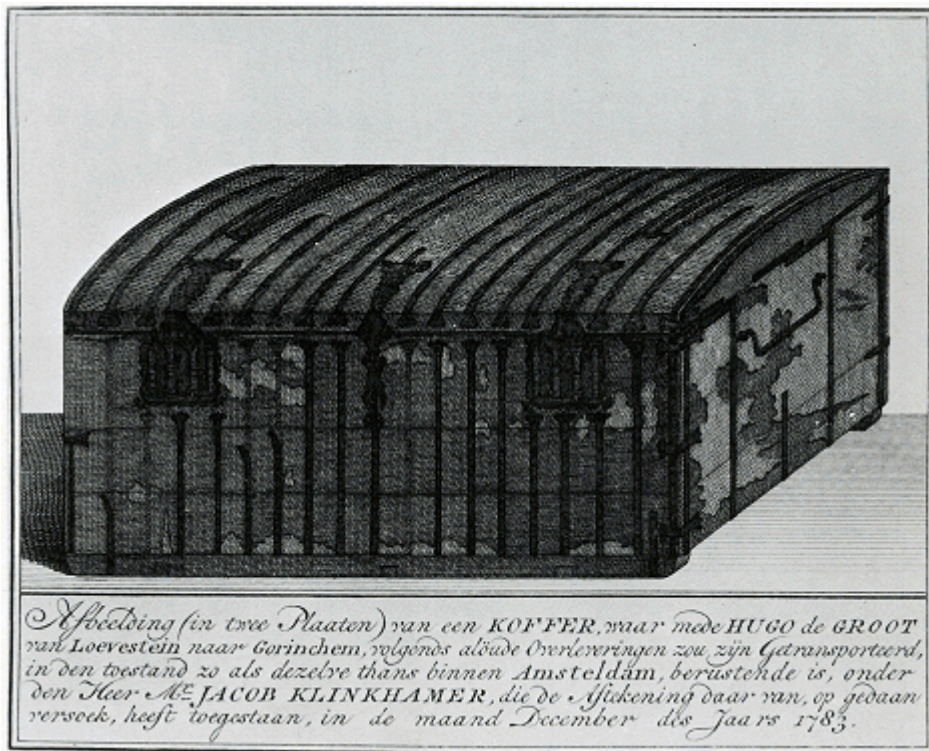


# ‘Er zat ook iemand in een boekenkist...’

Gedeelde kennis over Nederlandse geschiedenis bij 4-havo leerlingen in

Hellevoetsluis



## Benjamin Lentjes

Masterthesis Maatschappijgeschiedenis  
Erasmus Universiteit Rotterdam



# **‘Er zat ook iemand in een boekenkist...’**

Gedeelde kennis over Nederlandse geschiedenis bij 4-havo leerlingen in  
Hellevoetsluis

**Benjamin Lentjes**

Masterthesis Maatschappijgeschiedenis  
Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen  
Erasmus Universiteit Rotterdam  
Rotterdam 22-08-2009

Begeleiding: Prof.Dr. M.C.R. Grever (Erasmus Universiteit Rotterdam)  
Tweede lezer: Prof.Dr. C.A.M van Boxtel (Erasmus Universiteit Rotterdam)  
Studentnummer: 295243

# Inhoud

• <i>Voorwoord</i>	
• <b>Hoofdstuk 1 Inleiding</b>	1
• 1.1 Historisch besef en geschiedenisonderwijs	1
• 1.2 Vraagstelling van het onderzoek	7
• 1.3 Methoden van onderzoek	9
○ Dataverzameling	9
○ Vragenlijsten	11
○ Diepte-interviews	12
○ Afbakening onderzoeksgroep	13
• 1.4 Bronnen, literatuur en opzet van de thesis	14
• <b>Hoofdstuk 2 Historisch besef en omgang met het verleden</b>	16
• 2.1 Historisch besef en tijdsbesef	16
○ Hoe wordt het concept historisch besef gebruikt in deze thesis?	19
• 2.2 Het verleden in een samenleving	21
○ Narrative templates	21
○ Narratieve identiteit	22
• 2.3 Tijd, periodisering en historische significantie	23
• 2.4 Geschiedenisonderwijs in Nederland	27
○ De kerndoelen in het voortgezet onderwijs	28
• 2.5 Conclusie	29
• <b>Hoofdstuk 3 Een herkenbare geschiedenis</b>	31
• 3.1 Geschiedenismethoden en hun verhaal	31
• 3.2 Opzet en uitvoering van de enquêtes	34
○ Opzet van de vragenformulieren	34
○ Profiel van de respondenten	35
• 3.3 Resultaten van de enquêtes	37
○ Gebeurtenissen en personen	37
○ Geografie en chronologie	41
○ Benadering van de geschiedenis	42
○ Wat moet wel en wat niet behandeld worden	43
○ Retoriek	46
• 3.4 Conclusies	47
• <b>Hoofdstuk 4 ‘Hot periods’ in de geschiedenis</b>	49
• 4.1 Verantwoording keuzes en opzet van de interviews	49
• 4.2 Het verloop van de interviews en profiel van de respondenten	51
○ Interview één	51
○ Interview twee	52
○ Interview drie	53
• 4.3 Resultaten van de interviews	55
○ Gebeurtenissen en personen	55
○ Geografie en chronologie	60
○ Benadering van de geschiedenis	63
○ Het belang van geschiedenis	64

○ Retoriek	65
• 4.4 Conclusies	67
• <b>Hoofdstuk 5 Twee scholen vergeleken: de resultaten op Helinium</b>	69
• 5.1 Scholengemeenschap Helinium	69
• 5.2 Het verhaal op scholengemeenschap Helinium	70
• 5.3 Het gesprek op scholengemeenschap Helinium	72
○ Interview één	73
○ Interview twee	73
○ Interview drie	74
• 5.4 Conclusie: Overeenkomsten en verschillen	75
• <b>Hoofdstuk 6 Slotbeschouwing</b>	77
• <b>Bronnen en literatuur</b>	83
• <b>Bijlage: gebruikte vragenlijsten</b>	

## *Voorwoord*

Al op de basisschool was ik geïnteresseerd in geschiedenis. Deze interesse is gebleven en is uitgegroeid tot mijn studie geschiedenis aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam. Tijdens het studeren ontwikkelde ik nog een passie, die van het lesgeven. Dit begon met mijn stage op een scholengemeenschap in Hellevoetsluis, op Helinium, en inmiddels ben ik werkzaam op de scholengemeenschap daarnaast, op Jacob van Liesveldt. Een ex-collega van mij, Jeroen Heemskerk, doceert geschiedenis op scholengemeenschap Helinium. Hij had zijn studie geschiedenis in Rotterdam bijna afgerond, maar moest zijn masterthesis nog schrijven. Samen ontwikkelden wij het plan en de opzet voor deze scriptie over geschiedenis in het onderwijs. Wij voerden samen het onderzoek uit, de scriptie zelf schreven we ieder apart.

Dat schrijven van de teksten en het uitdenken van de compositie was een pittige klus, maar dankzij de steun en het kritische oog van mijn begeleider, Prof. dr. Maria Grever, heb ik deze masterthesis af kunnen ronden. Ik ben haar daar bijzonder dankbaar voor. Ook wil ik de begeleider van Jeroen Heemskerk, Prof. Dr. Carla van Boxtel, bedanken voor het bekijken van mijn teksten als tweede lezer.

Verder ben ik dank verschuldigd aan de vakgroep geschiedenis op Jacob van Liesveldt. Vakgroepleider Marinus de Bakker, drs. Hans Schipper en Marjolein Betzema hebben voor mij hun klassen voor een lesuur ter beschikking gesteld voor het afnemen van enquêtes. Tevens wil ik de sectie geschiedenis op scholengemeenschap Helinium bedanken voor de gesprekken en de nuttige informatie die zij mij gaven tijdens mijn onderzoeksstage. Verder wil ik alle leerlingen die meewerkten aan het onderzoek op Jacob van Liesveldt en Helinium bedanken, zonder hun inzet en eerlijkheid had ik deze scriptie niet kunnen maken.

Vooral dankbaar ben ik Jeroen, die steeds aan mijn zijde stond tijdens dit lange traject. Niet alleen tijdens de uitvoering van het onderzoek, maar ook, vaak telefonisch, bij het schrijven van de hoofdstukken.

Benjamin Lentjes

Rockanje 2009

# Hoofdstuk 1 Inleiding

## 1.1 Historisch besef en geschiedenisonderwijs

‘Willem van Oranje vocht tegen de Romeinen...’<sup>1</sup> Paginagroot stond deze zin in oktober 2008 in het *NRC Handelsblad*. In de ondertitel stond dat geschiedenis vandaag de dag populair is, maar dat er nog steeds veel mankeert aan ‘het historisch besef’ van veel Nederlanders. Velen hebben maar weinig kennis van het verleden en de kennis die ze hebben wordt niet goed in de tijd geplaatst. Bovendien wordt aan historische gebeurtenissen maar al te vaak een verkeerde waarde gehecht. Ook leerlingen in het voortgezet onderwijs lijken weinig te weten van de Nederlandse geschiedenis. Vaak weten zij niet wie Willem van Oranje was, waarom er een oorlog tegen Spanje is geweest of hoe het kon gebeuren dat Nederland eerst een republiek was en vandaag de dag een koninkrijk is. Kennis is vaak gefragmenteerd of associatief, zoals blijkt uit de uitspraak van een leerling die de betrokken was bij dit onderzoek naar historische kennis in 4-havo in Hellevoetsluis : ‘er zat ook iemand in een boekenkist...’.

Voor het gebrek aan historisch besef bij de huidige Nederlanders worden dikwijls verschillende oorzaken gegeven. Zo zouden de huidige mondialisering en technologische vooruitgang zorgen voor een ‘versnelling’ van de tijd.<sup>2</sup> Volgens Reinhart Koselleck is in de periode tussen circa 1750 en 1850 de gelijkvormigheid van verleden en heden sterk afgenomen. Vóór die tijd was het leven heel voorspelbaar en veranderingen voltrokken zich heel langzaam. Vooral na de Franse Revolutie veranderde er veel voor de bevolking. De tijd daarvoor was voorgoed afgesloten; het verleden was niet langer het richtsnoer voor het handelen in het heden. Tegenwoordig verandert er zelfs nóg meer in nog kortere tijd; het proces lijkt zich te versnellen.<sup>3</sup> Deze processen hebben ook gezorgd voor desintegratie van de samenlevingen in de Europese landen.<sup>4</sup> Mensen hebben het idee dat de geschiedenis niet meer van belang is om de hedendaagse maatschappij te begrijpen. Onterecht, zo vindt de geschiedfilosoof Frank Ankersmit. Volgens hem is het wel degelijk noodzakelijk kennis van het verleden te hebben om de hedendaagse wereld te begrijpen. Het verleden kan dan wel anders zijn, maar de hedendaagse wereld is voortgekomen uit dat verleden. Voor een beter begrip van handelingen van personen uit het verleden, maar ook van tegenwoordige

---

<sup>1</sup> Bank en De Rooy, ‘Willem van Oranje vocht tegen de Romeinen’, *NRC*, 2008.

<sup>2</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 9-21.

<sup>3</sup> Koselleck, *Future's past*, 271-288.

<sup>4</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 61.

handelingen, is een vorm van historisch besef noodzakelijk.<sup>5</sup> Overheden proberen dan ook op allerlei manieren de nationale identiteit te versterken.<sup>6</sup>

Het falende onderwijs is een andere oorzaak voor het ‘verdwijnen’ van het historisch besef, zo menen politici. Het debat over hoe het onderwijs georganiseerd dient te worden is misschien wel zo oud als het onderwijs zelf. Zeker vanaf 1968, met de invoering van de Mammoetwet, wordt er veel gedebatteerd over de invulling van het Nederlandse onderwijs. Ook in de jaren negentig van de vorige eeuw was er veel discussie over de invulling ervan. De ‘Tweede Fase’ werd in het leven geroepen om de bovenbouw van het voortgezet onderwijs meer af te stemmen op het hoger onderwijs. Daarbij werd een ander didactisch model gepropageerd, het ‘studiehuis’.<sup>7</sup> Van leerlingen werd verwacht dat zij onder leiding van een procesbegeleider zelfstandig konden werken. De rol van de docent verviel daardoor tot die van coach en de leerlingen werden steeds vrijer gelaten, ‘de gestrengheid verdween uit het onderwijs’.<sup>8</sup> Het gevolg was dat meer eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen werd gevraagd en de nadruk kwam te liggen op het beheersen van vaardigheden in plaats van het leren van feitelijke kennis. De ontwikkelingen waren niet gunstig voor het onderwijs en zeker niet voor het geschiedenisonderwijs. Geschiedenis verviel meer tot een tweederangs vak dat volgens ‘Den Haag’ best samengevoegd kon worden met Maatschappijleer en Aardrijkskunde. Het vak aantal lessen dat ingeroosterd stond voor het vak verminderde. Tegenwoordig hebben leerlingen in de bovenbouw twee, hooguit drie zogenaamde contacturen in de week. Daarbij veranderde ook de manier waarop het geschiedenisonderwijs gegeven werd sterk. Leerlingen werden veel meer getraind in het gebruiken en ‘lezen’ van bronnen en het leggen van historische verbanden. Dat kan als een goede zaak gezien worden, maar het aanleren van feitelijke kennis en besef van chronologie blijft daarbij wel noodzakelijk.

---

<sup>5</sup> [http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie\\_driezes](http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie_driezes) (Rijks Universiteit Groningen 22-12-2008).

<sup>6</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 61.

<sup>7</sup> Bouma en Walters, ‘Examens en gestrengheid’, *NRC*, 2009.

<sup>8</sup> *Ibidem*.



De vraag is nu: wat is historisch besef en ontbreekt dat tegenwoordig? De historicus Jo Tollebeek stelt dat het historisch besef niet verdwenen is, maar alleen van aard is veranderd.<sup>9</sup> Evenals Koselleck beweert hij dat er een kloof tussen heden en verleden is ontstaan waardoor we van het verleden vervreemd zijn. Tollebeek noemt dit ‘geschiedenis ervaren vanuit een aangrenzende kamer’. We kunnen niet meer bij het verleden zelf zijn, maar we vangen er af en toe nog vlagen van op. Alsof iemand naar muziek luistert in een kamer naast die waar je zelf in zit. Je hoort het wel, maar bij vlagen en een beetje verstomd, vaag. In die redenering is het logisch dat mensen weinig lijken te weten van het verleden. De geschiedenis is voor hen veel minder herkenbaar en lijkt daardoor misschien minder relevant, dat geldt zeker voor scholieren tussen 12 en 18 jaar.

Het gaat dus te ver te zeggen dat het historisch besef verdwenen is. Het is hooguit veranderd en/of afgenomen. Niettemin zijn de afgelopen jaren in Nederland verschillende commissies in het leven geroepen die zich gebogen hebben over het gemankeerde historisch besef. De Commissie Historische- en Maatschappelijke Vorming heeft onder leiding van Piet de Rooy en Arie Wilschut in 2001 een kader ontworpen waarin geschiedenis-kennis geplaatst kan worden. Zij hebben geprobeerd de geschiedenis in tien ‘kleurloze’ tijdvakken te verdelen. Op die manier zouden leerlingen een kapstok tot hun beschikking hebben waar zij hun kennis aan op kunnen hangen. Hierdoor zou meer besef van chronologie moeten ontstaan en zou het makkelijker moeten worden om ‘historisch te denken’.



Figuur 1: De Tien Tijdvakken van commissie De Rooy.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Tollebeek, ‘Vanuit de aangrenzende kamer’, 178 – 180.

<sup>10</sup> <http://scholieren.nrc.nl/weekkrant/2001/09/icons220.gif> (24-05-2009).

‘Historisch denken’, een term die al enige tijd werd gebruikt in binnen en buitenland door onder andere Van Drie en Van Boxtel, werd in 2004 gebruikt in het boek van Arie Wilschut, *Geschiedenisdidactiek, een handboek voor de vakdocent*; terwijl ‘historisch besef’, dat prominent in het rapport van de commissie De Rooy aanwezig is, naar de achtergrond verdween.<sup>11</sup> De tijdvakken bleven, al hebben ze wat nadelen. Dat ze niet kleurloos zijn spreekt bijna voor zich. De vakken zijn heel westers en krijgen door de toegekende namen als ‘tijd van pruiken en revoluties’ een bepaalde lading.<sup>12</sup> Deze namen suggereren ook een thematische opzet, ondanks dat de tijdvakken als geheel chronologisch zijn.<sup>13</sup> Daarbij zijn er ook bepaalde logo’s aan de tijdvakken gekoppeld om het voor de leerlingen gemakkelijker te maken ze te leren. Hierdoor wordt er een volgende betekenislaag aan toegekend. Veel van die logo’s bevatten wapentuig of belichamen een mannelijke geschiedenis.<sup>14</sup> Niettemin kan het kader voor leerlingen een handig stuk gereedschap zijn om de geschiedenis gemakkelijker te leren kennen.

Vier jaar na de ‘Commissie De Rooy’ werd in 2005 een andere commissie ingesteld die een canon van geschiedenis en cultuur moest ontwerpen. De voorzitter van deze canoncommissie, Frits van Oostrom, werd door toenmalig Minister van Onderwijs Van der Hoeven gevraagd de commissie te leiden die de historische en culturele canon moest ontwikkelen, advies moest geven over de verantwoordelijkheid rond de canon en het evalueren en herijken ervan. Het resultaat werd in 2006 gepresenteerd en werd aanvankelijk positief ontvangen. Vooral politici zagen heil in een vaster omliggende geschiedenis.<sup>15</sup> Deze canon bestaat uit vijftig vensters, waarachter bepaalde Nederlandse verhalen schuilgaan. Behalve voor de grote lijn door de geschiedenis is er op deze manier ook ruimte voor de context achter de personen en gebeurtenissen. Het eerste venster gaat over de Hunebedden in Drenthe, de laatste betreft de invoering van de Euro.<sup>16</sup> Daartussenin zijn allerlei soorten personen, gebeurtenissen, stromingen en plaatsen opgenomen die een afspiegeling moeten vormen van de Nederlandse geschiedenis en cultuur.<sup>17</sup>

Een canon is letterlijk een wet of richtsnoer en staat voor één gezichtspunt. Zeker vanaf de Verlichting is het begrip steeds meer een aanduiding geworden voor iets dat vaststaat.<sup>18</sup> De

---

<sup>11</sup> Grever, ‘Wat doen we met de canon?’, 22-25.

<sup>12</sup> Blaas, ‘Vorm geven aan de tijd’, 35 – 37.

<sup>13</sup> Van Boxtel en Grever, ‘Zeeman weet niets van het onderwijs’, *De Volkskrant*, 2009.

<sup>14</sup> Grever, ‘Wat doen we met de canon?’, 23.

<sup>15</sup> Bouma, ‘2007: de canon komt. 2008: of niet?’, *NRC*, 2008.

<sup>16</sup> <http://www.entoen.nu> (22-12-2008).

<sup>17</sup> Zie voor een volledig overzicht de website van de canon: <http://www.entoen.nu>.

<sup>18</sup> Stuurman ‘Van nationale canon naar wereldgeschiedenis’, 60.

canon van cultuur en geschiedenis kan dus nooit verschillende perspectieven op de geschiedenis belichten. Het gaat de geschiedwetenschap juist om de verscheidenheid aan perspectieven op het verleden. In een land als Nederland, waar veel verschillende culturen en mensen uit verschillende landen samenwonen bestaan veel verschillende perspectieven op het verleden. De Tachtigjarige Oorlog heeft voor autochtonen een andere betekenis dan voor allochtonen. Daarbovenop kan de blik op die oorlog ook nog per autochtoon verschillen. Een eenzijdige blik op het ‘vaderlands verleden’ past duidelijk niet bij deze verscheidenheid.<sup>19</sup> De canon is daarom vooral onder historici met gemengde gevoelens ontvangen. Voorstanders vinden een canon geen slecht idee, omdat docenten geschiedenis er houvast aan hebben en leerlingen meer overzicht hebben.<sup>20</sup> Velen voegen daar wel aan toe dat de canon als ‘inspiratiebron’ of richtlijn moet worden gezien. De overheidsbemoediging zou absoluut achterwege moeten blijven.<sup>21</sup>

De commissie die de canon opgesteld heeft, bestond vooral uit nogal welgestelde, blanke mannen (en een paar vrouwen). De commissie vormde nauwelijks een afspiegeling van de Nederlandse bevolking. Ondanks dat er ook enkele vrouwen deelnamen in de commissie blijft vrouwengeschiedenis onderbelicht in de huidige vorm. Ook de geschiedenis van immigranten wordt niet voldoende belicht. Zeker in de hedendaagse samenleving waarin de emancipatie van vrouwen diep door gedrongen is en immigranten een substantieel deel uitmaken van de Nederlandse samenleving is het niet meer vol te houden een nogal westerse op mannen gerichte geschiedenis voor te schrijven.<sup>22</sup> Tevens gaat de canon alleen over ‘Nederland’. Een land dat in de canon al in de tijd van de hunebedden of de vroege middeleeuwen lijkt te bestaan.<sup>23</sup> De selectie van de vijftig vensters lijkt ook nogal willekeurig, er ontbreekt nogal wat.<sup>24</sup>

Voorstanders van de canon betogen dat de canon wel degelijk zin heeft. Minister van onderwijs Ronald Plasterk ontkent dat de canon als doel heeft het bewustzijn van identiteit en binding te vergroten, maar volgens Heijnen is dat wel degelijk het geval. De iconen en verhalen uit het verleden die ieder land nodig heeft worden volgens hem vastgelegd in de canon. Heijnen vindt overigens niet dat de canon verplichte leerstof moet worden, maar ziet het slechts als handreiking.<sup>25</sup> Ook Pleij ziet voordelen. Volgens hem kan het Nederlandse volk zich

---

<sup>19</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 11-12.

<sup>20</sup> Wansink, ‘Stel de historische canon verplicht’, *De Volkskrant*, 2008.

<sup>21</sup> Sierksma en Wolfram, ‘Een canon is prima. Maar niet van de staat’, *Trouw*, 2005.

<sup>22</sup> Idem, 110.

<sup>23</sup> Idem, 110-111.

<sup>24</sup> Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman ‘Het behouden huis’, 113-114.

<sup>25</sup> Heijnen, ‘Stop het gezeur, de canon is er ook voor de binding’, *Trouw*, 2008.

weer verbonden gaan voelen met haar eigen verleden.<sup>26</sup> Verder vindt hij dat het wel mee valt met de willekeur van de vijftig vensters: ‘zet een groep Neerlandici bij elkaar en die zullen weinig van mening verschillen over wat er in ieder geval op een boekenlijst thuis hoort’.<sup>27</sup> De canon omvat echter veel meer dan enkel een boekenlijst.

Het is uitstekend dat er voorstellen gedaan worden om het onderwijs te verbeteren en leerlingen een kapstok aan te bieden om hun kennis een plaats te geven. Het was echter de bedoeling dat de ‘historische en culturele canon van Nederland’ opgenomen ging worden in de kerndoelen van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dat had betekend dat de nogal Westerse en blanke mannengeschiedenis verplichte stof zou worden voor leerlingen van zeven tot veertien jaar. Zij hadden dus wel geleerd over Annie M.G. Schmidt, die staat in de canon, maar niet over koningin Wilhelmina of Abraham Kuyper omdat die ontbreken.<sup>28</sup> Het is dan ook niet verwonderlijk dat historici zich tegen dit idee hebben gekeerd. Verschillende historici en vakdidactici hebben een brief ondertekend die geschreven was aan de leden van de Tweede Kamer. Hierin werd getracht de Kamerleden over te halen tegen het voorstel te stemmen de canon bij wet verplicht te stellen voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.<sup>29</sup> Uiteindelijk heeft de kamer op advies van de Raad van State besloten de canon niet op te nemen in de kerndoelen van het voortgezet onderwijs als verplichte leerstof. Volgens de Raad zou de toevoeging van de vijftig vensters in de kerndoelen teveel in strijd zijn met vrijheid die scholen moeten krijgen bij het bepalen welke lesstof ze de leerlingen geven. De canon staat nu enkel in de kerndoelen als illustratiemateriaal of inspiratiebron.<sup>30</sup>

Wat er moet gebeuren om historische kennis terug te brengen bij mensen is niet precies duidelijk. Maria Grever gaf in *NRC Handelsblad* aan dat de oplossing bestaat in het weer verplicht stellen van geschiedenis en er degelijk les in geven. Wanneer een schoolvak vervalt tot tweederangs vak is het niet verwonderlijk dat het kennisniveau van de leerlingen afneemt.<sup>31</sup>

---

<sup>26</sup> Heijnen, ‘Stop het gezeur, de canon is er ook voor de binding’.

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> <http://www.entoen.nu> (22-12-2008).

<sup>29</sup> Protestbrief van 23 historici aan de leden van de Tweede Kamer over de mogelijke wettelijke verplichtstelling van Canon van Nederland in het basis- en voortgezet onderwijs. Amsterdam, 30-10-2008.

<sup>30</sup> Bouma, ‘‘vensters’ van canon toch niet verplicht’, *NRC*, 2009.

<sup>31</sup> Grever, ‘Geschiedenis moet weer een verplicht vak worden’, *NRC*, 2008.

## 1.2 Vraagstelling van het onderzoek

In deze masterthesis wordt verslag gedaan van een empirisch onderzoek naar de gedeelde kennis over de geschiedenis van Nederland bij 4-havo leerlingen op twee middelbare scholen in Hellevoetsluis. In de volgende paragrafen komen de vraagstelling, de opzet en doelstellingen van dit onderzoek aan bod.



Figuur 2: Scholengemeenschap Jacob van Liesveldt.

Om meer zicht te krijgen op wat leerlingen op het voortgezet onderwijs nu eigenlijk van geschiedenis weten en vinden, is voor deze masterthesis een 4-havo klas onderzocht. Het onderzoek is uitgevoerd op Scholengemeenschap Jacob van Liesveldt te Hellevoetsluis. Deze school heeft een Christelijke inslag die onder meer blijkt uit een dagopening waarbij stil gestaan wordt bij het feit dat niet iedereen het even goed heeft in deze wereld en dat we daarom voor elkaar moeten zorgen en verdraagzaam moeten zijn. Alle leerlingen zijn welkom, gelovig of niet-gelovig.<sup>32</sup>

Jacob van Liesveldt is onderdeel van een grote organisatie, het PENTA college CSG. Dit is een bestuurlijke organisatie waar acht scholen uit vijf verschillende gemeenten onder vallen. In de praktijk beschikt Jacob van Liesveldt over een grote bestuurlijke zelfstandigheid.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Zie website van Jacob van Liesveldt: [www.jl.penta.nl](http://www.jl.penta.nl) (16-07-2009).

<sup>33</sup> Ibidem.

Het onderzoek naar de gedeelde geschiedeniskennis is in samenwerking met Jeroen Heemskerk uitgevoerd. Wij werkten in 2008 samen op scholengemeenschap Helinium te Hellevoetsluis, een school zonder specifieke inslag, en bedachten toen de plannen voor dit onderzoek. Jeroen richtte zich op Helinium en ik op Jacob van Liesveldt. De opzet van de onderzoeken is identiek. In het vijfde hoofdstuk van deze thesis worden de resultaten van het onderzoek van Jeroen gepresenteerd en maak ik een vergelijking met de uitkomsten van Jacob van Liesveldt.

Wij waren benieuwd van welke gebeurtenissen of personen uit de Nederlandse geschiedenis de leerlingen het meeste wisten. Er is geprobeerd te achterhalen of, en zo ja, welk soort geschiedenisverhaal de leerlingen vertelden in deze klassen. Uit onderzoek in Canada, Quebec, blijkt er een patroon te bestaan in de verhalen van de onderzochte scholieren. Deze leerlingen vertellen bijna allemaal hetzelfde verhaal over de geschiedenis van hun land. Ze werden overheerst door de Fransen, kwamen daartegen in verzet en probeerden zelfstandig te worden. De provincie is tegenwoordig nog steeds een mengeling van Franse en Engelse invloeden. Daarbij spelen de invloeden van de Native Americans ook een steeds belangrijker rol in de samenleving.<sup>34</sup> Ook in de verhalen van scholieren uit de Verenigde Staten is een patroon te herkennen. In die verhalen komen vaak twee thema's terug: vooruitgang en vrijheid. In Noord Ierland hebben scholieren echter geen gedeeld verhaal.<sup>35</sup>

In deze thesis staat een mogelijk gedeeld verleden onder Nederlandse leerlingen centraal: ***in hoeverre is bij 4-havo leerlingen op twee scholengemeenschappen in Hellevoetsluis sprake van gedeelde kennis over de Nederlandse geschiedenis en wat betekent die kennis voor de leerlingen?***

Deze hoofdvraag worden in enkele deelvragen geoperationaliseerd:

1. Welke gebeurtenissen en personen uit de Nederlandse geschiedenis vinden deze leerlingen significant en welke betekenis kennen ze toe aan deze geschiedenis?
2. Welke argumenten geven zij daarvoor?
3. Welke type samenhangen (verhalen) brengen ze aan?

---

<sup>34</sup> Letourneau and Moisan, 'Young people's assimilation', 109-123.

<sup>35</sup> Barton and Levstik, *Teaching history*, 166 – 182.

De opzet van dit onderzoek en de interpretatie van de data zijn geïnspireerd door enkele theorieën en theoretische concepten. Het was nodig te weten wat **‘historisch besef’** inhoudt en hoe wij het konden gebruiken bij het trekken van conclusies. Om de eerste en tweede deelvraag te kunnen beantwoorden hebben wij ook de concepten **‘periodisering’** en **‘historische significantie’** verder uitgediept. Voor het antwoord op de derde deelvraag waren **‘narrative templates’** van belang. Tevens zal **‘chronologie’** en **‘tijd’** behandelen.

### **1.3 Methoden van onderzoek**

Interpretaties van het verleden en ‘historisch denken’ zijn geen eenvoudige zaken. Het kost tijd en moeite om historisch besef te ontwikkelen. Van scholieren kan niet verwacht worden dat zij op hetzelfde niveau denken en werken als vakmensen dat doen. Dat hoeft ook niet. In dit onderzoek is daarom rekening gehouden met de taalbeheersing en kennis van jongeren. Ondanks dat sommigen minder taalvaardig zijn, kunnen de verhalen en visies van deze leerlingen een enorme bron van informatie zijn voor deze masterthesis. Daarom is het belangrijk om goed te weten wat er onderzocht gaat worden en vooral hoe dat zal gebeuren. In deze paragraaf worden de onderzoeksmethoden verder toegelicht. Hiermee zal ook verantwoording gegeven worden voor bepaalde methodische keuzes.

#### ***Dataverzameling***

De data bestaan uit de analyse van relevanten bronnen (krantenartikelen, geschiedenis methoden en internetsites), vragenlijsten en interviews met leerlingen. Ook klassenobservatie en interviews met de docent van deelnemende leerlingen zijn onderdeel van de datacollectie. In totaal werden 67 leerlingen onderzocht: 35 op Jacob van Liesveldt en 32 op Helinium. De onderzochte leerlingen hebben geen geschiedenisles van ons gehad. De data zijn in drie fasen verzameld en geanalyseerd.

De eerste fase staat in het teken van de analyse van het geschiedeniscurriculum van de leerlingen. We hebben de leerboeken, aantekeningen, lessen en toetsen die de leerlingen uit de onderzochte klas hebben gehad onderzocht. Ook interviews met de voormalig geschiedenis docenten van de 4-havo klas was onderdeel van deze fase. Ik vroeg mij af welk verhaal verteld wordt over de Nederlandse geschiedenis in de lesmethoden. Daarbij keek ik ook naar verschillen tussen de methoden. De geschiedenislessen bestaan niet alleen uit wat de lesmethoden te bieden hebben. Ook de docent heeft daar een belangrijke rol in. Om die reden probeerde ik rekening te houden met vorm en kleur die geschiedenisdocenten geven aan de in

de vakmethoden aangeboden geschiedenisverhalen. Zodoende ontstond een beter inzicht in wat de leerlingen leerden en welke kennis zij dus in huis hadden ten tijde van het onderzoek. Meer hierover in hoofdstuk drie.

In de tweede fase gingen Jeroen en ik aan de slag op onze scholen. Leerlingen uit een geselecteerde klas van mijn school, Jacob van Liesveldt, vulden een vragenlijst in.<sup>36</sup> Belangrijke selectiecriteria voor die klas waren beschikbaarheid, heterogeniteit en omvang (minimaal 25 leerlingen). De antwoorden op de enquêtevragen, waaronder een opstelvraag, die de leerlingen gaven werden zowel op inhoud als op kwantiteit met elkaar vergeleken. Er werd ook gezocht naar samenhang in thematiek en opbouw. Samen met de enquêteresultaten, gekoppeld aan de verschillende achtergronden van de leerlingen, konden er conclusies worden getrokken over de inhoud van de antwoorden.

In de derde fase werden drie groepjes van drie leerlingen geselecteerd voor een diepte-interview. We hebben zeven belangrijke gebeurtenissen uitgekozen voor de leerlingen die we tijdens de interviews voorgelegd op papier. De opdracht voor hen was om deze gebeurtenissen op chronologische volgorde te zetten en aan te geven wat zij belangrijk vinden aan die gebeurtenissen.

In deze thesis wordt tevens verwezen naar enkele soortgelijke onderzoeken. Het eerste is een grootschalig onderzoek dat in 1994 en 1995 werd uitgevoerd in Europa door Bodo von Borries uit Duitsland en Magne Angvik uit Noorwegen. Dit onderzoek, *Youth and history*, telde ongeveer 32.000 leerlingen en 1250 docenten uit 27 verschillende landen. De onderzoekers wilden erachter komen hoe leerlingen geschiedenis en geschiedenisonderwijs beoordelen, uitvinden wat voor soort historisch besef leerlingen bezitten en bekijken hoe leerlingen geschiedenis interpreteren en de (Europese) politiek zien. Uit dit onderzoek zijn enkele resultaten gekomen die ook interessant zijn voor dit onderzoek.<sup>37</sup> Dorine Vijfvinkel heeft in 2005 een masterthesis geschreven over geschiedenisonderwijs en de interesses van leerlingen voor geschiedenis in Rotterdam. Zij heeft 257 leerlingen van negen verschillende scholen in Rotterdam enquêtes in laten vullen en die statistisch geanalyseerd. Enkele van haar bevindingen komen overeen met de bevindingen in deze masterthesis.<sup>38</sup> Als laatste worden er onderzoeksresultaten van het onderzoek dat Maria Grever en Kees Ribbens hebben uitgevoerd gebruikt. In hun boek, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, dat zij in opdracht van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) hebben uitgevoerd presenteren zij

---

<sup>36</sup> Er wordt naar deze vragenlijst verwezen met de woorden *enquête* of *vragenlijst*. Dit is om de leesbaarheid te vergroten, er wordt echter hetzelfde mee bedoeld.

<sup>37</sup> Angvik en Borries (eds.), *Youth and history*, A5-A6, A19-A27.

<sup>38</sup> Vijfvinkel, 'De jeugd van tegenwoordig...?', 2.



de resultaten van een verkenning naar identiteiten in verschillende contexten.<sup>39</sup> Er zijn in totaal 678 scholieren onderzocht uit Nederland, het Verenigd Koninkrijk en Frankrijk.<sup>40</sup> Voor deze masterthesis heb ik vooral gekeken naar de autochtonen Nederlanders uit dit onderzoek, omdat die de meeste overeenkomsten hadden met de hier onderzochte leerlingen.

### ***Vragenlijsten***

De vragenlijsten die gebruikt werden in dit onderzoek zijn ontleend aan het onderzoek dat uitgevoerd werd door Maria Grever en Kees Ribbens. De volledige door hen gebruikte vragenlijst is tevens als bijlage gepubliceerd in hun boek *Nationale identiteit en meervoudig verleden*.<sup>41</sup>

De leerlingen vulden de vragenlijst van dertien vragen in over hun demografische achtergrond, hun vertrouwdheid met de Nederlandse geschiedenis en betekenis die zij toekennen aan die kennis. Het invullen van de vragenlijsten gebeurde gedurende één lesuur van vijftig minuten. De enquête bestond uit twee delen. Deze eerste zes vragen betroffen de identiteit en demografische achtergrond van de leerlingen. Met de eerste vragen kregen we een beeld van de sociale kenmerken van onze populatie. De antwoorden op deze vragen hadden geen deel in de analyse van de resultaten maar vormden achtergrond informatie. Deze introductievragen hadden voor de leerlingen ook een voordeel, omdat zij op die manier niet meteen met de moeilijkste vragen geconfronteerd werden. Daarna kregen de leerlingen in vraag 7 opdracht een opstel te schrijven over de Nederlandse geschiedenis van minimaal één pagina en maximaal twee pagina's. Wij vroegen de leerlingen de geschiedenis van Nederland op te schrijven. De vraag was als volgt gesteld:

*Stel je voor, je nichtje (of neefje) woont in Australië. Zij (hij) wil op school **een spreekbeurt houden over de geschiedenis van Nederland**. Ze (hij) weet er helemaal niets vanaf en vraagt nu jou om hulp via een email. Je wilt haar (hem) natuurlijk graag helpen! Schrijf haar (hem) (in het Nederlands) in maximaal 250 woorden hoe de geschiedenis van Nederland verliep.*

---

<sup>39</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 11.

<sup>40</sup> Idem, 11, 30-32.

<sup>41</sup> Idem, 179-185.

Deze opstelvraag werd in iets andere vorm eerder ook gebruikt in een onderzoek van Peter Lee en Jonathan Howson.<sup>42</sup> De verhalen die de leerlingen opschreven werden gebruikt om te ontdekken wat de leerlingen meldden over de Nederlandse geschiedenis, welke verhalen zij vertelden, waar ze begonnen en waar gaten in hun kennis zaten. Wij wisten van te voren dat deze opdracht voor veel leerlingen erg moeilijk zou zijn. Het is niet gemakkelijk een verhaal over de Nederlandse geschiedenis op te schrijven. Wij hielden er daarom rekening mee dat enkele leerlingen alleen een lijstje met gebeurtenissen zouden maken. Het was wel echt de bedoeling dat de dingen die zij op papier zetten zelf bedacht waren. Zij mochten dus niet met elkaar overleggen. Ook vragen als: ‘waar moeten we beginnen’, ‘wat moet ik opschrijven?’, hebben wij niet beantwoord. Sommigen hadden daarom wat aansporing nodig. Soms hebben we aansporingen gegeven, maar nooit inhoudelijk.

Na deze vraag begon het tweede gedeelte van de enquête. Deze bestond uit de vragen 8 tot en met 12. Wanneer de leerlingen klaar waren met deel één, kregen zij pas deel twee, dit omdat we zoveel mogelijk wilden voorkomen dat de leerlingen door het tweede deel beïnvloed werden bij het schrijven van de opstellen. Deze vragen uit het tweede gedeelte hadden namelijk veel meer te maken met de betekenis die de leerlingen toekenden aan het leren en kennen van de geschiedenis van Nederland. In vraag acht werd gevraagd welke onderwerpen volgens de leerlingen wel en welke niet in de geschiedenislessen behandeld moeten worden. De verwachting was dat deze uitkomsten overeen kwamen met wat zij schreven in de verhalen. Vraag 9 en 10 waren van dezelfde soort, namelijk de vraag welke van de tien tijdvakken of historische gebeurtenis de leerlingen het meest interessant vonden. Vraag 11 en 12 waren vooral belangrijk voor de betekenis die leerlingen toekenden aan het verleden. Leerlingen kregen een aantal stellingen waarbij zij konden aangeven in hoeverre zij het daarmee eens of oneens waren. Op deze manier hoopten we enig zicht te krijgen op wat leerlingen belangrijk vinden. Deze vragen dienden slechts als hulpmiddel, de analyse is gericht op het opstel van vraag 7. De presentatie van de resultaten in hoofdstuk drie zullen ook gericht zijn op de data uit dat opstel.

### *Diepte-interviews*

Op basis van wat de leerlingen vertelden in hun opstellen van vraag 7 selecteerden we negen leerlingen per klas voor een diepte-interview. Deze interviews dienden enkele doelen. Allereerst moest er via deze vraaggesprekken een beter beeld ontstaan over wat voor verhalen

---

<sup>42</sup> Lee en Howson, “Two out of five did not know that Henry VIII had six wives”, 220-224.

de leerlingen ons wilden vertellen. Het was handig nog wat dingen na te vragen en te verdiepen tijdens de gesprekken, want de verhalen die de leerlingen opschreven waren vrij statisch. In de interviews konden de leerlingen veel creatiever omgaan met tijd, chronologie en de periodisering van de geschiedenis. Tevens konden wij bij interessante wendingen bepaalde uitspraken laten verklaren. De interviews werden per drietal afgenomen en duurden ongeveer één lesuur van vijftig minuten. De leerlingen werden niet vijftig minuten lang getorpedeerd met vragen. Een fijne en ontspannen sfeer was gewenst, zodat de leerlingen zich op hun gemak voelden. Eerst werd uitgelegd wat de bedoeling was. Daarna werd de vraag gesteld wat de leerlingen konden vertellen over de Nederlandse geschiedenis.

### ***Afbakening onderzoeksgroep***

Er wordt op het havo-niveau theoretisch les gegeven, maar er wordt niet zo diep op de stof ingegaan als op het vwo. Op het vmbo-niveau worden vooral praktische lessen gegeven en weinig theoretische. Kortom, Vmbo was te praktisch en vwo te theoretisch. Om die reden is er gekozen voor havo.

De gekozen klas was 4-havo. In de onderbouw van havo krijgen de leerlingen de geschiedenis aangeboden aan de hand van de tien tijdvakken van 'Commissie De Rooy'. In het begin van 4-havo hebben zij dus kennisgemaakt met alle havo-onderbouw lesstof, van prehistorie tot moderne tijd. De enquêtes moesten wel aan het begin van het schooljaar afgenomen worden, omdat de leerlingen in het begin van 4-havo in sneltreinvaart al het geleerde in voorgaande jaren nogmaals herhalen. Hierdoor zou het beeld dat zij gaven scheef kunnen raken. Deze net opgedane kennis had anders teveel op de voorgrond getreden. Dit zou nadelig zijn geweest voor de resultaten.

Niet iedere leerling in 4-havo kiest geschiedenis. Alleen de leerlingen die de profielen 'Economie en Maatschappij' en 'Cultuur en Maatschappij' hebben gekozen krijgen geschiedenisonderwijs. De leerlingen met andere profielen zijn buiten beschouwing gelaten. Hiervoor is een praktisch argument. Het was niet mogelijk een aselechte groep samen te stellen. De roosters waren zodanig verschillend dat een heterogene groep jongens en meisjes zowel allochtoon als autochtoon met én zonder geschiedenis niet bij elkaar te krijgen was. Het bleek alleen mogelijk complete klassen te onderzoeken.

De reikwijdte van het onderzoek gaat niet verder dan de Nederlandse geschiedenis, omdat een internationale geschiedenis te moeilijk was geweest voor de leerlingen. Bovendien was dan de hoeveelheid data te groot geworden in het kader van deze masterthesis. Wij zijn

ons natuurlijk wel bewust van het feit dat Nederland zich niet in het luchtledige heeft ontwikkeld en dat de geschiedenis van de wereld, van Europa en die van de koloniën grote invloed heeft gehad op het land. Daar is rekening mee gehouden in de analyses.

De data werden verwerkt in Excelsheets. Zo werd het aantal jongens, meisjes, allochtonen, autochtonen, religies enzovoorts opgeteld en vastgelegd. Daarnaast werden tekstdocumenten aangelegd met meer inhoudelijke informatie uit de enquêtes. Op die manier kon makkelijk teruggevonden worden wat leerlingen noemden aan gebeurtenissen, welke oriëntatie ze gebruikten en wat ze historisch significant vonden. Het vastleggen van de interviews gebeurde met een geluidsopnameapparaat. Het was noodzakelijk een betrouwbare manier te hebben om de interviews terug te luisteren.

#### **1.4 Bronnen, literatuur en opzet van de thesis**

De bronnen zijn gegenereerd aan de hand van de enquêtes en interviews met de leerlingen uit de 4-havo klassen, terwijl de context en theoretische informatie grotendeels uit secundaire literatuur afkomstig waren. Hieronder volgt een korte bespreking van de problemen die ontstonden bij het zoeken naar en verwerken van de bronnen en secundaire literatuur.

Het genereren van data was van fundamenteel belang en we moesten daarom de enquêtes en interviews goed voorbereiden en goed overdenken. De vragen moesten precies afgestemd zijn op ons onderzoek. We hebben veel gesproken over de opzet en volgorde van de vragen. De eerste zes vragen over de demografische achtergrond van de leerlingen kon voor de leerlingen zelf best wel eens lastig worden, omdat vragen confronterend konden zijn. Die gegevens werden door ons alleen als achtergrond informatie gebruikt. Dit hebben we de leerlingen verteld. De vragen hebben achteraf gezien geen problemen opgeleverd.

Er wordt al jaren gesproken over hoe het geschiedenisonderwijs verbeterd kan worden. Op de achtergrond wordt er ook een debat gevoerd over hoe om te gaan met concepten als historisch besef en historische significantie. In deze masterthesis worden beide delen van het debat belicht. De eerste categorie teksten voor onze theoretische verdieping is van algemene aard en dient meer een context te vormen voor het onderzoek. Het gaat hier om artikelen van didactici en geschiedfilosofen, om krantenartikelen van politici, docenten en andere critici. Doordat het debat over geschiedenisonderwijs en het historisch besef al ruim 20 jaar op landelijk niveau gevoerd wordt zijn er veel artikelen verschenen en veel standpunten ontstaan. Er moest kritisch gekeken worden naar welke artikelen wel en niet besproken moesten

worden. Omdat de artikelen slechts als achtergrond dienen heb ik ervoor gekozen om de artikelen van de laatste tien jaar te betrekken in het onderzoek. Het grootste gedeelte daarvan is minder dan vijf jaar oud. De secundaire literatuur over de theoretische concepten heeft in dat opzicht heel wat minder problemen opgeleverd. Er zijn enkele belangrijke geschiedfilosofen en historici in binnen- en buitenland die nagedacht hebben over geschiedtheoretische zaken. Een laatste categorie teksten komt uit de didactische literatuur: de lesmethoden die in het onderwijs worden gebruikt. Overigens ging het hier niet alleen om wat er in de lesboeken stond, maar ook om hoe docenten hiermee omgingen.

Het onderzoek naar de kennis van 4-havo leerlingen is erg specifiek. Zoals uit het voorgaande bleek is het van belang in algemene termen iets te weten over de theorie om specifieke uitspraken te kunnen doen over de onderzoeksresultaten. Daarom is de thesis zo opgezet dat er van algemeen naar specifiek gewerkt wordt. In hoofdstuk twee worden de theoretische concepten uitgewerkt en worden er werkdefinities gegeven van verschillende geschiedfilosofische concepten. Eerst wordt **'historisch besef'** behandeld. Hierna volgen paragrafen over **'historische significantie'**, de rol van **'Narrative Templates'** en **'periodiseren'**. Ook wordt er een paragraaf gewijd aan de kerndoelen in het voortgezetonderwijs.

Na deze algemene verkenning wordt in hoofdstuk drie een beschrijving gegeven van de gebruikte geschiedenismethoden. Daarna worden de onderzoeksresultaten van de enquêtes gepresenteerd en geanalyseerd. Met behulp van de in hoofdstuk twee besproken concepten zal geprobeerd worden verbanden en verklaringen te geven bij de verhalen die de leerlingen bij vraag 7 op papier hebben gezet. Hoofdstuk vier gaat ook over de onderzoeksresultaten, maar ditmaal toegespitst op de uitslagen van de diepte-interviews. De opzet in dat hoofdstuk zal dezelfde zijn als de opzet van hoofdstuk drie.

Het vijfde hoofdstuk presenteert de overeenkomsten en verschillen tussen de onderzoeksresultaten van het onderzoek dat ik uitvoerde en het onderzoek dat Jeroen Heemskerk uitvoerde op Helinium te Hellevoetsluis. Na deze presentatie zal dieper ingegaan worden op opvallende overeenkomsten en verschillen. In het laatste en zesde hoofdstuk zal alles kort en bondig samengevat worden, waarna er op basis van theorie en onderzoeksresultaten een conclusie getrokken zal worden.

## Hoofdstuk 2 Historisch besef en omgang met het verleden

Op de achtergrond van het landelijke debat over het (gebrekkige) historische besef en geschiedenisonderwijs wordt een discussie gevoerd over wat historisch besef nu eigenlijk is en hoe bepaalde onderdelen van het historisch ambacht gebruikt moeten worden in het onderwijs. Omdat historisch besef een van de belangrijkste onderdelen is van dit theoretisch kader wordt dit begrip vrij uitvoerig beschreven. Er zal een werkdefinitie van het concept gegeven worden met de uitwerking erbij. Eerst zal echter gesproken worden over breukervaringen in de tijd. Daarna zal dieper ingegaan worden op het begrip tijd.

Vervolgens zullen narrative templates behandeld worden. De leerlingen is immers gevraagd om een bepaald verhaal te vertellen. Het is interessant om te kijken welke templates of sjablonen leerlingen daarvoor gebruiken en in hoeverre zij een gedeelde geschiedeniskennis hebben. Iedere leerling bezit een eigen identiteit en bezit daardoor potentieel ook een andere visie op het verleden. In de praktijk zullen veel leerlingen echter naar verwachting eenzelfde soort verhaal vertellen.

In de laatste paragraaf staan tijd, periodisering en historische significantie centraal. Niet alles uit het verleden is interessant. Sommige gebeurtenissen of personen zijn belangrijker dan anderen. De leerlingen zullen bepaalde zaken wel noemen en andere niet. Om te bepalen in hoeverre zij historische kennis van het verleden hebben is het nodig te weten wat de geschiedwetenschap als historisch significant aanduidt en wat de leerlingen daarvan vinden. Ook zullen hier de doelen van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap kort beschreven worden.

### 2.1 Historisch besef en tijdsbesef

Er bestaat geen consensus over wat historisch besef precies is. Verschillende geschiedtheoretici en andere critici hebben definities opgezet. Het begrip zal hier verder uitgediept worden aan de hand van de teksten van enkele van deze theoretici. Volgens Maria Grever is historisch besef ‘een primair besef van een fundamenteel verschil tussen heden en verleden, een besef dat het verleden niet langer vanzelfsprekend doorwerkt in het heden, ontstaan als een gevolg van breukervaringen.’<sup>43</sup> Met de breukervaringen worden bijvoorbeeld de Franse Revolutie en de Industriële Revolutie bedoeld. Siep Stuurman concludeert dat de

---

<sup>43</sup> Grever en Jansen, ‘Historisch besef en het tijdconcept’, 10.

Franse elite aan het einde van de achttiende eeuw een collectieve ervaring van discontinuïteit onderging.<sup>44</sup> Door bijvoorbeeld vondsten van zeefossielen in de Alpen en kosmische exploraties, nam men vrij plotseling afstand van zowel het gedachtegoed van antieke oudheid als de christelijke heilsgeschiedenis.

Historisch besef lijkt een paradoxaal begrip want hoewel het wordt veroorzaakt door een breukervaring heeft het ook een continuïteitsaspect; men ziet tegelijk wat gelijk is gebleven.<sup>45</sup> In de achttiende eeuw was de ervaring van discontinuïteit collectief, tenminste bij de elite, maar het werd steeds meer iets persoonlijks, iets subjectiefs. Tegelijk werd het historisch besef steeds gedifferentieerder en de band met het verleden steeds moeizamer gelegd. Volgens Ankersmit zijn we nu zelfs in een fase van een besef van een ‘definitieve afgeslotenheid’ en ‘onbereikbaarheid van het verleden’, eigenlijk dus een postmodern historisch besef.<sup>46</sup> Het ervaren van tijd speelt daarbij een kernrol. Om het begrip historisch besef beter te begrijpen zullen we eerst dieper ingaan op het begrip tijd en in het bijzonder het begrip subjectieve of ervaren tijd.

Historisch besef is iets subjectiefs. Het besef is voor ieder persoon anders en men kan het in meer of mindere mate bezitten. Een voorwaarde is dat men een besef van tijd heeft. Zoals uit antieke teksten van Aristoteles en de latere kerkvader Augustines (354-430) blijkt is tijd een moeilijk begrip. Deze laatste wist het treffend te verwoorden: ‘Wat is dus de tijd? Wanneer maar niemand het me vraagt weet ik het; wil ik het echter uitleggen aan iemand die het me vraagt, dan weet ik het niet’. Er is een verleden dat niet meer bestaat, een toekomst dat er nog niet is en een nu-moment dat eigenlijk geen tijdsduur kent, omdat het niet is vast te pinnen. Tijd is dus een ongrijpbaar begrip. Toch is tijd van belang voor historici en het historisch ambacht. Zij werken er immers mee als ze het verleden construeren.<sup>47</sup>

Er zijn in eerste instantie twee soorten tijd. Allereerst is er de objectieve tijd, een kosmologische tijd die telbaar is. Daarnaast is er ook een teller, de mens. De mens, het subject, ervaart tijd en dat noemen we subjectieve, of beleefde, tijd. Zoals Aristoteles al in zijn *Physica* schreef, is tijd alleen te meten met behulp van beweging. Tijd is dan waarneembaar als we een vast punt kiezen van waaruit gemeten kan worden. Aristoteles realiseerde zich dat zijn omschrijving van tijd als ‘getal van beweging’ een teller veronderstelt. Dat maakt zijn omschrijving van tijd een onoplosbaar mengsel van objectieve en subjectieve elementen. Augustinus lijkt een radicale oplossing te bieden. Hij kon de

---

<sup>44</sup> Stuurman, ‘Tijd en ruimte in de verlichting’, 79-97.

<sup>45</sup> [http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archieftwee00vijf/podium/opinie\\_driezes](http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archieftwee00vijf/podium/opinie_driezes) (09-03-2009).

<sup>46</sup> Aangehaald in: Grever en Jansen, *De ongrijpbare tijd*, 10.

<sup>47</sup> Grever en Jansen, ‘Historisch besef en het tijdconcept’, 7-11.

gedachte niet loslaten dat tijd is onderverdeeld in verleden, heden en toekomst en dat de tijd daarom een uitgestrektheid bezit. De segmenteerbare, onomkeerbare en lineaire tijd situeerde hij echter niet buiten maar binnen de mens. Het verleden bestond voor Augustinus in de menselijke ziel als herinnering, het heden als aandacht en de toekomst als verwachting. Toch kon ook Augustinus er niet onderuit dat tijd tevens buiten de mens bestond als een schepping van god. Subjectieve en objectieve tijd lijken niet van elkaar gescheiden te kunnen worden.<sup>48</sup> In de paragraaf over historische significantie zal nog gesproken worden over de opvatting van Eviator Zerubavel. Deze besprak in zijn boek *Time Maps* de idee dat er in het collectieve geheugen van samenlevingen perioden bestaan waarin weinig gebeurt lijkt te zijn. Hij onderscheidt daarbij ook een kosmologische tijd, iedere minuut is identiek aan de andere, en een subjectieve tijd: de tijd zoals we die beleven.

Er is echter ook nog een derde tijd. In navolging van de geschiedfilosoof Paul Ricoeur wordt het begrip historische tijd gebruikt. Op het moment dat de historicus de twee eerder genoemde tijden gebruikt en een historisch verhaal schrijft creëert hij feitelijk een nieuwe tijd. Hij zet de tijd naar zijn eigen hand door een beginpunt en een eindpunt te kiezen voor zijn verhaal. Door het gebruik van een intrige, een plot, verbindt hij dan het einde met het begin. Er ontstaat zo een verhaal met een tijd die geconstrueerd is. Die tijd, of indeling in tijdvakken, heeft niet echt in het verleden zo bestaan, maar is aangebracht door de historicus.<sup>49</sup>

Tegenwoordig gaat tijd voor de meeste mensen erg snel en onvermijdelijk voort. Volgens de al eerder genoemde Koselleck ligt de oorzaak daarvan in breukervaringen die ontstonden vanaf ongeveer 1750.<sup>50</sup> Deze breukervaringen leiden tot een grotere kloof tussen de ervaringen en verwachtingen van mensen. Koselleck noemt het zelf het uiteenlopen van ervaringsruimte en verwachtingshorizon. Hij associeert ervaring met ruimte omdat het een uitgestrektheid bezit, in tegenstelling tot verwachting dat meer een verschuivende horizon is. In de terminologie die Koselleck gebruikt, echoën de ideeën van Aristoteles en Augustinus. Volgens hem was er voor de cyclische mens geen verschil tussen de ervaringsruimte en verwachtingshorizon, maar vanaf halverwege de achttiende eeuw is een lineaire tijdservaring ontstaan. Mensen zijn gedesoriënteerd geraakt, vervreemd van het verleden. Sinds het einde van de achttiende eeuw zouden desoriëntatie en historisch besef alleen maar zijn toegenomen. Mensen moesten toen door de versnelling van de tijd en de breukervaringen steeds meer moeite doen om zich verbonden te voelen met het verleden. Ook in de moderne tijd zijn er

---

<sup>48</sup> Grever en Jansen, 'Historisch besef en het tijdconcept', 7-11.

<sup>49</sup> Van den Akker, 'Het verwachte einde', 133 – 138 en Blaas, 'Vorm geven aan de tijd', 35-37.

<sup>50</sup> Koselleck, *Futures Past*, 267-288.



breukervaringen. Bijvoorbeeld de moord op Pim Fortuyn of de aanslag op het World Trade Center in de Verenigde Staten. Deze gebeurtenissen zouden dus de breukervaring en het historisch besef (en de desoriëntatie) moeten hebben vergroot. Toch is het de vraag of die gebeurtenissen bij de huidige generatie scholieren veel indruk hebben gemaakt.

Jörn Rüsen legt in zijn definitie van historisch besef veel nadruk op de collectiviteit en de verwachtingen die bestaan in een samenleving. Hij beweert dat historisch besef werkt als een specifieke oriëntatie in de tijd. Het is bruikbaar om de actualiteit te begrijpen. Het legt verbanden tussen heden en verleden zodat dat er een impliciet toekomstperspectief ontstaat. Op die manier is ieder individu een deel van een groter geheel. Iedereen hoort tot een bepaalde samenleving of groep binnen die samenleving en heeft op die manier een bepaald collectief verleden, die deel uitmaakt van een specifieke identiteit <sup>51</sup>

Chris Lorenz beschouwt *historische* identiteit als een belangrijk concept. Dit concept veronderstelt dat er een ontwikkeling is van die identiteit, individueel en collectief. Er blijven echter ook facetten hetzelfde. Hij zegt dat mensen hun identiteit niet vinden, maar vormen.<sup>52</sup> Zij gebruiken bij die vorming het verdelen. Iedere identiteit heeft dus altijd een historisch element in zich.<sup>53</sup> Er is zowel sprake van verandering als van continuïteit. Dit groepsgevoel en het idee meer te zijn dan alleen je eigen individu (je bent onderdeel van een samenleving met een verleden en een toekomst) is een belangrijk onderdeel van het historisch besef. <sup>54</sup>

### ***Hoe wordt het concept historisch besef gebruikt in deze thesis?***

Het onderzoek dat uitgevoerd wordt betreft jonge individuen, er worden immers leerlingen rond de 15 jaar geïnterviewd. De vragen die gesteld worden gaan echter over het grotere geheel: de samenleving. De Nederlandse geschiedenis staat voorop. Daarnaast wordt er in het tweede gedeelte van de enquête gevraagd welke onderdelen uit de geschiedenis de leerlingen interessant en/of belangrijk vinden. Hierbij kan ook geloofsgeschiedenis, Europese geschiedenis en mondiale geschiedenis horen. De leerlingen wordt dus gevraagd hoe zij in de samenleving staan, waar zij zichzelf bij vinden horen en hoe belangrijk de (inter)nationale geschiedenis is voor hen. In de definitie van historisch besef die wij hier gaan gebruiken moet dus een vorm van dat grotere geheel terug te vinden zijn evenals iets van continuïteit. Historisch besef beschouwen wij daarom als een besef van een fundamenteel verschil tussen

---

<sup>51</sup> Aangehaald in Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', 36, 37.

<sup>52</sup> Aangehaald in Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 23.

<sup>53</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 23.

<sup>54</sup> Aangehaald in Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 33,34.

heden en verleden, een besef dat het verleden van een individu of groep niet langer vanzelfsprekend doorwerkt in het heden, ontstaan als gevolg van schokkende gebeurtenissen in de wereld (breukervaringen), alsmede een besef dat er, ondanks de breukervaringen, een bepaalde continuïteit bestaat tussen verleden en heden.

Zoals al uit hoofdstuk één bleek, stelt Tollebeek dat het historisch besef niet verdwenen is, maar dat het alleen van aard is veranderd. Daarom gaan wij ervan uit dat de leerlingen in 4-havo een vorm van historisch besef bezitten of het in ieder geval aan het ontwikkelen zijn. Hoe meer kennis zij van het verleden krijgen, hoe meer zij gaan beseffen dat het verleden wezenlijk anders was en dat de tijd onvermijdelijk voortschrijdt, terwijl er tegelijkertijd een zekere continuïteit bestaat. De hierboven genoemde aanvallen op het WTC en de moord op van Pim Fortuyn zullen bij de leerlingen nu misschien niet zoveel indruk hebben gemaakt, omdat zij met andere dingen bezig zijn. Als hun historisch besef verder is ontwikkeld (en dat kost tijd) zullen zij die gebeurtenissen in een ander kader plaatsen.

Het meten van ‘historisch besef’ is echter heel lastig. Wij kunnen geen kwantitatieve analyse uitvoeren en we zijn dus aangewezen op kwalitatieve conclusies. Ik zal in de conclusies proberen genuanceerd aan te geven in hoeverre volgens mij leerlingen een gedeelde geschiedeniskennis hebben. Historisch besef zal ik in die conclusies betrekken in die zin dat ik aan zal geven wat de verhalen voor ‘indicatoren’ vertonen die wijzen op de aanwezigheid van ‘historisch besef’. Leerlingen kunnen op verschillende manieren over het verleden spreken. Wanneer zij spreken over het verleden als iets dat afgesloten is en achter hen ligt, terwijl zij ook aan kunnen geven dat de hedendaagse wereld voortgekomen is uit dat verleden is dat een indicatie voor een soort historisch besef. Andere voorbeelden daarvan zijn de retoriek waarmee leerlingen kunnen spreken. Als zij over de mensen die in deze gebieden in de rivierdelta woonden spreken in de ‘wij’ vorm wijst dat niet op historisch besef. Spreken zij over ‘die mensen’, is er als het ware een aanwijzing dat deze leerlingen wel een vorm van historisch besef aan het ontwikkelen zijn. Zij zien dan immers in dat de mensen waarover ze spreken niet direct met henzelf verbonden zijn.

## 2.2 Het verleden in een samenleving

### *Narrative Templates*

Wij leven vandaag de dag in een mondiale wereld waar informatiestromen enorm snel aan ons voorbij trekken en de technologische vooruitgang amper bij te houden is. In deze mondiale wereld is de natiestaat toch nog de belangrijkste basis. Het collectief geheugen is grotendeels nog steeds gebaseerd op de natiestaat. Het verleden van die naties is inmiddels, de gedachtegang van Jo Tollebeek volgende, niet meer direct te beleven.<sup>55</sup> Mensen hebben het gevoel afgesneden te zijn van de geschiedenis. Waar het hier om gaat is de vorm waarin inwoners van een natie hun verleden gieten als ze erover praten of erover schrijven.

Volgens James Wertsch heeft ieder volk een historisch besef dat tot uiting komt in een verhaal. Die verhalen worden door een groot gedeelte van de bevolking gebruikt in het dagelijks leven, op school, maar ook in dagelijkse gesprekken en muziek. Deze verhalen werken op twee niveaus. De eerste zijn de ‘specific narratives’. Ze zijn specifiek en worden verteld in schoolboeken of worden doorverteld en zijn gerelateerd aan de samenleving en de tijd waarin ze verteld worden. Zij dragen bij aan de identiteit van de samenleving. Ook passen ze vaak in een groter geheel.<sup>56</sup> Iedere samenleving maakt namelijk volgens Wertsch gebruik van sjablonen waarin die kleinere verhalen passen. Deze referentiekaders, ‘schematic narrative templates’, zijn abstracte verhalen met een overkoepelend plot die aanwezig zijn in samenlevingen. De bouwstenen van deze narrative templates worden geput uit het collectief geheugen. De tien tijdvakken van commissie De Rooy kunnen in die zin ook geen lege huls, maar schrijven impliciet een bepaalde visie op het verleden voor. Wat die visie precies is is moeilijk te bepalen.

Wertsch verduidelijkt zijn theorie aan de hand van een voorbeeld uit Rusland.<sup>57</sup> Hij onderzocht de verhalen van mensen die onderwezen waren in het voormalige Sovjet-tijdperk en mensen die na de val van die samenleving onderwijs hebben gehad. De specifieke verhalen verschilden, maar het sjabloon waarin die verhalen gegoten werden was identiek. Beide vertelden namelijk het verhaal dat Rusland overheerst werd door andere volkeren, maar dat het zich vrij kon vechten door de dapperheid van het Russische volk. Dit meta-verhaal kon op verschillende manieren ingevuld vullen, terwijl het overkoepelende plot, ‘vrijheidstrijd tegen

---

<sup>55</sup> Tollebeek, ‘Vanuit de aangrenzende kamer’, 178 – 180.

<sup>56</sup> Wertsch, ‘Specific narratives’, 51 – 54.

<sup>57</sup> Idem, 54-60.

overheersende volkeren', gelijk bleef.<sup>58</sup> Voor de Verenigde Staten zou zo'n 'narrative template' kunnen zijn: 'het vechten voor de vrijheid'. Verschillende 'specific narratives' kunnen daarin gepast worden, bijvoorbeeld onafhankelijkheidsstrijd tegen het moederland Engeland, de strijd in de burgeroorlog of nu de strijd tegen het terrorisme.

Ook voor Nederland zou zo'n sjabloon kunnen bestaan. Maria Grever heeft een voorbeeld genoemd van wat een 'narrative template' zou kunnen zijn voor Nederland. Zij omschreef dat als: 'Nederland, een klein land dat dapper zijn vrijheden bevecht'.<sup>59</sup> Ook hier passen weer verschillende kleinere verhalen in zoals het gevecht tegen het water door de eeuwen heen, de overheersing door Spanje of later de Fransen. Ook het verzet tegen de overheersing in de Tweede Wereldoorlog past daarin.

Ook is het mogelijk dat leerlingen 'Nederland, een tolerant land' als 'narrative template' kunnen neerzetten. Zij kunnen dat doen door de opvang van de Hugenoten te noemen in Nederland, de vrijheid die schrijvers hadden in de lage landen, maar ook de meer modernere opvang van vluchtelingen. In de hoofdstukken vier en vijf zal geprobeerd worden uit de verzamelde data te filteren in hoeverre leerlingen een gedeeld verleden hebben en in welk sjabloon zij dat gieten.

### *Narratieve identiteit*

Identiteit is een steeds terugkerend concept in dit onderzoek, de identiteit van de scholieren, van Nederland en van het geschiedenisonderwijs. Identiteit is behalve met geschiedenis ook nauw verbonden met narrativiteit. Wanneer iemand het verleden construeert gebruikt hij behalve periodisering en tijd, 'narrative templates' om van het verleden een verhaal te maken en zo een identiteit te creëren.<sup>60</sup>

Mensen geven hun eigen leven en het verleden betekenis door erover te vertellen. Iedereen doet dat vanuit een bepaald perspectief.<sup>61</sup> Volgens Paul Ricoeur vertelt iedereen een bepaald verhaal over zichzelf, over de groep of de gehele samenleving.<sup>62</sup> Al die verhalen hebben een plot. Wanneer er een rijtje met feiten gegeven wordt, is er geen verhaal. Een voorbeeld zal dat verduidelijken: 'Jan kreeg een cadeau, daarna kreeg Kees ook een cadeau'. Dit verhaal heeft geen plot, het vertelt namelijk niets. Wanneer we zeggen: 'Jan kreeg een cadeau, daarna kreeg Kees ook een cadeau, omdat hun moeder dat eerlijker vond', is er wel

---

<sup>58</sup> Wertsch, 'Specific narratives', 54 – 60.

<sup>59</sup> Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', 35.

<sup>60</sup> Wertsch, 'Specific narratives', 54 – 60.

<sup>61</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 27.

<sup>62</sup> Wood ed., 'On Paul Ricoeur', 20 – 27.

een verhaal ontstaan. We weten nu immers waaróm Kees een cadeau kreeg. Historische kronieken hebben de eigenschap plotloos te zijn. Zij geven alleen feiten weer, maar vertellen daardoor niets. Zodra er een plot in het verhaal verwerkt wordt, wordt er betekenis aan de feiten gegeven. Wanneer iemand dus iets over zichzelf of over de samenleving wil vertellen doet hij dat door een plot te gebruiken, betekenis te geven.

Zodoende hangen plot en identiteit heel nauw samen. Dat is belangrijk om te weten, omdat de leerlingen in 4-havo verhalen gaan schrijven. Het is nuttig te achterhalen met welke gebeurtenissen leerlingen komen en welke betekenis zij aan die gebeurtenissen en personen toekennen. Vertellen de leerlingen een succesverhaal van de Nederlandse geschiedenis, belichten ze juist de donkere pagina's of gaan ze weer een heel andere kant op? De manier waarop de leerlingen hun geschiedenissen vormgeven en welk plot zij erin verwerken, zegt veel over de betekenis die de leerlingen toekennen aan het verleden van hun eigen land.

### **2.3 Tijd, periodisering en historische significantie**

Het aantal gebeurtenissen en de verscheidenheid daaraan in het verleden is enorm.

Geschiedenis is chaos en er zit geen lijn in. Toch proberen historici in hun onderzoeken naar dat verleden zoveel mogelijk orde te scheppen in de chaos van historisch materiaal. Een aantal aspecten van het historisch ambacht zal hier besproken worden, omdat de leerlingen in hun verhalen er ook gebruik van zullen maken. Zo zijn het gebruik van tijd en periodisering belangrijk. Het begrip tijd is al uitgelegd, hier zal daarop voortbouwend uiteengezet worden wat periodisering voor de geschiedschrijving kan betekenen. Doordat het verleden zo'n chaotisch geheel is en de historicus er orde in aan wil brengen wordt er geperiodiseerd. De geschiedenis wordt in stukken verdeeld om er enig overzicht in aan te brengen.<sup>63</sup> Als de historicus een periode 'gemaakt' heeft (die perioden bestaan in de geschiedenis niet echt, die worden door de historicus gecreëerd) weet hij het eindpunt van die periode. Met dat eindpunt als vertrekpunt begint hij zijn verhaal vorm te geven. Piet Blaas noemde dit het 'achteraf vooruitzien' van de historicus. Het is een heel nuttig aspect van het historisch ambacht, omdat het de historicus instaat stelt grip te krijgen op het verleden.<sup>64</sup> Hoewel de leerlingen nog maar net ingeleid worden in het historisch ambacht is het voor hen van essentieel belang een soort handvatten te hebben in het verleden. Die handvatten kunnen geleverd worden doordat historici het verleden behapbaar en overzichtelijk maken aan de hand van tijdvakken en tijdbalken.

---

<sup>63</sup> Blaas, 'Vorm geven aan de tijd', 35 – 47.

<sup>64</sup> Idem, 42 - 48.

Dan nog blijft het erg lastig voor leerlingen om de chronologie in de geschiedenis te vatten. Chronologie is namelijk meer dan de juiste volgorde van gebeurtenissen. Het gaat er ook om gebeurtenissen en verschijnselen in de juiste tijd te kunnen plaatsen. Ian Dawson stelt daarom dat er drie niveaus bestaan in het beheersen van chronologie. Iedere soort is een niveau hoger. Je leert als eerste omgaan met de terminologie rondom chronologie. Begrippen als *zeventiende eeuw* voor een gebeurtenis in 1672 of het idee van *vóór* en *ná* zijn voorbeelden daarvan. Het tweede niveau bestaat uit het hebben van een idee van perioden in de geschiedenis. Kennis van tijdbalken met belangrijke data erop die overzicht bieden kan in deze categorie gerekend worden. Wie het derde niveau heeft bereikt kan meer dan gebeurtenissen in de juiste volgorde plaatsen. Het gaat er hier om een begrip te hebben van de causale relaties tussen gebeurtenissen en zicht te hebben op ‘the big picture’. Kennis van belangrijke gebeurtenissen is daarbij noodzakelijk.<sup>65</sup> Denis Shemilt voegt daar nog aan toe dat een rijtje gebeurtenissen niets zegt. Een tijdbalk in zichzelf is betekenisloos, er moeten causale relaties aangebracht worden.<sup>66</sup>

De al eerder besproken tien tijdvakken van de Commissie de Rooy zijn een uiting van de behoefte de leerlingen handvatten te bieden. Over de inhoud van die tijdvakken kan, en moet, gedebatteerd worden, maar leerlingen kunnen veel baat hebben bij een kader waarin zij hun kennis kunnen plaatsen. De kleur en invulling van de tijdvakken doen daar op zichzelf niets aan af.

De ondervraagde leerlingen gaan de geschiedenis van Nederland opschrijven. Zij gaan dus, zoals hierboven is uitgelegd, perioden aanbrengen in de geschiedenis en de gebeurtenissen een bepaalde zin geven. Het is de moeite waard te kijken naar hoe de leerlingen de geschiedenis indelen. Welke criteria gebruiken ze, waar liggen de beginpunten en werken ze chronologisch of juist thematisch? Vinden zij de geschiedenis dichtbij interessant, bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog in Nederland, of de geschiedenis ver weg in de tijd, bijvoorbeeld de Romeinen in de gebieden die nu Nederland vormen? Wat vinden de leerlingen nu belangrijk uit het verleden?

Die vraag is niet zo makkelijk te beantwoorden als dat het op eerste gezicht lijkt. Figuren als Napoleon of Henry Ford hebben zulke ingrijpende zaken verricht dat zij zonder veel discussie als belangrijke figuren kunnen worden gezien. Ook de Amerikaanse

---

<sup>65</sup> Dawson, ‘Time for chronology?’, 3-4.

<sup>66</sup> Shemilt, ‘The Caliph’s Coin’, 86.

burgeroorlog of de bommen op Hiroshima of Nagasaki zijn gebeurtenissen die het leven van vele duizenden mensen over langere tijd hebben veranderd. Over veel andere personen of gebeurtenissen is echter maar moeilijk te zeggen of zij wel of niet een zodanige invloed op de loop van de geschiedenis hebben gehad dat zij als ‘historisch significant’ bestempeld kunnen worden.

Volgens Carla van Boxtel is dat wat betekenis voor het heden heeft historisch belangrijk genoeg om het te onthouden of te onderwijzen. Bepaalde gebeurtenissen, plaatsen of personen kunnen symbool staan voor iets groters. Zo kan het concentratiekamp Auswitsch gezien worden als het symbool van de Jodenvervolging in de Tweede Wereldoorlog. Ook kunnen verschijnselen in contrast met het heden belangrijk zijn. De onvrijheid van Afrikaanse slaven op de Amerikaanse plantages kunnen symbool staan voor de vrijheid die wij nu bezitten.<sup>67</sup>

Wat significant is, is afhankelijk van de context waarin er gekeken wordt. Een gebeurtenis kan in een bepaalde tijd, bijvoorbeeld in de negentiende eeuw, als historisch belangrijk geacht worden, terwijl dat in latere tijden niet meer zo was. Zaken die voor de Eerste Wereldoorlog veel mensen bezig hielden, zouden tijdens de oorlog naar de achtergrond geraakt kunnen zijn om daarna vergeten te worden. Andersom kunnen personen of gebeurtenissen in de tijd waarin ze bestonden of zich afspeelden niet als opmerkelijk gezien worden, terwijl er nu, achteraf, veel aandacht aan gegeven kan worden. Tijd is dus een belangrijke factor bij het bepalen of iets significant is.

Behalve tijd is plaats ook heel belangrijk. Wat in een bepaald deel van de wereld de samenlevingen op zijn grondvesten kan laten schudden, hoeft in andere delen helemaal niet opgemerkt te worden. Zo zullen wetenschappelijke ontdekkingen in samenlevingen waarin religie een grotere plaats heeft, een andere impact hebben dan in seculiere samenlevingen. Binnen samenlevingen kan de ene groep ook heel anders reageren dan de andere. Het referentiekader van groepen of personen bepaalt dus voor het grootste gedeelte of een gebeurtenis historisch significant is.

Wat historisch belangrijk is, is meer dan alleen het gevoel dat individuen of groepen hebben bij gebeurtenissen of personen. Wat in een bepaalde tijd en plaats als heel ingrijpend kan worden ervaren hoeft helemaal geen invloed te hebben op de lange termijn. Achteraf wordt er door de historicus op een bepaalde manier (met een bepaalde blik) naar de geschiedenis gekeken, daarmee wordt beslist wat wel en wat niet historisch significant is. Zijn

---

<sup>67</sup> Van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek*, 24-25.

positie in de samenleving en de op dat moment overheersende narrative templates zijn daarbij belangrijke factoren. Het collectieve geheugen van een samenleving speelt dus een grote rol.<sup>68</sup>

Eviatar Zerubavel spreekt in dat verband over ‘mountains and valleys’ (ook wel: ‘hot periods and empty stretches’).<sup>69</sup> Er zijn perioden in de geschiedenis waaruit mensen in een samenleving zich weinig ‘herinneren’ en andere perioden waarin volgens dat geheugen veel gebeurt lijkt te zijn (een ‘mountain’ of ‘hot period’). Zo weten leerlingen vaak veel te vertellen over de jaren 1940 tot 1945, maar vrijwel niet over de vijf jaar daarvoor óf daarna. Sommige perioden hebben een grotere dichtheid aan herinnerde gebeurtenissen dan andere perioden. Deze ‘dichtheid’ is onder andere af te lezen uit de feestdagen die gevierd worden in samenlevingen. Zo is de Oudheid een ‘hot period’, dat valt samen met de Christelijke feestdagen die hier gevierd worden. Ook de negentiende en twintigste eeuw zijn perioden met een grote dichtheid. Dat is terug te zien aan de viering van koninginndag of de herdenkingen rondom de Tweede Wereldoorlog. Wat verder bepaalt welke gebeurtenissen wel en welke gebeurtenissen niet opgenomen worden in het collectieve geheugen is niet bekend. Zo kan het gebeuren dat er perioden uit het verleden ‘vergeten’ worden die wel degelijk vol zaten met spannende of beslissende gebeurtenissen. Andersom worden gebeurtenissen ook herinnerd terwijl ze maar weinig betekenis hebben voor de latere gang van zaken.<sup>70</sup> Zerubavel sluit zijn betoog dan ook af met de stelling dat de geschiedenis zoals die werkelijk gebeurd is en de manier waarop die herinnerd wordt wezenlijk van elkaar kunnen verschillen.<sup>71</sup> Grever en Ribbens wijzen in hun op boek ook op het feit dat het historische verschijnsel of de gebeurtenis niet zelf bepaalt of ze later historisch significant worden. Het gaat om wat de mensen achteraf vinden van die gebeurtenis, om de waardering die er later aan gegeven wordt.<sup>72</sup>

---

<sup>68</sup> <http://www.ohassta.org/conference2008/ohassta08.ppt> (26-01-2009).

<sup>69</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 25.

<sup>70</sup> Idem, 25-29.

<sup>71</sup> Idem, 34.

<sup>72</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 29.



## 2.4 Geschiedenisonderwijs in Nederland

Geschiedenis is een vak dat moeilijk leerbaar is voor scholieren. Het verleden bestaat uit een ongekeerde hoeveelheid informatie die terug te vinden is in ontelbare figuren, gebeurtenissen en plaatsen. Het is voor mensen onmogelijk, de hele geschiedenis te leren. Niemand kan de gehele geschiedenis kennen, er moeten altijd keuzes gemaakt worden uit de enorme hoeveelheid gebeurtenissen en visies op het verleden. Het eigen maken van de geschiedenis kan volgens Arie Wilschut beter gebeuren met behulp van wat hij ‘historisch denken’ noemt.<sup>73</sup> Het alleen uit het hoofd leren van feiten is niet zinvol, omdat er op die manier geen enkele betekenis aan toegevoegd wordt. Ook verbanden worden op die manier niet gelegd. Al met al ontstaat er op die manier weinig historisch besef. Andersom werkt ook niet. Als er veel aandacht besteed wordt aan vaardigheden en ‘historisch denken’ ontstaat er geen feitenkennis waar die vaardigheden op los gelaten kunnen worden. Al het geleerde komt dan een beetje in de lucht te hangen. Carla van Boxtel en Jannet van Drie steunen deze visie. Er moet in het onderwijs oog zijn voor zowel feitenkennis als vaardigheden om iets met die kennis te kunnen doen.<sup>74</sup> Zij gebruiken de term ‘historisch redeneren’: er wordt feitenkennis georganiseerd en geïnterpreteerd op basis van bronnen. Op die manier worden kennis en vaardigheden eigen gemaakt.<sup>75</sup> Met name onderwijsleergesprekken, samenwerkingsopdrachten schrijfopdrachten kunnen leerlingen aanzetten tot actief historisch redeneren.<sup>76</sup> Een andere manier om historische kennis en historische begrippen eigen te maken is het maken van een ‘begrippenboom’. In zo’n schema worden allerlei woorden bij elkaar gezet om zo inzicht te krijgen in onderlinge verbanden en causale relaties.<sup>77</sup> Eén ding kan met zekerheid gezegd worden: geschiedenis leren en historisch besef ‘kweken’ kost tijd. Daarbij is het heel belangrijk dat de lessen aantrekkelijk zijn voor de leerlingen. Als ze het saai vinden blijft er automatisch minder informatie hangen. De lessen moeten dus bovenal interessant gemaakt worden!

Omdat de tijd daarvoor vaak ontbreekt, het bleek al uit het eerste hoofdstuk, hebben veel historici, critici en politici zich gebogen over het geschiedenisonderwijs. Inmiddels is er een tijdvakkenkader gemaakt en is er een nationale cultureel historische canon in het leven geroepen om overzicht te bieden in de enorme hoeveelheid historisch materiaal. Ook heeft het

---

<sup>73</sup> Wilschut, Van Straaten, Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 9.

<sup>74</sup> Van Boxtel en Van Drie ‘Het vermogen tot historisch redeneren’, 53,54.

<sup>75</sup> *Ibidem*.

<sup>76</sup> *Idem*, 53.

<sup>77</sup> Van Drie en Van Boxtel ‘Developing conceptual understanding through talk and mapping’, 27-31.

ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs herzien. Hieronder zullen die kerndoelen eerst besproken worden.

### ***De kerndoelen in het voortgezet onderwijs***

Het ministerie van OCW heeft voor het voortgezet onderwijs bepaalde algemene kerndoelen geformuleerd waaraan iedere havo of vwo opleiding moet voldoen. De opleidingen havo en vwo zijn verdeeld in een onderbouw (de eerste drie klassen) en een bovenbouw (leerjaar vier en vijf voor havo en vier, vijf en zes voor vwo). Bij de onderbouw horen de kerndoelen en bij de bovenbouw de einddoelen. Voor deze thesis zijn alleen de kerndoelen van belang, omdat wij uitgaan van de kennis opgedaan in de onderbouw van de havo. Deze kerndoelen zijn voor ieder vak of ieder vakgebied opgesteld in verschillende artikelen die te vinden zijn op de website van het ministerie van OCW.<sup>78</sup>

Voor het vak geschiedenis is geen aparte categorie kerndoelen opgenomen. Het vak valt onder de categorie 'Mens en Maatschappij'. Daarin zijn de artikelen 36 tot en met 44 toegewezen aan geschiedenis. Opvallend aan deze doelen is dat de focus sterk gericht is op het aanleren van vaardigheden. Zo stelt het eerste kerndoel:

'De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.'

Ook de andere kerndoelen zijn gericht op het aanleren van vaardigheden als 'het plaatsen van gebeurtenissen', 'het gebruiken van historische bronnen' en:

'De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.'

---

<sup>78</sup> <http://www.minocw.nl/onderbouwvwo/index.html>, (27-05-2009).

De twee kerndoelen die over het aanleren van kennis gaan zijn ook zeer algemeen. Kerndoel 37 stelt het gebruik van de tien tijdvakken van de commissie De Rooy verplicht:

De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken:

- tijd van jagers en boeren (prehistorie tot 3000 voor Chr.);
- tijd van Grieken en Romeinen (3000 voor Chr. – 500 na Chr.);
- tijd van monniken en ridders (500 – 1000);
- tijd van steden en staten (1000 – 1500);
- tijd van ontdekkers en hervormers (1500 – 1600);
- tijd van regenten en vorsten (1600 – 1700);
- tijd van pruiken en revoluties (1700 – 1800);
- tijd van burgers en stoommachines (1800 – 1900);
- tijd van wereldoorlogen (1900 – 1950), en
- tijd van televisie en computer (1950 – heden).

De leerling leert daarbij in elk geval de relatie te leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20e eeuw (waaronder de Wereldoorlogen en de Holocaust), en hedendaagse ontwikkelingen.

Kerndoel 44 houdt in dat de leerling het politieke bestel van Nederland moet kennen en moet kunnen zien hoe mensen bij politieke processen betrokken kunnen zijn.

Opvallend aan deze twee laatste kerndoelen is dat zij gericht zijn op de twintigste eeuw. Het laatste doel gaat ook over Nederland in de moderne tijd. De tien tijdvakken moeten behandeld worden, maar de verbanden met de eeuwen vóór de twintigste eeuw zijn blijkbaar minder belangrijk. Deze tendens is terug te zien in de geschiedenismethoden die gebruikt worden op de twee scholen in dit onderzoek: Jacob van Liesveldt en Helinium. Hieronder volgt een beschrijving van de inhoud van die methoden en het gebruik ervan door de docenten in de les.

## **2.5 Conclusie**

De data die we op basis van ons onderzoek naar leerlingen creëren kunnen een rijke bron van informatie zijn. Het is echter wel belangrijk die informatie op de juiste manier te behandelen en er juiste conclusies uit te trekken. Daarom is het nodig goed voor ogen te hebben waar naar gekeken moet worden. Daarom hebben we in dit hoofdstuk een aantal theoretische concepten uitgediept en is er bepaald hoe die concepten gebruikt gaan worden.

Historisch besef is het belangrijkste concept. Er zijn vele visies op wat het is en hoe het gebruikt moet worden. De werkdefinitie die wij gebruiken bevat zowel een individueel element als een collectief element. Het uitgangspunt is een veranderde visie op het verleden

als gevolg van de breukervaringen die ontstonden in de achttiende eeuw, alsmede het besef dat er enige continuïteit bestaat.

Nauw samenhangend met historisch besef zijn de ideeën van James Wertsch en Paul Ricoeur. De theorieën over narrative templates en de narratieve identiteit die ieder mens vormt zijn in dit onderzoek van grote waarde. Er wordt onderzocht welk gedeeld verhaal leerlingen vertellen en in welke vorm zij dat doen. Hoe kijken zij naar zichzelf en naar de samenleving? In de hoofdstukken drie en vier zullen deze theorieën gebruikt worden om de data te interpreteren.

Wat leerlingen historisch significant vinden hangt af van hun identiteit en hun (gedeelde) verleden. Daarbij is het bij de analyse van de enquêtes en de interviews nuttig iets te weten over hoe het verleden opgebouwd wordt en hoe leerlingen daarmee om kunnen gaan. Het ministerie van OCW heeft om het onderwijs te verbeteren de kerndoelen aangepast. Vaardigheden blijken heel belangrijk te zijn, daarbij legt 'Den Haag' via de invoering van de tien tijdvakken een westerse en op blanken gerichte geschiedenis op. De manier waarop methoden omgaan met de tijdvakken en de toepassing door docenten van die methoden zal aan het begin van het derde hoofdstuk besproken worden.

## Hoofdstuk 3 Een herkenbare geschiedenis

In dit derde hoofdstuk zal een deel van de onderzoeksresultaten gepresenteerd worden. De focus zal daarbij liggen op de inhoud van de geschiedenislessen en de analyse van de enquêtes, inclusief de verhalen die de leerlingen vertelden in de opstellen.

Bij de analyse is het ook belangrijk te weten wat de leerlingen aan onderwerpen onderwezen hebben gekregen. De eerste paragraaf gaat daarom over de geschiedenismethoden en de rol van de docent in de les heb ik bekeken in een klein onderzoek dat ik in de vorm van een stage uitvoerde op scholengemeenschap Helinium in Hellevoetsluis.<sup>79</sup> Daarna zullen de data uit de vragenlijsten uitvoerig besproken worden. De nadruk zal daarbij liggen op het opstel van vraag 7.

### 3.1 Geschiedenismethoden en hun verhaal

De methode die gebruikt wordt in de onderbouw van havo op Jacob van Liesveldt is *MeMo*, in de meeste gevallen althans. Leerlingen die via een andere weg dan de gebruikelijke havo-onderbouw zijn gekomen (bijvoorbeeld van het vmbo) hebben ook *Geschiedenis Werkplaats* gehad. Op Helinium wordt de methode *Pharos* gebruikt. Daarom worden deze drie methoden hier kort besproken. Tijdens mijn stage op Helinium heb ik de methoden bekeken, met docenten gesproken over de boeken en hun lesinhoud, en heb ik enkele docenten tijdens hun lessen bezocht om te kijken hoe zij een en ander in de praktijk brachten. Op deze manier heb ik wat meer zicht gekregen op de inhoud en presentatie van de methoden en de invulling die docenten daaraan geven.<sup>80</sup>

De geschiedenismethoden die tegenwoordig gebruikt worden vertonen veel overeenkomsten. Er zijn echter wel wat verschillen in het gebruik van illustratiemateriaal en het aanleren van vaardigheden. Het doel kan gericht zijn op het aanleren van vaardigheden, op het aanleren van kennis of op het enthousiast maken van de leerlingen. De instrumenten die zij daarvoor gebruiken komen vaak wel overeen. In iedere methode staan veel plaatjes en bronnen. Die worden door de ene methode beter benut dan door de andere, maar de algehele gedachte is toch wel dat plaatjes en beeldende stukjes tekst (citaten of bronteksten) veel kunnen bijdragen aan het eigen maken van de stof door de leerling. Wat ook overeenkomt in iedere methode is

---

<sup>79</sup> Lentjes, 'Geschiedenismethoden', 13.

<sup>80</sup> Zie voor alle resultaten het stageverslag: Lentjes, 'Geschiedenismethoden'.

de opzet in tijdvakken. De tien tijdvakken worden in ieder boek gebruikt als basis. Dat heeft een aantal consequenties voor de inhoud van de methoden.

Wanneer je kijkt naar de inhoudsopgave van de methoden valt meteen op dat de tijdvakken steeds terugkomen. Iedere methode begint in de prehistorie in de ‘tijd van jagers en boeren’. De hoofdstukken die over deze tijd gaan behandelen allemaal het Egyptische rijk, waarschijnlijk omdat dit de leerlingen nieuwsgierig maakt voor het vak. Het tweede tijdvak, dat van Grieken en Romeinen, beslaat de tijd van de Oudheid. Dat er behalve de Grieken en Romeinen nog andere hoogstaande culturen zijn geweest, wordt in de meeste gevallen niet genoemd, laat staan dat het uitgebreid behandeld wordt. Na deze perioden breken de middeleeuwen aan in de methoden. Het Christendom wordt dan uitvoerig besproken. In *MeMo* wordt ook veel aandacht besteed aan de Islam. Gemiddeld genomen krijgen de leerlingen ongeveer een jaar les over de prehistorie, Oudheid en Middeleeuwen. De methoden *MeMo*, *Pharos* en *Geschiedenis Werkplaats* verschillen wel enigszins in de hoeveelheid tijd die ze besteden aan de eerste tijdvakken. *MeMo* gaat iets sneller dan de andere twee. De snelheid waarmee de onderwerpen behandeld worden is echter grotendeels afhankelijk van de docent. De perioden na de Middeleeuwen worden grotendeels behandeld in het tweede jaar. *Pharos* begint in het tweede deel met de ‘tijd van ontdekkers en hervormers’ en legt daar veel nadruk op (drie hoofdstukken). De tijdvakken van ‘regenten en vorsten’ en ‘pruiken en revoluties’ krijgen minder aandacht. Ook het laatste tijdvak van het tweede jaar, de tijd van ‘burgers en stoommachines’, wordt niet heel uitgebreid besproken. Ook voor *MeMo* geldt dat er minder aandacht is voor de negentiende eeuw. De grootste nadruk wordt in de methoden op de twintigste eeuw gelegd. Het hele derde jaar gaat over die eeuw. Het gevolg is dat de leerlingen daar veel over leren, terwijl ze uit de voorgaande jaren amper iets herhalen. In *MeMo* zijn in elk deel drie hoofdstukken opgenomen waarin ‘de grote lijn’ besproken wordt. Op Jacob van Liesveldt worden deze hoofdstukken echter maar kort en globaal behandeld. Uit de analyse zal blijken dat veel leerlingen gebeurtenissen uit de twintigste eeuw noemen en deze eeuw verreweg de meest belangrijke en interessante tijd vinden. Pas in het vierde jaar wordt de stof uit het eerste jaar herhaald en dat gebeurt in ‘vogelvlucht’.

Gemiddeld heeft een tijdvak ongeveer vier tot zeven paragrafen. Wanneer er zeven paragrafen zijn (in het geval van *MeMo*), zijn de laatste twee tot drie vaak keuze paragrafen. Een paragraaf bestaat dan meestal uit twee tot drie pagina’s. Op die bladzijdes staan veel plaatjes tussen de tekst. Er is voldoende aandacht voor beeldmateriaal. Ook de hoeveelheid tekst die aanwezig is in die paragrafen is voldoende voor de hoeveelheid tijd die beschikbaar is. Als er meer tekst zou staan, zou er alleen maar veel overgeslagen moeten worden.

Er kan echter niet vaak genoeg benadrukt worden dat een methode voor een docent slechts een hulpmiddel is. Leraren zijn vaak vrij te bepalen welke onderwerpen ze op welke manier behandelen en een methode is daarbij een goed hulpmiddel, maar zeker geen doel op zich! Docenten geschiedenis zeggen de methoden vaak alleen als richtlijn of zelfs alleen als illustratiemateriaal te gebruiken. Ook vinden zij dat ze veel te weinig tijd hebben voor de hoeveelheid stof die besproken moet worden in een jaar. Het gevolg is dat zij vaak niet alle onderwerpen behandelen die ze zouden willen behandelen. Er ontstaan daardoor gaten in de kennis van de leerling.<sup>81</sup>

Iedere gebruikte methode gaat over de Europese geschiedenis of aan Europa gerelateerde geschiedenis. Het enige onderwerp dat niet hierover gaat is het Oude Egypte. Daar waar andere werelddelen besproken worden gebeurt dat in het licht van het kolonialisme of imperialisme. In het derde jaar, over de twintigste eeuw, wordt de Europese blik vervangen door een Westerse en worden andere werelddelen besproken in relatie tot het westen. Ook het perspectief dat geboden wordt is heel eenzijdig. Er wordt geen aandacht besteed aan andere historische benaderingen. De blik is gericht op politieke en economische geschiedenis en in mindere mate op religieuze geschiedenis, om over gender en minderheden in de samenleving maar te zwijgen. Culturele geschiedenis wordt wel iets meer besproken in de methoden. Ook verschillende interpretaties van een historische gebeurtenis ontbreken.

De retoriek in de tekst is ook belangrijk. Vaak wordt de tekst zo geschreven dat het goed te volgen is voor leerlingen. Op die manier ontstaat echter het gevaar dat er zinnen worden geschreven die anachronismen bevatten. Er worden dan termen gebruikt die in de tijd waar ze op slaan nog niet bestonden. Zo was Cort van der Linden tijdens de Eerste Wereldoorlog geen minister-president, zoals vaak geschreven wordt, maar voorzitter van de ministerraad. De term minister-president werd pas na de Tweede Wereldoorlog gebruikt. Ook worden er vaak zinnen gebruikt in de methoden die finalistisch zijn. Het lijkt dan alsof al het vroegere noodgedwongen heeft geleid tot het heden.<sup>82</sup> Een voorbeeld daarvan is de bekende zin: 'in het oude Athene kende men al Democratie'.

Op Jacob van Liesveldt wordt op alle niveaus systematisch geschiedenisonderwijs gegeven. De methode die daarbij gebruikt wordt is overwegend *MeMo*. In de klassen die tweetalig onderwijs krijgen wordt vaak gebruik gemaakt van losse katernen of zelf gemaakte

---

<sup>81</sup> Lentjes, 'Geschiedenismethoden', 9-11.

<sup>82</sup> Janssens, 'Canon in perspectief', 8,9.

lesmethoden.<sup>83</sup> Op Jacob van Liesveldt krijgen de leerlingen in de onderbouw van havo en vwo twee uur geschiedenis in de week. Buiten de methoden wordt er weinig gebruik gemaakt van andere leermiddelen, dit omdat de tijd vaak te kort is. Het blijkt dan ook dat de docenten in de eerste klassen de methode niet uit krijgen. Vaak worden de laatste twee hoofdstukken (tijd van ontdekkers en hervormers, en tijd van regenten en vorsten) het jaar erna kort ingehaald of zelfs helemaal overgeslagen. Ook in het tweede jaar gebeurt het vaak dat de methode niet helemaal behandeld wordt. De tijd van burgers en stoommachines wordt in dat geval niet volledig aangeboden aan de leerlingen. De hoeveelheid stof die behandeld moet worden is dus veel te veel voor twee uur geschiedenisles in de week. Natuurlijk is het zo dat leerlingen niet alles zullen onthouden. Feit is wel dat de leerlingen een goed programma aangeboden moeten krijgen om enige kennis van het verleden op te doen of de vaardigheden onder de knie te krijgen. Het is niet de taak van het geschiedenisonderwijs kleine historici te kweken, maar enige basiskennis en vaardigheden moeten toch worden bijgebracht.

### **3.2 Opzet en uitvoering van de enquêtes**

#### *Opzet van de vragenformulieren*

De informatie uit onze vragenlijsten vormden voor een belangrijk deel de data van dit onderzoek. Het was dus een vereiste dat de leerlingen deze op de juiste manier invulden. Zij mochten niet gestuurd worden, overleg was daarom ook niet toegestaan. Bij de afname van de enquête moest ik daarom extra alert zijn op hoe de leerlingen reageerden op de vragen, hoe serieus zij waren en wat voor opvallende dingen zij deden of zeiden. Hieronder zal ik uitleggen welke problemen er ontstonden tijdens het afnemen van de vragen en hoe ik daarmee om ben gegaan.

De enquête heb ik af kunnen nemen tijdens een van de geschiedenislessen. De leerlingen zaten dus in hun vertrouwde lokaal en ook de docent was aan het begin van de les aanwezig. Voorafgaand aan het uitdelen van de vragenlijst heb ik uitgelegd dat de vragenlijst gebruikt werd voor mijn masterthesis. Daarnaast heb ik ook duidelijk aangegeven dat het geen test was, dat de resultaten niet gebruikt zouden worden door de docenten geschiedenis op Jacob van Liesveldt.

---

<sup>83</sup> Omdat er in deze thesis maar twee leerlingen mee hebben gedaan die het tweetalige traject hebben gevolgd ga ik hier niet verder in op die methoden. Deze twee leerlingen hebben alleen de enquête ingevuld, ik heb ze niet gesproken tijdens de interviews.



Tijdens het invullen van de vragen merkte ik dat vrijwel iedere leerling vastliep bij vraag zeven, de schrijfpdracht over de Nederlandse geschiedenis. Het beantwoorden van de eerste zes vragen was geen probleem, dat heeft iedere leerling ook netjes gedaan. Het opschrijven van de Nederlandse geschiedenis vonden zij heel erg moeilijk. Sommigen gooiden de pen neer en gingen eerst eens heel diep nadenken, anderen schreven iets op en krasten dat vervolgens weer weg om weer opnieuw te beginnen. Er werden veel vragen gesteld als: ‘waar moet ik beginnen’ en ‘ik weet echt niets, wat moet ik noemen?’ Ik probeerde zoveel mogelijk aan te geven dat ik niet veel kon helpen, omdat ik dan zou beïnvloeden. Ook vroeg ik de leerlingen of zij niet bij elkaar af wilden kijken, maar echt zelf een verhaal op wilden schrijven.

Het invullen van het tweede gedeelte van de vragenlijsten over het belang en de rol van geschiedenis verliep veel soepeler. Enkele keren gaven leerlingen aan ineens veel meer te weten (of: ‘te herinneren’) na het inzien van de vragen van dat tweede deel. Hierin stonden namelijk tijdvakken en historische gebeurtenissen die ze moesten beoordelen. Er zijn op deze manier geschiedenisverhalen ontstaan die echt van de leerlingen zelf zijn. Hieronder volgt de presentatie van de resultaten.

### ***Profiel van de respondenten***

In de beschikbare klassen zaten zowel leerlingen die dat tweetalig-onderwijs hebben gevolgd als leerlingen die de reguliere lessen hadden gevolgd. Omdat de methoden voor geschiedenis in het engels anders zijn dan het boek *MeMo* heb ik besloten die leerlingen niet mee te nemen in de analyse. In totaal heb ik drie klassen de interviews laten invullen. Na het selecteren van de leerlingen die het reguliere onderwijs hadden gevolgd in de onderbouw van de havo hield ik 35 leerlingen over. De gemiddelde leeftijd is 15,5 jaar. Er was één leerling van veertien jaar, achttien van vijftien jaar, vijftien van zestien jaar en één leerling die al zeventien was geworden. Er deden meer meisjes dan jongens mee aan de enquête: er waren 22 meisjes en dertien jongens.

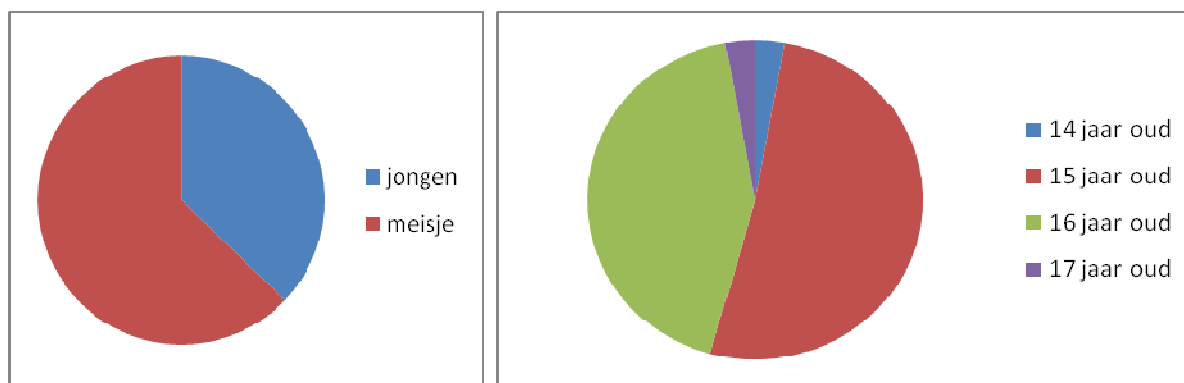


Diagram 1: Sekse en leeftijd van de respondenten.

Alle leerlingen zijn in Nederland geboren. Het leeuwendeel daarvan heeft ook Nederlandse ouders. Maar van zes leerlingen komen één van de ouders uit het buitenland. Twee van de vaders zijn afkomstig uit Engeland en twee moeders uit Canada. Verder is er één vader geboren uit Nederlandse ouders in Indonesië. Eén moeder komt uit Roemenië. Het merendeel van de leerlingen (68%) omschrijft zichzelf als niet religieus, drie leerlingen weten niet wat voor religie ze hebben. Er zijn vijf protestanten en één katholiek. Eén leerling geeft aan Roemeens orthodox opgevoed te zijn, maar hij weet niet of hij werkelijk zelf religieus is.

We hebben geprobeerd te achterhalen welke rol geschiedenis in de levens van de leerlingen speelt. In tabel 1 zijn de antwoorden op een aantal vragen samengevat. Hieronder een korte toelichting bij de uitkomsten.

Over de vraag of geschiedenis interessant is, lopen de meningen in onze enquêtes nogal uiteen van helemaal niet interessant tot heel interessant. In het boek *Nationale identiteit en meervoudig verleden* wordt aangetoond dat leerlingen geschiedenis vaak wel interessant vinden.<sup>84</sup> Een grote meerderheid in dit onderzoek vindt kennis van Nederlandse geschiedenis wel belangrijk. Uit het *Youth and history* onderzoek blijkt dat geschiedenis niet door iedere leerling belangrijk wordt gevonden.<sup>85</sup> Grever en Ribbens bevestigen dat. Van de leerlingen die zij onderzochten vond maar 24,7% de geschiedenis van Nederland de belangrijkste soort geschiedenis.<sup>86</sup> Deze beide onderzoeken tonen aan dat de geschiedenis van de familie door leerlingen vaak belangrijker wordt gevonden.<sup>87</sup> In dit onderzoek werd familiegeshiedenis niet als belangrijkste soort geschiedenis aangedragen. Er is geen duidelijk antwoord op de vraag of

<sup>84</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 141.

<sup>85</sup> Bouwman, *Youth and history in Nederland*, 13.

<sup>86</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 111-112.

<sup>87</sup> Idem, 111, 156.

de leerlingen zich verbonden voelen met hun voorouders. Een meerderheid geeft aan zich niet of helemaal niet met de de geschiedenis van Nederland en/of de geschiedenis van Europa verbonden te voelen. Een groot aantal, dertien, weet het niet. Daarnaast is er ook geen duidelijkheid over of ze door kennis te nemen van de Nederlandse geschiedenis de samenleving of zichzelf beter begrijpen.

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	weet niet / geen mening	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik vind Nederlandse geschiedenis interessant	4	10	7	12	2
Het is belangrijk om kennis te hebben van de Nederlandse geschiedenis	2	2	6	22	3
Ik voel me verbonden met mijn voorouders	10	7	9	7	1
Nederlandse geschiedenis is belangrijk om mijzelf beter te leren kennen	6	17	10	1	1
Door kennis van de geschiedenis begrijp ik de Nederlandse samenleving beter	5	8	9	10	3
Ik voel me verbonden met de Nederlandse geschiedenis	10	9	9	5	2
Ik heb een gemeenschappelijke geschiedenis met andere inwoners van Nederland	7	5	13	9	1

Tabel 1: Stellingen uit de enquête.

### 3.3 Resultaten van de enquêtes

#### *Gebeurtenissen en personen*

De verhalen die de leerlingen schreven bij de opstelvraag (vraag 7) liepen sterk uiteen. De helft van de respondenten begon hun geschiedenis in de Pre-historie bij de ijstijd en de jagers en verzamelaars. Eén leerling noemt zelfs de oerknal. Ongeveer een derde van de scholieren schreef daarna over de Nederlandse Opstand om daarna vrijwel meteen door te gaan naar de twintigste eeuw en te schrijven over de Eerste en Tweede Wereldoorlog. Tien leerlingen beginnen hun geschiedenissen ook in die eeuw. Onder de Tweede Wereldoorlog vallen alle gebeurtenissen die daarmee te maken hebben. Het bombardement op Rotterdam, de Jodenvervolging en de bezetting in het algemeen heb ik allemaal onder die oorlog gerekend. De focus van heel veel leerlingen, zeker 97%, is op de Tweede Wereldoorlog en de gebeurtenissen die daarbij hoorden. Er zijn maar twee leerlingen die de oorlog niet noemen. De leerlingen noemen vrijwel geen Nederlandse geschiedenis na de Tweede Wereldoorlog.

Gebeurtenissen die genoemd worden zijn onder andere de Koude Oorlog, de invoering van de Euro en Barack Obama als president van de Verenigde Staten. Acht leerlingen hebben een lijstje opgeschreven dat niet chronologisch is: er valt daarin ook geen begin aan te wijzen.

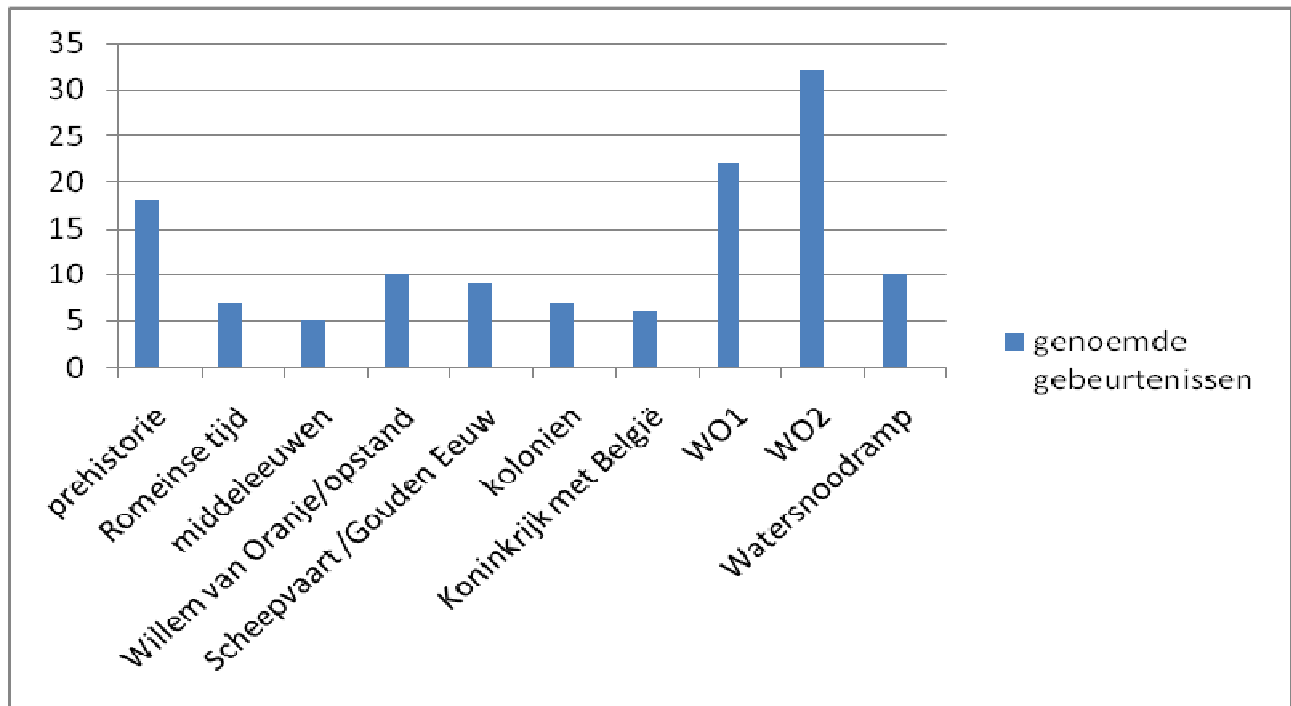


Diagram 2: De tien door de leerlingen meest genoemde gebeurtenissen of verschijnselen in de opstellen van vraag 7.<sup>88</sup>

Deze resultaten worden ondersteund door de theorie van Zerubavel. Er zijn bepaalde perioden in de geschiedenis die op een of andere manier niet onthouden worden, minder belangrijk lijken of gewoonweg niet interessant gevonden worden. In dit geval is dat met de Middeleeuwen en de achttiende en negentiende eeuw. De leerlingen die meededen aan het *Youth and History* onderzoek vonden vaker de periode ná de oorlog het interessantst.<sup>89</sup> In het onderzoek van Vijfvinkel was de Tweede Wereldoorlog ook de meest interessante gebeurtenis volgens de meeste respondenten.<sup>90</sup> In navolging van Zerubavel komen ook Grever en Ribbens tot de conclusie dat het tijdvak van de wereldoorlogen een ‘hot period’ is en dat vooral de Tweede Wereldoorlog voor veel leerlingen een belangrijke gebeurtenis is geweest. Tevens

<sup>88</sup> De namen van de gebeurtenissen zijn overgenomen zoals de leerlingen die noemden. Gebeurtenissen en tijdvakken lopen zodoende door elkaar.

<sup>89</sup> Bouwman, ‘Youth and history in Nederland’, 13.

<sup>90</sup> Vijfvinkel, ‘De jeugd van tegenwoordig...?’, 57, 59.

blijkt uit dat onderzoek dat de Oudheid ook tot de ‘mountains’ gerekend kan worden.<sup>91</sup>

Herkenbaarheid van de gebeurtenissen is waarschijnlijk de oorzaak dat de leerlingen met deze zaken komen. De Tweede Wereldoorlog is nog volop aanwezig in de samenleving en de Oudheid is exotisch en dus potentieel interessanter. Ook de nationale feestdagen zullen aan die herkenbaarheid bijdragen. Ook verschillende leerlingen uit het onderzoek van Grever en Ribbens gaven aan dat gebeurtenissen en perioden interessanter zijn als ze ‘terugkomen’ of als je ‘gelijkenissen ziet met nu’.<sup>92</sup>

Er worden bijna geen personen genoemd. Enkele namen worden wel af en toe genoemd: Willem van Oranje, Adolf Hitler, Anne Frank en heel soms Aletta Jacobs. Ik heb echter het idee dat de leerlingen alleen bij de figuren uit de negentiende en twintigste eeuw een idee hebben van wat zij gedaan hebben. Bij Willem van Oranje wordt vaak geschreven dat hij er was, maar dat ze geen idee hebben wat hij betekend heeft voor het land. Zij schreven dan bijvoorbeeld: ‘Er was ook iets met Willem van Oranje’. Soms wordt er gerefereerd aan personen van wie ze noch de naam noch de functie onthouden hebben: ‘er zat ook iemand in een boekenkast...’. Het lijkt alsof de details wel zijn blijven hangen, maar dat ze het verhaal

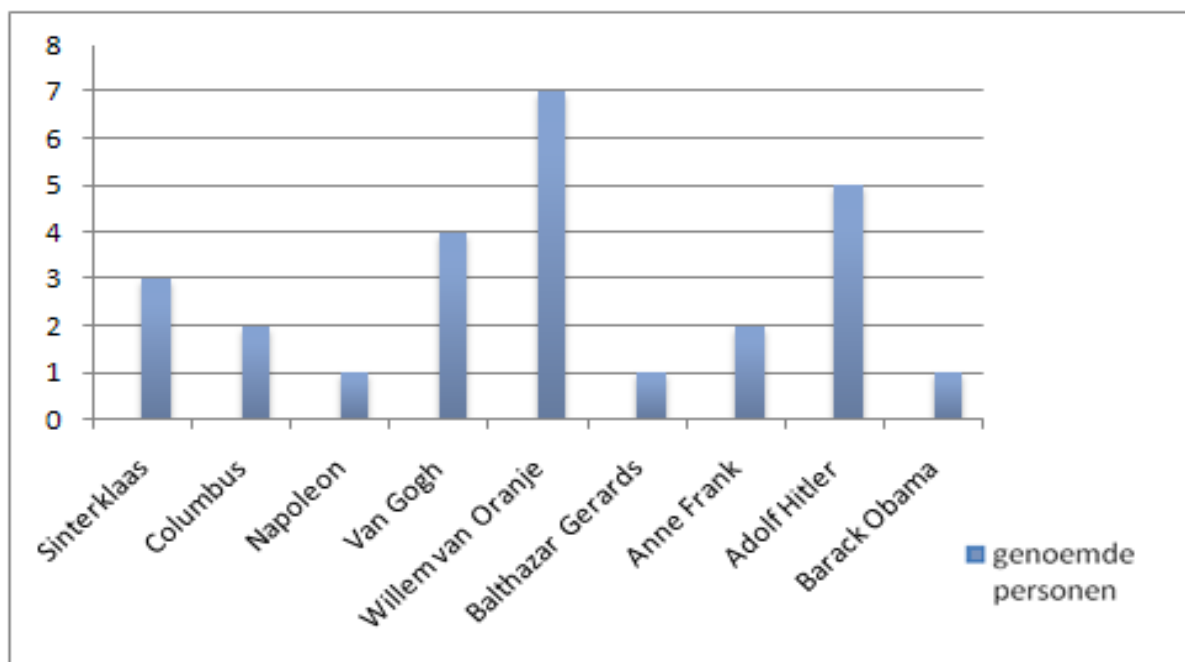


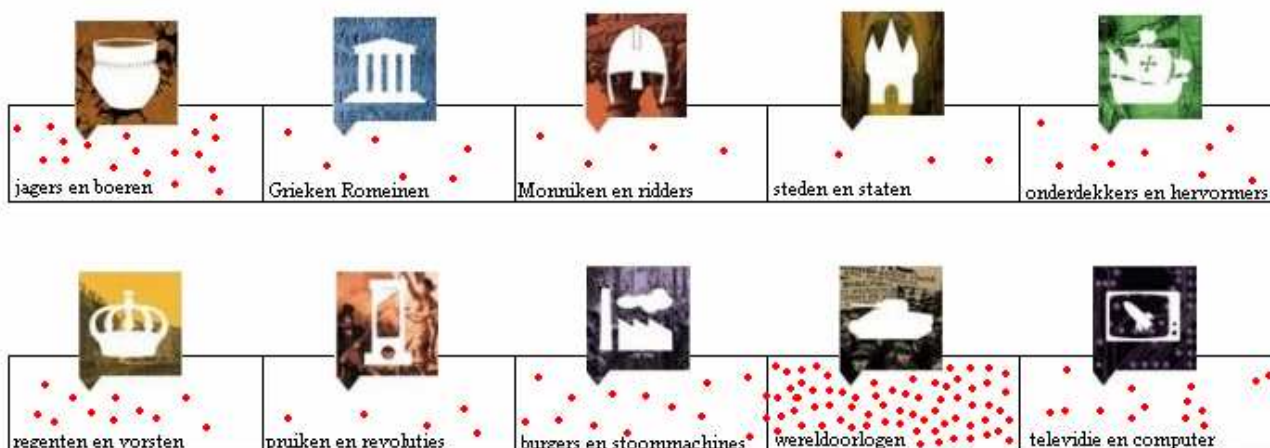
Diagram 3: De negen genoemde personen uit de enquêtes.

<sup>91</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 127.

<sup>92</sup> Idem, 129.

eromheen vergeten zijn. Historisch besef blijkt niet of nauwelijks uit deze uitspraken. Wel blijkt eruit dat de leerlingen duidelijk aanvoelen dat de de Nedelandse Opstand onbereikbaar voor hen is.<sup>93</sup>

Wanneer we alle gebeurtenissen en personen uit de verschillende tijdvakken grafisch in die tijdvakken zouden tekenen, zouden we een figuur krijgen zoals te zien is in figuur 3. Het tijdvak van wereldoorlogen springt meteen in het zicht, in deze tijd worden verreweg de meeste gebeurtenissen genoemd. Ook de prehistorie is relatief veel genoemd. Grote stiltes vallen er in de drie tijdvakken van ‘Grieken en Romeinen’, ‘monniken en ridders’ en ‘steden en staten’. Dat er over de tijd van Grieken en Romeinen en monniken en ridders weinig wordt verteld, kan misschien verklaard worden door de vraagstelling van het opstel. Er werd immers gevraagd naar Nederlandse geschiedenis en deze twee tijdvakken gaan vooral over Europese geschiedenis. Hier kan meespelen dat leerlingen het belang van die periodes niet inzien en het daardoor gewoon niet interessant vinden en het daardoor niet kunnen onthouden (Zerubavel).<sup>94</sup> Het hoeft niet zo te zijn dat gebeurtenissen of verschijnselen die leerlingen snel vergeten ook niet terug te vinden zijn in het collectief geheugen van een land, al bestaat er natuurlijk wel een nauw verband. Het is wel sprekend dat ook hier weer gekozen wordt voor de oudste tijden en de tijd van wereldoorlogen. In het onderzoek naar de nationale identiteit en meervoudig verleden van Grever en Ribbens zijn ook deze tijden het meest populair.<sup>95</sup> Die twee tijden lijken elkaar ook uit te sluiten. Als de Prehistorie of Oudheid als interessantste tijd genoemd wordt wordt de nieuwste tijd vaak minder interessant gevonden en andersom. De meeste leerlingen kiezen dan echter de nieuwst tijd.



**Figuur 3: De verdeling van genoemde gebeurtenissen in de verschillende tijdvakken.**

<sup>93</sup> Tollebeek, ‘Vanuit de aangrenzende kamer’, 178 – 180.

<sup>94</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 25.

<sup>95</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 132-133.

## ***Geografie en chronologie***

De invalshoek van de gebruikte lesmethoden zijn heel Europees en Westers. In de opstellen van vraag 7 is dat patroon terug te zien. De respondenten schrijven alleen over Nederland in de context van Europa of de westerse wereld. Het Nederlandse grondgebied wordt in ieder geval in ieder verhaal gebruikt, soms met de toevoeging van de koloniën Nederlands-Indië en Suriname. Andere genoemde landen zijn België en Luxemburg in de context van de Benelux. Ook wordt Duitsland vaak genoemd in het kader van de Tweede Wereldoorlog. Engeland wordt alleen genoemd als vijand van Duitsland tijdens die oorlog. Daarnaast wordt Spanje soms genoemd als land waartegen de Nederlandse Opstand gericht was, dat gebeurde in 28% van de opstellen. Buiten Europa worden geen landen of streken genoemd die verband houden met de Nederlandse geschiedenis. Ook niet door leerlingen met een ouder uit het buitenland. In een aantal gevallen wordt er ook over het Romeinse rijk geschreven, maar alleen in die zin dat de Romeinen in gebieden gelegd hebben gelegen die nu bij Nederland horen. De scholieren hebben zich in dat opzicht keurig aan de opdracht gehouden.

De perioden waar de leerlingen op focussen zijn de Tijd van Grieken en Romeinen, de Tijd van ontdekkers en hervormers en de Tijd van de wereldoorlogen. Over de andere tijdvakken schrijven de leerlingen veel minder. Als ze dat wel doen zitten er vaak fouten in de verhalen. Sommigen hebben bij de opstelvraag een lijstje met gebeurtenissen opgeschreven. De meeste leerlingen echter schreven een verhaal. Die verhalen werden, soms foutief, in een volgorde geschreven. Er zat altijd een begin aan het verhaal (vaak gesitueerd in de tijd van Grieken en Romeinen of in de tijd van ontdekkers en hervormers) en een einde (vaak de Tweede Wereldoorlog). Daartussenin zaten enkele gebeurtenissen al dan niet in de juiste volgorde. Of de leerlingen ook een besef hebben van de tijd waarin die gebeurtenissen plaatsvonden of van de tijd die tussen die gebeurtenissen lag, is moeilijk uit de verhalen te lezen. Soms werd wel heel makkelijk de Tweede Wereldoorlog direct ná de Nederlandse Opstand geplaatst. Leerlingen schreven dan: ‘Nederland was in oorlog met Spanje, daarna begon de Tweede Wereldoorlog’. Het mag duidelijk zijn dat de volgorde goed is, maar dat er amper gesproken kan worden van chronologisch besef. Het lijstje van Dawson met de chronologische niveaus kan hier gebruikt worden. Zij kennen wat data en kunnen die tot op zekere hoogte op een tijdbalk plaatsen. Ze missen echter nog het inzicht in causale relaties en een diepgaand inzicht in de uitgestrektheid van tijd. De leerlingen die op deze manier de geschiedenis indelen bevinden zich op niveau twee.<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Dawson, ‘Time for chronology?’, 14.

Wanneer een leerling geen verhaal had geschreven, maar een lijstje met gebeurtenissen opsomden verdween vaak ook de juiste volgorde. De lijstjes leken meer de productie van wat er de leerlingen te binnen schoot op dat moment. Als dat eerst de Tweede Wereldoorlog was en daarna de Gouden Eeuw werd dat ook in die volgorde op papier gezet. Chronologie ontbrak hier vaak compleet en causale relaties werden er evenmin gelegd.

### ***Benadering van de geschiedenis***

Opvallend is dat de leerlingen zich voornamelijk uitspreken over politieke en economische geschiedenis. Er wordt amper gesproken over culturele en al helemaal niet over religieuze geschiedenis. Ondanks dat Jacob van Liesveldt een Christelijke school is, speelt religie geen enkele rol en geeft 60% van de leerlingen aan dat Christelijk Nederland niet als onderwerp in de geschiedenisles behandeld moet worden.<sup>97</sup> Ook de scholieren die Dorine Vijfvinkel vroeg naar religieuze geschiedenis gaven aan dat het hen niet erg aansprak, tussen de 5% en 10% van haar Nederlandse respondenten wil religie als onderwerp in de lessen.<sup>98</sup> Deze bevindingen worden ondersteund door het onderzoek van Grever en Ribbens. Een groot gedeelte van de autochtonen scholieren vindt niet dat religieuze geschiedenis belangrijk is. Daar moet echter bij gezegd worden dat allochtone leerlingen religieuze geschiedenis wél belangrijk vinden!<sup>99</sup> Ook culturele geschiedenis speelt amper een rol in de opstellen van de leerlingen. Een enkeling noemt een beroemde schilder als Van Gogh of Rembrandt. Verder wordt er ook weinig tot niets gezegd over culturele geschiedenis.

Vooraf oorlogen worden vaak genoemd, zeker de Tweede Wereldoorlog. Opvallend is ook dat de Eerste Wereldoorlog door redelijk wat mensen genoemd wordt, 66% van de leerlingen noemde deze oorlog in hun opstel van vraag 7. Het is echter niet zeker of de leerlingen ook de juiste geschiedenis bij die oorlogen hebben. Sommigen voegen aan het verhaal toe dat Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog bezet werd door de Duitsers en dat Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog neutraal bleef of ‘de Duitsers in de pan hakten’. Er is hier duidelijk iets mis met de chronologische voorstelling van de leerlingen. Er is wel een besef dat er twee vreselijke oorlogen zijn geweest waarin Nederland in ieder geval in een van de twee betrokken raakte. Of we dit een juist besef van het verleden kunnen noemen is maar de vraag. De meeste leerlingen plaatsten deze oorlogen echter in de juiste context.

---

<sup>97</sup> Zie vraag 8 in de bijlage.

<sup>98</sup> Vijfvinkel, ‘De jeugd van tegenwoordig...?’, 41.

<sup>99</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 94, 113.



### ***Wat moet wel en wat niet behandeld worden?***

De leerlingen bleken over de verschillende voorstellen om bepaalde onderwerpen wel en andere onderwerpen niet te behandelen een vrij uitgesproken mening te hebben. In diagram 4. hieronder is duidelijk te zien dat van de veertien genoemde onderwerpen (zie voor de uitgebreide vragen bijlage 1) de meeste wel behandeld moeten worden volgens de leerlingen. Enkele ook absoluut niet. Zo vinden zij de ligging van Nederland in Europa niet belangrijk en vinden ze niet dat Nederland als Christelijk land in de geschiedenisles voor zou moeten komen. Ook ‘verzorgingsstaat, democratisering en ontkerkelijking’ en ‘multicultureel Nederland’ als onderwerpen horen er niet in thuis. Een ander opvallend gegeven is dat bijna alle leerlingen de koloniën als onderwerp willen behandelen, maar dat ze er bijna niets over schreven bij de opstelvraag. Blijkbaar behoort dat onderwerp niet tot de paraate kennis van leerlingen. Dat de koloniën toch een belangrijk geacht onderwerp is bevestigd het WRR onderzoek.

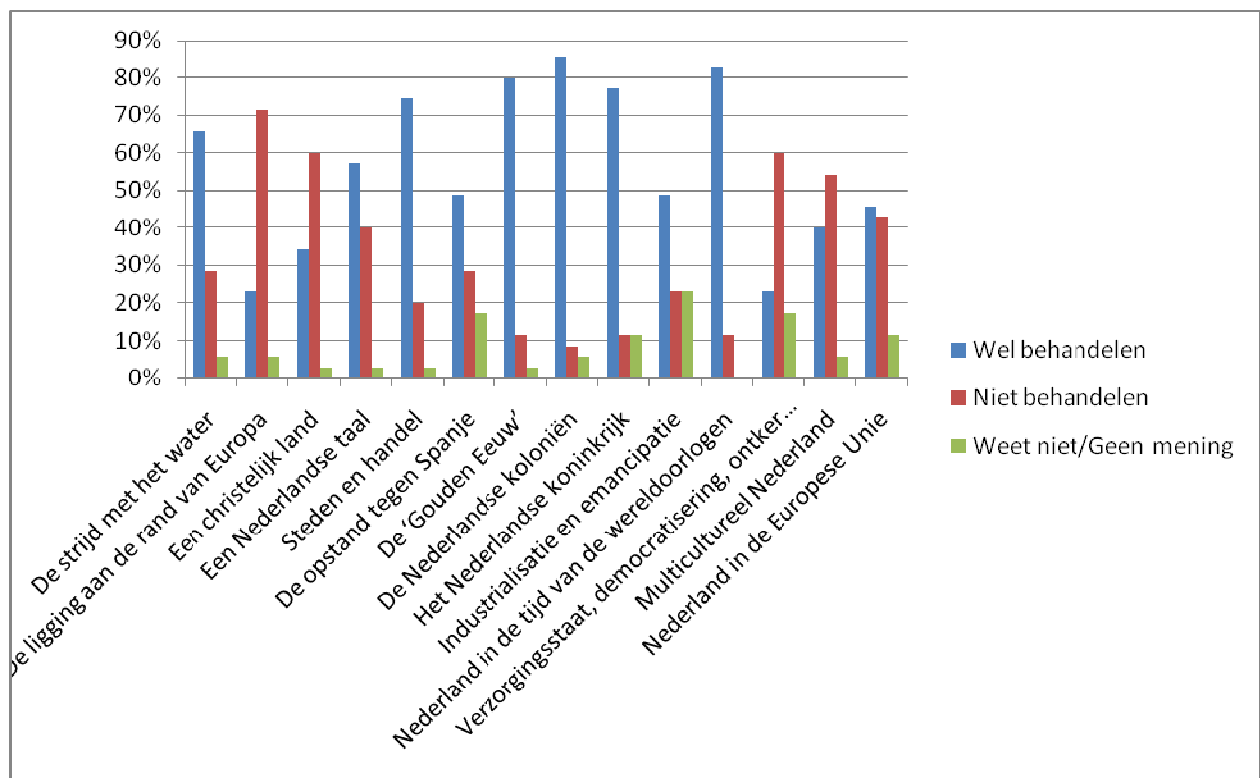


diagram 4: De onderwerpen die volgens de leerlingen wel of niet behandeld moeten worden in de les.

Uit vraag 9 van de enquête bleek dat de tijd van de Wereldoorlogen met 15 stemmen het meest interessante tijdvak is. De rest van de onderwerpen kregen per stuk niet meer dan 4 stemmen:

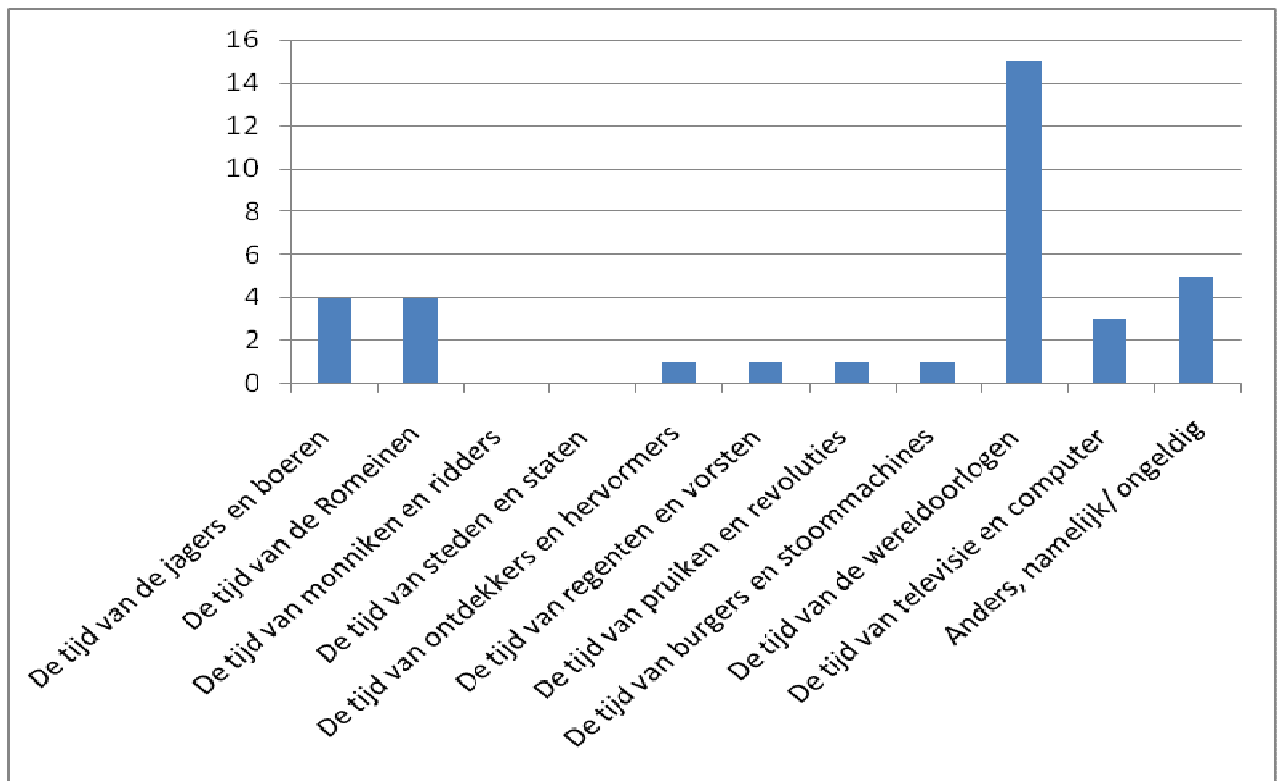


Diagram 5: De perioden die de leerlingen het meest interessant vinden.

De tabel uit *Nationale identiteit en meervoudig verleden* vertoont veel overeenkomsten met deze diagram.<sup>100</sup>

Ook de gesprekken die Grever en Ribbens voerden met Rotterdamse leerlingen ondersteunden deze gegevens. De helft van de scholieren gaf aan de twintigste eeuw de meest interessante periode te vinden. Twee leerlingen vonden de Oudheid het leukst en maar één koos voor de Middeleeuwen. Tevens was er maar één de negentiende eeuw koos.<sup>101</sup>

<sup>100</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 130.

<sup>101</sup> Idem, 129.

Ook vraag 10, waar gevraagd werd naar wat de leerlingen het meest interessante onderwerp vonden uit de geschiedenis, schreven 21 van de respondenten de Tweede Wereldoorlog op:

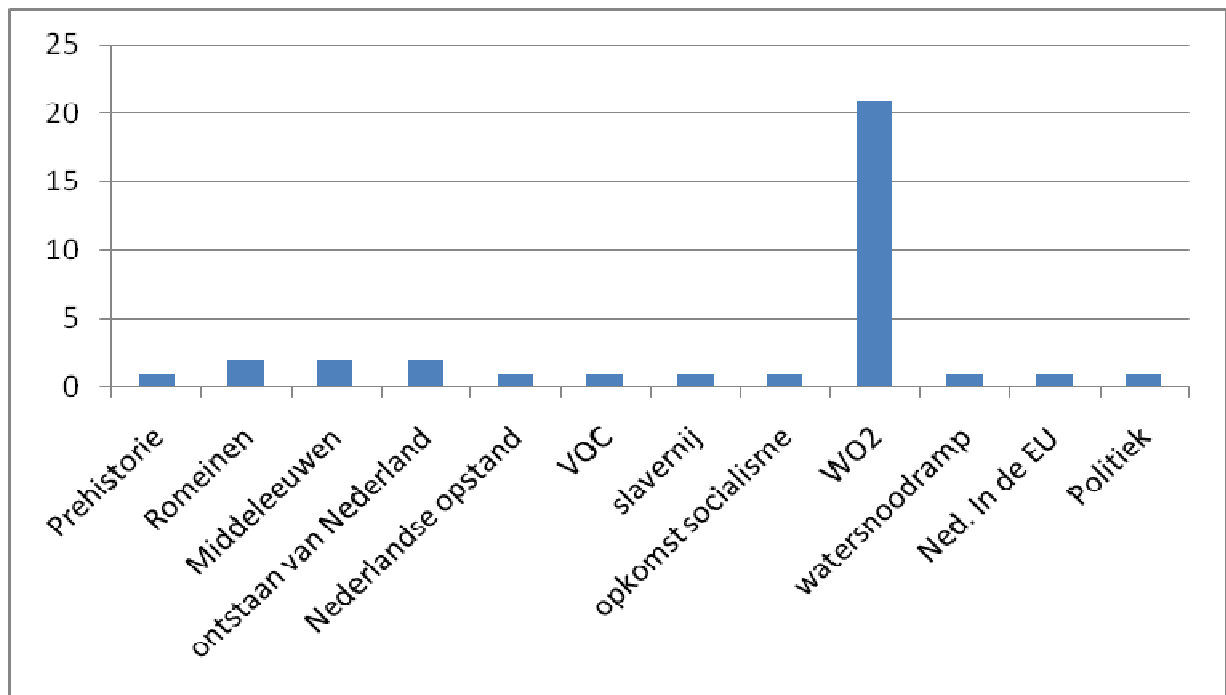


Diagram 6: De onderwerpen die de leerlingen het meest interessant vinden (vraag 10 uit de vragenlijsten).

Uiteraard zijn er talloze gebeurtenissen, verschijnselen en personen die de leerlingen niet genoemd hebben in de opstellen. Zo wordt er met geen woord gerept over het geloof in Nederland. Het feit dat Nederland een overwegend protestants land is wordt niet verhelderd. Als gevolg daarvan weten veel leerlingen ook niet waarom er een Opstand tegen Spanje is geweest. Ook de Republiek wordt door heel weinig leerlingen genoemd. Wel wordt er gesproken over de Gouden Eeuw, maar er wordt dan niet bij geschreven wat die inhoud of hoe die ontstond.

Het lijkt ook niet bekend te zijn bij de leerlingen hoe het komt dat Nederland nu geen Republiek meer is. De Bataafse Opstand wordt niet genoemd, de overheersing door Napoleon niet en het ontstaan van het Koninkrijk der Nederlanden lijkt al evenmin bekend bij de scholieren. Ook in de negentiende eeuw zitten veel gaten. De afscheiding met België wordt enkele keren genoemd, maar niet in de context geplaatst (soms wordt die gesitueerd in de tijd van de Romeinen). De grondwet van Thorbecke wordt ook niet genoemd. Die hele periode lijkt een zwart gat en het eerste dat de leerlingen vaak noemen ná de Gouden Eeuw is de Eerste of Tweede Wereldoorlog.

Ook na de Tweede Wereldoorlog wordt er weinig gemeld door de leerlingen. De watersnoodramp wordt genoemd, maar de wederopbouw vaak niet. Pas in het begin van het nieuwe millennium wordt er weer wat gemeld, namelijk de moorden op Pim Fortuyn en Theo van Gogh.

### ***Retoriek***

De leerlingen verwezen op verschillende manieren naar Nederland of de Nederlandse geschiedenis. Sommigen schreven over Nederland alsof het land een persoon is: ‘Nederland deed mee aan de tweede wereldoorlog’. Enkele anderen schrijven op dezelfde manier, maar gebruiken dan de Nederlanders zelf in het verhaal: ‘de Nederlanders hadden ook slaven’. Verreweg de meeste leerlingen schreven echter over Nederland in een onpersoonlijke vorm: ‘Er was een oorlog in Nederland’. Uit al deze manieren van schrijven blijkt een soort afstandelijkheid. Er wordt namelijk impliciet aangegeven dat Nederland, of de Nederlanders, los staan van diegene die erover schreef. Dit zegt echter nog niet veel over of die leerlingen vinden dat de Nederlandse geschiedenis wel of niet interessant of belangrijk vinden. Het kan zijn dat ze zich niet verbonden voelen en er dus ook niets over willen weten (uit de interviews zal blijken dat dat bij bepaalde leerlingen het geval was) of dat zij een besef hebben dat die personen zo ver terug leefden dat zij nog maar heel weinig te maken hebben met de huidige bewoners van Nederland. In dat laatste geval kunnen we spreken van een vorm van historisch besef.<sup>102</sup> Er is immers een besef dat het verleden wezenlijk anders is.<sup>103</sup> Een laatste manier waarop de respondenten verwezen naar de geschiedenis van het land was wel heel persoonlijk. Enkele leerlingen spraken over: ‘wij deden mee aan de tweede wereldoorlog’ of ‘de Duitsers vielen ons land binnen’.

Het blijkt echter heel moeilijk om te bepalen of de leerlingen zich verbonden voelen met de Nederlandse geschiedenis. Het is wel duidelijk dat zij zich met bepaalde delen van die geschiedenis verbonden voelen. De Tweede Wereldoorlog is voor velen een belangrijk punt in de geschiedenis en vrijwel iedere leerling vindt dit interessant omdat: ‘er belangrijke dingen gebeurde voor Nederland’. De Tweede Wereldoorlog is duidelijk veel aantrekkelijker voor de leerlingen, waarschijnlijk omdat deze oorlog nog vers in het nationaal geheugen zit en er in de hedendaagse samenleving nog veel van terug te vinden is, oftewel: herkenbaar is.<sup>104</sup> Het blijkt

---

<sup>102</sup> Tollebeek, ‘Vanuit de aangrenzende kamer’, 178 – 180.

<sup>103</sup> Grever en Jansen, ‘Historisch besef en het tijdconcept’, 10.

<sup>104</sup> Van Boxtel, *Geschiedenis*, 24,25.

dan ook dat zij vaker in de ‘wij’ vorm spreken. Een tabel uit het WRR boek van Grever en Ribbens laat ook duidelijk de populariteit van de Tweede Wereldoorlog zien:

Kun je een historische gebeurtenis, onderwerp of ontwikkeling noemen die invloed heeft gehad op je leven? (procenten per rij) (tussen haken staan procenten en absolute aantallen per land)											
%	WO II holocaust	Aanslag 9/11	Moord Fortuyn+ V. Gogh	Aanslag Londen	Algerijn- se oorlog	Oorlog Irak	Slavernij	Migratie	Moderne media	Vrouwen- rechten	n
<b>NED</b>	14.0 (5.6)	14.0 (5.6)	3.3 (1.3)	-	-	-	6.6 (2.5)	9.1 (3.6)	1.7 (0.7)	3.3 (1.3)	121 (305)
<b>VK</b>	15.0 (6.9)	18.8 (8.6)	-	5.0 (2.3)	-	10.0 (4.6)	6.3 (2.9)	2.2 (1.0)	-	1.3 (0.6)	80 (174)
<b>FR</b>	20.4 (9.9)	14.0 (6.8)	-	-	5.4 (2.6)	2.3 (1.1)	-	7.5 (3.7)	7.5 (3.7)	3.2 (1.6)	93 (191)
<b>Gem.</b>	16.5 (7.2)	15.6 (6.8)				4.1 (1.8)	4.3 (1.9)	6.3 (2.8)	3.17 (1.4)	2.6 (1.1)	294 (670)

tabel 2: Tabel uit het WRR onderzoek dat aangeeft hoe populair de Tweede Wereldoorlog is onder leerlingen.<sup>105</sup>

### 3.4 Conclusies

In dit hoofdstuk werden de resultaten van de vragenlijsten die ik had voorgelegd aan de 4-havo leerlingen gepresenteerd. Er kunnen enkele conclusies getrokken worden uit die gegevens. Zo blijkt er allereerst een duidelijke voorkeur te bestaan bij de leerlingen voor welke onderwerpen uit de geschiedenis zij belangrijk of interessant vinden. De tijd van wereldoorlogen wordt door de meeste leerlingen aangedragen als de meest interessante perioden. De Tweede Wereldoorlog neemt daarin de belangrijkste plaats. Als alle genoemde gebeurtenissen die bij die oorlog horen (bezetting door de Duitsers, bombardement van Rotterdam en Jodenvervolging) samengenomen worden noemt 97% van de leerlingen deze in de opstellen bij vraag 7. Ook uit de vragen 9 en 10 blijkt de interesse voor deze periode en

<sup>105</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 110.

gebeurtenis. Een andere populaire periode was de Oudheid. Deze bevindingen worden bevestigd door het WRR onderzoek van Grever en Ribbens.

Er worden ook wel andere gebeurtenissen of perioden genoemd door deze leerlingen in de opstellen, maar de frequentie waarop dat gebeurt is veel lager dan bij de twintigste eeuw. Er is over die perioden wel latente kennis aanwezig bij de scholieren. Voorbeelden van genoemde gebeurtenissen of verschijnselen zijn de Romeinen in Nederland, de Nederlandse Opstand, de Gouden Eeuw of de watersnoodramp van 1953. Er worden in die verhalen niet veel personen genoemd, enkele steeds terugkerende figuren zijn Willem van Oranje, al heb ik het vermoeden dat ze niet weten wat die gedaan heeft, Adolf Hitler en Anne Frank. Alleen van die laatste twee weet ik zeker dat het grootste gedeelte van de leerlingen ook weten over wie het gaat en wat ze gedaan hebben.

Er zijn verschillende mogelijke redenen voor de populariteit van gebeurtenissen uit de tijd van wereldoorlogen. Allereerst blijken de geschiedenismethodes veel aandacht te besteden aan deze tijd. Het hele derde schooljaar staat in het teken van de twintigste eeuw, terwijl de tijd daarvoor, zo'n 5000 jaar geschiedenis, in twee jaar behandeld wordt. Vaak blijken er dan ook onderwerpen tussenuit te vallen door tijdgebrek. Wat echter een zwaarder argument lijkt is de herkenbaarheid van de Tweede Wereldoorlog. Over die oorlog bestaan in de maatschappij nog heel veel verhalen, er zijn talloze musea en evenveel televisieuitzendingen waarin de oorlog besproken wordt. Zerubavel onderzocht kalenders van samenlevingen en kwam tot de conclusie dat de feestdagen niet verspreid waren over de hele geschiedenis van een land, maar gecentreerd waren rond bepaalde momenten. Voor Nederland betekent dit dat er veel aandacht wordt gegeven aan de Tweede Wereldoorlog in de vorm van herdenkingen en feestdagen. Scholieren zien en horen dus heel veel over die oorlog en worden dan nieuwsgierig en raken vervolgens geïnteresseerd. De populariteit van de Oudheid kan verklaard worden doordat die tijd exotisch en spannend is. Daarbij verwijzen veel Christelijke feestdagen op het ontstaan van dat geloof.

Het lijkt erop dat de leerlingen een idee hebben dat de Tweede Wereldoorlog heel belangrijk is geweest voor Nederland. Er kan dan ook geconcludeerd worden dat ze over deze oorlog een gedeelde kennis hebben. Of ze ook over de Oudheid zo'n gedeelde kennis hebben is in deze gegevens niet zichtbaar

## Hoofdstuk 4 ‘Hot periods’ in de geschiedenis

De analyse van de enquêtes liet zien dat er bij leerlingen in 4-havo wel degelijk een gedeelde kennis bestaat. Zij weten iets over de Tweede Wereldoorlog, het bombardement van Rotterdam en de watersnoodramp. In dit hoofdstuk staan de interviews centraal die zijn afgenomen nadat de vragenlijsten waren geanalyseerd en alle resultaten waren verzameld. De opzet en uitvoering van de interviews worden eerst beschreven. Hier worden de keuzes die gemaakt zijn verantwoord. Daarna zullen de resultaten gepresenteerd worden.

### 4.1 Verantwoording keuzes en opzet van de interviews

Uit de 35 ingevulde enquêtes heb ik leerlingen geselecteerd die ik ondervraagd heb in een groeps-interview. Er moest van te voren goed bepaald worden hoeveel leerlingen er geïnterviewd zouden worden en op welke manier dat moest gebeuren. Ik heb ervoor gekozen eerst goed naar de opstellen uit de enquête te kijken. Ik heb de enquêtes die serieus ingevuld leken te zijn geselecteerd. Antwoorden waarin een (vaak klein) rijtje gebeurtenissen genoemd werden heb ik niet betrokken bij de selectie van de interviews. Dit omdat ik bang was dat het gesprek niet goed zou lopen en ik te veel zelf zou moeten sturen. Uit de overgebleven respondenten die wel een verhaal op hadden geschreven heb ik er ad random achttien geselecteerd. Uit die lijst heb ik vijf jongens en vier meisjes gekozen. Die negen leerlingen heb ik daarna verdeeld over drie groepjes. Bij het samenstellen van groepjes heb ik wel bewust ervoor gezorgd dat er in ieder groepje zowel jongens als meisjes aanwezig waren. Na het maken van deze indeling heb ik de roosters bekeken en gezocht naar geschikte momenten voor afname. Het is maar één keer voorgekomen dat een leerling niet kon, hij was niet op school toen ik hem wilde uitnodigen. Om toch een derde leerling bij het interview te betrekken moest ik een andere leerling vragen vlak voor het interview en zodoende heb ik de drie interviews toch volledig kunnen afnemen. In ruil voor medewerking heb ik de leerlingen twee zogenaamde e-uren’ gegeven.<sup>106</sup> Deelname aan de interviews werd op die manier aantrekkelijk genoeg voor de leerlingen en ik heb dus niemand hoeven te verplichten aan deelname.

Vóór het afnemen van de interviews hebben Jeroen Heemskerk en ik enkele vragen opgesteld die als leidraad moesten dienen tijdens de interviews. Die vragen mochten niet te

---

<sup>106</sup> Deze ‘e(xtra)-uren’ zijn er om de urennorm van 1040 uur te halen. Leerlingen krijgen niet voldoende lessen, maar kunnen doormiddel van zelfstandig werken tijdens tussenuren toch aan die norm komen. Leerlingen in de bovenbouw moeten een aantal van die uren per jaar maken. Het aantal is afhankelijk van hun vakkenpakket.

veel sturen en hadden dus een heel open karakter. De belangrijkste vraag was de eerste opdracht voor de leerlingen: ‘Beschrijf de Nederlandse geschiedenis’. Leerlingen moesten dat verhaal vertellen in drietallen. Zij mochten dus overleggen, elkaar vragen stellen, elkaar in de rede vallen en elkaar bekritisieren. Op die manier hoopten wij dat de leerlingen elkaar zouden stimuleren en activeren in het vertellen. Wij hoefden minder vragen te stellen en stuurden zodoende ook veel minder.

De tweede vraag die wij stelden aan de leerlingen vroeg meer van het chronologisch besef van de leerlingen. Wij hadden zeven gebeurtenissen gefilterd uit de enquêtes en hadden die op papier geprint met een plaatje erbij. Deze kregen de leerlingen in willekeurige volgorde aangereikt met de vraag ze in de juiste volgorde te leggen. Daarna mochten ze deze papieren (als ze in de juiste volgorde lagen) op afstand van elkaar leggen in de tijd. Met het maken van die ‘tjedbalk’ werd naar het tijdsbesef van de leerlingen gevraagd.



Figuur 4: De zeven gebruikte papieren met onderwerpen erop.

De derde vraag had betrekking op de interesses van de leerlingen. De zeven gebeurtenissen mochten ze op volgorde van interesse leggen. Daarna werd hetzelfde gevraagd over het belang van geschiedenis aan de leerlingen.

Als laatste stelde Jeroen nog wat filosofisch getinte vragen over geschiedenis in het algemeen. Hij vroeg de leerlingen of zij geschiedenis interessant en/of belangrijk vonden. Ook vroeg hij de respondenten hardop na te denken over de vraag of de geschiedenis een doel



heeft en of er in het verloop van de tijd een lineaire lijn te ontdekken is, of juist een cyclische. Als laatste vroeg hij of het over het algemeen beter of slechter werd in Nederland of in de wereld.

Tijdens het eerste interview was Jeroen de laatste helft aanwezig; de twee overige interviews heeft hij van begin tot eind bijgewoond. Ik had gezorgd voor geluidsapparatuur zodat ik de gesprekken op band na kon luisteren. Ik heb direct na het afnemen de interviews te uitgewerkt. Op die manier kon ik zo goed mogelijk het gesprek op papier weergeven. Voor de volledigheid heb ik ze zo precies mogelijk uitgetypt. Stiltes heb ik in de vorm van puntjes weergegeven en ook momenten waarop gelachen werd heb ik aangegeven. Bij de analyse van de gesprekken was het zodoende makkelijker de tekst van de respondenten te interpreteren.

Voordat het interview echt van start ging hebben we op informele basis met de leerlingen gesproken over wat de bedoeling was, wat er van hen verwacht werd en wat onze eigen inbreng zou zijn. We maakten aan hen kenbaar dat het niet ging om een overhoring en dat ze niet bang hoefden te zijn dat de resultaten bij de docenten terecht zouden komen. Pas als wij het idee hadden dat de leerlingen goed begrepen wat de bedoeling was van het gesprek hebben we de band gestart en zijn we overgegaan tot het stellen van de eerste vraag.

## **4.2 Het verloop van de interviews en profiel van de respondenten**

In deze paragraaf zal ik per interview beschrijven welke leerlingen geïnterviewd werden, wat hun profielen zijn en hoe zij hun eigen kennis zien. Ook zal het verloop van de gesprekken beschreven worden; de analyse van de inhoud van de antwoorden zal daarna gebeuren. Alle leerlingen die ik gesproken heb tijdens de interviews hebben het profiel 'Economie en Maatschappij' gekozen.

### ***Interview één***

Bij dit interview waren één jongen en twee meisjes aanwezig. Glenn had ik als eerste benaderd en het bleek dat hij het geen probleem vond mee te doen. Ook de twee meisjes, Daphne en Cheryl vonden het zelfs wel leuk om deel te nemen aan de gesprekken. Zowel Glenn, Daphne als Cheryl zijn in Nederland geboren en hebben Nederlandse ouders. Ze belijden geen geloof, Cheryl twijfelt nog. Daphne was de jongste, zij is vijftien jaar oud. Glenn en Cheryl zijn zestien.

Uit de enquêteresultaten bleek dat Glenn de Nederlandse geschiedenis interessant vindt, hij vindt het ook belangrijk om kennis van deze geschiedenis te hebben. Hij gaf aan

zich niet verbonden te voelen met de geschiedenis van zijn voorouders, maar wel met die van Nederland. Ook vindt hij dat iedere inwoner iets van de geschiedenis van het land moet weten om een echte Nederlander te zijn. Glenn is niet positief over de multiculturele samenleving en vindt ook eigenlijk niet dat het als onderwerp in de les behandeld moet worden. De tijd van televisie en computer spreekt hem het meest aan en als meest interessante onderwerp geeft hij aan culturen en personen (in politieke zin), omdat er volgens hem altijd ruzie ontstaat tussen verschillende mensen en groepen mensen.

Cheryl weet niet of ze de Nederlandse geschiedenis leuk vindt, ze vindt het wel belangrijk om er iets over de weten. Ze voelt zich niet verbonden met de Nederlandse geschiedenis, maar vindt wel dat ze een gemeenschappelijke geschiedenis heeft met andere Nederlanders. Het meest interessante onderwerp is voor haar de Tweede Wereldoorlog met Anne Frank. De tijd van wereldoorlogen vindt ze dan ook de meest interessante periode uit de geschiedenis. Opvallend is dat zij een aantal onderwerpen uit de geschiedenis niet terug wil zien in de les. Zo heeft zij Nederland als Christelijk land, de Opstand tegen Spanje, de industrialisatie en de verzorgingsstaat allemaal als onderwerpen aangevinkt die niet in de les terug moeten komen volgens haar.

Daphne vindt de Nederlandse geschiedenis niet bijzonder, maar ook zij vindt het belangrijk er iets van te weten. Ze voelt zich niet verbonden met de Nederlandse geschiedenis en vindt ook helemaal niet dat ze gemeenschappelijke geschiedenis met andere inwoners van het land heeft, maar vindt wel dat iemand die echt Nederlander wil zijn iets van de geschiedenis moet weten. Het meest aantrekkelijkste tijdvak is voor haar de tijd van ontdekkers en hervormers aan, de VOC en WIC zijn ook verschijnselen die zij interessant vindt. Ook Daphne heeft verschillende onderwerpen aangekruist die voor haar niet terug hoeven te komen in de geschiedenisles. Hieronder weer Nederland als Christelijk land, de Opstand tegen Spanje, maar ook het Nederlandse koninkrijk en multicultureel Nederland.

### ***Interview twee***

Het tweede interview verliep iets minder goed. Ik had ditmaal twee jongens en één meisje uitgenodigd uit drie verschillende klassen. De eerste jongen, Erwin, is vijftien jaar en afkomstig uit Nederland; zijn vader is in Indonesië geboren uit Nederlandse ouders. De moeder van Erwin is in Nederland geboren. Hij geeft aan niet te weten wat zijn religie is. Erwin twijfelt een beetje. Hij weet niet of hij Nederlandse geschiedenis interessant vindt, maar is het wel eens met de stelling dat het belangrijk is om er iets over te weten. Hij voelt zich totaal niet verbonden met zijn voorouders of andere Nederlanders. Volgens hem hoeft je

ook niets van het verleden van Nederland te weten om een echte Nederlander te zijn. De tijd van Grieken en Romeinen vindt Erwin de meest interessante periode met als bijbehorend onderwerp de figuur Caesar. Volgens hem moeten de meeste onderwerpen wel in de les behandeld worden, al heeft hij over het Nederlandse koninkrijk en multicultureel Nederland geen mening.

Mark, de tweede jongen, is ook vijftien jaar. Beide ouders zijn afkomstig uit Nederland en hij geeft aan geen religie te hebben. Mark had in zijn enquête ook al aangegeven de Nederlandse geschiedenis belangrijk en interessant te vinden. Hij vindt echter niet dat hij een gemeenschappelijke geschiedenis met andere Nederlanders deelt. Wel is hij het eens met de stelling dat een echte Nederlander zijn verleden moet kennen. Het interessantste onderwerp uit de geschiedenis is voor Mark de Tweede Wereldoorlog. De onderwerpen Nederland als Christelijk land, de Opstand tegen Spanje en multicultureel Nederland hoeven van Mark niet terug te komen in de les.

Het meisje, Lisa, is eveneens vijftien. Lisa is in Nederland geboren uit een Nederlandse moeder en een Engelse vader. Ook Lisa zegt geen religie te hebben. Het verleden is interessant volgens Lisa, maar ze vindt het niet belangrijk. Ze voelt zich ook niet verbonden met het Nederlandse verleden en een echte Nederlander hoeft niet de geschiedenis te kennen. De Tweede Wereldoorlog, de VOC en de watersnoodramp vindt zij de meest interessante onderwerpen. Voor de Tweede Wereldoorlog en de watersnoodramp geeft zij als reden dat het nog niet zo lang geleden is.

Het bleek dat Mark het idee had dat hij veel van geschiedenis wist. Hierdoor nam hij vaak het voortouw en moesten wij echt ons best doen ook de andere twee leerlingen aan het woord te laten. Het gevaar bestond dat alle genoemde gebeurtenissen gebaseerd zouden zijn op de ideeën van Mark. De andere leerlingen zouden dan alleen antwoorden dat ze het 'wel met hem eens zijn'. Uiteindelijk is het wel gelukt Erwin en Lisa te laten praten door gewoon direct vragen aan ze te stellen.

### ***Interview drie***

Het derde interview bestond ook weer uit twee jongens en één meisje. Andrei, de eerste respondent, is een jongen van zestien jaar oud. Hij is geboren in Nederland uit een Nederlandse vader en een Roemeense moeder. Andrei twijfelt nog over zijn religie, maar van huis uit is hij Roemeens Orthodox. Andrei vindt geschiedenis heel interessant en ook heel belangrijk. Ook voelt hij zich verbonden met Nederland en hij vindt dat een echte

Nederlander zijn verleden kent. De opkomst van het socialisme vindt hij boeiend, maar de interessantste periode is de tijd van burgers en stoommachines.

Chantal is vijftien jaar oud. Chantal is Nederlandse geboren uit Nederlandse ouders. Zij geeft aan geen religie te hebben. Geschiedenis is niet het favoriete vak van Chantal, ze vindt het niet interessant en ook niet echt belangrijk. Volgens haar hoeft een Nederlander ook niet het verleden van het land te kennen. Nederland in de Europese Unie vindt zij interessant, omdat het ons als Nederlanders direct aangaat. Onderwerpen als de Nederlandse Opstand, de Gouden Eeuw, de Nederlandse koloniën en de wereldoorlogen hoeven van haar ook niet behandeld te worden in de les. Onderwerpen als Europa, multiculturele samenleving en de verzorgingsstaat juist weer wel.

De derde respondent, Danny, is zestien jaar oud. Ook hij is Nederlands, geboren uit twee Nederlandse ouders. Hij heeft geen religie. Hij vindt geschiedenis niet interessant en ook absoluut onbelangrijk. Hij voelt zich niet verbonden met het verleden en vindt de tijd van ‘nu’ het interessantst. Hitler vindt hij wel een belangrijk persoon, omdat zijn daden indruk hebben gemaakt op hem. Hoewel Danny het niet belangrijk vindt, wil hij wel veel onderwerpen in de geschiedenisles wil terug zien. Alleen de Opstand tegen Spanje en multicultureel Nederland zijn onderwerpen die van hem niet hoeven.

<b>respondenten uit de drie klassen</b>
negen leerlingen
vijf jongens en vier meisjes
<b>leeftijd:</b>
15 jaar (vijf leerlingen)
16 jaar (vier leerlingen)
<b>autochtoon:</b>
zeven leerlingen
<b>Allochtoon:</b>
twee leerlingen

**Tabel 3: De respondenten die mee deden aan de interviews.**

Opvallend aan deze respondenten is dat geen van hen de religie hebben die op het Jacob van Liesveldt uitgedragen wordt. Toen ik daar naar vroeg, gaven ze bijna allemaal aan dat de inslag geen invloed heeft gehad op de schoolkeuze. Het feit dat het een vriendelijk uitziende

school is en er tweetalig onderwijs gegeven wordt gaf vaak de doorslag, zo vertelden de leerlingen. Uit bovenstaande beschrijving blijkt hoe verschillend de geïnterviewde leerlingen denken over geschiedenis. In de volgende paragrafen zal ik de analyse van de interviews presenteren.

### 4.3 resultaten van de interviews

#### *Gebeurtenissen en personen*

De ruimte die leerlingen hadden in de enquêtes om gebeurtenissen te noemen was zeer beperkt. De gebeurtenissen en personen die het meest genoemd waren: Romeinen in Nederland, Willem van Oranje, de Gouden Eeuw en de Tweede Wereldoorlog. De ruimte die leerlingen hadden tijdens de interviews was veel groter. Er was meer tijd, meer gelegenheid om te praten en bovendien gaat schrijven een stuk lastiger dan praten. Niet verwonderlijk dat er tijdens de vraaggesprekken meer gebeurtenissen en personen zijn genoemd. Maar ondanks de grotere ruimte en het feit dat er meer zaken genoemd zijn, blijkt dat er in de interviews niet echt een ander beeld ontstaan is dan uit vragenlijsten. In de tabel hieronder zijn de onderwerpen te zien die de scholieren tijdens alle gesprekken zelf noemden.

Willem van oranje	Economische crisis
Republiek der Zeven Verenigde Nederland	WOII
VOC	Jodenvervolging
WIC	bombardement van Rotterdam
Slavenhandel	Hitler
Gouden Eeuw	watersnoodramp
WOI	Theo van Gogh
	Pim Fortuyn

**Tabel 4:** Gebeurtenissen en personen die in ieder interview genoemd werden door de leerlingen.

Na het stellen van de eerste vraag begonnen de leerlingen vaak aarzelend te vertellen. De Romeinen werden genoemd als veroveraars van de gebieden die nu bij Zuid-Nederland horen. Na de val van het Romeinse Rijk weten de leerlingen niet wat er gebeurde. Er werd in de gesprekken maar heel weinig gesproken over gebeurtenissen uit die tijd. Een leerling in het derde interview had daar een theorie over:

Andrei: *Ja van die andere perioden weet ik niet zo heel veel. Dat is ook niet echt mijn interessegebied in de geschiedenis.*

JH: *Welke periode?*

[...]

Andrei: *Vooraf de periode na de vroege Middeleeuwen, ik ben nog wel geïnteresseerd in de periode erna...dat vind ik toch wel interessant, dat heeft allemaal gevolgen gehad...tussentijdse periode...trekt me minder aan...*

JH: *Vindt je de Middeleeuwen een tussentijdse periode?*

Andrei: *Ja dat is een soort tussentijdse periode.<sup>107</sup>*

De Middeleeuwen worden in de lessen in het eerste jaar behandeld, maar blijkbaar spreekt deze tijd niet echt tot de verbeelding van leerlingen. Vooral de uitspraak: ‘dat heeft allemaal gevolgen gehad’ is belangrijk. Hieruit blijkt weer dat perioden waar ogenschijnlijk niets in gebeurde (onherkenbaar zijn) ook niet interessant zijn en dus niet onthouden worden. Het begin van de Nederlandse geschiedenis wordt gesitueerd in ongeveer de vijftiende eeuw.

BL: *Jullie beginnen bij de Republiek. Waarom?*

Daphne: *Toen werd Nederland...Nederland.*

In het eerste interview vertelde Mark:

*Je hebt zeg maar... toch die aparte landjes, aparte staatjes en die zijn toen de Zeven Verenigde Republiek der Nederlanden geworden of zoiets...enne...daaruit is dan Nederland helemaal ontstaan...dacht ik...*

Er bestaat bij de leerlingen een idee dat er een Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden, dat er een oorlog met Spanje, en dat er in deze gebieden een eeuw van economische bloei is geweest (Gouden Eeuw). De verbanden tussen die gebeurtenissen zijn vaak maar ten dele aanwezig bij de respondenten.

Na de Gouden Eeuw en de VOC bestaat een gat in de kennis. Er is vrijwel niets bekend over het verloop en eind van de Republiek, de overheersing door Napoleon en het ontstaan van het koninkrijk. Ook weten leerlingen maar weinig over de negentiende eeuw. Ze kunnen vaak wel het een en ander vertellen over de industrialisatie, maar niet over,

---

<sup>107</sup> De onderzoekers Benjamin Lentjes en Jeroen Heemskerk zullen in deze citaten aangeduid worden als respectievelijk BL en JH.

bijvoorbeeld, de herziening van de grondwet of de opkomst van politieke stromingen en partijen.

Na deze periode komen gebeurtenissen die de leerlingen vrij goed kennen. Over de Eerste Wereldoorlog, de economische crisis en vooral de Tweede Wereldoorlog kunnen leerlingen veel en gedetailleerd vertellen. De informatie wordt, in tegenstelling tot die over vroegere perioden, vaak goed en rijk geïllustreerd met voorbeelden. Bovendien kunnen leerlingen de gebeurtenissen en personen uit de Tweede Wereldoorlog veel vaker in de historische context plaatsen.

Gebeurtenissen uit de Tweede Wereldoorlog die unaniem genoemd werden zijn de ‘bezigting door de Duitsers’, ‘het bombardement van Rotterdam’, ‘de Jodenvervolgung’ en de ‘ideeën van Adolf Hitler’. Hitler was een van de weinige personen die bij naam genoemd werd. Ook konden leerlingen verhalen vertellen over die oorlog die ze buiten school gehoord hadden:

*Andrei: Mijn overgrootvader is voor het vuurpeloton gekomen en heeft het maar net overleefd...die kende de commandant en die zegt: ‘die heeft toch niks gedaan’ anders was hij dood geweest.*

Daar voegde Chantal meteen aan toe dat familie van haar oma gevangen gezet was en vermoord zou worden. Precies een dag voor de uitvoering van dat vonnis werd de oorlog ‘stop gezet’.

De chronologie in deze verhalen over de oorlog is van een veel hoger niveau dan de overkoepelende chronologie in het hele verhaal. Over deze periode kennen de leerlingen vaak niet alleen de juiste volgorde, maar kunnen ze ook onderlinge verbanden leggen en gebeurtenissen in de juiste context plaatsen. In de indeling van Dawson zouden deze leerlingen op niveau drie zitten: inzicht in de causale relaties met betrekking tot de Tweede Wereldoorlog.<sup>108</sup> Zo weten zij bijvoorbeeld dat Nederland zich moest overgeven na het bombardement op Rotterdam en dat Anne Frank niet alleen een Joods meisje was in Amsterdam, maar ze weten ook wat er daarna met haar gebeurd is. Tevens weten ze te noemen dat het dagboek van het Joodse meisje nog steeds veel mensen weet te boeien. De theorie van Dawson is in dit opzicht eigenlijk niet helemaal waterdicht. De leerlingen hebben kennis van de causale binnen de oorlog, maar kunnen waarschijnlijk niets vertellen over ‘the big picture’: de oorzaken van die oorlog die terug gaan tot in de negentiende eeuw. Hoever

---

<sup>108</sup> Dawson, ‘Time for chronology?’, 14.

die kennis gaat is uit dit onderzoek niet te halen, omdat er vanwege de tijd meer behandeld moest worden dan alleen de oorlog.

Een aannemelijke verklaring voor het hogere kennisniveau van de periode van de wereldoorlogen lijkt te zijn dat leerlingen op televisie en in andere media veel te zien en te horen krijgen over deze oorlogen. De feest- en herdenkingsdagen die Zerubavel noemde kunnen ook wijzen op de interesse van deze leerlingen.<sup>109</sup> Ook verhalen van familie zullen daar een rol in spelen. Enkele scholieren uit het WRR onderzoek vertelde ook dat ze met familie spraken over geschiedenis en dat ze dat interessant vonden. Een leerling vroeg zijn oom te vertellen over Marokko, een andere vertelde over de uitgezochte familie geschiedenis.<sup>110</sup> Uit het *Youth and History* onderzoek bleek eveneens dat verhalen van oudere mensen de interesse van scholieren kan wekken. De docent kan daar volgens dit onderzoek ook een belangrijke rol in spelen, omdat die gezien wordt als een betrouwbare bron als het gaat om historische informatie.<sup>111</sup> Ook uit de resultaten van Vijfvinkel bleek dat scholieren de meest interessante bron een mooi verhaal vinden en dat documentaires het goed doen.<sup>112</sup> Een leraar die dus goed kan vertellen en de leerlingen weet te boeien heeft meer kans op slagen dan een docent die droge saaie lessen geeft. Samenvattend kan weer gesteld worden dat het hier gaat om herkenbare geschiedenissen.

Over de periode na de oorlog is er bij de respondenten weinig bekend. De watersnoodramp wordt vaak genoemd. Daarna wordt er gesproken over de moorden op Pim Fortuyn en Theo van Gogh. De wederopbouw, de jaren '60, het zuilensysteem of andere gebeurtenissen in de tussenliggende periode worden niet genoemd.

Wanneer de door de leerlingen genoemde gebeurtenissen en personen in de vorm van 'hot periods and empty stretches' weergegeven zouden worden verdeeld over de tijdvakken zou dat er als volgt uitzien:

---

<sup>109</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 24-27.

<sup>110</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 115.

<sup>111</sup> Bouwman, *Youth and History in Nederland*, 14-15.

<sup>112</sup> Vijfvinkel, 'De jeugd van tegenwoordig...?', 74.



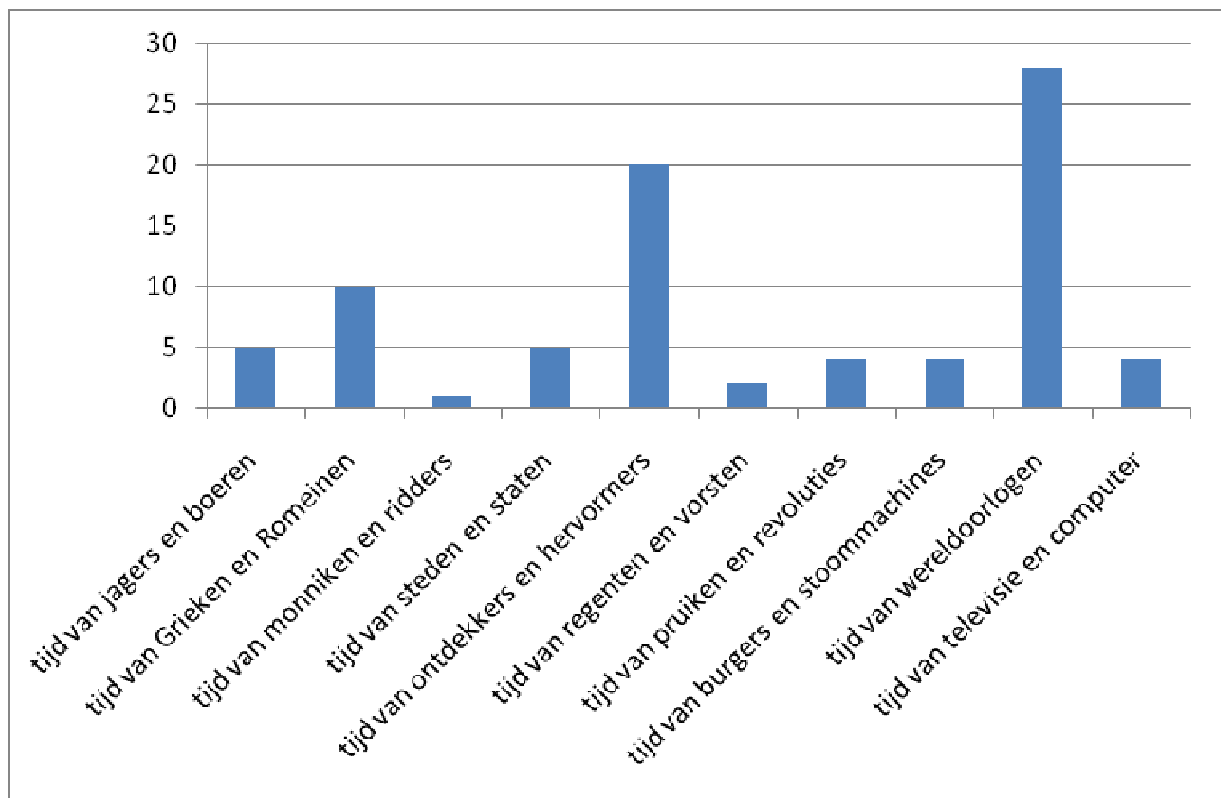


Diagram 7: Tijdens de interviews genoemde gebeurtenissen en personen ingedeeld naar tijdvakken.

De staven zijn samengesteld door zowel de genoemde gebeurtenis als het aantal leerlingen dat die gebeurtenis genoemd heeft bij elkaar op te tellen. Zo is de Tweede Wereldoorlog door alle negen respondenten genoemd, terwijl de vier genoemde gebeurtenissen en/of personen uit de tijd van pruiken en revoluties maar door één of twee leerlingen genoemd zijn. Zodoende blijft het aantal gebeurtenissen en/of personen uit de tijd van pruiken en revoluties steken op vier, terwijl het aantal keer dat een gebeurtenis uit de tijd van wereldoorlogen is genoemd 28 is geworden.

Dat de leerlingen veel gebeurtenissen en personen niet noemen betekent niet dat zij die niet kennen, ze noemen ze alleen niet. Wanneer er een gerichte vraag wordt gesteld of een aanwijzing gegeven wordt over een gebeurtenis gaat er bij de leerlingen vaak een lampje branden. Die zaken zijn dan wel bekend, maar op een of andere manier zijn die voor de leerlingen niet belangrijk genoeg om zelf te noemen. Welke kaders bepalen welke gebeurtenissen en personen wel en niet genoemd worden, is niet bekend. Het is opvallend dat er zulke hiaten zitten in de paraate kennis van leerlingen. Er zit kennelijk veel informatie verborgen.

## ***Geografie en chronologie***

Het gebied waarover gesproken werd tijdens de interviews was voornamelijk Europa en de plaats van Nederland daarin. Binnen Nederland werd verder geen onderverdeling gemaakt. Het grondgebied Nederland wordt in dat geval meestal als eenheid gezien. Wel wordt er aangegeven dat Nederland verdeeld was in staatjes ten tijde van de Republiek. Er wordt echter met geen woord gerept over de plaats van de verschillende gewesten of het belang van het gewest Holland daarin.

Andere landen die besproken worden verschillen niet met de besproken landen in de opstellen. Spanje wordt als land genoemd dat in oorlog was met Nederland. Engeland en Frankrijk worden genoemd als landen die tegen Duitsland vochten in de Tweede Wereldoorlog. Ook wordt de VS in die context wel genoemd.

De chronologie in de opstellen van vraag 7 was in sommige gevallen ver te zoeken. Zeker de gebeurtenissen uit de lijstjes met gebeurtenissen stonden vaak kriskras door elkaar. Ook tijdens de interviews was het voor de leerlingen soms moeilijk de juiste volgorde van de gebeurtenissen uit elkaar te houden of de gebeurtenis of persoon in de juiste tijd te plaatsen. Wanneer wij hen vroegen de Nederlandse geschiedenis te vertellen en bij ‘het begin’ te beginnen werden verschillende zaken genoemd. Sommigen begonnen bij de Romeinen, veel anderen ergens in de vijftiende eeuw, omdat: ‘Nederland toen pas echt, ja, Nederland werd’. Zoals al eerder beschreven wijzen dit soort uitspraken op de aanwezigheid van een vorm van historisch besef. Daarna werden vaak enorme sprongen in de tijd gemaakt. De Middeleeuwen werden eigenlijk alle keren over geslagen. Ook de achttiende en negentiende eeuw was voor deze leerlingen een redelijk lege periode. De theorie van Zerubavel over de ‘mountains en valleys’ gaat ook in dit geval weer op. Er zijn in de verhalen duidelijk stukken geschiedenis niet besproken, omdat de leerlingen daar niets over lijken te weten.<sup>113</sup> Zelf geven de leerlingen aan dat ze weinig geschiedenisles krijgen over het Nederland van vóór 1900. Dit idee klopt ook wel met de manier waarop erover de tien tijdvakken werd lesgegeven op de beide scholen.

Danny: *Ja met geschiedenis leren we ook meer over Europa en zo...in plaats van specifiek Nederland eigenlijk.*

Chantal: *Ja pas in 1900 ga je echt dieper in op Nederland, met de oorlog enzo...*

---

<sup>113</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 25-29.

Vaak werd de chronologie in de verhalen niet echt gehandhaafd, of als dat wel gebeurde, werden er enorme sprongen genomen in de geschiedenis. Uiteindelijk is er wel een redelijk chronologisch en zinvol verhaal over de Nederlandse geschiedenis uit de gesprekken gekomen. Dat komt echter door de functie die wij als onderzoeker hadden tijdens de gesprekken. Wij moesten de tijd bewaken en onduidelijkheden oplossen. Hierdoor vroegen wij af en toe om uitleg of confronteerden we de leerlingen met uitspraken die ze eerder gedaan hadden. Ondanks dat we niet wilden sturen hebben we dat op die manier, noodgedwongen, toch gedaan. Wanneer nu de verhalen schematisch weergegeven zouden worden ontstaat een redelijk chronologisch verhaal. Het is echter helemaal niet zeker, eerder onwaarschijnlijk, dat dat verhaal ook bij die leerlingen in het hoofd zit.

Een van de opdrachten die wij de leerlingen lieten uitvoeren was het op volgorde leggen van zeven gebeurtenissen (de hierboven afgebeelde plaatjes in figuur 4). Het op volgorde leggen van papieren lukte de scholieren meestal bijzonder goed. Dat komt mede doordat er daarvoor een gesprek was geweest over die gebeurtenissen. Deze opdracht heb ik dus buiten de analyse gehouden, omdat wij teveel hadden beïnvloed. De opdracht daarna heb ik wel bekeken. Wij vroegen de leerlingen na de volgorde-opdracht de gebeurtenissen op een tijdbalk te leggen op de juiste afstand van elkaar. Wij hoopten zo te ontdekken of de leerlingen een goed besef van tijd hebben. In het eerste interview hadden de leerlingen redelijk snel de gebeurtenissen in de juiste volgorde liggen. De afstand die tussen de papieren moest komen bleek echter lastiger te bepalen:



**Figuur 5: Tijdbalk van de leerlingen uit het eerste interview.**

Wat opvalt aan deze verdeling is de betrekkelijk korte afstand tussen de Romeinen en de Nederlandse Opstand. De Middeleeuwen worden hier enorm ingekort. Ook is het vreemd dat er zo'n gat tussen de Eerste en Tweede Wereldoorlog bestaat. In de latere interviews is een min of meer zelfde patroon te zien:



**Figuur 6: Tijdbalk van de leerlingen uit het tweede interview.**

De verdeling uit het tweede interview is beter dan de eerste. De tijd tussen de Romeinen en de Nederlandse Opstand is duidelijk groter en de afstanden tussen de gebeurtenissen uit de twintigste eeuw zijn veel dichter op elkaar. Het lijkt hier echter alsof de tijd tussen de Romeinen en de Opstand enerzijds en de tijd tussen Napoleon en de Eerste Wereldoorlog ongeveer even lang heeft geduurd. Ook dit wijst weer op een inkorting van de Middeleeuwen.



**Figuur 7: Tijdbalk van de leerlingen uit het derde interview.**

Deze verdeling uit het derde interview vertoont ook weer hetzelfde patroon. De tijd tussen de Romeinen en de Opstand is redelijk, alleen liggen de gebeurtenissen vanaf Napoleon weer veel te ver uit elkaar. In deze verdeling is de tijd tussen Napoleon en de Tweede Wereldoorlog langer dan de tijd tussen de Romeinen en de Opstand. De Middeleeuwen lijken weer te ontbreken!

De begrippen objectieve tijd en subjectieve tijd spelen hier een rol. De tijd zoals die in de hoofden van de leerlingen zit wijkt op bepaalde punten veel af van hoe het in werkelijkheid geweest is. Dat er te weinig tijd ingeruimd wordt voor de Middeleeuwen wijst op een idee bij de leerlingen dat er in deze tijd weinig gebeurt is. Het is dus een ‘empty stretch’ (Zerubavel) en lijkt daardoor korter dan een tijd waarin veel gebeurt is, een ‘hot period’. Zo’n ‘hot period’ is misschien het interbellum. In twee van de drie gevallen wordt er teveel tijd tussen beide Wereldoorlogen gelegd.<sup>114</sup> Het is echter niet zeker dat die relatie tussen afstand en tijd ook daadwerkelijk gelegd kan worden. Wel is duidelijk dat de leerlingen geen goed beeld hebben van de Christelijke tijdbalk zoals die in Nederland veel gebruikt wordt. Bepaalde delen daarvan behoren duidelijk niet tot de paraate kennis van de leerlingen en er kan dan ook niet gesproken worden van een goed begrip van de uitgestrektheid van tijd (Dawson).<sup>115</sup>

<sup>114</sup> Zerubavel, *Time maps*, 24-27.

<sup>115</sup> Dawson, ‘Time for chronology?’, 14.

## ***Benaderingen van de geschiedenis***

De wendingen die gesprekken nemen hangen af van de personen waarmee gesproken wordt. Verschillende mensen hebben uiteraard verschillende interesses en de samenstelling van de groepen was heel bepalend voor de besproken onderwerpen. Zeker in het tweede en derde interview waren sprekers aanwezig die een grote stempel drukten op de richting van het gesprek.

Ondanks deze variabelen valt het op dat er tijdens de drie gesprekken voornamelijk gesproken is over politieke en economische geschiedenis. Net als in de afgenomen enquêtes werd er minder gesproken over culturele of religieuze onderwerpen. Andrei gaf aan dat hij als hij over de Republiek ging praten verschillende invalshoeken kon gebruiken:

*BL: Jullie noemden net Nederland een republiek, De Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden...hoe ging het daarmee?*

*Andrei: Op welk gebied? Ik kan op politiek gebied beginnen en ik kan op economisch gebied beginnen?*

Pas wanneer wij zelf aangaven dat cultuur ook een mogelijke invalshoek is werden gebeurtenissen of personen genoemd die niet iets met politiek of economie te maken hadden:

*Andrei: De Gouden Eeuw slaat vooral terug op de economie en niet op.*

*Chantal: Ja op de economie.*

*Andrei: en niet op de ongelijkheid...*

*BL: en wat nog meer?*

*Andrei: Wat nog meer? De Gouden Eeuw...*

*JH: Misschien kan je iets meer over de cultuur vertellen?*

*Andrei: Ja, je hebt Rembrandt, die schilderde in die periode.*

*Danny: Ow ja!*

Bij het onderwerp religie viel wederom een grote stilte en de leerlingen gaven zelfs aan dat geloof geen deel uitmaakt van hun leven. Als gevolg daarvan vinden zij ook geloofsgeschiedenis niet belangrijk of interessant genoeg om te noemen in een gesprek over de Nederlandse geschiedenis.

Ook culturele geschiedenis wordt niet vaak genoemd of uitvoerig besproken. Wanneer de Gouden Eeuw ter sprake kwam, trad vooral de economie op de voorgrond. Pas nadat er gevraagd werd naar andere kenmerken van de Gouden Eeuw werden zaken als schilders

genoemd. Onderwerpen als de Nederlandse taal of gebruiken en gewoonten van de bevolking in de Gouden Eeuw, of in iedere andere periode, werden niet genoemd.

### ***Het belang van geschiedenis***

Tijdens de gesprekken hebben we leerlingen gevraagd wat zij vinden van geschiedeniskennis en of zij vinden dat mensen kennis moeten hebben van de geschiedenis. Uit de antwoorden valt op te maken dat leerlingen geschiedenis vaak wel van enig belang vinden, zoals het WRR onderzoek ook bevestigt. Mensen zouden een bepaalde basiskennis moeten hebben, al is niet duidelijk wat die basis dan moet zijn. Bovendien gaven verschillende leerlingen aan dat geschiedenis interessanter wordt op het moment dat er in de hedendaagse maatschappij meer van terug te vinden is.

*Lisa: De Tweede Wereldoorlog interesseert mij ook meer, omdat het...eh...*

*Mark: Dichtbij is.*

*Lisa: Ja! Dichtbij is. Ik hoor ook af en toe nog wel van die interessante verhalen van mijn oma en dat vind ik dan best wel grappig om te horen.*

*Mark: Ja en je hebt films erover, je ziet heel veel.*

*Lisa: Je hebt wat meer...het is beter om in te plaatsen, want als je in Rotterdam loopt..want ja..je hebt niet meer echt oude gedeeltes en dan denk je ja...na die bombardering is alles veel moderner geworden.*

Danny zei in dat opzicht:

*Ik vind de Tweede Wereldoorlog...dat zit het dichtst bij deze tijd en het heeft mij best wel geraakt dat er zoveel mensen zijn omgekomen.*

De verhalen die opa of oma vertellen over hun ervaringen tijdens de Tweede Wereldoorlog of hun herinneringen aan de watersnoodramp blijven vaak beter hangen dan een geschreven tekst over die onderwerpen. Ook de filmbeelden die van historische gebeurtenissen uit de twintigste eeuw zijn gemaakt blijven leerlingen beter bij. Leerlingen geven aan dat die gebeurtenissen meer ‘aangrijpen’ en dus interessanter zijn. Denk in dit geval aan Zerubavel, sommige gebeurtenissen uit de geschiedenis worden beter onthouden dan andere.<sup>116</sup> Het wijst echter niet op een diepgaand historisch besef. Er zijn immers in de lange periode vóór de

---

<sup>116</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 25-29.

Tweede Wereldoorlog ook heel veel mensen om het leven gekomen door ziekten of oorlogen. Waarom zou dat minder aangrijpend zijn? Daarom hebben we ook door gevraagd naar het belang van geschiedenis.

*'BL: Of je geschiedenis nu leuk vindt of niet...is het belangrijk?*

*Daphne: Nou ja..het is al geweest, dichterbij is wel belangrijk, maar hoe die boeren leefden vind ik nou niet zo belangrijk.*

*Cheryl: Nee, ja.Ik vind bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog [...] dat zoiets is echt een grote gebeurtenis, maar die boeren...dat is al zo lang geleden.*

*Cheryl: ja waarschijnlijk heeft alles wel wat betekend anders had het niet zo geweest als dat het nu is, maar...*

Deze laatste uitspraak van Cheryl wijst op de aanwezigheid van historisch besef. Zij heeft in de gaten dat het verleden doorwerkt in het heden.

Van gebeurtenissen van vóór de Tweede Wereldoorlog zeggen leerlingen dat het ook wel belangrijk zal zijn geweest voor Nederland, maar dat ze er niets van weten en er niets van terug zien in het dagelijks leven. Zoals al veel bleek wordt geschiedenis voor veel scholieren minder interessant als er geen zichtbare verbanden met het heden zijn.

### ***Retoriek***

Uit de gesprekken blijkt dat de leerlingen verschillend denken over Nederland en de Nederlandse geschiedenis. Sommigen vinden geschiedenis niet interessant, maar vinden wel dat 'bepaalde basisdingen' behandeld moeten worden in de lessen. Cheryl gaf aan dat ze geschiedenis niet echt belangrijk vindt. Later in het gesprek gaf ze toe dat ze wel wilde dat haar kinderen in de toekomst het een en ander zouden leren over de Nederlandse geschiedenis. Impliciet geeft zij hiermee aan dat het verleden wel belangrijk is om een echte Nederlander te worden. Zij voegde er echter aan toe dat het leven van de jagers en verzamelaars niet tot die basiskennis behoort. Vooral kennis van de Tweede Wereldoorlog werd door de scholieren belangrijk gevonden:

*Danny: Ik wil eigenlijk gewoon weten wat het belangrijkste is voor Nederland en ehm...eigenlijk alleen de hoofdpunten die ertoe hebben geleid wat Nederland nu is, bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog.*

Wanneer er gekeken wordt naar hoe de leerlingen pratten over de Nederlandse geschiedenis valt op dat ze niet over elke periode hetzelfde praten. Hoe verder in de tijd terug, hoe afstandelijker er doorgaans gesproken werd. Zo werd duidelijk aangegeven dat Nederland als zodanig nog niet bestond toen de Romeinen in deze gebieden gelegerd waren. Dit wijst duidelijk op een vorm van historisch besef; het verleden was namelijk wezenlijk anders.<sup>117</sup> Over personen uit de Nederlandse Opstand en Renaissance, perioden die niet als zodanig door de leerlingen benoemd worden, werd vaak gesproken over ‘ze’, als een groep mensen of een tijd waar deze leerlingen zich niet verbonden mee voelen.

*Cheryl: [De kunstenaars] gingen naar Italië en daar haalden ze kunst vandaan en dat gingen ze allemaal hier namaken.*

Met de mensen die de kunst gingen kopiëren heeft Cheryl geen band; ze blijft deze kunstenaars consequent in de ‘ze-vorm’ benoemen. Zij voelt zich echter blijkbaar wel verbonden met het gebied waar zij over praat. De benaming ‘hier’ heeft een andere lading dan wanneer zij ‘Nederland’ als plaatsbepaling had gebruikt. Het wijst echter niet op de aanwezigheid van historisch besef, het lijkt immers alsof Nederland in die tijd al zo was als dat het nu is.

Ook over perioden waarover de leerlingen weinig denken te weten wordt afstandelijk gesproken: ‘ze zullen best wel iets gedaan hebben’ of: ‘er is vast wel iets gebeurd’. Er is op een of andere manier latente kennis aanwezig, er kan echter geen verhaal verteld worden. Over mensen uit de Tweede Wereldoorlog wordt doorgaans meer in de ‘we’ vorm gesproken. Zoals ook al uit de enquêteresultaten bleek worden hier meer zinnen gebruikt als: ‘de Duitsers vielen ons land aan’ en:

*Cheryl: en toen hebben ze Rotterdam gebombardeerd en toen zeiden ze dat ze doorgingen met al die grote steden [...] als we ons niet over zouden geven.*

Het woord ‘we’ geeft duidelijk aan dat er een bepaalde band met de mensen gevoeld wordt die leefden in het begin van de oorlog voor Nederland. Verhalen van opa’s en oma’s zullen zeker bijdragen aan deze verbondenheid en herkenbaarheid. Die bewoordingen wijzen echter niet op een aanwezig historisch besef. Het lijkt immers op die manier alsof de oorlog nog

---

<sup>117</sup> Grever en Jansen, ‘Historisch besef en het tijdconcept’, 10.



direct te beleven is. Het lijkt uit andere uitspraken dat de scholieren die oorlog weldegelijk als een afgesloten periode zien.

#### **4.4 Conclusies**

Leerlingen in 4-havo hebben maar een beperkte kennis van de geschiedenis. In hun kennis zitten veel hiaten, zeker uit perioden vóór de twintigste eeuw. Over het ontstaan van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden, de motieven voor de Nederlandse Opstand tegen Spanje of de oorzaken van de Gouden Eeuw weten leerlingen vaak weinig. Na lang praten en hints geven, herkennen leerlingen gebeurtenissen en herinneren ze zich ineens de lessen over dat onderwerp.

Daarmee is helemaal niet gezegd dat kinderen in 4-havo helemaal niets weten van geschiedenis of dat zij alleen nutteloze kennis bezitten. Zij beseffen wel degelijk dat Nederland niet altijd zo geweest is en dat het land als zodanig niet bestond in de Middeleeuwen. Over gebeurtenissen uit de twintigste eeuw weten leerlingen vaak veel te vertellen. Zeker de Tweede Wereldoorlog is een onderwerp waar ze veel over gehoord hebben en ook veel over kunnen vertellen. Zij geven aan dat hun interesse ligt bij die oorlog, omdat het nog niet zo lang geleden is en er veel van terug te vinden is in de huidige samenleving. Gebeurtenissen die voor de leerlingen minder terug te zien zijn in de hedendaagse wereld verliezen ook aan relevantie.

Zodoende ontstaan er 'hot periods' in de geschiedenis voor deze leerlingen. In hoofdstuk drie werd al aangegeven dat herkenbare geschiedenis beter blijft hangen. In de gesprekken kwam dat ook sterk naar voren. Wanneer we dan kijken naar de diagrammen in die twee hoofdstukken blijken er drie perioden te zijn die de leerling interessant, belangrijk of makkelijk te onthouden vinden. De Oudheid is interessant, waarschijnlijk door de nationale kalender met christelijke feestdagen en/of het exotische van die periode. De tijd van ontdekkers en hervormers wordt veel besproken, leerlingen geven aan dat de VOC boeiend is. Dat komt waarschijnlijk omdat er nog veel van terug te zien is in de vorm van erfgoed en televisieprogramma's. Als laatste 'hot period' is er natuurlijk de eerste helft van de twintigste eeuw. Die 'hot periods' zijn ook af te leiden uit het tijdsbesef van leerlingen. Van de perioden die zij niet goed kennen kunnen ze ook de lengte niet goed inschatten. De subjectieve tijd is hier dan veel korter dan de objectieve tijd.

Ook uit deze gegevens blijkt dus weer een gedeelde kennis. De scholieren weten iets over de tijd van Grieken en Romeinen, de tijd van ontdekkers en hervormers en de tijd van

wereldoorlogen. De leerlingen hebben het idee dat deze geschiedenis belangrijk is geweest voor Nederland. Dat kan komen door het exotische of de herkenbaarheid van die perioden.

## **Hoofdstuk 5 Twee scholen vergeleken: de resultaten op Helinium**

In de twee voorgaande hoofdstukken werden de resultaten van het onderzoek naar de leerlingen op Jacob van Liesveldt behandeld. In dit hoofdstuk zullen de resultaten die het onderzoek van Jeroen Heemskerk op scholengemeenschap Helinium opgeleverd hebben gepresenteerd worden. Zoals al uit de inleiding bleek had dat onderzoek dezelfde opzet als deze. Er werden ongeveer evenveel leerlingen gevraagd de enquête in te vullen. Die enquête was op beide scholen identiek. Ook de interviews verliepen op dezelfde wijze. Er werden op beide scholen negen leerlingen op willekeurige basis gekozen voor de interviews. Ondanks dat gesprekken vaak onverwachtse wendingen kunnen nemen kwamen de opzet en het verloop van die gesprekken zodanig veel overeen dat een vergelijking van de resultaten mogelijk is.

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk zal ik het geschiedenisonderwijs op Helinium beschrijven. Deze beschrijving baseer ik op de onderzoekstage die ik uitgevoerd heb op Helinium.<sup>118</sup> De tweede paragraaf zal gaan over de afname en resultaten van de afgenomen enquête. De derde paragraaf gaat over de afname en resultaten van de interviews. Ik ben zelf bij de afname van de enquête en bij de drie gesprekken geweest. Als laatste zullen de conclusies die Jeroen trok op basis van zijn data samengevat worden in de laatste paragraaf. Tevens zal ik dan ook opvallende overeenkomsten en verschillen bespreken.

### **5.1 Scholengemeenschap Helinium**

De scholengemeenschap Helinium is een school voor het voortgezet onderwijs in Hellevoetsluis. De school is in 1977 begonnen als Gymnasium en is in de loop der jaren uitgegroeid tot een scholengemeenschap die alle niveaus aanbiedt aan de leerlingen. Op één terrein, verdeeld over twee gebouwen, worden alle lessen van VMBO (alle vormen) tot Gymnasium aangeboden.

Helinium wordt gekenmerkt door schaalvergroting. Eerst werd op de hoofdlocatie alleen HAVO en VWO onderwijs aangeboden, het MAVO gedeelte was gehuisvest in een gebouw elders in Hellevoetsluis. Met de bouw van een nieuw gebouw werden alle niveaus op één terrein geplaatst. Sinds 1 maart 2006 is de school onderdeel van Onderwijsgroep Galilei, die zes verschillende scholen op Voorne-Putten omvat. De onderwijsgroep telt nu ongeveer 5.200

---

<sup>118</sup> Lentjes, 'Geschiedenismethoden', 13.

leerlingen en ongeveer 550 medewerkers. Op de locatie Helinium zijn die cijfers respectievelijk 1574 en ongeveer 200.<sup>119</sup>



**Figuur 8: Scholengemeenschap Helinium.**

Het aantal uren dat leerlingen geschiedenis krijgen verschilt niet heel erg in de onderbouw op Helinium. In principe is het streven dat de leerlingen 2 uur per week geschiedenis krijgen, maar door allerlei oorzaken is dat vaak minder. De HAVO brugklassen krijgen 2 uur les, terwijl de VWO brugklas 1,5 uur heeft. Op het VMBO heeft iedere klas maar 1,5 uur les in de week. In de tweede en derde klassen schommelt het aantal lesuur ook tussen 1,5 en 2 uur in de week.

## **5.2 Het verhaal op scholengemeenschap Helinium**

Op Helinium zijn verschillende 4-havo klassen. Net als op Jacob van Liesveldt bleek het op deze school heel lastig om mensen bij elkaar te krijgen. Het kwam erop neer dat een hele klas in een keer de enquête in moest vullen. Deze klas werd een 4-havo mét geschiedenis in het profiel. De klas bestond uit 16 leerlingen, mede doordat nogal wat mensen afwezig waren die dag. Later heeft Jeroen een andere 4-havo klas de enquête in laten vullen. Totaal betrok hij daardoor 32 leerlingen in zijn onderzoek.

---

<sup>119</sup> [www.helinium.nl](http://www.helinium.nl) (18-05-2009).

Het afnemen van de enquêtes verliep niet geheel vlekkeloos. De eerste reactie van de leerlingen was niet positief, maar velen gingen na het uitdelen toch serieus aan het werk. Sommigen gaven echter vrij snel aan dat zij de opstelopdracht bij vraag 7 erg moeilijk vonden. Zij vroegen waar ze moesten beginnen en sommigen gooiden de pen zelfs neer en zeiden dat ze niets van geschiedenis wisten. Na wat aansporing gingen zij toch schrijven. We vertelden de leerlingen dat zij het niet fout konden doen en dat hun mening gevraagd werd, hun idee over de geschiedenis van Nederland. De motivatie was echter duidelijk minder dan op Jacob van Liesveldt.

Het bleek heel moeilijk voor de scholieren. Ze probeerden dan ook te overleggen met burens, maar dat moest zo min mogelijk beperkt blijven, omdat ze elkaar anders zouden beïnvloeden. Hier en daar moesten we dus ingrijpen. Achteraf gaven verschillende leerlingen aan dat ze het niet zo moeilijk vonden. Helaas zagen wij bij het terugnemen van de formulieren dat sommigen een wel heel erg kort opstel hadden geschreven.

De gemiddelde leeftijd van de leerlingen is net onder de zestien jaar. Het aantal jongens en meisjes was ongeveer gelijk. De meeste van hen zijn in Nederland geboren en hebben ook Nederlandse ouders. Drie leerlingen komen achtereenvolgens uit de Nederlandse Antillen, Azerbeidjaan en voormalig Joegoslavië. Bijna 80% zegt niet religieus te zijn, drie leerlingen weten niet wat voor religie ze hebben, twee zijn islamitisch en twee katholiek.

De meeste leerlingen vinden geschiedenis wel belangrijk om de samenleving beter te leren kennen, maar er is niet veel overeenstemming over de vraag of geschiedenis interessant is. Ze denken ook dat de belangrijkste verschillen tussen groepen en culturen wordt bepaald door geschiedenis. Deze data komen in grote lijnen overeen met die van Jacob van Liesveldt.

De leerlingen op Helinium situeerden net als de leerlingen op Jacob van Liesveldt het begin van de Nederlandse geschiedenis in verschillende perioden. Ongeveer tien scholieren lieten het ontstaan beginnen in de tijd van jagers en boeren. Ongeveer een kwart schreef over de Nederlandse Opstand en de Gouden Eeuw als begin. De rest noemde andere dingen als oermensen, de oerknal of apen.

Waar het begin ook gesitueerd wordt, er valt een grote stilte na de Nederlandse Opstand tot aan de twintigste eeuw. De Tweede Wereldoorlog wordt besproken door ongeveer 70% van de leerlingen (op Jacob van Liesveldt was dat percentage 97%), maar ze noemen weinig Nederlandse geschiedenis na die oorlog. De gebeurtenissen die genoemd worden zijn bijvoorbeeld de watersnoodramp of het ontstaan van de NAVO. Het is sprekend

dat ook bij deze respondenten grote stiltes vallen in de Middeleeuwen, de negentiende eeuw en de periode na de Tweede Wereldoorlog. De meeste personen die genoemd worden zijn geen Nederlanders. Zo worden Hitler, Phillips II en Lodewijk regelmatig genoemd. Een Nederlander die wel vaak genoemd wordt door een kwart van de scholieren is Willem van Oranje. Ook op deze school is het niet zeker dat de scholieren ook weten wie Willem van Oranje was.

In enkele gevallen werd er door de leerlingen geen verhaal geschreven. Jeroen omschreef de opgesomde gebeurtenissen als boodschappenbriefjes. De genoemde gebeurtenissen hadden vaak weinig met elkaar te maken en stonden niet in de juiste chronologische volgorde.

Wanneer de leerlingen wel een verhaal schreven kon de retoriek van die verhalen bekeken worden. Er werd op verschillende manieren verwezen naar Nederland en de Nederlandse geschiedenis. Soms wordt er in de ‘we-vorm’ geschreven, soms in de ‘ze-vorm’. Ook wordt er vaak geschreven alsof Nederland een handelend persoon is. In dit opzicht zijn er heel weinig verschillen tussen beide scholen.

Evenals op Jacob van Liesveldt schreven de leerlingen voornamelijk over politieke en economische geschiedenis. Er kwam weinig cultuur of religie aan de orde in de stukken. Enkele keren werden schilders of voetbal-succesen genoemd.

### **5.3 Het gesprek op scholengemeenschap Helinium**

In deze paragraaf zal ik uiteenzetten hoe de diepte-interviews op Helinium verliepen en wat voor data die opleverden. Deze gesprekken zijn afgenomen nádat we de gesprekken op Jacob van Liesveldt afgenomen hadden, dit kwam roostertechnisch zo uit. Hieronder zal ik de negen scholieren kort beschrijven die aan het interview mee deden. Daarna zal ik de drie interviews apart van elkaar bespreken. Aan het eind vergelijk ik die data met de data uit de gesprekken op Jacob van Liesveldt.

De negen leerlingen die wij gesproken hebben tijdens de interviews hadden allemaal de enquête ingevuld en werden door Jeroen ad random gekozen. In het eerste interview kwamen daardoor Milan, Laura en Marissa samen voor een gesprek. Het tweede groepje scholieren bestond uit Robin, Mandy en Yasmin, allen. In het derde interview waren leerlingen aanwezig met een andere achtergrond. Wesley heeft een oosterse achtergrond en Janais is afkomstig van de Nederlandse Antillen. Patrick komt uit Nederland. Janais heeft een bijzonder schooltraject gevold, zij is via het VMBO in 4-havo terecht gekomen en heeft

daardoor in de tweede en derde klas geen geschiedenisonderwijs gehad. Deze leerlingen zijn zestien of zeventien jaar oud en volgen het profiel Economie en Maatschappij.

### ***Interview één***

Het eerste interview op Helinium viel als gesprek een beetje tegen. De drie leerlingen hadden weinig kennis van de Nederlandse geschiedenis en vertelden af en toe merkwaardige dingen. Zij begonnen de geschiedenis van Nederland bij de Romeinen. Wat er na de Romeinse tijd gebeurde bleef vaag. De scholieren wisten niets over de Middeleeuwen te vertellen en verwarden het met de Renaissance. Over de twintigste eeuw bestond wel meer kennis. Nederlands neutraliteit in de Eerste Wereldoorlog werd genoemd, de overheersing van Duitsland in de Tweede Wereldoorlog, het bombardement van Rotterdam en de watersnoodramp. Na de Tweede Wereldoorlog gebeurde er volgens de leerlingen niet bijzonder veel. De chronologieopdracht hadden deze leerlingen bijna goed, al hadden ze, net als op Jacob van Liesveldt, erg weinig ruimte gelaten tussen de Romeinse tijd en de Nederlandse Opstand.

De leerlingen gaven aan dat ze geschiedenis wel belangrijk vinden, maar dat ze het slecht kunnen onthouden, zeker de geschiedenis ouder dan de twintigste eeuw. Stof die zij net gehad hadden waren ze naar eigen zeggen tijdens dit gesprek al weer kwijt. Daarbij leek hen moderne geschiedenis belangrijker, omdat daar meer relevants gebeurde voor de huidige samenleving.

### ***Interview twee***

Ook in het tweede gesprek hoorden wij voor ons inmiddels bekende antwoorden en verhalen. De leerlingen begonnen de Nederlandse geschiedenis in de Romeinse tijd en vlogen daarna in twee zinnen zo'n 1400 jaar door de geschiedenis. Na de Middeleeuwen, waar de leerlingen geen jaartallen of gebeurtenissen aan konden verbinden, ontstond er handel en werd de VOC opgericht. Nederland bestond in de tijd van de VOC onder de naam Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden, zo vertelden de scholieren ons. Het bleek echter dat zij de Nederlandse Opstand tegen Spanje niet goed konden plaatsen. Zij beweerden dat eerst de Republiek werd opgericht, daarna ontstond de VOC, werd Nederland een wereldmacht en ontstond dat er daarna een conflict met Spanje. Als gevolg van die gedachte konden de leerlingen de motieven voor die Opstand niet noemen en kwamen zij met dingen als jaloezie van de Spanjaarden vanwege de Nederlandse handelssuccessen. Over de ondergang van de

republiek en de opkomst van de parlementaire democratie wisten de leerlingen heel weinig. Hier en daar werd wat geroepen. Het verdrag van Versailles werd genoemd (ze zullen wel Wenen hebben bedoeld) en de ‘Zonnekoning’ werd volgens deze scholieren de baas in Nederland rond 1800. In de negentiende eeuw valt weer een stilte in de kennis van de leerlingen, al noemen deze scholieren wel de opkomst van de industrie. Daarna komt het gesprek weer goed op gang als de Tweede Wereldoorlog aan bod komt. Opvallend is ook dat in dit gesprek de Eerste Wereldoorlog uitgebreid besproken wordt. Dit tweede gesprek verliep uiteindelijk beter dan het eerste en ook het kennisniveau van de leerlingen bleek iets hoger dan die van de eerste drie scholieren. Deze leerlingen vonden geschiedenis belangrijk, maar vooral de geschiedenis van de twintigste eeuw.

### *Interview drie*

In het derde interview lieten de leerlingen de Nederlandse geschiedenis beginnen bij de oermens. Deze ging in Nederland wonen en begon na verloop van tijd met het bouwen van steden. Uiteindelijk wordt duidelijk dat zij de Germanen bedoelen, maar het is niet precies duidelijk waar zij dit volk situeren in de tijd. De Romeinen worden genoemd, maar volgens deze leerlingen waren die in deze gebieden nádat de Germanen hier waren. Die tijd vóór de Romeinen noemden zij de Middeleeuwen. Daarna wordt gesproken over het ineenstorten van het Romeinse rijk, maar het is voor de leerlingen onduidelijk wat er daarna gebeurde. Hierna wordt vrijwel meteen de overstap gemaakt naar de Tweede Wereldoorlog door een van de leerlingen. Zij wordt echter verbeterd door een van de andere respondenten. Er wordt een stapje teruggedaan, maar de leerlingen komen niet zelf op de juiste chronologie. Zij noemen Napoleon, Versailles en de Gouden Eeuw. De Gouden Eeuw was mogelijk doordat er rust ontstond in Nederland. Zij blijven het gebied Nederland noemen, zij noemen de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden niet.

De scholieren waren het tijdens het gesprek vaak niet met elkaar eens. Wanneer er uitspraken werden gedaan ging een andere leerling daar vaak tegenin. Janais noemde nogal eens een gebeurtenis in een foute tijd of context. Zij werd dan verbeterd door Wesley en Patrick. Vooral Patrick leek wel het een en ander te weten, maar op een of andere manier kwam die kennis niet goed tot zijn recht in dit gesprek. Duidelijk is wel dat het gesprek als geheel niet van een heel hoog niveau was. Wel duidelijk aanwezig waren de ‘mountains and valleys’. De Middeleeuwen werden wel besproken, maar de respondenten hadden vaak geen idee wat er in die tijd gebeurde of wanneer het was.



## 5.4 Conclusie

De eerste en meest belangrijke conclusie die getrokken kan worden is dat het onderzoek op Helinium weinig verschilt met de uitkomsten uit het onderzoek op Jacob van Liesveldt. De leerlingen maken dezelfde grote sprongen in de tijd, hechten ongeveer dezelfde waarden aan historische gebeurtenissen en vinden voor het grootste deel de twintigste eeuw met de Tweede Wereldoorlog de meest interessante periode.

Deze overeenkomsten zijn treffend, omdat er op beide scholen uit verschillende methoden les gegeven wordt. Daar kunnen twee conclusies uit getrokken worden. De eerste is dat de methoden door de tien tijdvakken min of meer dezelfde opzet hebben gekregen en dus sterk op elkaar zijn gaan lijken. De tweede conclusie lijkt dat de docenten weinig buiten de methoden om doen. De lessen zijn daardoor op elkaar gaan lijken, waardoor ook een zelfde kennispatroon ontstaat. Er is echter naar mijn idee meer kwantitatief onderzoek nodig om deze ideeën te bewijzen. Tevens zouden scholen onderzocht moeten worden die niet bij elkaar in de buurt staan, omdat de leerlingpopulatie op beiden scholen in Hellevoetsluis niet heel veel van elkaar verschillen.

Er bestaan ook kleine verschillen tussen de verzamelde data, maar doordat die verschillen zo klein zijn kunnen daar amper conclusies uit getrokken worden. Zo leek het niveau op Jacob van Liesveldt wat hoger dan op Helinium. Dat zou evengoed door een toevallige selectie van leerlingen kunnen komen. Hadden we andere klassen gekozen, dan had er een ander beeld kunnen ontstaan. Het is echter wel opvallend dat de motivatie van de Helinium-leerlingen minder was. De verbinding tussen motivatie en prestatie lijkt hier op te gaan. De leerlingen zijn minder geïnteresseerd en onthouden daardoor minder, waardoor het niveau lager kan zijn dan bij de meer gemotiveerde Jacob van Liesveldt-leerlingen. Wat betreft de door de leerlingen besproken onderwerpen zijn er ook weinig grote verschillen te vinden. Op Jacob van Liesveldt wordt iets vaker gesproken over de Tweede Wereldoorlog en de watersnoodramp. Op Helinium lijkt de ramp uit 1953 minder te leven. Dit zou echter verklaard kunnen worden door lessen van docenten op Jacob van Liesveldt die een speciale interesse voor dit onderwerp hebben. De Oudheid is ongeveer even populair. Er bestaan geen grote verschillen tussen beide scholen.

De conclusies die Jeroen heeft getrokken uit de data die hij verzamelde was dat de leerlingen wel degelijk enige kennis hebben van het verleden, maar dat ze niet zoveel kunnen met die kennis. Ze kunnen er geen lopend verhaal van maken, zeker niet over de tijd vóór de twintigste eeuw. Hij omschreef dit als het bezitten van bakstenen (de kennis van

gebeurtenissen), maar het ontbreken van cement (de vaardigheid om een chronologisch verhaal van die kennis te maken). Hiervoor is nog meer kennis nodig van tussenliggende perioden. Zoals al uit de inleiding bleek is daar meer tijd voor nodig. Tijd die er niet is.

Wel blijken ook deze leerlingen weer een gedeelde kennis te hebben over de geschiedenis. Zij vertellen voornamelijk over de Oudheid, de tijd van ontdekkers en hervormers en in het bijzonder over de eerste helft van de twintigste eeuw.

## Hoofdstuk 6 Slotbeschouwing

Het verleden is als een boekenkist vol met gebeurtenissen, verschijnselen en personen. Het leren kennen van de inhoud van die kist kost veel tijd en moeite. Het maakt niet uit wat voor manieren er verzonnen worden om het makkelijker te maken voor mensen, het blijft lastig. Daarom is het ook noodzakelijk dat er goed onderwijs gegeven wordt in het vak als we willen dat mensen een idee krijgen van wat er zich in het verleden afgespeeld heeft en wat dat betekend heeft voor de samenleving waar we nu in leven. Het indelen van de tijd in tijdvakken en het vastpinnen van gebeurtenissen in een canon zijn manieren om het verleden makkelijk leerbaar te maken voor leerlingen. Beide benaderingen hebben voor- en nadelen. Het lijkt echter nog beter om ervoor te zorgen dat leerlingen het vak boeiend gaan vinden. Een vaak gehoorde klacht is dat de geschiedenis wel belangrijk is, maar dat leerboeken en geschiedenislessen zo saai zijn. Er is bij de leerlingen latente kennis aanwezig over veel perioden en gebeurtenissen. Ze hebben als het ware een eigen boekenkist met historische informatie, maar ze weten niet goed wat ze met die informatie moeten doen. Als gevolg daarvan krijg je flarden informatie te horen als je naar kennis vraagt. In dit hoofdstuk zullen de conclusies die dit onderzoek opgeleverd heeft geformuleerd worden. Eerst zal ik de belangrijkste bevindingen uit de enquêtes en de interviews op een rij zetten. Daarna zal ik nog eens kort formuleren wat voor opvallende overeenkomsten en verschillen er bestonden tussen de resultaten van dit onderzoek en dat van Jeroen Heemskerk.

Aan de hand van onze hoofdvraag, *in hoeverre is bij leerlingen op 4-havo niveau sprake van gedeelde kennis over de Nederlandse geschiedenis en wat betekent die kennis voor de leerlingen*, hebben wij de data verzameld. In totaal hebben er 67 leerlingen meegedaan: 35 op Jacob van Liesveldt en 32 op Helinium. Uit de vragenlijsten kwamen enkele opvallende zaken naar voren. Zo viel meteen op dat de leerlingen vooral interesse hebben in de tijd van de wereldoorlogen, met als meest interessante onderwerp de Tweede Wereldoorlog. Verder werden regelmatig de Oudheid en de Nederlandse Opstand genoemd. Ook de Gouden Eeuw en de VOC werd met enige regelmaat genoemd. Andere genoemde gebeurtenissen werden niet vaak genoemd.

In de opstellen situeren de helft van de scholiere het begin van de Nederlandse geschiedenis in de Oudheid, anderen beginnen die geschiedenis in de vijftiende eeuw. Enkelens houden zich niet aan een chronologie en geven niet aan waar 'het begin' ligt. Opvallend veel

scholieren schrijven alleen over de twintigste eeuw. Uit de interviews bleek dat de leerlingen het ontstaan van Nederland óf in de tijd van de Romeinen zien óf in de vijftiende eeuw. De leerlingen die de komst van de Romeinen zien als het begin van Nederland doen dat waarschijnlijk vanwege de indeling in tijdvakken. Scholieren met meer ‘historisch besef’ beschouwen de vijftiende eeuw als het begin, al kunnen ze vaak niet aangeven waarom: ‘Nederland...werd toen...Nederland!’.

Er werden zowel in de opstellen van vraag 7 als tijdens de interviews bijzonder weinig historische personen genoemd. De twee belangrijkste waren Willem van Oranje (al hadden velen geen idee wat die gedaan had), en Adolf Hitler. Deze laatste konden alle respondenten in de juiste context plaatsen. Andere genoemde personen werden minder vaak genoemd. Voorbeelden zijn Vincent van Gogh, Aletta Jacobs of Alva. Vaak wisten de leerlingen bij deze personen ook de functie niet. Soms zelfs de naam ook niet, Hugo de Groot is daar het beste voorbeeld van. Er zit ergens latente kennis over Hugo de Groot en zijn boekenkist maar het fijne weten ze er niet van. Zij schreven dan het enige detail op dat ze onthouden hadden: ‘er zat ook iemand in een boekenkist...’

Van de gebeurtenissen, verschijnselen en personen van vóór de Tweede Wereldoorlog die de scholieren besproken hebben in de opstellen of tijdens de interviews weten ze niet veel te vertellen. De aanwezigheid van Romeinen in deze gebieden wordt alleen genoemd, niet verder uitgelegd. De genoemde oorzaken van de Nederlandse Opstand zijn onder andere jaloezie van de Spanjaarden en ‘gewoon’ een opstand van ‘de Nederlanders’. Dat er religieuze oorzaken waren hebben de leerlingen geen enkele keer genoemd! Misschien is de geloofsvrijheid in de huidige seculiere samenleving zo ver doorgedrongen dat de leerlingen niet eens beseffen dat religie vroeger heel belangrijk was in het dagelijks leven, wat wijst op een gebrekkig historisch besef. Tijdens de interviews hebben we Napoleon besproken. Vaak moesten we die zelf in het gesprek brengen door middel van de chronologieopdrachten. Leerlingen hadden dan geen idee wat Napoleon met Nederland te maken had. Ze wisten dat het een Fransman was en dat hij oorlog voerde in Europa, maar verder ging de kennis van de meesten niet. Pas later herinnerde een enkele leerling zich de acties van hem. De wetten die hij opstelde en de invoering van achternamen werden dan vaak wel genoemd, niet dat hij het huidige Nederlandse grondgebied bij zijn rijk gevoegd had. Over al deze gebeurtenissen weten de leerlingen dus weinig te vertellen. Er zijn wat details blijven hangen, maar er bestaat geen lopend verhaal in de hoofden van deze leerlingen over die geschiedenissen. Pas over de Tweede Wereldoorlog weten de leerlingen een verhaal te vertellen met verschillende

gebeurtenissen en ontwikkelingen. Over die oorlog hebben de leerlingen dan ook een gedeelde kennis, een gemeenschappelijk verhaal.

De volgorde die de leerlingen gebruikten in hun opstellen of in het verhaal tijdens de interviews klopte meestal redelijk, al zaten er ook enkele missers tussen. De leerlingen weten in ieder geval dat de Romeinen vóór de Nederlandse Opstand in deze gebieden waren en dat ná die Opstand de Tweede Wereldoorlog komt. In elk geval was er dus sprake van een basaal chronologisch besef. Andere gebeurtenissen en verschijnselen weten leerlingen vaak niet in de tijd te plaatsen. De respondenten kenden de chronologie van de eerste helft van de twintigste eeuw wel. Zij noemden in die tijd van wereldoorlogen de Eerste Wereldoorlog, in de interviews werd vaak de crisis besproken, de Tweede Wereldoorlog, met wat gebeurtenissen uit die oorlog, en de watersnoodramp. Over de periode na 1945 weten leerlingen weer heel weinig en komen ze niet verder dan de moorden op Pim Fortuyn en Theo van Gogh, de aanval op de Twin Towers en Barack Obama als president van de Verenigde Staten.

Het bleek niet alleen dat er weinig chronologisch besef is bij de leerlingen van de tijd vóór de Tweede Wereldoorlog, ze kunnen ook slecht de tijd tussen de verschillende gebeurtenissen inschatten. Zo blijkt uit de interviews telkens weer dat de Middeleeuwen er min of meer uitvallen, zo'n 1500 jaar geschiedenis! De tijdsafstand die tussen de Oudheid en de Nederlandse Opstand gelegd werd was steeds kleiner dan de tijdsafstand tussen Napoleon en de Tweede Wereldoorlog. Van de gebeurtenissen uit latere tijden weten de leerlingen vaak wel beter hoeveel tijd er tussen zit. Zo werden bijna iedere keer de Eerste Wereldoorlog, de Tweede Wereldoorlog en de watersnoodramp dicht bij elkaar geplaatst. De afstand tussen Napoleon en de Eerste Wereldoorlog daarentegen was vaak veel te groot. Dit alles wijst op een afwezigheid van kennis over de middeleeuwen en de negentiende eeuw.

De geografische plaatsen die de leerlingen gebruiken in hun verhalen over het verleden liggen voornamelijk in Europa. Er wordt zoals verwacht veel gesproken over Nederland en het gebied dat tegenwoordig bij Nederland hoort. Er worden maar weinig Europese landen genoemd. Voorbeelden zijn Spanje, ten tijde van de Opstand, en Duitsland in de Tweede Wereldoorlog. Opvallend is dat er bijna geen leerlingen zijn die (ex)koloniën van Nederland noemen. De enkele keer dat dat wel gebeurt, wordt er verder geen aandacht aan besteed.

De manier waarop de leerlingen schrijven of praten over de geschiedenis van Nederland is ook de moeite waard te noemen. Het blijkt namelijk dat ze over tijden waar ze zich niet mee verbonden voelen vaak afstandelijk praten. Vaak wordt de 'ze-vorm' gebruikt als het over handelende personen gaat. Een enkele keer wordt er zelfs over het grondgebied afstandelijk gepraat met de aanduiding 'daar'. Over perioden die de leerlingen wel belangrijk en interessant

vinden gebruiken ze vaker de ‘we-vorm’ en praten ze over ‘ons’ en ‘hier’. Om over deze manieren van praten goede conclusies te trekken is meer empirisch onderzoek nodig. Bij het analyseren van de data viel tevens op dat de leerlingen voornamelijk praten of schrijven over politieke en economische geschiedenis. Oorlogen, opstanden en crises zijn veel besproken terwijl er nauwelijks iets gezegd is over cultuur of religie. Bij navraag bleek dat de leerlingen ook niet echt te boeien, zeker religieuze geschiedenis niet. Het zou echter evengoed kunnen dat onze manier van vragen ervoor heeft gezorgd dat de leerlingen weinig culturele geschiedenis noemden. Uit al deze data kan dan geconcludeerd worden dat er enorme hiaten in de kennis van veel leerlingen zitten. De Middeleeuwen, de achttiende en negentiende eeuw en de tijd na de Tweede Wereldoorlog zijn bijna ‘leeg’ in de hoofden van deze scholieren.

De scholieren geven aan dat zij geschiedenis wel belangrijk vinden, althans de meesten. Ze vinden het echter in de meeste gevallen saai en oninteressant. Het blijkt uit de gesprekken dat de geschiedenis interessanter wordt op het moment ‘dat het aangrijpt’ of gaat leven. Saai geschiedenisboeken met teksten en plaatjes spreken niet tot de verbeelding. Volgens deze scholieren zijn de verhalen die oudere mensen vertellen over vervlogen tijden veel leuker om naar te luisteren. Vaak geven zij ook aan dat er in de samenleving dingen uit het verleden terug te zien moeten zijn om het verleden leuk en belangrijk te vinden.

De resultaten uit het onderzoek op Helinium vertonen opvallend veel overeenkomsten met de data uit het onderzoek op Jacob van Liesveldt. Uiteraard zijn wel enkele verschillen, maar dat kan ook komen doordat ieder interview anders verloopt of dat de klas toevallig een docent heeft gehad met een bepaalde interesse. De leerlingen op die school spreken over dezelfde gebeurtenissen en verschijnselen en vinden ongeveer dezelfde dingen interessant en belangrijk. Uit de enquêtes blijkt dat de Tweede Wereldoorlog het meest interessant gevonden wordt en dat de tijd ervoor veel minder aanspreekt. Ook op deze school zijn er hiaten in de historische kennis van de leerlingen. Zij praten op dezelfde wijze in de ‘ze- en we-vorm’ en geven aan dat gebeurtenissen die niet terug te zien zijn in de samenleving ook minder interessant zijn. Verhalen van grootouders of oudere mensen zijn vaak tastbaar en dus ook interessanter.

De gebruikte onderzoeksmethoden hebben enkele nadelen. Het gebruik van de opstelvraag met daarin de vraag aan de leerlingen de Nederlandse geschiedenis op te schrijven bijvoorbeeld. Leerlingen zullen als ze over de Nederlandse geschiedenis vertellen eerder aan politieke gebeurtenissen en personen denken dan aan culturele gebeurtenissen. Politieke gebeurtenissen zijn vaker duidelijk aanwijsbaar, culturele verschijnselen zijn dat minder. Dat

zou kunnen verklaren waarom leerlingen weinig culturele gebeurtenissen of personen noemden. Ook bleek het heel lastig uit de opstellen een overkoepelend verhaal te halen. Het is echter helemaal niet gezegd dat een overkoepelend verhaal niet aanwezig is bij deze leerlingen. De conclusies die hieronder getrokken worden moeten dus met enige voorzichtigheid gedaan worden. Met andere manieren van onderzoek had wellicht meer of andere kennis naar voren gekomen.

Uit deze beide onderzoeken kunnen enkele voorzichtige conclusies getrokken worden. De eerste deelvraag die wij ons stelden was: *welke gebeurtenissen en personen uit de Nederlandse geschiedenis vinden deze leerlingen significant en welke betekenis kennen ze toe aan de Nederlandse geschiedenis?* De gebeurtenissen en personen die leerlingen belangrijk achten zijn de Romeinen in Nederland, de Nederlandse Opstand, de VOC en de Tweede Wereldoorlog. Zowel uit de enquêtes als uit de interviews bleken deze gebeurtenissen de belangrijkste voor de leerlingen. De belangrijkste personen die genoemd werden zijn Willem van Oranje en Hitler, geen onlogische keuzes. Over de tijd van jagers en boeren en de middeleeuwen zeggen veel leerlingen weinig te weten. Die gebeurtenissen vinden ze ook niet interessant of belangrijk. Ze zien er niets van terug in de huidige maatschappij. De Nederlandse geschiedenis is dus als geheel niet per se belangrijk of interessant. Zo komen we meteen bij de tweede en heel belangrijke deelvraag die we stelden: *welke argumenten geven de leerlingen voor het wel of niet belangrijk vinden van gebeurtenissen?* Bepaalde perioden of gebeurtenissen die (voor de leerlingen) zichtbare (!) invloed hebben gehad op de samenleving zijn belangrijk en interessant. Zij geven aan dat de Middeleeuwen vast wel iets betekend hebben, maar dat ze geen idee hebben wat, daardoor is het niet interessant. Daarbij geven ze aan dat mooie verhalen over een gebeurtenis ook interesse kunnen wekken. Doordat bepaalde gebeurtenissen herkenbaar zijn (door nationale vieringen, verhalen of media-aandacht) worden ze beter onthouden. Andere onderzoeken onderbouwen deze gedachte. Het WRR onderzoek toont ook aan dat herkenbare geschiedenissen door de leerlingen interessanter worden gevonden. De theorie van Zerubavel over de nationale kalenders met de feestdagen gaat hier ook op. Gebeurtenissen die op een of andere manier aan deze feestdagen verbonden zijn worden makkelijker onthouden. Zo ontstaan er 'hot periods', periodes met herkenbare geschiedenis. Over die periodes hebben de leerlingen een gedeelde kennis en kunnen ze een verhaal vertellen.

De derde vraag, *welke type samenhangen (verhalen) brengen de leerlingen aan?*, is heel moeilijk te beantwoorden. Het blijkt dat er weinig verhalen verteld worden behalve die van de Tweede Wereldoorlog. Zoals al uitvoerig beschreven werd brengen de leerlingen eerder details aan dan chronologische verhalen. Een narrative template zoals dat in de VS of Canada bestaat is uit deze gegevens niet te halen. Wel bestaan er samenhangen tussen de verhalen van de leerlingen, ze hebben een gedeelde kennis en ze vertellen over bepaalde perioden uit de geschiedenis hetzelfde verhaal. Om erachter te komen of de verhalen die de scholieren vertellen over de Tweede Wereldoorlog in een narrative template passen is meer onderzoek nodig naar die specifieke verhalen.

Uit al het voorgaande blijkt dat de scholieren over bepaalde onderwerpen best aardig wat kunnen vertellen, zeker als het ook hun interesse heeft. Ook bleek uit verschillende voorbeelden dat er een vorm van historisch besef in ontwikkeling is. De scholieren weten immers dat het hedendaagse Nederland niet in vroeger tijden altijd zo bestaan heeft, maar dat historische gebeurtenissen en personen wel invloed hebben gehad op hoe de samenleving er nu uitziet. Zolang de leerlingen 'het nut' van een gebeurtenis zien heeft het iets betekend en is het bijna per definitie interessant. Herkenbaarheid is daarbij heel belangrijk. Zolang leerlingen geschiedenis herkennen kunnen ze er een lopend verhaal bij vertellen, zoals bij de Tweede Wereldoorlog. De nu vaak aanwezige latente kennis zal dan directe kennis worden. Uitspraken als: 'er zat ook iemand in een boekenkist...' zullen dan omgevormd worden in bijvoorbeeld: 'Hugo de Groot wist te ontsnappen in zijn boekenkist'.

Pin de geschiedenis dus niet vast in een canon, besteed niet oneindig veel aandacht aan chronologie en jaartallen en vermoei de leerlingen niet met saaie besprekingen van gebeurtenissen. Laat de scholieren het verleden zien, ruiken en proeven, bijvoorbeeld met erfgoed. Laat de leerlingen objecten uit het verleden vasthouden en bekijken. Laat de leerlingen zien wat voor invloed gebeurtenissen en personen op het heden hebben gehad en laat ze tegelijk zien hoe die personen een ander leven hadden dan dat wij dat hebben tegenwoordig. Er moet goed en uitgebreid les gegeven worden in geschiedenis om ervoor te zorgen dat leerlingen 'historisch besef' krijgen en zich historisch wegwijs kunnen maken. De leerlingen moeten het verleden gaan herkennen en hun boekenkist vullen met historische verhalen.



## Literatuur en bronnen

### Bronnen:

#### krantenartikelen

- Bank, Jan en Piet de Rooy, 'Willem van Oranje vocht tegen de Romeinen', *NRC Handelsblad*, zaterdag 4 oktober 2008.
- Boxtel, Carla van en Maria Grever, 'Zeeman weet niets van het onderwijs', *De Volkskrant*, 17-01-2009.
- Bouma, Japke, en Derk Walters, 'Examens en gestrengheid' *NRC Handelsblad*, 8-6-2009.
- Bouma, Japke, '2007: de canon komt. 2008: of niet?', *NRC-Handelsblad*, 6-11-2008.
- Bouma, ' 'vensters' van canon toch niet verplicht', *NRC Handelsblad*, 3-6-2009.
- Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Deel A* (Ministerie van OCW, Den Haag 2006).
- Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Deel B* (Ministerie van OCW, Den Haag 2006).
- Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu en verder. De canon van Nederland. Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Deel C* (Amsterdam University Press, Amsterdam 2007).
- Grever, Maria 'Geschiedenis moet weer een verplicht vak worden', *NRC Handelsblad*, 28-10-2008.
- Heijnen, Pierre, 'Stop het gezeur, de canon is er ook voor de binding', *Trouw*, 08-02-2008.
- Klein, John, 'Culturele canon: 'gedeelde kennis' of 'vreselijk keurslijf'', *Trouw*, 20-01-2005.
- Protestbrief van 23 historici aan de leden van de Tweede Kamer over de mogelijke wettelijke verplichtstelling van Canon van Nederland in het basis- en voortgezet onderwijs. Amsterdam, 30-10-2008.
- Sierksma, P. en D. J. Wolfram, 'Een canon is prima. Maar niet van de staat', *Trouw*, 27-01-2005.

- Wansink, Hans, 'Stel de historische canon verplicht', *De Volkskrant*, 08-11-2008.

### **Geschiedenismethoden:**

- Boxtel, Carla van, en Wieke Schrover (eindredactie), *MeMo geschiedenis voor basisvorming, handboek 1 h/v* ('s-Hertogenbosch 2003, Malmberg).
- Boxtel, Carla van, en Wieke Schrover (eindredactie), *MeMo geschiedenis voor basisvorming, handboek 2 h/v* ('s-Hertogenbosch 2003, Malmberg).
- Boxtel, Carla van, en Wieke Schrover (eindredactie), *MeMo geschiedenis voor basisvorming, handboek 3 h/v* ('s-Hertogenbosch 2003, Malmberg).
- Boxtel, Carla van, en Wieke Schrover (eindredactie), *MeMo geschiedenis voor basisvorming, werkboek 1 h/v* ('s-Hertogenbosch 2003, Malmberg).
- Coffeng, Liesbeth (eindredactie), *Pharos, tekstboek 1 hv* (Zutphen 2005, ThiemeMeulenhoff).
- Coffeng, Liesbeth (eindredactie), *Pharos, tekstboek 2 hv* (Zutphen 2005, ThiemeMeulenhoff).
- Coffeng, Liesbeth (eindredactie), *Pharos, tekstboek 3 hv* (Zutphen 2005, ThiemeMeulenhoff).
- Geugten, Tom van der, (eindredactie), *Geschiedenis Werkplaats 1 v/hv/th* (Groningen 2007, Wolters-Noordhoff).

### **Internetsites**

- [www.fhk.eur.nl/chc](http://www.fhk.eur.nl/chc) (23-03-2009)
- [www.entoen.nu](http://www.entoen.nu) (22-12-2008).
- [www.minocw.nl/organisatie/100/Geschiedenis-van-OCW.html#A472](http://www.minocw.nl/organisatie/100/Geschiedenis-van-OCW.html#A472) (Ministerie van Onderwijs en Cultuur en Wetenschap, 22-12-2008).
- [www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie\\_36](http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie_36) (Rijks Universiteit Groningen 22-12-2008).
- <http://www.ohassta.org/conference2008/ohassta08.ppt> (26-01-2009).
- [www.helinium.nl](http://www.helinium.nl) (25-05-2009).

## Literatuur:

- Akker, Chiel van den ‘Het verwachte einde’ in: Grever en Jansen ed. *De ongrijpbare tijd, temporaliteit en de constructie van het verleden*.
- Angvik, Agne, en Bodo von Borries (eds.) , ‘*Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (Hamburg 1997).
- Barton, Keith and Linda Levstik, *Teaching history for the common good* (New Jersey 2004), 166 – 182.
- Blaas, Piet, ‘vorm geven aan de tijd, over periodiseren’ in Maria Grever en Harry Jansen ed. *De ongrijpbare tijd, temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001).
- Bouwman, Will, *Youth and history in Nederland: het Europese onderzoek naar historisch besef bij jongeren en de resultaten in ons land nader bekeken* (‘s-Hertogenbosch 1997).
- Boxtel, Carla van en Jannet van Drie, ‘Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten’, *Hermes* 12:43 (2008), 53,54.
- Boxtel, Carla van, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam 2009).
- Dawson, Ian, ‘Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding at secondary level’, *Teaching History* 117 (2004).
- Drie, Jannet van en Carla van Boxtel, ‘Developing conceptual understanding through talk and mapping’, *Teaching History* 110 (2003), 27-31.
- Grever, Maria, ‘Nationale identiteit en historisch besef’ in: Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman ed., *controverses rond de canon* (Assen 2006).
- Grever, Maria, ‘Wat doen we met de canon?’ in Arie Wilschut ed. *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar, over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2004).
- Grever, Maria en Harry Jansen, *De ongrijpbare tijd, temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001).
- Grever, Maria en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).
- Grever, Maria, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman, ‘Het behouden huis. Een commentaar op De canon van Nederland’: in Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman ed., *Controverses rond de canon* (Assen 2006).
- Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman ‘Het behouden huis’: in Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman ed., *controverses rond de canon*, 106- 110.

- Janssens, Bart, 'Canon in perspectief, Vijftig jaar Nederlandse geschiedenis op de HBS, 1918-1968', masterthesis gemaakt aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam in 2007, 8,9.
- Koselleck, Reinhart, *Futere's past, on the semantics of historical time* (Massachusetts 1985).
- Lee, Peter, en Jonathan Howson, "Two out of five did not know that Henry VIII had six wives" History education, historical literacy, and historical consciousness', in Linda Symcox and Arie Wilschut (Eds.), *National history standards. The problem of the canon and the future of teaching history*, (Charlotte NC 2009), 211-262.
- Lentjes, Benjamin, 'Geschiedenismethoden op de scholengemeenschap Helinium in Hellevoetsluis, stageverslag', (Rotterdam 2009).
- Létourneau, Jocelyn and Sabrina Moisan, 'Young people's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebeckers of French-Canadian Heritage' in: *The American Historical Review* 110:2 (2005), 109 – 123.
- Nietzsche, Friedrich, *Over nut en nadeel van geschiedenis voor het leven, Tweede traktaat tegen de leer*, (Groningen 1994).
- Shemilt, Denis, 'The Caliph's Coin, The Currency of narrative Frameworks in History Teaching' in: Peter N. Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg, *Knowing, Teaching, and Learning History, National and International Perspectives* (New York 2000).
- Stuurman, Siep, 'Tijd en ruimte in de verlichting: de uitvinding van de filosofische geschiedenis.' in Grever en Jansen, *De ongrijpbare tijd: Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001).
- Stuurman, Siep, 'Van Nationale Canon naar Werldgeschiedenis': in Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman ed., *controverses rond de canon*, 60.
- Tollebeek, Jo 'Vanuit de aangrenzende kamer, over geschiedenis, traditie en geheugen' verschenen in het tijdschrift van de Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis: *Handelingen XLIX* (Brussel 1995).
- Wertsch, James, 'Specific narratives and schematic narrative templates', in Seixas ed., *Theorizing historical consciousness* (Toronto 2004).
- Vijfvinkel, Dorine, 'De jeugd van tegenwoordig, Opvattingen van Rotterdamse jongeren over geschiedenis en geschiedenisonderwijs', masterthesis gemaakt aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam in 2005.
- Wilschut, Arie, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004).

- Wood, David ed., *On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation* (Londen 1991).
- Zerubavel, Eviatar, *Time Maps, Collective Memory and the Social Shape of the Past* (Chicago 2003), 25.

## Bijlage: gebruikte vragenlijsten



### VRAGENLIJST

Versie 29-9-2008

Voor je ligt een lijst met 7 vragen. Deel II van de vragenlijst krijg je als je klaar bent met deel I en bestaat uit nog eens 5 vragen. De vragen gaan vooral over je belangstelling voor het verleden en het vak geschiedenis. We willen als onderzoekers graag weten wat de mening van jongeren daarover is. Aan dit onderzoek doen middelbare scholieren van het Helinium en het Jacob van Liesveldt in Hellevoetsluis mee.

- De vragenlijsten worden alleen voor dit onderzoek gebruikt; ze blijven in het bezit van de onderzoekers.
- Het is *géén toets of overhoring*. Er zijn geen goede of foute antwoorden, het gaat alleen om *jouw mening/kennis*. Het is wel belangrijk dat je een eerlijk antwoord geeft.
- Lees elke vraag even rustig door voordat je een antwoord geeft. Bekijk goed wat de antwoordmogelijkheden zijn.
- Kun je een vraag niet beantwoorden? Zet dan een vraagteken in de kantlijn en ga door met de volgende vraag.
- 9 scholieren zullen in een later stadium worden uitgenodigd voor een interview.

*Bedankt voor je medewerking!*

Dit onderzoek wordt uitgevoerd als onderdeel van een Masterthesis voor de studie maatschappijgeschiedenis aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam.

## Deel I

- 1 Vul in:  
Mijn naam is (voornaam, achternaam)  
.....
- 2 In welke klas zit je?  
.....
- 3 Omcirkel wat je bent en vul in hoe oud je bent:  
Ik ben een jongen / meisje, en ik ben ..... jaar.
- 4 Waar ben je geboren?  
Noem het land waar je bent geboren:  
.....  
Noem de streek (of regio) waar je bent geboren:  
.....
- 5 Waar zijn je vader en moeder geboren?
- |        | Naam van het Land | Naam van de streek (of regio) |
|--------|-------------------|-------------------------------|
| Vader  | .....             | .....                         |
| Moeder | .....             | .....                         |
- 6 Welke religie heb je? Kruis aan.
- Protestant       joods
- Katholiek       geen
- Islamitisch       ik weet het niet
- Hindoeïstisch       anders,  
namelijk.....
- 7 Stel je voor, je nichtje woont in Australië. Zij wil op school **een spreekbeurt houden over de geschiedenis van Nederland**. Ze weet er helemaal niets vanaf en vraagt nu jou om hulp via een email. Je wilt haar natuurlijk graag helpen! Schrijf haar (in het Nederlands) in maximaal 250 woorden hoe de geschiedenis van Nederland verliep.



**Deel II**

**Naam:** .....



**8** Welke *Nederlandse* historische onderwerpen moeten volgens jou bij het vak geschiedenis wel en welke onderwerpen moeten niet behandeld worden? Het gaat hier dus om **jouw** mening. Plaats steeds één kruisje per onderwerp.

	wel behandelen	niet behandelen	weet niet / geen mening
De strijd met het water	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ligging aan de rand van Europa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een christelijk land	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een Nederlandse taal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Steden en handel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De opstand tegen Spanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 'Gouden Eeuw'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De Nederlandse koloniën	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het Nederlandse koninkrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Industrialisatie en emancipatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederland in de tijd van de wereldoorlogen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verzorgingsstaat, democratisering, ontkerkelijking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multicultureel Nederland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederland in de Europese Unie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9** Wat vind jij de **meest interessante periode** in de *Nederlandse* geschiedenis? Kruis één vakje aan.

- De tijd van de jagers en boeren (tot 57 v.C.)
- De tijd van de Romeinen (57 v.C. tot 400 n.C.)
- De tijd van monniken en ridders (500 tot 1000 n.C.)
- De tijd van steden en staten (1000 tot 1500 n.C.)
- De tijd van ontdekkers en hervormers (1500 tot 1600 n.C.)
- De tijd van regenten en vorsten (1600 tot 1700 n.C.)
- De tijd van pruiken en revoluties (1700 tot 1800 n.C.)
- De tijd van burgers en stoommachines (1800 tot 1900 n.C.)
- De tijd van de wereldoorlogen (1900 tot 1945 n.C.)
- De tijd van televisie en computer (1945 tot 2000 n.C.)

Anders, namelijk

.....  
.....

**10** Welk **onderwerp** uit de *Nederlandse* geschiedenis vind je **het meest interessant**? (Dit kan een bepaalde gebeurtenis, persoon, groep, cultuur of gebied zijn).

Probeer kort uit te leggen **waarom** je dit onderwerp zo interessant vindt:

**11** Hieronder staan uitspraken over **de rol die geschiedenis in jouw leven** speelt. Geef bij elke uitspraak **jouw** mening door steeds één vakje aan te kruisen.

	helemaal niet mee eens	niet mee eens	weet niet	mee eens	helemaal mee eens
Ik vind Nederlandse geschiedenis interessant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het is belangrijk om kennis te hebben van de Nederlandse geschiedenis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me verbonden met mijn voorouders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederlandse geschiedenis is belangrijk om mijzelf beter te leren kennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Door kennis van de geschiedenis begrijp ik de Nederlandse samenleving beter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me verbonden met de geschiedenis van Nederland.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De aard van Nederland blijft door de eeuwen heen hetzelfde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een gemeenschappelijke geschiedenis met andere inwoners van mijn stad of dorp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een gemeenschappelijke geschiedenis met andere inwoners van Nederland.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kennis van de Nederlandse geschiedenis is nuttig om na het verlaten van school een baan te krijgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschiedenis laat me zien wat God wil met de mensen en de wereld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een gemeenschappelijk geschiedenis met andere inwoners van Europa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een gemeenschappelijke geschiedenis met andere mensen in de wereld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12** Hieronder staan uitspraken over **het belang van de geschiedenis in de samenleving**. We vragen je nog één keer om je mening te geven. Geef bij elke uitspraak **jouw** mening door steeds één vakje aan te kruisen.

	helemaal niet mee eens	niet mee eens	weet niet	mee eens	helemaal mee eens
Een gemeenschappelijk geschiedenis schept een onderlinge band.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iedereen moet de geschiedenis kennen van het land waar hij of zij woont.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In het algemeen ben ik trots op de geschiedenis van mijn familie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het is belangrijk om de geschiedenis van migranten en migratie te kennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De slavenhandel is een donkere bladzijde in de Nederlandse geschiedenis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De belangrijkste verschillen tussen groepen en culturen worden veroorzaakt door hun geschiedenis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschiedisonderwijs dient je trots te maken om Nederlander te zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uit het verleden kun je lessen trekken voor het heden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie een echte Nederlander wil zijn moet de geschiedenis van Nederland kennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In het algemeen ben ik trots op de Nederlandse geschiedenis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De geschiedenis van Europa spreekt mij meer aan dan de geschiedenis van Nederland.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De geschiedenis van migranten maakt ook deel uit van de Nederlandse geschiedenis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In het algemeen ben ik trots op de geschiedenis van Europa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>