de helling zetten van de bevoegdheidsregeling van leraren betekent voor het geschiedenisonderwijs een kwaliteitsafbraak met op de lange termijn desastreuze gevolgen. Anders dan Maatschappijleer besteedt het vak Geschiedenis aandacht aan het culturele erfgoed van Nederland en Europa, aan het ontstaan van het moderne imperialisme en de gevolgen van de dekolonisatie, aan de geschiedenis van grootschalige internationale conflicten en aan het dagelijks leven van mensen in andere tijden en culturen. Leerlingen leren denken in termen van tijd en krijgen een historisch overzicht aangereikt. Een onmiddellijk nut verschaft het vak niet, maar daarmee is geschiedenis niet nutteloos. Leerlingen op een kritische manier inzicht verschaffen in het verleden kan op den duur een tegenwicht vormen tegen de historische claims van beleidmakers, politici en etnische zuiveraars. Wanneer mensen niet of zeer beperkt inzicht in hun verleden krijgen, is de kans des te groter dat historische beeldvorming gebaseerd op mythen en stereotypen macht over hun zelfbeeld en handelen uitoefent.

Om deze doelen met leerlingen te kunnen bereiken, zijn goede historische opleidingen met duidelijke kwaliteitscriteria vereist. Dan zullen ook de studentenaantallen bij de lerarenopleidingen weer toenemen. Want geschiedenis is niet alleen belangrijk, het is ook een fantastisch vak!

De foto's bij dit artikel zijn gemaakt door Annet Bogaerts op het NSC (Utrecht) voor het jaarboek 1997.



die in de negentiende eeuw het verschil tussen geschiedenis en de natuurwetenschappen omschreef. Men gaat er kennelijk aan voorbij dat dit positivistische vijandsbeeld van de natuurwetenschappen achterhaald is.

Het programma bestaat uit vijf domeinen, waarvan één gericht op vaardigheden. De andere domeinen zijn: Overzicht van de geschiedenis van de twintigste eeuw, Politieke Besluit-

