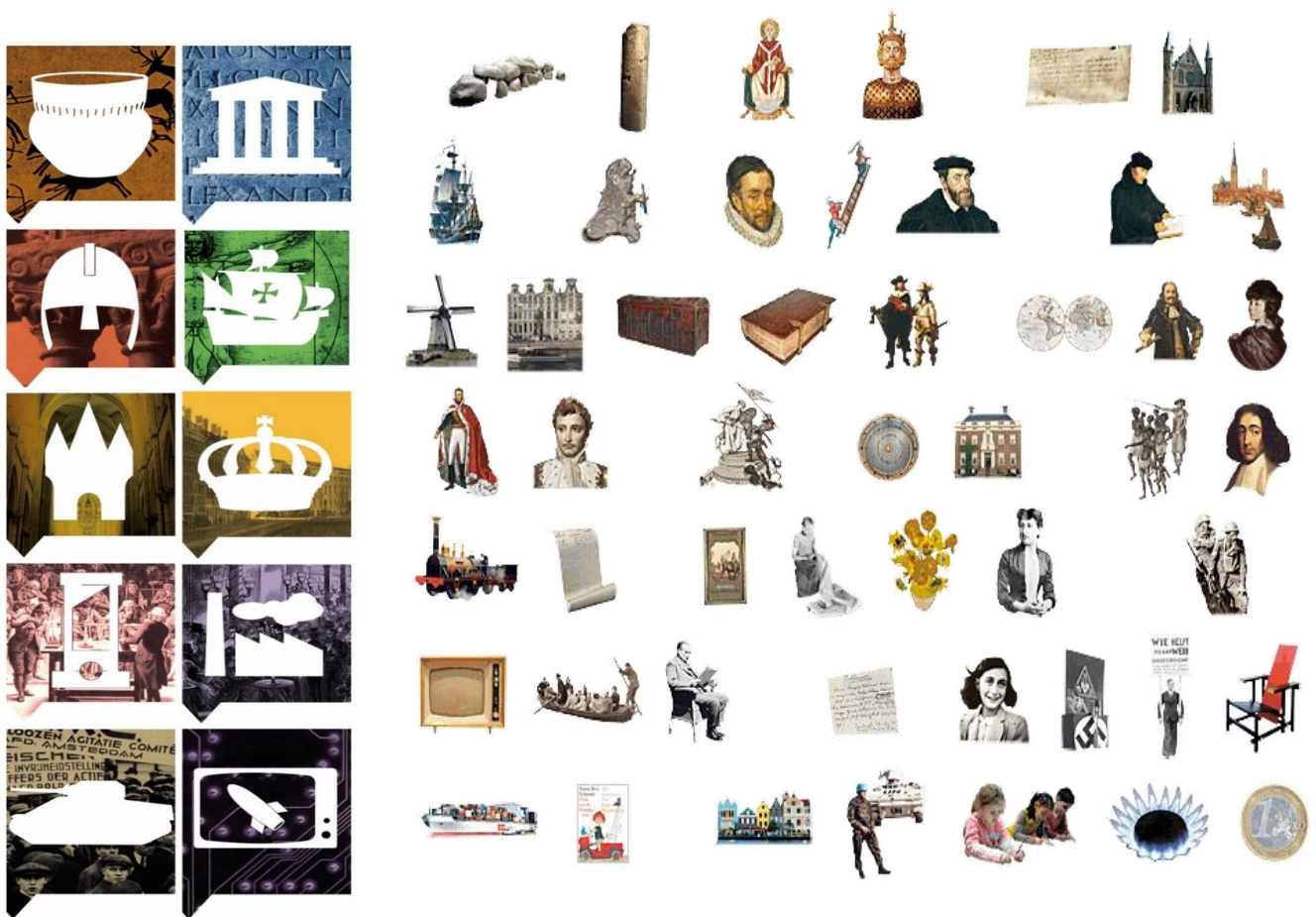


Geschiedenisonderwijs, tien tijdvakken en de canon

Een overzicht van de invloed van de commissie-De Rooy en de commissie-Van Oostrom op de ontwikkeling van het middelbaar geschiedenisonderwijs in Nederland



Bachelorwerkstuk

Geschreven door: I.J.L.P. van Beek - s4318358

Begeleid door: dr. J.B.A.M. Brabers

Opleiding: bachelor Geschiedenis

Opleidingsinstituut: Radboud Universiteit Nijmegen, Faculteit der Letteren

Collegejaar: 2016-2017

Datum: 14 augustus 2017

Inhoudsopgave

Inleiding	3
Status Quaestionis	6
Hoofdstuk 1: De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs	8
Hoofdstuk 2: De commissie-De Rooy en –Van Oostrom, analyse van de theorie	13
Hoofdstuk 3: De lesmethode Memo, analyse van de praktijk	20
Conclusie	26
Bibliografie	29
Bijlagen	32

Inleiding

In 2009 schrijft hoogleraar theorie en methoden van de maatschappijgeschiedenis prof. dr. Maria Grever, het artikel ‘Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd’. Dit artikel gaat voornamelijk over de inrichting van het Nationaal Historisch Museum, maar hierin beschrijft zij ook dat het voor scholieren van belang is om zich te kunnen oriënteren ten opzichte van het verleden. Een gebrek aan dit vermogen zorgt voor een gebrek aan identiteit. Identiteit wordt volgens Grever namelijk gevormd door ‘een reconstructie van het verleden vanuit hun visie op het heden en met het oog op de toekomst.’¹ Om een identiteit te vormen is een oriëntatie op het verleden dus van belang en het creëren van een basis voor deze oriëntatie komt voort uit onderwijs over het verleden.

Geschiedenisonderwijs speelt volgens Grever indirect dus een grote rol in de vorming van onze identiteit. De vorm en het doel van het geschiedenisonderwijs is echter vaak onderwerp van discussie geweest, met als meest recente uiting de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs in het eerste decennium van de 21^{ste} eeuw. Deze vernieuwing, die tot stand kwam door de rapporten van de commissie historische en maatschappelijke vorming (hierna commissie-De Rooy genoemd) en de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (hierna commissie-Van Oostrom genoemd), had ingrijpende gevolgen voor het geschiedenisonderwijs in Nederland en zwingelde discussies aan onder historici, didactici, docenten en maatschappelijk en politiek betrokken personen. Bovendien kwam de vernieuwing ook niet uit het niets, maar was deze het gevolg van een lang proces van ontwikkelingen binnen het geschiedenisonderwijs.

De rapporten van de beide commissies en de discussie die ontstond naar aanleiding van deze rapporten, worden in dit werkstuk nader onderzocht en daarbij ook de ontwikkelingen die tot deze commissies hebben geleid. De volgende vraagstelling staat daarom centraal: Waarom was er een behoefte aan een vernieuwing van het middelbare geschiedenisonderwijs aan het begin van de 21^{ste} eeuw en op welke manieren werd er gehoor gegeven aan de wetenschappelijke kritiek op deze vernieuwingen, zoals deze door de commissie-De Rooy en de commissie-Van Oostrom werden uitgedragen? Met het antwoord op deze vraag en mijn onderzoek hoop ik een bescheiden eerste stap te zetten in het onderzoek naar de commissie-De Rooy en de commissie-Van Oostrom als historische processen. Door de commissies en de gevolgen van hun rapporten als historische processen te

¹ Maria Grever, ‘Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd’ *BMGN – Low Countries Historical Review* 124:3 (2009), 438-451, alhier 446.

onderzoeken, en ze daarmee in een ontwikkelingslijn te plaatsen, hoop ik deze processen vanuit een nieuw perspectief te kunnen duiden en mogelijk tot nieuwe inzichten te kunnen komen.

Om dit alles te bewerkstelligen wordt een aantal deelvragen beantwoord. Deze deelvragen vertalen zich naar de uiteindelijke hoofdstukken waaruit deze scriptie is opgebouwd en mijns inziens zijn de antwoorden op deze vragen noodzakelijk om de hoofdvraag beantwoorden. De deelvragen zijn als volgt:

- Op welke manier ontwikkelde het geschiedenisonderwijs zich na de jaren '60 van de twintigste eeuw en hoe leidde deze ontwikkeling uiteindelijk tot de oprichting van de commissies De Rooy en Van Oostrom?
- Wat waren de bevindingen van de commissies De Rooy en Van Oostrom en hoe zag het wetenschappelijke debat, dat naar aanleiding van de rapporten van beide commissies ontstond, er uit?
- Hoe zie je de bevindingen van de commissies De Rooy en Van Oostrom en de bijbehorende wetenschappelijke kritiek terug in de geschiedenislesmethode Memo voor de vwo 3 en de bovenbouw van het vwo?

De keuze om in het eerste hoofdstuk stil te staan bij de ontwikkelingen die hebben geleid tot de oprichting van de commissie-De Rooy en de commissie-Van Oostrom, komt voort uit de behoefte om een beter begrip van de ontwikkeling en verandering van het geschiedenisonderwijs te creëren. Om te begrijpen waarom er een behoefte was aan dergelijke commissies is het noodzakelijk om te begrijpen hoe die behoefte is ontstaan. Dit hoofdstuk zal dus op een historische manier de behoefte proberen te verklaren, door een chronologisch overzicht te geven van de ontwikkelingen. De keuze om te beginnen bij de jaren '60 van de twintigste eeuw komt enerzijds voort uit het verlangen een compleet beeld te schetsen en anderzijds omdat vanaf dat moment het geschiedenisonderwijs minder als noodzakelijk werd gezien door de Nederlandse staat, aangezien het een keuzevak werd voor de bovenbouw.

In het tweede hoofdstuk worden de rapporten van de commissie-De Rooy en commissie-Van Oostrom onderzocht. Deze worden behandeld en reacties daarop uit wetenschappelijke kring worden benoemd, ingedeeld en geanalyseerd. Dit wordt gedaan om helder overzicht te krijgen van het debat en de belangrijkste kritiekpunten op de rapporten duidelijk te maken. Dit overzicht is noodzakelijk om in het derde hoofdstuk de geschiedenislesmethodes te onderzoeken.

In het laatste hoofdstuk wordt de praktijk onderzocht aan de hand van de geschiedenislesmethode 'Memo' voor vwo 3 en de bovenbouw van het vwo. Deze keuze is gemaakt omdat aan het eind van vwo 3 de leerlingen een keuze maken of ze door willen gaan met geschiedenis en dit dus vaak het einde betekent van hun geschiedenisonderwijs. De bovenbouw is op zijn beurt weer vaak het moment is waarop de leerlingen die doorgaan met het vak hun laatste geschiedenisonderwijs volgen. Deze twee scharniermomenten zijn daarmee relevant om te bestuderen, omdat ze kunnen weergeven hoe het staat met de historische kennis en vaardigheden van de leerlingen die zijn opgeleid met de nieuwe lesmethodes. Bovendien blijft het onderzoek op deze manier overzichtelijk en haalbaar binnen de gestelde tijd. De keuze voor Memo is daarbij vooral praktisch, aangezien dit de methode was die ik gemakkelijk in mijn bezit kon krijgen voor het onderzoek. Duidelijk mag zijn dat een dergelijk casuonderzoek een eerste stap is en geen volledig beeld van de praktijk zal kunnen weergeven. Toch bepaalt de methode wel voor een belangrijk deel de manier waarop de leerlingen de stof tot zich nemen. De manier waarop een lesmethode omgaat met de bevindingen van de beide commissies laat ook zien in hoeverre de kritiek op beide commissies wordt gehoord en of de doelen van de commissies überhaupt als bereikt kunnen worden gezien.

In de conclusie wordt tot slot de centrale vraagstelling herhaald en wordt deze beantwoord aan de hand van de deelvragen. Hiermee zal de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs tot en met het eerste decennium van de 21^{ste} eeuw tot een voorlopig einde worden gebracht.

Status Quaestionis

Het historiografisch debat rondom de commissie-De Rooy en de commissie-Van Oostrom is betrekkelijk klein. Dit is vanzelfsprekend gezien het feit dat beide rapporten respectievelijk in 2001 en 2006 zijn verschenen en ook later in 2007 en 2009 zijn ingevoerd in het onderwijs. Ook de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs is nooit door daadwerkelijke historici onderzocht, maar was meer het werkterrein van didactici. Onder invloed van de voortgaande discussie over het vak begonnen didactici onderzoek te doen naar de algemene ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs.

Vakdidacticus dr. Johan Toebes was van hen één van de eersten die zich verdiepten en hij bestudeerde het geschiedenisonderwijs vanaf de 17^e eeuw tot aan de jaren '70 van de twintigste eeuw. Dit was een redelijk algemene beschrijving op basis van schoolboeken en lesprogramma's en daarnaast ook op de overeenkomsten en verschillen tussen de vakken geschiedenis en maatschappijleer.² Didacticus dr. Arie Wilschut volgde hier, twintig jaar later, op en in zijn werk ging hij vooral in op de rol van de tijdsdimensie binnen het vak geschiedenis. Dat was volgens hem hetgeen wat het geschiedenisonderwijs uniek maakte en daarmee anders dan vakken als maatschappijleer.³

Maria Grever en bijzonder hoogleraar historische cultuur en educatie prof. dr. Carla van Boxtel schreven tien jaar na Wilschut een artikel waarin zij de ontwikkeling van het Nederlandse geschiedenisonderwijs in de tweede helft van de twintigste eeuw nader onderzochten.⁴ Dit artikel beschreef weliswaar de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs in beperkte vorm, maar veel meer draaide dit artikel om de vraag hoe het geschiedenisonderwijs op dat moment vorm was gegeven. Daarnaast was het artikel duidelijk met een didactische insteek geschreven, in de zin dat de historische ontwikkeling van het vak werd overschaduwd door de ontwikkeling in de manier waarop het vak werd onderwezen.⁵

² Johan 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).

³ Arie Wilschut, *Beelden van tijd: De rol van historisch bewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam, 2001), 9-37.

⁴ Carla van Boxtel en Maria Grever, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, ca. 1968-2008', in: Elisabeth Erdmann (red.), *Facing – mapping – bridging diversity: foundation of a European discourse on history education part 2* (Amsterdam, 2011), 83-116.

⁵ Boxtel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 90-101
Ibidem, 105-113.

Uit het bovenstaande komen twee belangrijke zaken naar voren. Ten eerste wordt het gegeven bevestigd dat de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs nooit door daadwerkelijke historici is onderzocht. Vakdidactici, die weliswaar een historische achtergrond hebben, hebben dit onderzoeksterrein gedomineerd en de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs ook vooral vanuit hun discipline onderzocht. Ten tweede valt op dat er tussen de grotere werken die hierboven zijn beschreven lacunes zitten en dat er daardoor ook weinig sprake is van een historiografisch debat over de algemene ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs. Er zijn zeker wel werken geschreven over het geschiedenisonderwijs, maar deze legden vaak de nadruk op, voor dit werkstuk, minder relevante onderzoeksgebieden, zoals de rol van de oudheid op de lagere school of het geschiedenisonderwijs, de rol van schoolplaten in het onderwijs.⁶

⁶ Pim den Boer (red.), *Geschiedenis op school* (Amsterdam, 1998) 7-11.

Hoofdstuk 1: De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs

In dit hoofdstuk is, in zeer beknopte vorm, een chronologie van de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs geschetst. Deze ontwikkeling zal lopen tot aan de commissie-De Wit, aangezien dit de commissie was op basis waarvan de commissie-De Rooy en –Van Oostrom aan het werk gingen. Per paragraaf zal kort worden stilgestaan bij de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs uit een bepaalde periode en zal geprobeerd worden een beeld te schetsen van wat het doel van het geschiedenisonderwijs was.

1.1 Tot en met de jaren 1960

Geschiedenisonderwijs werd in moderne natiestaten, ook in Nederland, vaak gebruikt om gevoelens van nationalisme op te roepen onder de bevolking. Het doel was om mensen op te leiden tot goede staatsburgers die bekend waren met het heldhaftige verleden van hun land en zich bewust waren van de gebeurtenissen uit het verleden die hebben geleid tot het heden. Onderwijs over dat verleden belichtte vaak voornamelijk positieve aspecten en over zwarte bladzijden werd niet gesproken. Wel was het van belang om te weten waarom die gebeurtenissen plaatsvonden, dus ook het uit-het-hoofd-leren van jaartallen was een belangrijke activiteit tijdens de geschiedenislessen. Dat de meeste mensen hier niets van onthielden, laat staan leren was minder van belang. Aan het eind van de jaren '60 van de twintigste eeuw ontstond, mede door de politieke, sociale, economische en culturele veranderingen uit die tijd, in onderwijskringen het besef dat er iets moest veranderen. Onderwijs moest voortaan bij gaan dragen aan de ontwikkeling van de leerlingen tot kritische burgers. Dit vertaalde zich in 1963 naar de Mammoetwet, waardoor het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw van de havo en het vwo een keuzevak werd en er aan het einde van de onderbouw een scharniermoment kwam, waarop de leerlingen konden kiezen of zij wel of geen geschiedenis meer kregen. Hiermee werd de beschikbare tijd om het gecompliceerde karakter van de geschiedenis te verduidelijken aanzienlijk verkort. Mede daardoor en door het stoffige karakter van het vak kwam de vraag op wat nu het doel zou moeten zijn van geschiedenisonderwijs in deze nieuwe vorm van ontwikkeling, maar deze vraag werd vooralsnog niet beantwoord.⁷

⁷ Toebes, *Geschiedenis: een vak apart* (Nijmegen, 1981).
Boxtel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 85-90.

1.2 De jaren 1970 en 1980

De introductie van de Mammoetwet en het daarmee veranderde karakter van het onderwijs had grote gevolgen voor onder andere het geschiedenisonderwijs. In de jaren '70 ging de discussie over het doel van het vak geschiedenis verder. Verschillende didactici en historici benadrukten dat het geschiedenisonderwijs een open karakter moest hebben. De leerlingen moest niet langer rijtjes uit hun hoofd leren, maar zij moesten leren hoe de geschiedenis en historische ontwikkelingen zin geven aan mens en maatschappij. Hierbij lag de nadruk dus niet meer alleen op nationalistische geschiedenis, maar juist ook op nieuwe ontwikkelingen. Het doel van het geschiedenisonderwijs was niet langer iets wat statisch was, maar wat onderhevig is aan invloeden vanuit de maatschappij. Veranderingen op didactisch gebied moesten zo snel mogelijk doorgevoerd kunnen worden, zodat het geschiedenisonderwijs niet meer het beeld zou hebben van een stoffig vak, maar een vak wat noodzakelijk was voor burgerschapsvorming. Daarbij werd de inhoud van het vak vanzelfsprekend ook aangepast. De nadruk kwam meer op culturen en mensen van over de hele wereld te liggen en hoe zij zich verhouden ten opzichte van de maatschappij. Er gingen ook stemmen op om het vak samen te laten gaan met vakken als aardrijkskunde en maatschappijleer. De leerlingen konden zo een duidelijker beeld krijgen van de samenhang van deze vakken en de ontwikkelingen van verschillende groepen mensen, zonder dat zij dit vanuit ieder vak afzonderlijk moesten duiden.⁸

Deze discussie zette zich ook voort in de jaren '80, waarbij invloeden van buiten Nederland meer een rol gingen spelen. Het Duitse en Engelse/Angelsaksische onderwijs had een soortgelijk proces meegemaakt, maar in tegenstelling tot Nederland was daar wel een duidelijk antwoord geformuleerd op de vraag wat het doel was van geschiedenisonderwijs. In de West-Duitsland werd meer de nadruk gelegd op het belang van geschiedenis voor het historisch besef van de Duitsers. Gezien haar verleden was de Duitse staat zich er van bewust dat het onderwijs in geschiedenis noodzakelijk was om een herhaling van de geschiedenis te voorkomen. De Engelsen daarentegen hadden dit 'probleem' niet en konden dus putten uit een rijke historie. Echter, in Engeland kwam de nadruk meer te liggen op het verwerven van historische vaardigheden met als doel de geschiedenis op een juiste manier te kunnen duiden. Beide stromingen vonden hun weg naar Nederland en de voorstanders van het vak geschiedenis grepen deze argumenten en werkwijzen aan om het vak te moderniseren. Door

⁸ Ibidem, 85-90.

M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007), 77-82.

de nadruk meer te leggen op het aanleren van historische vaardigheden en het kunnen trekken van lessen uit het verleden, hoopten verschillende historici en didactici het vak van een werkbaar nut en doel te voorzien.⁹ Dit mocht vooralsnog echter niet baten, aangezien door bezuinigingen op de opleiding van docenten het aantal docenten erg terug liep en de Nederlandse universiteiten bovendien minder bezig waren met de geschiedenisdidactiek in hun opleidingen.¹⁰ Daarbij accepteerde de overheid de nieuwe manier van werken met historische vaardigheden en besef slechts mondjesmaat en bleef het nut en het doel van het vak punt van discussie onder didactici en historici.¹¹

1.3 De jaren 1990

Ondanks de modernisering van het geschiedenisonderwijs bleef er kritiek. Vanaf begin jaren '90 barstte de discussie opnieuw los doordat het vak minder herkenbaar was geworden en de effecten van de kleine aanpassingen en de Mammoetwet tegenvielen. De centrale vraag in deze periode was vooral gericht op het historisch besef en of de manier waarop geschiedenis gegeven werd de manier was om dit te creëren. Vanuit de maatschappij was er de behoefte aan meer nationale geschiedenis wat werd versterkt door de verdergaande globalisering en integratie van Europa en de wording van de multiculturele samenleving. Vooral dat laatste speelde een grote rol en om een antwoord te vinden op de vraag wie of wat zijn de Nederlanders, werd er gekeken naar historici en daarmee het geschiedenisonderwijs.¹² In 1998 leidt dit tot het rapport 'Het verleden in de toekomst' van de commissie-De Wit. Deze commissie bestond onder andere uit politicus Roel J. de Wit en historici en hoogleraren Piet de Rooy, Hans Blom, Helena W.A.M. Sancisi-Weerdenburg en werd ingesteld door de toenmalig minister van OCW, Jo M.M. Ritzen. In dit rapport beschrijven zij dat onderwijs zo ingericht moet worden dat alle leerlingen een gemeenschappelijke basis meekrijgen van historische overzichts-kennis en vaardigheden. Met deze basis zouden leerlingen in staat moeten zijn om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van de geschiedenis en kunnen zij de verbinding en de continuïteit zien tussen het heden het verleden. Het doel van het geschiedenisonderwijs was kortom een balans tussen kennis, inzicht en vaardigheden.¹³

⁹ Arie Wilschut, 'Historisch besef als onderwijsdoel', *Nieuwste Tijd* jaargang 2002 (2002), 1-9, alhier 2-3.

¹⁰ Boxel en Grever, *Between disenchantment and high expectations*, 106-107.

¹¹ Wilschut, 'Historisch besef', 5-6.

¹² Frits van Oostrom (e.a.), *Entoen.nu. De Canon van Nederland. Rapport van de Commissie: Ontwikkeling Nederlandse Canon deel A* (Den Haag, 2006), 4-5.

¹³ Roel de Wit, 'Doel en functie van het geschiedenisonderwijs', *Het verleden in de toekomst, advies van de commissie geschiedenisonderwijs* < <http://users.telenet.be/michel.vanhalme/visie603.htm> > [geraadpleegd op 10-05-2017].

Hieraan verbond de overheid op dat moment een aantal kerndoelen voor het onderwijs. Deze zijn als volgt: ¹⁴

- Leerlingen kunnen historische bronnen raadplegen en plaatsen. Daarnaast begrijpen zij dat historische bronnen tegenstrijdig kunnen zijn of van elkaar kunnen afwijken. Ze beseffen dat bronnen elk een eigen verhaal vertellen dat gebonden is aan tijd, plaats en standpunt.
- De leerlingen kennen in grote lijnen de volgende belangrijke hedendaagse en historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen en personen in de geschiedenis:
 - o Familie- en omgevingsgeschiedenis
 - o Nomadische en agrarische samenleving in de prehistorie in West-Europa
 - o De Romeinse invloed in Nederland
 - o De middeleeuwse samenleving in West-Europa
 - o Ontwikkelingen in de Europese cultuur vanaf de late Middeleeuwen: ontwikkeling van steden en handel, ontdekkingen op het gebied van wetenschap en techniek, Europese expansie, kolonialisme, reformatie.
 - o De Tachtigjarige Oorlog: het ontstaan van de Nederlandse staat, de Nederlandse Gouden Eeuw,
 - o de Franse Revolutie
 - o Industriële samenlevingen
 - o De crisisjaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog
 - o De naoorlogse samenleving en de welvaartsstaat in Nederland
 - o Hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen, de multiculturele samenlevingen na 1945, de Europese unie en veranderingen in Oost-Europa.
- Leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijdbalk plaatsen en daarbij aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren.

Duidelijk mag zijn dat de Nederlandse overheid op dat moment ernaar streefde om aan de wensen van de bevolking tegemoet te komen, door Nederland bij veel kerndoelen terug te laten komen en bovendien duidelijk te formuleren wat leerlingen zouden moeten kennen en kunnen. Over historische vaardigheden wordt hier toch nog nauwelijks gesproken, ondanks

¹⁴ *Kerndoelen onderwijs*, red. SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (Enschede, 1998), 38-39.

aanbevelingen van commissie-De Wit. Daarbij wordt er in het rapport van 1998 wel gesproken over historisch besef, maar dit zou, volgens het rapport, voldoende worden aangebracht door kritisch om te leren gaan met bronnen. Met het rapport van de commissie-De Wit was het doel van het geschiedenisonderwijs eindelijk gevonden, het was echter nog onduidelijk hoe dit doel bereikt moest worden. Hier zou verandering in komen na het rapport van voornamelijk commissie-De Rooy en de commissie-Van Oostrom.

Hoofdstuk 2: De commissie-De Rooy en -Van Oostrom, analyse van de theorie

Aan de invoering van het nieuwe eindexamenprogramma geschiedenis voor havo en vwo (beter bekend als de tien tijdvakken) in 2007 en de Nederlandse canon in 2009 gingen grote maatschappelijke en wetenschappelijke discussies vooraf. In dit hoofdstuk worden de rapporten van de commissie-De Rooy en –Van Oostrom geanalyseerd en opvallende zaken worden uitgelicht. Vervolgens worden ook de debatten die ontstonden naar aanleiding van de beide rapporten geschetst aan de hand van de meningen van vooraanstaande historici, didactici en andere wetenschappers. Verschillende auteurs houden zich bezig met beide debatten en qua argumentatie zijn er ook zeker overeenkomsten te zien. Echter, omwille van het overzicht van deze paragraaf is er voor gekozen om de rapporten en bijbehorende debatten apart van elkaar toe te lichten en te verduidelijken, waarna in de laatste paragraaf nog kort de verhouding tussen beide rapporten wordt toegelicht.

2.1 De commissie-De Rooy en de tien tijdvakken

In 2001 werd het rapport van de commissie-De Rooy, ‘Verleden, heden en toekomst’ gepubliceerd. Deze commissie stond onder leiding van hoogleraar Nederlandse Geschiedenis prof. dr. Piet de Rooy en bestond onder andere uit didacticus Arie Wilschut en toetsdeskundige geschiedenis en staatsinrichting Huub Kurstjens. De commissie werd, evenals de commissie-De Wit, ingesteld door toenmalig minister van OCW, Jo Ritzen. De taak van de commissie bestond uit twee onderdelen, namelijk om: ‘voorstellen te doen voor nieuwe kerndoelen en examenprogramma’s voor geschiedenis in het basisonderwijs en de basisvorming, voor de leerwegen vmbo en de profielen van havo en vwo’ en daarmee samenhangend ‘examenprogramma’s te formuleren voor het combinatie vak “*geschiedenis en maatschappijleer*” voor de bovenbouw van het havo en het vwo’.

Deze twee taken hadden tot doel om de leerlingen een gemeenschappelijke basis voor historische overzichtskennis en vaardigheden mee te geven.¹⁵ Met het behalen van deze doelstelling zouden, met inbreng van de docenten die de lessen moeten geven, volgens de commissie twee belangrijke zaken worden bijgebracht. Enerzijds zouden de leerlingen een beter historisch besef krijgen, waarmee zij beter in staat zouden zijn om hedendaagse gebeurtenissen te duiden, te relativeren en de ontwikkelingen die daarmee samenhangen te ontwaren. Anderzijds zouden de leerlingen ook historische vaardigheden en oriëntatiekennis

¹⁵ Piet de Rooy, *Verleden, heden en toekomst: advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke vorming* (Enschede, 2001), 1.

verwerven, vanzelfsprekend aangepast op hun eigen niveau. Met deze vaardigheden zouden de leerlingen hun historisch besef kunnen ontwikkelen en verbeteren. Dit laatste is dus een voorwaarde voor het eerste, maar op zichzelf datgene wat in de lessen en op de (eind)examens centraal moet komen te staan.¹⁶

De commissie-De Rooy heeft, om dit alles te bereiken, de geschiedenis ingedeeld in tien tijdvakken volgens een westers perspectief met daarbij een nadruk op Nederland in de internationale context. Het idee vanuit de commissie-De Rooy was dat de tien tijdvakken meerdere keren worden doorlopen gedurende de scholingsperiode en iedere keer worden deze tijdvakken verder uitgediept. Op die manier kunnen de leerlingen voortbouwen op hun bestaande kennis en raken zij hier vertrouwd mee, zodat zij hier op een latere leeftijd ook gebruik van kunnen blijven maken.¹⁷ De discussie over de tien tijdvakken van de commissie-De Rooy draaide over het (didactisch) nut van deze indeling, het perspectief dat wordt gehanteerd en de vraag of dit de manier was om de leerlingen historisch besef bij te brengen. Wat deze discussie anders maakt dan de latere discussie over de canon is dat er onder historici, didactici, docenten en politici de consensus bestond dat leerlingen een duidelijke indeling moeten kunnen hanteren en gereed moeten hebben.

Volgens de didacticus Arie Wilschut en historici prof. dr. Jan Bank en Piet de Rooy zijn de tien tijdvakken de manier om de leerlingen historisch besef aan te leren. Door bewust een chronologische en duidelijk afgebakende indeling van het verleden te hanteren, zijn leerlingen beter in staat dit verleden te duiden.¹⁸ Hierbij beargumenteert Wilschut ook dat de benaming van de tien tijdvakken, zoals riddertijd en pruikentijd, alleen dient om de leerlingen te helpen. Daarmee zouden ze, volgens Wilschut ook didactisch verantwoord zijn. Hij is er daarom ook voor om de leerlingen, naast deze indeling, ook bewust te maken van de algemene inhoudelijke indelingen zoals 18^e en 19^e eeuw, maar ook termen als oudheid en vroegmoderne tijd.¹⁹ Maria Grever is het daar minder mee eens, aangezien zij van mening is dat de benaming van de tien tijdvakken een voornamelijk mannelijk, westers perspectief uitdraagt en daardoor veel zaken in de geschiedenis over het hoofd ziet.²⁰ Wilschut reageert

¹⁶ De Rooy, *Verleden, heden en toekomst*, 2-3.

¹⁷ Huub Kurstjes, 'Nederlandse geschiedenis canon: een discussie zonder einde?!' <<http://www.digischool.nl/gs/community/canonartikel.htm>> [geraadpleegd op 24-02-2017].
Carla van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam, 2009), 11.

¹⁸ Arie Wilschut, 'Historisch besef als onderwijsdoel', *Nieuwste Tijd* jaargang 2002 (2002), 1-9, alhier 5-8.
Jan Bank, Piet de Rooy, 'Wat iedereen móet weten van de vaderlandse geschiedenis' <<https://www.nrc.nl/nieuws/2004/10/30/wat-iedereen-moet-wetenvan-de-vaderlandse-geschiedenis-7708745-a78935>> [geraadpleegd op 24-02-2017].

¹⁹ Wilschut, 'Historisch besef', 7.

²⁰ Maria Grever, *De encenering van de tijd* (Rotterdam, 2001), 11.

daar echter op door te stellen dat de geschiedenis al complex genoeg is en dat iedere indeling de geschiedenis te kort doet. Het uit het hoofd leren van alles in de geschiedenis en deze kennis eenmalig uitdragen en daarna weer vergeten levert geen beter historisch besef op en is daardoor ook niet nuttig volgens Wilschut.²¹ De nuance die Grever daarop maakt in een ander artikel verdiept haar argument echter, terwijl het tegelijkertijd dat van Wilschut onderuit haalt. Zij is ook van mening dat een chronologische en duidelijke indeling van het verleden ervoor zorgt dat leerlingen historisch bewust worden, maar doordat geschiedenis een keuzevak is in de bovenbouw, blijft dat een gebrekkig besef. Het verkrijgen van dit historisch besef moet immers, in de woorden van de commissie-De Rooy, gebeuren in “een langdurig en samenhangend onderwijstraject”.²² Dit gebrekkige besef werkt daardoor eerder averechts, omdat leerlingen minder met het verleden bezig zijn, aangezien zij dat niet kunnen plaatsen.²³

Het kunnen plaatsen van gebeurtenissen in de lange lijn van de geschiedenis was ook een discussiepunt in de debatten over de commissie-De Rooy. Verschillende wetenschappers benadrukten, net zoals wederom later bij de discussie over de canon, dat de complexiteit van de geschiedenis teniet werd gedaan of versimpeld door een te strikte indeling van de geschiedenis.²⁴ De commissie benadrukte echter dat de indeling van de tien tijdvakken een didactisch hulpmiddel is en bovendien voldoende ruimte laat om het complexe verhaal van de geschiedenis te belichten en dat dit dus aan de docent is.²⁵ Onderzoek onder verschillende docenten toont daarbij aan dat zij hier vaak mee worstelen door een bepaalde desinteresse onder leerlingen en dat dit dus niet aan de tien tijdvakken ligt.²⁶

2.2 De commissie-Van Oostrom en de Nederlandse canon

Vanaf september 2005 werd de commissie-Van Oostrom ingesteld door de toenmalige minister van OCW, Maria van der Hoeven. De commissie stond onder leiding van universiteitshoogleraar prof. dr. Frist van Oostrom en bestond verder uit historici Herman Beliën, Frans Groot en Els Koek, alsook uit Spinozavorzitter Paul van Meenen en bijzonder hoogleraar Nederlandse cultuurgeschiedenis Susan Legêne. Deze commissie was niet met

²¹ Wilschut, ‘Historisch besef’, 8-9.

²² De Rooy, *Verleden, heden en toekomst*, 2.

²³ Maria Grever, ‘Geschiedenis moet weer een verplicht vak worden’ *NRC Handelsblad* (22 februari 2001).

²⁴ Beyen, ‘Canons in dialoog’, 93.

Stephan Klein, ‘Teaching History in the Netherlands: Teachers’ Experiences of a Plurality of Perspectives’, *Curriculum Inquiry* 40:5 (2010), 614-634, alhier 616-617.

²⁵ De Rooy, *Verleden, heden en toekomst*, 4.

²⁶ Stephan Klein, ‘Teaching History in the Netherlands: Teachers’ Experiences of a Plurality of Perspectives’, *Curriculum Inquiry* 40:5 (2010), 614-634, alhier 627-629.

hetzelfde doel als dat van de commissie-De Rooy in het leven geroepen, maar kwam meer voort uit de maatschappelijke problemen die in hoofdstuk 1 reeds zijn genoemd, namelijk wat onze culturele identiteit als Nederlanders is en hoe de canon en Nederlandse geschiedenis een rol kan spelen in de integratieproblematiek van die tijd. Wel gaf de minister in haar opdrachtbrief aan dat het werk van de commissie-De Rooy als goede basis kon dienen voor de canon.²⁷ In oktober 2006 kwam de commissie-Van Oostrom met een rapport waarin zij de Nederlandse canon presenteerde zoals die er volgens hen uit zou moeten zien. Hierin beschreven zij vijftig vensters die volgens hen op een adequate wijze het verhaal van Nederland vertelden en die van dusdanig niveau waren dat leerlingen op zowel het basis- als het voortgezet onderwijs hiermee overweg konden.²⁸

Het debat over de Nederlandse canon begon al ruim voor de publicatie van het rapport van de commissie-Van Oostrom. Voorstanders van de canon zien hem vooral als middel om de integratie te bevorderen en voor integrerende allochtonen een uitstekend middel om een gemeenschappelijke achtergrond met de autochtone bevolking te creëren.²⁹ Daarnaast benadrukken voorstanders dat de canon een middel is om de gebrekkige feitenkennis van leerlingen over de Nederlandse geschiedenis te verbeteren en alle leerlingen daarvoor een gemeenschappelijke referentiekader aan te bieden.³⁰ Ook werd meerdere malen in het rapport benadrukt dat de canon niet statisch was, maar er is een mogelijkheid tot aanpassing. Dit gebeurde ook al vrij snel in 2007 door een aantal vensters van de canon aan te passen.³¹

De kritiek vanuit geschiedwetenschappelijke kring was echter groot. Ten eerste zou een canon ervoor zorgen dat het complexe karakter van de geschiedenis zou ondermijnen. Het zou beter zijn om in plaats van een enkel perspectief als ‘de waarheid’ aan te bieden, leerlingen op jonge leeftijd al bewust maken van het feit dat de geschiedenis een complex geheel van perspectieven is. De canon zou dan als voorbeeld van een dergelijk perspectief kunnen dienen.³²

Ten tweede zou een canon er ook voor zorgen dat de integratie juist wordt verhinderd

²⁷ Van Oostrom, *De Canon van Nederland deel A*, 96.

²⁸ Van Oostrom, *De Canon van Nederland deel A*, 70.

²⁹ Van Oostrom, *De Canon van Nederland deel A*, 20.

Hans Wansink, ‘Stel de canon verplicht’ *Opinie – Volkskrant* < <http://www.volkskrant.nl/opinie/stel-de-historische-canon-verplicht~a2452017/>> [Geraadpleegd op 24-02-2017].

³⁰ Van Oostrom, *De Canon van Nederland deel A*, 16-17.

Maria Grever, ‘De historische canon onder de loep’, *KLEIO: the magazine for history teachers* 7 (2004), 2-7, alhier 3.

³¹ Frits van Oostrom (e.a.), *Entoen.nu. De Canon van Nederland. Rapport van de Commissie: Ontwikkeling Nederlandse Canon deel C* (Amsterdam, 2007).

³² Marnix Beyen, ‘Canons in dialoog’, *Low countries historical review* 121:1 (2006), 93-99, alhier 95-96. Van Boxtel, *Geschiedenis*, 9.

in plaats van bevorderd.³³ Historicus Marnix Beyen kaart aan dat integratie een dialoog is tussen autochtoon en allochtoon en dat deze dialoog bij uitstek in het geschiedenisonderwijs moet plaatsvinden. Een Nederlandse canon ondermijnt deze dialoog alleen maar.³⁴ Historicus Frans Doppen sluit zich hierbij aan. Doppen beargumenteert dat identiteit voor een belangrijk deel gevormd wordt door ons verleden, maar hij geeft daarbij wel aan dat dit verleden niet statisch is, maar continu aan verandering onderhevig. Het statische is volgens hem vooral het geval bij de canon.³⁵ Doppen geeft aan dat de canon meer een hulpmiddel moet zijn, waarmee ‘verschillende narratieven samen kunnen komen, in plaats van het perspectief van een enkel narratief’.³⁶

Een derde argument dat wordt aangehaald is dat het volstrekt onlogisch is voor Nederland om zich te richten op een nationaal verhaal.³⁷ Hiermee wordt specifiek bedoeld op het internationale karakter dat Nederland altijd heeft gehad en dat in een tijd van globalisering en een nauwere samenwerking in Europees verband de canon voelt als iets wat sterk verouderd is.³⁸ Prof. dr. Carla van Boxtel stelt in (de bewerking van) haar oratie ‘Geschiedenis, erfgoed en didactiek’ dat de toenemende belangstelling voor de Nederlandse canon vooral voortkomt uit de onzekerheden die de globaliserende en meer diverse maatschappij met zich meebrengt, aangezien een canon ervoor zorgt dat mensen zich met elkaar verbonden voelen. Echter, Van Boxtel keurt deze canon als bouwsteen van onze identiteit af, omdat er in onze pluralistische samenleving er meer sprake zou moeten zijn van een canon die ruimte biedt aan multidimensionaliteit en multiperspectiviteit. Daarnaast waarschuwt Van Boxtel voor het gevaar dat een nationalistische canon met zich meebrengt. Dit zorgt namelijk voor een meer beperkte blik op het verleden.³⁹ Ook het ontbreken van een rode draad in het geheel van de canon en de onevenwichtige samenhang en verdeling tussen sommige vensters in de canon werd opgevoerd als kritiekpunt door zowel historici als didactici.⁴⁰

³³ Kees Ribbens, ‘De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording.’ *Tijdschrift voor de geschiedenis* 117:4 (2004), 500-521, alhier 520-521.

³⁴ Beyen, ‘Canons in dialoog’, 94.

³⁵ Frans Doppen, ‘Citizenship, education and the Dutch national identity debate’, *Education, Citizenship and Social Justice* 5:2 (2010), 131-143, alhier 139.

³⁶ Doppen, ‘Dutch national identity debate’, 138-140.

³⁷ *Ibidem*, 93.

Karel Davids, *Global History en de ‘canon’ van de Nederlandse geschiedenis* (Amsterdam, 2005), 6-8.

³⁸ Kees Ribbens, ‘Vaderlandse canon voorbij’, 507-509.

³⁹ Carla van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam, 2009), 9.

⁴⁰ Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens, Siep Stuurman, *Controverses rond de canon* (Assen, 2006), 113-115.

Tot slot noemt Huub Kurstjens de canon een gebed zonder einde. Bovendien waarschuwt hij voor de mogelijkheid dat de canon de plaats van de tien tijdvakken zou verdringen, als alternatieve didactiek. Door het meer algemene karakter van de tien tijdvakken, geeft Kurstjens, evenals Doppen en Grever, hier de voorkeur aan.⁴¹

Ondanks de hierboven genoemde aanpassing van een aantal vensters vanuit de commissie-Van Oostrom in 2007 en de erkenning van de kritiekpunten is er weinig inhoudelijk gereageerd op de kritiek. De commissie bleef bij haar punt dat de canon in de letterlijke zin van het woord slechts een richtlijn is die de leerlingen kan helpen een referentiekader te vormen over de Nederlandse geschiedenis. Het argument over het gebrek aan complexiteit weerlegden zij met een soortgelijk argument door te stellen dat het aanleren van de complexiteit van de geschiedenis niet de taak was van de commissie en absoluut ook niet het doel van de canon, maar meer van de docent en de maatschappij.⁴²

2.3 De verhouding tussen de commissie-De Rooy en –Van Oostrom

Beide commissies zijn ingesteld om op basis van het rapport van de commissie-De Wit met verdere aanbevelingen te komen voor het geschiedenisonderwijs. Daarbij mag duidelijk zijn dat vooral het rapport van de commissie-De Rooy het meest invloedrijk is geweest, omdat op basis van dit rapport en zijn aanbevelingen het geschiedenisonderwijs is aangepast. Ook de kerndoelen voor het geschiedenisonderwijs zijn in 2009 aangepast en hieruit blijkt ook dat de nieuwe kerndoelen minder concreet zijn, meer op vaardigheden gericht en bovendien was er een duidelijke rol weggelegd voor de commissie-De Rooy en in mindere mate de commissie-Van Oostrom. In 2009 waren de relevante kerndoelen voor geschiedenis als volgt:⁴³

- De leerlingen leren de kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren, Grieken en Romeinen, monniken en ridders, steden en staten, ontdekkers en hervormers, regenten en vorsten, pruiken en revoluties, burgers en stoommachines, wereldoorlogen en Holocaust, televisie en computer. De leerling leert daarbij in elk geval de relatie te leggen tussen de gebeurtenissen en de ontwikkelingen in de 20^e

⁴¹ Huub Kurstjes, 'Nederlandse geschiedenis canon: een discussie zonder einde?!'
<<http://www.digischool.nl/gs/community/canonartikel.htm>> [geraadpleegd op 13-03-2017].

⁴² Van Oostrom, *De Canon van Nederland deel C*, 18-34.

Huub Kurstjes, 'Nederlandse geschiedenis canon: een discussie zonder einde?!'
<<http://www.digischool.nl/gs/community/canonartikel.htm>> [geraadpleegd op 24-02-2017].

⁴³ *Karakteristieken en kerndoelen, voortgezet onderwijs*, red. SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (Enschede, 2006), 12-13.

eeuw en hedendaagse ontwikkelingen. De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken.

- De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving te betrekken.
- De leerlingen leren over de belangrijkste historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis.
- De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun (historische) achtergrond (...).

Uit de bewoording van het eerste kerndoel blijkt al hoe groot het verschil in belang is tussen de rapporten van de beide commissies. De vensters zijn namelijk slechts illustraties van de tijdvakken, die dus volgens de kerndoelen van groter belang zijn. De commissie-Van Oostrom geeft zelf ook in haar rapport aan dat de canon een ondersteuning is van de tien tijdvakken, maar dat deze wel nadrukkelijk aan bod moet komen in het gehele onderwijs, wil de canon doen waarvoor deze is bedoeld.⁴⁴ Wat ook opvalt, is dat de positie van Nederland in het geschiedverhaal minder leidend is in 2009 ten opzichte van 1998, waarmee de positie van de canon dus nog meer onder druk is komen te staan. Een derde punt is dat de nadruk, naast het bezitten van kennis, ook wordt gelegd op het aanleren van historische vaardigheden. Ook het trekken van parallellen tussen gebeurtenissen in het verleden en het heden is toegevoegd. De verhoudingen tussen het bezitten van algemene oriëntatiekennis en het beheersen van historische vaardigheden om historisch besef te kweken is dus verbeterd. Aangezien vooral de commissie-De Rooy zich bezig hield met de vraag hoe deze aspecten van het geschiedenisonderwijs verbeterd zouden kunnen worden, wordt wederom de voorrangspitatie van de commissie-De Rooy ten opzichte van de commissie-Van Oostrom benadrukt.⁴⁵

⁴⁴ Van Oostrom, *De Canon van Nederland deel A*, 28-29.

Van Oostrom, *De Canon van Nederland deel A*, 42.

⁴⁵ De Rooy, *Verleden, heden en toekomst*, 2-7.

Hoofdstuk 3: De lesmethode Memo, analyse van de praktijk

Om na te gaan in hoeverre de plannen van de commissies-De Rooy en Van Oostrom zijn uitgevoerd en inzicht te krijgen in hoeverre de kritiek op deze commissies is gehoord zal er een analyse worden uitgevoerd van de geschiedenislesmethode Memo van uitgever Malmberg. In dit hoofdstuk wordt gekeken naar de aanwezigheid van de tien tijdvakken in de handboeken voor vwo 3 en de bovenbouw van het vwo en op welke manier deze worden gebruikt. Daarna zal er ook gekeken worden of de kritiek die op de commissie-De Rooy kwam is verwerkt in de methode. Vervolgens zal een soortgelijke analyse gemaakt worden, maar dan over de commissie-Van Oostrom en de Nederlandse canon. Tot slot zal in dit hoofdstuk ook gekeken worden naar de mate waarin historische kennis en besef worden aangeleerd en verbeterd door te kijken naar de werkopdrachten die de lesmethodes hanteren, aangezien historische kennis en besef de onderwerpen waren die voor de beide commissies het meest relevant waren.

3.1 De kenmerkende aspecten in vwo 3 en de bovenbouw van het vwo

Tijdens vwo 3 spelen de tien tijdvakken een beperkte rol. Memo behandelt tijdens vwo 3 alleen maar het negende en tiende tijdvak (tijd van Wereldoorlogen en tijd van televisie en computer) en behandelt de eerste acht tijdvakken tijdens vwo 1 en vwo 2 en kort in het voorwoord van het handboek van vwo 3.⁴⁶ Leerlingen hebben tijdens de onderbouw dus de gehele geschiedenis slechts één keer doorlopen en als zij geen geschiedenis kiezen in de bovenbouw, dan blijft het, los van het geschiedenisonderwijs op de basisschool, hierbij wat betreft hun historische oriëntatiekennis. Deze oriëntatiekennis zou, volgens de commissie-De Rooy, aangeleerd moeten worden met behulp van de kenmerkende aspecten, een mening die veel didactici delen. In het handboek voor vwo 3 echter, worden deze kenmerkende aspecten geen enkele keer genoemd.⁴⁷ In plaats daarvan worden er een soort verkapte vormen gegeven, zoals bij het zevende tijdvak (tijd van pruiken en revoluties) waarin alleen de begrippen ‘verlichting’ en ‘Franse Revolutie’ genoemd in plaats van de volledige kenmerkende aspecten die veel beter de lading van deze historische begrippen dekken.⁴⁸

Om de leerlingen toch historische oriëntatiekennis mee te geven worden de gebeurtenissen in stukken gehakt en wordt er meer feitenkennis gegeven. Deze kennis wordt

⁴⁶ Hans Bulthuis en Wieke Schrover (red.), *Memo geschiedenis voor de onderbouw: handboek voor vwo 3* ('s-Hertogenbosch, 2010), 4.

⁴⁷ De Rooy, *Verleden, heden en toekomst*, 9.

⁴⁸ De volledige lijst met kenmerkende aspecten is terug te vinden in bijlage 1 van dit werkstuk.

voornamelijk opgehangen aan begrippen als ‘nationalisme’, ‘totale oorlog’ en ‘bewapeningswedloop’, waarbij deze begrippen het grotere geschiedverhaal verduidelijken. Deze begrippen worden dan erg beknopt uitgelegd en ze worden bovendien nog eens herhaald aan het einde van het hoofdstuk tezamen met enkele afsluitende vragen die de leerlingen moeten kunnen beantwoorden zoals uit kunnen leggen welke landen tot de triple entente en de centralen behoorden.⁴⁹ Dit laatste is dan wel weer positief, aangezien de leerlingen de kennis dan direct moeten verwerken en indelen, maar er wordt in het handboek relatief veel nadruk gelegd op de feitenkennis van de leerlingen en niet zozeer op het overzichtelijk maken van de geschiedenis.

In de bovenbouw spelen de kenmerkende aspecten en tijdvakken van De Rooy een grotere rol en het is hier waar de bevindingen uit het rapport het meeste worden nageleefd. Het handboek bestaat uit veertien hoofdstukken.⁵⁰ Aan het begin van ieder hoofdstuk wordt een tijdbalk gegeven samen met de kenmerkende aspecten en de paragraafindeling. Iedere paragraaf behandelt een kenmerkend aspect en legt uit wat het kenmerkende aspect inhoudt. Dit verloopt volgens hetzelfde stramien waardoor de leerlingen een belangrijke houvast hebben om de geschiedenis mee te ordenen, precies zoals de commissie-De Rooy dat graag gezien zou hebben. Binnen de paragrafen is er ruimte voor historische begrippen als ‘kerstening’ en ‘sociale kwestie’ die dan direct worden toegelicht en de kenmerkende aspecten verder illustreren. Ook krijgen alternatieve periode indelingen als oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne en moderne tijd meer aandacht doordat het handboek relevante scharniermomenten noemt en toelicht als er naast een tijdvakovergang ook een periode-overgang plaatsvindt.

Een ander belangrijk kritiekpunt op de lesmethode Memo voor de bovenbouw is dat de geschiedenis ook in de bovenbouw maar een enkele keer doorlopen wordt, ook al gebeurt dit op een meer uitgediept niveau. Leerlingen hebben dus, aan het einde van hun middelbare school de geschiedenis slechts drie keer doorlopen Ook stelt de commissie-De Rooy dat leerlingen in de bovenbouw de geschiedenis ook vanuit diachronische thematiek als politieke en sociaaleconomische geschiedenis moeten kunnen bezien.⁵¹ Het handboek geeft daar echter geen enkele aanzet toe en dit inzicht verkrijgen en aanleren wordt dus respectievelijk naar de leerling en docent doorgeschoven.

Kritiek die de commissie-De Rooy ontving naar aanleiding van haar rapport wordt wel

⁴⁹ Bulthuis en Schrover, *Memo vwo 3*, 30.

⁵⁰ Een tijdvak per hoofdstuk, waarbij tijdvak acht, negen en tien ieder twee hoofdstukken beslaan.

⁵¹ De Rooy, *Verleden, heden en toekomst*, 12.

meegenomen in zowel het boek voor vwo 3 als de bovenbouw. Zo wordt er, naast het mannelijke, westerse perspectief dat voortvloeit uit de indeling van de Rooy, ook aandacht besteed aan vrouwengeschiedenis en minder conventionele verhalen als de meningen van Charles Darwin en Friedrich Nietzsche over God en godsdienst.⁵² Ook wordt, weliswaar kort, benoemd dat de ontdekkingsreizigers niet altijd de helden waren die wij als westerlingen van hen maakten.⁵³ Daarnaast wordt, bij de paragraaf over slavernij, kort stilgestaan bij de discussie onder historici over termen als abolitionisme en het vertekend beeld dat vaak wordt opgevoerd over de afschaffing van de slavernij en de rol van slaven in de toenmalige samenleving.⁵⁴ Dit alles gebeurt echter wel om het grotere verhaal te verduidelijken of te nuanceren en het overzicht blijft strak gehanteerd, zodat de leerlingen niet teveel worden afgeleid van het grotere verhaal, maar de docent wel een mogelijkheid heeft om dit in de lessen aan bod te laten komen. Hiermee wordt, in ieder geval deels, tegemoet gekomen aan de kritiek van onder andere Grever en Wilschut zoals in hoofdstuk twee van dit werkstuk besproken.

3.2 De Nederlandse canon in vwo 3 en de bovenbouw van het vwo

Zoals in hoofdstuk 2 al benoemd, bleef de commissie-Van Oostrom bij haar mening dat de canon in strikte zin slechts een leidraad is en dat de canon op zichzelf niet bedoeld is om de complexiteit van de geschiedenis te onderwijzen. Dit komt ook duidelijk naar voren in de lesboeken van vwo 3 en de bovenbouw van het vwo.

In het boek van vwo 3 worden vensters als de ‘De Eerste Wereldoorlog’, ‘De crisisjaren’ en ‘Willem Drees’ wel genoemd en uitgelegd in paragrafen, maar zij worden daarbij ook vaak uitgelegd en verbonden aan andere historische begrippen zoals de verzorgingsstaat en totale oorlog.⁵⁵ Vanzelfsprekend hangen deze begrippen met elkaar samen en is het lastig om het ene begrip zonder het andere te duiden, maar het boek bedient zich duidelijk niet vanuit de “venstermethode” die de commissie-Van Oostrom voor ogen had. Deze hield in dat de leerlingen vanuit de vensters de geschiedenis leerden kennen. In het geval van Memo worden de vensters tussen de andere begrippen gemengd en zijn zij in die zin voor de leerlingen gelijk. Daar komt nog bij dat andere vensters zoals ‘de haven van Rotterdam’, ‘Annie M.G. Schmidt’ en ‘de watersnoodramp’ niet of nauwelijks worden

⁵² Beukers en Klein, *Memo bovenbouw vwo*, 273

Bulthuis en Schrover, *Memo vwo 3*, 98,100,110.

⁵³ Beukers en Klein, *Memo bovenbouw vwo*, 142.

⁵⁴ Beukers en Klein, *Memo bovenbouw vwo*, 221-222.

⁵⁵ Bulthuis en Schrover, *Memo vwo 3*, 12-15, 20-23, .

genoemd, waarmee het idee van de commissie-Van Oostrom dat alle Nederlanders deze vijftig vensters kennen lastig werkelijkheid kan worden. Het meest sprekende voorbeeld daarvan is dat bij het noemen van de watersnoodramp überhaupt geen jaartal wordt genoemd, waardoor dit voor de leerlingen haast zeker nog minder tastbaar wordt.⁵⁶

Het boek voor de bovenbouw van het vwo maakt nog minder gebruik van de canon. Aan de ene kant is dat te verwachten aangezien de canon vooral bedoeld is voor het onderwijs in de onderbouw en de basisschool en dat er in Memo voor vwo 3 ook niet veel gebruik wordt gemaakt van de canonvensters.⁵⁷ Toch is het aan de andere kant wel opvallend dat personen als Drees niet meer genoemd worden in de hoofdstukken en paragrafen, aangezien de leerlingen die personen wel kennen uit hun eerdere geschiedenisonderwijs en dat ze daarmee dus een eventueel aanknopingspunt kunnen missen.

Afgaande op hetgeen dat hierboven is beschreven, kan het beeld ontstaan dat de critici van de canon “gewonnen” hebben, aangezien de canon niet veel wordt gebruikt in de lesmethode. De commissie-Van Oostrom geeft zelf aan dat in de onderbouw ieder venster één tot drie uur behandeld dient te worden om tot een goed begrip van dat venster te komen.⁵⁸ Door de manier waarop de vensters in het boek worden behandeld is het maar de vraag of überhaupt één uur per venster haalbaar is binnen een schooljaar. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de lesmethode slechts een onderdeel vormt van de lessen van een docent. De methode kan, maar hoeft niet leidend te zijn. De docent bepaalt namelijk wat er wordt onderwezen en doordat er in Memo zo weinig wordt verwezen naar de canon en zijn vensters, kan de docent zijn lessen gebruiken om alternatieve verhalen ter aanvulling op het lesboek te hanteren. De vensters zijn daarvoor uitstekend te gebruiken en ook de aanbevelingen voor aanvullende literatuur en voorbeelden van de commissie-Van Oostrom zijn daarvoor zeer bruikbaar. Vanuit deze redenering ontstaat dan het meer genuanceerde beeld dat de canon niet verplicht wordt en door iedereen gekend gaat worden, zoals de commissie graag zou willen, maar dat de canon wel de docent een aanvullende mogelijkheid biedt om zijn lessen in te delen en vorm te geven.

⁵⁶ Bulthuis en Schrover, *Memo vwo 3*, 123.

⁵⁷ Van Oostrom, *De Canon van Nederland deel A*, 55.

⁵⁸ Van Oostrom, *De Canon van Nederland deel A*, 44.

3.3 Historisch besef in vwo 3 en de bovenbouw van het vwo

Het aanleren van historisch besef is volgens de commissie-De Wit, -De Rooy en –Van Oostrom de belangrijkste taak van het geschiedenisonderwijs. Naast het aanbieden van een overzicht voor oriëntatie, moeten leerlingen tijdens het geschiedenisonderwijs door middel van historische vaardigheden de geschiedenis leren te duiden. Deze vaardigheden zijn onder andere:⁵⁹

- het om kunnen gaan met bronnen en de betrouwbaarheid daarvan
- standplaatsgebondenheid kunnen herkennen, duiden en uitleggen
- een oorzaak-gevolgrelatie herkennen en toelichten
- feiten en meningen kunnen herkennen en onderscheiden
- verandering en continuïteit herkennen en duiden
- het verleden kunnen ordenen op verschillende manieren

Het aanleren van deze vaardigheden om historisch besef te verkrijgen komt vaak terug in de lesmethode Memo in zowel het boek voor vwo 3 als de bovenbouw van het vwo. Het boek voor de bovenbouw heeft bijvoorbeeld een aantal keer een casus uit het verleden gehaald en de leerlingen moeten deze casus dan gaan ontleden met behulp van verschillende bronnen. Er is bijvoorbeeld een casus over de gebroeders De Witt en de Zevenjarige Oorlog in 1756, waarbij de leerlingen na moeten gaan of er parallellen zijn tussen beide periodes. Daarnaast moeten zij ook als historici te werk gaan door stellingen te ontkrachten of te nuanceren en na te gaan op welke manieren de Republiek verschilde van bijvoorbeeld de monarchie in Engeland of Frankrijk.⁶⁰

In het werkboek van vwo 3 staan soortgelijke opdrachten, hetzij in simpelere vorm. Sprekend hiervoor is een opdracht over de bouw van de Berlijnse Muur, waarbij de leerling eerst de mening van de communisten moet herleiden uit een bron, vervolgens uit een andere bron de mening van Kennedy en tot slot de positie van Kennedy ten aanzien van de bouw van de Muur. De leerlingen zijn op deze manier bezig met onder andere standplaatsgebondenheid en de omgang met bronnen.⁶¹

Een ander belangrijke toevoeging van de methode Memo is dat er, voorin beide

⁵⁹ 'Historische vaardigheden', < <https://www.geschiedenisportaal.nl/v2/2013/08/22/historische-vaardigheden-2/> [geraadpleegd op 10-07-2017].

⁶⁰ Beukers en Klein, *Memo bovenbouw vwo*, 166-167.

⁶¹ Hans Bulthuis en Wieke Schrover (red.), *Memo geschiedenis voor de onderbouw: werkboek voor vwo 3* ('s-Hertogenbosch, 2010), 74-75.

boeken, stil wordt gestaan bij de verschillen tussen verleden en geschiedenis en ook de meerwaarde van historisch denken en wat dat nu precies inhoudt. Ook wordt er stil gestaan bij de waarde van geschiedenis en de inzichten die we kunnen krijgen door de geschiedenis te bestuderen, maar ook de inzichten over de aard van de geschiedenis, zoals standplaatsgebondenheid en het inzicht dat een ontwikkeling vaak pas achteraf waargenomen kan worden.⁶² Het enige nadeel aan dit verhaal is dat dit vooraan het boek wordt uitgelegd en behandeld en het daardoor niet vanzelfsprekend terugkomt in de lessen, maar dat deze inzichten door de docenten moeten worden aangehaald en uitgelegd. Hiermee wordt er echter wel tegemoetgekomen aan de wensen van de commissie-De Rooy dat de docent hiermee meer de vrije hand heeft en naar eigen inzicht dit kan uitdragen.

⁶² Eelco Beukers, Stephan Klein (red.), *Memo geschiedenis bovenbouw vwo* ('s-Hertogenbosch, 2016), 4-9.

Conclusie

Dit werkstuk werd er een antwoord gezocht op de vraag waarom er behoefte was aan een vernieuwing van het geschiedenisonderwijs voor de middelbare school en hoe deze vernieuwing vorm kreeg en werd toegepast. Vanaf de jaren '60 van de twintigste eeuw kwam de vraag op wat het nut en doel moest zijn van het geschiedenisonderwijs. Dit kwam mede door de Mamoetwet, waardoor het geschiedenisonderwijs een keuzevak werd en de maatschappelijke veranderingen in de jaren '60. Deze vraag bleef in de jaren '70 en '80 van de twintigste eeuw een punt van discussie en ondanks invloeden van buitenaf en ideeën van historici en didactici werden aanpassingen maar langzaam doorgevoerd. Ook bezuinigingen en een desinteresse vanuit universiteiten in de didactiek van het geschiedenisonderwijs speelden hierin een rol. Vanaf de jaren '90 groeide echter het besef dat het geschiedenisonderwijs juist bij kon en moest dragen aan de vorming van burgers en een hulpmiddel kon zijn bij de vraag wat onze Nederlandse identiteit was. Met de totstandkoming van de commissie-De Wit en haar aanbevelingen om het geschiedenisonderwijs naast kennis over het verleden, ook toe te spitsen op historische vaardigheden en het aanbrenge van historisch besef, was de weg vrij voor een grondige hervorming en vernieuwing van het geschiedenisonderwijs. Deze kwam op haar beurt tot stand nadat de rapporten van de commissie-De Rooy en –Van Oostrom werden gepubliceerd en de overheid daarop volgend nieuwe kerndoelen formuleerde voor het (geschiedenis)onderwijs.

De commissie-De Rooy hield zich nog het meeste bezig met de manier waarop geschiedenisonderwijs gegeven moest worden. De commissie kwam met het voorstel om de geschiedenis in tien tijdvakken te verdelen en daarbij 49 kenmerkende aspecten te bedenken die de tijdvakken symboliseren. Hiermee zouden de leerlingen zich beter kunnen oriënteren op het verleden en op die manier ook meer bezig zijn met historische bronnen en de vaardigheden die daarvoor nodig zijn. Ondanks een grote mate van consensus onder historici, didactici en andere betrokken personen over het nut van de tien tijdvakken, ontstond er toch een discussie. De voornaamste argumenten tegen de tien tijdvakken waren het gebrek aan verschillende perspectieven en bovendien dat het terugbrengen van het verleden tot 49 zinnelijke complexiteit van dat verleden zou ondermijnen. Beide argumenten werden door de commissie-De Rooy echter weerlegt door te stellen dat het wijzen op het verschil in perspectieven en het uitleggen van de complexiteit van het verleden de taak van de docent was en dat de tijdvakken een didactisch hulpmiddel zouden zijn.

Dat hieraan tegemoet werd gekomen blijkt uit de lesmethode Memo voor het vwo.

Vooral de methode voor de bovenbouw van het vwo is ingericht zoals de commissie-De Rooy dat waarschijnlijk voor ogen zou hebben gehad en er wordt ook aan de kritiek op de commissie tegemoet gekomen door meerdere onconventionele verhalen te behandelen en ook vraagtekens te plaatsen bij het westerse perspectief op de geschiedenis.

Hoe relatief beperkt de discussie over de tien tijdvakken was, zo uitgebreid was de discussie over het rapport van de commissie-Van Oostrom en de Nederlandse canon. De commissie-Van Oostrom had de opdracht gekregen om de geschiedenis van Nederland samen te vatten in een canon voor alle Nederlanders zodat deze kon helpen bij de beantwoording van de vraag wat de Nederlandse identiteit zou moeten zijn. Voordat het rapport überhaupt werd gepubliceerd was er echter al een discussie gaande onder historici en didactici wat een canon bij zou kunnen en moeten dragen aan het geschiedenisonderwijs. Wederom werd het argument opgevoerd dat de canon de complexiteit nog verder teniet zou doen dan de tien tijdvakken, aangezien de canon alleen over Nederland zou gaan. Ook het idee dat de canon een bouwsteen voor de Nederlandse identiteit kon zijn werd afgekeurd, omdat de canon slechts een beperkt deel van ons verleden zou kunnen tonen. Historici beweerden ook dat de canon averechts zou werken bij de integratie van migranten en dat de canon mogelijk ook de tien tijdvakken zou verdringen als algemene didactiek binnen het onderwijs. Iets waar ook didactici voor vreesden.

Kijkend naar de lesmethode Memo is duidelijk dat de canon binnen die methode niet veel gebruikt wordt. Niet alle vensters uit de canon worden behandeld en een aantal vensters vallen toevallig samen met de algemene lijn die de lesmethode hanteert en worden dus niet specifiek als canonvenster genoemd. Het is, vanuit de methode Memo gezien, duidelijk aan de docent om iets met de canon te doen, dus er is een reële kans dat lang niet iedereen de canon meekrijgt zoals deze is bedoeld. Hiermee is de commissie-Van Oostrom in, in ieder geval een deel van, hun opdracht niet geslaagd.

Om uiteindelijk terug te komen op de centrale vraagstelling waar dit werkstuk om draait, kwam de wens tot vernieuwing vooral vanuit de vraag: hoe het doel dat door de commissie-De Wit is gesteld voor het geschiedenisonderwijs gehaald moest worden. Het antwoord hierop kwam in grote mate van de commissie-De Rooy die met haar methode het geschiedenisonderwijs heeft vernieuwd en hervormd. Uit de lesmethode Memo blijkt ook dat er, mijns inziens succesvolle, pogingen zijn gedaan om de tekortkomingen van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten te verhelpen. De canon van de commissie-Van Oostrom is daarentegen minder goed uit de verf gekomen, mede door de uitgebreide kritiek op deze canon. De canon wordt ook niet nadrukkelijk behandeld in de methode Memo, wat

impliceert dat de kritiek op de canon zeker gehoord is en mogelijk daardoor ook niet nadrukkelijk gebruikt wordt in Memo.

Rest tot slot de vraag of dit dan het eindpunt is van de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs? Afgaande op wat de huidige staatssecretaris van onderwijs, Sander Dekker, voor ogen heeft met onderwijs 2032, zal het geschiedenisonderwijs en zijn docenten de komende tijd nog hard moeten strijden voor het vak. De uitspraak “Wie de geschiedenis niet kent, is gedoemd ze te herhalen” van de Spaans-Amerikaanse schrijver en filosoof George Santayana onderstreept in mijn ogen de reden waarom het geschiedenisonderwijs het behouden waard is.

Bibliografie

Primaire bronnen

Beukers, Eelco, Stephan Klein (red.), *Memo geschiedenis bovenbouw vwo: leer/opdrachtenboek* ('s-Hertogenbosch, 2016).

Boer, Pim den (red.), *Geschiedenis op school* (Amsterdam, 1998).

Bulthuis, Hans, Wieke Schrover (red.), *Memo geschiedenis voor de onderbouw: handboek 3 vwo* ('s-Hertogenbosch, 2010).

Bulthuis, Hans, Wieke Schrover (red.), *Memo geschiedenis voor de onderbouw: werkboek 3 vwo* ('s-Hertogenbosch, 2010).

Oostrom, Frits van (e.a.), *Entoen.nu. De Canon van Nederland. Rapport van de Commissie: Ontwikkeling Nederlandse Canon deel A* (Den Haag, 2006).

Oostrom, Frits van (e.a.), *Entoen.nu. De Canon van Nederland. Rapport van de Commissie: Ontwikkeling Nederlandse Canon deel B* (Den Haag, 2006).

Rooy, Piet de (e.a.), *Verleden, heden en toekomst: advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming* (Enschede, 2001).

SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (red.), *Kerdoelen voortgezet onderwijs* (Enschede, 1998).

SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (red.), *Karakteristieken en kerndoelen, voortgezet onderwijs* (Enschede, 2006).

Wit, Roel de (e.a.), 'Het verleden in de toekomst, advies van de commissie geschiedenisonderwijs' (versie 3 oktober 1998) <<http://users.telenet.be/michel.vanhalme/visie6.htm>> [geraadpleegd op 10-05-2017].

Literatuur

Bank, Jan, Piet de Rooy, 'Wat iedereen móet weten van de vaderlandse geschiedenis' (versie 1, 2004) <<https://www.nrc.nl/nieuws/2004/10/30/wat-iedereen-moet-weten-van-de-vaderlandse-geschiedenis-7708745-a78935>> [geraadpleegd op 09-02-2017].

- Beyen, Marnix, 'Canons in dialoog', *Low countries historical review* 121: 1 (2006), 93-99.
- Boxtel, Carla van, Eefje de Groot (red.), Ellen Snoep (red.), *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam, 2009).
- Boxtel, Carla van, Maria Grever, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, ca. 1968-2008', in Elisabeth Erdmann (red.), *Facing – mapping – bridging diversity: foundation of a European discourse on history education part 2* (Amsterdam, 2011), 83-116.
- Bruin, Berdine de, Erika Klap, Lotje Lommen, Marieke Montijn, 'Doen de geschiedenis methodes wat ze moeten doen? Onderzoek naar de overdracht van oriëntatiekennis in de geschiedenis methodes Feniks, *Memo en Werkplaats*' (Utrecht, 2009).
- Davids, Karel, *Global History en de 'canon' van de Nederlandse geschiedenis* (Amsterdam, 2005).
- Doppen, Frans, 'Citizenship, education and the Dutch national identity debate', *Education, Citizenship and Social Justice* 5:2 (2010), 131-143.
- Grever, Maria, *De enscenering van de tijd*, (Rotterdam, 2001).
- Grever, Maria, 'Geschiedenis moet weer een verplicht vak worden' *NRC Handelsblad* (22 februari 2001).
- Grever, Maria, Kees Ribbens (red.), 'De historische canon onder de loep', *Kleio: the magazine for history teachers* 7 (2004), 2-7.
- Grever, Maria, 'Nationale identiteit en historisch besef' (versie 1, 2006) <
http://www.academia.edu/21757578/Nationale_identiteit_en_historisch_besef._De_risicos_van_ee_n_canon_in_de_postmoderne_samenleving> [geraadpleegd op 31-1-2017].
- Grever, Maria 'Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd' *BMGN – Low Countries Historical Review* 124:3 (2009), 438-451.
- Grever, Maria, Ed Jonker, Kees Ribbens, *Controverses rond de canon* (Assen, 2006).
- Grever, Maria, Siep Stuurman (red.), *Beyond the canon: history for the twenty-first century* (New York, 2007).

Grever, Maria en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007).

Jonker, Ed, 'Op eieren lopen. Canonvorming met een slecht geweten', *Low Countries Historical Review*, 121 (2006), 76-92.

Kennedy, James C., 'The Dutch Canon Debate. Reflections of an American', *Low Countries Historical Review* 121:1 (2006), 99-115.

Klein, Stephan, 'Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives', *Curriculum Inquiry* 40:5 (2010), 614-634.

Kurstjens, Huub, 'Nederlandse geschiedenis canon: een discussie zonder einde?!', (versie 1, 2007) < <http://www.digischool.nl/gs/community/canonartikel.htm> > [geraadpleegd op 09-02-2017].

Oostrom, Frits van (e.a.), *Entoen.nu. De Canon van Nederland. Rapport van de Commissie: Ontwikkeling Nederlandse Canon deel C* (Den Haag, 2007).

Ribbens, Kees, 'De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording', *Tijdschrift voor geschiedenis* 117:4 (2004), 500-521.

Toebes, Johan 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).

Wansink, Hans, 'Stel de historische canon verplicht', (versie 1, 2008) < <http://www.volkskrant.nl/opinie/stel-de-historische-canon-verplicht~a2452017/> > [geraadpleegd op 09-02-2017].

Wilschut, Arie, *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam, 2001).

Wilschut, Arie, 'Historisch besef als onderwijsdoel', *Nieuwste Tijd* 2002:12 (2002), 1-9.

Wilschut, Arie, *Zinvol, leerbaar, haalbaar: over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam, 2004).

Bijlagen

Bijlage 1: de tien tijdvakken en de bijbehorende kenmerkende aspecten

Tijd van jagers en boeren

1. de levenswijze van jager-verzamelaars
2. het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen
3. het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen

Tijd van Grieken en Romeinen

4. de ontwikkeling van wetenschappelijk denken en het denken over burgerschap en politiek in de Griekse stadstaat
5. de groei van het Romeinse imperium waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verspreidde
6. de klassieke vormentaal van de Grieks-Romeinse cultuur
7. de confrontatie tussen de Grieks-Romeinse cultuur en de Germaanse cultuur van Noordwest-Europa
8. de ontwikkeling van het jodendom en het christendom als de eerste monotheïstische godsdiensten

Tijd van monniken en ridders

9. het ontstaan en de verspreiding van de islam
10. de vrijwel volledige vervanging in West-Europa van de agrarisch-urbane cultuur door een zelfvoorzienende agrarische cultuur, georganiseerd via hofstelsel en horigheid
11. het ontstaan van feodale verhoudingen in het bestuur
12. de verspreiding van het christendom in geheel Europa

Tijd van steden en staten

13. de opkomst van handel en ambacht legde de basis voor het herleven van een agrarischurbane samenleving
14. de opkomst van de stedelijke burgerij en de toenemende zelfstandigheid van steden
15. het begin van staatsvorming en centralisatie
16. het conflict in de christelijke wereld over de vraag of de wereldlijke dan wel de geestelijke macht het primaat behoorde te hebben
17. de expansie van de christelijke wereld, onder andere in de vorm van de kruistochten

Tijd van ontdekkers en hervormers

18. het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling
19. de hernieuwde oriëntatie op het erfgoed van de klassieke oudheid
20. het begin van de Europese expansie overzee
21. de protestantse reformatie had splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg
22. het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat

Tijd van regenten en vorsten

23. wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie
24. de bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek
25. het streven van vorsten naar absolute macht
26. de wetenschappelijke revolutie

Tijd van pruiken en revoluties

27. rationeel optimisme en ‘verlicht denken’ werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen
28. voortbestaan van het ancien régime met pogingen om het vorstelijk bestuur op eigentijdse verlichte wijze vorm te geven (verlicht absolutisme)
29. de democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussies over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap
30. uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden transatlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme

Tijd van burgers en stoommachines

31. de industriële revolutie legde in de westerse wereld de basis voor een industriële samenleving
32. de opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme
33. voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politieke proces
34. de opkomst van emancipatiebewegingen
35. discussies over de ‘sociale kwestie’

36. de moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie –

Tijd van wereldoorlogen

37. het voeren van twee wereldoorlogen

38. de crisis van het wereldkapitalisme

39. het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme

40. de rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie

41. vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme

42. verwoestingen op niet eerder vertoonde schaal door massavernietigingswapens en de betrokkenheid van de burgerbevolking bij oorlogvoering

43. racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden

44. de Duitse bezetting van Nederland

Tijd van televisie en computer

45. de dekolonisatie maakte een eind aan de westerse hegemonie in de wereld

46. 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 toenemende westerse welvaart die vanaf de jaren zestig van de 20e eeuw aanleiding gaf tot ingrijpende sociaal-culturele veranderingsprocessen

48. de eenwording van Europa

49. de ontwikkeling van pluriforme en multiculturele samenlevingen

Bijlage 2: de vijftig vensters van de Nederlandse Canon

Nr.	thema	tijdvak	omschrijving
1	Hunebedden	ca. 3000 voor Christus	Vroege landbouwers
2	De Romeinse Limes	Op de grens van de Romeinse wereld	

3	Willibrord	658-739	Verbreiding van het Christendom
4	Karel de Grote	742-814	Keizer van het avondland
5	Hebban olla vogala	ca. 1100	Het Nederlands op schrift
6	Floris V	1254-1296	Een Hollandse graaf en ontevreden edelen
7	De Hanze	1356 - ca. 1450	Handelssteden in de Lage Landen
	Op 8 stond in de eerste versie van de canon de Boekdrukkunst . Bij de presentatie van de vernieuwde versie op 3 juli 2007 in de Ridderzaal is de boekdrukkunst vervangen door Christiaan Huygens , ^[1] nu nummer 21 op deze lijst	ca.1450	Revolutie in reproductie
8	Erasmus	1466?-1536	Een internationaal humanist
9	Keizer Karel V	1500-1558	De Nederlanden als bestuurlijke eenheid
10	De Beeldenstorm	1566	Godsdienststrijd

11	Willem van Oranje	1533-1584	Van rebelse edelman tot ' vader des vaderlands '
12	De Republiek	1588-1795	Een staatkundig unicum
13	De Verenigde Oost-Indische Compagnie	1602-1799	Overzeese expansie
14	De Beemster	1612	Nederland en het water
15	De Grachtengordel	1613 - 1662	Stadsuitbreidingen in de zeventiende eeuw
16	Hugo de Groot	1583-1645	Pionier van het moderne volkenrecht
17	De Statenbijbel	1637	Het boek der boeken
18	Rembrandt	1606?-1669	De grote schilders
19	De Atlas Maior van Blauw	1662	De wereld in kaart
20	Michiel de Ruyter	1607-1676	Zeehelden en de brede armslag van de Republiek
21	Christiaan Huygens Toegevoegd aan de canon op 3 juli 2007 ^[1]	1629-1695	Wetenschap in de Gouden Eeuw

22	Spinoza	1632-1677	Op zoek naar de waarheid
23	Slavernij	ca. 1637-1863	Mensenhandel en gedwongen arbeid in de Nieuwe Wereld
24	Buitenhuizen	17e en 18e eeuw	Rijk wonen buiten de stad
25	Eise Eisinga	1744-1828	De Verlichting in Nederland
26	De Patriotten	1780-1795	Crisis in de Republiek
27	Napoleon Bonaparte	1769-1821	De Franse tijd
28	Koning Willem I	1772-1843	Het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden
29	De eerste spoorlijn	1839	De versnelling
30	De Grondwet	1848	De belangrijkste wet van een staat
31	Max Havelaar	1860	Aanklacht tegen wantoestanden in Indië
32	Verzet tegen kinderarbeid	19e eeuw	De werkplaats uit, de school in
33	Vincent van Gogh	1853-1890	De moderne kunstenaar
34	Aletta Jacobs	1854-1929	Vrouwenemancipatie

35	De <u>Eerste Wereldoorlog</u>	1914-1918	<u>Oorlog</u> en <u>neutraliteit</u>
36	<u>De Stijl</u>	1917-1931	Revolutie in <u>vormgeving</u>
37	De <u>crisisjaren</u>	1929-1940	Samenleving in <u>depressie</u>
38	De <u>Tweede Wereldoorlog</u>	1940-1945	Bezetting en bevrijding
39	<u>Anne Frank</u>	1929-1945	<u>Jodenvervolging</u>
40	<u>Indonesië</u>	1945-1949	Een <u>kolonie</u> vecht zich vrij
41	<u>Willem Drees</u>	1886-1988	De <u>verzorgingsstaat</u>
42	De <u>Watersnood van 1953</u>	1 februari 1953	De dreiging van het water
43	De <u>televisie</u>	vanaf 1948	De doorbraak van een <u>massamedium</u>
44	<u>Haven van Rotterdam</u>	vanaf ca. 1880	Poort naar de wereld
45	<u>Annie M.G. Schmidt</u>	1911-1995	Tegendraads in een burgerlijk land
46	<u>Suriname</u> en de <u>Nederlandse Antillen</u>	vanaf 1945	<u>Dekolonisatie</u> van <u>de West</u>

47	Srebrenica	1995	De dilemma's van vredeshandhaving
48	Veelkleurig Nederland	vanaf 1945	De multiculturele maatschappij
49	De gasbel	1959-2030?	Een eindige schat
50	Europa	vanaf 1945	Nederlanders en Europeanen