

Vereniging van docenten
geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Bij de Tijd 2

*Bouwstenen voor
geschiedenisleerplannen*



VGN 2017

V e r e n i g i n g v a n d o c e n t e n
g e s c h i e d e n i s e n s t a a t s i n r i c h t i n g i n N e d e r l a n d

Bij de Tijd 2

Bouwstenen voor geschiedenisleerplannen

Cees van der Kooij en Ton van der Schans
Eindredactie

Wat verschijne
Wat verdwijne
‘t Hangt niet aan een los geval
In ’t verleden
Ligt het heden
In het nu wat worden zal.

(Bilderdijk)

VGN 2017

Colofon

Eindredactie Cees van der Kooij en Ton van der Schans

Tekstredactie Richard de Rooij

Vormgeving Bianca Emanuel

10 maart 2017

Bij de Tijd 2 is tot stand gekomen dankzij de bijdragen van alle commissies van de VGN, inclusief de tijdelijke commissie VISIE, en de bijdragen van C. van Boxtel, G. van Gaans, M. Grever, M. de Groot-Reuvekamp, H. Havekes, K. Henskens, T. Huijgen, E. Storck en A. Wilschut.

Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN)

www.vgnkleio.nl

Voorzitter: A.A. van der Schans, a.a.vanderschans@driestar-educatief.nl

ISBN: 978-90-72531-00-1

Inhoudsopgave

Preamble	7
1. Historisch besef door historisch denken en redeneren	10
2. Historische kennis	16
3. Ordeningskader en doorlopende leerlijn	22
4. Persoonsvorming	26
5. Burgerschapsvorming	28
6. Toetsing	31
7. Samenwerking met andere vakken	33
8. Randvoorwaarden	35
Begrippenlijst	37
Inspiratiebronnen	41

Preamble

In onze tijd van ‘nepnieuws’ en het door elkaar halen van feiten en meningen, is goed geschiedenisonderwijs urgent. Aan de hand van historische en hedendaagse vragen die betekenis hebben voor leerlingen, leren leerlingen op basis van historisch denken en redeneren, verbanden te leggen tussen verleden, heden en toekomst.

Bij historische vorming staan historische kwesties centraal. Waarom dachten en denken mensen verschillend over de positie van de vrouw? Wat zijn oorzaken en gevolgen van gebeurtenissen als de Tweede Wereldoorlog? Waarom is Zwarte Piet een probleem geworden? De vaak onoverzichtelijke wereld ver weg en dichtbij wordt door goed geschiedenisonderwijs begrijpelijker.

Ook draagt het vak geschiedenis wezenlijk bij aan burgerschapsvorming van leerlingen. Bij geschiedenis leren ze de ontwikkeling van de democratie en de rechtsstaat in historisch perspectief. Hierdoor kunnen leerlingen op de (historische) alternatieven reflecteren en de hedendaagse democratie beter waarderen en hun eigen positie hierin bepalen.

Daarnaast stimuleert goed geschiedenisonderwijs persoonsvorming. Dat heeft alles te maken met identiteitsontwikkeling, waarbij leerlingen zich afvragen: Wie ben ik, wie zou ik willen zijn, wat vind ik belangrijk? Leerlingen verdiepen zich in waarden en ethische vragen en in de rol van historische personen en hun motieven. Goed geschiedenisonderwijs biedt leerlingen de ruimte zich te verdiepen in iets wat hen interesseert en leert hen nadenken over wat ze belangrijk vinden om te bewaren en te herdenken.

De Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN) rekent het tot een van haar hoofdtaken haar visie op het geschiedenisonderwijs te ontwikkelen en pasklaar te houden voor de eigen tijd. Het eigene van het vak geschiedenis krijgt in deze visie de volle aandacht.

Op het Nationale Geschiedenisonderwijscongres in maart 2016 presenteerde de VGN in *Bij de Tijd door het schoolvak geschiedenis* een visie op de curriculumontwikkeling van het vak geschiedenis in het primair en voortgezet onderwijs. Hierin werd de VGN-visie verwoord in de vorm van een dertigtal koersuitspraken.

Deze koersuitspraken krijgen een concretisering en uitwerking in deze visienota *Bij de Tijd 2*. Hierin worden bouwstenen aangedragen in de vorm van vragen en onderwerpen ten behoeve van geschiedenisleerplannen in het primair onderwijs (PO) en de onder- en bovenbouw van vmbo en havo/vwo. Het gaat om het doel en de functie van het geschiedenisonderwijs en de inrichting daarvan.

Het *Bij de Tijd*-traject van de VGN is bedoeld om de discussie over het geschiedenisonderwijs verder te helpen, en beleidsmakers en curriculumontwikkelaars te ondersteunen bij het nemen van beslissingen over het curriculum. Voldoende informatie en een breed draagvlak zijn hierbij noodzakelijk.

De dialoog over visieontwikkeling wordt door de VGN breed gevoerd. Net als *Bij de Tijd 1*, is *Bij de Tijd 2* ontwikkeld op basis van discussies binnen de VGN (commissies), vakdidactici van universiteit en hogeschool en aanvullend literatuuronderzoek. *Bij de Tijd 2* is niet het einde van een discussie over een nieuw geschiedeniscurriculum, maar een volgende stap. Het bevat naast een inventarisatie van opvattingen en wensen van geschiedenisdocenten over het toekomstige geschiedeniscurriculum ook richtinggevende uitspraken voor de ontwerpers van het genoemde curriculum. Het VGN-bestuur wil na de presentatie van *Bij de Tijd 2* werkgroepen van docenten en deskundigen instellen. Deze verschillende werkgroepen krijgen de opdracht om op grond van de bouwstenen in *Bij de Tijd 2* een op hoofdlijnen uitgewerkt curriculum voor de verschillende schooltypen te ontwerpen dat uiteindelijk resulteert in de VGN-visie (*Bij de Tijd 3*).

Bij de Tijd 2 is dus een tussenfase waarin bouwstenen worden aangedragen voor de discussie over het gewenste nieuwe curriculum. De VGN pleit hierbij op voorhand voor de benodigde tijd betreffende de implementatie van het bedoelde curriculum en de daarmee samenhangende aandacht voor de professionalisering van docenten.

De door de VGN in gang gezette curriculumontwikkeling voor het vak geschiedenis loopt parallel met de politieke discussie over de toekomst van het onderwijs. In 2015 is op verzoek van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en wetenschap (OCW) een maatschappelijke dialoog gevoerd over de gewenste inhoud en ontwikkeling van het primair en voortgezet onderwijs. In 2016 verscheen *Ons Onderwijs2032. Eindadvies* van het Platform Onderwijs2032, onder leiding van Paul Schnabel. Na de parlementaire beraadslaging over dit rapport stelde de staatssecretaris Sander Dekker van OCW een verdiepfase in. Het doel hiervan was, in opdracht van de Tweede Kamer, de discussie over curriculumvernieuwing in het PO en het VO te vervolgen en te verdiepen. Na de rapportages van de deelnemers van deze verdiepfase – de Onderwijscoöperatie, de PO-Raad, VO-raad, AVS, Ouders & Onderwijs en het LAKS – concludeerde de staatssecretaris in een brief aan de Tweede Kamer dat leraren een steviger rol moeten krijgen in de curriculumontwikkeling. Meer dan in het verleden moeten de ervaringen en inzichten die leraren in de praktijk opdoen een plek krijgen in de door de overheid vastgestelde kaders – het ‘wat’ van de overheid en het ‘hoe’ van de leraren.

De conclusie van het ministerie van OCW dat leraren in deze curriculumontwikkeling een belangrijke en onmisbare bijdrage voor de onderwijspraktijk moeten leveren, klinkt de VGN als muziek in de oren. Daarom willen wij de discussie voeren met allen die het geschiedenisonderwijs na aan het hart ligt, niet alleen breed (door alle geschiedenisleraren), maar ook diep (het gaat om de fundamenteën van goed geschiedenisonderwijs). Het gaat erom dat leerlingen leren over het verleden aan de hand van vragen die voor hen relevant zijn in het heden. Lang leve het vak geschiedenis!

De structuur

Bij de Tijd 2 bouwt voort op de koersuitspraken uit *Bij de Tijd 1*. Elk hoofdstuk opent met essentiële vragen die beleidsmakers en curriculumontwikkelaars moeten beantwoorden voor het ontwikkelen van een nieuw geschiedeniscurriculum.

Daarna volgt een korte samenvatting die de essentie bevat van het onderwerp en de vragen. Bij elke samenvatting staat een voorbeeld ter verduidelijking. Daarna volgen de bouwstenen voor nieuw beleid en nieuwe bouwstenen voor geschiedenislerplannen.

In deze visienota is een begrippenlijst opgenomen. Het doel daarvan is het creëren van eenduidigheid, wat de discussie en de gedachteswisseling over curriculumontwikkeling ten goede moet komen.

Bij de Tijd 2 wordt afgesloten met een (niet-uitputtende) lijst van inspiratiebronnen.

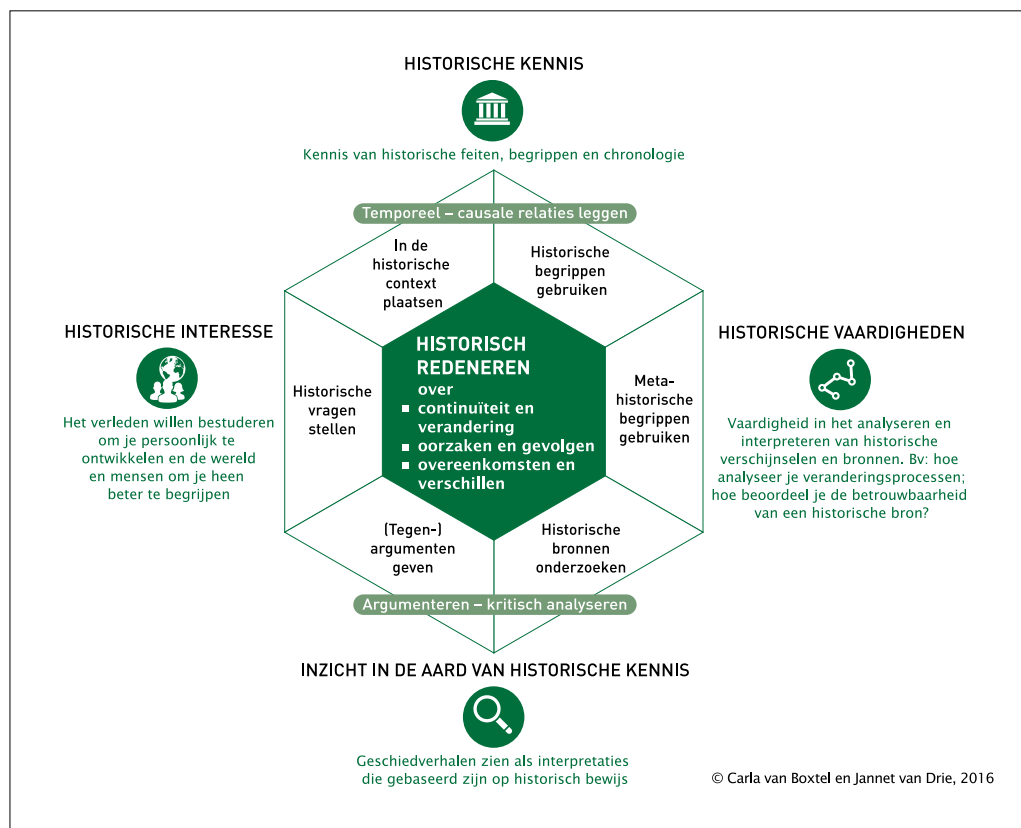
1. Historisch besef door historisch denken en redeneren

- Hoe moet ‘historisch denken en redeneren’ een grotere plaats krijgen in het curriculum?
- Welke onderdelen in het curriculum zijn onmisbaar om bij leerlingen historisch besef te ontwikkelen?
- Hoe kan er planmatig en gestructureerd aandacht besteed worden aan historisch denken en redeneren (binnen het PO, het vmbo en de onderbouw van havo-vwo)?

Samenvatting

Er is onder geschiedenisdocenten overeenstemming over het belangrijkste doel van het vak geschiedenis op school. Namelijk bijdragen aan de ontwikkeling van historisch besef. Zonder dit besef dobberen leerlingen oeverloos, oriëntatieloos en zinloos op de zee van het dagelijks en persoonlijk leven. Dit historisch besef is onmisbaar voor bestaansverheldering, identiteitsontwikkeling en oordeelsvorming. Historisch besef is vooral een attitude, de grondhouding van waaruit een leerling denkt, voelt en handelt.

Er wordt gesproken over *historisch* besef omdat dit besef de leerling in staat stelt de eigen plaats in de wereld én de huidige samenleving vanuit het heden te verklaren en een relatie met het verleden en de toekomst te leggen. Kortom, door vanuit verschillende invalshoeken naar een samenleving te kijken wordt de werkelijkheid om ons heen verhelderd. Dit is *historisch* besef omdat de beelden die leerlingen zich vormen van het verleden interpretaties zijn, gebaseerd op *historisch* bewijs. De belangrijkste middelen om het doel van historisch besef te realiseren zijn het ontwikkelen van tijdsbesef én historisch denken en redeneren. Deze historische vaardigheden hebben een relatie met historische interesse en met historische kennis. Het leidt tot een houding die in staat stelt te beseffen dat het heden verbonden is met het verleden. Het begrijpen van het heden in het licht van het verleden is de essentie van geschiedenis. Docenten en leerlingen dienen dan ook kritisch te kunnen omgaan met de wijze waarop mensen in het heden verhalen over het verleden gebruiken voor hedendaagse belangen of discussies. Zo benadrukken voorstanders van de EU dat dit orgaan belangrijk is om te voorkomen dat er in Europa opnieuw (wereld)oorlogen zullen plaatsvinden en wordt er regelmatig verwezen naar ‘de VOC-mentaliteit’. In het schema van Carla van Boxtel en Jannet van Drie (rechtsboven) zijn alle aspecten van historisch redeneren samengebracht.



De unieke bijdrage van het vak geschiedenis aan de vorming en ontwikkeling van de leerling is het bieden van inzicht en overzicht in een veelomvattende wereld, die achter ons ligt en tegelijkertijd deel uitmaakt van onze cultuur. Het heden is geen voortgezet verleden in een andere gedaante, maar onlosmakelijk met het verleden verbonden. Het punt waardoor het vak geschiedenis zich onderscheidt is de chronologie (tijdsvolgorde) en haar diachrone (door de tijd heen) karakter; de chronologische en historische ontwikkeling door de tijd heen van samenlevingen. Het element tijd is bij geschiedenis altijd verbonden met het element plaats. Een geschiedenis speelt zich altijd érgens af en dat is niet toevallig. Dé historische vaardigheid hierbij is het denken en redeneren vanuit de tijdsdimensies verleden, heden en toekomst. Kortom, leerlingen zien en beoordelen het verschil en de overeenkomst tussen vroeger en nu met empathie zonder daarbij te vervallen in presentisme of superioriteitsdenken. Bij geschiedenis wordt bovendien niet vanuit één dimensie gedacht en geredeneerd, maar vanuit een geheel van politieke, sociale, economische, godsdienstige, culturele, geografische, ecologische en technologische dimensies (multiperspectiviteit). Geschiedenis is het enige vak dat al deze aspecten en dimensies met elkaar verbindt.



Voorbeelden

Waarom staat in elk dorp en in elke stad de kerk in het midden? Waarom is de kerk niet meer het hoogste gebouw in de stad? Wat vertellen deze 'verhalen' over de zingeving aan het bestaan? Waarom liggen alle oude steden aan het water? Waarom was Jan Pieterszoon Coen in de negentiende eeuw een held en nu voor velen een schurk? Waarom stierf uiteindelijk 90 tot 95 procent van de gehele oorspronkelijke bevolking van Noord-, Midden- en Zuid-Amerika door de komst van de zeevaarders uit Europa in de vijftiende en zestiende eeuw? Leerlingen leren vragen stellen aan de geschiedenis met het oog op het heden en de toekomst. Waarom is Zwarte Piet een probleem geworden en waarom beschouwden de grootste filosofen aller tijden, Plato en Aristoteles, vrouwen als tweedeklassers? Het zijn voorbeelden van historische vragen of kwesties.

Bouwstenen

1. In betekenisvol geschiedenisonderwijs worden leerlingen voortdurend uitgedaagd relaties te leggen tussen verleden, heden en de toekomst (bestaansverheldering).
2. Fundamentele menselijke vragen als 'Hoe komen mensen aan eten?', 'Hoe leven ze samen?' en 'Wat is mijn geschiedenis?' krijgen een plaats in het curriculum om de verbinding tussen verleden, heden en toekomst in het geschiedenisonderwijs te bevorderen.
3. Een leerstofkeuze-instrument is een middel voor docenten, syllabimakers en schoolboekenschrijvers om een curriculum te ontwerpen. Voor de inspectie is het een middel voor controle. Hiermee wordt een spreiding over de tijd en plaats (lokaal, regionaal, Europees en wereld) gerealiseerd. Er kan planmatig en gestructureerd aandacht geschonken worden aan historisch denken en redeneren waarbij uitgegaan wordt van relevante vragen, afstemming met andere vakken en aandacht voor vakoverstijgende vaardigheden.
4. In het curriculum van het geschiedenisonderwijs worden de volgende aspecten van historisch denken en redeneren ontwikkeld:
 - A. Aandacht voor historisch contextualiseren.
 - B. Aspecten van continuïteit en verandering onderscheiden.
 - C. Oorzaken en gevolgen benoemen en betekenis toekennen aan historische personen, gebeurtenissen, verschijnselen, structuren en ontwikkelingen.
 - D. Bedoelde en onbedoelde gevolgen.
 - E. Onderscheid tussen feit en mening, tijd- en standplaatsgebondenheid.
 - F. Het kunnen gebruiken van historische bronnen om tot betrouwbare uitspraken over het verleden te komen.
5. De vraag moet gesteld worden of een taxonomische opbouw van vaardigheden die leidt tot historisch denken en redeneren nodig en/of wenselijk is. Waar beginnen leerlingen met het onderscheiden van (bijvoorbeeld) oorzaak en gevolg? In elk geval dient uitgegaan te worden van een probleem of onderzoeksvraag waarbij meerdere oplossingen of antwoorden en aanpakken mogelijk zijn.
6. Kenmerkend voor het schoolvak geschiedenis is dat er tegelijkertijd vanuit meerdere dimensies naar samenlevingen wordt gekeken, zoals politiek, sociaal, economisch, godsdienstig, cultureel, geografisch, ecologisch, technologisch, met aandacht voor de wisselwerking daartussen. ►

Linkerpagina boven: Historicus doet onderzoek naar een bron in het Nationale Archief van Groot-Brittannië. Daaronder: Portret van Jan Pieterzoon Coen gemaakt in de vroege zeventiende eeuw door Jaques Waben.

- 7.** Aan bovengenoemde dimensies worden sleutelbegrippen en kenmerkende aspecten gekoppeld die de kern vormen van deze dimensies, zoals bijvoorbeeld:
- *Politieke dimensie:* bestuur, macht, revolutie, -ismen, grondrechten, dictatuur en democratie, vrijheid, oorlog, burgerschap, staatsvorming, stad(staat), (de)centralisatie, politiek, bloei en verval.
 - *Sociale dimensie:* standen, klassen, sociale mobiliteit, gelijkheid, ongelijkheid, rolpatronen en emancipatie, groep en individu, samenleving, -ismen.
 - *Economische dimensie:* agrarisch, stad, jagers-verzamelaars, landbouwmakrt, vraag en aanbod, middelen van bestaan, welvaart en armoede, migratie, autarkie, handel, revoluties, crisis, -ismen.
 - *Godsdienstige dimensie:* zingeving, leven en dood, rituelen, mens en godsbeelden, wereldgodsdiensten, polytheïsme, Reformatie, de relatie tussen kerk en staat, secularisatie.
 - *Culturele dimensie:* wetenschap, techniek, dialoog en ontmoeting, mens- en wereldbeeld, generaties, seksen, kunst, humanisme, renaissance, verlichting, revolutie, multicultureel en informatie.
 - *Geografische dimensie:* klimaat, bodem, ligging, ecologie, natuurlijke omgeving, lokaal, mondiaal, Europa en infrastructuur.
- 8.** In het curriculum is aandacht voor het constructieve en interpretatieve karakter van feiten, begrippen en periodisering.
- 9.** Er komen selectiecriteria om te kunnen bepalen waaraan thema's en historische kwesties moeten voldoen en hoe deze het beste opgebouwd kunnen worden.
- 10.** Leerlingen leren inzien dat andere tijden andere waarden hebben en dat die andere waarden daarom niet per se belachelijk of primitief zijn.



In bijgaand schema zijn aspecten van historisch besef in onderlinge samenhang bijeengebracht:

Unieke bijdrage	Historisch besef Ontwikkeling van tijdsbesef Kennis van en inzicht in historische werkelijkheid Historisch denken en redeneren			Concepten
Kernconcepten				
	- cyclisch tijdsbesef - lineair tijdsbesef - verschillende periodiseringen naast elkaar	Beeldvorming van het verleden aan de hand van: - de tien tijdvakken: namen en iconen - de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken - Canon van Nederland	Het onderscheiden van: - continuïteit en verandering - tijd- en standplaatsgebondenheid - feiten en meningen - bedoelde en onbedoelde gevolgen - oorzaak en gevolg - personen, gebeurtenissen, verschijnselen, structuren en ontwikkelingen	- Geschiedenis gaat over mensen - Geschiedenis verbindt verleden, heden en toekomst - Historisch tijdsbesef vraagt om ordening en overzicht - Heden als vertrekpunt - Geschiedenis-onderwijs draait om beeldvorming - Beelden hebben persoons-, plaats-, en tijdgebonden karakter
Centraal hierin staan	- biologisch-, dagelijks- en historisch tijdsbesef - historisch bewustzijn: relatie verleden – heden – toekomst - de tien tijdvakken met de 49 kenmerkende aspecten 50 canonvensters		Historische vaardigheden: - informatie- en onderzoeksvaardigheden - beeldvormende vaardigheden	
Contexten	- lokale, regionale, Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis - politiek (staatsinrichting), sociaal-economisch en cultureel - erfgoededucatie		+ gebruik van tijd balk en beeldvormings-schema	
Leerstof ordening	- progressief (chronologische) - regressief (van heden naar verleden) (semi)concentrisch - thematisch			

Kennisbasis geschiedenis van de Pabo.

2. Historische kennis

- Moet je om historisch besef bij leerlingen te ontwikkelen precies voorschrijven welke kennis leerlingen moeten verwerven? En hoe gedetailleerd moet die kennis omschreven worden?
- Welke kennis – die als referentiekader kan dienen om (nieuwe) informatie over het verleden in de tijd te plaatsen – wordt er voorgeschreven?
- Moet de leerling historische kennis leren of (digitaal of schriftelijk) ter beschikking hebben voor het ontwikkelen van vaardigheden?
- Is om ruimte te krijgen voor diepgang en samenhang én een balans tussen overzicht en diepgang een heroverweging van het huidige oriëntatiekader nodig?
- Moeten kantelpunten (als begrip) in het geschiedenisonderwijs gebruikt gaan worden?
- In welke onderwijstypen – en waar – moet planmatig en gestructureerd aandacht besteed worden aan historisch denken en redeneren (binnen het PO, het vmbo en de onderbouw van havo-vwo)?

Samenvatting

Historische kennis en historisch denken en redeneren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Daarbij gaat het niet om kip of ei. Een referentiekader helpt bij het oriënteren in de tijd en kan zorgen voor samenhang in die kennis. In die zin is historische (oriëntatie)kennis noodzakelijk om te komen tot historisch denken en redeneren. Historische kennis is dus essentieel.

Historische kennis zorgt ervoor dat de leerling thuis raakt in de tijd. Het 'wie, wat, waar en wanneer' van het 'verhaal' is geen doel op zichzelf, maar is dienstbaar om zich in de tijd te kunnen oriënteren. Het kader van de tien tijdvakken is hierbij momenteel een hulpmiddel. De leerling, die beschikt over historische kennis, kent een aantal belangrijke begrippen, jaartallen, kantelpunten en periode-indelingen met voorbeelden van gebeurtenissen en personen. Bovendien stelt historische kennis de leerling in staat de kenmerken van een periode te vergelijken met die van een andere periode waarbij ook aangegeven wordt wat er veranderd is en wat er gelijk is gebleven. De leerling kan in de verschillende perioden vooruit en terug schakelen in de tijd om inzicht en overzicht te hebben en bijvoorbeeld om gevolgen op korte en lange termijn te kunnen aangeven. Bij dit heen en weer teruggaan in de tijd is de chronologie uitgangspunt. Zonder chronologie is er geen ontwikkeling meer.



Zoals het kennen van de tafels in de rekenles dient te leiden tot het kunnen rekenen zijn de historische feiten (het wie, wat, waar en wanneer) nodig om een referentiekader te hebben om te kunnen contextualiseren en historisch te kunnen denken en redeneren. Bij geschiedenis leren leerlingen bovendien dat de veranderende contexten maken dat de dingen vaak juist anders zijn. Daarom is alle historische kennis waartoe ook namen en feiten behoren, dienstbaar om verbanden te kunnen leggen. Ontwikkeling van historische kennis en van vaardigheden moeten gelijk opgaan. Historische kennis is belangrijk om historisch te leren denken en redeneren. Historisch denken en redeneren is belangrijk om tot begrepen historische kennis te komen die weer in nieuwe situaties kan worden toegepast. Het schema op p. 18 is een herziene versie van een leerstofkeuze-instrument dat al in 1994 door de VGN in samenwerking met de SLO is ontwikkeld.

Dé grote vraag bij historische kennis is: welke en hoeveel kennis hebben leerlingen nodig om zich in de tijd te oriënteren? Het kan niet de bedoeling zijn met overzichtslijstjes te gaan werken, ook omdat het verleden heeft geleerd dat deze al snel een doel op zich worden. Al naar gelang de leeftijd en het schooltype is het wenselijk een taxonomische opbouw van kennis te hebben. Voorbeeld: het begrip kolonialisme (een van de -ismen uit de politieke en economische dimensie van het vorige hoofdstuk) is een sleutelbegrip dat de leerlingen moeten kennen (de feiten en het woordelijk begrip), begrijpen (verbanden leggen, interpreteren) en moeten kunnen toepassen en waarderen.

LEERSTOFKEUZE-INSTRUMENT IN EEN SCHEMA

Afstemming met

Ne
Ak
Ec
Mij
LB
CKV
Fa/Du/En
Na/Sk/Wi

component 1: historisch denken en redeneren**1 Hoe zijn verhalen geordend?**

(tijd & chronologie, causaliteit, continuïteit & verandering)

2 Hoe zijn ze tot stand gekomen?

(interpretatie & standplaatsgebondenheid, betrouwbaarheid, representativiteit)

3 wat betekent dit voor mij en voor anderen? (significantie, relevantie, oordelen)**Niet-vakspecifieke vaardigheden bij geschiedenis:**

Leren leren
Presenteren
Debatteren
Opzoeken
Onderzoeken
Probleem oplossen
Samenwerken
Creatief zijn
Leren over jezelf

component 2: aspecten van het bestaan (invalshoeken om naar een samenleving te kijken)

- politiek/ bestuurlijk
- sociaal
- economisch
- cultureel / mentaal
- technologisch
- geografisch
- ecologisch
- religieus

component 3:**samenleving en leerlingen (bestaansverheldering) themavelden voor relevante vragen aan het verleden:**

migratie
dictatuur en democratie
revolutie
ongelijkheid en emancipatie
oorlog & wederopbouw
ontmoetingen tussen culturen
kolonisatie en dekolonisatie
veranderend wereldbeeld
relaties tussen bevolkingsgroepen, generaties, sexen etc.
centralisatie en decentralisatie
individueel (individueel) en collectief (groepen)
relatie tussen kerk en staat

curriculum

	prehistorie	oudheid	middeleeuwen	Vroegmoderne tijd	Nieuwste geschiedenis
stad/regio	onderwerp				onderwerp
Nederland				onderwerp	onderwerp
Europa			onderwerp		onderwerp
Wereld		onderwerp		onderwerp	onderwerp

Vakoverstijgend(e) onderwerpen:

Onderwerpen door de tijd heen:

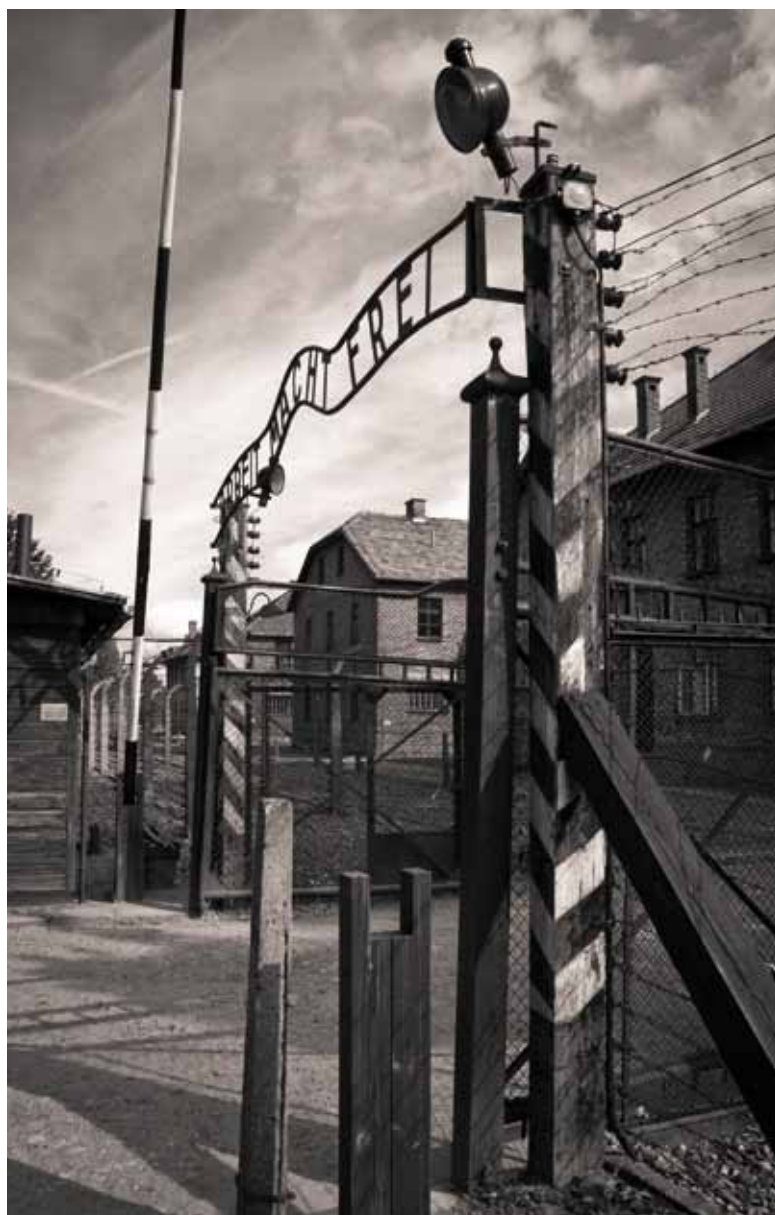
Overeenkomsten en verschillen tussen continenten:

Overeenkomsten en verschillen met de eigen omgeving:

Eigen onderzoek:

Voorbeeld

Er zijn mensen, die de massamoord op de Joden in Hitlers Derde Rijk ontkennen. Dat komt zelfs zo veel voor dat er een naam voor het verschijnsel bedacht is: de *Auschwitz-Lüge*. Zowel in Duitsland als in Nederland is het verbreiden van de Auschwitz-leugen verboden. Uitspraken over het verleden moeten gebaseerd zijn op historisch bewijs. Dat leren leerlingen in het geschiedenisonderwijs. Als leerlingen op school leren wat er tijdens de Tweede Wereldoorlog is gebeurd in Europa, kunnen ze stelling nemen tegen een dergelijke leugen.



De poort van
concentratiekamp
Auschwitz.

Bouwstenen

1. Feiten, jaartallen en een soort tijdvakkenkader moeten de oriëntatie in de historische tijd ondersteunen. Het tijdvakkenkader is niet bedoeld om uit het hoofd te leren als doel op zichzelf, maar als hulpmiddel om te gebruiken bij het bezig zijn met historische kwesties.
2. Historische kennis staat altijd in dienst van inzichten en vaardigheden die tot historisch besef dienen te leiden als middel om het heden te begrijpen.
3. Bij herziening of bijstelling van het huidige kader van oriëntatiekennis, de tien tijdvakken, moet op basis van ervaringen worden gestreefd naar mogelijkheden om de leerstof meer in samenhang aan te bieden. Uitgangspunt hierbij is de chronologische oriëntatie. Leerlingen moeten met behulp van thema's en historische kwesties heen en terug kunnen pendelen in de tijdvakken.
4. Een herzien kader van historische (oriëntatie)kennis dient tegelijkertijd ruimte te bieden aan eigen keuzes voor docenten en methodemakers.
5. De kerndoelen moeten voor het primair onderwijs en de onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs meer en beter op elkaar afgestemd worden om te kunnen bepalen wat in de leerstof herhaling, verrijking en verdieping is.
6. In het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs ligt meer nadruk op het verwerven van een chronologisch referentiekader. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs ligt meer nadruk op historisch denken en redeneren over historische kwesties.
7. Een herzien of bijgesteld kader van de tien tijdvakken, inclusief de kenmerkende aspecten en de canonvensters, blijft gehandhaafd tot en met de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het moet tot de vrijheid van onderwijs behoren om vanuit een eigen onderwijsconcept ook in het PO en in de onderbouw met thematisch werken het tijdvakkenkader aan te leren.
8. Om de actualiteit en wereldgeschiedenis te integreren in het curriculum komt er ruimte voor onderwerpen uit de geschiedenis na 1989 inclusief de actualiteit ('het elfde tijdvak') en mondiale onderwerpen, zoals bijvoorbeeld Amerika, het Midden-Oosten, Rusland, Azië (China) en Afrika.
9. Bij de herziening van het chronologisch referentiekader wordt speciale aandacht besteed aan kantelpunten/keerpunten in de nationale, Europese en wereldgeschiedenis. Voorbeelden van mogelijke kantelpunten zijn: landbouwrevolutie, het ontstaan van de wereldgodsdiensten, de wetenschappelijke revolutie, de verlichting, de eerste grondwet, de Berlijnse Muur, gekoppeld aan een jaartal.



10. Omdat het opnemen van kantelpunten/keerpunten in het tijdvakkenkader niet past bij de huidige ronde jaartallen van de tijdvakken, dienen deze jaartallen herzien te worden. Colligerende begrippen en kennis van keerpunten die significante betekenis hebben zijn veel beter geschikt voor leerlingen om gebeurtenissen en personen in de tijd te plaatsen.



Een menigte op en rond de Berlijnse muur op de dag dat deze is gevallen, 9 november 1989.

3. Ordeningskader en doorlopende leerlijn

- Moet de huidige periodisering in de vorm van de tien tijdvakken met de kenmerkende aspecten worden aangepast?
- Moet het kader van de tien tijdvakken en de canonvensters gehandhaafd blijven tot en met de onderbouw van het voortgezet onderwijs?
- Moet in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs – ook in de bovenbouw vmbo – worden gewerkt met thema's?
- Moet er uitgegaan worden van de chronologie als ordeningskader om zich in de tijd te kunnen oriënteren, kortom, om 'thuis te raken in de tijd' of moet er met thema's gewerkt worden, meer diachroom?
- Hoe kunnen 'actualiteit' en 'geschiedenis na 1989' in het curriculum worden geborgd?
- Hoe wordt een doorlopende leerlijn van het PO naar de tweede fase van het VO gerealiseerd, zodat de verschillende leerjaren en niveaus van de diverse schooltypen bij elkaar aansluiten, waarbij naast herhaling verdieping wordt nagestreefd?
- Hoe kan ervoor gezorgd worden dat in het ordeningskader en de uitwerking ervan voldoende aandacht is voor lokale, regionale, nationale en wereldgeschiedenis?

Samenvatting

De opvatting dat de bestaande chronologie in het geschiedenisonderwijs, al dan niet herzien of aangepast, gehandhaafd moet worden, heeft oude papieren. De roep om in plaats van de chronologie uit te gaan van thema's in het geschiedenisonderwijs is weliswaar van latere datum, maar krijgt maar bij een beperkt aantal docenten gestalte. Deze twee 'scholen' met betrekking tot het ordeningskader van de geschiedenis in het onderwijs moeten binnen het voorgeschreven curriculum ruimte krijgen keuzes te maken.

Het huidige curriculum voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs loopt niet door tot het heden. Dat roept de vraag op hoe de 'geschiedenis na 1986' en de actualiteit een plaats kunnen krijgen in de opzet van de tijdvakkenindeling, een nieuw tijdvak?

Hoewel er een duidelijke omschrijving is van de leerstof in de verschillende onderwijsfasen is er in de praktijk sprake van overlapping en meer van herhaling dan verdieping. Daar zal een oplossing voor gevonden moeten worden.

Het bestaande ordeningskader – maar ook een eventueel toekomstig ordeningskader – is westers georiënteerd. Dat betekent dat er in de uitwerking gezorgd moet worden voor een gespreide aandacht voor ontwikkelingen op lokale, regionale, nationale en wereldschaal.

Formeel bestaat er voor geschiedenis momenteel een doorgaande lijn die gebaseerd is op oriëntatiekennis voortkomend uit de tien tijdvakken en de canonvensters voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De kenmerkende aspecten van de tijdvakken die specifiek zijn voor het basisonderwijs komen terug in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Deze worden daar uitgebreid met nieuwe kenmerkende aspecten. Op de zo opgebouwde oriëntatiekennis wordt voortgebouwd in de bovenbouw van vmbo en havo-vwo.

De praktijk is weerbarstiger, want wat is er van die kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken en van de canonvensters nu behandeld in het primair onderwijs, wat mag een leraar in de brugklas als bekend veronderstellen, waarop kan deze leraar voortbouwen? Opnieuw beginnen alsof er niets is gebeurd in het primair onderwijs is aan de orde van de dag en dat is bepaald niet effectief en ook niet motiverend voor leerlingen. *Alweer...* Een aantal stappen moet gezet worden om te zorgen dat de herhaling effectief en zinvol is en dat op basis daarvan echt verdiept gaat worden.



Voorbeelden

Thema's

In de bovenbouw van het vmbo (basis en kader en tl) wordt de nadruk gelegd op thema's uit de moderne geschiedenis, zoals bijvoorbeeld de Wereldoorlogen, de Koude Oorlog en het Midden-Oosten. Samen met de oriëntatiekennis, historische vaardigheden en Staatsinrichting vanaf 1848 en het Historisch Overzicht vanaf 1900 (tot 2005) vormt dit de leerstof van het centraal examen.

Chronologie

Voor het VO, onderbouw: de tien tijdvakken nu voorzien van 25 belangrijke begrippen, die onderlinge verbanden tussen de tijdvakken mogelijk maken.

Tijdvak 1: landbouwrevolutie.

Tijdvak 2: burgerschap, klassieke cultuur, christendom.

Tijdvak 3: christendom, islam, feodalisme.

Tijdvak 4: burgerschap, urbane revolutie, nationale staat.

Tijdvak 5: europeanisering (of globalisering), christendom (katholiek en protestants), klassieke cultuur.

Tijdvak 6: absolutisme/nationale staat (staatsvorming), kapitalisme, wetenschap.

Tijdvak 7: wetenschap, secularisering, grondrecht en grondwet, revolutie, nationale staat, globalisering, slavernij.

Tijdvak 8: wetenschap en techniek, industrialisering/Industriële Revolutie, kapitalisme, burgerschap, ideologie, imperialisme.

Tijdvak 9: kapitalisme, economische crisis, totalitarisme, fascisme, communisme, wereldoorlog.

Tijdvak 10: kolonialisme en dekolonisatie, globalisering, democratie (burgerschap), welvaart, migratie.

Bouwstenen

1. In een nieuw curriculum wordt uitgegaan van de chronologie als ordeningskader om zich in de tijd te oriënteren, kortom, om 'thuis te raken in de tijd'.
2. In een nieuw curriculum moeten daarnaast meer diachronische ontwikkelingen een plaats krijgen.
3. In het nieuwe curriculum moeten de leerlingen de klassiek indeling (prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne en moderne geschiedenis) van de geschiedenis kennen. Er dient een betere afstemming te komen tussen het gebruiken van de klassieke indeling en het tijdvakkenkader met kenmerkende aspecten en kantelpunten. In ieder geval dienen ook ontwikkelingen die zich over meerder tijdvakken uitstrekken aan de orde komen.
4. In het curriculum wordt uitgegaan van de westerse periodisering. Daarnaast wordt in het geschiedenisonderwijs ruimte geboden voor lokale, regionale en internationale perspectieven (wereldgeschiedenis).
5. Voor de start in het voortgezet onderwijs moeten er meer handreikingen komen om de principes van herhaling en verdieping op het gebied van kennis en vaardigheden handen en voeten te geven. Enerzijds door afspraken te maken over de manier waarop de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken en de canonvensters en de historische vaardigheden in het primair onderwijs aan de orde komen. Anderzijds door hulpmiddelen te ontwikkelen om in het voortgezet onderwijs per tijdvak de beginsituatie van de leerlingen in kaart te brengen, zodat duidelijk is waarop voortgebouwd gaat worden. ►

6. Bij de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw in het voortgezet onderwijs is het belangrijk dat er een basis is op het gebied van oriëntatiekennis en historische vaardigheden, waarmee in de bovenbouw gewerkt kan worden op het gebied van historisch denken en redeneren.
7. Scholen en docenten moeten een grote(re) vrijheid krijgen om naast het geschiedenisprogramma thema's te ontwikkelen op het gebied van vakoverstijgende projecten.



**Schoolkinderen op
bezoek in het British
Museum.**

4. Persoonsvorming

- Lorenz: ‘Mensen en groepen vinden hun identiteit niet in een kant-en-klare vorm in “de” feiten, maar vormen hun identiteit in een reconstructie van het verleden vanuit hun visie op het heden en met het oog op de toekomst.’ Hoe kan dit uitgangspunt in het onderwijs worden vormgegeven?

Samenvatting

Door middel van geschiedenis plaatsen wij ons in een verhaal waarin ons heden betekenisvol wordt verbonden met onze herinneringen van het verleden en onze mogelijke toekomst.

Het is nodig te weten waar je vandaan komt. Dan kun je meer zeggen over waar je heen gaat of het liefste heen zou gaan. Intrinsieke betrokkenheid op de geschiedenis en historische interesse bepalen in belangrijke mate de bereidheid tot leren. Is dat het geval dan willen leerlingen het verleden bestuderen om zich ook persoonlijk te ontwikkelen. Om leerlingen te raken moeten er betekenisvolle ontmoetingen plaatsvinden tussen de leerlingen en personen en gebeurtenissen uit de geschiedenis. Ontmoeten is meer dan zomaar iets tegenkomen of een louter functioneel gebeuren. Het betekent een ontmoeting met de werkelijkheid in de gestalte van mensen en gebeurtenissen die je bijblijven omdat ze indruk maakten. Deze grondhouding van leerlingen is in hoge mate bepalend hoe ze met de substantieve kennis (de wat-vraag: wat is er gebeurd? En: wat betekenen begrippen?) en procedurele kennis (de hoe-vraag: hoe wordt het verleden onderzocht? En: hoe kan geweten worden wat er gebeurd is?) zullen omgaan. Het ontwikkelen van bijvoorbeeld kritisch denken is een wezenlijk onderdeel van de Bildungstraditie.

Voorbeelden

In Ierland zijn veel mensen precies op de hoogte van de geschiedenis van hun land, met jaartallen en namen van personen erbij. Iedereen weet precies wanneer de *Great Famine* plaats had (de hongersnood in 1845) en wat precies de rol van de Engelsen in die periode was. Een Ier identificeert zich met het verhaal van zijn volk. Dit is het verhaal van een aardappelziekte, van Engelsen die willens en wetens dit volk uitbuiten, van de onvoorstelbare sterfte van 1 miljoen burgers. Het is ook het verhaal van de ontworsteling aan de armoede. Deze betekenis hangt aan het jaartal 1845. Als je Ier bent, ben je onderdeel van dit verhaal, omdat je dit verhaal hebt gehoord van je ouders en grootouders. Geen kapstok zonder verhaal, maar ook geen verhaal zonder kapstokken. Op 28 augustus 1963 gaf Martin Luther King leiding aan een grote demonstratie in Washington. In een toespraak over burgerrechten voor de zwarte bevolking sprak hij de legendarisch geworden woorden ‘I have a dream’. Aan de bestudering van de geschiedenis van de Civil Rights Movement ontleent de zwarte gemeenschap haar identiteit.



Martin Luther King spreekt tijdens de burgerrechtenmars in Washington in 1963.

Bouwstenen

- 1.** Geschiedenis is een grote verzameling voorbeelden van menselijk gedrag. Geschiedenis beïnvloedt het denken over waarden, houdingen, overtuigingen en daarmee ook het eigen gedrag en dat van anderen. Geschiedenis is ook een bron om over na te denken.
- 2.** In het curriculum moet de relatie tussen tijd- en standplaatsgebondenheid, het waardenkader en historisch besef een duidelijke plaats krijgen. 'Mensen en groepen vinden hun identiteit niet in een kant-en-klare vorm in "de" feiten, maar vormen hun identiteit in een reconstructie van het verleden vanuit hun visie op het heden en met het oog op de toekomst' (Lorenz).
- 3.** De achterliggende vraag voor het curriculum bij persoonsvorming en identiteitsontwikkeling is welke thema's dan voor leerlingen voldoende betekenisvol zijn of gemaakt kunnen worden. In elk geval dient rekening gehouden te worden met de diverse leerlingpopulaties.
- 4.** Geschiedenis leert dat in elke gemeenschap 'verhalen' belangrijk zijn. Ze spreken tot de verbeelding. Het zijn ook belangrijke ankerpunten in het geheugen en de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Verhalen over vroeger geven mensen een beeld van de gemeenschap waarvan ze deel uitmaken en waaraan ze veelal een identiteit ontleen. Verhalen kunnen bijdragen aan de sociale cohesie van de samenleving.
- 5.** In het curriculum krijgt waardenoriëntatie een vaste plaats. Tijd- en standplaatsgebondenheid leert dat omgaan met geschiedenis niet waardenneutraal is. Dit onderdeel van historisch besef vormt mede onze identiteit en helpt om jezelf, je familie, de mensen in de samenleving en gebeurtenissen in de wereld beter te begrijpen en te waarderen.

5. Burgerschapsvorming

- Welke bijdragen aan burgerschapsvorming zijn *unique selling points* van geschiedenis?
- Welk doel wordt bereikt?
- Welke bijdragen vormen een integraal onderdeel van het geschiedenisonderwijs?

Samenvatting

Burgerschap is een onderwerp met veel dimensies. Burgerschap is niet alleen in een statelijke context te lokaliseren. Naast het aspect van de politieke macht is er ook het sociale en identiteitsaspect. Elk mens behoort tot een bepaalde gemeenschap of tot meerdere gemeenschappen waarin verantwoordelijkheid genomen moet worden. Het historisch perspectief met betrekking tot burgerschap dat bij het vak geschiedenis centraal staat, is onmisbaar. Bij geschiedenis leren de leerlingen de ontwikkeling van de democratie in historisch perspectief, waardoor leerlingen op de (historische) alternatieven kunnen reflecteren en de hedendaagse democratie beter kunnen waarderen en hun eigen positie hierin kunnen bepalen.



De zaal van de Tweede Kamer in 2010.

De vorming tot (staats)burger is een integraal onderdeel van het geschiedeniscurriculum. In het geschiedenisonderwijs komt in een historische ontwikkelingslijn burgerschap als onderdeel van de opeenvolgende staatsinrichtingen aan de orde. Die ontwikkelingslijn loopt uit op de hedendaagse staatsinrichting met de rechten en de plichten van de burger.

Die ontwikkelingslijn is niet waardenvrij en het is belangrijk die waarden ook te benadrukken.

Hoewel in de huidige curricula een historische ontwikkelingslijn burgerschap aanwezig en herkenbaar is, is het wenselijk deze lijn nog meer zichtbaar te maken en te expliciteren.

Voorbeelden

In de onderbouw van het vmbo is in het schema van de uitwerking van de tien tijdvakken een aparte kolom opgenomen over burgerschapsvorming en een kolom begrippen, waarin onder meer voorkomen: grondwet, koninkrijk, republiek, democratie, participatie, aanpassing, verzet, collaboratie.

In de bovenbouw van het vmbo komen verschillende elementen van burgerschapsvorming aan de orde, zoals de ontwikkeling van de parlementaire democratie, klassieke en sociale grondrechten, politieke partijen, emancipatie van verschillende bevolkingsgroepen, ontstaan van populisme, totalitaire samenleving, 'goed' en 'fout', antisemitisme, Holocaust, discussies over de Europese Unie, individualisering.

Bouwstenen

1. Burgerschap vormt een integraal onderdeel van meerdere vakgebieden, waaronder in ieder geval geschiedenis en maatschappijleer.
2. In de geschiedeniscurricula gaat burgerschap over de verhouding van het individu tot de samenleving in historisch perspectief. Goed begrip van burgerschap kan niet zonder historisch besef.
3. In de geschiedeniscurricula ligt de nadruk op het politieke aspect van burgerschap. De uitwerking ervan kan betrekking hebben op de school, de gemeenschap, het dorp, het platteland, de stad, het land, Europa en de wereld.
4. Om burgerschap via curricula voor geschiedenis voor leerlingen inhoud te geven is in de uitwerking van de curricula voortdurend een wisselwerking nodig tussen verleden, heden en toekomst.
5. Een drietal lijnen door de geschiedenis vormen een concrete uitwerking van politiek burgerschap binnen de oriëntatiekennis in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs:
 - *De lijn van burgerschap*: het begrip burger door de eeuwen heen: met als bouwstenen de burger in de polis, de burger in de middeleeuwse stad, de burger volgens verlichtingsdenkers, de burger volgens negentiende- en twintigste-eeuwse grondwetten.
 - *De lijn van staatsvorming*: de ontwikkeling van staten in verschillende vormen: met als bouwstenen nationale staten, absolutisme, nationalisme, constitutionele staten en ideologieën.

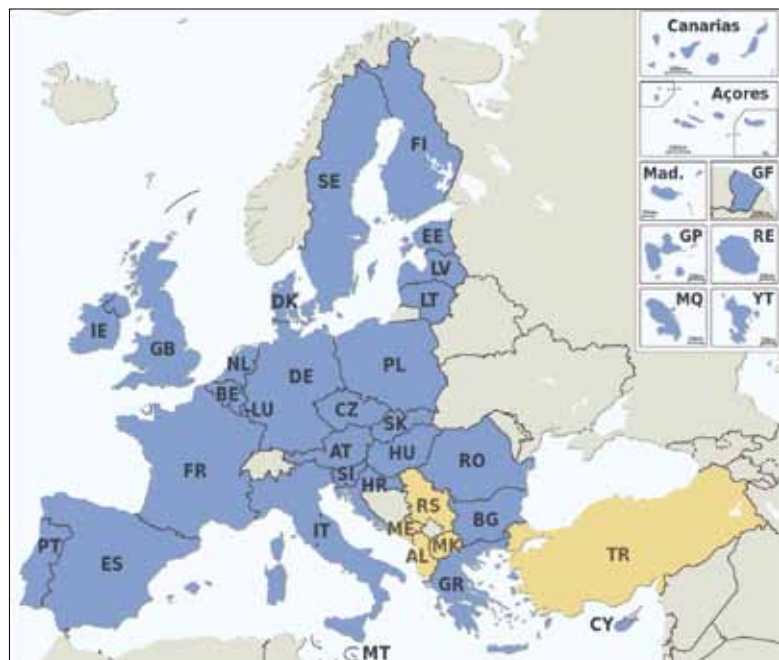


- *De lijn van Europa en de wereld:* met als bouwstenen europeanisering en kolonialisme, imperialisme, dekolonisatie naar globalisering (inclusief Europese Unie en Verenigde Naties).

In deze lijnen wordt ook duidelijk hoe personen en groepen in het verleden bijvoorbeeld veranderingen in gang hebben gezet.

6. Fundamenteel is dat de leerling een helder beeld krijgt van de trias politica en de werking ervan in een democratie, aspecten die betrekking hebben op de rechtsstaat, scheiding tussen kerk en staat, grondrechten en de eigen plaats hierin.
7. In de bovenbouw van vmbo en havo-vwo wordt burgerschapsvorming op basis van de verworven oriëntatiekennis in de onderbouw verdiept, onder meer in de vorm van een thema over de relatie tussen overheid en burgers in de zin van rechten en plichten vroeger en nu. Dit thema wordt duidelijk geplaatst binnen de huidige staatsinrichting en de rol van de burger daarin.
8. De drie bovengenoemde programmalijnen in burgerschapsvorming in de geschiedenis-curricula moeten niet alleen kennis opleveren, maar gaan ook over de ermee verbonden waarden en normen, die bij de leerlingen kunnen leiden tot vaardigheden betreffende hun participatie in de samenleving.

Een kaart van Europa waarop de lidstaten van de Europese Unie zijn aangegeven in blauw. De landen die aangegeven zijn in geel zijn kandidaat-lidstaten.



6. Toetsing

- Hoe toetsen? Via CE, SE, peerreviews, audits, essays of nog anders?
- Welke onderdelen in het curriculum moeten worden getoetst in het CE?
- Verhouding tussen het CE en het SE?
- Een 'knip' tussen het SE en het CE?

Samenvatting

In de meeste vormen van toetsing is kennis van historische feiten een doel op zichzelf. Reproductie van historische leerstof staat te veel centraal. Soms in de vorm van reproductie van feiten, soms in de vorm van reproductie van causale verbanden, soms in de vorm van reproductie van veranderingen of vormen van continuïteit. Maar kan het ook anders?



Bouwstenen

1. De meest vergaande en gewenste vorm van toetsing is die toetsing waarbij historisch denken en redeneren daadwerkelijk aan de orde is en relaties gelegd worden tussen verleden, heden en toekomst.
2. De toetsing van de doelen van het curriculum in het primair onderwijs, de onderbouw, de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en de bovenbouw van het vmbo moeten meer op elkaar afgestemd worden, zodat er een betere opbouw komt in kennis, inzichten en vaardigheden. Zo kan aan het einde van het PO de oriëntatiekennis en het basisniveau van historische vaardigheden worden getoetst. Aan het einde van de onderbouw van het VO kan de oriëntatiekennis en het verder gevorderde niveau van historische vaardigheden worden getoetst. Aan het einde van de bovenbouw van het VO (havo/vwo) kan historisch denken en redeneren integraal worden getoetst in vormen zoals bij 4 genoemd.
3. In het curriculum moet aandacht zijn voor de volgende drie soorten kennis en vaardigheden:
 - A. Kennis van aanduidingen van tijd en tijdsindeling die de leerling moet kunnen gebruiken om zich te oriënteren in de tijd. Sporen uit het verleden, historische personen, gebeurtenissen en anker- en kantelpunten moeten hierbij in de juiste tijd, periode, eeuw, tijdvak geplaatst worden.
 - B. Kennis van historische verschijnselen, ontwikkelingen en personen die leidt tot de juiste tijds- en plaatsbepaling, het beantwoorden van historische vragen en het beoordelen van beelden en verhalen over het verleden.
 - C. Voor de bovenbouw van havo/vwo en vmbo: kennis van de werk-, denk- en redeneerwijzen die historici gebruiken om tot betrouwbare kennis en beelden over het verleden te komen, zoals veranderingen, betekenis, oorzaken, gevolgen, overeenkomsten en verschillen met betrekking tot verschijnselen en ontwikkelingen.
4. Het centraal examen in het voortgezet onderwijs blijft bestaan. Voor het SE en de andere toetsmomenten zijn er voorbeelden van hoe er anders getoetst kan worden:
 - A. Bijvoorbeeld in de vorm van het schrijven van een essay dat nagekeken wordt door goed opgeleide externe examinatoren op basis van heldere en duidelijke criteria.
 - B. Peers: met enkele willekeurig gekozen leerlingen uit groep 8, vmbo 2, havo/vwo 3 en misschien ook vmbo 4, havo 5 en vwo 6, zo'n anderhalf uur met elke leerling aan het werk en in gesprek gaan met kleine opdrachten en vragen. De peers bekijken ook het op de school gehanteerde curriculum: peerreview-systeem.
5. Centrale toetsing behoort tot de mogelijkheden aan het einde van PO en aan het einde van de onderbouw van het VO. We streven naar het ontwikkelen van toetsvormen waarin historisch denken en redeneren beter dan nu (centraal) worden getoetst (zoals bijvoorbeeld het schrijven van een essay).

7. Samenwerking met andere vakken

- Op welke manieren kan geschiedenis als vak samenwerken met andere vakken?
- Welke vakken lenen zich bij uitstek voor samenwerking met geschiedenis?
- Aan welke voorwaarden moet voldaan zijn om tot goede samenwerking van vakken inclusief geschiedenis te komen?

Samenvatting

Uitgangspunt voor het geschiedenisonderwijs is de bestaande vakkenstructuur. Die moet ook in de toekomst gehandhaafd blijven om het geschiedenisprogramma te realiseren.

Vanuit die vakkenstructuur zijn er verschillende mogelijkheden om – in thema's en projecten – met andere vakken samen te werken. Daarbij is van belang het eigene van het vak – historisch denken is wezenlijk anders dan geografisch, economisch en levensbeschouwelijk denken – te bewaken en te zorgen voor een goede plaatsing in de tijd en tevens geplaatst binnen de ontwikkeling van historisch denken en redeneren van de leerlingen op dat moment.

Voorbeeld

Tijdens een projectweek wordt er door leerlingen gewerkt aan het thema 'Een sterfgeval... en dan?' De week start met een inleiding over de dood in historisch perspectief vanuit de vraag hoe er in het verleden over de dood is gedacht en hoe het te verklaren is dat de dood steeds meer een taboeonderwerp is geworden. Er volgen workshops over de dood in de kunst, in andere culturen, in de jeugdliteratuur en in de muziek, met als laatste onderwerp de dood in de klas.



Een Hindoestaanse begrafenis op Bali.

Bouwstenen

1. Uitgangspunten voor samenwerking van geschiedenis met andere vakken vormen de kerndoelen en de kennisbasis voor het geschiedenisonderwijs in de verschillende onderwijsfasen met duidelijke omschrijvingen van de vakspecifieke benaderingswijzen.

Een duidelijk voorbeeld daarvoor is de uitwerking van het programma over de tien tijdvakken in de onderbouw van het vmbo en de syllabus *Historisch overzicht en staatsinrichting vanaf 1848* voor de bovenbouw van het vmbo. In beide programmaoverzichten zijn samenwerkingsmogelijkheden aangegeven met aardrijkskunde, economie, beeldende vorming, Nederlands en maatschappijleer. In het afstudeerprofiel vmbo van de lerarenopleiding komt deze samenwerking nadrukkelijk aan de orde.

2. Ook de Canon van Nederland in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs biedt samenwerkingsmogelijkheden, met name voor die vensters die mede betrekking hebben op Nederlands, aardrijkskunde en cultuureducatie.
3. Samenwerking van geschiedenis met andere vakken krijgt vorm in vakoverstijgende thema's en projecten. Afhankelijk van de gekozen thema's of projecten kan die samenwerking met alle schoolvakken plaatsvinden. Geschikte onderwerpen daarvoor zijn onder meer burgerschap (de ontwikkeling van het politieke systeem), migraties, religies en oorlog en vrede.
4. Voorwaarden voor dergelijke samenwerkingsthema's en projecten zijn enerzijds de consequente aandacht binnen die thema's en projecten voor de ontwikkeling van historisch tijdsbesef en van historisch denken en redeneren, maar ook voldoende tijd en ruimte voor de docenten om dergelijke thema's en projecten te ontwikkelen.
5. Specifieke samenwerking is gewenst tussen geschiedenis en Nederlands inzake nader onderzoek op het gebied van schooltaal en de consequenties van de resultaten daarvan voor de aanpak van het geschiedenisonderwijs. Daarnaast is een verbinding van beide vakgebieden wenselijk als het gaat om het schrijven van werkstukken en essays door leerlingen.

8. Randvoorwaarden

- Hoe kan in het geschiedeniscurriculum een grotere vrijheid voor de professional (leraar) ingebouwd worden?
- Wat zijn randvoorwaarden voor het ontwikkelen en geven van geschiedenislessen?
- De carrière van een docent, de urentabel, de lesvoorbereiding en -evaluatie en de professionalisering via nascholing.

Samenvatting

De Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland zet zich in voor goede opleidingstrajecten voor geschiedenisdocenten, voor het verzorgen van geschiedenislessen door docenten met een geschiedenisbevoegdheid, voor tijd voor het ontwikkelen en verzorgen van lessen en de evaluatie ervan en voor het verder professionaliseren op het gebied van geschiedenisinhoud en geschiedenisdidactiek.



Geschiedenisdocenten op excursie naar Kamp Vught, tijdens de jaarlijkse didactiekconferentie van de VGN.



Bouwstenen voor beleid

1. Didactisch onderzoek op het gebied van geschiedenisonderwijs moet bevorderd worden evenals de verspreiding van de resultaten van dergelijk onderzoek onder de docenten.
2. Een goede opleiding van basisschoolleerkrachten en leraren in het voortgezet onderwijs op het gebied van geschiedenisonderwijs is een voorwaarde voor goed geschiedenisonderwijs.
3. Geschiedenislessen in het voortgezet onderwijs moeten gegeven worden door bevoegde geschiedenisleraren.
4. Zowel voor basisschooldocenten als voor geschiedenisleraren in het voortgezet onderwijs moet er een (continu) aanbod van nascholing op inhoudelijk en didactisch gebied zijn. Leraren moeten de gelegenheid krijgen om hieraan deel te nemen.
5. In de baanopbouw van leraren moet (meer) tijd en ruimte komen voor voorbereiding en evaluatie van de lessen, en voor de ontwikkeling van lesmateriaal en van lesprogramma's.
6. De VGN, als vertegenwoordiger van de geschiedenisleraren, zet zich in om samen met het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap kerndoelen en eindtermen periodiek te evalueren.

Begrippenlijst

Beeldvorming: Beeldvorming is het proces om op basis van historische bronnen te komen tot een interpretatie van feiten, perioden en thema's uit het verleden.

Betekenisvol geschiedenisonderwijs: Betekenisvol geschiedenisonderwijs sluit aan bij perspectieven, ervaringen of interesses van leerlingen en bij wat in de huidige samenleving actueel en relevant is .

Bronnen: Historische bronnen zijn overblijfselen uit het verleden die gebruikt worden om iets te weten te komen over de ontwikkeling van de menselijke cultuur.

Burgerschapsvorming: Bij burgerschapsvorming gaat het in het kader van deze publicatie om de bijdrage van geschiedenisonderwijs aan de ontwikkeling tot verantwoordelijk lid van de samenleving, zowel politiek als sociaal.

Chronologisch: Chronologisch betekent in tijdsvolgorde. Chronologie is een ander woord voor tijdrekenkunde, van belang voor het lokaliseren van gebeurtenissen in de tijd.



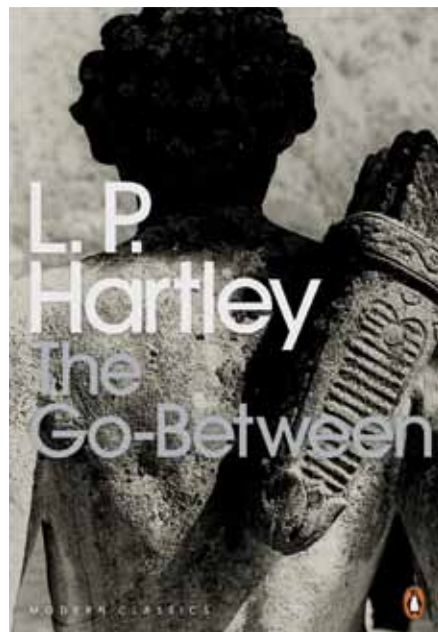
Standbeeld van de Griekse god van de tijd Chronos in het Beierse Nationale Museum.

Diachroon: Diachroon betekent letterlijk ‘door de tijd heen’: lengte-doorsneden van onderwerpen of thema’s door de geschiedenis heen.

Geschiedenis: Geschiedenis gaat over beelden die mensen van tegenwoordig hebben en zich vormen over het verleden. In de definitie van Huizinga, ‘Geschiedenis is de geestelijke vorm waarin een cultuur zich rekenschap geeft van haar verleden’, wordt met een geestelijke vorm bedoeld dat het gaat over voorstellingen (beelden) gemaakt door mensen, die bezig zijn de relaties tussen heden en verleden te onderzoeken.

Historiciteit:

Het geschiedenisonderwijs laat leerlingen ontdekken en begrijpen dat ‘*the past is a foreign country, they do things differently there*’ (openingszin van de roman *The Go-Between* van L.P. Hartley uit 1953).



Historisch besef: ‘Het is die mentaliteit, waardoor een mens, de belangrijkheid of geldigheid van wat onmiddellijk om hem heen is, niet overschat, maar op zijn plaats zet: je ziet de grenzen in de tijd en in de ruimte van je eigen persoonlijkheid wijken en weet je gebonden aan en verbonden met wat voorafging en wat komen zal’ (Huizinga). Historisch besef bestaat uit drie aspecten: tijdsbesef, historische kennis en inzicht en historisch denken en redeneren.

Historisch denken en redeneren: Historisch denken en redeneren is het evalueren of construeren van:

- een beschrijving van processen van verandering en continuïteit;
- een verklaring van historische verschijnselen;
- een vergelijking van historische verschijnselen of perioden;

waarbij je:

- historische vragen stelt;
- contextualiseert;
- gebruikmaakt van historische begrippen en inzicht hebt in metabegrippen;
- beweringen ondersteunt met argumenten, die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen.

Historische anker- of kantelpunten: Een anker- of kantelpunt – een gebeurtenis, verschijnsel of ontwikkeling – scheidt twee perioden of tijdvakken (symbolisch) van elkaar. Enkele voorbeelden: de kruisiging van Jezus Christus, de Industriële Revolutie, de boekdrukkunst, de wetenschappelijke revolutie, de Tweede Wereldoorlog, de Watersnoodramp van 1953, Nine Eleven, de Val van de Muur in 1989.

Historische kennis: Alle kennis die betrekking heeft op het verleden op het gebied van plaatsing in de tijd, zoals kennis van periodisering, de tien tijdvakken met de daarbij horende kenmerkende aspecten, de canon, maar ook de kennis van de betekenis van begrippen, feiten, gebeurtenissen, personen, ontwikkelingen, met de daarbij behorende jaartallen.

Historische kwesties: Historische kwesties zijn onderwerpen of thema's waarmee leerlingen aan de slag kunnen om zich te oefenen in historisch denken en redeneren.

Een protest voor vrouwenrechten in 1979.



Historische vaardigheden: Historische vaardigheden zijn:

- A.** het kunnen stellen van historische vragen;
- B.** het kunnen plaatsen van personen, gebeurtenissen en verschijnselen in een historische context;
- C.** het kunnen onderzoeken van (de betrouwbaarheid van) historische bronnen en zich hiervan een beeld kunnen vormen.

Multiperspectiviteit: Multiperspectiviteit is ook een belangrijk onderdeel van historisch denken en redeneren dat een rol speelt bij beeldvorming, interpretatie, inleving, standplaatsgebondenheid, contextualiseren, etc: leerlingen begrijpen dat er verschillende visies op het verleden bestaan. (Zie schema's op p. 11 en 15.)

Orderingskader: Een orderingskader is een hulpmiddel om de leerstof bij geschiedenis te ordenen. 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 twintigste eeuw (bovenbouw vmbo).

Periodisering: Periodisering is een indeling van de geschiedenis in tijdvakken of perioden op basis van politiek-culturele of sociaaleconomische criteria.

Bijvoorbeeld politiek: oudheid, middeleeuwen, nieuwe tijd, nieuwste tijd en contemporaine geschiedenis. Sociaaleconomisch: nomadisch, agrarisch, stedelijk, industrieel.

Persoonsvorming: Bij persoonsvorming gaat het in deze publicatie om de bijdrage van geschiedenisonderwijs aan de identiteitsontwikkeling van opgroeiende generaties.

Randvoorwaarden: Randvoorwaarden zijn die voorwaarden die nodig zijn voor het verzorgen van goed geschiedenisonderwijs, zoals de opleiding van docenten, de baanopbouw, de urentabel, de tijd voor lesvoorbereiding en -evaluatie en de tijd voor professionalisering in de vorm van nascholing.

Verleden: Verleden is dat wat is geschied, wat is gebeurd. Dat is de niet meer bestaande werkelijkheid. De historicus onderzoekt overblijfselen, sporen uit het verleden dat niet meer bestaat. Met behulp van bronnen (overblijfselen) kan de historicus iets over dat verleden te weten komen.

Inspiratiebronnen - een selectie

- **Ankersmit, F.** (2007). *De sublieme historische ervaring*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- **Armitge, D., & Guldi, J.** (2014). *The History Manifesto*. Cambridge (etc.): Cambridge University Press.
- **Barton, K.C. & Levstik, L.S.** (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, N.J.
- **Beek, W. van & Verhallen, M.** (2012). *Taal een zaak van alle vakken, geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.
- **Boxtel, C. van, & Drie, J. van.** Historical reasoning: definitions and educational applications. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.). *International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley & Blackwell.
- **Boxtel, C. van** (eindred.) (2009). *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken. Theorie en praktijk*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.
- **Boxtel, C. van, & Drie, J. van** (2012). "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30, 2, p. 1-33.
- **Boxtel, C. van & Drie, J. van** (2013). 'Historical reasoning in the classroom. What does it look like and how can we enhance it?' in: *Teaching History 150*, p. 44-54.
- **Boxtel, C. van, Grever, M., & Klein, S.** (Eds) (2016). *Sensitive pasts. Questioning heritage in education*. Brooklyn/Oxford: Berghahn Books.
- **Bron, J.** (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- **Bron, J., Veugelers, W. & Vliet, E. van** (2009). *Leerplanontwikkeling actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.
- **Bron, J. & Vliet, E. van** (2009). *Het ontwikkelen van een kernleerplan Actief burgerschap en sociale integratie voor het algemeen vormend onderwijs*. Enschede: SLO [Paper ORD 2009].
- **Dorsman, L., Jonker, E., & Ribbens, K.** (2000). *Het zoet en het zuur. Geschiedenis in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- **Drie, J. van** (red). (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- **Ercikan, K. & Seixas, P.** (Eds.) (2015). *New directions in the assessment of historical thinking*. New York/London: Routledge Singer.
- **Grever, M.** (2009). 'Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie' in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 124 (3), p. 438-451.
- **Grever, M., & Boxtel, C. van** (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren.

- **Heater, D.** (1990/2004). *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- **Jonker, E.** (2001). *Historie: Over de blijvende behoefte aan geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.
- **Jordanova, L.** (2006). *History in Practice* (2nd ed.). London: Hodder Education.
- **Kloek, J. & Tilmans, K.** (red.) (2002). *Burger. Een geschiedenis van het begrip 'burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21ste eeuw*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- **Kooij, C. van der & Groot-Reuvekamp, M. de** (2016, derde druk). *Geschiedenis & Samenleving. Kennisbasis inhoud en didactiek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- **Nordgren, K. & Johansson, M.** (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 1, p. 1-25.
- **Rioeur, P.** (1990). *Time and Narrative* (3 vols.). Chicago: University Of Chicago Press.
- **Seixas, P., & Morton, T.** (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.
- **Storck, E.** (2016). Herbezinning op het curriculum. Op zoek naar een instrument met meer vrijheid en aandacht voor ons vak. In: *Kleio 2016-1*, p. 52 - 59.
- **Straaten, D. van** (red.). (2012). *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*. Assen: Van Gorcum.
- **Straaten, D. van, Wilschut, A., & Oostdam, R.** (2016). Making history relevant by connecting past, present and future. *Journal of Curriculum Studies* 48, 4, p. 479-502.
- **Stradling, R.** (2003). *Multiperspectivity. A guide for teachers*. Straatsburg: Council of Europe Publishing.
- **Tosh, J.** (2008). *Why History Matters*. London/New York: Palgrave Macmillan.
- **Wagenaar, H., Schoot, F. van der & Hemker, B.** (2011). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009*. Arnhem: Cito [PPON-reeks nummer 45].
- **Wilschut, A.** (2011). *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.
- **Wilschut, A.** (eindred.) (2012). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- **Wilschut, A.** (2013). *De taal van burgerschap*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- **Wilschut, A., Straaten, D. van & Riessen, M. van.** (2013, tweede druk). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de docent*. Bussum: Coutinho.
- **Wineburg, S.** (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- **www.burgerschapindeschool.nl**.

