



Oorlog en dekolonisatie

Heroriëntatie op de Tweede Wereldoorlog en de
dekolonisatie van Nederlands-Indië

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Oorlog en dekolonisatie

Heroriëntatie op de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië

Maart 2015

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2015 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Jeroen Bron, Theo Beker, Lynn Buschers, José Lodeweges, Han Noordink, Otjep Rahantoknam, Eddie van Vliet

Eindredactie: Jeroen Bron

Met medewerking van de begeleidingscommissie:

Dik de Boef, Stichting COVVS
Cristan van Emden, Nationaal Comité 4 en 5 mei
Niek Coelen, Stichting Veldvest, Veldhoven
Roel Nijmeijer, Werkman College, Groningen
Pieter Hovens, ministerie van VWS
Katrijn de Pijper, ministerie van OCW
Cees Buis, ministerie van OCW
Hans Hooghoff, voorzitter

Informatie

SLO
Afdeling: Onderzoek & advies
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 4840 606
Internet: www.slo.nl
E-mail: onderzoekadvies@slo.nl

AN: 7.7286.630

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	Werkwijze	11
2.1	Beoogd curriculum	11
2.2	Uitgevoerd curriculum	15
2.3	Gerealiseerd curriculum	17
2.4	Opleidingen	17
3.	Analyseresultaten	19
3.1	Context: de positie van het geschiedenisonderwijs	19
3.2	Beoogd curriculum: welk onderwijsaanbod wordt van scholen verwacht?	22
3.3	Het beoogde curriculum in geschiedenismethoden	27
3.4	Leraren en het uitgevoerde curriculum	37
3.5	Impressies van het gerealiseerde curriculum	43
3.6	De lerarenopleidingen	50
4.	Samenvatting	55
5.	Conclusies en aanbevelingen	61
	Referenties	67

1. Inleiding

In 2015 is het 70 jaar geleden dat Duitsland, Italië en Japan capituleerden. Daarmee kwam een einde aan de Tweede Wereldoorlog. 70 jaar geleden is ook een begin gemaakt met de dekolonisatie van Nederlands-Indië. De eerste generatie die de Tweede Wereldoorlog, de Holocaust en de dekolonisatieperiode actief heeft meegemaakt, ontvalt ons. Er zijn dus steeds minder mensen die van deze gebeurtenissen kunnen getuigen ende fase waarin de gebeurtenissen overgaan *from memory to history* is bereikt. Het is aannemelijk dat met het verstrijken van de tijd de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië met meer distantie worden benaderd. Wat betekent deze transitie? Hoe willen we de Tweede Wereldoorlog en Nederlands-Indië blijven herinneren?

De Tweede Wereldoorlog en in mindere mate de dekolonisatie van Nederlands-Indië zijn steeds belangrijke componenten geweest in het geschiedenisonderwijs op scholen voor primair en voortgezet onderwijs. De transitie in de benadering van de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië zal ook het onderwijs gaan beïnvloeden. Vragen die dit oproept zijn: Hoe wordt er nu aandacht aan besteed? Vanuit welk perspectief zouden we willen dat er aandacht aan besteed wordt? Zijn de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië startpunten bij het ingaan op onderwerpen zoals antisemitisme, discriminatie en de fundamentele waarden van onze democratische samenleving?

Dit rapport doet verslag van het onderzoek dat SLO op verzoek van de ministeries van VWS en OCW heeft uitgevoerd om antwoord op deze vragen te krijgen. Het schetst en duidt gedetailleerd de wijze waarop onderwerpen als de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië aandacht krijgen in het onderwijs en verkent in hoeverre vanuit deze onderwerpen een relatie kan worden gelegd met hedendaagse uitdagingen in de maatschappij. In een tijd van transitie van herinnering naar geschiedenis in de zin van historisch besef en reflectie, is die aandacht voor herijking en verbetering vatbaar.

Opdracht

SLO is gevraagd in kaart te brengen hoe in het onderwijs onderwerpen als de Tweede Wereldoorlog, Holocaust, antisemitisme, discriminatie en dekolonisatie van Nederlands-Indië behandeld worden, of de wijze van behandeling verbetering verdient, en aanbevelingen te doen over hoe die verbetering er dan uit zou kunnen zien. In overleg met de departementen van VWS en OCW zijn vier projectdoelen gesteld.

1. Het door middel van 'bug-analyses' inzicht verkrijgen in de huidige invulling van de onderwerpen de Tweede Wereldoorlog, Holocaust, antisemitisme, discriminatie en dekolonisatie in het Nederlandse basisonderwijs en de onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Concreet: Wat is het beoogde leerplan en hoe geven leraren daar uitvoering aan (het uitgevoerde leerplan) en met welk effect (het gerealiseerde curriculum)?
2. Het bieden van inzicht in de factoren die het uiteindelijke uitgevoerde leerplan beïnvloeden: Op basis waarvan komen leraren tot besluiten over de wijze waarop ze de genoemde onderwerpen in hun les behandelen? Spelen hierbij eigen opvattingen een rol, externe druk, beschikbare materialen, en ervaren zij knelpunten zoals tijdsdruk, toegang tot materialen of inzicht in mogelijkheden?

3. Het verkennen van een actuele invulling van het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog, de Holocaust en de dekolonisatie, waarbij wensen, suggesties en gesignaleerde knelpunten in aanbevelingen worden meegenomen.
4. Het bieden van inzicht in de aard en omvang van het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië in de lerarenopleidingen.

Heroriëntatie op de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie

Met enige regelmaat zijn er signalen van verenigingen en instellingen op het gebied van herdenking en van beleidsmakers dat een heroriëntatie op de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië nodig is. Als redenen worden genoemd: de toenemende afstand tot de Tweede Wereldoorlog in de tijd en het geleidelijk maar steeds sneller ontvallen van de eerste generatie betrokkenen. Voor het onderwijs geldt dat de thema's Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië niet alleen moeten worden opgevat als historische lessen over de oorlog, maar ook als lessen van de oorlog: de doorwerking van de oorlogservaringen in de politiek, de samenleving en het leven van alledag. Met name de eerste generatie oorlogsgetroffenen die als gastsprekers op scholen optreden, zagen en zien het als hun taak om naast hun oorlogsrelaas vooral ook de morele oorlogslessen aan een nieuwe generatie over te dragen. Allerlei organisaties van oorlogsgetroffenen hebben ook, ieder op eigen wijze, aan die overdracht bijgedragen, zoals de stichting Centraal Orgaan Voormalig Verzet en Slachtoffers (COVVS) die met succes pleit voor het verbinden van oorlogslessen op school met bezoeken aan herinneringscentra, musea, monumenten en oorlogsgraven.

In de samenleving, waaronder wetenschap en politiek, lijkt een verandering plaats te vinden in het beeld van zowel de Tweede Wereldoorlog als de dekolonisatie van Nederlands-Indië en de rol van Nederland en haar bevolking daarbij. De scheidslijn tussen goed en kwaad wordt minder scherp en gebeurtenissen in het verleden komen in een ander, meer genuanceerd licht te staan. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om de omvang van het Nederlandse verzet in de Tweede Wereldoorlog, om de houding ten opzichte van Joodse medeburgers voor, tijdens en na die oorlog, en om de repressieve rol van Nederland in het voormalig Nederlands-Indië.

De jaren 2014 en 2015 worden gekenmerkt door grootschalige aandacht voor de Tweede Wereldoorlog naar aanleiding van de herinnering aan en herdenking van D-Day 1944, de capitulatie van Duitsland, Italië en Japan in 1945 en het begin van de dekolonisatie van Nederlands-Indië. De zeventigjarige herdenking van het begin van de bevrijding en het einde van de Tweede Wereldoorlog versterkte het bewustzijn dat steeds minder mensen uit persoonlijke ervaring van deze gebeurtenissen kunnen getuigen. De overgang *from memory to history*, van herinnering naar geschiedenis, moet nadrukkelijk onder ogen worden gezien. Dat vinden ook politici, gezien uitspraken in dit verband bij herdenkingsredes tijdens de afgelopen jaren. Daarbij werd het woord 'transitie' vaak gehoord. Een transitie van het centraal stellen van herinneringen van overlevenden naar een historisch besef van het belang van de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie voor de naoorlogse periode en het ontstaan van de huidige samenleving en de uitdagingen waarvoor zij zich gesteld ziet.

Maar wat betekent deze transitie in de praktijk, ook als we kijken naar allerlei maatschappelijke en (inter)nationale ontwikkelingen? Naar aanleiding van recente antisemitische uitspraken en incidenten hielden Kamerleden een pleidooi voor aandacht in het onderwijs voor de Tweede Wereldoorlog, de Holocaust, antisemitisme en discriminatie, en mogelijke verbindingen van deze thema's met burgerschap, teneinde als basis te kunnen dienen voor nadere besluitvorming over de ondersteuning van het onderwijsveld.

Gerelateerde bevindingen

Het project waarvan dit rapport verslag doet, is geen geïsoleerde activiteit. Door SLO en andere organisaties is en wordt eveneens verkend hoe de transitie *from memory to history* zich kan voltrekken. Op verzoek van VWS zijn door SLO in 2006 (Beker, Noordink, & Lodeweges, 2006) analyses gemaakt van het aanbod over de Tweede Wereldoorlog en van de meningen hierover in het veld. Dit onderzoek laat zien dat er sprake lijkt van een veranderde kijk op het thema de Tweede Wereldoorlog bij jongere leraren, en dat zij verder hiervan af staan dan hun oudere collega's.

Uit indicatief onderzoek van Bureau Veldkamp (Koenen & Jorritsma, 2014) in opdracht van het Nationaal Comité 4 en 5 mei, komt naar voren dat veel leraren onderwijs over de Tweede Wereldoorlog trachten te verbinden met de actualiteit; oudere leraren (58%) meer dan jongere (43%). Basisscholen richten hun aanbod vooral op de Jodenvervolging en op het dagelijks leven tijdens de oorlog en het verzet. Nederlands-Indië krijgt zeer weinig aandacht. In de onderbouw vo krijgen 'Jodenvervolging' en 'dagelijks leven' de meeste aandacht, maar daarnaast komen ook collaboratie, vervolging in het algemeen en militaire geschiedenis aan de orde. Ook hier weinig belangstelling voor Nederlands-Indië.

Uit dit onderzoek blijkt eveneens dat naast de verplichte lesstof vrijwel alle leraren (85%) nog extra aandacht besteden aan de Tweede Wereldoorlog aan de hand van boeken, films en documentaires en door een bezoek te brengen aan herinneringscentra of musea. Ook wordt wel een monument bezocht of geadopteerd. Van de deelnemers aan het onderzoek van Bureau Veldkamp geeft 36% (voortgezet onderwijs) en 42% (primair onderwijs) aan wel eens een gastspreker uit te nodigen. Het Landelijk Steunpunt Gastsprekers (2014) beschikt over 200 actieve ooggetuigen die jaarlijks bijna 1500 gastlessen op bijna 900 scholen verzorgen en daarmee circa 41.000 leerlingen bereiken. Naast dit steunpunt zijn er andere aanbieders van gastlessen over de Tweede Wereldoorlog en Nederlands-Indië, maar verreweg de meeste gastdocenten (ca. 80%) worden door leraren zelf aangezocht.

Leraren vinden het vrijwel zonder uitzondering geen probleem om les te geven over Jodenvervolging. Over het algemeen beschouwen leraren (90%) en leerlingen (80%) de Tweede Wereldoorlog een interessant onderwerp.

In een rapport van Cogis (Visser, 2014) wordt gesteld dat de effectiviteit van lessen over de Tweede Wereldoorlog in belangrijke mate bepaald wordt door het lesmateriaal dat leraren gebruiken. Dat bespaart hen voorbereidingstijd. Lesmateriaal moet aansprekend zijn en aansluiten bij de belevingswereld van jongeren in verschillende leeftijdscategorieën. Persoonlijke oorlogsverhalen hebben vrijwel altijd impact en zouden op beeld en geluid moeten worden vastgelegd voordat de oorlogsgeneratie uitsterft. Het rapport van Cogis bevestigt het beeld van Bureau Veldkamp dat aan de dekolonisatie van Nederlands-Indië in het onderwijs nauwelijks aandacht wordt besteed.

In het kader van het Project Oorlogslessen heeft NIOD, het Nederlands Instituut voor Oorlogs-, Holocaust- en Genocidestudies (De Bruijn, 2015) een rapport uitgebracht over de mogelijke verbinding van geschiedenisonderwijs, in het bijzonder over de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië, met burgerschapsonderwijs. Die verbinding kan op twee manieren gelegd worden: 1) door leerlingen te laten zien hoe in een bepaalde periode geen sprake was van een democratische rechtsstaat en wat dat betekent; en 2) door te focussen op de situaties waarin mensen gedwongen worden tot het maken van keuzes. Voor beide varianten geldt dat het ingaan op de historische situaties zelf waarschijnlijk al bijdraagt aan burgerschapsvorming. De onderzoeker waarschuwt ervoor om bij het leggen van een verbinding met het heden de verschillen in context te benadrukken en dat deze contexten zeer uiteenlopen en vaak onvergelykbaar zijn. *Een manier waarop deze relatie (tussen verleden en heden) echter niet zou moeten worden gelegd, is door deze geschiedenissen te beschouwen als bron voor het trekken van lessen voor het heden* (De Bruijn, 2015, p. 32).

Heroriëntatie op het aanbod

De zojuist geschetste ontwikkelingen in en rond het onderwijs vragen om een heroriëntatie op de manier waarop thema's als de Tweede Wereldoorlog, de Holocaust en de dekolonisatie van Nederlands-Indië aan de orde komen in het onderwijs. Hoe kan aandacht hiervoor gewaarborgd blijven, ook in relatie met kwesties als antisemitisme in het bijzonder en discriminatie in het algemeen? Het thema burgerschap zou hiervoor inhoudelijke kansen kunnen bieden. Dat gaat in op de exemplarische betekenis (moreel ijkpunt) van oorlog en dekolonisatie voor hedendaags burgerschap, zoals vrijheid, democratie, vrijwaring van discriminatie, mensenrechten, rechtsstaat en internationale rechtsorde. Het moment biedt kansen vanwege het nog veelal ontbreken van een inhoudelijke duiding van burgerschap en de onduidelijkheid voor het onderwijs over de juiste invulling van burgerschapsonderwijs en de bijdrage van vakken zoals geschiedenis daaraan.

Onderwijs 2032

Op 17 november 2014 heeft staatssecretaris Dekker in een Kamerbrief een debat afgekondigd om de inhoud van het funderend onderwijs opnieuw te bezien (Onderwijs 2032). Begin 2015 is hiervoor een platform ingesteld onder leiding van oud SCP-directeur Schnabel. Dit debat neemt ook de maatschappelijke veranderingen als vertrekpunt. Hierin staat de 'waartoe-vraag' centraal: Wat hebben samenleving en individu nodig om goed voorbereid de toekomst tegemoet te treden? Voorbereiding op deelname aan de complexe pluriforme samenleving maakt deel uit van die waartoe-vraag. Een centraal aandachtspunt daarbij is burgerschapsvorming. De dialoog hierover met leerlingen, leraren, ouders, scholen en andere belangstellenden moet leiden tot een koersbepaling die als doel heeft te komen tot een breed gedragen en samenhangende visie op de functie en opdracht van het funderende onderwijs. Het platform komt naar verwachting eind 2015 met aanbevelingen. Het onderhavige rapport kan input leveren voor het te voeren debat.

Projectopzet

Er is in kaart gebracht wat momenteel in het primair onderwijs (po) en de onderbouw vo wordt beoogd met de behandeling van de Tweede Wereldoorlog, de Holocaust, dekolonisatie, en ten aanzien van antisemitisme en andere vormen van discriminatie. Daartoe zijn de kerndoelen voor het basisonderwijs en de onderbouw vo onder de loep genomen, is bestudeerd hoe de onderwerpen worden aangeboden in de gangbare lesmethoden, hoe ze tijdens de les aan de orde worden gesteld en wat er op basis van beschikbare gegevens gezegd kan worden over het effect dat de behandeling van de thema's heeft gehad. Beschikbare gegevens zijn verzameld en geanalyseerd. Voor het beoogde curriculum ging het om de kerndoelen po en onderbouw vo en de Canonvensters. Voor het uitgevoerde curriculum - de lespraktijk - zijn interviews afgenomen bij vijf leraren uit het basisonderwijs en zes uit de onderbouw vo, allen van verschillende scholen. Werving vond onder andere plaats via vakverenigingen. Ook is getracht een beeld te schetsen van wat wordt gerealiseerd. Daarbij is gebruik gemaakt van de interviews met leraren, zijn gesprekken gevoerd met twee groepjes leerlingen uit het primair en uit het voortgezet onderwijs en is gebruik gemaakt van gegevens van Cito.

In de bovenbouw vmbo en havo/vwo kunnen we – in tegenstelling tot het po en de onderbouw vo - niet spreken van een beoogd curriculum dat voor alle leerlingen geldt. Bij de bovenbouw gaat het om inhouden die op het (centraal) examen beheerst moeten worden, maar alleen door die leerlingen die geschiedenis volgen omdat het in hun profiel (havo/vwo) een verplicht vak is, of omdat zij het hebben gekozen (vmbo en havo-vwo). In beeld is gebracht wat momenteel over de Tweede Wereldoorlog, de Holocaust en ten aanzien van antisemitisme en andere vormen van discriminatie, en dekolonisatie van Nederlands-Indië binnen het onderwijs wordt beoogd in de examenprogramma's vmbo en havo/vwo, hoe deze onderwerpen worden aangeboden in de

gangbare lesmethoden en wat uiteindelijk wordt gerealiseerd uitgaande van school- en centraal examen. Daarvoor zijn onder andere de examenprogramma's en syllabi voor geschiedenis vmbo en havo/vwo bestudeerd.

Leeswijzer

Dit rapport doet verslag van de uitkomsten van voornoemde activiteiten. Het schetst en verklaart de wijze waarop de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië aan bod komen in het curriculum en of in het behandelen van deze onderwerpen een relatie wordt gelegd met uit burgerschap ontleende hedendaagse thema's met een morele dimensie.

In het rapport wordt eerst de gevolgde aanpak geschetst. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de zogeheten bug-analyse: wat is het beoogde curriculum, hoe wordt dat in de praktijk uitgevoerd en in hoeverre is wat beoogd wordt daadwerkelijk gerealiseerd? De werkwijze die is gehanteerd wordt beschreven in het tweede hoofdstuk. De gegevens die dit heeft opgeleverd zijn bijeengebracht in een apart katern met bijlagen. In het derde hoofdstuk van dit rapport worden de bevinden gepresenteerd die aan de gegevens uit de bijlagen kunnen worden ontleend. Ze vormen aanleiding tot de in het vierde en vijfde hoofdstuk bijeengebrachte samenvatting en conclusies en aanbevelingen voor een versterking en mogelijke nieuwe invulling van de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië in het onderwijs. Het rapport besluit met een verwijzing naar alle bronnen die voor dit project zijn gebruikt.

Begeleidingscommissie

Ter ondersteuning van het project is een begeleidingscommissie ingesteld die op drie cruciale momenten heeft geadviseerd: voordat het project definitief van start ging op basis van het projectvoorstel, tussentijds op basis van een voortgangsrapportage en aan het eind van het project op basis van een concepteindrapport. De leden van de commissie zijn in overleg tussen opdrachtgever en opdrachtnemer aangezocht.

2. Werkwijze

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de wijze van dataverzameling. De resultaten van die dataverzameling worden gepresenteerd in het hiernavolgende hoofdstuk. Centraal in de gevolgde werkwijze staat de zogenaamde 'bug'-aanpak: een analyse van het beoogde, het uitgevoerde en het gerealiseerde curriculum. Onderstaande tabel, gebaseerd op een model van SLO (Thijs & van den Akker, 2009), toont een omschrijving van de onderdelen van de 'bug' en de wijze waarop die zijn geoperationaliseerd in het project. In de navolgende paragrafen wordt de indeling van de bug gevolgd en verder toegelicht.

Tabel 1: *Beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum*

Onderdelen BUG	Omschrijving	Operationalisering
Beoogd curriculum	Visie en bedoelingen van het leerplan uitgewerkt in documenten en materialen	Vaststellen wat voor welke sector behandeld moet worden m.b.t. WOII en NI en analyse van de meest gebruikte geschiedenis-methoden
Uitgevoerd curriculum	Het curriculum-in-actie in de feitelijke school- en klassenpraktijk en percepties van leraren daarover	Interviews met leraren/docenten
Gerealiseerd curriculum	De ervaringen en resultaten van leerlingen	Analyse van toetsresultaten en interviews met leraren/docenten en groepjes leerlingen

2.1 Beoogd curriculum

Het eerste onderdeel uit de 'bug' analyse is het beoogde curriculum. Dit onderdeel vraagt om een nadere specificatie in het perspectief van dit project. Voor de analyses zijn drie vormen van het beoogde curriculum onderscheiden:

1. Een interpretatie van datgene wat in formele curriculumdocumenten is opgenomen over de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië: de kerndoelen primair onderwijs, de kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs, enkele van de tien tijdvakken van de commissie De Rooij (Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, 2001) en de relevante vensters van de Canon (www.entoennu.nl).
2. De vastgestelde eisen die van kracht zijn voor de examenprogramma's vmbo, havo en vwo en de uitwerkingen daarvan in syllabi.
3. Een interpretatie van de wensen van de opdrachtverstrekkers om een relatie te leggen met aan burgerschap verwante hedendaagse thema's met een morele dimensie.

Ad 1. Beoogd curriculum primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs

Als uitgangspunt voor het bepalen van het beoogde curriculum voor het primair onderwijs en de onderbouw vo zijn de volgende bronnen gebruikt:

- kerndoelen primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs;
- de vensters "De Tweede Wereldoorlog 1940-1945"; "Anne Frank"; "Indonesië 1945-1949: een kolonie vecht zich vrij".

De kerndoelen zijn over het algemeen zeer globaal geformuleerd. De kerndoelen 52 (po) en 37 (vo), die gaan over de tien geschiedenistijdvakken, zijn echter als volgt geconcretiseerd: "De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken".

De Canon van Nederland (www.entoen.nu/hoofdpijnen) heeft weliswaar een wettelijke status, maar scholen hebben de vrijheid om daar op eigen wijze invulling aan te geven. "De school kan eigen accenten aanbrengen" en hoeft niet elk individueel venster te behandelen (www.entoen.nu/faq).

Wat betreft de drie eerder genoemde vensters valt het op dat bij de "hoofdpijnen" in de canon het venster "Indonesië 1945-1949: een kolonie vecht zich vrij" zowel bij "Nederland in een tijd van wereldoorlogen 1914-1945" staat als bij "Nederland krijgt kleur" (verwijzing naar immigratie en multiculturele samenleving).

Vanwege zijn wettelijke status en concreetheid hebben we ten behoeve van dit project de Canon als uitgangspunt genomen om het beoogde curriculum inzichtelijk te maken. Om het geheel te completeren is één kenmerkend aspect van tijdvak 9 (tijd van de wereldoorlogen) toegevoegd, namelijk dat over het racistische en totalitaire karakter van het nationaal- socialisme. Dit kenmerkende aspect is geformuleerd door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, de commissie De Rooy en wordt door vele specialisten geschiedenisdidactiek nadrukkelijk onderschreven (zie onder andere entoen.nu/doc/Reactie_IVGD.pdf).

Ad.2 Beoogd curriculum bovenbouw vmbo, havo en vwo

In de bovenbouw vmbo en havo/vwo is er sprake van examenprogramma's voor leerlingen die geschiedenis hebben gekozen of in hun pakket hebben zitten. We kunnen dus niet spreken van een beoogd curriculum dat voor alle leerlingen geldt, maar van inhouden die door een deel van de leerlingen op het (centraal) examen beheerst moeten worden.

Het vak geschiedenis is in geen enkele sector van het vmbo een verplicht vak. Het examenprogramma van het vmbo kent drie varianten, namelijk een examen voor het vmbo bb, een voor het vmbo kb en een voor het vmbo gt. Bij alle drie de examens bestaat een exameneenheid van het centraal examen (2015) uit het onderdeel "Historisch overzicht vanaf 1900", waarvan een subonderdeel betrekking heeft op inhouden rondom de Tweede Wereldoorlog.

Bij het schoolexamen van bb, kb en gt mag de school kiezen uit meerdere onderwerpen. Een van de onderwerpen is: "De koloniale relatie Indonesië-Nederland". Bovendien bestaat er bij gt de extra optie om bij het schoolexamen te kiezen voor het onderdeel "Het Indonesisch-Nederlands conflict 1945-1949". De stof voor het centraal examen vmbo wordt in een syllabus van een toelichting voorzien en gespecificeerd.

Het examenprogramma geschiedenis voor havo en vwo bestaat uit vijf domeinen, waarvan één domein over oriëntatiekennis gaat. Dit domein is onderverdeeld in tien tijdvakken met in totaal 49 kenmerkende aspecten waarvan er, indien ruim geïnterpreteerd, acht betrekking hebben op de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Deze zijn zeer globaal, in de vorm van onderwerpen, geformuleerd. De stof voor het Centraal Examen (CE) voor havo en voor vwo is net als voor vmbo gedetailleerd in een syllabus uitgewerkt.

Uit bovenstaande kan worden geconcludeerd dat:

- de kenmerkende aspecten (havo/vwo) en syllabus (vmbo) centraal staan in de examenvorbereiding en in de methoden;
- het examenprogramma geschiedenis slechts geldt voor een deel van de leerlingen in het voortgezet onderwijs;
- de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië een klein onderdeel vormen van het examenprogramma;
- het wel of niet aanbieden van de dekolonisatie van Nederlands-Indië binnen het vmbo examenprogramma geschiedenis voor een deel bepaald wordt door de school.

Ad 3. Beoogde hedendaagse maatschappelijke thema's

Van scholen wordt de laatste jaren steeds meer verwacht dat zij actief burgerschap en sociale integratie bevorderen. Burgerschap en sociale integratie maken inzichtelijk in welke mate mensen kunnen en willen deelnemen aan de maatschappij en bekend zijn met en betrokken zijn bij de samenleving. Scholen worden gevraagd de ontwikkeling van competenties die hieraan bijdragen te stimuleren.

Bij het uitvoeren van de bug-analyses is een selectie hedendaagse thema's met een morele dimensie meegenomen die illustratief zijn voor de bedoelingen en wensen van de opdrachtgever, zoals die zijn af te leiden uit de opdrachtverstrekking. Met het verstrijken van de tijd, zo wordt er betoogd, is er behoefte aan actualisering van het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie, in het bijzonder:

- lessen voor de ontwikkeling van de eigen samenleving in nationaal en internationaal verband;
- aandacht voor de rol van Nederland en haar inwoners;
- nuanceren van de scheidslijn tussen goed en kwaad;
- aandacht voor de excessen die tijdens de onafhankelijkheidsstrijd zijn voorgevallen in Indonesië;
- de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië meer in verband brengen met hedendaagse thema's als vrijheid, democratie, internationale samenwerking (...), antisemitisme, andere vormen van discriminatie en dictatuur;
- kansen die het thema burgerschap biedt, namelijk morele ijkpunten zoals vrijheid, democratie, vrijwaring van discriminatie, mensenrechten, rechtsstaat, internationale rechtsorde.

Bovenstaande punten sluiten goed aan bij en zijn een uitbreiding van de volgende formulering in kerndoel 37 (vo): "de leerling leert (...) in elk geval een relatie te leggen tussen gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20e eeuw (waaronder wereldoorlogen en Holocaust), en hedendaagse ontwikkelingen".

Deze voorbeelden van een veranderende kijk op de geschiedenis hebben ons ertoe gebracht twaalf hedendaagse thema's met een morele dimensie te formuleren die in het project zijn gebruikt bij:

- de analyse van veelgebruikte methoden;
- interviews met leraren;
- het doen van aanbevelingen "voor het verbeteren van de positie van de thema's de Tweede Wereldoorlog, de Holocaust en de dekolonisatie van Nederlands-Indië in het onderwijs".

De twaalf thema's zijn opgenomen in paragraaf 3.2.3.

Analyses van veelgebruikte methoden

Op basis van het beoogde curriculum is nagegaan in hoeverre dit is terug te vinden in twaalf veelgebruikte onderwijsmethoden. Onderwijsmethoden worden door SLO (Thijs & Van den Akker, 2009) ook gerekend tot het beoogde curriculum omdat ze in de onderwijspraktijk het beoogde curriculum vertegenwoordigen: leraren richten zich over het algemeen meer op de methoden dan op de onderliggende kerndoelen. Tegelijkertijd zijn methoden een stuk gereedschap voor de leraar dat op verschillende manieren wordt ingezet. Sommige onderdelen krijgen meer aandacht dan andere of worden aangevuld of vervangen door eigen of additioneel thematisch materiaal.

De in dit rapport voorgestelde ordening van inhouden voor de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië vormde de basis voor een analyse-instrument waarmee de methoden zijn geanalyseerd. In een tweede instrument zijn aan burgerschap ontleende actuele thema's opgenomen. De instrumenten zijn opgenomen in het katern met de bijlagen.

Het Kenniscentrum Leermiddelen van SLO heeft geïnteriseerd welke methoden er zijn voor de verschillende onderwijssectoren. Uit deze inventarisatie is een selectie gemaakt voor de analyses van enkele veelgebruikte methoden. Er is gekozen voor vier methoden voor het primair onderwijs en acht voor het voorgezet onderwijs. Voor de onderbouw vo is een keuze gemaakt voor de onderwijsniveaus waarin de meeste leerlingen zitten: vmbo kgt. Een overzicht van de geanalyseerde methoden is weergegeven in tabel 2. Voor de analyseresultaten wordt verwezen naar 3.3.

Tabel 2: Geanalyseerde methoden

Methoden po	Methoden vo onderbouw (vmbo-kgt versie)	Methoden vo bovenbouw (vmbo-kgt 3/4 en havo 4/5)
Argus Clou – geschiedenis	Feniks voor de onderbouw 1e ed.	Feniks voor de leerwegen
Brandaan	Geschiedeniswerkplaats, onderbouw, 2e ed.	Geschiedeniswerkplaats, tweede fase 2e ed.
Speurtocht, geschiedenis voor het basisonderwijs, 2e ed.	Memo, geschiedenis voor de onderbouw 3e ed.	Memo, vmbo bovenbouw 3e ed.
Tijdzaken, digibordmethode voor geschiedenis	Sprekend verleden onderbouw, 5e ed.	Sprekend verleden bovenbouw, tweede fase, 5e ed.

Op basis van de uitwerking van de drie varianten van het beoogde curriculum (kerndoelen primair onderwijs en onderbouw vo, de geselecteerde twaalf hedendaagse thema's met een morele dimensie en de eindtermen bovenbouw vmbo, havo en vwo) zijn twee analyse-instrumenten ontwikkeld. Het eerste instrument (zie bijlage 4 in het katern bijlagen) omvat de inhouden afgeleid van het beoogde curriculum van het primair onderwijs en de onderbouw vo, aangevuld met didactische aspecten en de hedendaagse thema's met een morele dimensie. Het tweede instrument (zie bijlage 5 in het katern bijlagen) richt zich op de hedendaagse thema's met een morele dimensie en de wijze waarop die thema's in inhouden en de didactische verwerking van de onderwijsmethoden zijn opgenomen.

Met de conceptversies van de analyse-instrumenten zijn try-outs gedaan, waarbij vooral gelet is op de bruikbaarheid en helderheid van het instrument. Ook is gekeken naar de

interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Daarbij zijn de methoden door meerdere projectleden onafhankelijk van elkaar geanalyseerd.

Uit de try-outs bleek dat voor de bovenbouw vmbo, havo en vwo het ontwikkelen van een analyse-instrument overbodig was, omdat de inhouden die in de syllabi beschreven staan vrijwel integraal in de methoden zijn opgenomen.

Bij het analyseren van de aan- of afwezigheid van de hedendaagse thema's met een morele dimensie is alleen gekeken naar het streven van bewustwording bij leerlingen. Alleen het geven van informatie in teksten wordt niet tot bewustwording gerekend. Wel worden bijvoorbeeld vragen en opdrachten die een link leggen tussen het heden en het verleden meegenomen in de analyse. Ook meningsvormende vragen en opdrachten met betrekking tot personificatie zijn meegenomen. Wanneer bijvoorbeeld in een bron de discriminatie van Joden is aangehaald, maar dit alleen als mededeling is gepresenteerd, is deze niet meegenomen in de analyse. Als aan deze bron een opdracht verbonden is of de bron de leerling kritisch laat nadenken over bepaalde feiten, wordt de bron wel opgenomen in de analyse.

In de bovenbouw werken leerlingen naar het centraal eindexamen toe. De kennis en vaardigheden die op het eindexamen getoetst kunnen worden zijn uitgewerkt in syllabi. Er is aangenomen dat de inhouden in een syllabus overeenkomen met de inhouden van een methode. Deze inhouden worden geëxamineerd en methoden wijken er om die reden niet van af. Om dit te controleren is bij één van de methoden een try-out gedaan met het analyse-instrument. Hieruit bleek dat vrijwel alle inhouden terugkomen in de teksten en dat alle examenstof wordt behandeld. Daarnaast is in de meeste methoden een verantwoording opgenomen, waarin beschreven is hoe alle kenmerkende aspecten uit de tijdvakken terugkomen in de tekst. Op basis hiervan is besloten om de methoden voor de bovenbouw alleen te analyseren op didactische aspecten en het leggen van relaties met hedendaagse thema's met een morele dimensie.

2.2 Uitgevoerd curriculum

Het uitgevoerde curriculum: hetgeen er uiteindelijk in het onderwijs gebeurt (in school, in de klas of tijdens excursies) in de interactie tussen leerling, leraar en leerstof, is wat er werkelijk toe doet. Externe voorschriften bieden daarbij kaders, methodes geven daaraan invulling, de leraar werkt vanuit een eigen vakvisie en doelen en wordt daarbij beïnvloed door de omstandigheden en de leerlingen met hun voorkennis, achtergronden, voorkeuren, interesses, capaciteiten en onderlinge verschillen.

Interviews met leraren

Om zicht te krijgen op het uitgevoerde en voor een deel ook het gerealiseerde curriculum, is besloten een semigestructureerd interview af te nemen. De interviewvragen corresponderen met de items uit het leermiddelenanalyse-instrument. Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003) heeft gediend als controle, om te zien of alle tien aspecten die een rol spelen in het curriculum, genoeg aandacht krijgen. Het curriculaire spinnenweb is een manier om die tien aspecten te verhelderen. De kern van een leerplan betreft doorgaans de doelen en inhouden van het leren. Veranderingen in die kern veronderstellen meestal ook wijzigingen in andere leerplanonderdelen.

In het spinnenweb fungeert het onderdeel 'visie' als centrale, verbindende schakel; de overige negen onderdelen (leerplanaspecten) zijn verbonden met die visie. Idealiter zijn ze ook met elkaar verbonden, zodat er sprake is van consistentie en samenhang.



Figuur 1. Het curriculaire spinnenweb

Zestien leraren zijn geïnterviewd. Daarvan geven er vijf les in het basisonderwijs, zes in de onderbouw vo en vijf in de bovenbouw vo. De respondenten zijn werkzaam op scholen verspreid over heel Nederland (Vught, Amsterdam, Enschede, Hengelo, Scharendijke, Holten, Rotterdam, Groningen, Assen, Deventer, Westerhaar en Leiden). De respondenten in het voortgezet onderwijs geven les aan klassen van verschillende niveaus (vmbo, havo, vwo). Er is rekening gehouden met variatie in schoolvisie en denominatie (islamitisch, reformatorisch, protestants-christelijk, katholiek en openbaar). Ook is getracht om scholen op te nemen met een bovengemiddeld diverse leerlingenpopulatie. Dat is ten dele gelukt. Twee benaderde vmbo-scholen in Amsterdam gaven aan dat het vak geschiedenis bij hen niet wordt aangeboden. Factoren als leeftijd, geslacht en aantal jaren werkervaring zijn niet meegenomen. De respondenten zijn geworven uit bestaande netwerken van SLO, de Vereniging van docenten in Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN) en een database van het Kenniscentrum Leermiddelen (KCL) met leraren die methoden hebben beoordeeld.

Om met de interviews meer de diepte in te kunnen gaan, is ervoor gekozen de interviewvragen vooraf op te sturen. Aan het begin van het interview werd een korte introductie gegeven. Hierbij stelden de interviewers zich voor, werd het doel van het project nogmaals toegelicht, en werden zaken besproken als de vrijwillige deelname van de respondent, de duur van het interview, het garanderen van de privacy en de opbouw van het interview. Voor de resultaten van de interviews wordt verwezen naar de paragrafen 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3 en 3.5.1.

Aansluitend aan een aantal interviews is op twee scholen ook met een groepje leerlingen gesproken. De leerlingen waren vooraf door de leraar op de hoogte gebracht. Er is bewust gekozen voor een gesprek waaraan meerdere leerlingen deelnamen om interactie te laten ontstaan. Daardoor werden de leerlingen gestimuleerd hun eigen ideeën te exploreren en te verhelderen. Ook voor de gesprekken met de leerlingen is een vragenlijst opgesteld (zie bijlage 9 in het katern bijlagen). Deze lijst had vooral betrekking op de leeropbrengsten. De gesprekken hadden een open karakter. De bevindingen zijn samengevat in paragraaf 3.5.2.

2.3 Gerealiseerd curriculum

De hamvraag is wat de inspanningen voor leereffect hebben op de leerlingen: breidt hun kennis uit, hebben ze zich nieuwe inzichten eigen gemaakt, zijn opvattingen versterkt of veranderd? Gegevens over dit zogenaamde gerealiseerde curriculum zijn schaars. Voor dit project is getracht om er uitspraken over te doen op basis van interviews met leraren, gesprekken met enkele groepjes leerlingen en toetsgegevens van Cito.

Analyses van peilingen en toetsen

Naast interviews met leraren en gesprekken met enkele groepjes leerlingen, is gezocht naar aanvullende bronnen om uitspraken over het gerealiseerde curriculum op te baseren. Die bronnen bleken nauwelijks te bestaan. Uiteindelijk is gebruik gemaakt van rapporten van Cito, hoewel het lastig is gebleken hieruit steekhoudende conclusies te trekken over het gerealiseerde curriculum. De rapporten 'Balans van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool 4' (Cito, 2010) en 'PPON Geschiedenis en aardrijkskunde einde basisonderwijs' (Cito, 2011) zijn doorgenomen. De conclusies van Cito op basis van de bevindingen ten aanzien van de Tweede Wereldoorlog zijn overgenomen en vergeleken met de conclusies over de andere geschiedenisonderwerpen. Daarbij is gekeken naar aandacht voor historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen die te maken hebben met de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië en de resultaten die leerlingen behaalden op deze onderwerpen. Er zijn in de Cito-onderzoeken vragen gesteld over de Tweede Wereldoorlog, maar de dekolonisatie van Nederlands-Indië valt hierbij onder een groter thema waardoor niet herleidbaar was of vragen betrekking hadden op Nederlands-Indië.

Om meer zicht te krijgen op het gerealiseerde curriculum over de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië is gebruik gemaakt van toets- en itemanalyses (TIA) van Cito. Omdat de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie niet bevraagd werden in het reguliere havo- en vwo-examen is ervoor gekozen om de resultaten van pilotexamens van 2007 tot en met 2014 te gebruiken. Voor vmbo gl en tl zijn de examens van 2013 en 2014 geanalyseerd. Van de vragen die betrekking hebben op de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië, zijn de p-waardes gebruikt (de p-waarde is een indicator voor de moeilijkheid van een vraag). Bij het maken van de selectie van vragen zijn vragen over het interbellum ook meegenomen. Dit is gedaan, omdat in eerdere analyses de aanloop naar de Tweede Wereldoorlog ook als deel van het thema gezien werd. Daarnaast is weergegeven hoeveel vragen er in de betreffende examens over de onderwerpen gaan. Ook is er gelet op de spreiding in p-waardes. De resultaten worden gepresenteerd in paragraaf 3.5.

2.4 Opleidingen

Naast het uitvoeren van de bug-analyses in het primair en voortgezet onderwijs is verkend hoe leraren in deze onderwijssectoren worden voorbereid op hun beroepsuitoefening waar het gaat om het behandelen van de Tweede Wereldoorlog, de dekolonisatie van Nederlands-Indië en het daarbij ingaan op aan burgerschap ontleende thema's.

Hiertoe zijn twee rondetafelgesprekken georganiseerd: één voor pabo-opleiders geschiedenis en één voor tweedegraadsopleiders geschiedenis. De laatste ging wegens gebrek aan deelnemers niet door. In plaats daarvan zijn schriftelijke en mondelinge enquêtes afgenomen en telefonisch vragen beantwoord. Van de pabo's hebben vijf leraren en van de tweedegraadsopleidingen vier leraren deelgenomen aan het beantwoorden van de vragen. Alle respondenten zijn afkomstig van verschillende opleidingen in het land. De resultaten staan in paragraaf 3.6.

3. Analyseresultaten

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de bug-analyses gepresenteerd. Paragraaf 3.2 richt zich op het beoogde curriculum: datgene wat van scholen verwacht wordt in het onderwijsaanbod over de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Daarbij wordt eveneens ingegaan op de relatie tussen actuele thema's en de genoemde historische periodes. Paragraaf 3.3 beschrijft de mate waarin het beoogde curriculum terug te zien is in methoden. In 3.4 wordt een beeld geschetst van het uitgevoerde curriculum: datgene wat leraren zeggen aan te bieden in hun lessen. Paragraaf 3.5 schetst een beeld van het gerealiseerde curriculum: hetgeen leerlingen ervaren als het aanbod en wat leerlingen daarvan meekrijgen. In paragraaf 3.1 is de positie van het geschiedenisonderwijs in Nederland beschreven.

Het beoogde curriculum is vrij nauwkeurig vast te stellen door analyses uit te voeren van curriculummaterialen zoals kerndoelen, canonvensters en lesmethoden. Bij het uitgevoerde curriculum zijn kanttekeningen te plaatsen. Het beeld dat geschetst wordt van het uitgevoerde curriculum is afgeleid van een beperkt aantal (16) interviews. Hoewel sprake is van spreiding ten aanzien van schoolkenmerken, mag het beeld dat wordt opgeroepen niet als representatief worden beschouwd. Het gaat om een impressie. Over het gerealiseerde curriculum kan zeer weinig gezegd worden, omdat de informatie hierover beperkt is en verschilt per onderwijssector. De bug-analyses beperken zich tot het geschiedenisonderwijs omdat alleen bij dit vak de thema's Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië onderdeel uitmaken van het curriculum.

De opdracht had een tweeledig doel. Enerzijds zou een analyse plaats moeten vinden van de thema's Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië in het formele curriculum. Anderzijds zou verkend moeten worden of het mogelijk is een zinvolle relatie te leggen tussen deze twee historische thema's en de twaalf hedendaagse thema's met een morele dimensie en een relatie met burgerschapsvorming. Ook buiten het vak geschiedenis is er in het onderwijs aandacht voor dergelijke thema's. Dit rapport beperkt zich echter tot de relatie tussen de Tweede Wereldoorlog en dekolonisatie van Nederlands-Indië en hedendaagse thema's met een morele dimensie. Het is evenwel aannemelijk dat deze thema's ook in het curriculum van het voor alle leerlingen in de bovenbouw van vmbo, havo en vwo verplichte vak maatschappijleer aan de orde komen. Om te achterhalen of ze daarbij ook in een historische context (Tweede wereldoorlog of de dekolonisatie van Nederlands-Indië) worden geplaatst, is een beperkte analyse van het vak maatschappijleer gemaakt. Het resultaat daarvan is te vinden in paragraaf 3.2.4.

3.1 Context: de positie van het geschiedenisonderwijs

De overheid heeft de door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, (2001) - ook wel bekend als de commissie De Rooy - voorgestelde systematiek van de tien tijdvakken met per tijdvak kenmerkende aspecten (in totaal 49) overgenomen. Die tijdvakken betreffen:

- Prehistorie/de tijd van de jagers en boeren tot 3000 v. Chr.
- Oudheid/de tijd van Grieken en Romeinen 3000 v. Chr. – 500 n. Chr.
- De tijd van monniken en ridders 500 – 1000

- De tijd van de steden en staten 1000 – 1500
- Renaissancetijd/de tijd van ontdekkers en hervormers 1500 – 1600
- De tijd van regenten en vorsten 1600 – 1700
- Tijd van Pruiken en Revoluties 1700 – 1800
- De tijd van burgers en stoommachines 1800-1900
- Tijd van wereldoorlogen 1900-1950
- Tijd van televisie en computer 1950 – heden.

Primair onderwijs

SLO heeft het onderwijsaanbod in het primair onderwijs dat gebaseerd is op de kerndoelen, nader uitgewerkt en geconcretiseerd op basis van de twintig door de commissie De Rooy genoemde kenmerkende aspecten, nader uitgewerkt en geconcretiseerd. SLO heeft daarbij gebruik gemaakt van Tussendoelen en Leerlijnen (<http://tule.slo.nl/>) en deze van voorbeelden voorzien. In 2010 heeft ook de canon van de Nederlandse geschiedenis een plaats gekregen in de kerndoelen van zowel het primair onderwijs als de onderbouw vo. "De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken" (kerndoel 52).

Uit het periodieke peilingsonderzoek van Cito, uitgevoerd in 2008 (Wagenaar, Schoot, & Hemker, 2010) blijkt dat de gemiddelde lestijd voor geschiedenis bij alle drie jaargroepen in de bovenbouw één uur per week is, dat vrijwel alle leraren gebruik maken van een geschiedenismethode die zij ook daadwerkelijk op de voet volgen, dat het aanbod opnieuw meestal longitudinaal is volgens de tijdvakken, dat er veel gebruik wordt gemaakt van internet en het digitale schoolbord en dat de nieuwe tijdvakindeling door de meeste leraren wordt gebruikt.

De canon in het basisonderwijs

Uit onderzoek van Oberon (Haalen & Kieft, 2012) blijkt dat op vrijwel alle onderzochte basisscholen bekend is dat de canon is opgenomen in de kerndoelen. Leraren die gebruik maken van de canon doen dat in de eerste plaats omdat zij het van belang vinden dat leerlingen kennis nemen van de onderwerpen in de canon. Zij zien de canon als een goede verdieping van de lesstof. Uit het onderzoek blijkt ook dat er een grote variëteit bestaat in de manier waarop de canon in het onderwijs wordt gebruikt. Sommige leraren gebruiken er af en toe een klein onderdeel van, bij anderen heeft de canon de methode vrijwel overbodig gemaakt. Hieruit blijkt de grote variatie in de wijze waarop geschiedenisonderwijs wordt aangeboden. We mogen aannemen dat dit ook geldt voor de behandeling van de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië die onderdeel uitmaken van meerdere canonvensters.

Onderbouw voortgezet onderwijs

Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs gelden eveneens kerndoelen. In het leergebied mens en maatschappij zijn kerndoelen opgenomen die gericht zijn op het ontwikkelen van historisch besef. Deze kerndoelen zijn door SLO nader gespecificeerd in tussendoelen die een plaats hebben gekregen in Leerplan in Beeld <http://leerplaninbeeld.slo.nl/>. Deze zijn gebaseerd op de 27 (vmbo), respectievelijk 37 (havo/vwo) in het rapport van de CHMV genoemde kenmerkende aspecten.

Voor de onderbouw vo dienen de vensters van de canon van Nederland als inspiratiebron voor de behandeling van de tijdvakken en daarmee ook voor de Tweede Wereldoorlog en dekolonisatie.

Onderbouw vmbo

De tien tijdvakken worden in het vmbo behandeld in de onderbouw, dus in de eerste twee leerjaren. Op verschillende scholen is geschiedenis vanaf leerjaar drie al een keuzevak, op andere pas in het vierde leerjaar. Leerlingen van het vmbo hebben gedurende deze periode in

totaal twee tot vier lessen geschiedenis per week. Die tijd wordt besteed aan de voorbereiding op de examens

Op scholen waar gewerkt wordt met het leergebied mens en maatschappij is het systeem met de tien tijdvakken mogelijk minder herkenbaar. Op deze scholen wordt meestal gewerkt met vakoverstijgende of vakverbindende thema's, waarbij de bij geschiedenis gebruikelijke chronologie wordt losgelaten.

Onderbouw havo/vwo

In de onderbouw van havo en vwo worden de tien tijdvakken in alle methoden verdeeld over drie leerjaren. Havo- en vwo-leerlingen hebben in deze drie leerjaren meestal twee uur geschiedenis in de week. In de onderbouw van havo/vwo wordt minder gewerkt binnen het leergebied mens en maatschappij dan in het vmbo. De kans is daarmee groter dat de onderwerpen Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië aan bod komen.

De canon in het voortgezet onderwijs

Hoewel er nog geen onderzoek gedaan is naar het gebruik van de canon in het voortgezet onderwijs, blijkt uit analyse van de methoden (zie paragraaf 3.3) dat het overgrote deel van de canonvensters aan de orde komt bij de behandeling van de tien tijdvakken. Waar dat niet het geval is, gaat het om vensters waarvan het voor de hand ligt dat andere vakken hier aandacht aan besteden.

Bovenbouw voortgezet onderwijs

Vmbo

In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs gelden examenprogramma's met eindtermen voor de afzonderlijke vakken. In het examenprogramma geschiedenis voor het vmbo wordt afgeweken van de systematiek van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten. Voor het schoolexamen maken leraren of secties een keuze uit drie van de volgende vijf onderwerpen: de koloniale relatie Indonesië – Nederland, de industriële samenleving in Nederland, sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland, de Koude Oorlog en cultureel-mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945. In het centraal examen worden de leerlingen bevraagd over hun kennis van de twintigste eeuw en van de staatsinrichting van ons land.

Het vak geschiedenis is in geen enkele sector van het vmbo een verplicht vak. Het is een keuzevak in de sector zorg en welzijn. Daarnaast kan het vak gekozen worden in de vrije ruimte. Al geruime tijd doet, zo blijkt uit de jaarverslagen van Cito, niet meer dan 1% van deze leerlingen uit de bb en de kb leerweg er examen in. Voor leerweg tl ligt dit percentage beduidend hoger, 33-35%. Het aantal examenkandidaten geschiedenis op het vmbo is sinds 2003 gestaag gestegen en was in absolute zin in 2013 zelfs hoger dan op het vwo. Het aantal lessen in de bovenbouw van het vmbo verschilt van school tot school. Het loopt uiteen van twee tot drie in klas 3 tot drie of vier in klas 4.

Tweede fase havo/vwo

Het examenprogramma voor de tweede fase havo/vwo is gebaseerd op het systeem van de tien tijdvakken en telt 49 kenmerkende aspecten. Het deel dat centraal getoetst wordt is uitgewerkt in een syllabus. Daarin wordt een deel van de kenmerkende aspecten nader gespecificeerd in zogenaamde historische contexten. Het schoolexamen heeft betrekking op de geschiedenis van de parlementaire democratie en de rechtsstaat en voor havo op twee en voor vwo op vier en vijf keuzeonderwerpen.

Geschiedenis is een verplicht vak in de profielen cultuur & maatschappij en economie & maatschappij en een keuzevak in de overige profielen. Volgens de jaarverslagen van Cito doet

ongeveer 65% van alle havoleerlingen en 50% van alle vwo-leerlingen examen in geschiedenis. Het aantal lessen in de bovenbouw van havo bedraagt gemiddeld vijf, in het vwo acht (lessen van 50 minuten) per week.

Leraren zijn druk doende vorm te geven aan een nieuw leerplan met het oog op het nieuwe centraal examen dat in 2015 voor het eerst breed wordt afgenomen.

Leerlingen met geschiedenis in examenpakket vmbo, havo, vwo

Om een indruk te krijgen van het aantal leerlingen dat voor het vak geschiedenis kiest in het voortgezet onderwijs, staat hieronder een tabel van de onderwijsinspectie uit 2013. Hieruit blijkt dat vooral havoleerlingen voor het vak geschiedenis kiezen (65%), van vwo-leerlingen kiest bijna de helft voor het vak geschiedenis (49%) en van vmbo leerlingen kiest slechts een vijfde voor het vak geschiedenis (19%).

Tabel 3. Examenjaar 2013 (Bron: Inspectie van het Onderwijs)

	%	Aantal
vmbo totaal	19	18.745
vmbo BB	1	
vmbo KB	1	
vmbo GL	14	
vmbo TL	35	
havo *	65	32.563
vwo *	49	17.614

* havo/vwo: geschiedenis verplicht in profielen economie & maatschappij en cultuur & maatschappij.

3.2 Beoogd curriculum: welk onderwijsaanbod wordt van scholen verwacht?

Onderstaand behandelen we met betrekking tot de Tweede wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië achtereenvolgens:

1. het formele curriculum van het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs;
2. het formele curriculum van de bovenbouw van vmbo en havo/vwo.
3. de hedendaagse thema's met een morele dimensie in relatie met de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië.
4. het maatschappijleercurriculum in relatie tot de hedendaagse thema's met een morele dimensie en genoemde historische onderwerpen.

3.2.1 Het formele curriculum van het primair onderwijs en de onderbouw vo

Op basis van verschillende losse elementen uit de SLO-publicatie *Aanreiken en (aan)raken: de Tweede Wereldoorlog in geschiedenismethodes primair en voortgezet onderwijs* van 2006, de kerndoelen voor het primair onderwijs en die voor de onderbouw vo en canonvensters is onderstaand beoogd curriculum met betrekking tot de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië samengesteld. Daarin zijn de losse voorgeschreven inhouden geordend en op samenhangende wijze gepresenteerd tot een coherent geheel. De volgorde en samenhang zijn bepaald door de SLO-projectgroep met instemming van de begeleidingscommissie.

De Tweede Wereldoorlog

1. *Oorzaken Tweede Wereldoorlog*
 - het verdrag van Versailles;
 - de economische crisis van de jaren dertig.
2. *De Duitse Bezetting van Nederland*
 - bezetting, de Duitse bezettingsmacht;
 - onvrijheid/ onderdrukking, gedwongen tewerkstelling;
 - verwoesting, massavernietigingswapens;
 - oorlogsslachtoffers, leed, Hongerwinter, voedselgebrek;
 - capitulatie/ overgave, bevrijding.
3. *Jodenvervolgning (en die van zigeuners en homoseksuelen)*
 - Jodenhaat/ antisemitisme, Holocaust, concentratiekampen, doorgangskamp Westerbork, Davidster, 'voor Joden verboden';
 - vervolging van onder andere Joden, zigeuners en homoseksuelen (racisme, discriminatie, segregatie/ Joden getto's, genocide).
4. *Fascisme en nationaal socialisme*
 - NSDAP (Nationaalsocialistische Duitse Arbeiderspartij);
 - NSB (Nationaal-Socialistische Beweging).
5. *De houding van de Nederlandse bevolking*
 - aanpassing, collaboratie/ collaborateurs, meelopers, profiteurs, verzet/ verzetsstrijders.
6. *Propaganda en communicatiemiddelen*
7. *(Tweede) Wereldoorlog, oorlog, geallieerde strijdkrachten, krijgsgevangenen*
8. *Namen*
 - Anne Frank; dagboek van Anne Frank: Het Achterhuis (onderduiken);
 - Adolf Hitler.
9. *Herdenken en Vieren*
 - herdenking Tweede Wereldoorlog, Dodenherdenking, Bevrijdingsdag, D-day.

Uit deze opsomming blijkt dat de aandacht voor de Tweede Wereldoorlog groot is. Vanuit het perspectief van de geschiedenis van Nederland zijn de belangrijkste aspecten, waaronder de Jodenvervolgning, gedekt. Vanzelfsprekend zijn er altijd onderwerpen die sterker aangezet of aangevuld kunnen worden, zoals het verzet, belangrijke verzetsstrijders of de verschillende kampen in Nederland. Indien het wenselijk is het huidige beoogde curriculum te herzien, dan is de vraag groot of het dan moet gaan om het toevoegen van kenniselementen, gezien de druk die er ook nu al is op het curriculum. Het is beter te verkennen of de Tweede Wereldoorlog ingezet kan worden om een relatie te leggen met hedendaagse burgerschapsthema's (zie verderop). Daarbij kan het gaan om het toevoegen van kenniselementen zoals democratie, rechtsstaat, mensenrechten of vaardigheids- en houdingsdoelen gericht op empathie, tolerantie en ethiek.

De dekolonisatie van Nederlands-Indië

1. Vormen van verzet tegen het West- Europese imperialisme

- kolonialisme, koloniale relatie Nederland – Nederlands-Indië, koloniale verhoudingen;
- onafhankelijkheidsstreven/ onafhankelijkheidsstrijd/ vrijheidsstrijd, onafhankelijkheid, dekolonisatie.

2. Verloop

- Japanse bezetting(smacht);
- onafhankelijkheidsverklaring: zelfbeschikkingsrecht;
- politionele Acties/ Koloniale Oorlog: gebruik van geweld, excessen, bloedbad;
- internationale druk op Nederland;
- de Molukse kwestie, KNIL (Koninklijk Nederlands- Indisch Leger);
- spijt, spijtbetuiging (Minister van BuZa Bot), 'aan de verkeerde kant van de geschiedenis staan', leed betrokkenen.

3. Namen

- Soekarno, Hatta.

Uit deze opsomming kan worden geconcludeerd dat de aandacht voor de dekolonisatie, zeker in vergelijking met de Tweede Wereldoorlog, beperkt is. Bovendien is het aanbod onvolledig en achterhaald.

Op 17 augustus 2005, de dag van de Indonesische onafhankelijkheidsviering, verklaarde de toenmalige minister van Buitenlandse zaken Bot dat Nederland "als het ware aan de verkeerde kant van de geschiedenis was komen te staan". De Nederlandse staat erkende daarmee dat terugkijkend het toenmalige beleid in Nederlands-Indië haaks stond op de wereldwijde dekolonisatiebeweging.

Die verklaring en erkenning hebben consequenties voor de terminologie die op de periode 1945-1950 van Nederlands-Indië en de dekolonisatie betrekking heeft. De termen 'republikeinen', 'nationalisten', 'politioenele acties', 'terreur' en 'militair geweld' passen niet meer in een veranderd perspectief. De 'politioenele acties' bijvoorbeeld waren feitelijk geen interventies van de politie bij een binnenlands aangelegenheid, maar een militair optreden tegen een bevrijdingsbeweging. Met de toekenning van schadevergoeding aan de weduwen van Rawagedeh sprak het Haagse Gerechtshof in 2011 over oorlogsmisdaden. Terugblikkend was Nederland in oorlog met de jonge staat Indonesië. Er is essentiële informatie voorhanden over de situatie in Nederlands-Indië tijdens de Tweede Wereldoorlog, maar ook over het Nederlands militaire optreden tussen 1945 en 1950. Deze informatie kan worden benut indien het beoogde curriculum van de dekolonisatieperiode wordt aangepast.

Ook is de vraag of de dekolonisatie los kan worden gezien van andere aspecten van de koloniale tijd in Nederlands-Indië, de situatie in de kampen, de ervaringen van Nederlandse militairen die deelnamen aan gevechten tegen de vrijheidsstrijders, de repatriëring van Indische Nederlanders en de 'Molukse kwestie' als politiek en later als sociaal vraagstuk. Het dekolonisatieproces van de andere Nederlandse koloniën en het wereldwijde streven naar autonomie, zelfbestuur en waardering van de eigen identiteit vallen buiten het bestek van de opdracht, maar zijn hiermee mogelijk wel in verband te brengen.

3.2.2 Het formele curriculum voor vmbo en havo-vwo bovenbouw

In de bovenbouw van het vmbo en havo/vwo zijn er examenprogramma's voor leerlingen die geschiedenis in hun vakkenpakket hebben zitten als profielvak of keuzevak. Gezien de tijdsdruk is weinig ruimte voor een school om af te wijken van de syllabus, met name voor havo. Er is dus

sprake van een vastgesteld curriculum dat alleen geldt voor diegenen die examens doen in geschiedenis. De omschrijving van de inhoud is te omvangrijk en gedetailleerd om hier op te nemen, een vergelijkend overzicht is opgenomen in bijlage 3 van het katern bijlagen. Om toch een indruk te krijgen van wat er zoal inhoudelijk behandeld wordt, zijn de volgende syllabi als exercitie met elkaar vergeleken:

- syllabus geschiedenis en staatsinrichting vmbo centraal examen 2014;
- geschiedenis havo syllabus centraal examen 2015. Op basis van domein A en B van het examenprogramma, versie april 2013;
- syllabus geschiedenis vwo 2015. Op basis van domein A en B van het examenprogramma, versie 1 januari 2013.

Het resultaat van de inhoudelijke vergelijking staat in bijlage 3 van het katern bijlagen (vastgesteld curriculum bovenbouw voortgezet onderwijs).

3.2.3 Hedendaagse thema's met een morele dimensie

Eerder in deze publicatie is beschreven hoe twaalf hedendaagse thema's met een morele dimensie zijn geselecteerd. Het gaat om de volgende thema's.

1. *Vrijheid*
 - klassieke vrijheidsrechten, grondwettelijke vrijheden;
 - zijn deze absoluut of relatief? Wat is de ondergrens?
2. *Parlementaire democratie*
 - kiezen van de eigen regering;
 - hoe maken we gebruik van dit recht?
3. *Rechtsstaat*
 - bescherming tegen de overheid;
 - een verdachte is onschuldig totdat het tegendeel is bewezen.
4. *Mensenrechten*
 - politiek, sociaaleconomisch en cultureel;
 - recht op (de ontplooiing van een) eigen identiteit;
 - mensenrechten zijn ondeelbaar en gelden voor iedereen
5. *Oorlog (spanningen en conflicten) en vrede*
 - internationale samenwerking (in het bijzonder de Europese Unie en de Verenigde Naties) en rechtsorde;
 - wat het betekent om in een oorlogsgebied te leven.
6. *Discriminatie*
 - vrijwaring van discriminatie, gebod niet te discrimineren;
 - antisemitisme en andere vormen van discriminatie.
7. *Racisme*
 - bestrijding van racisme;
 - wanneer in de geschiedenis ras een criterium voor discriminatie is geweest.

8. *Ethiek*

- de scheidslijn tussen 'goed' en 'kwaad';
- herkennen van standplaatsgebondenheid/ 'mindset' hierin.

9. *Solidariteit*

- houding ten opzichte van onderdrukte, bedreigde en achtergestelde medemensen, houding ten opzichte van Joodse medemensen voor, tijdens en na de oorlog.

10. *Empathie*

- je openstellen voor anderen door de ander proberen te begrijpen en je niet te laten leiden door vooroordelen en stereotyperingen.

11. *Samenleven in een pluriforme en multiculturele samenleving*

- samenleven met (groepen van) mensen met verschillende culturele en/ of etnische achtergronden;
- respectvol omgaan met verschillen in opvattingen en overtuigingen: wat is je/de ondergrens?

12. *Leven in een dictatuur, onder autoritaire regimes en met totalitaire ideologieën*

- over het belang van mensenrechten wordt verschillend gedacht;
- wat betekent het om te leven in een omgeving waarin sommige/de meeste mensenrechten niet worden nageleefd?

3.2.4 Maatschappijleer en de hedendaagse thema's met een morele dimensie

De bug-analyses richten zich op het geschiedenisonderwijs omdat alleen daar van het onderwijs verwacht wordt dat er aandacht is voor de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië. De analyses richten zich echter ook op de relatie tussen deze historische onderwerpen en actuele thema's die verband houden met burgerschapsonderwijs. Die thema's maken naar verwachting ook deel uit van het maatschappijleercurriculum. Bovendien is maatschappijleer, in tegenstelling tot geschiedenis, wel een verplicht vak in de bovenbouw van vmbo en havo en vwo. Om die reden is ook het programma voor maatschappijleer geanalyseerd om na te gaan of hierin ingegaan wordt op de relatie tussen de Tweede Wereldoorlog en/of de dekolonisatie van Nederlands-Indië en de hedendaagse thema's met een morele dimensie.

Voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs is maatschappijleer een verplicht vak met een klein aantal uren op het lesrooster in de bovenbouw van het vmbo (leerjaar 3 en/of 4) en de tweede fase havo en vwo (havo leerjaren 4 en/of 5 en vwo leerjaren 4, 5 en/of 6). Op vmbo gaat het (in principe) om 80 uren verdeeld over de leerjaren 3 en 4; op havo en vwo gaat het om 120 studielasturen. In de praktijk betekent dit dat het voor leerlingen een eenuursvak is in leerjaar 3 en 4 vmbo of twee uren per week in leerjaar 3 van het vmbo.

In de tweede fase havo en vwo wordt het vak vaak in leerjaar 4 havo en 4 vwo gegeven; op sommige scholen ook in leerjaar 5 vwo. Staat het in één leerjaar op het rooster dan gaat het meestal om twee uren per week.

Het programma voor maatschappijleer wordt afgesloten met een schoolexamen (SE).

Voor het vmbo bestaat het programma naast de algemene kerndelen (waaronder leervaardigheden) uit de inhoudelijke kerndelen cultuur en socialisatie, sociale verschillen, macht en zeggenschap, beeldvorming en stereotypering,

Voor havo en vwo staan naast het domein vaardigheden de volgende inhoudelijke domeinen in het programma: rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat, pluriforme samenleving.

Kijkend vanuit de thema's de Tweede Wereldoorlog en Nederlands-Indië dan kunnen onder meer de volgende begrippen en onderwerpen relevant zijn: de regels van het samenleven, macht en machtsmiddelen, vooroordelen, beeldvorming, discriminatie en democratie.

Om beter inzicht te krijgen in het aanbod, is een quickscan uitgevoerd van een veelgebruikte methode in vmbo en havo/vwo *Thema's maatschappijleer*. De quickscan naar op de Tweede Wereldoorlog gerelateerde onderwerpen levert het volgende beeld op. Welhaast vanzelfsprekend is er aandacht voor zaken als vooroordelen, discriminatie, waarden en normen, machtsmiddelen, (botsende) culturen, democratie en dictatuur, de Europese samenwerking (EU) na de Tweede Wereldoorlog, de Verenigde Naties (VN), tolerantie en respect, politieke vluchtelingen, integratie en criminaliteit. De relatie met de Tweede Wereldoorlog en Nederlands-Indië wordt echter nergens gelegd.

Enkele specifieke voorbeelden:

- *Thema's maatschappijleer, Lesboek en werkboek vmbo kgt*: in een paragraaf staat een artikeltje over kindsoldaten in Sierra Leone; er is aandacht voor landen zonder democratie en voor het leven in een dictatuur (met als kenmerken onder meer een hard optreden van politie en leger en oneerlijke politiek en rechtsspraak). Opdrachten zijn er over mensenrechten, kindsoldaten en een opdracht waarin aan iemand een werkstraf in het Anne Frankhuis wordt opgelegd, zonder verdere associaties met het leven van Anne Frank, de Holocaust of de Tweede Wereldoorlog.
- *Thema's maatschappijleer, Lesboek vwo*: naast de aandacht die er is voor bovengenoemde onderwerpen en begrippen wordt ook behandeld: de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (UVRM) en het Universele Verdrag voor de Rechten van de Mens (EVRM) (in een alinea), klassieke en sociale grondrechten, grenzen aan de rechtsstaat en terrorisme, fascisme als politieke stroming, vredesmissies in Verenigde Naties- en NAVO-verband. Nergens is er een (expliciete) verbinding met de Tweede Wereldoorlog of Nederlands-Indië. In een paragraaf over integratie in Nederland wordt bij het integratiebeleid na 1945 in een enkele regel de Indische Nederlanders genoemd (zonder verdere achtergrond te geven).

Naast het verplichte vak maatschappijleer met een beperkt aantal lessen is er nog een tweede keuzevariant van het vak in het voortgezet onderwijs: maatschappijleer 2 (vmbo) en maatschappijwetenschappen (havo/vwo). Deze variant wordt door een beperkt aantal scholen aangeboden en door minder dan 10% van de leerlingen gevolgd. Daarom gaan we er hier verder niet op in.

3.3 Het beoogde curriculum in geschiedenismethoden

Om een beeld te krijgen van het geschiedenisonderwijs met betrekking tot de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië in geschiedenismethoden voor het primair onderwijs en de onder- en bovenbouw vo zijn methoden per sector en niveau geanalyseerd. In de overzichtstabel staan de inhoudelijke aspecten en deelaspecten waarop methoden onderzocht zijn.

Een opmerking met betrekking tot de geschiedenismethoden voor de bovenbouw vo. In de bovenbouw werken leerlingen naar het centraal eindexamen toe. De kennis en vaardigheden die op het eindexamen getoetst kunnen worden, zijn uitgewerkt in een syllabus. Er werd aangenomen dat alle inhouden in elke methode terug zouden komen, omdat die geëxamineerd zullen worden en methoden hier niet vanaf willen wijken. Om dit te controleren is een van de methoden geanalyseerd op de inhouden zoals ze beschreven zijn in de syllabi voor vmbo, havo en vwo. Hieruit bleek dat vrijwel alle inhouden terugkomen in de methoden en dat alle examenstof wordt behandeld. In de meeste methoden is overigens een verantwoording opgenomen, waarin beschreven is hoe alle kenmerkende aspecten uit de tijdvakken aan de

orde komen. Daarom is besloten om de methoden voor de bovenbouw alleen te analyseren op didactische aspecten en hedendaagse thema's met een morele dimensie en ze ook niet op te nemen in de overzichtstabel (tabel 3, paragraaf 3.3.1).

3.3.1 Inhoudelijke aspecten, een overzicht

In onderstaande overzichtstabel staan de hierna genoemde methoden met een beoordeling op de inhoudelijke (deel)aspecten met betrekking tot de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië.

Methoden primair onderwijs:

- A. Argus Clou - geschiedenis
- B. Brandaan
- C. Speurtocht, geschiedenis voor het basisonderwijs, 2e ed.
- D. Tijdzaken, digibordmethode voor geschiedenis

Methoden onderbouw voortgezet onderwijs (vmbo-kgt):

- E. Feniks voor de onderbouw, 1^e ed.
- F. Geschiedeniswerkplaats, onderbouw, 2^e ed.
- G. Memo, geschiedenis voor de onderbouw, 3^e ed.
- H. Sprekend verleden, onderbouw, 5^e ed.

In de tabel is bij de beoordeling gebruik gemaakt van bolletjes. De betekenis van de bolletjes wordt hieronder verklaard.

<input checked="" type="checkbox"/>	Expliciet en uitgebreid behandeld, (vrijwel) alle specificaties komen aan bod en er zijn opdrachten/vragen bij de leerstof
<input checked="" type="radio"/>	Expliciet behandeld, de meeste specificaties komen aan bod
<input type="radio"/>	Alleen genoemd of afgebeeld
<input type="checkbox"/>	Niet genoemd

Tabel 4: *Inhoudelijke aspecten Tweede Wereldoorlog*

	Methoden PO				Methoden VO onderbouw			
	A	B	C	D	E	F	G	H
1. Oorzaken Tweede Wereldoorlog								
1.1 Verdrag van Versailles	●	●	●	●	●	●	●	●
1.2 economische crisis jaren dertig (armoede/werkeloosheid)	●	●	○	●	●	●	●	●
1.3 Adolf Hitler	●	●	●	⊙	●	●	●	●
2. Europees en wereldwijd perspectief								
2.1 botsing tussen fascisme/nationaal socialisme/communisme en democratie		○			●	●	⊙	●
2.2 o.a. Japan en Italië aan de kant van Duitsland (oorlog ook in Azië)	●	●	○	●	●	●	●	●
3. De Duitse bezetting van Nederland								
3.1 Duitse aanval (1938-1940) op Oostenrijk, Tsjecho-Slowakije, Polen, België, Denemarken, Nederland etc.	●	●	●	●	●	●	●	●

	Methoden PO				Methoden VO onderbouw			
	A	B	C	D	E	F	G	H
3.2 Duitsland valt Nederland binnen(10 mei 1940)	●	●	●	⊙	●	●	●	⊙
3.3 onvrijheid en onderdrukking (vervolgving van Joden buiten beschouwing gelaten)			○	○	⊙	⊙	⊙	○
3.4 verwoesting, massavernietigingswapens en menselijk leed	●	●	●	●	●	●	⊙	●
3.5 houding Nederlandse bevolking	●	●	●	●	●	●	●	⊙
4. Holocaust/Jodenvervolgving (en vervolgving van anderen)								
4.1 vervolgingen	●	●	●	●	●	●	●	⊙
4.2 Duitse maatregelen in Nederland om Joden af te zonderen	●	●	●	●	⊙	●	⊙	●
4.3 deportaties vanuit Nederland (1942)	●	⊙	●	●	⊙	●	⊙	⊙
5. Anne Frank								
5.1 het leven van Anne Frank	●	●	●	●	○	⊙	○	○
5.2 dagboek 'Het Achterhuis' (1942-1944)	●	●	○	⊙	●	●	⊙	⊙
5.3 opgepakt	●	●	●	⊙		●	○	⊙
5.4 het Anne Frank museum		⊙	○				○	
6. De bevrijding van Nederland								
6.1 zuiden van Nederland door geallieerden bevrijd, najaar 1944	●	●	●	●	●	●	⊙	●
6.2 heel Nederland bevrijd, 5 mei 1945	●	⊙	⊙	●	●	●	○	⊙
6.3 capitulatie/overgave Duitse leger		⊙	⊙	○	⊙	●	⊙	⊙
7. Herdenken en vieren in Nederland								
7.1 Dodenherdenking 4 mei		●	●		⊙	●		●
7.2 Bevrijdingsdag 5 mei		⊙	●			●		⊙

Tabel 5. Inhoudelijke aspecten dekolonisatie van Nederlands-Indië

	Methoden PO				Methoden VO onderbouw			
	A	B	C	D	E	F	G	H
1. Voorgeschiedenis								
1.1 Kolonialisme en verzet	●	●	●	●	●	●	●	⊙
1.2 De Japanse bezetting en capitulatie	●	●	●	⊙	○	●	○	○
2. De weg naar een onafhankelijk Indonesië								
2.1 De onafhankelijkheidsverklaring Indonesië: 17 augustus 1945 (door Soekarno)	●	⊙	●		●	○	●	○
2.2 Koloniale oorlog: twee politioenele acties (Nederland probeert het koloniale gezag te herstellen d.m.v. onderhandelingen en geweld)	●	●	●	○	●	⊙	●	○
2.3 Internationale druk	●	●	●	○		○	●	○
3. Vervolg en gevolg								
3.1 De Molukse kwestie		○		●	○		○	○
3.2 Nieuw Guinea		○	○					
3.3 Nederland krijgt kleur / veelkleurig Nederland	●	●	●	●	○	●	⊙	⊙
3.4 Spijtbetuinging								
3.5 herdenken en vieren: 15 augustus	○							

3.3.2 Analyseresultaten primair onderwijs

Algemene opmerkingen

Alle vier onderzochte methoden *Brandaan*, *Tijdzaken digibordmethode voor geschiedenis*, *Speurtocht geschiedenis voor het basisonderwijs 2e ed.* en *Argus Clou geschiedenis* besteden aandacht aan de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië. De mate waarin dit gebeurt, verschilt per methode. In *Brandaan* en *Tijdzaken - digibordmethode voor geschiedenis* worden de thema's in groep 6 en groep 8 behandeld. In *Speurtocht - geschiedenis voor het basisonderwijs 2e ed.* en *Argus Clou - geschiedenis* in groep 6, 7 en 8. In alle vier methoden wordt de Tweede Wereldoorlog in een apart hoofdstuk behandeld. In sommige methoden wordt de periode voor de oorlog, de aanloop naar de Tweede Wereldoorlog in een ander hoofdstuk beschreven. Ook is in het bijzonder gekeken naar de behandeling van actuele thema's en morele aspecten.

Inhoudelijke aspecten Tweede Wereldoorlog

1. Oorzaken Tweede Wereldoorlog

De oorzaken van de Tweede Wereldoorlog worden in alle vier de methoden behandeld. Er wordt ingegaan op de economische crisis in de jaren dertig en op de Vrede van Versailles en de gevolgen daarvan voor Duitsland. Deze gebeurtenissen worden in de methoden in verband gebracht met de opkomst van de NSDAP en de stijgende populariteit van Hitler.

2. Europees en wereldwijd perspectief

De botsing tussen fascisme/nationaal socialisme/communisme en democratie krijgt meestal geen of nauwelijks aandacht. Het bondgenootschap tussen Japan, Italië en Duitsland wordt in elke methode in meer of mindere mate behandeld. Hierbij krijgt Italië over het algemeen meer aandacht dan Japan. Het onderwerp 'Europees en wereldwijd perspectief' krijgt in verhouding weinig aandacht in methoden voor het primair onderwijs.

3. De Duitse bezetting van Nederland

De Duitse bezetting krijgt in alle methoden veel aandacht. Vooral in groep 6 wordt uitgebreid op de verschillende deelaspecten ingegaan. Het valt op dat het deelaspect 'onvrijheid en onderdrukking' veel minder aandacht krijgt. Hier wordt wel uitgebreid op ingegaan als het over Joden en andere groepen gaat. Dit is opgenomen onder het inhoudelijke aspect '4. Holocaust / Jodenvervolging'. Met name de houding van de Nederlandse bevolking en de verwoesting, massavernietigingswapens en het menselijk leed worden zeer uitgebreid behandeld. Hierbij is in het bijzonder aandacht voor het bombardement op Rotterdam en de Hongerwinter. De verschillende houdingen van Nederlanders worden in alle methoden toegelicht, maar de nadruk ligt op het verzet. Daarbij worden soms specifieke verzetshelden aangehaald, zoals Hannie Schaft en Johannes Post.

4. Holocaust / Jodenvervolging (en vervolging van anderen)

De Jodenvervolging krijgt in alle methoden veel aandacht. De vervolging van andere bevolkingsgroepen minder. Pas in groep 8 worden de andere bevolkingsgroepen behandeld. De nadruk wordt gelegd op wat voor Joden allemaal verboden werd. Verder besteedt elke methode ook aandacht aan de deportaties. Daarbij wordt Westerbork vaak als voorbeeld aangehaald. Twee van de vier onderzochte methoden benoemen de Holocaust.

5. Anne Frank

In alle methoden wordt Anne Frank uitgebreid behandeld in tekst, afbeeldingen en opdrachten. In de meeste methoden gebeurt dit in groep 6. Vooral de periode in het Achterhuis en het dagboek krijgen veel aandacht. Het Anne Frank-museum wordt niet of nauwelijks genoemd.

6. De bevrijding van Nederland

In de methoden wordt uitgebreid verteld hoe de geallieerden het zuiden van Nederland bevrijdden. De bevrijding van de rest van Nederland en de overgave van Duitsland worden meestal beknopter weergegeven. D-day en de Slag om Arnhem zijn niet expliciet in het analyse-instrument opgenomen, maar deze gebeurtenissen krijgen in bijna alle methoden veel aandacht.

7. Herdenken en vieren in Nederland

De helft van de methoden besteedt geen aandacht aan Dodenherdenking en Bevrijdingsdag. Wanneer dit wel het geval is wordt uitgelegd wat er op 4 mei en 5 mei gebeurt. In een van de methoden wordt uitgebreid ingegaan op de functie van oorlogsmonumenten.

Inhoudelijke aspecten dekolonisatie van Nederlands-Indië

1. Voorgeschiedenis

Alle specificaties over kolonialisme en verzet worden voornamelijk in groep 8 in de methoden behandeld. In alle methoden wordt de nadruk gelegd op de atoombommen op Hiroshima en Nagasaki. Vaak wordt ook ingegaan op de Japanse bezetting zelf en de gevolgen daarvan voor de Nederlanders.

2. De weg naar een onafhankelijk Indonesië

Met name in groep 8 is er aandacht voor de weg naar onafhankelijkheid. In drie methoden worden de onafhankelijkheidsverklaring, de koloniale oorlog en de internationale druk behandeld. Bij de internationale druk is er vaak extra aandacht voor de rol van Amerika.

3. Vervolg en gevolg

Dit thema krijgt in bijna alle methoden weinig aandacht. Het onderdeel 'Nederland krijgt kleur/veelkleurig Nederland' wordt wel in alle methoden behandeld. Hierbij wordt soms specifiek ingegaan op de Indische Nederlanders en Molukkers, maar er is vooral veel aandacht voor de diversiteit en de verschillende redenen van immigranten om naar Nederland te komen. De spijtbetuiging van minister Bot wordt nergens besproken. Het herdenken en vieren op 15 augustus wordt ook niet of nauwelijks genoemd.

Didactische aspecten

Leerdoelen

Alle methoden geven aan dat de kerndoelen 51, 52 en 53 een plaats hebben gekregen. Daarnaast is in elke methode per les een aantal leerdoelen opgesteld. Vaak is in het lesboek voor de leerling omschreven wat hij van de les gaat leren. Ter illustratie een leerdoel; '*In deze les leren de leerlingen dat er mensen waren die andere mensen hielpen; ze kwamen in verzet tegen de Duitsers. In deze les leren de leerlingen dat de meeste mensen te bang waren om in verzet te komen.*'

Bij het hierboven genoemde leerdoel hoort de volgende omschrijving voor de leerling: *In deze les leer je dat er mensen zijn die in verzet komen tegen de Duitsers. Dat doen ze met gevaar voor hun eigen leven. Maar veel mensen zijn te bang om in het verzet te gaan.*

Didactische werkvormen

Het gebruik van werkvormen verschilt sterk per methode. Vaak worden er naast reproducerende vragen een aantal inzichtvragen en meningsvormende vragen gesteld. In sommige methoden zijn ook onderzoekopdrachten opgenomen. De meeste methoden besteden aandacht aan personificatie. Er wordt dan bijvoorbeeld een stukje tekst gewijd aan belevenissen van kinderen in de Tweede Wereldoorlog.

Additionele materialen/suggesties

Alle methoden bieden door de uitgevers ontwikkeld digitaal materiaal aan voor leraren en leerlingen. Bij elke methode is digibordsoftware ontwikkeld waar met name filmpjes, animaties en opdrachten te vinden zijn. Er worden bijna geen suggesties gedaan voor een bezoek aan monumenten of herdenkingsplaatsen. Soms wordt gesuggereerd om (groot)ouders bij de thema's te betrekken.

Actuele thema's en morele aspecten

De analyse van het beoogde curriculum geeft een beeld van de mate waarin de methode aandacht schenkt aan de verschillende thema's. Bij deze analyse is alleen ingegaan op het basismateriaal. De teksten, opdrachten en suggesties en tips voor leraren die in het lesboek, werkboek en de handleiding te vinden zijn worden meegenomen. Dit betekent dat de aanvullende materialen, waaronder de software, niet meegenomen zijn in de analyse. Hierin kan wel aandacht zijn voor actuele thema's en morele aspecten. Het is per methode erg verschillend welke actuele thema's en morele aspecten in het basismateriaal worden behandeld. De thema's oorlog (spanningen en conflicten) en vrede, discriminatie en racisme, ethiek en solidariteit en empathie krijgen in de meeste methoden aandacht. Een voorbeeld van een vraag bij het thema ethiek is: *Noem drie woorden die je vindt passen bij Heinrich. Heinrich vecht voor Hitler. Hij is een van de bezetters in Nederland. Wat vind je daarvan? Moet Heinrich een straf krijgen na de oorlog? Waarom wel of niet? Noem drie woorden die je vindt passen bij Onno. Onno zit in het verzet. Hij vecht tegen Hitler. Wat vind je daarvan? Moet Onno een medaille krijgen na de oorlog? Waarom wel of niet?*

Uit de analyses blijkt dat de thema's vrijheid, parlementaire democratie, rechtsstaat, mensenrechten, samenleven in een pluriforme en multiculturele samenleving en leven in een dictatuur, onder autoritaire regimes en met totalitaire ideologieën, zoals ze beschreven zijn, nauwelijks naar voren komen bij de behandeling van de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië.

3.3.3 Analyseresultaten voortgezet onderwijs onderbouw

Algemene opmerkingen

Voor de analyse van de methoden voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is naar de basismaterialen voor de tweede klas van vmbo-kgt gekeken. In alle vier onderzochte methoden (*Sprekend verleden onderbouw* 5e ed., *Memo* geschiedenis voor de onderbouw 3e ed., *Feniks voor de onderbouw* 1e ed. en *Geschiedeniswerkplaats* onderbouw 3e ed.) wordt aandacht geschonken aan de behandeling van de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Het blijkt wel dat de dekolonisatie van Nederlands-Indië veel beperkter behandeld wordt. Alle methoden schenken hier aandacht aan, maar de mate waarin dat gebeurt, is per methode erg verschillend. Ook is gekeken naar de behandeling van actuele thema's en morele aspecten.

Inhoudelijke aspecten Tweede Wereldoorlog

1. Oorzaken Tweede Wereldoorlog

De oorzaken van de Tweede Wereldoorlog worden in alle geanalyseerde methoden voor de onderbouw uitgebreid behandeld. Daarbij worden alle specificaties besproken. Er wordt ingegaan op de wijze waarop Hitler aan de macht komt en hoe de economische crisis en de Vrede van Versailles hier een rol bij spelen. Over de economische crisis wordt in de meeste methoden eerst ingegaan op de situatie in Amerika en daarna op de gevolgen voor Europese landen. Bij de Vrede van Versailles worden vooral de straffen voor Duitsland aangehaald.

2. Europees en wereldwijd perspectief

In iedere methode wordt op de botsing tussen fascisme/nationaal socialisme/communisme en democratie ingegaan. Soms wordt hierbij expliciet aandacht besteed aan de vrees voor het communisme. Over het bondgenootschap tussen Duitsland, Japan en Italië wordt ook in alle methoden gesproken, maar de accenten liggen anders. In de ene methode is bijvoorbeeld aandacht voor Mussolini terwijl in een andere methode de nadruk ligt op de verhouding tussen Japan en de geallieerden.

3. De Duitse bezetting van Nederland

Bij de Duitse bezetting van Nederland valt op dat de specificaties van 'onvrijheid en onderdrukking' (zoals ze omschreven zijn) in alle methoden de minste aandacht krijgen. De houding van de Nederlandse bevolking en 'verwoesting, massavernietigingswapens en menselijk leed' worden daarentegen zeer uitvoerig behandeld met veel tekst en opdrachten. Het bombardement op Rotterdam en de Hongerwinter worden vaak benadrukt als voorbeelden van verwoesting en menselijk leed. De deelaspecten 'De Duitse aanval' en 'Duitsland valt Nederland binnen' worden ook in elke methode expliciet behandeld.

4. Holocaust / Jodenvervolging (en vervolging van anderen)

Jodenvervolging krijgt in alle methoden veel aandacht. In elke methode wordt een aantal maatregelen genoemd om Joden af te zonderen. In sommige methoden zijn daarnaast opdrachten over discriminatie en antisemitisme opgenomen. De vervolging van anderen wordt in bijna elke methode behandeld, maar het verschilt per methode welke groepen genoemd worden. De vervolging van zigeuners (deze term wordt nog steeds gebruikt in plaats van Sinti en Roma) wordt het meest behandeld. Daarnaast schenken sommige methoden ook aandacht aan de vervolging van homoseksuelen, geestelijk en lichamelijk gehandicapten, communisten, psychiatrische patiënten en Jehova's getuigen. Verder worden de deportaties vanuit Nederland behandeld aan de hand van kamp Westerbork en kamp Vught.

5. Anne Frank

Het dagboek van Anne Frank wordt in elke methode behandeld. Het onderduiken in het Achterhuis wordt daarbij besproken. Andere inhouden worden minder uitvoerig behandeld. Per methode is het verschillend welke delen uit het leven van Anne Frank de nadruk krijgen. Het Anne Frankmuseum komt op één uitzondering na (*Memo geschiedenis voor de onderbouw 3e ed.*) niet voor in de methoden.

6. De bevrijding van Nederland

De bevrijding van het zuiden van Nederland wordt het meest uitgebreid behandeld. De bevrijding van Nederland en de capitulatie van het Duitse leger worden zowel in de tekst als in de opdrachten beknopter behandeld.

7. Herdenken en vieren in Nederland

Per methode is het heel verschillend hoeveel aandacht er aan herdenken en vieren wordt besteed. Sommige methoden behandelen dit thema helemaal niet en andere juist uitvoerig. Bij de herdenking wordt aandacht besteed aan wie we herdenken en waarom we herdenken. Ook is er soms aandacht voor oorlogsmonumenten. Bij de viering van de bevrijding wordt in één methode (*Geschiedeniswerkplaats onderbouw 3^e ed.*) een overzicht gegeven van alle films over dit onderwerp.

Inhoudelijke aspecten dekolonisatie van Nederlands-Indië

1. Voorgeschiedenis

Aan het deelaspect 'kolonialisme en verzet' wordt expliciet aandacht besteed. Ook de rol van Soekarno en soms ook van Hatta worden behandeld. Aan de Japanse bezetting en capitulatie wordt weinig aandacht besteed. Vaak wordt dit in een paar korte zinnen weergegeven en ligt de nadruk op de atoombommen op Hiroshima en Nagasaki. Ook wordt vaak nog kort genoemd dat Nederlanders gevangen werden gezet in kampen.

2. De weg naar een onafhankelijk Indonesië

De weg naar een onafhankelijk Indonesië wordt niet uitgebreid behandeld. Voor de onafhankelijkheidsverklaring is in elke methode in meer of mindere mate aandacht. De politieke acties worden meestal kort genoemd. Hoe deze koloniale oorlog wordt omschreven,

verschilt per methode, maar het geweld wordt uitgebreid behandeld. Er is maar één methode (*Memo geschiedenis voor de onderbouw 3e ed.*) die de internationale druk uitvoerig behandelt. In de andere methoden wordt dit hooguit genoemd.

3. *Vervolg en gevolg*

Het vervolg en gevolg worden zeer beknopt beschreven. De deelaspecten 'Nieuw Guinea', 'spijtbetuiging', en 'herdenken en vieren: 15 augustus' worden in geen enkele methode genoemd. De Molukse kwestie wordt vaak wel genoemd, maar hier wordt verder niet over uitgeweid. Veelkleurig Nederland krijgt wel in elke methode aandacht. Er wordt verteld dat onder andere veel Indische Nederlanders, waaronder Molukkers, naar Nederland zijn gekomen.

Didactische aspecten

Leerdoelen

In de methoden zijn geen expliciete leerdoelen opgesteld voor leerlingen. De hoofdstukken beginnen wel met een korte inleiding waarin de leerling een beeld krijgt van wat hij gaat leren. Eén van de methoden heeft aan het eind de belangrijkste leerstof op een rij gezet. Een voorbeeld hiervan is: *De nazi's vonden dat de joden een minderwaardig ras waren.*

Didactische werkvormen

In alle methoden wordt gebruik gemaakt van meerdere didactische werkvormen. De nadruk ligt op kennisvragen, maar er worden ook inzichtvragen en meningsvormende vragen gesteld. Ook heeft elke methode een aantal onderzoeksvragen of onderzoeksopdrachten opgenomen in het werkboek. Persoonlijke identificatie en emoties komen in veel methoden terug in opdrachten waarin leerlingen zich moeten proberen in te leven in een bepaalde tijd. Daarbij moeten ze bedenken hoe ze zelf zouden reageren.

Additionele materialen/suggesties

Voor elke methode zijn door uitgevers aanvullende digitale leermiddelen bijgevoegd. Per methode verschilt het sterk wat er aanvullend aangeboden wordt. Vaak zijn er verdiepende of onderzoeksopdrachten te vinden. Verder zijn er ook filmpjes en links te vinden, zodat leerlingen extra informatie kunnen krijgen over het onderwerp. In een paar methoden worden af en toe voorstellen gedaan voor bezoeken aan musea. Er worden in de methoden geen suggesties gedaan voor een bezoek aan monumenten en herdenkingsplekken, maar sommige methoden hebben wel een opdracht waarin leerlingen zelf op zoek moeten gaan naar een monument of een herdenkingsplek. Af en toe worden grootouders bij de thema's betrokken. Het gaat dan om het interviewen van ooggetuigen waarbij grootouders als suggestie worden gegeven.

Hedendaagse thema's met een morele dimensie

Het additionele materiaal van de methoden is niet geanalyseerd, maar mogelijk zijn hierin wel actuele thema's en morele aspecten behandeld. Op basis van een analyse van het basismateriaal kan wel een overzicht worden gegeven van de aanwezigheid van hedendaagse thema's en morele aspecten in de methode. De methoden voor de onderbouw verschillen in aandacht voor de actuele thema's en morele aspecten. In de meeste gevallen worden vrijwel al deze thema's wel in de methodes aan de orde gesteld, maar niet gerelateerd aan de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie. Alleen de thema's ethiek, solidariteit en empathie zijn in elke geanalyseerde methode gekoppeld aan de Tweede Wereldoorlog en/of de dekolonisatie. In elke methode is in meer of mindere mate aandacht voor actuele thema's en morele aspecten. Deze staan meestal in bepaalde vragen in het werkboek, waarbij leerlingen zich bijvoorbeeld moeten proberen in te leven en vragen te beantwoorden over het handelen van bepaalde mensen. Maakten zij 'goede' of 'foute' keuzes tijdens de oorlog. Een voorbeeld hiervan is de volgende opdracht over solidariteit en empathie: *Bij geschiedenis gaat het ook om jouw mening. Je moet leren een standpunt in te nemen over historische gebeurtenissen en historische*

figuren. Wat vind jij ervan dat Hitler vlak voor het einde van de oorlog zelfmoord pleegde? Maak het antwoord van je keuze af. a. Ik vind het laf, want.... b. Ik begrijp het heel goed, want..... In enkele gevallen wordt in de paragrafen over de Tweede Wereldoorlog en/of de dekolonisatie van Nederlands-Indië in het lesboek aandacht aan actuele thema's besteed in de vorm van een bron.

3.3.4 Analyseresultaten voortgezet onderwijs bovenbouw

Algemene opmerkingen

Voor de analyse van de methoden voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is naar de methoden voor vmbo-kgt 3/4 en havo 4/5 gekeken. In alle vier onderzochte methoden (*Sprekend verleden bovenbouw tweede fase 5e ed.*, *Memo vmbo bovenbouw 3e ed.*, *Feniks voor de leerwegen* en *Geschiedeniswerkplaats tweede fase 2e ed.*) worden de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië behandeld. Alle methodemakers zorgen ervoor dat de basismaterialen voor de bovenbouw de inhoud bevatten die geëxamineerd worden op het eindexamen. In de meeste methoden is daarnaast een verantwoording opgenomen, waarin beschreven is hoe alle kenmerkende aspecten uit de tijdvakken terugkomen in de tekst. Op basis hiervan is besloten om de methoden voor de bovenbouw alleen te analyseren op didactische aspecten en de hedendaagse thema's met een morele dimensie.

Didactische aspecten

Leerdoelen

In de methoden zijn geen expliciete leerdoelen weergegeven. Wel worden er meestal hoofdvragen met deelvragen of hoofdzaken aan het begin van het hoofdstuk weergegeven. Bij een aantal methoden is aan het eind ook weergegeven wat leerlingen moeten kennen en kunnen. De inhoud komt meestal sterk overeen met de aan het begin gestelde onderzoeksvraag. Een voorbeeld van wat leerlingen moeten kennen: *Je weet welke gevolgen de Tweede Wereldoorlog had voor Nederland.*

Didactische werkvormen

Naast de reproducerende vragen is er ook veel aandacht voor inzichtvragen. Daarnaast zijn er in elke methode meningsvormende vragen terug te vinden en beweringen waarover leerlingen een standpunt moeten innemen en de bewering moeten onderbouwen of weerleggen. Er zijn ook vragen met een onderzoekend karakter waarin bijvoorbeeld onderzoek gedaan moet worden naar Nederlandse verzetshelden. Personificatie krijgt minder aandacht. Leerlingen moeten zich bij sommige opdrachten wel verplaatsen in mensen die tijdens de Tweede Wereldoorlog leefden. Op deze manier is er ook enige aandacht voor emoties.

Additionele materialen/suggesties

Bij alle methoden bieden uitgevers digitale additionele materialen aan. Er zijn onder andere filmpjes te zien en leerlingen kunnen aanvullende opdrachten en oefentoetsen maken. Er worden geen voorstellen gedaan voor bezoek aan een monument of herdenkingsplaats. Ook suggesties om (groot)ouders bij de thema's te betrekken ontbreken veelal.

Actuele thema's en morele aspecten

Het additionele materiaal van de methoden is niet geanalyseerd, maar hier kunnen wel actuele thema's en morele aspecten in behandeld worden. Op basis van een analyse van het basismateriaal kan wel een overzicht gegeven worden van de aanwezigheid van actuele thema's en morele aspecten in de methode. In elke methode wordt een aantal actuele thema's en morele aspecten behandeld. De methoden verschillen op dit punt erg van elkaar. Wel valt op dat er verreweg de meeste aandacht is voor solidariteit en empathie. Een voorbeeld van een vraag uit het werkboek is: *Deze opdracht kun je alleen of samen met een klasgenoot maken.*

Stel je voor dat jij in 1943 de vader of moeder was van twee kinderen. Je komt net als Oskar Schindler voor een moeilijke en gevaarlijke keuze te staan. Op een avond wordt er aangebeld. Een oud-klasgenoot van je dochter staat voor de deur. Ze draagt een jas met een davidster en vraagt hulp. Wat doe je? Ook de thema's discriminatie en racisme, oorlog (spanningen en conflicten) en vrede worden vaker aangehaald in methoden maar er is in verhouding tot ethiek en solidariteit en empathie minder aandacht voor.

3.4 Leraren en het uitgevoerde curriculum

Hoe interpreteren leraren het curriculum, welke keuzes maken zij, hoe denken ze over actuele thema's, wat bieden ze aan? Om op deze vragen een antwoord te krijgen zijn er interviews afgenomen met 16 leraren. Tijdens de interviews met achtereenvolgens leraren uit het basisonderwijs (3.4.1) en met leraren onderbouw (3.4.2) en bovenbouw vo (3.4.3) zijn successievelijk de volgende onderwerpen aan de orde geweest.

- methoden en geschiedenisonderwijs in de toekomst;
- additionele materialen en werkvormen;
- cultuurverschillen als gevolg van klassensamenstelling;
- vakoverstijgende behandeling;
- relaties leggen naar het heden en behandeling van actuele thema's;
- tijdsinvestering.

Bij de keuze van leraren is rekening gehouden met landelijke spreiding en denominatie van scholen.

3.4.1 Interviews met leraren primair onderwijs

Methoden en geschiedenisonderwijs in de toekomst

Op de basisscholen waar interviews zijn afgenomen worden de methoden *Brandaan*, *Een zee van tijd*, *Bij de tijd* en *Tijdzaken* gebruikt. Hoewel de meningen over de methoden verschillen, gaven de leraren wel aan dat alle methoden de essentie bevatten. Met name de Tweede Wereldoorlog wordt uitvoerig behandeld, daarentegen is er nauwelijks aandacht voor ons koloniale verleden. In het bijzonder moet er meer aandacht komen voor de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Een lerares geeft aan: *De impact die het heeft gehad wordt niet duidelijk. Dat soort dingen ga je zelf verrijken.* Een ander zegt hierover: *Wij (als Nederlanders) vinden het wel belangrijk wat de Duitsers hebben gedaan, maar het is niet goed om alleen naar anderen te kijken.* Door de overige leraren werden soortgelijke uitspraken gedaan. Verder maken de leraren ook veel gebruik van de filmpjes en het digibordmateriaal dat de methoden aanbieden. Ze gaven wel aan dat ze graag nog meer tips, achtergrondinformatie en verwijzingen zouden willen zien in de methoden. Er was ook een aantal leraren die vonden dat de methode meer mondiaal geïntereerd mag zijn. *Er zijn heel veel verschillende culturen hier in Nederland. Dat moet ook terugkomen in de geschiedenis.* Daarbij vulde een lerares nog aan dat dit vooral belangrijk is voor leerlingen met een ander geloof of een andere achtergrond: *Dan hebben ze een betere beleving, dan is het meer herkenbaar en voelen ze zich meer thuis.*

Het belang van het vak geschiedenis in het basisonderwijs wordt sterk benadrukt. *Ik denk dat het goed is om te weten waarom dingen zijn zoals ze zijn, waarom dingen ontstaan zijn zoals ze zijn ontstaan*, aldus een leraar. De leraren zijn het eens over het feit dat de Tweede Wereldoorlog voldoende aandacht krijgt en dat dit ook in de toekomst zo zal blijven. *De belangstelling neemt nauwelijks af, al zijn er straks geen mensen meer die het nog zelf hebben meegemaakt. Overlevering van generatie op generatie is daarom belangrijk, en daarom ook het vieren van de bevrijding en het herdenken van de slachtoffers en het eerbetoon aan onze bevrijders. Dat gaat wegvallen als er geen opa's meer zijn die er over kunnen vertellen. En sommigen willen het niet vertellen, of kunnen het niet. Nederlands-Indië mag meer aandacht krijgen.*

Additionele materialen en werkvormen

Uit de interviews blijkt dat de leraren erg veel en verschillende aanvullende materialen gebruiken. Ze gebruiken korte filmpjes van de beeldbank, laten films zien, gebruiken aanvullende materialen van de methode of van internet en behandelen oorlogsboeken. Zelf bezoeken ze ook veel herdenkingsplaatsen en monumenten. Daarnaast lezen ze om hun achtergrondkennis te vergroten en deze in de les te kunnen gebruiken. Zo ook deze leraar: *Daarnaast heb ik zelf Westerbork bezocht, lees ik veel over dit onderwerp en probeer ik boeken en andere dingen te verzamelen om in de klas te kunnen gebruiken.* Ook wordt er waar het kan tastbaar materiaal uit de Tweede Wereldoorlog meegenomen. *Mijn moeder heeft ook een doos bewaard met voedselbonnen, persoonsbewijzen, grote kranten, allemaal origineel materiaal. Ook een spotprent. Dat zijn leuke dingen.* De leraren maken opvallend veel gebruik van de omgeving. Ze bezoeken voornamelijk oorlogsmonumenten en andere bijzondere plekken in de buurt. Veel leraren geven aan dat ze nog wel meer excursies en bezoeken willen doen, maar dat dit praktisch gezien niet haalbaar is. *Het Anne Frank huis is heel ver. Dat is wel heel jammer. Het is een hele organisatie, maar het is nog wel een wens van me.* Andere werkvormen die veel worden gebruikt zijn werkstukken, onderzoeksopdrachten en discussie. Ook laten leraren hun leerlingen interviews afnemen met opa's en oma's die de oorlog hebben meegemaakt. *Gastsprekers worden nauwelijks meer de klas in gehaald. Gastsprekers hadden we vroeger wel, maar nu niet meer. Die mensen zijn al heel oud, en met internet kun je zoveel meer. Dan hoeven de kinderen niet alleen maar te luisteren, dan is het minder eenrichtingsverkeer.*

Cultuurverschil

Op de meeste bezochte basisscholen zitten bijna alleen autochtone kinderen. In klassen met leerlingen met veel verschillende afkomsten ontstaan geen problemen met cultuurverschillen. Er wordt weinig rekening mee gehouden, aangezien dit volgens de leraren niet nodig is. Wel willen de leraren de leerlingen laten leren van andere culturen. Een paar leraren gaven ook aan dat het belangrijk is dat leerlingen kennis hebben over meerdere godsdiensten. *Je moet wel van meerdere religies wat weten. Je kunt het niet maken om alleen alles te benoemen en te zeggen dit is niet waar en dat wel.* Een andere leraar zei: *Wij verbinden godsdienst heel erg met geschiedenis. Ook bij de Tweede Wereldoorlog. Het is belangrijk dat kinderen iets van alle geestelijke stromingen weten. Dan kun je ze ook vergelijken. Dat doen wij ook.*

Vakoverstijgende behandeling

Op alle basisscholen vindt vakoverstijgende behandeling van de leerstof plaats. Dit gebeurt vaak impliciet. Leraren halen er bijvoorbeeld landkaarten bij tijdens de geschiedenisles. Sociaal-emotionele vorming, muziek en kunstzinnige vorming worden er af en toe bij betrokken. Tijdens geschiedenislessen zijn de leraren ongemerkt ook veel met taal en burgerschap bezig. *Onbewust doe je dat wel, de kaart erbij pakken, kritisch denken, begrijpend lezen. Daar besteed je wel aandacht aan. Mensen in het basisonderwijs zijn opgeleid voor het geven van dertien vakken, het is ook de ervaring die je meeneemt.* In één interview werd aangegeven dat de school heel bewust vakoverstijgend bezig is. *Ja, alles is thematisch. We kijken aan het begin van het jaar wat bij elkaar past. We hebben voor aardrijkskunde en geschiedenis wel een losse methode, maar we behandelen alles per thema.*

Relaties leggen naar het heden en behandeling van actuele thema's

Leraren leggen vaak relaties naar het heden. Ter illustratie de volgende uitspraak: *Het doorgeven van kennis en gebeurtenissen uit het verre en nabije verleden om kinderen het besef bij te brengen dat gebeurtenissen en zichtbare feitelijkheden die we hier en nu om ons heen zien of ervaren vaak geworteld zijn in gebeurtenissen uit vroegere tijden.* Een leraar gaf daarbij aan dat je wel voldoende kennis moet hebben. *Hoe wij dat aanpakken? Aan de hand van het*

nieuws, alle gebeurtenissen in de wereld. Daar moet je wel kennis van hebben. Je kunt niet refereren als je het niet weet. Daarnaast proberen de leraren leerlingen duidelijk te maken dat je niet te snel moet oordelen over mensen die in een andere tijd hebben geleefd. Op de basisschool vinden leerlingen dit wel lastig. Kinderen roepen al snel dat ze iets nooit zouden doen en dat zij wel in het verzet zouden gaan, maar ze begrijpen helemaal niet hoe de situatie toen was. Je moet de kinderen laten nadenken over hoe iemand tot bepaalde keuzes komt. Ik denk dat die insteek ook heel veel oplevert voor de ontwikkeling van een kind.

De actuele thema's die tijdens geschiedenislessen het meest aan de orde worden gesteld zijn discriminatie en racisme, oorlog en vrede, ethiek en solidariteit en empathie. Een leraar zei hier bijvoorbeeld over: *Discriminatie betekent ook buitensluiten, je moet het dicht naar de kinderen halen. Dat krijg je niet de wereld uit. Het discrimineren begint heel klein, Hitler begon ook heel klein, ik geef dat ook aan.* Parlementaire democratie en vrijheid worden af en toe ook besproken.

Tijdsinvestering

De Tweede Wereldoorlog is goed vertegenwoordigd. Nederlands-Indië niet, maar hoe moet dat dan anders. Het leeft anders. Je hoort die verhalen niet. Ver van je bed show denken mensen. Op de een of andere manier is het een meer vergeten stuk denk ik. De meeste leraren geven dit aan. Ook zeggen ze dat geschiedenis een belangrijk vak is en het te weinig aandacht krijgt. *En je doet het veel minder. Je wordt vooral afgerekend op taal en rekenen.* In principe worden alle inhoud uit het boek besproken en dit lukt ook binnen de tijd. Alleen informatie die voor kinderen van die leeftijd te heftig is, wordt weggelaten. Een leraar gaf het volgende aan: *De details van concentratiekampen zijn te erg. Sommige kinderen zijn zo gevoelig. Dat laat ik dan weg.* Er zijn verder geen onderwerpen die bewust vermeden worden. Leraren leggen soms wel accenten op geschiedenis uit de eigen omgeving en waar een koppeling gemaakt kan worden naar de actualiteit.

3.4.2 Interviews met leraren onderbouw voortgezet onderwijs

Methoden en geschiedenisonderwijs in de toekomst

De geïnterviewde leraren gebruiken de methoden *Memo*, *Feniks*, *Geschiedeniswerkplaats* en *Sprekend verleden*. Ze kunnen met de methoden uit de voeten, maar ze hebben wel op- en aanmerkingen. Het materiaal is niet altijd goed afgestemd op de behoeften van leerlingen. Een leraar gaf aan: *Ik vind de methode prima. Beetje saaie uitstraling. Ik vind de praktische opdrachten in het boek niet goed, die sluiten niet aan bij de belevingswereld van leerlingen.* Soortgelijke opmerkingen werden vaker gemaakt. Een leraar vulde hierbij aan: *De extra taken vind ik over het algemeen wat saai van opzet. Het toetsmateriaal van de methode die we gebruiken is voor vmbo beneden niveau. Ik gebruik af en toe vwo vragen. Want voor de vmbo-toetsen haal je gemakkelijk een 9 of 10. We passen die vragen daarom aan. Het zijn alleen reproductievragen, leerlingen kunnen ook echt wel toepassingsvragen aan.* Leraren geven aan zelf veel aan te vullen en proberen ook extra structuur te bieden. De aandacht die er is voor verschillende onderwerpen is soms niet in verhouding of er wordt te weinig verdieping geboden. Meerdere leraren gaven aan dat de Tweede Wereldoorlog voldoende aandacht krijgt, maar dat er te weinig tekst gewijd is aan de dekolonisatie van Nederlands-Indië. De meeste leraren maken wel graag gebruik van de online materialen van de methoden. Er was ook een leraar die een opmerking maakte over het eindexamen: *Er wordt zoveel info gegeven die je uit de bron kunt halen. Het is meer tekst verklaren.*

Additionele materialen en werkvormen

Er wordt veel gebruik gemaakt van aanvullende materialen. Alle leraren maken gebruik van (stukjes uit) films en korte filmpjes zoals Histoclips. Een leraar zei hierover: *Ik gebruik ook Histoclips. En in alle presentaties die ik met Prezi maak zit wel een YouTube filmpje.* De leraren

maken daarnaast gebruik van bronnen zoals oude kranten en spotprenten. Waar het kan nemen ze hun eigen materiaal mee. *Zelf steek ik meer in dekolonisatie. Ik laat de ontslagbrief van mijn opa zien.* Ook leerlingen mogen materiaal meebrengen. Er worden veel verschillende werkvormen gebruikt. Het is afhankelijk van de leraar aan welke werkvorm de voorkeur wordt gegeven. De meeste leraren organiseren daarnaast af en toe excursies met de klas. Hoeveel dit gebeurt, is mede afhankelijk van de locatie van de school, het budget en de beschikbare tijd. Een leraar vertelt: *Met betrekking tot de Tweede Wereldoorlog is er in Amsterdam veel te doen. Binnen en buiten leren vinden we belangrijk. We zitten ook op een goede locatie. Dat is dan ook goed te regelen. Het budget is echter beperkt. Musea hebben wel leerlingentarieven. Veel instellingen en monumenten zijn op loopafstand.* Hoewel er ook buiten Amsterdam herdenkingsplaatsen en -musea zijn, vormt de bereikbaarheid hiervan vaak een probleem. Verder werken leerlingen aan praktische en creatieve opdrachten, spelen ze gebeurtenissen na en zijn er projecten waarbij ze verslagen maken. Een leraar gaf hierover aan: *Het boek alleen is wel saai, daarom doe ik extra dingen. Leerlingen maken een verslag en een praktische opdracht met de tijdlijn. Soms laat ik leerlingen een gebeurtenis naspelen of laat ze uitbeelden.* Daarnaast gaven een paar leraren ook aan dat ze nog wel meer werkvormen zouden kunnen toepassen, maar dat ze zelf ook graag zelf aan het woord zijn. *Leraren vertellen het graag zelf. Zit in onze genen.* Er wordt geen gebruik gemaakt van gastsprekers in de klas. Leraren laten leerlingen wel interviews houden of zien met overlevenden.

Cultuurverschil

In de meeste klassen wordt weinig rekening gehouden met cultuurverschillen. De meeste geïnterviewde leraren geven les op scholen met overwegend autochtone leerlingen. Vaak wordt er wel gesproken over vooroordelen en discriminatie. Verder ligt het er aan hoe de houding is van de leerlingen. *Een mondige leerling is anders dan een terugtrokken leerling en dan moet je daar anders mee omgaan.* Het ligt ook aan het niveau van de leerling. Veel leerlingen beseffen op die leeftijd nog niet wat de consequenties zijn van hun gedrag. Wanneer er wel problemen ontstaan, proberen leraren dit te bespreken. Een leraar vertelde: *We zijn naar Westerbork geweest met een klas waar ook Turkse meisjes in zaten. Als het over Joden gaat, dan gaan de haren recht overeind staan. Je probeert het er over te hebben. je bereikt ze heel moeilijk. Je weet wat er gebeurd is maar toch.* Een andere leraar gaf eveneens aan dat het lastig is bepaalde leerlingen te bereiken: *Antisemitisme speelt nog heel erg. De Turkse en Marokkaanse jongeren worden beperkt voorzien van nieuws en als ze wel informatie krijgen dan is het Turks of Marokkaans nieuws en niet het Nederlandse nieuws. Ook proberen leerlingen in deze leeftijd een persoonlijkheid te ontwikkelen. Ze gaan zich afzetten van een grote groep. Ik was geschrokken dat het zo erg speelde.* Hij geeft aan dat het belangrijk is om een goed evenwicht te hebben tussen leerlingen met verschillende achtergronden. Zo ontstaat er meer begrip voor elkaar. Dat geldt ook voor autochtone kinderen. *'Loop erbij zoals het geloof jou voorschrijft. Heb contact met verschillende mensen. Er is geen discussie tussen leeftijdsgenoten, als alle leerlingen dezelfde achtergrond hebben.'* De indruk bestaat dat beschikbare handreikingen voor het wegnemen van handelingsverlegenheid bij leraren om bepaalde thema's in multiculturele klassen te behandelen (CVN 2014, van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken) nog onvoldoende bekend zijn.

Vakoverstijgende behandeling

Er wordt niet zo vaak vakoverstijgend gewerkt. Als dit wel het geval is gebeurt het in een project met bijvoorbeeld Duits, tekenen of nieuwe media. Daarnaast worden er bij Nederlands en Engels soms verslagen gemaakt over geschiedenisonderwerpen. Een leraar zei: *We werken ook wel eens met Nederlands samen, dan moeten leerlingen bijvoorbeeld over Anne Frank een verslag maken.* Onbewust wordt er soms wel vakoverstijgend gewerkt. Zo worden er geografische kaarten gebruikt om een historische context te kunnen duiden. *Ik gebruik heel veel*

historische en geografische kaarten. Geschiedenis is daar ook heel geschikt voor. Er worden vaak thema's behandeld die ook bij maatschappijleer terugkomen.

Relaties leggen naar het heden en behandeling van actuele thema's

Alle geïnterviewde leraren vinden het belangrijk dat er een relatie wordt gelegd naar het heden. *Ik vind dat er een relatie gelegd moet worden, dit is een essentieel onderdeel van ons vak. Ze geven aan dat ze willen dat leerlingen kritisch nadenken om zo de wereld om hen heen beter te leren begrijpen. Zo werd er aangegeven: Ik vind het essentieel dat leerlingen begrijpen waar ze vandaan komen. Dat ze de wereld en hun eigen omgeving beter leren begrijpen. Ik wil dat leerlingen leren wat ruimer te kijken dan de waan van de dag.* Leraren proberen leerlingen bewust te maken van hun standplaatsgebondenheid. Leerlingen vinden het wel moeilijk. Daarnaast proberen ze de geschiedenislessen te koppelen aan het nieuws en aan thema's die nu spelen. Een leraar gaf aan: *Daarmee maak je het belangrijker voor de leerling als je de link weet de leggen.* Er worden ook vergelijkingen gemaakt, zoals tussen Hitler en Poetin. Het annexeren van de Krim werd vergeleken met de verovering van Polen. De actuele thema's die tijdens geschiedenislessen het meest aan de orde worden gesteld zijn discriminatie en racisme, oorlog en vrede, ethiek en solidariteit en empathie. Een leraar legt bijvoorbeeld uit dat het niet gemakkelijk is een oordeel te vellen over het gedrag van mensen uit een bepaalde tijd. *Laten zien hoe mensen dachten; als mijn leven maar niet verandert, ze passen zich aan, zodat ze verder kunnen gaan met hun leven. Het is niet eens echt een keuze vanuit hun standplaatsgebondenheid. Dat vinden leerlingen heel moeilijk. Ik zou, als ik in Duitsland woonde nooit lid worden van de NSDAP, zeggen ze dan. Maar als je toen werkloos was en iemand bood je werk aan, wat zou je dan doen?* De thema's vrijheid, leven in een dictatuur, onder autoritaire regimes en met totalitaire ideologieën, rechtstaat, oorlog en vrede, parlementaire democratie en samenleven in een pluriforme en multiculturele samenleving worden ook besproken tijdens lessen over de Tweede Wereldoorlog. *Het bespreken van actuele thema's is wel essentieel, we proberen antisemitisme bespreekbaar te maken. Deze leerlingen hebben vaak geen ander referentiekader dan thuis en hun vrienden. School is dan de enige opening naar een nationaal, Europees en mondiaal perspectief.*

Tijdsinvestering

In de onderbouw wordt chronologisch de hele geschiedenis behandeld. Er is vaak net genoeg tijd om alle stof te behandelen. Een leraar gaf aan: *Dekolonisatie zou ik wel willen behandelen, maar ik heb niet voldoende tijd. Alleen het kenmerkende aspect wordt behandeld.* Veel leraren gaven aan dat de methode dieper op de dekolonisatie van Nederlands-Indië in mag gaan. Twee leraren zeiden hierover: *Nederland is wel een apart land, we gaan anders om met de eigen geschiedenis. Nederland mag wel wat meer reflecteren op zijn eigen geschiedenis. In mijn beleving werkt dat door in de samenleving. Omdat het toen weggemoffeld is, lijkt het of we er in onze tijd nog last van hebben.*

De Tweede Wereldoorlog krijgt voldoende aandacht. Toch zouden veel leraren graag meer excursies organiseren. Eerder werd al aangegeven dat tijdgebrek een probleem is. *Vught is redelijk dichtbij. Maar iedereen moet lessen verplaatsen, geld betalen, leraren moeten meefietsen, je moet toestemming van de ouders hebben. Ik denk vaak, laat maar. Iemand moet de les kunnen overnemen, of het valt uit. En je zit met 15 tweede klassen. Anderen willen ook. Sommige leraren hebben helemaal geen tijd voor activiteiten: Er is geen tijd voor activiteiten, dat kost lessen, ik gebruik wel aanvullend materiaal.*

Er zijn geen onderwerpen die bewust vermeden worden. Wel leggen sommige leraren accenten op onderwerpen waarin ze erg geïnteresseerd in zijn en/of waarover ze zelf veel aanvullende informatie kunnen aanbieden. Op de vraag of er een accent wordt gelegd op bepaalde onderwerpen antwoordde een leraar: *Wel het ontstaan van conflicten en waar discriminatie en racisme toe kan leiden. Waar het klein kan beginnen maar groot kan eindigen. Ik ben dan de*

standplaatsgebondenheid en causaliteit aan het uitleggen. Er is dan wat minder aandacht voor het militaire verloop, de feiten. Thema's eruit halen die vandaag de dag wat meer betekenis hebben. Ik vind de opkomst van en de Jodenvervolging het meest interessant. Meerdere leraren geven aan dat Jodenvervolging en discriminatie en racisme veelbesproken thema's zijn. Vaak worden de accenten gelegd op basis van de eigen interesse en die van leerlingen.

3.4.3 Interviews leraren bovenbouw voortgezet onderwijs

Methoden en geschiedenisonderwijs in de toekomst

De geïnterviewde leraren gebruiken *Memo* of *Geschiedeniswerkplaats* als lesmethode. Ze gaven aan dat de boeken voldoen, de inhoud goed is en alle onderwerpen worden behandeld. Daarnaast hadden ze nog wel een aantal opmerkingen en verbeterpunten. Sommige inhouden, met name de dekolonisatie, worden in de methoden summier behandeld. Hierbij gaf een leraar aan dat er ook wel wat kritischer naar de rol van Nederland gekeken mag worden. Er mag wat dieper op de stof in worden gegaan. Waar de informatie te beperkt is, vullen leraren die naar eigen inzicht aan. Dit blijkt ook uit de volgende opmerking: *Qua onderwerpen is het voldoende. De verdieping moet de leraar wel zelf verzorgen, op die manier kunnen zaken die een leraar mist vrij gemakkelijk worden ingepast.* Daarnaast maken leraren de hoofdlijnen extra zichtbaar, omdat leerlingen het soms lastig vinden zelf de kern uit de tekst te halen. Een leraar merkte nog op dat de geschiedenis vanuit een westers perspectief is geschreven: *Het is allemaal westerse geschiedenis, er zijn geschiedenissen die niet worden beschreven terwijl ze er wel zijn. Ik probeer die standplaatsgebondenheid af te pellen.*

De meeste leraren geven vooral aan dat ze meer tijd willen voor elk onderwerp. Ze moeten nu in een korte tijd een grote hoeveelheid aan stof doornemen voor het eindexamen. *Ik ben vooral aan het klaarstomen voor het examen, dat is wel een gemiste kans en daar wordt je wel op afgerekend.* De leerlingen zijn bang voor het examen, omdat ze alle kenmerkende aspecten moeten weten. Een leraar vulde hierbij aan: *Het mag iets lossen, het is ook onze taak de leerlingen goed voor te bereiden op de maatschappij.*

Additionele materialen en werkvormen

Er worden veel verschillende additionele materialen gebruikt. Leraren gebruiken graag korte filmpjes en stukjes uit series om leerlingen een beter beeld te geven. Ook vullen ze het boek aan en proberen ze verhalen persoonlijk te maken, zodat de inhouden meer gaan leven bij de leerlingen. Daarnaast wordt in de bovenbouw ook veel oorlogsliteratuur gelezen. Waar het kan gebruiken leraren ook eigen materiaal. Ze maken geen gebruik meer van gastsprekers. Af en toe gaan klassen naar musea of herdenkingsplekken in de buurt. Er is verder weinig tijd voor verschillende werkvormen. Leraren geven aan dat in de bovenbouw sterk richting het eindexamen wordt gewerkt en dat de lessen daardoor meer klassikaal worden. Ze zouden wel graag meer werkvormen willen gebruiken: *Ik wil meer actieve werkvormen toepassen, maar dit lukt niet door tijdgebrek. Buiten school is er gewoon weinig tijd. Ik heb zestien klassen en een mentorklas, dan wordt het lastig nieuwe lessen te ontwerpen.*

Cultuurverschil

De meeste leraren merken weinig van cultuurverschillen in de klas. Wanneer leraren merken dat die er wel zijn, proberen ze wel alle onderwerpen te bespreken maar houden ze inhouden soms wat algemener. Het levert in het algemeen geen problemen op. Een leraar geeft aan dat hij voor een deel wel rekening houdt met verschillen tussen leerlingen, maar dat dat alleen kan als hij ervan weet. *Als ze allemaal iets hebben, kun je niets vertellen. Je probeert er een beetje rekening mee te houden, maar je maakt het wel bespreekbaar.*

Vakoverstijgende behandeling

Vakoverstijgende behandeling van de leerstof vindt niet heel bewust plaats. Er is weinig communicatie tussen verschillende vaksecties. Een leraar zei: *We doen geen projecten samen. Vakken integreren doe je wel in de breedste zin, dat kan niet anders, je hebt altijd raakvlakken.* Er wordt bijvoorbeeld vaak een koppeling gemaakt met de vakken Nederlands, Duits en Engels bij het behandelen van literatuur. Ook worden er vaak geografische kaarten gebruikt. Doordat er maatschappelijke thema's behandeld worden, heeft geschiedenis ook vaak deels overlap met maatschappijleer/maatschappijwetenschappen. Er is ook een aantal leraren die naast geschiedenis ook maatschappijleer/maatschappijwetenschappen geven.

Relatie leggen naar het heden en behandeling van actuele thema's

Uiteraard leg je de relatie naar het heden, anders kunnen ze er niets mee. De meeste leraren vinden deze relatie erg belangrijk en proberen waar het kan het nieuws bij hun lessen te betrekken. Dit kan bijvoorbeeld als introductie bij het begin van een les om zo de aandacht van de leerlingen te trekken. De meeste leraren geven aan dat het belangrijk is dat leerlingen zich bewust worden van hun standplaatsgebondenheid om zo de wereld om hen heen, door historische kennis, beter te begrijpen. *Waarom deden die mensen dat?* is de vraag die vaak gesteld wordt. Daarnaast proberen leraren leerlingen een mening te laten vormen over de keuzes die in een bepaalde tijd en plaats gemaakt werden. De actuele thema's die tijdens geschiedenislessen het meest aan de orde worden gesteld zijn 'discriminatie en racisme', 'ethiek' en 'solidariteit en empathie'.

Tijdsinvestering

Er wordt vaak aangegeven dat er weinig tijd is. Hierdoor lukt het vaak net om alle stof te behandelen en is er weinig tijd voor andere activiteiten en verdieping. Er zijn geen onderwerpen die bewust gemeden worden. Sommige gebeurtenissen liggen iets gevoeliger, maar deze onderwerpen worden wel behandeld. Er worden soms wel accenten gelegd op onderwerpen die leraren zelf erg interessant of belangrijk vinden. Een leraar zei hierover: *Persoonlijke geschiedenissen vind ik erg belangrijk om te accentueren. Niet het aantal slachtoffers dat er was in een bepaalde oorlog wordt door leerlingen als heftig ervaren als wel het verhaal van één gesneuvelde Engelse soldaat. Dit is waar ik graag de nadruk op probeer te leggen.*

3.5 Impressies van het gerealiseerde curriculum

Geprobeerd is te achterhalen wat volgens leraren (3.5.1) én leerlingen (3.5.2) het effect zal zijn van de aandacht die in de lessen wordt besteed aan de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Zijn het onderwerpen die leerlingen in basis- en voortgezet aanspreken en vergroten ze hun bewustzijn met betrekking tot ethisch-morele kwesties en vragen rond burgerschap? Representativiteit is niet nagestreefd. Het gaat om impressies. Hardere gegevens kunnen worden ontleend – hoewel enigszins gedateerd - aan het in 2008 door Cito gehouden periodieke peilingsonderzoek (PPON) (3.5.3).

3.5.1 Impressies van leraren

In de interviews met leraren is ook gevraagd naar de verwachte leeropbrengst van de lessen over de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Leraren in het primair onderwijs geven aan dat er verschillen bestaan tussen de leerlingen in de mate waarin leerlingen actief bij de les betrokken zijn, maar over het algemeen zijn de leerlingen zeer geboeid. Een leraar zegt hierover: *Ja, ze vinden het zo interessant. Vooral de Tweede Wereldoorlog, daar willen ze alles van weten en ze komen zelf met verhalen, dat leeft echt.* Het feit dat ze veel voorkennis hebben speelt hierbij waarschijnlijk ook een rol volgens de leraren. Sommige leraren geven dan ook aan dat de resultaten bij toetsen over de Tweede Wereldoorlog beter zijn, maar de meeste leraren vinden het lastig om hier uitspraken over te doen. Ook bewustwording is soms lastig te meten: *Daar hoop je wel op.* Er wordt aangegeven

dat het vaak een combinatie is van kennisoverdracht en bewustwording. Zo zei een leraar: *Het is een samenspel van kennisoverdracht en bewustwording. De kennis erover doet het bewustzijn over het vreselijke van de oorlog en de les die we daaruit leren beseffen.*

Leraren in de onderbouw vo hebben de indruk dat de interactie bij de behandeling van de Tweede Wereldoorlog vaak groter is dan bij de behandeling van Nederlands-Indië. Veel leraren gaven aan dat leerlingen beter meedoen en meer vragen stellen over de Tweede Wereldoorlog, omdat het onderwerp hen meer aanspreekt. De meeste leraren geven aan dat ze het lastig vinden om uitspraken te doen over toetsresultaten. *Verschillen in resultaten zijn mij niet opgevallen, daar durf ik niets over te zeggen.* Wel geven alle leraren aan dat leerlingen al veel kennis hebben over de Tweede Wereldoorlog, omdat het onderwerp ook op de basisschool uitvoerig behandeld wordt. Eén leraar gaf aan dat ook de toetsresultaten beter waren: *Op het onderwerp de Tweede Wereldoorlog wordt beter gescoord, dat is bekender. Op dekolonisatie wordt wat minder gescoord. Ze hebben meer gevoel bij de Tweede Wereldoorlog.* De bewustwording is vaak lastig in te schatten. Het verschilt ook per leerling. Sommige leerlingen stellen veel kritische vragen en anderen vinden het wel prima. Dit ligt ook aan de leeftijd en het niveau van de leerlingen. Daarnaast speelt identificatie ook een rol. Een leraar gaf aan dat niet alle leerlingen zich kunnen identificeren met wat in het boek staat. *Je wilt het antwoord hebben dat in de boeken staat. Dan leg ik uit dat geschiedenis de mens als onderwerp heeft en op zoek is naar feiten en dat het interpretaties zijn.*

Ook in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs geven leraren aan dat er veel interactie is tussen de leraar en de leerlingen. Leerlingen vinden de Tweede Wereldoorlog een interessant onderwerp. Een leraar zei hierover: *Dit onderwerp vinden leerlingen interessant, vooral de Holocaust, dan luisteren ze echt.* Ze stellen meestal veel vragen. Een leraar merkt wel op dat het erg afhankelijk is van de groep leerlingen en dat sommige leerlingen bang zijn domme vragen te stellen. Leraren proberen naast kennisoverdracht ook bewustwording te creëren. Ze geven wel aan dat het moeilijker te bereiken en ook lastig te meten is. Sommige leraren geven aan dat de toetsen over de Tweede Wereldoorlog iets beter gemaakt worden, maar de meeste leraren hebben niet het idee dat de resultaten anders zijn in vergelijking met andere toetsen. Ze geven wel aan dat de hoeveelheid tijd die vooral havo-leerlingen krijgen om de examenstof door te nemen veel te kort is. Een leraar zegt hierover: *We scoren als school veel hoger omdat we veel meer tijd hebben. ' Echter door tijdgebrek komt de focus soms ook meer op kennisoverdracht te liggen. Je moet ze klaarstomen voor het examen, dat is wel een gemiste kans, maar daar word je wel op afgerekend. Je wordt door de inspectie alleen beoordeeld op de examenresultaten.*

3.5.2 Impressies van leerlingen

Tijdens twee schoolbezoeken is de gelegenheid aangegrepen om een groepsinterview met leerlingen te houden, eenmaal op een basisschool en eenmaal in het voortgezet onderwijs.

Basisschool

De basisschoolleerlingen geven aan dat er heel veel is te leren over de Tweede Wereldoorlog en dat ze daar nog maar een klein beetje van weten. Vaak hebben ze thuis al over deze oorlog gehoord van ouders en grootouders. Veel is voor leerlingen nog onduidelijk: *Ik wil niet weten wie er allemaal dood is gegaan, wel wat er goed is gegaan. Hoe Nederland ze heeft verslagen. En hoe mensen toen waren. Meestal denk je aan de uitstraling van mensen en dan denk je dat ze slecht zijn maar dat zijn ze niet.*

Leerlingen vinden het nuttig om veel met filmbeelden te werken. *Dan zie je meer hoe het echt is gebeurd. Door filmpjes krijg je een ander beeld dan in het boek.*

Op de vraag wat ze het belangrijkste punt vinden om te onthouden over de Tweede Wereldoorlog, antwoordden leerlingen: *Dat het niet uitmaakt of je een ander geloof hebt, wie goed of slecht is, dat ze een verleden hebben.* En: *Sommige Joden die andere Joden oppakken. Dan moeten ze ook worden opgepakt. Sommige Joden zijn ook slecht. Niet alle Duitsers waren slecht, heel veel mensen hadden er niets mee te maken. Sommigen denken dat nog steeds dat Duitsers slecht zijn. Op tv was een onderzoek wat mensen van Duitsland denken. Het is ook een tijdje geleden, die mensen konden er niets aan doen. Ik heb een Duitse vader, sommige mensen stellen wel eens vragen aan hem van wat hij van de Tweede Wereldoorlog vindt.*

Dit wekt de indruk dat er in de les aandacht is voor levensbeschouwelijke diversiteit en een nuancering van 'goed' en 'fout' in de oorlog.

Als het onderwerp Indonesië en de dekolonisatie wordt aangesneden, valt het gesprek aanvankelijk stil. Eén leerling kent het onderwerp van thuis: *Mijn opa zat in het leger in Indië, hij praat er niet zoveel over, misschien zijn ze het vergeten. Ze willen het er niet over hebben. Vroeger moesten mensen in het leger.* Hierna herinneren leerlingen zich dat er wel eens filmpjes vertoond zijn en een website is bezocht.

Meer in het algemeen geven leerlingen aan dat in de methode (*Brandaan*) soms lastige vragen staan over wat je er zelf van vindt, zoals: *Denk je dat er later weer een oorlog komt?* En ook: *Wat zou je zelf doen? Of dat we toneelstukje moeten gaan doen, maar het ging altijd fout, het toneelstukje.*

Voortgezet onderwijs (havo 5)

De geïnterviewde leerlingen zeggen zich niets meer te herinneren van de basisschool, maar nog wel van filmpjes over atoombommen op Japan en over de politieke acties. Op de vraag of ze vinden dat ze veel weten over de Tweede Wereldoorlog antwoordden leerlingen: *Veel is korte termijn, dat zakt snel weg. Maar als je erover leest of het weer hoort, dan is het 'oh ja'. Alle jaartallen weet ik echt niet meer.* De bovenbouwleerlingen zien wel een verschil tussen de onder- en bovenbouw: *Tot de derde klas was het veel kennis en nu alleen maar inzicht.* Leerlingen bevestigen ook de indruk van veel leraren dat leerlingen relatief veel interesse hebben in De Tweede Wereldoorlog: *Je kunt op het onderwerp de Tweede Wereldoorlog wel een hoger cijfer halen, omdat het wat meer aanspreekt.*

Over de eigen leraar zijn de leerlingen wel te spreken: *Als je het niet begrijpt legt hij het graag uit. Hij houdt van praten. Gesprekken met hem zijn wel fijn. We zijn wel echt interactief bezig. Hij stelt veel vragen.* Tegelijkertijd weten leerlingen ook wel de weg om op verschillende manieren aan informatie te komen. *Ik gebruik ook veel JORT-geschiedenis, dat zijn filmpjes op YouTube van elk hoofdstuk en elke paragraaf.*

Excursies vinden op de betreffende school niet plaats. Gastsprekers ook niet. Een deel van de leerlingen lijkt dit wel leuk, anderen vinden het onnodig. *Dat zie ik wel bij documentaires.* Leerlingen hebben de indruk dat ze van het onderwerp de Tweede Wereldoorlog relatief veel weten. *Ik weet meer, omdat het ons meer interesseert. Meer dat gevoel.* Van de lessen over de Tweede Wereldoorlog weten leerlingen zich te herinneren dat het gaat om kennis en bewustwording en het leren omgaan met bronnen.

Over de dekolonisatie weten leerlingen veel minder: *Dekolonisatie heeft nu minder waarde voor ons. Het ligt niet per se aan het boek. Het gaat meer over wanneer en de oorzaken dan dat het gaat over wat er met de bevolking gebeurd is. Ik weet niets over de dekolonisatie. In dat boek heb je maar zo'n klein stukje tekst. Het gedoe erna weet ik ook niet zoveel van.*

3.5.3 Conclusies uit het periodieke peilingsonderzoek

In 2008 is door Cito het laatste periodiek peilingsonderzoek (PPON) voor geschiedenis uitgevoerd. De peiling omvatte een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod voor Geschiedenis in de jaargroepen 6, 7 en 8 en in jaargroep 8 de evaluatie van de leeropbrengsten voor de onderwerpen: Tijdsbesef, zes successieve tijdvakken en de Geschiedeniscanon. In dit onderzoek is extra aandacht geschonken aan de kennis van leerlingen in groep 8 omtrent de Tweede Wereldoorlog. De conclusies uit *Balans van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool 4* (Wagenaar, Van der Schoot, & Hemker, 2010) en *PPON Geschiedenis en aardrijkskunde einde basisonderwijs* (Notté, Van der Schoot, & Hemker, 2011) die belangrijk zijn voor dit onderzoek, zijn hieronder weergegeven. Dit zijn dus conclusies die door Cito gegenereerd zijn.

Hoewel in alle drie jaargroepen alle onderwerpen wel door leraren worden behandeld, is er toch sprake van een duidelijke longitudinale leerstofopbouw. In groep 8 worden vooral onderwerpen uit de 19e en 20e eeuw behandeld, zoals de ontwikkeling van de industriële samenleving, de crisisjaren en de Tweede Wereldoorlog en ontwikkelingen op nationaal en Europees niveau in de naoorlogse jaren.

In onderstaande tabel is weergegeven hoeveel 'echte' aandacht er is voor de onderwerpen; de crisisjaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog, hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen en de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen na 1945. 'Echte' aandacht houdt in dat het onderwerp in twee of meer lessen door de leraar aan de orde is gesteld.

Tabel 6. 'Echte' aandacht voor onderwerpen in onderwijsaanbod voor geschiedenis door leraren

Historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen	Groep 6 (in %)	Groep 7 (in %)	Groep 8 (in %)
de crisisjaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog	29	50	93
hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen	3	15	60
de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen na 1945	7	22	72

Vanuit de basisinzichten over de Tweede Wereldoorlog zijn 37 opgaven samengesteld en aan leerlingen voorgelegd. Hierbij valt 'De bezetting van Nederlands-Indië' onder deze basisinzichten.

De resultaten zijn beschreven aan de hand van standaarden die de beheersing van de kerndoelen aangeven. Er is gekeken naar de standaarden minimum en voldoende. De standaard minimum geeft het niveau aan waarop de kerndoelen minstens beheerst zouden moeten worden. Het is een niveau dat vrijwel alle leerlingen zouden moeten bereiken. Verwacht wordt dan ook dat 90% tot 95% van de leerlingen dit niveau bereikt. De standaard voldoende geeft het niveau aan waarbij we voor een onderwerp spreken van voldoende vaardigheid. Leerlingen op of boven dit niveau beheersen het onderwerp, respectievelijk de daaraan gerelateerde kerndoelen in voldoende mate. Verwacht mag worden dat de meeste leerlingen halverwege het basisonderwijs dit niveau bereiken en dat het basisonderwijs dit niveau bij 70-75% van de leerlingen realiseert.

De standaard minimum wordt weliswaar slechts bij twee onderwerpen gerealiseerd (tijdsbesef en 20e eeuw), maar op de overige onderwerpen bereikt in ieder geval meer dan 80% van de leerlingen het niveau van de standaard minimum. Voor de Tweede Wereldoorlog (onderdeel van het onderwerp 20e eeuw) is dit apart berekend. Voor de standaard minimum voldoet 93% van de leerlingen aan dit niveau. Dit komt overeen met het beoogde percentage. Als het gaat

om de Tweede Wereldoorlog bereiken dus meer leerlingen de minimale beheersing dan bij andere onderwerpen.

Gerelateerd aan de standaard voldoende vallen de leeropbrengsten voor geschiedenis tegen. Bij geen enkel onderwerp blijkt 70-75% van de leerlingen deze standaard te halen. Ook als het gaat over de Tweede Wereldoorlog (onderdeel van het onderwerp 20e eeuw) bereiken te weinig leerlingen dus het gewenste niveau. Het beste resultaat wordt bereikt bij de onderwerpen prehistorie, tijdsbesef en 20e eeuw waar in ieder geval meer dan 50% van de leerlingen de standaard voldoende bereikt. Voor de Tweede Wereldoorlog bereikt 58% van de leerlingen de standaard voldoende. Ten opzichte van andere onderwerpen bereiken meer leerlingen de standaard voldoende.

De conclusies uit deze onderzoeken van Cito zijn tegen elkaar afgezet om te zien hoe het onderwerp Tweede Wereldoorlog scoort ten opzichte van de andere geschiedenisonderwerpen. Als het gaat om de Tweede Wereldoorlog bereiken meer leerlingen de minimale beheersing dan bij andere onderwerpen. Het is een van de weinige onderwerpen waar het beoogde percentage bereikt wordt. Ten opzichte van andere onderwerpen bereiken meer leerlingen de standaard voldoende. Toch is het aantal leerlingen dat de standaard bereikt (58%) ver onder het gewenste aantal (70-75%). Aangezien de dekolonisatie van Nederlands-Indië niet apart getoetst is, kunnen hier geen uitspraken over worden gedaan.

3.5.4 Resultaten eindexamens vmbo gl/tl en (pilot)examens havo en vwo

Om een beeld te krijgen van de scores van leerlingen op examenvragen over de Tweede Wereldoorlog (WOII) en de dekolonisatie van Nederlands-Indië is gebruik gemaakt van toets- en itemanalyses (TIA) van Cito. Omdat de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië niet bevroegd werden in het reguliere havo- en vwo-examen, is er voor gekozen om de resultaten van pilotexamens van 2007 tot en met 2014 te gebruiken. Van de vragen die betrekking hebben op de onderwerpen Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië zijn de p-waardes genoteerd. De p-waarde is een indicator voor de moeilijkheid van een vraag. Een p-waarde van 0.57 betekent dat de leerlingen gemiddeld 57% van het maximaal aantal punten voor de vraag behaald heeft. Hoe hoger de p-waarde, hoe beter de vraag is gemaakt.

Vmbo gl/tl 2013

Een kwart van de vragen (9 van de 48) ging over de Tweede Wereldoorlog. De gemiddelde p-waarde was 62,56. De gemiddelde p-waarde van het hele examen was 57,73. Dit betekent dat de vragen over de Tweede Wereldoorlog gemiddeld iets beter worden gemaakt dan de andere vragen.

Een twaalfde deel van de vragen (4 van de 48) ging over dekolonisatie. De gemiddelde p-waarde was 47. De gemiddelde p-waarde van het hele examen was 57,73. Dit betekent dat de vragen over de dekolonisatie van Nederlands-Indië (een verrijkingsonderdeel) gemiddeld een stuk slechter werden gemaakt dan de andere vragen op het examen.

Vmbo gl/tl 2014

Iets meer dan een vijfde van de vragen (10 van de 47) ging over de Tweede Wereldoorlog. De gemiddelde p-waarde was 58,40. De gemiddelde p-waarde van het hele examen was 54,11. Dit betekent dat de vragen over de Tweede Wereldoorlog gemiddeld iets beter werden gemaakt dan de andere vragen.

Ongeveer 4 procent van de vragen (2 van de 47) ging over de dekolonisatie van Nederlands-Indië. De gemiddelde p-waarde was 47,50. De gemiddelde p-waarde van het hele examen was

54,11. Dit betekent dat de vragen over de dekolonisatie van Nederlands-Indië gemiddeld een stuk slechter werden gemaakt dan de andere vragen op het examen.

Tabel 7. Resultaten eindexamens WOII

Jaar	Items	Gem. p-waarde WOII	Gem. p-waarde examen	Conclusie
2013	9	62,56	57,73	WOII beter gemaakt
2014	10	58,40	54,11	WOII iets gemaakt
totaal	19	60,48	55,92	WOII beter gemaakt

Tabel 8. Resultaten eindexamens dekolonisatie

Jaar	Items	Gem. p-waarde N.I.	Gem. p-waarde examen	Conclusie
2013	4	47	57,73	Dekolonisatie veel slechter gemaakt
2014	2	47,50	54,11	Dekolonisatie veel slechter gemaakt
Totaal	6	47,25	55,92	Dekolonisatie veel slechter gemaakt

Havo de Tweede Wereldoorlog

In de pilotexamens van 2007, 2009 en 2010 t/m 2013 hadden telkens 2 tot 6 vragen betrekking op de Tweede Wereldoorlog. Deze vragen werden gemiddeld genomen iets beter gemaakt dan de andere vragen.

Tabel 9. Havo de Tweede Wereldoorlog

Jaar	Items	Gem. p-waarde WOII	Gem. p-waarde examen	Conclusie
2007	5	60,20	50,47	WOII veel beter gemaakt
2009	2	70,50	61,64	WOII veel beter gemaakt
2010	2	59,00	56,11	WOII iets beter gemaakt
2011	6	51,00	58,00	WOII beduidend slechter gemaakt
2012	4	64,75	60,01	WOII iets beter gemaakt
2013	2	70,00	61,83	WOII beduidend beter gemaakt
2014	5	51,00	54,62	WOII iets slechter gemaakt
totaal	21	60,92	57,53	WOII iets beter gemaakt

VWO de Tweede Wereldoorlog

In de pilotexamens van 2010 t/m 2014 gingen telkens 2 tot 4 vragen over de Tweede Wereldoorlog. Deze vragen werden gemiddeld genomen beter gemaakt dan de andere vragen.

Tabel 10. VWO de Tweede Wereldoorlog

Jaar	Items	Gem. p-waarde WOII	Gem. p-waarde examen	Conclusie
2010	1	78,00	68,11	WOII veel beter gemaakt
2011	4	79,25	67,17	WOII veel beter gemaakt
2012	4	76,50	70,40	WOII beduidend beter gemaakt
2013	2	71,33	68,60	WOII iets beter gemaakt
2014	2	69,00	68,90	WOII hetzelfde gemaakt

totaal	9	74,82	68,64	WOII beter gemaakt
---------------	----------	--------------	--------------	---------------------------

Pilot havo dekolonisatie van Nederlands-Indië

In de pilotexamens van 2007, 2009, 2012, 2013 en 2014 gingen er 1 of 2 vragen over de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Deze vragen werden gemiddeld genomen iets beter gemaakt dan de andere vragen.

Tabel 11. *Pilot havo dekolonisatie van Nederlands-Indië*

Jaar	Items	Gem. p-waarde N.I.	Gem. p-waarde examen	Conclusie
2007	1	66,00	50,47	Dekolonisatie veel beter gemaakt
2009	1	67,00	61,64	Dekolonisatie beduidend beter gemaakt
2012	1	64,00	60,01	Dekolonisatie iets beter gemaakt
2013	2	63,50	61,83	Dekolonisatie iets beter gemaakt
2014	1	44,00	57,53	Dekolonisatie veel slechter gemaakt
Totaal	6	60,90	58,30	Dekolonisatie iets beter gemaakt

Pilot vwo dekolonisatie van Nederlands-Indië

In het pilotexamens van 2013 gingen er 2 vragen over de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Deze vragen werden gemiddeld genomen slechter gemaakt dan de andere vragen.

Tabel 12. *Pilot vwo dekolonisatie van Nederlands-Indië*

Jaar	Items	Gem. p-waarde N.I.	Gem. p-waarde examen	Conclusie
2013	2	62,50	68,60	Dekolonisatie slechter gemaakt

Opgemerkt moet worden dat de spreiding bij een aantal examens tamelijk hoog is. Dit betekent dat de waarden ver uit elkaar liggen en dat er weinig consistentie is in de scores. Dit zorgt ervoor dat de gegevens minder betrouwbaar worden. Ook worden er op de examens over de dekolonisatie van Nederlands-Indië weinig vragen gesteld. Het is daarom lastig om op basis van deze gegevens uitspraken te doen over de prestaties van leerlingen op vragen over de dekolonisatie. De verwachting is ook dat, naarmate er meer items geëxamineerd worden, het verschil tussen de gemiddelde p-waarde voor vragen over de Tweede Wereldoorlog of de dekolonisatie en het totale gemiddelde van het examen steeds kleiner wordt.

Daarnaast spelen naast de kennis over een onderwerp een groot aantal andere factoren een rol bij het al dan niet goed beantwoorden van een vraag. De vraagstelling, het taalgebruik en de vraagsoort kunnen hierop grote invloed hebben. De moeilijkheidsgraad van een examenvraag wordt onder andere bepaald door de verschillende handelingswerkwoorden die gebruikt worden (Van der Kaap, 2014). Voorbeelden van dergelijke handelingswerkwoorden zijn herkennen, verklaren en redeneren. Ter illustratie, in het vmbo-tl-examen van 2014 werden twee vragen gesteld over eenzelfde onderwerp. De eerste vraag was een eenvoudige reproductievraag en de tweede vraag eiste veel meer van de leerling. De p-waarden waren respectievelijk 0.85 en 0.37. Dit geeft aan dat, ondanks het feit dat de vragen over hetzelfde onderwerp gaan, de scores op de vragen sterk uiteen kunnen lopen.

Er zijn ook verschillende type vragen: vragen met bron, vragen zonder bron, leg-uitvragen, noem/citeervragen, meerkeuzevragen, voorgestructureerde vragen en open vragen. Het is lastig te zeggen welk type vragen moeilijk gevonden wordt, maar het blijkt wel dat bijvoorbeeld

chronologievragen op vmbo-tl voor moeilijkheden zorgen (Van der Kaap, 2015). Hieruit blijkt ook dat de score op een vraag niet alleen bepaald wordt door de kennis van een onderwerp.

Aangezien bovenstaande alternatieve verklaringen niet kunnen worden uitgesloten, kan dus niet worden vastgesteld dat de scores op de examens iets zeggen over de kennis van de leerlingen op specifieke onderwerpen. Er kunnen daarom op basis van deze gegevens geen conclusies worden getrokken over de kennis van leerlingen met betrekking tot de Tweede Wereldoorlog of de dekolonisatie van Nederlands-Indië.

3.6 De lerarenopleidingen

Deze paragraaf gaat in op de beroepsvoorbereiding van leraren primair onderwijs en voortgezet onderwijs wat betreft de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Beide sectoren worden achtereenvolgens beschreven.

3.6.1 Primair onderwijs

De voorbereiding van leraren voor het primair onderwijs vindt plaats op de pabo. Deze leraren zijn opgeleid om in het basisonderwijs les te geven in circa dertien vakken. Door de veelheid aan vakken die ze op de opleiding gevolgd hebben, is het duidelijk dat de kennis van een vak, zoals geschiedenis, minder groot is dan wanneer een leraar gestudeerd heeft aan een hbo- of wo-opleiding geschiedenis. Er is vastgesteld dat bij pabo-studenten het kennisniveau van de wereldoriënterende vakken (aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek) minder groot is dan wenselijk. Het curriculum van de opleidingen is de verantwoordelijkheid van de opleidingen zelf. Kwaliteitsbewaking bestaat uit visitatie- en accreditatietrajecten. Ook is wel sprake van uitwisseling en overleg met collega-opleiders.

Toelatingstoets

De overheid heeft besloten bijzondere en nadere vooropleidingseisen te stellen aan aspirant-studenten voor de pabo. Om aan de pabo te kunnen studeren is een diploma mbo 4, havo of vwo nodig. Met ingang van het studiejaar 2015-2016 worden de regels voor de toelating tot de pabo veranderd. Voor aspirant-studenten uit het mbo en het havo gaan voor een aantal vakken bijzondere nadere vooropleidingseisen gelden. Het betreft de vakgebieden geschiedenis, aardrijkskunde en natuur & techniek. In de praktijk van de lerarenopleiding blijkt dat veel studenten het erg moeilijk vinden om in een paar jaar al die kennis over al die vakken te verwerven. Om deze situatie te verbeteren kunnen aspirant-studenten alleen instromen op de pabo als zij elementaire kennis hebben van geschiedenis, aardrijkskunde en natuur & techniek. Het is mogelijk dat een aspirant-student dit moet bewijzen door het maken van een toelatingstoets (www.goedvoorbereidnaardepabo.nl).

Voor leraren is een bepaalde basiskennis van het verleden, in combinatie met enkele historische vaardigheden, noodzakelijk (Beker, Diephuis, & Jager, 2014). Beide komen aan bod in de toets. De tien tijdvakken met 27 kenmerkende aspecten en een selectie van Canonvensters vormen het raamwerk voor de leerstof die bestudeerd moet worden. Dit raamwerk is verrijkt met inhoudelijke specificaties, zodat duidelijk is welke inhoud getoetst kunnen worden in de toelatingstoets pabo. Voor de geschiedenisstoets moet de aspirant-student een aantal vaardigheden kunnen toepassen. Ze hebben betrekking op het werken met bronnen en met een tijdlijn, het leggen van relaties tussen oorzaak en gevolg en verandering en continuïteit.

De Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië

Uit gesprekken met en enquêtes onder opleiders blijkt dat de onderwerpen de Tweede Wereldoorlog en dekolonisatie van Nederlands-Indië beide worden behandeld. Meestal wordt er per thema maximaal een les aan gewijd. Verder worden er voornamelijk voorbeelden gebruikt en moeten studenten de inhoud zelf uit de boeken halen. In projecten is soms meer aandacht voor bepaalde onderwerpen zoals de Holocaust: *We doen ook het project 'Vrijheid geef je door'. Het onderwerp de Holocaust en het schenden van de mensenrechten staat daarin centraal.* Er zijn geen onderwerpen die bewust vermeden worden. Soms schiet de behandeling van de dekolonisatie van Nederlands-Indië er wel bij in, vanwege tijdgebrek. Ook geeft een leraar aan dat sommige onderwerpen wel besproken worden, maar dat dit wel lastig is. *Jodenvervolging is soms moeilijk omdat het emotioneel is, dat blijft moeilijk maar je laat het wel zien. Daar heb ik niet altijd zin in, omdat het een zwaar beladen onderwerp is. Bij dekolonisatie heb je dat minder.* Daarnaast leggen leraren hun eigen accenten, vaak afhankelijk van hun eigen voorkeur.

Bij behandeling van de Tweede Wereldoorlog is veel interactie. De leraren geven aan dat dit komt doordat studenten hiervan meer voorkennis hebben. De verhouding tussen kennis en bewustwording verschilt per opleiding. Meestal geven de leraren aan dat het samen gaat. Sommige leraren doen meer aan kennisoverdracht en anderen richten zich meer op bewustwording. Over het algemeen vinden studenten het niet moeilijk om gezamenlijk te discussiëren en relaties te leggen, maar hebben ze niet altijd een goede kennisbasis. De leraren willen studenten vooral leren lesgeven in plaats van geschiedenis te leren. *Het gaat meer om het laten zien hoe je een geschiedenisles geeft. Reflecteren en terugblikken, wat heb ik gedaan en wat heb je geleerd over het lesgegeven. Ze zitten met een leeg hoofd. Het doel is te leren hoe je geschiedenis moet geven, het gaat niet alleen om de inhoud. We gebruiken de tien tijdvakken als een middel, niet als inhoudelijk doel.*

Didactische werkvormen

Op de pabo's ligt de nadruk niet op inhoudelijke historische kennis, maar vooral op de didactisering van de vele vakken waaronder geschiedenis. In de opleiding wordt met verschillende werkvormen gewerkt, zowel door leraren als studenten. Een leraar gaf aan dat ze dit ook erg belangrijk vindt: *Het gebruik van verschillende werkvormen is daarbij onontbeerlijk.* Er worden met name discussies gevoerd, er is aandacht voor emotie, persoonlijke identificatie en er zijn onderzoeksopdrachten. Een leraar geeft aan dat studenten het wel moeilijk vinden om zelf discussies te voeren met leerlingen over bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog of dekolonisatie, omdat ze bang zijn dat ze niet genoeg kennis hebben. Een andere leraar geeft ook aan dat de studenten weinig inhoudelijke kennis hebben en dat zij de studenten vooral leren hoe je geschiedenis moet geven.

Bij het gebruik van verschillende werkvormen speelt standplaatsgebondenheid een centrale rol. Alle leraren geven aan dat ze dit belangrijk vinden en er veel aandacht aan besteden. *We proberen studenten vanuit verschillende invalshoeken naar de geschiedenis te laten kijken en ze op te leiden als kritische burgers.* Ook worden er gastsprekers uitgenodigd, studiereizen gehouden en musea, monumenten en herdenkingsplaatsen bezocht.

Vakoverstijgende behandeling

Op de pabo wordt een deel van de leerstof vakoverstijgend behandeld, met name binnen de zaakvakken worden vele inhouds in samenhang aangeboden. Veel is impliciet: *Geschiedenis gaat over alle vakken*, maar er is ook expliciete vakoverstijgende behandeling van de leerstof. Dit gebeurt vaak binnen projectonderwijs. Vaak wordt er een koppeling gemaakt met de Nederlandse taal, bijvoorbeeld door middel van het schrijven van een tekst over een historisch onderwerp. Ook wordt in de geschiedenislessen de koppeling gemaakt met aardrijkskunde en maatschappijleer. Een aantal leraren geeft ook aan dat geschiedenis meer geïntegreerd zou

kunnen worden in andere vakken: *Inhoudsloos met tekenen, drama en muziek bezig zijn is zonde, dat kan mooi met geschiedenis.*

Relaties leggen naar het heden en behandeling van actuele thema's

Alle geïnterviewde leraren vinden het belangrijk dat er een relatie wordt gelegd naar het heden. *De studenten moeten leren kritisch te denken en verbanden te leggen tussen gebeurtenissen in het verleden en het heden.* Ze besteden hier dan ook allemaal veel aandacht aan. Het inleven in een andere tijd en het bedenken van verschillende invalshoeken is hierbij erg belangrijk. Ook worden hierbij thema's besproken zoals vrijheid en mensenrechten.

3.6.2 Eerste en tweedegraadsopleiders

Leraren die geschiedenis gestudeerd hebben aan een hbo-opleiding zijn opgeleid tot leraar voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en volwasseneducatie (voorheen aangeduid als een tweedegraads bevoegdheid). Dit betekent dat deze leraren les mogen geven in de onderbouw van havo en vwo, het mbo en het vmbo. Hun opleiding is vooral gericht op de praktijk van het lesgeven: een combinatie van vakinhouden, onderwijskunde en didactiek. Tijdens hun opleiding komen alle historische perioden aan bod: van de Oude Grieken en Romeinen tot en met contemporaine geschiedenis. Daarbij wordt meestal speciaal aandacht geschonken aan de Nederlandse geschiedenis. Naast de inhoudelijke opleiding is er veel aandacht voor didactiek, waardoor zij hun onderwijs zo in kunnen richten dat kinderen, jongeren en volwassenen hun talenten optimaal kunnen benutten en verder ontwikkelen.

Leraren die geschiedenis gestudeerd hebben aan een universiteit hebben zich vooral op een wetenschappelijke wijze verdiept in de achtergronden van historische gebeurtenissen. Historici zijn breed opgeleid en kunnen binnen hun vakgebied overal aan de slag, afhankelijk van de arbeidsmarkt. Velen kiezen echter voor het onderwijs. De lesbevoegdheid is te halen via een masteropleiding aan de universiteit (universitaire lerarenopleiding of educatieve master) of een masteropleiding aan een hogeschool. Door het behalen van hun eerstegraads lesbevoegdheid mogen ze lesgeven aan alle leerjaren in het vmbo, havo en vwo.

De Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië

De Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië worden in het eerste tot en met het derde jaar behandeld in een of meerdere leerjaren. Een leraar geeft aan: *Binnen de lerarenopleiding wordt de Tweede Wereldoorlog in zeven weken (één periode) behandeld in leerjaar 2. De dekolonisatie van Nederlands-Indië wordt in drie tot vier colleges behandeld bij Geschiedenis van Azië en Geschiedenis van Nederland.* Twee van de drie leraren geven aan dat er vaak te weinig tijd is. Er zijn verder geen onderwerpen die bewust vermeden worden. Wel gaf een leraar aan dat sommige onderwerpen moeilijker te bespreken zijn. Hij geeft als voorbeeld *het neokoloniale ethnocentrisme van sommige Nederlanders die op basis van eenzijdige feitenkennis beweren dat er geen onafhankelijke Indonesische staat was voor de soevereiniteitsoverdracht.* Andere leraren geven aan dat ze de dekolonisatie met de Indonesische onafhankelijkheid en de verschillende perspectieven daarop juist extra benadrukken. Daarnaast worden er ook accenten gelegd op onder andere genocide en de schuldvraag.

In de lessen worden vaak discussies gehouden en doen studenten actief mee. Een leraar gaf aan dat hierbij wel onderscheid in interactie is door het thema dat behandeld wordt. *De Tweede Wereldoorlog roept heel veel interesse op, de dekolonisatie is toch meer een ver van mijn bed show.* De kennisoverdracht en bewustwording moeten in balans zijn. Daarbij geeft een leraar wel aan dat de kennis de basis moet vormen waarmee bewustwording wordt gecreëerd. Daardoor kan begripsvorming ontstaan over de hedendaagse wereld. Deze kennisoverdracht hoeft niet per se tijdens de lessen plaats te vinden: *Kennisoverdracht gebeurt voornamelijk thuis*

(Flipping the classroom bijvoorbeeld) en in een collegezaal gaat het meer over bewustwording. Over de resultaten van toetsen over deze onderwerpen worden geen uitspraken gedaan. Leraren vinden het belangrijk om een koppeling te maken naar burgerschap en maatschappijleer. Een leraar geeft aan dat studenten zelf ook relaties leggen met burgerschap. De mate waarin dit gebeurt is onduidelijk.

Materialen en didactiek

Naast de verschillende studieboeken worden er veel additionele materialen gebruikt. Leraren maken vaak gebruik van films/documentaires, kranten, wetenschappelijke artikelen, afbeeldingen en geluid. Sommige leraren geven daarbij aan dat studenten vinden dat de lesmethoden niet voldoen en te beperkt zijn. De additionele materialen krijgen hierdoor een nog grotere meerwaarde. *Als lerarenopleider maak ik gebruik van wetenschappelijke artikelen, bewegend beeld en geluid en stilstaand beeld. De studenten ervaren dat als een meerwaarde. De studenten maken ook gebruik van de extra materialen om deze vervolgens te bewerken en zo daarmee te kunnen differentiëren.* Naast het gebruik van additionele materialen worden er ook veel verschillende werkvormen toegepast. Alle leraren geven aan discussies te houden, onderzoeksopdrachten te geven, gastsprekers uit te nodigen en herdenkingsplaatsen en musea te bezoeken. Ook worden 'grootouders' soms betrokken bij de lessen. Een andere leraar geeft aan dat hij de interactie verhoogt door studenten presentaties te laten geven, door vertalingen te maken naar de stage en door studenten zelf een studiereis te laten organiseren. Daarnaast wordt vaak aangegeven dat bij het gebruik van de verschillende werkvormen aandacht wordt besteed aan persoonlijke identificatie en emoties.

Relaties leggen naar het heden en behandeling van actuele thema's

Alle geïnterviewde leraren vinden het belangrijk dat er een relatie wordt gelegd met het heden. Een leraar geeft hierover aan: *Essentieel is dat leerlingen leren om kennis van het verleden zodanig te hanteren dat ze een beter begrip hebben van de hedendaagse wereld en van wat ze kunnen verwachten in de toekomst.* Een andere leraar vergelijkt bijvoorbeeld de integratie van Indische Nederlanders met de integratie van andere allochtonen. In de lessen wordt veel aandacht besteed aan de koppeling met actuele thema's. Leraren willen dit ook overbrengen op hun studenten: *Als voorbeeld van 'betekenisvol onderwijs', zodat je aan de studenten kan laten zien hoe je hier als leraar in opleiding mee om gaat.* Historisch besef, historisch redeneren en standplaatsgebondenheid spelen hierbij een centrale rol.

4. Samenvatting

Dit rapport doet verslag van een project waarin is verkend hoe de Tweede Wereldoorlog - inclusief de Holocaust- en de dekolonisatie van Nederlands-Indië voorkomen in het curriculum. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen het beoogde curriculum: visie en bedoelingen van het leerplan, uitgewerkt in documenten en materialen; het uitgevoerde curriculum: het-leerplan-in-actie in de feitelijke school- en klassenpraktijk en percepties van leraren daarover; en het gerealiseerde curriculum: de ervaringen en resultaten van leerlingen. De aanleiding van dit project is de transitie die momenteel gaande is waarbij, als gevolg van het wegvallen van de generatie getuigen, herinnering geschiedenis wordt. Wat betekent dit voor de wijze waarop we in het onderwijs aandacht willen besteden aan deze tijdsperiode en kan daarbij een relatie worden gelegd met doelen voor burgerschapsonderwijs?

Beoogd curriculum

Het beoogde curriculum in de zin van het onderwijsaanbod dat scholen geacht worden te realiseren, is versnipperd. In dit rapport zijn relevante elementen uit documenten met een verplichtend karakter gebruikt om tot een samenhangend verhaal te komen van de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië.

Voor het beoogde curriculum van de bovenbouw van vmbo en havo/vwo geldt dat de eisen die aan het onderwijs in deze sectoren worden gesteld, bestaan uit examenprogramma's die zijn uitgewerkt in syllabi. Deze syllabi zijn nagenoeg geheel uitgewerkt in de onderwijsmethoden voor de bovenbouw. Een belangrijk aandachtspunt is dat slechts een deel van de leerling nog geschiedenisonderwijs volgt, variërend van 1% in de lagere niveaus van het vmbo tot 65% in de havo. Voor de onderwerpen de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië geldt dat deze slechts een klein deel van het examen uitmaken en dat in het geval van de dekolonisatie bovendien sprake is van een keuzethema.

Het communale, voor alle leerlingen in Nederland van toepassing zijnde beoogde curriculum voor de Tweede Wereldoorlog, de dekolonisatie van Nederlands-Indië en voor hedendaagse thema's met een morele dimensie is hieronder samengevat.

De Tweede Wereldoorlog

Het onderwijsaanbod voor de Tweede Wereldoorlog kan als volgt worden opgebouwd: 1) oorzaken van de Tweede Wereldoorlog; 2) Duitse bezetting van Nederland; 3) Jodenvervolgging waaronder antisemitisme en de Holocaust en vervolging van Sinti en Roma (zigeuners) homoseksuelen en anderen; 4) fascisme en nationaalsocialisme; 5) houding van de Nederlandse bevolking; 6) propaganda en communicatiemiddelen; 7) Tweede Wereldoorlog en de geallieerde strijdkrachten; 8) belangrijke namen: Anne Frank, Adolf Hitler; en 9) herdenken en vieren.

Uit deze opsomming blijkt dat de aandacht voor de Tweede Wereldoorlog groot is. Vanuit het perspectief van de geschiedenis van Nederland zijn de belangrijkste aspecten waaronder de Jodenvervolgging gedekt. Indien het wenselijk is om het huidige beoogde curriculum te herzien, dan is sterk de vraag of het dan moet gaan om het toevoegen van kenniselementen, gezien de druk die er ook nu al is op het curriculum. Beter is het om te verkennen hoe in het curriculum de

relatie met hedendaagse burgerschapsthema's beter zichtbaar kan worden gemaakt met vaardigheids- en houdingsdoelen (zie verderop).

De dekolonisatie van Nederlands-Indië.

Op basis van de synthese van de kerndoelen, tijdvakken en canonvensters wordt de volgende indeling van het beoogde curriculum voorgesteld: 1) vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme (waaronder kolonialisme), onafhankelijkheidsstrijd; 2) verloop, waaronder Japanse bezetting (smacht); onafhankelijkheidsverklaring; politieke acties, de Molukse kwestie, spijtbetuiging; 3) belangrijke namen: Soekarno, Hatta.

De aandacht voor Nederlands-Indië en de dekolonisatie is beperkter dan de aandacht voor de Tweede Wereldoorlog en is deels achterhaald. Onze kijk op de rol van de Nederlandse staat gedurende de vrijheidsstrijd van de Indonesiërs is veranderd.

Hedendaagse thema's met een morele dimensie

Naast een analyse van het beoogde curriculum zoals dat is vastgelegd in formele documenten, is ook verkend of een relatie wordt gelegd tussen de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië en aan burgerschapsvorming ontleende thema's vrijheid; parlementaire democratie; rechtsstaat; mensenrechten; oorlog (spanningen en conflicten) en vrede; discriminatie; racisme; ethiek; solidariteit; empathie; samenleven in een pluriforme en multiculturele samenleving; leven in een dictatuur, onder autoritaire regimes en met totalitaire ideologieën. Deze thema's kunnen een rol spelen bij het actualiseren van de aandacht voor de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië en zijn daarom meegenomen in de analyses.

Onderwijsmethoden

Onderwijsmethoden maken onderdeel uit van het beoogde curriculum. Op basis van bovenstaande opsommingen van inhoud over de Tweede Wereldoorlog, de dekolonisatie van Nederlands-Indië en de hedendaagse thema's zijn methoden geanalyseerd. We noemen hier de belangrijkste bevinden.

Tweede Wereldoorlog

Uit de methodeanalyses blijkt dat de methoden overwegend alle aspecten uit het beoogde curriculum bevatten. Alleen ontbreekt bij behandeling van de Tweede Wereldoorlog soms het onderdeel 'herdenken en vieren' en bij Nederlands-Indië het onderdeel 'vervolg en gevolg'. Daarnaast leggen methoden verschillende inhoudelijke en didactische accenten.

Dekolonisatie

Vrijwel alle methoden gaan uitgebreid in op de voorgeschiedenis van de dekolonisatie van Nederlands-Indië bij het deelaspect 'kolonialisme en verzet'. Dat is in het primair onderwijs wat betreft 'de Japanse bezetting en capitulatie' en in het voortgezet onderwijs (onderbouw) slechts in één methode het geval. In de methoden in het basisonderwijs is er dus meer aandacht voor het deelaspect 'kolonialisme en verzet'.

Ten aanzien van het deelaspect 'de weg naar Indonesische onafhankelijkheid' behandelen twee van de vier methoden in zowel het primair als het voortgezet onderwijs (onderbouw) expliciet de drie deelaspecten 'onafhankelijkheidsverklaring Indonesië: 17 augustus 1945', 'koloniale oorlog: twee politieke acties' en 'internationale druk'. De andere methoden beperken zich eerder tot alleen het noemen of afbeelden van deze deelaspecten.

In het deelaspect 'vervolg op de dekolonisatie' is er nagenoeg geen aandacht voor de deelaspecten 'de Molukse kwestie' en 'Nieuw Guinea'. In het aspect 'de veelkleurigheid van de Nederlandse samenleving' wordt de komst van groepen uit het vroegere Nederlands-Indië van vlak na de Tweede Wereldoorlog veelal in een adem genoemd met die van de Surinamers,

gastarbeiders en later asielzoekers. Voor de deelaspecten 'spijtbetuyging' en het 'herdenken en vieren: 15 augustus' Indiëherdenking is geen aandacht in de methoden.

Concluderend kan worden gesteld dat de voorgeschiedenis van de dekolonisatie het meeste aandacht krijgt in de methoden. Dat wordt minder als het gaat om uitgebreide aandacht voor de weg naar een onafhankelijk Indonesië. Nog weer minder aandacht is er voor het vervolg op en de gevolgen van de dekolonisatie.

Hedendaagse thema's en morele aspecten

Uit de analyses van de methoden van het primair onderwijs blijkt dat het per methode erg uiteenloopt welke actuele thema's en morele aspecten in het basismateriaal worden behandeld. De thema's oorlog (spanningen en conflicten) en vrede, discriminatie en racisme, ethiek en solidariteit en empathie krijgen in de meeste methoden aandacht. Uit de analyses blijkt dat de thema's vrijheid, parlementaire democratie, rechtsstaat, mensenrechten, samenleven in een pluriforme en multiculturele samenleving en leven in een dictatuur, onder autoritaire regimes en met totalitaire ideologieën nauwelijks naar voren komen bij de behandeling van de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië.

De methoden voor de onderbouw van het vo gaan in meer of mindere mate in op actuele thema's en morele aspecten. Deze staan meestal in bepaalde vragen in het werkboek, maar soms wordt er in het lesboek ook aandacht aan actuele thema's besteed in de vorm van een bron. De meeste thema's komen heel af en toe terug in de methoden. Het is wisselend welke thema's aangehaald worden. De thema's ethiek en solidariteit en empathie krijgen wel veel aandacht in de methoden.

In elke methode van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt een aantal actuele thema's en morele aspecten behandeld. De methoden verschillen op dit punt wel van elkaar. Het valt op dat er verreweg de meeste aandacht is voor solidariteit en empathie. Ook de thema's discriminatie en racisme, oorlog (spanningen en conflicten) en vrede worden vaker aangehaald in methoden maar in verhouding tot ethiek en solidariteit en empathie minder.

Uitgevoerde curriculum

Context

De Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië maken deel uit van het geschiedeniscurriculum. Dit vak komt in het primair onderwijs maar mondjesmaat aan de orde, ongeveer een uur in de week, maar wel voor alle leerlingen. In de onderbouw vo is meer tijd beschikbaar en ook voor deze sector geldt dat de kerndoelen gericht op historisch bewustzijn voor alle leerlingen van toepassing zijn. In de onderbouw verkiezen veel vmbo-scholen het leergebied mens en maatschappij boven de afzonderlijke vakken aardrijkskunde en geschiedenis. In de bovenbouw is het vak geschiedenis niet meer voor alle leerlingen een verplicht vak. Als gevolg hiervan had (situatie 2013) minder dan de helft van alle leerlingen na het vijftiende jaar nog geschiedenis in het pakket. In het vmbo wordt geschiedenis alleen aangeboden als keuzevak. Er zijn vmbo-scholen die het vak niet aanbieden. In havo en vwo is geschiedenis een verplicht vak in twee van de vier profielen en verder een keuzevak. Bovendien is de koloniale relatie Indonesië – Nederland een keuzethema voor het schoolexamen vmbo. Leraren kunnen ook een andere keuze maken.

Leraren over methoden

Uit interviews met leraren blijkt dat leraren primair onderwijs aangeven dat bij de behandeling van de Tweede Wereldoorlog in methoden veel minder aandacht is voor de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van dat land. Leraren in het voortgezet onderwijs menen dat inhouden van de Tweede Wereldoorlog in de methoden wel op een juiste wijze aangeboden worden. Net als hun collega's van het primair onderwijs vinden zij het een

omissie dat er onvoldoende aandacht is voor de dekolonisatie van Nederlands-Indië en het ontstaan van Indonesië.

De behandeling van de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië

De geïnterviewde leraren primair onderwijs geven aan geschiedenis een belangrijk vak te vinden in de vorming van burgers. Daarbij is de Tweede Wereldoorlog een belangrijk onderdeel van hun geschiedenisonderwijs. Hun leerlingen zijn geïnteresseerd in onderwerpen die betrekking hebben op de Tweede Wereldoorlog. Leerlingen uit andere culturen hebben meestal minder voorkennis en affiniteit met het onderwerp de Tweede Wereldoorlog.

Leraren in het voortgezet onderwijs geven aan dat de Tweede Wereldoorlog een essentieel onderdeel is van hun geschiedenisonderwijs. Vanuit meerdere invalshoeken benaderen zij dit onderwerp. Leraren geven aan dat ze de leerlingen duidelijk maken dat geschiedenis gaat om waarheidsvinding vanuit een mondiaal perspectief. Ze leren hun leerlingen kritisch te denken en zich bewust te zijn dat zij en het vak geschiedenis te maken hebben met standplaatsgebondenheid.

De geïnterviewde leraren uit het voortgezet onderwijs bespreken alle onderwerpen, dus ook onderwerpen zoals de Holocaust. Een enkele leraar geeft daarbij aan dat met name in klassen met bijna alleen leerlingen met een migrantenachtergrond, bepaalde onderwerpen gevoelig liggen. Sommige leerlingen hebben door hun afkomst, hun religie en hun nieuwsvergarings een andere kijk op bepaalde historische onderwerpen. Hierdoor kan soms heftige discussie ontstaan, maar de leraren geven allemaal aan dat ze alle onderwerpen op een 'objectieve wijze' behandelen. Geen van de geïnterviewde leraren slaat onderwerpen over.

Tegelijkertijd lijkt er sprake te zijn van een tendens om het vak geschiedenis minder exclusief nationaal in te vullen, en meer op te schuiven richting een eurocentrisch of algemeen internationaal perspectief. Dat biedt mogelijkheden om meer aan te sluiten bij de diversiteit in de leerlingenpopulatie.

Leraren in het primair onderwijs geven aan het belangrijk te vinden om bij de lessen over de Tweede Wereldoorlog een museum, een historische instelling of een monument te bezoeken. Een relatie leggen tussen het hedendaagse herdenken of herinneren met de lesstof vinden ze eveneens belangrijk. Tevens geven ze aan dat het organisatorisch (logistiek en tijd) en financieel moeilijk is om met leerlingen buitenschoolse activiteiten te ondernemen zoals een bezoek te brengen aan tentoonstellingen, musea en herdenkingsplaatsen. Onder de geïnterviewde leerlingen (vo) zijn de meningen over museumbezoek en gastlessen verdeeld. Leerlingen (po en vo) hechten aan filmpjes en documentaires. Het gebruik van nieuwe media neemt toe. Niet alleen door het aanbod van uitgevers, maar ook door ontwikkelingen waarbij het huiswerk bestaat uit digitale lessen en het bekijken van instructiefilmclips.

Leraren in zowel het primair als het voortgezet onderwijs geven aan dat de Tweede Wereldoorlog in methoden uitgebreid behandeld wordt, maar een deel van de leraren meent dat de dekolonisatie van Nederlands-Indië meer aandacht verdient in methoden en lessen. Daarnaast lijkt de dekolonisatie voor leerlingen ver van hen af te staan en hebben ze weinig voorkennis. Het hangt van de leraar af of er extra aandacht (buiten de methode om) geschonken wordt aan de dekolonisatie.

De leraar en hedendaagse thema's

De geïnterviewde leraren geven aan dat waar mogelijk een relatie wordt gelegd met actuele thema's en morele kwesties zoals racisme, antisemitisme, discriminatie, leven in een rechtsstaat, vrijheid en democratie. Met name morele aspecten en ethische dilemma's spreken tot de verbeelding van leerling en leraar. Ze zorgen voor diepgang en kunnen bijdragen aan verinnerlijking van de thematiek. De leraar kan hier het verschil maken. Belangrijk is de

constatering dat leraren voldoende het belang van een ruime behandeling inzien; ze vinden zelf dat ze voldoende daarop gericht zijn en vinden ook voor de toekomst deze thematiek van belang. Daarbij staan overigens ook andere vakken ter beschikking, zoals levensbeschouwing, maatschappijleer of filosofie.

Bij de behandeling van de Holocaust zien de geïnterviewde leraren uit het primair onderwijs overwegend een grote interesse bij leerlingen voor dit onderwerp; van weerstand tegen dit onderwerp was in de klassen van de geïnterviewde leraren primair onderwijs geen sprake. Leraren vinden het belangrijk daarbij een lijn door te trekken naar het hedendaagse racisme, discriminatie, het leven in vrijheid en democratie.

Een aantal leraren vindt het lastig om de stof te verdiepen met morele aspecten die ook vandaag de dag onderwerp van discussie zijn, zoals respect en tolerantie. Men heeft niet altijd het juiste gereedschap in huis, of voelt zich hiervoor niet voldoende zeker of bekwaam. Sommige leraren geven aan dat ze het moeilijk vinden om leerlingen te bereiken. *Antisemitisme speelt heel erg*, zo geeft een leraar aan. Leraren zijn op dit punt soms handelingsverlegen. Hoe pakt je zo iets nu aan? Daarbij is het een uitdaging om *moeilijk te bereiken leerlingen* te bereiken.

Als knelpunten ervaren leraren dat het lesrooster of het curriculum niet altijd voldoende ruimte biedt, de tijdsdruk is groot. In de bovenbouw, met name de havo, is de tijdsdruk nog groter. Ruimte voor verinnerlijking van de lesstof door leerlingen is dan moeilijk te vinden. Een leraar geeft aan: *Persoonlijke geschiedenissen vind ik belangrijk*. Deze komen blijkbaar meer 'binnen bij de leerling'. Echter leraren in de bovenbouw komen bijna niet toe aan actieve werkvormen/ activiteiten die nodig zijn voor verinnerlijking. Het is *klaarstomen voor het examen... en daar word je op afgerekend* (aldus een leraar).

Gerealiseerd curriculum

Leraren hebben de indruk dat leerlingen bovengemiddelde interesse hebben in de Tweede Wereldoorlog. Zij zien ook dat leerlingen vaak al over enige voorkennis beschikken, bijvoorbeeld door documentaires in de media of de eigen familiegeschiedenis. Er zijn echter maar weinig gegevens beschikbaar over het resultaat van het aangeboden onderwijs. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van examengegevens van Cito. Uit analyses van de examenresultaten blijkt dat de vragen over de Tweede Wereldoorlog ten opzicht van andere geschiedenisonderwerpen met bovengemiddeld resultaat worden gemaakt. Dit beeld wordt bevestigd in de interviews met leraren en ook uit de gesprekken met leerlingen blijkt dat zij meer interesse tonen voor de Tweede Wereldoorlog dan voor andere historische onderwerpen. Over Nederlands-Indië is veel minder te zeggen: dit onderwerp maakt een te klein deel uit van de onderzochte examengegevens. Ook wordt door leraren en leerlingen niet gezegd dat dit onderwerp beter wordt gemaakt dan andere onderwerpen.

Leerlingen

Er zijn een beperkt aantal gesprekken gevoerd met leerlingen in het primair onderwijs en in de havo. Die leerlingen gaven aan wel over enige voorkennis te beschikken van de Tweede Wereldoorlog, door filmpjes en ook door verhalen van thuis. De leerlingen afkomstig van een basisschool konden aangeven dat het verschil tussen goed en fout in de oorlog niet altijd eenvoudig te maken is. De leerlingen uit de bovenbouw van de havo lieten weten dat ze op het onderwerp de Tweede Wereldoorlog meestal goede cijfers konden behalen, omdat ze er veel van wisten. De leerlingen konden aangeven dat in de onderbouw de nadruk meer op kennisvergarig lag en in de bovenbouw meer op inzicht.

5. Conclusies en aanbevelingen

Curriculumbeleid

De Tweede Wereldoorlog is goed gepositioneerd in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Wel staat daarbij het Nederlandse perspectief centraal. Een mogelijke aanpassing van het curriculum kan zijn om het perspectief op de oorlog internationaler te maken. Een andere mogelijkheid die in dit project is verkend is het leggen van een relatie van de Tweede Wereldoorlog en Nederlands-Indië/Indonesië met een eigentijdse visie op burgerschapsvorming. Dit kan een kansrijke manier zijn om de transitie van *memory to history* te realiseren. Een onderzoek van het NIOD (De Bruijn, 2015) maakt kanttekeningen bij het verbinden van verleden met het heden. De contexten in het verleden verschillen te zeer met het heden en het gebruiken van het verleden als moreel ijkpunt om het handelen in het heden aan af te meten kan leiden tot weerstanden bij leerlingen. Het NIOD rapport vermeldt dat het behandelen van de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie als historische onderwerpen op zichzelf al bijdragen aan burgerschapsvorming. Een mogelijkheid kan zijn om hedendaagse thema's zoals vrijheid, parlementaire democratie, rechtsstaat, dictatuur, discriminatie, de multiculturele samenleving, solidariteit en empathie nadrukkelijker een plaats te geven in de behandeling van de historische onderwerpen. Het gaat daarbij niet zozeer om kennis maar ook om bijvoorbeeld reflectievaardigheden en het ontwikkelen van eigen opvattingen. Door burgerschapsonderwijs inhoudelijk/thematisch te verbinden met relevante onderdelen van het bestaande curriculum worden de reguliere vakken versterkt, alsmede inhoud en vorm gegeven aan het burgerschapsonderwijs.

Een daaraan gerelateerde mogelijkheid is om rond herdenkingsdata, met gebruik van nieuwe media, speciale aandacht te geven aan de betekenis van de Tweede Wereldoorlog en Nederlands-Indië/Indonesië voor de huidige samenleving en waarden daarbinnen.

- 1) *Breng bij de discussie rond 'Onderwijs 2032' in dat de ontwikkeling van historisch besef in het onderwijs aan herziening toe is en breng daarbij conclusies uit dit rapport onder de aandacht (zie ook aanbeveling 17).*
- 2) *Werk de relatie tussen de Tweede Wereldoorlog en/of de dekolonisatie van Nederlands-Indië en een of meer burgerschapsthema's voorbeeldmatig uit.*

In het beoogde en uitgevoerde curriculum is duidelijk minder aandacht voor de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Bovendien is het onderwijsaanbod over deze periode achterhaald als gevolg van recente ontwikkelingen zoals de erkenning dat Nederland in de vrijheidsstrijd van de Indonesiërs aan de verkeerde kant van de geschiedenis stond.

De aandacht voor de dekolonisatie van Nederlands-Indië lijkt niet zo sterk 'ingebakken' in ons onderwijs en mede daardoor ook niet in ons collectieve geheugen, of is daaruit mogelijk verdrongen, samen met andere gevoelige onderwerpen zoals kolonialisme, slavenhandel en slavernij.

Door de dekolonisatie uit te werken als thema in de naoorlogse periode, ontstaat de mogelijkheid om Nederlands-Indië, Suriname en de Nederlandse Antillen in samenhang te behandelen als onderdeel van een wereldwijde ontwikkeling van dekolonisatie, vrijheidsbewegingen en cultureel zelfbewustzijn. Op die manier kan ook beter worden ingespeeld op de diversiteit in de schoolpopulatie die als gevolg van migratie alleen maar is toegenomen. De veranderde schoolpopulatie vraagt om een benadering die tegemoet komt aan

de culturele diversiteit op school en in de samenleving. De WRR (2007) stelde dat gedeelde referentiekaders met historische en culturele kennisaspecten kunnen bijdragen tot onderlinge verbondenheid. Het is daarom zaak de nationale Nederlandse geschiedenis meer te verbinden met Europa en de wereld, zodat het land van herkomst van leerlingen ook een plaats krijgt. Daarbij horen ook weerbarstige onderwerpen als slavernij, kolonialisme, mensenrechten, godsdienstconflicten, communisme, nazisme en andere extreme vormen van nationalisme. Primair gericht op een wezenlijke verwerking van het verleden zonder dat dit leidt tot het versterken van slachtofferschap of gemeenschappelijke schuldgevoelens (Grever, 2007).

- 3) *Zorg ervoor dat het onderwijsaanbod omtrent Nederlands-Indië en de dekolonisatie met spoed wordt geactualiseerd, niet alleen door een veranderde kijk op de betreffende periode in de geschiedenis, maar ook omdat het thema Nederlands-Indië en de dekolonisatie structurele aandacht verdient.*
- 4) *Stimuleer dat mogelijkheden worden gezocht om migrantengeschiedenissen met de Nederlandse geschiedenis te verbinden, zodat een gedeelde geschiedenis ontstaat. Gebruik daarvoor de canonvensters.*

Als de samenleving werkelijk belang hecht aan onderwijs over de lessen uit de Tweede Wereldoorlog, de Holocaust en de dekolonisatie van Nederlands-Indië, dan kan dat niet los worden gezien van de huidige positie van het vak geschiedenis in de verschillende curricula van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, met name in het vmbo. Deze in de samenleving kwetsbare groep vmbo-leerlingen, veelal met een migrantenachtergrond, heeft daardoor onvoldoende idee hoe onze samenleving is ontstaan en kan zaken zoals democratie, vrijheid van meningsuiting en religie niet plaatsen. Ze ziet onze maatschappij als een vast gegeven, zonder te weten hoe iets is ontstaan en de moeite waard is om zich voor in te zetten. In het verlengde daarvan moet worden bezien welke onderdelen in de examens tot de keuzethema's behoren en welke tot de verplichte examenstof.

- 5) *Verken hoe het historisch besef in de bovenbouw van het vmbo versterkt kan worden in vakken, projecten of door herziening van examenprogramma's.*

Leermiddelen

Uit de analyses blijkt dat het beoogde curriculum in de reguliere methoden overwegend goed wordt gedekt. De relatie met hedendaagse thema's met een morele dimensie loopt echter sterk uiteen en de aandacht ervoor is niet structureel. Van reguliere methoden hoeft dat ook niet meteen verwacht te worden: deze richten zich vooral op de voorgeschreven inhoud. Leraren die een andere benadering nastreven maken daarbij vaak gebruik van additionele materialen. Uit leermiddelenanalyses van andere aan burgerschap gerelateerde thema's zoals seksuele diversiteit (Bron, Lodeweges, & Volkering, 2014) en mensenrechten (Thijs & De Ridder, 2012) blijkt dat de reguliere lesmethoden maar beperkt aandacht hebben voor controversiële en morele thema's. Thematisch lesmateriaal legt juist wel nadruk op die onderwerpen.

Met de uitspraak *from memory to history* wordt bedoeld dat de generatie direct betrokkenen bij de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië ons aan het ontvallen is en dat ruimte ontstaat voor een meer beschouwende kijk op dit verleden. Anderzijds kan de herinnering ook 'levend' worden houden door leerlingen zich meer betrokken te laten voelen bij dit verleden. Het is zaak het onderwijs zodanig te ondersteunen dat ook de toekomstige generatie de betrokkenheid, die door de ooggetuigen wordt gestimuleerd op andere wijze tot stand laat komen, bijvoorbeeld door ervaringen van getuigen vast te leggen. Daarbij moet worden opgemerkt dat het werken met primaire bronnen geen vanzelfsprekendheid is. Voor veel leraren zal gelden dat deze bronnen geschikt gemaakt moeten worden voor gebruik in het onderwijs. Het Nationaal Comité 4 en 5 mei is gestart om in samenwerking met het onderwijs

geschikt digitaal audiovisueel materiaal te ontwikkelen met ooggetuigen. Het Nationaal Comité 4 en 5 mei ontwikkelt eveneens een portal om inhoud te bundelen met betrekking tot de Tweede Wereldoorlog te borgen en beschikbaar te stellen aan het onderwijs.

Leerlingen en leraren waarderen audiovisuele bronnen. Uitgevers voegen in toenemende mate digitaal en audiovisueel additioneel materiaal toe aan de methoden. Ook is er een ontwikkeling zichtbaar waarbij leerlingen ter voorbereiding op lessen of toetsen gedigitaliseerde uitleg thuis bekijken zoals digitale lessen en colleges.

Ook een bezoek aan musea, monumenten en oorlogsgraven werkt zeer verrijkend voor leerlingen. Organisatorische en financiële bezwaren vormen vaak een belemmering om een bezoek te realiseren.

- 6) *Onderzoek of en hoe in thematische materialen aandacht is voor de relatie tussen de Tweede Wereldoorlog en/of de dekolonisatie en de aan burgerschap gerelateerde hedendaagse thema's met een morele dimensie. Neem daarin materialen en aanpakken (inclusief gastlessen en peer-educators) mee die rekening houden met en/of een oplossing bieden voor het omgaan met weerstanden in de leerlingenpopulatie en de handelingsverlegenheid van leraren trachten weg te nemen.*
- 7) *Stimuleer dat ontwikkelaars van (additioneel) lesmateriaal meer aandacht schenken aan de pedagogische aspecten in plaats van vooral aan de kennisoverdracht: bied leraren meer kapstokken om vormende aspecten en kenniszaken beter aan elkaar te verbinden. Leg daarvoor contact met ontwikkelaars van lesmaterialen.*
- 8) *Initieer of faciliteer een extern onafhankelijk onderzoek van veel gebruikte additionele materialen in het onderwijs: wat werkt wel, wat werkt niet, wat is effectief, waarom, mist men nog een specifiek aanbod, en zo ja welk, en hoe moet dat er idealiter uitzien?*
- 9) *Breid het portal van het Nationaal Comité 4 en 5 mei uit zodat leraren inzicht krijgen in de kwaliteit van de opgenomen materialen, en zorg voor meer bekendheid van de portal in het onderwijsveld.*
- 10) *Onderzoek op welke wijze digitaal audiovisueel materiaal bij kan dragen aan historisch besef van leerlingen.*

Praktijk

Uit de analyses blijkt dat Jodenvervolging en antisemitisme een stevige plaats hebben in het beoogde en uitgevoerde curriculum. Desalniettemin zijn er gevallen bekend waarin scholen of leraren deze onderwerpen liever links laten liggen om vervelende reacties en discussies te voorkomen. Leraren moeten leren het gesprek op het niveau van de gevoelens te voeren en niet slechts op de inhoud. Een gesprek op de inhoud kan verleiden tot dogmatische stellingnames, maar gaat voorbij aan onderliggende overtuigingen en emoties. Bestaande handreikingen gericht op het wegnemen van handelingsverlegenheid van leraren zijn onvoldoende bekend.

Op basis van beschikbare gegevens over het gerealiseerde curriculum kunnen geen conclusies worden getrokken over de resultaten die worden bereikt met het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog, de Holocaust, de dekolonisatie of over de houding ten opzichte van thema's zoals discriminatie en racisme of de multiculturele samenleving.

- 11) *Ondersteun bestaande en nieuwe initiatieven gericht op het vergroten van het handelingsrepertoire van leraren.*

- 12) *Ondersteun scholen met (na)scholing, digitale voorbeeldlessen, en kwalitatief hoogwaardige handreikingen, op het terrein van leermiddelen, didactische werkvormen en pedagogisch schoolbeleid.*
- 13) *Verken hoe meer inzicht verkregen kan worden in de opbrengsten van het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog, de Holocaust en de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Beperk dat niet tot kennisaspecten, maar schenk ook aandacht aan morele en sociale opbrengsten.*

Opleidingen

De pabo's richten zich vooral op de didactiek van onder meer het geschiedenisonderwijs. Aan de inhoud van de zaakvakken waaronder geschiedenis wordt nagenoeg geen tijd besteed. De aandacht voor didactiek is belangrijk, zeker in het perspectief van hedendaagse thema's met een morele dimensie, maar studenten ervaren wel een gemis aan inhoudelijke bagage. Om de hierdoor ontstane problemen tegen te gaan wordt in 2015 een toelatingstoets afgenomen waarin historische kennis van aspirant-studenten wordt getoetst. Niet duidelijk is wat het effect hiervan zal zijn. Worden aankomende studenten geweigerd? Wordt een cursus aangeboden om ontbrekende kennis aan te reiken?

Het omgaan met gevoelige onderwerpen wordt door studenten en leraren als lastig ervaren. Het handelingsrepertoire van leraren zal daarom vaardigheden moeten omvatten om anders met de stof om te gaan. Dat geldt ook voor het inzicht geven in standplaatsgebondenheid, dat wil zeggen leerlingen te laten begrijpen dat alle gebeurtenissen in de geschiedenis worden bepaald door tijd en plaats. Wellicht kan 'confronterend of triggerend' lesmateriaal in combinatie met een vernieuwende didactiek bijdragen aan dit handelingsrepertoire van huidige en aankomende leraren.

- 14) *Laat monitoren wat het effect is van de invoering van de toelatingstoets op de pabo en wat dit betekent voor de toerusting van aankomende leraren voor wat betreft het onderwijzen van de Tweede Wereldoorlog, de dekolonisatie en hedendaagse thema's.*
- 15) *Stimuleer dat pabo's en lerarenopleidingen hun aandacht op de didactische aspecten van het geschiedenisonderwijs afstemmen op hedendaagse uitdagingen en de burgerschapsopdracht. Er is een didactiek en pedagogiek nodig om moeilijke onderwerpen aan te bieden en om met diversiteit in de leerlingenpopulatie om te gaan.*

Strategisch transitieagenda

De ambitie is om onderwijs over de Tweede Wereldoorlog en dekolonisatie van Nederlands-Indië bij de tijd te brengen. Passend bij onze tijd, bij ons veranderende collectieve bewustzijn, bij de pluriforme samenleving, bij de huidige eisen van modern burgerschap en het verdedigen van democratische basiswaarden. De situatie in Nederland is niet uniek, ook in andere landen zal de vraag leven hoe het geschiedenisonderwijs kan worden geactualiseerd.

- 16) *Breng de uitkomsten van verkennende onderzoeken onder de aandacht van belanghebbenden, onder andere door discussie over relevante inhoud voor het burgerschaps- en geschiedenisonderwijs te initiëren. Creëer daarmee draagvlak voor de transitie in het denken over de herinnering aan de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog, Holocaust en dekolonisatie van Nederlands-Indië.*
- 17) *Sluit aan op het curriculumdebat 'Onderwijs 2032'. Een van de drie onderdelen van het curriculumdebat is de 'maatschappelijke toerusting' waaronder burgerschap. Het curriculumdebat vormt een goede gelegenheid om het huidige curriculum te evalueren en zo nodig bij te stellen. Burgerschap is een onderwerp met een korte onderwijshistorie,*

weinig traditie en nog weinig concrete uitwerkingen op vakniveau. Daarmee ontstaat ruimte om suggesties voor inhoud en vormgeving te doen. Met name als deze suggesties gebaseerd zijn op kwalitatief hoogwaardige analyses.

- 18) *Verken hoe in de ons omringende landen omgegaan wordt met de transitie from memory to history. Ga daarbij na welke infrastructuur voor handen is om internationale uitwisseling te realiseren. Daarbij kan gedacht worden aan internationale verenigingen van leraren, Unesco en de Raad van Europa.*

Referenties

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Beker, T., Noordink, H., & Lodeweges, J. (2006). *Aanreiken en (aan)raken: de Tweede Wereldoorlog in geschiedenismethoden primair en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.

Beker, T., & Kooij, C. van der (2011). *Vakdossier geschiedenis op de basisschool*. Enschede: SLO.

Beker, T., Diephuis, R., & Jager, P. de. (2014). *Handreiking geschiedenis :toelichting bij de bijzondere nadere vooropleidingseisen pabo*. Enschede: SLO.

Bron, J., Lodeweges, J., & Volkering, C. (2014). *Seksuele diversiteit: leermiddelenanalyse*. Enschede: SLO.

Bruijn, P. de (2015). *Oorlogsvorming: Burgerschapsonderwijs en geschiedenis*. Amsterdam: NIOD.

Cito (2011a). Examens vmbo-tl (2008-2014). www.examenblad.nl

Cito (2011b). *Pilot examens havo (2006-2014)*. www.examenblad.nl

Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: SLO.

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006). *Canon van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.

CVN (2014). *Oorlog op vijf continenten: training 'van handelingsverlegenheid naar handelingsbrutaliteit: training voor docenten geschiedenis', Trainershandleiding 2014.*

Gelinck, C. (2011). Onderzoek positie maatschappijleer. *Maatschappij & Politiek*, 42 (7), 30

Grever, M. (2007). *Veranderde coördinatie van herinnering*. Den Haag: WRR.

Groot-Reuvekamp, M. de, Boxtel, C. van, Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (4). <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>

Haalen, J. van, & Kieft, M. (2012). *De canon in het basisonderwijs*. Utrecht: Oberon. http://entoen.nu/doc/Oberon_Canon_in_het_basisonderwijs_2012.pdf

Inspectie van het Onderwijs. (2012). *Examenresultatenverkregen van onderwijsinspectie, examenjaar 2012*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

- Kaap, A. van der (2014). *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase*. Enschede: SLO. www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/enquetegeschiedenis/
- Kaap, A. van der (In voorbereiding) (2015). *Geschiedenis en de aansluiting vmbo-tl – havo*. Enschede: SLO.
- Koenen, B., & Jorritsma, L. (2014). *Oorlog in de klas: aandacht voor de Tweede Wereldoorlog in het primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Bureau Veldkamp.
- LSG (2014). *Een ooggetuige in de klas: Gastsprekers van de Tweede Wereldoorlog tot Heden tot 2020*. Westerbork: Landelijk Steunpunt Gastprekers.
- Notté, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2010). *Balans van het aardrijkskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling 2008*. Arnhem: Cito
- Rijksoverheid. (2006). Besluit kerndoelen onderbouw vo. www.rijksoverheid.nl.
- Thijs, A., & Akker, J. van den (2009) *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO
- Thijs, A., & Ridder, H. de (2012). *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie: leermiddelenanalyse*. Enschede: SLO.
- Visser, W.D. (red.)(2014). *Eén Wereldoorlog II: het levend houden van de herinnering aan de Tweede Wereldoorlog*. Doorn: Cogis.
- Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2010). *Balans van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito.
- Rechtspraak (2011). *Zaaknummer / rolnummer: 354119 / HA ZA 09-4171 'Rawagede, uitspraak van de rechtbank'*, 14 september 2011. <http://uitspraken.rechtspraak.nl/>.

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo