

Discussie over het curriculum

Inhoud

Discussie over het curriculum.....	1
Herijking?	1
Orderingskaders.....	1
Historisch denken en redeneren	2
Rationale en regelmaat.....	3
Status & samenhang?.....	3
Onderzoek.....	4
Referentie.....	5

In 2015 startte het Ministerie van Onderwijs een nationale brainstorm over de onderwijsinhoud van de toekomst. Kinderen die in dat jaar voor het eerst naar school gaan, solliciteren rond 2032 naar hun eerste baan. Wat zouden zij dan geleerd moeten hebben? Betekent opleiding voor een andere wereld dan ook een heel ander soort van geschiedenisonderwijs?

Herijking?

In aansluiting op deze nationale discussie over curricula organiseerden het *Meesterschapsteam Geschiedenis* (Vakdidactiek Geesteswetenschappen) en de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting (VGN) op 5 juni 2015 een discussiemiddag over het geschiedenisonderwijs voor de toekomst. Geschiedenisleraren, onderwijzers, lerarenopleiders, onderzoekers, methode-ontwikkelaars en historici werkzaam aan universiteiten gingen met elkaar in gesprek over doelen en inhoud van het geschiedenisonderwijs. Naar aanleiding van en deels gebaseerd op de uitkomsten van deze discussiemiddag formuleerden Carla van Boxtel, Susan Hogervorst, Hubert Slings en Ton van der Schans (2015) een aantal uitgangspunten voor een mogelijke herziening van het geschiedeniscurriculum. Wij geven deze hier – parafraserend – vrij uitgebreid weer:

Orderingskaders

Op dit moment wordt in het geschiedenisonderwijs gewerkt met verschillende orderingskaders: het kader van tien tijdvakken (primair en voortgezet onderwijs), de Canon (primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs) en een overzicht van de 20^{ste} eeuw (bovenbouw vmbo)¹. Er is een

¹ Bovendien werkt het CITO, en werken daardoor ook sommige methodes niet (geheel) volgens de systematiek van het 'tijdvakkencurriculum', maar is het curriculum er vanuit weer andere overwegingen vormgegeven. Zie 2.2

verdere doordenking nodig van de ordeningskaders die passen bij het denken over geschiedenis in de 21^e eeuw. Ordeningskaders moeten ook begrip mogelijk maken van processen op mondiaal niveau (bijvoorbeeld migratie en globalisering) en niet uitsluitend gericht zijn op de nationale en (West)Europese geschiedenis. Dit sluit ook aan bij ontwikkelingen in de geschiedwetenschap, waar de afgelopen decennia meer aandacht is gekomen voor wereldgeschiedenis, voor vergelijkende geschiedschrijving en transnationale geschiedenis.

Een ordeningskader mag overigens niet resulteren in een overladen curriculum. Leraren moeten voldoende ruimte hebben om in te kunnen spelen op de diversiteit van hun leerlingen.

Historisch denken en redeneren

Leraren lijken in de praktijk nog onvoldoende toegerust om historische denk- en redeneervaardigheden op een effectieve en voor leerlingen betekenisvolle manier vorm te geven in hun onderwijs. Hierbij dient ook aandacht te zijn voor de relatie tussen historische kennis en historische vaardigheden.

Historisch denken en redeneren zijn alleen aan de orde als de leerling ook over kennis van historische feiten, begrippen en chronologie beschikt. En kennis van historische feiten, begrippen en chronologie is alleen betekenisvol als deze kennis ook gebruikt kan worden; als ermee gedacht en geredeneerd wordt.

Daarnaast lijkt er behoefte aan meer houvast in de vorm van (eenduidige) niveaubeschrijvingen, leerlijnen, (digitaal) lesmateriaal, kaders en instrumenten voor het onderwijzen en beoordelen van de historische denk- en redeneervaardigheden.

De vaardigheden worden in de kerndoelen en eindtermen voor het primair onderwijs, de onderbouw en examenprogramma's op verschillende manieren omschreven. Daarnaast is er weinig afstemming met de zogenoemde 21st century skills en denk- en redeneerwijzen in aanverwante vakken en domeinen, zoals andere mens- en maatschappijvakken, maar ook literatuuronderwijs, cultuuronderwijs en burgerschapsvorming. Beter uitgewerkte leerlijnen en afstemming zijn nodig om in het geschiedeniscurriculum zowel meer verticale samenhang (van primair onderwijs naar bovenbouw voortgezet onderwijs) als horizontale samenhang (met andere vakken/leergebieden) te realiseren.

Betekenis van geschiedenis voor het heden

In het geschiedeniscurriculum zou meer aandacht mogen zijn voor de betekenis van geschiedenis voor het heden. In verschillende Europese landen, zoals Duitsland, Zwitserland en Scandinavische landen is daarom ook de moderne cultuurgeschiedenis onderdeel van het geschiedeniscurriculum. Deze aandacht sluit ook aan bij ontwikkelingen in geesteswetenschappelijke faculteiten. Daar wordt in toenemende mate onderzoek gedaan naar historische cultuur, onder andere bij publieke geschiedenis, erfgoedstudies, museumstudies en mediastudies.

Omdat in onze huidige samenleving leerlingen te maken krijgen met steeds pluriformer representaties van het verleden via televisie, publieke instellingen zoals musea, en vooral Internet, is het belangrijk dat leerlingen inzicht verwerven in de verschillende manieren waarop mensen tot waardering van historische personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen komen. Zo leren ze dat bepaalde verhalen verteld worden omdat deze een specifieke identiteit of machtspositie ondersteunen, of omdat ze ons herinneren aan waarden die we belangrijk vinden, zoals gelijkheid of

vrijheid. Leerlingen moeten ook ruimte krijgen om – in dialoog met volwassenen en leeftijdgenoten – zelf betekenis te geven aan het verleden.

Rationale en regelmaat

Zonder dat met zoveel woorden te zeggen, lijken de opstellers van dit advies te wijzen op belangrijke verschillen, zo niet de manco's van het Nederlandse curriculum in vergelijking tot die in andere landen. En niet alleen daardoor lijken zij op wezenlijke punten ook aan te sluiten c.q. vooruit te lopen op het eindadvies van de commissie Schnabel, zoals dat in februari 2015 is gepresenteerd.

Een wezenlijk verschil, zo stelden we in Hoofdstuk 6 vast, tussen het (geschiedenis)onderwijs in Nederland en elders, betreft het werken vanuit een gemeenschappelijke visie c.q. vanuit gedeelde waarden en doelen. Dat het in het Nederlandse curriculum in het algemeen, en het geschiedeniscurriculum in het bijzonder aan zo'n rationale/zulke rationales ontbreekt, is om verschillende redenen onhandig. Tegelijk lijkt het formuleren van zulke eenduidige doelen van (geschiedenis)onderwijs, niet alleen in het licht van Artikel 23 van onze grondwet, maar ook met het oog op de recente geschiedenis van het geschiedeniscurriculum en de politieke troebelen die dat bij herhaling heeft veroorzaakt, geen eenvoudige, en misschien zelfs een onmogelijk opgave. Begrijpelijk, opnieuw ook in het licht van een internationale vergelijking, is de roep om meer helderheid, op verschillende niveaus, omtrent de kaders, de doelen en de eigenheid van het geschiedenisonderwijs. Ook daar echter staat de roep om meer vrijheid tegenover, ook in stofkeuze, en om minder *'teaching to the test'* – nu, maar ook in eerdere perioden.

Met regelmaat, zo lijkt het, steken rond het curriculum steeds dezelfde thema's en *topics* de kop op. Dat betreft bijvoorbeeld de roep om geschiedenisonderwijs dat meer 'betekenisvol' is, dat meer direct naar het heden verwijst en/of dat meer – of juist minder - samenhang vertoont met andere vakken in het domein mens en maatschappij. In verschillende 'golven' is daar vanaf de jaren zestig, weliswaar in steeds andere bewoordingen en met andere accenten, enorm veel over gedelibereerd. Zowel het advies van de VGN en anderen als het eindadvies van de commissie Schnabel grijpen in meer en mindere mate terug op in feite oude vormen en gedachten.

Status & samenhang?

Nochtans scheen het advies van de commissie Schnabel daarin veel verder te gaan dan door velen wenselijk werd geacht. Met het oog op "2032", aldus dat rapport, zouden Nederlands, Engels, rekenen/wiskunde, burgerschap en 'mediawijsheid', tot de kern van het onderwijs moeten gaan behoren; voor geschiedenis, maar ook voor aardrijkskunde en andere vakken, zou alleen nog plek zijn, hetzij geïntegreerd in een 'leergebied', hetzij als een keuzevak in de 'flexibele schil' rond de kern van het schoolse leren (Ons Onderwijs 2032, 2016).

In de roerige, soms ook felle discussies die in de reguliere- en op de sociale media zijn gevoerd naar aanleiding van dit advies, was en is de status van het schoolvak geschiedenis een brandende, en opnieuw ook een politiek sensitieve kwestie. Het vermeende verdwijnen ervan haalde de opiniepagina's van vele kranten, leidde bij herhaling tot kamerdebat en noodzaakte de staatssecretaris van onderwijs er tot drie keer toe expliciet te ontkennen dat het vak zou verdwijnen.

Wat er nu met het advies *Onderwijs 2032*, en met ons vak precies gaat gebeuren en hoe het vervolg er, na de zogenoemde verdiepingsfase (tot november 2016) uit gaat zien, is op het moment van

schrijven ongewis. Enerzijds lijkt het erop dat geschiedenis als schoolvak 'gered' is, dat wil zeggen, dat haar specifieke vakinhoud en -methode niet een-twee-drie uit de curricula zullen verdwijnen. Anderzijds lijkt het er ook op dat er wel degelijk iets fundamenteel gaat veranderen aan de structuur c.q. de ordening van de curricula in het funderende onderwijs in z'n geheel, en aan de manier waarop die tot stand komen. Met name lijkt de rol van leraren daarin groter te worden – in theorie althans – zoals ook de posities van andere 'spelers' rond het curriculum – Cito, CvTE, SLO, het Ministerie –aan het schuiven lijken. Waar dat alles toe zal leiden, en wat dat voor het vak betekent is, nogmaals, ongewis. Of, in welke mate en hoe het vak in de naaste toekomst dus meer hechte verbindingen aangaat met andere (zaak)vakken, is een discussie die ongetwijfeld nog gevoerd zal worden. Los daarvan blijft ook de vraag naar een eigentijds, betekenisvol en op de maat van elk onderwijstype gesneden geschiedeniscurriculum met gepaste vormen van toetsing en beoordeling, relevant als altijd.

Bij diverse mediaoptredens schetste commissievoorzitter Schnabel zonder meer een karikatuur van het vak, door het af te doen als een gedateerd 'feiten- en weetjesvak' dat door *google* en *wikipedia* overbodig zou zijn geworden. Dat docenten en anderen daartegen te hoop liepen, is goed te begrijpen. Maar even terecht lijkt, zeker in het licht van deze trendanalyse, een oproep om kritisch en zelfkritisch te (blijven) kijken naar het vak en haar resultaten – in po, in onderbouw en bovenbouw van het vo.

In veel pleidooien voor het behoud van het vak klonk de overtuiging door dat geschiedenis wezenlijk is voor vorming van kinderen tot kritisch denkende volwassenen en geëquipeerde democratische burgers. Wij delen die overtuiging, maar stellen ook vast dat voor het realiseren van zulke hooggestemde doelen in de praktijk nog wel heel veel te verbeteren valt.

Gelukkig kent het geschiedenisonderwijs in Nederland een levendige traditie van zulke discussies over doelen, inhouden en didactiek van het vak, een groeiende poot ook voor geschieddidactisch onderzoek en een sterke infrastructuur voor samenwerking en professionalisering. Daarmee heeft en houdt het vak veel potentie om zichzelf voortdurend te vernieuwen en ervoor te zorgen dat de jongvolwassenen die in 2032 hun opleiding afronden die historische kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes hebben verworven die voor henzelf en voor de samenleving waardevol zijn.

Onderzoek

Zoals hierboven meermalen is vastgesteld, is het geschieddidactisch onderzoek in Nederland de laatste decennia sterk ontwikkeld. Ook op de (vele) lerarenopleidingen, eerste- en tweedegraads, wordt inmiddels van studenten gevraagd, soorten van onderzoek te doen – eveneens vaak vakdidactisch van aard en opzet.

Over het geschiedeniscurriculum – en dan met name over de uitvoering ervan, is echter nauwelijks iets bekend. Ook al ontbreekt het mogelijk nog aan een moderne historische analyse, wij weten vrij goed wat er met het geschiedenisonderwijs beoogd is en wordt. De mate waarin die plannen gerealiseerd worden of zijn, kunnen we slechts heel beperkt, want alleen achteraf, aan de hand van toetsen (groep 8, de eindexamens) vaststellen. Over wat er echter precies in klassen en op excursies aan historische vorming wordt gedaan – het uitgevoerde curriculum – tasten we – getuige ook deze trendanalyse – vrijwel geheel in het duister. Daardoor weten we bijvoorbeeld in het geheel niet, in welke mate andere, minder 'meetbare' maar vooral 'merkbare' doelen überhaupt worden nagestreefd en/of behaald, zoals bijvoorbeeld burgerschaps- en of persoonsvormende aspecten van

geschiedenisonderwijs, laat staan dat we inzicht hebben in hoe het er daar op verschillende momenten in een schoolloopbaan staat.

In het licht hiervan stellen we vast dat er behalve aan verder vakdidactisch-, ook nood is aan vakinhoudelijk-, aan leerplankundig of curriculair onderzoek op het gebied van ons vak. Het zou interessant en goed zijn, zo menen wij, om samen, dat wil zeggen, met lerarenopleiders, docenten en leraren in spe op zoek te gaan naar antwoorden op een aantal vragen die in dit verslag helaas onbeantwoord moesten blijven. Het opbouwen van een soort van onderzoeksinfrastructuur hierrond met lerarenopleiders en studenten samen zou interessant en meer dan wenselijk zijn.

Meer concreet gaat het daarbij om vragen als:

- Hoe staat het met de kwaliteit en de intensiteit van het geschiedenis- en/of het zaakvakkenonderwijs in het po? Hoe kunnen we die kwaliteit en intensiteit beter inzichtelijk maken en zo nodig vergroten?
- Wat leren ons de ervaringen met geïntegreerd zaakvakkenonderwijs in het po, al dan niet ook gekoppeld aan rekenen en taal, voor meer samenhangend onderwijs in de onderbouw van het vo?
- Wat zijn er mogelijk de oorzaken voor dat de doorlopende leerlijn geschiedenis (van po t/m het eindexamen) in theorie wel bestaat, maar in de praktijk niet zo beleefd wordt? Welke strategieën zijn er denkbaar om de gehoopte duurzame effecten van het concentrische model te vergroten?
- In hoeverre is het mogelijk en wenselijk de kennis en vaardigheden op het gebied van geschiedenis c.q. de vaardigheden en attitudes op het gebied van persoonsvorming en burgerschap die daarmee samenhangen meetbaar en merkbaar te maken, ook op andere momenten dan in groep 8/bij het eindexamen?
- p welke manieren kan het vak c.q. kunnen haar inhouden, vaardigheden en de ermee verbonden attitudes meer betekenisvol worden gemaakt/aangeboden en op een betrouwbare manier merkbaar en meetbaar gemaakt worden, rekening houdend met de verschillen tussen leerlingen op verschillende niveaus? (vmbo, havo, vwo)?
- Op welke manieren kunnen lerarenopleidingen bijdragen aan een versterkte competentie van docenten op het gebied van curriculumbewustzijn, curriculumplanning- en ontwikkeling en valide toetsing (op verschillende niveaus)?
- Enzovoorts, et cetera.

Referentie

Boxtel, C.A.M. van, Hogervorst S, Slings, H en Schans, T. van der (2015). Geschiedenisonderwijs 2032. Geraadpleegd van <https://www.historici.nl/sites/default/files/Geschiedenisonderwijs%202032.docx>