

Vereniging van docenten
geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Bij de Tijd 3

Geschiedenisonderwijs voor de toekomst



IK ben slechts
De Drager
Van een Zwarte
Huid

VGN 2018

Vereniging van docenten
geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Bij de Tijd 3

Geschiedenisonderwijs voor de toekomst

Cees van der Kooij en Ton van der Schans
Eindredactie

VGN 2018

Colofon

Eindredactie - Cees van der Kooij en Ton van der Schans

Tekstredactie - Patsboem! educatief en Richard de Rooij

Vormgeving - Bianca Emanuel

9 maart 2018

Op de cover: Demonstratie tegen racisme en discriminatie, 24 augustus 1985.

Foto: Rob Croes, Anefo - Nationaal Archief.

Bij de Tijd 3 is tot stand gekomen dankzij bijdragen van leden van de werkgroepen PO (voorzitter Anja Sinnige), VMBO (voorzitter Gerard Rozing) en HAVO-VWO (voorzitter Carla van Boxtel) en van individuele leden van de VGN.

Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN)

www.vgnkleio.nl

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

ISBN: 978-90-72531-09-4

Inhoudsopgave

1 Inleiding	7
2 Nieuwe aspecten voor het geschiedenisonderwijs	9
3 De bestaande situatie: kerndoelen en examenprogramma's	12
4 Geschiedenisonderwijs	14
4.1 Algemene doelen	14
4.2 De relatie tussen geschiedenis en persoonsvorming	16
4.3 Historisch besef	17
4.4 Historische denk- en redeneervaardigheden	18
4.5 Bestaansverhelderende vragen aan de geschiedenis en onszelf	21
4.6 Historische kennis en inzicht	23
4.7 Geschiedenis en tijd	25
4.8 Geschiedenis en actualiteit	28
4.9 De bijdrage van geschiedenisonderwijs aan burgerschapsvorming	29
4.10 Samenhang met andere vakken	30
Begrippen	31
Inspiratiebronnen	35
Bijlage 1: Bestaansverhelderende vragen	38
Bijlage 2: Voorbeeld van een aanzet voor een leerlijn historische kennis en inzicht	40
Bijlage 3: Voorbeeld van een aanzet voor een leerlijn historisch denken en redeneren	41
Bijlage 4: Voorbeelduitwerking geschiedenis en burgerschap	43

1. Inleiding

Met genoegen presenteert de VGN in *Bij de Tijd 3* een aanzet voor een doorlopende leerlijn voor het geschiedenisonderwijs. Het is bedoeld voor iedereen die zich bezighoudt met de ontwikkeling van curricula en toetsing in het (geschiedenis)onderwijs. Het wil inzicht verschaffen in de wensen en ideeën van de geschiedenisdocenten voor de ontwikkeling van hun vak. Graag deelt de VGN haar ervaring op een manier die nuttig is voor anderen, die zich met dezelfde vragen en opdrachten bezighouden.

Bij de Tijd 3 is het vervolg op *Bij de Tijd 1* en *2*. In de *Bij de Tijd*-trilogie draait het om een visie op ons vak geschiedenis. *Bij de Tijd 1* bevat tien hoofdstukken, die alle gevolgd worden door koersuitspraken. Die koersuitspraken hebben als doel een discussie te starten over de toekomst van het vak geschiedenis.

De koersuitspraken van *Bij de Tijd 1* krijgen een concretisering en uitwerking in *Bij de Tijd 2*. De visienota *Bij de Tijd 2* bevat acht hoofdstukken, die alle gevolgd worden door bouwstenen. Deze bouwstenen zijn bedoeld ten behoeve van curricula-ontwikkeling in het PO, de onderbouw van het vmbo, de onderbouw havo-vwo, de bovenbouw vmbo en de bovenbouw havo-vwo.

In de dialoog over de toekomstige inhoud van het primair en het voortgezet onderwijs en de vraag wat leerlingen moeten kennen en kunnen, wordt door het kabinet en het parlement een actualisering van de kerndoelen en eindtermen nagestreefd. *Bij de Tijd* beoogt het gesprek hierover in scholen, politiek en samenleving te stimuleren en richting te geven.

Over algemene uitspraken kan men het meestal snel eens worden, maar als het gaat om toepassingen en concrete voorbeelden wordt het vaak spannend. De makers van het curriculum, de toetsing en de bijbehorende voorschriften ondervinden dit aan den lijve. Met deze visienota wil de VGN meer grip krijgen op de dilemma's waarmee de ontwikkelteams te maken krijgen.

Bij de Tijd 3 beoogt een kader te geven met mogelijkheden hoe de toekomst van het geschiedenisonderwijs eruit kan gaan zien. Met voorbeelden en varianten worden de contouren van een toekomstig geschiedenisleerplan verduidelijkt. Hierbij wordt uitgegaan van en verwezen naar de koersuitspraken en bouwstenen in *Bij de Tijd 1* en *2*. De VGN concretiseert deze bijdrage aan curriculumontwikkeling in *Bij de Tijd 3* in de vorm van aanzetten en mogelijkheden voor een doorlopende leerlijn. Deze proeve van een leerlijn is niet normatief,

noch limitatief. Dat betekent dat ze bedoeld is om curriculumontwikkelaars een denkrichting te geven waarbinnen de nieuwe kerndoelen en eindtermen ontwikkeld kunnen worden.

Gedurende een half jaar zijn drie werkgroepen vanuit het PO, het vmbo en havo-vwo bezig geweest met een gewenste, toekomstige curriculumontwikkeling voor het vak geschiedenis. De input van deze werkgroepen alsmede die vanuit de achterban van de VGN, is door Cees van der Kooij en Ton van der Schans geredigeerd en vervolgens door het VGN-bestuur gevalideerd. Laten we niet vergeten dat het er ons om gaat dat onze leerlingen door motivatie en interesse vooral plezier in geschiedenis krijgen en houden.

De bestormers van de Bastille. Schilderij door Paul Delaroche, 1835.



2. Nieuwe aspecten voor het geschiedenisonderwijs

Bij de Tijd 3 biedt essentiële en nieuwe aspecten voor het geschiedenisonderwijs. Deze nieuwe aspecten worden hieronder kort samengevat.

- Gepleit wordt voor een centrale plaats in het curriculum voor historisch denken en redeneren.
- Gepleit wordt voor een uitwerking van een curriculum waarin verschillende typen bestaansverhelderende vragen een grote rol spelen.

Voorbeeld van een bestaansverhelderende vraag:

Waarom migreren mensen en wat gebeurt er bij ontmoetingen tussen verschillende culturen?

- Gepleit wordt voor een uitwerking van een curriculum waarin kantelpunten een rol spelen.

Een kantelpunt biedt mogelijkheden om je te oriënteren in de tijd. Daarbij horen vaste jaartallen die leerlingen als oriëntatiepunt kunnen gebruiken. In het kader van leerstofkeuze komen kantelpunten op verschillende contextniveaus (nationaal, Europees en wereldgeschiedenis) aan de orde.

Voorbeeld van een kantelpunt:

Vóór de uitvinding van de stoommachine was er geen stoomkracht, erna wel. Dat betekent een kantelpunt in de geschiedenis van de techniek en de infrastructuur.

- Gepleit wordt voor een uitwerking van een curriculum waarin diachrone thema's een grote rol spelen.

In elk tijdvak worden begrippen gebruikt die onderlinge verbindingen tussen tijdvakken mogelijk maken in de vorm van diachrone thema's, bijvoorbeeld aspecten van het dagelijks leven, middelen van bestaan, burgerschap en christendom.

Voorbeeld van een diachroon thema:

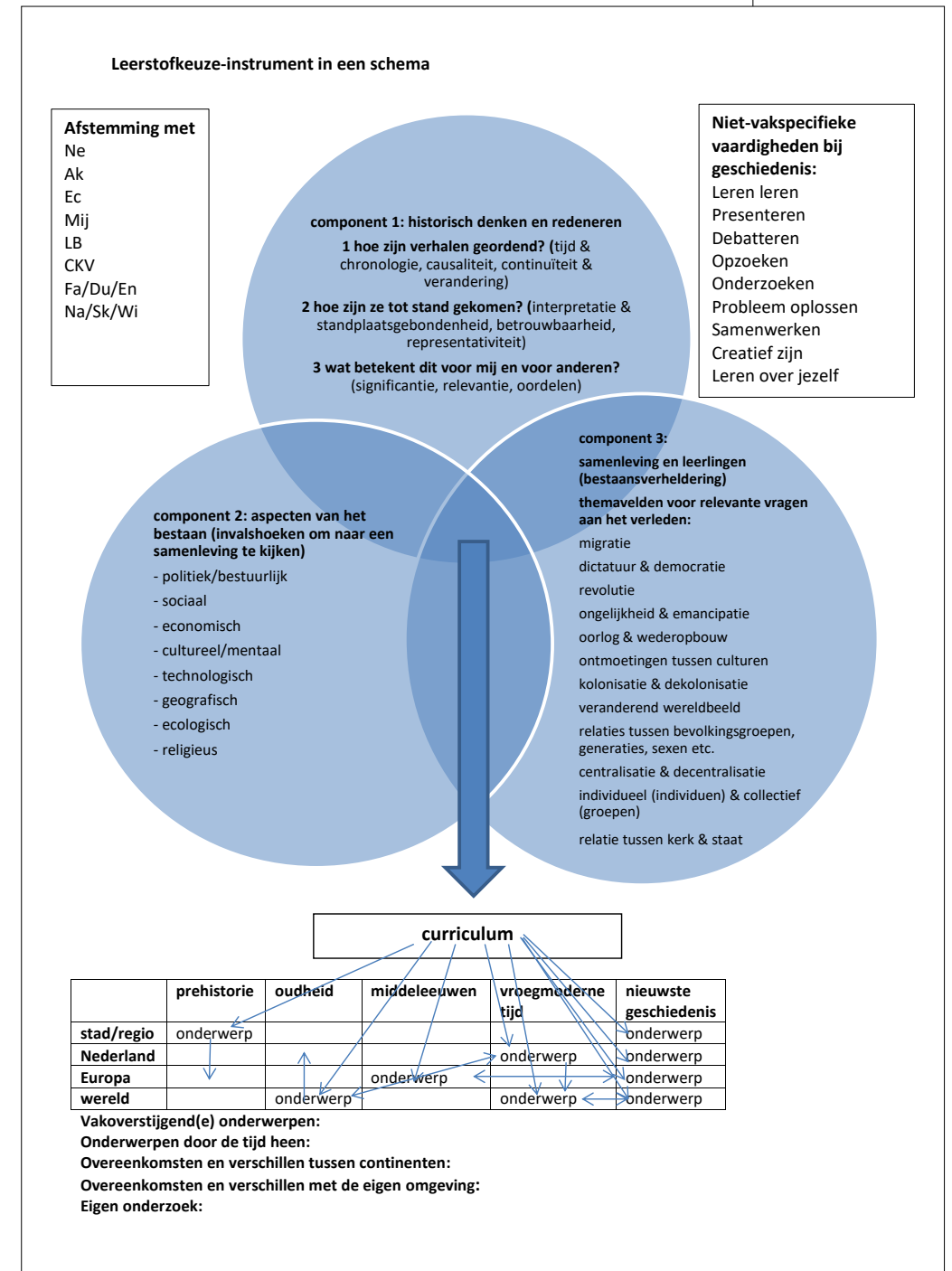
Historische gebeurtenissen, personen en fenomenen worden in onderling verband gebracht, waardoor leerlingen zicht krijgen op bijvoorbeeld ontwikkelingen, veranderingen, continuïteit, maar ook op de plaats waar die ontwikkelingen plaatsvinden en in welk tempo. Verbanden over langere tijd in relatie tot de hedendaagse samenleving moeten daarbij centraal staan.

Een docent behandelt in ieder geval een diachroon thema voor alle dimensies van het geschiedenisonderwijs: sociaal-economisch, politiek, cultureel en – zo mogelijk – ook voor wereldgeschiedenis.

■ Gepleit wordt voor:

- Lessen over historische onderwerpen waarbij ruimte is voor de vraag wat de inhoud van die lessen betekent voor de leerling en voor zijn/haar plaats in de samenleving. Een duidelijke plek in geschiedenislessen voor de hedendaagse wereld door consequent die hedendaagse wereld in de geschiedenislessen te verbinden met historische lesonderwerpen. Zo'n aanpak – toegelicht met voorbeelden – maakt het tevens mogelijk om historische onderwerpen te combineren met bestaansverhelderende vragen in het heden.
- Een totaal nieuwe aanpak van de bovenbouw. Geen oriëntatiekennis (tijdvakken) meer in het examenprogramma, maar historisch denken en redeneren aan de hand van betekenisvolle en bestaansverhelderende diachrone en andere thema's.
- Aandacht voor wereldgeschiedenis (*global history*) krijgt een nadrukkelijker plaats in het curriculum.
- Kenmerkende aspecten worden vervangen door ontwikkelingen en kantelpunten. De ontwikkelingen lopen qua inhoud parallel aan die van de kenmerkende aspecten. De vrijheid van onderwijs van de leerkracht krijgt binnen deze kaders echter alle ruimte.
- Een duidelijke aanpak van de aspecten van burgerschap tijdens de behandeling van historische kennis als een wezenlijke bijdrage aan burgerschap (met een historische component).

Voor de vraag wat deze nieuwe aspecten van het geschiedenisonderwijs betekenen, wordt verwezen naar onderstaand leerstofkeuze-instrument:



3. De bestaande situatie: kerndoelen en examenprogramma's

Basisonderwijs

Het geschiedeniscurriculum voor het PO staat beschreven in de kerndoelen 51, 52 en 53 voor het leergebied *Oriëntatie op jezelf en de wereld* (OCW, 2006). Hierin staan de door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming geformuleerde tien tijdvakken met bijbehorende kenmerkende aspecten centraal (2001). Die kenmerkende aspecten per tijdvak worden in de kerndoelen niet met name genoemd. De functie van de Canon (2007) in de kerndoelen wordt verwoord in kerndoel 52: *De vensters van de Canon van Nederland dienen als inspiratiebron voor de behandeling van de tijdvakken.*

Voortgezet onderwijs: vmbo en havo-vwo

In de kerndoelen 36 tot en met 47 van het onderdeel Mens en Maatschappij worden de doelen van het vak geschiedenis geformuleerd. De uitgangspunten voor het curriculum berusten op het werk van twee commissies: de Adviescommissie Geschiedenisonderwijs (commissie-De Wit, 1998) en de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (commissie-De Rooy, 2001). De visie van beide commissies, mede gevoed door brede maatschappelijke en politieke discussies in die jaren, is als volgt in de wetgeving verankerd:

Bij de kerndoelen voor de onderbouw van vmbo, havo en vwo is de systematiek van de tien tijdvakken gevolgd (kerndoel 37). De bij de tijdvakken horende kenmerkende aspecten worden wel in algemene zin genoemd, maar worden in de kerndoelen niet gespecificeerd. De SLO-publicatie *Concretisering van de Kerndoelen* gaat wel uit van de 27 (vmbo), respectievelijk 37 (havo/vwo) kenmerkende aspecten, die door de commissie-De Rooy geformuleerd zijn. De Canon van Nederland is in 2010 officieel opgenomen in de kerndoelen van de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Kerndoel 37 is aangevuld met: *De vensters van de Canon van Nederland dienen als inspiratiebron voor de behandeling van de tijdvakken.*

In de overige kerndoelen voor het vak geschiedenis komen aan de orde: vragen stellen en onderzoek doen (36, 39), verschijnselen in tijd en ruimte plaatsen (37, 38), gebruik van bronnen (40, 41, 42) en inhoudelijke thema's, waaronder staatsinrichting, burgerschap, omgevingsonderwijs en de actualiteit (42 tot 47).

Het examenprogramma voor de bovenbouw van het vmbo hanteert voor een groot gedeelte de tijdvakken 8, 9 en 10. Het

examenprogramma wordt nader gespecificeerd in syllabi die jaarlijks worden uitgegeven door het College voor Toetsen en Examens (CvTE). Het examenprogramma voor de tweede fase (bovenbouw) havo-vwo is in tegenstelling tot het examenprogramma voor het vmbo wél gebaseerd op het systeem van de tien tijdvakken en telt 49 kenmerkende aspecten. Het examenprogramma wordt evenals dat voor het vmbo nader gespecificeerd in syllabi, die jaarlijks worden uitgegeven door het CvTE.

Te algemeen

De kerndoelen voor het vak geschiedenis in het primair onderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn erg algemeen en geven de school en de leerkracht vrijheid het geschiedenisonderwijs binnen deze kaders in te richten. Tijdvakken en kenmerkende aspecten vormen momenteel de kaders, maar deze zijn niet concreet uitgewerkt. Als gevolg daarvan wordt de inhoud van schoolboeken waarschijnlijk (te) vaak verward met 'het voorgeschreven curriculum'. Er zit meer ruimte in het curriculum dan de schoolboeken suggereren.

Heden van het Slavernijverleden, expositie in het Tropenmuseum. Foto: Kirsten van Santen.



4. Geschiedenisonderwijs

4.1 Algemene doelen

Geschiedenis gaat over mensen in hun tijd én hun plaats. Hierbij is er spanning tussen uniek en generiek: patronen zijn mogelijk (bijvoorbeeld bij het ontstaan van oorlogen en revoluties), maar elke situatie, gebeurtenis of persoon is toch weer anders.

Geschiedenis brengt ons heel dicht bij onszelf omdat het gaat over de vraag waarom mensen handelen zoals ze handelen. Het kost moeite onze medemensen in andere tijden en plaatsen te begrijpen. Omdat het verleden 'een vreemd land is waar de mensen de dingen anders doen' (Hartley, 1953).



Geschiedenis heeft betekenis en een functie voor mensen omdat kennis van het verleden in samenhang met het heden leidt tot:

- A.** Bestaansverheldering: geschiedenis wordt gebruikt om de huidige samenleving beter te begrijpen. Geschiedenis leert leerlingen gebeurtenissen en handelingen van mensen in de tijd te plaatsen. In de tijd zien we veranderingen en continuïteit, oorzaken en gevolgen, overeenkomsten en verschillen, waarden en normen.
- B.** Identiteitsconstructie: de eigen identiteit wordt gevormd in relatie tot de ander, de wereld en het vreemde. Geschiedenis helpt leerlingen zichzelf en de wereld te begrijpen: hoe is de wereld om mij heen gegroeid? Wie zijn wij en wie ben ik?
- C.** Oordeelsvorming en positiebepaling: geschiedenis beoogt richting te geven aan het handelen van leerlingen met het oog op de toekomst en hiervoor ook zelf verantwoordelijkheid te nemen. Wat is onze/mijn rol in deze wereld? Geschiedenis onderscheidt zich doordat het leerlingen leert acties en motieven van andere mensen te begrijpen binnen de context van een specifieke plaats en tijd.
- D.** Inlevingsvermogen, kritisch denken en mediawijsheid. Het verleden is geweest en kunnen we niet meer 'echt' zien: alleen de sporen. Het verleden is leerlingen 'vreemd': de mensen doen de dingen daar anders. Verhalen over het verleden (geschiedenis) zijn standplaatsgebonden reconstructies van het verleden. Geschiedenis is een interpretatie én een antwoord op vragen die we stellen. Het verschil tussen verleden en geschiedenis speelt hierbij een grote rol. Leerlingen leren zien hoe deze reconstructies tot stand komen, waarom ze van elkaar kunnen verschillen en waarom sommige waarschijnlijk dichter bij de werkelijkheid liggen dan andere. De interpretaties dienen bij geschiedenis op historisch bewijs gebaseerd te zijn. Inlevingsvermogen en kritisch om kunnen gaan met informatie zijn belangrijke vaardigheden in de 21e eeuw.

De kennis die voortvloeit uit a tot en met d levert een wezenlijke bijdrage aan de persoonsvorming. In de volgende paragraaf wordt dit samengevat.

4.2 De relatie tussen geschiedenis en persoonsvorming

- Het bijdragen aan het historisch besef en het leren van historische denk- en redeneervaardigheden gaat gepaard met waardenbepaaldheid en waardenoverdracht. Het raakt immers aan de identiteit van individuen en groepen; geschiedenis levert een bijdrage aan een oriëntering in het heden en biedt daardoor handvatten voor het handelen in de toekomst. Verschillende vormen van geschiedenisopvattingen leiden tot meerdere vormen van zingeving.
- Geschiedisonderwijs leert leerlingen bij algemene/fundamentele vragen en vakoverstijgende vraagstukken een historisch perspectief in te nemen: begrijpen dat ontwikkelingen/situaties niet vanzelfsprekend zijn, vergelijkingen maken tussen heden en verleden om het heden beter te begrijpen en te kunnen reflecteren op scenario's voor de toekomst.
- Geschiedisonderwijs leert leerlingen kritisch en genuanceerd denken over veranderingen: ze beseffen dat veranderingen een hoge prijs kunnen hebben, dat er gewenste maar ook ongewenste gevolgen zijn en dat veranderingen doorgaans niet 'zomaar' plaatsvinden; acties en motieven van andere mensen worden onderzocht binnen de context van een specifieke plaats en tijd. Hierbij worden keuzes gespiegeld aan de eigen identiteitsontwikkeling.
- Geschiedenis biedt geen kant-en-klare morele lessen, maar biedt inzicht in 'algemeen geaccepteerde' normen en waarden en sociale processen en mechanismen, stimuleert het verkennen van waarden, houdingen, overtuigingen en motieven en helpt leerlingen zich hiertoe te verhouden.

4.3 Historisch besef

Historisch besef vormt de essentie van het vak geschiedenis. Er zijn in de vakliteratuur meerdere definities van historisch besef in omloop. Samengevat kan gesteld worden (zie ook *Bij de Tijd 1* en *Bij de Tijd 2*, p. 10-11 en de begrippenlijst) dat:

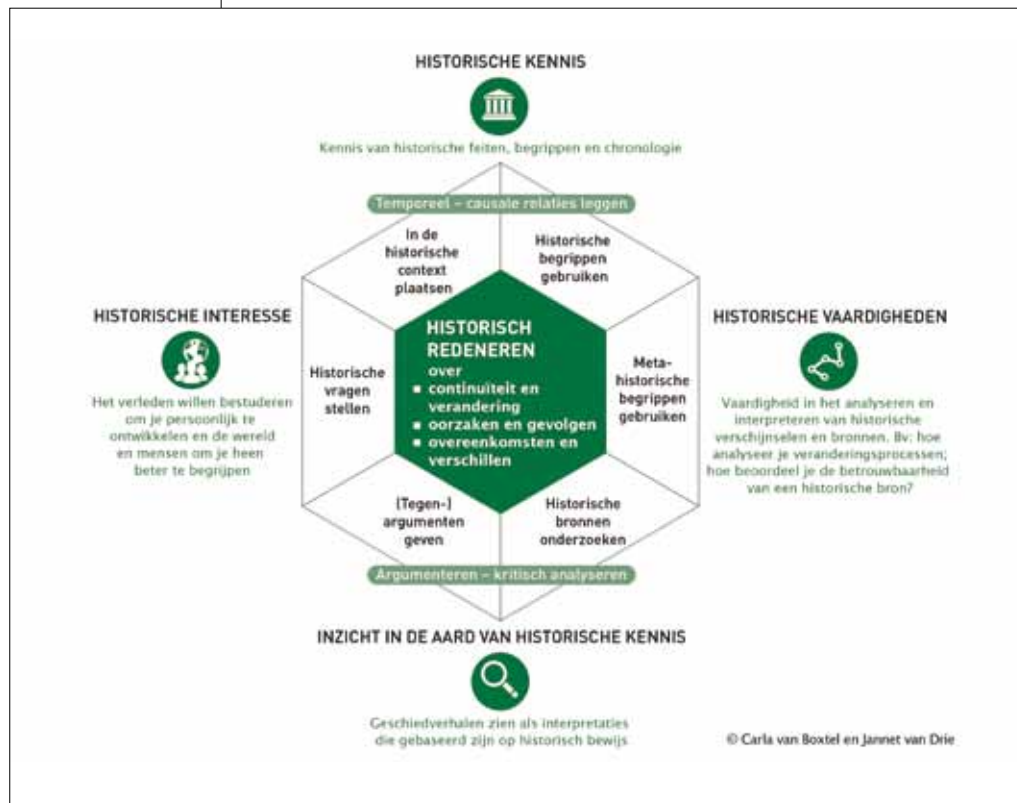
- historisch besef de leerling in staat stelt een relatie te leggen tussen de interpretatie van het verleden, het begrijpen en verklaren van de eigen plaats in het heden en perspectieven op de toekomst;
- historisch besef leidt tot relativisme doordat het inzicht geeft in de historiciteit (het in de geschiedenis bestaan) van de werkelijkheid/de dingen die in het heden aanwezig zijn;
- historisch besef leidt tot een relatie met het verleden en met de toekomst, en het leidt ook tot gebondenheid, namelijk dat je je door de dingen in het verleden gebonden weet wat betreft het handelen in de toekomst;
- historisch besef datgene is wat we gebruiken om betekenis te geven aan het dagelijks en persoonlijk leven;
- historisch besef de houding is die leerlingen in staat stelt te beseffen dat het heden verbonden is met het verleden; het inzicht dat het verleden weliswaar achter ons ligt, maar tegelijkertijd deel uitmaakt van onze cultuur.

Historisch besef wordt vaak uitgewerkt in de volgende inzichten:

- Het verleden is anders dan het heden.
- De hedendaagse samenleving en omgeving is mede het resultaat van historische ontwikkelingen.
- De hedendaagse samenleving is niet alleen het product van anonieme structuren en processen, maar ook van menselijk handelen. Individuen kunnen dus invloed uitoefenen op de loop van de geschiedenis.
- Je maakt deel uit van een groter geheel (bijvoorbeeld een lokale gemeenschap) met een eigen geschiedenis.
- Uitspraken over het verleden zijn altijd interpretaties, die meer of minder op historisch bewijs gebaseerd kunnen zijn.
- De wijze waarop mensen betekenis geven aan en oordelen over het verleden verandert door de tijd en kan per groep en individu verschillen.

4.4 Historische denk- en redeneervaardigheden

Historisch besef uit zich vooral in het kunnen denken en redeneren over het verleden. Historisch denken en historisch redeneren vormen, opnieuw uitgaande van wat daarover in *Bij de Tijd 1* en *2* is geschreven, de historische methode die een historicus volgt wanneer hij onderzoek doet (vragen stellen, bronnen gebruiken en evalueren) en het zijn de bouwstenen waaruit een historisch verhaal bestaat (beschrijving van processen van verandering en continuïteit, verklaringen geven, begrippen gebruiken en argumenteren) (Van Boxtel & Van Drie, 2018; 2013).



Historische denk- en redeneervaardigheden helpen om historische ontwikkelingen, gebeurtenissen, personen en verschijnselen te begrijpen. Ze zijn nodig om een historische redenering op te bouwen of kritisch te analyseren.

Leerlingen leren historisch *denken* door:

- historische vragen te stellen: vergelijkende vragen, verklarende vragen, vragen gericht op de aard van verandering, vragen over de betekenis van bepaalde historische ontwikkelingen, personen en gebeurtenissen en vragen over de mate waarin historische verhalen of beelden gebaseerd zijn op historisch bewijs. Vragen die aanzetten tot historisch denken en redeneren moeten zoveel mogelijk gekoppeld worden aan betekenisvolle vragen (zie bijlage 1);
- historisch te contextualiseren: historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen plaatsen in historische periodes en in maatschappijtypen. Dit betekent ook het herkennen van het anachronistisch toepassen van waarden, normen en kennis van nu op het verleden (presentisme);
- in historische processen aspecten van continuïteit en verandering te herkennen;
- oorzaken en gevolgen van historische gebeurtenissen en ontwikkelingen te benoemen;
- verschijnselen uit verschillende periodes en samenlevingen te vergelijken;
- zich te verplaatsen in opvattingen, waarden en motieven van mensen in het verleden, er rekening mee houdend dat zij niet over dezelfde kennis konden beschikken als wij nu;
- bij een gegeven vraag de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van informatie uit historische bronnen te beoordelen, rekening houdend met de standplaatsgebondenheid van bronnen;
- bij een gegeven vraag de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit van informatie uit historische bronnen te beoordelen.

Leerlingen leren historisch *redeneren*:

Een historische redenering is een beargumenteerde conclusie over een historische persoon, gebeurtenis, verschijnsel, ontwikkeling of periodisering op basis van gegeven of zelf verzamelde informatie. Je doet bijvoorbeeld uitspraken over oorzaken en gevolgen van historische ontwikkelingen, aspecten van continuïteit en verandering en/of overeenkomsten en verschillen tussen historische periodes, heden en verleden. Kunnen redeneren betekent dat je een argumentatie kunt geven of dat je kunt bekritisieren. Je geeft argumenten voor je conclusie, gebaseerd op informatie uit betrouwbare historische bronnen.

Historisch kunnen redeneren betekent dat je zelf tot beargumenteerde conclusies over het verleden kunt komen, maar ook dat je redeneringen van anderen kritisch kunt analyseren. Bij het redeneren gebruik je een combinatie van bovenstaande historische denkvaardigheden en historische kennis om daarmee een beredeneerd antwoord te geven op een historische vraag.

De aspecten van historisch denken en redeneren horen vanaf de onderbouw van het PO in de geschiedenisles thuis. Sommige vaardigheden liggen voor het PO wellicht meer voor de hand, andere voor het VO. Elke historische vaardigheid kan op elk niveau worden aangeboden. De vaardigheden in het VO worden complexer.

- In het primair onderwijs is er veel aandacht voor aspecten van verandering en continuïteit (bijvoorbeeld verschillen en overeenkomsten tussen vroeger en nu) en de constructie van verhalen over geschiedenis op basis van overblijfselen uit het verleden.
- In de onderbouw van het VO kunnen alle historische vaardigheden die nu in het examenprogramma zitten aan de orde komen.
- In de bovenbouw moet nog meer aandacht zijn voor het interpretatieve karakter van geschiedenis, werken met verklarende, evaluatieve en vergelijkende vragen (geen beschrijvende), historische argumentatie en betekenis geven (significantie). Bijvoorbeeld: Heeft de toegenomen rol van de overheid het dagelijks leven van burgers verbeterd?
- Zie bijlage 3 voor een voorbeeld van een aanzet van een planmatige en gestructureerde leerlijn voor historisch denken en redeneren.

Monument voor de Watersnoodramp in Stellendam.



4.5 Bestaansverhelderende vragen aan de geschiedenis en onszelf

Om geschiedenis voor leerlingen betekenisvol en rijk te maken, is het belangrijk ‘fundamentele’ of ‘betekenisvolle’ vragen te stellen, gekoppeld aan algemeen menselijke vraagstukken. Hierdoor wordt de verbinding tussen heden en verleden versterkt. Deze vragen moeten betrekking hebben op verschillende dimensies van veranderingen of perspectieven door de tijd heen. We onderscheiden bij geschiedenis de volgende dimensies (aspecten): aardrijkskundig, politiek, sociaal-economisch, cultureel (inclusief religieus) en technologisch. Ook wel samengevat als politiek-bestuurlijke, cultureel-mentale en sociaal-economische geschiedenisaspecten.

Betekenisvolle vragen moeten leerlingen leren relaties te leggen tussen verleden, heden en toekomst. ‘Betekenisvol’ slaat enerzijds op wat voor de leerlingen betekenis heeft en anderzijds op de leerstof die nodig is voor goed geschiedenisonderwijs. Het gaat hierbij om onderwijs dat bijdraagt aan de ontwikkeling van kennis, gedrag en attitude bij de leerlingen.

Geschiedenis onderscheidt zich van andere mens- en maatschappijvakken door de aandacht voor het unieke en het handelen van specifieke mensen in hun historische context.

Bestaansverhelderende vragen moeten samen met de historische denk- en redeneervaardigheden en een chronologisch referentiekader (historische kennis) richtinggevend zijn voor de leerstof c.q. de onderwerpkeuze van het geschiedeniscurriculum. Zie hiervoor het leerstofkeuze-instrument op pagina 11.

Betekenisvolle vragen dienen te leiden tot bestaansverheldering en historisch besef. Het gaat erom te komen tot historisch denken en redeneren. Om de wereld, de mensen in verleden en heden en ook jezelf beter te begrijpen en zelf verantwoordelijkheid te nemen. Geschiedisonderwijs leert dat mensen hun identiteit vormen door een constructie van het verleden.

Voorbeelden van vragen die betekenis geven aan je eigen leven: *Wie ben ik en wie zijn wij? Hoe verandert dat in de tijd en per plaats? Welke personen uit het verleden en mijn omgeving hebben invloed op mijn handelen? Welke mogelijkheden zijn er voor mij om mijn leven richting te geven? Welke verantwoordelijkheden heb ik? Wat laat ik achter als ik er niet meer ben? Wat is mijn geschiedenis? Hoe zou ik hebben geleefd in het verleden? Wat kan ik leren uit het verleden?* Meer voorbeelden van bestaansverhelderende vragen staan in bijlage 1.

Carnaval is een voorbeeld van immaterieel erfgoed. De carnavalsoptocht in Aalst.
Foto: Ann de Geest.



Met behulp van bestaansverhelderende vragen aan de geschiedenis en onszelf worden verbindingen gelegd tussen heden en verleden. Deze vragen vormen mede de basis op grond waarvan keuzes gemaakt worden voor een doorlopende leerlijn.

Al in het primair onderwijs wordt begonnen met het historisch denken en redeneren, waardoor het een deel van de persoonlijkheid van de leerling en diens manier van in het leven staan wordt.

4.6 Historische kennis en inzicht

Historische kennis (oriëntatiekennis) is die kennis waarmee de leerling thuis raakt in de tijd. Het 'wie, wat, waar en wanneer' van het 'verhaal' is dienstbaar aan het zich kunnen oriënteren in de tijd én de wereld. Zeer wezenlijk hierbij is de vraag hoe het beste aangesloten kan worden bij de interesses en behoeften van leerlingen om ervoor te zorgen dat zij de relevantie van het vak geschiedenis ervaren. Motivatie en interesse zijn immers de bron van succesvol geschiedenisonderwijs. De historische interesse ontstaat al in het primair onderwijs. Die interesse moet gestimuleerd worden door de rijkdom van het vak te laten zien.

Kennis van belangrijke ontwikkelingen in de geschiedenis en de chronologie daarvan is nodig om historisch te kunnen denken en redeneren: in de historische context kunnen plaatsen, oorzaak-gevolgrelaties kunnen leggen en vergelijkingen kunnen maken en betekenis geven. In de praktijk gaat het vergaren van kennis en het leren van vaardigheden hand in hand, en versterken deze elkaar. Ook hier verwijzen we naar wat hierover in *Bij de Tijd 2* geschreven is.

Aspecten van historische kennis en inzicht

Leerlingen verwerven kennis van wat geschiedenis is, hoe historici tot historische kennis komen.

Het gaat hier om ontwikkeling van het inzicht dat kennis van de geschiedenis een interpretatie is en dat verhalen en beelden van het verleden verschillen in de mate waarin ze gebaseerd zijn op historisch bewijs. Ook is er aandacht voor meerdere perspectieven. Leerlingen krijgen zicht op de kritische wijze waarop historici omgaan met bronnen en waar ze op letten als ze veranderingen beschrijven en verklaren.

Leerlingen verwerven kennis van manieren waarop mensen betekenis geven aan en oordelen over het verleden.

Leerlingen maken kennis met verschillende soorten erfgoed, zoals objecten in musea, historische documenten in archieven, monumenten, gedenktekens, herdenkingen en landschappen, immaterieel erfgoed, zoals tradities, muziek, rituelen en uitdrukkingen. Hierbij is aandacht voor voorbeelden van lokaal/regionaal, nationaal, Europees en wereld-erfgoed. Leerlingen leren dat mensen geschiedenis gebruiken om de hedendaagse wereld beter te begrijpen, te definiëren wie zij zijn en wat ze belangrijk vinden. Ze gaan inzien dat geschiedenis gevoelig kan zijn vanwege verschillende perspectieven. Leerlingen ontwikkelen het inzicht dat de betekenis die mensen geven door de tijd heen veranderlijk is en verschillend kan zijn voor verschillende groepen mensen.

Leerlingen in het PO en de onderbouw van het VO verwerven kennis van indelingen van de geschiedenis.

- Chronologie: jaartallen en eeuwen.
- De periodisering die veel gebruikt wordt om de geschiedenis van Europa in te delen: oudheid, middeleeuwen, (vroeg)moderne tijd.
- Periodes, die veel gebruikt worden om Nederlandse en Europese geschiedenis in te delen. Bijvoorbeeld de Tijd van pruiken en revoluties, de Gouden Eeuw, de tijd van de opkomst van steden en de tijd van dekolonisatie.
- Keerpunten/kantelpunten: gebeurtenissen en ontwikkelingen, zoals de nieuwe grondwet van 1848, de Russische Revolutie, de eerste feministische golf en 9/11, die belangrijk worden gevonden omdat ze het leven van veel mensen/in grote gebieden veranderden en helpen om het verleden in te delen in periodes. Om eurocentrisme te doorbreken en leerlingen zicht te geven op het feit dat indelingen van de geschiedenis altijd tijd- en plaatsgebonden zijn, moeten niet alleen keerpunten aan de orde komen die betrekking hebben op de geschiedenis van Nederland en Europa, maar ook op de wereld daarbuiten.
- In elk tijdvak worden begrippen gebruikt die onderlinge verbanden tussen tijdvakken mogelijk maken in de vorm van diachrone thema's, zoals aspecten van het dagelijks leven, middelen van bestaan, burgerschap en religie.

Leerlingen verwerven kennis van historische ontwikkelingen en verschijnselen die hen kunnen helpen om de hedendaagse samenleving en de groepen waarvan zij deel uitmaken beter te begrijpen.

In het primair onderwijs kan de nadruk liggen op (met name sociaal-economische en culturele) historische ontwikkelingen en verschijnselen in de Nederlandse en Europese geschiedenis, bijvoorbeeld de komst van industrie. In het voortgezet onderwijs zou meer aandacht moeten zijn voor politieke historische ontwikkelingen en verschijnselen en ontwikkelingen buiten Europa, zoals het Palestijns-Israëliëse conflict, of ontwikkelingen op wereldschaal, bijvoorbeeld het ontstaan van landbouwsamenlevingen. In de bovenbouw is meer aandacht voor relaties tussen ontwikkelingen in verschillende periodes, bijvoorbeeld op politiek of cultureel gebied.

In het primair onderwijs ligt de nadruk op kantelpunten in de Nederlandse geschiedenis, zoals de stichting van de VOC, en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs op kantelpunten in de Europese geschiedenis, zoals het einde van het West-Romeinse Rijk. In de bovenbouw is meer aandacht voor kantelpunten in de wereldgeschiedenis.

Zie bijlage 2 voor een voorbeeld van een aanzet voor een leerlijn voor historische kennis en inzicht.

4.7 Geschiedenis en tijd

Het geschiedenisverhaal is altijd verbonden met de factor tijd. Tijd is het belangrijkste concept dat geschiedenisonderwijs onderscheidt van andere vakgebieden. Tijd is 'het hart van de geschiedenis' (Jordanova, 2006).

Bij het besef van tijd worden het objectieve begrip van de metrische tijd (klok- en kalendertijd) en het subjectieve begrip van de ervaren tijd (tempo, duur, intensiteit) onderscheiden. Deze twee vormen van tijdsbesef komen samen in historisch tijdsbesef, waarin tijd vorm krijgt in verhalen die samenhang aanbrengen in afzonderlijke gebeurtenissen in het verleden (Grever, 2009; De Groot-Reuvekamp, 2017).

In het geschiedenisonderwijs wordt de objectieve tijd ook wel 'chronologie' genoemd en deze dient om gebeurtenissen te dateren, om een begin- en eindpunt van ontwikkelingen aan te duiden en het verloop van tijd in beeld te brengen. Het begrijpen van chronologie is een basis om het verleden te kunnen begrijpen, je een beeld van het verleden te vormen en vergelijkingen te kunnen maken tussen historische tijdvakken en het heden met betrekking tot continuïteit en verandering (Grever, 2009). Een chronologisch referentiekader is onmisbaar om thuis te raken in de tijd. Met name in het primair onderwijs ligt de taak om leerlingen van jongs af aan vertrouwd te maken met de historische tijd als voorwaarde voor de ontwikkeling van historisch besef.

Onderverdeling van de geschiedenis

De tien tijdvakken geven in het PO en de onderbouw van het VO de mogelijkheid om in gesprek te gaan (met de leerlingen) over periodes en periodisering. Wat zijn elementen die bij een periode horen? Wat is dan de samenhang daartussen? De tien tijdvakken zijn bedoeld om ontwikkelingen, verschijnselen en personen in de tijd te kunnen plaatsen, niet als een indeling van de geschiedenis. De onderwerpen, ontwikkelingen en kantelpunten in de tien tijdvakken zijn referentiekaders. Deze zijn onmisbaar om thuis te raken in de tijd.

De tien tijdvakken zijn niet bedoeld als indeling van de geschiedenis. Tijdvakken hebben de functie van oriëntatie in de tijd. Ze heten 'de tijd van ...' omdat mensen associaties hebben bij 'tijden van ...' Daarom moeten de tijdvakken ronde jaartallen hebben, omdat ronde jaartallen niets betekenen. De jaartallen geven alleen aan over welke tijd we het (ongeveer) hebben en benadrukken dat deze grenzen niet als absoluut breekpunt moeten worden gezien (omdat iedereen wel aanvoelt dat een grens van een eeuw iets willekeurig is).

In deze aanzet voor een doorlopende leerlijn wordt uitgegaan van de volgende uitgangspunten voor een chronologisch referentiekader met voldoende 'aanhechtingspunten' voor Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis.

- De tien tijdvakken worden gehandhaafd als hulpmiddel bij het verwerven van historische overzichtskennis (een chronologisch referentiekader) in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Bij het heen en weer gaan in de tijd is de chronologie een voorwaarde. Zonder chronologie is er geen ontwikkeling. De ronde jaartallen van de tien tijdvakken zijn weliswaar inhoudsloos, maar acceptabel als didactisch hulpmiddel, een kapstok voor de leerlingen.
- De tien tijdvakken kunnen op termijn uitgebreid worden met een nieuw tijdvak over de eigen tijd vanaf bijvoorbeeld 2000. Bij zo'n herziening kan ook de naam van het tijdvak 3 beter veranderd worden in de Tijd van monniken en horigen of de Tijd van domeinen en kloosters.
- Ontwikkelingen uit de Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis vormen de basis van het chronologisch referentiekader. De ontwikkelingen worden waar mogelijk verbonden met kantelpunten ('vóór ...' of 'na ...'). Ontwikkelingen lopen namelijk over tijdvakgrenzen heen.

De val van de Berlijnse muur in 1989 is een kantelpunt in de Europese geschiedenis.



- In elk tijdvak worden de ontwikkelingen en verschijnselen (de impliciete kenmerkende aspecten) waar mogelijk verbonden met kantelpunten ('vóór ...' of 'na ...') en in de betreffende contexten worden mogelijke lokale, nationale, Europese en mondiale kaders en kantelpunten genoemd.
- De concrete evenementiële kantelpunten worden gekoppeld aan jaartallen en ingepast in lokale, nationale Europese en mondiale kaders.
- In het primair onderwijs kunnen naast de namen van de tien tijdvakken ook 'prehistorie' en 'middeleeuwen' als algemeen gebruikte begrippen gehanteerd worden.
- In het voortgezet onderwijs wordt naast de tijdbalk met de tien tijdvakken de traditionele, in de wetenschappelijke wereld gebruikte periode-indeling prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd en moderne tijd geïntroduceerd.
- In elke klas en les is vanaf de onderbouw van het primair onderwijs een fysieke, schriftelijke en/of digitale tijdbalk *op schaal* aanwezig, die door de leerkracht en leerlingen veelvuldig wordt gebruikt om gebeurtenissen in de tijd te kunnen plaatsen en om er in interactieve werkvormen mee te 'stoeien'.
- In het voortgezet onderwijs zijn meerdere tijdbalken te zien met steeds complexere tijdlijnen.

4.8 Geschiedenis en actualiteit



Religieuze strijd om Jeruzalem. Treinkaping bij De Punt in 1977. Straten en gebouwen die de namen dragen van mannen die tot voor kort zeehelden werden genoemd. De dekolonisatieoorlog in Indonesië. De muur van Mussert in Lunteren. Zwarte Piet, de VOC-mentaliteit, het slavernijverleden, vluchtelingen, de Palestijnse kwestie, Europacrisis, de Koerden, 9/11...

United Airlines vlucht 175 raakt de zuidelijke toren van het WTC, 2001.

Elke keer dat leerlingen kennismaken van gebeurtenissen in de eigen tijd kunnen ze constateren dat de media en politici dagelijks ervaringen uit het verleden gebruiken om een oordeel te vellen over het heden. En andersom. Met ervaringen en waarnemingen uit het heden, wordt een oordeel gegeven over het verleden. Maatschappelijke discussies hebben altijd hun weerslag op de omgang met het verleden. Ze leiden in het heden tot tentoonstellingen in grijs tinten over de VOC in het Nationaal Archief, tot plannen voor een grote slavernijtentoonstelling in het Rijksmuseum waarbij schaamte over het verleden een kompas is. De Canon van Nederland zegt evenveel over de tijd waarin deze is samengesteld als over de tijd die deze beslaat. Geschiedenis wordt gebruikt en misbruikt om de toekomst richting te geven. Analogieën die mooi in het plaatje van de eigen denkwijze passen worden veelvuldig aangehaald, analogieën die dit niet doen worden genegeerd. Presentisme is voortdurend aan de orde: het verleden wordt beoordeeld met normen en waarden uit het heden.

Het geschiedenisonderwijs moet kennis van het verleden structureel inzetten bij de discussie over en oplossing van actuele onderwerpen. En andersom. Vragen uit het heden hebben een parallel in het verleden. Is de eigen tijd wel zo uniek? Geschiedenisonderwijs moet niet devalueren tot een talkshow, waarin onderwerpen slechts oppervlakkig worden besproken. Geschiedenisonderwijs moet de eigen tijd en wereld van de leerlingen gebruiken om historisch te leren denken en redeneren. Om zichzelf en de eigen tijd beter te begrijpen en hiernaar te handelen.

4.9 De bijdrage van geschiedenisonderwijs aan burgerschapsvorming

De VGN ziet de volgende (unieke) bijdragen van geschiedenisonderwijs aan burgerschapsvorming:

- Geschiedenisonderwijs resulteert in kennis over burgerschap in heden en verleden, wat onder andere bijdraagt aan het inzicht dat invullingen van en visies op burgerschap door de tijd heen veranderen en verschillend kunnen zijn op verschillende plaatsen.
- In het geschiedenisonderwijs wordt aandacht besteed aan de historische ontwikkeling van burgerschapsvorming: de ideeën van de oudheid tot de Franse Revolutie, 1848, etc. Dit is de basis van onze liberale democratie. Hier horen ook de tegenkrachten en andere opvattingen over democratie bij.
- Geschiedenisonderwijs biedt inzicht in processen van (nationale) identiteitsconstructie; geschiedenis vergelijkt hierbij tussen heden en verleden en biedt een lijn van verleden naar heden (diachronie).
- Geschiedenisonderwijs resulteert in inzicht in de wijze waarop leerlingen geschiedenis (kunnen) gebruiken; hoe geschiedenis in het heden een rol speelt en implicaties heeft voor de toekomst. Dit inzicht is belangrijk omdat bij veel discussies in de samenleving het gebruik van geschiedenis aan de orde is en omdat de leerling zich bewust kan worden van de eigen standplaatsgebondenheid. Geschiedenis laat hierbij zien hoe mensen met verschillende achtergronden met elkaar omgaan.

Zie bijlage 4 voor een voorbeelduitwerking hiervan.

4.10 Samenhang met andere vakken

Het Platform Onderwijs2032 pleit in zijn eindadvies voor meer samenhang tussen vakken en stelt voor om de kennisbasis uit te werken in drie (niet onomstreden) interdisciplinaire kennisdomeinen, waarvan Mens & Maatschappij een voorbeeld is. In dit door het platform voorgestelde domein leren leerlingen, zo is de gedachte, vanuit verschillende perspectieven naar de samenleving en de leefomgeving kijken. Een historisch perspectief (op de impact die gebeurtenissen van nu en uit het verleden hebben op de samenleving), een geografisch perspectief (op de eigen leefomgeving, Nederland, Europa en de rest van de wereld) en een politiek, economisch en maatschappelijk perspectief (op bestuur, welvaart en samenleven).

Hiermee kan de samenhang tussen vakken meer worden benut en kan het onderwijs voor leerlingen meer betekenisvol gemaakt worden. In de redenering van het platform maakt dit domein deel uit van het kernaanbod.

Het platform wijst daarnaast op het belang van zowel verdieping in de disciplines (vakken) als verbreding in de vorm van interdisciplinair werken aan actuele en maatschappelijke vraagstukken. Ook wordt aangegeven dat het werken aan interdisciplinaire vraagstukken niet zonder stevige basiskennis van de bestaande vakdisciplines kan (*Curriculumspiegel*, SLO 2017, p. 306-307). De voorstellen in de *Bij de Tijd*-trilogie sluiten hierbij aan. Verwerving van een chronologisch referentiekader, historische denk- en redeneervaardigheden en inzicht in de omgang met het verleden, bieden een stevige disciplinaire basis om historisch besef te ontwikkelen én interdisciplinaire vraagstukken te onderzoeken. De voorstellen voor meer aandacht voor onderwerpen uit de wereldgeschiedenis, diachrone ontwikkelingen en aspecten van burgerschap bieden veel aanknopingspunten voor het realiseren van meer samenhang.

Een landelijke ontwikkelgroep M&M (Tuithof, in voorbereiding) geeft in haar aanstaande publicatie voorbeelden en analyses van samenwerking tussen de mens- en maatschappijvakken (aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer).

Begrippenlijst

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

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

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

Burgerschapsvorming: de bijdrage van, in dit geval, geschiedenisonderwijs aan de ontwikkeling tot verantwoordelijk lid van de samenleving, zowel politiek als sociaal.

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

Diachroon: 'door de tijd heen', lengtedoorsneden van onderwerpen of thema's door de geschiedenis heen.

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

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

Historisch besef: historische kennis en inzichten gebruiken om het heden, jezelf en anderen beter te begrijpen en na te denken over een gewenste of mogelijke toekomst.

Historisch besef wordt vaak uitgewerkt in de volgende inzichten:

- Het verleden is anders dan het heden.
- De hedendaagse samenleving en omgeving is mede het resultaat van historische ontwikkelingen.
- De hedendaagse samenleving is veranderlijk.
- Je maakt deel uit van een groter geheel (bijvoorbeeld een lokale gemeenschap) met een eigen geschiedenis.

- Uitspraken over het verleden kunnen meer of minder op historisch bewijs gebaseerd zijn.
- De wijze waarop mensen betekenis geven aan en oordelen over het verleden verandert door de tijd en kan per groep en individu verschillen.

Om deze inzichten te ontwikkelen en zich te kunnen oriënteren in de tijd, moet de leerling historische kennis en vaardigheden verwerven:

- kennis van wat geschiedenis is, hoe historici tot historische kennis komen;
- kennis van hoe mensen betekenis geven aan en oordelen over het verleden, hoe dat door de tijd heen verandert en tussen groepen en individuen verschilt;
- kennis van indelingen van tijd;
- kennis van historische gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en personen (die je kunt gebruiken om het heden te begrijpen of na te denken over de toekomst);
- met deze kennis historisch kunnen denken en redeneren.

Historische anker- of kantelpunten: gebeurtenissen, verschijnselen of ontwikkelingen die een moment van verandering markeren, waardoor je kunt spreken van ‘vóór’ of ‘na’.

Enkele voorbeelden: de kruisiging van Jezus Christus, de industriële revolutie, de boekdrukkunst, de wetenschappelijke revolutie, de Tweede Wereldoorlog, de Watersnoodramp van 1953, 9/11 en de Val van de Muur in 1989.

Historische kennis: hierbij gaat het niet alleen om kennis van historische gebeurtenissen, personen, verschijnselen, ontwikkelingen en periodisering, maar ook om kennis van wat geschiedenis is en de functies die geschiedenis voor mensen heeft.

A. *Leerlingen verwerven kennis van historische ontwikkelingen en verschijnselen waarmee ze de hedendaagse samenleving en de groepen waarvan zij deel uitmaken beter kunnen begrijpen.*

B. *Leerlingen verwerven kennis van indelingen van de geschiedenis.*

1. Chronologie: jaartallen, eeuwen.
2. De periodisering die veel gebruikt wordt om de geschiedenis van Europa in te delen: oudheid, middeleeuwen, (vroeg)moderne tijd.
3. Periodes die veel gebruikt worden om Nederlandse en Europese geschiedenis in te delen. Bijvoorbeeld: de Tijd van pruiken en revoluties, de Gouden Eeuw, de tijd van de opkomst van steden, de tijd van het modern imperialisme.
4. Kantelpunten: gebeurtenissen en ontwikkelingen (bijvoorbeeld de nieuwe grondwet van 1848, de Russische Revolutie, de eerste feministische golf, 9/11) die belangrijk worden gevonden omdat ze het leven van veel mensen/in grote gebieden veranderden en helpen om het verleden in te delen in periodes. Om eurocentrisme te

doorbreken en leerlingen zicht te geven op het feit dat indelingen van de geschiedenis altijd tijd- en plaatsgebonden zijn, zou er ook aandacht moeten zijn voor kantelpunten in de geschiedenis van gebieden buiten Europa.

C. *Leerlingen verwerven kennis van wat geschiedenis is; hoe historici tot historische kennis komen.*

Het gaat hier om ontwikkeling van het inzicht dat geschiedenis interpretatie is en dat verhalen en beelden van het verleden verschillen in de mate waarin ze gebaseerd zijn op historisch bewijs en aandacht geven aan meerdere perspectieven. Leerlingen krijgen zicht op de kritische wijze waarop historici omgaan met bronnen en waar ze op letten als ze veranderingen beschrijven en verklaringen geven.

D. *Leerlingen verwerven kennis van manieren waarop mensen betekenis geven aan en oordelen over het verleden.*

Leerlingen maken kennis met verschillende soorten erfgoed, zoals objecten in musea, historische documenten in archieven, monumenten, gedenktekens, herdenkingen en landschappen, immaterieel erfgoed, zoals tradities, muziek, rituelen en uitdrukkingen. Hierbij is aandacht voor voorbeelden van lokaal/regionaal, nationaal, Europees en werelderfgoed. Leerlingen leren dat mensen geschiedenis gebruiken om de hedendaagse wereld beter te begrijpen, te definiëren wie zij zijn en wat ze belangrijk vinden. Ze gaan inzien dat geschiedenis gevoelig kan zijn vanwege verschillende perspectieven. Leerlingen ontwikkelen het inzicht dat de betekenis die mensen geven door de tijd heen veranderlijk is en verschillend kan zijn voor verschillende groepen mensen.

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

Historische vaardigheden: historische denk- en redeneervaardigheden die helpen om historische ontwikkelingen, gebeurtenissen, personen en verschijnselen te begrijpen en die nodig zijn om een historische redenering op te bouwen of kritisch te analyseren.

A. *Leerlingen leren historisch denken:*

- Historische vragen stellen.
- Historisch contextualiseren: historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen, objecten en personen plaatsen in historische periodes en in maatschappijtypen; anachronistisch toepassen van waarden, normen en kennis van nu op het verleden (presentisme) herkennen.
- In historische processen aspecten van continuïteit en verandering herkennen en deze beschrijven.
- Oorzaken en gevolgen van historische gebeurtenissen en ontwikkelingen beschrijven.
- Verschijnselen uit verschillende periodes en samenlevingen vergelijken.

- Zich verplaatsen in opvattingen, waarden en motieven van mensen in het verleden, er rekening mee houdend dat zij niet over dezelfde kennis konden beschikken als wij nu.
- Bij een gegeven vraag de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van informatie uit historische bronnen beoordelen, rekening houdend met de standplaatsgebondenheid van bronnen.

B. Leerlingen leren *historisch redeneren*:

Een historische redenering is een *beargumenteerde* conclusie over een historische persoon, gebeurtenis, verschijnsel, ontwikkeling of periodisering op basis van gegeven of zelf verzamelde informatie. De redenering kan een interpretatie van aspecten van verandering en continuïteit zijn, een verklaring of een vergelijking tussen historische verschijnselen of tussen heden en verleden. Een goede redenering bevat argumenten die zijn gebaseerd op betrouwbare historische informatie. Historisch kunnen redeneren betekent dat de leerling zelf op basis van informatie over het verleden tot beargumenteerde conclusies over het verleden kan komen, maar ook dat hij of zij redeneringen van anderen kritisch kan analyseren. Bij dit het redeneren gebruikt de leerling altijd een *combinatie* van historische denkvaardigheden en historische kennis om een beredeneerd antwoord te geven op een historische vraag.

Multiperspectiviteit: onderdeel van historisch denken en redeneren, dat een rol speelt bij beeldvorming, interpretatie, inleving, standplaatsgebondenheid, contextualiseren, etc. Leerlingen leren begrijpen dat er verschillende visies op het verleden bestaan.

Orderingskader: hulpmiddel om de leerstof bij geschiedenis te ordenen. In het huidige geschiedenisonderwijs wordt gewerkt met verschillende orderingskaders: het kader van de tien tijdvakken (primair en voortgezet onderwijs), de Canon van Nederland (primair en onderbouw voortgezet onderwijs) en een overzicht van de twintigste eeuw (bovenbouw vmbo).

Periodisering: indeling van de geschiedenis in tijdvakken of periodes op basis van politiek-culturele of sociaal-economische criteria. Bijvoorbeeld politiek: oudheid, middeleeuwen, nieuwe tijd, nieuwste tijd en contemporaine geschiedenis. Sociaal-economisch: nomadisch, agrarisch, stedelijk en industrieel.

Persoonsvorming: de bijdrage van geschiedenisonderwijs aan de identiteitsontwikkeling van opgroeiende generaties.

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

Inspiratiebronnen

- **Ankersmit, F.** (2007). *De sublieme historische ervaring*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- **Armitge, D. & Guldi, J.** (2014). *The History Manifesto*. Cambridge (etc.): Cambridge University Press.
- **Barton, K.C. & Levstik, L.S.** (2004). *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge.
- **Beek, W. van & Verhallen, M.** (2012). *Taal een zaak van alle vakken, geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.
- **Boxtel, C. van** (eindred.) (2009). *Vakkenintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken. Theorie en praktijk*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.
- **Boxtel, C. van & Drie, J. van** (2012). 'That's in the time of the Romans!' Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents in: *Cognition and Instruction*, 30, 2, p. 1-33.
- **Boxtel, C. van & Drie, J. van** (2013). 'Historical reasoning in the classroom. What does it look like and how can we enhance it?' in: *Teaching History*, 150, p. 44-54.
- **Boxtel, C. van & Drie, J. van** (2018). 'Historical reasoning: conceptualizations and educational applications' in: S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.) *International Handbook of History teaching and Learning*. Hoboken: Wiley & Sons, p. 149-176.





- **Boxtel, C. van, Grever, M. & Klein, S.** (Eds.) (2016). *Sensitive pasts. Questioning heritage in education*. Brooklyn/Oxford: Berghan Books.
- **Bron, J.** (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- **Bron, J., Veugeliers, W. & Vliet, E. van** (2009). *Leerplanontwikkeling actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.
- **Dorsman, L., Jonker, E. & Ribbens, K.** (2000). *Het zoet en het zuur. Geschiedenis van Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- **Drie, J. van** (red.) (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijke Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- **Emmer, P.** (2017). *Het zwart-witdenken voorbij. Een bijdrage aan de discussie over kolonialisme, slavernij en migratie*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- **Ercikan, K. & Seixas, P.** (Eds) (2015). *New directions in the assessment of historical thinking*. New York/London: Routledge Singer.
- **Folmer, E. e.a.** (red.) (2017). *Curriculumspiegel 2017*. Enschede: SLO.
- **Grever, M.** (2009). 'Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie' in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 124 (3), p. 438-451.
- **Grever, M., Boxtel, C. van** (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren.
- **Groot-Reuvenkamp, M.** (2017). *Timewise. Improving pupil's understanding of historical time in primary school*. 's-Hertogenbosch: NWO - Fontys.

- **Heater, D.** (1990-2004). *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- **Jonker, E.** (2001). *Historie. Over de blijvende behoefte aan geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.
- **Jordanova, L.** (2006). *History in Practice* (2nd ed.). London: Hodder education.
- **Kloek, J. & Tilmans, K.** (red.) (2002). *Burger. Een geschiedenis van het begrip 'burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21e eeuw*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- **Kooij, C. van der & Groot-Reuvekamp, M. de** (2016, 3^e druk). *Geschiedenis & Samenleving. Kennisbasis inhoud en didactiek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- **Kooij, C. van der & Schans, T. van der** (eindred.) (2016). *Bij de Tijd door het schoolvak geschiedenis*. VGN.
- **Kooij, C. van der & Schans, T. van der** (eindred.) (2017). *Bij de Tijd 2. Bouwstenen voor geschiedenislerplannen*. VGN.
- **Kooij, C. van der & Schans, T. van der** (2017). 'Inhoud en didactiek van het vak geschiedenis' in: *Kennisbasis Lerarenopleidingen*. VELON.
- **Nordgren, K. & Johansson, M.** (2015). 'Intercultural historical learning: a conceptual framework' in: *Journal of Curriculum Studies*, 47, 1, p. 1-25.
- **Rioeur, P.** (1990). *Time and Narrative* (3 vols.). Chicago: University of Chicago Press.
- **Seixas, P. & Morton, T.** (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson education.
- **Sinnige, A.** (2018). *Historisch bewustzijn op de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- **Storck, E.** (2016). 'Herbezinning op het curriculum. Op zoek naar een instrument met meer vrijheid en aandacht voor ons vak' in: *Kleio*, 2016-1, p. 52-59.
- **Straaten, D. van** (red.) (2012). *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*. Assen: Van Gorcum.
- **Straaten, D. van, Wilschut, A. & Oostdam, R.** (2016). 'Making history relevant by connecting past, present and future' in: *Journal of Curriculum Studies*, 48, 4, p. 479-502.
- **Strading, R.** (2003). *Multiperspectivity. A guide for teachers*. Straatsburg: Council of Europe Publishing.
- **Tosh, J.** (2008). *Why History Matters*. London/New York: Palgrave Macmillan.
- **Wagenaar, H., Schoot, F. van der & Hemker, B.** (2011). *Balans Actief Burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling 2009*. Arnhem: Cito (PPON-reeks, nummer 45).
- **Wilschut, A.** (2011). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- **Wilschut, A., Straaten, D. van & Riessen, M. van** (2013, tweede druk). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de docent*. Bussum: Coutinho.
- **Wineburg, S.** (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- **www.burgerschapindeschool.nl**

Bijlage 1: Bestaansverhelderende vragen

Onderstaande vragen gaan uit van de hedendaagse situatie om van daaruit af te dalen in het verleden om een beeld te krijgen van de ontwikkelingen die geleid hebben tot die situatie. Bovenal gaat het om het stellen van historische vragen: vergelijkende vragen, verklarende vragen, vragen gericht op de aard van de verandering, vragen over de betekenis van bepaalde historische ontwikkelingen, personen en gebeurtenissen en vragen over de mate waarin historische verhalen of beelden gebaseerd zijn op historisch bewijs.

- Hoe voorzien mensen heden ten dage in hun levensonderhoud en levensbehoeften? Is dat altijd al zo geweest? Welke veranderingen zijn er op dit gebied in het verleden opgetreden? Waardoor? Ging dat snel of langzaam?



Belgische vluchtelingen, Leo Gestel, 1914.

- Hoe gaan mensen om met hun natuurlijke omgeving? Vergelijk de hedendaagse situatie met de situatie in een tweetal tijdvakken uit de geschiedenis. Wat valt op? Hoe is dat te verklaren?
- Wie is de baas oftewel wie heeft de macht? Hoe zit dat in de hedendaagse situatie? Is dat altijd al zo geweest of was dat in vroeger tijden anders? Wat waren belangrijke kantelpunten in het verleden die geleid hebben tot de hedendaagse situatie? Is de hedendaagse situatie ook de toekomstige situatie, of kan die hedendaagse situatie nog veranderen?
- Hoe is het te verklaren dat mensen in het heden heel verschillend handelen? Is dat in de geschiedenis altijd al zo geweest? Waartoe heeft dat onder andere geleid? En zou zo iets nu of in de nabije toekomst opnieuw kunnen gebeuren?
- In onze huidige samenleving is sprake van ongelijkheid. Waar blijkt dat uit? Geldt dat voor alle aspecten van de samenleving of zijn er uitzonderingen? Hoe werd in de Tijd van pruiken en revoluties gedacht over gelijkheid/ongelijkheid? En wat was het gevolg van dat denken toen? Kunnen wij daar nu nog van leren?
- Op verschillende plaatsen in de wereld zijn er nu oorlogen. Waardoor zijn die ontstaan? Zijn in het verleden oorlogen om diezelfde redenen ontstaan of waren er ook andere redenen? Hoe liepen die oorlogen in het verleden af en kunnen wij daar nu wat van leren?
- Wat geloven mensen? Is dat altijd al zo geweest? Wat zijn belangrijke kantelpunten op het gebied van geloof geweest en hoe zijn die tot stand gekomen?
- Waarom zien we mensen wegtrekken uit hun landen? Wat zijn de belangrijkste redenen voor vertrek? Zien we parallellen met het verleden? Wat waren in het verleden de gevolgen van ontmoetingen van verschillende culturen? Is dat te vergelijken met nu?
- Momenteel kijken mensen in onze samenleving met andere ogen naar kolonialisme, slavernij en zeehelden. Hoe is deze verandering te verklaren? Aan de orde is hierbij onze verantwoordelijkheid. Zijn wij verantwoordelijk voor wat er in het verleden gebeurd is?

Bijlage 2: Voorbeeld van een aanzet voor een leerlijn historische kennis en inzicht

historische kennis en inzicht	primair onderwijs	vmbo en onderbouw havo/vwo	bovenbouw havo/vwo
kennis van historische gebeurtenissen, personen, verschijnselen en ontwikkelingen	kennis van hoofdlijnen van de Nederlandse en Europese geschiedenis, met nadruk op ontwikkelingen in de wijze waarop mensen leven	+ meer politieke ontwikkelingen + ook enkele ontwikkelingen in de wereldgeschiedenis	+ meer abstracte begrippen + dat historische begrippen in de ene tijd en plaats een (deels) andere betekenis kunnen hebben dan in andere
kennis van indelingen van de geschiedenis	kennis van jaartallen, eeuwen, eenvoudige tijdsaanduidingen ('tijd van stoommachines'), prehistorie - historie	+ kennis van de indeling oudheid, middeleeuwen, (vroeg)moderne tijd + kennis van het feit dat er verschillende periodisering zijn voor verschillende gebieden	+ blijk geven van het inzicht dat elke ordening van tijd een interpretatie is en dat andere indelingen mogelijk zijn
kennis van de wijze waarop mensen betekenis geven aan en oordelen over het verleden	voorbeelden kunnen geven van historische voorwerpen, gebouwen en gebeurtenissen die mensen in de eigen omgeving en in NL belangrijk vinden om te bewaren/herdenken en redenen die mensen daarvoor hebben	+ blijk geven van het inzicht dat verschillende individuen en groepen op een verschillende manier betekenis kunnen geven	+ blijk geven van het inzicht dat de betekenis die mensen geven aan en oordelen over het verleden tijd- en standplaatsgebonden is + blijk geven van het inzicht dat geschiedverhalen/beelden niet altijd gebaseerd zijn op historisch bewijs en andere perspectieven soms uitsluiten
kennis van wat geschiedenis is, hoe historici tot historische kennis komen	- blijk geven van het inzicht dat geschiedverhalen zijn gebaseerd op onderzoek naar historische bronnen - blijk geven van het inzicht dat het lastig is om vast te stellen wat er precies gebeurd is, omdat er weinig is overgebleven of bronnen onvoldoende informatie geven	+ blijk geven van het inzicht dat over dezelfde gebeurtenis verschillende verhalen kunnen worden verteld + blijk geven van het inzicht dat geschiedverhalen gebaseerd moeten zijn op voldoende historisch bewijs	+ blijk geven van het inzicht dat geschiedverhalen een constructie zijn van het verleden, beïnvloed door de positie, het perspectief en de doelen van de auteur en de tijd waarin deze leeft

Bijlage 3: Voorbeeld van een aanzet voor een leerlijn historisch denken en redeneren

historische vaardigheden	primair onderwijs	vmbo en onderbouw havo/vwo	bovenbouw havo/vwo
historisch denken			
historische vragen	eenvoudige vragen formuleren om tot beter begrip van het verleden te komen	+ beschrijvende, verklarende, vergelijkende en evaluerende vragen kunnen stellen over historische verschijnselen	+ hoofd- en deelvragen formuleren in het kader van een historisch onderzoek
historisch contextualiseren	gebeurtenissen, personen en gebouwen/voorwerpen in een historische context kunnen plaatsen met kennis van tijdvakken met associatieve namen en kantelpunten in de Nederlandse en Europese geschiedenis	+ ontwikkelingen in een historische context kunnen plaatsen + met kennis van periodes en kantelpunten in de Europese en wereldgeschiedenis + anachronistisch toepassen van waarden, normen en kennis van nu op het verleden (presentisme) herkennen	+ de manier waarop mensen betekenis geven aan het verleden en er over oordelen in een historische context kunnen plaatsen + bij het contextualiseren gebruikmaken van meer gedetailleerde historische kennis
continuïteit en verandering	o.b.v. aangereikte informatie kunnen beschrijven wat verandert en wat hetzelfde blijft in hoe mensen wonen, werken, communiceren en reizen, en in wat ze geloven.	+ o.b.v. aangereikte informatie kunnen beschrijven wat verandert en wat hetzelfde blijft in het bestuur en internationale verhoudingen + veranderingen kunnen beschrijven in termen van soort verandering, tempo en impact	+ o.b.v. zelf verzamelde informatie kunnen beschrijven wat verandert en wat hetzelfde blijft + blijk geven van het inzicht dat beschrijvingen van veranderingen interpretaties zijn en dat andere interpretaties mogelijk zijn
oorzaken en gevolgen	o.b.v. aangereikte informatie oorzaken en gevolgen kunnen onderscheiden	+ o.b.v. aangereikte informatie meerdere oorzaken en gevolgen kunnen beschrijven + oorzaken en gevolgen kunnen beschrijven in termen van soorten oorzaken en gevolgen (bedoelde, onbedoelde, aanleiding, structurele, condities, motieven) + het belang van verschillende oorzaken kunnen wegen	+ o.b.v. zelf verzamelde informatie oorzaken en gevolgen kunnen beschrijven met oog voor multicausaliteit + blijk geven van het inzicht dat gebeurtenissen nooit onvermijdelijk zijn; dat het ook anders had kunnen lopen + blijk geven van het inzicht dat beschrijvingen van oorzaken en gevolgen interpretaties zijn en dat andere interpretaties mogelijk zijn

historische vaardigheden	primair onderwijs	vmbo en onderbouw havo/vwo	bovenbouw havo/vwo
overeenkomsten en verschillen	het leven en denken van mensen nu en van mensen in een specifieke historische context kunnen vergelijken	+ historische periodes en historische verschijnselen op verschillende plaatsen kunnen vergelijken	+ bij het vergelijken oog hebben voor de specifieke historische context
inleven	- zich o.b.v. concrete verhalen kunnen inleven in leeftijdgenoten die leefden in het verleden - hoe mensen in het verleden dachten en handelden kunnen relateren aan hun positie in de samenleving	+ hoe mensen in het verleden handelden en dachten kunnen relateren aan de bredere historische context en mogelijke motieven, opvattingen en emoties waardoor zij geleid werden kunnen benoemen	+ het anachronistisch toepassen van waarden, normen en kennis van nu op het verleden (presentisme) herkennen + blijk geven van het inzicht dat het nooit helemaal mogelijk is om je te verplaatsen in mensen die vroeger leefden
bruikbaarheid, betrouwbaarheid, representativiteit en standplaatsgebondenheid	- bij een gegeven historische vraag bruikbare informatie kunnen selecteren - verschil tussen feiten en meningen kunnen herkennen	+ feiten, meningen, stereotypen en perspectieven uit elkaar kunnen houden + betrouwbaarheid en representativiteit van informatie over het verleden kunnen beoordelen + informatie uit verschillende bronnen met elkaar kunnen vergelijken	+ standplaatsgebondenheid a.g.v. waarden, positie in de samenleving, kennis, gender, sociaal-economische of politieke situatie kunnen herkennen + bewust zijn van de eigen standplaatsgebondenheid
historisch redeneren			
constructie van een historische redenering	o.b.v. gegeven informatie een eenvoudige beschrijving van een verandering kunnen geven, een verklaring geven, of een vergelijking maken	o.b.v. gegeven en zelf gevonden informatie meer complexe beschrijvingen van historische veranderingen, verklaringen en vergelijkingen geven (met aandacht voor historische context, gebruik van historische feiten, begrippen en chronologie en kennis van de wijze waarop historici tot dergelijke beschrijvingen komen)	+ o.b.v. gegeven en zelf gevonden informatie conclusies over continuïteit en verandering, oorzaken en gevolgen en overeenkomsten en verschillen kunnen onderbouwen met betrouwbare informatie uit bronnen + hierbij mogelijke tegenargumenten kunnen benoemen en/of ontcrachten
kritische analyse van een gegeven redenering		o.b.v. nieuwe informatie uitspraken over continuïteit en verandering, oorzaken en gevolgen en overeenkomsten en verschillen kunnen bekritisseren of aanvullen	+ gegeven redeneringen kritisch kunnen analyseren: worden veranderingen, verklaringen en vergelijkingen voldoende genuanceerd beschreven + kunnen beoordelen in hoeverre conclusies voldoende onderbouwd zijn met betrouwbare informatie uit bronnen + ontbrekende perspectieven en tegenargumenten kunnen benoemen

Bijlage 4: Voorbeelduitwerking geschiedenis en burgerschap

Centraal in dit concept staat de werking en het belang van de democratische rechtsstaat en de ontwikkeling en betekenis van mensenrechten en kinderrechten voor het dagelijkse (samen)leven.

Het diachrone thema bij geschiedenis en burgerschap is het verschil tussen onderdanen en burgers. Onderdanen komen heel vaak in de geschiedenis voor: mensen die geen verantwoordelijkheid (kunnen) krijgen of nemen voor de samenleving waarin ze wonen maar zich moeten onderwerpen aan machten die zonder hun instemming boven hen geplaatst zijn. De tegenhanger is de burger, die zulke machten niet boven zich erkent en daarom het heft in eigen handen neemt. Dit gaat uiteraard samen met burgerplichten, want met z'n allen een samenleving overeind houden gaat niet zomaar. Deze thematiek is aan de hand van talloze historische voorbeelden toe te lichten, te beginnen met de Atheense stadstaat, via de middeleeuwse stad, via utopische kolonies naar moderne constitutionele staten. Hoeveel moeite burgers hebben om zich niet als (onverantwoordelijke) onderdanen te gedragen, zien we dagelijks om ons heen.

Een lijn door de geschiedenis met het concept 'burgerschap' moet herhaaldelijk geoefend worden. Het gaat niet alleen om Nederlands burgerschap. Burgerschap is een algemeen begrip. Het doet zich in allerlei contexten en op diverse schalen voor. Centraal staat: met z'n allen verantwoordelijk zijn en samen de samenleving overeind houden. Dat kan op je school slaan, op je stad, op je land, maar ook op zoiets als de Europese Unie.

PO en onderbouw VO: suggesties

Voor **PO** bij elk tijdvak een verhaal rondom een persoon of een aansprekende gebeurtenis uit de Nederlandse geschiedenis, bijvoorbeeld in de Tijd van Grieken en Romeinen – Julius de Bataaf; in de Tijd van steden en staten – Floris, de vermoorde graaf; in de Tijd van ontdekkingen en hervormers – Willem van Oranje, de vader des vaderlands; in de Tijd van burgers en stoommachines – Thorbecke, de minister, en in de Tijd van wereldoorlogen en Holocaust – Anne Frank, de dagboekschrijfster.

Voor **onderbouw VO**: tijdvak 2 – burgerschap; tijdvak 4 – burgerschap; tijdvak 6 – absolutisme/nationale staat (staatsvorming); tijdvak 7 – grondrecht, grondwet, revolutie, nationale staat, globalisering, slavernij; tijdvak 8 – burgerschap, imperialisme; tijdvak 9 – totalitarisme, fascisme, communisme; tijdvak 10 – kolonisatie, dekolonisatie, democratie (burgerschap).



Perikles, 'de eerste burger van Athene', houdt een grafrede voor de slachtoffers van de Peloponnesische Oorlog, Philipp Foltz, 1852.

De **lijn van burgerschap**: van de burger in de polis, de horige op het platteland, naar de burger in de middeleeuwse stad, naar de burger volgens de reformatoren en verlichtingsdenkers, naar de burger volgens negentiende- en twintigste-eeuwse grondwetten.

De **lijn van staatsvorming**: lokale entiteiten, nationale staten, absolutisme, constitutionele staten, ideologieën, -ismen.

De **lijn van Europa en de wereld**: europeanisering, kolonialisme, imperialisme, dekolonisatie en globalisering.

Bovenbouw VO: een voorbeeld

Voor de **bovenbouw VO**: welke taken heeft een overheid ten opzichte van haar burgers en welke plichten hebben de burgers?

Een voorbeeld van een uitwerking van een betekenisvolle vraag én een historische kwestie bij burgerschap: *Heeft de toegenomen rol van de overheid het dagelijks leven van haar burgers verbeterd?*

- Leerlingen onderzoeken hoe de overheid sinds de negentiende eeuw haar invloed op haar burgers vergroot.
- Leerlingen bepalen wat lange- en kortetermijneffecten zijn van overheidsingrijpen (het leggen van verbanden tussen verleden, heden en toekomst).

- Leerlingen bepalen hoeveel invloed de overheid heeft op hun eigen leven (zo wordt een abstracte vraag tastbaarder gemaakt).
- Leerlingen analyseren verschillende typen bronnen.
- Leerlingen evalueren hoe de veranderende rol van de overheid gevolgen heeft voor het sociale en economische leven van haar burgers.
- Leerlingen hebben de neiging te denken dat de geschiedenis uit de methode *de* geschiedenis is. Door het analyseren van verschillende primaire bronnen leren zij dat er meerdere perspectieven op één gebeurtenis zijn.
- Door middel van een *case study* gaan leerlingen dieper op de stof in/ komen tot een dieper bewustzijn.
- In de onderbouw zijn begrippen als de verzorgingsstaat, uitbreiding kiesrecht en de sociale kwestie behandeld.



Aankondiging demonstratie algemeen vrouwenkiesrecht, 1919.

Deel doelstellingen:

1. Leerlingen kunnen verschillende politieke ideologieën met elkaar vergelijken.
2. Leerlingen kunnen de impact van verschillende ideologieën op inwoners van Nederland bepalen.

Mogelijke sleutelbegrippen

politieke partijen	sociale kwestie	nachtwakersstaat
kiesrecht	ideologie	Willem Drees
socialisme	populisme	Bruto Nationaal Product
liberalisme	nationalisme	welvaart
conservatisme	industriële revolutie	welzijn
sociale grondrechten	verzorgingsstaat	vakbonden

Mogelijke verrijking

Kinderwetje van Van Houten	betaalbaarheid van de verzorgingsstaat	Spoorwegstaking
parlementaire enquête naar de toestand in fabrieken en werkplaatsen	verhoging pensioenleeftijd	Palingoproer
SER	vergelijking met de Verenigde Staten	de burgerij

