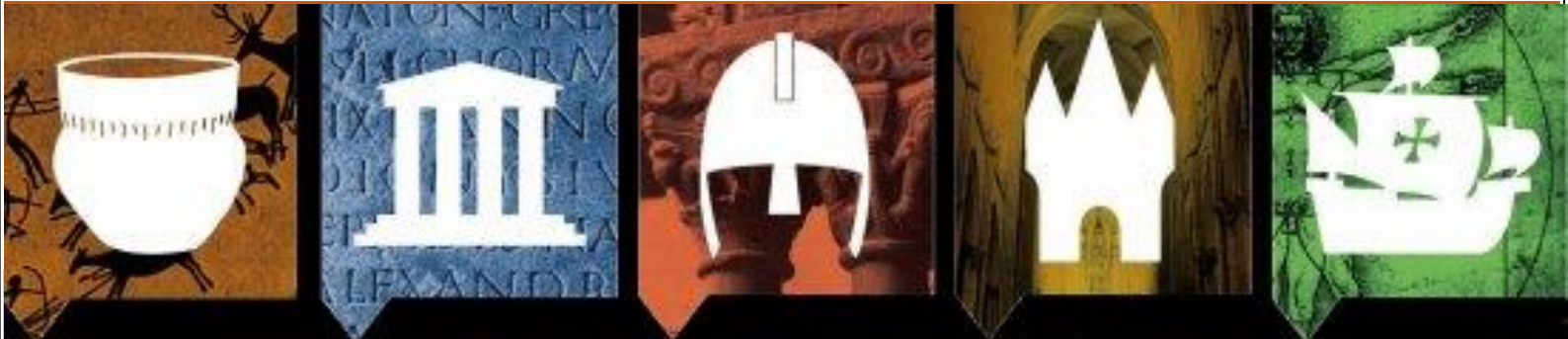




Zicht op het verleden

Nijmeegse docenten en wetenschappers over de vernieuwing van het havo- en vwo-examenprogramma geschiedenis in 2007, geplaatst in een historisch kader

Nijmegen, 12 juni 2016

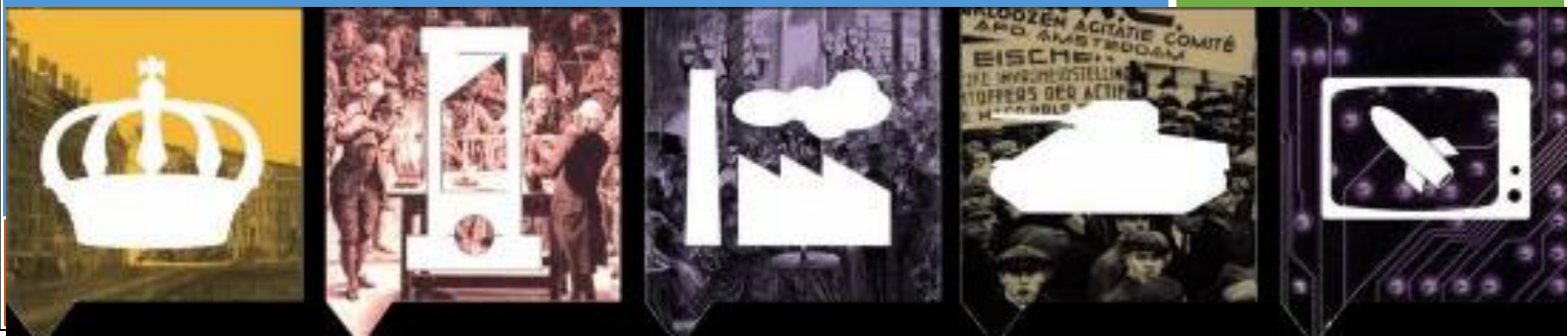
Masterscriptie Actuele Geschiedenis, 1500-heden

Iris Dracht S4117484

Onder begeleiding van:

Prof. dr. T.H.G. Verhoeven

Radboud Universiteit, Faculteit der Letteren



Voorwoord

Bovenal wil ik alle respondenten bedanken voor hun deelname aan dit onderzoek. Daarnaast verdienen Joset te Beest, Marion Kersten en Martin Schuurman mijn speciale dankbaarheid voor hun inhoudelijke op- en aanmerkingen op de vragenlijsten. Dit onderzoek vormt mijn afstudeerscriptie voor de masteropleiding Actuele Geschiedenis, 1500-heden. Mijn begeleidster vanuit de universiteit, prof. dr. T.H.G. Verhoeven, ben ik zeer erkentelijk voor haar prettige begeleiding. Zonder u allen had dit verslag niet op deze manier tot stand kunnen komen.

Omslagillustraties:

H. K. J. Kurstjens, 'Nederlandse geschiedenis canon: een discussie zonder eind?!', *Histoforum*
<<http://oud.digischool.nl/gs/community/canonartikel.htm>> (geraadpleegd op 1-6-2016).

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
1. Inleiding	5
1.1 Wetenschappelijke belangstelling van vakdidactici	7
1.2 Nijmegen als casus	10
2. Geschiedenis in dienst van de staat en de samenleving	13
2.1 1795-1960: ontstaan en vormgeving nationaal (geschiedenis)onderwijs	13
2.2 1960-1990: thematische aanpak en nadruk op historische vaardigheden	17
3. Herstel van de nationale kaders	20
3.1 1990-heden: de opkomst van de tien tijdvakken	20
3.2 Debat en onderzoek	23
3.3 Uitingen van de Nederlandse culturele identiteit	26
3.4 Een internationale trend: de nationale reflex	29
4. Zicht op het verleden: enquêteresultaten	32
4.1 Methode: opzet en analyse	32
4.2 Schoolsignatuur en overheidsbemoeienis	35
4.3 Doel van het geschiedenisonderwijs: kritisch en historisch denken	37
4.4 Oriëntatiekennis blijft te westers en te vaag	42
4.5 Verbetering?	48
4.6 Afsluitende opmerkingen	51
5. Conclusie: een te eenzijdig curriculum	52
Bibliografie	57
Primaire bronnen	57
Secundaire literatuur	57
Geraadpleegde websites	61
Bijlage 1: De tien tijdvakken	63
Prehistorie – 3000 v. Chr. En Oudheid 3000 v. Chr. – 500 n. Chr.	63
Middeleeuwen 500 – 1500	63
Vroegmoderne tijd 1500 – 1800	64

Moderne tijd 1800 – 2000	65
Bijlage 2: Voorbeeld historische context uit 2015	67
Historische Context: Koude Oorlog 1945-1991	67
Bijlage 3: Onderwijsinstellingen	71
Bijlage 4: Vragenlijst voor docenten	72
Deel A	72
Deel B	73
Deel C	77
Deel D	82
Bijlage 5: Vragenlijst voor wetenschappers.....	83
Deel A	83
Deel B	84
Deel C	89
Deel D	90
Bijlage 6: Enquêteresultaten	92
Deel A	92
Deel B	93
Deel C	98
Deel D	102

1. Inleiding

Ook dit jaar vonden in mei de centrale eindexamens van het middelbaar onderwijs plaats, het slotstuk van dertien of veertien jaar intensieve scholing. Het uitgangspunt voor het onderwijs was vastgelegd in kerndoelen en eindexamentermen. In 2001 presenteerde de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, ook naar de voorzitter commissie De Rooij genoemd, in opdracht van de overheid nieuwe kerndoelen en eindtermen voor het schoolvak geschiedenis. Sinds het ontstaan en de ontwikkeling van het onderwijs waren vaker aanpassingen gedaan, toch was dit een unieke opdracht. Nooit eerder moest het nieuwe programma zowel voor het basisonderwijs als voor alle niveaus van het middelbaar onderwijs gelden. Waar kwam deze behoefte tot totale verandering vandaan? Wat waren de maatschappelijke en inhoudelijke doelen van dit nieuwe programma en zijn die bereikt?¹

De veranderingen waren onderdeel van een ontwikkelingsproces. Circa honderdvijftig jaar geschiedenisonderwijs ging vooraf aan de nieuwe kerndoelen en eindtermen uit 2001. De eerste contouren van een nationaal onderwijssysteem kregen in de periode 1795-1860 vorm, waarna in 1857 geschiedenis als schoolvak verplicht werd gesteld. Tussen 1860 en 1960 veranderde het geschiedenisonderwijs nauwelijks. Docenten benaderden de geschiedenis vanuit een chronologisch en politiek geordend perspectief. Het duurde tot de jaren zestig van de twintigste eeuw vooraleer hier verandering in kwam. Onder invloed van de veranderende maatschappij verschoof de focus naar sociaalwetenschappelijke onderzoekvaardigheden en redeneerwijzen die uitgingen van het besef van een historische tijd. Hieronder werd bijvoorbeeld het begrijpen van processen van continuïteit en verandering verstaan, of het onderscheid maken tussen bedoelde en onbedoelde gevolgen en het beoordelen van historische gebeurtenissen binnen de eigen context. De geschiedenislessen werden nu thematisch in plaats van chronologisch ingedeeld. Deze vorm van onderwijs hield niet lang stand.²

Vanaf 1990 ontstond opnieuw discussie over de inhoud van de geschiedenislessen waarop de regering commissie De Rooij aanstelde. Net zoals in de periode 1860-1960 moest

¹ NOS, 'Voor 210.000 examenkandidaten wordt het peentjes zweten' (versie 12 mei 2016)

<<http://nos.nl/artikel/2104512-voor-210-000-examenkandidaten-wordt-het-peentjes-zweten.html>>

(geraadpleegd op 8-6-2016); Pijpker, 'Recordaantal klachten' (geraadpleegd op 8-6-2016); A. Wilschut, *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam, 2001), 31-32.

² D. van Gijlswijk, *De overheid en het voortgezet onderwijs ca. 1800-1920* (Amsterdam, 2004), 7-28; J.G. Toebes, 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs', *Bij het afscheid van dr. P. van der Meulen (Kleio)* 17: 3 (1976), 66-109, alhier 66-67; Wilschut, *Beelden van tijd*, 27-30.

het ontwikkelen van chronologisch besef weer de basis worden, maar nu in combinatie met het aanleren van historische benaderingswijzen en vaardigheden. Het oriëntatiekader dat de commissie De Rooij ontwikkelde als didactisch hulpmiddel bij het onderwijzen van chronologisch besef vormde de grootste vernieuwing en de kern van het adviesrapport. In het oriëntatiekader periodiseerde de commissie de geschiedenis, van de prehistorie tot nu, in tien tijdvakken. Elk tijdvak had ronde jaartallen en een kenmerkende naam, een beeldkenmerk en enkele bijbehorende kenmerkende aspecten.³ Zo kreeg het tijdvak 1600-1700 bijvoorbeeld de naam Gouden Eeuw/zeventiende eeuw en ‘tijd van regenten en vorsten’ en een kroon als beeldkenmerk (afbeelding 1). Het tijdvak bestond uit vier kenmerkende aspecten en tien kenmerkende begrippen. Op het school- en eindexamen moesten zowel de havo- als de vwo-leerlingen al deze namen en kenmerken van de tijdvakken kennen. Het aanleren van chronologisch besef en historische benaderingswijzen en vaardigheden moest de leerlingen uiteindelijk historisch besef bij brengen. Dit laatste moest de leerlingen inzicht bieden in hedendaagse verschijnselen die historisch bepaald zijn en een hulpmiddel zijn om tot een meer relativerend en afstandelijk oordeel te komen.⁴

Afbeelding 1: Tijdvak 6, voorbeeld van een tijdvak met kenmerkende aspecten en begrippen.

Tijdvak	Kenmerkende Aspecten	Begrippen
6. Gouden Eeuw/17 ^e eeuw 1600 – 1700  Tijd van regenten en vorsten	23. Het streven van vorsten naar absolute macht 24. De bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek 25. Wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie 26. De wetenschappelijke revolutie	De Gouden Eeuw Vorsten (23) Absolutisme (23) Regenten (24) De Republiek (staatkundig, economisch en cultureel) (24) Economie (24 +25) Handelskapitalisme (24 + 25) Kapitalisme (24 +25) Wereldeconomie (24 + 25) Wetenschappelijke revoluties (26)

³ Zie bijlage 1 voor de tien tijdvakken met de bijbehorende kenmerkende aspecten, begrippen en beeldkenmerken.

⁴ P. de Rooij (e.a.), *Verleden, heden en toekomst : advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming* (Enschede, 2001) 1-11.

1.1 Wetenschappelijke belangstelling van vakdidactici

De wetenschappelijke belangstelling voor de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs was tot ver in de twintigste eeuw gering en incidenteel. Deze werd slechts opgewekt als veranderingen van het geschiedenisonderwijs werden aangekondigd of doorgevoerd. Verder betrof deze een enkel artikel of hoofdstuk dat meestal een deelaspect van het geschiedenisonderwijs behandelde. Pas toen de vakdidactiek in de jaren zestig voet aan de grond begon te krijgen, verscheen een eerste uitgebreidere schets van het historische onderwijs door de eeuwen heen.⁵ De Nijmeegse vakdidacticus Johan Toebes schreef een uitvoerig artikel ‘Van een leervak naar een denk- en doevak’, waarin hij een algemene beschrijving gaf van het geschiedenisonderwijs vanaf de zeventiende eeuw tot aan zijn eigen tijd in 1976. Dit deed hij op basis van zijn analyse van schoolboeken, programma’s en gedenkboeken. Daarnaast besteedde hij ook een hoofdstuk aan dit onderwerp in zijn dissertatie. Dit laatste geldt tevens voor de meest recente schets die twintig jaar later werd geschreven door de Amsterdamse vakdidacticus Arie Wilschut. Als onderdeel van zijn dissertatie beschreef Wilschut voornamelijk het geschiedenisonderwijs in de twintigste eeuw.⁶

Toebes en Wilschut waren beiden didactici en bestudeerden de plaats van geschiedenis in het voortgezet onderwijs (vo). Toebes deed dit door zowel het eigene te beschrijven als de verwantschap met andere mens- en maatschappijvakken. Hierbij ging hij in op de verbinding tussen de vakken geschiedenis en maatschappijleer die beleidsmakers beoogden. Wilschut bekeek daarentegen de rol van het (historisch) tijdsbewustzijn, omdat de tijdsdimensie het grote verschil tussen geschiedenis en andere disciplines vormde volgens hem. Bij beide auteurs was de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs niet de focus van het onderzoek. Studies die deze ontwikkeling wel als onderwerp hadden, werden afgebakend in tijd en ruimte of bestudeerden een enkel onderwijsniveau of de beeldvorming van een historische periode. Onderzoeken richtten zich bijvoorbeeld op de geschiedenislessen in het lager onderwijs of de

⁵ Voor een beschrijving van de opkomst van de vakdidactiek en hoe deze discipline zich verhoudt tot de opkomst van het vak Geschiedenis, zie het artikel van R. van Kesteren, ‘Geschiedenis en didactiek. Een ongewenste dispariteit?’, *Tijdschrift voor geschiedenis* 110: 4 (2012), 467-483. Vergelijk verder: D. Berghorst, ‘Geschiedenis is vooral ook een actief vak’, *Uitleg: weekblad van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen* 17: 7 (2001), 22-24; C. van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Rotterdam, 2009); H. Havekes, *Knowing and doing history. Learning historical thinking in the classroom* (Boxmeer, 2015); A. van der Kaap, *Kanttekeningen bij een doorlopende leerlijn geschiedenis* (Enschede, 2008); Wilschut, *Beelden van tijd*.

⁶ C. van Boxtel en M. Grever, ‘Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, ca. 1968-2008’, E. Erdmann and W. Hasberg (red.), *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* 2 dln (Swalbach, 2011) II: 83-116, alhier 106-107; Toebes, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak’, 66-109; J.G. Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?: het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Nijmegen, 1981); Wilschut, *Beelden van tijd*, 9-37.

diverse wijzen waarop scholen de oudheid behandelden. Ook een combinatie van dit alles was mogelijk.⁷ Door dergelijke afbakeningen lag de nadruk veeleer op de deelaspecten van het geschiedenisonderwijs dan op de algemene curve. Om die reden bestond alleen een fragmentarisch en beperkt beeld van de inhoudelijke historische ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs.⁸

De algemene vorming van het geschiedenisonderwijs werd daarnaast beschreven in twee bundels waarin de contemporaine tijd centraal stond. Historische veranderingen kwamen slechts zijdelings aan bod. De eerste bundel betrof zes voordrachten gepubliceerd in *Geschiedenis op school* in 1998 naar aanleiding van de benoeming van de commissie De Wit in 1997. Soms gaven auteurs in deze bundel een korte historische beschrijving van het geschiedenisonderwijs ter verduidelijking. In de tweede bundel *Facing mapping, bridging diversity* uit 2011 brachten auteurs de vakdidactische overeenkomsten en verschillen van het schoolvak geschiedenis in de Europese lidstaten in kaart. Vakdidactici Carla van Boxtel en Maria Grever beschreven hierin het Nederlandse geschiedenisonderwijs tussen 1968 en 2008 om de eigentijdse didactische ontwikkelingen toe te lichten. Geen van beide werken bespraken uitvoerig het ontstaan en de transformatie van het schoolvak, aangezien de focus op het recente onderwijs lag.⁹

Deze vier studies geven een (partieel) overzicht van de veranderingen in het Nederlandse geschiedeniscurriculum door de eeuwen heen. Hoewel Toebees ook aandacht besteedt aan eerdere periodes, ligt het accent van deze vier onderzoeken op de negentiende of twintigste eeuw, of zelfs alleen op de tweede helft van de twintigste eeuw. Er zijn twee opvallende overeenkomsten tussen deze werken. Ten eerste zijn alle auteurs vakdidactici. Dit is wederom een bevestiging van het feit dat andere historici geen interesse lijken te hebben in dit onderwerp. Ten tweede brengen de auteurs vaak dezelfde cesuren aan in tijd en benoemen

⁷ Voorbeelden van auteurs die zich concentreren op een afgebakende periode of een enkel onderwijsniveau zijn: E. Storck, 'De eisch van aanschouwelijkheid; schoolplaten en de didactiek van het geschiedenisonderwijs 1880-1920', *De geschiedenis gekleurd. Historie-schoolplaten-J.H. Isings* (Utrecht/Assen, 1982), 87-102 en E. Kamerbeek, 'De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs op de lagere school tot de 20^e eeuw', *De geschiedenis gekleurd. Historie-schoolplaten-J.H. Isings* (Utrecht/Assen, 1982), 103-118. Voorbeelden van auteurs die een historisch onderwerp als focus hebben: A. van Hooff, 'Antieke pijlers in een verzuild vaderland, de rol van de Oudheid in lagere-schoolboeken van de negentiende en twintigste eeuw', M. A. Wes (red.), *Van Parthenon tot Maagdenhuis. Moet het gymnasium blijven?* (Amsterdam 1985), 94-124; A. Beening, "'Wat zegt ge van zulke helden?'" De overwintering op Nova Zembla in 19^{de}-eeuwse schoolboeken', *Spiegel Historiae* 31:10 (1996), 408-413; T. van der Geugten, "'Goed geïntegreerd". Molukkers in schoolboeken geschiedenis', *Timbang* 35 (1997), 6-11; A. Beening, 'Duitsland op school, 1750-1866', *Theoretische geschiedenis* 24:3 (1997), 193-212.

⁸ Toebees, *Geschiedenis: een vak apart?*, 1 en 2; Wilschut, *Beelden van tijd*, 1-7.

⁹ P. den Boer en G. W. Muller (red.), *Geschiedenis op school* (Amsterdam, 1998), 7-10; Van Boxtel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 1, 83-116.

daarbij dezelfde karakteristieken. Dit zijn de periodes 1795-1860, 1860-1960, 1960-1990, 1990-heden die al kort toegelicht werden.

Het voorstel van de commissie De Rooij trok van begin af aan wel veel wetenschappelijke en publieke aandacht, hetgeen verder uitgebreid besproken wordt in het derde hoofdstuk. Wetenschappers hadden voornamelijk inhoudelijke en conceptuele bezwaren. De geschiedenis liet zich niet vatten in een dergelijk overzicht, het overzicht was te eendimensionaal. Onderzoeksinstituten hielden tussen 2004 en 2016 pilots en enquêtes om de werkbaarheid, haalbaarheid en functie van het voorgestelde examenprogramma te testen.¹⁰ Zo liet in 2010 de Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting Nederland (VGN) haar leden bevragen. Docenten uitten met name kritiek over de formulering van de tijdvakken en de kenmerkende aspecten. Die was te globaal, waardoor op het vwo niet genoeg diepgang bereikt kon worden in de toetsen. Voor de havoleerlingen was de stofomvang juist te groot.¹¹

Hoewel de vwo-pilot nog niet was afgerond had de regering in 2007 het nieuwe eindexamenprogramma voor het vak geschiedenis op basis van het voorstel van de commissie De Rooij al ingevoerd. De schoolexamens hadden vanaf dat moment de tijdvakken en kenmerkende aspecten als onderwerp, terwijl voor het centraal eindexamen nog een aantal jaren de pilotresultaten werden afgewacht. In 2015 maakten voor het eerst alle scholieren landelijk hetzelfde centrale eindexamen in het tijdvakkenstelsel. Alle kritiek van de docenten had als resultaat dat enkele kenmerkende aspecten nader zijn uitgewerkt tot historische contexten. Een historische context bestaat uit enkele leidende vragen, een beschrijving van een aantal aspecten en enige voorbeelden.¹² Het vwo heeft vier contexten gekregen, het havo drie. Bovendien kreeg het Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de opdracht om tussen 2013 en 2015 de wijze te onderzoeken waarop het nieuwe eindexamenprogramma in de praktijk vorm kreeg. Dit meerjarige onderzoek was een evaluatie van het nieuwe programma met als hoofdvraag hoe deze vernieuwingen in de onderwijspraktijk gerealiseerd en geïmplementeerd werden. De onderzoekers vroegen naar de mening van docenten, leerlingen en examenmakers, maar ze

¹⁰ Zie bijvoorbeeld: S. Boom (e.a.), *Geschiedenis examineren. Rapport pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006* (Amsterdam, 2006); C. van Boxtel (e.a.), *Geschiedenis examineren. Rapportage van het pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo en vwo 2010* (Amsterdam, 2010); A. van der Kaap, *Vakdossier Geschiedenis. Stand van zaken in de tweede fase* (Enschede, 2010); A. van der Kaap, *Het geschiedenisexamen in 2015* (Enschede, 2012); A. van der Kaap, *Hoe denken docenten havo/vwo over het geschiedenisexamen 2015* (Enschede, 2016).

¹¹ C. van Boxtel en M. Kropman, “*Het is teveel en te weinig tegelijk*”. *Rapportage van de resultaten van de VGN veldraadpleging over de centrale examinering geschiedenis havo en vwo* (Amsterdam, 2010) 4-13; C. van Boxtel en M. Grever, *Erfgoed, onderwijs en historisch besef. Verlangen naar tastbaar verleden* (Hilversum, 2014) 24-32; Van Boxtel en Grever, ‘Between disenchantment and high expectations’, 84.

¹² Zie bijlage 2 voor een voorbeeld van een historische context zoals die gebruikt is voor het eindexamen 2015.

bestudeerden alleen de lespraktijk en de uitwerking. Sinds 2010 werd niet meer stilgestaan bij de vraag hoe docenten nu aankeken tegen de inhoudelijke veranderingen zelf. Werden de doelen van de commissie De Rooij bereikt? Waren de bezwaren verdwenen of deelden de docenten deze nog altijd? Dit onderzoek heeft de veranderingen in historisch perspectief geplaatst en de ideeën van docenten en wetenschappers hierover in kaart gebracht.¹³

1.2 Nijmegen als casus

Op dit moment bestaan er twee leemtes in de historiografie met een duidelijk onderling verband. Enerzijds is er behoefte aan een evaluerend onderzoek naar de achterliggende ambities en theorie van het huidige eindexamenprogramma geschiedenis. Anderzijds is de historiografie over het geschiedenisonderwijs beperkt. In dit onderzoek gaat de meeste aandacht uit naar de evaluatie door Nijmeegse docenten en wetenschappers van het examenprogramma. De tien tijdvakken krijgen in het bijzonder de aandacht, daar dit een grote vernieuwing van de commissie De Rooij was. Door het voorstel van de commissie in een historische context te plaatsen is het beter te doorgronden. Daarnaast wordt de historiografie van het geschiedenisonderwijs aangevuld, omdat die hier beschreven wordt vanuit een inhoudelijk historische invalshoek en niet vanuit een didactisch oogpunt, zoals bij eerdere studies. De focus van dit historisch overzicht ligt op de oriëntatiekennis en de intenties van de regering en de commissie. Hieraan voorafgaand krijgen ook de vroegste geschiedenislessen uit de negentiende eeuw de aandacht.

Na het eerste centrale eindexamen in het tijdvakkenstelsel in 2015, is het hoog tijd om de geschiedenisdocenten zelf aan het woord te laten over de uitwerkingen die alle veranderingen hebben gebracht. Het doel van dit onderzoek is te achterhalen hoe zij de uitgangspunten van het nieuwe eindexamenprogramma waarderen, dit is sinds 2010 niet meer gedaan. Om de resultaten terug te kunnen koppelen aan het onderzoek uit 2010 zullen de bovenbouwjaren van zowel het havo als het vwo de nadruk krijgen, daar de docenten destijds ook hierover bevraagd zijn. Beide niveaus worden bestudeerd, omdat het ontbreken van voldoende niveauverschil tussen havo en vwo een van de grote punten van kritiek was. Daarnaast is de bovenbouw een interessante fase, omdat voor veel Nederlanders dit het eindonderwijs in het vak geschiedenis vormt en de regering het vak wil gebruiken ten behoeve van burgerschapsvorming. Bovendien kan op deze manier voor het eerst in eenzelfde

¹³ A. van der Kaap en E. Folmer, *In voorbereiding op een nieuw centraal examen geschiedenis* (Enschede, 2015), 5-16.

onderzoek de overgang naar het hogere en wetenschappelijke onderwijs (hbo en wo) meegenomen worden, hetgeen een extra invalshoek toevoegt aan dit onderzoek.¹⁴

Voor dit onderzoek is de stad Nijmegen gekozen als casus aangezien deze stad een unieke combinatie van onderwijsperspectieven biedt. Nijmegen heeft niet alleen een groot aanbod aan middelbare scholen met havo- en vwo-afdelingen, ook de Nijmeegse Scholengemeenschap Groenewoud, een van de acht pilotscholen in het land, bevindt zich in Nijmegen. Bovendien voegen de Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN), de Radboud Universiteit (RU) en de Radboud Docenten Academie (RDA) een belangrijke factor toe. Deze aanbieders van het hoger en wetenschappelijk onderwijs krijgen te maken met studenten die in het nieuwe programma opgeleid zijn. Hieruit volgt de volgende hoofdvraag: Om welke redenen is het nieuwe examenprogramma van de commissie De Rooij voor het schoolvak geschiedenis in 2007 ingevoerd en hoe beoordelen de huidige docenten van de Nijmeegse middelbare, hogere en wetenschappelijke onderwijsinstellingen dit examenprogramma?

Voor het antwoord op het eerste deel van de vraag vormt een literatuuronderzoek de basis, hiervoor bevatten de diverse bestaande studies voldoende informatie. De gefragmenteerde informatie wordt samengevoegd tot een historisch overzicht. Daarnaast wordt de historiografie over het geschiedenisonderwijs aangevuld met literatuur over de ontwikkeling van het nationale onderwijs. Over dit laatste onderwerp bestaan meerdere overzichtswerken.¹⁵ De nationale ontwikkelingen van het basis- en voorgezet onderwijs die hieruit voortkomen verduidelijken de transformaties van het geschiedenisonderwijs.

Voor de beantwoording van het tweede deel van de vraagstelling zijn Nijmeegse geschiedenisdocenten geënquêteerd. Alle negen reguliere middelbare scholen van Nijmegen die een havo- en/of vwo-afdeling hebben en zich binnen de stadsgrenzen van Nijmegen bevinden, zijn aangeschreven. Medewerkers van acht van de negen scholen hebben positief gereageerd. De respondentengroep van de RU, HAN en RDA was kleiner dan de groep van het voortgezet onderwijs, aangezien de overgang naar het hbo/wo een deelaspect van dit onderzoek is.¹⁶ Zowel in het vo, hbo alsook in het wo deed iedereen mee op basis van vrijwilligheid. Niet iedereen die aangeschreven is, heeft een enquête ingevuld. Met name

¹⁴ Van Boxtel en Kropman, *"Het is teveel en te weinig tegelijk"*, 9.

¹⁵ Vergelijk bijvoorbeeld: A. Bartels, *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963* (Groningen, 1963); P. TH. F. M. Boekholt en E. P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen/Maastricht, 1987); N.L. Dodde, *Geschiedenis van het Nederlandse schoolwezen. Een historisch-onderwijskundige studie van het Nederlandse onderwijs gedurende de 19^{de} en 20^{ste} eeuw* (Purmerend, 1981); N.L. Dodde, *"Dag, mammoet!" Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolstelsel* (Apeldoorn, 1993); C.T. Geerlings, *Zicht op het Nederlandse schoolwezen* (Meppel, 1978); Ph. J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse schoolwezen* (Groningen, 1964).

¹⁶ Zie bijlage 3 voor de lijst met onderwijsinstellingen waaraan de respondenten werkzaam waren.

medewerkers uit het wo hadden het gevoel over onvoldoende kennis te beschikken om een enquête te kunnen invullen. De uitkomsten die op deze manier verzameld zijn, geven de mening weer van de opleiders in het onderwijs in Nijmegen. Er lijkt geen reden om aan te nemen dat de ideeën van de Nijmeegse docenten veel afwijken van die van docenten elders in het land. Dit zal ook blijken uit een vergelijking van deze onderzoeksresultaten met die van eerdere onderzoeken. Hierdoor kan deze casestudy voor iedereen die betrokken is bij het vormgeven van het Nederlandse geschiedenisonderwijs interessant zijn.¹⁷

In hoofdstuk twee van dit onderzoek zal allereerst honderdvijftig jaar aan geschiedenisonderwijs geschetst worden. Dit plaatst de huidige veranderingen in perspectief. De achttiende eeuw, waarin het nationale onderwijs vorm begon te krijgen, wordt kort genoemd. De meeste nadruk ligt op de hervormingen in de negentiende en twintigste eeuw, als voorloper van het huidige middelbare onderwijs op het algemeen vormend onderwijs. Deze schets betreft de periode tot 1990. Het derde hoofdstuk beschrijft de periode 1990-heden met de benoeming van de commissie De Rooij en het bijbehorende debat. Hierbij wordt ook ingegaan op het internationale kader. In hoofdstuk vier volgt een toelichting van de gebruikte onderzoeksmethode en een beschrijving van de enquêteresultaten. De resultaten worden teruggekoppeld naar de historiografische schets uit hoofdstuk twee en het tijdvakken debat uit hoofdstuk drie. Hoofdstuk vijf is ten slotte het concluderende hoofdstuk.

¹⁷ B. Emans, *Interviewen. Theorie, techniek en training* (Groningen, 2002), 21; A. Fink, *How to design survey studies. A step-by-step guide* (Los Angeles, 2009), 1-20.

2. Geschiedenis in dienst van de staat en de samenleving

2.1 1795-1960: ontstaan en vormgeving nationaal (geschiedenis)onderwijs

Nederland kent een ingewikkelde onderwijsgeschiedenis, met name door de grote diversiteit.¹⁸ Er waren ten eerste vier lagen, respectievelijk basis-, middelbaar, beroeps- en hoger onderwijs, die zich afzonderlijk en onafhankelijk van elkaar ontwikkelden. Ten tweede bestonden binnen die lagen weer verschillende schoolsoorten, bijvoorbeeld voor het huidige middelbaar onderwijs mavo, havo en vwo. Ten derde waren er door de eeuwen heen meerdere aanbieders: overheid, particulieren en religieuze organisaties. In de periode 1795-1813 deed zich een grote verandering voor doordat het onderwijs officieel aan de religieuze groepen onttrokken werd en voor het eerst nationaal geregeld werd. Tot 1795 bestond Nederland uit gewesten die alle vergaande eigen bevoegdheden hadden. Ieder gewest verzorgde het eigen lokale onderwijs. Tussen 1795-1813 ontwikkelde de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden zich tot het Koninkrijk der Nederlanden met een centrale regering, een volksvertegenwoordiging en een grondwet. In de loop van de negentiende eeuw werd het centrale gezag over het onderwijs als gevolg daarvan steeds verder uitgebreid.¹⁹

Voor het basisonderwijs kwamen in 1801, 1803 en 1806 wetten tot stand, waarin de verhoudingen tussen de centrale overheid, de lagere overheden en het onderwijssysteem werden uitgewerkt. De regering legde naast de verantwoordelijkheden van de rijksoverheid, ook de financieringswijze, de educatieve doelen en het schooltoezicht vast. De laatste wet uit 1806 hield ruim vijftig jaar stand. De rijksoverheid deelde haar zeggenschap met gemeentelijke en provinciale besturen. Geen van de overheidsinstanties had een onderwijsmonopolie en daardoor pakte de praktijk soms anders uit. Provinciale besturen registreerden nalatigheid wel, maar er stonden geen sancties op het niet uitvoeren van de voorschriften. Bovendien mocht iedere burger leiding geven aan een school, onder voorwaarde dat hij niet in strijd met de belangen van de staat handelde. In bijvoorbeeld Noord-Brabant hielden onderwijzers rekening met de wensen van de katholieke bevolking, ondanks dat rooms-katholieke scholen verboden waren. Hierdoor konden in de praktijk grote verschillen ontstaan. Niettemin was er een basis gelegd, waarna de aandacht verschoof naar het voortgezet onderwijs. De centrale overheid eiste in 1810 dat alle steden secundair

¹⁸ Zie voor een uitgebreidere beschrijving van de ontwikkeling van het Nederlandse schoolwezen het standaardwerk van Idenburg, *Schets*.

¹⁹ Gijlswijk, *De overheid*, 56, 155-157; Geerlings, *Zicht*, 7, 56.

onderwijs aanboden, maar dit had geen effect. Gemeenten waren niet bereid de kosten op zich te nemen en de regering droeg niets bij. Ondanks de nationale voorschriften konden er in de praktijk grote verschillen voorkomen. Dit resulteerde in differentiatie in vakkenaanbod, opleidingsduur of leeftijdscriteria.²⁰

In de tweede helft van de negentiende eeuw veranderde dit. Drie processen die zich in deze periode in veel West-Europese landen afspeelden, waren hierop van invloed.²¹ Ten eerste ontstonden de nationale staten en was er een verdergaande democratisering. Onderwijs werd daarbij ingezet om natievorming te stimuleren door het gebruik van één taal, een uniforme spelling en het overbrengen van de nationale geschiedenis. Ten tweede deed de burgerlijke cultuur zijn intrede. Tot de achttiende eeuw was de heersende gedachte dat de mens zondig was en niet voor verbetering vatbaar. Tijdens de achttiende eeuw hadden de verlichtingsideeën hun ingang gevonden, waardoor de gedachte ontstond dat de mens zich wel kon ontwikkelen, ook ten dienste van de samenleving. Voor dit burgerlijke beschavingsoffensief werd het (geschiedenis)onderwijs ingezet. Als derde was er de confessionalisering van de Nederlandse samenleving met als uitkomst de verzuiling, eveneens zichtbaar in de denominaties in het onderwijs.²²

Als gevolg van deze drie processen kreeg het (geschiedenis)onderwijs meer overheidsaandacht. Wat betreft de geschiedenislessen kwam daar nog een vierde punt bij. De Romantiek deed zijn intrede, waardoor de aandacht voor het verleden groeide. De regering wilde de geschiedenislessen verplicht stellen, maar dit kon pas in 1857 gerealiseerd worden. In de politiek woelige periode 1840-1848 blokkeerde de strijd tussen conservatieven en hervormingsgezinde liberalen de gewenste onderwijsvernieuwingen. De discussie over onder andere de vraag hoe groot de directe politieke invloed van de koning mocht zijn, domineerde de politiek. Deze impasse werd in 1848 doorbroken toen de monarchie aan macht inboette met de komst van de ministeriële verantwoordelijkheid. Tegelijkertijd kreeg de regering meer

²⁰ Gijlswijk, *De overheid*, 56-58 en 155-157; T. H. G. Verhoeven, *Ter vorming van verstand en hart. Lager onderwijs in oostelijk Noord-Brabant ca. 1770-1920* (Hilversum, 1994), 38-41 en 57-62.

²¹ De Nederlandse ontwikkelingen in het (geschiedenis)onderwijs waren vergelijkbaar met de veranderingen in Engeland, Duitsland en Frankrijk. Voor gedetailleerdere beschrijvingen hiervan zie: P. Th. F. M. Boekholt, 'Invloed of verwantschap. Over het karakter van de Nederlandse onderwijshervorming in het begin van de negentiende eeuw,' *Pedagogische Verhandelingen* 8: 2 (1985), 120-130; Gijlswijk, *De overheid*, 155-157; Toebe, *Geschiedenis: een vak apart*; Wilschut, *Beelden van tijd*. Daarnaast zijn sociologische modellen en studies verschenen over de internationale overeenkomsten en verschillen. Vergelijk daarvoor: M. S. Archer, *Social origins of educational systems* (Londen, 1984); M. J. Maynes, *Schooling in Western Europe: a social history* (New York, 1985); A. de Swaan, *Zorg en de staat: welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd* (Amsterdam, 1989).

²² M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007), 53-57, 81; Verhoeven, *Ter vorming van verstand en hart*, 16-17 en 57-62.

slagkracht ten koste van de lokale overheid. Bovendien maakte de wet van 1848 de overheid verantwoordelijk voor voldoende onderwijs in het gehele land.²³ Hoewel deze nieuwe overheidsfunctie een langdurige schoolstrijd (ca. 1860-1920) opleverde over de vraag naar de aard en inhoud van het te geven onderwijs, was er nu een politiek klimaat ontstaan waarin het schoolcurriculum kon worden aangepast.²⁴

In 1857 leverde dit een wet op voor het lager onderwijs, waarin het lespakket werd uitgebreid met onder andere het vak geschiedenis. In 1863 volgde de wetgeving voor de middelbare school en in 1876 voor het gymnasium. Hiermee kreeg geschiedenis voor het eerst officieel de status van eindexamenvak. Toch bleven de middelbare scholen hoofdzakelijk een particuliere aangelegenheid. De overheid regelde alleen dat de vakken die in het uitgebreide basisonderwijs werden aangeboden ook op het voorgezet onderwijs aan bod kwamen. De inhoudelijke invulling en opleidingsduur mochten de middelbare scholen nog altijd zelf vorm geven. Geschiedenis maakte nu voor het eerst deel uit van het nationale onderwijsprogramma op de basis- en middelbare scholen.²⁵

Toebees gaf als een van de weinigen een algemene strekking van de invulling van een geschiedenisles uit deze periode. Dit deed hij op basis van zijn analyse van schoolboeken, programma's en gedenkboeken. Hieruit filterde hij de dominantie van de politieke, militaire en dynastieke geschiedenis als belangrijkste kenmerk en benoemde hij het ontbreken van pedagogische en psychologische criteria bij het selecteren van de stof. Er was in deze periode geen aandacht voor de contemporaine geschiedenis, simpelweg omdat dit niet als geschiedenis werd beschouwd. Tot slot had het onderwijs een nationalistisch karakter, maar dat was door de verzuiling minder sterk dan in andere landen zoals Duitsland, Engeland en Frankrijk.²⁶

De verzuiling liet namelijk zijn sporen na in het onderwijs. De bijzondere en openbare scholen waren het resultaat van de schoolstrijd en hadden verschillende schoolboeken.

²³ J.C.H. Blom en E. Lamberts (red.), *Geschiedenis van de Nederlanden* (Amersfoort, 2012), 318-325; P. den Boer, 'Geschiedenis op school en aan de universiteit', P. den Boer en G.W. Muller (red.), *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam, 1998), 93-103, alhier 96-98; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 53-57, 81.

²⁴ De schoolstrijd had grote gevolgen voor de ontwikkeling van het gehele Nederlandse schoolsysteem. Zie daarom ook: A. A. de Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd: onderzoek naar de wortels van de schoolstrijd in de Noordelijke Nederlanden gedurende de eerste helft van de 19^e eeuw. Een cultuurhistorische studie* (Amsterdam, 1985); M. F. M. van den Berk, *Zeulen met een zuil: pleidooi voor een open school* (Zoetermeer, 1995); J. C. Hordijk, *De democratie van het respect: schoolstrijd, levensbeschouwing en politiek debat* (Delft, 2001).

²⁵ Gijlswijk, *De overheid*, 157-162; Wilschut, *Beelden van tijd*, 11.

²⁶ Van Boxtel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 88; Van der Kaap, *Vakdossier Geschiedenis*, 13; Toebees, *Geschiedenis: een vak apart?*, 241-245.

Openbare scholen waren instellingen die de overheid op- en inrichtte en hadden geen bepaalde godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag. De bijzondere scholen hadden wel een religieuze of levensbeschouwelijke grondslag en werden bestuurd door particulieren, stichtingen of verenigingen. Onder invloed van verschillende denominaties werden verschillende historische voorbeelden behandeld. Zo besteedden katholieke scholen meer aandacht aan de Middeleeuwen, terwijl protestantse scholen meer nadruk legden op de zeventiende eeuw. Vergeleken met landen als Engeland of Duitsland, had Nederland een nationaal geschiedenisbeeld dat per zuil verschilde.²⁷

Het geschiedenisonderwijs veranderde in de volgende honderd jaar weinig, inhoudelijk bleven de kernpunten hetzelfde. Toebes en Wilschut wezen er eenduidig op dat tussen 1860 en 1960 de overheid het geschiedenisonderwijs wilde gebruiken om vaderlandsliefde en karaktervorming te stimuleren. Steeds meer inwoners werden volwaardig staatsburger door de uitbreiding van het kiesrecht. Inzicht in historische processen moest jonge burgers bevorderen om hun plichten als staatsburger serieus te nemen. In het geschiedenisprogramma voerde om die reden de politieke geschiedenis bestaande uit exemplarische en heldhaftige personen de boventoon. Dit was geheel in lijn met het natievormingsproces, het beschavingsoffensief en het romantische gedachtengoed.²⁸

Gedurende de periode 1860-1960 spitste de kritiek zich vooral toe op het gebrek aan didactiek. Volgens tegenstanders was er te weinig niveauverschil en sloot het onderwijs onvoldoende aan bij de belevingswereld van de kinderen. Vandaar dat zij pleitten voor meer aandacht voor de geschiedenis van het dagelijks leven in plaats van politiek en oorlog. Een andere stroming wilde meer nadruk leggen op het verkrijgen van een kritische en analytische blik. Geen van deze stromingen boekte echter grote successen met blijvende veranderingen. Het enige wat zij in de jaren twintig van de twintigste eeuw teweeg brachten was de komst van de historische schoolplaten met bijbehorende verhalen. Tijdens deze eerste eeuw ging in de geschiedenislessen weinig aandacht uit naar de historische vaardigheden of de contemporaine geschiedenis. Over het algemeen stonden de politieke geschiedenis en cognitieve vaardigheden bij alle schoolsoorten voorop. In de jaren zestig van de twintigste eeuw leidden deze karakteristieken juist tot grote bezwaren.²⁹

²⁷ Berk, *Zeulen met een zuil*, 9-37; Wilschut, *Beelden van tijd*, 7-17.

²⁸ Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?*, 244-248; Wilschut, *Beelden van tijd*, 7-17.

²⁹ Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?*, 247-248.

2.2 1960-1990: thematische aanpak en nadruk op historische vaardigheden

De nasleep van de Tweede Wereldoorlog en het dekolonisatieproces zorgden internationaal voor een breukervaring. De nieuwe politieke ordening en de afbrokkeling van de koloniale imperia tastten de status van de nationale identiteiten aan. De leidende rol van Nederlanders, Fransen en Britten in het beschaven van de niet-westerse wereld was voorbij. Binnenlands tastten de onthullingen van de oorlogsverschrikkingen, de bewijzen van de geallieerde bombardementen en de geringe rol van het Nederlandse verzet het morele gezag van de autoriteiten aan. Door deze internationale processen veranderde de belevingswereld van mensen en dit kwam tot uiting in de jaren zestig. Universele waarden, die internationale samenwerking bevorderden, kwamen nu voorop te staan.³⁰

Dit ging gepaard met een grote immigratiestroom uit de voormalige koloniën en andere niet-westerse landen. Deze migranten brachten hun eigen talen, culturen en religies mee. Door de komst van die ‘ander’ in het eigen land groeide de onzekerheid over de grenzen tussen ‘wij’ en ‘zij’. De steeds verdergaande democratisering, de komst van een grensoverschrijdende welvaart- en consumptiemaatschappij, nieuwe digitale middelen en de dreiging van een derde wereldoorlog versterkten de onzekerheid. Onder invloed van dit alles verbrokkelden de muren van het nationale isolement. In deze jaren heerste een algehele sfeer van maatschappelijke, politieke en culturele veranderingen. Die situatie was de aanleiding voor een heroriëntatie op de nationale cultuur en identiteit.³¹

Het leidde tot wat Arie Wilschut een crisis van het geschiedenisonderwijs noemde. Het idee ontstond dat de traditionele geschiedwetenschap niet meer de juiste antwoorden bood voor deze sterk veranderende samenleving. In plaats van overeenkomsten tussen het heden en het verleden aan te geven, maakte het klassieke onderwijs mensen eerder bewust van de verschillen. De nieuw opgekomen sociale wetenschappen boden wellicht nieuwe manieren om de wereld te verklaren. Dit was een internationale trend, want zowel in Engeland als in Duitsland en de Verenigde Staten waren gelijksoortige geluiden te horen. De maatschappij ervoer de inhoud van de geschiedenislessen in elk geval niet meer als afdoende.³²

Dit zorgde in 1965 voor de invoer van een nieuw eindexamenprogramma. In plaats van de tijdvakken tot 1917 was nu alleen de periode 1917-1965 eindexamenstof. Liever dan kennis van de vroegere wereld, werd het belangrijk om leerlingen oriëntatiekennis bij te brengen om de huidige wereld te begrijpen. Dit verkleinde tevens de invloed van de

³⁰ Blom en Lamberts (red.), *Geschiedenis*, 357-359; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 79.

³¹ Blom en Lamberts (red.), *Geschiedenis*, 357-363; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 79.

³² Wilschut, *Beelden van tijd*, 7-17.

verschillende denominaties op de stof. Het eindexamenprogramma omvatte de moderne tijd en er ging weinig aandacht naar de Middeleeuwen of de zeventiende eeuw. Er kwamen aangepaste leerboeken met meer aandacht voor de sociale, economische en culturele historie. Daarnaast behandelden scholen de nationale geschiedenis nu binnen internationale kaders. Tegelijkertijd begon de vakdidactiek zich als discipline te vormen, waardoor nieuwe ideeën over de pedagogische en psychologische aanpak van kinderen en de toetsingsmethodes vorm kregen.³³

Voor het geschiedenisonderwijs betekende dit dat het chronologisch geordende, politieke overzicht plaats moest maken voor een thematisch programma. Ook verschoof de aandacht naar sociaalwetenschappelijke onderzoekvaardigheden en redeneerwijzen op basis van een historisch tijdsbesef. De nadruk lag nu op het doorgronden van processen en structuren en niet meer op gebeurtenissen en personen. Leerlingen moesten begrijpen hoe historische interpretaties ontwikkeld en geconstrueerd werden en specifieke vaardigheden leren. Bijvoorbeeld het kunnen aanbrengen van cesuren in de tijd en het begrijpen van concepten als continuïteit en veranderingen, oorzaak en gevolg, bedoelde en onbedoelde gevolgen en standplaatsgebondenheid werden belangrijk geacht. Met historische vaardigheden naast het chronologisch overzicht kreeg het historisch onderwijs een nieuw doel. De politieke geschiedenis en het perspectief van de grote man hadden hun dominantie verloren.³⁴

Tot slot was er ook een praktische verandering, want geschiedenis was in de bovenbouw facultatief geworden. Voorheen was geschiedenis in de bovenbouw voor alle leerlingen verplicht en waren de tijdperken verdeeld over alle schooljaren, maar dat kon nu niet meer. Zodoende behandelden de lagere klassen alle historische periodes, terwijl de bovenbouw die bepaalde periodes nader uitdiepte en meer de vaardigheden bestudeerde. Deze urenvermindering voor het vak was het gevolg van de fundamentele veranderingen die het gehele schoolsysteem onderging tussen 1963-1968. Sinds 1903 had de overheid plannen om het educatiesysteem aan te passen, maar pas in 1963 hervormde zij daadwerkelijk de wet. In 1968 trad de zogeheten Mammoetwet in werking. Daarmee ontstond een samenhangend geheel van wetten voor het gehele middelbaar en beroepsonderwijs. Sindsdien bestonden mavo, havo en vwo. Bovendien werd gesproken over het samenvoegen van de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer. Dit veroorzaakte heftige debatten tussen

³³ N.L. Dodde, *"Dag, mammoet!"*, 113-124; Van Kesteren, 'Geschiedenis en didactiek', 473-478.

³⁴ Van Boxtel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 89-92; Wilschut, *Beelden van tijd*, 27.

historici, vakdidactici en politici over de vraag welke nieuwe richting gekozen moest worden. Dit blijkt alleen al uit de grote hoeveelheid rapporten die in deze periode verschenen zijn. De net opgerichte VGN bracht meerdere verslagen uit over de educatieve doelstellingen en de eindexamens. De overheid zelf gaf rapporten uit over de brugklas en de onderbouw van de middelbare school. Geschiedenis, dat voorheen als vormend vak bij uitstek werd gezien, leek zijn positie niet te kunnen vasthouden.³⁵

In de jaren zestig hebben zich grote, fundamentele onderwijsveranderingen voorgedaan. Het was de eerste keer dat de overheid zich daadwerkelijk met de inhoud van het vak geschiedenis bemoeide. Tussen 1860-1960 was de overheid vooral op het regulerend gebied actief. Mede doordat het nationalisme omstreden raakte, kreeg de samenleving andere verwachtingen van de geschiedenislessen. Deze desinteresse voor het nationalisme zou niet lang duren, want vanaf het midden van de jaren tachtig rees opnieuw grote belangstelling voor dit onderwerp. Het nationalisme in Oost-Europa, de val van de Berlijnse Muur in 1989 en de Balkanoorlogen vergrootten de politieke onrust. Daarbij zorgden de globalisering, de Europese eenwording en de migratiegolven voor een hernieuwde kijk op 'ons land' en het 'eigene' van de nationale cultuur. Dit bracht wederom in de westerse landen discussie over de inhoud van de geschiedenislessen voort.³⁶

³⁵ Dodde, *"Dag, mammoet!"*, 9-14; Van der Kaap, *Vakdossier Geschiedenis*, 13-15; Toebe, *Geschiedenis: een vak apart?*, 249-265.

³⁶ Van Boxtel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 80; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 80.

3. Herstel van de nationale kaders

3.1 1990-heden: de opkomst van de tien tijdvakken

Als gevolg van de globalisering werden in de jaren tachtig en negentig culturele en maatschappelijke veranderingen zichtbaar. Er was op mondiaal niveau een toenemend proces van economische, culturele en politieke integratie gaande. Goederen, diensten en personen verplaatsten zich gemakkelijker door de opengestelde grenzen. Daarnaast ontplooiden de schaalvergroting, migratiegolven en ontkerkelijking zich nu ten volle. Hierdoor vervielen de traditionele sociale kaders, ontstond normvervaging en gingen verschillende nationale en culturele identiteiten door elkaar lopen. Nationale grenzen vervaagden en het natiegevoel verminderde, waardoor de historische cultuur versnipperde. De politiek reageerde op twee manieren. Enerzijds waren de neo-nationalisten voorstanders van een grotere nadruk op de westerse en nationale waarden. Zij zagen een grote rol weggelegd voor de geschiedenis van het eigen land. Anderzijds stelden de supra-nationalisten pluriformiteit en universele waarden centraal. Zij wilden de brede maatschappelijke ontwikkeling binnen een internationaal kader begrijpen.³⁷

De maatschappelijke ontwikkelingen wakkerden de wetenschappelijke interesse voor nationale concepten weer aan. Het grote verschil met de vooroorlogse populariteit van dit thema was dat academici dergelijke concepten nu als een constructie beschouwden. Nationale identiteiten waren niet meer vanzelfsprekend, maar waren maakbaar. In de jaren tachtig werden de nationale narratieven daarom heftig bekritiseerd en werd de aandacht verlegd naar de verschillende collectieve herinneringen die naast elkaar bestonden.³⁸ Dit leidde tot een opvallende tegenstelling. Enerzijds vervaagden de nationale grenzen door de globalisering en bekritiseerde de geschiedwetenschap het nationalisme als zijnde een ideologisch instrument. Anderzijds voerde in de politiek het neo-nationalistische standpunt de boventoon. Nationale overheden gingen zich met de inhoud van de geschiedenisles bemoeien, omdat onderwijs nog steeds als belangrijkste nationalistische hulpmiddel werd gezien.³⁹

³⁷ Van Boxtel, *Geschiedenis*, 9-11; M. Grever, 'De paradox van de nationale Canon', *Erasmus Magazine* 9 (Rotterdam 2005), 14-15, alhier 14-15; M. Grever en K. Ribbens, 'De historische canon onder de loep,' *Kleio* 7 (2004), 2-7, alhier 3-5; M. Grever (e.a.), *Controverse rond de Canon* (Assen, 2006), 1-3.

³⁸ Vergelijk: E. Hobsbawm en T. Ranger (red.), *The Invention of Tradition* (Cambridge, 1983); E. Gellner, *Nations and Nationalism* (Oxford, 1983); B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London, 1983).

³⁹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 80-84; M. Grever en S. Stuurman (e.a.), *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century* (Chippenham en Eastbourne, 2007), 4-7.

In de jaren negentig stelden de SP, het CDA en D66 de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs ter discussie. De kritiek besloeg zowel de inhoud als de didactiek. Uiteindelijk besloot de overheid om een onderzoek in te stellen naar een mogelijke hervorming van het schoolvak. Dit leidde in 1997 tot de aanstelling van de commissie Geschiedenisonderwijs, beter bekend als commissie De Wit. Deze commissie deed onderzoek naar de verwachtingen die de samenleving, waaronder het vervolgonderwijs, koesterde ten aanzien van het geschiedenisonderwijs. De commissie oordeelde in 1998 in haar rapport *Het Verleden in de Toekomst* dat het nodig was een nieuwe balans tussen kennis, inzicht en vaardigheden tot stand te brengen. Er was een verwijdering ontstaan tussen de wensen van de samenleving en de gangbare praktijk in het geschiedenisonderwijs. De samenleving verwachtte dat leerlingen ten minste over enige chronologische kennis beschikten, maar in de jaren zestig was het accent in het geschiedenisonderwijs verschoven naar een overwegend thematische benadering. Bovendien lag het zwaartepunt op de historische vaardigheden, zoals het begrijpen van processen van continuïteit en verandering, bedoelde en onbedoelde gevolgen en het plaatsen van historische gebeurtenissen in hun eigen context. Het examen bestond uit onsamenhangende thema's, aldus de commissie.⁴⁰

De commissie adviseerde dat het basisonderwijs en het middelbaar onderwijs op elkaar afgestemd moesten worden. Leerlingen vergaten informatie te snel door gebrek aan systematiek en herhaling. In 1999 leidde dit advies tot de aanstelling van de commissie Historische en Maatschappelijke Vorming onder leiding van prof. dr. P. de Rooij. Deze commissie moest voortbordurend op het rapport *Het Verleden in de Toekomst* nieuwe kerndoelen en eindtermen voorstellen voor zowel het basis- als middelbaar onderwijs. Zoals reeds benoemd vormde het oriëntatiekader, het tijdvakkenstelsel, de kern van dit voorstel uit 2001. De toenmalige staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen drs. K.Y.I.J. Adelmund oordeelde in haar beleidsreactie van 13 december 2001 dat de tien tijdvakken het evenwicht tussen kennis en vaardigheden herstelden. De samenleving zou het geschiedenisonderwijs beter herkennen en waarderen, zo meende de staatssecretaris.⁴¹

Als nieuwe doelstelling voor het vak geschiedenis kwam de commissie De Rooij met het sleutelbegrip historisch besef. Historisch besef werd volgens de commissie gevormd door een combinatie van historische benaderingswijzen, vaardigheden en oriëntatiekennis. Onder

⁴⁰ Boom (e.a.), *Geschiedenis examineren*, 8; R. J. de Wit (red.) *Het verleden in de toekomst. Advies van de commissie geschiedenisonderwijs* (Den Haag, 1998), 35-36.

⁴¹ Van der Kaap, *Vakdossier Geschiedenis*, 17; De Rooij (red.), *Verleden, heden en toekomst*, 1-3; Boom (e.a.), *Geschiedenis examineren*, 8.

vaardigheden werd vooral het onderscheiden van continuïteit en verandering, het onderkennen van oorzakelijke verbanden en het interpreteren van historische ontwikkelingen verstaan. Deze selectie in vaardigheden was aangebracht, omdat de commissie De Rooij op basis van de conclusie van commissie De Wit de balans tussen vaardigheden en kennis wenste te verbeteren. Het kritisch beschouwen van bronnenmateriaal werd gezien als het terrein van de vakhistorici. De oriëntatiekennis moest de leerlingen een chronologisch besef bijbrengen, met name in relatie tot de Europese geschiedenis. De oriëntatiekennis bevatte weinig concrete personen en gebeurtenissen, omdat de commissie absoluut geen canon wilde maken en de docenten voldoende keuzevrijheid wilde geven. Een canon werd gezien als een historisch narratief, bestaande uit geselecteerde personen, gebeurtenissen, verhaallijnen, ideeën en waarden, perspectieven en verklaringen.⁴² De oriëntatiekennis was daarentegen bedoeld als een raamwerk. De verhaallijnen en gebeurtenissen die de commissie De Rooij hierbij uitwerkte, dienden alleen als voorbeelden en niet als canon.⁴³

Op basis van dit voorstel veranderde in 2007 de overheid wettelijk het eindexamenprogramma voor geschiedenis. Op de nieuwe wet werd direct een tijdelijke uitzondering gemaakt, omdat tussen 2004 en 2006 het nieuwe programma alleen op het havo was uitgetoetst. De schoolexamens zouden daarom in het nieuwe programma plaatsvinden, maar voor de centrale eindexamens bleef het thematische stelsel, stammend uit de jaren zestig, gelden. In praktijk betekende dit dat docenten zowel het tijdvakkenstelsel als de thema's behandelden. Vervolgens testten tot 2014 acht scholen de pilotexamens op het havo en vwo. Pas in 2015 werd voor het eerst landelijk centraal eindexamen afgelegd in het nieuwe curriculum met het tijdvakkenstelsel.⁴⁴

Gedurende de periode van 2001-2014 reageerde de samenleving heftig op het voorstel en de uiteindelijke veranderingen. De wetenschap, politici, vakdocenten, didactici en de media debatteerden allemaal mee. Hierin zijn drie lijnen te herkennen: de voorstanders, de tegenstanders en degenen die een compromis zochten. De drie vakdidactici Arie Wilschut, Carla van Boxtel en Maria Grever domineerden deze discussie en vertegenwoordigden elk

⁴² Als definitie voor een historische canon wordt in dit onderzoek de uitleg aangehouden zoals die gegeven is in M. Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving', M. Grever (e.a.), *Controverse rond de Canon* (Assen, 2006), 29-58, alhier 43-45.

⁴³ Grever en Van Boxtel, *Erfgoed, onderwijs en historisch besef*, 30; De Rooij (red.), *verleden, heden en toekomst*, 1-11.

⁴⁴ Van der Kaap en Folmer, *In voorbereiding*, 5-11.

een van deze visies. Samen representeerden zij het grootste gedeelte van het scala aan argumenten.⁴⁵

3.2 Debat en onderzoek

Ondanks de bedoelingen van de commissie beschouwden critici zoals Carla van Boxtel het tijdvakkenstelsel als een canoniek raamwerk. Tijdens haar aanvaarding van de bijzondere leerstoel Historische Cultuur en Educatie in Rotterdam besprak zij de tien tijdvakken. Zij meende dat de tijdvakken te essentialistisch waren, terwijl geschiedenis een veelheid aan perspectieven omvatte. Er bestond niet één correct verhaal, dus dat kon ook niet onderwezen worden. Elke canon, inclusief de tien tijdvakken, druiste in tegen de kern van het vak. Het referentiekader moest meerdere theorieën bevatten om die perspectieven en het pluralistische en democratische karakter van de samenleving de ruimte te bieden. Het gevaar van narratieven, zoals de tijdvakken, was dat deze zo krachtig konden worden dat mensen vergaten dat het slechts een selectie was, aldus Van Boxtel. Zo kon een interpretatie gezien worden als de enige interpretatie.⁴⁶

Een van de grootste voorstanders, Arie Wilschut, weerlegde dergelijke kritiek door ervoor te pleiten dit kader als didactisch hulpmiddel te beschouwen. Wilschut, lector in didactiek van de maatschappijvakken, was tevens secretaris in de commissie De Rooij en nauw betrokken bij de totstandkoming van de tijdvakken als referentiekader. Hij beargumenteerde dat het stelsel nooit bedoeld was als een canon en dat het als zodanig werd behandeld en bekritiseerd vond hij betreurenswaardig. Volgens Wilschut was het noodzakelijk om het vak geschiedenis weer zinvol, leerbaar en haalbaar te maken. Geschiedenis was op zichzelf zinvol en een aangepaste didactiek moest het leerbaar maken. Door rekening te houden met de belangstelling van leerlingen moest het haalbaar worden. Hiervoor introduceerde Wilschut drie hulpmiddelen: een referentiekader, een begrippenkader en de historische redeneerwijze. De tien tijdvakken vormden het referentiekader en de bijbehorende kenmerkende aspecten het begrippenkader.⁴⁷

Evenals Carla van Boxtel stelde Maria Grever, hoogleraar Theorie en Methodologie van Geschiedenis, dat het tijdvakkenstelsel meer was dan een didactisch hulpmiddel. De

⁴⁵ Vergelijk: Grever en Stuurman (e.a.), *Beyond the Canon*; K. Ribbens, 'De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording', *Tijdschrift voor geschiedenis* 11:4 (2004), 500-521; W. Mijnhardt, 'De zinloosheid van een nationale canon', A. Wilschut (e.a.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam, 2004), 11-20.

⁴⁶ Van Boxtel, *Geschiedenis*, 9-12; Grever en Stuurman (e.a.), *Beyond the Canon*, 3.

⁴⁷ A. Wilschut, 'Zinvol, leerbaar, haalbaar', Wilschut (red.), *Zinvol*, 31-44, alhier 32-38.

commissie De Rooij had met de tijdvakken een selectie gemaakt en in die zin was het oriëntatiekader een interpretatie van de geschiedenis. In Grevers ogen waren de tijdvakken een te eenzijdige, te westerse en te Europese interpretatie die leerlingen opgelegd kregen. Daarmee hadden de tijdvakken een canonic aspect, want canons sloten altijd perspectieven uit, anders was het onmogelijk om een werkbaar document te maken. Vandaar dat geen enkele canon een representatieve afspiegeling van een gemeenschap kon zijn. Het toevoegen van alternatieve canons was ook geen optie, want dat ondergroef het idee van een canon.⁴⁸ Net als Van Boxtel meende Grever om die reden dat een canon in de huidige globaliserende tijd een te beperkte en te gevaarlijke zienswijze was en dat de commissie de kracht van haar interpretatie onderschatte.⁴⁹

Gelijktijdig schreef Grever dat het geschiedenisonderwijs niet zonder enig historisch overzicht kon. In tegenstelling tot Van Boxtel stelde ze dat het oriëntatiekader van de commissie De Rooij wel de potentie had om een correct overzicht te worden. Anders dan een canon bood een oriëntatiekader wel de mogelijkheid van een multidimensionale blik. Juist de diversiteit aan identiteiten en bijbehorende tegenstrijdige belangen konden een nieuwe groepsidentiteit vormen, waarbij die identiteiten steeds ter discussie konden en moesten staan. Het referentiekader moest dus een wereldhistorisch perspectief krijgen met cruciale omslagpunten in tijd en ruimte en een duidelijke plaats voor Nederland. Leerlingen moesten zich kunnen identificeren met zowel mannelijke als vrouwelijke historische figuren van uiteenlopende culturele achtergrond. Bovendien dienden leerlingen inzicht te krijgen in het proces van canonvorming zelf. Vandaar dat Grever pleitte voor meer uren voor het vak en een goede vakopleiding voor de docenten. In de artikelen die Grever in de jaren 2004-2011 over dit onderwerp publiceerde, koos zij daarmee een standpunt op het snijvlak van Wilschut en Van Boxtel. Ondanks alle kritiek die zij op het voorstel van de commissie De Rooij had, bleef zij voorstander van een dergelijk raamwerk.⁵⁰

In nagenoeg dezelfde periode, 2004-2016, is ook veelvuldig gerapporteerd over de implementatie en werkpraktijk van het nieuwe programma. Naar aanleiding van de pilots op havo en vwo verscheen in 2006 en in 2010 een rapportage. De havo-pilotrapportage uit 2006 gaf een tegenstrijdige conclusie. Een belangrijke aanbeveling hield in dat meer onderzoek

⁴⁸ Provincies of bepaalde regio's hebben vaak een eigen canon gemaakt, maar ook zijn er canons over specifieke onderwerpen verschenen, zoals een vrouwenkanon of een canon van de sport.

⁴⁹ Grever en Ribbens, 'De historische canon', 6; Grever, 'De paradox', 14-15; Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', 44-46.

⁵⁰ Grever en Ribbens, 'De historische canon', 6; Grever, 'De paradox', 14-15; Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', 48-52.

gewenst was naar de mogelijkheden tot specificatie en differentiatie tussen havo en vwo. Docenten stelden dat de stof te globaal en te weinig concreet was waardoor het moeilijk toetsbaar was. Tegelijkertijd oordeelden de onderzoekers dat het examenprogramma zoals zij dat getoetst hadden landelijk kon worden ingevoerd. Deze discrepantie zou in meerdere daaropvolgende onderzoeken terugkomen. Tot slot gaven de onderzoekers het advies om ook een pilot op het vwo te houden. Dit leverde in 2010 een nieuwe rapportage op, waarin dezelfde klachten werden geuit. Het vak was nog altijd moeilijk te examineren doordat de stof te algemeen was. Vandaar het advies om een specificatie van het examenprogramma uit te werken. Twee jaar eerder had een syllabuscommissie echter de specificatiemogelijkheden al onderzocht en geconcludeerd dat het niet in de aard van de tijdvakken lag om ze nader te omschrijven. In dat licht leek het vreemd dat in 2010 werd gesteld dat een precisering gewenst was, terwijl ook werd geconcludeerd dat het examenprogramma landelijk kon worden ingevoerd.⁵¹

Een enquête in opdracht van de VGN in 2010 onder haar leden gehouden, bevestigde deze problemen. Op het havo was het programma te overladen, omdat havoleerlingen een schooljaar minder hadden om de stof te leren. Voor het vwo was de oriëntatiekennis te algemeen geformuleerd, waardoor het onmogelijk was om diepgang in de toetsen te bereiken. Verder meenden docenten dat er onvoldoende aandacht was voor de wereldgeschiedenis, het historisch denken en het toetsen van inzicht bij vwo-leerlingen. Een te grote nadruk lag daarentegen op leesvaardigheid en de geschiedenisvaardigheden. De meerderheid van de VGN-leden, 55% op het havo en 58% op het vwo, was negatief over de invoering van het nieuw eindexamenprogramma. De docenten die les gaven op een pilotschol waren op alle vlakken net een paar procent positiever dan de overige docenten. Toch moet worden opgepast met het generaliseren van deze resultaten, omdat de VGN-respondenten niet representatief waren voor de gehele beroepsgroep. Het betrof een relatief groot aantal oudere en mannelijke leden. Niettemin kwamen deze bezwaren overeen met de bezwaren uit de andere rapportages.⁵²

De Leidse vakdidacticus Stephan Klein ging met vijf docenten dieper op het onderwerp in. Via interviews achterhaalde hij dat deze docenten van mening waren dat zij bij leerlingen een interesse wilden opwekken voor de Nederlandse maatschappij, maar dat het vak geschiedenis niet gebruikt mocht worden voor nationalistische doeleinden. Het doel van

⁵¹ Boom (e.a.), *Geschiedenis examineren*, 6-11, 19-22, 42, 43 en 50-56; Van Boxtel (red.), *Geschiedenis examineren op niveau*, 8-9, 15-30 en 73-74.

⁵² Van Boxtel en Kropman, *“Het is teveel en te weinig tegelijk”*, 4-13.

geschiedenis was het ontwikkelen van historisch denken en tonen dat geschiedenis een constant debat is over de betekenis van gebeurtenissen en processen. Zij wilden hun leerlingen leren om buiten de eigen kaders te denken. Aangezien dit onderzoek slechts vijf docenten betrof, werkzaam in de multiculturele steden Rotterdam en Amsterdam, pleitte Klein ervoor dat er meer onderzoek kwam naar de opvattingen van docenten. Docenten hadden tenslotte een uiterst grote invloed op het lesgeven en hun ideeën waren volgens Klein nooit eerder passend onderzocht.⁵³

Het leerplancentrum SLO vervulde gedeeltelijk de wens van Klein en nam een viertal onderzoeken onder docenten af, twee onder leerlingen en presenteerde een eindrapport. Hierin onderzocht het SLO de examineringsmogelijkheden en werkpraktijk en concentreerde zich op de invulling van de lessen, de historische contexten, de voorbereiding op toetsen, de lesmethodes en de examenvragen. In 2009 gold dat een kleine meerderheid (47.1% tevreden en 6.6% zeer tevreden) positief was over het nieuwe eindexamenprogramma, maar ook die gaf wederom aan dat de stofomvang op het havo veel te groot was en dat de diepgang op het vwo ontbrak. Ongeveer evenveel docenten (44.3%) waren tegen de invoering van de oriëntatiekennis. Uit het eindrapport in 2016 bleek opnieuw dat 75% van de docenten de overladenheid op het havo benoemde en het ontbreken van niveauverschil tussen havo en vwo. De moeilijkheidsgraad van het examen werd wel door de meerderheid positief gewaardeerd op havo (75%) en vwo (68%). Deze onderzoeken toonden de terugkerende ontevredenheid van docenten op het gebied van stofomvang, differentiatie tussen havo en vwo en diepgang. Zowel wetenschappers als docenten beschreven keer op keer enkele wezenlijke knelpunten die door de jaren heen nooit helemaal verdwenen, ondanks aanpassingen zoals bijvoorbeeld de historische contexten.⁵⁴

3.3 Uitingen van de Nederlandse culturele identiteit

De aanpassingen van het geschiedeniscurriculum vonden in eerste instantie plaats om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Het was de bedoeling dat het vernieuwde programma leerlingen beter voorbereidde op de maatschappij. De commissie De Rooij had namelijk een tweede opdracht gekregen. Net als in de jaren zestig moest de commissie een examenprogramma voor een nieuw combinatievak geschiedenis en maatschappijleer

⁵³ S.R.E. Klein, 'Teaching history in the Netherlands: teachers' experience of a plurality of perspectives', *Curriculum inquiry* 40:5 (2010), 614-634, alhier 619-621 en 627-628.

⁵⁴ A. van der Kaap en E. Folmer, *Monitoring van de invoering van een nieuw centraal eindexamen geschiedenis havo/vwo* (Enschede, 2016) 5-7 en 11-14; Van der Kaap, *Hoe denken docenten*, 5, 6 9, 10 en 19-26.

ontwerpen. Dit nieuwe vak moest een vak over burgerschap worden. De commissie De Rooij koos als inhoudelijke lijn de ontwikkeling in rechten en plichten van de inwoners van Nederland. Daarmee keerde de politiek terug naar de identiteits- en staatsburgerlijk-vormende ideeën van de negentiende en begin twintigste eeuw.⁵⁵

Er speelde echter meer. Door het verval van de nationale kaders en de vele islamitische immigranten voelden Nederlanders zich bedreigd en dit riep de vraag op of de islam en de Nederlandse cultuur wel samen konden gaan.⁵⁶ De aanslagen op 11 september 2001 in Amerika en de moorden op Pim Fortuyn in 2002 en Theo van Gogh in 2004 gaven het immigratiedebat een extra impuls. Dit was een voedingsbodem voor de angst dat de Nederlandse nationaliteit, identiteit en cultuur in gevaar was. In 2005 onderzocht de Onderwijsraad vijf jaar onderwijsbeleid en een van de belangrijkste knelpunten was het ontbreken van een nationale canon als uiting van de Nederlandse culturele identiteit. Kennis van het verleden was noodzakelijk voor een dergelijke identiteit. De Onderwijsraad pleitte voor de socialisatietask en identiteitsvorming van het onderwijs met behulp van een nieuwe te ontwerpen canon en het nieuwe geschiedeniscurriculum.⁵⁷

Hierop kreeg nog datzelfde jaar de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon onder leiding van Van Oostrom van de regering de opdracht om een historische en culturele canon van Nederland te ontwerpen. In 2006 presenteerde de commissie haar eerste resultaten in het rapport *Entoen.nu. de canon van Nederland*. De gevormde canon bestond uit vijftig vensters die zowel voor het basis- als het voortgezet onderwijs inzetbaar werden geacht. De regering wilde deze canon verplicht stellen voor het geschiedenisonderwijs, zoals ook de tijdvakken en kenmerkende aspecten verplichte onderdelen van het curriculum waren geworden. Volgens de Raad van State zou de canon echter te haaks staan op de bestaande kerndoelen, waarop de canon als ‘inspiratiebron’ is ingevoerd.⁵⁸

⁵⁵ De Rooij (red.), *Verleden, heden en toekomst*, 1, 22-26; Wilschut, *Beelden van tijd*, 7-17.

⁵⁶ Zie het volgende overzichtsartikel voor een meer gedetailleerde beschrijving van dit debat: F.H. Doppen, ‘Citizenship, education and the dutch national identity debate’, *Education, citizenship and social justice* 5:2 (2010), 131-143.

⁵⁷ K. Davids, *Global History en de ‘Canon’ van de Nederlandse geschiedenis* (Amsterdam, 2005), 5; S.J. Foster, ‘Politics, parallels and perennial curriculum questions: the battle over school history in England and the United States’, *The Curriculum Journal*, 9:2 (1998), 153-164; Klein, ‘Teaching history in the Netherlands’, 615; Onderwijsraad, *Stand van educatief Nederland 2005* (Den Haag, 2005), 9-15; F. van Oostrom (e.a.), *Entoen.nu. De Canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon* (Den Haag, 2006), A: 14-27; P. Stoltz, ‘Canons and communities: children and social cohesion in Sweden and the Netherlands’, *Education, citizenship and social justice* 39, 6 (2011), 40-47.

⁵⁸ Van Boxtel, *Geschiedenis*, 9; Grever en Stuurman (e.a.), *Beyond the Canon*, 4-5; Van Oostrom (e.a.), *Entoen.nu.*, A: 14-27; Wilschut, *Beelden van tijd*, 33.

Net als bij de tien tijdvakken barstte na publicatie het debat los. Voorstanders beargumenteerden dat de canon houvast bood of het historisch besef kon vergroten, maar academici verklaarden de canon te Nederlands, te eenzijdig of te subjectief. Anderen pleitten ervoor de historische canon helemaal af te schaffen. Een canon druiste in tegen de kernwaarde van de historische professionaliteit, waar het draaide om pluriformiteit. Elke canon ondergroef die pluriformiteit en juist dit laatste was noodzakelijk om de gewenste sociale cohesie te stimuleren.⁵⁹ Enkelen probeerden een compromis te zoeken door andere perspectieven in alternatieve canons aan te dragen.⁶⁰ Academici lieten dezelfde kritische geluiden horen als na de presentatie van de oriëntatiekennis. Beide werden door wetenschappers te essentialistisch en te eendimensionaal genoemd.

Door deze overlapping waren het oriëntatiekader en de canon soms moeilijk te onderscheiden. Een van de inhoudelijke verschillen was dat de tien tijdvakken vooral Europese ontwikkelingen schetsten, terwijl de canon met name Nederlandse gebeurtenissen en personen bevatte. Daarnaast moesten leerlingen de historische kennis van het tijdvakkenstelsel kunnen inzetten en moest het stelsel bijdragen aan de chronologische kennis en het historisch besef van leerlingen. Bij de canon was de historische kennis daarentegen veel meer een doel op zich en op de achtergrond speelde de bevordering van de sociale cohesie een rol. Het grootste verschil was echter dat de tijdvakken en kenmerkende aspecten in tegenstelling tot de vijftig vensters niet als een canon bedoeld waren, maar als een (verplicht) didactisch hulpmiddel.⁶¹

Enkele politieke partijen wilden deze identiteits- en staatsburgerlijk-vormende ideeën niet alleen in het onderwijs consolideren, maar zochten naar manieren om deze ook buiten de les uit te dragen. Dat kon op een speelse manier met een verkiezing van de belangrijkste nationale figuur aller tijden. In 2006 wilden de SP en het CDA als serieuzere aanvulling op het onderwijs een nationaal historisch museum oprichten. In de Nederlandse musea was het nationale verhaal versnipperd terug te vinden en de schoolboeken benadrukten het

⁵⁹ Vergelijk: M. Beyen, 'De arena. Debat over zin of onzin van een nationale Canon. Canons in dialoog', *Low countries historical review*, 121;1 (2006), 93-99, alhier 96-98; C. van Boxtel en J. van Drie, 'Beter geschiedenisonderwijs?', *Ublad online* <<http://www.ublad.uu.nl/canon/vanboxtel.shtml>> (geraadpleegd op 18-2-2016); Grever (e.a.), *Controverse*, 59-79; Grever en Stuurman (e.a.), *Beyond the Canon*; Jos Palm, *De vergeten geschiedenis van Nederland. Waarom Nederlanders hun verleden zouden moeten kennen* (Amsterdam, 2005) 7; Ribbens, 'De vaderlandse canon voorbij?'; H. Slings, 'Uit de pers', *Entoen.nu* <<http://www.entoen.nu/actueel/andere-canons?s=0>> (geraadpleegd op 17-5-2016); H. Wansink, 'Stel de historische canon verplicht', *De Volkskrant* <<http://www.volkskrant.nl/opinie/stel-de-historische-canon-verplicht~a2452017/>> (geraadpleegd op 17-5-2016); Wilschut (e.a.), *Zinvol*, 11-20.

⁶⁰ Veel van deze canons zijn terug te vinden op H. Slings, 'Andere canons', *Entoen.nu* <<http://www.entoen.nu/actueel/andere-canons?s=0>> (geraadpleegd op 17-5-2016).

⁶¹ Van Boxtel, *Geschiedenis*, 11.

onvoldoende. Volgens de SP droeg een dergelijk museum bij aan het historisch besef en cultureel burgerschap. De canon van vijftig vensters moest voor dit museum als basis gaan dienen. De canon en het nieuwe geschiedeniscurriculum waren op deze manier dus onderdeel van een groter verhaal om de nationale identiteit in een veranderende maatschappij te behouden.⁶²

3.4 Een internationale trend: de nationale reflex

Nederland stond hierin niet alleen. Globalisering en het versnipperen van de historische cultuur speelden evengoed in andere westerse landen. Verkiezingen van nationale helden en suggesties voor nationale musea waren er ook in Duitsland en Engeland. Nederland introduceerde gelijktijdig met Zweden, Denemarken, Italië, de Verenigde Staten, Canada en Duitsland een canon. Bovendien debatteerden de afgelopen twee decennia de Verenigde Staten, Canada, Australië en het Verenigde Koninkrijk ook over de geschiedeniscurricula op scholen.⁶³ In de Verenigde Staten groeide deze discussie zelfs uit tot de ‘National history standards controversy’ en in Australië tot de ‘History Wars’. In beide landen vroegen belangengroepen om een minder blanke, minder nationalistische en een minder masculiene versie van het verleden in de geschiedenisles. De debatten raakten aan dezelfde onderwerpen als het Nederlandse debat. Niet alleen werd de inhoud van de geschiedenislessen ter discussie gesteld, ook de lesmethode werd bekritiseerd. Critici beklagden zich over de grote nadruk op leesvaardigheid in plaats van op feitelijke historische kennis en de thematische benadering ging volgens hen voorbij aan de lange chronologische lijn. Welk historisch verhaal gaf je door aan de leerlingen? Wiens geschiedenis vertelde je wel en wie noemde je niet? Wie bepaalde dat?⁶⁴

In Canada was grote aandacht voor de didactische kant van het verhaal. De Canadees Peter Seixas, werkzaam op het departement van Curriculum en Pedagogiek aan de universiteit van Brits Columbia, publiceerde en redigeerde meerdere artikelen en boeken over dit

⁶² De Rooij (red.), *Verleden, heden en toekomst*, 22-27; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 81-83.

⁶³ Vergelijk respectievelijk: M. Anderson, *Imposters in the Temple: a Blueprint for Improving Higher Education in America* (Stanford, 1996); J. L. Granatstein, *Who Killed Canadian History* (Toronto, 1998); K. Windschuttle, *The Killing of History: How a Discipline is being Murdered by Literary Critics and Social Theorists* (Paddington, 1994); V. Little, ‘A national curriculum in history: a very contentious issue’, *British Journal of Educational Studies* 38: 4 (1990), 319-334; Foster, ‘Politics, parallels and perennial curriculum questions’, 153-164.

⁶⁴ Grever en Stuurman (e.a.), *Beyond the Canon*, 1-3; Mijnhardt, ‘De zinloosheid’, 11-12.

onderwerp.⁶⁵ Het boek *Historical thinking concepts* dat hij samen met didacticus Tom Morton schreef in 2013 was er een van. Het doel van het boek was om verschillende concepten van historisch denken, zoals continuïteit en verandering, te duiden en aan te geven hoe deze in een les te gebruiken. Leerlingen moesten inzien wat er in het verleden was gebeurd in plaats van alleen de jaartallen te kennen. In 2013 boekte Seixas succes met zijn *Historical Thinking Project*, omdat twee van de grootste Canadese provincies, Ontario en Brits Columbia, zijn ideeën in hun curricula doorvoerden.⁶⁶

In Engeland pakte de regering Thatcher het breder aan en installeerde in 1989 werkgroepen voor verschillende schoolvakken met als opdracht een nationaal curriculum te ontwerpen. Zoals in Nederland werd gepleit voor meer nadruk op het nationale verleden, moest in Engeland bij het vak geschiedenis het accent komen te liggen op het Britse Rijk en het Gemenebest. Vanaf 1995 is het curriculum daarom grotendeels gewijd aan de Britse geschiedenis bestaande uit de Romeinse periode, de slag bij Hastings in 1066 en de moderne tijd. Toch was het volgens sommigen nog niet genoeg. In 2007 pleitte de toenmalige vicepremier Gordon Brown voor nog meer aandacht voor de nationale geschiedenis en moest een tentoonstelling over de essentie van de Britse identiteit tot stand komen.⁶⁷

De middelen die landen inzetten om de eigen identiteit en geschiedenis te benadrukken toonden dus overeenkomsten. Hoewel ze twee verschillende landen onderzochten, gaven de Britse historicus Keith Crawford en de Nederlandse hoogleraar Cultuurgeschiedenis Wijnand Mijnhardt hiervoor een overeenkomstige verklaring. Crawford stelde dat telkens als in het verleden een persoon of groep personen Engeland binnenkwam hierop standaard een paniecreactie volgde. De Britten beschouwden deze migranten als concurrenten en een bedreiging van de sociale waarden en interesses. Dit veroorzaakte een nationale reflex: ze grepen terug op de eigen historie. Tijdens alle Engelse immigratiegolven was dit een terugkerende trend. Evenals Crawford wees Mijnhardt op de (binnenlandse) inburgering. Volgens Mijnhardt voerde de Nederlandse behoefte aan een vaderlandse canon terug tot de achttiende eeuw. In deze tijd ontstonden de natiegedachte en het staatsburgerschap, waarna de regering bevolkingsgroepen met verschillende religieuze en culturele achtergronden tot één natie wilden omvormen. Het verhaal van de Nederlandse superieure beschaving diende als

⁶⁵ Enkele voorbeelden: P. Seixas, 'Progress, presence and historical consciousness: confronting past, present and future in postmodern time', *Paedagogica historica: international journal of the history education* 48: 6 (2012), 859-872; P. Seixas, 'National history and beyond', *Journal of curriculum studies* 41: 6 (2009), 719-723; P. Seixas, 'A modest proposal for change in Canadian history education', *Teaching history: a bulletin* 137 (2009), 26-32; P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto, 2004).

⁶⁶ T. Morton en P. Seixas, *The big six historical thinking concepts* (Toronto, 2013) 1-12.

⁶⁷ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 53-57, 81-82; Grever en Stuurman (e.a.), *Beyond the Canon*, 4-5.

bindmiddel. Crawford en Mijnhardt leken hier een belangrijk punt aan te halen, omdat dit ook voor de jaren 1990-heden leek te gelden. Engeland, Nederland, de Verenigde Staten, Australië en Canada maakten alle een gelijksoortige ontwikkeling door op het moment dat hun nationale grenzen bedreigd werden.⁶⁸

De Nederlandse hoogleraar Geschiedenis van het Onderwijs N.L. Dodde beschreef in *“Dag, mammoet!” Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem* een gelijksoortige koppeling tussen maatschappelijke veranderingen en de inzet van geschiedenis(onderwijs). Elk hoofdstuk begon hij standaard met een beschrijving van de sociale transformatie. Volgens Dodde kende het Middeleeuwse Nederland alleen religieus onderwijs, omdat dit volstond voor de agrarische samenleving. Theoretisch onderwijs was niet noodzakelijk om voedsel te verbouwen. Kennis van het Latijn en religieuze teksten waren daarentegen essentieel om optimaal aan kerkdiensten te kunnen deelnemen. De negentiende-eeuwse industrialisatie wijzigde deze situatie. Vanaf dat moment stelde de samenleving de onderwijsinstituten gericht op cognitieve vaardigheden op prijs. Uit het historisch overzicht bleek dat de kantelmomenten in het geschiedenisonderwijs, de jaren 1860, 1960 en 1990, samenvielen met grote maatschappelijke vernieuwingen. Crawford en Mijnhardt toonden dat de nationale reflex een gevolg was van de immigratie en inburgering. Doddes verklaring lijkt daarmee zeer aannemelijk.⁶⁹

Recapitulerend is het nieuwe geschiedeniscurriculum en het bijbehorende tijdvakkenstelsel binnen een (inter)nationale ontwikkeling te plaatsen. Het wegvallen van de nationale kaders door globaliseringseffecten en migratiegolven zorgde in veel Westerse landen voor een nationale reflex. Het geschiedenisonderwijs vervulde binnen die reflex een grote rol, want het moest leerlingen onder andere voorbereiden op hun toekomstige leven in de maatschappij. Daar moesten de nationale kaders tot stand gebracht worden, in het onderwijs moest de burgerschapsvorming en de sociale cohesie plaatsvinden. De samenleving was van mening dat de thematische aanpak uit de jaren zestig en het gebrek aan chronologie en historisch besef niet meer voldeden. De geschiedenislessen en nieuw ontwikkelde canons moesten worden gebruikt om het gevoel van eenheid te bevorderen en burgerschapsvorming te stimuleren. Hiermee werd teruggekeerd naar de natievormende gedachte van de negentiende en twintigste eeuw.

⁶⁸ K. Crawford, ‘A History of the Right: The Battle for Control of National Curriculum History 1989-1994’, *British Journal of Educational Studies* 43: 4 (1995), 433-456, alhier 433-436; Mijnhardt, ‘De zinloosheid’, 12-15.

⁶⁹ Dodde, *“Dag, mammoet!”*, 9-16, 18 en 95.

4. Zicht op het verleden: enquêteresultaten

4.1 Methode: opzet en analyse

Om tot een betrouwbare vragenlijst te komen, is gebruik gemaakt van sociologische methodes. De Amerikaanse professor Arlene Fink, gespecialiseerd in evaluatie- en enquêteonderzoeken, bracht een tiendelige serie uit evenals een *step-by-step guide* voor het methodisch opzetten van een dergelijk onderzoek. De Nederlandse sociaalwetenschapper Joep Brinkman schreef een handboek waarin hij de vragenlijst als meetinstrument toelicht. De nadruk in deze studies ligt op de formulering van de vragen en de benadering van de respondenten om tot een solide verwerving van data te komen. Op basis van deze boeken is besloten multiplechoice-vragen te combineren met open vragen. De antwoorden op de multiplechoice-vragen waren goed te vergelijken en te catalogiseren, terwijl de antwoorden op de open vragen voor meer diepgang en inzicht in de gemaakte keuzes zorgden. Daar de invloed van de onderzoeker beperkt bleef tot het samenstellen van de vragen en deze niet als interviewer tevens invloed had op de antwoorden van de respondenten werd de objectiviteit het best gewaarborgd. Verder is het stappenplan van deze boeken gevolgd. Allereerst het identificeren van de doelgroep, daarna het vaststellen van de deelvragen die later als basis dienden voor de enquêtevragen, de verduidelijking van het vakjargon en ambigue termen en de standaardisering van de antwoorden op de multiplechoice-vragen in maximaal zes mogelijkheden. Als laatste vonden evaluaties plaats met een geschiedenisdocent en een socioloog om zowel de inhoud als de vragenopbouw te controleren.⁷⁰ Hierna werden de twee vragenlijsten verstuurd, één naar het vo en één naar het hbo/wo.⁷¹

De enquête bestond uit vier delen. Deel A betrof inleidende vragen over de respondent en diens werkplek.⁷² Deel B ging over de maatschappelijke doelen en de eindtermen van het nieuwe geschiedenisonderwijs. In deel C stond centraal hoe de respondenten het nieuwe eindexamenprogramma beoordeelden en deel D bevatte afrondende vragen. Bij het selecteren van de inhoudelijke onderwerpen van deel B en C is allereerst uitgegaan van de historiografie over het geschiedenisonderwijs. Op basis daarvan zijn het overheidsbeleid, de doelen van het geschiedenisonderwijs, de verdeling van feitelijke kennis versus historische vaardigheden en

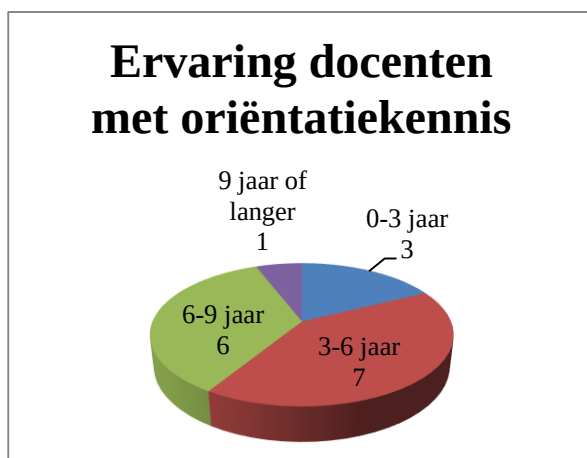
⁷⁰ J. Brinkman, *De vragenlijst* (Groningen, 2000) 25, 27-48, 61, 67-85, 107-108, 126-127, 144-145 en 158-159; A. Fink (red.), *The survey kit* (Thousand Oaks, 2004), II: 8-11, 22-38, 54-66 en 67-91.

⁷¹ De vragenlijst voor het vo is in bijlage 4 te vinden en de vragenlijst voor het hbo en wo in bijlage 5.

⁷² Met respondent worden in het vervolg zowel de docenten uit het vo als de medewerkers uit het hbo en wo bedoeld, tenzij anders vermeld. Wegens de leesbaarheid is daarnaast gekozen om de medewerkers uit het hbo en wo gezamenlijk aan te duiden als wetenschappers.

de canon van vijftig vensters als thema's gekozen. De vragen zijn toegespitst op de twistpunten over deze onderwerpen. Ten tweede heeft op een zelfde manier het tijdvakken debat en het rapport van de commissie De Rooij centraal gestaan bij de vragen over de (beoogde) resultaten van het examenprogramma en de oriëntatiekennis. Ten derde zijn vragen toegevoegd waarin de respondenten verzocht is het examenprogramma als geheel te evalueren in vergelijking met het oude programma.

Op twee punten verschilden de vragenlijsten van het vo en het hbo/wo. Enerzijds werd de respondenten uit het hoger en wetenschappelijk onderwijs specifiek gevraagd naar de overgang van het havo/vwo naar het hbo/wo. Anderzijds gaven de docenten uit het vo in deel C hun mening over kritiekpunten die de VGN-respondenten in 2010 benoemden. Deze VGN-rapportage wees uit, zoals eerder aangegeven, dat docenten de stofomvang op het havo als te veel ondervonden, terwijl op het vwo de zorgen vooral gericht waren op het ontbreken van diepgang. Ruim de helft van de bevraagde VGN-respondenten wilde een thematische specificatie van een aantal kenmerkende aspecten. Daarnaast heeft de VGN haar leden ook stellingen voorgelegd over de doelen van de oriëntatiekennis, het niveauverschil tussen havo en vwo en de wensen voor het centraal eindexamen. De resultaten moeten met enige terughoudendheid vergeleken worden, omdat de respondenten van de VGN niet representatief waren voor het eigen ledenbestand. De respondentengroep bestond voor 45% uit mannelijke docenten boven de 50 jaar, terwijl het ledenbestand voor maar 15% uit leden boven de 50 jaar bestond en voor 64% uit docenten zelfs jonger dan 40 jaar. Om een vergelijking mogelijk te maken zijn vragen over de stofomvang, diepgang, niveauverschil en tijdsbesteding uit het VGN-onderzoek overgenomen in deze enquête.⁷³



Grafiek 1:

Grafische weergave van tabel 6: Hoeveel jaar gebruikt u nu de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten in uw lesprogramma?

⁷³ Van Boxtel en M. Kropman, "Het is teveel en te weinig tegelijk", 5, 6, 17.

Aan het onderzoek deden vierentwintig respondenten mee, van acht Nijmeegse middelbare scholen, de Radboud Universiteit, de Hogeschool Arnhem Nijmegen en de Radboud Docenten Academie. De zeventien respondenten van het middelbaar onderwijs completeerden de enquête in maart en de zeven respondenten uit het hoger en wetenschappelijk onderwijs in april. Allen konden kiezen om de enquête digitaal of op papier in te vullen. Alle respondenten waren vooraf bekend met het huidige examenprogramma geschiedenis en de oriëntatiekennis. Veertien docenten hadden minstens drie jaar ervaring met het tijdvakkenstelsel en vier hbo-respondenten vermeldde de oriëntatiekennis in hun colleges (grafiek 1). Tabel 2 laat zien dat van de acht Nijmeegse middelbare scholen bijna de helft van de geschiedenisdocenten deelnam aan dit onderzoek en dat de verhouding man-vrouw bijna gelijk was. De Nijmeegse geschiedenisdocenten zijn hiermee goed vertegenwoordigd. De resultaten van de zeven wetenschappers moeten veeleer als een eerste indicatie gezien worden.⁷⁴ Toch zijn deze interessant om te bestuderen, aangezien deze groep opleiders nog niet eerder zo expliciet naar hun mening is gevraagd in eenzelfde onderzoek dat ook de docenten uit het vo bestudeert. Gezamenlijk bieden zij een unieke blik.⁷⁵

Tabel 2: Man-vrouwverhoudingen.

	Mannen	Vrouwen
Respondenten uit het vo	14	3
Respondenten uit het hbo/wo	6	1
Totaal aantal geschiedenisdocenten 4-5 havo / 4-6 vwo van de acht deelnemende Nijmeegse middelbare scholen ⁷⁶	29	7
Docenten en hoogleraren van de afdeling geschiedenis van de Radboud Universiteit ⁷⁷	21	9
Totaal aantal docenten Leraren opleiding Geschiedenis Hogeschool Arnhem Nijmegen	9	12
Totaal aantal vakdidactici geschiedenis Radboud Docenten Academie	2	0
VGN-leden bij benadering (precieze aantal is onbekend)	1200	800
Landelijke cijfers van de afdelingen geschiedenis vo/hbo/wo ⁷⁸	Onbekend	Onbekend

⁷⁴ Zie de tabellen 1-7 in bijlage 6 voor overige achtergrondgegevens van de respondenten.

⁷⁵ Bijlage 6, tabellen 2, 6 en 17c. Zie de tabellen 1-7 in bijlage 6 voor overige achtergrondgegevens van de respondenten.

⁷⁶ Deze data zijn via de personeelszaken van de betreffende scholen verkregen.

⁷⁷ De personeelsgegevens van de RU, HAN en RDA zijn verkregen via personeelszaken van de HAN en de RDA en via Radboud Universiteit, 'Geschiedenis medewerkers'

<http://www.ru.nl/geschiedenis/wie_wat_waar/medewerkers/> (geraadpleegd op 29-4-2016). Bij het aantal docenten en hoogleraren van de afdeling geschiedenis van de Radboud Universiteit zijn de promovendi en de bijzonder hoogleraren niet meegeteld, omdat zij weinig colleges geven.

⁷⁸ Deze cijfers zijn tot nog toe door geen enkele instantie verzameld.

De sociologische onderzoeksmethodes zijn eveneens bij het analyseren en coderen van de open vragen ingezet.⁷⁹ Door codes aan te brengen zijn deze antwoorden te structureren en te vergelijken. Het coderen bestond uit drie fases. De eerste fase diende om bekend te raken met de gegeven open antwoorden en mogelijke codes te construeren. In de tweede fase was het doel alle antwoorden onder de meest specifieke codes onder te brengen. De codes die hieruit tot stand kwamen werden in fase drie daar waar noodzakelijk teruggebracht tot enkele codes per vraag. Al deze gegevens zorgden samen met de multiplechoice-vragen voor een grote hoeveelheid aan data. Om die reden worden in de analyse de hoofdlijnen en bijzonderheden aangehaald, de overige gegevens zijn terug te vinden in bijlage 6. De analyse is opgebouwd aan de hand van de thema's uit de vragenlijst: de invloed van de overheid en de (confessionele) schoolsignatuur, het doel van het geschiedenisonderwijs en het examenprogramma, de resultaten van het examenprogramma en de vraag of het nieuwe curriculum een verbetering is. Daar waar nodig worden de twee respondentengroepen apart besproken, in de andere gevallen zijn de uitslagen bij elkaar gevoegd. Dit is steeds aangegeven. Om verwarring te voorkomen is bij de nummering van de tabellen de naamgeving aangehouden zoals bijlage 6 die weergeeft. De grafieken hebben een eigen nummering.⁸⁰

4.2 Schoolsignatuur en overheidsbemoeienis

In hoofdstuk twee en drie is te lezen dat de confessionele signatuur van scholen tot 1965 een belangrijke rol heeft gespeeld in het onderwijs. Deze invloed is na 1965 met de invoer van een nieuw examenprogramma afgenomen. Dit jaar verklaren zelfs alle respondenten op twee na, dat dit op de Nijmeegse scholen geen rol meer speelt, hoewel zes van de elf werkgevers een van oorsprong confessionele achtergrond hebben.⁸¹

De overheidsbemoeienis is historisch gezien klein geweest en scholen hebben in de negentiende eeuw de inhoudelijke invulling van de geschiedenislessen en de opleidingsduur grotendeels zelf kunnen vaststellen. Tegenwoordig is dit anders. Het nieuwe curriculum dat in 2007 bij wet is vastgelegd, bepaalt de kerndoelen en de eindexamentermen van het

⁷⁹ Vergelijk: D. B. Baarda, M.P.M. de Goede, A.G.E. van der Meer-Middelburg, *Basisboek open interviewen: praktische handleiding voor het voorbereiden en afnemen van open interviews* (Houten, 1996); Emans, *Interviewen*; R.L. Gorden, *Basic interviewing skills* (Long Grove, 1992); D. van der Lugt, *Interviewen in de praktijk: interviewers, geïnterviewden en het interview* (Groningen, 2006).

⁸⁰ Fink (red.), *The survey kit*, IX: 108-121.

⁸¹ Bijlage 6, tabel 8-9.

geschiedenisonderwijs. Dit zorgt voor samenhang en maakt objectieve landelijke toetsing mogelijk. Hier staan eenentwintig van de vierentwintig respondenten als neutraal of positief tegenover, mits, zo geven zij aan, de overheid niet te dominant wordt. Twee docenten zijn zelfs van mening dat burgerschap bevorderd moet worden, want zoals een van hen stelt: ‘Na het mislukken van de multiculturele samenleving, de ontzuiling en de identiteitscrisis waarin vele nieuwe Nederlanders maar ook autochtone Nederlanders zich bevinden, vind ik hier een taak voor de overheid en het onderwijs weggelegd.’⁸² De wijze waarop de richtlijnen bepaald worden, wordt wel bekritiseerd. Twee docenten en twee wetenschappers willen dat vakdocenten, wetenschappers en de VGN de richtlijnen (meer) bepalen. Een andere respondent kan zich niet vinden in het centrale eindexamen, maar lijkt de richtlijnen zelf niet te bekritisieren: ‘Ik vind het idee van centrale examens (...) een raar idee. Bovendien is het beheersen van de toets (is het corrigeerbaar) dominant, boven het leren van het vak (historisch denken).’⁸³ Respondenten stellen de wijze waarop samenhang tot stand komt in het curriculum van de scholen dus soms ter discussie, maar de samenhang zelf niet.⁸⁴

Tabel 11: Hoe staat u tegenover het idee van de overheid om het geschiedenisonderwijs te gebruiken ter bevestiging van de Nederlandse identiteit, normen en waarden /bevordering van de sociale cohesie/ burgerschapsvorming?

	Vo	Hbo/wo
Positief	5	1
Neutraal	6	4
Negatief	5	2

Eén docent heeft neutraal/negatief aangegeven.

Onder invloed van de globalisering en het immigratiedebat hebben politici de nationale kaders willen herstellen. Onder andere door het nieuwe geschiedenisonderricht in te zetten om de Nederlandse identiteit te vormen, normen en waarden te bevestigen en de sociale cohesie en burgerschapsvorming te bevorderen. Tabel 11 laat zien dat de meningen van de hele groep hierover in eerste instantie uiteen lijken te lopen en dat geen van de antwoorden een grote meerderheid krijgt. Uit de open antwoorden blijkt echter dat de denkbeelden dicht bij elkaar liggen. Enerzijds geven respondenten aan dat geschiedenis nu eenmaal een identiteitsvormend vak is en dat de Nederlandse geschiedenis gekend en verklaard mag worden. Anderzijds oordelen de respondenten dat geschiedenis niet misbruikt mag worden

⁸² Wegens anonimiteit van de respondent is het niet mogelijk naar de specifieke enquête te verwijzen.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ Bijlage 6, tabel 10.

om een identiteit op te leggen, maar dat leerlingen zelf hun identiteit moeten bepalen. Volgens de respondenten is het doel van het vak om kritisch en historisch te leren denken en kritisch te kijken naar identiteiten. De link tussen geschiedenis en burgerschapsvorming is daarbij voor een vijftal essentieel, want het vak geschiedenis bevordert de vorming van democratische en kritische burgers.⁸⁵

Volgens de overheid is sociale cohesie te bevorderen door in de les aandacht te besteden aan de multiculturele samenleving en de inburgering. Uit de enquête blijkt dat de docenten en wetenschappers deze onderwerpen ook in de lessen en colleges behandelen, maar de mate waarin verschilt per docent. Aangezien het 49^{ste} aspect van de tien tijdvakken de ontwikkeling van pluriforme en multiculturele samenlevingen behandelt, meldt de helft van de docenten dit daarnaast niet speciaal te doen. De andere helft zegt wel extra aandacht aan de multiculturele samenleving en immigratie te geven. Die verklaart tijdens de lessen in te haken op actuele gebeurtenissen en dan ‘ontkom je er niet aan’ om immigratie te bespreken.⁸⁶ In overeenstemming met de wens van de regering en het 49^{ste} aspect behandelt elke docent zodoende de multiculturele samenleving. In het hbo en wo wordt wereldgeschiedenis/kolonialisme en imperialisme/niet-Westerse geschiedenis eveneens op prijs gesteld en vijf van de zeven wetenschappers verwerken dit speciaal in hun colleges. Slechts één respondent stelt dat het thema te beperkt behandeld wordt. De wetenschappers in dit onderzoek vinden een wereldhistorisch perspectief dus ook in de vervolgopleiding belangrijk.⁸⁷

4.3 Doel van het geschiedenisonderwijs: kritisch en historisch denken

De docenten en wetenschappers hebben in de enquête ook hun persoonlijke doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs verwoord. Hun visies en die van de commissie De Rooij vertonen duidelijke overeenkomsten maar er zijn ook verschillen. Zo schrijft de commissie dat het voor de ontwikkeling van historisch besef minder belangrijk is dat leerlingen bronnenmateriaal kritisch leren beschouwen, maar hierin kan geen enkele respondent zich vinden. Beide respondentengroepen geven wel net als de commissie aan dat kritisch en historisch leren denken het uitgangspunt moet zijn. Daarnaast zijn er nog twee overeenkomsten. Ten eerste scoort, net als de commissie, het hebben van een globaal overzicht van de Europese geschiedenis hoger onder de docenten dan een globaal overzicht

⁸⁵ Bijlage 6, tabel 11.

⁸⁶ Wegens anonimiteit van de respondent is het niet mogelijk naar de specifieke enquête te verwijzen.

⁸⁷ Bijlage 6, tabel 12.

van de Nederlandse geschiedenis. Ten tweede wil de commissie dat leerlingen, door middel van historisch besef, kritisch kunnen oordelen en inzicht krijgen in de hedendaagse verschijnselen die historisch bepaald zijn. De docenten geven eveneens aan dat leerlingen de eigentijdse verschijnselen moeten kunnen verklaren, zich moeten kunnen inleven in andere mensen, tijden en gewoontes, historisch besef moeten aanleren en moeten beseffen dat geschiedenis een constructie is. Zowel de commissie als de docenten streven ernaar dat de leerlingen naast kritisch leren denken ook hedendaagse verschijnselen kunnen analyseren.⁸⁸

In tegenstelling tot het vo en de commissie noemt maar één van de wetenschappers het duiden van de eigentijdse ontwikkelingen als doelstelling. Vijf wetenschappers stellen dat leerlingen, naast kritisch denken en historisch besef, historische vaardigheden moeten leren en moeten begrijpen dat geschiedenis een constructie is. Eén wetenschapper wil daarnaast het persoonlijke aspect van geschiedenis meer benadrukt hebben, omdat geschiedenis volgens hem iedereen raakt. Een ander is van mening dat Nederland vooral in relatie tot de wereldgeschiedenis behandeld moet worden. Dat de meeste wetenschappers de focus leggen op historische vaardigheden wordt wellicht veroorzaakt doordat dit de praktijk is op de vakopleidingen van het hbo en wo. In de opleidingsbrochure van de Lerarenopleiding Geschiedenis van de HAN wordt nergens genoemd dat nieuwe studenten ook eigentijdse verschijnselen moeten leren verklaren. Bij de Propedeuse Geschiedenis van de RU staat dit ook niet bij de doelstellingen vermeld, terwijl het verkrijgen van historische vaardigheden in beide gevallen wel expliciet benoemd wordt. Als het duiden van de hedendaagse periode op het hbo en wo een minder belangrijke rol speelt dan de vaardigheden, is het logisch dat de wetenschappers het aanleren van historische vaardigheden ook belangrijker vinden tijdens de voorbereidingsjaren. Alle respondenten willen net als de commissie leerlingen een kritische blik bijbrengen.⁸⁹

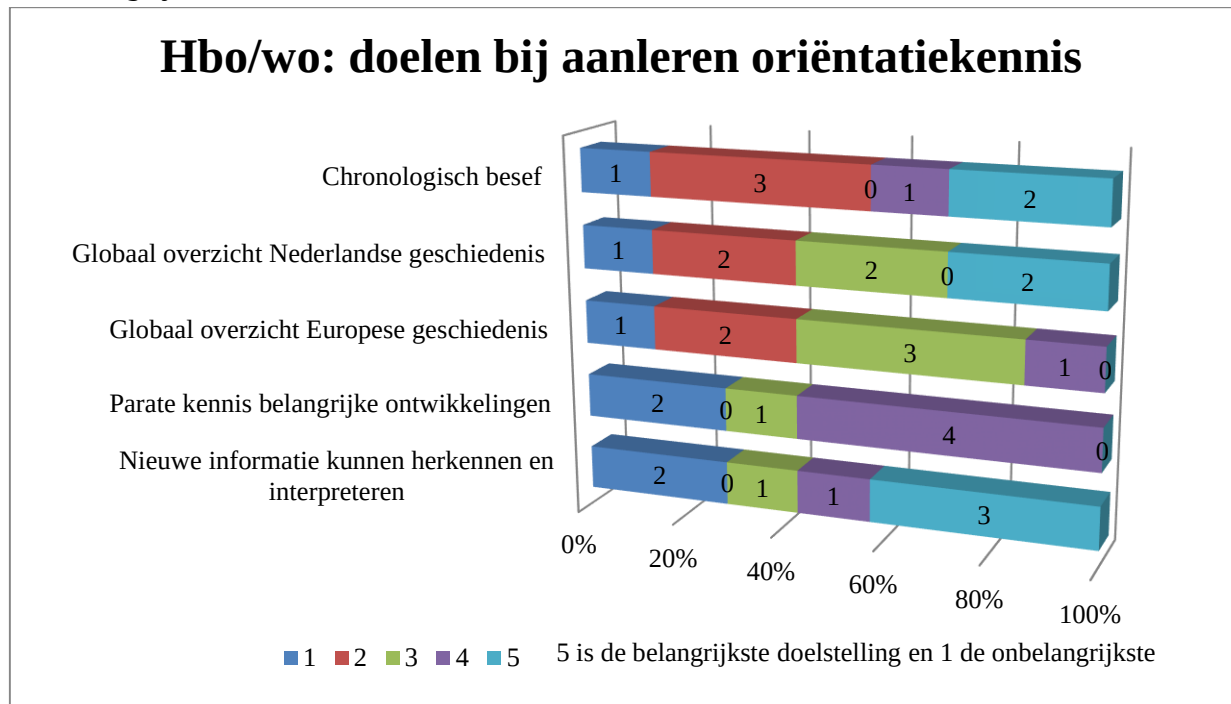
Volgens de commissie is om tot kritisch denken en historisch besef te komen, chronologisch besef een noodzakelijke voorwaarde. Daarvoor heeft de commissie het oriëntatiekader ontwikkeld, waarmee leerlingen zich kunnen oriënteren in een chronologische ontwikkeling van eeuwen, met name in de Europese geschiedenis. Van de vijf doelstellingen die de respondenten zijn voorgelegd, lijkt het kunnen herkennen en interpreteren van nieuwe

⁸⁸ Bijlage 6, tabellen 16a en b; De Rooij (red.), *Verleden, heden en toekomst*, 3.

⁸⁹ Hogeschool Arnhem Nijmegen, 'Leraar Geschiedenis' <<http://hvcis-prod.han.nl/hvcis/media/610-586643.pdf>> (geraadpleegd 29-04-2016); Radboud Universiteit, 'Bachelor Geschiedenis: opleidingsdoelen en eindtermen' <<http://www.studiegids.science.ru.nl/2015/arts/prospectus/geschiedenis/info/44682/>> (geraadpleegd op 29-04-2016); Radboud Universiteit, 'Bachelor Geschiedenis: doelstellingen en eindtermen van de propedeuse (B1)' <<http://www.studiegids.science.ru.nl/2015/arts/prospectus/geschiedenis/info/44677/>> (geraadpleegd op 29-04-2016).

informatie hier het meeste op. Deze keer bevindt de overeenkomst zich tussen de commissie en de wetenschappers. De wetenschappers vinden chronologisch besef belangrijk, maar het kunnen herkennen en interpreteren van nieuwe informatie scoort het hoogst, naast het hebben van parate kennis van belangrijke ontwikkelingen (grafiek 2).⁹⁰

Grafiek 2: Grafische weergave van tabel 14b. Wat is uw doel bij het aanleren van de oriëntatiekennis volgens commissie De Rooij? Kunt u de doelen van 1-5 nummeren, waarbij 5 het belangrijkste is voor u.

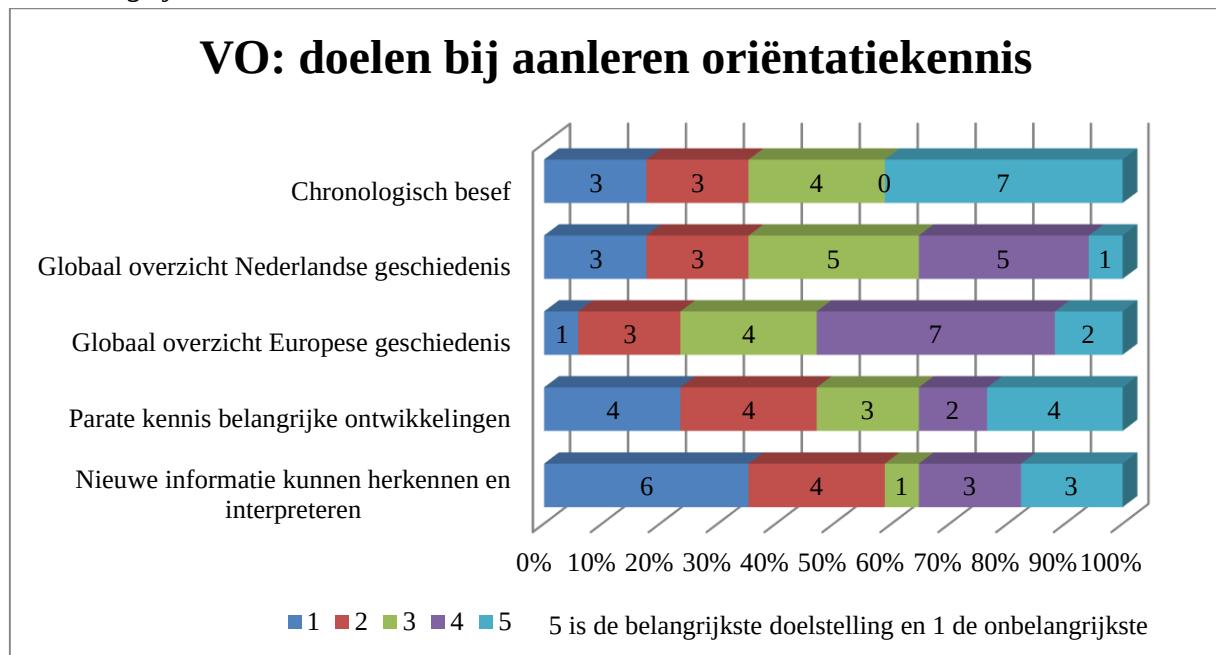


Het is opvallend genoeg het enige grote onderscheid tussen de docenten en de wetenschappers. De docenten vinden het herkennen en interpreteren van nieuwe informatie het minst belangrijk en het krijgen van chronologisch besef staat bij hen bovenaan (grafiek 3). Dit was eveneens de mening van de docenten van het VGN-onderzoek uit 2010. Opnieuw kan de achtergrond van de hbo/wo-respondenten een rol spelen. Een van de doelstellingen van het propedeusejaar van de universitaire opleiding geschiedenis houdt namelijk in dat studenten binnen een chronologisch kader historische verschijnselen kunnen analyseren en interpreteren. Ook bij de andere doelstellingen van het propedeusejaar Geschiedenis is te zien dat chronologische kennis belangrijk wordt gevonden, vooral om inzicht te kunnen krijgen in hedendaagse of historische processen. Hieruit valt op te maken dat chronologische kennis op de vervolgopleiding een uitgangspunt vormt. Het is de kapstok waaraan de vaardigheden

⁹⁰ Bijlage 6, tabellen 14a en b.

opgehangen worden. In dat licht bezien is chronologische kennis, en hetzelfde geldt voor oriëntatiekennis, wezenlijk maar niet het uiteindelijke doel van de opleiding. Dit contrasterende beeld lijkt dus veroorzaakt te worden door een verschillend beroepsperspectief van de twee groepen. Geschiedenis op het hbo/wo is een wetenschappelijke vakopleiding, terwijl het vo een algemene middelbare opleiding verzorgt.⁹¹

Grafiek 3: Grafische weergave van tabel 14a. Wat is uw doel bij het aanleren van de oriëntatiekennis volgens commissie De Rooij? Kunt u de doelen van 1-5 nummeren, waarbij 5 het belangrijkste is voor u.

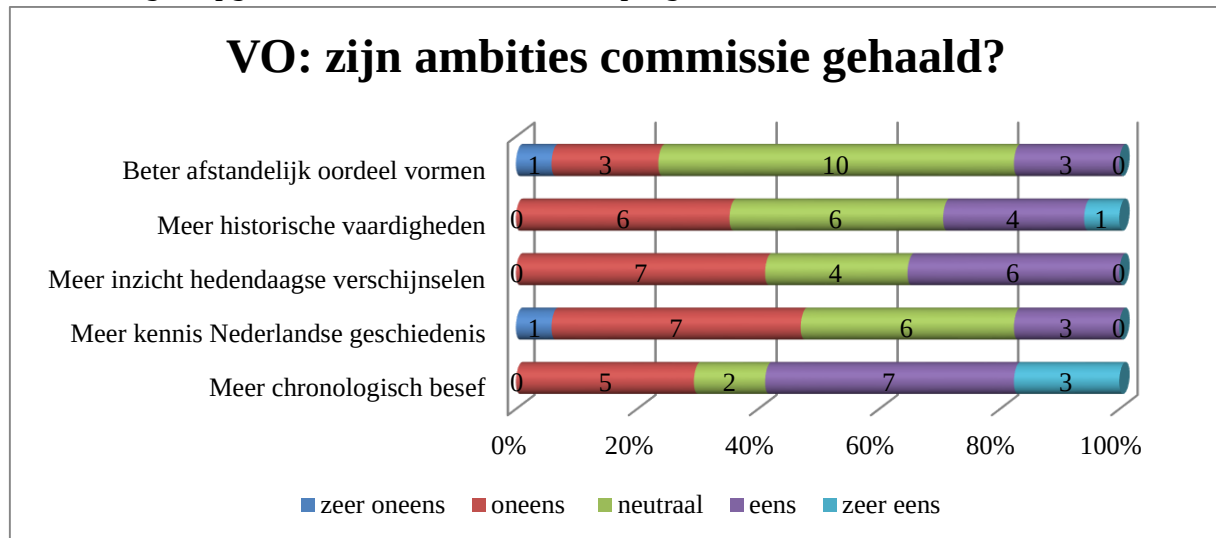


De respondenten hebben aangegeven of de ambities van de commissie De Rooij bereikt worden met het nieuwe curriculum (grafieken 4 en 5). Van de twintig respondenten die hebben geantwoord, denkt een meerderheid dat de huidige leerlingen over meer chronologisch besef beschikken dan leerlingen opgeleid in het oude examenprogramma. Wat betreft de overige doelstellingen waren de respondenten te verdeeld om te kunnen stellen dat de ambities van de commissie behaald worden. Op basis van de enquêteresultaten lijkt het hulpmiddel (chronologisch besef) beter bereikt te worden dan de uiteindelijke doelen zelf.⁹²

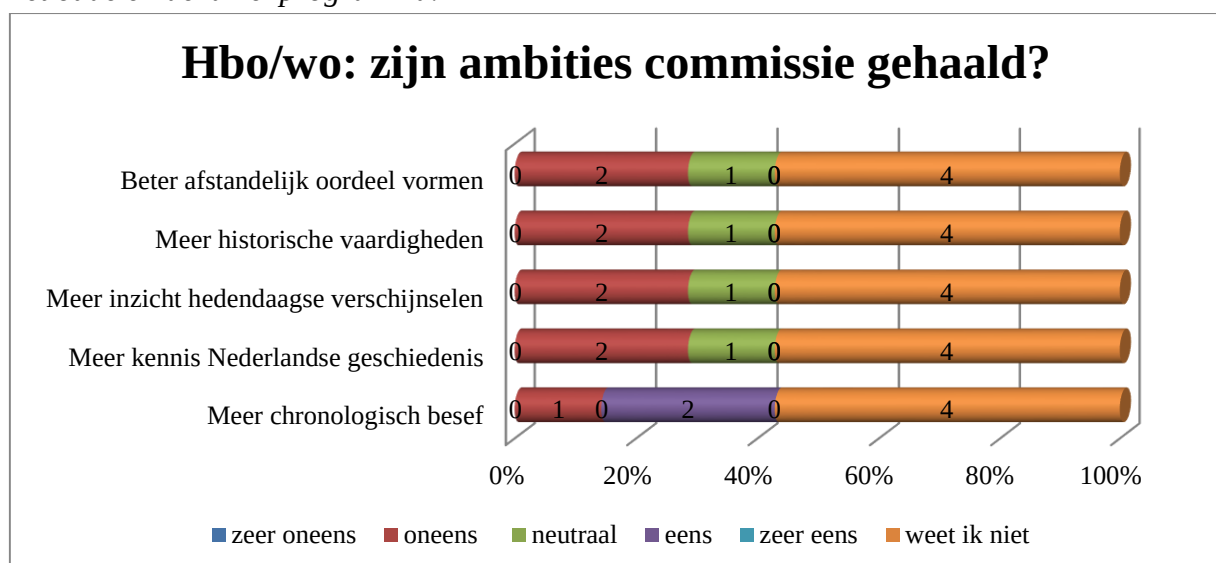
⁹¹ Bijlage 6, tabellen 14a en b; Van Boxtel en Kropman, *“Het is teveel en te weinig tegelijk”*, 6; Radboud Universiteit, ‘Bachelor Geschiedenis’, (geraadpleegd op 29-04-2016); De Rooij (red.), *Verleden, heden en toekomst*, 1-4.

⁹² Bijlage 6, tabellen 15a en b; De Rooij (red.), *Verleden, heden en toekomst*, 2-4.

Grafiek 4: Grafische weergave van tabel 15a. Kunt u bij elk van de stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is op leerlingen opgeleid in het nieuwe eindexamenstelsel vergeleken met leerlingen opgeleid in het oude eindexamenprogramma.



Grafiek 5: Grafische weergave van tabel 15b. Kruis bij elk van de stellingen aan wat voor u van toepassing is op eerstejaars studenten opgeleid in het nieuwe eindexamenstelsel (vanaf eindexamenlichting havo 2009 en vwo 2010) vergeleken met eerstejaars studenten opgeleid in het oude eindexamenprogramma.



De helft is het (zeer) oneens met de huidige verdeling tussen het chronologische overzicht en de thematische aanpak, waarbij de nadruk op het eerste ligt. Dit verdient aandacht, want chronologisch besef wordt als de belangrijk(st)e doelstelling voor de oriëntatiekennis gezien. Deze onvrede komt misschien voort uit het feit dat het huidige programma diepgang mist, zoals later in deze analyse nog uitgebreider besproken wordt, en

de respondenten thema's waarschijnlijk met meer diepgang associëren. Door deze nadruk op chronologie voldoet de commissie De Rooij aan de overgenomen aanbevelingen van de commissie De Wit uit 1998. Leerlingen moeten zich naast meer chronologische kennis, een nieuwe balans tussen kennis, inzicht en vaardigheden eigen maken. Negentien respondenten zijn neutraal of (zeer) positief over de huidige verdeling tussen vaardigheden en oriëntatiekennis.⁹³

4.4 Oriëntatiekennis blijft te westers en te vaag

In hoofdstuk drie is het debat beschreven dat op het rapport van de commissie De Rooij uit 2001 is gevolgd. De tijdvakken en kenmerkende aspecten worden te westers, te Europees en te eendimensionaal genoemd. Ook een meerderheid van beide respondentengroepen vindt deze termen van toepassing op de oriëntatiekennis. Elf docenten vinden de tijdvakken te eendimensionaal en te westers en vijf wetenschappers ervaren de tijdvakken als te Europees en te westers (grafieken 6 en 7). Dit blijkt ook uit de onderwerpen die genoemd worden in antwoord op de vraag welke informatie ontbreekt in het tijdvakkenstelsel. De oudheid, het kolonialisme, China/het Midden-Oosten, sociale processen en het onderscheid tussen de Eerste en de Tweede Wereldoorlog komen onvoldoende aan bod volgens de respondenten. Zij missen met name een wereldhistorisch perspectief.⁹⁴

Hoewel volgens velen de oriëntatiekennis te westers is, verklaren slechts negen respondenten dat relevante informatie ontbreekt in het tijdvakkenstelsel. Dat is relatief weinig, ook gezien de grootte en heftigheid van het tijdvakken debat. Daarnaast vinden negentien van de vierentwintig respondenten, ondanks alle kritische op- en aanmerkingen, dat het geschiedenisonderwijs niet zonder een overzicht kan. Drie respondenten wijzen erop dat dit een discussie zonder einde inhoudt, want de eigen zienswijze is uiteindelijk bepalend voor het bestempelen van informatie als (ir)relevant. De keuzes die gemaakt worden bij het creëren van een historisch overzicht, zullen om die reden nooit voor iedereen bevredigend kunnen zijn. Voor het debat betekent dit dat Wilschut, Van Boxtel en Grever van de respondenten alle drie (gedeeltelijk) gelijk krijgen. De tijdvakken zijn een didactisch hulpmiddel (Wilschut), zijn te eendimensionaal/westers/Europees (Van Boxtel en Grever) en de geschiedenis kan niet zonder een overzicht (Grever).⁹⁵

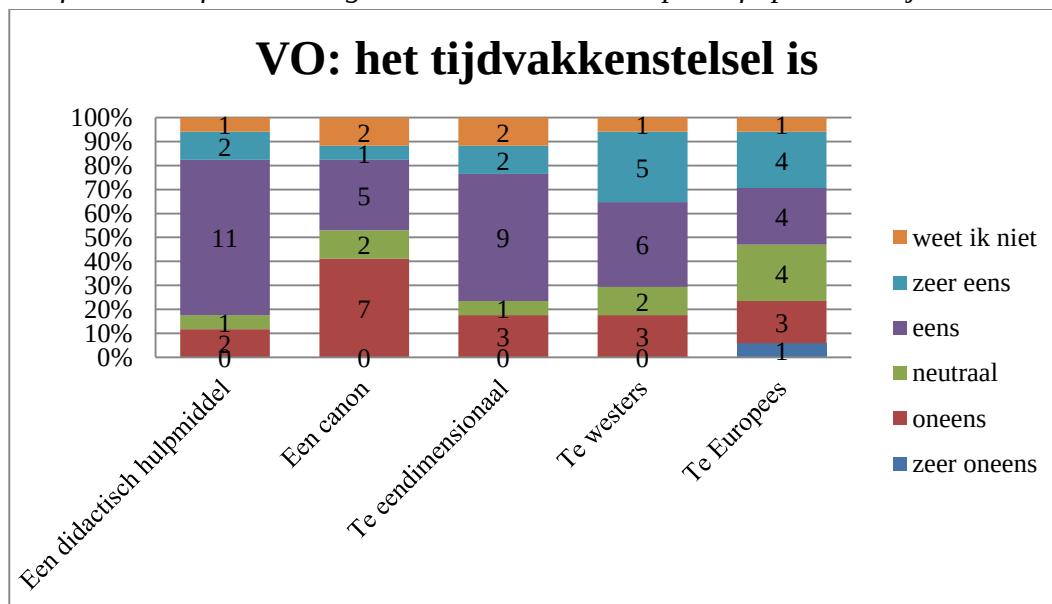
⁹³ Bijlage 6, tabellen 13a en b, 14a en b en 20; De Wit (red.) *Het verleden in de toekomst*, 35-36.

⁹⁴ Bijlage 6, tabellen 16a en b en 17a en c.

⁹⁵ Bijlage 6, tabellen 16a en b en 17a en c.

Een ander twistpunt in het debat betreft de vraag of het tijdvakkenstelsel een canon is. De commissie De Rooij heeft het als een didactisch hulpmiddel gepresenteerd, maar Carla van Boxtel en Maria Grever definiëren het als een canon. Met deze laatste stelling stemmen slechts acht respondenten in (grafieken 6 en 7). Het feit dat het tijdvakkenstelsel soms (onbedoeld) als canon wordt gebruikt, veroorzaakt waarschijnlijk deze discrepantie tussen de intentie van de commissie en de opvatting van Van Boxtel, Grever en de acht respondenten. Hiervoor hebben Van Boxtel en Grever naar blijkt terecht gewaarschuwd. Respondenten geven voor dit fenomeen verschillende verklaringen. Eén persoon duidt de wijze van examineren als oorzaak aan en een ander stelt: ‘Ze functioneren inderdaad als een canon. Niet expliciet, maar alles wat je aanbiedt wordt door leerlingen als belangrijk gezien, dus als een soort canon. Dat gegeven accepteer ik, maar vind dat dus wel jammer.’⁹⁶ De tien tijdvakken en kenmerkende aspecten lijken in de praktijk begrepen te worden als hét verhaal. In dat licht is het mogelijk en zelfs logisch dat er grote verdeeldheid over de inhoud van dat ‘ene’ verhaal ontstaat. Overigens wordt de daadwerkelijke canon van vijftig vensters door maar vier respondenten genoemd in de les, in tegenstelling tot de wens van de overheid die de canon als ‘inspiratiebron’ heeft laten vastleggen in de wet.⁹⁷

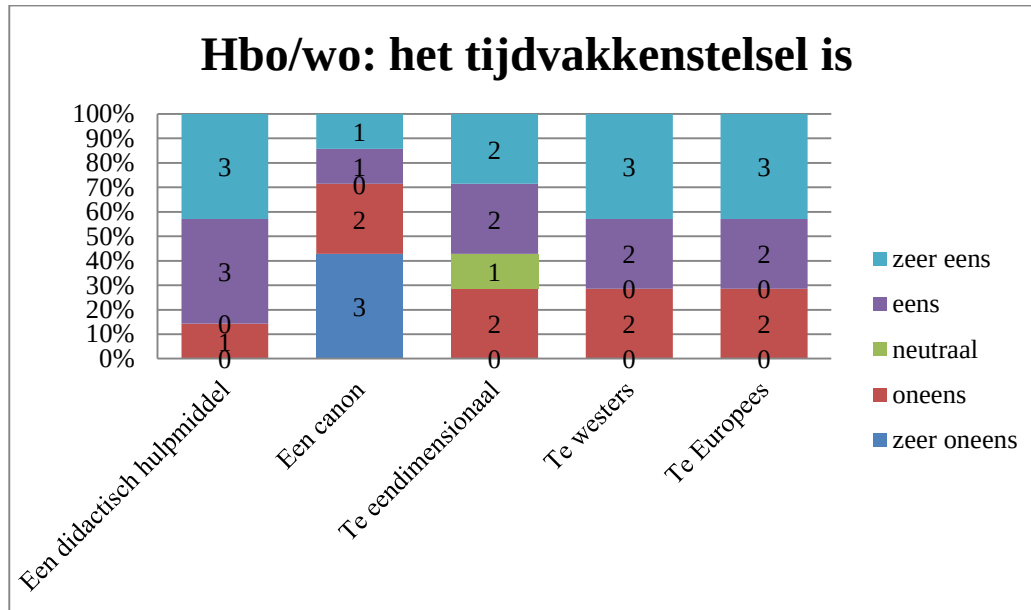
Grafiek 6: Grafische weergave van tabel 17a. Perspectief op de tien tijdvakken.



⁹⁶ Wegens anonimiteit van de respondent is het niet mogelijk naar de specifieke enquête te verwijzen.

⁹⁷ Bijlage 6, tabellen 16a en b en 17a-c.

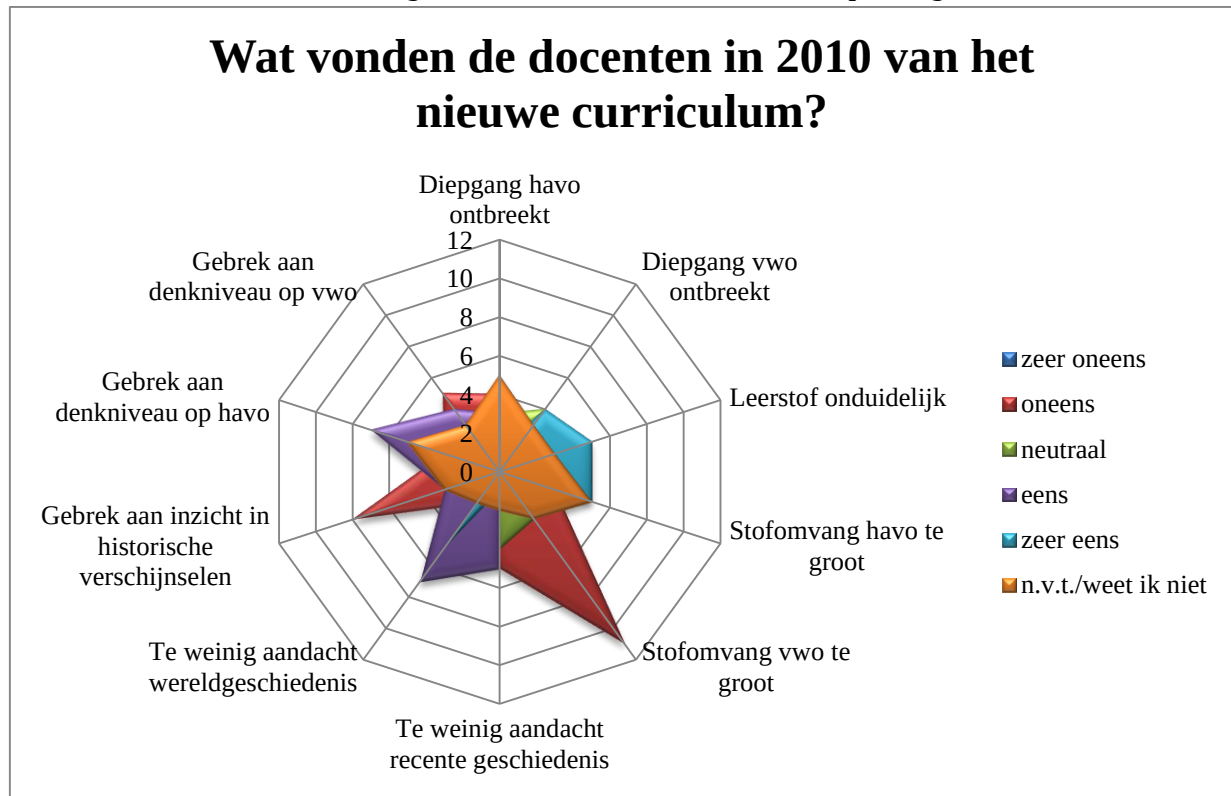
Grafiek 7: Grafische weergave van tabel 17c. Perspectief op de tien tijdvakken.



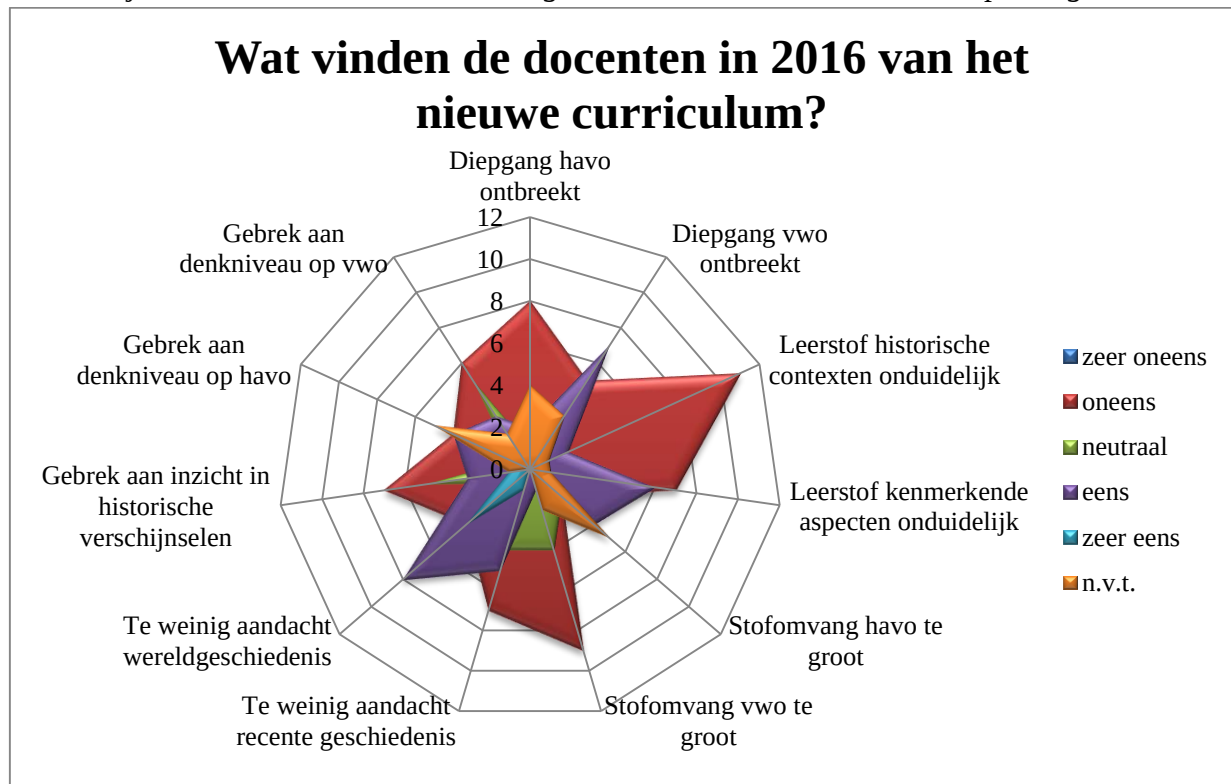
Een derde punt van kritiek betreft de formulering van de oriëntatiekennis. De Nijmeegse docenten hebben aangegeven welke bezwaren zij zelf in 2010 ten tijde van het VGN-onderzoek hadden en welke zij tegenwoordig in 2016 hebben (grafieken 8 en 9). De genoemde pijnpunten blijken nagenoeg gelijk gebleven. Wellicht door een gebrek aan voldoende jaren aan werkervaring hebben niet alle docenten in dit onderzoek hier uitspraken over gedaan. Degenen die dat wel doen, delen op veel punten dezelfde mening. De helft of meer is nog altijd van mening dat de wereldgeschiedenis te weinig aandacht krijgt en dat het onduidelijk is wat leerlingen moeten leren. Ook vindt meer dan de helft dat er te weinig niveauverschil tussen havo en vwo is, waarbij het vwo-examen te weinig diepgang heeft, terwijl op het havo onvoldoende denkniveau kan worden bereikt. Het merendeel beaamt dat de stofomvang op het havo te groot. Tot slot merkt iemand op dat het lastig is dat de kenmerkende aspecten aan een tijdvak worden gekoppeld, terwijl zij eigenlijk over verschillende tijdvakken lopen en daardoor net als begrippen van inhoud veranderen. Hiermee onderschrijven de docenten belangrijke kritiekpunten uit het VGN-onderzoek van 2010. Het enige waar de respondenten in 2016 significant positiever over zijn gaan denken, is dat het nu duidelijker is wat leerlingen moeten kennen van de leerstof.⁹⁸

⁹⁸ Bijlage 6, tabellen 18-20; Van Boxtel en Kropman, *“Het is teveel en te weinig tegelijk”*, 9-12.

Grafiek 8: Grafische weergave van tabel 19. Er werden verschillende zorgen geuit over het toetsen van domein B op het centraal eindexamen. Welke zorgen deelde u destijds? Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.



Grafiek 9: Grafische weergave van tabel 20: Welke van die zorgen deelt u nu nog steeds? Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.



De invoering van de historische contexten, waarin een gedeelte van de kenmerkende aspecten nader is uitgewerkt, heeft ertoe bijgedragen dat voor de docenten de leerstof nu duidelijker is. Frappant is het verschil in resultaat dat deze specificatie volgens de docenten oplevert. In de tabellen 23a en 23b is te zien dat de resultaten positiever uitvallen voor het vwo dan voor het havo. Op het vwo geeft bijna iedereen aan dat het voor de leerlingen nu duidelijker is wat geleerd moet worden, dat de hoeveelheid stof die gekend moet worden beter haalbaar is en dat het examenprogramma voor de leraar nu goed uitvoerbaar is. Voor het havo wordt geen enkel resultaat door een grote meerderheid onderschreven. De stelling dat de stof die gekend moet worden nu duidelijker is, scoort het hoogst met bijna 50% van de stemmen. Van de docenten vindt 40% dat de overige kenmerkende aspecten nog steeds te onduidelijk omschreven zijn. In het algemeen worden de historische contexten gewaardeerd als duidelijke toelichting op de kenmerkende aspecten, maar de overige aspecten en begrippen blijven vaag en moeilijk toetsbaar.⁹⁹

*Tabel 23a: Wat is volgens u het resultaat van deze specificatie op het **havo**?*

Ik denk dat door de specificatie:

Vo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
Het voor de leerlingen duidelijk is wat er geleerd moet worden	0	3	4	6	0	4
De hoeveelheid stof die gekend moet worden voor het centraal eindexamen haalbaar is	1	4	2	5	0	5
Het examenprogramma voor de leraar goed uitvoerbaar is	0	7	2	4	0	4
De leraar voldoende ruimte heeft om een eigen concrete invulling te kiezen	1	8	0	3	1	4
De leerling op een hoger eindniveau komt	0	5	6	2	0	4
Het examen beter recht doet aan wat leerlingen geleerd hebben	0	4	6	3	0	4
Het examen meer diepgang krijgt	1	7	2	3	0	4
Anders, namelijk	1 persoon: het wordt juist te veel					

⁹⁹ Bijlage 6, tabellen 20-22 en 23a en b.

Tabel 23b: Wat is volgens u het resultaat van deze specificatie op het vwo?

Ik denk dat door de specificatie:

Vo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet/n.v.t
Het voor de leerlingen duidelijk is wat er geleerd moet worden	0	2	0	13	0	2
De hoeveelheid stof die gekend moet worden voor het centraal eindexamen haalbaar is	0	0	2	12	1	2
Het examenprogramma voor de leraar goed uitvoerbaar is	0	1	4	10	0	2
De leraar voldoende ruimte heeft om een eigen concrete invulling te kiezen	0	7	3	5	0	2
De leerling op een hoger eindniveau komt	1	6	2	6	0	2
Het examen beter recht doet aan wat leerlingen geleerd hebben	0	1	8	5	0	3
Het examen meer diepgang krijgt	1	7	3	3	1	2
Anders, namelijk						

Hoe een verdere specificatie eruit moet zien of hoe deze onduidelijkheid moet worden opgelost, daarover verschillen de meningen. Er zijn docenten die de overige kenmerkende aspecten ook in historische contexten uitgewerkt willen zien. Eén respondent is van mening dat het belangrijker is om te weten welke kenmerkende aspecten getoetst gaan worden, dan een nieuwe verdergaande specificatie. Een ander ziet de contexten liever omschreven zoals de oude thema's om zo meer diepgang te creëren. Docenten uiten bezwaren tegen de historische contexten, terwijl ze tegelijkertijd stellen dat deze niet gemist kunnen worden. Als oplossingen voor het ontbreken van niveauverschil tussen havo en vwo, noemen de docenten een meer wetenschappelijke en onderzoekende aanpak voor het vwo, waarmee tegelijkertijd meer diepgang bereikt wordt en voor het havo een beperking van de stof.

Deze door de docenten genoemde problemen zijn eerder opgemerkt. De noodzaak tot specificatie en het gebrek aan diepgang zijn al in de pilotrapportages uit 2006 en 2010 aangehaald. Dit is bevestigd in de VGN-rapportage uit 2010, waarin eveneens de overladenheid van het havo-programma naar voren kwam. Door de VGN-respondenten is ook het gebrek aan wereldhistorisch perspectief genoemd, nog altijd een groot kritiekpunt van de wetenschappelijke critici. De Nijmeegse docenten geven aan dat met de bezwaren uit 2006 en 2010 nauwelijks iets gedaan is of dat er geen bevredigende oplossingen gevonden zijn.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Boom (e.a.), *Geschiedenis examineren*, 6-11, 19-22, 42, 43 en 50-56; Van Boxtel (red.), *Geschiedenis examineren op niveau*, 8-9, 15-30 en 73-74; Van Boxtel en Kropman, "Het is teveel en te weinig tegelijk", 104-13.

De enige opvallende uitzondering hierop vormen de twee docenten van de pilotschool. Bij de overige antwoorden is niet te zeggen of deze respondenten duidelijk positiever of negatiever zijn dan de anderen. Bij deze vraag vallen ze echter wel op. Waar alle andere docenten negatieve punten van het nieuwe curriculum opnoemen, hebben deze twee docenten zowel in 2010 als nu bijna geen aanmerkingen. Eén van de twee noemt alleen de te grote stofomvang op het havo. Daarmee zijn zij zonder enige twijfel positiever dan de rest, maar uit de antwoorden blijkt niet waarom dat zo is. Voelden zij al een grotere ontevredenheid over het oude programma? Er zijn in het hele land acht pilotscholen geweest. Zij moeten een motivatie hebben gehad om een pilotschool te worden. Hadden zij een positievere grondhouding om aan dit nieuwe programma te beginnen? Of wordt het verschil veroorzaakt door de extra jaren aan ervaring met het programma? Zouden zij op een andere manier zijn voorgelicht? Het antwoord op deze vragen kan zeer interessant zijn, omdat die kennis niet alleen van pas kan komen bij toekomstige veranderingen in het geschiedeniscurriculum, maar ook bij aanpassingen van andere schoolvakken.¹⁰¹

4.5 Verbetering?

Tot slot hebben de respondenten de voor- en nadelen en de leeropbrengsten van het nieuwe geschiedeniscurriculum beoordeeld. Hieruit komt geen eenduidig beeld naar voren. Het is voor hen onduidelijk of de voordelen opwegen tegen de nadelen. Een meerderheid van de docenten wijst bij de leeropbrengsten op het gebrek aan diepgang. Leerlingen leren van heel veel, heel weinig en de kenmerkende aspecten moeten louter worden opgedreund. Daartegenover staat dat leerlingen nu een beter historisch en chronologisch overzicht hebben, hoewel leerlingen volgens een van de respondenten veel moeite hebben het overzicht te verkrijgen en te behouden. Twee docenten gaan nog verder doordat zij het gevoel hebben dat leerlingen nu een trucje moeten toepassen. Leerlingen moeten zich volgens hen vooral richten op de vraagstelling en de vaardigheid ‘antwoorden volgens het correctiemodel’, in plaats van daadwerkelijk een bepaald inhoudelijk niveau laten zien. Een deel van de docenten ondersteunen hun antwoord door op de examenresultaten te wijzen. Drie docenten geven aan dat de scores van hun eindexamenleerlingen hoger zijn dan in het oude programma. Een docent zegt dat die nu lager zijn.¹⁰²

¹⁰¹ Bijlage 6, tabellen 23a en b.

¹⁰² Bijlage 6, tabel 24.

Onder de wetenschappers springt er evenmin een antwoord uit. Wat vooral opvalt is dat vier wetenschappers (nog) geen verschil opmerken in resultaten. Slechts twee personen merken op dat de huidige studenten iets meer overzichtskennis lijken te bezitten, waarbij een van de twee daar direct aan toevoegt dat het nog altijd niet voldoende is. Een ander stelt evenwel dat het kennis- en toepassingsniveau veel te laag is en dat weinig historisch denken wordt getoetst. Als de leeropbrengsten (nog) niet bekend zijn, kunnen de wetenschappers ook (nog) niet oordelen over de vraag of de oriëntatiekennis een relevante basis vormt voor het hbo/wo. Hierbij merken de wetenschappers op dat er ook problemen bestonden vóór de vernieuwing van het eindexamenprogramma en om die reden is de vernieuwing niet als directe oorzaak aan te wijzen voor de huidige tekortkomingen.¹⁰³

Over de mogelijkheden die de oriëntatiekennis geeft, lopen de reacties uiteen. Enerzijds stellen drie wetenschappers dat de tijdvakken wel degelijk een goed hulpmiddel zijn of een goede basis zouden kunnen zijn, mits ze alleen als didactisch hulpmiddel zouden worden gebruik. Nu vindt een van hen dat de nadruk te veel op het reproduceren van de kenmerkende aspecten ligt. Het is een ‘trucje’ dat aangeleerd wordt. Het gaat volgens deze wetenschappers om het totale curriculum en de oriëntatiekennis kan daar niet los van gezien worden. Los zijn de tijdvakken irrelevant, maar in het geheel zijn ze wel relevant en het is goed dat leerlingen de tijdvakken meerdere keren doorlopen. Anderzijds stelt een wetenschapper dat op het havo en vwo veel meer aandacht zou moeten komen voor recente ontwikkelingen in de historiografie.

Evenals tabel 25b en de grafieken 10 en 11 geven de verschillende opmerkingen een diffuus beeld van de voor- en nadelen van het nieuwe geschiedeniscurriculum voor bovenbouw havo en vwo. Docenten waarderen op het havo het verkrijgen van meer overzicht en historisch besef, maar de stofomvang is veel te groot en de oriëntatiekennis te oppervlakkig. Door de weinige lestijd is herhaling onmogelijk waardoor het overzicht slecht blijft hangen. Voor het vwo signaleren zij daarnaast als grootste probleem het ontbreken van academische diepgang. Door de nadruk op reproductie, is er geen sprake van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, zo menen zij. Net als de docenten zien vijf van de zeven wetenschappers de betere chronologische overzichtskennis als een voordeel, maar de oppervlakkige kennis en de beperkte aandacht voor de methodische aspecten als nadelen.¹⁰⁴

¹⁰³ Bijlage 6, tabellen 24 en 26.

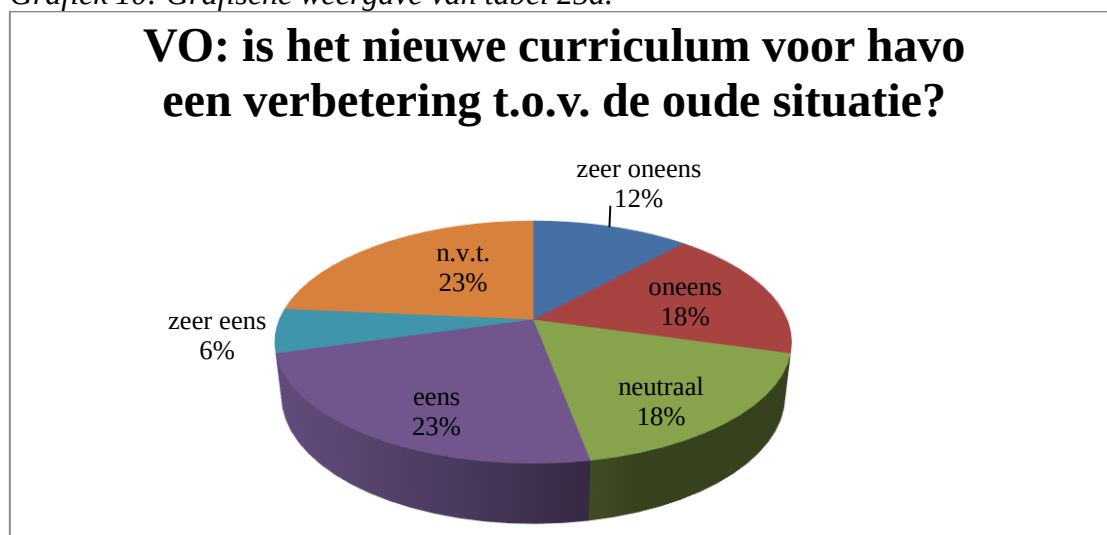
¹⁰⁴ Bijlage 6, tabellen 25a en b.

Tabel 25b Hbo/wo

	Zeer oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Zeer eens	Weet ik niet/n.v.t
Bereidt het nieuwe eindexamenprogramma havisten beter voor op de studie Geschiedenis dan het oude programma?	0	0	1	2	0	4
Bereidt het nieuwe eindexamenprogramma vwo-ers beter voor op de studie Geschiedenis dan het oude programma?	0	1	1	0	0	5

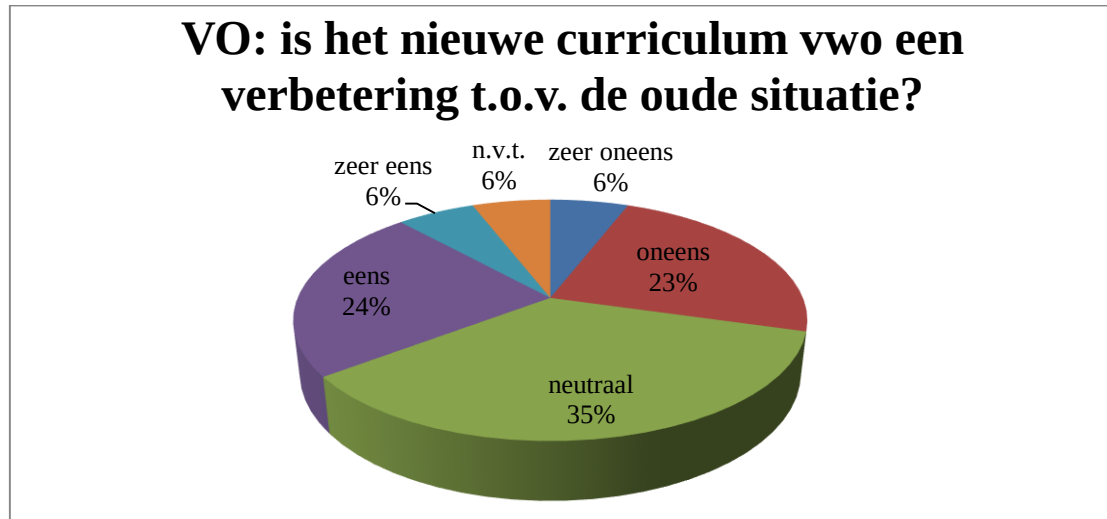
Zoals een van de respondenten het verwoordt: ‘Er is onvoldoende nadruk in het eindexamen op de kernvaardigheden van een historicus. Het ontbreekt in het eindexamen aan de toetsing van: de vaardigheid selecteren, de eigen standplaatsgebondenheid en die van historici, het formuleren van historische vraagstellingen, het werken met complexe begrippen en causaliteit.’¹⁰⁵ Een andere respondent voegt een kritische noot over theorie en praktijk toe. Hij schrijft dat de voordelen vooral door de docenten aangereikt zullen moeten worden en dat dit binnen een omgeving moet gebeuren waar docenten zelf actief met het vak geschiedenis aan de slag gaan. Volgens deze respondent strookt de theorie niet met de realiteit van het klaslokaal. Tot slot valt één wetenschapper op doordat hij in tegenstelling tot de anderen heel positief is. Hij is van mening dat de vaardigheden en kennis op een juiste manier aan bod komen, dat er genoeg diepgang is en voldoende keuzevrijheid middels de thema’s. Het enige nadeel volgens deze respondent is de overladenheid op het havo. Alle respondenten zijn het er over eens dat na negen jaar het nieuwe curriculum nog altijd voor verbetering vatbaar is.

Grafiek 10: Grafische weergave van tabel 25a.



¹⁰⁵ Wegens anonimiteit van de respondent is het niet mogelijk naar de specifieke enquête te verwijzen.

Grafiek 11: Grafische weergave van tabel 25a.



4.6 Afsluitende opmerkingen

Een meerderheid van de respondenten stelde het zeer op prijs dat zij bevraagd zijn over de inhoudelijk veranderingen van de commissie De Rooij. Daarnaast hadden acht respondenten zich graag uitgesproken over specifiekere thema's, zoals de toekomstige onderwijsvernieuwingen, de twintigste-eeuwse nadruk in het programma, de rol van het centraal schriftelijk eindexamen, de herhaling van de kenmerkende aspecten in het onderwijs, het gevoel van de docenten of zij invloed hebben gehad op de gemaakte programmakeuzes en het belang van deze keuzes. Drie wetenschappers benoemden ook nog de relatie tussen de oriëntatiekennis en de vaardigheden in het examenprogramma.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Bijlage 6, tabellen 26-28.

5. Conclusie: een te eenzijdig curriculum

De unieke vernieuwing van het geschiedenisonderwijs door middel van kerndoelen en eindtermen in 2007, de intenties achter deze transformatie en de mening van de huidige docenten in het onderwijs, vormen het onderwerp van dit onderzoek met als hoofdvraag: Om welke redenen is het nieuwe examenprogramma van de commissie De Rooij voor het schoolvak geschiedenis in 2007 ingevoerd en hoe beoordelen de huidige docenten van de Nijmeegse middelbare, hogere en wetenschappelijke onderwijsinstellingen dit examenprogramma? Voorafgaand aan en vlak na de invoering leverden wetenschappers en docenten veel commentaar op het nieuwe curriculum. Onder andere op de inhoudelijke selectie, de formulering en het canonieke aspect van het oriëntatiekader. Sinds 2010 is niet meer grondig nagegaan hoe deze twee groepen denken over de theoretische achtergrond van het geschiedenisprogramma. Dit onderzoek vult deze lacune op en voegt tevens de gefragmenteerde historiografie over de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs en de kritiek daarop samen.

In 1857 stelde de toenmalige regering geschiedenislessen verplicht, waarbij scholen zelf de inhoudelijke invulling en opleidingsduur konden bepalen en de politieke en chronologisch gerichte aanpak dominant was. Omstreeks 1960 heeft een verschuiving naar vaardigheden en thema's plaatsgevonden. Het nieuwe eindexamenprogramma, meer gericht op contemporaine geschiedenis, verminderde tevens de invloed van de denominaties. Als in de jaren negentig de samenleving door de globalisering, schaalvergroting en immigratiegolven grondig veranderde, beantwoordde het onderwijs uit de jaren zestig niet langer aan de maatschappelijke eisen. Politiek en samenleving wilden een terugkeer naar een meer chronologisch overzicht en een nieuwe balans tussen kennis, inzicht en vaardigheden. De regering wilde geschiedenis expliciet gebruiken ter bevordering van de sociale cohesie, burgerschapsvorming en een nationale identiteit. In opdracht van de regering formuleerde de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming in 2001 het nieuwe examenprogramma, waarover vierentwintig Nijmeegse docenten en wetenschappers in dit onderzoek hun mening gaven.

Net als de regering wil een meerderheid van de respondenten leerlingen tot kritische burgers opleiden, in de identiteitsvormende doelstelling herkennen zij zich minder. Om die reden geven docenten leerlingen de ruimte hun eigen identiteit te bepalen en beslissen zij zelf in welke mate zij multiculturalisme in hun lessen aanbieden. De canon van vijftig vensters die de overheid om dezelfde redenen zo graag verplicht had willen stellen, wordt nagenoeg niet

gebruikt in de bovenbouw van het havo en vwo. Voor de docenten is de canon als inspiratiebron niet aan de orde. Hoewel de doelstellingen niet zomaar onderschreven worden, vinden eenentwintig van de vierentwintig respondenten het geen enkel probleem dat de overheid invloed heeft op het onderwijs. Scholen en docenten hebben hierdoor minder vrijheid bij de invulling van de lessen dan in de negentiende eeuw, maar de respondenten waarderen de landelijke samenhang en objectieve toetsing die daarvoor in de plaats zijn gekomen. Toch vormt het nieuwe programma ook aanleiding voor een heftig maatschappelijk en wetenschappelijk debat en enkele tientallen onderzoeken naar de werkpraktijk en implementatie van het programma volgen. Het blijkt moeilijk te beoordelen of de voordelen opwegen tegen de nadelen. Dit is ook terug te zien in de antwoorden van de vierentwintig Nijmeegse docenten en wetenschappers.

Alle respondenten vinden, net als de commissie, dat het vak geschiedenis leerlingen moet leren kritisch en historisch te denken en moet leren dat geschiedenis een constructie is. De terugkeer naar beter chronologisch en meer historisch besef ziet een meerderheid van de respondenten als een pluspunt. Het chronologisch besef en het oriëntatiekader dat dit mogelijk maakt, moeten dus behouden blijven, maar een overzicht vereist het maken van keuzes en dat gaat vaak ten koste van diepgang. De kritiek spitst zich toe op deze twee elementen.

Een groot bezwaar vormt de eenzijdigheid van het programma. De respondenten bekrachtigen de bedenkingen die Maria Grever en Carla van Boxtel vooraf aangegeven hebben. Respectievelijk zestien en vijftien respondenten vinden het oriëntatiekader te westers en te eendimensionaal. Zij zien graag een meer wereldhistorisch kader. Bovendien zijn de kenmerkende aspecten te algemeen omschreven. De komst van de historische contexten heeft meer duidelijkheid gebracht in de te leren stof, maar 40% vindt de overige kenmerkende aspecten te vaag omschreven. Tegelijkertijd heeft het examenprogramma met name op het vwo te weinig diepgang. De helft van de respondenten is waarschijnlijk om die reden van mening dat de balans tussen een chronologische en een thematische aanpak zoek is. Tot slot is er nog altijd het gebrek aan niveauverschil tussen het havo en vwo en de te grote stofomvang op het havo.

Op allerlei vlakken blijkt de oriëntatiekennis te eenzijdig. Zoals in het VGN-rapport in 2010 al is geconcludeerd, is het nieuwe programma ‘teveel en te weinig tegelijk’. Het voordeel van meer chronologisch besef wordt teniet gedaan doordat de kennis te oppervlakkig en te westers is. Naast deze bezwaren is het momenteel ook de vraag of de doelstellingen van de commissie De Rooij überhaupt gehaald worden. De helft van de respondenten is van

mening dat leerlingen over meer chronologisch besef beschikken, maar dit is voor de commissie een hulpmiddel en niet het hoofddoel. Slechts een kleine minderheid van de respondenten is ervan overtuigd dat leerlingen nu afstandelijker en kritischer oordelen en meer inzicht hebben in hedendaagse verschijnselen.

De respondenten bekritiseren niet de nationale richtlijnen en doelstellingen van de commissie De Rooij, maar de uitvoering en inhoudelijke stofkeuze. Opmerkelijk is dat deze bezwaren van begin af aan in onderzoeken van het VGN, SLO en door wetenschappers zoals Grever en Van Boxtel zijn geuit. Het is nu tijd om naar de ervaringsdeskundigen te luisteren. Hoewel de respondenten regelmatig van mening verschillen, geven zij consequent aan dat niveauverschil kan worden aangebracht door op het havo de stofomvang te beperken en door op het vwo meer diepgang te creëren. Ook moeten de kenmerkende aspecten die nog niet in een historische context zijn omschreven, nader uitgewerkt worden. Om op het havo een nadere specificatie door te voeren en op hetzelfde moment de stof te beperken, moeten keuzes gemaakt worden.

Uit de enquêteresultaten is af te leiden dat hierbij, evenals op het vwo, het wereldhistorisch perspectief de leidraad moet zijn. Het vak geschiedenis staat niet los van de maatschappij. Als de maatschappij verandert, veranderen de eisen aan het vak mee. Het is dus zaak om de beste oplossing voor de komende decennia te vinden. Gezien de samenstelling van de huidige samenleving en de wensen van de respondenten is dat ongetwijfeld een multicultureel perspectief. Dit is des te belangrijker als gekeken wordt naar de terechte waarschuwing van Grever en Van Boxtel. Zij zijn van mening dat narratieven, zoals de tijdvakken, zo krachtig kunnen zijn dat iedereen vergeet dat het slechts een selectie is. Dit is door acht docenten beaamd. Bij het maken van keuzes, als het gaat om stofomvang, specificatie en diepgang, moet het wereldperspectief boven dat van Nederland gesteld worden. Hierin ligt de uitdaging voor een nieuwe commissie, waarin idealiter ook docenten zijn vertegenwoordigd.

Dit onderzoek heeft op drie manieren een bijdrage geleverd aan de historiografie. Ten eerste is het historisch overzicht uit hoofdstuk twee en drie opgesteld vanuit een inhoudelijk historisch oogpunt in plaats van een didactisch oogpunt. Daarmee vormt het een aanvulling op het huidige fragmentarische historiografische overzicht van de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs. Het historisch perspectief maakt het mogelijk om de hedendaagse veranderingen in een groter perspectief te plaatsen. Ten tweede is de methodologische combinatie van dit onderzoek bijzonder. Deze studie toont hoe historisch literatuuronderzoek

gecombineerd kan worden met een sociologische methodologie voor vragenlijsten. De methodieken kunnen elkaar aanvullen, waardoor een historisch en hedendaags perspectief met elkaar verbonden zijn. Ten derde biedt dit onderzoek toevoegingen op de literatuur over het nieuwe examenprogramma geschiedenis. Sinds het VGN-onderzoek in 2010 hebben docenten niet meer hun mening kunnen geven over de theoretische en inhoudelijke achtergrond van het nieuwe curriculum. Andere evaluerende studies, van bijvoorbeeld het SLO, leggen de focus voornamelijk op de examineringswijze. De resultaten van dit onderzoek maken duidelijk dat het eens te meer noodzakelijk is ook het veld over de theorie aan het woord te laten. Zij zijn het beste in staat om deze in de praktijk te beoordelen. Tot slot biedt dit onderzoek een unieke combinatie aan perspectieven met respondenten uit vo, inclusief een pilotschool, hbo en wo.

Te zien is dat de drie respondenten die een duidelijk positievere mening hebben, alle drie vroeg betrokken zijn geweest bij het invoeren en uitproberen van het nieuwe eindexamen. Het betreft de twee docenten die aan de pilot hebben meegedaan en een wetenschapper uit het wo. Alle drie hadden en hebben ze nauwelijks bezwaren tegen het nieuwe programma. Alleen de overbelasting op het havo beamen twee van hen. Daarnaast toont dit onderzoek dat de mening van docenten en wetenschappers slechts op één gebied verschilt. De docenten zien het kunnen verklaren van eigentijdse verschijnselen die historisch bepaald zijn als een van de doelen van het geschiedenisonderwijs en chronologie als het belangrijkste doel van de oriëntatiekennis. De wetenschappers daarentegen leggen meer de nadruk op het aanleren van historische vaardigheden en vinden dat leerlingen middels het oriëntatiekader nieuwe informatie moeten kunnen herkennen en interpreteren. Dat het contrast alleen op dit gebied tot uiting komt, kan wellicht verklaard worden door het verschil in beroepsachtergrond van de respondenten.

Op meerdere gebieden kunnen vervolgonderzoeken verrijkend zijn. Uit het beperkte historiografisch overzicht blijkt dat er weinig onderzoek is gedaan naar het ontstaan en de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs. Dit verdient zeker meer aandacht in de toekomst. Verder wensen de wetenschappers meer aandacht voor de vaardigheden in het examenprogramma. De relatie tussen de vaardigheden, historisch denken en de oriëntatiekennis in het examenprogramma is eveneens een vervolgstudie waard.

Drie groepen moeten in een volgend onderzoek meer aandacht krijgen. Relatief weinig wetenschappers zijn bevroegd. Daarbij dient dieper ingegaan te worden op het vermoeden dat met name universitaire wetenschappers weinig aandacht voor het middelbare schoolcurriculum lijken te hebben. Weinigen waren bereid de enquête in te vullen, omdat zij

volgens eigen zeggen onvoldoende kennis daarover hadden. Een andere groep die in dit onderzoek geen aandacht hebben gekregen zijn leerlingen en geschiedenisstudenten. Leerlingen zijn in SLO-onderzoeken al eens geënquêteerd, maar eerste- of tweedejaars geschiedenisstudenten zijn nog nooit bevraagd. Juist hun mening is interessant, omdat zij in de positie verkeren om op de overgang van het havo/vwo naar het hbo/wo te reflecteren. De derde groep vormen de docenten die op een pilotschool werkzaam waren. Zijn zij, net als de twee docenten in dit onderzoek, zo veel positiever dan de docenten die niet aan de pilot hebben meegedaan? En zo ja, waarom? Dit is nuttige informatie voor alle toekomstige onderwijsvernieuwingen.

Terwijl de vernieuwingen uit 2007 nog geëvalueerd worden, heeft reeds een nieuwe commissie, de zogenaamde commissie Schnabel, een volgend onderwijsrapport gepresenteerd. Staatssecretaris Sander Dekker van Onderwijs heeft deze commissie opdracht gegeven een maatschappelijke dialoog te voeren over de gewenste inhoud van het primair en voortgezet onderwijs. Het rapport *Ons Onderwijs 2032* is begin 2016 verschenen. Hierin onderscheidt commissie Schnabel een kerncurriculum en een keuzedeel. Het kerncurriculum bestaat uit basisvaardigheden Nederlands, Engels, rekenvaardigheid, digitale geletterdheid en burgerschap. Tot het kerndeel horen ook drie kennisdomeinen: Mens & Maatschappij, Natuur & Technologie en Taal & Cultuur. Het vak geschiedenis zou hierin worden geïntegreerd met onder andere maatschappijleer en aardrijkskunde. Het is nog afwachten in hoeverre dit zal worden doorgevoerd, maar de discussie is al losgebarsten.¹⁰⁷

De maatschappij verandert steeds sneller en het onderwijs kan daarbij niet achter blijven. Wat betreft het examenprogramma geschiedenis van de commissie De Rooij blijken negen jaren nog niet genoeg om van veranderingen onbetwistbare verbeteringen te maken. Om de kans op succesvolle onderwijsaanpassingen te vergroten moeten bij komende vernieuwingen geschiedenisdocenten van begin af aan intensief betrokken worden. Alleen dan kan van theorie een succesvolle praktijk gemaakt worden.

¹⁰⁷ P. Schnabel (red.), *Ons onderwijs2032. Eindadvies* (Den Haag, 2016), 8-10 en 50-53.

Bibliografie

Primaire bronnen

Dracht, I., *Enquête onder geschiedenisdocenten van de Tweede Fase* (Nijmegen, 2016).

Zeventien keer ingevuld.

Dracht, I., *Enquête onder medewerkers uit het hoger en wetenschappelijk onderwijs van de opleiding Geschiedenis* (Nijmegen, 2016). Zeven keer ingevuld.

Secundaire literatuur

Anderson, B., *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London, 1983).

Anderson, M., *Imposters in the Temple: a Blueprint for Improving Higher Education in America* (Stanford, 1996).

Archer, M. S., *Social origins of educational systems* (Londen, 1984).

Baarda, D. B., M.P.M. de Goede, A.G.E. van der Meer-Middelburg, *Basisboek open interviewen: praktische handleiding voor het voorbereiden en afnemen van open interviews* (Houten, 1996).

Bartels, A., *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963* (Groningen, 1963).

Beening, A., 'Duitsland op school, 1750-1866', *Theoretische geschiedenis* 24:3 (1997), 193-212.

Beening, A., "'Wat zegt ge van zulke helden?'" De overwintering op Nova Zembla in 19^{de} eeuwse schoolboeken', *Spiegel Historiael* 31:10 (1996), 408-413.

Berghorst, D., 'Geschiedenis is vooral ook een actief vak', *Uitleg: weekblad van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen* 17: 7 (2001), 22-24.

Berk, M. F. M. van den, *Zeulen met een zuil: pleidooi voor een open school* (Zoetermeer, 1995).

Blom, J.C.H. en E. Lamberts (red.), *Geschiedenis van de Nederlanden* (Amersfoort, 2012).

Boekholt, P. Th. F. M., 'Invloed of verwantschap. Over het karakter van de Nederlandse onderwijshervorming in het begin van de negentiende eeuw,' *Pedagogische Verhandelingen* 8: 2 (1985), 120-130.

Boekholt, P. TH. F. M. en E. P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen/Maastricht, 1987).

- Boer, P. den en G. W. Muller (red.), *Geschiedenis op school* (Amsterdam, 1998).
- Boom, S. (e.a.), *Geschiedenis examineren. Rapport pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo* (Amsterdam, 2006).
- Boxtel, C. van, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Rotterdam, 2009).
- Boxtel, C. van (red.), *Geschiedenis examineren op niveau. Rapport van het pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo en vwo 2010* (Amsterdam, 2010).
- Boxtel, C. van en M. Kropman, “*Het is teveel en te weinig tegelijk*”. *Rapportage van de resultaten van de VGN veldraadpleging over de centrale examinering geschiedenis havo en vwo* (Amsterdam, 2010).
- Brinkman, J., *De vragenlijst* (Groningen, 2000).
- Bruin, A. A. de, *Het ontstaan van de schoolstrijd: onderzoek naar de wortels van de schoolstrijd in de Noordelijke Nederlanden gedurende de eerste helft van de 19^e eeuw. Een cultuurhistorische studie* (Amsterdam, 1985). Proefschrift.
- Crawford, K., ‘A History of the Right: The Battle for Control of National Curriculum History 1989-1994’, *British Journal of Educational Studies* 43: 4 (1995), 433-456.
- Davids, K., *Global History en de ‘Canon’ van de Nederlandse geschiedenis* (Amsterdam, 2005).
- Beyen, M., ‘De arena. Debat over zin of onzin van een nationale Canon. Canons in dialoog’, *Low countries historical review* 121: 1 (2006), 93-99.
- Dodde, N.L., “*Dag, mammoet!*” *Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem* (Apeldoorn, 1993).
- Dodde, N.L., *Geschiedenis van het Nederlandse schoolwezen. Een historisch-onderwijskundige studie van het Nederlandse onderwijs gedurende de 19^{de} en 20^{ste} eeuw* (Purmerend, 1981).
- Doppen, F.H., ‘Citizenship education and the dutch national identity debate’, *Education, citizenship and social justice* 5:2 (2010), 131-143.
- Emans, B., *Interviewen: theorie, techniek en training* (Groningen, 2002).
- Erdmann, E. en W. Hasberg (red.), *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* 2 dln (Swalbach, 2011).
- Fink, A. (red.), *The survey kit* 10 dln (Thousand Oaks, 2004).
- Foster, S. J., ‘Politics, parallels and perennial curriculum questions: the battle over school history in England and the United States’, *The Curriculum Journal*, 9:2 (1998), 153-164.
- Geerlings, C.T., *Zicht op het Nederlandse schoolwezen* (Meppel, 1978).

- Gellner, E., *Nations and Nationalism* (Oxford, 1983).
- Geugten, T. van der, “‘Goed geïntegreerd’”. Molukkers in schoolboeken geschiedenis’, *Timbang* 35 (1997), 6-11.
- Gijlswijk, D. van, *De overheid en het voortgezet onderwijs ca. 1800-1920* (Amsterdam, 2004). Proefschrift.
- Gorden, R.L., *Basic interviewing skills* (Long Grove, 1992).
- Granatstein, J.L., *Who Killed Canadian History* (Toronto, 1998).
- Grever, M., ‘De paradox van de nationale Canon’, *Erasmus Magazine* 9 (Rotterdam, 2005).
- Grever, M. en C. van Boxtel, *Erfgoed, onderwijs en historisch besef. Verlangen naar tastbaar verleden* (Hilversum, 2014).
- Grever, M., (e.a.), *Controverse rond de Canon* (Assen, 2006).
- Grever, M. en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007).
- Grever, M. en K. Ribbens, ‘De historische canon onder de loep,’ *Kleio* 7 (2004), 2-7.
- Grever, M. en S. Stuurman (e.a.), *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century* (Chippenham en Eastbourne, 2007).
- Havekes, H., *Knowing and doing history. Learning historical thinking in the classroom* (Boxmeer, 2015).
- Hobsbawm, E. en T. Ranger (red.), *The Invention of Tradition* (Cambridge, 1983).
- Hordijk, J. C., *De democratie van het respect: schoolstrijd, levensbeschouwing en politiek debat* (Delft, 2001). Proefschrift.
- Idenburg, Ph. J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen* (Groningen, 1964).
- Kaap, A. van der, *Het geschiedenisexamen in 2015* (Enschede, 2012).
- Kaap, A. van der, *Hoe denken docenten havo/vwo over het geschiedenisexamen 2015* (Enschede, 2016).
- Kaap, A. van der, *Kantttekeningen bij een doorlopende leerlijn geschiedenis* (Enschede, 2008).
- Kaap, A. van der en E. Former, *In voorbereiding op een nieuw centraal examen geschiedenis* (Enschede, 2015).
- Kaap, A. van der en E. Folmer, *Monitoring van de invoering van een nieuw centraal eindexamen geschiedenis havo/vwo* (Enschede, 2016).
- Kaap, A. van der, *Vakdossier Geschiedenis. Stand van zaken in de tweede fase* (Enschede, 2010).

- Kesteren, R. van, 'Geschiedenis en didactiek. Een ongewenste dispariteit?', *Tijdschrift voor geschiedenis* 110: 4 (2012), 467-483.
- Klein, S.R.E., 'Teaching history in the Netherlands: teachers' experience of a plurality of perspectives', *Curriculum inquiry* 40:5 (2010), 614-634.
- Laan, H.W. (e.a.), *Geschiedenis HAVO. Syllabus centraal examen 2015. Op basis van domein A en B van het examenprogramma* (Utrecht, 2013).
- Laan, H.W. (e.a.), *Geschiedenis VWO. Syllabus centraal examen 2015. Op basis van domein A en B van het examenprogramma* (Utrecht, 2013).
- Little, V., 'A national curriculum in history: a very contentious issue', *British Journal of Educational Studies* 38: 4 (1990), 319-334.
- Lugt, D. van der, *Interviewen in de praktijk: interviewers, geïnterviewden en het interview* (Groningen, 2006).
- Maynes, M. J., *Schooling in Western Europe: a social history* (New York, 1985).
- Morton, T. en P. Seixas, *The big six historical thinking concepts* (Toronto, 2013).
- Onderwijsraad, *Stand van educatief Nederland 2005* (Den Haag, 2005).
- Oostrom, F. van (e.a.), *Entoen.nu. De Canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon 3 dln* (Den Haag, 2007).
- Palm, J., *De vergeten geschiedenis van Nederland. Waarom Nederlanders hun verleden zouden moeten kennen* (Amsterdam, 2005).
- Ribbens, K., 'De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording', *Tijdschrift voor geschiedenis*, 117:4 (2004), 500-521.
- Rooij, P. de (red.), *Verleden, heden en toekomst: advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming* (Enschede, 2001).
- Seixas, P., 'A modest proposal for change in Canadian history education', *Teaching history: a bulletin* 137 (2009), 26-32.
- Seixas, P., 'National history and beyond', *Journal of curriculum studies* 41: 6 (2009), 719-723.
- Seixas, P., 'Progress, presence and historical consciousness: confronting past, present and future in postmodern time', *Paedagogica historica: international journal of the history education* 48: 6 (2012), 859-872.
- Seixas, P. (ed.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto, 2004).
- Snoep, P. en J.J. Heij (red.), *De geschiedenis gekleurd. Historie-schoolplaten-J.H. Isings* (Utrecht/Assen, 1982).

- Stoltz, P., 'Canons and communities: children and social cohesion in Sweden and the Netherlands', *Education, citizenship and social justice* 39, 6 (2011).
- Swaan, A. de, *Zorg en de staat: welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd* (Amsterdam, 1989).
- Toebes, J. G., *Geschiedenis: een vak apart?: het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Nijmegen, 1981). Proefschrift.
- Toebes, J.G., 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs', *Bij het afscheid van dr. P. van der Meulen (Kleio)* 17: 3 (1976), 66-109.
- Verhoeven, T. H. G., *Ter vorming van verstand en hart. Lager onderwijs in oostelijk Noord-Brabant ca. 1770-1920* (Hilversum, 1994). Proefschrift.
- Wes, M. A. (red.), *Van Parthenon tot Maagdenhuis. Moet het gymnasium blijven?* (Amsterdam 1985).
- Wilschut, A., *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam, 2001).
- Wilschut, A. (e.a.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam, 2004).
- Windschuttle, K, *The Killing of History: How a Discipline is being Murdered by Literary Critics and Social Theorists* (Paddington, 1994).
- Wit, R.J. de, (red.) *Het verleden in de toekomst. Advies van de commissie geschiedenisonderwijs* (Den Haag, 1998).

Geraadpleegde websites

- Boxtel, C. van en J. van Drie, 'Beter geschiedenisonderwijs?', *Ublad online*
<<http://www.ublad.uu.nl/canon/vanboxtel.shtml>> (geraadpleegd op 18-2-2016);
- Hogeschool Arnhem Nijmegen, 'Leraar Geschiedenis'
<<http://hvcis-prod.han.nl/hvcis/media/610-586643.pdf>> (geraadpleegd 29-04-2016).
- NOS, 'Voor 210.000 examenkandidaten wordt het peentjes zweten' (versie 12 mei 2016)
<<http://nos.nl/artikel/2104512-voor-210-000-examenkandidaten-wordt-het-peentjes-zweten.html>> (geraadpleegd op 8-6-2016).

Pijpker, J., 'Recordaantal klachten over havo-examen geschiedenis', *NRC Handelsblad* (versie 18 mei 2016) <<http://www.nrc.nl/nieuws/2016/05/18/recordaantal-klachten-over-havo-examen-geschiedenis>> (geraadpleegd op 8-6-2016).

Radboud Universiteit, 'Bachelor Geschiedenis: doelstellingen en eindtermen van de propedeuse (B1)' <<http://www.studiegids.science.ru.nl/2015/arts/prospectus/geschiedenis/info/44677/>> (geraadpleegd op 29-04-2016).

Radboud Universiteit, 'Bachelor Geschiedenis: opleidingsdoelen en eindtermen' <<http://www.studiegids.science.ru.nl/2015/arts/prospectus/geschiedenis/info/44682/>> (geraadpleegd op 29-04-2016).

Radboud Universiteit, 'Geschiedenis medewerkers' <http://www.ru.nl/geschiedenis/wie_wat_waar/medewerkers/> (geraadpleegd op 29-4-2016).

Slings, H., 'Andere canons', *Entoen.nu* <<http://www.entoen.nu/actueel/andere-canons?s=0>> (geraadpleegd op 17-5-2016).

Slings, H., 'Uit de pers', *Entoen.nu* <<http://www.entoen.nu/actueel/andere-canons?s=0>> (geraadpleegd op 17-5-2016).

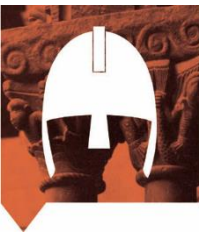
Wansink, H., 'Stel de historische canon verplicht', *De Volkskrant* <<http://www.volkskrant.nl/opinie/stel-de-historische-canon-verplicht~a2452017/>> (geraadpleegd op 17-5-2016).

Bijlage 1: De tien tijdvakken

Prehistorie – 3000 v. Chr. En Oudheid 3000 v. Chr. – 500 n. Chr.

Tijdvak	Kenmerkende Aspecten	Begrippen
1. Prehistorie - 3000 v. Chr.  Prehistorie	01. Levenswijze van jagers en verzamelaars 02. Ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen 03. Ontstaan van eerste stedelijke gemeenschappen	Prehistorie Jagers-verzamelaars (1) Agrarische cultuur (2) Vroege landbouwsamenlevingen (2) Eerste stedelijke gemeenschappen (3)
2. Oudheid 3000 v. Chr. – 500 n. Chr.  Tijd van Grieken en Romeinen (500 v. Chr. – 500 n. Chr.)	04. De ontwikkeling van wetenschappelijk denken en het denken over burgerschap en politiek in de Griekse stadstaat 05. De klassieke vormtaal van de Grieks-Romeinse cultuur 06. De groei van het Romeinse imperium, waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verspreidde 07. De confrontatie tussen de Grieks-Romeinse cultuur en de Germaanse cultuur van Noordwest-Europa 08. De ontwikkeling van het jodendom en het christendom als de eerste monotheïstisch godsdiensten	Oudheid Burgerschap (in Griekse stadstaat) (4) Politiek (in Griekse stadstaat) (4) Wetenschap (in Griekse stadstaat) (4) Klassieke Grieks-Romeinse cultuur (5) Imperium (Romeins) (6) Germaanse cultuur (7) Romeinse cultuur (5 + 7) Ontwikkeling jodendom (8) Ontwikkeling en verspreiding christendom (8) Monotheïsme (8) Stadstaat (8)

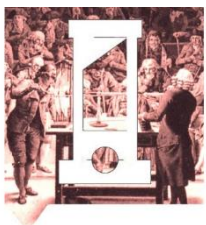
Middeleeuwen 500 – 1500

3. Vroege Middeleeuwen 500 – 1000  Tijd van monniken en ridders	09. De verspreiding van het christendom in geheel Europa 10. Het ontstaan en de verspreiding van de islam 11. De vrijwel volledige vervanging in West-Europa van de agrarisch-urbane cultuur door een zelfvoorzienende agrarische cultuur, georganiseerd via hofstelsel en horigheid 12. Het ontstaan van feodale verhoudingen in het bestuur	Vroege Middeleeuwen Verspreiding christendom (9) Monniken (9) Ontstaan en verspreiding van de Islam (10) Agrarisch-urbaan (11) Autarkie in de Middeleeuwen// Zelfvoorzienend in de Middeleeuwen (11) Hofstelsel (11) Horigheid (11) Ridders (12)
---	--	---

		Ontstaan van feodalisme (12) Leenstelsel (12)
4. Hoge en late Middeleeuwen 1000 – 1500  Tijd van steden en staten	13. De opkomst van handel en ambacht die de basis legde voor het herleven van een agrarisch-urbane samenleving 14. De opkomst van de stedelijke burgerij en toenemende zelfstandigheid van steden 15. Het conflict in de christelijke wereld over de vraag of de wereldlijke dan wel de geestelijke macht het primaat behoorde te hebben 16. De expansie van de christelijke wereld naar buiten toe, onder andere in de vorm van de kruistochten 17. Het begin van staatsvorming en centralisatie	Hoge en Late Middeleeuwen Opkomst ambachten (13) Opkomst handel (13) Opkomst burgerij (14) Zelfstandige steden (14) Primaat van de wereldlijke macht of geestelijke macht (15) Geestelijkheid (15 + 16) Expansie christendom (16) Kruistochten (16) Begin van staatsvorming (17) Centralisatie door de staat (17)

Vroegmoderne tijd 1500 – 1800

5. Renaissance/16^e eeuw 1500 – 1600  Tijd van ontdekkers en hervormers	18. Het begin van de Europese overzeese expansie 19. Het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling 20. De hernieuwde oriëntatie op het erfgoed van de klassieke Oudheid 21. De protestantse reformatie die splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg had 22. Het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat	Vroegmoderne tijd Ontdekkers (18) Overzeese expansie (18) Mensbeeld in de Renaissance (19) Wereldbeeld in de Renaissance (19) Renaissance en Oudheid (19 + 20) Katholicisme (21) Kerkhervorming// Reformatie (21) Hervormers (21) Protestantisme (21 + 22) Ontstaan van de Nederlanden (22)
6. Gouden Eeuw/17^e eeuw 1600 – 1700 	23. Het streven van vorsten naar absolute macht 24. De bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek 25. Wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van	De Gouden Eeuw Vorsten (23) Absolutisme (23) Regenten (24) De Republiek (staatkundig, economisch en cultureel) (24) Economie (24 + 25) Handelskapitalisme (24 + 25)

Tijd van regenten en vorsten	een wereldeconomie 26. De wetenschappelijke revolutie	Kapitalisme (24 +25) Wereldeconomie (24 + 25) Wetenschappelijke revoluties (26)
7. Verlichting/18 ^e eeuw 1700 – 1800  Tijd van pruiken en revoluties	27. Rationeel optimisme en een ‘verlicht denken’ dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen 28. Voortbestaan van het ancien regime met pogingen om het vorstelijke bestuur eigentijdse verlichte wijze vorm te geven (verlicht absolutisme) 29. Uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel en de opkomst van het abolitionisme. 30. De democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussies over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap	Verlichting (27) Toegepast op ‘verlicht denken’ (27) Rationalisme (27) Rationeel optimisme (27) Verlicht absolutisme (28) Ancien régime (28) Kolonialisme (29) Koloniaal imperialisme (29) Plantagekolonie (29) De trans-Atlantische slavenhandel (29) Opkomst abolitionisme (29) Democratische revoluties (30) Grondrechten (30) Grondwet (30) Sociale verhoudingen (30) Staatsburgerschap (30)

Moderne tijd 1800 – 2000

8. 19 ^e eeuw 1800 – 1900  Tijd van burgers en stoommachines Industrialisatietijd	31. De industriële revolutie die in de westerse wereld de basis legde voor een industriële samenleving 32. Discussies over de ‘sociale kwestie’ 33. De moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie 34. De opkomst van emancipatiebewegingen 35. Voortschrijdende democratisering met deelname van steeds meer mannen en uiteindelijk ook vrouwen aan het politieke proces 36. De opkomst van de politiek-maatschappelijke stromingen	Industriële revolutie (31) Industriële samenleving (31) Stoommachines (31) Sociale kwestie (32) Imperialisme (33) Modern imperialisme (33) Nationalisme (34 + 36) Liberalisme (34 + 36) Socialisme (34 + 36) Confessionalisme (34 + 36) Feminisme (34 +36) Democratisering (35) Politieke stromingen/emancipatiebewegingen (36)
---	---	---

	nationalisme, liberalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme	
9. eerste helft 20^e eeuw 1900 – 1950  Tijd van wereldoorlogen	37. De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie 38. Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaal socialisme 39. Crisis van het wereldkapitalisme 40. Het voeren van twee wereldoorlogen 41. Racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden 42. De Duitse bezetting van Nederland 43. Verwoestingen op niet eerder vertoonde schaal door massavernietigingswapens en de betrokkenheid van de burgerbevolking bij oorlogvoering 44. Vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme	Moderne propaganda (37) Moderne communicatiemiddelen (37) Massaorganisatie (37) Ideologie (38) Communisme (38) Fascisme (38) Nationaalsocialisme (38) Totalitarisme (38) Crisis (39) Wereldoorlogen (40) Antisemitisme (41) Racisme (41) Discriminatie (41) Genocide (41) Bezetting (42) Massavernietigingswapens (43) (Verzet) West-Europees imperialisme (44)
10. tweede helft 20^e eeuw vanaf 1950  Tijd van televisie en computer	45. De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog 46. Dekolonisatie die een eind maakte aan de westerse hegemonie in de wereld 47. Eenwording van Europa 48. De toenemende westerse welvaart die vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw aanleiding gaf tot ingrijpende sociaal-culturele veranderingsprocessen 49. De ontwikkeling van pluriforme en multiculturele samenlevingen	Rol van televisie en computer Blokvorming Oost < -- > West (45) Dreiging atoomoorlog (45) Overheersing hegemonie (45) Wapenwedloop (45) Dekolonisatie (46) Einde van Westerse hegemonie (46) Ontstaan Europese eenheid (47) Sociaal-culturele veranderingen in de jaren 60 (48) Ontstaan multiculturele samenleving (49) Ontstaan pluriforme samenleving (49)

Bijlage 2: Voorbeeld historische context uit 2015

Historische Context: Koude Oorlog 1945-1991¹⁰⁸

Waardoor raakte Europa verdeeld in twee ideologische blokken en waardoor groeide de spanning tussen deze blokken, 1945-1955?

Kenmerkende aspecten

- 37 De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie
- 38 Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme
- 40 Het voeren van twee wereldoorlogen
- 43 Verwoestingen op niet eerder vertoonde schaal door massavernietigingswapens en de betrokkenheid van de burgerbevolking bij de oorlogvoering
- 45 De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog
- 47 De eenwording van Europa.

Na de revolutie van 1917 kwam in Rusland de communistische partij aan de macht, die streefde naar een klasseloze samenleving en wereldrevolutie. Onder Stalin werd de Sovjet-Unie een totalitaire staat waar de communistische partijdictatuur en economische staatscontrole weinig ruimte lieten voor individuele vrijheid. Dit totalitaire systeem stond lijnrecht tegenover het systeem van de Verenigde Staten en andere Westerse landen, dat was gebaseerd op democratie, politieke rechten van het individu en op kapitalisme. Vanaf 1941 werkten de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten samen in de strijd tegen de as-mogendheden. Tegen het einde van de oorlog liep de spanning tussen beide landen snel op. Tijdens de Conferentie van Potsdam in juli 1945 werden de grote mogendheden het niet eens over de vredesregeling met Duitsland en over de nieuwe machtsverhoudingen in Europa. Het wantrouwen tussen de Sovjet-Unie en de Westelijke mogendheden nam verder toe en daarmee de behoefte aan controle over gebieden die van strategisch belang werden geacht. Dit streven naar invloedssferen bevestigde voor elk van beide partijen het vijandbeeld van de andere partij. In Oost-Europa ontstonden volksdemocratieën naar het model van de Sovjet-Unie. In 1947 beoogde president Truman met de Trumandoctrine en met het stimuleren van de Europese eenwording een dam op te werpen tegen communistische expansie. Tijdens de Blokkade van Berlijn in 1948 wisten de Verenigde Staten met veel inspanningen West-Berlijn te behouden. Europa raakte verdeeld in twee ideologische machtsblokken. Door de wapenwedloop, het bezit van de atoombom in beide blokken en door de vorming van militaire bondgenootschappen kwamen deze blokken steeds grimmiger tegenover elkaar te staan.

¹⁰⁸ H.W. Laan (red.), *Geschiedenis vwo. Syllabus centraal examen 2015 op basis van domein A en B van het examenprogramma (dus geen tijdelijke afwijking meer)* (Utrecht, 2013), 21-24.

<i>Voorbeelden</i>	<i>Kenmerkende aspecten</i>
Atoombom op Hiroshima (1945)	40, 43, 45
Marshallplan (1947)	45, 47
Redevoering senator McCarthy over communisten in de Verenigde Staten (1950)	37, 45

Waardoor raakte Azië betrokken bij de Koude Oorlog en groeide de spanning tussen beide blokken in Azië en Afrika, 1949-1975? Alleen vwo.

Kenmerkende aspecten

- 45 De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog
- 46 De dekolonisatie die een einde maakte aan de westerse hegemonie in de wereld
- 48 De toenemende westerse welvaart die vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw aanleiding gaf tot ingrijpende sociaal-culturele veranderingsprocessen

Na de Tweede Wereldoorlog brokkelde de machtspositie van de westerse koloniale mogendheden in Azië snel af. Zowel de Sovjet-Unie als de Verenigde Staten steunden vanuit ideologische en machtspolitieke motieven de antikoloniale bewegingen. Met het uitroepen in 1949 van de Volksrepubliek China door Mao Zedong ontstond een tweede communistische grootmacht. Dit versterkte de angst van de Verenigde Staten voor de vorming van een communistisch blok in Azië. Met de containmentpolitiek en door verwijzing naar de dominotheorie probeerden de Verenigde Staten verdere verspreiding van het communisme te voorkomen. De communistische staten zagen dit als een vorm van Westers imperialisme.

Tijdens de Korea oorlog, die in 1950 uitbrak, wist een VN-leger, met grote inspanning van vooral de Verenigde Staten, Zuid-Korea buiten de communistische invloedssfeer te houden. In Vietnam escaleerde het conflict na het aannemen van de Tonkin-resolutie door het Amerikaanse congres in 1964. De door China en de Sovjet-Unie gesteunde Vietcong bleek niet te verslaan met een grote Amerikaanse troepeninzet en zware bombardementen. Onder druk van de westerse publieke opinie, gevoed door kritiek van de naoorlogse protestgeneratie, probeerden de Verenigde Staten een uitweg te zoeken. Hierbij zochten ze, via de driehoeksdiplomatie, toenadering tot China en de Sovjet-Unie. Nadat de Verenigde Staten zich hadden teruggetrokken, werd heel Vietnam communistisch. De strijd om uitbreiding van de eigen invloedssfeer verplaatste zich ook naar Afrika waar door de dekolonisatie ook een einde kwam aan de overheersing door het Westen.

<i>Voorbeelden</i>	<i>Kenmerkende aspecten</i>
Akkoorden van Genève gesloten na de slag bij Dien Bien Phu (1954)	45, 46
Bezoek Nixon aan China (1972)	45
Burgeroorlog in Angola tussen MPLA en FNLA (1975)	45, 46

Liep de Koude Oorlog op kritieke momenten niet uit op een directe militaire confrontatie tussen beide grootmachten, 1955-1963?

Kenmerkende aspecten

- 37 De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie
- 38 Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme
- 45 De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog

Nadat de Bondsrepubliek Duitsland lid was geworden van de NAVO en de DDR van het Warschaupact, leek de Oost-Westverhouding in Europa gestabiliseerd. Onder meer bij het neerslaan van de Hongaarse Opstand in 1956 door troepen van het Warschaupact bleek het Westen niet bereid tot militaire interventie vanwege het risico op een Derde Wereldoorlog. Van haar kant streefde de leiding van de Sovjet-Unie sinds de dood van Stalin in 1953 naar vreedzame co-existentie. Toch kwam het in de tijd van de presidenten Kennedy en Chroesjtsjov in 1961 tot een tweede crisis rond West-Berlijn, dat een belangrijke symboolfunctie had voor de Westerse wereld en DDR-burgers een vluchtweg bood. De crisis eindigde in augustus 1961 met de bouw van de Berlijnse muur. De meest riskante confrontatie tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie vond plaats toen de Sovjet-Unie in 1962 trachtte raketten te installeren op Cuba als tegenwicht voor Amerikaanse raketten in Europa en Eurazië.

Voorbeelden

Kenmerkende aspecten

- Bestorming van Felix Meritis in 37, 45
Amsterdam (1956)
- ‘Ich bin ein Berliner’-toespraak van 37, 45
president Kennedy in Berlijn (1963)

Waardoor namen de spanningen tussen Oost en West af, 1963-1991?

Kenmerkende aspecten

- 37 De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie
- 38 Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme
- 45 De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog
- 47 De eenwording van Europa
- 48 De toenemende westerse welvaart die vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw aanleiding gaf tot ingrijpende sociaal-culturele veranderingsprocessen

Na de Cubacrisis drong bij beide partijen het besef door dat de Koude Oorlog dreigde uit te lopen op een onbeheersbaar nucleair conflict. Het streven naar crisisbeheersing leidde tot verbetering van de communicatie en tot wapenonderhandelingen over met name de atoombewapening. Tijdens de Détente verbeterden de betrekkingen tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie. Beide partijen bleven vasthouden aan controle over hun invloedssferen.

Begin jaren 1980 veroorzaakte het Amerikaanse SDI-project grote onrust in de Sovjet-Unie, omdat de Russische economie deze nieuwe stap in de wapenwedloop niet aankon. Maar ook de bevolking in het Westen begon zich steeds meer te verzetten tegen kernbewapening. Met de komst van Michael Gorbatsjov en zijn beleid van Glasnost en Perestrojka ging de Koude Oorlog de laatste fase in. Het loslaten van de Breznjev-doctrine stelde Oostbloklanden in de gelegenheid een eigen politieke koers te gaan volgen. Niet lang na het openen van de grens met het Westen door Hongarije vond in 1989 de val van Berlijnse muur plaats, gevolgd door het uiteenvallen van het Oostblok. Nadat Gorbatsjov was afgezet kwam er in 1991 een einde aan het communistisch bewind in de Sovjet-Unie. Dit betekende het einde van de Koude Oorlog, een ontwikkeling die nieuwe perspectieven bood voor de Europese samenwerking.

<i>Voorbeelden</i>	<i>Kenmerkende aspecten</i>
Praagse lente (1968)	38, 45, 48
Salt I ondertekend (1972)	45
Demonstratie tegen kernwapens in Amsterdam (1981)	37, 45, 48

Bijlage 3: Onderwijsinstellingen

Lijst met onderwijsinstellingen waaraan de respondenten werkzaam waren.

Canisius College

Locatie Berg en Dalseweg (vmbo-t, havo
en vwo atheneum en gymnasium)

Berg en Dalseweg 207

6522 BK Nijmegen

Dominicus College

Energieweg 93

6541 CZ Nijmegen

Hogeschool Arnhem Nijmegen

I/O gebouw, afdeling Educatie

Kapittelweg 35

6525 EN Nijmegen

Kandinsky College

Malderburchtstraat 11

6535 ND Nijmegen

Mondial College

Locatie Leuvensbroek (Havo, Atheneum,
Technasium)

Leuvensbroek 30-01

6546 TD Nijmegen

Montessori College Nijmegen

Kwakkenbergweg 27

6523 MJ Nijmegen

Nijmeegse Scholengemeenschap

Groenewoud (voormalige pilotschool)

Van Cranenborchstraat 7

6525 BM Nijmegen

Radboud Docenten Academie

Erasmusgebouw, twintigste verdieping

Erasmusplein 1

6500 HD Nijmegen

Radboud Universiteit Nijmegen

Faculteit der Letteren,

afdeling Geschiedenis, tiende verdieping

Erasmusplein 1

6500 HD Nijmegen

Stedelijk Gymnasium Nijmegen

Kronenburgersingel 269

6511 AS Nijmegen

Stedelijk Scholengemeenschap Nijmegen

IJsbeerstraat 12

6531 PL Nijmegen

Bijlage 4: Vragenlijst voor docenten

ENQUÊTE ONDER GESCHIEDENISDOCENTEN VAN DE TWEEDE FASE

Mijn naam is Iris Dracht en ik ben een masterstudente Actuele Geschiedenis aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. In het kader van mijn masterscriptie verricht ik onderzoek naar het perspectief van geschiedenisdocenten op de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten (oriëntatiekennis). Dit tijdvakkenstelsel is geformuleerd als reactie op een veranderende samenleving en tijd. Aan deze historische achtergrond en het inhoudelijk debat dat is gevoerd over de invoering van het tijdvakkenstelsel in de geschiedenisindexamenklassen van het havo en vwo zal ook worden gerefereerd in de vragen. Daarmee is dit onderzoek wezenlijk anders dan eerdere onderzoeken van bijvoorbeeld de SLO. In dit onderzoek ligt de focus op de grote lijnen.

Deze enquête bestaat uit vier delen. Deel A zijn inleidende vragen en deel B gaat over de vraag hoe huidige Tweede Fase docenten denken over de maatschappelijke doelen en de eindtermen van het nieuwe geschiedenisonderwijs. In deel C staat de vraag centraal hoe deze docenten het nieuwe eindexamenprogramma beoordelen en deel D tot slot zijn afrondende vragen.

Met het nieuwe eindexamenprogramma wordt hier het programma bedoeld zoals dat is vastgesteld op basis van het rapport van de commissie De Rooij. Onderdeel van dit programma is de oriëntatiekennis, ook wel de tien tijdvakken, en de 49 kenmerkende aspecten. Op het havo werd in 2004 met een pilot gestart, maar het programma werd pas officieel in 2007 in het middelbaar geschiedenisonderwijs ingevoerd. Vanaf 2007 gold echter direct ook een tijdelijke uitzondering, waardoor in de praktijk nog enkele jaren op de oude thematische wijze centraal eindexamen werd afgelegd. Pas in 2015 werd het eerste centraal eindexamen afgelegd in bovengenoemde oriëntatiekennis. Vandaar dat in het vervolg van de enquête geen jaartallen worden vermeld als verwezen wordt naar de oude en nieuwe programma's. Uw eigen lessen zijn hierin leidend. In mijn onderzoek staat de mening van de docenten uit het middelbaar onderwijs centraal, hierbij dienen de middelbare scholen van Nijmegen als casus.

De vragen zijn gegroepeerd per thema. Daar waar nodig worden ze vooraf gegaan door een korte toelichting. De enquête bestaat uit 100 gesloten en open vragen. Ik schat dat het invullen van de enquête circa 60 minuten in beslag zal nemen. Alleen ik zal inzage hebben in uw antwoorden en in het rapport zullen uw antwoorden geanonimiseerd worden. Bij de gesloten vragen zou ik u willen vragen een kruisje te zetten bij het antwoord dat voor u van toepassing is.

DEEL A

ACHTERGROND VRAGEN

1. De naam van de school waarop u werkzaam bent:

2. Wat is uw leeftijdscategorie?

☐	20 - 30 jaar
☐	30 - 40 jaar
☐	40 - 50 jaar
☐	50 jaar en ouder

3. Wat is uw sekse?

☐	Man
☐	Vrouw

4. Hoe lang bent u al werkzaam als geschiedenisdocent?

☐	0 - 5 jaar
☐	5 - 10 jaar
☐	10 - 20 jaar
☐	20 jaar of langer

5. Op welke afdeling(en) geeft u les?

☐	Havo
☐	Vwo
☐	Havo en vwo

6. Bent u werkzaam op een school die meedeelt aan het pilotexamen?

☐	Ja
☐	Nee

7. Hoeveel jaar gebruikt u nu de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten in uw lesprogramma?

☐	0 - 3 jaar
☐	3 - 6 jaar
☐	6 - 9 jaar
☐	9 jaar of langer

8. Als uw school een religieuze achtergrond heeft, kunt u deze dan benoemen?

--

9. Is de religieuze achtergrond van de school van invloed op de inhoud van uw lessen?

☐	Zeer oneens
☐	Oneens
☐	Neutraal
☐	Eens
☐	Zeer eens
☐	Weet ik niet

10. Zo ja, kunt u aangeven in welk opzicht?

--

DEEL B

OVERHEIDSBELEID EN OVERHEIDSDOELEN

In de negentiende eeuw konden scholen de inhoudelijke invulling van de geschiedenislessen en de opleidingsduur zelf bepalen, maar sinds het verplicht stellen van geschiedenisonderwijs in 1857 is de rijksoverheid steeds meer de inhoud van de lessen gaan bepalen. Dit mondde in de 21^e eeuw uit in de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten waarmee de overheid de kerndoelen en de

eindexamenten heeft vastgelegd. Daarmee werd ook de rode draad voor de inhoud van de lessen grotendeels bepaald. Politici wilden daarmee niet alleen het geschiedenisonderwijs verbeteren, maar het ook inzetten om de Nederlandse identiteit, normen en waarden te bevestigen, ter bevordering van de sociale cohesie en burgerschapsvorming. De volgende vragen gaan over dit overheidsbeleid, de maatschappelijke doelen die de overheid daarmee nastreeft en wat u zelf als het doel van geschiedenisonderwijs beschouwt.

11. Hoe staat u tegenover het feit dat de overheid mede de geschiedenisstof selecteert?

☐	Positief
☐	Neutraal
☐	Negatief

12. Zou u uw antwoord willen toelichten?

13. Hoe staat u tegenover het idee van de overheid om het geschiedenisonderwijs te gebruiken ter bevestiging van de Nederlandse identiteit, normen en waarden /bevordering van de sociale cohesie/ burgerschapsvorming?

☐	Positief
☐	Neutraal
☐	Negatief

14. Zou u uw antwoord willen toelichten?

15. Besteedt u in uw lessen speciale aandacht aan het multiculturele aspect van de samenleving of aan inburgering?

☐	Zeer oneens
☐	Oneens
☐	Neutraal
☐	Eens
☐	Zeer eens
☐	Weet ik niet

16. Zou u uw antwoord willen toelichten?

17. De rijksoverheid heeft duidelijke doelen voor ogen met het geschiedenisonderwijs. Als u uw eigen opvattingen hiermee vergelijkt, kunt u dan in een paar regels duidelijk maken wat voor u het wezen van het geschiedenisonderwijs is? Wat wilt u de leerlingen bijbrengen?

FEITELIJKE KENNIS OF HISTORISCHE VAARDIGHEDEN, CHRONOLOGIE OF THEMA'S

De stofkeuze en de balans tussen het aanleren van feitelijke kennis en historische vaardigheden is door de jaren heen veranderd. Tot 1960 lag de nadruk op een chronologisch geordend politiek overzicht en hadden de verschillende denominaties invloed op de geschiedenislessen. In de jaren zestig verschoof de aandacht naar de contemporaine geschiedenis en een thematisch geordend programma. Bovendien kwam er nu een grote nadruk te liggen op sociaalwetenschappelijke onderzoekvaardigheden en kwam er aandacht voor sociale, culturele en economische geschiedenis. In de jaren negentig, waar de oorsprong ligt van het canon- en tijdstijdvakken debat, kwam juist kritiek op die thematische aanpak en nadruk op vaardigheden. De volgende stellingen hebben hierop betrekking.

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

Ik ben tevreden over.....in het nieuwe eindexamenprogramma:

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
18. De huidige verdeling tussen het bieden van een chronologische overzicht en een thematische aanpak.						
19. De huidige verdeling tussen contemporaine geschiedenis en andere tijdvakken.						
20. De huidige verdeling tussen vaardigheden en oriëntatiekennis.						
21. De huidige verdeling tussen politieke, sociale, economische en culturele geschiedenis.						

DOELEN VAN DE COMMISSIE DE ROOIJ

In 2001 werden in opdracht van de overheid door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, ook wel commissie De Rooij genoemd naar de voorzitter, nieuwe kerndoelen en eindtermen samengesteld voor het schoolvak Geschiedenis. Als nieuwe doelstelling van het vak Geschiedenis kwam de commissie met het sleutelbegrip *historisch besef*. Historisch besef wordt volgens de commissie gevormd door een kader van oriëntatiekennis, historische benaderingswijzen en vaardigheden. Onder vaardigheden wordt vooral het onderscheiden van continuïteit en verandering, onderkennen van oorzakelijke verbanden en interpreteren van historische ontwikkelingen verstaan. Het kritisch beschouwen van bronnenmateriaal wordt gezien als het terrein van de vakhistorici. Het doel van de oriëntatiekennis is dat de leerlingen een chronologisch besef ontwikkelen, met name in relatie tot de Europese geschiedenis. Hiervoor heeft de commissie de tien tijdvakken met 49 kenmerkende aspecten ontwikkeld. Het aanleren van historisch besef is bedoeld om de leerlingen inzicht te geven in de hedendaagse verschijnselen die historisch bepaald zijn en ze hulpmiddelen te geven om tot een meer relativerend en afstandelijk oordeel te komen. De volgende vragen hebben

betrekking op de maatschappelijke doelstellingen en op de eindtermen van het nieuwe eindexamenprogramma.

Wat is uw doel bij het aanleren van de oriëntatiekennis volgens commissie De Rooij? Kunt u de onderstaande doelen van 1-5 nummeren, waarbij 5 het belangrijkste is voor u.

Leerlingen:

	22. ontwikkelen chronologisch besef (leerlingen krijgen inzicht in belangrijke historische verschijnselen en ontwikkelingen).
	23. hebben een globaal overzicht van de Nederlandse geschiedenis.
	24. hebben een globaal overzicht van de Europese geschiedenis.
	25. hebben parate kennis van belangrijke ontwikkelingen en gebeurtenissen.
	26. kunnen de kenmerkende aspecten en tijdvakken gebruiken om nieuwe informatie te herkennen en interpreteren.

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is op leerlingen opgeleid in het nieuwe eindexamenstelsel vergeleken met leerlingen opgeleid in het oude eindexamenprogramma.

Leerlingen van nu:

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
27. krijgen meer chronologisch besef aangeleerd						
28. hebben meer kennis van de Nederlandse cultuur en geschiedenis						
29. krijgen beter inzicht in hedendaagse verschijnselen die historisch bepaald zijn						
30. krijgen meer historische vaardigheden aangeleerd						
31. kunnen beter een relativerend en afstandelijk oordeel vormen						

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
32. Leerlingen hoeven niet kritisch te kunnen kijken naar bronmateriaal.						
33. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten bevatten relevante informatie.						
34. In de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten ontbreekt relevante informatie						

35. Als er relevante informatie ontbreekt, kunt u aangeven welke informatie dat volgens u is?

--

PERSPECTIEF VAN DE TIEN TIJDVAKKEN EN DE CANON VAN NEDERLAND (50 VENSTERS)

Over de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten en het inhoudelijke perspectief dat zij bieden is heftig gedebatteerd door academici, docenten en politici. In dit debat werden onder andere de vragen gesteld of de tijdvakken een canon vormden en of dit stelsel te eenzijdig zou zijn. Bovendien gaf de overheid een nieuwe commissie de opdracht een historische en culturele canon van Nederland te ontwerpen. Deze Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, ook wel commissie Van Oostrom genoemd naar de voorzitter, ontwikkelden de vijftig vensters van Nederland. Dit gebeurde slechts enkele jaren nadat de commissie De Rooij met het tijdvakkenstelsel was gekomen. De overheid wilde de canon net als de tien tijdvakken verplicht stellen voor het geschiedenisonderwijs, maar besloot uiteindelijk op advies van de Raad van State de canon alleen als inspiratiebron in te voeren. De volgende vragen gaan over het perspectief van de tien tijdvakken en over het gebruik van de canon.

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
36. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn een didactisch hulpmiddel.						
37. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn een canon.						
38. Geschiedenisonderwijs kan niet zonder een oriënterend overzicht.						
39. Ik maak in mijn lessen gebruik van de canon van vijftig vensters.						
40. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te eendimensionaal.						
41. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te westers.						
42. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te Europees georiënteerd.						

Indien u wel gebruik maakt van de canon, kunt u aangeven waarom u gebruik maakt van de canon?

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
43. Als inspiratiebron						
44. Als voorbeeld						
45. Als leidraad						
46. Anders, namelijk:						

DEEL C

EERDER GENOEMDE KRITIEKPUNTEN VAN HET NIEUWE EXAMENPROGRAMMA DOOR DE DOCENTEN

In 2009 en 2010 konden middelbare schooldocenten hun mening geven over het nieuwe eindexamenprogramma in een tweetal enquêtes die respectievelijk gehouden werden door de SLO en de VGN. Hierin werden nog veel kritiekpunten genoemd. De volgende vragen zijn bedoeld om vast te stellen of die kritieken nog steeds gedeeld worden.

47. In de eindexamensyllabus van 2015 werd het volgende gesteld over het niveauverschil tussen havo en vwo. Op het centraal examen worden de verschillen tussen havo en vwo gemaakt door:
- het verschil in moeilijkheidsgraad van de opgaven en het examen als geheel. Dit kan tot uiting komen in verschillen in complexiteit van historische setting, bronnen en/of vraagstelling.
 - het verschil in de toelichting op domein B (het kader van tien tijdvakken met kenmerkende aspecten). Er wordt een verschil gemaakt tussen havo en vwo door voor vwo meer kenmerkende aspecten toe te lichten onder de titel ‘Verlichtingsideeën en de democratische revoluties’. Deze toelichting geldt niet voor havo.
 - de extra toelichting voor vwo bij de kenmerkende aspecten in de historische context onder de titel ‘Koude Oorlog’.

Is dit voldoende niveauverschil tussen havo en vwo volgens u?

☐	Zeer oneens
☐	Oneens
☐	Neutraal
☐	Eens
☐	Zeer eens
☐	Weet ik niet

48. Indien dit niet het geval is, kunt u aangeven waarin het niveauverschil dan nog meer in naar voren zou moeten komen?

--

Er werden verschillende zorgen geuit over het toetsen van domein B op het centraal eindexamen. Welke zorgen deelde u destijds? Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
49. Het examen zal te weinig diepgang hebben voor havo						
50. Het examen zal te weinig diepgang hebben voor vwo						
51. Het is voor leerlingen (en leraren) onvoldoende duidelijk wat ze moeten kennen						
52. De examenstof is te omvangrijk voor havo-leerlingen						
53. De examenstof is te omvangrijk voor vwo-leerlingen						
54. Ik zal onvoldoende aandacht aan recente geschiedenis kunnen besteden						
55. Ik zal onvoldoende aandacht aan wereldgeschiedenis kunnen besteden						
56. Ik zal onvoldoende inzicht in historische verschijnselen en ontwikkelingen kunnen bereiken						
57. Ik zal op de havo onvoldoende niveau in historisch denken kunnen bereiken.						
58. Ik zal op het vwo onvoldoende niveau in historisch denken kunnen bereiken.						
59. Ik had andere zorgen, namelijk:						

Welke van die zorgen deelt u nu nog steeds?

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
60. Het examen heeft te weinig diepgang voor havo						
61. Het examen heeft te weinig diepgang voor vwo						
62. Het is voor leerlingen (en leraren) onvoldoende duidelijk wat ze moeten kennen bij de historische contexten						
63. Het is voor leerlingen (en leraren) onvoldoende duidelijk wat ze moeten kennen bij kenmerkende aspecten						
64. Het examenstof is te omvangrijk voor havo-leerlingen						
65. Het examenstof is te omvangrijk voor vwo-leerlingen						
66. Ik kan onvoldoende aandacht besteden aan recente geschiedenis						
67. Ik kan onvoldoende aandacht besteden aan wereldgeschiedenis						
68. Ik kan onvoldoende inzicht in historische verschijnselen en ontwikkelingen bereiken						
69. Ik kan op de havo onvoldoende niveau in historisch denken bereiken.						
70. Ik kan op het vwo onvoldoende niveau in historisch denken bereiken.						
71. Ik heb andere zorgen, namelijk:						

72. Uit eerdere enquêtes onder docenten bleek dat een specificatie van een aantal kenmerkende aspecten gewenst was. In de eindexamensyllabus van 2015 worden daarom voor een aantal kenmerkende aspecten de voorbeelden van een gebeurtenis, ontwikkeling, et cetera niet overgelaten aan de individuele leerling, maar worden ze aangewezen. Deze voorbeelden worden beschreven in zogenaamde historische contexten. Een historische context bestaat uit enkele leidende vragen, een beschrijving van een aantal aspecten en voorbeelden. Hoe wenselijk was deze specificatie voor u?

☐	Niet wenselijk
☐	Wenselijk
☐	Ze er wenselijk
☐	Geen mening

73. Zijn de kenmerkende aspecten nu voldoende gespecificeerd volgens u?

☐	Ze er oneens
☐	Oneens
☐	Neutraal
☐	Eens
☐	Ze er eens
☐	Weet ik niet

74. Indien niet, kunt u aangeven wat er volgens u dan nog ontbreekt?

--

Wat is volgens u het resultaat van deze specificatie op de **havo**?

Ik denk dat door de specificatie:

	Zeer oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Zeer eens	Weet ik niet
75. Het voor de leerlingen duidelijk is wat er geleerd moet worden						
76. De hoeveelheid stof die gekend moet worden voor het centraal eindexamen haalbaar is						
77. Het examenprogramma voor de leraar goed uitvoerbaar is						
78. De leraar voldoende ruimte heeft om een eigen concrete invulling te kiezen						
79. De leerling op een hoger eindniveau komt						
80. Het examen beter recht doet aan wat leerlingen geleerd hebben						
81. Het examen meer diepgang krijgt						
82. Anders, namelijk						

Wat is volgens u het resultaat van deze specificatie op het **vwo**?

Ik denk dat door de specificatie:

	Zeer oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Zeer eens	Weet ik niet
83. Het voor de leerlingen duidelijk is wat er geleerd moet worden						
84. De hoeveelheid stof die gekend moet worden voor het centraal eindexamen haalbaar is						
85. Het examenprogramma voor de leraar goed uitvoerbaar is						
86. De leraar voldoende ruimte heeft om een eigen concrete invulling te kiezen						
87. De leerling op een hoger eindniveau komt						
88. Het examen beter recht doet aan wat leerlingen geleerd hebben						
89. Het examen meer diepgang krijgt						
90. Anders, namelijk						

DE RESULTATEN VAN HET NIEUWE EINDEXAMENPROGRAMMA ALS GEHEEL

91. Kunt u aangeven wat u van de leeropbrengsten/leerresultaten van het nieuwe eindexamenprogramma vindt?

☐	Die vallen erg tegen
☐	Die vallen tegen
☐	Die komen overeen met mijn verwachtingen
☐	Die zijn beter dan ik verwachtte
☐	Die zijn veel beter dan ik verwachtte

92. Zou u uw antwoord willen toelichten?

--

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
93. Het nieuwe eindexamenprogramma voor havo is een verbetering ten opzichte van de oude situatie.						
94. Het nieuwe eindexamenprogramma voor vwo is een verbetering ten opzichte van de oude situatie.						

95. Wat zijn de voordelen/nadelen van het nieuwe eindexamenprogramma voor **havo** volgens u? Kunt u minstens 1 voordeel en 1 nadeel noemen en maximaal vijf voordelen en maximaal vijf nadelen.

--

96. Wat zijn de voordelen/nadelen van het nieuwe eindexamenprogramma voor **vwo** volgens u? Kunt u minstens 1 voordeel en 1 nadeel noemen en maximaal vijf voordelen en maximaal vijf nadelen.

--

DEEL D**AFRONDENDE VRAGEN**

97. De respondent van de proefenquête bleek na het invullen van deze enquête positiever te denken over het nieuwe eindexamenprogramma van de commissie De Rooij dan zij van zichzelf bewust was. Vandaar de vraag: Blijkt u nu anders over het nieuwe eindexamenprogramma te denken dan gedacht voor de enquête?

☐	Positiever
☐	Zelfde als voorheen
☐	Negatiever
☐	Weet ik niet

98. Is het voor u belangrijk dat de hier bevraagde onderwerpen ter discussie worden gesteld, bijvoorbeeld in een enquête?

☐	Zeer oneens
☐	Oneens
☐	Neutraal
☐	Eens
☐	Zeer eens
☐	Weet ik niet

99. Kunt u aangeven of u nog opmerkingen of aandachtspunten heeft of zijn er nog dingen die u gemist heeft in de enquête?

--

100. Mocht ik misschien nog aanvullende vragen hebben, zou ik dan eventueel opnieuw contact met u mogen opnemen? Kunt u dan hieronder uw naam en contactgegevens noteren:

--

Mijn onderzoeksrapport zal omstreeks 15 juni klaar zijn. Met veel plezier stuur ik uw sectie dan een kopie toe.

Mijn hartelijk dank voor uw medewerking, tijd en inzet!

Hartelijke groet,
Iris Dracht

Bijlage 5: Vragenlijst voor wetenschappers

ENQUÊTE ONDER MEDEWERKERS UIT HET HOGER EN WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS VAN DE OPLEIDING GESCHIEDENIS

Mijn naam is Iris Dracht en ik ben een masterstudente Actuele Geschiedenis aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. In het kader van mijn masterscriptie verricht ik onderzoek naar het perspectief van geschiedenisdocenten uit het voorgezet en het vervolgonderwijs op de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten (oriëntatiekennis). Dit tijdvakkenstelsel is geformuleerd als reactie op een veranderende samenleving en tijd. Aan deze historische achtergrond en het inhoudelijk debat dat is gevoerd over de invoering van het tijdvakkenstelsel in de geschiedenisindexamenklassen van het havo en vwo zal ook worden gerefereerd in de vragen. Daarmee is dit onderzoek wezenlijk anders dan eerdere onderzoeken. In dit onderzoek ligt de focus op de grote lijnen.

Deze enquête bestaat uit vier delen. Deel A zijn inleidende vragen en deel B gaat over de vraag hoe huidige docenten denken over de maatschappelijke doelen en de eindtermen van het nieuwe geschiedenisonderwijs. In deel C staat de vraag centraal hoe deze docenten het nieuwe eindexamenprogramma beoordelen en deel D tot slot zijn afrondende vragen.

Met het nieuwe eindexamenprogramma wordt hier het programma bedoeld zoals dat is vastgesteld op basis van het rapport van de commissie De Rooij. Onderdeel van dit programma is de oriëntatiekennis, ook wel de tien tijdvakken, en de 49 kenmerkende aspecten. Op het havo werd in 2004 met een pilot gestart, maar het programma werd pas officieel in 2007 in het middelbaar geschiedenisonderwijs ingevoerd. Vanaf 2007 gold echter direct ook een tijdelijke uitzondering, waardoor in de praktijk nog enkele jaren op de oude thematische wijze centraal eindexamen werd afgelegd. Het tijdvakkenstelsel werd in deze jaren in de schoolexamens getoetst. Pas in 2015 werd het eerste centraal eindexamen afgelegd in bovengenoemde oriëntatiekennis. Vandaar dat in het vervolg van de enquête geen jaartallen worden vermeld als verwezen wordt naar de oude en nieuwe programma's.

De vragen zijn gegroepeerd per thema. Daar waar nodig worden ze vooraf gegaan door een korte toelichting. De enquête bestaat uit 56 gesloten en open vragen. Ik schat dat het invullen van de enquête circa 30-40 minuten in beslag zal nemen. Alleen ik zal inzage hebben in uw antwoorden en in het rapport zullen uw antwoorden geanonimiseerd worden. Bij de gesloten vragen zou ik u willen vragen een kruisje te zetten bij het antwoord dat voor u van toepassing is.

DEEL A

ACHTERGROND VRAGEN

1. De naam van het instituut waarop u werkzaam bent:

2. Wat is uw leeftijdscategorie?

☐	20 - 30 jaar
☐	30 - 40 jaar
☐	40 - 50 jaar
☐	50 jaar en ouder

3. Wat is uw sekse?

☐	Man
☐	Vrouw

4. Hoe lang bent u al werkzaam als docent in het vervolgonderwijs?

	0 - 5 jaar
	5 - 10 jaar
	10 - 20 jaar
	20 jaar of langer

5. Op welke afdeling(en) geeft u les?

	HBO
	WO

6. Heeft u aan nascholing gedaan ten behoeve van het nieuwe examenprogramma geschiedenis (tien tijdvakken)?

	Geen enkele
	Enkele uren tot een middag
	Een gehele dag
	Meerdere dagen

7. Als uw instituut een religieuze achtergrond heeft, kunt u deze dan benoemen?

--

8. In welke mate is de religieuze achtergrond van het instituut van invloed op de inhoud van uw colleges?

	Geen enkele
	Beperkt
	Neutraal
	Sterk
	Zeer sterk
	Weet ik niet

9. Zo ja, kunt u aangeven in welk opzicht?

--

DEEL B

OVERHEIDSBELEID EN OVERHEIDSDOELEN

In de negentiende eeuw konden scholen de inhoudelijke invulling van de geschiedenislessen en de opleidingsduur zelf bepalen, maar sinds het verplicht stellen van geschiedenisonderwijs in 1857 is de rijksoverheid steeds meer de inhoud van de lessen gaan bepalen. Dit mondde in de 21^e eeuw uit in de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten waarmee de overheid de kerndoelen en de

eindexamenten heeft vastgelegd. Daarmee werd ook de rode draad voor de inhoud van de lessen grotendeels bepaald. Politici wilden daarmee niet alleen het middelbaar geschiedenisonderwijs verbeteren, maar het ook inzetten om de Nederlandse identiteit, normen en waarden te bevestigen, ter bevordering van de sociale cohesie en burgerschapsvorming. De volgende vragen gaan over dit overheidsbeleid, de maatschappelijke doelen die de overheid daarmee nastreeft en wat u zelf als het doel van middelbaar geschiedenisonderwijs beschouwt.

10. Hoe staat u tegenover het feit dat de overheid mede de geschiedenisstof selecteert?

☐	Positief
☐	Neutraal
☐	Negatief

11. Zou u uw antwoord willen toelichten?

12. Hoe staat u tegenover het idee van de overheid om het middelbaar geschiedenisonderwijs te gebruiken ter bevestiging van de Nederlandse identiteit, normen en waarden /bevordering van de sociale cohesie/ burgerschapsvorming?

☐	Positief
☐	Neutraal
☐	Negatief

13. Zou u uw antwoord willen toelichten?

14. Besteedt u in uw colleges speciale aandacht aan het multiculturele aspect van de samenleving of aan inburgering?

☐	Zeer oneens
☐	Oneens
☐	Neutraal
☐	Eens
☐	Zeer eens
☐	Weet ik niet

15. Zou u uw antwoord willen toelichten?

16. De rijksoverheid heeft duidelijke doelen voor ogen met het **middelbare** geschiedenisonderwijs. Als u uw eigen opvattingen hiermee vergelijkt, kunt u dan in een paar regels duidelijk maken wat voor u het wezen van het **middelbare** geschiedenisonderwijs is? Wat wilt u dat de leerlingen bijgebracht wordt?

FEITELIJKE KENNIS OF HISTORISCHE VAARDIGHEDEN, CHRONOLOGIE OF THEMA'S

De stofkeuze en de balans tussen het aanleren van feitelijke kennis en historische vaardigheden is door de jaren heen veranderd. Tot 1960 lag de nadruk op een chronologisch geordend politiek overzicht en hadden de verschillende denominaties invloed op de geschiedenislessen. In de jaren zestig verschoof de aandacht naar de contemporaine geschiedenis en een thematisch geordend programma. Bovendien kwam er nu een grote nadruk te liggen op sociaalwetenschappelijke onderzoekvaardigheden en kwam er aandacht voor sociale, culturele en economische geschiedenis. In de jaren negentig, waar de oorsprong ligt van het canon- en tijdvakken debat, kwam juist kritiek op die thematische aanpak en nadruk op vaardigheden. De volgende stellingen hebben hierop betrekking.

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

Ik ben tevreden over.....in het nieuwe eindexamenprogramma:

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
17. De huidige verdeling tussen het bieden van een chronologische overzicht en een thematische aanpak.						
18. De huidige verdeling tussen contemporaine geschiedenis en andere tijdvakken.						
19. De huidige verdeling tussen vaardigheden en oriëntatiekennis.						
20. De huidige verdeling tussen politieke, sociale, economische en culturele geschiedenis.						

DOELEN VAN DE COMMISSIE DE ROOIJ

In 2001 werden in opdracht van de overheid door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, ook wel commissie De Rooij genoemd naar de voorzitter, nieuwe kerndoelen en eindtermen samengesteld voor het schoolvak Geschiedenis. Als nieuwe doelstelling van het vak Geschiedenis kwam de commissie met het sleutelbegrip *historisch besef*. Historisch besef wordt volgens de commissie gevormd door een kader van oriëntatiekennis, historische benaderingswijzen en vaardigheden. Onder vaardigheden wordt vooral het onderscheiden van continuïteit en verandering,

onderkennen van oorzakelijke verbanden en interpreteren van historische ontwikkelingen verstaan. Het kritisch beschouwen van bronnenmateriaal wordt gezien als het terrein van de vakhistorici. Het doel van de oriëntatiekennis is dat de leerlingen een chronologisch besef ontwikkelen, met name in relatie tot de Europese geschiedenis. Hiervoor heeft de commissie de tien tijdvakken met 49 kenmerkende aspecten ontwikkeld. Het aanleren van historisch besef is bedoeld om de leerlingen inzicht te geven in de hedendaagse verschijnselen die historisch bepaald zijn en ze hulpmiddelen te geven om tot een meer relativerend en afstandelijk oordeel te komen. De volgende vragen hebben betrekking op de maatschappelijke doelstellingen en op de eindtermen van het nieuwe eindexamenprogramma.

Wat vindt u dat het doel moet zijn bij het aanleren van de oriëntatiekennis volgens commissie De Rooij? Kunt u de onderstaande doelen van 1-5 nummeren, waarbij 5 het belangrijkste is voor u.

Leerlingen:

	21. ontwikkelen chronologisch besef (leerlingen krijgen inzicht in belangrijke historische verschijnselen en ontwikkelingen).
	22. hebben een globaal overzicht van de Nederlandse geschiedenis.
	23. hebben een globaal overzicht van de Europese geschiedenis.
	24. hebben parate kennis van belangrijke ontwikkelingen en gebeurtenissen.
	25. kunnen de kenmerkende aspecten en tijdvakken gebruiken om nieuwe informatie te herkennen en interpreteren.

Kruis bij elk van de onderstaande stellingen aan wat voor u van toepassing is op eerstejaars studenten opgeleid in het nieuwe eindexamenstelsel (vanaf eindexamenlichting havo 2009 en vwo 2010) vergeleken met eerstejaars studenten opgeleid in het oude eindexamenprogramma.

Eerstejaars studenten van nu:

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
26. hebben meer chronologisch besef						
27. hebben meer kennis van de Nederlandse cultuur en geschiedenis						
28. hebben beter inzicht in hedendaagse verschijnselen die historisch bepaald zijn						
29. hebben meer historische vaardigheden						
30. kunnen beter een relativerend en afstandelijk oordeel vormen						

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
31. Leerlingen hoeven niet kritisch te kunnen kijken naar bronmateriaal.						
32. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten bevatten relevante informatie.						
33. In de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten ontbreekt relevante informatie						
34. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten vormen een relevante basis voor het hbo/wo						

35. Als u bij stelling 33 hebt aangegeven dat relevante informatie ontbreekt, kunt u aangeven welke informatie dat volgens u is?

36. Zou u uw antwoord op stelling 34 over de tien tijdvakken als relevante basis voor het hbo/wo willen toelichten?

PERSPECTIEF VAN DE TIEN TIJDVAKKEN EN DE CANON VAN NEDERLAND (50 VENSTERS)

Over de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten en het inhoudelijke perspectief dat zij bieden is heftig gedebatteerd door academici, docenten en politici. In dit debat werden onder andere de vragen gesteld of de tijdvakken een canon vormden en of dit stelsel te eenzijdig zou zijn. Bovendien gaf de overheid een nieuwe commissie de opdracht een historische en culturele canon van Nederland te ontwerpen. Deze Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, ook wel commissie Van Oostrom genoemd naar de voorzitter, ontwikkelden de vijftig vensters van Nederland. Dit gebeurde slechts enkele jaren nadat de commissie De Rooij met het tijdvakkenstelsel was gekomen. De overheid wilde de canon net als de tien tijdvakken verplicht stellen voor het geschiedenisonderwijs, maar besloot uiteindelijk op advies van de Raad van State de canon alleen als inspiratiebron in te voeren. De volgende vragen gaan over het perspectief van de tien tijdvakken en over het gebruik van de canon.

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
37. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn een didactisch hulpmiddel.						
38. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn een canon.						
39. Middelbaar geschiedenisonderwijs kan niet zonder een oriënterend overzicht.						
40. Ik maak in mijn colleges gebruik van de canon van vijftig vensters.						
41. Ik maak in mijn college gebruik van de tien tijdvakken en bijbehorende kenmerkende aspecten.						
42. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te eendimensionaal.						

43. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te westers.						
44. De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te Europees georiënteerd.						

45. Indien u wel gebruik maakt van de tien tijdvakken en/of de canon van vijftigvensters, zou u dan in enkele zinnen willen uitleggen op welke manieren deze door u beoordeeld worden/ in een context geplaatst worden in uw colleges?

DEEL C

DE RESULTATEN VAN HET NIEUWE EINDEXAMENPROGRAMMA ALS GEHEEL

46. Kunt u aangeven wat u vindt van de leeropbrengsten/leerresultaten van de eerstejaars studenten die het nieuwe eindexamenprogramma gevolgd hebben?

☐	Die vallen erg tegen
☐	Die vallen tegen
☐	Die komen overeen met mijn verwachtingen
☐	Die zijn beter dan ik verwachtte
☐	Die zijn veel beter dan ik verwachtte

47. Zou u uw antwoord willen toelichten?

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
48. Bereidt het nieuwe eindexamenprogramma havisten beter voor op de studie Geschiedenis dan het oude programma?						
49. Bereidt het nieuwe eindexamenprogramma vwo-ers beter voor op de studie Geschiedenis dan het oude programma?						

50. Wat zijn de voordelen/nadelen van het nieuwe eindexamenprogramma voor havo/vwo volgens u?
Kunt u minstens 1 voordeel en 1 nadeel noemen en maximaal vijf voordelen en maximaal vijf nadelen.

--

51. In welke mate loopt u tegen problemen aan die veroorzaakt worden door het nieuwe eindexamenprogramma voor havo/vwo?

☐	Geen enkele
☐	Beperkt
☐	Neutraal
☐	Sterk
☐	Zeer sterk
☐	Weet ik niet

52. Zou u uw antwoord willen toelichten?

--

DEEL D

AFRONDENDE VRAGEN

53. De respondent van de proefenquête bleek na het invullen van deze enquête positiever te denken over het nieuwe eindexamenprogramma van de commissie De Rooij dan zij van zichzelf bewust was. Vandaar de vraag: Blijkt u nu anders over het nieuwe eindexamenprogramma te denken dan gedacht voor de enquête?

☐	Positiever
☐	Zelfde als voorheen
☐	Negatiever
☐	Weet ik niet

54. Is het voor u belangrijk dat de hier bevraagde onderwerpen ter discussie worden gesteld, bijvoorbeeld in een enquête?

	Zeer oneens
	Oneens
	Neutraal
	Eens
	Zeer eens
	Weet ik niet

55. Kunt u aangeven of u nog opmerkingen of aandachtspunten heeft of zijn er nog dingen die u gemist heeft in de enquête?

56. Mocht ik nog aanvullende vragen hebben, zou ik dan eventueel opnieuw contact met u mogen opnemen? Kunt u dan hieronder uw naam en contactgegevens noteren:

Mijn onderzoeksrapport zal omstreeks 15 juni klaar zijn. Met veel plezier stuur ik u dan een kopie toe.

Mijn hartelijk dank voor uw medewerking, tijd en inzet!

Hartelijke groet,
Iris Dracht

Bijlage 6: Enquêteresultaten

Hieronder zijn de enquêteresultaten per respondentengroep van alle gesloten vragen weergegeven. De vragen zijn in vier delen gegroepeerd die corresponderen met de delen A tot en met D uit de enquêtes.

DEEL A

ACHTERGROND GEGEVENS

Tabel 1: Wat is uw leeftijdscategorie?

	Vo	Hbo/wo
20 - 30 jaar	2	0
30 - 40 jaar	5	4
40 - 50 jaar	5	2
50 jaar en ouder	5	1

Tabel 2: Man-vrouwverhouding.

	Mannen	Vrouwen
Respondenten uit het vo	14	3
Respondenten uit het hbo/wo	6	1
Docenten geschiedenis bovenbouw havo/vwo van de acht deelnemende Nijmeegse scholen ¹⁰⁹	29	7
Docenten en hoogleraren van de afdeling geschiedenis van de Radboud Universiteit ¹¹⁰	21	9
Docenten van de Leraren opleiding geschiedenis Hogeschool Arnhem Nijmegen	9	12
Vakdidactici geschiedenis van de Radboud Docenten Academie	2	0
VGN-leden bij benadering (precieze aantal is onbekend)	1200	800
Landelijke cijfers van de afdelingen geschiedenis vo/hbo/wo ¹¹¹	Onbekend	Onbekend

Tabel 3: Hoe lang bent u al werkzaam als geschiedenisdocent/ als docent in het vervolgonderwijs?

	Vo	Hbo/wo
0 - 5 jaar	1	0
5 - 10 jaar	4	3
10 - 20 jaar	8	4
20 jaar of langer	4	0

¹⁰⁹ Deze data zijn via de personeelszaken van de betreffende scholen verkregen.

¹¹⁰ De personeelsgegevens van de RU, HAN en RDA zijn verkregen via personeelszaken van de HAN en de RDA en via Radboud Universiteit, 'Geschiedenis medewerkers' <http://www.ru.nl/geschiedenis/wie_wat_waar/medewerkers/> (geraadpleegd op 29-4-2016). Bij het aantal docenten en hoogleraren van de afdeling geschiedenis van de Radboud Universiteit zijn de promovendi en de bijzonder hoogleraren niet meegeteld, omdat zij weinig colleges geven.

¹¹¹ Deze cijfers zijn door de geen enkele instantie tot nog toe verzameld.

Tabel 4: Op welke afdeling(en) geeft u les?

	Vo		Hbo/wo
Havo	1	Hbo	3
Vwo	2	Wo	3
Havo en vwo	14	Hbo en wo	1

Tabel 5: Bent u werkzaam op een school die meedeed aan het pilotexamen?

Wel	2
Niet	15

Tabel 6: Hoeveel jaar gebruikt u nu de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten in uw lesprogramma?

0- 3 jaar	3
3- 6 jaar	7
6- 9 jaar	6
9 jaar of langer	1

Tabel 7: Hbo/Wo: Heeft u aan nascholing gedaan ten behoeve van het nieuwe examenprogramma geschiedenis (tien tijdvakken)?

Geen enkele	4
Enkele uren tot een middag	0
Een gehele dag	0
Meerdere dagen	1
Zelf nascholing verzorgd	2

Tabel 8: Onderwijsinstellingen uitgesplitst naar oorspronkelijke signatuur

Rooms-Katholiek	6
Openbaar	5

Tabel 9: Is de religieuze achtergrond van de school van invloed op de inhoud van uw lessen?

	Vo		Hbo/wo
Zeer oneens	7	Geen enkele	5
Oneens	4	Beperkt	1
Neutraal	1	Neutraal	0
Eens	0	Sterk	0
Zeer eens	0	Zeer sterk	0
N.v.t.	5	N.v.t.	1

DEEL B

OVERHEIDSBELEID EN OVERHEIDSDOELEN

Tabel 10: Hoe staat u tegenover het feit dat de overheid mede de geschiedenisstof selecteert?

	Vo	Hbo/wo
Positief	4	2

Neutraal	8	4
Negatief	2	1

Eén docent heeft positief/neutraal aangekruist en twee docenten hebben neutraal/negatief aangegeven.

Tabel 11: Hoe staat u tegenover het idee van de overheid om het geschiedenisonderwijs te gebruiken ter bevestiging van de Nederlandse identiteit, normen en waarden /bevordering van de sociale cohesie/ burgerschapsvorming?

	Vo	Hbo/wo
Positief	5	1
Neutraal	6	4
Negatief	5	2

Eén docent heeft neutraal/negatief aangegeven.

Tabel 12: Besteedt u in uw lessen speciale aandacht aan het multiculturele aspect van de samenleving of aan inburgering?

	Vo	Hbo/wo
Zeer oneens	0	1
Oneens	3	0
Neutraal	4	1
Eens	7	2
Zeer eens	2	3
Weet ik niet	1	0

FEITELIJKE KENNIS OF HISTORISCHE VAARDIGHEDEN, CHRONOLOGIE OF THEMA'S

Tabel 13a en b: Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

Ik ben tevreden overin het nieuwe eindexamenprogramma:

Tabel 13a Vo	Zeer oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Zeer eens	Weet ik niet
De huidige verdeling tussen het bieden van een chronologische overzicht en een thematische aanpak.	1	8	3	4	1	0
De huidige verdeling tussen contemporaine geschiedenis en andere tijdvakken.	0	6	5	4	1	0
De huidige verdeling tussen vaardigheden en oriëntatiekennis.	0	3	2	9	3	0
De huidige verdeling tussen politieke, sociale, economische en culturele geschiedenis.	0	3	1	12	1	0

Eén docent is het met de stelling over de huidige verdeling tussen contemporaine geschiedenis en andere tijdvakken oneens voor havo en eens voor vwo.

Tabel 13b Hbo/wo	Zeet oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Zeet eens	Weet ik niet
De huidige verdeling tussen het bieden van een chronologische overzicht en een thematische aanpak.	1	2	3	0	1	0
De huidige verdeling tussen contemporaine geschiedenis en andere tijdvakken.	0	0	1	5	1	0
De huidige verdeling tussen vaardigheden en oriëntatiekennis.	1	1	2	2	1	0
De huidige verdeling tussen politieke, sociale, economische en culturele geschiedenis.	0	2	3	2	0	0

DOELEN VAN DE COMMISSIE DE ROOIJ

Tabel 14a en b: Wat is uw doel bij het aanleren van de oriëntatiekennis volgens commissie De Rooij? Kunt u de onderstaande doelen van 1-5 nummeren, waarbij 5 het belangrijkste is voor u. Leerlingen:

Tabel 14a vo	1	2	3	4	5
ontwikkelen chronologisch besef (leerlingen krijgen inzicht in belangrijke historische verschijnselen en ontwikkelingen).	3	3	4	0	7
hebben een globaal overzicht van de Nederlandse geschiedenis.	3	3	5	5	1
hebben een globaal overzicht van de Europese geschiedenis.	1	3	4	7	2
hebben parate kennis van belangrijke ontwikkelingen en gebeurtenissen.	4	4	3	2	4
kunnen de kenmerkende aspecten en tijdvakken gebruiken om nieuwe informatie te herkennen en interpreteren.	6	4	1	3	3

Tabel 14b hbo/wo	1	2	3	4	5
ontwikkelen chronologisch besef (leerlingen krijgen inzicht in belangrijke historische verschijnselen en ontwikkelingen).	1	3	0	1	2
hebben een globaal overzicht van de Nederlandse geschiedenis.	1	2	2	0	2
hebben een globaal overzicht van de Europese geschiedenis.	1	2	3	1	0
hebben parate kennis van belangrijke ontwikkelingen en gebeurtenissen.	2	0	1	4	0
kunnen de kenmerkende aspecten en tijdvakken gebruiken om nieuwe informatie te herkennen en interpreteren.	2	0	1	1	3

Tabel 15a en b: Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is op leerlingen opgeleid in het nieuwe eindexamenstelsel vergeleken met leerlingen opgeleid in het oude eindexamenprogramma.

Leerlingen van nu:

Tabel 15a Vo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
krijgen meer chronologisch besef aangeleerd	0	5	2	7	3	0
hebben meer kennis van de Nederlandse cultuur en geschiedenis	1	7	6	3	0	0
krijgen beter inzicht in hedendaagse verschijnselen die historisch bepaald zijn	0	7	4	6	0	0
krijgen meer historische vaardigheden aangeleerd	0	6	6	4	1	0
kunnen beter een relativerend en afstandelijk oordeel vormen	1	3	10	3	0	0

Kruis bij elk van de onderstaande stellingen aan wat voor u van toepassing is op eerstejaars studenten opgeleid in het nieuwe eindexamenstelsel (vanaf eindexamenlichting havo 2009 en vwo 2010) vergeleken met eerstejaars studenten opgeleid in het oude eindexamenprogramma.

Eerstejaars studenten van nu:

Tabel 15b Hbo/w	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
hebben meer chronologisch besef	0	1	0	2	0	4
hebben meer kennis van de Nederlandse cultuur en geschiedenis	0	2	1	0	0	4
hebben beter inzicht in hedendaagse verschijnselen die historisch bepaald zijn	0	2	1	0	0	4
hebben meer historische vaardigheden	0	2	1	0	0	4
kunnen beter een relativerend en afstandelijk oordeel vormen	0	2	1	0	0	4

Tabel 16a en b

Tabel 16a Vo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
Leerlingen hoeven niet kritisch te kunnen kijken naar bronmateriaal.	11	5	0	0	0	1
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten bevatten relevante informatie.	0	3	2	11	1	0
In de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten ontbreekt relevante informatie	0	1	10	6	0	0

Tabel 16b Hbo/w	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
Leerlingen hoeven niet kritisch te kunnen kijken naar bronmateriaal.	5	2	0	0	0	0
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende	0	1	1	4	1	0

aspecten bevatten relevante informatie.						
In de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten ontbreekt relevante informatie	0	1	2	3	0	1
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten vormen een relevante basis voor het hbo/wo	0	2	3	1	0	1

PERSPECTIEF VAN DE TIEN TIJDVAKKEN EN DE CANON VAN NEDERLAND (50 VENSTERS)

Tabel 17a-c

Tabel 17a Vo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet/n.v.t
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn een didactisch hulpmiddel.	0	2	1	11	2	1
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn een canon.	0	7	2	5	1	2
Geschiedenisonderwijs kan niet zonder een oriënterend overzicht.	0	0	0	9	6	2
Ik maak in mijn lessen gebruik van de canon van vijftig vensters.	7	4	2	3	0	1
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te eendimensionaal.	0	3	1	9	2	2
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te westers.	0	3	2	6	5	1
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te Europees georiënteerd.	1	3	4	4	4	1

Tabel 17b: Indien u wel gebruik maakt van de canon, kunt u aangeven waarom u gebruik maakt van de canon?

Vo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
Als inspiratiebron	1	2	1	4	0	9
Als voorbeeld	0	1	4	3	0	9
Als leidraad	2	3	2	0	0	10

Tabel 17c Hbo/wo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn een didactisch hulpmiddel.	0	1	0	3	3	0
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn een canon.	3	2	0	1	1	0
Middelbaar geschiedenisonderwijs kan niet zonder een oriënterend overzicht.	0	2	1	4	0	0
Ik maak in mijn colleges gebruik van de canon van vijftig vensters.	4	1	1	1	0	0

Ik maak in mijn college gebruik van de tien tijdvakken en bijbehorende kenmerkende aspecten.	2	1	0	1	3	0
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te eendimensionaal.	0	2	1	2	2	0
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te westers.	0	2	0	2	3	0
De tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn te Europees georiënteerd.	0	2	0	2	3	0

DEEL C

EERDER GENOEMDE KRITIEKPUNTEN VAN HET NIEUWE EXAMENPROGRAMMA DOOR DE DOCENTEN

Tabel 18: Is dit voldoende niveauverschil tussen havo en vwo volgens u?

	Vo
Zeer oneens	2
Oneens	8
Neutraal	1
Eens	2
Zeer eens	0
Weet ik niet/n.v.t.	4

Tabel 19: Er werden verschillende zorgen geuit over het toetsen van domein B op het centraal eindexamen. Welke zorgen deelde u destijds? Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet/n.v.t
Het examen zal te weinig diepgang hebben voor havo	1	4	3	3	1	5
Het examen zal te weinig diepgang hebben voor vwo	0	3	4	3	4	3
Het is voor leerlingen (en leraren) onvoldoende duidelijk wat ze moeten kennen	1	4	1	3	5	3
De examenstof is te omvangrijk voor havo-leerlingen	0	3	1	3	5	5
De examenstof is te omvangrijk voor vwo-leerlingen	0	11	3	0	0	3
Ik zal onvoldoende aandacht aan recente geschiedenis kunnen besteden	0	5	4	5	1	2
Ik zal onvoldoende aandacht aan wereldgeschiedenis kunnen besteden	0	2	1	7	5	2
Ik zal onvoldoende inzicht in historische verschijnselen en ontwikkelingen kunnen bereiken	0	8	3	3	0	3
Ik zal op de havo onvoldoende niveau in historisch denken kunnen bereiken.	0	3	0	7	2	5

Ik zal op het vwo onvoldoende niveau in historisch denken kunnen bereiken.	0	5	3	4	2	3
Ik had andere zorgen, namelijk:	1 persoon: op de havo weinig tijd voor vaardigheden 1 persoon: zijn de leerlingen wel geïnteresseerd in overzichts kennis					

Tabel 20: Welke van die zorgen deelt u nu nog steeds?

Kunt u bij elk van de onderstaande stellingen aankruisen wat voor u van toepassing is.

	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet/n.v.t
Het examen heeft te weinig diepgang voor havo	1	8	1	2	1	4
Het examen heeft te weinig diepgang voor vwo	0	5	1	7	1	3
Het is voor leerlingen (en leraren) onvoldoende duidelijk wat ze moeten kennen bij de historische contexten	1	11	2	2	0	1
Het is voor leerlingen (en leraren) onvoldoende duidelijk wat ze moeten kennen bij kenmerkende aspecten	0	7	2 en 1 Neutraal/ eens	6	0	1
Het examenstof is te omvangrijk voor havo-leerlingen	0	2	2	4	4	5
Het examenstof is te omvangrijk voor vwo-leerlingen	1	9	4	1	0	2
Ik kan onvoldoende aandacht besteden aan recente geschiedenis	0	7	4	5	1	0
Ik kan onvoldoende aandacht besteden aan wereldgeschiedenis	0	4	1	8	4	0
Ik kan onvoldoende inzicht in historische verschijnselen en ontwikkelingen bereiken	0	7	5	3	1	1
Ik kan op de havo onvoldoende niveau in historisch denken bereiken.	0	4	1	4	3	5
Ik kan op het vwo onvoldoende niveau in historisch denken bereiken.	0	6	5	3	1	2
Ik heb andere zorgen, namelijk:	1 persoon: op de havo weinig tijd voor vaardigheden					

Tabel 21: Hoe wenselijk was de specificatie voor u?

	Vo
Niet wenselijk	6
Wenselijk	5
Ze er wenselijk	4
Geen mening	2

Tabel 22: Zijn de kenmerkende aspecten nu voldoende gespecificeerd volgens u?

	Vo
Zeer oneens	0
Oneens	5
Neutraal	5
Eens	5
Zeer eens	0
Weet ik niet/n.v.t.	2

Tabel 23a: Wat is volgens u het resultaat van deze specificatie op het **havo**?

Ik denk dat door de specificatie:

Vo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
Het voor de leerlingen duidelijk is wat er geleerd moet worden	0	3	4	6	0	4
De hoeveelheid stof die gekend moet worden voor het centraal eindexamen haalbaar is	1	4	2	5	0	5
Het examenprogramma voor de leraar goed uitvoerbaar is	0	7	2	4	0	4
De leraar voldoende ruimte heeft om een eigen concrete invulling te kiezen	1	8	0	3	1	4
De leerling op een hoger eindniveau komt	0	5	6	2	0	4
Het examen beter recht doet aan wat leerlingen geleerd hebben	0	4	6	3	0	4
Het examen meer diepgang krijgt	1	7	2	3	0	4
Anders, namelijk	1 persoon: het wordt juist te veel					

Tabel 23b: Wat is volgens u het resultaat van deze specificatie op het **vwo**?

Ik denk dat door de specificatie:

Vo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet/n.v.t.
Het voor de leerlingen duidelijk is wat er geleerd moet worden	0	2	0	13	0	2
De hoeveelheid stof die gekend moet worden voor het centraal eindexamen haalbaar is	0	0	2	12	1	2
Het examenprogramma voor de leraar goed uitvoerbaar is	0	1	4	10	0	2
De leraar voldoende ruimte heeft om een eigen concrete invulling te kiezen	0	7	3	5	0	2
De leerling op een hoger eindniveau komt	1	6	2	6	0	2
Het examen beter recht doet aan wat leerlingen geleerd hebben	0	1	8	5	0	3
Het examen meer diepgang krijgt	1	7	3	3	1	2
Anders, namelijk						

DE RESULTATEN VAN HET NIEUWE EINDEXAMENPROGRAMMA ALS GEHEEL

Tabel 24: Kunt u aangeven wat u van de leeropbrengsten/leerresultaten van het nieuwe eindexamenprogramma vindt?

	Vo	Hbo/wo
Die vallen erg tegen	4	1
Die vallen tegen	6	1
Die komen overeen met mijn verwachtingen	4	3
Die zijn beter dan ik verwachtte	0	0
Die zijn veel beter dan ik verwachtte	2	2

Eén docent gaf aan dat de resultaten tegen vielen/overeen kwamen met de verwachtingen.

Tabel 25a en b

Tabel 25a Vo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet
Het nieuwe eindexamenprogramma voor havo is een verbetering ten opzichte van de oude situatie.	2	3	3	4	1	4
Het nieuwe eindexamenprogramma voor vwo is een verbetering ten opzichte van de oude situatie.	1	4	6	4	1	1

Tabel 25b Hbo/wo	Ze er oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Ze er eens	Weet ik niet/n.v.t
Bereidt het nieuwe eindexamenprogramma havisten beter voor op de studie Geschiedenis dan het oude programma?	0	0	1	2	0	4
Bereidt het nieuwe eindexamenprogramma vwo-ers beter voor op de studie Geschiedenis dan het oude programma?	0	1	1	0	0	5

Tabel 26: In welke mate loopt u tegen problemen aan die veroorzaakt worden door het nieuwe eindexamenprogramma voor havo/vwo?

	Hbo/wo
Geen enkele	3
Beperkt	1
Neutraal	1
Sterk	0
Ze er sterk	0
Weet ik niet	2

DEEL D**AFRONDENDE VRAGEN**

Tabel 27: Blijkt u nu anders over het nieuwe eindexamenprogramma te denken dan gedacht voor de enquête?

	Vo	Hbo/wo
Positiever	1	0
Zelfde als voorheen	15	6
Negatiever	1	0
Weet ik niet	0	1

Tabel 28: Is het voor u belangrijk dat de hier bevraagde onderwerpen ter discussie worden gesteld, bijvoorbeeld in een enquête?

	Vo	Hbo/wo
Zeer oneens	0	0
Oneens	2	0
Neutraal	4	2
Eens	7	3
Zeer eens	4	2
Weet ik niet/n.v.t.	0	0