

# “Vroeger was het oorlog.”

## Geschiedeniskennis bij Nederlandse jongeren



Masterthesis Maatschappijgeschiedenis

**Jeroen Heemskerk**  
Studentennummer: 127176

Erasmus Universiteit Rotterdam  
Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen  
Begeleider: prof. dr. Carla van Boxtel  
Tweede lezer: prof. dr. Maria Grever

**14 juni 2010**

## Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	2
<i>Vraagstelling van het onderzoek.....</i>	<i>8</i>
<i>Bronnen en literatuur .....</i>	<i>9</i>
<i>Methodologie .....</i>	<i>10</i>
<i>Opzet van de thesis.....</i>	<i>16</i>
2. Theoretisch Kader .....	18
<i>Historisch besef .....</i>	<i>18</i>
<i>Narrative templates.....</i>	<i>23</i>
<i>Narratieve identiteit .....</i>	<i>25</i>
<i>Tijd, periodisering en historische significantie .....</i>	<i>26</i>
<i>Conclusie .....</i>	<i>29</i>
3. Analyse historische kennis: curriculum en enquête.....	31
<i>Geschiedenisonderwijs in Nederland.....</i>	<i>31</i>
<i>De kerndoelen van het voortgezet onderwijs .....</i>	<i>32</i>
<i>Geschiedenislesmethoden op scholengemeenschap Helinium .....</i>	<i>35</i>
<i>Het vak geschiedenis op scholengemeenschap Helinium.....</i>	<i>38</i>
<i>Enquêteresultaten .....</i>	<i>39</i>
<i>Profiel van de ondervraagde leerlingen.....</i>	<i>40</i>
<i>Wat is belangrijk aan de Nederlandse geschiedenis? .....</i>	<i>41</i>
<i>Wat is interessant aan de Nederlandse geschiedenis? .....</i>	<i>44</i>
<i>Wat vertellen ze over de Nederlandse geschiedenis? .....</i>	<i>46</i>
<i>Retoriek en Oriëntatie.....</i>	<i>51</i>
<i>Conclusie .....</i>	<i>53</i>
4. Analyse historische kennis: interviews .....	55
<i>Profiel van de geïnterviewde leerlingen .....</i>	<i>55</i>
<i>Onzekerheid over- en moeite met verwoorden van geschiedeniskennis .....</i>	<i>56</i>
<i>Gaten in spontane geschiedeniskennis.....</i>	<i>58</i>
<i>Chronologie en narratieve structuur .....</i>	<i>61</i>
<i>Belangrijk en interessant van de Nederlandse geschiedenis .....</i>	<i>64</i>
5. Algemene Conclusie .....	67
Literatuur .....	70
Bijlage 1 Welke gebeurtenissen en onderwerpen zijn genoemd in de enquête?.....	72
Bijlage 2 Welke gebeurtenissen van de historische canon zijn genoemd in de enquête? .....	73
Bijlage 3 Vragenlijst .....	74
Bijlage 4 Gebruikte afbeeldingen en benamingen van gebeurtenissen .....	80

Afbeelding voorkant: graaf van Holland en Zeeland Floris V, onderdeel van de historische canon van Nederland.

## 1. Inleiding

---

Nederlandse politici en wetenschappers zijn de laatste jaren in toenemende mate gealarmeerd over het gebrek aan historisch besef bij Nederlandse jongeren. Het blijkt bijvoorbeeld uit de installatie van twee commissies (de Rooij 2001, Van Oostrom 2005) die de taak kregen nieuwe instrumenten te ontwerpen die historisch besef moeten vergemakkelijken. Het resultaat was onder andere een periodisering van de Nederlandse geschiedenis in tien tijdvakken en een Nederlandse canon met vijftig ‘vensters’ die iedere Nederlander zou moeten weten. Beide zijn bedoeld om het historisch besef in de samenleving te vergroten. De instrumenten zijn niet onomstreden (ik kom hier later op terug), maar het heeft in ieder geval gezorgd voor een maatschappelijke discussie over wat de Nederlandse geschiedenis is. Waarom is historisch besef eigenlijk belangrijk? Historisch besef is kortweg gezegd, het besef dat er een *verschil* is tussen het heden en het verleden.<sup>1</sup> Maar het laat ook zien wat *hetzelfde* is gebleven. Het draagt bij aan onze identiteitsvorming en bepaalt in grote mate met wie we ons verbonden voelen. De gedachte is dat meer kennis van de Nederlandse geschiedenis bijdraagt aan de sociale cohesie van het land. Het ontbreken/mankeren van het besef zorgt er voor dat inwoners van Nederland zich minder met elkaar verbonden voelen. En dat is uiteraard slecht voor de Nederlandse samenleving.

Voor het gebrek aan historisch besef bij de huidige Nederlanders is een aantal oorzaken genoemd. Zo zouden globalisering en technologische vooruitgang verantwoordelijk zijn voor erosie van de natiestaat (en bijbehorende geschiedenis) en voor een gevoel van versnelling van de tijd.<sup>2</sup> Volgens Reinhart Koselleck is sinds de Franse Revolutie het verleden als het ware losgekoppeld van het heden. Vóór de Revolutie was het leven heel voorspelbaar geweest. Er was wel sprake van verandering, maar het tempo was lager en de tussenpozen groter. Na de Revolutie zou er ineens veel veranderen voor de bevolking. De tijd ervoor zou nooit meer terugkomen en dat zorgde voor een soort loskoppeling van verleden en heden. Tegenwoordig verandert er zelfs nog meer in nog kortere tijd, het proces lijkt zich te versnellen.<sup>3</sup> Mensen

---

<sup>1</sup> Maria Grever en Harry Jansen e.d., *De ongreepbare tijd: temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001)

<sup>2</sup> Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007), 9 – 12.

<sup>3</sup> Reinhart Koselleck, *Futures past, on the semantics of historical time* (Massachusetts 1985), 271 – 288.

hebben het idee dat de geschiedenis niet meer van belang is om de hedendaagse maatschappij te begrijpen. Onterecht, zo vindt de geschiedfilosoof Frank Ankersmit.<sup>4</sup> Volgens hem is het wel degelijk noodzakelijk kennis van het verleden te hebben om de hedendaagse wereld te begrijpen. Het verleden kan dan anders zijn, de hedendaagse wereld is wel voortgekomen uit dat verleden. Bij een beter begrip van handelingen van personen uit het verleden, maar ook van tegenwoordige handelingen, is een vorm van historisch besef noodzakelijk.

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 pedagogisch model gepropagandeerd, het 'studiehuis'. Van leerlingen werd verwacht dat zij onder leiding van een procesbegeleider zelfstandig konden werken. 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.<sup>5</sup> Geschiedenis verviel meer tot een tweederangs vak dat volgens 'Den Haag' best samengevoegd kon worden met Maatschappijleer en Aardrijkskunde. Het aantal lessen dat ingeroosterd stond voor geschiedenis 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>6</sup>

---

<sup>4</sup> Frank Ankersmit, '*Zonder historisch besef geen toekomst*' te vinden op [http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie\\_36](http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie_36) (Rijksuniversiteit Groningen 2008).

<sup>5</sup> Commissie Dijsselbloem, *Tijd voor onderwijs*: Eindrapport Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen (2008)

<sup>6</sup> Zie onderwijskundige literatuur over historisch besef: J. Rüsen, P. Lee, P. Seixas en van Boxtel & van Drie (bijlage literatuurlijst).

Maar wat mankeert er nu eigenlijk aan het historisch besef bij de huidige Nederlandse jongeren? Jo Tollebeek schrijft in een artikel dat het historisch besef niet verdwenen is, maar alleen van aard is veranderd.<sup>7</sup> Hij betoogt dat er inderdaad, zoals Koselleck stelde, een gat tussen heden en verleden is ontstaan waardoor het idee ontstaat dat het verleden nooit meer terugkomt. 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 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 redenatie is het logisch dat leerlingen op het voortgezet onderwijs weinig lijken te weten van het verleden. Die geschiedenis is voor hen veel minder tastbaar en lijkt daardoor minder relevant.

Het gaat te ver om 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 en de geopperde oorzaken daarvan: de globalisering, de ‘versnelling’ van de tijd en het gebrekkige (geschiedenis)onderwijs. De Commissie Historische- en Maatschappelijke Vorming heeft onder leiding van Piet de Rooij en Arie Wilschut in 2001 een kader ontworpen waarin geschiedeniskennis 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’. Er was ook kritiek op het indelen van de Nederlandse geschiedenis in tijdvakken. 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>8</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>9</sup> Niettemin kan

---

<sup>7</sup> Jo Tollebeek, "Vanuit de aangrenzende kamer". Over geschiedenis, traditie en geheugen' in: *Handelingen van de Koninklijke Zuidnederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis. Jaarboek 1996* (Brussel 1997) 178 – 180.

<sup>8</sup> Piet Blaas, ‘Vorm geven aan de tijd’ in Grever en Harry Jansen ed. *De ongrijpbare tijd*, 35 – 37.

<sup>9</sup> Grever, ‘Wat doen we met de canon?’, in Arie Wilschut ed. *Zinvol, leerbaar, haalbaar* (Amsterdam 2005) 23.

het kader voor leerlingen een handig stuk gereedschap zijn om de geschiedenis gemakkelijker te leren kennen. De term historisch besef verdween in de wetenschappelijke literatuur steeds meer naar de achtergrond.<sup>10</sup> In navolging van internationale literatuur gebruiken Nederlandse onderzoekers als Carla van Boxtel en Arie Wilschut vaker de term 'historisch denken'. Barton betoogt onder meer dat scholieren om historisch te denken een 'guiding purpose' nodig hebben.<sup>11</sup> Dit wordt onder meer bereikt door het bieden van een verhalende structuur, verhalen van individuele prestatie en motivatie, nationale vertellingen, onderzoek en medegevoel, en door scholieren voor te bereiden op een participerende democratie.

Vier jaar na de 'Commissie de Rooij' 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 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 kwam in 2006: een voorstel voor een nationale historische en culturele canon. 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>12</sup> Daartussenin zijn allerlei soorten personen, gebeurtenissen, stromingen en plaatsen opgenomen die een afspiegeling moeten vormen van de Nederlandse geschiedenis en cultuur. Zo maken bijvoorbeeld de eerste Nederlandse zin, Michiel de Ruyter en de Patriotten deel uit van de canon, maar ook de haven van Rotterdam, Annie M.G. Schmidt en de gasbel bij Slochteren.

Maar wat is een 'canon'? Het woord canon komt uit de Christelijke kerk en betekent richtsnoer of wet. Een wet of richtsnoer is per definitie statisch en staat voor één gezichtspunt. De canon 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 waar veel verschillende culturen en mensen uit verschillende

---

<sup>10</sup> Grever, 'Wat doen we met de canon?' 2005, 22-25.

<sup>11</sup> Keith Barton en Linda Levstik, Teaching history for the common good (New Jersey 2004)

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

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>13</sup> De canon is daarom vooral onder historici en vakdidactici geschiedenis met gemengde gevoelens ontvangen. Een groep van ruim veertig universitaire historici en vakdidactici werkzaam aan lerarenopleidingen heeft in november 2008 een brief naar de Kamer gestuurd om tegen het voorstel van verplichting van de canon te stemmen. Op zich is het niet verkeerd na te denken over wat nu eigenlijk belangrijk is geweest voor het land, maar die geschiedenis vastpinnen in een canon gaat velen te ver. Het canonrapport zwijgt voorts over de zin van een canon. De vraag is of een canon een zinvol en effectief instrument is voor de verbetering van geschiedenisonderwijs en historisch besef. Volgens critici zou dat debat nu juist wel gevoerd moeten worden.<sup>14</sup>

Er zijn, behalve deze algemene punten, nog enkele specifieke kritiekpunten. De commissie die de canon opgesteld heeft, bestond uit nogal welgestelde, blanke mannen. De commissie vormde nauwelijks een afspiegeling van de Nederlandse bevolking. Behalve dat de inhoud van de vensters westers zijn, is de blik alleen gericht op de Nederlandse geschiedenis. Dit is gedaan vanuit het idee dat geschiedenis voor leerlingen van 7 tot 14 jaar 'om de hoek' begint. Eerst moet de basis gelegd worden, pas dan kunnen andere verhalen uit andere delen van de wereld behandeld worden, zo is de gedachte. Critici wijzen juist op het feit dat leerlingen interesse hebben in het exotische en vreemde. Zij vinden het spannend om te leren over vreemde culturen. Een blik op de ontwikkelingen op internationaal niveau ontbreken grotendeels. Het gaat alleen over 'Nederland'. Een Nederland dat in de canon al in de tijd van de hunebedden of de vroege middeleeuwen lijkt te bestaan.<sup>15</sup> De selectie van de vijftig vensters lijkt ook nogal willekeurig. Veel van de opgenomen onderwerpen zijn verdedigbaar, maar er ontbreken ook veel onderwerpen. De commissie heeft gelijk als zij zegt dat niet alles opgenomen kan worden en dat er dus noodgedwongen een selectie moeten worden

---

<sup>13</sup> Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam AUP/WRR 2007) 11-21.

<sup>14</sup> Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman 'Het behouden huis': in Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman ed., *controverses rond de canon* (Assen 2006) 106- 110.

<sup>15</sup> Idem, 110, 111.

gemaakt. Het is echter wel belangrijk om heldere selectiecriteria te gebruiken. Ook over de selectiemethoden valt in het rapport van de commissie weinig te lezen.<sup>16</sup>

Dat er nagedacht wordt over hoe het onderwijs verbeterd kan worden is een prima zaak. Ook is het goed dat er nagedacht wordt over wat er met het historisch besef aan de hand is en wat eraan gedaan kan worden. Het is uitstekend dat er voorstellen gedaan worden om een en ander aan te pakken en leerlingen een kapstok aan te bieden om hun kennis een plaats te geven. Het gaat echter nogal ver om de 'historische en culturele canon van Nederland' op te nemen in de kerndoelen van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dat betekent dat de nogal Westerse en blanke mannengeschiedenis verplichte stof wordt voor leerlingen van 7-14 jaar. Zij leren dus wel over Annie M.G. Schmidt, die staat in de canon, maar niet over koningin Wilhelmina of Abraham Kuyper omdat die ontbreken.<sup>17</sup> Het is dan ook niet verwonderlijk dat historici zich tegen dit idee hebben gekeerd.

Wat er moet gebeuren om historische kennis terug te brengen bij mensen is niet precies duidelijk. De Nederlandse historica Maria Grever gaf in *NRC Handelsblad* aan dat een deel van 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>18</sup> Toch moet het verval van historische kennis en historisch besef van de jeugd niet worden overdreven. Zoals Sam Wineburg terecht opmerkt: "The stability of students' ignorance is puzzling. The whole world has been turned upside down over the past eighty years but one thing has seemingly remained the same: Kids don't know history."<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman 'Het behouden huis', 113,114.

<sup>17</sup> <http://www.entoen.nu> (22-12-2008).

<sup>18</sup> Maria Grever, 'Geschiedenis moet weer een verplicht vak worden', *NRC Handelsblad*, 28-10-2008.

<sup>19</sup> Peter J. Lee en Jonathan Howson "Two out of five did not know that Henry VIII had six wives": History education, historical literacy and historical consciousness' In L. Symcox and A. Wilschut (eds), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history, Volume 5 in the International Review of History Education series* (Charlotte 2009) 2.



## *Vraagstelling van het onderzoek*

Om meer zicht te krijgen op wat leerlingen op het voortgezet onderwijs nu eigenlijk van de Nederlandse geschiedenis weten en vinden, is voor deze masterthesis een havo-4 klas onderzocht. Het onderzoek is uitgevoerd op scholengemeenschap Helinium te Hellevoetsluis. Deze school heeft een openbare inslag. Het onderzoek is in samenwerking met Benjamin Lentjens uitgevoerd. Wij werkten in 2008 beiden op scholengemeenschap Helinium te Hellevoetsluis en bedachten toen de plannen voor dit onderzoek. Ik richtte me op sg Helinium en Benjamin op sg Jacob van Liesveldt in dezelfde stad. De opzet van de onderzoeken was identiek. We 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 blijkt namelijk dat scholieren uit Quebec vrijwel allemaal hetzelfde simpele verhaal over hun geschiedenis vertellen.<sup>20</sup> In de Verenigde Staten vertellen scholieren grotendeels hetzelfde verhaal, met twee altijd terugkerende thema's: vooruitgang en vrijheid.<sup>21</sup> Zowel in de VS als in Canada verschillen scholieren wel ten aanzien van de historische betekenis die zij toekennen aan gebeurtenissen en personen uit de nationale geschiedenis. Uit onderzoek in Noord-Ierland blijkt echter dat scholieren *geen* gemeenschappelijk verhaal hebben.<sup>22</sup>

In dit onderzoek onder Nederlandse leerlingen is onder andere onderzocht of er een gedeeld verhaal bestaat. De volgende hoofdvraag staat in deze masterthesis centraal: ***In hoeverre is bij leerlingen op havo-4 niveau sprake van gedeelde kennis over de Nederlandse geschiedenis en in hoeverre komt deze kennis overeen met de gebeurtenissen/ personen uit de cultureel historische canon van Nederland?*** We vragen daarbij aan de leerlingen ook waarom ze dat vonden: welke argumenten geven ze om historische gebeurtenissen en kennis significant belangrijk te vinden? Deze gegevens worden vergeleken met de inhoud van de nationale canon. Er wordt gezocht naar overeenkomsten en verschillen tussen wat de leerlingen vertellen en wat de canon voorschrijft. De conclusies van het onderzoek worden

---

<sup>20</sup> Jocelyn Létourneau, en Sabrina Moisan, Young people's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebeckers of French-Canadian Heritage (Montreal 2004), 109 – 123.

<sup>21</sup> Barton, Keith en Linda Levstik, Teaching history for the common good (New Jersey 2004).

<sup>22</sup> Idem.

tenslotte vergeleken met een vergelijkbaar onderzoek dat recent in het Verenigd Koninkrijk plaatsvond.<sup>23</sup>

Deze hoofdvraag wordt in enkele deelvragen geoperationaliseerd:

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

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 deelvragen 1 en 2 te kunnen beantwoorden hebben wij ook het concept **'historische significantie'** verder uitgediept. Als laatste waren **'narrative templates'** en het **'periodisering'** van belang om deelvraag 3 te kunnen beantwoorden.

### *Bronnen en literatuur*

De bronnen en literatuur die gebruikt zijn bij dit onderwerp zijn verspreid over verschillende soorten onderwerpen en richtingen. De bronnen werden gegenereerd door de leerlingen uit de havo-4 klassen, terwijl de context en theoretische informatie grotendeels uit secundaire literatuur afkomstig is. De manier van data verzamelen in de vorm van enquêtes en diepte-interviews verantwoord ik in de volgende paragraaf over methodologie. Hieronder volgt een korte bespreking van de problemen die ontstonden bij het zoeken naar en verwerken van de secundaire literatuur. Er wordt al jaren gesproken over hoe het geschiedenisonderwijs verbeterd moet worden en de vraag waarom mensen steeds minder weten over hun eigen geschiedenis wordt door iedereen anders beantwoord. Op de achtergrond wordt er ook een debat gevoerd over hoe om te gaan met concepten als historisch besef en historische significantie. In deze verkenning worden beide delen van het debat belicht, maar dat zal

---

<sup>23</sup>Lee en Howson, "Two out of five did not know that Henry VIII had six wives": History education, historical literacy and historical consciousness.

verspreid over de teksten gedaan worden. In de inleiding is al een en ander gezegd over het publieke debat, in hoofdstuk twee zullen de meer theoretische debatten besproken worden.

De eerste categorie teksten zijn van algemene aard en dienen meer om een context te vormen voor het onderzoek. Deze teksten bestaan niet alleen uit artikelen van didactici en geschiedfilosofen, maar tevens uit krantartikelen van politici, docenten en andere critici. Het grote probleem hierbij was de enorme hoeveelheid artikelen. Er is door veel verschillende mensen geschreven en het was moeilijk te bepalen welke teksten nu wel en welke niet relevant waren voor dit onderzoek. Doordat het debat over geschiedenisonderwijs en het historisch besef al enkele jaren op landelijk niveau gevoerd wordt, zijn er zoveel standpunten ontstaan dat er heel kritisch gekeken moest worden naar welke visies wel en niet besproken moesten worden. De selectie is beperkt tot hetgeen dat betrekking heeft op kennis van de nationale geschiedenis.

De secundaire literatuur over de theoretische concepten hebben in dat opzicht heel wat minder problemen opgeleverd. Er zijn enkele belangrijke geschiedfilosofen in binnen- en buitenland die nagedacht hebben over geschiedtheoretische zaken. Sommige van die theorieën zijn echter erg ingewikkeld en gecompliceerd, soms was het dus moeilijk een selectie te maken van welke gedeelten van de theorieën wel en niet gebruikt konden worden. Een laatste categorie teksten komt uit de geschiedenisdidactiek. De lesmethoden die gebruikt worden in het onderwijs zullen onderzocht worden. Overigens gaat het hier niet alleen om wat er in de lesboeken staat, maar ook om hoe docenten daarmee omgaan. Deze categorie werk ik uit in de laatste paragraaf van hoofdstuk twee.

## *Methodologie*

De verhalen en visies van jongeren vormen een enorme bron van informatie voor deze masterthesis. Interpretaties van het verleden en 'historisch denken' zijn niet zo eenvoudig als men misschien zou verwachten. Van scholieren kan niet verwacht worden dat zij op hetzelfde niveau denken en werken als vakmensen dat doen, en dat hoeft ook niet. In dit onderzoek is rekening gehouden met de minder ontwikkelde taalbeheersing en kennis van jongeren.

Daarom is het belangrijk goed te weten wat er onderzocht gaat worden en vooral hoe dat gebeurt. In deze paragraaf worden de onderzoeksmethoden verder toegelicht. Hiermee zal ook verantwoording gegeven worden voor bepaalde methodologische keuzes.

### *Theoretisch kader*

De manier waarop mensen omgaan met het verleden is behalve heel verschillend ook heel ingewikkeld. Het is in deze verkenning niet voldoende leerlingen uit een havo-4 klas te vragen wat zij weten over de geschiedenis van het huidige grondgebied van Nederland en welke betekenis zij toekennen aan die kennis. Enkele theoretische concepten moeten helpen bij het analyseren van de onderzoeksuitkomsten.

Het eerste theoretisch concept dat voor dit onderzoek belangrijk is, is *historisch besef*. Het is van belang om te weten wat voor soort historisch besef er in welke mate bij de onderzochte leerlingen aanwezig is. Om die reden wordt er verkend wat verschillende geschiedtheoretici geschreven hebben over dit onderwerp. Om een nog beter beeld te krijgen van hoe mensen met het verleden omgaan is het nodig iets te weten van wat zij belangrijk/ significant vinden. Een van de deelvragen was wat de leerlingen belangrijk vonden aan geschiedenis en waarom. Een belangrijk concept daarvoor is *historische significantie* dat wordt besproken in het volgende hoofdstuk. Daarnaast is het concept van James Wertsch over *narrative templates* nuttig. Een van de deelvragen gaat over wat voor verhaal de leerlingen vertellen over het verleden van het land.

### *Dataverzameling*

De data voor de casestudy hebben we in drie fasen verzameld: 1. een verkenning van de voorkennis: het geschiedeniscurriculum (waaronder klassenobservatie en interviews met de docent); 2. een enquête om kennis van en interesse in de Nederlandse geschiedenis in kaart te brengen; 3. interviews met leerlingen om die kennis te verdiepen. De data zijn verwerkt in Exelsheets. Zo is het aantal jongens, meisjes, allochtonen, autochtonen, religies enzovoorts opgeteld en vastgelegd. Daarnaast zijn tekstdocumenten aangelegd met meer inhoudelijke informatie uit de enquêtes. Het vastleggen van de interviews gebeurde met een

geluidsopnameapparaat. Het was immers noodzakelijk een betrouwbare manier te hebben om de interviews terug te luisteren.

### 1. Verkenning geschiedeniscurriculum leerlingen.

Eerst analyseerde ik het geschiedeniscurriculum van de leerlingen. De leerboeken, aantekeningen, lessen en toetsen die de leerlingen uit de onderzochte klas zijn bekeken. Ook interviews met de voormalig geschiedenis docenten van de havo-4 klas is onderdeel van deze fase. De vraag die ik mij stelde is van verkennende aard: 'welk verhaal vertellen de lesmethoden van de leerlingen van de geschiedenis van Nederland?' Ook keek ik naar verschillen tussen de methoden en die met de historische canon. De geschiedenisles bestaat niet alleen uit wat de lesmethode te bieden heeft. Ook de docent heeft daar een belangrijke rol in. Om die reden is probeerde ik de vraag te beantwoorden 'hoe de docenten vorm en kleur geven aan de in de vakmethoden aangeboden geschiedenisverhalen'. Zodoende ontstaat inzicht in het curriculum dat de leerlingen hebben gehad en over welke kennis ze mogelijk beschikken.

### 2. In kaart brengen van kennis van en interesse in de Nederlandse geschiedenis van leerlingen.

Leerlingen uit een geselecteerde klas van mijn school sg Helinium vulden een enquête in. Belangrijke selectiecriteria zijn beschikbaarheid, heterogeniteit en omvang (minimaal 25 leerlingen). Leerlingen van de geselecteerde havo-4 klas vulden een vragenlijst in over hun demografische achtergrond en hun vertrouwdheid met de Nederlandse geschiedenis. Alle leerlingen in deze klas kregen de opdracht om een betoog te schrijven over de Nederlandse geschiedenis van minimaal 1 pagina en maximaal 2 pagina's. Het invullen van de vragenlijst en het schrijven van een betoog gebeurde gedurende één lesuur van 50 minuten. Naast de betogen zijn de antwoorden uit de enquête belangrijk. Hieruit blijkt namelijk welke betekenis de leerlingen toekennen aan geschiedenis, wat zij belangrijk vinden en welke rol geschiedenis in hun leven speelt. De verschillende verhalen die de leerlingen vertelden in de betogen zijn vergeleken qua onderwerpen en gebeurtenissen. Er is ook gezocht naar samenhang in thematiek en opbouw. Samen met de enquêteresultaten, gekoppeld aan de verschillende achtergronden van de leerlingen, kon ik conclusies trekken over de inhoud van de verhalen. In

de verhalen van de leerlingen staan gebeurtenissen en personen, die gekwantificeerd zijn. Een lijst met de 7 meest genoemde gebeurtenissen was een belangrijk instrument in fase 3.

De enquête was een belangrijk instrument voor dit onderzoek. Met toestemming van Maria Grever en Kees Ribbens van de Erasmus Universiteit te Rotterdam gebruikten we (een groot deel van) een enquête uit een door hen gedaan onderzoek naar nationale identiteit. De volledige door hen gebruikte vragenlijst is tevens gepubliceerd in hun boek *Nationale identiteit en meervoudig verleden*.<sup>24</sup> De enquête bestond uit twee delen.<sup>25</sup> De eerste vragen van deel 1 die wij de leerlingen stelden hebben te maken met hun identiteit. Zij vulden in hoe ze heten, waar ze vandaan komen, welk geloof zij hebben enzovoorts. Ook is hier gevraagd naar hun geslacht en in welke klas de leerlingen zitten. Deze eerste zes vragen zijn belangrijk omdat we zo iets te weten kwamen over de achtergrond van de leerlingen. We konden verschillen aanduiden tussen bijvoorbeeld allochtonen en autochtonen en tussen meisjes en jongens. Deze introductievragen hadden voor de leerlingen ook een voordeel, omdat zij op die manier niet meteen met de moeilijkste vragen geconfronteerd werden.

Vraag 7 is de vraag waar het grotendeels om draait in dit onderzoek. De leerlingen zijn gevraagd de geschiedenis van Nederland op te schrijven. Wij hebben die vraag 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.*

De verhalen die de leerlingen opschrijven werden gebruikt om te ontdekken wat de leerlingen melden over de Nederlandse geschiedenis. Welke verhalen zij vertellen, waar ze beginnen, waar gaten in hun kennis zitten, enzovoorts. Vergelijkbaar onderzoek is gedaan door Peter

---

<sup>24</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 2007.

<sup>25</sup> Zie bijlage 2

Lee in het Verenigd Koninkrijk.<sup>26</sup> In de Verenigde Staten onder ander door Seixas, Barton en Vansledright.<sup>27</sup> De laatste concludeert in eenzelfde soort casestudies over geschiedeniskennis bij lagerschool scholieren dat pubers zelf heel goed in staat zijn de nationale geschiedenis te onderzoeken en er betekenis aan te geven. Vansledright maakt duidelijk dat de geschiedeniskennis bij scholieren op een chaotische manier tot stand komt. School, thuis, familie, vrienden televisie: het is allemaal van invloed op hoe zij het verleden bekijken en beoordelen.

Na vraag 7 begon het tweede gedeelte van de enquête. Wanneer de leerlingen klaar waren met deel 1, kregen zij deel 2 pas, dit omdat wij niet wilden dat de leerlingen door het tweede deel beïnvloed zijn bij het schrijven van de betogen. Deze vragen van het tweede gedeelte hebben namelijk veel meer te maken met de betekenis die de leerlingen toekennen aan het leren en kennen van de geschiedenis van je land of omgeving. Ook deze vragenlijst staat in de bijlage. In vraag acht is gevraagd welke onderwerpen volgens de leerlingen wel en welke niet in de geschiedenislessen behandeld moeten worden. De verwachting was dat deze uitkomsten overeenkomen met wat zij geschreven hadden in de betogen. Vraag 9 en 10 zijn van dezelfde soort, namelijk de vraag welke van de tien tijdvakken of gebeurtenis de leerlingen het meest interessant vinden. Vraag 11 en 12 zijn vooral belangrijk voor de betekenis die leerlingen toekennen 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 wij erachter te komen welke geschiedenissen zij belangrijk vinden en welke invloed het verleden op hun levens heeft.

### 3. Interviews met leerlingen.

Op basis van wat de leerlingen vertelden in hun 'emails naar hun nichtje' selecteerde ik negen leerlingen voor een serie diepte-interviews. Deze interviews dienden een aantal doelen.

Allereerst moest er via deze vraaggesprekken een beter beeld ontstaan wat voor verhalen de

---

<sup>26</sup> Lee, Dickinson, en Ashby, R in A K Dickinson, P Gordon and P J Lee (eds), 'Children's Ideas about Historical Explanation' in *Raising Standards in History Education International Review of History Education*, Volume 3 (Londen 2001)

<sup>27</sup>Seixas, Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting in *Curriculum Inquiry*, 23(3) (1993) 301 – 327; Barton, "I just kinda know": Elementary Students' Ideas About Historical Evidence in *Theory and Research in Social Education*, 29(4) (2001) 407 – 430; Vansledright, Bruce, In search of America's past: learning to read history in elementary school (New York 2002)

leerlingen ons willen 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 interviews kunnen de leerlingen veel creatiever omgaan met tijd, chronologie en de periodisering van de geschiedenis. Tevens kunnen wij bij interessante wendingen het gesprek sturen en bepaalde uitspraken laten verklaren. De interviews zijn per drietal afgenomen en duurden ongeveer één lesuur, zo'n vijftig minuten. De leerlingen zijn niet vijftig minuten lang getorpedeerd met vragen. Een fijne en ontspannen sfeer is gewenst, zodat de leerlingen zich op hun gemak voelen. Eerst zijn algemene verkennende vragen gesteld, later meer verdiepende. Er is onder andere gevraagd naar wat zij vinden van geschiedenis en van de lesmethoden. Daarna is gevraagd naar wat de leerlingen eerder schreven in de enquêtes. Zodoende hoopten we het rendement zo hoog mogelijk op te bouwen tijdens deze gesprekken. Een belangrijk instrument tijdens de gesprekken waren de tien gebeurtenissen die zijn geselecteerd in fase drie. Het zijn de tien meest genoemde gebeurtenissen in de betogen. Ze waren tijdens de gesprekken duidelijk herkenbaar opgeschreven op tien A4-velletjes neergelegd. De leerlingen zijn gevraagd de gebeurtenissen op volgorde te zetten en ze te duiden.

#### *Afbakening onderzoeksgroep*

Er is gekozen voor havo, omdat dit schoolniveau gemiddeld is in Nederland. Er wordt op het havo-niveau theoretisch les gegeven, maar er wordt niet zo diep op de stof ingegaan als op het Vwo. Ook worden er op het Havo niet alleen theoretische, maar ook veel praktische dingen gedoceerd. Op het Vmbo-niveau worden vooral praktische lessen gegeven en weinig theoretische. Vmbo was te praktisch en Vwo te theoretisch, daarom is er gekozen voor Havo. Het feit dat 60% van de Nederlandse leerlingen op Vmbo-niveau zitten was in dit geval minder belangrijk.

De gekozen klas zat in het vierde leerjaar. In de onderbouw van havo kregen de leerlingen de geschiedenis aangeboden aan de hand van de tien tijdvakken van 'Commissie De Rooij'. In het begin van havo-4 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 havo-4 in sneltreinvaart al het geleerde in voorgaande jaren nogmaals herhalen. Hierdoor zou het beeld dat zij geven scheef



kunnen raken. Deze net opgedane kennis treedt anders teveel op de voorgrond. Dit was nadelig geweest voor de resultaten. Niet iedere leerling in havo-4 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, maar ook een methodologisch argument. Allereerst is het 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 is. Het is alleen mogelijk complete klassen te onderzoeken.

De reikwijdte van het onderzoek gaat niet verder dan de Nederlandse geschiedenis. Wij zijn ons wel bewust van het feit dat Nederland zich niet in het luchtledige heeft ontwikkeld en dat de geschiedenis van Europa en die van de koloniën grote invloed heeft gehad op het land. Daar houden we rekening mee in de analyses. Bovendien willen we de resultaten vergelijken met de inhoud van de nationale historische en culturele canon.

### *Opzet van de thesis*

Het onderzoek naar de kennis van havo-4 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 2 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**'.

Na deze algemene verkenning worden in hoofdstuk 3 de onderzoeksresultaten van de enquêtes gepresenteerd en geanalyseerd. Met behulp van de in hoofdstuk 2 besproken concepten zal geprobeerd worden verbanden en verklaringen te geven bij de verhalen die de

leerlingen bij vraag 7 op papier hebben gezet. Tevens zullen hier de eerste deelvragen beantwoord worden.

Hoofdstuk 4 gaat ook over de onderzoeksresultaten, maar ditmaal toegespitst op de uitslagen van de interviews. Hier zullen vooral verbanden worden gelegd tussen de theorie en wat de leerlingen historisch significant vinden, welk verhaal zij vertellen en welke argumenten zij daarvoor geven.

Het laatste hoofdstuk 5 is de slotbeschouwing, waarin ik mijn conclusies presenteer.

## 2. Theoretisch Kader

---

Op de achtergrond van het landelijke debat over het geschiedenisonderwijs wordt een debat gevoerd over wat historisch besef nu eigenlijk is en hoe bepaalde onderdelen van het historisch ambacht gebruikt moeten worden in het onderwijs. Om gefundeerde conclusies te trekken over de verzamelde data is het nodig die concepten te operationaliseren. Dat zal in dit hoofdstuk gebeuren. Omdat historisch besef een van de belangrijkste onderdelen is van dit theoretisch kader wordt deze vrij uitvoerig beschreven. In de eerste paragraaf worden enkele werkdefinities van het concept neergezet met de uitwerking erbij. Eerst zal echter gesproken worden over breukervaringen in de tijd. Daarna zal dieper ingegaan worden op het begrip tijd. Als laatste zal nog besproken worden op welke manier wij met het concept omgaan in de analyse van de verzamelde data. Daarna zullen Narrative Templates behandeld worden. De leerlingen zullen een bepaald verhaal vertellen met een plot erin. Het is interessant om te kijken welke sjablonen leerlingen daarvoor gebruiken en in hoeverre zij een gedeelde geschiedeniskennis hebben. Identiteit is daarbij een kern begrip. Iedere leerling bezit een eigen identiteit en bezit daardoor ook een andere visie op het verleden. 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. Die significantie zal vooral uit de interviews moeten blijken.

### *Historisch besef*

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>28</sup> Met de breukervaringen worden bijvoorbeeld de Franse revolutie en de Industriële revolutie bedoeld. De romantiek was in haar ogen een eerste reflectie op die breukervaring en zorgde dus voor het eerste historische besef in de geschiedenis. Siep Stuurman concludeert dat de Franse elite aan het einde van de achttiende eeuw een collectieve ervaring van discontinuïteit onderging.<sup>29</sup> Door bijvoorbeeld vondsten van zee-fossielen 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>30</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<sup>31</sup> 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. Het ervaren van tijd speelt een grote rol. Om het begrip historisch besef beter te begrijpen zal ik eerst dieper ingaan op het begrip tijd en in het bijzonder het begrip subjectieve of ervaren tijd.

Het is moeilijk uit te leggen wat *tijd* precies is. De kerkvader Augustinus (354-430) 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'. In de roman *Catch 22* van Joseph Heller probeert soldaat Dunbar zich tijdens de Tweede Wereldoorlog in een legerbarak zo stierlijk mogelijk te vervelen. Hij weet dat als men zich verveelt, de tijd langzamer gaat. Als je wat te doen hebt 'vliegt de tijd', en dat is nu niet de bedoeling. Hij redeneert dat hij door zijn verveling langer te leven heeft. Het is een voorbeeld van ervaren/subjectieve tijd. Tegelijk bestaat objectieve tijd, ook wel kosmologische tijd. Deze

---

<sup>28</sup> Maria Grever en Harry Jansen, 'Historisch besef en het tijdconcept', in reader bij college Theorie van de geschiedenis I, 1-11

<sup>29</sup> Siep Stuurman, 'Tijd en ruimte in de verlichting: de uitvinding van de filosofische geschiedenis.' in Grever, Maria Jansen, *De ongrijpbare tijd: Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001), 79-97

<sup>30</sup> Frank Ankersmit, [http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie\\_36](http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie_36)

<sup>31</sup> Maria Grever en Harry Jansen, '*Historisch besef en het tijdconcept*', 10

tijd is een standaardtijd, vastgelegd in standardeenheden. We proberen het vast te leggen door middel van zonnewijzers, zandlopers, stopwatches, horloges, klokken enzovoort. Uit het voorbeeld van soldaat Dunbar valt op te maken dat ervaren tijd daarentegen iets is dat we zowel ondergaan als zelf creëren.

Wat is nu het verschil tussen objectieve en subjectieve tijd? Augustinus constateerde dat het verleden niet méér en dat de toekomst nóg niet bestaat. Het heden was zo vluchtig dat je ook daaraan nauwelijks enige existentie kon toekennen. Tijd op zichzelf is dus niet waarneembaar. Zoals Aristoteles al in *Physica* schreef is het 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 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. Historici scheppen volgens Ricoeur<sup>32</sup> zelf tijd: historische tijd, dat een tussenvorm van objectieve en subjectieve tijd is. Het bestaat uit bijvoorbeeld periodisering, chronologieën, historische canons en benoemen van tijdvakken (renaissance). Het is de centrale these van Ricoeurs *Time and narrative* dat het verhaal bij uitstek het medium is waardoor wij greep hebben op onze tijd en deze in ons denken vorm wordt gegeven. Het is ook de hypothese van Jörn Rüsen dat wij het verleden begrijpen in de vorm van een verhaal (narrative).<sup>33</sup> Verleden, heden en toekomst worden zo met elkaar verbonden.

Het is gemakkelijk voor te stellen dat de tijdsbeleving van de tegenwoordige mens heel anders was dan die bijvoorbeeld een middeleeuwse horige. Hij/zij leefde immers een erg cyclisch leven volgens de seizoenen, etmalen en generaties. Tegenwoordig gaat tijd voor de

---

<sup>32</sup> P. Ricoeur, *Time and Narrative* 3 dl. (Chicago/Londen 1984-1988; oorspr. *Temps et récit* 3 dl. (Paris 1983-1985)

<sup>33</sup> Jörn Rüsen, *Geschichte des Historismus: Eine Einführung* (Essen 1992)

meeste mensen erg snel en onvermijdelijk voort. Volgens Kosselleck<sup>34</sup> ligt de oorzaak daarvan in breukervaringen. Sinds de eerste breukervaring ( de Franse Revolutie) zorgen die voor een grotere brug tussen de ervaringen en verwachtingen van mensen. Hij 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 hij gebruikt, echoën de ideeën van Aristoteles en Augustinus. Volgens Kosselleck was er voor de cyclische mens geen verschil tussen de ervaringsruimte en verwachtingshorizon, maar sinds de Franse revolutie is het ware losgerukt en is een lineaire tijdservaring ontstaan. Mensen zijn gedesorienteerd geraakt. Sinds het einde van de achttiende eeuw zouden desoriëntatie en (daaraan gekoppeld) historisch besef alleen maar zijn toegenomen. De laatste twintig jaar zijn ook genoeg gebeurtenissen aan te wijzen (moord op Pim Fortuin, aanslag WTC), die grote indruk hebben gemaakt op de Nederlandse samenleving, en die 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 heeft gemaakt. Vanwege hun beperkte kennis van de samenleving is onze verwachting dat Nederlandse scholieren het lastig vinden om aan te geven wat belangrijke historische gebeurtenissen/personen zijn.

Politici en wetenschappers maken zich tegenwoordig erg druk om het (al dan niet) afgenomen historisch besef. Historisch besef zou bindend en activerend werken en het collectief ten goede komen. Aan de andere kant is het voor een individu onwenselijk als ervaringen en verwachtingen uit elkaar gaan lopen. In crisistijden lijkt een 'ieder voor zich' houding meer voor de hand te liggen dan het dienen van een collectief. De frustratie dat weer een verwachting niet uitkwam of de notie dat iets nooit zal lukken is eerder verlamdend. Volgens Nietzsche zijn grazende koeien in de wei beter af dan mensen, omdat zij niet zoiets hebben als historisch besef.<sup>35</sup> Volgens Frank Ankersmit<sup>36</sup> echter gaan we zonder historisch besef een moeilijke toekomst tegemoet. Geschiedenis heeft een blijvende waarde. Als we die vergeten, krijgen we te maken met een heleboel vermijdbare problemen. Juist door de breukervaring, het besef van het onomkeerbare en een compleet anders zijn, ziet men herhalingen/overeenkomsten in de geschiedenis, waar men van kan leren.

---

<sup>34</sup> Kosselleck, *Futures past*, 1985, 267-288

<sup>35</sup> Friedrich Nietzsche, *Die Fröhliche Wissenschaft*, 1882

<sup>36</sup> Frank Ankersmit, [http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie\\_36](http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie_36)

Jo Tollebeek<sup>37</sup> beargumenteert dat de afstand met het verleden helemaal niet groter is geworden. Het heeft alleen een andere gedaante aangenomen. Het besef dat het verleden weg is en dus niet meer bestaat, betekent nog niet dat wij er niet meer in contact mee kunnen staan. Er is een groeiend aantal historische bronnen, en verzonden tradities houden het verleden levend. Hij noemt het: 'het verleden ervaren vanuit de aangrenzende kamer'. Het verleden zelf zie je niet, maar je hoort de geluiden en voelt de vibraties. Hij vindt dat het huidige postmoderne historisch besef dient te worden begrepen naar het model van nostalgisch verlangen. *'Nostalgie is het bewustzijn in een tijd te leven waarin men niet wil leven. Zij wordt omstuwd door het verlangen deze vervreemding teniet te doen, maar omvat ook het besef dat dit doel nooit zal worden bereikt. Wat de nostalgicus ervaart, is daarom niet "het verleden zelf" (zoals dat in het oude historische besef wel het geval was), maar het verschil of de afstand tussen heden en verleden. Het is die spanning die het nieuwe historisch besef kenmerkt. Het is die Sehnsucht die de vluchtige herinneringen aan het verleden voedt en hen met weemoed kleurt.'*

Het is maar de vraag of dat ook geldt voor de Nederlandse jongeren. In 1997 waren de klachten over het historisch besef bij Nederlandse jongeren zo ver tot de politiek doorgedrongen dat de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs Tineke Netelenbos besloot een commissie<sup>38</sup> in te stellen die als taak kreeg te onderzoeken wat de Nederlandse samenleving nu eigenlijk van het geschiedenisonderwijs verwachtte. Zij kwam tot de conclusie dat het bevorderen van historisch besef het belangrijkste doel van het geschiedenisonderwijs moet zijn. Historisch besef omvat meer dan alleen maar kennis van of zuivere belangstelling voor geschiedenis; het omvat de samenhang tussen interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst. Historisch besef, aldus de commissie, heeft invloed op de wijze waarop mensen zich in het heden opstellen. Het moet leiden tot 'competent gedrag' op basis van kennis van de geschiedenis. Om dit voor elkaar te krijgen wilde de commissie- de Wit een objectieve lijst met belangrijke historische feiten uit de Nederlandse geschiedenis. De commissie- de Rooij, die de commissie- de Wit opvolgde en de ideeën moest uitwerken, wilde niet zo een definitieve lijst maar kwam met twee dingen die scholieren tijdens het geschiedenisonderwijs zouden

---

<sup>37</sup> Jo Tollebeek, *'Vanuit de aangrenzende kamer'*, 1997, 165-181.

<sup>38</sup> Commissie Geschiedenisonderwijs, ook wel aangeduid als de Commissie- de Wit

moeten aanleren: 1. een kader van oriënterende kennis over de Westerse geschiedenis en 2. beheersing van vaardigheden die typerend zijn voor de uitoefening van het vak, samen te vatten als ‘historisch denken en redeneren’. Het kader dient als referentiekader om zaken ‘historisch te kunnen plaatsen’. Daarom worden geen afzonderlijke feiten en data uit het hoofd geleerd, maar moeten leerlingen kennis verwerven van een ‘kader van tijdvakken’, elk gekarakteriseerd door een aantal ‘kenmerkende aspecten’. De tijdvakken zelf zijn chronologisch opgebouwd, terwijl binnen de tijdvakken de stof thematisch wordt gepresenteerd, zodat het geen optelling is van droge feiten, maar de vorm heeft van verhalen over de kenmerkende aspecten van die tijd. De conclusies van de commissie sluiten voor een groot deel aan bij ideeën van Jörn Rüsen over het aanleren van historisch besef<sup>39</sup>. Voor deze thesis is de verhaalvorm belangrijk omdat ik in deze thesis beantwoord welke type samenhangen (verhalen) Nederlandse scholieren vertellen. Ik kom hier op terug in de volgende paragraaf.

### *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 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>40</sup> Mensen hebben het gevoel afgesneden te zijn van de geschiedenis. Dit is uitvoerig besproken in de paragraaf over historisch besef.<sup>41</sup> Waar het hier om gaat is de vorm waarin inwoners van een natie hun verleden gieten als ze erover praten. 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’. Deze verhalen zijn specifiek en worden verteld in schoolboeken of worden doorverteld en zijn gerelateerd aan de samenleving en de tijd waarin ze verteld worden. Zij zijn episodisch en

---

<sup>39</sup> Jörn Rüsen, *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen* (Essen 2008)

<sup>40</sup> Tollebeek, ‘Vanuit de aangrenzende kamer’, 1997, 178 – 180.

<sup>41</sup> Reinhart Koselleck, *Futures past*, 1985 271 – 288.



dragen bij aan de identiteit van de samenleving . Ook passen ze vaak in een groter geheel.<sup>42</sup> Iedere samenleving maakt namelijk volgens Wertsch gebruik van sjablonen waarin die kleinere verhalen passen. Deze referentiekaders, of: '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 Rooij zijn in die zin ook een Template. Zij zijn geen lege huls, maar leggen impliciet een bepaalde visie op het verleden op. Wertsch verduidelijkt zijn theorie aan de hand van het voorbeeld uit Rusland.<sup>43</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 waren 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 verkoepelende plot, 'vrijheidstrijd tegen overheersende volkeren', gelijk bleef.<sup>44</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>45</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 Tweedewereldoorlog 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

---

<sup>42</sup>J. Wertsch, *Specific narratives and schematic narrative templates* (Vancouver 2001), 51 – 54.

<sup>43</sup> Wertsch, *Specific narratives*, 2001, 54-60.

<sup>44</sup> Idem, 54 – 60.

<sup>45</sup> Grever, 'Nationale Identiteit en Historisch Besef' in Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman ed., *controverses rond de canon* (Assen 2006), 35.

hoofdstukken 4 en 5 zal geprobeerd worden uit de verzamelde data te filteren of leerlingen een gedeeld verleden voelen en in welk sjabloon zij dat gieten.

### *Narratieve identiteit*

Identiteit is een steeds terugkerend concept in dit onderzoek, de identiteit van de scholieren, van het Nederlandse volk en van het geschiedenisonderwijs op zich. Identiteit is nauw verbonden met narrativiteit. Wanneer iemand het verleden construeert, gebruikt hij behalve periodisering en tijd, de 'narrative templates' om het verleden als het ware in de gieten en zo identiteit te geven.<sup>46</sup> Mensen geven hun eigen leven en het verleden betekenis door erover te vertellen. Volgens Paul Ricoeur vertelt iedereen een bepaald verhaal over zichzelf, over de groep of de gehele samenleving. 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 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 kan het iets vertellen. 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 te weten, omdat de leerlingen in havo-4 verhalen gaan schrijven. Het is nuttig te achterhalen met welke gebeurtenissen leerlingen komen en welke betekenis zij aan die gebeurtenissen en personen toekennen. Een belangrijk hulpmiddel daarbij is de identiteit van de leerling, maar misschien nog belangrijker: de identiteit van de verhalen. 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

---

<sup>46</sup> David Wood ed., 'On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation' (Londen 1991), 20 – 27.

welk plot zij erin verwerken zegt veel over de betekenis die de leerlingen toekennen aan het verleden van hun eigen land.

Buitenlands onderzoek naar historische kennis bij scholieren maakt duidelijk dat het veel verschil uitmaakt in welk land je woont. Dat heeft te maken met culturele en sociale verschillen zoals de nationale herdenkingscultuur van een land. In een land als Frankrijk wordt meer nadruk gelegd op uniform geschiedenisonderwijs. Scholieren zullen daar waarschijnlijk vaker hetzelfde over de nationale geschiedenis vinden. Uit onderzoek blijkt dat eveneens scholieren in de Verenigde Staten<sup>47</sup> en Quebec<sup>48</sup> grotendeels dezelfde visie hebben op het verleden. In Quebec en Noord Ierland<sup>49</sup> ligt de nadruk op een sterk nationalistische geschiedenis, waarbij ze zich vooral afzetten tegen hun directe burens. In Noord Ierland hebben scholieren geen uniforme kijk op het verleden en zijn ze er overwegend negatief over. Vooruitgang en vrijheid zijn twee terugkerende thema's in de geschiedenisverhalen van scholieren in de Verenigde Staten.

### *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 zullen hier besproken worden, omdat de leerlingen in hun verhalen er ook gebruik van zullen maken. Zo zijn het gebruik van tijd en periodisering belangrijk. Leerlingen zullen tijdvakken noemen en die namen geven. Het begrip tijd is in paragraaf 2.2 al uitgelegd, hier zal daarop voortbouwend uiteengezet worden wat periodisering voor de geschiedschrijving betekent. 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. Allereerst bepaalt hij een begin en eindpunt, dit is de diachronische aanpak. Daarna geeft hij die moot

---

<sup>47</sup> Levstik Barton, *Teaching history for the common good*, 2004.

<sup>48</sup> Moisan Létourneau, *Young people's Assimilation of a Collective Historical Memory*, 2004, 109 – 123.

<sup>49</sup> Barton, *Teaching history for the common good*, 2004

geschiedenis een bepaalde identiteit, hij schrijft er karakteristieken aan toe. Dit wordt ook wel de synchronische methode genoemd. De twee kunnen niet zonder elkaar bestaan.<sup>50</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 in staat stelt grip te krijgen op het verleden.<sup>51</sup> Hoewel de leerlingen nog maar net ingeleid worden in dat 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. De al eerder besproken Tijdvakken van Commissie de Rooij zijn een uiting van de behoefte de leerlingen handvatten te bieden. Over de inhoud van die tijdvakken kan, en moet, gedebatteerd worden, maar ik denk dat leerlingen veel hebben aan een kader waarin zij hun kennis kunnen plaatsen. De kleur en invulling van de tijdvakken doen daar 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 uitleggen. 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 van huis, of 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, significant belangrijke, figuren kunnen worden gezien. Ook de Amerikaanse 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 zijn wel of niet een zodanige invloed op de loop van de geschiedenis hebben gehad dat zij

---

<sup>50</sup> Piet Blaas, *'vorm geven aan de tijd'*, 2001, 42 – 47.

<sup>51</sup> Idem.

als 'historisch significant' bestempeld kunnen worden. Wat significant belangrijk is, is afhankelijk van de context waarin er gekeken wordt. Een gebeurtenis kan in een bepaalde tijd, bijvoorbeeld in de 19<sup>e</sup> eeuw, als historisch belangrijk gezien 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 afspeelden niet als opmerkelijk gezien worden, terwijl er nu, achteraf, veel aandacht aan gegeven wordt. Tijd is dus een belangrijke factor bij het bepalen of iets significant belangrijk 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 samenlevingen waarin religie een grotere plaats heeft dan in de Westerse maatschappij wetenschappelijke ontdekkingen een andere impact hebben. Binnen samenlevingen kan de ene groep ook heel anders reageren dan de andere. Het referentiekader van groepen of personen bepaald 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 bepalend wat wel en wat niet historisch significant is. Zijn 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 rol.<sup>52</sup> In het onderzoek gaan wij niet diep in op de vraag wat er historisch significant is. Wel vragen wij de leerlingen waarom zij bepaalde dingen noemen in de interviews en enquêtes en andere gebeurtenissen en/of personen niet. Hierdoor zal duidelijker worden hoe belangrijk leerlingen geschiedenis vinden en of zij een gedeelde kennis hebben van het verleden.

---

<sup>52</sup> Marc Keirstead, 'What is historically significant?' (2009), als powerpoint presentatie te vinden op <http://www.ohassta.org/conference2008/ohassta08.ppt>

Wat waarschijnlijk van invloed is op wat scholieren historisch significant vinden is de nationale herdenkingscultuur. Zerubavel<sup>53</sup> stelt dat de nationale herdenkingscultuur is opgedeeld in 'hot periods', dat wil zeggen clusters van feestdagen. De Nederlandse kalender kent twee 'hot periods': het eerste cluster met gebeurtenissen rond de geboorte en het overlijden van Christus (Kerstmis, Pasen, Pinksteren, Hemelvaart); het tweede cluster rond de totstandkoming van het Nederlandse Koninkrijk (Koninginnedag) en de Tweede Wereldoorlog (Bevrijdingsdag, Dodenherdenking). Opmerkelijk is eigenlijk dat er geen feestdagen zijn die verwijzen naar de periode 1550-1700 waarin de Opstand en de Gouden Eeuw plaatsvinden. Ze behoren in de Nederlandse herdenkingscultuur tot de 'empty stretches of history', ingeklemd tussen twee 'hot periods': de christelijk religieuze feestdagen aan het begin van de jaartelling en dan de totstandkoming van het koninkrijk in de negentiende en de Tweede Wereldoorlog in de twintigste eeuw. Wellicht dat scholieren de Opstand en de Gouden Eeuw daardoor niet belangrijk genoeg vinden om te noemen in hun geschiedenisvertelling van Nederland.

## *Conclusie*

De data die de leerlingen bieden kan een enorme 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 heeft zowel het individuele als het collectieve in zich. Het uitgangspunt is een veranderde visie op het verleden als gevolg van de breukervaringen die ontstonden halverwege de 18<sup>e</sup> 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 enorme waarde. Er wordt onderzocht wat

---

<sup>53</sup> Eviatar Zerubavel, *Time Maps: Collective memory and the social shape of the past* (Chicago 2009).

voor gedeeld verhaal leerlingen vertellen en in welke vorm zij dat doen. Hoe kijken zij naar zichzelf en naar de samenleving? In de hoofdstukken 3 en 4 zullen deze theorieën gebruikt worden om de data te onderzoeken.

### 3. Analyse historische kennis: curriculum en enquête

---

Bij de analyse van de historische kennis bij jongeren is het belangrijk te weten wat het geschiedeniscurriculum van de leerlingen is. Geschiedeniskennis bij jongeren wordt op de eerste plaats bijgebracht via scholing. Daarnaast leren jongeren over geschiedenis van ouders, medeleerlingen, kennissen en de media, maar het valt moeilijk te onderzoeken wat jongeren op die manier opsteken. Vandaar dat ik mij beperk tot een verkennend onderzoek naar hun door school bijgebrachte kennis. De eerste paragrafen gaan over het geschiedenisonderwijs in Nederland in het algemeen (geschiedenis lesmethoden en de doelen van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap), en de geschiedenis lesmethoden van scholengemeenschap Helinium in het bijzonder. De verhalen die de leerlingen vertelden in de 'emails aan hun nichtje' worden daarna geïnterviewd en gepresenteerd. Ook wordt er gekeken naar welke geschiedenis de leerlingen interessant en/of belangrijk vinden. De resultaten van de interviews met de leerlingen worden besproken in hoofdstuk 4. Aan het eind van dit hoofdstuk worden voorlopige conclusies getrokken over de resultaten.

#### *Geschiedenisonderwijs in Nederland*

Geschiedenis is een vak dat moeilijk leerbaar is voor scholieren van het voortgezet onderwijs. Het verleden bestaat uit een ongekende hoeveelheid informatie die terug te vinden is in ontelbare figuren, gebeurtenissen en plaatsen. Niemand kan de gehele geschiedenis kennen, er moeten altijd keuzes gemaakt worden uit de enorme hoeveelheid gebeurtenissen en visies op het verleden. Er zijn echter wel manieren opgeworpen waarop geschiedenis eigen gemaakt kan worden. Een van die theorieën is dat geschiedenis eigen gemaakt kan worden niet door alle feiten uit het hoofd te leren, maar door historisch te denken, een term wordt genoemd in het boek *geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* van Arie



Wilschut.<sup>54</sup> Historical thinking/reasoning heeft in de Engelstalige (VK en VS) literatuur en ook in de Duitstalige vakdidactische literatuur al veel langer een vrij centrale plaats.

Het is moeilijk te bepalen hoe geschiedenis geleerd dient te worden. 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 toegepast kunnen worden. Al het geleerde komt dan een beetje in de lucht te hangen. Eén ding kan met zekerheid gezegd worden: geschiedenis leren en historisch besef 'kweken' kost tijd. In deze paragraaf zal de vakdidactiek verder uitgewerkt worden.

Omdat onderwijstijd maar beperkt is hebben veel historici, critici en politici zich gebogen over het geschiedenisonderwijs. De geschiedenis is ingedeeld in tijdvakken (de Rooij) en er is een nationale Cultureel Historische Canon in het leven geroepen om overzicht te bieden in de enorme hoeveelheid historische gebeurtenissen, personen, ontwikkelingen en verschijnselen. Ook heeft het ministerie van OCW de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs herzien en de historisch canon erin opgenomen. Hieronder zullen die kerndoelen eerst besproken worden, daarna zal ik ingaan op hoe de geschiedenislessen op sg Helinium opgebouwd zijn en wat er daadwerkelijk van de canon, maar vooral van de tijdvakken, terug komt in de les en welke onderwerpen er voornamelijk besproken worden. Er is daarbij ook aandacht voor de visie die door de methoden en docenten aangeboden wordt (economisch, politiek, cultureel, religieus, nationaal, internationaal).

### *De kerndoelen van het voortgezet onderwijs*

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft voor het voortgezet onderwijs bepaalde algemene doelen geformuleerd waaraan iedere havo of vwo opleiding aan moet voldoen. De opleidingen havo en vwo zijn verdeeld in een onderbouw (de eerste 3 klassen) en een bovenbouw (leerjaar 4 en 5 voor havo en 4, 5 en 6 voor VWO). Bij de onderbouw horen de kerndoelen en bij de bovenbouw de eindtermen. Voor deze thesis zijn alleen de

---

<sup>54</sup> Arie Wilschut, Dick van Straaten, Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: handboek voor een vakdocent* (2004), 9

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 te vinden op de website van het ministerie van OCW.

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:

'36. 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 sterk 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.'

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 Rooij verplicht en voegt daaraan toe dat:

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.'

Het 44<sup>e</sup> doel 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 erg gericht zijn op de 20<sup>e</sup> eeuw, over Nederland in de moderne tijd. Hoewel de Tien Tijdvakken in zijn geheel behandeld moeten worden, is bij de formulering van veel kerndoelen vanuit het heden teruggedeneerd. Door middel van

historische kennis moet het heden begrepen worden. Met uitzondering van het kerndoel over de tien tijdvakken is de focus op de Nederlandse geschiedenis groot. Het gaat wel om verschillen in cultuur en levensbeschouwing, maar binnen Nederland. Dus geen Europese of een wereldgeschiedenis. Het kerndoel dat voor geschiedenis het belangrijkste is, namelijk over het kader van de tien tijdvakken, is juist heel erg op Europese/ Westerse geschiedenis gericht en nauwelijks op de Nederlandse.

Op 3 juli 2007 presenteerde de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon in de Ridderzaal de definitieve versie van de canon van Nederland.<sup>55</sup> Bij die gelegenheid maakte de minister van OCW bekend dat ook de canon vanaf september 2010 wordt opgenomen in de kerndoelen van basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs.

Hoe zit het met de geschiedenismethoden die gebruikt worden op sg Helinium? Hieronder volgt een beschrijving van de inhoud van die methoden en het gebruik ervan door de docenten in de les.

---

<sup>55</sup> [www.entoen.nu](http://www.entoen.nu)

## Geschiedenismethoden op scholengemeenschap Helinium



Figuur 1 Tien tijdvakken die zijn opgesteld door commissie die Rooij

De methode die gebruikt wordt in de onderbouw van havo op scholengemeenschap Helinium is Pharos van uitgeverij Thiememeulenhoff. Ik zal deze methode eerst vergelijken met een andere veelgebruikte methode voor de onderbouw Memo. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen?

De geschiedenismethoden die tegenwoordig gebruikt worden kunnen op veel vlakken verschillen. 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 plaatjes en bronnen worden door de ene methode beter benut dan door de andere, maar de algehele gedachte is toch wel dat plaatjes en beeldende stukjes tekst (citatens of bronteksten) veel kunnen bijdragen aan het eigen maken van de stof door de leerling. Wat ook overeenkomt in iedere methode is de opzet in tijdvakken. De al veel besproken Tien Tijdvakken van commissie de Rooij worden in de methodes gebruikt als basis. In figuur 1 staan de namen van de tien tijdvakken en hun symbolen. De tien tijdvakken bieden een westers perspectief. Door de toegekende namen aan tijdvakken als 'Tijd van Pruiken en Revoluties' en 'Tijd van de televisie en de computer' en logo's krijgen de tijdvakken een betekenis. Het maakt het gemakkelijker om te leren. Veel van de logo's bevatten wapentuig of belichamen een mannelijke geschiedenis.

In de volgende figuur 2 staan twee lesmethoden die vergeleken worden.

- Pharos, ThiemeMeulenhoff, tekstboek, 2002, 3 delen
- Memo, Malmberg, tekstboek, 3 delen

Figuur 2 Geschiedenis lesmethoden die in deze paragraaf vergeleken worden

Wanneer je kijkt naar de inhoudsopgave van de drie boeken valt meteen op dat de tijdvakken door en door verweven zijn met de methode. Iedere methode begint in de prehistorie in de 'Tijd van Jagers en Verzamelaars'. 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. Het eerste leerjaar van de methode Pharos gaat over deze eerste drie tijdvakken, terwijl Memo alleen de eerste drie hoofdstukken aan deze periode besteed. In het eerste geval krijgt de leerling dus ongeveer een schooljaar lang les over de prehistorie, de Oudheid en Middeleeuwen (Tijd van monniken en Ridders), terwijl een leerling met Memo minder dan een half jaar les krijgt over deze perioden. De andere helft van het eerste leerjaar behandelt Memo de tijdvakken 'Steden en Staten' tot en met 'Regenten en Vorsten', zo'n 700 jaar geschiedenis. Pharos begint pas met de 'Tijd van Ontdekkers en Hervormers' in het tweede leerjaar en legt daar veel nadruk op (3 hoofdstukken). De Tijdvakken van 'regenten en vorsten' en 'prijken en revoluties' krijgen minder aandacht. Ook het laatste tijdvak van het tweede jaar (voor zowel Memo als Pharos), de tijd van 'burgers en stoommachines' wordt niet heel uitgebreid besproken.

Zoals uit het voorgaande al blijkt, zijn de methoden sterk gericht op de prehistorie, de Middeleeuwen en de 20<sup>e</sup> eeuw. Pharos nog meer dan Memo, omdat deze methode bijna

een jaar doet over die eerste vier tijdvakken en in het midden (De vroegmoderne tijd) erg veel nadruk legt op de 'Tijd van Ontdekkers en Hervormers' en veel minder op die van 'Regenten en Vorsten' en 'Pruiken en Revoluties'. Het derde jaar behandelt in iedere methode uitsluitend de 20<sup>e</sup> eeuw. Het gevolg is dat de leerlingen daar veel over leren, terwijl ze uit de voorgaande jaren betrekkelijk weinig herhalen. In Memo staat wel in elk deel drie keer een 'Grote Lijn' waarin een vergelijking wordt gemaakt met eerdere tijdvakken. Elk jaar begint met een korte herhaling van tijdvakken die in het voorgaande leerjaar aan de orde zijn geweest en in de toetsenbundel zitten toetsen die gaan over meerdere jaren. Maar de docent slaat deze onderdelen wellicht over. In Pharos is er pas het derde leerjaar een vogelvlucht over de lesstof van het eerste jaar.

De onderwerpen die behandeld worden in iedere gebruikte methode gaan 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 meestal in het licht van het Kolonialisme of Imperialisme. In het derde jaar, over de 20<sup>e</sup> eeuw, wordt de Europese blik vervangen door een Westerse en worden andere werelddelen besproken in relatie tot het westen. Opvallend is het grote aantal onderwerpen dat niet direct over de Nederlandse geschiedenis gaat: Egypte, Grieken, Romeinen, Karel de Grote, Renaissance, Absolutisme, Franse Revolutie, Japan en het Westen, Dictators aan de Macht, Israel en de Palestijnen, enzovoort. Deze onderwerpen bieden een ander perspectief dan de nationale geschiedenis van Nederland.

Er is weinig ruimte voor andere 'soorten' geschiedenis. Behalve dat er niet meer visies dan de Nederlandse en westerse op het verleden wordt geboden, is de blik gericht op politieke en economische geschiedenis en in veel mindere mate op culturele of religieuze geschiedenis, om over gender en minderheden in de samenleving nog maar te zwijgen.

Beantwoorden de methoden aan de kerndoelen die door de overheid zijn gesteld? De Tien Tijdvakken worden in elk geval toegepast. Volgens de kerndoelen moeten de leerlingen in elk geval de relatie leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20e eeuw. Beide methoden besteden relatief veel aandacht aan de 20<sup>ste</sup> eeuw. Er is een verschil tussen kerndoelen en methodes als het gaat om de focus op Nederlandse, Europese, westerse of

wereldgeschiedenis. Waar de kerndoelen, door de toevoeging van de canon, lijken te kiezen voor een Nederlandse geschiedenis, beschrijven de methoden in de eerste hoofdstukken een Europese geschiedenis. Vanaf de democratische revoluties wordt dat vervangen door een westerse geschiedenis. Sommige canonvensters worden in de methoden behandeld, de meesten niet. De oorzaak daarvan is dat de canon relatief kortgeleden aan de kerndoelen is toegevoegd en de methoden nog niet zijn aangepast.

De methode is echter niet de enige informatie die leerlingen voorgezet krijgen. De docent heeft de leiding over de les en bepaalt wat er wel en niet verteld wordt. De invloed daarvan moet niet onderschat worden. Hieronder zal die invloed van de leraar op het leerproces beschreven worden.

### *Het vak geschiedenis op scholengemeenschap Helinium*

Dat docenten veel meer middelen hebben dan alleen het boek is duidelijk; in sommige gevallen speelt het boek zelfs een ondergeschikte rol in de les. In deze paragraaf zal ik aangeven hoe de docenten omgaan met de lesmethode en verder invulling geven aan hun lessen, voor zover dat betrekking heeft op de onderzoeksvraag in deze thesis. De conclusies komen uit een stageonderzoek dat is uitgevoerd door Benjamin Lentjes op het Helinium. De methode die zij allemaal gebruiken in de onderbouw van havo is het hierboven beschreven Pharos. De meningen over deze methode lopen sterk uiteen. Een van de docenten vindt het een heel slechte methode en gebruikt hem alleen in de eerste en tweede klas. De informatie over de 20<sup>e</sup> eeuw in de derde klas komt uit zijn eigen verhalen en aantekeningen. De reden hiervoor is dat hij van mening is dat de methode veel te makkelijk is voor havo 3 leerlingen en dat ze er erg weinig uit leren. Hij gebruikt het boek wel als richtsnoer voor de te bespreken onderwerpen of als illustratiemateriaal. Een andere docent gaf aan dat hij zijn lessen niet inhoudelijk zal veranderen als de methode verandert.

De meeste klassen krijgen 1,5 tot 2 uur geschiedenis per week. De meeste docenten op sg Helinium geven aan te weinig tijd te hebben om de gehele methode te voltooien. Meestal komen zij niet aan de laatste 2 hoofdstukken toe. Dat heeft gevolgen voor de kennis van de leerlingen, want de doorlopende leerlijnen worden daardoor onderbroken. Meestal wordt er

het jaar erna begonnen aan een nieuw boek (logistiek en financieel is het niet mogelijk de leerlingen twee delen van de methoden aan te laten schaffen) en missen de leerlingen dus 2 hoofdstukken. Aan het eind van boek 1 missen zij de vroege en/of late Middeleeuwen. Aan het eind van het tweede jaar missen zij vaak de 18<sup>e</sup> en 19<sup>e</sup> eeuw. Meestal wordt daar weinig aandacht aan besteed, immers wanneer er aan het begin van het tweede jaar geprobeerd wordt de achterstand in te halen, is het zeker dat het 2<sup>e</sup> boek ook niet uitkomt. De achterstand in het 3<sup>e</sup> jaar is dan niet te overzien. De hoeveelheid stof die behandeld moet worden is dus veel te veel voor 1,5 tot 2 uur geschiedenis. Het gevolg is dat bepaalde onderdelen overgeslagen worden of maar heel kort de revue passeren. Het is maar de vraag of dat echt een probleem is, leerlingen kunnen toch niet alles onthouden. Het wordt wel ongewenst als de selectie, die altijd gemaakt wordt in een geschiedenismethode, verder gereduceerd wordt door een tekort aan tijd. Die tijd is hard nodig om de interesse van de leerlingen te wekken en ze historische vaardigheden aan te leren.

Als leerlingen na het halen van een Vmbo diploma in Havo 4 terecht komen, kan het zijn dat ze al twee jaar geen geschiedenisles hebben gehad. In de meeste profielen van de bovenbouw van het Vmbo is geschiedenis geen verplicht vak. Ook leerlingen van Havo4 met een Natuur en Techniek profiel hebben geen geschiedenis in hun pakket en volgen daarom al een jaar geen geschiedenisles. Dit onderzoek maakt geen onderscheid tussen deze leerlingen, want het doel is een beeld te krijgen van de doorsnee Nederlandse jongere.

### *Enquêteresultaten*

De informatie uit de enquêtes 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 dus 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.



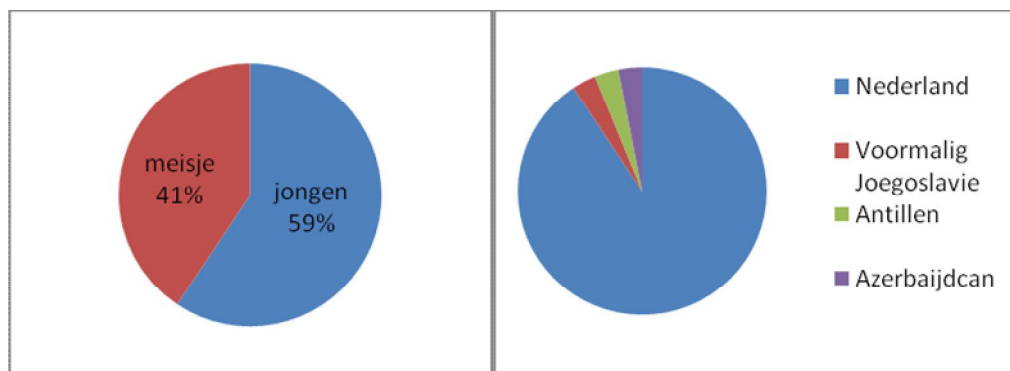
De enquête heb ik af kunnen nemen tijdens een van de geschiedenislessen. De leerlingen zaten dus in hun vertrouwde lokaal en ook de docent was aan het begin van de les aanwezig. Voorafgaand aan het uitdelen van de vragenlijst heb ik uitgelegd dat de vragenlijst gebruikt werd in een onderzoek dat ik uitvoer voor de Erasmus Universiteit in Rotterdam. Daarbij benadrukte ik dat het heel prettig zou zijn als ze de vragen serieus in zouden vullen, omdat het anders onbruikbaar zou zijn. Daarnaast heb ik ook duidelijk aangegeven dat het geen test was, dat de resultaten niet gebruikt zouden worden door de docenten geschiedenis op het Helinium.

Tijdens het invullen van de vragen merkte ik dat vrijwel iedere leerling vastliep bij vraag 7, de schrijfpdracht over de Nederlandse geschiedenis. Het beantwoorden van de eerste 6 vragen was geen probleem, dat heeft iedere leerling ook netjes gedaan. Het opschrijven van de Nederlandse geschiedenis vonden zij, begrijpelijk, 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. Een enkele keer is het voorgekomen dat een leerling niets kon verzinnen en ik dus wat suggesties heb gedaan ('denk aan oorlogen of iets met de economie of cultuur'). Ook is het wel gebeurd dat leerlingen bij elkaar hebben gekeken, maar gelukkig zijn er toch bijna 30 verschillende verhalen ontstaan.

Het tweede gedeelte van de vragen (over het belang en de rol van geschiedenis) verliep veel soepeler. Enkele keren gaven leerlingen aan ineens veel meer te weten (of: 'te herinneren') doordat zij de onderwerpen te zien kregen. Zoals in de inleiding is beschreven wilde ik ze niet laten beïnvloeden hierdoor. Er zijn op deze manier geschiedenisverhalen ontstaan die echt van de leerlingen zelf zijn. Hieronder volgt de analyse van de inhoud van de enquêtes.

### *Profiel van de ondervraagde leerlingen*

Het aantal leerlingen dat aan de enquête meedeed is 32. De gemiddelde leeftijd is net onder de zestien jaar en er deden iets meer jongens dan meisjes aan mee.



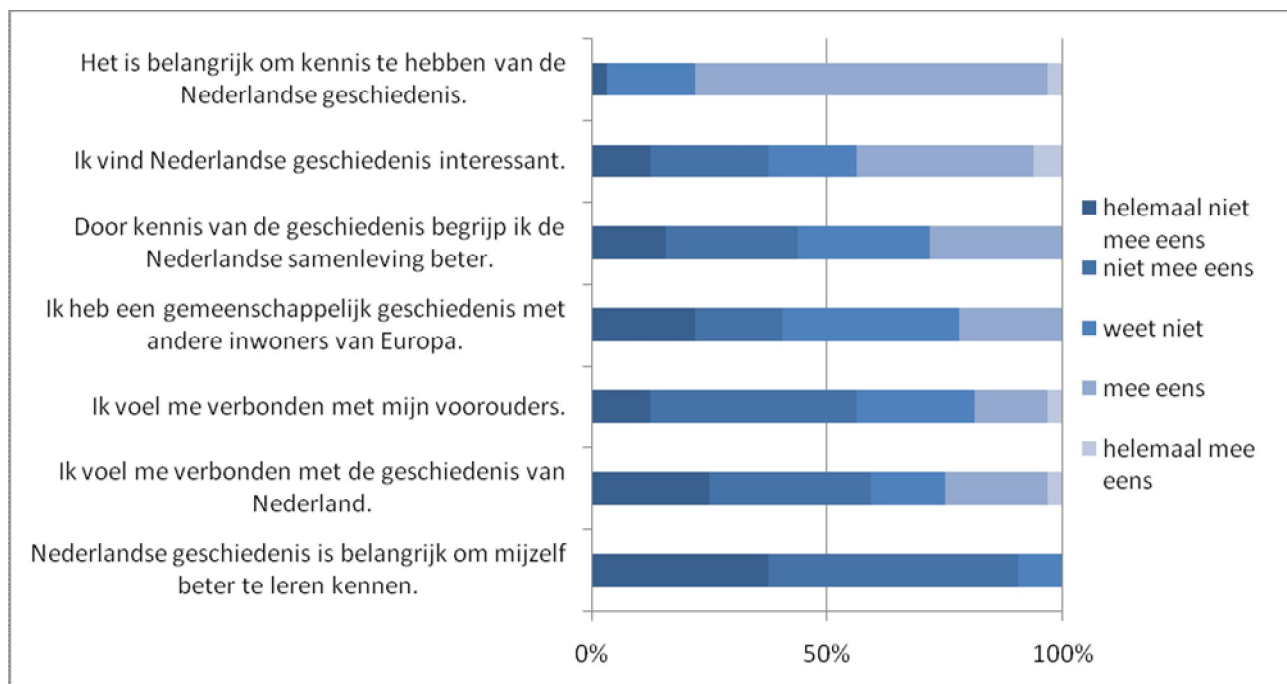
Figuur 3 Sexe en land van herkomst van de respondenten

Het leeuwendeel is in Nederland geboren, evenals hun ouders. Drie leerlingen komen achtereenvolgens uit de Nederlandse Antillen, Azerbeidjaan en voormalig Joegoslavië. Het merendeel (78%) omschrijft zichzelf als niet religieus, drie leerlingen weten niet wat voor religie ze hebben, twee zijn islamitisch en twee katholiek.

### *Wat is belangrijk aan de Nederlandse geschiedenis?*

We hebben geprobeerd te achterhalen welke rol geschiedenis in hun leven speelt. In figuur 4 zijn de antwoorden op een aantal vragen samengevat. Een grote meerderheid vindt kennis van Nederlandse geschiedenis belangrijk. Een kleine minderheid voelt zich verbonden met zijn voorouders en/of de geschiedenis van Nederland en/of de geschiedenis van Europa. Dat sluit aan bij conclusies van Maria Grever en Kees Ribbens<sup>56</sup> dat de meeste Nederlandse jongeren trots en verbondenheid voelen met Nederland. Het geldt in mindere mate voor allochtone jongeren. Weinig leerlingen vinden dat ze door kennis te nemen van de Nederlandse geschiedenis de samenleving beter begrijpen, of zichzelf. Of geschiedenis interessant is lopen de meningen uiteen van helemaal niet interessant tot heel interessant. Maria Grever en Kees Ribbens concludeerden juist dat de meeste Nederlandse jongeren geschiedenis interessant en leerzaam vinden. Het is niet bekend waarom het minder lijkt te gelden voor de geselecteerde havo-4 leerlingen.

<sup>56</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 2007

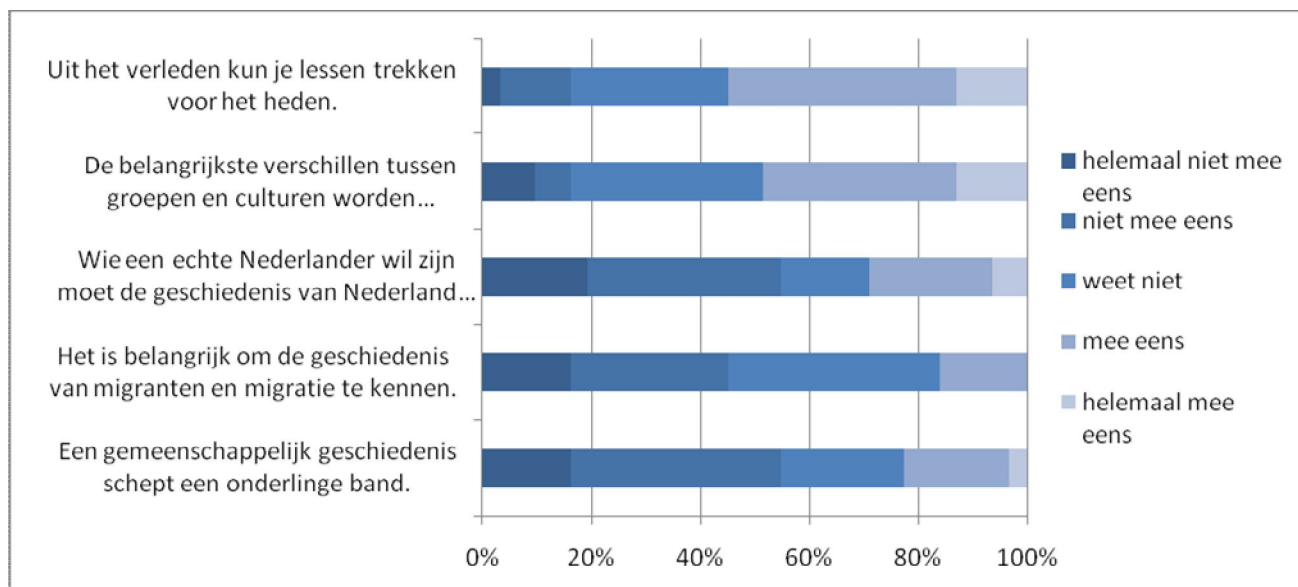


Figuur 4 De rol van geschiedenis

Uit de enquête blijkt dat een grote meerderheid van de leerlingen denkt dat je uit het verleden lessen kunt trekken voor het heden. Ze denken ook dat de belangrijkste verschillen tussen groepen en culturen wordt bepaald door geschiedenis. Ze zijn het oneens over of een echte Nederlander de Nederlandse geschiedenis moet kennen. Ze vinden meestal niet dat geschiedenis een onderlinge band schept of dat het belangrijk is de geschiedenis van migranten en migratie te kennen.

De resultaten sluiten aan met die uit een onderzoek van Dorien Vijfvinkel over de opvattingen van Rotterdamse jongeren over Nederlandse geschiedenis. Zij legt in haar masterthesis<sup>57</sup> een verband tussen die opvattingen en de achtergrond van de jongeren. Ik leg in deze masterthesis de nadruk op gedeelde (spontane) geschiedeniskennis bij Nederlandse jongeren.

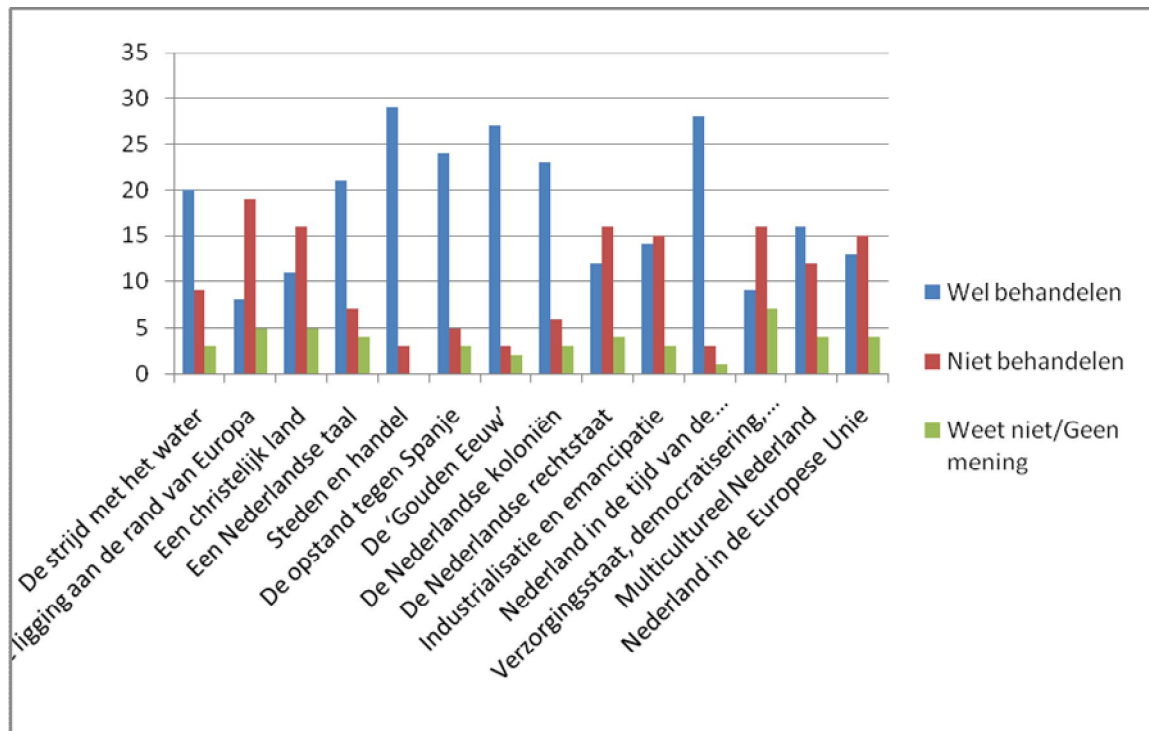
<sup>57</sup> Dorien Vijfvinkel, *De jeugd van Tegenwoordig? Opvattingen van Rotterdamse jongeren over geschiedenis en geschiedenisonderwijs* ( FHKW EUR 2006) te vinden op [www.fhk.eur.nl/chc](http://www.fhk.eur.nl/chc).



Figuur 5 Belang van Nederlandse geschiedenis

We hebben de leerlingen gevraagd welke *Nederlandse* historische onderwerpen bij het vak geschiedenis wel en welke onderwerpen niet moeten behandeld worden. De historische onderwerpen zijn ontleend aan het rapport over de historische canon van Nederland, waarin ze worden gepresenteerd als de belangrijkste onderwerpen die Nederland hebben gekenmerkt.

In de onderstaande tabel is te zien dat een merendeel van de leerlingen zes van die onderwerpen afkeurt om behandeld te worden. De onderwerpen *de ligging aan de rand van Europa* en *een christelijk land* zijn waarschijnlijk niet erg aansprekende onderwerpen voor Nederlandse jongeren van nu. Daarnaast worden onderwerpen als *de Nederlandse rechtstaat, industrialisatie, emancipatie, verzorgingsstaat, democratisering en ontkerkelijkering* graag vermeden tijdens geschiedenislessen. Het hoeft van een meerderheid niet behandeld te worden. Twijfel is er bij *Nederland in de Europese Unie* maar ook daar is een meerderheid tegen het behandelen in de geschiedenislessen. Gelukkig zijn er meer onderwerpen waar bijna alle leerlingen het over eens zijn dat ze behandeld moeten worden. Dat zijn *de strijd tegen het water, een Nederlandse taal, steden en handel, de opstand tegen Spanje, de gouden eeuw, de Nederlandse koloniën* en *Nederland in de tijd van de wereldoorlogen*. Het voordeel van de twijfel heeft *multicultureel Nederland*.



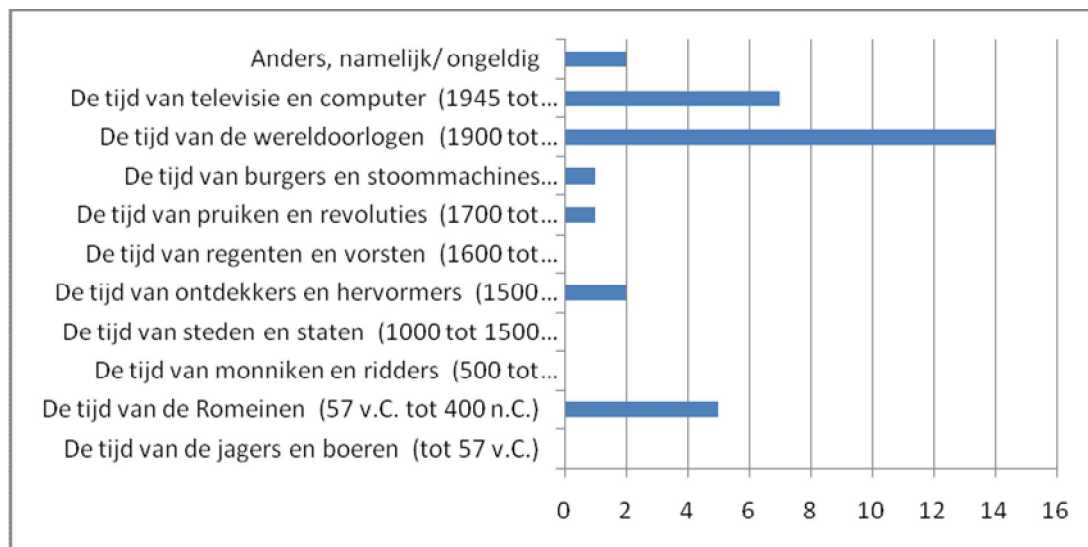
Figuur 6 Onderwerp wel/niet behandelen tijdens geschiedenislessen

Er zijn verschillende oorzaken te bedenken waarom de leerlingen deze onderwerpen belangrijk vinden en andere niet. Het zou kunnen liggen aan het lagere abstractieniveau van de laatste onderwerpen waardoor ze het beter begrijpen. Of hebben de onderwerpen meer hun interesse? Dat laatste zal ik hierna onderzoeken.

### *Wat is interessant aan de Nederlandse geschiedenis?*

Bij de volgende vraag moesten de leerlingen aangeven wat ze de meest interessante periode in de *Nederlandse* geschiedenis vinden. De perioden zijn dezelfde tien tijdvakken als van commissie van de Rooij. De tijd van de wereldoorlogen wordt het interessantste gevonden, daarna de tijd van de televisie en computer en dan de tijd van de Romeinen. Aan deze top drie valt een groot gat op te maken in hun interesse. Een enkeling toont grote interesse voor tijdvakken tussen de Romeinse tijd en de moderne tijd. De voorkeur gaat dan uit naar de tijd van ontdekkers en hervormers dat tweemaal wordt genoemd, dan de tijd van pruiken en revoluties en de tijd van burgers en stoommachines. Opvallend is dat veel van de onderwerpen die leerlingen superbelangrijk (zie figuur 4) vinden in het 'interesse gat' liggen.

Kennelijk vinden ze de onderwerpen wel belangrijk om te behandelen tijdens de geschiedenislessen, maar zijn ze niet erg geïnteresseerd in het tijdvak.

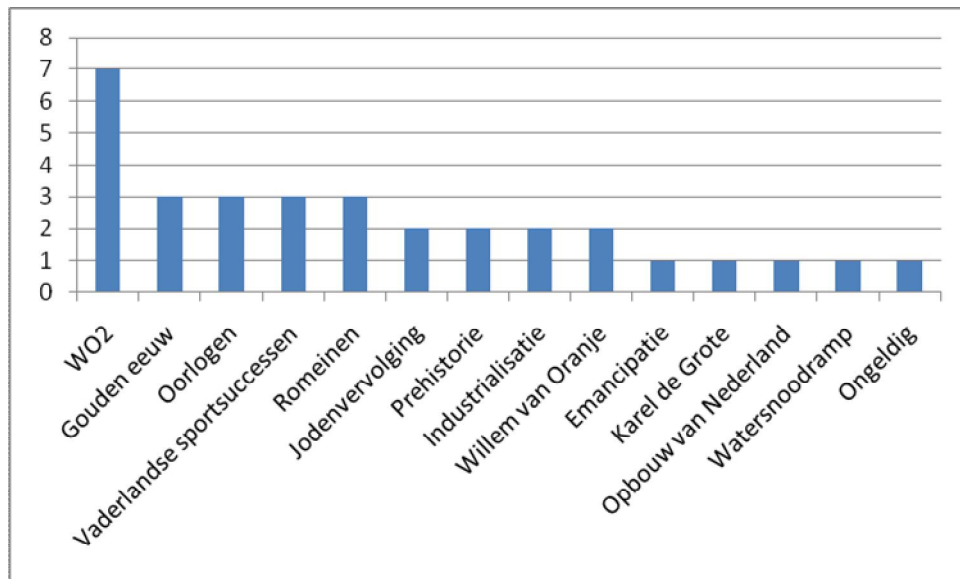


Figuur 7 Interessantste tijdvakken uit de Nederlandse geschiedenis

De bovenstaande resultaten verschillen gedeeltelijk met die van Dorien Vijfvinkel<sup>58</sup> bij Rotterdamse Jongeren. In haar onderzoek kwam de Oudheid (de tijd van de Romeinen) naar voren als het favoriete tijdperk. Daarna volgde op grote afstand de tijd van de wereldoorlogen. Een verklaring voor de afwijkende resultaten is misschien het verschil in aanduiding van het tijdperk in de vraagstelling: 'oudheid' of de 'de tijd van de Romeinen'. Daarna hebben we gevraagd welk onderwerp uit de Nederlandse geschiedenis ze het meest interessant vonden? Het was een open vraag en het mocht een bepaalde gebeurtenis zijn, een persoon, een groep, een cultuur of een gebied. De Tweede Wereldoorlog wordt het meeste genoemd. Opmerkelijk is dat de Eerste Wereldoorlog niet wordt genoemd terwijl leerlingen aangaven de tijd van de wereldoorlogen erg interessant te vinden. De gouden eeuw, oorlogen (in het algemeen), Romeinen en een onderwerp dat ik heb samengevat tot 'vaderlandse sportsuccessen' zijn door drie leerlingen genoemd als meest interessante onderwerpen. Daarnaast is er interesse voor de Jodenvervolging, de prehistorie, de industrialisatie en Willem van Oranje. En in mindere mate voor emancipatie, Karel de Grote, de opbouw van Nederland en de watersnoodramp.

<sup>58</sup> Dorien Vijfvinkel, *De jeugd van Tegenwoordig?*, 2006.

Er zijn geen significante verschillen tussen jongens en meisjes. Ook meisjes noemen de Tweede Wereldoorlog het meest.



Figuur 8 Interessantste onderwerpen van de Nederlandse geschiedenis

Opvallend is wederom de afwezigheid van belangrijke Nederlandse gebeurtenissen zoals de Franse overheersing, de vorming van de rechtstaat en het koloniale verleden, terwijl bijna alle leerlingen het koloniale verleden als onderwerp willen behandelen, maar er bijna niets over schreven bij de opstelvraag. Misschien weten ze er weinig van omdat het hun interesse niet heeft of heeft het hun interesse niet echt omdat ze er weinig van weten, maar de meesten vinden het wél belangrijk om te weten.

### *Wat vertellen ze over de Nederlandse geschiedenis?*

Ik behandel nu vraag 7, de 'email aan het nichtje', waarin de leerlingen hun betoog over de Nederlandse geschiedenis weergeven. Ik heb gekeken naar de volgorde die de leerlingen gebruikten in hun stukken, schreven zij chronologisch of juist thematisch en wat betekende dat? De schrijfoopdracht heeft verschillende interessante inzichten opgeleverd die ik hieronder zal bespreken. Na het opsporen van de genoemde gebeurtenissen heb ik gekeken naar personen die genoemd worden. Daarna heb ik naar hun retoriek gekeken. Is er sprake van een verhaal of is het meer een opsomming? Welke voornaamwoorden gebruikten ze ('wij', 'de Nederlanders', of in de derde persoon: 'Nederland'). Hieruit kan worden afgeleid in

hoeverre leerlingen zich verbonden voelen met de Nederlandse geschiedenis. Ook interessant is het om te kijken naar wat de leerlingen niet noemden of niet over schreven. Tenslotte heb ik gekeken naar hun oriëntatie op de Nederlandse geschiedenis. Zijn het vooral culturele, economische politieke of religieuze gebeurtenissen die ze beschrijven? Eerst volgt dus een analyse van de gebeurtenissen die de leerlingen noemen of beschrijven.

### *Gebeurtenissen*

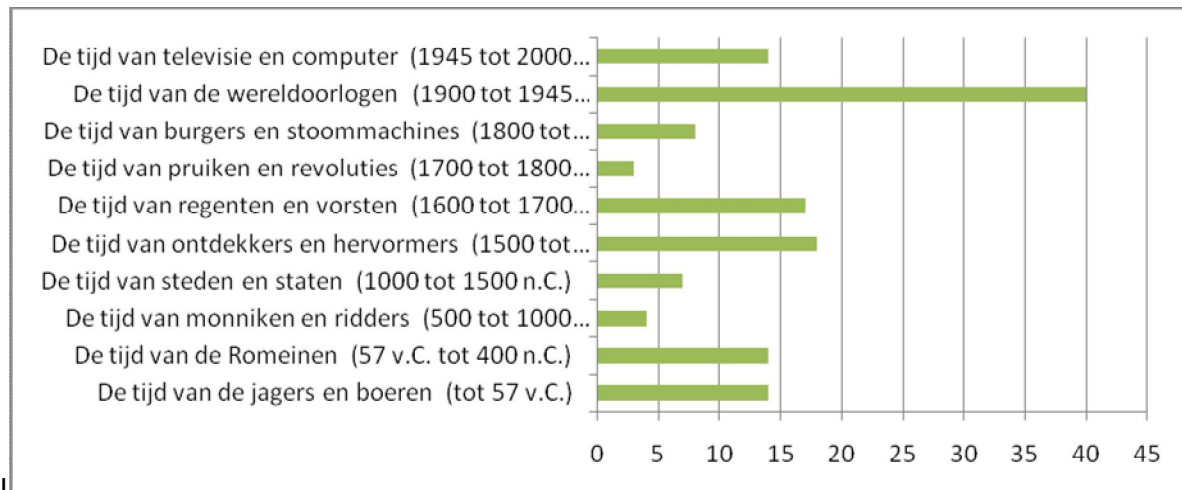
Een grafiek van de genoemde gebeurtenissen is te vinden in bijlage 1. De verhalen die de leerlingen schreven lopen enorm uiteen. Een derde van de respondenten begint de geschiedenis van Nederland in de Prehistorie bij de ijstijd en de jagers en verzamelaars. Twee leerlingen noemen zelfs de oerknal. Ongeveer een kwart schreef daarna over de Nederlandse Opstand en de Gouden Eeuw om daarna vrijwel meteen door te gaan naar de 20<sup>e</sup> eeuw en te schrijven over de Eerste en Tweede Wereldoorlog. Na de Tweede Wereldoorlog wordt het weer stil in de betogen. De leerlingen noemen weinig Nederlandse geschiedenis na de Tweede Wereldoorlog. De dingen die genoemd worden zijn onder andere de watersnoodramp (25%), Feyenoord dat de Europacup wint, de Bijlmerramp en de oprichting van de Navo. De relatief hoge score van de watersnoodramp kan komen door de nabijheid van de school in Hellevoetsluis met het rampgebied in 1952. De focus van veel leerlingen (72%) is op de tweede Wereldoorlog. Er zijn negen leerlingen die de oorlog *niet* noemen. Sommigen noemen ook de Jodenvervolging of het bombardement op Rotterdam. Geen enkele andere gebeurtenis uit de Nederlandse geschiedenis wordt vaker genoemd.

Van 9 van de 31 gebeurtenissen/ onderwerpen in de historische canon van Nederland wordt melding gemaakt (zie tabel 5 in bijlage 2): Hunebedden, De Romeinse Limes, De Republiek, De VOC, De Beemster, Slavernij, de Eerste en Tweede Wereldoorlog en de Watersnood. Vooral culturele, sociale en maatschappelijke gebeurtenissen/ onderwerpen van de historische canon worden geen enkele keer genoemd.

In onderstaande tabel zien we het aantal gebeurtenissen dat de leerlingen genoemd hebben in de verschillende tijdvakken. De meest genoemde gebeurtenissen zijn tijdens het tijdvak



van wereldoorlogen. Ook de prehistorie is relatief veel genoemd. Lange stiltes vallen er in de tijdvakken van ‘monniken en ridders’, ‘steden en staten’, ‘pruiken en revoluties’ en ‘burgers en stoommachines’. Wellicht is het vrijwel ontbreken van de middeleeuwen te verklaren doordat veel leerlingen vinden dat de Nederlandse geschiedenis pas later begint, vanaf de Opstand tegen Spanje. Docenten gaven eerder aan het boek niet uit te krijgen, dus een andere reden kan zijn dat leerlingen geen les hebben gehad over de middeleeuwen.



Figuur 9 Genoemde gebeurtenissen per periode

De tijd van pruiken en revoluties en de tijd van burgers en stoommachines liggen in het eerder geconstateerde ‘interesse gat’. Hoewel dat ook geldt voor de periode 1500-1700 worden gebeurtenissen in die periode toch nog door een derde van de leerlingen spontaan verteld. Eerder is geconstateerd dat leerlingen een groot belang hechten aan de gebeurtenissen met betrekking tot de Opstand en daaropvolgend de Gouden Eeuw. Uit de enquêtes kan niet worden gehaald hoe het komt, dat veel leerlingen er relatief veel over weten, er een groot belang aan hechten, maar het niet erg interessant vinden.

Het is interessant om de genoemde gebeurtenissen te vergelijken met de ‘hot periods’ van Zerubavel<sup>59</sup>. In de Nederlandse herdenkingcultuur zijn er feestdagen over gebeurtenissen rond de jaartelling (geboorte en dood Christus) en dan de negentiende en twintigste eeuw (vestiging koninkrijk en Tweede Wereldoorlog). Dat zouden de leerlingen volgens Zerubavel

<sup>59</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 2009

belangrijk moeten vinden. Tussen de 'hot periods' zou 'empty stretch of history' moeten zijn. De leerlingen noemen inderdaad vooral onderwerpen en gebeurtenissen rond de jaartelling (Romeinen) en tijdens de Tweede Wereldoorlog, maar ze maken een uitzondering voor de Opstand en de Gouden Eeuw. Wellicht associëren de leerlingen het populaire Koninginnedag niet met de vestiging van het koninkrijk in de negentiende eeuw maar met Willem van Oranje in de zestiende eeuw. Het kan ook dat de leerlingen zich wat betreft de Opstand en de Gouden Eeuw niet veel aantrekken van de nationale herdenkingscultuur. Ze kunnen ook op andere manieren hebben geleerd dat deze gebeurtenissen belangrijk zijn voor de Nederlandse geschiedenis. Verder noemen ze niet expliciet gebeurtenissen *bij* het ontstaan van het Christendom, zoals de geboorte van Christus, maar gebeurtenissen *tijdens* het ontstaan Christendom die er verder niets mee te maken lijken te hebben, zoals de bouw van de muur van Hadrianus of dat de Romeinen in Nederland waren. Ik vraag mij dus af of het te maken heeft met christelijke feestdagen dat leerlingen de Romeinen veel noemen.

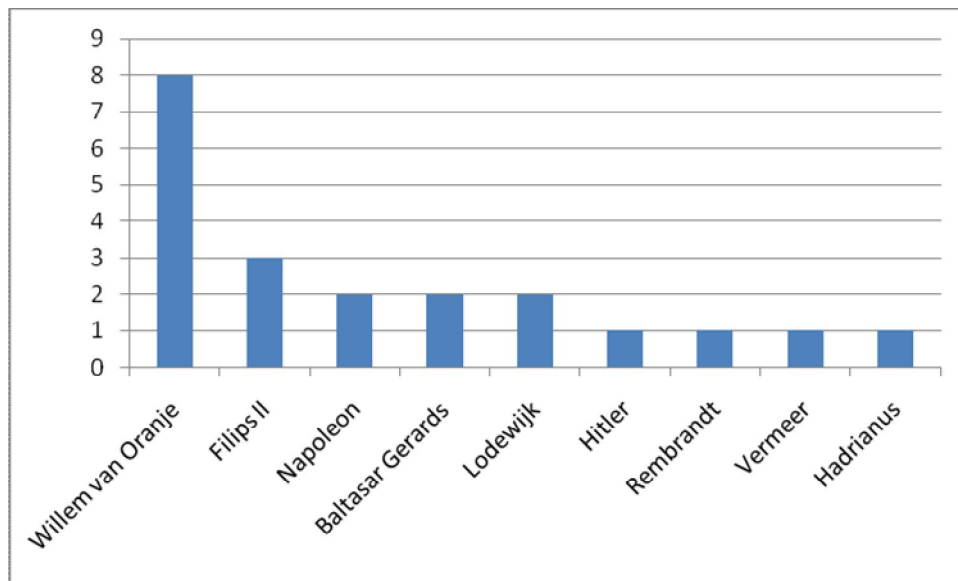
Peter Lee vindt in zijn onderzoek naar historische kennis bij Engelse jongeren dezelfde onenigheid over wat tot de nationale geschiedenis behoort. De meeste verhalen van de Engelse jongeren over de nationale geschiedenis zijn gefragmenteerd en 'skeletal'. Zij verwijzen meestal naar de Tweede Wereldoorlog, de Vikingen, de Burgeroorlog, de Industrialisatie en de Europese Unie. Sommige van de oudere studenten konden alleen de Romeinen en de Wereldoorlogen noemen.<sup>60</sup>

### *Personen*

Bij het volgende lijstje heb ik een beetje moeten smokkelen. Bij 'Filips de vijfde', 'Filips de achtste' en 'Filips XIV' is duidelijk aan het verhaal dat ze Filips II bedoelen. De overige namen zijn wel juist aangeduid.

---

<sup>60</sup>Lee en Howson, "Two out of five did not know that Henry VIII had six wives": History education, historical literacy and historical consciousness, 19, 21.



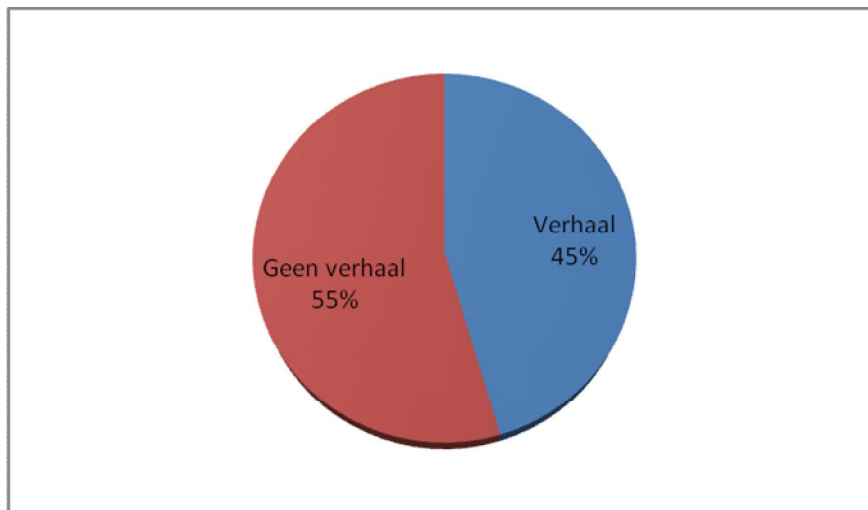
Figuur 10 Genoemde personen

Er worden weinig personen genoemd in de verhalen. Een kwart van de leerlingen noemt Willem van Oranje. Sommigen noemen dan gelijk zijn moordenaar Balthasar Gerards. Een enkeling noemt Filips II, Napoleon en Lodewijk (zonder toevoeging). Hitler, Rembrandt, Vermeer en Hadrianus worden eenmaal genoemd. Enigszins verassend is dat de meeste personen op het lijstje geen Nederlanders zijn. Van de Nederlandse historische canon worden Willem van Oranje, Napoleon Bonaparte en Rembrandt genoemd. Afwezig van de canon zijn Karel de Grote, Willibrord, Floris V, Erasmus, Karel V, Hugo de Groot, Michiel de Ruyter, Spinoza, Eise Eisinga, Koning Willem I, Max Havelaar, Vincent van Gogh, Aletta Jacobs, Anna Frank, Willem Drees en Annie M. G. Schmidt.

Ik heb het idee dat de leerlingen alleen bij de personen uit de 19<sup>e</sup> en 20<sup>e</sup> eeuw een idee hebben van wat ze betekend 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 schrijven dan bijvoorbeeld: 'Er was ook iets met Willem van oranje' of: 'Willem van Oranje was er ook nog'. Soms wordt er gerefereerd aan personen waarvan ze noch de naam noch de functie onthouden hebben: 'er zat ook iemand in een boekenkist'. Het lijkt alsof de verhalen wel zijn blijven hangen, maar dat de details eromheen vergeten zijn.

## Retoriek en Oriëntatie

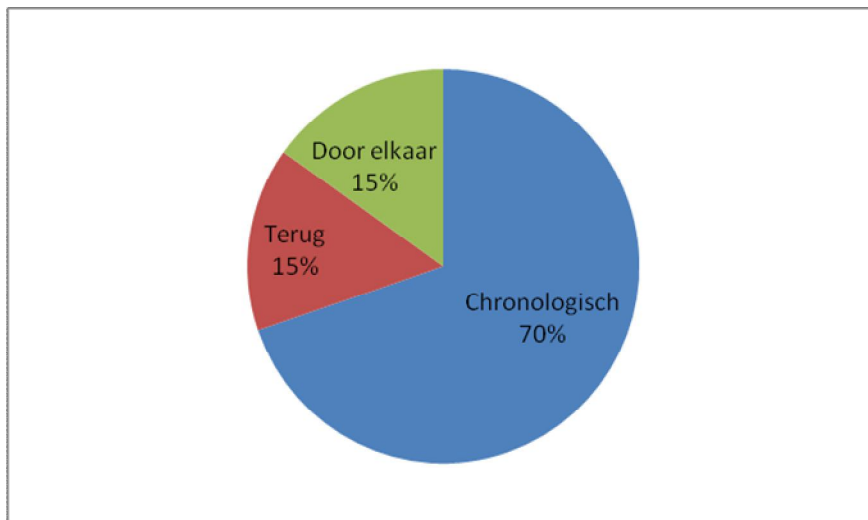
Een groot aantal leerlingen heeft geen verhaal opgeschreven. Het betoog wordt dan opsommend gegeven in kernbegrippen, zoals Gouden Eeuw en de Franse Revolutie, zonder dat de begrippen worden uitgelegd en/of met elkaar worden verbonden. Het lijken vaak boodschappenlijstjes waarop gebeurtenissen, perioden en personen voorkomen, niet altijd in de goede volgorde. Soms is het moeilijk te bepalen of het een verhaal is. Als er enige samenhang is, heb ik het als verhaal gerekend. Vijf leerlingen redeneren de geschiedenis terug vanuit het heden. Vier leerlingen beginnen het verhaal met: “Vroeger was er (c.q. het) oorlog.”.



Figuur 11 Verhaal/geen verhaal

De leerlingen verwijzen op verschillende manieren naar Nederland of de Nederlandse geschiedenis. Sommigen schrijven over Nederland alsof het land een persoon is: ‘Nederland deed mee aan de tweede wereldoorlog’. Enkele andere schrijven op dezelfde manier, maar gebruiken dan de Nederlanders zelf in het verhaal: ‘de Nederlanders hadden ook slaven’. Verreweg de meeste leerlingen schrijven 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. Een laatste manier waarop de respondenten verwijzen naar de geschiedenis van het land was wel heel persoonlijk. Enkele leerlingen spreken over: ‘wij deden mee aan de tweede wereldoorlog’ of ‘de Duitsers vielen ons land

binnen'. Het lijkt alsof deze leerlingen een veel sterkere band hebben met Nederland en de geschiedenis van het land.



Figuur12 Chronologie

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 leerlingen spreken zich voornamelijk uit over politieke en economische geschiedenis. Er wordt amper gesproken over culturele en al helemaal niet over religieuze geschiedenis. Een enkeling noemt een beroemde schilder als Vermeer of Rembrandt. Is er minder aandacht voor in de les of gaat het hierbij om 'verhalen' die minder gemakkelijk te reproduceren zijn? Tevens worden er geen 'eigenschappen van het Nederlandse volk' genoemd of iets gezegd over de Nederlandse taal of gebruiken.

De thema's die er uitspringen zijn politieke en economische geschiedenis, dat is op zich niet verwonderlijk aangezien de geschiedenismethodes zich ook richten op deze thema's. Vooral oorlogen worden vaak genoemd, zeker de tweede wereldoorlog. De eerste wereldoorlog wordt nog door 28% van de leerlingen genoemd. Het is echter niet zeker of de leerlingen ook veel kennis 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 neutraal bleef of 'de Duitsers in de pan hakten'.

## *Conclusie*

Bij leerlingen is geschiedeniskennis van Nederland in delen aanwezig. Het wordt echter niet verbonden door een samenhangend verhaal: een geschiedenis van Nederland. De geschiedeniskennis bij de leerlingen is fragmentarisch en onsamenhangend. Het verschilt ook per leerling enorm in wat ze noemen. Gebeurtenissen worden door elkaar gehaald. De meeste spontane kennis concentreert zich rond de prehistorie, oudheid, de gouden eeuw en de Tweede Wereldoorlog, waarbij WO2 bij de meeste leerlingen een centrale plaats inneemt. De meeste leerlingen gaven aan weinig tot geen interesse te hebben voor de periode vanaf de Romeinse tijd tot aan WO2. Opmerkelijk genoeg komt het precies overeen met de 'empty stretches of history' in de Nederlandse herdenkingscultuur. Ze noemen wel spontaan de Opstand en de Gouden Eeuw, maar laten de oprichting van het Koninkrijk Nederland onvermeld. Het vrijwel ontbreken van de Middeleeuwen, Renaissance en de Achttiende en Negentiende Eeuw kan mede verklaard worden doordat deze onderwerpen door tijdgebrek op school vaak niet of kort worden behandeld. Verder worden er weinig personen genoemd. De Nederlandse geschiedenis is allang geen 'grote mannen' geschiedenis meer, maar het vrijwel ontbreken van belangrijke personen in de spontane kennis bij leerlingen is opvallend.

Het is mogelijk dat de geschiedeniskennis over Nederland zo verdeeld zit, omdat de leerlingen in de lesmethode het verhaal over de Nederlandse geschiedenis feitelijk niet krijgen voorgeschoteld. De lesmethode heeft namelijk vooral een Europees of een westers perspectief. Ik denk niet dat de geschiedenisdocent het gebrek aan een Nederlands perspectief in de methode kan corrigeren door tijdens de lessen voor alle gebeurtenissen de betekenis voor Nederland uit te leggen. Het kan niet door een gebrek aan onderwijstijd, en omdat kennelijk een meta-verhaal ontbreekt, waardoor de kennis over de Nederlandse geschiedenis zich niet kan hechten aan een groter geheel.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Carla van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Rotterdam 2009), 10.

Volgens Barton is om historisch te denken een 'guiding purpose' nodig.<sup>62</sup> Dat kan door het bieden van een verhalende structuur, verhalen van individuele prestatie en motivatie, nationale vertellingen, onderzoek en medegevoel. Deze 'gereedschappen' lijken bij de leerlingen nog in beperkte mate ontwikkeld.

---

<sup>62</sup> Barton, *Teaching history for the common good*, 2004

## 4. Analyse historische kennis: interviews

---

Na het afnemen van de enquête heb ik samen met Benjamin Lentjes drie interviews met groepjes van drie leerlingen afgenomen. Aan het begin van ieder gesprek maakten we duidelijk wat de bedoeling was. Het interview bestond uit drie onderdelen. In het eerste onderdeel lieten we de leerlingen zo veel mogelijk zelf (dus spontaan) de geschiedenis van Nederland vertellen. We hebben de leerlingen soms aangemoedigd en geholpen door iets te vertellen, maar zo weinig mogelijk. Het tweede onderdeel bestond uit het voorleggen van 7 'kaarten' met afbeeldingen die de tijd van de Romeinen, de VOC, de Opstand, Napoleon, WOI, WOII en de Watersnoodramp voorstelden. De betreffende personen en gebeurtenissen zijn het meest genoemd door leerlingen in de enquête uit hoofdstuk 3. De kaarten waren een belangrijk hulpmiddel. Er werd bijvoorbeeld gevraagd de kaarten in goede chronologische volgorde te leggen. De afstand tussen de kaarten op tafel demonstreerde de lengte van de tussenliggende periode. De volgende opdracht was het in volgorde leggen van belangrijkheid van de personen/gebeurtenissen, en toen op volgorde van hun persoonlijke interesse. Met het laatste onderdeel van het interview probeerde ik meer filosofische opvattingen over geschiedenis naar voren halen, zoals de vraag of geschiedenis ergens naar toe gaat en of geschiedenis vooruitgang betekent of herhaling. De interviews zijn goed verlopen. Het was wel moeilijk om het interview binnen de tijd (een lesuur) af te ronden. Er was voor het laatste onderdeel van het interview veel te weinig tijd. Eerst volgt nu een profiel van de leerlingen die meededen aan de interviews. Daarna volgen in verschillende paragrafen de conclusies, die ik zal ondersteunen met fragmenten uit de interviews.

### *Profiel van de geïnterviewde leerlingen*

In het volgende overzicht (tabel 1) staat informatie over de leerlingen die ik heb geïnterviewd. Om ze meer op hun gemak te krijgen was afgesproken dat de leerlingen anoniem aan het onderzoek zouden meedoen. De namen van de leerlingen zijn daarom



weggelaten en vervangen door een letter. Er is bij de selectie van de leerlingen gekeken naar een balans in geslacht, leeftijd en afkomst. Verder was de selectie willekeurig zodat het een goede afspiegeling is van de leerlingenpopulatie op de havo op Helinium. Sommige leerlingen (zoals C) hebben een N&T profiel en hebben daardoor vanaf de bovenbouw, dus in hun geval minimaal sinds een jaar, geen geschiedenis in hun pakket. De leerlingen die hun VMBO-diploma hebben gehaald en nu havo doen, hebben sinds twee jaar (tot het huidige schooljaar) geen geschiedenisles gehad, omdat in de bovenbouw VMBO meestal geen geschiedenisles wordt gegeven. Als een leerling in de onderstaande lijst met allochtoon staat aangegeven, betekent het dat de leerling ouders heeft die in het buitenland zijn geboren. Ouders van gemengde oorsprong komen in de selectie niet voor.

Interview	datum	Leerling	Klas	Leeftijd <sup>63</sup>	Allochtoon/ autochtoon	Geslacht	Profiel	VMBO-> havo?
1	15-5-2009	A	H4A	17	Aut	m	E&M	Nee
		B	H4C	15	Aut	v	N&T	Nee
		C	H4C	15	Aut	v	E&M	Nee
2	5-6-2009	D	H4A	15	Aut	v	E&M	Nee
		E	H4A	18	Aut	v	E&M	Ja
		F	H4A	16	All	m	E&M	Nee
3	12-6-2009	G	H4A	17	Aut	m	E&M	Nee
		H	H4A	17	All	v	E&M	Ja
		I	H4A	16	Aut	m	E&M	Nee

Tabel 1 Geïnterviewde leerlingen

Omdat de drie interviews vrij identiek verliepen, heb ik ervoor gekozen de drie interviews tegelijk te behandelen. Er is een aantal zaken dat opviel. De volgende paragrafen van dit hoofdstuk geven een overzicht van de bevindingen.

### *Onzekerheid over- en moeite met verwoorden van geschiedeniskennis*

Het eerste dat opvalt is dat de leerlingen erg onzeker zijn over wat ze weten. Ze vragen voortdurend om bevestiging van wat ze vertellen en ze verontschuldigen zich vaak over de in hun ogen tekort schietende geschiedeniskennis. Sommige leerlingen wijzen er op dat ze al een jaar of langer geen geschiedenisles hebben. De volgende fragmenten bij de start van

<sup>63</sup> leeftijd op het moment van het interview

interviews 1 en 3 illustreren hun onzekerheid goed. Tijdens de interviews raken de leerlingen meer op hun gemak, maar de onzekerheid over de eigen kennis blijft.

Fragment 1

*Ik: Vertel maar.. hoe ging de Nederlandse geschiedenis?*

*A: Nou, die begon met de Germanen toch? Volgens mij ... (gelach)... Enne... toen kwamen de Romeinen. Die konden de Rijn niet over. Ze zaten hier in het zuiden en de Germanen zaten in het noorden. Enne toen later konden ze volgens mij wel de Rijn over. En totdat ze gingen oorlog voeren met elkaar dacht ik. Dat weet ik niet.*

*Benjamin: Wie zijn ze?*

*A: De Germanen en de Romeinen, dacht ik.*

*Ik: Weten jullie daar ook iets van?*

*B+C: Nee.*

*B: Bij mij komt het pas bij de Tweede Wereldoorlog.*

*C: Ja, bij mij eigenlijk ook.*

Fragment 2

*Ik: Vertel maar hoe ging de Nederlandse geschiedenis? Wie?*

*G: Moet ik beginnen? Ik dacht dat het begon met de eerste inwoners of zo. En toen werden ze verdreven of zo. Terug naar Duitsland of zo. En toen kwam een koning of zo. Geen idee hoe het verder moet.*

De leerlingen hebben moeite met zich verbaal te uiten. Dat komt duidelijk naar voren in fragment 2, waarin G zoekende is naar de juiste woorden. Tot hun eigen frustratie kunnen ze sommige gebeurtenissen niet goed uitleggen. Toch vraag ik me af of het hier gaat om alleen maar beperkte spreekvaardigheid. Ze kunnen best Nederlands, maar omdat de kennis die ze hebben al zo lang niet geactiveerd en weggezakt is en de kennis fragmentarisch is, hebben leerlingen moeite met het activeren en verwoorden van hun kennis en halen zij zaken door elkaar. In het volgende fragment uit interview 3 probeert leerling G bijvoorbeeld uit te leggen hoe het zat met de Zilvervloot. Het lijkt erop dat hij uiteindelijk besluit iets heel anders te vertellen dan hij van plan was.

Fragment 3

*G: En toen toen.. toen eh iets met de zilvervloot. Dat is met eh.. dat ze.. hoe heet het.. dat de Spanjaarden kwamen. Nee geen Spanjaarden. Nee. Wel iets met die zilver. Dat was met eh... Nou ja ze hadden zich allemaal verstopt in een lege boot of zo. Zodat het leek of er een lege boot aan kwam.*

In het volgende fragment over de Tweede Wereldoorlog komt G niet op een bepaald woord. G probeert uit te leggen wat de positie was van de meeste Nederlanders tegenover de Duitse bezetting.

Fragment 4  
*G: Toen boden er mensen ook verzet maar de meerderheid, tenminste de meerderheid, nee die eh, niet aansluiten maar? Die gewapende vrede of zoiets. Nou niet gewapend maar die gingen niet tegen maar ook niet meewerken zeg maar.*

Het kan dus best zijn dat de leerlingen veel meer over de Nederlandse geschiedenis weten dan in de interviews naar voren komt, maar het niet goed kunnen vertellen.

### *Gaten in spontane geschiedeniskennis*

Als leerlingen spontaan over de Nederlandse geschiedenis vertellen gaat het vooral over de economische en sociale situatie, en over oorlog. Culturele en vooral religieuze onderwerpen zijn nauwelijks besproken.

De leerlingen laten de Nederlandse geschiedenis beginnen bij de Germanen en de Romeinen. De Germanen zijn in hun voorstelling de voorouders van de huidige Nederlanders. De Romeinen brachten de Germanen beschaving. Het kwam al in de enquêtes naar voren dat leerlingen erg weinig weten van de periode tussen de Romeinse tijd en de Tweede Wereldoorlog. De interviews bevestigen het beeld. Zoals uit fragment 1 blijkt, geven sommige leerlingen grif toe dat hun kennis pas bij WO2 begint. Het gaat van de Romeinse tijd, via de Gouden Eeuw als tussenstop, naar WO2. De Middeleeuwen worden bijvoorbeeld overgeslagen. Het is de leerlingen dan ook niet duidelijk wat de Middeleeuwen met Nederland te maken hebben en hoe lang de periode heeft geduurd (zie fragment 5 en 6).

Fragment 5  
*Ik: Oké, ik heb nog niet zo veel gehoord over de Middeleeuwen. Wat was dat voor*

*periode voor Nederland?*

*A: Volgens mij liepen ze achter bij de rest. Althans bij Italië en zo, dacht ik... ...*

*Benjamin: Je zei net de Romeinen hadden een hoge cultuur. Ze kwamen hier binnen. Hoe was dat dan na de val van het Romeinse rijk?*

*A: Ja dat weet ik ook niet... ...*

*Benjamin: Bleef die hoge cultuur?*

*A: Ja dat lijkt me wel... Met wegebouw en zo... ...*

#### Fragment 6

*Ik: Jullie zeiden: toen kwamen de middeleeuwen. Wat was dat voor een tijd?*

*G: De middeleeuwen. Ridders.*

*I: Ridders en pruiken.*

*Ik: Jullie zeggen ridders, pruiken.*

*G: Nee pruiken zijn Frankrijk zijn die pruiken.*

*H: Met die Lodewijk en zo.*

*I: Oh Versailles.*

*G: Dat is later. Napoleon en zo.*

*I: In 18 nog wat.*

*Ik: Kunnen jullie vertellen wat het (n.b. de middeleeuwen) voor periode was dan?*

*Het was een periode van 500 tot 1500. Duizend jaar. Een lange periode.*

*G: Ik denk stedenbouw. Die kastelen die er nu nog staan. Met landheren. Dat ze op het land moesten werken. Enne zoiets. 16 waarschijnlijk?*

*H: Ja. Maar later wel volgens mij. Want Frankrijk werd toch door Nederland ingenomen?*

De Renaissance, de Reformatie en de opstand tegen Spanje worden ook weinig aangehaald. Over de Gouden Eeuw vertellen ze relatief meer. Verstedelijking speelt een rol. Ze leggen een verband tussen de handel en de voorspoed voor de Nederlanders. De meeste leerlingen kunnen vertellen over de VOC, Nederlands Indië, specerijen die werden gehaald, Piet Hein met zijn zilvervloot (hoewel een enkeling nog nooit van hem heeft gehoord), Rembrandt en Willem van Oranje. Maar hoe zat dat nou met Willem van Oranje? Dat is ze niet helemaal duidelijk. Ze weten fragmenten te vertellen, zoals dat hij naar Duitsland vluchtte, dat hij vocht voor Nederland en dat hij werd vermoord, maar wat hij precies voor Nederland betekend heeft, kwam in geen van de drie interviews duidelijk naar voren. De oorzaak van de oorlog tegen Spanje is volgens de leerlingen jaloezie van Spanje op de succesvolle handel van de Republiek. Het is vaak niet duidelijk dat het de Republiek was die in opstand kwam tegen de overheersing van Spanje (het Habsburgse Rijk). De religieuze motieven, die een rol speelden voor de opstand had, zijn onbekend. De Republiek van de 7 verenigde Nederlanden zijn genoemd. Het was een samenwerkingsverband tussen provinciën en er werden

vergaderingen gehouden. De leerlingen weten niet hoe de Republiek daarna weer een koninkrijk is geworden. Was de Zonnekoning hier niet de baas of is het met het verdrag van Versailles geregeld? De periode van de Gouden Eeuw tot aan de Eerste Wereldoorlog is een groot gat. Wel genoemd zijn: de Franse Revolutie, Napoleon, onafhankelijkheid België, Industrialisatie. In verband met de Franse Revolutie wordt het concept van de *trias politica* uitgelegd. Het Westen werd in deze periode rijker. Er was meer werk en er was weer sprake van verstedelijking. Over de negentiende eeuw is verder weinig bekend.

Een belangrijke ontwikkelingen in de 20<sup>ste</sup> eeuw is dat er meer vrijheid komt. Soms wordt de emancipatie van vrouwen en de uitbreiding van het kiesrecht genoemd. Over de Eerste Wereldoorlog weten ze relatief veel. Het is de meeste leerlingen niet helemaal duidelijk wat de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog zijn, maar wel dat Nederland neutraal was en dus niet heeft meegevochten. Er worden jaartallen genoemd, ze kennen de meeste landen die een rol speelden en ze kunnen zich een beeld vormen van de oorlog als loopgravenoorlog. In één interview kwam naar voren dat na de Eerste Wereldoorlog de Vrede van Versailles werd getekend, wat erg ongunstig was voor Duitsland en een oorzaak van WOII. Na WOI volgt volgens de meeste leerlingen een economische crisis, waar de opkomst van Hitler aan wordt gekoppeld. Hij beloofde meer en heeft snelwegen aangelegd en gaf iedereen werk. Dan volgt natuurlijk de Tweede Wereldoorlog. In twee interviews werd niets over de Holocaust verteld, wel dat de joden overal de schuld van kregen en dat Hitler Europa wilde veroveren en Nederland heeft bezet. Het bombardement van Rotterdam wordt genoemd. Joden moesten met jodensterren lopen. De bezetting duurde vijf jaar en toen was er geen oorlog. Toch weten de meeste leerlingen ook over het verloop van de Tweede Wereldoorlog geen duidelijk verhaal te vertellen (zie fragment 7).

Fragment 7

*H: Toen kreeg ie [n.b. Hitler] de macht in Duitsland zeg maar.*

*Ik: En toen?*

*I: Toen kreeg ie de macht overal en eh*

*H: Toen was er ergens een conflict met Polen of zo. Toen ze in Polen waren gingen ze ik dacht Oostenrijk aanvallen of zo.*

*I: [onverstaanbaar]*

*G: Verder.*

*H: In ieder geval een land in eh*

*I: Meer in Tsjechië.*

*G: Ja zoiets.*

*Ik: Wat gebeurde er met Nederland?*

*I: Die werd ook aangevallen.*

*G: Gebombardeerd.*

*H: Omdat het een goede positie was zeg maar om binnen te vallen in Duitsland.*

*En toen hebben ze ook aangevallen.*

Na de Tweede Wereldoorlog worden dekolonisatie genoemd en de koude oorlog (maar dat heeft volgens het betreffende drietal niets met Nederland te maken), de watersnoodramp, de komst van gastarbeiders, nieuwe producten zoals computers en mobiele telefoons, de aanslag op het WTC, Saddam Hoessein, het vliegtuigongeluk in de Bijlmer, de oorlog in Afghanistan en Geert Wilders. Over de laatste vijf gebeurtenissen/personen kunnen de leerlingen niet tijdens de geschiedenislessen hebben geleerd, want ze zijn nog te recent om opgenomen te worden in de geschiedenisboeken.

### *Chronologie en narratieve structuur*

Als leerlingen enigszins geholpen worden, weten ze de chronologie van de gebeurtenissen en personen redelijk goed. In onderstaande tabel 3 staan de resultaten van mijn verzoek de kaarten op volgorde van chronologie te leggen. Het blijkt een hardnekkig misverstand dat de opstand tegen Spanje ná de handel van de VOC plaatsvond. Zoals eerder bleek, denken veel leerlingen dat de jaloezie van Spanje over de bloeiende handel van de VOC de oorzaak was van de Tachtigjarige Oorlog. Het kan zijn dat de leerlingen Willem van Oranje (hij staat afgebeeld op een van de hulpkaarten als voorbeeld van de Nederlandse opstand<sup>64</sup>) aanzien voor een regent en het dus na de VOC plaatsen. Het blijkt ook dat sommige leerlingen Napoleon totaal niet kunnen plaatsen. Wellicht is de gebruikte afbeelding op de hulpkaart ook hier de oorzaak. Napoleon staat in een vrij barbaarse pose van veroveraar op stijgend paard en opgeheven zwaard. Daarom denkt Groep 3 misschien dat Napoleon na de Romeinse tijd komt, en voordat de wereld beschaafder wordt.

---

<sup>64</sup> Zie bijlage 4 voor de gebruikte afbeeldingen

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
Romeinen	Romeinen	Romeinen
Opstand	VOC	Napoleon
VOC	Opstand	VOC
Napoleon	Napoleon	Opstand
WOI	WOI	WOI
WOII	WOII	WOII
Watersnoodramp	Watersnoodramp	Watersnoodramp

Tabel 2 Chronologie (per interview)

Zonder hulp worden gebeurtenissen wel erg door elkaar gehaald. Dat bleek bij het eerste deel van het interview, de spontane vertelling. De Geuzen bevrijden dan Nederland van de Duitse bezetting in de Tweede Wereldoorlog en de Zonnekoning regeert direct na de val van het Romeinse rijk. De ‘grove fouten’ zijn grotendeels geïnitieerd door dezelfde leerlingen, maar de andere leerlingen verbeterden het echter meestal niet. Soms lijkt de verwarring wel erg groot zoals blijkt uit het volgende fragment 8.

#### Fragment 8

*Ik: Zegt de middeleeuwen jullie iets?*

*A+B+C: Ja!*

*Ik: wat gebeurde er toen?*

*A: Toen kwam de kunst toch? Schilderen enzo, een beeld maken... Dacht ik...*

*B: Dat was toch met al die kunst enzo en al die*

*C: de Beeldenstorm.*

*B: Ja*

*C: Dat was toch met dat Hitler-gedoe toch?*

*A: Wat!?! Niet Hitler...*

In dit korte stukje worden de Middeleeuwen verward met de Renaissance en Hitler in verband gebracht met de Beeldenstorm. De associaties zijn niet helemaal gekozen. De leerlingen hebben geleerd op school dat kunstvormen als beeldhouwen en schilderen veranderden in de Renaissance ten opzichte van de Middeleeuwen. Hitler liet boekverbrandingen organiseren, eenzelfde daad van agressie van een volk tegen heersende kunst/‘cultuur’ als de Beeldenstorm. Vandaar waarschijnlijk de associatie.

Leerlingen weten wel over individuele gebeurtenissen en tijdvakken, maar niet over overgangen *tussen* gebeurtenissen en tijdvakken. Fragment 9 laat dat goed zien. Ook recent onderzoek van Peter Lee bij Engelse jongeren toont aan dat jongeren de neiging hebben ‘verandering’ te zien als opeenvolgende acties en gebeurtenissen in plaats van graduele processen.<sup>65</sup>

#### Fragment 9

*Ik: Nou hoe komen we nu van de Middeleeuwen naar de Gouden Eeuw? Hoe gebeurt dat? Er waren ridders in Nederland en er worden kastelen gebouwd. Maar ineens worden we heel erg rijk en zo. En dan gaan we tochten doen met boten naar het buitenland, maar hoe komt dat opeens?*

*G: Nou nieuwe eh, zeg maar nieuwe wapens. En daardoor ook met boten en zo. En toen dat alles weer een beetje rustig was, dat ze toen met die boten ontdekkingsreizen zijn gaan doen.*

*Benjamin: Het was niet echt rustig hoor.*

*G: Nou je hebt altijd wel dat de een tegen de ander, dat met die landheren tegen elkaar. En struikrovers en zo...*

*Ik: Weten jullie daar nog iets meer vanaf? Van de tijd tussen de Middeleeuwen en de Gouden Eeuw.*

*H: Daar heb ik nog niet echt goed over nagedacht...*

Er zit weinig tot geen verhaal in hun vertelling. Het mist bijvoorbeeld een duidelijke structuur, een plot, en is zuinig met oorzaak-gevolg relaties. Het blijft veel bij het noemen van gebeurtenissen en personen. Is er sprake van een *narrative template* (een steeds terugkerend thema waaruit het bijzondere karakter van Nederland blijkt)? Er wordt benadrukt dat Nederland goed kon handelen en er is een voorkeur voor het streven naar geld en macht als verklarende thema's, maar nergens komt naar voren dat Nederland als klein land tegen zijn vijanden vocht, of iets dergelijks. Ze hebben eerder het idee dat Nederland vroeger groter was, in ieder geval groots. Soms zijn de leerlingen trots op de Nederlandse geschiedenis, maar meestal benaderen ze de gebeurtenissen erg zakelijk. Over de slavenhandel zijn ze ronduit negatief. Het enige thema dat telkens terugkeert is vooruitgang. Uitvindingen en de strijd voor rechten en vrijheden hebben het leven beter

---

<sup>65</sup>Lee en Howson, "Two out of five did not know that Henry VIII had six wives": History education, historical literacy and historical consciousness, 21.



gemaakt vinden ze. De leerlingen hebben de indruk van het verleden als een roerige tijd met veel armoede en oorlog. 'Vroeger was het oorlog.' was een veelgebruikt eerste zinnetje in hun 'email aan hun nichtje' over de Nederlandse geschiedenis. Kortom, nu is het beter want er is vrede en vrijheid. Ze denken wel dat bepaalde zaken in de geschiedenis zich herhalen, zoals economische crises en oorlogen, maar het tijdsbesef is eerder lineair dan circulair. Ze zijn meestal optimistisch en vinden dat Nederland tot nu toe na elke tegenspoed sterker terugkomt. Immigranten kunnen een probleem worden, vinden sommigen. Enkele leerlingen vinden dat door onbeïnvloedbare krachten, zoals problemen met het klimaat of een meteorietinslag, de geschiedenis van Nederland snel afgelopen kan zijn.

### *Belangrijk en interessant van de Nederlandse geschiedenis*

Uit de enquête van hoofdstuk 3 bleek al dat de leerlingen kennis van de geschiedenis erg belangrijk vinden, vooral omdat je uit het verleden lessen kunt trekken voor het heden. In de onderstaande tabel 2 staan de resultaten van mijn verzoek aan de leerlingen om de 7 kaarten met gebeurtenissen/ personen op volgorde van belangrijkheid te leggen. De leerlingen blijken het totaal niet eens over welke onderwerpen belangrijk zijn geweest voor de Nederlandse geschiedenis. Waar het ene drietal de nadruk legt op de watersnoodramp (wellicht door de ligging van de school in het getroffen gebied), legt het andere drietal dat op de Romeinen. Het derde drietal vindt de Romeinen juist weer het meest onbelangrijk. Dezelfde onenigheid is er over Napoleon. De VOC en de Opstand scoren bij alle drie interviews hoog. Een reden voor de hoge score is dat het bepalende onderwerpen zijn voor de Nederlandse geschiedenis. 'Het heeft Nederland gemaakt' zoals een leerling het verwoordt. WOII scoort middelmatig. WOI vinden ze relatief onbelangrijk omdat Nederland neutraal was in het conflict. De resultaten van het interview sluiten in dit verband aan bij de resultaten van de enquête in hoofdstuk3.

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
Watersnoodramp	Romeinen	Opstand
VOC	Opstand	VOC
Napoleon	VOC	Watersnoodramp
WOII	WOII	WOII
Opstand	Watersnoodramp	WOI
Romeinen	Napoleon	Napoleon
WOI	WOI	Romeinen

Tabel 3 Volgorde van onderwerpen van meest naar minst belangrijk per drietal

Wat de leerlingen belangrijk vinden van de geschiedenis komt niet overeen met wat ze interessant vinden (zie tabel 3). Ze geven aan dat moderne geschiedenis interessanter is omdat het relevanter is. Ze weten meer van de moderne geschiedenis omdat ze er over horen van familie en kennissen en van films en tv. Het bleek bij de enquête al dat ze WOII het meest interessante onderwerp vinden, ook al vinden ze het blijkbaar niet heel belangrijk voor de Nederlandse geschiedenis. Ook de VOC wordt interessant gevonden. Napoleon, watersnoodramp en WOI vinden ze het minst interessant. Over de Romeinen en de Opstand tegen Spanje zijn ze het niet eens. Sommige leerlingen vinden de onderwerpen het meest interessant, anderen interesseert het maar matig of niet.

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
WOII	VOC	WOII
VOC	Opstand	Watersnoodramp
Napoleon	Romeinen	VOC
Opstand	WOII	WOI
WOI	WOI	Opstand
Watersnoodramp	Watersnoodramp	Romeinen
Romeinen	Napoleon	Napoleon

Tabel 4 Volgorde van onderwerpen van meest naar minst interessant per drietal

De leerlingen geven tijdens het interview aan kennis van de Nederlandse geschiedenis belangrijk te vinden. Het komt overeen met wat de geïnterviewde leerlingen eerder in de enquête aangeven dus ze zijn consequent. Daarnaast gaf ongeveer de helft aan in de enquête het eens te zijn met de stelling dat echte Nederlanders de Nederlandse

geschiedenis moeten weten. Toch praten de meesten in onpersoonlijke vorm als ze het over de geschiedenis van Nederland hebben. Ze zeggen dus 'ze' als ze het over Nederlanders in vroegere tijden hebben of ze gebruiken het meer neutrale 'de Nederlanders'. Minder vaak wordt 'we' gebruikt. In het volgende fragment 10 gebruiken de leerlingen telkens andere aanduidingen voor Nederland/de Nederlanders.

Fragment 10

*Benjamin: Jullie beschrijven een soort conflict. Waar ging dat conflict over?*

*G: Om geld. Ze moesten heel veel belasting betalen en zo. En ze [onverstaanbaar] en ze kregen geen inspraak. En... de landheren die verdiende ook niet. Zeg maar die kregen ook niets daarvan. Die moesten ook heel veel belasting betalen. Terwijl het hun land was.*

*Jeroen: Heeft het geloof er nog iets mee te maken?*

*G: Protestanten en Katholieken. Nederland was.. katholiek volgens mij.*

*H: In het begin wel maar toen werden we protestant door Maarten Luther en zo toch? Toen werden we meteen protestant enzo.*

Enkele geïnterviewde leerlingen gaven in de enquête aan trots te zijn op Nederland. Evenveel zijn niet trots op Nederland en het grootste deel heeft er geen mening of is er ambivalent over. Er is bij de ondervraging van leerlingen over het belang van de Nederlandse geschiedenis weinig verschil van trots en verbondenheid te merken tussen leerlingen van autochtone en allochtone oorsprong, terwijl Grever en Ribbens juist een significant verschil vonden bij een schriftelijke ondervraging van Nederlandse jongeren.<sup>66</sup> Wellicht dat de persoonlijke sfeer tijdens de interviews met 3 leerlingen en 2 interviewers voor de twee allochtonen de doorslag gaf om zich ook met de Nederlandse geschiedenis verbonden te voelen. De allochtone leerlingen die ondervraagd zijn, waren veel negatiever in de enquêtes dan tijdens de interviews.

---

<sup>66</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 2007

## 5. Algemene conclusie

---

Het is lastig om te weten te komen wat Nederlandse jongeren over de Nederlandse geschiedenis weten en hoe ze er betekenis aan geven. Door de verkozen methode van onderzoek, het laten schrijven en vertellen van 'het verhaal van de Nederlandse geschiedenis' door een dertigtal havo-4 leerlingen, moet ik voorzichtig zijn met té algemene conclusies. Een ander nadeel van de ondervragingsmethode is dat de meer culturele, religieuze en sociale onderwerpen wellicht onderbelicht zijn, omdat het dan vaak minder om belangrijke gebeurtenissen en een duidelijk verhaal gaat.

Nederlandse jongeren vinden geschiedenis interessant en leerzaam. In mindere mate voelen zij ook trots en verbondenheid met Nederland.<sup>67</sup> In mijn onderzoek blijkt dat de meeste ondervraagde leerlingen vooral gebeurtenissen en onderwerpen uit de Romeinse tijd en de vorige eeuw interessant vinden. Daartussen is lange periode waar ze weinig interesse voor hebben. Het valt grotendeels samen met de 'empty stretches of history'<sup>68</sup>, de lege tijd tussen de clusters van feestdagen op de nationale herdenkingskalender. Uitzondering is dan Koninginnedag. Hoewel weinig leerlingen het interessant vinden, erkennen ze het belang van de opstand tegen Spanje en de Gouden Eeuw voor de Nederlandse geschiedenis. De leerlingen noemen opvallend weinig personen uit de Nederlandse geschiedenis. Het meest genoemd (door éénderde van de leerlingen) is Willem van Oranje. Vroeger was vooral oorlog volgens de leerlingen. De leerlingen noemen daar vaak economische en sociale oorzaken voor. Religie en cultuur spelen een ondergeschikte rol.

Er lijkt sprake van betrekkelijk weinig gedeelde kennis over de Nederlands geschiedenis bij de ondervraagde leerlingen. Uit de enquête en de interviews blijkt namelijk dat er, op de Tweede Wereldoorlog na, veel verschil is in de gebeurtenissen en onderwerpen die genoemd worden, en op de manier waarop ze de geschiedenis van Nederland beschrijven of vertellen. Het kan komen omdat niet alle leerlingen hetzelfde curriculum hebben en dus niet

---

<sup>67</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 2007.

<sup>68</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 2009.

hetzelfde hebben geleerd op school. Een ander profiel, leerweg of docent kan veel verschil in 'actieve' kennis betekenen. Daarnaast is school niet de enige bron van geschiedeniskennis bij jongeren. Andere invloeden zijn bijvoorbeeld: thuis, familie, vrienden, internet en tv. Een andere verklaring voor de kleine overlap in spontaan genoemde onderwerpen en gebeurtenissen over de Nederlandse geschiedenis kan zijn dat leerlingen verschillende onderwerpen en gebeurtenissen belangrijk vinden. Deze verklaring gaat waarschijnlijk niet op. Er is tamelijk grote overeenstemming over wat ze belangrijk vinden (VOC, Opstand tegen Spanje, WOII). De Tweede Wereldoorlog werkt als een soort ankerpunt in de meeste van hun verhalen over de Nederlandse geschiedenis.

De ondervraagde leerlingen hebben wél kennis van individuele gebeurtenissen en tijdvakken, maar ze weten niets over overgangen *tussen* gebeurtenissen en tijdvakken. Metaforisch gesproken hebben ze bakstenen tot hun beschikking maar geen cement. Dat komt door de opdeling van Nederlandse geschiedenis in tijdvakken, hoofdstukken, leerjaren en canonvensters.<sup>69</sup> Jansen en Grever schrijven in *De ongrijpbare tijd*<sup>70</sup> dat een diachronische tijdbenadering, dus over hoe het ene tijdvak in het volgende overgaat, eigenlijk ontbreekt in het geschiedenisonderwijs volgens het rapport De Rooij.

De fragmenten van de Nederlandse geschiedenis, die de havo-4 leerlingen weten, zijn niet verbonden door een samenhangend verhaal: een geschiedenis van Nederland. Het historisch denken is beperkt, omdat vaak een 'guiding purpose' aan de nationale geschiedenis ontbreekt.<sup>71</sup> Een gevolg van het ontbreken van samenhang is dat leerlingen moeite hebben de geschiedeniskennis te activeren. Het is mogelijk dat de kennis over de Nederlandse geschiedenis verdeeld zit, omdat de meeste lesmethoden vooral een Europees of een westers perspectief hebben. Ze krijgen een verhaal over de Nederlandse geschiedenis feitelijk niet verteld. Er is dan ook weinig tot geen verhaal te ontdekken als de ondervraagde leerlingen over de Nederland geschiedenis schrijven of vertellen. Het mist bijvoorbeeld een duidelijke structuur, een plot, en oorzaak-gevolg relaties. Het blijft veel bij het noemen van gebeurtenissen en onderwerpen. Anders dan bijvoorbeeld in de Verenigde Staten en

---

<sup>69</sup> Carla van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek*, 2009, p10.

<sup>70</sup> Grever, Jansen, *De ongrijpbare tijd*, 2001.

<sup>71</sup> Barton, *Teaching history for the common good*, 2004.

Quebec<sup>72</sup> lijkt er in Nederland geen sprake van een *narrative template* (een steeds terugkerend thema waaruit het bijzondere karakter van Nederland blijkt). Is dat erg? Het nadeel van een meta-verhaal over de Nederlandse geschiedenis is, dat het zo krachtig kan zijn, dat we gaan geloven dat het waar is en we het niet meer zien als selectie en interpretatie. Een meta-verhaal geeft ook een vertekend beeld van oorzaken en gevolgen van gebeurtenissen en laat weinig ruimte voor verschijnselen die niet in het verhaal passen en alternatieve interpretaties.<sup>73</sup> Aan de andere kant vergemakkelijkt een verhalende structuur het onthouden en betekenisgeven. Een essentialistisch verhaal van Nederland is denk ik ongewenst, maar tegelijkertijd geeft een verhaal wel meer mogelijkheden om kennis over de Nederlandse geschiedenis te onthouden. Het is een didactisch dilemma dat om een oplossing vraagt.

Van de 31 gebeurtenissen/ onderwerpen in de Nederlandse historische canon van Nederland noemen de leerlingen in ons onderzoek er 9: Hunebedden, De Romeinse Limes, De Republiek, De VOC, De Beemster, Slavernij, de Eerste en Tweede Wereldoorlog en de Watersnood. Vooral veel culturele, religieuze en sociale gebeurtenissen en onderwerpen van de historische canon ontbreken in de lijstjes. Van de 19 personen in de Nederlandse historische canon worden alleen Willem van Oranje, Napoleon Bonaparte en Rembrandt genoemd. Hoewel een andere ondervragingsmethode (zoals leerlingen laten vertellen bij afbeeldingen) wellicht meer kennis van personen en culturele, religieuze en sociale onderwerpen ontlokken, is het opvallend stil rond de historische canon.

---

<sup>72</sup> Barton, *"I just kinda know"*, 2001; Létourneau, *Young people's Assimilation of a Collective Historical Memory*, 2004.

<sup>73</sup> van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek*, 2009, p10.

## Literatuur

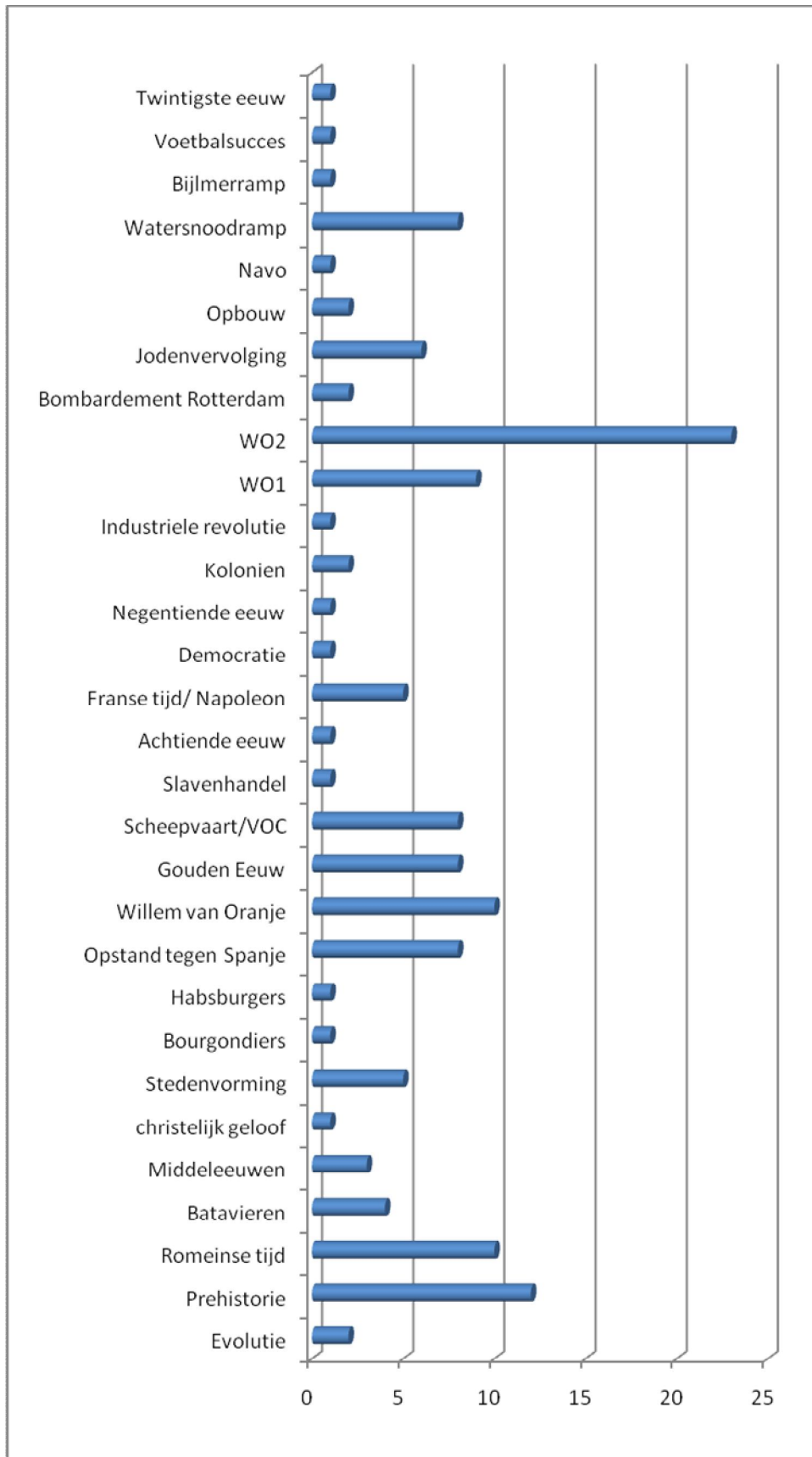
---

- Ankersmit, Frank 'Zonder historisch besef geen toekomst' te vinden op [http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie\\_36](http://www.rug.nl/Corporate/nieuws/archief/archief2005/podium/opinie_36) (Rijksuniversiteit Groningen 2008)
- Barton, K. "I just kinda know": Elementary Students' Ideas About Historical Evidence in *Theory and Research in Social Education*, 29(4) (2001) 407 - 430
- Barton, Keith en Linda Levstik, *Teaching history for the common good* (New Jersey 2004)
- Boxtel, C. Van, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Rotterdam 2009)
- Commissie Dijsselbloem, *Tijd voor onderwijs: Eindrapport Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen* (2008)
- Grever, Maria en Harry Jansen e.d., *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 'Wat doen we met de canon?' in Arie Wilschut ed. *Zinvol, leerbaar, haalbaar* (Amsterdam 2005)
- Grever, Maria, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman 'Het behouden huis': in Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman ed., *controverses rond de canon* (Assen 2006)
- Grever, Maria 'Geschiedenis moet weer een verplicht vak worden' (NRC Handelsblad 28-10-2008)
- Grever, Maria en Harry Jansen, 'Historisch besef en het tijdconcept', in reader bij college Theorie van de geschiedenis I
- Grever, Maria 'Nationale Identiteit en Historisch Besef' in Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman ed., *controverses rond de canon* (Assen 2006)
- Keirstead, Marc, 'What is historically significant?' (2009), powerpoint presentatie te vinden op <http://www.ohassta.org/conference2008/ohassta08.ppt>
- Koselleck, Reinhart. *Future's past, on the semantics of historical time* (Massachusetts 1985)

- Lee, Peter en Dickinson, A.K and Ashby, R in A K Dickinson, P Gordon en P J Lee (eds), 'Children's Ideas about Historical Explanation' in *Raising Standards in History Education International Review of History Education*, Volume 3 (Londen 2001)
- Lee, Peter J. en Howson, Jonathan "Two out of five did not know that Henry VIII had six wives": History education, historical literacy and historical consciousness' In L. Symcox and A. Wilschut (eds), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*, Volume 5 in the *International Review of History Education series* (Charlotte 2009)
- Létourneau, Jocelyn en Sabrina Moisan, Young people's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebeckers of French-Canadian Heritage (Montreàl 2004)
- Nietzsche, Friedrich, *Die Fröhliche Wissenschaft*, 1882
- Ricoeur, P, *Time and Narrative* 3 dl. (Chicago/Londen 1984-1988; oorspr. *Temps et récit* 3 dl. (Paris 1983-1985)
- Rösen Jörn, *Geschichte des Historismus: Eine Einführung* (Essen 1992)
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting in *Curriculum Inquiry*, 23(3) (1993) 301 – 327
- Tollebeek, Jo "Vanuit de aangrenzende kamer". Over geschiedenis, traditie en geheugen' in: *Handelingen van de Koninklijke Zuidnederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis. Jaarboek 1996* (Brussel 1997)
- Vansledright, Bruce, *In search of America's past: learning to read history in elementary school* (New York 2002)
- Vijfvinkel, Dorien, *De jeugd van Tegenwoordig? Opvattingen van Rotterdamse jongeren over geschiedenis en geschiedenisonderwijs* (FHKW EUR 2006) te vinden op [www.fhk.eur.nl/chc](http://www.fhk.eur.nl/chc)
- Wertsch, J, *Specific narratives and schematic narrative templates* (Vancouver 2001)
- Wilschut, Arie, Dick van Straaten, Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: handboek voor een vakdocent* (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 2009)



## Bijlage 1 Welke gebeurtenissen en onderwerpen zijn genoemd in de enquête?



## Bijlage 2 Welke gebeurtenissen van de historische canon zijn genoemd in de enquête?

---

<u>Hunebedden</u>	12	38%
<u>De Romeinse Limes</u>	10	31%
Hebban olla vogala		
De Hanze		
Boekdrukkunst		
De Beeldenstorm		
<u>De Republiek</u>	3	9%
<u>De VOC</u>	8	25%
<u>De Beemster</u>	1	3%
De grachtengordel		
De Statenbijbel		
De Atlas Major van Blaeu		
<u>Slavernij</u>	1	3%
Buitenhuizen		
De Patriotten		
De eerste spoorlijn		
De Grondwet		
Verzet tegen kinderarbeid		
<u>De Eerste Wereldoorlog</u>	9	28%
De Stijl		
De crisisjaren		
<u>De Tweede Wereldoorlog</u>	23	72%
Indonesië		
<u>De Watersnood</u>	8	25%
De televisie		
Haven van Rotterdam		
Suriname en de Nederlandse Antillen		
Srebrenica		
Veelkleurig Nederland		
De Gasbel		
Europa		

Tabel 5 Genoemde gebeurtenissen van de historische canon (totaal 32 leerlingen)

## Bijlage 3 Vragenlijst

---



### 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

	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"/>
De Nederlandse rechtstaat	<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, ontkerkelijkheid	<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"/>

**jouw** mening. Plaats steeds één kruisje per onderwerp.

**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"/>



## Bijlage 4 Gebruikte afbeeldingen en benamingen van gebeurtenissen

Onder staan de afbeeldingen en benamingen van de zeven gebeurtenissen/ onderwerpen die het meest genoemd zijn in de enquête. Ze zijn gebruikt zijn als hulpmiddel in het tweede deel van het interview.

Romeinen in  
Nederland



Nederlandse  
opstand



VOC en  
slavenhandel



Napoleon



Eerste  
Wereldoorlog



Tweede  
Wereldoorlog



Watersnoodramp

