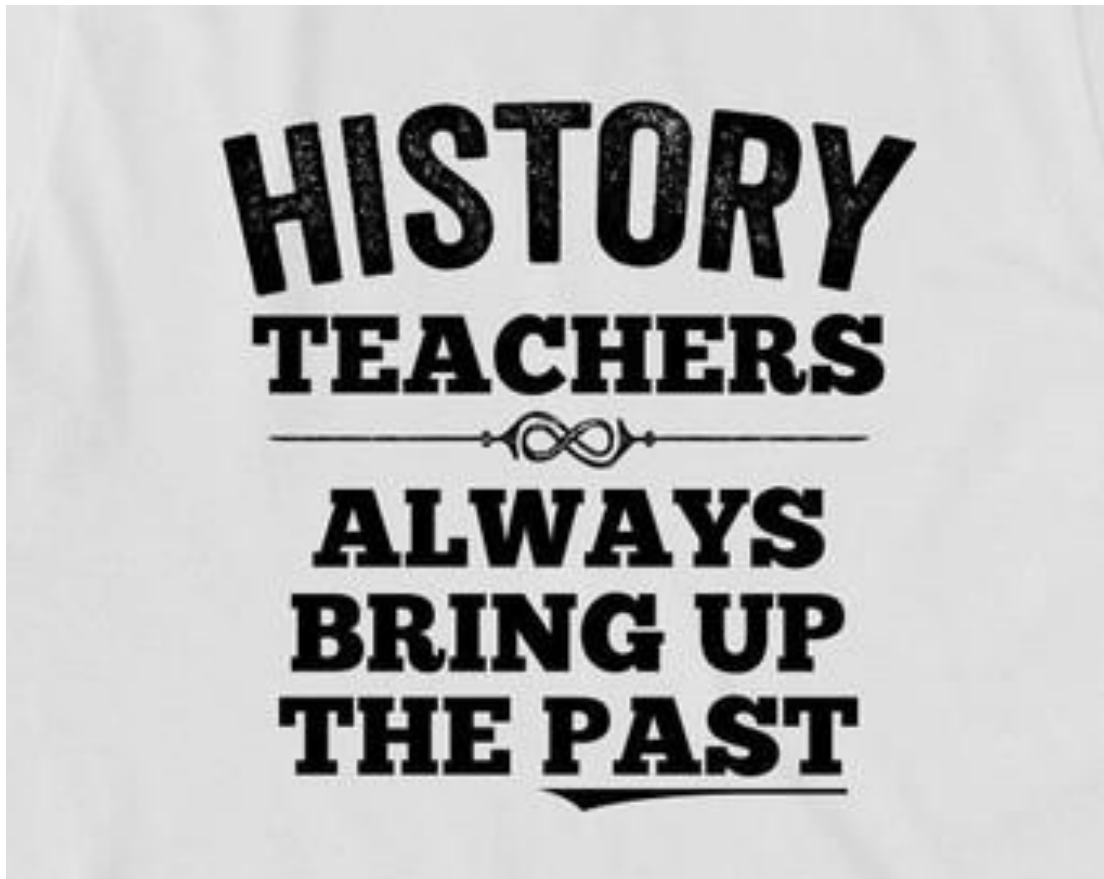


Geschiedenisonderwijs in een tijd van identiteitspolitiek

Een onderzoek naar de visie van geschiedenisdocenten op hun eigen vak



Masterscriptie Misha Lavooij, 5611628
Universiteit Utrecht
Geschiedenis: Educatie en communicatie
Dr. Bjorn Wansink
Dr. Hanneke Tuithof

Samenvatting

De afgelopen jaren heeft de identiteitspolitiek haar intrede in Nederland gedaan: nieuwe politieke partijen zijn opgekomen die een visie op de persoonlijke, collectieve en nationale identiteit centraal stellen in hun politieke programma. De geschiedenis speelt in die visie een belangrijke rol: moet Nederland weer trots zijn op zijn geschiedenis, zoals de rechtse identiteitspartijen willen, of moet die geschiedenis gedekoloniseerd worden, zoals de linkse identiteitspartijen voorstaan? Deze gepolariseerde discussies hebben grote consequenties voor het geschiedenisonderwijs en docenten: het vak verwordt in de woorden van Volkskrant columnist Martin Sommer tot een nieuw soort 'religie'. In deze scriptie worden de twee visies op geschiedenisonderwijs tegenover elkaar gezet. Achter de recent opgekomen politieke partijen staan denkers die al decennia bezig zijn met het ontwikkelen van hun visie op de geschiedenis en het onderwijs: Roger Scruton en James Banks worden als geestelijk vaders van een traditionalistische en een multiculturalistische stroming beschouwd. Aan de hand van hun visie op vier centrale thema's worden in deze scriptie elf docenten geïnterviewd over hun visie op de geschiedenis en de wijze waarop ze dat vak in de praktijk vorm geven. Het doel van de scriptie is te achterhalen aan welke kant de docenten staan in deze discussies.

Uit de analyse van de interviews met de docenten kwam een genuanceerd beeld naar voren. Hoewel een lichte voorkeur voor de multiculturalistische stroming kan worden gesignaleerd, kunnen bij alle onderzochte docenten zowel qua opvattingen als argumentatiestructuur overeenkomsten met beide stromingen worden gesignaleerd. Voor veel docenten staan de beide visies niet in een of- of, maar in een en- en verhouding tot elkaar. Bovendien boden de interviews inzicht in de wijze waarop docenten met deze controversiële thema's omgaan zonder positie te kiezen in het debat: door zich te richten op het ambacht van de historicus of de docent.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Inleiding	3
Theoretisch kader	8
1. Kenleer	8
1.1 Traditionalisten.....	9
1.2 Multiculturalisten	10
2. De natiestaat	13
2.1 Traditionalisten.....	13
2.2 Multiculturalisten	14
3. Het curriculum.....	16
3.1 Traditionalisten.....	16
3.2 Multiculturalisten	17
4. Waardenoverdracht en -communicatie.....	19
4.1 Traditionalisten.....	19
4.2 Multiculturalisten	20
Methode.....	22
1. De docenten.....	22
2. Het interview	23
3. Codering	25
Resultaten	29
1. Kenleer	29
1.1 Multiculturalistische statements	30
1.2 Traditionalistische statements	31
1.3 Vakspecifieke statements	32
1.4 Conclusies	33
2. De natiestaat	35
2.1 Multiculturalistische statements	36
2.2 Traditionalistische statements	37
2.3 Vakspecifieke statements	39

2.4 Conclusies	39
3. Het curriculum.....	41
3.1 Multiculturalistische statements	42
3.2 Traditionalistische statements	44
3.3 Vakspecifieke statements	44
3.4 Conclusies	45
4. Waardenoverdracht en –communicatie	46
4.1 Multiculturalistische statements	47
4.2 Traditionalistische statements	48
4.3 Vakspecifieke statements	49
4.4 Conclusies	50
Conclusies en discussie	51
1. Conclusies	52
1.1 Kenleer	53
1.2 De natiestaat	54
1.3 Het curriculum.....	54
1.4 Waardenoverdracht en –communicatie	55
1.5 Algemene conclusies	55
2. Discussie.....	56
Lijst van gebruikte literatuur	57
Wetenschappelijke literatuur.....	57
Artikelen uit kranten en niet- wetenschappelijke tijdschriften.....	59
Lijst van gebruikte websites	59
Appendix: Het interview	61
1. Algemene introductie	61
2. Vragen over het vak geschiedenis	61
3. Scenario's	61

Inleiding

“Lotsverbondenheid moet een vorm krijgen en die vorm is, zeker in een wereld zonder God en kerk, geschiedenis”¹, zo stelde Volkskrant- columnist Martin Sommer in zijn wekelijkse column van 27 oktober 2016, waarin hij aan de hand van het werk van historicus A. Th. van Deursen (1931-2011) het publieke debat over Nederlands’ nationale verleden kritisch tegen het licht hield. Sommer constateerde dat het adagium van Van Deursen ‘het verleden te beoordelen in de omlijsting van de tijd’ steeds minder leidend is in het publieke debat over geschiedenis. Het gevolg daarvan is dat ‘het verleden een onafzienbaar heden’ is geworden, waarin dat verleden voortdurend aan de hand van hedendaagse maatstaven wordt be- en veroordeeld. In het Nederlandse publieke debat is het voornamelijk de geschiedenis van koloniale expansie tussen de 17^e en 19^e eeuw waarover niet alleen historici, maar juist en vooral opiniemakers, politici en tal van andere Bekende Nederlanders - al dan niet gezegend met kennis van zaken - zich onomwonden uitspreken. Aan de hand van dat oordeel wordt geroepen om tal van maatregelen, van het omverwerpen van standbeelden en hernoemen van straatnamen tot het zingen van het volkslied en het strijken van de vlag in ieder klaslokaal.

Dat deze discussies ook de politiek zijn gaan beheersen, is een understatement. De campagne voor de Tweede Kamerverkiezingen van 2017 werd volgens vele analisten beheerst door vraagstukken rondom de Nederlandse identiteit.² Dit fenomeen zouden we ‘identiteitspolitiek’ kunnen noemen, het Nederlandse equivalent van de Amerikaanse *identity politics*, dat standpunten over individuele-, nationale- en groepsidentiteit als uitgangspunt neemt voor politiek debat. Tekenend voor deze ontwikkeling is de opkomst van nieuwe politieke partijen als Forum voor Democratie en Bij1 (voorheen: Artikel 1). Beide partijen worden geleid door Bekende Nederlanders die voorafgaand aan hun politieke carrière bekendheid verwierven als tv- en radio presentator – Sylvana Simons – en opiniemaker – Thierry Baudet. FVD en Bij1 opereren op de uitersten van het identiteitspolitieke spectrum: Bij1 aan de uiterst linkerkant, FVD aan de uiterst rechterkant. De opkomst van deze partijen past precies in Sommers analyse van het publieke debat: het oordeel over de geschiedenis is leidend bij de stellingname van de partijen. Baudet ziet zijn partij als ‘het vlaggenschip van de renaissancevloot’, geroepen om de Nederlandse of westerse geschiedenis – die twee begrippen lijken door elkaar te lopen – te beschermen tegen de aanvallen van binnenuit en buitenaf die daarop worden uitgevoerd.³ Simons daarentegen opent juist frontaal de aanval op de geschiedenis, en dan met name het geschiedenisonderwijs: in een interview met het online nieuwsplatform Oneworld stelde zij ‘de herziening van het geschiedenisonderwijs’ als eerste prioriteit van haar partij te zien.⁴

¹ Martin Sommer, ‘Historicus moet geen rechter over het verleden worden’, de Volkskrant (27-10-2016).

² Romana Abels, ‘De Nederlandse identiteit beheerst alle politieke debatten’, Trouw (26-02-2017).

³ Thierry Baudet, ‘FVD is het vlaggenschip van de renaissancevloot’ (15-01-2017), <https://forumvoordemocratie.nl/actueel/toespraak-thierry-baudet-fvd-alv-2017> (geraadpleegd: 08-01-2017, 17:10).

⁴ Eva Schram, “Dekoloniseer het onderwijs” (15-03-2016), <https://www.oneworld.nl/overig/dekoloniseer-het-onderwijs/> (geraadpleegd: 22-01-2018, 12:19).

Kortom, ‘de geschiedenis’ is inzet geworden van een polemisch publiek en politiek debat. In het denken over geschiedenisonderwijs vindt een vergelijkbaar debat echter al decennia plaats: lang voordat Baudet of Simons zich met het onderwijs bezig hielden, vroegen Nederlandse pedagogen en historici zich af wat de inhoud en doelen van geschiedenisonderwijs zouden moeten zijn. Het vak geschiedenis werd voor het lager onderwijs in 1857 en het middelbaar onderwijs in 1863 verplicht gesteld. In die jaren lag de nadruk sterk op politieke, militaire en dynastieke feitenkennis. Aan de verwerving van die kennis lagen collectieve, patriottische doelen ten grondslag: het opwekken van warme vaderlandsliefde, waardoor nieuwe generaties gehoorzaam en tevreden hun bijdrage aan de samenleving zouden gaan leveren. Na de Wereldoorlogen kwam deze invulling van het vak steeds meer onder vuur te liggen: was nationalisme wel een ‘deugd’ om over te dragen? Moest historische kennis inderdaad het primaat krijgen boven vaardigheden? Vanaf de jaren zestig kwam de nadruk steeds meer te liggen op ontwikkeling van het kritisch denken en andere historische vaardigheden. Het vak geschiedenis werd op een thematische wijze gegeven en geëxamineerd. Maar ook op deze ontwikkeling zou vanaf de jaren negentig weer kritiek komen: een algemeen gedeeld kader van historische kennis zou terug moeten keren om een samenbindende rol te spelen binnen een door individualisme en immigratie steeds verder uiteenvallende samenleving. De Commissie- de Rooy herschreef het geschiedeniscurriculum aan de hand van een kader bestaande uit tien tijdvakken en negenenvoertig kenmerkende aspecten, die in een doorlopende leerlijn vanaf de basisschool zouden worden onderwezen.⁵

De commissie- de Rooy hield echter de precieze uitwerking van die tijdvakken en kenmerkende aspecten bewust vaag. In haar rapport schreef de commissie:

‘Uiteindelijk kwam de commissie tot de slotsom dat het bij landelijk voor te schrijven oriëntatiekennis alleen behoort te gaan om de algemene karakteristieken van de tijdvakken. [...] Maar het heeft geen zin landelijk voor te schrijven *welke* concrete voorbeelden of verhalen zouden moeten worden gebruikt.’⁶

Aan de door de commissie geïntroduceerde oriëntatiekennis lag het doel ten grondslag ‘dat leerlingen zich zouden kunnen oriënteren in de tijd’. Het was duidelijk niet haar bedoeling om de voorbeelden, personen en verhalen voor te schrijven die expliciet behandeld zouden moeten worden binnen het curriculum. In het licht van de problemen die zich voordeden in de multiculturele samenleving en de politieke vertaling van die problemen achtereenvolgens door Pim Fortuyn en Geert Wilders in het nieuwe millennium werd echter de vraag naar juist zo’n kader groter. In 2007 publiceerde de commissie- van Oostrom⁷ een canon van de vaderlandse geschiedenis, bestaande uit vijftig vensters die verschillende personen en verhalen daaruit belichten. De canon werd met enthousiasme ontvangen en door de minister

⁵ Albert van der Kaap, ‘Een beknopt overzicht van twee eeuwen geschiedenisonderwijs’, Histoforum (2016), <http://histoforum.net/artikelen.html>, geraadpleegd: 31-07-2018, 13:34.

⁶ Piet de Rooy, *Verleden, heden en toekomst: Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede, 2001), 23.

⁷ Entoen.nu, *De canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Deel A* (Den Haag, 2006).

in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs verplicht gesteld, als aanvulling op de tijdvakken van van Rooy.⁸

Op de canon kwamen echter niet alleen positieve reacties. Met name in de academische wereld klonk ook stevige kritiek: Grever⁹ stelt bijvoorbeeld dat de behoefte aan een historische canon voortkomt uit onzekerheid over het veranderde Nederland: is het land nog herkenbaar? Worden zijn waarden nog door alle burgers gedeeld? Dergelijke vragen liggen ten grondslag aan de behoefte om terug te grijpen naar een gedroomd verleden, een eendimensionale visie op ‘Nederland zoals het was’: precies zoals de canon beoogt te doen, volgens Grever. Deze benadering is het paard achter de wagen spannen, omdat zij geen recht doet aan de moderne ontwikkelingen binnen de academische geschiedbeoefening. Daar komt juist steeds meer ruimte voor verschillende, soms concurrerende perspectieven op de geschiedenis. Aan de ‘postmoderniteit’ van onze huidige tijd wordt geen recht gedaan wanneer een statische visie op het verleden wordt opgelegd aan middelbare scholieren. Het resultaat van deze benadering zal een toenemende polarisatie en vervreemding van een deel van de in Nederland levende bevolking zijn, omdat aan hun perspectieven geen recht gedaan wordt in het onderwijs. In plaats van een afsluiting van een discussie, is de samenstelling van de canon juist het beginpunt geworden van een nieuwe discussie!

Aan de hierboven beschreven slingerbeweging die het schoolvak geschiedenis de afgelopen anderhalve eeuw gemaakt heeft, liggen meer dan alleen intellectuele mode of tijdgeest ten grondslag. Binnen de historische wetenschap vinden immers al vanaf haar ‘verwetenschappelijking’ in de 19^e eeuw epistemologische discussies plaats over haar pretenties en doelen. Van het adagium van Ranke ‘*bloß zeigen wie es eigentlich gewesen*’ tot het narrativisme van Hayden White, lopen de opvattingen van historici uiteen over wat nu eigenlijk de aard is van de kennis die door historici wordt gevormd en overgedragen. Die academische discussies beïnvloeden natuurlijk ook het vakonderwijs op de middelbare school. De onderzoeker Mario Carretero¹⁰ zet twee epistemologische doelen van geschiedenisonderwijs tegenover elkaar: een romantische en een verlichte doelstelling. De romantische doelstelling probeert een collectieve identiteit te creëren op basis van een gedeelde geschiedenis. In deze voorstelling is het geschiedverhaal een feitelijke ‘waarheid’, die overgebracht wordt op nieuwe generaties. Het is voor de aanhangers van deze opvatting belangrijk dat het schoolvak geschiedenis de uitkomsten van het historisch onderzoek op een overzichtelijke manier aan de leerlingen overbrengt. De verlichte doelstelling probeert leerlingen in staat te stellen kritisch te reflecteren op kennis over het verleden, door in staat te zijn meerdere bronnen met elkaar te vergelijken en verschillende perspectieven tegenover elkaar te stellen. In deze voorstelling is het geschiedverhaal niet zozeer een ‘waarheid’, als wel een mogelijke constructie van het verleden op basis van een select bronnencorpus.

⁸ Arie Wilschut, ‘History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England and the Netherlands in the 19th and 20th centuries’, *Journal of curriculum studies* (2009) 1, 24-25.

⁹ Maria Grever, ‘Nationale identiteit en historisch besef. De risico’s van een canon in de postmoderne samenleving’, *Tijdschrift voor Geschiedenis* 119 (2006), 160-177.

¹⁰ Mario Carretero, *Constructing patriotism. Teaching of history and historical memory in a globalized world* (Charlotte, NC, 2011).

Aanhangers van deze opvatting stellen het aanleren van de historische methode boven de uitkomsten van historisch onderzoek als kern van het schoolvak.¹¹

Er botsen hier dus twee verschillende opvattingen over aard, inhoud en doelen van geschiedenisonderwijs: aan de ene kant het romantische, samenbindende, nationale verhaal – de canon eigenlijk – en aan de andere kant de verlichte, op de methode en vaardigheden gerichte bronnenkritiek. Bovendien vertonen de maatschappelijke discussie en het academische debat over dit onderwerp overlap: beiden zijn sterk gepolariseerd en gepolitiseerd. Er wordt veelal van dezelfde argumentatie gebruik gemaakt: voorstanders van een nationale canon en symbolen van nationale eenheid in onderwijs en samenleving wijzen op de maatschappelijke fragmentatie, de teruglopende kennis van cultuur en geschiedenis en de noodzaak voor een hernieuwd nationaal elan. Tegenstanders stellen dat het nationale verhaal perspectieven uitsluit en geen recht doet aan de diversiteit van de Nederlandse bevolking. Volgens de tegenstanders moeten we het eenzijdige beeld achter ons laten en ruimte bieden aan de verschillende perspectieven- in de woorden van Sylvana Simons: de dekolonisering van het onderwijs. In dit onderzoek worden de twee denkrichtingen verder ontleed, aan de hand van twee denkers die als geestelijk vaders van beiden kunnen worden beschouwd: het werk van de Britse filosoof Roger Scruton vormt het uitgangspunt voor de eerste, traditionalistische stroming, het oeuvre van de Amerikaanse pedagoog James Banks wordt als uitgangspunt genomen voor de tweede, multiculturalistische stroming.

Opvallende afwezigen in zowel maatschappelijk als academisch debat zijn de uitvoerders: de geschiedenisdocenten in Nederland. Welke positie kiezen zij in al deze lastige discussies? Vertoont een onderzoek naar verschillende docenten een even gepolariseerd beeld als hierboven geschetst? Is het een ver-van-hun-bed-show of volgen zij de discussies op de voet? Kiezen zij positie of houden zij zich op de achtergrond? Brengen ze deze discussies het klaslokaal binnen, of spelen daar hele andere problemen? Hoe zouden ze reageren als deze discussies de klas binnen zouden komen? Deze vragen liggen ten grondslag aan dit onderzoek. Naar de standpunten en overtuigingen van docenten over hun vak en het curriculum is veel onderzoek gedaan. Hanneke Tuithof¹² deed onderzoek naar de ontwikkeling van de 'PCK' van ervaren geschiedenisdocenten in de context van de hierboven geschetste curriculumveranderingen. Met PCK wordt in deze context bedoeld 'de kennis van, de onderbouwing van en het plannen van het lesgeven over een bepaald onderwerp op een bepaalde manier om een bepaald doel te halen zodat een specifieke groep leerlingen kan leren'¹³, ofte wel de hele specifieke kennis en vaardigheden die een – goede – docent heeft om zijn of haar leerlingen in staat te stellen zich de stof eigen te maken. Uit drie verschillende voorbeelden die in haar thesis naar voren gehaald worden – die van een docent wiens PCK zeer verandert, een docent wiens PCK nauwelijks verandert en een docent wiens PCK gemiddeld verandert ten gevolge van de curriculumwijzigingen – blijkt steeds opnieuw dat het standpunt van de docent over de veranderingen – doen de veranderingen recht aan het

¹¹ Bjorn Wansink e.a., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', *The Journal of Social Studies Research* 41: 2017, 11-24.

¹² Hanneke Tuithof, *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation* (Amsterdam, 2017).

¹³ Tuithof, *The characteristics*, 183.

vak? Heeft de docent nu meer plezier in het lesgeven? Komen de veranderingen de leerlingen ten goede? – van grote invloed is op zijn of haar PCK. Heel concreet blijkt bijvoorbeeld dat een docent die zeer ontevreden is over de wijzigingen grote veranderingen in zijn PCK ziet optreden: met name op het gebied van het gebruik van verschillende instructiestrategieën is een duidelijke verandering – ten negatieve – zichtbaar.¹⁴ Ook uit het onderzoek van Henze et al.¹⁵ blijkt dat de overtuigingen en epistemische opvattingen van de docenten gerelateerd zijn aan de ontwikkeling van hun PCK.

Het is dus zeer relevant om de opvattingen van docenten te onderzoeken: zij zijn van invloed op de kwaliteit van het werk dat een docent kan leveren. Als professionals op het gebied van de geschiedenis spelen zij in de hierboven geschetste politieke discussie een belangrijke rol: zij zijn de poortwachters van het vak, zij wijden nieuwe generaties in de methodes en uitkomsten van het geschiedenisonderzoek in. Zij moeten zich bewust zijn van de gevoeligheid van de politieke discussie, een curriculum behandelen wat zij zelf niet bedacht hebben – en waar ze, blijkens de genoemde studie van Tuithof, lang niet allemaal tevreden mee zijn – en toch het vak op een manier blijven geven die past bij hun professionaliteit en beroepseer. In deze scriptie staat de hoofdvraag centraal welke posities geschiedenisdocenten innemen in de debatten tussen traditionalisten en multiculturalisten. In het theoretisch kader worden vier controversiële thema's onderscheiden waar de opvattingen van beide stromingen sterk uiteen lopen: (1) kenleer, (2) het curriculum, (3) de natiestaat en (4) waardenoverdracht en -communicatie. Het eerste thema, kenleer, bepaalt het onderscheid tussen de door Carretero onderscheiden romantische en verlichte doelstellingen voor geschiedenis. Het curriculum is, zoals hierboven is beschreven, de laatste decennia onderwerp van discussie en vele wijzigingen van bovenaf gebleken. De rol van de natiestaat binnen dat curriculum verdient een aparte behandeling, omdat juist dat onderwerp in de politieke discussie bovendoon voert. Tot slot is het onderwerp waardenoverdracht en -communicatie onderzocht, omdat uit het literatuuronderzoek is gebleken dat juist op dit punt de opvattingen van multiculturalisten en traditionalisten sterk uiteen lopen. Daarover in het vervolg meer.

Om de hierboven genoemde hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zijn een aantal deelvragen onderscheiden:

- Welke standpunten nemen Scruton en Banks in op de vier genoemde thema's?
- Welke argumentatiestructuur gebruiken Scruton en Banks om die standpunten te onderbouwen?
- Vertonen de opvattingen en argumentatielijnen van docenten op de vier genoemde thema's overeenkomsten met die van Scruton en Banks?

De eerste twee vragen zullen in het Theoretisch kader aan bod komen, de laatste vraag staat centraal in de resultatensectie van deze scriptie. In de conclusie zullen de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek nog eens op een rijtje worden gezet en worden afgesloten met een beantwoording van de hoofdvraag.

¹⁴ Tuithof, *The characteristics*, 93-144.

¹⁵ Ineke Henze e.a., 'Development of experienced science teachers' pedagogical content knowledge of models of the solar system and the universe', *International Journal of Science Education* 30: 10 (2008), 1321-1342.

Theoretisch kader

De opvattingen van de onderzochte docenten worden, zoals in de inleiding al stond vermeld, op vier punten onderzocht: kenleer, curriculum, natiestaat en waardenoverdracht en -communicatie. De opvattingen over kenleer maken een duidelijk onderscheid inzichtelijk tussen de romantische en de verlichte doelstelling van geschiedenisonderwijs, zoals beschreven in het onderzoek van Carretero.¹⁶ In het onderstaande wordt duidelijk dat de epistemische opvattingen van Banks en Scruton langs precies die lijnen uiteen lopen die in het onderzoek van Carretero genoemd worden. Het tweede thema dat zal worden besproken is het curriculum. In de inleiding is duidelijk geworden hoezeer het curriculum veranderd is in de afgelopen decennia en welke discussies daaraan ten grondslag liggen. Banks en Scruton hebben heel verschillende opvattingen over hoe het ideale curriculum eruit zou moeten zien; hun argumentatie vertoont overeenkomsten met de onderbouwing van voor- en tegenstanders van de canon en het geschiedeniscurriculum die in de inleiding de revue hebben gepasseerd. De natiestaat is het derde thema dat zal worden besproken. De rol van de natiestaat – en de nationale cultuur die daarvan niet los gezien kan worden – speelt in de politieke discussies een belangrijke rol en heeft belangrijke consequenties voor de keuzes die geschiedenisdocenten maken in de behandeling van de onderwerpen uit het curriculum. Ook op dit punt lopen de opvattingen van Banks en Scruton zeer uiteen. Tot slot zullen cultuuroverdracht en waardenontwikkeling tegenover elkaar worden gezet. Dit thema komt voort uit de bestudering van het oeuvre van beide auteurs. Waar Scruton in zijn schrijven over onderwijs voortdurend terugkomt op cultuuroverdracht, ligt bij Banks de nadruk op waardenontwikkeling.

1. Kenleer

In het voorgaande is al aangegeven dat verschillende kentheoretische opvattingen over het vak geschiedenis mogelijk zijn, van het positivistisch-idealisme van Ranke tot het relativistisch-narrativisme van White.¹⁷ Tussen die beide uitersten in ligt een continuüm van opvattingen, met aan de ene kant een simplistische, zwart-wit voorstelling waarbij geschiedenis als louter ‘feitelijk’ en ‘waar’ gezien wordt en aan de andere kant een doorgeslagen relativistische voorstelling, waarin alleen nog maar verhalen naast elkaar bestaan, die geen van allen een waarheidsclaim bevatten en gelijke validiteit hebben. Een meer genuanceerde positie in het midden heeft oog voor de verschillende perspectieven op de geschiedenis, maar maakt onderscheid tussen de validiteit van de verschillende geschiedverhalen op basis van de historische methode.¹⁸ Binnen het geschiedeniscurriculum kunnen beide tegengestelde kentheoretische opvattingen herkend worden: enerzijds wordt in de onderbouw de Nederlandse canon gehanteerd, een afgesloten geheel van vijftig voorgeschreven verhalen en historische figuren die gezamenlijk de geschiedenis van de Nederlandse natiestaat zouden omvatten: typerend voor de feitelijke, ééndimensionale

¹⁶ Carretero, *Constructing patriotism*.

¹⁷ George Iggers, ‘The image of Ranke in American and German historical thought’, *History and theory* 2: 1 (1962), 17-40.

¹⁸ Jo Brawnlee, Gregory Schraw, Donna Berthelsen, ‘Personal epistemology and teacher education: an emerging field of research’ in: Brownlee, Schraw, Berthelsen (eds.), *Personal epistemology and teacher education* (New York, 2011), 3-21.

kentheoretische opvatting. Bovendien zijn aan het examenprogramma – naast de eerder omschreven algemeen geformuleerde kenmerkende aspecten – ‘historische contexten’ met ‘verplichte voorbeelden’ toegevoegd, nadat uit de evaluatie van examenpilots de kritiek naar voren kwam dat de kenmerkende aspecten alleen te weinig houvast bood voor zowel docenten als leerlingen.¹⁹ Anderzijds vermeldt domein A van het curriculum nadrukkelijk dat een examenkandidaat ‘kan uitleggen aan de hand van concrete voorbeelden of broninterpretaties dat geschiedverhalen een constructie zijn van het verleden’²⁰. Het curriculum biedt dus aanknopingspunten voor beide posities. Hieronder volgt een kort overzicht van de visies van Scruton en Banks op kentheorie, op basis waarvan de codering van de interviews zal plaatsvinden.

1.1 Traditionalisten

In zijn boek *Moderne cultuur*²¹ onderbouwt Roger Scruton zijn stelling dat, door de afwezigheid van religie, het de taak van de hogere cultuur is geworden om de ‘algemene cultuur’ – hier op te vatten als de westerse cultuur – voort te zetten en door te geven.²² Een kernbegrip daarbij is het oordeel: door te oordelen kan een onderscheid worden aangebracht tussen ware kunst en kitsch of namaak, tussen hoge en lage cultuur. Deze opvatting brengt hem echter op voet van oorlog met het postmodernisme: hij schreef later zelfs een heel boek over de in zijn ogen verkeerde conclusies van postmoderne denkers.²³ Scruton ziet het postmodernisme namelijk niet als een alternatieve kentheorie, maar als een politieke ideologie die zich laat kenmerken door een grote mate van censuur en orthodoxie. Wat de postmodernisten in zijn ogen het meest kenmerkt, is hun verwerping van het objectieve kennisideaal van de Verlichting. Daarmee verwerpen zij ook het oordeel dat voor Scruton centraal staat: er kan immers niet geoordeeld worden over culturen of uitingen van cultuur, er zijn verschillende standplaatsen en vanuit die verschillende standplaatsen zijn er verschillende visies, die allemaal even veel – of weinig – validiteit hebben.²⁴

Het postmodernisme noemt Scruton de cultuur van ‘afwijzing’, vormgegeven door twintigste-eeuwse filosofen als Michel Foucault, Roland Barthes en Jacques Derrida.²⁵ Deze postmodernisten hebben met hun ‘subjectivering van de waarheid’ de bijl aan de wortel van de westerse beschaving gezet; de westerse beschaving valt namelijk te karakteriseren als een voortdurend zoeken naar waarheid en schoonheid, vanuit de gedachte dat beiden in principe bereikbaar en objectief vast te stellen zijn. Deze filosofen zijn niet meer op zoek naar waarheid: Michel Foucault plaatst tegenover de waarheid zijn theorieën over macht en onderdrukking; zij vormen bij hem een alternatief voor de waarheid. Derrida’s beroemde deconstructie ziet Scruton als niet meer dan een semantisch spel, bedoeld om te verduisteren

¹⁹ Van der Kaap, ‘Een beknopt overzicht’.

²⁰ College voor Examens, ‘Geschiedenis VWO. Syllabus Centraal Eindexamen 2015 op basis van Domein A en B van het examenprogramma (dus geen tijdelijke afwijking meer) (2013), 13.

https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2015-geschiedenis-vwo/2015/vwo/f=/geschiedenis_vwo_2015_def.pdf, geraadpleegd: 02-08-2018, 13:33.

²¹ Roger Scruton, *Moderne cultuur. Een gids voor kritische mensen* (Londen, 1998).

²² Scruton, *Moderne cultuur*, 167.

²³ Roger Scruton, *Fools, frauds and firebrands. Thinkers of the new Left* (Londen, 2015).

²⁴ Roger Scruton, *Waarom cultuur belangrijk is* (New York, 2007), 83-85.

²⁵ Scruton, *Waarom cultuur*, 69.

in plaats van te verhelderen. Deze theorieën behoren daarmee volgens Scruton zelfs niet tot de filosofie. Filosofie is immers een zoektocht naar waarheid en wijsheid en als zodanig kunnen de theorieën van de beroemde Fransen niet worden begrepen.²⁶

In het werk van Scruton is een duidelijke scheiding zichtbaar tussen ‘lidmaatschap’ en ‘theorie’. Een belangrijke doelstelling voor onderwijzers is het inwijden van nieuwe generaties als lidmaten van de algemene cultuur. Ook hiervoor is onderscheidingsvermogen, geworteld in het oordeel, van het grootste belang. De algemene cultuur blijft namelijk in stand door een algemene afwijzing van het één en een algemene aanvaarding van het ander: bij Scruton gaat het dan altijd om de waarde van hogere cultuur – Goethe, Wagner, Shakespeare etc. – ten opzichte van de vluchtigheid van de popcultuur, maar dit is ook toepasbaar op de geschiedenis: de aanvaarding van de uit het verleden stammende vrijheden en tradities en de afwijzing van ideologieën – bijvoorbeeld het communisme – die daar een bedreiging voor vormen.²⁷ Daar tegenover plaatst Scruton de ‘theorie’, die poogt de uitingen van de algemene cultuur te ontmaskeren door ze te ‘deconstrueren’ als een ideologie van macht en onderwerping.²⁸ Zie hier een onderscheid tussen de romantische en de verlichte doelstelling van Carretero: de eerste benadrukt dat het in het onderwijs gaat om het presenteren van de uitkomsten, de ander om het aanleren van de methode. Scruton staat duidelijk aan de kant van de romantici.

Kortom, Scruton bestrijdt het postmodernisme, omdat in die stroming het objectieve kennisideaal verworpen wordt. Voor onderwijzers is het een kerntaak om leerlingen in staat te stellen onderscheid te maken en oordelen te vellen; hij spreekt hierbij over cultuur(producten), maar dat is evenzeer van toepassing op het vak geschiedenis. Als de ‘algemene cultuur’ geworteld is in oordelen, dan behoort de geschiedenis daar immers ook toe. Bovendien legt Scruton in zijn werk veel nadruk op het belang van het bewaren en overdragen van kennis, wat hij stelt tegenover het aanleren van theoretische ‘ontmaskeringen’. Voor Scruton zou een geschiedeniscurriculum dat gericht is op het overdragen van de belangrijkste voorbeelden en hoogtepunten uit de geschiedenis het ideaal zijn. De kentheoretische opvattingen van Scruton liggen in het eerder beschreven continuüm dus veel dichter bij het positivistisch-idealisme van Ranke dan bij het constructivistisch-narrativisme van White. De romantische doelstelling van Carretero, waarbij de geschiedenis als één samenbindend verhaal wordt gepresenteerd, past bij de kentheoretische opvattingen van Scruton

1.2 Multiculturalisten

In het bovenstaande is duidelijk geworden dat Scruton een duidelijk verband ziet tussen het multiculturalisme en het postmodernisme. Multiculturalistische auteurs als James Banks maken in hun notenapparaat veel gebruik van auteurs als Rorty en Foucault, die doorgaans inderdaad tot die stroming gerekend worden.²⁹ Toont dat aan dat het multiculturalisme en het

²⁶ Paulus van Bortel, ‘De liefde van een gids. Scrutons visie op cultuur en onderwijs’, in: Paulus van Bortel (red.), *Wat heet beschaving? Roger Scrutons cultuur- en onderwijskritiek* (Kapellen, 2011), 7-25, 11-12.

²⁷ Scruton, *Moderne cultuur*, 15-32.

²⁸ Ibidem, 168- 172.

²⁹ James A. Banks, ‘The canon debate, knowledge construction, and multicultural education’, *Educational Researcher* 22: 5 (1994), 4-14, aldaar: 5.

postmodernisme in elkaars verlengde liggen? Het postmodernisme is een term waar lastig grip op te krijgen is. De postmoderne denkwijze wordt niet alleen in de filosofie – Derrida, Rorty, Foucault, Lyotard – maar ook in de kunsten – Duchamp, Warhol – uitgedragen, wat soms kan leiden tot begripsverwarring: spreken we hier nu over een alternatieve filosofie of kenleer, of gaat het hier over een kunstvorm? Daarnaast wordt het postmodernisme ook gezien als politieke stroming: is de spreekwoordelijke afkeer van grote verhalen en vergezichten van Nederlands' huidige premier Mark Rutte niet ook een uiting van postmodernisme, dat 'de grote verhalen' achter zich laat?

In hun handboek *Wetenschapsfilosofie voor de geesteswetenschappen*³⁰ omschrijven Leezenberg & De Vries het postmodernisme als volgt:

'In de wetenschappen trekken postmodernisten noties als objectiviteit en universele geldigheid in twijfel, en staan zij, tegenover gevestigde ideeën over de waardevrijheid van wetenschap, onderzoek voor dat expliciet de specifieke, en van de hoofdstroom afwijkende, perspectieven en belangen van bepaalde (minderheids-)groepen verdisconteert. Tegen het idee dat er op een objectieve manier geschiedschrijving mogelijk is, brengen zij de veelheid van historische verhalen naar voren, en benadrukken dat daaruit geen consistent samenhangend geheel te construeren valt.'³¹

Voor de postmoderne denker is niet alleen 'waarheid' een begrip dat buiten de menselijke mogelijkheden ligt, maar ook objectieve kennis en correcte representaties van de wereld zijn onhaalbaar. Het hoogst haalbare is het doen van coherente uitspraken binnen de eigen culturele, epistemische traditie. De verschillende tradities kunnen met elkaar het gesprek aangaan en tot een uitwisseling van inzichten komen, maar volledige overeenstemming bereiken is onmogelijk.³²

Banks zelf spreekt over de 'positionaliteit' van kennis. Met dit begrip wil hij het belang aangeven van de positie van en het referentiekader van de auteur. Door dit begrip te gebruiken, sluit Banks niet alleen aan bij de genoemde postmoderne filosofen, maar put hij ook uit het werk van feministische auteurs als Lorraine Code (1937) die in haar bekende werk *What can she know*³³ betoogt dat het geslacht van de wetenschapper epistemologisch relevant is. Het geslacht beïnvloedt namelijk de constructie, interpretatie en institutionalisering van kennis. Hetzelfde geldt volgens Banks voor ras, etniciteit en cultuur: wetenschappelijke kennis is niet los te zien van de wetenschapper zelf en wordt beïnvloed door de positie, achtergrond, etniciteit en cultuur van de wetenschapper. Iedere wetenschappelijke uitspraak moet dus eigenlijk worden voorafgegaan door een openlijke bekentenis van de auteur, waarin deze zijn uitspraak plaatst binnen het kader van het persoonlijk referentiekader – bestaande uit achtergrond, etniciteit, cultuur, religie et cetera – dat hem in staat gesteld heeft tot deze uitspraak te komen, deze kennis te construeren. Banks verwerpt daarmee expliciet het ideaal

³⁰ Michael Leezenberg en Gerard de Vries, *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen* (Amsterdam, 2001).

³¹ Leezenberg en de Vries, *Wetenschapsfilosofie*, 199.

³² Ibidem, 204-205.

³³ Lorraine Code, *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge* (Ithaca, 1991).

van objectieve, waardenvrije kennis, dat naar zijn mening een westers paradigma is, waarvan de zwakheden veel te weinig bediscussieerd worden.³⁴

Kennis is volgens Banks dus niet objectief, niet waardenvrij en niet los te zien van de positie van de spreker, schrijver of onderzoeker. Dit geldt voor onderwijzers en hun leerlingen evenzeer als voor onderzoekers aan de universiteit. Het is daarom een belangrijke taak van het onderwijs om dit aan leerlingen duidelijk te maken en hen in staat te stellen te reflecteren op de kennis die hen wordt aangereikt op school en die zij van huis uit mee krijgen. Bovendien moeten zij worden uitgedaagd om zelf deel te nemen aan wat Banks het ‘kennis-constructieproces’ noemt: in het kader van geschiedenisonderwijs betekent dat dus het creëren van eigen interpretaties van het verleden. Op die manier worden leerlingen in staat gesteld als kritische burgers actief deel te nemen aan de maatschappij en die ook ten goede te veranderen; *teaching for transformative action* noemt Banks dat.³⁵ Het is eenvoudig hierin de verlichte doelstelling van geschiedenisonderwijs te herkennen, waarin een groter belang gehecht wordt aan het aanleren van de methode ten opzichte van de uitkomsten, met als doel het kritisch denken – en in het verlengde daarvan: kritisch burgerschap – te stimuleren.

³⁴ Banks, ‘The canon debate’, 5-6.

³⁵ Ibidem, 4-14.

2. De natiestaat

Het onderwerp ‘de natiestaat’ is van belang in deze scriptie, omdat geschiedenisonderwijs zich zo nadrukkelijk verhoudt tot de natiestaat. Enerzijds klinkt van rechts de klaagzang ‘dat de jeugd te weinig weet over de geschiedenis’, anderzijds betreurt links dat ‘de zwarte bladzijden in de Nederlandse geschiedenis te weinig onder de aandacht worden gebracht.’ Bovendien speelt de natiestaat in het geschetste politieke debat een belangrijke rol. Baudet werpt zich op als verdediger van de natiestaat – *ergo* de titel van zijn thesis³⁶ – terwijl Simons de (geschiedenis van de) natiestaat juist aan een zeer kritisch zelfonderzoek wil onderwerpen, met het oog deze te ‘dekoloniseren’.³⁷ De geschiedenisdocent bevindt zich altijd tussen die twee vuren, waarbij vrij manoeuvreren steeds moeilijker wordt door de druk die door de overheid maar vaak ook door het schoolbestuur wordt gelegd op het curriculum. Scruton en Banks denken heel verschillend over de natiestaat. Hun opvattingen daarover zouden zich ook vertalen in hun houding ten opzichte van de natiestaat binnen het geschiedenisonderwijs. In het onderstaande zal ik eerst kort de visie van Scruton op de natiestaat uiteenzetten, om vervolgens die van Banks daar tegenover te stellen.

2.1 Traditionalisten

Het conservatisme van Scruton is een houding ten opzichte van het verleden, die gekenmerkt wordt door een drang om het goede daarvan te zien en dat te willen bewaren en doorgeven aan volgende generaties. De natiestaat is één van die westerse ‘uitvindingen’ waaraan Scruton veel waarde hecht. Dat heeft alles te maken met ‘loyaliteit’; Scruton onderscheidt drie vormen van loyaliteit: (1) een globale loyaliteit, die mooi klinkt maar te ver verwijderd is van de realiteit van alledag (2) een religieuze loyaliteit zoals die binnen de islamitische wereld gangbaar is en die daarom geen waarde hecht aan seculiere wetten en niet gebonden is aan een bepaald vastomlijnd territorium en (3) een territoriale loyaliteit, zoals die door de natiestaat wordt uitgedragen. Die loyaliteit erkent allereerst de seculiere wetgeving, zoals die in het moderne Europa ontwikkeld is, binnen een bepaald vastomlijnd gebied. Het erkent eenieder die zich binnen die grenzen bevindt als ‘huisgenoten’ binnen dat gebied, waarmee gezamenlijk de vooruitgang en de verdediging van het gebied moeten worden veilig gesteld.³⁸

Een dergelijke loyaliteit is alleen te vinden binnen de begrenzing van de natiestaat. Tegelijkertijd biedt de natiestaat de mogelijkheid vreemden op te nemen: mits de erkenning van de seculiere wet als de hoogste machtsbron en de bevordering en verdediging van de staat als een *sina qua non* voorafgaat aan de opname binnen die staat.³⁹ Supranationale politieke projecten zoals de Europese Unie ziet Scruton als de grootste bedreiging voor die natiestaat. Het openstellen van de grenzen waardoor natiestaten de grip verliezen op immigratie- en asielbeleid hebben tot gevolg dat de eenheid binnen die natiestaten verzwakt en leiden tot

³⁶ Thierry Baudet, *De aanval op de natiestaat* (Amsterdam, 2012).

³⁷ Tonny van der Mee, ‘Alles wat ik zeg en doe, wordt negatief vertaald’, *Algemeen Dagblad* (29-12-2017); Rosan Hallak en Annemarie Kas, ‘Sylvana Simons: “Niemand wil opstaan met haat in zijn hart”’, *NRC Handelsblad* (13-01-2017).

³⁸ Diederik Boomsma, ‘“Cows too.. can easily be made into ideas”: an interview with Roger Scruton’, *The Clarion Review* (09-10-2009), <<http://www.clarionreview.org/2009/10/interview-roger-scruton/>> geraadpleegd: 09-10-2017, 13:42.

³⁹ Roger Scruton, ‘Oikophobia’, *The journal of education* 175: 2 (1993), 93-98, aldaar: 94.

conflicten, waarbij de scheidslijnen maar al te vaak etnisch getrokken worden. Het verzet van een land als Hongarije tegen dit Brusselse beleid wordt dan ook uitvoerig geprezen door Scruton.⁴⁰

Uit dit alles volgt dat de natiestaat een belangrijke rol moet hebben binnen het curriculum van het vak geschiedenis. Het is niet alleen van belang om te begrijpen hoe de natiestaten ooit zijn ontstaan, maar ook om het belang van de natiestaat aan toekomstige generaties door te geven. Immers, zonder de territoriale loyaliteit van de natiestaat blijven alleen de nietszeggende globale loyaliteit of de gevaarlijke, ondemocratische religieuze loyaliteit over, die geen van beide geschikt zijn om de democratische instituties waaraan we zo hechten te bestendigen.⁴¹ Idealiter zou in het curriculum dus het belang van het behoud van een soevereine natiestaat – met controle over eigen grenzen – beargumenteerd worden van uit de ‘territoriale loyaliteit’ die gesteld wordt tegenover de ‘globale’ en ‘religieuze loyaliteit’. Een geschiedenisdocent zou dit kunnen laten zien door de ontwikkeling van seculiere wetgeving en scheiding van kerk en staat in verband te brengen met de opkomst van de natiestaat.

2.2 Multiculturalisten

Waar Scruton naar het verleden verwijst, met als doel de kennis over de ontstaansgeschiedenis van de westerse instituties te bevorderen zodat zij beter bewaard kunnen blijven voor volgende generaties, is Banks veel meer een denker die zich richt op de toekomst. Wanneer hij het heeft over de natiestaat, is een kernwoord daarbij ‘democratisch burgerschap’. Afhankelijk van de context wordt dat tegenover ‘onderdaan’⁴² (Engeland), ‘Angelsaksische protestant’⁴³ (Amerika) of ‘19^e eeuwse nationalist’⁴⁴ (Duitsland) geplaatst. Deze stereotypische concepties hangen nauw samen met de geschiedenis en idee van de natiestaat: als er een ‘natie’ is, dan moet ieder individu binnen die natie voldoen aan de kenmerken van een lid van die natie: het stereotype wordt geboren. Het gevolg daarvan is natuurlijk dat wie niet binnen dat stereotype past, hetzij vanwege religieuze overtuiging, politieke affiliatie of uiterlijke kenmerken, een gemarginaliseerde positie inneemt binnen die natiestaat.

Het is dus volgens Banks hoogst nodig dat een nieuwe invulling gegeven wordt aan burgerschap binnen de natiestaat. De oude, hierboven genoemde, categorieën voldoen niet meer en moeten worden vervangen door multiculturele categorieën. Het Amerikaanse motto *pluribus unum* is daarbij leidend: daarbinnen gelden universele waarden voor alle individuen ongeacht culturele, seksuele of geslachtskenmerken, aangevuld met groep- specifieke rechten, die aan bepaalde minderheidsgroeperingen worden toegekend. Alleen dan kan de natiestaat van de 21^e eeuw – of het nu Amerika, Engeland of Duitsland is, en ook Nederland past binnen

⁴⁰ Baudet, *De aanval*, 15-17. (Woord vooraf door Roger Scruton bij de Hongaarse editie)

⁴¹ Rob Hartmans, ‘“Mensen moeten minder denken” Interview met filosoof Roger Scruton’, *De Groene Amsterdammer* (14-07-2001), <https://www.groene.nl/artikel/mensen-moeten-minder-denken> (09-10-2017).

⁴² Peter Figueroa, ‘Diversity and citizenship education in England’, in: J.A. Banks (ed.), *Diversity and citizenship education. A global perspective* (San Francisco, 2004), 219- 244.

⁴³ James Banks, ‘Multicultural citizenship education’, in: James Banks, *Race, culture and education. The selected works of James Banks* (New York, 2006), 193-198.

⁴⁴ Sigrid Luchtenberg, ‘Ethnic diversity and citizenship education in Germany’, in: Banks (ed.), *Diversity and citizenship education*, 245-271.

die categorie – succesvol zijn en blijven. Om dit realiteit te laten worden, moet er een belangrijke machtsverschuiving plaatsvinden: de groepen die ‘macht’ bezitten binnen de natiestaat moeten bereid zijn een deel van die macht in te leveren om ruimte te maken voor de gemarginaliseerde, machteloze groep.⁴⁵ Het idee van de natiestaat wordt dus niet verworpen door Banks: mits de waarden en idealen van de natiestaat democratisch zijn, kunnen die gedeeld worden door iedere ingezetene, ongeacht de culturele en etnische verschillen. Wel is het van belang op te merken dat daar waar de waarden en idealen van de natiestaat botsen met die van een culturele of etnische groep, Banks voorrang geeft aan die laatste. Het is dan de taak van de natiestaat om de waarden en idealen zo te formuleren dat daarbinnen ruimte is voor alle etnische en culturele groepen.⁴⁶

Wat zijn de implicaties van Banks’ opvattingen voor geschiedenisonderwijs? Het is duidelijk geworden dat Banks de natiestaat *an sich* niet verwerpt; hij staat echter wel kritisch tegenover de traditionele betekenis ervan, die hij als stereotypisch en exclusief beschouwd. Minderheden worden in die traditionele betekenis te weinig erkend; daarom is het van belang dat er een ruimere blik komt op wie de ingezetenen van de natiestaat zouden kunnen zijn, door ruimte te maken voor minderheidsgroeperingen. In het geschiedenisonderwijs zou daarom nadrukkelijker gezocht moeten worden naar verhalen van etnische en culturele minderheden, die naar voren moeten worden gehaald om naast het traditionele nationale verhaal verteld te worden. In het denken over de natiestaat moet niet zozeer de geschiedenis centraal staan, maar moet de nadruk komen te liggen op democratisch burgerschap binnen die natiestaat. Jonge generaties moeten de kennis en vaardigheden op doen om op een positieve wijze te kunnen bijdragen aan de democratische natiestaat.

⁴⁵ Banks, ‘Multicultural citizenship education’.

⁴⁶ James Banks, *Multiethnic education. Theory and practice* (Newton, MA, 1988), 44-45.

3. Het curriculum

Het curriculum is natuurlijk voor iedere geschiedenisdocent leidend in het dagelijks werk. De keuze van de onderwerpen, de toon van het boek, de voorbeelden die gegeven worden; de docent heeft het er maar mee te doen en kan er weinig tot niets aan veranderen. Logisch dus dat de keuzes in het curriculum tot verhitte debatten geleid hebben, die in de inleiding reeds zijn besproken. Daar is duidelijk geworden dat in het curriculum de afgelopen decennia de nodige veranderingen zijn opgetreden. In reactie op een geconstateerd gebrek aan parate historische kennis en historisch besef werd het thematische, meer op vaardigheden gerichte curriculum losgelaten, waarvoor in de plaats de chronologische tijdvakken en kenmerkende aspecten kwamen. Later werd daar de historische canon, samengesteld door de commissie van Oostrom, aan toegevoegd, hetgeen verdeelde reacties op riep bij historici, maar maatschappelijk met instemming werd ontvangen. Als we die ontwikkeling door de bril van Carretero bekijken, kan er niet anders dan geconstateerd worden dat de samenstellers van het curriculum in toenemende mate een romantische doelstelling van geschiedenisonderwijs voor ogen hebben. Desalniettemin blijft de spanning bestaan; als we het dan moeten hebben over de ‘grote momenten’ uit de vaderlandse geschiedenis, welke toon en interpretatie kiezen we daarbij dan? Een les over het Nederlandse VOC verleden kan à la Simons of à la Baudet gegeven worden; de leerresultaten van die twee lessen zouden heel verschillend zijn. In dit onderdeel worden de visies van Scruton en Banks op het ideale curriculum uiteengezet. Leidend is daarbij de vraag welke kennis en vaardigheden volgens deze denkers zou moeten behoren tot het algemeen bezit van opgroeiende generaties.

3.1 Traditionalisten

‘Onderwijs in de menswetenschappen bestaat erin zich aan te sluiten bij een culturele traditie’⁴⁷, stelt Scruton in een essay over het doel van onderwijs. Hier komt het woord ‘lidmaatschap’ weer bovendrijven, dat al werd geïntroduceerd als een kernbegrip om Scruton te begrijpen bij de bespreking van de traditionalistische visie op kenleer. In het citaat waarmee deze alinea begint doet Scruton niet zozeer een oproep aan leerlingen, maar aan docenten en beleidsmakers. Scruton roept hen op om die culturele traditie vanuit een intern perspectief te bestuderen: daarmee bedoelt hij dat het iets is dat dichtbij ons staat, van ons is. Scruton constateert echter dat in het onderwijs veel te vaak de westerse culturele traditie vanuit een extern perspectief wordt bestudeerd: zij wordt veroordeeld en gedeconstrueerd, om te laten zien hoezeer zij het product is van racistische en seksistische vooroordelen. Het resultaat daarvan is dat leerlingen onvoldoende wordt duidelijk gemaakt wat het belang is van die culturele traditie en zij zich die dus nooit voldoende eigen maken. Daardoor treedt een enorm verlies van kennis op, wat een verlies is dat de gehele samenleving moet dragen.⁴⁸

Kennisoverdracht staat daarom voor Scruton bovenaan de prioriteitenlijst van iedere docent. Immers, als kennis niet meer wordt overgedragen, zal zij vergaan. Het doel van de onderwijzer is het in stand houden van de cultuur, door actief te zoeken naar degenen die het kunnen doorgeven aan de generaties die hierna komen.⁴⁹ Daarbij is het de taak van de docent

⁴⁷ Roger Scruton, ‘Cultuur overdragen’, in: van Bortel (ed.), *Wat heet beschaving?*, 26-40, 27.

⁴⁸ Scruton, ‘Cultuur overdragen’.

⁴⁹ Scruton, *Moderne cultuur*, 15-32.

de leerlingen het vermogen aan te leren onderscheid te maken tussen kwaliteit en kitsch, tussen echt en vals. Imitatie ziet Scruton als de belangrijkste manier waarop nieuwe generaties het lidmaatschap van de cultuur kunnen verwerven: door de toneelstukken van Shakespeare op te voeren, landschappen te schilderen of een muziekinstrument te leren, leert een kind kwaliteit te onderscheiden van kitsch. Echter, de toegenomen invloed van popmuziek en televisie vertroebelen de blik en vervlakken het oor, maken het kind steeds minder geneigd zich aandachtig te onderwerpen aan de complexe emoties die schuil gaan achter grote kunstwerken.⁵⁰

Maar hoe moet nu een geschiedeniscurriculum er volgens Scruton uit zien? ‘Zij die een onderwerp begrijpen, weten wat ze met de grondslagen ervan aan moeten. Zij die er nog greep op moeten krijgen, moeten zich in plaats daarvan op de meest pregnante en makkelijk te memoriseren resultaten richten’⁵¹, aldus Scruton in zijn boek *Waarom cultuur belangrijk is*. Scruton creëert hier een tegenstelling tussen de grondslagen en de resultaten. Het eerste is van belang voor de ‘professionals’, de mensen die er al een flinke studie op hebben zitten en thuis zijn in een bepaald onderwerp. Het tweede, de resultaten, zijn van belang voor de beginners, degenen die zich een moeilijk onderwerp gaan eigen maken. Kortom, een geschiedenisdocent moet zich niet te veel bezig houden met het aanleren van de historische methode, maar moet zich juist richten op gemakkelijk te onthouden voorbeelden en resultaten: Scruton zou ongetwijfeld een voorstander zijn van een heldere indeling in tijdvakken, gelardeerd met aansprekende voorbeelden die gemakkelijk te onthouden zijn. Dat lijkt verdacht veel op het huidige curriculum! Het mag voor zich spreken dat Scruton een groot belang hecht aan cultuur(geschiedenis) en het als de taak van de leraar ziet om jonge generaties te laten kennis maken met de grote werken uit de westerse cultuur: van Griekse filosofie, de Bijbel en middeleeuwse epen tot het denken van de Verlichting en de democratische instituties: zij behoren tot de westerse geschiedenis, die moet worden doorgegeven aan volgende generaties.⁵²

3.2 Multiculturalisten

De tegenstelling tussen de traditionalisten en de multiculturalisten komt wanneer het gaat over het curriculum duidelijk aan de oppervlakte. Hierboven is beschreven wat Scruton het ‘interne perspectief’ op de culturele traditie noemt en wat hij ziet als het ideale uitgangspunt voor docenten. Het externe perspectief komen we bij de multiculturalisten meer tegen: de multiculturalisten hebben duidelijk politieke doelen in het onderwijs. Zo beschrijft Banks de noodzaak tot het opleiden voor ‘sociale actie’⁵³ en stelt Ladson- Billings dat, naast academische ontwikkeling, sociaal bewustzijn, dat hen in staat stelt de normen en waarden van de westerse cultuur te bekritisieren, een centrale doelstelling in het onderwijs moet zijn.⁵⁴ Het traditionele geschiedeniscurriculum wordt door de multiculturalisten vaak weinig gewaardeerd. James Banks omschrijft de ‘traditionele geschiedenis’ als ‘grotendeels politieke

⁵⁰ Scruton, *Moderne cultuur*, 45-51.

⁵¹ Scruton, *Waarom cultuur belangrijk is*, 77.

⁵² Roger Scruton, ‘Multiculturalism, R.I.P.’, in: *The American Spectator* (07-12-2010).

⁵³ James Banks, *Multiethnic Education*, 165.

⁵⁴ Gloria Ladson- Billings, ‘But that’s just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy’, *Theory into Practice* (1995), 159-165.

geschiedenis, die geen ruimte biedt aan de verhalen van niet- westerse culturen, vrouwen en andere minderheden.’⁵⁵ Het is dus nodig dat er een grondige hervorming van het curriculum plaatsvindt, om de geschiedenisles een meer open en inclusief karakter te geven. Banks is er geen voorstander van om zomaar lukraak wat ‘etnische’ onderwerpen in het curriculum te plaatsen; dat leidt in de praktijk juist alleen maar tot verdere stereotypering van minderheden. Banks pleit voor een benadering gebaseerd op multiperspectiviteit, waarbij verschillende visies en perspectieven op de geschiedenis naast en tegenover elkaar gezet worden. Bovendien vindt hij het van belang dat het curriculum activerend werkt: leerlingen moeten worden uitgedacht om actief te participeren in de maatschappij en de bestaande maatschappelijke verhoudingen kritisch te beschouwen en te veranderen.⁵⁶

Het multiculturele curriculum heeft uiteindelijk ten doel leerlingen *culturele competenties* aan te leren. Dat houdt in dat leerlingen in staat zijn te reflecteren op de eigen etnische groep, andere etnische groepen binnen de eigen natie en uiteindelijk ook op andere etnische en culturele groepen in de wereld. In het curriculum moeten er dus keuzes gemaakt worden die hiertoe bijdragen: kennis over verschillende etnische groepen en culturen, reflectieve vaardigheden, dilemma’s en debat dragen er toe bij deze competenties te ontwikkelen.⁵⁷ Naast kennis krijgen vaardigheden in het multiculturele curriculum dus volop de aandacht. Ook op dit punt zien we in de multiculturalistische opvatting de verlichte doelstelling van Carretero meer terug.

Voor de multiculturalisten is het duidelijk niet voldoende het curriculum aan te vullen met de verhalen en geschiedenissen van minderheidsculturen. Vaak leidt deze benadering er toe dat deze culturen vanuit een westers, stereotypisch perspectief worden bekeken – als een uitzondering, naast de ‘gewone’ Europese geschiedenis – waardoor vooroordelen en ongelijkheid in stand blijven. Het vak geschiedenis moet er naar streven meerdere perspectieven naast elkaar te zetten, waarbij niet één cultureel perspectief dominant is ten opzichte van andere. Bovendien moet het curriculum aanzetten tot ‘actie’: het democratisch burgerschap wat bij Banks vaker benadrukt wordt, moet ook in het curriculum onder de aandacht worden gebracht. Om dat te verwezenlijken moet het curriculum niet alleen worden geformuleerd in termen van kennisdoelen, maar ook en voornamelijk in termen van vaardighedenontwikkeling. In het bijzonder de ontwikkeling van debat- en reflectieve vaardigheden dragen er toe bij dat dat een curriculum werkelijk multicultureel genoemd kan worden.

⁵⁵ James Banks, ‘Teaching Black history with a focus on decision- making’, in: James Banks, *Race, culture and education: the selected works of James A. Banks* (New York, 2007), 19-32, aldaar 21-23.

⁵⁶ James Banks, ‘Approaches to multicultural curriculum reform’, in: James Banks, *Race, culture and education*, 140-144.

⁵⁷ Banks, *Multiethnic education*, 193-202.

4. Waardenoverdracht en -communicatie

Het onderwijs heeft een vormende functie, daarover kan weinig discussie bestaan. Waarden spelen daarin een belangrijke rol: een aanhanger van de romantische doelstelling zou de waarde ‘gemeenschapszin’ wellicht hoger aanslaan dan een aanhanger van de verlichte doelstelling, terwijl andersom aan de waarde ‘kritisch denken’ meer waarde wordt toegekend. Docenten zullen goed moeten nadenken over welke waarden zij willen overbrengen en ontwikkelen bij hun leerlingen. Bovendien zullen zij moeten nadenken over de manier waarop zij daar in de praktijk vorm aan geven. Vleugelers c.s.⁵⁸ maken onderscheid tussen het overbrengen (*transfer*) en de communicatie van waarden in het onderwijs. In het eerste geval worden waarden sterk gekoppeld aan normen die gehandhaafd moeten worden: bijvoorbeeld de waarde ‘non-discriminatie’ wordt in de praktijk gekoppeld aan straffen op discriminatoire uitspraken en handelingen. In het tweede geval is er sprake van uitwisseling tussen docenten en leerlingen, waarbij de waarde die een docent belangrijk vindt het beginpunt kan zijn van een discussie. Het staat leerlingen vrij in zo’n discussie daarover een andere opvatting te hebben. Bovendien worden leerlingen in die situatie uitgenodigd kritisch na te denken over waarden die zij niet noodzakelijkerwijs delen, zodat inzicht ontstaat in de pluriformiteit van de samenleving op dit gebied. Uit het onderzoek van Vleugelers c.s. blijkt dat in het onderwijs de scheiding tussen die twee onderwijsdoelen lang niet altijd strikt gehanteerd wordt; veel docenten kiezen al naar gelang de situatie zowel voor het overbrengen van waarden als het bediscussiëren ervan. Met name waar het gaat om de sociale omgang binnen de school, worden waarden veelal overgebracht. Wanneer het gaat om maatschappelijk relevante discussies, bijvoorbeeld rondom politieke of religieuze zaken, is het voor docenten eenvoudiger om verschillende waarden te presenteren en ter discussie te stellen. In het onderstaande zal duidelijk worden dat in de oeuvres van Scruton en Banks deze tegenstelling ook bestaat. Waar Scruton het belang van ‘overdragen’ benadrukt, komt bij Banks de ‘uitwisseling’ en ‘ontwikkeling’ duidelijker naar voren. Niettemin ontsnappen ook zij niet aan de eerder aangehaalde conclusie van Vleugelers c.s., waar gesteld wordt dat zowel overdracht als communicatie in de praktijk nodig zijn.

4.1 Traditionalisten

Het mag inmiddels duidelijk zijn geworden dat het behoud van traditionele instituties, kennis en hogere cultuur de voornaamste zorg van Scruton betreft. Daarvoor is in zijn ogen een elite nodig, die de waarde van die zaken kent en bereid is die door te geven: juist uit die elite moeten leraren voortkomen. In Scrutons ogen ligt die erfenis van vele kanten onder vuur: in zijn werk bekritiseert hij de aanvallen van postmoderne en Marxistische denkers⁵⁹, moderne kunst, popcultuur en atonale muziek⁶⁰ en progressieve politici⁶¹ op die traditionele erfenis. Door de enorme invloed die deze ‘cultuur van afwijzing’ heeft (gehad) op de algemene cultuur zijn er in Scrutons ogen nog maar weinigen – ook in het onderwijs – die op willen komen voor de traditionele erfenis. Maar er is hoop: doordat in westerse samenlevingen nog

⁵⁸ Wiel Vleugelers en Ewoud de Kat, ‘Moral task of teachers according to students, parents and teachers’, *Educational Research and Evaluation* 9: 1 (2003), 75-91.

⁵⁹ Scruton, *Fools, frauds and firebrands*.

⁶⁰ Scruton, *Moderne cultuur*, 81-121.

⁶¹ Roger Scruton, ‘Roger Scruton on immigration, multiculturalism and the need to defend the nation state’ (23-06-2006), <https://www.brusselsjournal.com/node/1126>, geraadpleegd: 07-08-2018, 17:38.

altijd vrijheid van meningsuiting en gedachte is, kan de kennis nog altijd worden opgediept en zijn er denkers, tijdschriften en zelfs politici die bereid zijn die taak weer op zich te nemen.⁶²

Aan docenten de taak om dat voorbeeld te volgen. De traditionele, hoge westerse cultuur moet weer in ere worden hersteld en onderwezen op scholen en universiteiten. Dat onderwijs, zo hebben we al eerder gezien, laat zich kenmerken als een vorm van ‘inwijding’: door het voorbeeld te geven, leerlingen uitnodigen deelgenoot te worden van de westerse cultuur. Dat is ook de houding van Scruton ten opzichte van de multiculturele samenleving: in de Verenigde Staten ziet hij het voorbeeld van een (westers) land dat er in slaagt immigranten op te nemen in de cultuur zonder de eigen cultuur te verliezen. Dat voorbeeld moet door de Europese landen gevolgd worden.⁶³ In dat opzicht is Scruton veel eerder een pleitbezorger van waardenoverdracht dan van waardencommunicatie. Waardencommunicatie leidt al snel tot relativisme en – in de ogen van Scruton – valse gelijkheid: verschillende, tegengestelde waarden hebben gelijke validiteit omdat zij te verklaren zijn vanuit culturele of etnische verschillen.

4.2 Multiculturalisten

Banks verzet zich tegen precies die Amerikaanse traditie die door Scruton zo wordt bewonderd. In de ogen van Banks en de multiculturalisten werden in Amerika minderheden in het onderwijs gemarginaliseerd door de dominante, witte, Angelsaksische ‘algemene’ cultuur. Het onderwijs had altijd een assimilerende functie gehad in de Amerikaanse samenleving. Deze functie werd zowel door *liberals* als *conservatives* gesteund, zelfs noodzakelijk geacht voor een succesvolle integratie en het behoud en ontwikkeling van sociale cohesie in de samenleving. Vanaf de jaren zestig, in navolging van de succesvolle *civil rights movement* in Amerika, kwamen overal in de westerse wereld zogenaamde *ethnic revitalization movements* aan de oppervlakte, die daartegen in protest kwamen: de machtsverhoudingen in de samenleving moesten veranderen! Deze bewegingen zagen het onderwijs als één van de instituties waar verandering noodzakelijk was: door het aanpassen van het curriculum en bewustwording van institutioneel racisme te bevorderen zou het onderwijs tegemoet kunnen komen aan de eisen van de multiculturalisten.⁶⁴

De ontwikkeling en analyse van waarden speelt een belangrijke rol bij Banks. Dat heeft alles te maken met de eerder genoemde *sociale actie*- benadering, waarbij het doel is om leerlingen op te leiden die in staat zijn zich kritisch uit te spreken over de heersende maatschappelijke verhoudingen. De heldere identificatie en analyse van waarden leidt er namelijk toe dat geleerde kennis kan worden omgezet in een actieplan. In de praktijk komt dat er op neer dat wanneer leerlingen in de les leren over grote sociale problemen zoals armoede en racisme, zij op basis van die kennis en helder geformuleerde waarden in actie kunnen komen om deze problemen bij de horens te vatten.⁶⁵ Het is te kort door de bocht om de multiculturalisten, in tegenstelling tot de traditionalisten, voorstanders te noemen van waardencommunicatie in

⁶² Scruton, *Waarom cultuur belangrijk is*, 108-132.

⁶³ Scruton, ‘Multiculturalism, R.I.P.’

⁶⁴ James Banks, ‘Multicultural education: development, paradigms and goals’, in James Banks (ed.), *Multicultural education in western societies* (Londen, 1986), 2-28.

⁶⁵ James Banks, ‘Teaching Black history’, 21.

plaats van waardenoverdracht. Net als de traditionalisten is het onderwijs voor de multiculturalisten een – belangrijke – pion in een breder maatschappelijk en politiek schaakspel. Daarin hebben de multiculturalisten een radicaal ander doel dan de traditionalisten: het kritisch reflecteren op en veranderen van de maatschappelijke verhoudingen tegenover het bestendigen en doorgeven van de cultuur. Daarvoor is evenzeer een overdracht van waarden noodzakelijk.

Methode

In dit onderdeel van de scriptie wordt beschreven op welke manier er gewerkt is vanuit probleemstelling – inleiding – en literatuur – theoretisch kader – naar de resultaten. Er is kwalitatief onderzoek gedaan naar elf docenten, die in tabel 1 worden geïntroduceerd. Het interview dat met hen is gehouden wordt toegelicht aan de hand van de literatuur in tabel 2. Het proces van coderen, waarin de interviews van de docenten worden geanalyseerd om hun positie op de vier thema's helder te krijgen, wordt toegelicht in het laatste kopje.

1. De docenten

In deze scriptie ben ik op zoek gegaan naar de positie die docenten innemen in de geschetste debatten tussen traditionalisten en multiculturalisten. Er is getracht een zo breed mogelijk spectrum aan docenten te bevragen. Er zijn acht mannen en drie vrouwen onder de docenten. De docenten werken op verschillende schooltypen – openbaar stedelijk (5), openbaar provinciaal (2), Rooms- katholiek stedelijk (1), protestants provinciaal (1), categoriaal gymnasium (1), reformatorisch onderwijs (1). De ervaring in het onderwijs verschilt: minder dan tien jaar (2), tussen de tien en twintig jaar (4), tussen de twintig en dertig jaar (2) en tussen de dertig en veertig jaar (3). De docenten verschillen qua religiositeit: niet- religieus (6), Rooms- katholiek (2), islamitisch (1), protestant (1) en religie onbekend (1). Daarvoor zijn elf docenten die op zeven verschillende scholen in Nederland werken geïnterviewd. In tabel 1.1 worden de belangrijkste kenmerken van de elf onderzochte docenten vermeld.

Tabel 1.1: Persoonlijke en professionele kenmerken van de geïnterviewde docenten. n=11

Pseudoniem	Geslacht	Religie	Ervaring onderwijs	Schooltype en denominatie	Plaats
Ben	M	Geen	18 jaar	Openbare scholengemeenschap (Havo- vwo)	Utrecht
Bahar	V	Moslim (soennitisch)	4 jaar	Openbare scholengemeenschap (Havo- vwo)	Utrecht
Frans	M	Geen	19 jaar	Openbare scholengemeenschap (Havo- vwo)	Utrecht
Nienke	V	Rooms-Katholiek	26 jaar	Openbare scholengemeenschap (Havo- vwo)	Gorinchem
Pjotr	M	Geen	25 jaar	Openbare scholengemeenschap (Havo- vwo)	Gorinchem
Ronald	M	Geen	31 jaar	Openbare scholengemeenschap (Havo- vwo)	Rotterdam
Jules	M	Wel religieus, denominatie onbekend	8 jaar	Openbaar categoriaal gymnasium	Rotterdam
Willem	M	Protestant	40 jaar	Reformatische scholengemeenschap (Havo- vwo)	Rotterdam
Bas	M	Rooms-katholiek	32 jaar	Openbare scholengemeenschap (Havo- vwo)	Rotterdam
Stijn	M	Geen	20 jaar	Protestants-christelijke scholengemeenschap (havo- vwo)	Apeldoorn
Femke	V	Geen	13 jaar	Rooms- katholieke scholengemeenschap (havo-vwo)	Utrecht

2. Het interview

In de Appendix is het interview bijgevoegd dat bij de elf onderzochte docenten is afgenomen. De interviews hadden een semi- gestructureerd karakter: dat heeft als voordeel dat de docenten echt aan het woord komen over onderwerpen die zij belangrijk vinden. Wanneer een docent over een bepaald onderwerp wilde uitweiden aan de hand van voorbeelden of

argumenten, werd daar ruimte voor gemaakt en doorgevraagd.⁶⁶ De interviews duurden gemiddeld zo'n 50 minuten. Het interview bestond uit drie delen:

- 1) Bestaande uit algemene informatie over de docent: opleiding, geslacht, religie, ervaring in het onderwijs, schooltype, historische interesse en doelen.
- 2) Open vragen die de verschillende onderzochte onderwerpen van verschillende kanten benaderen. Hierin wordt specifiek gevraagd naar de opinies van docenten en werd hen gevraagd te reageren op stellingen.
- 3) Scenario's waarin van docenten wordt gevraagd te reageren op specifieke situaties die zich in een les zouden kunnen voordoen. Deze scenario's zijn toegevoegd om de docenten uit de 'comfort-zone' van de theorie te lokken en uit te dagen oplossingen te formuleren voor praktische problemen die zich zouden kunnen voordoen in hun dagelijkse lespraktijk.

In tabel 2.1 worden de vragen uit het interview ingedeeld binnen de thema's die in deze scriptie centraal staan:

Tabel 2.1: De indeling van de vragen uit het interview a.d.h.v. de vier onderzochte thema's

	Deel 1	Deel 2	Deel 3
Kenleer		5, 6	1, 2 en 3
Curriculum		2	
Natiestaat		3, 4	3
Waardenoverdracht en –communicatie	11	1, 7, 8	1, 2 en 3

Het eerste deel van het interview, zoals blijkt uit tabel 2, is voornamelijk bedoeld om zo veel mogelijk over de docent te weten te komen. Die kennis heeft als achtergrondinformatie gediend bij het tweede en derde deel van het interview. Alleen de laatste vraag, waarbij gevraagd werd naar de doelen die de docenten voor zichzelf stelden, kon worden gebruikt om de opvattingen van docenten over waardenoverdracht en –communicatie helder te krijgen.

De opvattingen van docenten over kenleer werden specifiek getoetst aan de hand van vragen 5 en 6 (deel 2) en de scenario's. Docenten werd gevraagd (vraag 5) om een specifiek onderwerp dat besproken werd in de methode waarvan zij gebruik maakten te bekritisieren. De achterliggende gedachte was dat docenten mogelijk zichzelf zouden kunnen hebben geërgerd aan de toonzetting, het gebrek of juist een overdaad aan multiperspectiviteit, onjuiste informatie of vooringenomenheid. Daaruit zouden kentheoretische opvattingen van de docenten duidelijk kunnen worden. In de praktijk heeft deze vraag weinig opgeleverd, zoals duidelijk zal worden in het hoofdstuk 'Resultaten'. De zesde vraag vroeg de docenten te reageren op de in het Theoretisch Kader aangehaalde eis uit domein A van het curriculum. Daarin wordt gesteld dat leerlingen moeten kunnen laten zien dat 'geschiedverhalen een constructie zijn van het verleden'; de antwoorden van docenten op deze vraag leverden meer inzichten op.

⁶⁶ Boeije, H., *Analysis in qualitative research* (Londen, 2010), 62.

Vraag 2 van deel 2 is de enige vraag die betrekking heeft op het curriculum. Met die vraag wordt de docenten direct gevraagd naar hun standpunt over het huidige curriculum. Uiteraard is steeds doorgevraagd naar de argumentatie die de docenten hadden voor hun standpunt. In de praktijk bleek dat deze ene vraag voldoende opleverde om de plaatsbepaling van de docenten in het debat over het curriculum te kunnen toetsen. De natiestaat, een onderwerp dat in het verlengde ligt van het curriculum, komt naar voren in vraag 3 en 4 van deel 2. In vraag 3 wordt heel direct naar de ‘vorming van de Nederlandse identiteit’ als doelstelling van het vak geschiedenis gevraagd. De verwachting was dat de meeste docenten hier negatief op zouden reageren. Daarom is vraag 4 toegevoegd, waarin wordt gevraagd naar de wenselijkheid van een nationaal historisch museum. De verwachting was dat de docenten positiever zouden reageren op deze formulering. Bovendien werd in het derde scenario de docenten voorgehouden dat zij kritiek van een ouder kregen omdat zij de vaderlandse geschiedenis te negatief hadden voorgesteld. Dit scenario leverde niet heel bruikbare inzichten op.

De meeste vragen passen binnen het onderwerp ‘waardenoverdracht en –communicatie’. Niet omdat dit onderwerp belangrijker of interessanter is dan de andere onderwerpen, maar omdat het de verwachting was dat een directe vraag over dit onderwerp weinig zou opleveren. De verwachting was dat er mogelijk interessante inzichten zouden voortkomen uit de vraag naar de doelen die een docent zich stelt (vraag 11, deel 1), uit de reden waarom een docent wel of niet zich uitspreekt over zijn of haar politieke voorkeur (vraag 1, deel 2), uit de reactie op het leerdoel ‘bij het vak geschiedenis moet cultuur worden overgedragen’ (vraag 7, deel 2), uit de vraag naar welke waarden docenten belangrijk vinden in het kader van burgerschapsvorming (vraag 8, deel 2) en uit de manier waarop de docenten met de drie scenario’s zouden omgaan. In de praktijk bleken alle vragen op verschillende momenten meer en minder zinvolle inzichten op te leveren in het kader van dit thema. In de sectie ‘Resultaten’ zal nader worden toegelicht welke inzichten deze vragen hebben opgeleverd.

3. Codering

De gesprekken met de docenten zijn opgenomen en zorgvuldig getranscribeerd. De transcriptie is volledig letterlijk: grammaticale onjuistheden, onafgemaakte zinnen of lange stiltes zijn niet weggepoetst, maar zo goed mogelijk in de transcripties weergegeven. Op die manier wordt namelijk ook een mogelijk ongemak bij de geïnterviewde docent in de transcriptie duidelijk, die anders zou zijn verdwenen. Vervolgens zijn de transcripties in twee stappen gecodeerd. De eerste stap was het ‘open coderen’: de interviews werden nauwkeurig ge- en herlezen, waarbij de ‘statements’ van docenten over de vier thema’s werden geïsoleerd. De tweede stap was het ‘axiaal coderen’⁶⁷, waarbij de geïsoleerde statements bij elkaar werden gezet, onderling vergeleken en werden ingedeeld in twee categorieën: traditionalistisch en multiculturalistisch. Ook werden relevante statements die een nieuw licht op dit onderwerp deden schijnen, maar niet pasten binnen de gehanteerde dichotomie onderling vergeleken. Er is getracht ook deze statements op een betekenisvolle wijze aan elkaar te bundelen, zoals in de sectie ‘Resultaten’ duidelijk zal worden. Na het doorlopen van

⁶⁷ Boeije, *Analysis in qualitative research*, 93-114.

deze twee fasen zijn de gecodeerde interviews gecontroleerd door scriptiebegeleider dr. Bjorn Wansink.

Naar aanleiding van de bevindingen die in het ‘Theoretisch Kader’ van deze scriptie zijn weergegeven zijn tabellen – 3.1 tot en met 3.4 – opgesteld, waarin de posities van traditionalisten en multiculturalisten op de vier thema’s in enkele kernwoorden zijn weergegeven.

Tabel 3.1: Kernwoorden bij codering van het thema kenleer

Traditionalisten	Multiculturalisten
Objectieve kennis en waarheid zijn mogelijk en nastrevenswaardig	Kennis en waarheden zijn afhankelijk van het subject, worden geconstrueerd
Nadruk op uitkomsten ten opzichte van aanleren methode	Nadruk op aanleren methode ten opzichte van uitkomsten: kennisconstructie
Afkeer van het postmodernisme	Beïnvloed door het postmodernisme

Tabel 3.2: Kernwoorden bij codering van het thema natiestaat

Traditionalisten	Multiculturalisten
Territoriale loyaliteit tegenover religieuze en globale loyaliteit	Democratisch burgerschap tegenover oude interpretaties van lidmaatschap
Nadruk op de geschiedenis	Nadruk op de toekomst
Bevordering en verdediging natiestaat	Machtsverhoudingen veranderen
Waarden natiestaat gaan boven individuele of groep specifieke waarden	Natiestaat moet ruimte maken voor groep specifieke waarden

Tabel 3.3: Kernwoorden bij de codering van het thema curriculum

Traditionalisten	Multiculturalisten
Voorstanders van de canon van de westerse geschiedenis	Tegenstanders van de canon van de westerse geschiedenis; in plaats daarvan meer multiperspectiviteit
Opleiden tot lidmaat van de westerse cultuur (intern perspectief)	Opleiden tot kritische actieve burger, die handelend optreedt om de wereld te veranderen
Kennis van uitkomsten in plaats van theorie	Naast kennis zijn ook reflectieve vaardigheden en debatteren belangrijk

Tabel 3.4: Kernwoorden bij de codering van het thema waardenoverdracht en -communicatie

Traditionalisten	Multiculturalisten
Overdracht van traditionele waarden en cultuur	Tegen assimilerende functie van traditionele waarden
Onderscheid maken tussen nastrevenswaardige en verwerpelijke waarden, ongeacht cultuurverschillen	Waardenoverdracht gericht op politieke en sociale actie

De tabellen 3.1 tot en met 3.4 zijn gebruikt bij de codering van de interviews. De tabellen zijn richtinggevend, maar niet alomvattend. Na het ‘open coderen’ waren er grofweg drie typen statements te onderscheiden:

- 1) Statements die letterlijk overeen kwamen met het Theoretisch Kader en de tabellen en daardoor eenvoudig waren in te delen.
 - *Voorbeeld 1*: ‘Je mag trots zijn op je erfgoed en op waar je vandaan komt en je roots. Ik geloof dat dat bindt.’ Dit is een statement van Nienke over de natiestaat, dat eenvoudig onder het kopje traditionalistisch kon worden geschaard.
 - *Voorbeeld 2*: ‘Die identiteit, die bestaat niet.. dat is een verondersteld waanbeeld.’ Dit is een statement van Pjotr over de natiestaat, dat eenvoudig onder het kopje multiculturalistisch kon worden geschaard.
- 2) Statements waarvoor interpretatie of context nodig was om ze te begrijpen binnen de context van het Theoretisch Kader en de tabellen.
 - *Voorbeeld 1*: ‘Het is zeker eurocentrisch. Het grote nadeel van die hele opbouw is dat je belangrijke ontwikkelingen niet meer kunt behandelen en bepaalde dwarsverbanden worden niet duidelijk. Het blijft gewoon heel erg gericht op wat er hier gebeurt [...] er wordt niet meer verwezen naar Zuid- Amerika, tenzij het direct met Europa te maken heeft.’ Dit statement van Stijn over het curriculum is ingedeeld onder het kopje multiculturalistisch. Zijn argumentatie is voornamelijk praktisch en niet zozeer ideologisch, waardoor de uitspraak niet gemakkelijk was in te delen. Omdat hij toch heel nadrukkelijk een *global history* prefereert boven het eurocentrische curriculum is dit statement toch als multiculturalistisch beoordeeld.
 - *Voorbeeld 2*: ‘Ik ben blij dat er oog is voor het geheel van de geschiedenis. [...] Leerlingen krijgen nu weer een kapstok. Als je een moderne vreemde taal wilt leren, moet je ook idioom beheersen. En het is goed dat leerlingen wat meer historische feiten tot zich nemen.’ Net als Stijn beargumenteert Willem zijn opvatting over het curriculum voornamelijk met praktische redenen. Het statement is toch als traditionalistisch beoordeeld, omdat hij zich een voorstander toont van het leren van feiten en positief is over het curriculum, waarvan in het Theoretisch Kader is duidelijk geworden dat het dicht ligt bij de wensen van de traditionalisten.
- 3) Statements die betekenisvol waren over de drie thema’s, maar die niet pasten binnen het Theoretisch Kader of de tabellen.
 - *Voorbeeld 1*: ‘[...] Je moet een tekst altijd in de context van de tijd plaatsen en [...] nooit met een 20^e of 21^e eeuwse bril die geschiedenis beoordelen en analyseren.’ Dit statement van Bas over kenleer ontstijgt in zekere zin de tegenstelling tussen traditionalisten en multiculturalisten. Bas wijst er op dat geschiedverhalen altijd binnen de historische context moeten worden bestudeerd. Hij waarschuwt ervoor de geschiedenis te beoordelen aan de hand van de maatstaven van deze tijd. Die uitspraak is een interessant perspectief binnen de ‘strijd om geschiedenis’ waar in de inleiding mee werd begonnen en is daarom wel opgenomen binnen deze scriptie, maar viel niet te plaatsen binnen het traditionalisme of het multiculturalisme.
 - *Voorbeeld 2*: [...] Ik zal u nog ‘es een keer de doelen van het vak geschiedenis uitleggen, dan komen we weer op die bronnen, hè, dan gaat het niet zozeer om wat jij

vindt of wat ik vind, maar dat je aan de hand van die bronnen een eigen, weloverwogen oordeel kunt vellen over een bepaalde historische kwestie.’ Ben reageert hier op het derde scenario, waarin hem wordt voorgelegd dat een ouder kritiek heeft op de wijze waarop hij de Nederlandse slavernij geschiedenis heeft besproken – zie Appendix. Net als Bas wijst Ben hier op de kern van het vak geschiedenis en probeert hij daarmee de angel uit de politieke discussie te halen.

Resultaten

In dit onderdeel van de scriptie worden de opbrengsten van de interviews gepresenteerd. De vier thema's die centraal stonden in het theoretisch kader – kenleer, de natiestaat, het curriculum en waardenoverdracht en –communicatie – worden één voor één langsgelopen. In tabellen wordt overzichtelijk weergegeven hoeveel 'statements' er onder het kopje 'multiculturalistisch' of 'traditionalistisch' vallen. In sommige gevallen bleek die gehanteerde tegenstelling geen recht te doen aan de pluriformiteit van opvattingen die leefden onder de docenten. In die gevallen is er een derde categorie toegevoegd, die dus nadrukkelijk niet uit het literatuuronderzoek voortkomt, maar uit de analyse van de data.

1. Kenleer

In het theoretisch kader is duidelijk geworden hoezeer het multiculturalisme beïnvloed is door het postmoderne denken. Tegelijkertijd is duidelijk geworden dat traditionalistische auteurs als Scruton het postmodernisme zien als hun aartsvijand. De scheidslijn tussen beiden ligt voornamelijk op het gebied van de kenleer; de traditionalisten benadrukken dat kennis geconstrueerd wordt binnen een bepaalde discipline, bevolkingsgroep of cultuur en daardoor altijd de – impliciete – vooroordelen en selectieve blik van die discipline, bevolkingsgroep of cultuur weerspiegelt.⁶⁸ Scruton verafschuwt het postmodernisme: postmoderne denkers zijn in zijn ogen eigenlijk niet eens echte filosofen, omdat zij de idee van een bereikbare, objectieve waarheid niet aanvaarden.⁶⁹

In tabel 1.1 zijn de statements van de docenten over kenleer weergegeven. Naast de bekende categorieën traditionalistisch en multiculturalistisch is een derde categorie toegevoegd: vakspecifiek. Onder deze noemer heb ik vijf statements van docenten geschaard die kennis toevoegen over hoe deze docenten denken over kenleer, maar die niet passen binnen één van beide denkrichtingen. De noemer vakspecifiek is gebruikt, omdat deze bewuste docenten heel specifiek verwezen naar de manier van werken van een historicus, zonder daarbij een duidelijke kentheoretische richting te kiezen. In het vervolg zullen de statements per noemer worden toegelicht.

Het is van belang vast te stellen dat er maar weinig docenten zijn die aan de hand van hun statements volledig in één categorie vallen: Femke – volledig multiculturalistisch – en Willem – volledig traditionalistisch – zijn de enigen. Frans – traditionalistisch (3) en vakspecifiek (1) – en Nienke – multiculturalistisch (2) en vakspecifiek (1) – zijn redelijk eenduidig. Dan is er nog een groep, bestaande uit Pjotr, Ronald, Bahar, Stijn en Jules, die zowel multiculturalistische als traditionalistische statements ter berde brengt.

⁶⁸ James Banks, 'Multicultural Education. Development, dimensions, and challenges', in: James Banks, *Race, culture and education. The selected works of James Banks* (New York, 2006), 129-139, 133-136.

⁶⁹ Maxwell Goss, 'The joy of conservatism: an interview with Roger Scruton', *Orthodoxy Today*, <http://www.orthodoxytoday.org/articles6/ScrutonConservative.php> geraadpleegd: 01-06-2018, 15:47. Letterlijk citaat: "A philosophy is nothing if it does not aim at truth. (That is why – famous postmodern philosophers – Jacques Derrida and Giles Deleuze are not philosophers)."

Tabel 1.1: Indeling van statements docenten over kenleer

Naam	Aantal statements kenleer	Multiculturalistisch		Traditionalistisch		Vakspecifiek	
		Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
Frans	4	0	0%	3	75%	1	25%
Pjotr	4	3	75%	1	25%	0	0%
Ronald	4	1	25%	3	75%	0	0%
Nienke	3	2	66,7%	0	0%	1	33,3%
Bahar	3	2	66,7%	1	33,3%	0	0%
Stijn	3	2	66,7%	1	33,3%	0	0%
Willem	2	0	0%	2	100%	0	0%
Jules	2	1	50%	1	50%	0	0%
Femke	2	2	100%	0	0%	0	0%
Ben	1	0	0%	0	0%	1	100%
Bas	1	0	0%	0	0%	1	100%
<i>Totaal</i>	<i>29</i>	<i>13</i>	<i>44,8%</i>	<i>12</i>	<i>41,4%</i>	<i>4</i>	<i>13,8%</i>

1.1 Multiculturalistische statements

De multiculturalistische statements van docenten vallen grofweg uiteen in twee typen: allereerst statements die betrekking hebben op de aard van historische kennis; een aantal docenten benadrukken dat zij historische kennis als een construct zien, zeer afhankelijk van tijd en plaats. Daarmee hangt samen dat zij hun eigen positie als docent nuanceren: zij stellen heel nadrukkelijk dat hun verhaal niet hét – enige – verhaal is. Het tweede type multiculturalistische statements heeft betrekking op de geschetste scenario's. Er zijn een aantal docenten onderzocht die aangeven zeer open te staan voor de kritiek van de leerling. Zij zijn zeer bereid hun eigen kennis te relativeren of ter discussie te stellen aan de hand van vragen of opmerkingen die door de leerlingen worden ingebracht.

De statements van het eerste type zijn erg vergelijkbaar en behoeven weinig toelichting. Het meest uitgesproken is Bahar, die zegt: '*Geschiedschrijving is nooit objectief, het is altijd subjectief*'. Jules gebruikt de term constructie, wanneer hij zegt: '[...] *alle zogenaamd gegeven feiten zijn inderdaad een constructie van de werkelijkheid [...]*'. Bij Pjotr is het wat meer impliciet: '[...] *overdracht van.. dit is de weg, dit is de waarheid, dit is het leven, dan, ja, dan denk ik daar wel het mijne van [...]*'. Ronald zegt: '*Mijn waarheid is niet dé waarheid. Nee, het is juist belangrijk dat een leerling dat in de gaten krijgt.*' En ook Stijn heeft een

vergelijkbare opvatting: *‘Bij een heleboel dingen is er niet één waarheid. Hoe kijk je tegen dingen aan? Dat is heel erg gebonden met wie je bent, op welke plaats je leeft en hoe je leeft.’* Femke ziet het zelfs als *‘[...] de kern van ons vak: dat geschiedenis een verhaal is [...] hoe je tegen het verleden aankijkt. Dat lijkt me wel de essentie.’*

Statements van het tweede type zijn voornamelijk te vinden bij Nienke. Wanneer een leerling vraagtekens zet bij de Holocaust zegt zij: *‘Ik wil... eigenlijk is de kern van mijn antwoord: in gesprek gaan met die leerling. Niet.. in zo’n situatie niet overtuigen want dan raak je denk ik de leerling kwijt en dan bevestig je misschien alleen nog meer wat ‘ie denkt, maar samen op zoek gaan naar het antwoord. En kijken van: oké, jij vindt dat. Waar vind je dat, en waar staat dat dan? En in gesprek blijven. En ik denk dat bij ons vak dat belangrijk is.’* Impliciet is wel dat Nienke ervan uitgaat dat zij betere argumenten heeft dan de leerling in kwestie, maar desalniettemin gaat zij het gesprek aan over de bronnen en de feitenkennis van de leerling. Pjotr is nog iets uitgesprokener, wanneer hij zegt: *‘[...] een leerling die zo’n vraag stelt, die zo’n twijfel heeft, die heeft in principe altijd gelijk.’* Met die basishouding gaat Pjotr vervolgens het gesprek aan: *‘[...] [die leerling heeft] om te beginnen helemaal gelijk. En leg nou ‘es uit waarom ik ongelijk zou hebben.’* Pjotr en Nienke – die op dezelfde school werken in Gorinchem – hebben de meest open houding op dit terrein en lijken hun vak echt op te vatten als een discussie op basis van argumenten, waarbij geen enkele ‘objectieve kennis’ ten allen tijde overeind hoeft te blijven.

Tot slot nog een korte opmerking over Stijn. Hij vindt dat leerlingen – met name bij het vak maatschappijleer – recht hebben te weten op welke politieke partij hun docent stemt. Daarbij zegt hij: *‘[...] omdat je natuurlijk, impliciet natuurlijk altijd je mening over dingen geeft.. je.. ik bedoel.. waardenvrij lesgeven bestaat denk ik niet.’* Hoewel niet direct herkenbaar als een multiculturalistisch statement over kenleer, heb ik deze toch als zodanig gekenmerkt, omdat Stijn met deze opmerking aangeeft dat hij niet gelooft in een – zo veel mogelijk – objectieve overdracht van bekende feiten, maar deze als zelfs politiek gekleurd ziet. Daarmee staat hij nadrukkelijk in het verlengde van multiculturalistische auteurs, die aangeven dat docenten juist ook kritisch naar hun eigen positie moeten kijken wanneer zij lesgeven, om te zien dat ook zij vanuit een bepaalde standplaats en politieke kleur invulling geven aan hun lessen.

1.2 Traditionalistische statements

Ook de traditionalistische statements van de docenten zijn onder te verdelen in twee categorieën: de eerste betreft voornamelijk de aard van historische kennis en daarmee samenhangend de rol van de geschiedenisdocent. Docenten die traditionalistische statements laten horen vinden het dan voornamelijk belangrijk dat de feiten overeind blijven en leidend zijn om een zo veel mogelijk objectieve kennis over de geschiedenis te geven. Frans spreekt heel nadrukkelijk over zijn rol als historicus bij het behandelen van gevoelige thema’s: *‘En dat ik het verhaal vertel zoals ik vind dat een historicus het moet vertellen. Namelijk, dit zijn ongeveer de bekende feiten.’* Een groot contrast met het eerder aangehaalde statement van Jules, die het had over *‘[...] zogenaamd gegeven feiten’*. Vergelijkbare statements komen we tegen bij Pjotr en Ronald. Pjotr zegt: *‘[...] feiten, daar moet je niet aan twijfelen, die moeten helder zijn’*. Wanneer Ronald wordt geconfronteerd met het scenario rondom de verspreiding

van de islam zegt hij: *‘Je kan niet om de feiten heen. Dat is jammer maar helaas! [...] Ik bedoel, het is gebeurd, en het is zo gebeurd, dus dan houdt het op.’*

De tweede categorie zijn statements van docenten over de doelen die zij zichzelf stellen als geschiedenisdocent. Frans, Stijn, Jules en Ronald stellen zichzelf nadrukkelijk ten doel hun leerlingen zo veel mogelijk ‘neutrale’ kennis bij te brengen. Frans zegt bijvoorbeeld: *‘Het is een brede, algemene opleiding en je mag blij zijn als ze wat hoofdlijn en grote ontwikkelingen onthouden [...]’*, Stijn heeft het eenvoudigweg over *‘[...] dingen duiden, cultuur overdragen, kennis overdragen’* en Jules wil vooral *‘[...] kennis meegeven, zo veel mogelijk kennis meegeven.’* Het meest interessante statement komt dit keer van Ronald. Hij werkt op een zeer multiculturele school in Rotterdam- zuid en hij merkt dat zijn leerlingen nogal eens ‘verkeerde beelden’ meekrijgen van thuis. Hij wil dat op een andere manier aanpakken: *‘Nou, omdat [ehm] voor veel van onze leerlingen dat toch een soort van thuisland nog is, hè, daar liggen de roots en daar krijgen ze dan thuis wel een bepaald.. beeld van maar dat wil nog niet automatisch zeggen dat dat het juiste beeld is wat ze krijgen. Ik denk dat dat ook wel ‘es wetenschappelijk aangepakt kan worden. In ieder geval vanuit een neutraler oogpunt.’*

Willem is een docent die in dit onderdeel uitgelicht moet worden. Willem werkt op een reformatorische school in Rotterdam en zegt over kenleer een aantal dingen die nadrukkelijk vanuit de traditie van dat type onderwijs moeten worden opgevat. Hij is namelijk de enige van de ondervraagde docenten die expliciet aangeeft moeite te hebben met punt 17 van Domein A van het curriculum. Hij zegt daarover het volgende: *‘Over Domein A. Dat gaat heel ver. Dan zou ik het misschien wat ruimer formuleren. Want als er dan toch vrijheid van onderwijs moet zijn, van die je zowel als een constructie zou kunnen opvatten, of vanuit een bepaalde traditie kunt invullen.’* Volgens Willem leidt het ‘geschiedenis is constructie’ argument tot een geleidende schaal: *‘Als je praat over het narrativisme, als je praat over deconstructivisme, [ehm] ja, dan houdt je op een gegeven moment niets meer over. Als dat de betekenis zou moeten zijn naar mijn leerlingen toe, dan houd ik even pas op de plaats.’* Vanwege zijn kentheoretische bezwaar tegen deze denkwijze, vindt hij dat het binnen het recht op vrijheid van onderwijs past om daar op een eigen manier invulling aan te geven.

1.3 Vakspecifieke statements

Er zijn vijf statements in de tabel meegenomen onder het kopje ‘vakspecifiek’. Het gaat hierbij om docenten die verwijzen naar de aard van het vak geschiedenis, zonder dat zij daarbij kentheoretisch positie kiezen voor één van de twee in deze scriptie onderscheiden visies. Het eerste statement komt van Frans, in antwoord op de vraag naar de doelen die hij zichzelf stelt: *‘Een ander doel dat ik altijd wil bereiken is de leerling kritisch leren nadenken. En ik denk dat het me redelijk lukt als het gaat over hoe je kijkt naar de geschiedenis, hoe je kijkt naar verschillende onderwerpen, hoe je kijkt naar bronnen, maar ik vind het eigenlijk ook een taak om leerlingen te leren kritisch naar zichzelf te kijken en dat lukt me veel minder.’* Dit statement is interessant, omdat Frans het woord ‘kritisch’ veel gebruikt, wat een verre echo lijkt van de nadruk op ‘kritisch democratisch burgerschap’ dat we veel tegenkomen bij Banks. Tegelijkertijd geeft Frans aan dat hij probeert leerlingen kritisch naar zichzelf te laten kijken- daarmee dus voorbij gaand aan bepaalde (voor)oordelen die ze van hun thuiscultuur meekrijgen. Daar lijkt hij weer in tegenspraak met Banks, die benadrukt dat groep-specifieke

rechten voorrang moeten krijgen op individuele rechten. Het is een derde, minder ideologische, meer op het vak gerichte positie.

Een dergelijke positie komt ook bij Ben naar voren, wanneer hij reageert op het scenario dat hij kritiek zou krijgen van een ouder op zijn lessen over de slavernijgeschiedenis: *'Ik zal u nog 'es een keer de doelen van het vak geschiedenis uitleggen, komen we terug op die bronnen, dan gaat het niet zozeer om wat jij of wat ik vind, maar dat je aan de hand van bronnen die je tot je beschikking hebt een eigen, weloverwogen oordeel kunt vellen over een bepaalde historische kwestie.'* Ook hier een derde positie; geen stellingname voor kennisconstructie of een waarheidsclaim, maar de nadruk op de bronnen als fundament voor historische kennis.

Bas zegt in reactie op de stelling over domein A dat hij het daarmee eens is, maar gaat niet zozeer in op kennis als constructie, maar over het vermijden van anachronismen en het nalaten van oordelen: *'[...] Natuurlijk, je moet een tekst altijd in de context van de tijd plaatsen en ja, in feite, wij weten de afloop daarvan, maar je moet nooit direct met een 20^e of 21^e eeuwse blik een tekst beoordelen en analyseren.'* Een relevante opmerking, die evenals de hierboven aangehaalde statements, niet valt in te delen in het gehanteerde schema.

Het laatste statement komt van Nienke. Zij noemt een aantal historici met uiteenlopende kentheoretische visies bij naam in haar reactie op de stelling over Domein A: *'[...] Als je Huizinga pakt, of je pakt Hayden White [...] dan zie je dat het verhaal dat je leest natuurlijk heel erg verschillend kan zijn. [...] Dus daar moeten ze [de leerlingen –ML] ook mee om leren gaan, maar dat vinden ze wel heel lastig.'* Nienke lijkt te hinken op twee gedachten: enerzijds kent ze de verschillende kentheoretische opvattingen en onderschrijft ze ook dat de geschiedverhalen daardoor uiteen kunnen lopen. Ze benadrukt echter vooral dat leerlingen ervan op de hoogte moeten zijn dat er verschillende verhalen zijn – wat ze vaak al erg lastig vinden – en neemt daarover niet duidelijk positie in. Daarom past ook haar statement in deze derde categorie.

1.4 Conclusies

De tabel laat duidelijk zien dat er geen duidelijke voorkeur voor multiculturalisme of traditionalisme te zien is bij deze docenten: de percentages liggen erg dicht bij elkaar. Docenten zijn niet altijd consequent op dit gebied: in meerdere interviews zijn zowel multiculturalistische als traditionalistische statements terug te vinden. Bovendien staat dit theoretische aspect van geschiedbeoefening tamelijk ver af van de dagelijkse lespraktijk van de docenten. Zij hebben eigenlijk nauwelijks tijd om er lang over na te denken of kritisch mee bezig te zijn. Willem is de meest uitgesprokene in dezen: daarvoor zijn twee verklaringen te geven. In de eerste plaats werkt hij op een school met een bijzondere identiteit, de reformatorische. Zo'n eigen identiteit dwingt om kritischer na te denken over hoe de richtlijnen van bovenaf te vertalen zijn binnen die identiteit. Bovendien is hij – als enige van de onderzochte docenten – gepromoveerd in de historische wetenschap. Hij zal tijdens zijn promotietraject zich ook moeten hebben verdiept in kentheorie, waardoor hij een meer uitgekristalliseerd standpunt hierover heeft.

Zowel in reactie op de stelling over Domein A als in reactie op de scenario's worden statements van beide typen gevonden. Een vakspecifieke benadering van dit probleem komt bij meerdere docenten terug: zonder duidelijk positie te kiezen in het debat wijzen zij op een aantal algemene kenmerken van het vak geschiedenis – het belang van bronnen, kritische reflectie, vermijden van anachronismen en multiperspectiviteit. Op die manier houden zij deze lastige, theoretische discussie weg bij de leerlingen en proberen de aandacht bij meer behapbare concepten te houden.

2. De natiestaat

De natiestaat speelt een belangrijke rol in het geschetste politieke en publieke debat: voor de aanhangers van Baudet is een herwaardering van de natiestaat noodzakelijk, voor Simons en haar gelijkgestemden moet de geschiedenis van de natiestaat radicaal worden herschreven, om meer recht te doen aan de verhalen van onderdrukking en uitsluiting die nu nog onvoldoende worden benadrukt. Uit het literatuuronderzoek kwamen vergelijkbare uitkomsten: waar Scruton de ‘territoriale loyaliteit’ van de natiestaat verdedigt ten opzichte van globale en religieuze loyaliteit, bekritiseert Banks de traditionele categorieën waarbinnen de natiestaat altijd gedefinieerd werd. Scruton legt de nadruk op het – roemrijke – verleden van de natiestaat, Banks is met name geïnteresseerd hoe in de toekomst een nieuw democratische burgerschap kan worden vormgegeven binnen de natiestaat.

In tabel 2.1 zijn de statements van docenten over dit onderwerp weergegeven. Ook hier is naast de twee bekende categorieën nog een derde ‘vakspecifieke’ categorie toegevoegd, die onder kopje 2.3 nader zal worden toegelicht. Uit de tabel blijkt dat bij de meeste docenten traditionalistische statements worden gevonden over de natiestaat. Er is één docent die echt eenduidig is: bij Bahar worden drie traditionalistische statements gevonden. Er zijn twee docenten – Nienke en Ronald – waarbij zowel traditionalistische als multiculturalistische statements worden gevonden. Er zijn vier docenten – Ben, Bas, Femke, Frans – bij wie slechts één interessant statement gevonden wordt over dit onderwerp.

Tabel 2.4: Statements van docenten over de natiestaat

Naam	Aantal statements natiestaat	Multiculturalistisch		Traditionalistisch		Vakspecifiek	
		Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
Nienke	3	1	33,3%	2	66,7%	0	0%
Bahar	3	0	0%	3	100%	0	0%
Stijn	2	0	0%	1	50%	1	50%
Willem	2	0	0%	1	50%	1	50%
Ronald	2	1	50%	1	50%	0	0%
Pjotr	2	2	100%	0	0%	0	0%
Jules	2	1	50%	0	0%	1	50%
Ben	1	0	0%	1	100%	0	0%
Bas	1	0	0%	1	100%	0	0%
Femke	1	0	0%	0	0%	1	100%
Frans	1	1	100%	0	0%	0	0%
<i>Totaal</i>	<i>20</i>	<i>6</i>	<i>30%</i>	<i>10</i>	<i>50%</i>	<i>4</i>	<i>20%</i>

In tabel 2.2 is weergegeven welk standpunt de docenten innamen in de discussie over het Nationaal Historisch Museum. Daaruit blijkt dat er geen relatie te vinden is tussen traditionalistische of multiculturalistische statements over dit onderwerp en de standpuntbepaling van de docenten over het museum: docenten die positief zijn over het museum kunnen zowel aan de multiculturalistische kant als aan de traditionalistische kant staan.

Tabel 5.2: Opvattingen over de wenselijkheid van het Nationaal Historisch Museum

Opvatting over NHM	Aantal	Docenten
Positief	7	Pjotr, Frans, Bahar, Ben, Bas, Stijn, Nienke
Negatief	2	Jules, Femke
Geen mening	2	Ronald, Willem

2.1 Multiculturalistische statements

De multiculturalistische statements komen vooral terug in reactie op de vraag over het vormen van de Nederlandse identiteit als leerdoel bij het vak geschiedenis. Een aantal docenten

reageert daar heel negatief op. Pjotr bijvoorbeeld: hij vergelijkt ‘de Nederlandse identiteit’ met een doosje, waar je juist níet in moet proberen te passen. Daarom heeft hij ook niets met dit leerdoel: ‘[...] *ik vind ook dat je moet leren juist, om niet allemaal in dat doosje te passen, dat je moet leren juist om out of the box te kunnen denken [...]*’. Even later gaat hij nog iets verder, door te stellen: ‘[...] *Die identiteit, die bestaat helemaal niet.. dat is een verondersteld waanbeeld.*’ Frans heeft bij deze vraag associaties met ‘verkeerde’ politieke regimes die misbruik maken van nationalistische gevoelens: ‘[...] *identiteit heeft de neiging helemaal geclaimd te worden door het vaderland en dat sommige regimes of figuren met een bepaalde politieke agenda dat gretig doen, dat daarvan in de geschiedenis akelige voorbeelden te vinden zijn [...]*’. Frans stelt dat het ‘[...] *volstrekt legitiem is om een andere identiteit voorop te stellen en dat je dan nog steeds in Nederland erbij mag horen.*’ Ronald zegt: ‘*Dé Nederlandse cultuur? Wat is dat? Ik zou het niet weten. Ja, tenzij je zegt, dat is de blanke, witte, calvinistische cultuur. Dan zeg ik nee, dank je, die ga ik niet overdragen.*’ En ook Jules heeft weinig met dit leerdoel: ‘*Het is inderdaad weer van dat opgelegde nationalisme. [...] Ik geloof er niet in dat nationaal identiteit en bewustzijn [...] dat dat kan opgelegd worden of iets dergelijks.*’ Het zijn uitspraken waar Scruton van zou gruwen: in plaats van het overdragen van de territoriale loyaliteit van de natiestaat, tonen deze docenten eerder een afkeer van loyaliteit aan de natiestaat. Ongetwijfeld zouden deze docenten meer voelen voor het op de toekomst gerichte, democratisch burgerschap van Banks, waarbij de oude categorieën juist worden losgelaten om nieuwe categorieën te construeren.

De gemene deler binnen de statements van Pjotr, Frans, Ronald en Jules is dat zij allemaal hun twijfels hebben bij de wenselijkheid van het bevorderen van nationaal bewustzijn- in het algemeen én in het onderwijs. Zij hebben negatieve associaties bij de woorden nationaal bewustzijn of nationalisme en werpen het verre van zich. Het laatste multiculturele statement komt van Nienke. Van haar komen de meeste statements over de natiestaat. In het onderstaande zullen ook haar traditionalistische statements worden besproken, maar in een nuancering bij één van die traditionalistische statements zegt zij: ‘[...] *eigenlijk ook globaal hè, we zijn natuurlijk allemaal wereldburger [...]*’. Dit statement heb ik toch onder deze noemer willen opnemen, omdat de globale loyaliteit juist door Scruton wordt bestreden.

2.2 Traditionalistische statements

De eerste docent die naar voren gehaald moet worden als het gaat over traditionalistische statements, is Bahar. Zowel bij de vraag over de Nederlandse identiteit als leerdoel als bij de vraag over het Nationaal Historisch Museum is zij heel stellig: zij vindt de Nederlandse identiteit en gevoelens van trots die daarbij horen belangrijk om over te dragen. Volgens Bahar moet dat zelfs meer gebeuren: ‘*We moeten wel de vaderlandse geschiedenis behandelen met de leerlingen, daar besteden we toch wel te weinig aandacht aan. De Nederlandse geschiedenis is natuurlijk een onderdeel van de identiteit van Nederland, dus dat zou een belangrijker onderdeel moeten zijn.*’ Bahar vindt dus zelfs dat er te weinig aandacht wordt besteed aan vaderlandse geschiedenis op onze scholen. Waarom vindt zij dat? ‘*Vooral ook voor die nationale gevoelens. [...] dat het volkslied bijvoorbeeld op scholen gezongen moet worden. Dat is ook natuurlijk dat saamhorigheidsgevoel dat dan naar boven komt. [...]* In verschillende landen bieden ze dat als standaardvakken aan: als apart vak de vaderlandse

geschiedenis.. en wij in Nederland doen dat samen, doen dat half- half...'. Het is opmerkelijk dat juist Bahar, als enige geïnterviewde met een migratie- achtergrond deze dingen zegt. Wellicht vergelijkt ze hier Nederland met Turkije, of is dit de overcompensatie van een zich assimilerende migrant. Het zijn mogelijke verklaringen, maar voorlopig houden we het erop dat het haar professionele opvatting is over het vak geschiedenis: in die hoedanigheid is ze aangesproken en heeft ze haar antwoorden gegeven. In reactie op het Nationaal Historisch Museum zegt ze nog: '[...] Ik vind ook dat we trots mogen zijn op onze identiteit. En dat hebben wij minder, in vergelijking met andere west- Europese landen. [...] Ja, dat vind ik wel schandelijk! Daar zouden we meer aandacht aan moeten besteden.'

Veel docenten geven aan dat de Nederlandse identiteit belangrijk is om te behandelen, simpelweg omdat de leerlingen in Nederland wonen en kennis moeten hebben van het land waar ze opgroeien. Ronald zegt bijvoorbeeld: *'Dat je een stukje Nederlandse geschiedenis krijgt lijkt me noodzakelijk, want je bent in Nederland en de ontstaansgeschiedenis van deze maatschappij is belangrijk om te behandelen.'* Zijn collega Bas zegt iets heel vergelijkbaars wanneer hij het heeft over de doelen die hij zich stelt: *'[...] eigenlijk leerlingen meer laten begrijpen over het land waarin ze leven, de omgeving waarin ze leven en hoe dat eigenlijk is ontstaan en opgebouwd.'* Stijn gaat er iets dieper op in: *'Het is denk ik wel belangrijk om te weten wie je bent. Waar is die identiteit op gebaseerd. [...] Waar komt dat nou vandaan? Wat is jouw verleden? Ik denk dat ze in andere landen daar beter mee omgaan.'* En ook Nienke stelt: *'[...] maar het feit dat kinderen hier opgroeien en dat wij een stukje cultuur meegeven en dat zij daardoor uiteindelijk gevormd worden met een stukje Nederlandse identiteit [...]'* en, gaat zij even later verder: *'[...] je mag trots zijn op je erfgoed en op waar je vandaan komt. [...] Ik geloof dat dat bindt.'* De kennis van de vaderlandse geschiedenis dient daarbij vaak ook een integratie- doel. Ben zegt het heel expliciet: *'[...] ook omdat je kinderen van allerlei komaf en pluimage in je klassen hebt is dat natuurlijk goed hè [...] hoe onze huidige samenleving, onze identiteit tot stand is gekomen.'*

Het laatste statement dat interessant is te benoemen komt van Willem. Als docent op een reformatorische school vertegenwoordigt hij een smaldeel van de Nederlandse cultuur die altijd groot belang heeft gehecht aan het samenvallen van de nationale en de religieuze identiteit: God, Nederland en Oranje stelde de protestante voorman Isaac da Costa in 1831 al.⁷⁰ Willem begon aan een lang betoog in antwoord op de vraag over het vormen van de Nederlandse identiteit als leerdoel bij geschiedenis. Hij introduceerde een boekje dat hij geschreven had over de Europese opvattingen van Groen van Prinsterer, wat hij met zijn leerlingen behandelt. Toen ik hem vroeg terug te keren naar de vraag stelde hij het volgende: *'Nederland heeft een gereformeerd verleden, dus in zekere zin mag dat nog altijd wel zijn uitwerking hebben.'* In het vervolg onderkende Willem ook dat *'[we] leven in een heel andere tijd en we moeten hele andere dingen meenemen[...]'*. Voor Willem valt de Nederlandse identiteit duidelijk samen met de gereformeerde identiteit, zoals dat in gereformeerde kringen al lange tijd wordt beleden. Uit het interview wordt helaas niet duidelijk wat Willem specifiek bedoelt wanneer hij het heeft over de 'uitwerking van ons gereformeerd verleden'.

⁷⁰ Joris van Eijnatten, 'God, Nederland en Oranje', *Trouw* (24-03-2001).

2.3 Vakspecifieke statements

Ook wanneer het gaat om de natiestaat worden een aantal statements van de docenten meegenomen die niet goed in te passen zijn in het schema multiculturalistisch – traditionalistisch. Het gaat hier om een viertal statements waarin docenten laten zien hoe ze denken over een lastig onderwerp als de natiestaat en daar mee omgaan in de klas, zonder dat ze duidelijk positie kiezen voor één van beide denkrichtingen. Weer is de gemene deler dat de docenten laten zien dat het vak geschiedenis juist aanknopingspunten biedt om genuanceerd met het onderwerp om te gaan en de polemieek daardoor uit de weg te gaan.

Willem vat het eigenlijk het mooiste samen wanneer hij zegt: *‘Als historicus wil je dat ook zo veel mogelijk aan de geschiedenis wordt recht gedaan.’* Met die zin geeft hij al meteen aan dat de politieke uitspraken over dit onderwerp altijd voorbij gaan aan een complexere realiteit. Hij bouwt dat ook uit: *‘De uitspraak van Maxima [stelde in 2007 dat de Nederlandse identiteit niet zou bestaan] gaat mij persoonlijk te ver. Maar ik ben niet alleen Nederlander, ik ben ook Europeaan!’*. Willem neemt dus heel duidelijk een tussenpositie in tussen een multiculturalistische opvatting zoals die van Maxima en een traditionalistische opvatting over de natiestaat.

Jules is heel duidelijk over hoe hij om zou gaan met het leerdoel ‘de Nederlandse identiteit overdragen’: *‘Vanuit meerdere visies, vanuit meerdere bronnen, vanuit meerdere invalshoeken naar zoiets abstracts als identiteit kijken.’* Hij ontkent daarmee de (Nederlandse) identiteit niet, kiest ook niet voor een positie vóór of tégen het overdragen van die identiteit, maar kiest voor een benadering van multiperspectiviteit om het abstracte begrip meer duidelijkheid te geven voor zijn leerlingen.

Tot slot zijn er vergelijkbare statements te vinden in de gesprekken met Stijn en Femke. Zij gaan niet zo ver als Scruton met zijn loyaliteit aan de natiestaat, maar benadrukken wel dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen kennis hebben van de vaderlandse geschiedenis. Femke begint te zeggen: *‘Als jij een andere geschiedenis hebt, [...] ben je dan een slechtere Nederlander? Ben je een slechtere Nederlander als je het volkslied niet kunt zingen? Ik weet niet of dat nou klopt.’* Wat zij wel belangrijk vindt is *‘[...] dat je überhaupt iets weet over de geschiedenis van Nederland. [...] Geschiedenis vormt je identiteit. En daarom is het belangrijk dat je leert over de feiten en leert om daar samen over na te denken, over de waarde daarvan.’* Stijn vertelt een korte anekdote: *‘Ik ben de enige hier in het gebouw die portretten van de koninklijke familie heeft hangen. En dan wordt daar vaak de conclusie aan verbonden dat ik erg Oranjegezind ben en dat ben ik absoluut niet. Ik ben een voorstander van de republiek, maar het is wel onze identiteit. En dat zijn twee verschillende dingen. Je kunt er iets van vinden, maar ik vind het belangrijk om te duiden hè, waarom het land is zoals het is. [...] Dus je kunt ook discussiëren of het een goede staatsvorm is, of wat de voordelen ervan zijn.’* Ook Stijn koppelt dus heel nadrukkelijk een opvatting over de natiestaat los van feitenkennis, en verbindt daar bovendien de mogelijkheid tot discussie aan.

2.4 Conclusies

Op het gebied van de natiestaat hellen de docenten iets over naar de traditionalistische kant: de meeste – 10 – betekenisvolle statements vallen onder die noemer. Er is één docent

gesproken die heel uitgesproken voorstander is van het doen toenemen van nationaal bewustzijn en nationale gevoelens. Interessant gegeven is dat juist deze docent – als enige – een migratie- achtergrond heeft. De andere docenten nemen een iets genuanceerder positie in, maar vinden in meerderheid dat de geschiedenis de nationale identiteit vormt. Zij vinden het belangrijk om die kennis mee te geven in hun lessen. Tegelijkertijd zijn veel docenten beducht om te uitgesproken te zijn op dit vlak: ze houden niet van de term ‘nationaal’, maken duidelijk dat die identiteit al dan niet oud of nieuw zou kunnen zijn of benadrukken hoezeer die identiteit ‘inclusief’ moet zijn. Toch valt het kwartje in deze discussie eerder de kant op van Scruton dan van Banks, omdat de docenten toch in meerderheid aangeven belang te hechten aan de nationale identiteit en die te stellen zij boven een globale identiteit.

3. Het curriculum

In de inleiding is uitvoerig de totstandkoming en inhoud van het huidige geschiedeniscurriculum beschreven. Er is geconstateerd dat er een slingerbeweging heeft plaatsgevonden, waarbij na een periode waarin thematisch gewerkt werd en veel nadruk lag op vaardigheden, er sinds de laatste grote wijzigingen weer meer nadruk ligt op kennisoverdracht. Er zijn uiteenlopende opvattingen over de plek van de canon binnen het geschiedenisonderwijs: waar sommigen de canon toejuichen vanwege de structuur en helderheid die het biedt, wordt hij door anderen bekritiseerd omdat er te weinig recht gedaan wordt aan de ‘postmoderniteit’ van de geschiedenis. Ook is het curriculum volgens sommigen te eurocentrisch. Het zou te veel voorgekookte voorbeelden bevatten, waardoor het curriculum te weinig rekening houdt met recente inzichten en trends in de academische wereld. In het theoretisch kader zijn de visies van Scruton en Banks tegenover elkaar gezet: het is duidelijk geworden dat de eerste belang hecht aan een curriculum dat de westerse geschiedenis vanuit een intern perspectief bestudeert. Onderwijzen moet een vorm van inwijden in de westerse cultuur zijn. Scruton raadt aan om de ‘hoogtepunten’ en makkelijk te memoriseren resultaten te benadrukken boven de grondslagen en de methode. Precies het tegenovergestelde werd benadrukt door Banks: hij wil juist af van het traditionele curriculum om meer ruimte te maken voor de geschiedenis van minderheden. Hij benadrukt multiperspectiviteit: het naast elkaar zetten van verschillende perspectieven op de geschiedenis, om te laten zien dat er niet ‘één verhaal’ over de geschiedenis is. Bovendien zou Banks meer aandacht aan vaardigheden willen besteden, waarbij in het achterhoofd gehouden moet worden dat het vak moet aanzetten tot ‘sociale actie’.

In tabel 3.1 zijn de statements van docenten over het curriculum gecategoriseerd. Uit deze tabel blijkt duidelijk dat de docenten in meerderheid multiculturalistische opvattingen hebben over het curriculum. Er zijn maar drie docenten bij wie een traditionalistisch statement te vinden is over dit onderwerp: Nienke, Bahar en Willem. Bij de overige docenten komen we minimaal één multiculturalistisch statement tegen. Ook bij dit thema is er een categorie ‘vakspecifiek’ toegevoegd, waarin de docenten – in dit geval Nienke en Bahar – betekenisvolle dingen zeggen over het curriculum, waarin zij een tussenpositie tussen multiculturalistisch en traditionalistisch aanhouden. Ook hier heeft dat te maken met overwegingen die specifiek samenhangen met de manier waarop zij het vak geven, waardoor ze onder de noemer vakspecifiek zijn ingedeeld.

Tabel 3.1: Statements van docenten over het curriculum

Naam	Aantal statements curriculum	Multiculturalistisch		Traditionalistisch		Vakspecifiek	
		Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
Bas	3	3	100%	0	0%	0	0%
Pjotr	2	2	100%	0	0%	0	0%
Nienke	2	0	0%	1	50%	1	50%
Bahar	2	0	0%	1	50%	1	50%
Femke	2	2	100%	0	0%	0	0%
Jules	1	1	100%	0	0%	0	0%
Stijn	1	1	100%	0	0%	0	0%
Willem	1	0	0%	1	100%	0	0%
Frans	1	1	100%	0	0%	0	0%
Ben	1	1	100%	0	0%	0	0%
Ronald	1	1	100%	0	0%	0	0%
<i>Totaal</i>	<i>17</i>	<i>12</i>	<i>70,6%</i>	<i>3</i>	<i>17,6%</i>	<i>2</i>	<i>11,8%</i>

In tabel 3.2 zijn de opvattingen van de docenten over het curriculum weergegeven. Waar in hoofdstuk 2 geen overeenkomst bestond tussen de opvatting van docenten over het Nationaal Historisch Museum en hun opvatting over de natiestaat, is die er hier wel: Nienke, Bahar en Willem zijn de enige drie docenten die positief zijn over het curriculum en, blijkens tabel 3.1, zijn de enigen bij wie traditionalistische statements worden teruggevonden.

Tabel 3.2: Opinions van docenten over curriculum. n=11

Opinie	n=	Docenten
Negatief over het curriculum	8	Pjotr, Stijn, Bas, Ben, Jules, Ronald, Frans, Femke
Positief over het curriculum	3	Nienke, Bahar, Willem

3.1 Multiculturalistische statements

Zoals gesteld, de multiculturalistische statements hangen samen met een negatief oordeel over het curriculum. Jules neemt daarin de meest extreme positie in: zijn sectie vindt het curriculum zó eurocentrisch dat zij het verplichte curriculum nauwelijks behandelen. In het examenjaar wordt het examenprogramma behandeld, maar in de vierde en vijfde klas kiezen

zij voor een ander curriculum: *‘[...] omdat wij het heel erg eurocentrisch vinden. [...] Hopelijk heeft u dat gehoord aan [...] de thema’s, de voorbeelden en de landen die wij doen. Waar wij de diepte in gaan.’* Op Jules’ school – een categoriaal gymnasium in Rotterdam – worden in de bovenbouw onder meer het Midden- Oosten, China en Amerika behandeld.

Die ruimte neemt Femke op haar school niet, maar zij is minstens zo overtuigd in haar standpunt. Gevraagd naar haar mening over het curriculum zegt zij onder meer: *‘Dat vind ik wel schokkend bijna. [...] Die tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten, [...] die zijn wel heel eurocentrisch. En je merkt op een school als de onze, dat er een groep leerlingen is die zich niet gekend voelt daardoor.’* Dat er geen aandacht aan het Midden- Oosten wordt geschonken noemt Femke *‘geschild’*. De keuzes die gemaakt zijn door de samenstellers van het curriculum noemt zij *‘nationalistische onzin’*, die niet aansluiten bij de wereld van vandaag: *‘[...] Ik vind het [niet- Europese onderwerpen – ML] ook erg belangrijk om de wereld van nu te begrijpen. [...] We leven toch in een wereldmaatschappij?’*

De meeste docenten zouden een bredere benadering van het vak geschiedenis in het curriculum willen. Pjotr verlangt bijvoorbeeld terug naar een oudere methode, waarin het vak op een meer antropologische wijze werd ingericht: *‘Ik zou veel liever teruggaan naar het idee dat we veel vrijer waren. Ik kan me een geschiedenisboek herinneren waarbij we gruwelijk veel aandacht had voor Afrikaanse stammen en daarover antropologische dingetjes gingen doen om te kijken waarom ze die dans deden en wat voor invloed dat had, en dan kun je wel zeggen, ja, dat zijn geen jaartallen, maar dat is helemaal niet interessant, het is gewoon een leefwereld van een mens in een context [...].’* Volgens Pjotr is er namelijk in het huidige curriculum een *‘Europees- centrische bias [...] overheen gelegd’*. Ronald zegt iets vergelijkbaars: *‘Ik zou het absoluut nuttig vinden om daar wat meer ook het Ottomaanse rijk, Noord- Afrika, dat lijkt me wel nuttig om dat ook wat meer te doen.’* Bas noemt het programma *‘behoorlijk gericht op de eigen groep’*. Hij zou het beter vinden als het curriculum meer *‘een afspiegeling [zou] zijn van de vele landen, culturen waar de leerlingen zelf vandaan komen [...].’* Hij zou uiteindelijk pleiten voor een meer op burgerschap gericht curriculum waarin gewerkt wordt aan een *‘nieuwe identiteit’*: *‘[...] vooral als je dan de nieuwe identiteit [...] als we dat gaan ontwikkelen, waarbij iedereen zich thuis voelt, in die nieuwe maatschappij die we natuurlijk in de toekomst gaan worden, [...] dat zou ik best toejuichen’*.

Tot slot zijn er nog de meer praktische bezwaren van Stijn, Frans en Ben. Stijn merkt op dat de Europees/ Nederlandse gerichtheid van het curriculum juist ertoe leidt dat leerlingen ontwikkelingen minder gaan snappen: *‘Het grote nadeel van die hele opbouw is dat je belangrijke ontwikkelingen niet kunt behandelen en dan worden bepaalde dwarsverbanden tussen dingen worden ook niet duidelijk.’* Frans zegt eenvoudig: *‘[...] met die hele tijdvakken indeling en oriëntatiekennis is dat wel heel erg prominent er in geschoven, dat eurocentrisme.’* Ben zou wel aandacht willen besteden aan niet- westerse onderdelen, maar komt daar in de regel niet toe: *‘[...] ik bedoel, die verplichte onderdelen dat is natuurlijk alleen maar eurocentrisch en daarnaast wordt er natuurlijk wel ruimte geboden om zelf bepaalde thema’s in te vullen waardoor je dus juist niet- westerse geschiedenis zou kunnen*

behandelen, alleen de praktijk is weerbarstiger, en blijkt negen van de tien keer vrij lastig te zijn om, om dat te doen, dus ja, heel eurocentrisch.'

3.2 Traditionalistische statements

Zoals gesteld zijn er drie docenten – tamelijk – tevreden met het curriculum. Dat zijn ook de docenten bij wie traditionalistische statements gevonden kunnen worden. Het is moeilijk een gemene deler tussen deze docenten te vinden, die kan verklaren waarom juist zij positief zijn over het curriculum: zij zijn niet van het zelfde geslacht (twee vrouwen, één man), ze werken niet op dezelfde school of schooltype en zij hebben ook niet een gelijke bevoegdheid. Wat hoogstens opvallend is, is dat zij alle drie religieus zijn: Nienke is Rooms- katholiek, Bahar is islamitisch en Willem is protestant. Zij zijn echter niet de enige 'religieuzen' in dit onderzoek, want ook Bas (Rooms- katholiek) en Jules (wilde niet verder toelichten) gaven aan religieus te zijn.

De meest uitgesprokene is Bahar. Zij zegt: *'We leven in Nederland dus het lijkt me logisch dat je dan de geschiedenis van Europa bespreekt. [...] voor mijn gevoel is dat heel logisch, dat is ook wat ik op de Hogeschool heb gekregen.'* Een sentiment van gelijke strekking vertolkt Nienke: *'[...] Ik heb er nooit zo'n moeite mee, ik bedoel: we wonen in Europa [...] als we dan ook al die andere culturen.. dat wordt wel heel veel hoor, voor die kinderen..'* Willem trekt het iets breder en is vooral blij *'[...] dat er oog is voor de hele geschiedenis. Bij het geschiedenisexamen hebben we jarenlang alleen maar oog gehad voor onderwerpen uit de zeer moderne tijd.'* Willem vergelijkt de benadering van de examenmakers met het aanleren van een taal: *'Leerlingen krijgen nu weer een kapstok. Ik bedoel, als je een moderne vreemde taal wilt leren, moet je ook idioom beheersen. En het is goed dat leerlingen weer wat meer historische feiten tot zich nemen.'* Bahar en Nienke benadrukken dat zij een eurocentrisch curriculum logisch vinden, omdat de leerlingen zich nu eenmaal in Europa bevinden. Willem ziet het huidige curriculum als een kapstok, waar later mogelijk ook andere onderwerpen aan bevestigd kunnen worden. In die zin ligt zijn standpunt nog wel het dichtste bij dat van Scruton, die – vanuit een intern perspectief op de eigen geschiedenis – toejuicht dat Europeanen vanuit kennis van de eigen cultuur en geschiedenis ook andere culturen bestuderen.

3.3 Vakspecifieke statements

Er zijn nog twee vakspecifieke statements over het curriculum die het verdienen om te worden meegenomen bij de resultaten. Opvallend is allereerst dat de beide statements komen van docenten die positief staan ten opzichte van het curriculum en ook voorbijkwamen in kopje 3.2, waarin traditionalistische statements werden besproken: Nienke en Bahar. Deze statements zijn bij elkaar geplaatst, omdat ze gelijkenis vertonen. De invalshoek van deze docenten is eerder didactisch dan ideologisch: ze bekijken de discussie met de bril van de leerlingen. Bahar grijpt de discussies dan aan voor de uitleg van het begrip standplaatsgebondenheid, terwijl Nienke waakt over de overzichtelijkheid van het curriculum.

Bahar legt uit dat zij met haar leerlingen spreekt over de keuzes die gemaakt zijn in het curriculum: *'Toevallig had ik het vandaag met mijn eerstejaars leerlingen daarover. We bespreken heel veel dingen over de Egyptenaren of Mesopotamië, maar niet over China. We*

hebben het over Alexander de Grote, maar niet over het Perzische rijk. En zo maken we wel keuzes. En dat heeft ermee te maken dat je niet alles kan behandelen. En standplaatsgebondenheid is heel belangrijk.’ Zoals eerder is duidelijk geworden ziet Bahar de gemaakte keuzes als ‘logisch’. Zij bespreekt dan ook met haar leerlingen waarom die keuzes gemaakt zijn en hangt daar ook de uitleg van een lastig begrip aan.

Nienke bekritiseert haar collega’s die steeds maar meer onderwerpen aan het curriculum willen toevoegen en daarbij het belang van de leerlingen niet voor ogen hebben: *‘[...] dan hoor ik ook collega’s van, ja, maar je zou toch wat van Amerika moeten en moet een beetje van dit en er moet een beetje van dat, en dan denk ik ja natuurlijk, vanuit ons vak is het natuurlijk leuk om ook die onderwerpen te benoemen, maar ik denk als wij onze kinderen in ieder geval mee kunnen geven hoe het in Europa geweest is, met daar af en toe de dingen naar andere gebieden, dan geef je al heel veel kennis mee. [...]. Ik vraag me af of het op een gegeven moment dan niet nog ingewikkelder wordt dan dat ze soms nu al vinden om die hele lijn te volgen. Dus vanuit mijn vak zou ik zeggen leuk, maar als ik vanuit de leerlingen redeneer weet ik niet of dat nou echt iets toevoegt..’* Hierbij gaat Nienke volledig in tegen het eerder aangehaalde statement van – haar collega – Pjotr, die juist die aandacht voor Afrikaanse stammen en dergelijke zou willen terugzien in het curriculum. De leerbaarheid van de stof voor de leerlingen stelt Nienke dus voorop.

3.4 Conclusies

De meerderheid van de onderzochte docenten is ontevreden over het curriculum en gebruikt daarbij argumenten die sterk lijken op de standpunten van Banks. Wat bij meerdere docenten opvalt, is dat zij zich zorgen maken over de mate waarin hun leerlingen zich kunnen herkennen in het in hun ogen te eurocentrische curriculum. Zij hebben in meer of mindere mate een multiculturele groep leerlingen voor zich en zouden het geschikt vinden als de geschiedenis van de ‘thuislanden’ van hun leerlingen ook zou worden behandeld. De Europese focus van het curriculum past wat betreft de meeste docenten niet – meer – bij de stand van zaken in de samenleving.

De argumentatie die meer past bij Scruton wordt bij drie docenten teruggevonden. Een mogelijke verklaring is gelegen in de religiositeit van die drie docenten: een conservatieve stellingname komt in het algemeen meer voor bij religieuze mensen. Zij benadrukken het belang van een overzichtsgeschiedenis, een soort canon van de westerse cultuur. Zij hebben er geen moeite mee dat de ‘thuiscultuur’ van sommige leerlingen afwijkt van wat in het curriculum behandeld wordt, omdat in hun ogen de Europese geschiedenis belangrijker is om te behandelen aangezien de leerlingen opgroeien in Europa.

4. Waardenoverdracht en -communicatie

In het theoretisch kader is gesproken over het belang van waarden. Naast kennis en vaardigheden gaat onderwijs voor een belangrijk deel over de ontwikkeling, overdracht en communicatie van waarden. Het artikel van Vleugeliers c.s. is besproken, waarbij een onderscheid gemaakt werd tussen de overdracht van waarden en de communicatie van waarden. In het eerste geval legt de docent de waarde op aan de leerlingen en tracht die zo goed mogelijk te ontwikkelen; in het tweede geval vindt er een uitwisseling van verschillende waarden plaats, waarbij de docent met leerlingen in gesprek gaat en van mening verschilt over het belang dat aan een waarde wordt toegekend.

Voor Scruton is cultuuroverdracht de kern van de taak van de docent. Hij ziet het als de taak van de docent om de hoge, Europese cultuur over te dragen en nieuwe generaties van het belang en het behoud daarvan te doordringen. Docenten moeten leerlingen in staat stellen onderscheid te maken – te oordelen dus – tussen hogere en lagere cultuur, op basis van zo veel mogelijk objectieve criteria. Scruton ziet Amerika als gidsland voor andere westerse landen: daar worden immigranten in de cultuur opgenomen, zonder dat de dominante cultuur aan waarde inboet. Banks ziet het precies omgekeerd: hij stelt dat Amerika juist moet veranderen en meer ruimte moet maken voor gemarginaliseerde groeperingen. Dat heeft implicaties voor het curriculum – zie hoofdstukken 2 en 3 – maar ook voor de rol die waarden spelen in het onderwijs. Banks streeft ernaar dat leerlingen worden opgeleid voor ‘sociale actie’, mondige burgers die de – in zijn ogen – ongelijke maatschappelijke verhoudingen aan de kaak stellen en veranderen.

In dit hoofdstuk wordt met name gekeken naar de wijze waarop waarden een rol spelen in het onderwijs op multiculturele scholen. Gaat het daarbij om integratie en aanpassing (Scruton) of juist om verandering (Banks)? In tabel 4.1 zijn betekenisvolle statements van de docenten gecategoriseerd weergegeven. Uit de tabel blijkt allereerst dat er over dit onderwerp het kleinste aantal betekenisvolle statements (16) uit de interviews kan worden gedestilleerd, ondanks dat het onderwerp in meerdere vragen terug is gekomen – zie het hoofdstuk Methode en Appendix. Er zijn iets meer statements onder het kopje multiculturalistisch ingedeeld dan onder het kopje traditionalistisch (7 vs. 6). Daarnaast zijn er nog drie statements ingedeeld onder de noemer 'vakspecifiek'. Bij één docent – Bas – zijn zowel multiculturalistische (2) als traditionalistische (1) statements gevonden. Bij drie docenten – Nienke, Pjotr, Bahar – zijn geen betekenisvolle statements over dit onderwerp gevonden.

Tabel 4.1: Statements van docenten over waardenoverdracht en - communicatie

Naam	Aantal statements waardenoverdracht en - communicatie	Multiculturalistisch		Traditionalistisch		Vakspecifiek	
		Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
Ronald	3	0	0%	3	100%	0	0%
Jules	3	2	66,7%	0	0%	1	33,3%
Bas	3	2	66,7%	1	33,3%	0	0%
Frans	2	0	0%	1	50%	1	50%
Willem	2	1	50%	0	0%	1	50%
Ben	1	1	100%	0	0%	0	0%
Femke	1	0	0%	1	100%	0	0%
Stijn	1	1	100%	0	0%	0	0%
Nienke	-	-	-	-	-	-	-
Pjotr	-	-	-	-	-	-	-
Bahar	-	-	-	-	-	-	-
<i>Totaal</i>	<i>16</i>	<i>7</i>	<i>43,8%</i>	<i>6</i>	<i>37,5%</i>	<i>3</i>	<i>18,8%</i>

4.1 Multiculturalistische statements

Van de zeven multiculturalistische statements, hebben er vier een erg overeenkomstig karakter: deze statements relativeren heel nadrukkelijk het belang van de Europese en westerse cultuur en vinden dat niet belangrijk om over te dragen. Dat sentiment komen we in verschillende bewoordingen tegen bij Jules, Ben, Willem en Stijn. Jules laat bijvoorbeeld de documentaire *Wit is ook een kleur* (Sunny Bergman, 2016) zien in de klas: ‘[...] *Ik had daar specifiek uitgehaald dat er een discussie was in die documentaire, waarin gezegd werd inderdaad, de Verlichting is superieur.. [...] Nou, dat is natuurlijk flauwekul.*’ Ben vraagt zich af hoe dat begrip cultuur nu precies gedefinieerd zou moeten worden: ‘*Kijk, cultuur is aan verandering onderhevig, is gekoppeld aan de tijdsgeest van dat moment, mijn ouders zijn in de tijdsgeest, de cultuur van de jaren zestig opgegroeid, ik weet niet of dat nou van generatie op generatie doorgegeven moet worden..*’. Ben maakt hier dus heel nadrukkelijk geen onderscheid tussen de hogere en de lagere cultuur. Ook Willem hecht niet zo veel waarde aan cultuur – in tegenstelling tot geloof: ‘*Dus dat verklaart misschien ook enigszins waarom ik vanuit filosofie bezig ben om ze echt persoonlijk te laten nadenken en niet alle antwoorden één, twee, drie over te nemen die je van huis uit meegekregen hebt. Als het gaat om geloofszaken, dan blijf ik overal af. Maar als het gaat om cultuur, ja, dat is cultuur.. dat kan*

ook gewoon historisch ontstaan zijn.. dus, daarmee, ja.. breng ik wel wat discussie teweeg soms.’ Tot slot is er Stijn, die de waarden die hij belangrijk vindt loskoppelt van cultuur: *‘Ik denk dat die waarden gewoon algemeen geldend zijn. Dat dat los staat van...van je opvoeding of je religieuze achtergrond of zo.. [...] Mmja...islam wijkt daar niet zoveel van af.’* Uit deze statements spreekt een relativering van het belang westerse waarden en cultuur over te dragen. Deze docenten staan meer communicatie dan overdracht over waarden en cultuur voor. Die waardencommunicatie wordt bij Jules het meest duidelijk verwoord. Hij wil bij zijn leerlingen voornamelijk ontwikkelen: *‘[...] tolerantie, acceptatie van andersdenkenden. In debat gaan, discussie. Het lijkt me dat dat evident is voor het vak geschiedenis.’*

Tot slot is er nog Bas. Hij ziet de discussie over waarden- en cultuuroverdracht als een middel van de politiek om nieuwkomers tot assimilatie te dwingen: *‘Klinkt wel een beetje als integratie bevorderend onderwijs, snap je? En dan laat je je als historicus toch een beetje gebruiken voor de heersende maatschappelijke verhoudingen en het beter integreren van mensen in de samenleving..’* Bas is daar geen voorstander van. Voor hem heeft het begrip ‘cultuur overdragen’ een negatieve bijklank: *‘Het klinkt zo negatief hè, inculturisme, een beetje verhollandsen [...] als ik dit zo hoor vind ik het een vrij apart iets.’* Precies wat Scruton prijst in Amerika – haar succes in het integreren van nieuwkomers in de dominante cultuur – is wat Bas hier bestrijdt.

4.2 Traditionalistische statements

Er worden bij vier docenten zeven traditionalistische statements over dit onderwerp teruggevonden in de interviews. Die statements vallen uiteen in twee typen: statements waarin het belang van de westerse cultuur wordt onderstreept worden gevonden bij Frans, Femke en Bas. Bij Ronald is precies het tegenovergestelde van wat Bas in kopje 4.1 stelde te vinden: het belang van overdracht van waarden en cultuur met het oog op de integratie. Extra opmerkelijk is dat Ronald en Bas collega’s zijn op een zeer multiculturele Havo- VWO school in Rotterdam. Juist op die school lopen de standpunten dus zeer uiteen.

Frans constateert dat het heel lastig is om de aandacht te verdelen over de verschillende onderwerpen die van belang zijn om het vak geschiedenis goed te kunnen geven. Zo heeft hij lang niet altijd tijd om aandacht te besteden aan de islamitische, Aziatische of Latijns-Amerikaanse culturen, terwijl hij dat wel graag zou doen. Tegelijkertijd zegt hij: *‘Dat neemt niet weg dat die Europese culturele bepaaldheid belangrijk is om over te dragen. Zeker!’* Vergelijkbaar is het antwoord dat Bas geeft op de vraag aan welke waarden hij hecht: *‘De waarden uit de Verlichting, kritisch rationalisme, bewijsvoering, eerlijkheid, wetenschap, zuiverheid. Ja, daar besteed ik aandacht aan.’* Hier doemt de tegenstelling op met de eerder geciteerde uitspraak van Jules over de Verlichting: Bas vindt het dus wél belangrijk om die waarden het primaat te geven. Femke heeft in antwoord op die vraag toch nog iets positiefs te zeggen over het curriculum – waar ze, zie hoofdstuk 3, eerder zo negatief over was - : *‘Nou, dat vind ik wel het mooie van die tijdvakken en die kenmerkende aspecten, dat de leerlingen wel zo ’n kader aan het opbouwen zijn. En daar hoort [...] Plato bijvoorbeeld min of meer in, en zo zijn er nog allerlei voorbeelden. Nou, dat vind ik op zich wel heel mooi. Dat geeft hen toch een algemene kennis, een algemene bagage waar ze veel andere dingen toch ook in kunnen plaatsen.’*

Ronald verdient wat meer aandacht. Op zijn eigen instigatie weidde hij wat uit over problemen waar hij op zijn multiculturele school mee te maken heeft; het onderwerp zat hem duidelijk hoog, aangezien hij er lang en veel over gepraat heeft. Hij constateert dat hij op school nogal eens botsende waarden tegenkomt: *‘[...] een bepaalde houding tegen pak ‘em beet homoseksualiteit. Dat is toch vrij lastig om daar door te dringen tot een aantal leerlingen.. die gewoon zeggen van ja, volgens ons geloof mag dat niet klaar, dus is het fout, dus moeten mensen niet zeuren als ze op straat in elkaar worden getimmerd.’* Hier valt het contrast met uitspraak van Stijn op, die het had over algemene waarden *‘die ook binnen de islam gelden’*. Daar is Ronald het niet mee eens. Bovendien ziet hij *‘[...] dat mensen zich gewoon afsluiten tijdens dit soort discussies. Laat gewoon lullen. Ik weet ook dat leerlingen van thuis nog wel ‘es de mededeling krijgen van joh, laat maar gewoon, ga er niet op in, laat ze maar gewoon kletsen, wij weten het..’* Ook vertelt hij een anekdote, over een leerlinge uit klas 1 die aan het begin van het jaar naar hem toekomt met de mededeling: *‘Het schijnt dat u bepaalde verhalen gaat vertellen. [...] Ook verhalen over het ontstaan van de wereld en zo. [...] Nou, dat hoeft ik niet te leren van mijn vader.’* Ronald is daar niet van gediend en reageert als volgt: *‘Ik zeg nou dan mag je vader op school komen, want voor de toets moet je dat materiaal absoluut gewoon leren. Ja maar waarom dan, want in de Koran staat.. Ja.. zal best. Darwin heeft bewezen dat het anders is. En dat jij gelooft dat dat zo is, dat mag. Maar jij moet kennis nemen van het feit dat er ook andere concepten bestaan.’* Hier is een duidelijk voorbeeld van overdracht van waarden en cultuur zichtbaar. Ronald constateert dat het nogal eens botst tussen de westerse en islamitische cultuur op het gebied van waarden en overtuigingen. Hij worstelt met hoe hij daar mee om moet gaan, maar houdt wel zijn eigen waarden hoog en gaat daarover niet in dialoog met zijn leerlingen.

4.3 Vakspecifieke statements

Er worden drie statements naar voren gehaald die wederom zijn ingedeeld onder het kopje ‘vakspecifiek’. Deze statements gelden als een nuancering bij de eerder aangehaalde statements van deze docenten – Frans, Jules en Willem – en laten wederom zien hoe zij de geladen discussie over dit onderwerp uit de weg weten te gaan door de aandacht te richten op het ambacht van de geschiedenisleraar. Frans is zojuist aan het woord geweest – kopje 4.2 – waarin hij de *‘Europese culturele bepaaldheid’* belangrijk vond om over te dragen. Hij voegt daar echter wel aan toe: *‘Tegelijkertijd moet je zorgen dat ze open staan, of begrip hebben voor een andere invalshoek.’* Het gaat Frans dus niet alléén om die Europese bepaaldheid.

Ook interessant is wat Jules zegt. Hij liet eerder weten de cultuur van de Verlichting absoluut niet als superieur te zien: *‘Flauwekul’*. *‘Maar ik weet dat er historici zijn die dat geen flauwekul vinden. [...] ik vind niet dat je daar een landelijke lijn in moet trekken, [...] ja, dan zijn leerlingen wel afhankelijk van de docent die ze voor zich krijgen, maar ja, that’s life.. Die autonomie moet er zijn. Maar nogmaals, ik weet dat er historici zijn met hun argumenten, die vinden dat, ik ben het daar totaal niet mee eens, dat er culturen zijn die per definitie, of vanwege de geschiedenis, ja, minder universele waarden uitdragen, laten we het zo zeggen.’* Jules heeft dus heel duidelijk zijn eigen standpunt op dit gebied, maar staat heel liberaal in deze discussie: wat hem betreft is het belangrijk dat de overheid hier niet te veel voorschrijft en de docenten de ruimte laat om hun eigen standpunt te bepalen.

Als het gaat om overdracht vindt Willem het vooral belangrijk om te laten zien hoe kennis over geschiedenis tot stand komt: *‘Ik wil ze ook laten zien, eigenlijk in de keuken van de historicus kijken, van hoe komt nou zo ’n historisch gerecht tot stand en.. da’s allemaal niet vanzelfsprekend. Welke eenzijdigheden kun je dan toepassen en wat kun je eventueel buiten beschouwing laten, om toch in de gaten te krijgen dat geschiedenis een complex geheel is.’* Dit statement is het meest vakspecifiek te noemen: in plaats van te spreken over botsingen van waarden of het al dan niet overdragen van cultuur, gaat Willem in op het ambacht van geschiedenis: hoe zit dat nu eigenlijk in elkaar? Door dicht bij zijn vak te blijven kan Willem de discussies wat uit de weg gaan.

4.4 Conclusies

Het is lastig om docenten echt betekenisvolle dingen te laten zeggen over dit onderwerp: de minste bruikbare statements werden bij dit onderwerp gevonden. Het onderwerp staat toch te ver van de dagelijkse praktijk af en is voor de docenten te weinig relevant. Over het overdragen van de – hoge – westerse cultuur zijn de meningen verdeeld: waar de één absoluut bestrijdt dat de waarden van de Verlichting superieur zouden zijn, vindt de ander het wel belangrijk om die Europese culturele bepaaldheid voorop te stellen. Ook het inzetten van (geschiedenis)onderwijs in integratiepolitiek kan op zowel instemming als afkeuring rekenen bij de verschillende docenten. Opvallend is dat dit onderwerp specifiek leeft voor de twee docenten die lesgeven op de meest multiculturele school in dit onderzoek. Ook over dit onderwerp zijn er docenten die een middenweg weten te vinden door de nadruk te leggen op het ambacht van de historicus en geschiedenisdocent, door bijvoorbeeld te wijzen op de noodzaak van autonomie voor de docent of door cultuuroverdracht voornamelijk op te vatten als overdracht van ambachtelijke kennis over het vak van de historicus.

Conclusies en discussie

In de inleiding werden de contouren van een publieke en politieke discussie geschetst, met de geschiedenis als inzet. Met de opkomst van nieuwe politieke partijen als Bij1 (voorheen: Artikel1) en Forum voor Democratie (FVD) heeft de identiteitspolitiek Nederland definitief in haar greep: niet voor niets constateerden verscheidene media al dat de campagne rond de Tweede Kamerverkiezingen van 2017 gedomineerd werd door debatten over ‘de Nederlandse identiteit’. Van politieke discussies over geschiedenis is het een kleine stap naar het geschiedenisonderwijs; daar wordt immers ‘het’ verhaal over de geschiedenis overgedragen aan nieuwe generaties. Moet dat onderwijs gedekoloniseerd worden, zoals Simons betoogt, of moet het juist opwekken tot een nieuwe renaissance, zoals Baudet zou willen? Het curriculum, de werkwijze van docenten, de toonzetting van de leerboeken, de woord- en themakeuze van de samenstellers ervan: in dit licht bezien is het politiek geladen, controversieel en hoogst actueel.

Achter de politieke discussies gaan diepere opvattingen schuil. Opvattingen over de aard van historische kennis bijvoorbeeld, over de relatie tussen geschiedenisonderwijs en de natiestaat en over de waarden die centraal staan in goed geschiedenisonderwijs. In de inleiding is de slingerbeweging die het schoolvak in de anderhalve eeuw van zijn bestaan gemaakt heeft beschreven: van voornamelijk politieke en militaire feitenkennis, bedoeld tot het opwekken van vaderlandsliefde, via een thematisch curriculum gericht op de ontwikkeling van vaardigheden weer terug naar een samenbindende, grotendeels feitelijke ‘overzichtsgeschiedenis’ van de nationale en westerse cultuur. Met name de rol van de canon, waarin de voorbeelden en illustraties bij die overzichtsgeschiedenis letterlijk worden voorgeschreven, heeft tot felle kritiek – maar ook warme bijval – geleid. De discussies over het geschiedeniscurriculum kunnen worden samengevat met twee tegengestelde doelen die Carretero voor geschiedenisonderwijs onderscheidt: een romantische doelstelling, waarbij een helder geschiedverhaal een samenbindende rol speelt in de samenleving en een verlichte doelstelling, waarbij de nadruk meer ligt op methodische aspecten van het vak en de ontwikkeling van kritisch denken en redeneervermogen.

De bijdrage van deze scriptie aan de hierboven geschetste discussies is tweërlei: ten eerste zijn de achtergronden van de politieke discussie onderzocht en uiteengezet. Twee denkers zijn tegenover elkaar gezet: Roger Scruton, de conservatieve filosoof die geldt als de intellectuele inspirator van Thierry Baudet, stond model voor de traditionalistische denkrichting, James Banks, de pedagoog wiens oeuvre volledig in het teken staat van de ontwikkeling van multicultureel onderwijs, stond model voor de multiculturalistische denkrichting. Vier thema’s zijn onderscheiden die in hun werk en de politieke discussie belangrijk zijn: kenleer, curriculum, natiestaat en waardenoverdracht en –communicatie. De uitkomsten van dit onderzoek zijn opgesteld in het Theoretisch Kader. Vervolgens zijn elf geschiedenisdocenten van zeven verschillende scholen in Nederland geïnterviewd, met als doel inzicht te krijgen in de posities die zij innemen in de discussies over deze vier thema’s. Die overtuigingen van docenten zijn relevant, omdat zij de kwaliteit van het werk dat zij kunnen leveren beïnvloeden. Aan de hand van een zorgvuldige codering van de interviews – beschreven in de

Methode – zijn statements van de docenten over dit onderwerp geturfd en ingedeeld bij het traditionalisme of het multiculturalisme. Naarmate het onderzoek vorderde, werd duidelijk dat op ieder thema docenten de mogelijkheid vonden aan de gepolariseerde discussie te ontsnappen door de aandacht te richten op aspecten van het ambacht van de historicus of leraar. Daarom is op ieder thema de categorie ‘vakspecifiek’ toegevoegd, waaronder statements van dit type zijn ingedeeld.

In dit onderdeel van de scriptie worden de belangrijkste conclusies uit deze scriptie samengevat en toegelicht. Vervolgens worden de beperkingen van de scriptie en de uitnodiging tot nader onderzoek in de discussie gepresenteerd.

1. Conclusies

De hoofdvraag die deze scriptie wilde beantwoorden betrof de posities die docenten innemen in de debatten tussen traditionalisten en multiculturalisten. Zoals gezegd zijn vier thema’s onderzocht. In de sectie Resultaten is per thema een tabel getoond waarin de statements van de docenten zijn ingedeeld onder de noemers traditionalistisch, multiculturalistisch en vakspecifiek. In tabel 1.1 zijn die resultaten samengevoegd.

Tabel 6.1: Alle statements van de onderzochte docenten cumulatief

Naam	Aantal statements	Multiculturalistisch		Traditionalistisch		Vakspecifiek	
		Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
Ronald	10	3	30%	7	70%	0	-
Frans	8	2	25%	4	50%	2	25%
Pjotr	8	7	87,5%	1	12,5%	0	-
Bas	8	5	62,5%	2	25%	1	12,5%
Nienke	8	3	37,5%	3	37,5%	2	25%
Bahar	8	2	25%	5	62,5%	1	12,5%
Jules	8	5	62,5%	1	12,5%	2	25%
Stijn	7	4	57,1%	2	28,6%	1	14,3%
Willem	7	1	14,3%	4	57,1%	2	28,6%
Femke	6	4	66,7%	1	16,7%	1	16,7%
Ben	4	2	50%	1	25%	1	25%
<i>Totaal</i>	<i>82</i>	<i>38</i>	<i>46,3%</i>	<i>31</i>	<i>37,8%</i>	<i>13</i>	<i>15,9%</i>

Op basis van de gegevens uit tabel 1.1 kan worden gesteld dat er in het algemeen een lichte neiging is tot multiculturalisme ten opzichte van traditionalisme onder de onderzochte

docenten (46,3% vs. 37,8%). Ook kan worden gesteld dat er een aantal docenten zijn die sterk naar één kant leunen:

Multiculturalistisch

1. Pjotr (87,5%)
2. Femke (66,7%)
3. Bas (62,5%)
Jules (62,5%)
4. Stijn (57,1%)

Traditionalistisch

1. Ronald (70%)
2. Bahar (62,5%)
3. Willem (57,1%)

Bij de drie docenten die in de bovenstaande lijstjes niet voorkomen – Ben, Frans en Nienke – liggen de percentages dicht bij elkaar.

In tabel 1.2 is het totale aantal statements per thema weergegeven.

Tabel 1.7: Totaal aantal statements per onderzocht thema

Thema	Totaal aantal statements	Multiculturalistisch		Traditionalistisch		Vakspecifiek	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
Kenleer	29	13	44,8%	12	41,4%	4	13,8%
Natiestaat	20	6	30%	10	50%	4	20%
Curriculum	17	12	70,6%	3	17,6%	2	11,8%
Waardenoverdracht en –communicatie	16	7	43,8%	6	37,5%	3	18,8%

Uit tabel 1.2 blijkt dat het aantal multiculturalistische en traditionalistische statements heel dicht bij elkaar liggen voor de thema's kenleer (13 vs. 12) en waardenoverdracht en –communicatie (7 vs. 6). Er zijn meer traditionalistische statements gevonden bij het thema natiestaat (10 vs. 6) en meer multiculturalistische statements bij het thema curriculum (12 vs. 3). In het onderstaande zullen kort de conclusies per thema worden toegelicht, afgesloten met enkele algemene conclusies en de beantwoording van de hoofdvraag.

1.1 Kenleer

Uit tabel 1.2 komt duidelijk naar voren dat het aantal traditionalistische en multiculturalistische statements op dit gebied erg dicht bij elkaar liggen. De opvattingen van docenten zijn dan ook weinig eenduidig: met name op het gebied van de aard van historische kennis zijn statements van beide typen zichtbaar. In de sectie Resultaten kwamen zes docenten aan het woord die variaties op het thema 'geschiedenis is een constructie' lieten horen. Er waren echter ook drie docenten die een veel meer rigide houding aannamen en het vak geschiedenis presenteerden als een overdracht van 'feiten, waaraan niet getwijfeld kan worden'. Het meest interessant is nog dat bij zowel Pjotr als Ronald statements van beide typen gevonden kunnen worden. Het onderscheid ligt vooral bij controversiële onderwerpen: wanneer die aan bod komen hebben docenten de neiging zich snel achter de 'feiten' te verschuilen, terwijl zij dat veel meer relativeren wanneer van hen wordt gevraagd – in open vragen – te theoretiseren over dit onderwerp. De positie die een docent in dit debat kiest is dus

voor een deel afhankelijk van de context waarin een docent spreekt. Dat laat onverlet dat er meer en minder consistente docenten zijn: Frans (75%) en Willem (100%) kiezen duidelijk voor het traditionalisme, Femke (100%) en Pjotr (75%) voor het multiculturalisme.

1.2 De natiestaat

Uit tabel 1.2 blijkt dat op dit thema meer traditionalistische (10) dan multiculturalistische (6) thema's worden gevonden. Er is één docent gesproken die uitgesproken nationalistische dingen zegt over dit onderwerp: opmerkelijk genoeg de enige docent met een migratie-achtergrond, Bahar. Zij geeft aan dat het schoolvak geschiedenis meer aandacht zou moeten besteden aan de nationale gevoelens, teneinde de vaderlandsliefde in Nederland meer te doen opbloeien. Andere docenten geven voornamelijk aan dat het belangrijk is om kennis te hebben van het nationale verleden, staan daarom ook in meerderheid positief tegenover de – inmiddels achterhaalde – instelling van een nationaal historisch museum en geloven dat het nationale verleden een bindende rol kan spelen in de samenleving. De vorming van de Nederlandse identiteit als onderdeel van het vak geschiedenis kan op minder instemming rekenen: bij veel docenten is wat ongemak te bespeuren als het daarover gaat. Voor hen roept het vormen van de Nederlandse identiteit op school associaties op met extreemrechtse regimes uit het – recente – verleden. Een duidelijke tussenpositie wordt ook geformuleerd, waarin enerzijds belang wordt gehecht aan de geschiedenis van de natiestaat, die nu eenmaal bestaat en de belangrijkste politieke organisatievorm is en anderzijds nadrukkelijk wordt gezocht de – mogelijk – exclusieve kanten ervan te onderdrukken.

1.3 Het curriculum

Er lijkt hier sprake van een contradictie: de docenten zijn in meerderheid traditionalistisch over de natiestaat en multiculturalistisch over het curriculum, terwijl deze twee thema's toch in elkaars verlengde liggen. Immers, het curriculum is voor een niet onaanzienlijk deel gevuld met onderwerpen uit de nationale geschiedenis en de kritiek is dat er te weinig oog is voor de geschiedenis van niet- westerse landen. Het lijkt er echter op dat de meeste docenten een én-én benadering nastreven: enerzijds hechten ze belang aan die nationale geschiedenis en vinden sommigen ook dat die een bindende rol zou kunnen of moeten spelen in de samenleving. Anderzijds vinden de meeste docenten dat er meer aandacht zou moeten zijn voor niet- westerse onderwerpen. Daarbij moet worden aangetekend dat er ook een aantal docenten zijn die aangeven dat door een gebrek aan tijd op dit punt keuzes moeten worden gemaakt die niet altijd in lijn zijn met wat zij zelf zouden willen.

De meeste docenten zijn negatief over het huidige curriculum, en dat hangt samen met multiculturalistische statements over dit onderwerp. Zij maken zich zorgen dat hun leerlingen met een migratie- achtergrond zich te weinig herkennen in het curriculum en vinden dat er met deze groep leerlingen te weinig rekening is gehouden. Bovendien vinden sommigen dat de nadruk op westerse geschiedenis ertoe leidt dat bepaalde verbanden en ontwikkelingen niet goed duidelijk worden. De drie docenten die positief zijn over het curriculum benadrukken het belang van de westerse geschiedenis voor leerlingen die opgroeien in het westen (Bahar en Nienke) en het voordeel van een overzichtsgeschiedenis boven de thematische geschiedenis die lange tijd gebruikelijk was (Willem). In het Theoretisch Kader werd al vastgesteld dat de ideeën van Scruton over het curriculum dicht liggen bij de opbouw van het

huidige curriculum. De bevindingen uit de interviews bevestigen die conclusie: traditionalistische statements worden gevonden bij docenten die positief zijn over het curriculum, multiculturalistische statements bij docenten die negatief zijn over het curriculum.

1.4 Waardenoverdracht en -communicatie

Op dit thema liggen de multiculturalistische (7) en traditionalistische (6) opvattingen erg dicht bij elkaar. De multiculturalistische opvattingen hebben voornamelijk betrekking op het belang van het overdragen van cultuur en de waarden die daarbij horen. Zo ziet Jules de waarden van de Verlichting als absoluut niet superieur en zijn belangrijke waarden volgens Stijn universeel. Bij traditionalistische statements is juist het tegenovergestelde zichtbaar: Frans vindt het belangrijk om de Europese cultuur over te dragen en Bas noemt heel specifiek de waarden van de Verlichting die hij belangrijk vindt om over te dragen. Interessant is ook de opvatting van Ronald, die merkt dat er nogal eens botsingen van waarden plaatsvinden tussen hem en zijn leerlingen met een migratie- achtergrond. Hij kiest dan voor een 'harde' lijn, waarin hij overdracht van westerse waarden en kennis voorop stelt. De meningen zijn verdeeld over de rol die geschiedenisonderwijs zou kunnen spelen in de integratie van minderheden: de ene docent wil zich daarvoor niet laten gebruiken, de ander ziet het juist als een belangrijke taak.

1.5 Algemene conclusies

In deze scriptie zijn steeds twee diametraal tegenover elkaar staande visies gepresenteerd: de 'renaissance' van Baudet tegenover de dekolonisatie van Simons, de aanhangers van de canon tegenover de critici ervan, de multiculturalistische visie van Banks tegenover de traditionalistische visie van Scruton, Carretero's verlichte doelstelling tegenover de romantische doelstelling: steeds weer gaat het om een spanning die in een aantal punten kan worden samengevat:

- De hoofdpunten uit de geschiedenis leren (kennis) vs. ontwikkelen van kritisch redeneren (methode)
- Een verhaal dat moet samenbinden vs. een verhaal dat moet stimuleren tot verandering
- Het ontwikkelen van nationaal burgerschap vs. het ontwikkelen van globaal burgerschap

Uit de gesprekken met de docenten kwam echter een veel minder eenduidig, gepolariseerd verhaal naar voren. Zoals uit tabel 1.1 duidelijk werd is er geen enkele docent bij wie niet minimaal één multiculturalistisch en één traditionalistisch statement geturfd is. Voor docenten staan de hierboven genoemde zaken namelijk niet tegenover elkaar, maar zo veel mogelijk naast elkaar. Docenten vinden het behandelen van de nationale geschiedenis noodzakelijk en goed, maar staan in meerderheid wat argwanend tegenover de vorming van de Nederlandse identiteit in de geschiedenisles. In meerderheid zouden ze graag meer culturele diversiteit in het curriculum willen, maar velen geven daarbij aan dat daar ook niet altijd tijd voor is, dat het voor de leerlingen niet overzichtelijker wordt en dat keuzes nu eenmaal gemaakt moeten worden. De spanning tussen kennis en methode blijft bestaan; geen docent zal één van beide heel nadrukkelijk de voorkeur boven de andere geven. Op het centraal examen zal een leerling immers op beide terreinen beslagen ten ijs moeten komen.

2. Discussie

De conclusies die in het bovenstaande zijn gepresenteerd laten een discrepantie zien tussen de literatuur en het kwalitatief onderzoek naar de opvattingen van de docenten. De noodzaak tot het creëren van een nieuwe categorie, vakspecifiek, om recht te doen aan de diversiteit van de statements van docenten dient daar als extra bewijs voor. Het mag duidelijk zijn geworden dat de in deze scriptie onderzochte docenten een genuanceerd beeld laten zien: het helt iets over naar de multiculturalistische kant, maar te weinig om te kunnen vaststellen dat docenten in meerderheid multiculturalistische opvattingen hebben over de in deze scriptie onderzochte thema's. In deze scriptie is gewerkt vanuit de politieke discussie, via de wetenschappelijke literatuur naar de docenten. Het zou interessante resultaten op kunnen leveren wanneer een omgekeerde route gevolgd wordt: vanuit de zorgen van docenten naar de literatuur. Wellicht blijkt dan ook dat in de literatuur aanknopingen kunnen worden gevonden die een nieuw licht werpen op de zorgen van docenten.

Het literatuuronderzoek naar de multiculturalistische en traditionalistische visie op geschiedenisonderwijs verdient te worden uitgebouwd. Een boek waarin de twee visies gebalanceerd tegenover elkaar komen te staan zou nuttig materiaal zijn voor geschiedenisdocenten in opleiding; het zou de filosofische en pedagogische grondslagen kunnen bieden die nu bij docenten nog weinig bekend zijn; het feit dat docenten op verschillende punten in dit onderzoek zowel multiculturalistische als traditionalistische opvattingen blijken te hebben onderbouwt dat. Het zou er toe kunnen leiden dat docenten hun eigen keuzes beter kunnen onderbouwen en motiveren, en verschaft inzicht in handelingsalternatieven.

Lijst van gebruikte literatuur

Wetenschappelijke literatuur

- Banks, J., 'Approaches to multicultural curriculum reform', in: Banks, J., *Race, culture and education. The selected works of James A. Banks* (New York, 2006), 140-144
- Banks, J., 'Multicultural citizenship education', in: Banks, J., *Race, culture and education. The selected works of James A. Banks* (New York, 2006), 193-198
- Banks, J., 'Multicultural education: development, dimensions and challenges', in: Banks, J., *Race, culture and education. The selected works of James A. Banks* (New York, 2006), 129-139
- Banks, J., 'Multicultural education: development, paradigms and goals', in: Banks, J.A. en Lynch, J., *Multicultural education in western societies* (Londen, 1986), 3-28
- Banks, J., *Multiethnic education. Theory and practice* (Newton, MT, 1988)
- Banks, J., 'Teaching Black history with a focus on decision- making', in: Banks, J.A., *Race, culture and education: the selected works of James A. Banks* (New York, 2007), 19-32
- Banks, J., 'The canon debate, knowledge construction, and multicultural education', *Educational Researcher* 22: 5 (1994), 4-14
- Baudet, T., *De aanval op de natiestaat* (Amsterdam, 2012)
- Boeije, H., *Analysis in qualitative research* (Londen, 2010)
- van Bortel, P., 'De liefde van een gids. Scrutons visie op cultuur en onderwijs', in: van Bortel, P. (red.), *Wat heet beschaving? Roger Scrutons cultuur- en onderwijskritiek* (Kapellen, 2011), 7-25
- Brawnlee, J., Schraw, G. en Berthelsen, D., 'Personal epistemology and teacher education: an emerging field of research' in: Brownlee, Schraw, Berthelsen (eds.), *Personal epistemology and teacher education* (New York, 2011), 3-21.
- Carretero, M., *Constructing patriotism. Teaching of history and historical memory in a globalized world* (Charlotte, NC, 2011)
- Code, L., *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge* (Ithaca, 1991)
- Entoen.nu, *De canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon* (Den Haag, 2006)
- Figueroa, P., 'Diversity and citizenship education in England', in: Banks, J.A. (red.), *Diversity and citizenship education. Global perspectives* (San Francisco, 2004), 219-241

- Grever, M., 'Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving', in: Tijdschrift voor Geschiedenis 119 (2006), 160-177
- Henze, I., van Driel, J. en Verloop, N., 'Development of experienced science teachers' pedagogical content knowledge of models of the solar system and the universe', International Journal of Science Education 30: 10 (2008), 1321-1342
- Iggers, G., 'The image of Ranke in American and German historical thought', History and theory 2: 1 (1962), 17-40
- Ladson- Billings, G., 'But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy', Theory into practice (1995), 159-165
- Leezenberg, M. en de Vries, G., *Wetenschapsfilosofie voor de geesteswetenschappen* (Amsterdam, 2001)
- Luchtenberg, S., 'Ethnic diversity and citizenship education in Germany', in: Banks, J. (ed.), *Diversity and citizenship education. Global perspectives* (San Francisco, 2004), 245-721
- de Rooy, P., *Heden, verleden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede, 2001)
- Scruton, R., 'Cultuur overdragen', in: van Bortel, P. (red.), *Wat heet beschaving? Roger Scrutons cultuur- en onderwijskritiek* (Kapellen, 2011), 26-40
- Scruton, R., *Fools, frauds and firebrands. Thinkers of the new left* (Londen, 2015)
- Scruton, R., *Moderne cultuur. Een gids voor kritische mensen* (Londen, 1998)
- Scruton, R., 'Oikophobia', in: Journal of Education 175: 2 (1993), 93-98
- Scruton, R., *Waarom cultuur belangrijk is* (New York, 2007)
- Tuithof, H., *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation* (Amsterdam, 2017)
- Vleugelers, W. en de Kat, E., 'Moral task of teachers according to students, parents and teachers', Educational Research and Evaluation 9: 1 (2003), 75-91
- Wansink, B., Akkerman, S., Vermunt, J., Haenen, J. en Wubbels, T., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', The Journal of Social Studies Research 41 (2017), 11-24
- Wilschut, A., 'History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England and the Netherlands in the 19th and 20th centuries', Journal of curriculum studies 1 (2009)

Artikelen uit kranten en niet-wetenschappelijke tijdschriften

Abels, R., 'De Nederlandse identiteit beheerst alle politieke debatten', Trouw (26-02-2017)

Van Eijnatten, J., 'God, Nederland en Oranje', Trouw (24-03-2001)

Hartmans, R., "'Mensen moeten minder denken" Een interview met Roger Scruton', De Groende Amsterdammer (14-07-2001)

Kas, A., 'Sylvana Simons: "Niemand wil opstaan met haat in zijn hart"', NRC Handelsblad (13-01-2017)

van der Mee, T., 'Alles wat ik zeg en doe, wordt negatief vertaald', Algemeen Dagblad (29-12-2017)

Scruton, R., 'Multiculturalism, R.I.P.', The American Spectator (07-12-2010)

Sommer, M., 'Historicus moet geen rechter over het verleden worden', De Volkskrant (27-10-2016)

Lijst van gebruikte websites

Baudet, T., 'FVD is het vlaggeschip van de renaissancevloot' (15-01-2017), <https://forumvoordemocratie.nl/actueel/toespraak-thierry-baudet-fvd-alv-2017>, geraadpleegd: 08-01-2017, 17:10

Boomsma, D., "'Cows too.. can easily be made into ideas" An interview with Roger Scruton', The Clarion Review (09-10-2009), <http://www.clarionreview.org/2009/10/interview-roger-scruton/>, geraadpleegd: 09-10-2017, 13:42

College voor Examens, 'Geschiedenis VWO. Syllabus Centraal Eindexamen 2015 op basis van Domein A en B van het examenprogramma (dus geen tijdelijke afwijking meer) (2013), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2015-geschiedenis-vwo/2015/vwo/f=/geschiedenis_vwo_2015_def.pdf, geraadpleegd: 02-08-2018, 13:33

Goss, M., 'The joy of conservatism: an interview with Roger Scruton', Orthodoxy Today, <http://www.orthodoxytoday.org/articles6/ScrutonConservative.php> geraadpleegd: 01-06-2018, 15:47

Kaap, A. van der, 'Een beknopt overzicht van twee eeuwen geschiedenisonderwijs', Histoforum (2016), <http://histoforum.net/artikelen.html>, geraadpleegd: 31-07-2018, 13:34

Schram, E., "'Dekoloniseer het onderwijs'" (15-03-2016) <https://www.oneworld.nl/overig/dekoloniseer-het-onderwijs/>, geraadpleegd: 22-01-2018, 12:19

Scruton, R., 'Roger Scruton on immigration, multiculturalism and the need to defend the nation state' (23-06-2006), <https://www.brusselsjournal.com/node/1126>, geraadpleegd: 07-08-2018, 17:38

Appendix: Het interview

1. Algemene introductie

1. Geslacht
2. Nationaliteit
3. Religie
4. Welke opleiding heeft u gevolgd? Wat is daarbinnen uw specialisatie?
5. Hoeveel jaar ervaring in het onderwijs?
6. Welk type school werkt u?
7. Hoe zou u uw school karakteriseren (bv stadsschool, multicultureel etc.)?
8. Geeft u les aan onderbouw/bovenbouw?
9. Geeft u les aan gemengde klassen, met daarin leerlingen van verschillende etnische achtergronden?
10. Waar ligt uw specifieke historische interesse (indien aanwezig)?
11. Kunt u bondig formuleren wat de belangrijkste doelen zijn die u zich stelt als docent?

2. Vragen over het vak geschiedenis

1. Zijn uw leerlingen bekend met uw politieke voorkeur? Waarom wel/ niet?
2. Ziet u het geschiedeniscurriculum als (te) eurocentrisch? Waarom wel/ niet?
3. Kunt u zich vinden in het leerdoel 'het vak geschiedenis moet de Nederlandse identiteit (helpen) vormen'? Waarom wel/ niet?
4. Zou u er een voorstander van zijn als er een nationaal historisch museum zou komen, waar alle middelbare scholieren verplicht één keer naar toe moeten? Waarom wel/ niet?
5. Heeft u wel eens om inhoudelijke redenen moeite met de weergave van een gebeurtenis of periode in de methode? Zo ja, hoe gaat u hiermee om?
6. In domein A van het curriculum (punt 17, 2015) staat: '[leerlingen moeten kunnen] uitleggen aan de hand van concrete voorbeelden of broninterpretaties dat geschiedverhalen een constructie zijn van het verleden.' Bent u het daarmee eens? Waarom wel/ niet?
7. Kunt u zich vinden in het leerdoel 'bij het vak geschiedenis moet cultuur worden overgedragen van generatie op generatie'? Waarom wel/ niet?
8. De laatste jaren horen we steeds vaker dat, bijvoorbeeld in het kader van burgerschapsvorming, het communiceren, overdragen of ontwikkelen van waarden een belangrijke rol moet spelen in het onderwijs, ook bij het vak geschiedenis. Besteedt u daar aandacht aan, en zo ja, op welke manier? Zijn er specifieke waarden waaraan u waarde hecht?

3. Scenario's

Scenario 1.

U geeft les over kenmerkend aspect 'het ontstaan en de verspreiding van de islam'. In de methode (GWP, 2012) staat: 'Tussen 632 en 650 veroverden Arabische generaals grote

gebieden op twee eeuwenoude wereldrijken waaraan Arabië grensde. Ze liepen het Perzische rijk onder de voet, waardoor de islam de heersende godsdienst werd in Iran en Irak. Op het Byzantijnse rijk werden Syrië, Palestina en Egypte veroverd.' Een leerling komt hiertegen in protest. Volgens deze leerling heeft de islam zich altijd vreedzaam (bijv. via handel) verspreid. De leerling krijgt bijval van een aantal andere leerlingen uit de klas. Hoe reageert u?

Scenario 2.

U geeft les over de Holocaust. Tijdens uw uitleg roept een leerling: 'Wat u zegt is niet waar! Er kunnen nooit zes miljoen Joden zijn vergast, dat waren er veel minder!' Hoe reageert u?

Scenario 3

U heeft een tienminuten gesprek met de vader van een leerling uit uw klas. Deze vader valt u aan over uw lessen: u heeft over de slavernij allemaal leugens verteld. De Nederlanders hebben er nooit veel mee te maken gehad, de slavernij viel allemaal erg mee en de slaven werden over het algemeen goed behandeld. De vader valt u behoorlijk ideologisch en fel aan. Hoe reageert u op deze vader?