



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Geschiedenis, erfgoed en didactiek

van Boxtel, C.

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van Boxtel, C. (2009). *Geschiedenis, erfgoed en didactiek*. Amsterdam: Erfgoed Nederland.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Geschiedenis, erfgoed en didactiek

Carla van Boxtel

erf
goed
Nede
rLan
D

Erasmus
ERASMUS UNIVERSITEIT ROTTERDAM

Rede



Colofon

© Erfgoed Nederland
februari 2009
ISBN 978-90-78956-08-2

Erfgoed Nederland

Herengracht 474
1017 CA Amsterdam
T 020 716 73 50
F 020 716 73 55
info@erfgoednederland.nl
www.erfgoednederland.nl

Redactie

Eefje de Groot
Ellen Snoep

Fotografie

John Foxx (omslag)
Lianne Gabriëls (p. 39)

Ontwerp | opmaak

UNA designers, Amsterdam

Druk

Spinhex & Industrie, Amsterdam

Aan het tot stand komen van deze oratie hebben velen hun medewerking verleend. Ik dank Jannet van Drie, Maria Grever, Cees Hageman, Bernadette van Hout-Wolters, Floriëlle Ruepert en Joop van der Schee voor hun commentaar op het manuscript van deze oratie. Eefje de Groot, Ellen Snoep en Theresa Oostvogels ben ik dank verschuldigd voor hun hulp bij de productie van deze oratie in gedrukte en digitale vorm.
© Carla van Boxtel

Geschiedenis, erfgoed en didactiek

Rede

**in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding
van het ambt van bijzonder hoogleraar Historische
Cultuur en Educatie aan de Faculteit der
Historische en Kunstwetenschappen van de
Erasmus Universiteit Rotterdam op vrijdag
20 februari 2009.**

**Deze bijzondere leerstoel is gevestigd vanwege
Erfgoed Nederland en mede mogelijk gemaakt
door de Vereniging Trustfonds Erasmus
Universiteit Rotterdam.**

Carla van Boxtel

Mijnheer de Rector Magnificus,

Dames en heren,

Inleiding

Er is in onze samenleving een sterke belangstelling voor het verleden van Nederland. De boekwinkels liggen vol publicaties met klinkende namen als *Het vooroudergevoel* en *Het grote vaderlandse geschiedenisboek*. Elke zichzelf respecterende plaats heeft tegenwoordig een eigen historische canon. Mensen volgen te voet of op de fiets speciale routes langs zichtbare of onzichtbare sporen uit het verleden. Mensen wonen graag in dorpen of steden waar oude gebouwen aanwezig zijn. Er wordt volop geïnvesteerd in het behoud en de ontsluiting van erfgoed. Ontelbare afbeeldingen, teksten, geluids- en filmfragmenten uit collecties van Nederlandse archieven, musea en bibliotheken worden op het internet toegankelijk gemaakt. Erfgoedinstellingen ontwikkelen in samenwerking met scholen onderwijs met en over erfgoed.

Politici hebben hoge verwachtingen van geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie voor de versterking van de sociale cohesie in onze globaliserende en multiculturele samenleving. Dit blijkt uit de ontwikkeling en implementatie van de canon van Nederland en de oprichting van het Nationaal Historisch Museum. Het gaat bij deze initiatieven om het bevorderen van kennis van de Nederlandse geschiedenis en het Nederlands erfgoed.

Naast taal en rekenen krijgt geen enkel schoolvak zoveel publiciteit als geschiedenis. Sinds de jaren negentig van de twintigste eeuw berichten kranten steeds weer over het tekortschieten van het geschiedenisonderwijs in het overdragen van feitenkennis.¹ De in 1997 door de overheid ingestelde Commissie De Wit concludeerde dat de

balans te ver was doorgeschoten naar vaardigheden.² Meer nadruk op kennis van feiten en chronologie was gewenst. In 1999 kwam met de Commissie De Rooy een vervolg. Deze commissie stelde in 2001 een chronologisch kader van tien tijdvakken met kenmerkende aspecten voor dat met name ontwikkelingen en verschijnselen uit de Europese geschiedenis omvat.³ Intussen ontstond in Nederland een publieke discussie over de Nederlandse identiteit. De vraag ‘wie zijn wij?’ moest deels beantwoord kunnen worden vanuit de geschiedenis. Er werd weer een nieuwe commissie ingesteld, de Commissie Van Oostrom, die het ‘Verhaal van Nederland’ moest vaststellen. Wat moeten leerlingen volgens deze commissie weten? Onder meer dat Willibrord, een Engelse monnik, in 690 aan land kwam waar tegenwoordig Katwijk ligt en dat hij bijdroeg aan de verspreiding van het christendom in het land van de Friezen. De implementatie van de canon, waarin personen en gebeurtenissen als vensters zijn opgenomen, zorgt weer voor nieuw onderwijsmateriaal over de geschiedenis van Nederland.⁴

De geschetste situatie lijkt ideaal voor eenieder die zich bezighoudt met geschiedenisonderwijs en erfoededucatie. Het verleden wordt immers toegankelijk en levend gehouden. Geschiedenis wordt door grote groepen mensen in de samenleving interessant en belangrijk gevonden. Toch roept de huidige belangstelling voor geschiedenis, erfoed, geschiedenisonderwijs en erfoededucatie ook vragen en discussie op. Deze discussies kunnen bekeken worden vanuit het perspectief dat het concept historische cultuur biedt. Historische cultuur betreft de verschillende manieren waarop mensen met het verleden omgaan en hoe die omgang zich uit in onder andere geschiedschrijving, het schoolvak geschiedenis en de wijze waarop betekenis wordt gegeven aan historische plaatsen, gebouwen en kunstwerken.⁵

Het Centrum voor Historische Cultuur, dat onder leiding van de Rotterdamse historica Maria Grever het initiatief tot de leerstoel Historische Cultuur en Educatie nam, doet hier onderzoek naar. De Utrechtse historicus Ed Jonker maakt in navolging van andere historici een vergelijking tussen de historisch-professionele benadering van het verleden en de collectieve herinnering.⁶ Erfgoed is een belangrijke drager van deze collectieve herinnering. Veel historici benadrukken de verschillen tussen deze twee vormen van omgaan met het verleden. De collectieve herinnering wordt gekenmerkt door betrokkenheid en subjectiviteit en is gericht op het levend houden van het verleden en op bevestiging van identiteiten. Geschiedenis als wetenschappelijke discipline is gericht op waarheidsvinding en haar voorstellingen van het verleden zijn gebaseerd op een kritische methode en rationeel debat.⁷ Jonker geeft echter aan dat een scherp onderscheid tussen geschiedenis en collectieve herinnering geen stand kan houden. Historici zijn volgens hem niet altijd afstandelijker dan anderen.

De toegenomen belangstelling voor erfgoed in Nederland roept de vraag op hoe geschiedenis en erfgoed – en dus ook geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie – zich tot elkaar verhouden. Gaat het om een andere manier van omgaan met het verleden? Kunnen geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie elkaar versterken of aanvullen? Juist omdat geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie gevoelige terreinen zijn voor politiek gebruik, is een debat over deze vragen en theoretisch en empirisch onderzoek van groot belang.

In mijn betoog reflecteer ik op geschiedenisonderwijs en erfgoed-educatie vanuit de vragen en verwachtingen die op dit moment naar

voren komen. Met erfgoededucatie bedoel ik een onderwijsbenadering op het terrein van geschiedenis en cultuur die uitgaat van materiële en immateriële sporen uit het verleden die in onze samenleving als waardevol worden beschouwd en die bijdraagt aan kennis van en inzicht in historische ontwikkelingen en verschijnselen en aan een gevoel van continuïteit en verbondenheid met het verleden, mede met het oog op de toekomst.⁸

Ik zal eerst ingaan op de implicaties van de toegenomen aandacht voor Nederlandse geschiedenis. Daarna bespreek ik de vraag wat het eigenlijk betekent om historische feiten te leren. Vervolgens zal ik beargumenteren waarom de ontwikkeling van het historisch denken en redeneren zo belangrijk is. Ik ga daarbij ook in op de vraag in hoeverre erfgoededucatie, dat meer gericht lijkt te zijn op het beleven in plaats van het bestuderen, een bijdrage kan leveren aan historisch denken. Tot slot besteed ik aandacht aan het onderzoek waar ik mij de komende tijd vanuit de leerstoel op zal richten.

Nederlandse
geschiedenis

De groeiende aandacht voor de geschiedenis en het erfgoed van Nederland heeft te maken met een algemene herleving van de historische belangstelling, maar ook met gevoelens van onzekerheid en onbehagen als gevolg van globalisering, toenemende diversiteit en snelle veranderingen.⁹ Politici die voor meer onderwijs in de Nederlandse geschiedenis pleiten, zijn vooral geïnteresseerd in de bijdrage die geschiedenisonderwijs kan leveren aan burgerschapsvorming. Gedeelde kennis van het verleden is belangrijk in een democratisch land, want mensen moeten zich met dat land verbonden voelen om zich voor het ‘algemeen belang’ te willen inzetten.¹⁰ In een democratisch land hoort ook discussie te zijn over de vraag welke herinneringen en welk erfgoed de moeite waard zijn om door te geven aan nieuwe generaties. Dat vraagt eveneens om gedeelde kennis van de sporen uit het verleden die in de Nederlandse samenleving als erfgoed worden beschouwd.

We zouden in onze pluralistische en democratische samenleving moeten waken voor het overbrengen van een essentialistisch verhaal over de geschiedenis van Nederland en moeten kiezen voor een polythetisch referentiekader dat ruimte biedt aan multidimensionaliteit en multiperspectiviteit. Ook bij erfgoed zou sprake moeten zijn van een open en dynamisch proces van representatie en betekenisgeving.¹¹ Daarnaast moeten we onze blik op het verleden niet verengen tot het nationale kader.

We kunnen *het* verhaal van Nederland niet onderwijzen, simpelweg omdat zo’n verhaal niet bestaat. Er bestaat geen gedeeld verhaal van de geschiedenis van Nederland. En met het groeiend aantal nieuwkomers in de Nederlandse samenleving als gevolg van migratie is slechts in beperkte mate sprake van een gedeelde geschiedenis. Hoewel de

canoncommissie formeel de opdracht kreeg om het 'Verhaal van Nederland' te vertellen, heeft ze gelukkig geen verhaal geproduceerd dat in de literatuur aangeduid wordt met de term *grand narrative*.¹² Een voorbeeld van zo'n 'groot verhaal' is dat van vrijheid en vooruitgang in de Verenigde Staten. Als Amerikaanse leerlingen gevraagd wordt om de geschiedenis van hun land te vertellen, is dit verhaal duidelijk herkenbaar in hun antwoorden.¹³ Volgens James Wertsch gaat het hier om een schematische narratieve template waarin meer specifieke verhalen over historische personen, ontwikkelingen en verschijnselen passen en betekenis krijgen.¹⁴ Collectieve identificatie vindt hoofdzakelijk plaats met behulp van dergelijke grote verhalen, maar ook met kleine. Verhalen lijken een krachtiger cultureel hulpmiddel voor betekenisgeving te zijn dan meer analytische representatievormen.¹⁵ Het nadeel is echter dat zo'n *grand narrative* zo krachtig kan zijn dat we geloven dat het waar is en we het niet meer zien als een selectie en interpretatie. *Grand narratives* geven ook een vertekend beeld van oorzaken en gevolgen van gebeurtenissen en laten weinig ruimte voor verschijnselen die niet in het verhaal passen en voor alternatieve interpretaties.¹⁶ Uit een exploratieve studie naar de verhalen die leerlingen vertellen over de Nederlandse geschiedenis blijkt tot nog toe dat deze heel diffuus en gefragmenteerd zijn en dat er lastig een onderliggende template aan te wijzen is.¹⁷ Dit heeft misschien ook te maken met het feit dat in het geschiedeniscurriculum de Nederlandse geschiedenis nogal versnipperd over verschillende tijdvakken en thema's aan de orde komt. We zouden hier meer onderzoek naar moeten doen.¹⁸ Als we niet *het* verhaal van Nederland willen en kunnen vertellen, op welke manier kunnen we dan een overzicht van de Nederlandse

geschiedenis geven? Dat zou een referentiekader kunnen zijn met daarin een aantal significante ontwikkelingen. In Groot-Brittannië stelt Peter Lee een kader voor van langetermijntwikkelingen, bijvoorbeeld op sociaal-economisch of cultureel gebied, dat kan worden ingevuld met markante gebeurtenissen en beschrijvingen van situaties.¹⁹ Zijn collega Ian Dawson beschrijft een kader dat bestaat uit thematische verhalen, zoals de strijd tussen monarchen, edelen en parlement, die ook ontwikkelingen van kortere duur kunnen betreffen.²⁰ In Nederland heeft de Commissie De Rooy een chronologisch referentiekader ontwikkeld met thematische verhalen – die zij ‘kenmerkende aspecten’ noemt – zoals de verspreiding van het christendom en de Industriële Revolutie. Dit kader van tien tijdvakken bevat vooral Europese ontwikkelingen en verschijnselen.²¹

De canon stelt – waar het gaat om de items over geschiedenis – niet de ontwikkelingen en verschijnselen centraal, maar vooral gebeurtenissen en personen als Willibrord. Wanneer je de verspreiding van het christendom centraal stelt, kan Willibrord daar waar dat zinvol is besproken worden, bijvoorbeeld om te verduidelijken dat kloosters en monniken een grote rol speelden bij de verspreiding van het christendom, maar dat hoeft niet per se. De verschillende opzet van het tijdvakkenkader en de canon heeft naar mijn idee te maken met de onderliggende ideeën over wat geleerd moet worden. Het tijdvakkenkader is ontwikkeld vanuit de opvatting dat de leerling historische kennis moet kunnen gebruiken. Kennis van de verbreiding van het christendom heeft een groter ‘gebruiks bereik’ dan kennis van Willibrord. De canoncommissie lijkt meer te werken vanuit de idee van historische kennis als doel op zich.²²

Wanneer een referentiekader wordt geboden, moet ook worden nagedacht over hoe dat kader naarmate leerlingen in hogere leerjaren komen niet alleen meer inhoud krijgt, maar ook toeneemt in complexiteit.²³ Denis Shemilt onderscheidt vier niveaus van een chronologisch overzicht voor de leeftijd van 11 tot 19 jaar.²⁴ Het eerste niveau is een chronologisch geordend verhaal van situaties, gebeurtenissen en ontwikkelingen. Het tweede niveau is een coherent verhaal met aandacht voor oorzaak-gevolgrelaties, processen van continuïteit en verandering en keerpunten. Het derde niveau is een multidimensionaal verhaal waarin aandacht is voor verschillende dimensies van ontwikkelingen (bijvoorbeeld economische of culturele) die kunnen verschillen in tempo en richting. Het vierde niveau is het polythetische narratieve kader waarin duidelijk wordt dat verhalen constructies en interpretaties zijn waarvan de kwaliteit afhangt van het bewijsmateriaal waar ze op gebaseerd zijn. De niveauverhoging ten aanzien van de beheersing van een referentiekader verdient nog meer aandacht in de vakdidactiek.

Leerlingen moeten uiteraard niet alleen kennismaken met Nederlandse geschiedenis, maar ook met de geschiedenis van de eigen omgeving, de geschiedenis van de Europese samenlevingen en historische ontwikkelingen op wereldniveau. Wanneer men geschiedenis een functie toekent voor burgerschapsvorming, maar ook wanneer men liever de nadruk legt op een bestaansverhelderende functie, is aandacht voor deze verschillende soorten geschiedenis vanzelfsprekend. Leerlingen zijn immers niet alleen burgers van Nederland, maar ook van hun woonplaats, van Europa en van de wereld. Leerlingen zijn ook geïnteresseerd in lokale, Europese en wereldgeschiedenis.²⁵ Verschillende thema's uit de wereldgeschiedenis

zijn betekenisvol in onze globaliserende samenleving: de interactie tussen culturen en continenten, migratie en processen die wereldwijde verbindingen tot stand brengen, zoals de ontwikkeling van communicatietechnologieën. Veel historische verschijnselen zijn niet goed te begrijpen zonder kennis van processen en interacties op grotere schaal. De vraag die zich hier echter voordoet, is hoe we in de schaarse tijd die er in het curriculum is, deze verschillende geografische kaders voldoende aandacht kunnen geven. Ook deze vraag zou in de didactiek van geschiedenis en erfgoed meer aandacht moeten krijgen dan nu het geval is. Het is de moeite waard om daarbij de didactiek van het vak aardrijkskunde te raadplegen. Bij aardrijkskunde is het wisselen van schaal een van de belangrijke denkvaardigheden.²⁶ Wanneer men zich richt op lokale verschijnselen, moet er aandacht zijn voor de wisselwerking tussen de lokale verschijnselen en ontwikkelingen in en kenmerken van het grotere gebied waarvan dat lokale verschijnsel deel uitmaakt.

De verschillende geografische kaders zouden in geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie als in elkaar grijpende tandwielen die met elkaar samenhangen aan de orde moeten komen. Er kunnen gemakkelijk relaties worden gelegd tussen lokale geschiedenis en de geschiedenis van grotere kaders. Materiële en immateriële overblijfselen uit het verleden en historische gebeurtenissen en ontwikkelingen in de eigen omgeving zijn meestal een voorbeeld van gebruiken en ontwikkelingen die op grotere schaal plaatsvonden. Het Romeins aardewerk dat gevonden is in wat nu Leidsche Rijn heet, is een voorbeeld van de romanisering van de gebieden die bij het Romeinse Rijk hoorden. Een Twentse textiel fabriek kan als voorbeeld worden gebruikt om te verduidelijken wat de komst van industrie betekende.

Erfgoed in de eigen omgeving kan het begrip van abstracte historische concepten ondersteunen. Erfgoedinstellingen kunnen het lokale erfgoed voor leraren toegankelijk maken en gemakkelijk inpassen in het curriculum door het onder andere als aansprekend voorbeeld uit te werken.

Er kunnen ook relaties worden gelegd tussen de Nederlandse en wereldgeschiedenis. Door de nadruk wat minder op het grondgebied Nederland te leggen en meer op de Nederlanders, kunnen gemakkelijker relaties gelegd worden met andere gebieden en wereldomvattende ontwikkelingen.²⁷ Nederlanders vestigden zich elders en mensen uit andere gebieden werden Nederlanders. Historische ontwikkelingen in Nederland vonden niet in een vacuüm plaats en Nederlanders hebben ook historische ontwikkelingen elders in de wereld beïnvloed.²⁸ Ook is veel Nederlands erfgoed het product van meerdere culturen. Door vergelijkingen te maken tussen Nederland en andere delen van de wereld kan men zowel meer zicht krijgen op de geschiedenis van andere gebieden als op de Nederlandse geschiedenis.

De geschiedenis van volken en gebieden buiten Nederland en Europa zou overigens zeker niet alléén gerelateerd aan de Nederlandse geschiedenis aan de orde moeten komen. Alsof die volken en gebieden pas belangrijk worden als ze in contact komen met Hollanders of West-Europeanen en niet een eigen geschiedenis hebben.

Historische feiten
leren

In de media is niet alleen een roep om meer onderwijs over het verleden van Nederland, maar ook een roep om meer feitenkennis. Daarbij is vaak sprake van naïviteit ten aanzien van wat feitenkennis is en wat bevordelijk is voor het leren van historische feiten. Wat betekent het om historische feiten te leren?

Bij historische feiten kan het gaan om historische gebeurtenissen, personen, objecten, ontwikkelingen en structuren: de afschaffing van de slavernij, Willem van Oranje, het Colosseum, industrialisatie, het feodale stelsel.²⁹ Om deze feiten te beschrijven gebruiken we allerlei vaktermen. Abolitionisme, Romeinse Rijk, Industriële Revolutie en leenheer zijn geen woorden die we in ons alledaagse leven gebruiken. Het gaat bij het verwerven van kennis van historische feiten dus ook om het verwerven van een voor leerlingen vreemd, vakspecifiek vocabulaire. Feiten kunnen verder alleen betekenisvol worden als we de feitelijke informatie ordenen. Dat doen we door het aanbrengen van temporele en causale relaties en door categorieën toe te passen als sociaal, economisch, politiek en cultureel. Kennis van historische feiten vraagt dus ook om kennis van indelingen in tijdperken, categorieën en structuurbegrippen als oorzaak, gevolg en verandering.

Historische feiten kennen betekent dat we deze feiten in een nieuwe situatie vanuit ons geheugen kunnen activeren en reconstrueren. Losstaande feiten kunnen met veel herhaling uiteraard ingeslepen worden, maar we weten uit onderwijskundig onderzoek dat zonder betekenisvolle relaties aan te brengen, feiten doorgaans moeilijk te onthouden en opnieuw te gebruiken zijn. Historische feiten krijgen betekenis en zijn gemakkelijker te onthouden wanneer ze zijn ingebed in een conceptuele of narratieve structuur. Ik kan dat het beste duidelijk maken aan de hand van een voorbeeld. Waar denkt u aan als

ik 'de Beeldenstorm' zeg? De Beeldenstorm is misschien een ankerpunt waaraan allerlei associaties zijn gekoppeld die zich aan je opdringen als je het woord hoort, ziet of er aan denkt. Misschien zijn die associaties vooral beeldend; zie je mannen met hamers en stokken het interieur van een kerk kort en klein slaan. Dat je je een voorstelling kunt maken is heel mooi, maar de Beeldenstorm krijgt als historisch feit pas betekenis, wanneer je deze koppelt aan andere verschijnselen en ontwikkelingen in die tijd, zoals de godsdienststrijd in de zestiende eeuw, de splitsing in de katholieke kerk, de kettervervolgingen in de Nederlanden onder Spaans bestuur en de torenhoge graanprijzen. Het is gemakkelijker om je iets bij concrete begrippen, zoals de Beeldenstorm, voor te stellen dan bij meer abstracte begrippen, zoals de val van het Romeinse Rijk of verzuiling. Vooral bij de meer abstracte begrippen is het dus zaak om ze concreet te maken. Dat kan soms heel goed met behulp van erfgoed. Erfgoed kun je zien, voelen, horen en soms zelfs ruiken. Objecten als gebouwen, landschappen, archeologische vondsten, museale voorwerpen, archiefstukken, maar ook een lied of een volksverhaal kunnen het voorstellingsvermogen ondersteunen. Het kunnen aanraken van authentieke objecten is voor kinderen heel motiverend.³⁰ Het kan ook effectief zijn om leerlingen *zelf* te laten verbeelden, bijvoorbeeld in een tekening.³¹ Ook ten aanzien van het leggen van temporele en causale relaties geldt dat het zelf maken van tijdbalken of causale schema's een krachtige didactische aanpak is.³²

Naast een rijk conceptueel netwerk, zijn ook narratieve structuren een hulpmiddel voor het onthouden en gebruiken van historische feiten.³³ Voorbeelden van dergelijke narratieve structuren zijn de opkomst en het verdwijnen van het Romeinse Rijk of de ruzie in

de kerk die uiteindelijk leidt tot een splitsing in een protestante en katholieke richting. Leerlingen die in staat zijn om voor hen onbekende historische teksten of afbeeldingen te interpreteren en in de tijd te plaatsen, kunnen dat vaak omdat zij vanuit hun geheugen dergelijke verhalen reconstrueren. Kennis van markante gebeurtenissen, zoals 'de val van de Berlijnse Muur in 1989', lijken de reconstructie van die verhalen, zoals het verhaal van de Koude Oorlog, te faciliteren. We kunnen dus waar het gaat over het leren van historische feiten concluderen dat dat een complexe aangelegenheid is. Voor de ontwikkeling van een goede didactiek voor het leren van feiten is het belangrijk dat we nagaan welke begrippen goed als ankerbegrippen kunnen dienen en wat krachtige beeldvormers zijn die aansluiten bij deze begrippen. Verder moeten we meer zicht krijgen op welke narratieve structuren leerlingen kunnen helpen om meer specifieke gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen te ordenen.

In het streven naar gedeelde feitenkennis moeten we niet voorbijgaan aan het gegeven dat de kennis die leerlingen verwerven ook wordt bepaald door de associaties en verhalen waarover ze al beschikken uit eerder onderwijs, maar ook via familie verhalen, sprookjes, boeken, film, televisie, internet, herdenkingen en vieringen. In de onderwijskundige literatuur spreken we over voorkennis of preconcepties. Als het over erfgoededucatie en geschiedenisonderwijs gaat, vind ik *entrance narratives* ook een bruikbaar construct. Zahava Doering en Andrew Pekarik, die onderzoek doen naar het leren in musea, definiëren *entrance narratives* als de verhalen die bezoekers van musea, monumenten en historische locaties meenemen en die naast de belangstelling voor bepaalde onderwerpen, ook kennis en meningen

over dat onderwerp omvatten.³⁴ Volgens John Falk en Lynn Dierking vormen interesses, verwachtingen, voorkennis en eerdere ervaringen de belangrijkste context die het leren in musea beïnvloedt.³⁵ We weten uit internationaal onderzoek dat hoe leerlingen het verleden kennen, begrijpen en waarderen, gemedieerd wordt door hun familie, sociale achtergrond, godsdienst en de collectieve herinneringen van de culturele groep waar ze deel van uitmaken.³⁶ In een pluriformer wordende samenleving neemt ook de diversiteit aan kennis, interesses en meningen van leerlingen ten aanzien van historische onderwerpen en erfgoed toe. In multiculturele klassen zullen leerlingen associaties en verhalen meebrengen die niet altijd overeenkomen met elkaar of met wat in de klas wordt behandeld. Hier is in Nederland nog nauwelijks onderzoek naar gedaan.³⁷ Maria Grever en Kees Ribbens vonden in hun onderzoek onder Rotterdamse jongeren dat autochtone en niet-westerse allochtone leerlingen verschilden in de interesse die ze hadden voor diverse soorten geschiedenis.³⁸ Uit een studie van Chris Blanken, Jan Durk Tuinier en Geu Visser bleek dat Nederlandse leraren in de klas ervaren dat islamitische leerlingen soms andere ervaringen en kennis meebrengen ten aanzien van de Tweede Wereldoorlog dan niet-islamitische leerlingen.³⁹ We moeten bij het in kaart brengen van de voorkennis van leerlingen overigens niet voorbijgaan aan het feit dat er ook veel *gedeelde* associaties en verhalen aanwezig zijn, bijvoorbeeld als resultaat van onderwijs, televisie, film of internet.

Zowel verschillen als overeenkomsten in referentiekaders waarover leerlingen beschikken zouden benut moeten worden om tot meer gedeelde kennis te komen. Dit impliceert in elk geval het expliciteren en uitwisselen van verschillende opvattingen en interpretaties en het

onderhandelen en co-construeren van kennis en inzichten. Dialogisch onderwijs is hiervoor een geschikte vorm. In groepswerk, onderwijsleergesprekken en discussies kunnen kennis, inzichten en opvattingen uitgewisseld en gezamenlijk geconstrueerd worden.⁴⁰

Historisch
redeneren

Geschiedenis leren is méér dan het leren van historische feiten. Het leren van historische feiten moet naar mijn mening samengaan met de ontwikkeling van het vermogen historisch te denken en redeneren. Samen met Jannet van Drie en Albert Logtenberg van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam doe ik onderzoek naar historisch redeneren. We beschrijven historisch redeneren als een activiteit waarin je informatie over het verleden organiseert teneinde historische verschijnselen te beschrijven, te vergelijken en/of te verklaren en waarbij je historische vragen stelt, contextualiseert, gebruikmaakt van historische begrippen en structuurbegrippen en beweringen ondersteunt met argumenten die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen.⁴¹

Historisch redeneren is op de eerste plaats belangrijk omdat het een noodzakelijk middel is om historische kennis te verwerven. Als je historische verschijnselen in een historische context plaatst, oorzaak-gevolgrelaties legt en vergelijkingen maakt met andere tijden of plaatsen, ben je bezig met het leggen van betekenisvolle relaties, wat, zoals ik eerder aangaf, essentieel is om de verschijnselen waar het over gaat te onthouden en de kennis opnieuw te kunnen gebruiken. Historisch redeneren en de onderliggende competenties zijn echter ook waardevol als leerdoel op zich. Ik geef twee voorbeelden. Het vermogen tot historisch redeneren omvat op de eerste plaats het vermogen om kritisch om te gaan met informatie over en uit het verleden en met interpretaties van het verleden. Leerlingen moeten leren om informatiebronnen te beoordelen op relevantie, betrouwbaarheid, representativiteit en volledigheid en moeten vooroordelen, waardeoordelen en ongefundeerde beweringen – vaak gepresenteerd als feiten – in interpretaties kunnen herkennen.

Alleen wanneer men over deze vaardigheden beschikt, kan men nationalistische en nostalgische verhalen over het verleden kritisch benaderen. Historisch redeneren kan gezien worden als een vorm van informeel redeneren, wat ook bij het publieke debat over hedendaagse verschijnselen aan de orde is. Bij deze vorm van redeneren worden conclusies verkregen door het afwegen van argumenten en bewijsvoering. De conclusies zijn nooit definitief, maar altijd meer of minder waarschijnlijk doordat nieuw bewijsmateriaal de conclusies kan wijzigen.

Het vermogen tot contextualiseren is een tweede belangrijke component van historisch redeneren. Het gaat dan onder andere om het zich inleven in mensen uit andere tijden. Je plaatst dan het handelen van mensen in de bredere context van opvattingen en waarden uit de tijd en de specifieke situatie. Het vermogen tot inleving is in onze pluralistische samenleving belangrijk. Om zinvol deel te kunnen nemen aan het publieke debat en om samen te kunnen werken, moet je andere perspectieven kunnen begrijpen.

Hiervoor heb ik al betoogd dat erfgoed het verwerven van historische kennis, met name van de lokale en Nederlandse geschiedenis, kan ondersteunen. Maar in hoeverre draagt onderwijs met en over erfgoed bij aan historisch denken en redeneren? Critici zijn geneigd te denken dat erfgoededucatie het historisch denken en redeneren eerder frustrereert dan ondersteunt.⁴² Volgens David Lowenthal hebben geschiedenis en erfgoed een verschillend doel. Geschiedenis wil de waarheid vertellen over het verleden. Erfgoed is vooral gericht op het ervaren van het verleden en vraagt om respect en toewijding. Het streeft niet zozeer begrip van het verleden na, maar heeft als doel het verleden te vieren, te herdenken en te bewaren.⁴³ De beleving van

erfgoed is bij erfgoededucatie van wezenlijk belang, maar het gaat bij erfgoededucatie wel degelijk ook om het leren.⁴⁴

Er moet uiteraard gewaakt worden voor de valkuilen van erfgoed-educatie. In de literatuur worden bijvoorbeeld genoemd: presentisme, romantisering, lokalisme en anti-rationeel denken.⁴⁵ Goed onderwijs over erfgoed draagt naar mijn mening echter bij aan historisch besef en aan historisch redeneren.⁴⁶ Aan de hand van erfgoed kun je reflecteren op de historische betekenis van gebeurtenissen en verschijnselen. Verder laat men bij erfgoededucatie leerlingen vaak vergelijkingen tussen vroeger en nu maken. Leerlingen vergelijken bijvoorbeeld kleding en feesten vroeger en nu of foto's van een straat honderd jaar geleden met de straat zoals die er nu uitziet. Erfgoed verbindt heden, verleden en toekomst. Het gaat immers om sporen uit het verleden die we op dit moment de moeite waard vinden om door te geven aan toekomstige generaties. Erfgoed ondersteunt daarmee een besef van tijd en het besef dat allerlei zaken om ons heen een geschiedenis hebben en vroeger anders waren, maar soms ook hetzelfde. Door expliciet aandacht te besteden aan aspecten van verandering en continuïteit en het eigene van elke tijd, draagt erfgoededucatie bij aan het kunnen innemen van een historisch perspectief, het kunnen identificeren van processen van verandering en continuïteit en het vermogen tot contextualiseren.

Tot slot wil ik noemen dat in lessen gericht op erfgoed, leerlingen doorgaans zelf op onderzoek uitgaan in hun directe omgeving. Ze stellen zelf vragen, observeren, analyseren, ordenen en vergelijken. Hoe zag het landschap er vroeger uit en wat zijn verschillen en overeenkomsten met nu? Wat is er 500 jaar geleden op deze plek gebeurd? Juist bij het doen van een historisch onderzoek kunnen zaken

als het kritisch omgaan met bronnen en multiperspectiviteit aandacht krijgen. Het betekent wel dat niet alleen het doen, maar ook het denken gestimuleerd moet worden.

Niet iedereen is even gecharmeerd van geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie waarin historisch denken en redeneren veel aandacht krijgen. Het zou veel te moeilijk zijn of er zouden geen aansprekende lessen mee te maken zijn.⁴⁷ Uit onderzoek blijkt zeker dat historisch leren denken en redeneren moeilijk is, maar ook dat we het met goede ondersteuning kunnen bevorderen en verbeteren.⁴⁸ En er zijn genoeg voorbeelden van werkvormen gericht op het bevorderen van historisch denken en redeneren waarvan in de praktijk is gebleken dat ze voor leerlingen aansprekend zijn.⁴⁹ Daarvan getuigt in Nederland de populariteit van de activerende werkvormen die door de Nijmeegse vakdidactici Harry Havekes en Jan de Vries in samenwerking met geschiedenisdocenten ontwikkeld zijn onder de noemer Actief Historisch Denken.⁵⁰ Onderzoek van Jannet van Drie laat zien dat in een computerleeromgeving het historisch redeneren heel goed ondersteund kan worden.⁵¹

Ik heb hiervoor aangegeven dat het belangrijk is dat leerlingen zich een referentiekader van belangrijke historische ontwikkelingen en verschijnselen op verschillende schaal eigen maken, dat er aandacht moet zijn voor de kennis en betekenisgeving van leerlingen zelf, dat het historisch denken en redeneren bevorderd moet worden en dat leerlingen het inzicht zouden moeten verwerven dat verhalen over het verleden interpretaties zijn. Het is uiteraard een hele uitdaging om dit alles met elkaar te combineren en er onderwijs van te maken dat tot de gewenste resultaten leidt en motiverend is.

Aandacht besteden aan historische betekenis, in het Engels aangeduid met de term *historical significance*, is volgens mij een van de mogelijkheden om zo'n krachtige combinatie te maken. Reflecteren op en discussiëren over de betekenis van zaken uit het verleden of van erfgoed kan het leren betekenisvoller maken. Een antwoord op de aan geschiedenisleraren regelmatig gestelde vraag 'waarom moeten we dat allemaal weten?' is dat het betekenis heeft voor het heden. Historische gebeurtenissen en sporen uit het verleden kunnen op verschillende manieren betekenisvol zijn voor het heden.⁵² Een gebeurtenis of ontwikkeling kan het begin zijn van iets dat in het heden voortbestaat. De activiteiten van de monnik Willibrord zijn bijvoorbeeld belangrijk in de ontstaansgeschiedenis van het christendom in Nederland. Een persoon, plaats of gebeurtenis kan ook belangrijk gevonden worden omdat die een duidelijk voorbeeld of een symbool is van een ontwikkeling of verschijnsel in het verleden en als zodanig een belangrijke plaats heeft gekregen in het collectieve geheugen van een groep mensen. Zo staat Auschwitz symbool voor de vernietiging van de joden in nazi-Duitsland. Gebeurtenissen en verschijnselen uit het verleden kunnen ook betekenis hebben als contrast met het heden of als parallel om zaken met elkaar te vergelijken. Het voorkomen van onvrijheid en censuur kan bijvoorbeeld als contrast dienen voor de moderne rechtsstaat gebaseerd op principes van vrijheid en gelijkheid, waardoor de huidige situatie minder vanzelfsprekend wordt. In het geschiedenisonderwijs is relatief weinig aandacht voor de historische betekenis. Bij erfgoededucatie is die aandacht er doorgaans wel, zij het op een wat andere manier. In leeractiviteiten gericht op erfgoed wordt leerlingen vaak gevraagd een eigen mening te geven over de waarde van het erfgoed. Vinden zij het de moeite waard om

het te bewaren voor volgende generaties? Erfgoed is per definitie betekenisvol en waardevol, anders was het geen erfgoed. Het gaat om materiële en immateriële zaken die betekenis hebben voor mensen in het heden. Bijvoorbeeld omdat ze bepaalde herinneringen in stand houden, omdat ze bijzonder zijn in het kader van de ontstaansgeschiedenis van iets, omdat ze kenmerkend zijn voor een bepaalde ontwikkeling of periode of omdat ze van een uitzonderlijke schoonheid zijn.

Aandacht voor de historische betekenis kan ook bijdragen aan het besef dat verhalen over het verleden altijd constructies zijn, dat er verschillende perspectieven en dus verschillende verhalen mogelijk zijn. Ideeën over wat belangrijk is beïnvloeden immers de selectie en organisatie van historische inhoud en de wijze van periodiseren. Wanneer met leerlingen de betekenis en waarde van erfgoed besproken wordt, kan ook ervaren worden dat er een diversiteit is aan erfgoed en dat niet iedereen hetzelfde erfgoed als betekenisvol of waardevol beschouwt. Leerlingen zelf laten nadenken over de historische betekenis is een krachtige opdracht, omdat het vraagt om kennis, maar tegelijkertijd om begrip van causaliteit, continuïteit en verandering, en om argumentatie.

U ziet dat leren over geschiedenis en erfgoed de moeite waard is, maar ook dat er veel vragen en dilemma's zijn. Om beide redenen is een verdere ontwikkeling van de didactiek van geschiedenis en erfgoed en deskundigheidsbevordering noodzakelijk. De thema's die ik heb besproken zijn te karakteriseren als didactische thema's. De didactiek van geschiedenis en erfgoed richt zich op de vragen waarom leerlingen over geschiedenis en erfgoed zouden moeten leren, wat er dan geleerd

moet worden, hoe dat leerproces verloopt en welke didactische methoden effectief zijn. Het is steeds zoeken naar een goede balans tussen verschillende soorten geschiedenis, tussen verschillende soorten kennis, tussen een conceptuele en meer narratieve benadering, tussen de verwerving van kennis en de verwerving van het vermogen tot historisch denken en redeneren, tussen beleven en bestuderen en tussen doen en denken. Net als bij het principe van het Chinese Yin en Yang, gaat het bij dit alles in feite niet om tegenpolen. Het ene bestaat bij de gratie van het andere, er is onderlinge afhankelijkheid en het ene kan in het andere overgaan. Alleen als de verschillende aspecten goed in elkaar grijpen werkt het.

Onderzoek
verbonden aan
de leerstoel

Ter afsluiting wil ik aangeven waar het onderzoek verbonden aan de leerstoel zich de komende tijd op zal richten. Er wordt steeds meer onderwijs over en met erfgoed ontwikkeld. Maar wat is de toegevoegde waarde van het gebruiken van erfgoed voor het geschiedenisonderwijs en van erfgoededucatie in erfgoedinstellingen? Welke unieke leerervaringen biedt erfgoed? Hoe kunnen we vaststellen wat de kwaliteit van het leren met en over erfgoed is en wat de leeruitkomsten zijn?⁵³

Het door NWO gesubsidieerde onderzoeksprogramma waar Maria Grever en ik de komende jaren leiding aan zullen geven heeft als titel *Heritage education, plurality of narratives and shared historical knowledge*. De centrale vraag is: Hoe kan erfgoededucatie in de multiculturele en globaliserende maatschappij bijdragen aan de constructie van gedeelde historische kennis, waarbij recht wordt gedaan aan de pluraliteit van perspectieven op het verleden? We onderzoeken de mogelijkheden van erfgoededucatie en evalueren die in relatie tot theoretische en conceptuele veranderingen in de geschiedwetenschap en verwante disciplines. We beogen kwaliteitscriteria te ontwikkelen voor de ontwikkeling van erfgoededucatie en streven naar een vruchtbare integratie van erfgoededucatie in het curriculum van het Nederlandse onderwijs.

We zullen drie projecten begeleiden die uitmonden in een synthese. In het eerste project onderzoekt postdoc Stephan Klein de invloed van theoretische achtergronden van de geschiedwetenschap en van erfgoededucatie op de opvattingen van leraren en educatieve medewerkers van erfgoedinstellingen.

In het tweede project, een promotie-onderzoek, analyseren we de benaderingswijzen in concrete onderwijsleermaterialen en websites

over erfgoed en maken we een vergelijking tussen Nederlandse en Engelse materialen. Het gaat om concrete praktijkvoorbeelden waarin ergoededucatie en geschiedenisonderwijs elkaar versterken: *good practices* waarin verschillende soorten geschiedenis (lokaal, nationaal, Europees en mondiaal) op een zinvolle manier met elkaar verbonden worden; waarin beleven, bestuderen en kennisverwerving, en ontwikkeling van historisch denken en redeneren hand in hand gaan en waarin aandacht is voor explicitering van verschillende perspectieven en de *entrance narratives* van leerlingen.

Het derde project, ook een promotie-onderzoek, richt zich op de *entrance narratives* van leerlingen in multiculturele klassen en de condities waaronder ergoededucatie bijdraagt aan gedeelde historische kennis die recht doet aan multiperspectiviteit. Hoe kan vanuit een diversiteit aan ervaringen en kennis gewerkt worden aan gedeelde historische kennis zonder daarbij afbreuk te doen aan verschillende perspectieven?

Voor de analyses richten we ons in de projecten op drie historische onderwerpen: verspreiding van het christendom, zwarte slavenhandel en de Tweede Wereldoorlog.

Afronding

Dames en heren, ik beschouw het als een voorrecht om op het interessante, belangrijke en dynamische terrein van geschiedenis- onderwijs en erfgoededucatie onderzoek te kunnen doen en onderwijs te geven en dat in samenwerking met zoveel inspirerende en deskundige collega's.

Ik spreek graag mijn erkentelijkheid uit jegens het College van Bestuur van de Erasmusuniversiteit Rotterdam, de decaan van de Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen en de leden van het curatorium van de leerstoel voor het vertrouwen dat zij in mij hebben gesteld door mij op deze bijzondere leerstoel te benoemen. Ik zie uit naar de samenwerking met collega's van de afdeling geschiedenis en verheug me op het onderwijs dat ik zal geven.

Beste Maria Grever, zonder jouw ambitie en enorme inzet was deze leerstoel er niet gekomen. Jouw bevologenheid werkt zeer aanstekelijk. Ik vind het fantastisch dat ik samen met jou, Stephan Klein en twee promovendi, de komende jaren aan het NWO-project kan werken. Bijzondere dank ben ik verschuldigd aan de directie en het bestuur van Erfgoed Nederland voor het vestigen van deze bijzondere leerstoel. Richard Hermans, hartelijk dank voor de warme ontvangst bij Erfgoed Nederland. Ik wil ook de Vereniging Trustfonds Erasmus Universiteit Rotterdam bedanken voor haar bijdrage.

Ik wil ook een aantal woorden van dank richten aan degenen die een bijzondere rol speelden in mijn wetenschappelijke vorming en loopbaan.

Ik heb inmiddels veel geschiedenisdocenten in de klas aan het werk gezien. De meesten geven uitstekend les, maar geen van hen kan

tippen aan Piet Slits, van wie ik op het Rivendell College in Uden zes jaar geschiedenisles heb gehad. Beste Piet, jij hebt bij mij het fundament gelegd voor het kritische en analytische vermogen waar ik gedurende mijn hele opleiding en loopbaan profijt van heb gehad. Bedankt daarvoor.

Beste Leen Dorsman en Ed Jonker. Ik heb in de laatste fase van mijn studie geschiedenis genoten van jullie werkcolleges en geniet er nu van dat ik me na zoveel jaar weer opnieuw kan verdiepen in de vragen die we destijds al bespraken.

Beste Gellof Kanselaar. Onder jouw deskundige leiding en goede begeleiding heb ik bij de afdeling Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht als promovendus en daarna als universitair docent veel kunnen leren. Mijn visie op wat fatsoenlijk empirisch onderzoek is, heeft zich voor een belangrijk deel onder jouw begeleiding gevormd. Ik weet dat jij net als ik op deze dag ook het gemis voelt van Jos van der Linden, die als co-promotor zoveel voor me heeft betekend.

Beste Bernadette van Hout-Wolters. Je bent in allerlei opzichten voor mij een steun en toeverlaat in soms hectische tijden. Bedankt daarvoor. Ik bewonder jouw manier van leidinggeven. Ik wil verder mijn Amsterdamse collega's bedanken voor de inspirerende en gezellige samenwerking. Dit geldt in het bijzonder Jannet van Drie, Marc Kropman, Lenie Kneppers, Inge Molenaar, Albert Logtenberg en Gonny Schellings en allen met wie ik samenwerk in het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Beste Jannet van Drie. Toen we in Utrecht samenwerkten en zowat de enigen in Nederland waren die wetenschappelijk onderzoek deden naar het leren van geschiedenis, fantaseerden we regelmatig over de toekomst. Jouw onderzoek lijkt wel het startschot te zijn geweest voor

de dynamiek waarin we nu verkeren. Ik hoop nog heel lang zo prettig met je te kunnen samenwerken aan nieuwe onderzoeksopzetten, lessen, workshops, presentaties en artikelen.

Lieve familie, schoonfamilie, vrienden en burens. Jullie aanwezigheid onderstreept hoe belangrijk voor mij ook het leven buiten m'n werk is. Voor de meesten van jullie is het wetenschappelijke bedrijf een ver-van-mijn-bed-show. Dat is juist zo fijn, want er zijn zoveel andere zaken de moeite waard.

Liefste Roland en Lixia. Ik noem jullie als laatste, maar jullie staan voor mij op de eerste plaats. Bedankt voor alle liefde en energie die jullie mij geven.

Ik heb gezegd.

Noten

- 1 Overigens zonder dat er empirisch bewijs is voor een afname van historische kennis bij schoolverlaters.
- 2 Advies van de Commissie geschiedenisonderwijs, *Het verleden in de toekomst* (Den Haag 1998).
- 3 Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming, *Verleden, heden en toekomst* (Enschede 2001).
- 4 Rapport van de Commissie ontwikkeling Nederlandse canon, *De canon van Nederland. Delen A, B en C* (Den Haag 2006). Zie ook www.entoen.nu.
- 5 M. Grever, 'Fear of plurality. Historical culture and historiographical canonization in Western Europa', in A. Epple and A. Schaser (eds.), *Multiple Histories? Changing Perspectives on Modern History* (Frankfurt & New York, Campus Verlag 2009). Het onderzoeksprogramma van het Centrum voor Historische Cultuur staat op www.fhk.eur.nl/english/chc/research/.
- 6 E. Jonker, *Ordentelijke geschiedenis. Herinnering, ethiek en geschiedwetenschap* (Utrecht 2008) 20. Zie voor deze discussie ook J. Rösen, 'How to make sense of the past – salient issues of metahistory', *The journal of transdisciplinary research in Southern Africa* 3 (1) (2007) 169–221; L. Dorsman, E. Jonker en K. Ribbens, *Het zoet en het zuur. Geschiedenis in Nederland* (Amsterdam 2000) en P. Nora, 'Between memory and history: les lieux de mémoire', *Representations* 26 (1989) 7–24.
- 7 De Amerikaanse onderzoeker Bruce VanSledright maakt een vergelijkbaar onderscheid en komt tot de conclusie dat het Amerikaanse geschiedenis- onderwijs in de categorie collectieve herinnering/erfgoed valt. B. VanSledright, 'Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education', *Review of research in education* 32 (2008) 109–146.
- 8 Er is geen eenduidige definitie van erfgoededucatie. Zie voor vergelijkbare definities K. Hunter, 'Heritage education in the social studies' in *Eric Digest* (Bloomington 1988) en CANON Cultuurcel, VIOE, Agentschap Kunsten en Erfgoed, *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs. Erfgoed en onderwijs in dialoog* (Brussel 2007).
- 9 Zie W. Frijhoff, 'Daar spreken de regenten: nieuwe canon is die van 19de-eeuwse natiestaat', *Geschiedenis Magazine* 42 (1) (2007) 40–45 en M. Grever, E. Jonker, K. Ribbens en S. Stuurman, *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 1–2.
- 10 K. Barton, *History education and civic participation: can studying the past promote the common good?* SocCon Conference Auckland, New Zealand (September 2007) en K. Barton and L. Levstik, *Teaching history for the common good* (London 2004) 58–64.
- 11 Zie ook Frijhoffs concept van dynamisch erfgoed. W. Frijhoff, *Dynamisch erfgoed* (Amsterdam 2007) 19, 22.
- 12 De Utrechtse historicus Wijnand Mijnhardt ziet in de wens tot een canon wel een parallel met pleidooien voor het klassieke patriottische geschiedenisverhaal in de VS. W.W. Mijnhardt, 'Politiek en vaderlandse geschiedenis. De canon als conservatief instrument' in M. de Winter, T. Schillemans en R. Janssens (red.), *Opvoeding in democratie* (Amsterdam 2006) 33–50.
- 13 Barton and Levstik, *Teaching history for the common good*, 167–168 en VanSledright, 'Narratives of nation-state', 122–125.
- 14 J.V. Wertsch, 'Specific narratives and schematic narrative templates', in P. Seixas (ed.),

- Theorizing historical consciousness* (Toronto 2004) 49–63.
- 15 S. Ahonen, 'Politics of identity through history curriculum: narratives of the past for social exclusion – or inclusion?', *Journal of curriculum studies* 33 (2) (2001) 179–194.
- 16 Barton and Levstik, *Teaching history for the common good*, 177–182.
- 17 Jeroen Heemskerck en Benjamin Lentjes onderzoeken in het kader van hun masterthesis geschiedenis aan de Erasmus Universiteit Rotterdam de verhalen die leerlingen vertellen over de Nederlandse geschiedenis. Zie voor een vergelijkbare studie in Groot-Brittannië, R. Ashby, S. Foster, J. Howson and P.J. Lee, *British school history students' "big pictures" of the past*. Paper presented at the AERA Conference, New York (march 2008).
- 18 Je zou je kunnen afvragen of een andere ordening en sequentie van de huidige leerstof aangaande de Nederlandse geschiedenis niet meer effect sorteert ten aanzien van kennis van die geschiedenis dan het verplicht stellen van een canon.
- 19 P. Lee and J. Howson, *Two out of five did not know that Henry VIII had six wives: History education, historical literacy and historical consciousness*. Paper presented at the Symposium on National history standards: the problem of the canon and the future of history teaching, Utrecht (oktober 2006).
- 20 I. Dawson, 'Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding', *Teaching History* 117 (2004) 14–24 en I. Dawson, 'Thinking across time: planning and teaching the story of power and democracy at key stage', *Teaching History* 130 (2008) 14–24.
- 21 Er zijn drie kenmerkende aspecten die uitsluitend de Nederlandse geschiedenis betreffen: 'Het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat'; 'De bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek' en 'De Duitse bezetting van Nederland'.
- 22 In *De canon van Nederland. Deel A* (Den Haag 2006) 24 schrijft de commissie: 'Ons gaat het vooral om de waarde van de canon in zichzelf, niet als de vermeende oplossing van een speciaal probleem, maar als de goudgerande basiskennis omtrent de cultuurgeschiedenis van Nederland die voor het verdere leven dusdanig zinvol en welkom is dat het aanbrengen ervan op school in feite geen bijzondere rechtvaardiging behoeft.'
- 23 Dit is zowel bij het tijdvakkenkader als de canon een onderbelichte zaak. De eindtermen voor havo en vwo geven wel aan dat leerlingen moeten begrijpen dat het kader van tien tijdvakken een constructie is en dat ook andere tijdsindelingen mogelijk zijn.
- 24 D. Shemilt, 'The Caliph's Coin: the currency of narrative frameworks in history teaching', in P. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg (eds.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (New York 2000) 83–101.
- 25 Dit blijkt onder andere uit de resultaten van een enquête onder Rotterdamse jongeren. Zie hoofdstuk 5 en 6 in M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 109–153.
- 26 J. van der Schee, *Gisse leerlingen. Geografische Informatie*

- Systemen, geografisch besef en aardrijkskundeonderwijs* (Amsterdam 2007) 23–25.
- 27 Zie S. Stuurman, 'Van nationale canon naar wereldgeschiedenis', in M. Grever, E. Jonker, K. Ribbens en S. Stuurman, *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 60.
- 28 K. Davids, 'Global history en de 'canon' van de Nederlandse geschiedenis', *Mededelingen van de Afdeling Letterkunde/KNAW* Deel 68, 3 (2005) 13.
- 29 Zie voor een uitgebreide toelichting A. Wilschut, M. van Riessen en D. van Straaten, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 43–48.
- 30 I. Visscher-Voerman en T. Huizinga, *De erfenis van 4 jaar Erfgoed à la Carte. Handreikingen voor het integreren van erfgoed-educatie in het curriculum van het basisonderwijs* (Enschede 2009).
- 31 C. van Boxtel, *Picturing colligatory concepts in history: effects of student-generated versus presented drawings*. Paper presented at the EARLI Conference, Budapest (August 2007).
- 32 Een experimentele studie van Maaïke Prangma liet onder andere zien dat leerlingen die een geïllustreerde tijdlijn van de tijd van monniken en ridders hadden gemaakt, meer chronologische kennis verwierven dan leerlingen die aan tekstuele opdrachten hadden gewerkt. M. Prangma, *Multimodal representations in collaborative history learning* (Utrecht 2007) 13–30.
- 33 C. van Boxtel and J. van Drie, "'That's in the time of the Romans!' A study of the historical knowledge and strategies students use to date and contextualize' (in voorbereiding).
- 34 Z.D. Doering and A.J. Pekarik, 'Questioning the entrance narrative', *Journal of museum education* 21 (1996) 20–22.
- 35 J. Falk and L.R. Dierking, *The museum experience* (Washington 1992) 25, 37. Naast de persoonlijke context onderscheiden zij de sociale en fysieke context van het leren in musea.
- 36 Zie onder andere P. Seixas, 'Historical understanding among adolescents in a multicultural setting', *Curriculum inquiry* 23 (1993) 301–327; T. Epstein, 'Adolescents' perspectives on racial diversity in US history: Case studies from an urban classroom', *American educational research journal* 37 (2000) 185–214; T. Epstein, 'Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on U.S. history', *Curriculum inquiry* 28 (1998) 397–42 and E. Gottlieb, S. Wineburg and S. Zakai, *When history matters: epistemic switches in the interpretation of culturally charged texts*. Paper presented at the EARLI Conference, Nicosia, Cyprus (August 2005).
- 37 Marc Kropman startte onlangs aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam de studie 'Kenniss van de Nederlandse geschiedenis: gedeelde kennis en betekenisgeving van leerlingen in het voortgezet onderwijs' (2008–2010). Zie voor een beschrijving van het onderzoek www.ilo.uva.nl.
- 38 Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 111–118.
- 39 C. Blanken, J.D. Tuinier en G. Visser, *Antisemitisme op school? Verslag van een onderzoek naar leerlingen met een islamitische achtergrond in confrontatie met de geschiedenis van de jodenvervolgving* (Utrecht 2003).
- 40 Zie onder andere C. van Boxtel, 'Studying peer interaction

- from three perspectives: the example of collaborative concept learning', in J.L. van der Linden and P. Renshaw (eds.), *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction and teaching* (Dordrecht 2004) 125–144; J. van Drie and C. van Boxtel, *Teacher strategies for fostering collaborative historical reasoning in whole-class discussions*. Poster presented at the International Conference of the Learning Sciences, Utrecht (june 2008) and G. Leinhardt and K. Crowley, 'Objects of learning, objects of talk: changing minds in museums', in S. Paris (ed.), *Multiple perspectives on object-centered learning in museums* (Mahwa New York 2002) 301–324.
- 41 J. van Drie en C. van Boxtel, 'Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past', *Educational psychology review* 20 (2) (2008) 87–110 en C. van Boxtel en J. van Drie, 'Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten', *Hermes* 12 (43) (2008) 45–54.
- 42 Bijvoorbeeld VanSledright, 'Narratives of nation-state', 129.
- 43 Zie voor een bespreking van dit onderscheid dat door David Lowenthal is gemaakt R. van der Laarse, 'Erfgoed en de constructie van vroeger', in R. van der Laarse (red.), *Bezeten van vroeger. Erfgoed, identiteit en musealisering* (Amsterdam 2005) 1–28.
- 44 Zie ook A. de Regt, M. Zeeman en T. de Langen, *Theoretisch kader voor erfgoededucatie* (Erfgoedhuis Zuid-Holland 2008) 24.
- 45 J.J. Patrick, 'Heritage education in the school curriculum: defining and avoiding the pitfalls', in *Heritage Education Monograph Series* (Washington 1992) 6–14.
- 46 Zie ook H. Henrichs, 'Goed erfgoedonderwijs begint bij goed geschiedenisonderwijs', *Cultuur en Educatie* 12 (2005) 53–57.
- 47 H.W. von der Dunk verzuchtte op een KNAW studiedag over geschiedenisonderwijs '[...] als ik sommige stukken lees over wat ze moet worden bijgebracht, dan heb ik het gevoel in een symposium voor geschiedfilosofen terecht te zijn gekomen.' en 'Zet al dat moois over het kritisch leren hanteren van begrippen, het gebruiken van concepten, het onderscheiden van feiten en interpretaties, enzovoort, nu eens om in een concrete les die 14-jarigen aanspreekt! Die zijn, ben ik bang, minder geduldig dan papier.' H.W. von der Dunk, 'Geschiedenis: wat, waarvoor, voor wie?', *Historisch Nieuwsblad* 7 (1998) 32–35.
- 48 J. van Drie, *Learning about the past with new technologies. Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning* (Utrecht 2005) en het lopende onderzoek van Jannet van Drie, Carla van Boxtel, Albert Logtenberg en Marcel van Riessen aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en van Harry Havekes en Arnold Aardema aan het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen.
- 49 Veel voorbeelden zijn te vinden in het Britse tijdschrift *Teaching History*.
- 50 J. de Vries (red.), *Actief historisch denken: opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs* (Boxmeer 2004) en H. Havekes (red.), *Geschiedenis doordacht. Actief historisch denken 2* (Boxmeer 2005).
- 51 Van Drie, *Learning about the past*.
- 52 Zie o.a. P. Seixas, 'Scaling up', *the benchmarks of historical thinking. A report on the Vancouver meetings, February 14–15* (2008)

-
- Appendix II, 3; M. Hunt, 'Teaching historical significance', in J. Arthur and R. Phillips (eds.), *Issues in history teaching* (London 2000) 39–53; A. Wilschut in SLO, *Handreiking examenprogramma geschiedenis havo/vwo* (Enschede 2007) 17; R. Phillips, 'Historical significance – the forgotten 'key element'?', *Teaching History* 106 (2002) 14–19; C. Counsell, 'Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance', *Teaching History* 114 (2004) 30–36.
- 53 Anne Bamford concludeert in haar studie naar kunst- en cultuureducatie in Nederland dat instrumenten voor de beoordeling van de kwaliteit van lessen cultuureducatie en de leeruitkomsten nagenoeg ontbreken. A. Bamford, *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in the Netherlands* (2007) 59, 100.



Carla van Boxtel (1970) studeerde geschiedenis en onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht. Na beide studies te hebben afgerond werd ze als assistent in opleiding aangesteld bij de afdeling Onderwijskunde van dezelfde universiteit. In 2000 promoveerde ze op *Collaborative Concept Learning. Collaborative learning tasks, student interaction and the learning of physics concepts* (bekroond met de Vereniging voor Onderwijs Research dissertatieprijs). Ze bleef bij de afdeling Onderwijskunde werkzaam als postdoc en daarna als universitair docent. Haar onderzoek richtte zich op samenwerkend leren en het leren van geschiedenis, zoals blijkt uit diverse publicaties op dit terrein.

Naast haar werk aan de universiteit was Carla van Boxtel eindredacteur van de geschiedenismethode *MeMo* voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en de bovenbouw van het vmbo (1995–2007) en redacteur van *Kleio*.

Vanaf 2006 is Carla van Boxtel werkzaam bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Ze doet daar met name onderzoek naar historisch redeneren. Ze gaf als projectleider van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken leiding aan diverse scholings-, ontwikkel- en onderzoeksprojecten (2007–2009).

Nieuw onderzoek vanuit de bijzondere leerstoel bij het Centrum voor Historische Cultuur van de Erasmus Universiteit Rotterdam zal zich richten op erfgoededucatie in relatie tot geschiedenis- onderwijs. Dit onderzoek zal plaatsvinden in het kader van het in 2009 door NWO toegekende onderzoeksproject *Heritage education, plurality of narratives and shared historical knowledge*. (zie www.fhk.eur.nl/chc).

Rede

in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Historische Cultuur en Educatie aan de Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam op vrijdag 20 februari 2009.

Deze bijzondere leerstoel is gevestigd vanwege Erfgoed Nederland en mede mogelijk gemaakt door de Vereniging Trustfonds Erasmus Universiteit Rotterdam.