

## Amsterdam University of Applied Sciences

### Zinvol, leerbaar, haalbaar

*over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin: ter gelegenheid van de presentatie van het handboek 'Geschiedenisdidactiek' op 10 december 2004 door het Instituut voor Geschiedenisdidactiek, Amsterdam*

Wilschut, Arie

#### Publication date

2005

#### Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

#### Citation for published version (APA):

Wilschut, A. (2005). *Zinvol, leerbaar, haalbaar: over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin: ter gelegenheid van de presentatie van het handboek 'Geschiedenisdidactiek' op 10 december 2004 door het Instituut voor Geschiedenisdidactiek, Amsterdam*. Vossiuspers UvA.

#### General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library:

<https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Zinvol, Leerbaar, Haalbaar



# Zinvol, Leerbaar, Haalbaar

*Over geschiedenisonderwijs  
en de rol van een canon daarin*

ter gelegenheid van de presentatie van het handboek *Geschiedenisdidactiek*  
op 10 december 2004 door het Instituut voor Geschiedenisdidactiek, Amsterdam

Onder redactie van Arie Wilschut

The logo for Vossiuspers UVA features a large, stylized, black serif letter 'V' on the left. To its right, the words 'VOSSIUSPERS UVA' are written in a smaller, black, all-caps serif font.

Vossiuspers UvA is een imprint van Amsterdam University Press.

Het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) stelt zich ten doel wetenschappelijk onderzoek uit te voeren en te coördineren op het terrein van de geschiedenisdidactiek, de resultaten daarvan zo veel mogelijk praktisch toepasbaar te maken, en didactische methoden, technieken en hulpmiddelen te ontwikkelen ten behoeve van geschiedenisonderwijs en -educatie in de ruimste zin.

Het IVGD maakt deel uit van het Amsterdams Instituut voor Onderwijs en Opvoeding (AIOO) waarin de Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam activiteiten op het gebied van educatief wetenschappelijk onderwijs en onderzoek hebben gebundeld.



Omslagontwerp: René Staelenberg, Amsterdam  
Opmaak: JAPES, Amsterdam

ISBN 90 5629 392 3

© Vossiuspers UvA, Amsterdam, 2005

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j<sup>o</sup> het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

## Inhoudsopgave

<i>Inleiding</i>	
Het debat over geschiedenisonderwijs	7
<i>Wijnand W. Mijnhardt</i>	
De zinloosheid van een nationale canon	11
<i>Maria Grever</i>	
Wat doen we met de canon?	21
<i>Arie Wilschut</i>	
Zinvol, leerbaar en haalbaar	31
<i>Over de auteurs</i>	44



## *Inleiding*

### Het debat over geschiedenisonderwijs

Op 10 december 2004 presenteerde het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) in Amsterdam zijn nieuwe handboek *Geschiedenisdidactiek*, bedoeld voor de opleiding van studenten tot geschiedenisleraar en voor geschiedenisleraren die zich verder willen verdiepen in de beginselen van hun vak. De presentatie werd opgeleusterd met een colloquium over ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs, waaraan onder anderen werd deelgenomen door Wijnand Mijnhardt, hoogleraar te Utrecht, Maria Grever, hoogleraar te Rotterdam en Arie Wilschut, auteur en eindredacteur van het nieuwe handboek. Hun bijdragen zijn in deze publicatie gebundeld.

Het handboek verscheen op een moment waarop het geschiedenisonderwijs zich in het brandpunt van de belangstelling bevond. De belangstelling voor geschiedenis was in het publieke debat sinds enige jaren spectaculair toegenomen. Daarbij stond vooral de Nederlandse geschiedenis centraal. Sommigen gaven zelfs de voorkeur aan de aloude term ‘vaderlandse geschiedenis’. Algemeen werd deze geschiedenisgolf uitgelegd als een zoektocht van een ‘land in verwarring’ naar de eigen identiteit. Van onderwijs in een ‘nationale canon’ opgebouwd uit gedenkwaardige momenten, gebeurtenissen en figuren uit de vaderlandse geschiedenis werd allerwegen heil verwacht. De vooraanstaande historici Jan Bank en Piet de Rooy deden op 30 oktober 2004 in *NRC-Handelsblad* een voorstel voor de invulling van zo’n nationale canon, met als ondertitel: *Wat iedereen móét weten over de vaderlandse geschiedenis*.

Op hetzelfde moment voltrok zich in het onderwijs merkwaardigerwijs een tegengestelde ontwikkeling. Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs lag een wetsvoorstel op tafel waarin geschiedenis als zelfstandig vak zou worden afgeschaft en vrijwel onherkenbaar zou worden opgenomen in een leergebied ‘mens en maatschappij’. In de bovenbouw van het vmbo was het al eerder gereduceerd tot een volstrekt marginaal keuzevak dat slechts door enkele procenten van de leerlingen werd gekozen. En de geplande nieuwe inrichting van de tweede fase havo/vwo noemde geschiedenis nog slechts als verplicht profielvak in een van de vier profielen: cultuur en maatschappij. Bij al het roepen om meer geschiedenis was de



positie van het vak in het onderwijs nog allerm minst veilig, zoveel was duidelijk. Bij dit alles wreekte zich ook het gebrek aan een door het geschiedenisonderwijs in Nederland gedragen deskundigheid in de didactiek van het vak. Niet zelden werden discussies over gewenste inhouden en aanpakken op nogal amateuristisch niveau gevoerd.

Geschiedenisdidactiek is een vak dat zich zowel met de inhoud als met de vormgeving van het vakonderwijs bezighoudt. Met inhoud niet alleen omdat bepaalde inhouden zich nu eenmaal beter lenen voor bepaalde doelen dan andere, maar ook omdat onderwijs goed moet worden afgestemd op de doelgroepen voor wie het bestemd is, op straffe van überhaupt geen resultaat te boeken. Met vorm omdat vakdidactiek wegen zoekt waarlangs het vakonderwijs een optimaal leerresultaat kan bereiken. Toch is het vaak nuttig inhoud en vorm goed uit elkaar te houden. Hoe verwarrend een discussie kan worden als men dat niet doet, wordt duidelijk in de maatschappelijke discussie over de 'canon': het voorgeschreven richtsnoer van wat iedereen zou 'moeten' weten. Vanuit een vormperspectief is een inhoudelijk kader gewenst om mensen houvast te bieden in de onoverzichtelijke zee aan feiten, inzichten, verschijnselen, ontwikkelingen, processen en andere wetenswaardigheden waarmee geschiedenis zich pleegt bezig te houden. Een op hoofdlijnen gedeeld referentiekader is daarbij onmisbaar. In het debat over de nationale canon raakten zulke argumentaties verward met redeneringen waarbij het over heel andere zaken ging: identiteit, normen en waarden, patriotisme, inburgering, enzovoort. Menig misverstand was het resultaat van de onzorgvuldige verwarring van beide vertogen. De bijdragen die hier worden gebundeld, kunnen wellicht helpen om op dit punt zaken beter uit elkaar te houden.

Wijnand Mijnhardt stelt de zin van het streven naar een nationale canon in het geschiedenisonderwijs nadrukkelijk ter discussie. Hij zet het huidige debat in een historisch perspectief door in te gaan op de achttiende-eeuwse oorsprong van ideeën over nationaliteit en burgerschap en de functie van het bestuderen van een nationaal verleden in dat verband. Hij komt daarbij tot de conclusie dat het in de achttiende eeuw gemunte begrip 'vaderlander' destijds zijn tegenhanger had in het begrip 'kosmopoliet'. Deze twee vulden elkaar op natuurlijke wijze aan. De manier waarop het begrip 'vaderlander' in de negentiende en de eerste helft van de twintigste eeuw de overhand heeft gekregen, is geen voorbeeld dat we thans opnieuw zouden moeten volgen. Dat zou het multiculturele drama slechts vererge-

ren. Het verlichte kosmopolitisme daartegenover zou met meer nadruk in onze overwegingen moeten worden betrokken.

Tot zover de inhoudelijke kant in Mijnhardts bijdrage aan de canondiscussie. Daarna gaat hij over op het didactische perspectief. Hoeveel kosmopolitisme we onze leerlingen ook zouden willen bijbrengen, we moeten wel ergens beginnen. Zo beschouwt hij een inwijding in nationale geschiedenis als een mogelijk 'begin'; het perspectief zou vervolgens moeten worden verruimd naar de Europese en mondiale schaal: 'Om het wereldburgerideaal met succes te kunnen overdragen moeten we toch bij de natie beginnen. Die vormt immers nog steeds de realiteit van alledag.' Deze benadering van de canondiscussie brengt een scheiding aan tussen gedroomde resultaten van bepaald inhoudelijk aanbod en het didactische traject waarlangs dat zou kunnen worden bereikt.

Ook Maria Grever is kritisch over het streven naar een nationale canon. In haar kritiek gaat zij vooral uit van het perspectief van een sterk veranderende leerlingenpopulatie. Zo'n populatie maakt het onmogelijk terug te grijpen op oude en vertrouwde inhoud. Er moet rekening gehouden worden met uiteenlopende culturele achtergronden, maar ook met de realiteit van een wereld waarin informatie in allerlei vormen alomtegenwoordig is en de leraar dus allang niet meer de enige is die vorm geeft aan het historische beeld dat leerlingen opbouwen. Een referentiekader als didactisch hulpmiddel, zo onderstreept Grever, is een nuttige zaak. Een kader als middel om nationale saamhorigheid te creëren moet echter kritisch worden gezien. Ook hier dus het onderscheid tussen de didactische en de inhoudelijke benadering. Wat deze laatste betreft onderstreept Grever ook het belang van een gedegen inhoudelijke vorming van leraren. Zij moeten in staat gesteld worden deel te nemen aan inhoudelijke discussies over het geschiedenisonderwijs en de mogelijkheid krijgen dat onderwijs vanuit een degelijke basis zelf vorm te geven. Het feit dat 'inhoud' in de opleiding tot leraar de afgelopen jaren is gediskwalificeerd, heeft ertoe geleid dat leraren bij canondiscussies vaak eerder toeschouwers en uitvoerders zijn dan actieve vormgevers.

In de bijdrage van Arie Wilschut ten slotte komt het referentiekader van oriëntatiekennis voor, temidden van een scala aan andere didactische hulpmiddelen voor de vormgeving van geschiedenisonderwijs. Het gaat erom het vak voor leerlingen zinvol, leerbaar en haalbaar te maken. Wat betreft het referentiekader legt Wilschut de nadruk op het onderscheid tussen algemeen oriënterende kennis die op langere termijn op afroep beschikbaar moet blijven, en gedetailleerde specifieke

kennis die alleen tijdelijk van belang is bij het bestuderen van een bepaald onderwerp. Het is vanuit didactisch perspectief belangrijk dat tussen die twee soorten kennis onderscheid gemaakt wordt. Zulke overwegingen zouden een beslissende rol moeten spelen bij het vaststellen van voor iedereen verplichte kaders.

De canondiscussie wordt op deze manier vanuit verschillende invalshoeken inhoudelijk en didactisch benaderd. Historisch-didactische expertise ontbreekt te vaak in de publieke discussie. Het Instituut voor Geschiedenisdidactiek beschouwt het als een van zijn taken om deze dimensie in de discussie te bevorderen. Hopelijk kan het lanceren van het handboek *Geschiedenisdidactiek* hierin mede een rol spelen.

Amsterdam, maart 2005.

Instituut voor Geschiedenisdidactiek

*Wijnand W. Mijnhardt*  
De zinloosheid van een nationale canon

*But if there were one aspect of schooling from kindergarten through college to which I would give added emphasis today, it would be American history. We are not doing a very good job of teaching it now, as a recent survey of seniors at the nation's top liberal arts colleges and research universities reveals. Scarcely more than half, the survey found, 'knew general information about American democracy and the Constitution'. Vast majorities were ignorant of facts that high school seniors should know: only a third could identify George Washington as the American general at Yorktown; fewer than a quarter knew that James Madison was the 'father of the Constitution'.<sup>1</sup>*

Dat dit citaat afkomstig is uit een Amerikaans debat verbaast natuurlijk niemand, wel is het verrassend dat de termen waarin het vaderlandse geschiedenisonderwijs in de Verenigde Staten wordt verdedigd, zo nauw aansluiten bij de pleidooien voor een bezinning op de nationale historische canon in Nederland. Ook hier regent het immers klachten dat de volksmond Willem de Zwijger bij Dokkum laat vermoorden en dat de hervorming een verworvenheid van het fin de siècle is. Het voorstel voor een memorietafel van de vaderlandse geschiedenis van de historici Jan Bank en Piet de Rooy, gepubliceerd in *NRC-Handelsblad* van 30 oktober 2004, voorziet precies in de behoefte die dus ook al voor een Amerikaans publiek werd geformuleerd.<sup>2</sup> De treffende parallellie tussen Nederlandse en Amerikaanse pleidooien maakt natuurlijk wel nieuwsgierig naar de auteur van de Amerikaanse hartenkreet: het is niemand minder dan Lynne Cheney, de vrouw van de Amerikaanse vice-president Dick Cheney, voormalig voorzitter van de National Endowment for the Humanities (de Amerikaanse equivalent van NWO-Geesteswetenschappen) en voorvrouw van de Amerikaanse Republikeinen. Samen met opmerkelijke conservatieven als Pat Buchanan, Russ Limbaugh en Newt Gingrich vormde zij in 1994 de ziel van de felle oppositie tegen de vernieuwing van het Amerikaanse geschiedenisonderwijs waarin aandacht werd gevraagd voor een minder blanke, minder nationalistische en minder masculiene versie van het nationale verleden.

Het venijn waarmee in de Verenigde Staten het debat over de nationale geschiedenis werd gevoerd, had een expliciet politieke achtergrond. Het ging de tegenstanders om het corrigeren van de vele veranderingen van liberale snit die het

Amerikaanse onderwijs sinds de jaren zestig had ondergaan. Op school zou het klassieke patriottische verhaal van de Amerikaanse missie in de wereld weer voorrang moeten krijgen. Met name opmerkelijk is de grote rol die de *christian coalition* bij deze oppositie tegen de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs heeft gespeeld.<sup>3</sup> Ook al is het verzet inmiddels geluwd en functioneren de vernieuwde *national history standards* in de praktijk op vele scholen, de *war on terrorism* heeft het debat van destijds weer nieuwe impulsen gegeven. De rede van Lynne Cheney waaruit het zojuist gegeven citaat afkomstig is, werd gehouden in Dallas, nog geen maand na 11 september 2001 en stond in het teken van een vaderlands geïnspireerde morele herbewapening die door het vak geschiedenis geleverd zou moeten worden.

In Nederland heeft zich, zoals we allen weten, een parallelle ontwikkeling voorgedaan. Een groot aantal rapporten, brieven en bezwaren leidden in najaar 1997 tot de instelling van de Commissie-De Wit die de noodzaak tot de hervorming van het Nederlands geschiedenisonderwijs onderzocht en de vaststelling van een Nederlandse geschiedenisstandaard bepleitte (hier sindsdien canon genoemd). In 1999 volgde de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming die in 2001 rapport uitbracht.<sup>4</sup> Van een zorgvuldige analyse van de motieven van de verschillende belangengroepen die in Nederland voor de instelling van deze commissies hebben gelobbyd en zich ook sindsdien met positie en inhoud van het vak geschiedenis op school zijn blijven bemoeien, is tot nu toe geen sprake geweest. Twee dingen lijken echter onbetwistbaar. Ook hier wordt die hervormingsimpuls door monsterverbonden van tegengestelde belangen en motieven gedragen, en ook in Nederland heeft ons eigen 11 september (de moorden op Fortuyn en Van Gogh) en het aantreden van de kabinetten-Balkenende met hun pleidooien voor nationale identiteit en normen en waarden, het debat over de betekenis van het vak geschiedenis geactualiseerd. Al was het maar omdat socioloog Kees Schuyt het geschiedenisonderwijs als ideaal vehikel voor waarden- en normenoverdracht afficheerde en Bank en De Rooy met hun memorietafel de bal vervolgens op nationaal-patriottische wijze hebben ingekopt.<sup>5</sup>

De tragiek van een vaderlands-historische canon is echter dat ze de problemen van heden probeert te bestrijden met een boodschap ontleend aan de vraagstukken van een lang voorbijge wereld. De behoefte aan een vaderlands-historische canon gaat terug op de late achttiende eeuw toen de natie en de noodzaak van een Nederlands staatsburgerschap voor het eerst werden gethematiseerd. Ook toen ging

het al om inburgeren. En ook toen had dat inburgeren al twee betekenissen. Maar de condities waren geheel anders. Allereerst ging het erom bevolkingsgroepen met verschillende religies en culturele achtergronden aaneen te smeden tot één natie. Katholieke Brabanders moesten samensmelten met protestantse Friezen en wufte Hollandse stadsbewoners moesten zich één leren voelen met stoere plattelanders uit Oost-Groningen of de Achterhoek. En alsof dat nog niet moeilijk genoeg was, moest het overgrote deel van dit hybride conglomeraat nog opgevoed worden in de zojuist uitgevonden Nederlandse burgerlijke waarden als standvastigheid, zuinigheid, fatsoen, nijverheid en zuivere godsvrucht.<sup>6</sup> Want het ging voornamelijk om mensen van wie men onveranderlijk een bijzonder lage dunk had. Om Ijsbrand van Hamelsveld uit 1793 te citeren:

*een groot gedeelte van deze ongelukkigen [leeft] alleen naar hunne driften, en zijn niet dan in gedaante van het redeloze vee te onderscheiden.*<sup>7</sup>

Een nieuw bedachte vaderlandse geschiedenis met tot burgerdeugd inspirerende voorbeelden uit het vaderlandse verleden, gekoppeld aan een vertoog over de superioriteit van de Nederlandse beschaving moest dat bindmiddel voor de nieuwe natie leveren en dat bindmiddel kon het best op school worden toegediend.

Wanneer we nu, tweehonderd jaar later, in de klaslokalen van ons schoolsysteem kijken, is de populatie totaal veranderd. Daar zitten geen Friezen en Brabanders meer, maar Surinamers, Antillianen, Nederlanders en Marokkanen, tezamen met Bosniërs, Kosovaren en Turken, temidden van nog een groot aantal andere nationaliteiten. Maar – ben je geneigd te zeggen – dan is het toch verstandig ook deze leerlingen geschiedenisonderwijs te geven over Karel V, Willem I en Pieter Jelles Troelstra als exempla van Nederlandse deugd? We zijn er immers met dezelfde ingrediënten de afgelopen twee eeuwen in geslaagd een vergelijkbaar onge-regeld gezelschap tot moderne en verantwoord handelende Nederlandse staatsburgers te boetseren? Moeten we daarom het dreigement van Bank en De Rooy niet serieus nemen dat marginalisering van de vaderlandse canon tot tuchteloosheid en vruchteloosheid leidt? Vruchteloosheid omdat we ons in dat geval overleveren aan een posthistorische demon en tuchteloosheid omdat we zonder historische kennis het slachtoffer worden van een bewustzijn vernauwend presentisme.

Toegegeven, de termen vruchteloos en tuchteloos zijn een fraaie retorische vondst, maar ze leggen vooral een rookgordijn. Het ter discussie stellen van een

vaderlandse canon is niet hetzelfde als het afschaffen van het vak geschiedenis, laat staan de bevordering van een heilloos presentisme. Integendeel, het enige dat ter discussie staat, is de stelling dat een andere uitsnede van de geschiedenis ons veel beter kan helpen bij de oplossing van problemen van culturele waardencoëxistentie waar we nu voor staan. Dat een eenzijdige beklemtoning van de vaderlandse geschiedenis leidt tot een problematische en ongewenste nationale reflex, wil ik aan de hand van drie voorbeelden demonstreren.<sup>8</sup>

Allereerst is het duidelijk dat het Nederland van nu nauwelijks meer lijkt op de natie van zo'n tweehonderd jaar terug. Toen en eigenlijk gedurende het overgrote deel van de voorbije twee eeuwen was Nederland een cultureel en etnisch gesloten gemeenschap waarin men onbekommerd kon spreken over binnen en buiten, eigen en vreemd, zonder dat iemand werd uitgesloten. Impulsen van de wereld buiten Nederland waren beperkt en voor zover ze er waren konden ze door de elites zorgvuldig worden gekanaliseerd. De rol van Nederland als immigratieland was eerst door economische achteruitgang en later door trage industrialisering praktisch tot nihil gereduceerd. Het soms benepen, vooral agrarisch en op zijn best kleinstedelijk karakter van de Nederlandse samenleving was voor literatoren als Conrad Busken Huet en Willem Frederik Hermans reden uit te wijken naar het buitenland en het leverde de munitie voor Multatuli's haat-liefdeverhouding met zijn vaderland.

In een proces dat goeddeels samenviel met de voltooiing van de emancipatie van de Nederlandse burger zo'n dertig jaar geleden, begon Nederland echter steeds meer deel uit maken van een open wereld vol transnationale verplichtingen en vervlechtingen en kwam aan de culturele en etnische geslotenheid in hoog tempo een eind.<sup>9</sup> Nederland, Europa en delen van de aangrenzende continenten vormen inmiddels een open netwerk met vloeiende grenzen waarin 'buiten' en 'binnen' hun zeggingskracht onherroepelijk hebben verloren. Toch blijft de nationale reflex opspelen: de Noord-Afrikaanse man met een smetteloos Tukkers accent en een Nederlands paspoort wordt nog altijd als een buitenlander beschouwd en Nederlandse ministers lijken nog steeds te menen dat wanneer we maar veel mensen hun Nederlandse nationaliteit afnemen en veel militanten het land uitzetten, radicale bewegingen als vanzelf uit Nederland verdwijnen. Maar tegen gemondialiseerd geweld dat via virtuele kanalen wordt gepredikt is geen Hollandse waterlinie opgewassen.

Ook het multiculturalisme is – paradoxaal genoeg – een product van de nationale reflex. Zoals de Duitse socioloog Ulrich Beck in zijn fascinerende boek: *Der Kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden* heeft laten zien, hoopte de multiculturele ideologie op een vreedzame coëxistentie van rivaliserende culturen.<sup>10</sup> Dat is de mooie, bijbelse gedachte van de leeuw en het lam, maar omdat we die droom wilden realiseren binnen een nationaal en monistisch cultureel territorium, beet het verschijnsel in de eigen staart en veroorzaakte het precies wat we hadden willen voorkomen: racisme en vreemdelingenhaat. De nu opgang makende en tegenovergestelde filosofie van gedwongen aanpassing aan de overheersende cultuur vloeit evenzeer voort uit de nationale reflex en zal eenzelfde effect sorteren. Multiculturalisme zal pas werken wanneer het voortvloeit uit de overtuiging dat alleen bescheiden nieuwsgierigheid én beschaafde onverschilligheid een klimaat scheppen waarin medelanders anders en verschillend mogen zijn. Wat we nodig hebben is de kosmopolitische wereld die Stefan Zweig in zijn *Die Welt von Gestern* zo meeslepend beschreven heeft: ‘In het Wenen van de Donaumonarchie [...] gunde men iedereen in een goedmoedige en misschien ook wel lakse verzoeningsgezindheid zonder veel afgunst zijn deel. Arm en rijk, Tsjechen en Duitsers, joden en christenen woonden ondanks incidentele wrijvingen vreedzaam naast elkaar.’<sup>11</sup>

Ten slotte is de nationale reflex ook aanwezig in de vaak geventileerde opvatting dat de nieuwkomers in Nederland veelal nog in de traditie leven en wij daarentegen als progressieve westerlingen het stadium van de moderniteit al ruimschoots hebben bereikt. Ook die gedachte komt voort uit de laat-achttiende-eeuwse overtuiging dat volken, religies en naties kunnen worden gerangschikt op grond van hun plaats op een universele beschavingsladder. Het is daarom slechts een kwestie van tijd, zo hopen we, totdat de islam ook het moderne stadium zal hebben bereikt. Niets is echter bedrieglijker. Zoals Ian Buruma onlangs in zijn *Occidentalism* heeft aangetoond, heeft het huidige islamitische radicalisme bitter weinig met traditioneel denken van doen.<sup>12</sup> De revolutionaire islam heeft zijn wortels in dezelfde westerse antimoderne denkwereld waaruit ook slavofielen, marxisten en nationaal-socialisten hun ideeën en idealen hebben geput. Alleen heeft de radicale islamitische beweging zich gelegitimeerd met een traditionele mohammedaanse saus. Om die reden is er ook geen enkel argument voorhanden om een principieel onderscheid te maken tussen een westers-christelijk en een islamitisch fundamentalisme. Beide hebben hun wortels in een afkeer van de moderne samenleving.



Wanneer een ‘canon van het nationaal Nederlands verleden’ niet alleen ongeschikt is voor de wereld van vandaag maar zelfs contraproductieve effecten heeft, rijst natuurlijk de vraag welke geschiedenis dan *wel* moet worden verteld. De achttiende eeuw is echter niet alleen de leverancier van de taal van het nationalisme met bijbehorend vocabulaire. In dat tijdvak was er nog een andere taal in ontwikkeling, die van het kosmopolitisme, een taal die terugging op de stoa en het vroege christendom en als verlicht ideaal een nieuwe actualiteit zou krijgen. De aanhangers van het kosmopolitische ideaal waren vooral te vinden in de Republiek der Letteren, de virtuele gemeenschap van schrijvers, lezers en geleerden, die samen gebonden werden door de overtuiging dat ruimhartigheid, onpartijdigheid en publiek debat de sleutels waren tot een gelukkig mensenleven.

Kosmopolitische verlichters lieten zich door geen enkele religieuze of wereldlijke autoriteit de les lezen en probeerden ook hun eigen culturele vooroordelen te bestrijden. Ze beschouwden zich als burgers van een morele wereldgemeenschap gebaseerd op de rede. Die wereldgemeenschap kon dientengevolge gekenmerkt worden door vrijheid, gelijkheid, onafhankelijkheid en bovenal broederschap en die broederschap zou een barrière opwerpen tegen slavernij, koloniale exploitatie en onmondigheid van welke aard dan ook.<sup>13</sup>

Toch waren de kosmopolitische aanhangers van deze idealen van humaniteit en wereldburgerschap geen utopisten die het contact met de werkelijkheid hadden verloren. Ze stonden met beide benen stevig in de door naties bepaalde wereld van alledag en waren bovendien de mening toegedaan dat beide werelden elkaar niet mochten uitsluiten. Een fraaie vertegenwoordiger van die dubbelpoligheid was de Duitse filosoof Johann Gottfried Herder. Hij beklemtoonde dat elk volk en elke natie een gelijkwaardige geschiedenis had, die het verdiende te worden uitgedragen en dat element uit zijn denken heeft overal in de westerse werelden furore gemaakt. De lofzang op het volk maakte echter deel uit van een veel meer omvattende gedachtewereld waarin humanitair kosmopolitisme hand in hand ging met verzet tegen uitsluiting op grond van nationaliteit en etniciteit, en met verzet tegen koloniale expansie.<sup>14</sup>

Het verlichte kosmopolitisme beleefde zijn climax ten tijde van de Amerikaanse en Franse Revolutie. Zowel de Amerikaanse onafhankelijkheidsverklaring als de verklaring van de rechten van de mens weerspiegelden die dubbele loyaliteit. Ook al was de aantrekkingskracht van beide talen rond 1800 nog gelijk, te beginnen met de napoleontische oorlogen zou het kosmopolitisme al snel in de verdrinking

raken en onder druk van de natiestaat steeds verder worden gemarginaliseerd. Heinrich Laube, de Duitse literatuurcriticus en vriend van Heinrich Heine verwoordde die pressie rond het midden van de negentiende eeuw als volgt:

*Der Patriotismus ist einseitig, klein, aber er ist praktisch, nützlich, beglückend, beruhigend. Der Kosmopolitismus ist herrlich, gross, aber für einen Mensch fast zu gross, der Gedanke ist schön, aber das Resultat für dieses Leben ist innere Zerrissenheit.*<sup>15</sup>

Maar wanneer mijn analyse tot nu toe enige realiteitszin heeft, dan is die synthese tussen kosmopolitisch ideaal en nationale realiteit het model bij uitstek voor de nieuwe gemeenschap die we in Europa en daarbuiten wel gedwongen zijn te vormen. Net zoals het ideaal van de morele gemeenschap van de natie het geschiedenisonderwijs tot ver in de twintigste eeuw heeft gestuurd op weg naar de gedroomde nationale eenheid, zo zal het morele ideaal van de kosmopolitische gemeenschap de grondslag moeten worden van het Nederlandse geschiedenisonderwijs van nu, op weg naar een gedroomd Europa en misschien nog wel verder. Een Europa waarin culturen zonder veel frictie naast elkaar bestaan op basis van een geleefd kosmopolitisch waardepatroon. Met opzet zeg ik gedroomd Europa. Ik doel hierbij niet op de Europese Unie, of deze nu 24, 30 of 36 lidstaten telt. De Europese Unie presenteert zich immers op zijn best als de grootste gemene deler van nationale belangen. Het gaat me om het Europa van de wereldburger dat zelfs niet aan Europese grenzen gebonden hoeft te zijn en zijn idealen, normen en waarden heeft geënt op het burgerlijk kosmopolitisme. Om de grote negentiende-eeuwse theoreticus van het nationalisme Ernest Renan te parafaseren; net zo min als destijds de natie mag ook het nieuwe Europa worden gedefinieerd in de exclusieve termen van taal, geschiedenis, cultuur of etniciteit.<sup>16</sup>

Wat betekent dit alles nu voor de onderwijspraktijk? In de eerste plaats dat nationale geschiedenis niet meer het eindpunt van het geschiedenisonderwijs mag zijn maar hoogstens het begin ervan. Het gaat per slot van rekening om een nieuw gemeenschappelijk Europees verleden dat vorm wordt gegeven door een nieuwe eregalerij van wereldburgers die aan die nieuwe samenleving in *statu nascendi* hebben bijgedragen. Maar om dat wereldburgerideaal met succes te kunnen overdragen moeten we toch bij de natie beginnen. Die vormt immers nog steeds de realiteit van alledag. Alle scholieren moeten de historisch-culturele topografie aanleren

zodat iedereen Nederland en de daar geldende burgerlijke normen kan lezen en begrijpen en zich burger van de Nederlandse staat kan voelen. Maar de kern van het onderwijs is niet meer op de nationale staat gericht maar op het kosmopolitische Europa en de waarden die culturele pluriformiteit mogelijk maken. Anders gezegd: het geschiedenisonderwijs is niet alleen verantwoordelijk voor het aanleren van deze twee werelden, maar dient ook de brug tussen beide begaanbaar te maken.

Het is dan ook geen toeval dat het advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming van een paar jaar terug gebaseerd is op een Europese canon en niet op een vaderlandse. En ook de opbouw van het herhalende concentrische curriculum ademt de zojuist besproken geest. Het gaat immers uit van een concentratie op de Nederlandse geschiedenis aan het begin van de schoolcarrière van een leerling. Dan moet de direct omringende wereld begrijpelijk worden gemaakt. Het eindpunt, zowel in de basisvorming als in de bovenbouw havo-vwo, is de geschiedenis van Europa. De tien tijdvakken, het ordeningsprincipe van het geschiedenisonderwijs hebben daarom weinig of niets met de nationale geschiedenis van doen, al kan die er natuurlijk altijd in worden geperst, zoals Bank en De Rooy hebben geprobeerd. De commissie wilde daarom ook de concrete feiten die gekend zouden moeten worden, niet voorschrijven omdat een dergelijke selectie altijd willekeurig is. Dan zouden maar al te makkelijk Nederlandse voorbeelden hebben overheerst. Uiteindelijk ging het haar om het abstracte niveau van kennis en waarden waardoor de Europese geschiedenis wordt gekenmerkt. Juist een dergelijke open structuur biedt de docent weer vrijheid om, zonder staatspedagogiek, maar met inachtneming van de Europees-kosmopolitische doelstelling, zijn onderwijs naar de behoeften van zijn eigen school in te vullen. Het rapport van de Commissie biedt daarom een stevig fundament voor een geschiedenisonderwijs dat zowel staatsburgerschap als wereldburgerschap mogelijk maakt.

Betekent dit alles dat het zojuist geciteerde inzicht van Laube zijn geldigheid heeft verloren? Is het kosmopolitische ideaal dan niet kwetsbaar meer? Allerm minst, in het huidige tijdsgewricht is het breekbaarder dan ooit. Maar ook al zullen de kosmopolitische waarden altijd fragiel blijven, ze blijven toch de moeite waard ervoor te strijden. We hebben immers geen betere.

## Noten

1. Lynne Cheney, 'Teaching our Children about America'. Voordracht *Dallas Institute of Humanities and Culture*, 5 oktober 2001.
2. *NRC-Handelsblad*, 30 oktober 2004.
3. Over het Amerikaanse *History Standards* debat is veel geschreven. Een mooie analyse biedt Linda Symcox, *Whose History? The Struggle for National History Standards in American Classrooms* (New York 2002).
4. In reactie op vele rapporten en kamervragen installeerde de minister van onderwijs op 14 oktober 1997 de Adviescommissie Geschiedenis ('De Wit') die moest onderzoeken wat de samenleving verwacht van het onderwijs. Zij bracht advies uit met het rapport *Het verleden in de toekomst* (maart 1998). Het hierop gevolgde debat leidde op 1 november 1999 tot de instelling van een nieuwe commissie die het advies-De Wit moest uitwerken in concrete voorstellen voor programma's van kerndoelen en eindexameneisen voor alle vormen van onderwijs, variërend van de basisschool tot en met het vwo. In februari 2001 bracht deze Commissie en de Commissie Historische Maatschappelijke Vorming ('De Rooy') haar rapport uit: *Verleden, heden en toekomst* (Enschede 2001).
5. Vgl. C.J.M. Schuyt en P.T. de Beer, *Bijdragen aan waarden en normen* (Amsterdam 2004).
6. Vgl. J.J. Kloek en W.W. Mijnhardt, *1800: Blauwdrukken voor een samenleving* (Den Haag 2001) hfdst. 12 en 13 en R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany* (Cambridge Mass 1992).
7. Ijsbrand van Hamelsveld, *De zedelijke toestand der Nederlandsche natie, op het einde der achttiende eeuw* (Amsterdam 1791) 242.
8. Zie over die onvermijdelijke maar ongewenste nationale reflex: (voor de Verenigde Staten) Joshua Cohen, ed., *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (Boston, 1996); (voor Groot-Brittannië) Robert Phillips en Helen Brocklehurst (eds.), *History, nationhood and the question of Britain* (Palgrave, 2004); (voor Duitsland) Joes Segal, 'Pokeren met waarden. Het debat over *Leitkultur* en de multiculturele samenleving' in: P.Dassen en T. Nijhuis (ed.), *Gegijzeld door het verleden: controverses in Duitsland van de Historikerstreit tot het Sloterdijk-debat* (Amsterdam, 2001) 243-257.
9. Zie over de voltooiing van de burgerlijke emancipatie, Kloek en Mijnhardt, *Blauwdrukken* (Balans) en W.W.Mijnhardt, *Burgerschap en interventie: over verleden en toekomst van de zorgzame samenleving* (ter perse).
10. Vgl. Ulrich Beck, *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. (Frankfurt am Main 2004). Zie ook Ulruich Beck en Edgar Grande, *Das kosmopolitische Europa* (Frankfurt am Main 2004).
11. Stefan Zweig, *De wereld van gisteren: herinneringen van een Europeaan* (Amsterdam 1990).

12. Ian Buruma en Avishai Margalit, *Occidentalism* (Harmondsworth 2004).
13. Schlereth, Thomas J., *The Cosmopolitan Ideal in Enlightenment Thought: its Form and Function in the Ideas of Franklin, Hume, and Voltaire, 1694-1790* (Notre Dame 1977); Gerd van den Heuvel, 'Cosmopolite, Cosmopolitisme' in: Rolf Reichardt en Eberhard Schmidt (ed.), *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680-1820* (München 1986) 41-55; in het recente intellectuele offensief tegen de globalisering heeft kosmopolitisme echter al weer een slechte pers gekregen. Vgl. David Miller, *On Nationality* (Oxford 1995) 14 e.v.
14. Pierre Pénisson en Norbert Waszek (ed.), *Herder et les Lumières: l'Europe de la pluralité culturelle et linguistique* (Parijs 2003) en Robert Ergang, *Herder and the foundations of German nationalism* (New York 1976).
15. Heinrich Laube, *Das Junge Europa* (Leipzig/Mannheim 1833-1837) 88.
16. Ernest Renan, *Qu'est-ce-qu'une nation* (Parijs 1882).

*Maria Grever*

## Wat doen we met de canon?

Ruim 22 jaar geleden, in 1982, verscheen het eerste deel van het bekende didactisch handboek voor het voortgezet onderwijs, *Geschiedenis op school* van Leo Dalhuisen, Joop Toebes en Doky Verhagen.<sup>1</sup> Dalhuisen en Toebes vertegenwoordigden twee typen didactiek uit respectievelijk Engeland en Duitsland die tegenover elkaar kwamen te staan; beiden hebben hun visie in twee invloedrijke schoolmethoden tot uitdrukking gebracht: Dalhuisen in *Sprekend verleden* en Toebes in *Vragen aan de geschiedenis*. Dalhuisen richtte zich vooral op de historische vaardigheden; Toebes op een vernieuwende inhoud op basis van doordachte leerstofcriteria. Arie Wilschut, de geestelijk vader van het rapport *Verleden, heden en toekomst* van de commissie-De Rooy, staat het dichtst bij de traditie van Dalhuisen. Lange tijd heeft hij gepleit voor de toepassing van historische vaardigheden; zijn methode *Sporen* getuigt daarvan. Schreef Dalhuisen met W.J. van der Dussen in 1971 het boekje *Wat is geschiedenis?*, in 2004 publiceerde het Instituut voor Geschiedenisdidactiek van Wilschut de brochure *Dit is geschiedenis*.<sup>2</sup>

Het nieuwe handboek *Geschiedenisdidactiek* van Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen combineert beide richtingen. Het is een handzaam, leesbaar en boeiend boek geworden waarin nieuwe didactische inzichten – zoals over het gebruik van visueel materiaal en ICT – worden behandeld. De visie op de didactiek is helder en relevant: ‘Geschiedisonderwijs moet zinvol, leerbaar en haalbaar zijn’ (p. 9). Deze publicatie is een prestatie waarmee ik de auteurs van harte feliciteer. De kritiek die ik heb, doet daar niets aan af.

Drie geschiedfilosofische uitgangspunten vielen me meteen op:

1. historisch besef speelt nauwelijks een rol in dit handboek, de term ontbreekt zelfs in de index;
2. geschiedenis gaat volgens de auteurs over feiten; geschiedenis zou iets anders zijn dan een mythe, een sprookje of een historische roman (p. 19); doel van het geschiedenisonderwijs is ‘dat respect voor feiten een basishouding wordt’ (p. 20);

3. het verleden wordt op een nogal Rankeaanse wijze benaderd: elke periode wordt beschouwd als uniek in zichzelf (p. 21).

Er valt van alles te zeggen en te vragen over deze uitgangspunten, daarvoor is in dit kader geen ruimte. Ik stip enkele zaken aan. Verbazingwekkend is dat het begrip geschiedenis gereduceerd wordt tot geschiedwetenschap. Intrigerend is ook dat historisch besef geen onderwijsdoel meer is, terwijl dat wel het geval is in het rapport *Verleden, heden en toekomst*. Het algemene onderwijsdoel is volgens het handboek 'historisch denken' (p. 16 e.v.). Arie Wilschut heeft deze omslag uitgelegd in het blad *Nieuwste Tijd*. In navolging van de studie van Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, kiest hij voor 'historical thinking' omdat het begrip historisch besef zich moeilijk laat operationaliseren voor het geschiedenisonderwijs.<sup>3</sup> Historisch denken is volgens hem een vorm van geschoold historisch besef dat betrekking heeft op het kunnen onderscheiden tussen feitelijk en fictief, tussen statisch en veranderlijk en tussen goed en kwaad.

In het nieuwe handboek wordt vervolgens ingegaan op 'echt' en 'onecht' historisch denken. Wat 'echt' of 'werkelijk' historisch denken is, wordt vooral duidelijk uit wat het *niet* is (p. 22). De auteurs geven pregnante voorbeelden van finalistische redeneerwijzen zoals 'de Romeinen hadden *al* huizen met centrale verwarming' of 'in het interbellum was de samenleving *nog* verzuild'. In dat opzicht zijn er ook andere voorbeelden te geven van veel voorkomende uitspraken die blijk geven van 'onecht' historisch denken, zoals de volgende anachronistische projecties: 'Wij waren in de zeventiende eeuw een tolerant volk' of 'Onze jongens hebben zich kranig geweerd in de Engelse oorlogen'.

De auteurs streven ernaar dat 'echt' historisch denken vertaald wordt in zinvol geschiedenisonderwijs voor leerlingen (p. 29). Om dat te bereiken is een ingenieus didactisch drieslagstelsel uitgedacht: het opbouwen van een referentiekader van oriëntatiekennis, het leren beheersen van sleutelbegrippen en het leren hanteren van enkele redeneerwijzen. Een van de grootste verdiensten van het rapport *Verleden, heden en toekomst* van de Commissie-De Rooy en van dit handboek is dat er een referentiekader ontworpen is. De discussie gaat er wat mij betreft dan ook niet over óf we een dergelijk kader nodig hebben, maar over de opzet ervan: de bekende tien tijdvakken met karakteristieken en beeldmerken. In het hiernavolgende concentreer ik me op dit kader en de consequenties daarvan voor het geschiedenisonderwijs.

In het rapport *Verleden, heden en toekomst* en in de brochure *Dit is geschiedenis* wordt het referentiekader van oriëntatiekennis nadrukkelijk gepresenteerd als een didactisch hulpmiddel.<sup>4</sup> Een belangrijke inspiratiebron voor deze opzet is de theorie van de Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog J.S. Bruner. In zijn boek *The Process of Education* (1960) stelt deze dat leerlingen het beste leren als ze zo vroeg mogelijk een enigszins compleet beeld krijgen van de structuur en de basisbeginselen van een vak.<sup>5</sup> In het handboek is daartoe het referentiekader van de Commissie-De Rooy integraal overgenomen. Men heeft met de inhoudelijke kritieken ten aanzien van bijvoorbeeld de keuze voor deze tien tijdvakken met beeldmerken, de nadruk op West-Europa, en de blindheid voor gender en etniciteit na de publicatie van het rapport *Verleden, heden en toekomst* in februari 2001 – dus na vier jaar – helemaal niets gedaan.<sup>6</sup> Wel wordt in samenwerking met het CITO momenteel een pilot study uitgevoerd om de gesignaleerde toetsproblemen op het niveau van de centrale examens op te lossen.

Kennelijk verkeert men in de veronderstelling dat dit kader geen inhoudelijk standpunt weergeeft.<sup>7</sup> De auteurs van het handboek benadrukken de didactische motivatie ervoor: het referentiekader moet geen keurslijf van kennis zijn, zo stellen ze (p. 50). Wel moet het ‘bij voortduring uit het hoofd gekend worden, onder andere omdat het zonder zo’n kader heel moeilijk wordt om bepaalde detailkennis op te zoeken’ (p. 49). De auteurs beweren voorts:

*Om historisch te kunnen denken moet iemand beschikken over een enigszins ‘compleet’ referentiekader van oriëntatiekennis. Dat betekent niet dat zo veel mogelijk feiten moeten worden onthouden, maar wel dat de oriëntatiekennis een indruk moet geven van het geheel van het tijdsverloop van de menselijke geschiedenis en de daarin te onderscheiden perioden en tijdvakken. (p. 50)*

Er zijn twee opmerkelijke kanten aan deze hele redenering. Ten eerste: de didactiek lijkt hier de inhoud te bepalen in plaats van andersom, een uitgangspunt dat me aanvechtbaar lijkt. Ten tweede: anders dan de auteurs beweren is het referentiekader inhoudelijk geen lege huls. Het gaat wel degelijk om inhoud. Het ‘enigszins complete referentiekader’ impliceert een groot verhaal of narratio dat door diverse markeringspunten in ruimte en tijd is afgebakend. De ruimte is grotendeels West-Europa, de tijd beslaat vooral de geschiedenis vanaf de christelijke jaar-



telling. In dat verhaal is een begin, midden en een einde met handelende actoren of hoofdpersonen, waarin processen en ontwikkelingen opkomen en voorbijgaan.<sup>8</sup>

De publicatie van de canon van de vaderlandse geschiedenis in *NRC Handelsblad* van 30 oktober 2004 door Jan Bank en Piet de Rooy volgens het stramien van de tien tijdvakken dat het hart van dit referentiekader vormt, is een van de logische uitkomsten.<sup>9</sup> De gedetailleerde lijst met vetgedrukte namen van personen en gebeurtenissen is een perfecte invulling van dit kader. Hoewel ..., de eerste tijdvakken wrikken wel met de projectie van 'het vaderland'. Ik hoorde althans van een conservator van het Noord-Brabants Museum dat een uitgeverij voor een schoolmethode vergeefs op zoek was naar beeldmateriaal over 'ridders', behorend bij het tijdvak 500-1000. Men had in het museum wel enkele potten en een Karolingisch zwaard. Maar ridders hebben nu eenmaal in deze periode weinig betekenis gehad.<sup>10</sup> Zelfs niet in Brabant. In die zin lijkt me 'respect voor de feiten' ook van belang voor een referentiekader dat immers 'bij voortdoring uit het hoofd gekend (moet) worden'.

Het referentiekader van oriëntatiekennis in het rapport van de Commissie-De Rooy en in dit handboek werkt als een canon in de betekenis van richtsnoer.<sup>11</sup> Dat is op zichzelf prima. Maar de keuzes voor dit richtsnoer moeten wel expliciet en overtuigend beredeneerd worden. Daarvoor is een onafhankelijk en geïnstitutionaliseerd forum nodig waar systematische reflectie en bijstelling kan plaatsvinden, want – in de woorden van Jan Bank en Piet de Rooy – 'een canon mag en kan niet worden gecanoniseerd'. Een referentiekader dat 'bij voortdoring uit het hoofd gekend moet worden' moet op zijn minst voldoen aan criteria van de geschiedwetenschap ('respect voor de feiten') en de geschiedenisdidactiek (zoals aansluiting bij de leerlingen). Er dienen hoge eisen aan dit kader te worden gesteld, te meer daar uitgevers van schoolmethoden, docenten geschiedenis en educatief medewerkers van musea het inmiddels op grote schaal toepassen. Maar voldoet het referentiekader van dit handboek aan deze criteria? Dat is de cruciale vraag. Daarover zou het debat moeten gaan.

Het referentiekader is het raamwerk van één bepaalde historische narratio waarvoor leerlingen historische kennis en inzichten op een samenhangende wijze kunnen verwerven. Ik kan niet genoeg benadrukken dat ik deze gedachte op zichzelf goed en relevant vind. Ook de nadruk op de chronologische ordening is daarbij van groot belang. Dat is wat ik van alle discussies over het rapport *Verleden, heden*

en toekomst geleerd heb. Het probleem is immers dat veel kennis over het verleden bij leerlingen om allerlei, moeilijk traceerbare, redenen niet beklijft; dat was overigens vóór de invoering van de Mammoetwet niet veel anders. Deze situatie is zorgelijk, omdat een adequate oriëntatie in de hedendaagse complexe samenleving kennis van en inzicht in het verleden vereist. Het gaat er om instrumenten te ontwikkelen die bij leerlingen leiden tot de verwerving van min of meer duurzame historische kennis en inzichten, dat wat Christine Counsell *residue knowledge* noemt in tegenstelling tot *ingertip knowledge*, kennis die je tijdelijk nodig hebt voor een speciaal onderwerp.

Akkoord, duurzame kennis en een raamwerk dat als een canon fungeert. De volgende vraag is dan tot welke historische kennis en inzichten dit raamwerk leidt. Welk verhaal met welke perspectieven zit daarachter? Welke subverhalen genereert dit raamwerk wel en welke niet? In hoeverre is het referentiekader van oriëntatiekennis van het rapport *Verleden, heden, toekomst* open en flexibel voor uitstapjes en verbindingen met andere, bijvoorbeeld subversieve verhalen? Niet alles hoeft in een schoolboek te staan. Delen van het raamwerk kunnen ook ingevuld worden via museumbezoek of via de historische kennis en verhalen van de leerlingen zelf uit de eigen streek. Kortom, het 'grote' verhaal kan voor de leerlingen op verschillende manieren tot stand komen. Het punt is vooral óf en hoe een referentiekader een canon genereert die aansluit bij leerlingen. De huidige leerlingenpopulatie is sterk veranderd en dat is voorlopig nog niet afgelopen. Maar daarover lees ik in het nieuwe handboek *Geschiedenisdidactiek* niet veel. Hoofdstuk 3 'Het perspectief van de leerling' gaat over intelligenties van leerlingen en ontwikkelingsstadia. Een enkele keer wordt op basis van het onderzoek *Youth and History* uit 1997 verwezen naar de verschillende interesses van meisjes en jongens, maar dat is alles. Verder geen woord over de multiculturele samenleving en de gevolgen voor de samenstelling van de klassen. Als je vindt dat geschiedenisonderwijs zinvol moet zijn, dat geschiedenis betekenis moet hebben voor degenen die zich ermee bezig houden, 'dat leerlingen er wat mee kunnen in de wereld' (p. 9), dan moet je op zijn minst iets zeggen over de veranderende leerlingenpopulatie en de consequenties daarvan voor de leerstofkeuze.

Wie zijn die leerlingen? Welke sociale, etnische en religieuze achtergrond hebben ze en hoe is de sekseverdeling? Momenteel leven in Nederland 16,3 miljoen mensen, van wie 3,1 miljoen allochtonen (19%): 1,4 miljoen westerse allochtonen (8,5 %) en 1,7 miljoen niet-westerse allochtonen (10%).<sup>12</sup> Het CBS verwacht dat

er in 2050 17,5 miljoen inwoners zijn, van wie 5,5 miljoen allochtonen (31%), onder wie bijna 1 miljoen Aziaten (5%).<sup>13</sup> Wat moeten al deze Nederlanders – inclusief de tweede en derde generatie allochtonen – weten over het verleden? Wat moeten ze als hun collectief verleden beschouwen? Het ‘vaderland’, de natie, de grond waarop deze kinderen geboren en opgegroeid zijn, is toch ook hún land met hún geschiedenis?<sup>14</sup>

In hoeverre sluit een referentiekader van oriëntatiekennis over jagers en boeren, monniken en ridders, ontdekkers en hervormers, regenten en vorsten, pruiken en stoommachines, wereldoorlogen en computers, aan bij de leerlingen? Uit het *Youth and History* onderzoek blijkt dat meisjes meer geïnteresseerd zijn in de geschiedenis van het dagelijks leven en jongens meer in oorlogen. Dat wisten we natuurlijk al lang, zeker na het eindexamen vrouwengeschiedenis in 1990 en 1991. Het lijkt niet onverstandig om daar bij een referentiekader van oriëntatiekennis rekening mee te houden. Juist omdat het kader gememoriseerd moet worden en waarschijnlijk als voorbeeld gaat werken, is een *expliciete* verwijzing naar de leefwereld van vrouwelijke actoren in de geschiedenis in het belang van meisjes én jongens.

Nogmaals, hoe ziet zinvol, leerbaar en haalbaar geschiedenisonderwijs eruit in deze sterk veranderende en globaliserende samenleving? Het is een urgente maar bijzonder moeilijke kwestie die we momenteel aan de Erasmus Universiteit Rotterdam onderzoeken in het kader van het NWO-project *Paradoxes of de-canonization. New forms of cultural transmission in history*.<sup>15</sup>

Is de canon van de vaderlandse geschiedenis van Jan en Piet zinvol? Het zal niemand verrassen wat mijn antwoord is: neen. Heel herkenbaar voor de generatie van vóór de mammoetwet, maar niet voor deze en de toekomstige jeugd. Er is te weinig oog voor de invloeden van buiten de Lage Landen die dit cultuurgebied mede vorm hebben gegeven en er is te weinig aandacht voor grote groepen mensen aan de randen van de samenleving die wel de kurk daarvan zijn geweest. Dat heeft niets met politieke correctheid te maken, maar alles met de stand van zaken in de geschiedwetenschap. Naast leerpsychologische factoren, didactische uitgangspunten en actuele maatschappelijke ontwikkelingen, zullen we voor het geschiedenisonderwijs ook rekening moeten houden met wetenschappelijke inzichten. Het kan niet zo zijn dat in een canon over de Nederlandse geschiedenis moderne inzichten en nieuwe feiten uit de geschiedwetenschap ontbreken. En tenslotte: deze canon bevat veel te veel details.

Over de geschiedwetenschap gesproken. In 1993 en 1995 hebben de historici Pim den Boer, Willem Frijhoff en Niek van Sas prachtige bundels gepubliceerd over Nederlandse *lieux de mémoire* in navolging van het grote project van Pierre Nora.<sup>16</sup> De artikelen zijn speels, relativerend van toon en ironisch. Het onderzoek naar mythen, clichés, gemeenplaatsen, landschappen, beelden en monumenten van Nederland brengen de restanten van de nationale identiteit in kaart. Dit type onderzoek zou een heel andere maar ook interessante canon opleveren, geënt op nationale figuren als Sinterklaas, Kenau Hasselaar, Hansje Brinker en Volendams meisje of Frau Antje.<sup>17</sup> De auteurs beseffen dat de nationale identiteit nauwelijks te definiëren valt, dat deze veranderlijk is en steeds vager wordt. Dat ondervond ook Nora met zijn project. Niet voor niets heet het laatste deel uit 1993 *Les France*. Frankrijk als een meerduidig concept.

Anno 2004 publiceren twee gerenommeerde historici, Jan Bank en Piet de Rooy, een canon van de vaderlandse geschiedenis op een bloedserieuze manier. De natie als een essentie lijkt weer terug. Is dit niet curieus? We weten toch uit de studies van Hobsbawm, Anderson en Gellner dat natievorming en nationalisme ook een zaak is van ‘aanpraten, aanleren en wijsmaken’.<sup>18</sup> Jan en Piet hebben als twee belhamels een steen in de vijver gegooid. Niemand zou dit tien jaar geleden gedurfd hebben. Nu wel. Als we de columns, debatten en ingezonden brieven in de dagbladers moeten geloven, is er momenteel een dringende behoefte om ‘de’ Nederlandse identiteit opnieuw uit te vinden en historisch te schragen. Dat is natuurlijk niet toevallig. Nooit eerder zijn de tegenstellingen tussen wat men ‘allochtonen’ en ‘autochtonen’ noemt, zo hoog opgeklommen. Er zijn ‘zwarte’ en ‘witte’ wijken, ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen. Met ‘zwart’ wordt steeds vaker de islamitische cultuur bedoeld, een cultuur die hecht en eenvormig lijkt maar die zeer divers is. Er wonen bijna een miljoen moslims van 26 (!) verschillende denominaties in Nederland; bij de jongeren is bovendien in toenemende mate sprake van een secularisatietrend.<sup>19</sup> Intussen is volgens een recent onderzoek het aantal christenen sterk gedaald en zijn vele christelijke kerken afgebroken.<sup>20</sup> De christelijke cultuur is een nostalgische cultuur geworden.

Moet het geschiedenisonderwijs ingezet worden om de ‘echte’ Nederlandse identiteit ‘over te dragen’ aan jongeren? Is dat niet een risicovolle instrumentalisering van het vak geschiedenis? Wat vinden de docenten eigenlijk?

De docenten geschiedenis komen in het publieke debat in de kranten nauwelijks aan bod. Ook tijdens de discussie in de Prinsenhof dit najaar waren zij de grote afwezigen. Wellicht beseffen zij sedert lang dat docenten voor beleidsmakers onbelangrijk zijn. Tijdens de ontwikkeling van de tweede fase in 1995 beschouwde men hen vooral als procesbegeleiders die overal inzetbaar konden zijn. Vakbekwaamheid was taboe. Ik spreek uit ervaring. Een betoog over de cruciale rol van de docent in het geschiedenisonderwijs mocht ik althans in het eindrapport niet schrijven. De tweede fase was een verkapte bezuinigingsoperatie. Geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer werden in clustervakken ondergebracht, docenten gedegradeerd tot flexibele groepsleiders.

Docenten moeten in de debatten echter veel centraler komen te staan. Hun vakbekwaamheid is heel belangrijk voor de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs. Zij hebben contact met de leerlingen, zij staan voor de klas en moeten keuzes maken voor methoden, toetsen en excursies, zij ervaren het eerste de veranderingen in kerndoelen en eindtermen. Geschiedenisonderwijs moet zinvol, leerbaar en haalbaar maar ook *léé*fbaar zijn. Met leefbaar bedoel ik: meer uren geschiedenis op de scholen, meer faciliteiten voor docenten en leerlingen, meer mogelijkheden voor bijscholing van docenten, meer kansen op deelname aan publieke debatten van *á*lle betrokkenen over inhoud en vorm van het geschiedenisonderwijs in Nederland. Docenten dienen dus ook bij een onafhankelijk discussieforum over de inhoudelijke contouren van het geschiedenisonderwijs betrokken te worden. Op deze manier kunnen we komen tot een zinvol, leerbaar en haalbaar referentiekader van historische oriëntatiekennis. Een kader dat voortbouwt op de *impliciete* historische canon in het huidige geschiedenisonderwijs – want die is er nog wel –, dat inspeelt op de veranderende Nederlandse samenleving en dat als basis kan dienen voor concrete uitwerkingen in schoolmethoden en in de lessen. Verder hoeven we in het voorschrijven niet te gaan.

Al ben ik het oneens met de uitwerking van het referentiekader in het handboek *Geschiedenisdidactiek*, het debat zal wel over dit type referentiekader moeten gaan en niet over de gedetailleerde canon van Jan en Piet.

## Noten

1. L.G. Dalhuisen, J.G. Toebes en D.H. Verhagen, *Geschiedenis op school* deel I (Groningen 1982) en deel II (Groningen 1983). Deze delen zijn een grondige bewerking en uitbreiding van L.G. Dalhuisen, P.A.M. Geurts en J.G. Toebes, *Geschiedenis op school in theorie en praktijk* (Groningen 1976), het eerste Nederlandstalige handboek voor de didactiek van het geschiedenisonderwijs op scholen van het voortgezet onderwijs. Na 1983 verschenen nog tal van andere belangrijke didactische boeken. Bedoeld voor andere schooltypen zijn bijvoorbeeld: Fokko Dijkstra, *Didactiek van geschiedenis* (Leiden 1988); Cees van der Kooij, *Verleden, heden, toekomst: geschiedenis en maatschappelijke verhoudingen en didactiek. Basisboek* (Leiden 1986; herz. herdruk 2001). Meer praktisch gerichte geschieddidactische publicaties zijn bijvoorbeeld van de Werkgroep Implementatie Eindexamen geschiedenis (Ronald Donk, Joke van der Leeuw, Ineke Veldhuis en Doky Verhagen), *Wat is geschiedenis?* (Baarn 2000) en Jan de Vries (red.), *Actief historisch denken. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs* (Boxmeer 2004).
2. L.G. Dalhuisen en W.J. van der Dussen, *Wat is geschiedenis?* (Den Haag 1971); *Dit is geschiedenis. De toekomst van geschiedenis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*, brochure van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) (Amsterdam 2004). De aanleiding voor deze brochure zijn de nieuwe kerndoelen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.
3. Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (Philadelphia 2001); Arie Wilschut, 'Historisch besef als onderwijsdoel' in: *Nieuwste Tijd* (december 2002); gebruik is gemaakt van de uitgebreide tekst van Wilschut op de website van het IVGD ([www.ivgd.nl](http://www.ivgd.nl)). Historisch redeneren is in het rapport-De Rooy wel een integraal onderdeel van historisch besef: *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001) 18.
4. *Verleden, heden en toekomst*, 20; *Dit is geschiedenis*, 4.
5. J.S. Bruner, *The process of education* (Cambridge Mass. 1960).
6. Een uitvoerige vakdidactische en geschiedtheoretische kritiek is van Leo Dalhuisen en Jan van der Dussen, 'Wat moeten leerlingen leren en wie mogen dat bepalen?'. Voor andere kritieken op het rapport-De Rooy zie de website van de Vereniging van docenten Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland ([www.vgn.nl](http://www.vgn.nl)).
7. Wilschut, 'Historisch besef als onderwijsdoel', 7.
8. Zie voor de bepalende rol van afbakeningen in tijd en ruimte bij narratio's de artikelen van met name Piet Blaas, Siep Stuurman en Chiel van den Akker in: Maria Grever en Harry Jansen, *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001) en Maria Grever, *De encenering van de tijd* (Rotterdam 2001).
9. Jan Bank en Piet de Rooy, 'Een canon van het Nederlandse verleden. Wat iedereen móet weten van de vaderlandse geschiedenis', *NRC Handelsblad* 30 oktober 2004.

10. Voor de late Middeleeuwen (1000-1500) kun je wel van ridders en ridderschappen spreken, vooral sinds de kruistochten. George Duby onderscheidt vanaf de elfde eeuw bidders, werkers en strijders. Zie Georges Duby, *The Chivalrous Society* (Berkeley 1977)
11. Voor een werkdefinitie van de canon zie Maria Grever en Kees Ribbens, 'De historische canon onder de loep' in: *Kleio* 45 (2004) 45, 2-7.
12. CBS, *Allochtonen in Nederland* (Voorburg 2004) 17.
13. Kees Ribbens, 'Op zoek naar een multicultureel historische cultuur?' in: *Tijdschrift voor geschiedenis* 117 (2004) 4, 221-243. Hij verwijst naar *Bevolkingstrends. Statistisch maandblad over de demografie van Nederland* 52 (2004) 2; zie ook [www.cbs.nl/cijfers/StatLine](http://www.cbs.nl/cijfers/StatLine).
14. Willem Frijhoff, 'Pruiken of slaven?' in: *Spiegel Historiae* 37 (september 2002) nr. 9, 371.
15. Voor de beschrijving van dit onderzoek en andere activiteiten zie de website van de Faculteit Historische en Kunstwetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam ([www.fhk.eur.nl/onderzoek/paradoxes](http://www.fhk.eur.nl/onderzoek/paradoxes)).
16. Pim den Boer et Willem Frijhoff (red.), *Lieux de mémoire et identités nationales* (Amsterdam 1993); N.C.F. van Sas (red.), *Waar de blanke top der duinen en andere vaderlandse herinneringen* (Amsterdam/Antwerpen 1995).
17. Zie ook Maria Grever, 'Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icoon van de nationale identiteit' in: *Tijdschrift voor geschiedenis* 117 (2004) 2, 207-229.
18. N.C. van Sas, 'De vaderlandse herinnering', in: idem (red.), *Waar de blanke top*, 11.
19. Zie Karen Phaet (red.) *Moslim in Nederland* (Den Haag 2004), een reeks rapporten van het Sociaal en Cultureel Planbureau.
20. 'Nederland los van kerk en bijbel. Nog maar een derde van de Nederlanders rekent zich tot een kerkgenootschap', *Trouw* 21-10-2004. Samenvatting van het onderzoek van Hijme Stoffels in opdracht van het Nederlands Bijbelgenootschap, de NCRV, de vrije Universiteit en *Trouw*.

*Arie Wilschut*  
Zinvol, leerbaar en haalbaar

De viering of herdenking van het vierhonderdjarige jubileum van de oprichting van de Verenigde Oost-Indische Compagnie is in 2002 niet onopgemerkt gebleven. Het gebeuren trok niet alleen grote belangstelling, het werd zelfs het voorwerp van controverses. Sommigen meenden dat er sprake was van een heugelijk feit dat gevierd moest worden, anderen meenden dat er eerder aanleiding was voor een herdenking, zoals ze ook plaatsvinden voor de Tweede Wereldoorlog.

Gebrek aan aandacht was er niet; wat een historisch besef, zou men denken, dat een gebeurtenis van vierhonderd jaar geleden nog zo in het middelpunt van de belangstelling kan staan! Maar bij nadere beschouwing, frons de historicus toch zijn wenkbrauwen bij kennismaking van zo'n discussie. Was hier werkelijk sprake van historisch denken, of was het eerder gewoon maar bezig zijn met het verleden op een weinig verantwoorde manier? Hadden de feestvierders en protesteerders zich eerst wel voldoende op de hoogte gesteld van de relevante feiten? Hadden zij bewust rekening gehouden met een tijdsverloop van eeuwen, waardoor mensen anno 2002 zaken nu eenmaal anders zagen dan mensen in de zeventiende en achttiende eeuw? Waren zij zich bewust van de historische relativiteit van waardepatronen? Hoe zijn zij te werk gegaan bij het zich vormen van hun oordeel?

Bezig zijn met het verleden houdt op zichzelf nog geen historisch besef in. Iedereen kent wel verhalen over vroeger en iedereen heeft daarover wel zo zijn mening. Daar hoeft je geen geschiedenisonderwijs voor gevolgd te hebben. Maar het ontwikkelen van historisch besef eist wel enige scholing. Het eist onderwijs, en wel om de reden waarom überhaupt onderwijs gegeven wordt in onze samenleving. Historisch denken is in de Europese cultuur in de negentiende eeuw tot bloei gekomen. Dat denken ontstond toen onder meer als een resultaat van een ontwikkeling van eeuwen die daaraan was voorafgegaan. Onderwijs is nodig om jonge mensen versneld in te wijden in wat de ontwikkeling van eeuwen aan inzichten heeft opgeleverd, en er zo voor te zorgen dat niet ieder jong mens de hele ontdekkingstocht der mensheid over hoeft te doen. Onderwijs dient, om met de Russische psycholoog Lev Vygotski te spreken, om mensen in te wijden in een cultuur.<sup>1</sup>



Dat geldt voor zaken als lezen, schrijven en rekenen. Het geldt ook voor historisch denken en redeneren.

Om zulk onderwijs doelbewust en optimaal vorm te geven, bestaat geschiedenisdidactiek: *deskundigheid in het vormgeven van geschiedenisonderwijs*. Het handboek dat vandaag gepresenteerd wordt, wil een inleiding zijn in die deskundigheid. De schrijvers van het handboek hebben hun visie op geschiedenisdidactiek samengevat onder een motto bestaand uit drie steekwoorden: zinvol, leerbaar en haalbaar. Het eerste steekwoord heeft betrekking op het vak geschiedenis, het tweede zowel op het vak als op de leerlingen voor wie het bestemd is, en het laatste neemt de leerlingen aan wie het gegeven moet worden als uitgangspunt.

Het steekwoord 'zinvol' houdt in dat bezig zijn met geschiedenis een soort van denken oplevert die intrinsiek zin heeft, vooral in een open democratische samenleving als de westerse. Geschiedenis hoeft niet zinvol *gemaakt* te worden, het vak hoeft niet aan bepaalde doelen van burgerschap of beschaving te worden aangepast. Zoiets is in het verleden wel vaak geprobeerd, en ook tegenwoordig duikt in de discussies rond geschiedenis in het onderwijs weer de overspannen verwachting op dat het vak aan allerlei doelen dienstbaar gemaakt zou kunnen worden. Wij nemen echter als uitgangspunt het gegeven dat geschiedenis uit zichzelf zinvol is. Ik zal in het vervolg van deze lezing uiteenzetten hoe we ons dat voorstellen.

Het steekwoord 'leerbaar' heeft vooral betrekking op een didactisch perspectief. Geschiedenis, hoe zinvol ook, is niet gemakkelijk te leren. De veronderstelling dat het een gemakkelijk leervak zou zijn, berust op de misvatting dat het alleen maar zou gaan om het luisteren naar mooie verhalen en het gemakzuchtig reproduceren van feiten. Hoe weinig daarvan beklijft, leren ons met de regelmaat van de klok onderzoeken waaruit blijkt dat de gemiddelde Nederlander of de gemiddelde volksvertegenwoordiger niets over het verleden weet. Er moet een didactische vorm gevonden worden die het moeilijke vak leerbaar maakt. Hoe kan dit gedaan worden? Met eerbiediging van de eigen aard van het vak?

Het steekwoord 'haalbaar' bekijkt de zaak vanuit het perspectief van de leerlingen: hoe leren en denken zij? Wat betekent deze manier van denken en leren voor hun belangstelling in en mogelijkheden bij het schoolvak geschiedenis? Met deze belangstelling en mogelijkheden moet rekening worden gehouden bij het vormgeven van het onderwijs, anders is een schoolvak geschiedenis geen haalbare kaart.

Ik zei zojuist dat het bedrijven van geschiedenis een soort denken oplevert die intrinsiek zin heeft, mits op de juiste wijze begrepen en vorm gegeven. Aan dat laatste ontbreekt het nogal eens, en niet alleen in publicaties van historisch ongeschoolden. Zo bleken bij een ondervraging op straat Nederlanders met overtuiging onjuiste opvattingen te huldigen als: 'De Nederlanders waren de kampioen-slavenhalers van allemaal. Marktleiders waren ze!' 'De Nederlanders hebben hun joodse landgenoten verraden; daarom overleefde 99% de oorlog niet.'<sup>2</sup> Typierend voor dergelijke misvattingen is dat degenen die ze hebben zich bijna nooit laten overtuigen van het tegendeel door het aandragen van historisch bewijsmateriaal. De redenering van een historicus is minder sterk dan hun gevoel 'dat het gewoon zo is'. Om die reden beschouw ik dit als een gebrek aan historische geschooldheid, niet vanwege het feit dat men iets niet weet of zich ergens in vergist. Dat kan uiteraard iedereen overkomen en niemand kan alles weten. Maar men moet wel geleerd hebben zich te houden aan de afspraak dat bewijs bewijs is, en dat je daartegenin niet kunt volhouden dat het gewoon niet zo is. Respect voor feiten behoort tot de zinnige denkwijzen die historische scholing kan opleveren.

Een tweede vaak voorkomende 'zonde' is het onvoldoende rekening houden met tijdsverloop. Dat gebeurt bijvoorbeeld in uitspraken als: 'Friezen – dat waren wij toen allemaal – ruilen Wodan in voor Jezus en worden een beetje beschaafd en braaf.' 'Een typisch Nederlandse eigenaardigheid wordt zichtbaar: burgerlijke ongehoorzaamheid. Want zo mag, met enige reserve, de opstand van Bataven, Cananefaten en Friezen tegen de Romeinse usurpator Vitellius wel genoemd worden.'<sup>3</sup> Er is uiteraard geen sprake van dat 'wij' in de Romeinse tijd allemaal Friezen waren. Wie waren 'wij' in de Romeinse tijd? Op z'n best kun je zeggen dat niemand van 'ons' toen geboren was. Maar de schrijver zal wel 'de Nederlanders' bedoelen. Het is uiteraard nogal onhistorisch om in de Romeinse tijd van Nederlanders te spreken. Datzelfde geldt voor het onderscheiden van 'typisch Nederlandse eigenaardigheden' in de Bataafse opstand. De Bataven hadden niets te maken met wie later ooit Nederlanders genoemd zouden worden. We kunnen verder gaan: het is de vraag of van 'wij Nederlanders' gesproken moet worden als het gaat over de zeventiende eeuw, of zelfs over de Duitse bezetting van Nederland. Iets dergelijks geldt voor het aanrekenen van schuld aan de oorlog aan de huidige bewoners van Duitsland. Toch gebeurt dat maar al te gemakkelijk. Scholing in historisch denken kan opleveren dat men leert op dit punt zorgvuldiger te redeneren.

Een derde voorbeeld van vaak voorkomend slordig redeneren is het opleggen van de maatstaf van het heden aan het verleden. Dat gebeurt het duidelijkst in uitspraken waarin de woorden ‘nog’ en ‘al’ voorkomen: ‘In die tijd had je nog geen uitkeringen. In onze moderne verzorgingsstaat denken we daar natuurlijk anders over.’ ‘De VOC werkte al met het uitgeven van aandelen en uitkeren van dividenden.’ ‘Nederland was in de zeventiende eeuw al een immigratieland.’ Dergelijke uitspraken doen drie dingen:

1. Het heden voorstellen als de best mogelijke van alle werelden, waarbij het verleden als het verkeerde voorbeeld dient (dit is door Brands in de jaren zeventig van de twintigste eeuw aan de kaak gesteld).<sup>4</sup>
2. Het heden als norm stellen voor wat juist is in het verleden: als men iets doet dat ‘al’ lijkt op wat wij doen, dan is het goed; anders is het raar, of primitief.<sup>5</sup>
3. Het verleden gebruiken als een legitimatie voor iets wat in het heden als juist moet worden beschouwd.

In elk van de drie gevallen doet men iets dat strijdig is met wat nu juist een vrucht zou kunnen zijn van het bestuderen van het verleden: kennis nemen van alternatieve werkelijkheden, die niettemin werkelijkheden waren van mensen zoals wij, waardoor je horizon verbreed en je inzicht in het menselijk bestaan verdiept wordt. Als men alleen kennis neemt van alternatieve werkelijkheden om die raar te vinden of om er legitimaties voor het heden uit te halen, kan geschiedenis net zo goed niet bestudeerd worden. Iets anders raar vinden of jezelf als norm gebruiken, dat doet iedereen vanzelf al. Scholing zou nu juist moeten opleveren dat zoiets wordt afgeleerd.

Doorredenerend op bovenstaande drie voorbeelden van slordig of onzorgvuldig redeneren komen we op drie kenmerken van authentiek historisch denken: realiteitsbewustzijn, historiciteitsbewustzijn en historisch waardebewustzijn<sup>6</sup>, respectievelijk: respect voor feiten, het inzicht dat ontwikkelingen niet wetmatig zijn en dus ook anders kunnen gaan en dat geen enkele tijd de voorgeschiedenis van een andere tijd is, en tenslotte dat mensen historische, tijdgebonden wezens zijn met veranderlijke waardepatronen.

Deze wijze van denken is belangrijk voor een open, democratische samenleving. Respect voor feiten en deugdelijk bewijsmateriaal hanteren voor beweringen is nuttig voor het helder houden van debatten en het bestrijden van mythevorming die tot onbegrip en soms zelfs tot onnodige conflicten kan leiden. Het heden niet

als norm opleggen, houdt in dat je bereid bent de mogelijkheid van alternatieven te onderzoeken, dat je de ontstane situatie van het heden als een toevallig product ziet van een historische ontwikkeling die (dus) ook weer kan veranderen. Ook dat houdt de discussie open. Met mensen die fundamentalistisch geloven in alles beheersende waarheden en/of aan de geschiedenis opgelegde patronen is het moeilijk discussiëren. Ook het inzien dat waardepatronen betrekkelijk en tijdgebonden zijn, kan helpen de discussie open te houden.

Dit houdt niet in dat dit resultaat vanzelf tot stand komt bij kennismaking van geschiedenis. Verhalen over vroeger kunnen ook heel gemakkelijk gebruikt worden op de onhistorische manieren die ik eerder heb beschreven. Het creëren van zinvol geschiedenisonderwijs is dus niet alleen maar een kwestie van het kiezen van inhouden, het is ook een aspect van *didactische vormgeving*. Als leraren zich in hun onderwijs niet bewust bezighouden met het aanleren van historisch denken, zal dat niet zomaar ontstaan. De kans is even groot dat leerlingen dingen van vroeger maar raar zullen vinden of dat zij er legitimaties in gaan zoeken voor een bepaalde opstelling in het heden die zij tóch al van plan waren in te nemen. Dit laatste kan zelfs bevorderd worden als geschiedenisonderwijs in dienst wordt gesteld van enig ideologisch doel, bijvoorbeeld nationalisme, of een religieuze overtuiging. Geschiedenisonderwijs behoort echter niet te dienen om een bepaalde opvattingen of overtuigingen te bevorderen:

*If we are true to the values of history per se, we cannot answer for the views that adolescents will express about the contemporary political and social agenda, but we may nonetheless expect such views to be more rational and informed than would otherwise be the case.<sup>7</sup>*

Waarom is geschiedenis voor leerlingen zo moeilijk leerbaar? Waarom zijn mensen zo vaak beschaamd over hun onkunde, en zeggen ze, als ze een historicus of geschiedenisleraar tegenkomen, al gauw dat ze ‘niks van geschiedenis’ weten (ook al hadden ze vroeger een leraar die ‘goed kon vertellen’)? Geschiedenis lijkt te bestaan uit een enorme hoeveelheid gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen waarvan je op het eerste gezicht zou zeggen dat je er niet veel meer mee kunt doen dan te proberen ze te onthouden. Daarbij word je niet erg geholpen door de wijze waarop geschiedenis doorgaans bedreven wordt. De historicus is geïnteresseerd in het bijzondere van ieder geval, niet zozeer in algemene patronen en wet-

matigheden. Dat betekent dat de leerstof bij ieder historisch onderwerp steeds weer anders is, en dat er geen peil op te trekken valt. Hoe leer je zo iets? Dat is de centrale vraag waarmee geschiedenisdidactiek zich bezighoudt. We beantwoorden die vraag met drie hulpmiddelen die bedoeld zijn om greep op de zaak te krijgen:

1. Een hoeveelheid kennis als referentiekader
2. Een begrippenkader
3. Historische redeneerwijzen.

Elk van deze drie kan eerst op eenvoudige, overzichtelijke wijze aangeleerd worden, en vervolgens worden verdiept en genuanceerd. Elk van deze drie zou ook herhaaldelijk moeten worden gebruikt en toegepast. Dat zorgt ervoor dat de leerling er wat aan heeft en dat de kans kleiner wordt dat alles weer wordt vergeten.

Voor kennis als referentiekader gebruiken we ook wel het woord ‘oriëntatiekennis’. Het is de kennis die je nodig hebt om je te kunnen oriënteren in een zeer uitgebreid en onoverzichtelijk gebied. Daarbij moet het in elk geval gaan om een chronologisch raamwerk, een stelsel van tijdvakken waaraan zaken kunnen worden gerelateerd om ze beter te kunnen plaatsen en begrijpen. Om zo iets te bereiken moet men beschikken over bepaalde feitenkennis, niet met het oog op het reproduceren daarvan als doel op zichzelf, maar om er nieuwe zaken mee in verband te kunnen brengen en te interpreteren.

Een voorbeeld om dit te verduidelijken. Een van de toeristische trekpleisters in Parijs is de ‘Sainte Chapelle’, een klein wonder van gotische bouwkunst, in de dertiende eeuw gebouwd in opdracht van koning Lodewijk de Heilige. Hij wilde een passende plaats creëren voor de (vermeende) doornenkroon van Christus die hij tijdens een kruistocht had aangeschaft. David Lowenthal vertelt over een gesprek tussen historicus en een toerist die de Sainte Chapelle bezoekt.

*‘Nou’, begon ik, ‘hij is gebouwd door Lodewijk de Heilige...’ ‘Lodewijk wie?’ was de verbijsterde reactie. ‘Eh ja... hij is gebouwd door een koning van Frankrijk die op kruistocht ging...’ ‘Hè, wat? Een kruistocht?’ Ik bleef wanhopig volhouden. ‘Ja, hij ging op reis door de Middellandse Zee en hij bracht een heilige relikw mee terug, de Doornenkroon...’ ‘Doornenkroon?’ Op dit punt gaf ik de moed op. Ik voelde mezelf niet in staat de betekenis van de Sainte Chapelle duidelijk te maken aan een geest*

*waarin klaarblijkelijk geen enkele context betreffende de Europese geschiedenis of van het christendom aanwezig was.*<sup>8</sup>

In zo'n gesprek wijkt de informerende gesprekspartner steeds een stapje verder terug. Als blijkt dat iemand nooit van Lodewijk de Heilige gehoord heeft, dan licht hij dat even toe. Vervolgens legt hij uit dat die koning op kruistocht ging. Wat is een kruistocht? Hij zou ook dat kunnen uitleggen, maar als daarbij blijkt dat hij vrijwel het hele christendom vanaf de grond moet opbouwen, komt hij misschien op een punt dat hij de moed opgeeft. Men kan van mening verschillen over de vraag of in Lowenthal's voorbeeld niet te snel de moed is opgegeven. Die doornenkroon had immers ook nog wel kunnen worden uitgelegd. Maar er komt altijd een punt waarop men moet 'terugvallen' op zoiets als een kader dat 'er al is'. Blijkt daarvan in het geheel niets aanwezig te zijn, dan wordt een gesprek moeilijk.

Zo'n kader wordt bedoeld met 'oriëntatiekennis'. Het is een taak van het onderwijs om zo'n kader op te bouwen omdat het een voorwaarde is voor het kunnen deelnemen aan het maatschappelijk verkeer, net zoals in het onderwijs ook taal- en rekenvaardigheden worden aangeleerd op de aanwezigheid waarvan de samenleving moet kunnen rekenen.

Er is een duidelijk onderscheid tussen kennis die alleen tijdelijk nodig is om een bepaald onderwerp goed te begrijpen en kennis die op langere termijn beschikbaar moet blijven als referentiekader. De Engelse historisch-didactica Christine Counsell noemt ze respectievelijk 'fingertip knowledge' en 'residue knowledge': de eerste heb je tijdelijk bij de hand, de tweede blijft beschikbaar als residu, ook nadat een bepaald onderwerp al lang de revue is gepasseerd.<sup>9</sup>

Uitgaand van deze typering komen we tot een aantal kenmerken van oriëntatiekennis:

1. Het is algemene kennis over de 'gehele' geschiedenis die in onze leefwereld relevant moet worden geacht, waarmee je in aanraking kunt komen. Je weet immers niet van tevoren of je op een Sainte Chapelle stuit (waarbij je de Middeleeuwen nodig hebt) of op overblijfselen van een negentiende-eeuwse fabriek.
2. Het is kennis die permanent beschikbaar moet zijn, waarop je je dus niet speciaal – bijvoorbeeld met het oog op een toets – kunt voorbereiden. Kenmerkend voor kennis die speciaal met het oog op toetsen wordt geleerd is dat ze snel daarna weer wordt vergeten.

3. Het is geen kennis die je ‘net zo goed kunt opzoeken op internet’, alleen al om de reden dat je de kennis nodig hebt om te weten wat en hoe je moet zoeken, of hoe je datgene wat je gevonden hebt moet kunt interpreteren en begrijpen.
4. Het is kennis op hoofdlijnen, geen specifieke kennis over een bepaald geval.

Zo zal het – om bij het Sainte Chapelle-voorbeeld te blijven – niet tot de algemene kennis op hoofdlijnen behoren om te weten dat die kapel in opdracht van Lodewijk de Heilige is gebouwd. Zo iets staat immers wel – als ‘fingertip knowledge’ – in de toeristische gids. Waarschijnlijk staan ook de jaartallen erbij van de bouwperiode, en vermoedelijk ook dat de kapel bedoeld was als plaats voor de doornenkroon die deze koning van een kruistocht had meegenomen. Maar daarna komt de oriënterende kennis die niet in de gids staat, maar die je voor een goed begrip wel nodig hebt. Het zou mooi zijn als de lezer van de gids wist wat kruistochten waren en als hij de genoemde bouwperiode kon identificeren als behorend tot de Middeleeuwen, een periode waarin het christendom in Europa alomtegenwoordig was, wat zich onder andere uitte in het oprichten van heiligdommen rond relieken.

Over de meest geschikte vorm waarin oriëntatiekennis zou moeten worden gegoten, over de wijze waarop deze kennis effectief kan functioneren en over de beste manieren waarop een referentiekader van oriëntatiekennis het best kan worden aangeleerd, is nog veel onderzoek nodig. De didactische noties hierover staan nog in kinderschoenen. De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (‘De Rooy’) heeft in 2001 een voorstel gedaan voor een referentiekader, geordend in tien tijdvakken. Dat dit kader – bedoeld als didactisch hulpmiddel – door critici steeds vanuit de inhoudelijke kant ervan is benaderd, als was het een ‘canon’ van wat ‘iedereen zou behoren te weten’, is betreurenswaardig. Een dergelijk richtsnoer is met dit kader nooit beoogd en het zou dus ook niet op zo’n wijze moeten worden begrepen of ingevuld. In het handboek *Geschiedenisdidactiek* breken wij slechts met didactische oogmerken een lans voor oriëntatiekennis als referentiekader en pogen wij niet een bepaald kader als canon aan iedereen voor te schrijven.

Dan het tweede aspect van leerbaarheid: het begrippenkader. Ook hierbij worden leerlingen niet direct geholpen door de eigenaardigheden van het vak geschiedenis. Historici zijn geneigd zich te concentreren op het bijzondere van iedere situatie, niet op de algemene of vergelijkbare aspecten ervan. Omdat situaties in detail verschillen, zijn ze geneigd specifieke termen te gebruiken die alleen bij een bepaalde historische situatie passen. Zo heet de Duitse volksvertegenwoordiging

Rijksdag, de Engelse Parlement, de Russische Doema, de Franse Assemblée Nationale en de Amerikaanse Congres. Dat het in al deze situaties om iets vergelijkbaars gaat zou leerlingen dan wel eens kunnen ontgaan. Het is belangrijker dat leerlingen het begrip volksvertegenwoordiging goed kunnen toepassen dan dat ze al deze specifieke termen uit het hoofd kennen. Zo zullen ze immers in staat zijn nóg weer andere instituten (de Spaanse Cortes, de Zweedse Riksdag, of de Israëliische Knesseth) in een oogwenk te plaatsen als ze weten dat het om volksvertegenwoordiging gaat. Ze zullen zelfs in een onbekend land de vraag kunnen stellen: is er hier een volksvertegenwoordiging, en zo ja, hoe heet die dan? Staten-Generaal misschien?

Algemeen toepasbare, niet aan tijdgebonden situaties gebonden begrippen noemen we sleutelbegrippen. We pleiten ervoor zulke begrippen een centrale plaats te geven in het geschiedenisonderwijs. Niet alleen heeft dat het voordeel dat zulke begrippen vaker gebruikt, en dus herhaald en toegepast kunnen worden (waardoor ze beter zullen worden onthouden), maar ze betekenen ook een instrumentarium in handen van de leerling, die daar actiever en zelfstandiger mee kan leren. Hij kan de begrippen bijvoorbeeld gebruiken om nieuwe, onbekende stof mee te interpreteren, en er nuttige vragen over te stellen. Hij kan aan de hand van sleutelbegrippen historische situaties met elkaar vergelijken. Het gebruik van meer sleutelbegrippen in plaats van (telkens weer andere) specifieke begrippen in teksten van geschiedenisboeken maakt die teksten toegankelijker voor de zelfstandig lerende leerling. Daarbij zou men zelfs zover moeten gaan de ‘faraó’ van Egypte niet meer met dat woord aan te duiden, maar bijvoorbeeld met ‘vorst’ of ‘koning’. We spreken immers ook van de ‘keizer’ van China en Japan, hoewel ongetwijfeld een andere functionaris wordt bedoeld dan de heerser van het Romeinse Rijk.

Het laatste onderdeel van de leerbaarheid is de systematische aanpak van het historisch denken en redeneren. Het gaat hierbij in essentie om de zaken die al bij het steekwoord ‘zinvol’ zijn besproken. De didactische vraag is die naar de manier waarop je dit soort denken stapsgewijs kunt leren. We onderscheiden denkwijzen in vier categorieën: verzamelen, ordenen, verklaren en beeldvormen. Onder ‘verzamelen’ scharen we alles wat te maken heeft met het vaststellen van feiten: bronnen, vragen, redeneringen rond bewijsmateriaal (betrouwbaarheid, representativiteit). Dit correspondeert met het eerder besproken ‘realiteitsbewustzijn’. De categorie ‘ordenen’ houdt zich bezig met het onderbrengen van feiten in grotere samenhangende gehelen; daarbij speelt onder andere een rol hoe zaken kunnen



worden geordend in de tijd. Problemen van periodisering, van verandering en continuïteit behoren dus tot deze categorie, die correspondeert met het eerder genoemde historiciteitsbewustzijn. Geschiedenis beschrijft niet alleen perioden en ontwikkelingen, maar poogt deze ook te verklaren. Daarmee komen we in de derde categorie van historisch redeneren, die zich bezighoudt met alles wat samenhangt met causale relaties. Ook dit correspondeert met historiciteitsbewustzijn. De vierde en laatste categorie, 'beeldvormen', betreft de alles omvattende activiteit van het vorm geven aan een beeld of interpretatie. Dit berust op al het voorgaande. Van groot belang hierbij is een historisch verantwoorde oordeelsvorming, die onder andere berust op inzicht in de tijdgebondenheid van waarden en derhalve het historisch waardebewustzijn.

Het derde en laatste steekwoord, 'haalbaar', heeft betrekking op het leren van de leerlingen, mede in samenhang met hun leeftijd en ontwikkeling. Ik haal hier slechts één theorie aan die naar mijn mening van bijzonder belang moet worden geacht voor de geschiedenisdidactiek, die van de Canadees Kieran Egan.<sup>10</sup> Hij poneert de aantrekkelijke hypothese dat denken bij individuele mensen zich ontwikkelt op de wijze die correspondeert met de wijze waarop denken zich in de loop der eeuwen bij de mensheid heeft ontwikkeld. Daarbij is de eerste fase die waarin de mensheid (of het individu) leert spreken, de tweede die waarin de mensheid / het individu leert schrijven, de derde fase die waarin de mensheid / het individu leert wetenschappelijk te denken en de vierde tenslotte het stadium waarin de mensheid / het individu dat wetenschappelijke denken ook weer weet te relativeren door daarop te reflecteren. Deze stadia noemt hij achtereenvolgens: mythisch denken, romantisch denken, filosofisch denken en ironisch denken.

Egan breekt een lans voor het belang van het romantische denken als basis voor een geschoolde ontwikkeling. In principe is het romantische denken bij kinderen dominant in de leeftijdsfase van lagere school en eerste fase middelbare school, van ca 6/7 jaar tot ca 14/15 jaar. Het bestaat echter ook bij volwassenen. Romantisch denken houdt in dat de leerling, eenmaal in staat de werkelijkheid te verkennen en te beschrijven, een enorme zucht ontwikkelt de wereld in al zijn uitersten te verkennen. Om de grenzen van de werkelijkheid te leren kennen, is zo iemand erg geïnteresseerd in uitersten en records: wat is nu de hoogste toren die ooit gebouwd is? Wat is het allersnelste vliegtuig? Hoeveel miljoen jaar oud is de aarde precies?

Romantisch denkende mensen hebben belangstelling voor het aanleggen van ‘complete’ verzamelingen: alle postzegels uit een bepaald land, alle uitslagen binnen de voetbalcompetitie, alle teksten van een favoriete popgroep. Wie zich zo breed wil oriënteren, vindt niet genoeg aanknopingspunten in een onderwijscurriculum dat zijn vertrekpunt kiest in de eigen ervaringswereld, leefwereld, of de eigen cultuur. Romantisch denkende mensen willen juist leren over wat ver en vreemd is. De ervaringen van leraren zullen het bevestigen: het is niet moeilijk om leerlingen van twaalf jaar te interesseren voor verhalen uit de Oudheid, ook al lijken die een ‘ver-van-mijn-bed-show’. De besluitvorming binnen de Europese Unie, de werkgelegenheid in Nederland, of de democratiseringsgolf van de jaren zestig zijn veel moeilijker te verkopen, hoewel ze deel uitmaken van de actualiteit waarmee leerlingen dagelijks geconfronteerd kunnen worden. De theorie over het romantische denken houdt in dat leerlingen over van alles wat ver en vreemd is kunnen leren, of dat nu gaat over Willem van Oranje, Alexander de Grote of Mohammed. Daarbij maakt het niet uit welke etnische of culturele achtergrond de leerlingen toevallig hebben. Egan benadrukt de grote belangstelling voor concrete kennis van de romantische denker. Hiermee correspondeert bij kinderen in deze leeftijd een grote geheugencapaciteit die het verwerven van veel kennis mogelijk maakt.

Romantisch denken vormt de overgang tussen mythisch denken en zuiver rationeel denken. Omdat dit laatste in het onderwijs centraal staat, wordt het romantische denken vaak verwaarloosd. Daarom komt veel onderwijs helemaal niet aan en zorgt het voor vervreemding bij de leerlingen. In plaats van rekening te houden met de concrete ‘postzegelverzamelaarsbelangstelling’ van leerlingen die alles willen weten over uiterlijk en omvang van het paleis van Lodewijk XIV, het aantal maîtresses dat hij gehad heeft, en zijn dagelijkse gewoonten bij opstaan en slapen gaan, proberen leraren achtergronden en aard van het absolutisme te verklaren. Zo wordt geen gebruik gemaakt van een bepaald stuk intellectueel gereedschap op het moment dat dat voor de hand ligt. Dat is ernstig, omdat het romantische denken de basis levert voor het ontstaan van het denken in het volgende stadium. Bij ontbreken van zo’n basis zou rationeel denken wel eens geheel of vrijwel geheel kunnen uitblijven.

In *Geschiedenisdidactiek* bieden we op een aantal manieren ruim baan aan de romantisch denkende leerling. Er is veel aandacht voor het werken met beeldmateriaal, wat tegemoet komt aan denkers die zich zaken concreet willen kunnen voor-

stellen. Er is een hoofdstuk over historische verhalen en de wijze waarop die geschreven en verteld moeten worden. Er is aandacht voor historische wereldverkenningen, zowel de wereld van de eigen omgeving, als de virtuele wereld die via informatietechnologie wordt bereikt.

Op deze wijze trachten wij vorm te geven aan een geschiedenisdidactiek die recht doet aan het vak èn aan de leerlingen. Geschiedisonderwijs staat in het middelpunt van de belangstelling. Een veel gehoorde constatering is daarbij dat het onderwijs tekort schiet. De aandacht richt zich dan vooral op de inhoud die aan leerlingen zou moeten worden voorgehouden. De didactische wegen waarlangs een beter onderwijsresultaat zou kunnen worden bereikt, worden zelden in de overwegingen betrokken. Toch is die vraag essentieel. Wij kunnen nòg zoveel aan onze leerlingen voorhouden, wat ervan overblijft of welke denkwijzen erdoor worden bevorderd, hangt af van de vormgeving van het onderwijs. Zonder een behoorlijke geschiedenisdidactiek komt de hele discussie over inhouden, canoniek of anderszins, in de lucht te hangen.

## Noten

1. L. Vygotski, *Misjlenie i rets* (Moskou/Leningrad 1934). Eerste Engelstalige uitgave *Thought and Language* (Cambridge Mass. 1962).
2. Frans Smits, 'Nederland doet proefwerk geschiedenis', *Historisch Nieuwsblad* 2003/4, pag. 42-46.
3. Jos Palm, 'De vergeten geschiedenis van Nederland', *Vrij Nederland* 6 maart 2004, pag. 30-39.
4. M.C. Brands, 'Het verkeerde verleden', in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende geschiedenis der Nederlanden*, jaargang 90 (1975), pag. 171-188.
5. D. Lowenthal, 'Dilemmas and delights of learning history', in: Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History*. New York/London: New York University Press (2000) pag. 63-82, beschrijft op pag. 66 de houding van gidsen in de toeristische trekpleister Colonial Williamsburg in de VS: '*Trying hard to be non judgemental, guides still end up displaying the past as an aberrant present – sometimes superior, usually inferior to today in aesthetics, behavior and beliefs.*'
6. Deze beschrijving is geïnspireerd op Pandel, H.-J., 'Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein', in: B. von Borries (e.a.), hrsg. *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler: Centaurus (1991) pag 1-23. Kölbl, C. & Straub, J., 'Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen', in: *FQS - Forum Qualitative Sozialforschung*, Vol 2, No. 3. (2001) en Wineburg, S., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. (Philadelphia 2001). Van de zeven dimensies van 'Geschichtsbewusstsein' die Pandel onderscheidt, worden er hier drie aangehaald (Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, Moralisches Bewusstsein). Zijn historiciteitsbewustzijn is aangevuld met bevindingen van Kölbl/Straub, en zijn waardebewustzijn met bevindingen van Wineburg.
7. Denis Shemils, 'The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching'. In: Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History*. (New York/London 2000) pag. 83-101, citaat pag 84.
8. Lowenthal, D. 'Dilemmas and delights of learning history', zie noot 4. Citaat op pag. 69.
9. Counsell, C., 'Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy', in: Arthur, J. & Phillips, R. (eds.) *Issues in History Teaching* (2000). pag. 54-71.
10. Egan, K., *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. (Chicago/London 1997).

## Over de auteurs

Wijnand Mijnhardt is hoogleraar Cultuurgeschiedenis aan de Universiteit Utrecht. Hij publiceerde regelmatig over de geschiedenis van de achttiende eeuw, onder andere in 2001 samen met Joost Kloek: *1800 Blauwdrukken voor een samenleving* in de reeks “Ijkkpunten” Nederlandse Cultuur in Europese Context’. Hij maakte als vice-voorzitter deel uit van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (‘De Rooy’) waarin hij vooral betrokken was bij de voorstellen voor een nieuw eindexamenprogramma voor havo en vwo.

Maria Grever is hoogleraar Theorie en methoden van de maatschappijgeschiedenis aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Zij publiceert regelmatig over tijd en historisch besef, collectieve herinneringen en gendergeschiedenis. Momenteel is zij onderzoeksleider van het NWO-project *Paradoxes of de-canonization. New forms of cultural transmission in history*, dat zij samen met Kees Ribbens en Siep Stuurman uitvoert.

Arie Wilschut is docent geschiedenis en geschiedenisdidactiek aan de Hogeschool van Amsterdam en geeft leiding aan het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) dat door de Universiteit en de Hogeschool van Amsterdam gezamenlijk werd opgericht. Hij publiceert regelmatig over geschiedenisdidactiek, en is auteur en eindredacteur van het handboek *Geschiedenisdidactiek* dat in december 2004 is verschenen. Hij was als secretaris verbonden aan de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (‘De Rooy’) en als zodanig intensief betrokken bij de totstandkoming van het voorstel voor het kader van tien tijdvakken als uitgangspunt voor geschiedenisprogramma’s in alle vormen van onderwijs.