

De (nationale) culturele canon en het voortgezet onderwijs

Verslag van het debat op 1 december 2005 in Felix Meritis, Amsterdam

Debat georganiseerd door Cultuurnetwerk Nederland, Erfgoed Actueel en Stichting Lezen



Vooraf

Op initiatief van het ministerie van OCW is dit jaar de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon aan het werk gegaan om te komen tot het herformuleren van de historische en culturele canon. Waarom is de discussie over de (nationale) canon heropend? Hoe komt een canon tot stand? Is de canon eigenlijk ooit wel weg geweest? En wat betekent de canon voor het voortgezet onderwijs? In de media komt de canon vaak aan de orde. Maar het lijkt nog altijd een discussie die vooral buiten het onderwijs gevoerd wordt. En dat terwijl de scholen straks de voornaamste partij vormen die aan de slag moet met de canon.

Reden genoeg voor Cultuurnetwerk Nederland, Erfgoed Actueel en Stichting Lezen om op 1 december 2005 een debat te organiseren in Felix Meritis over de culturele canon en het voortgezet onderwijs. Meer dan tachtig mensen, onder wie veel docenten uit het voortgezet en het hoger onderwijs, namen deel aan het debat.

De dag stond onder leiding van Kees Vuyk en werd ingeleid door Jan Blokker jr, Ton Bevers en Dick Schram. Zij lieten hun licht schijnen op het hoe en waarom van de canondiscussie. Daarna volgden drie themarondes, elk ingeleid door twee deskundigen, waarna er ruimte was voor publiek debat. In de eerste themaronde stond de vraag centraal of een verplichte (nationale) canon en het leerlinggericht onderwijs wel samen kunnen gaan. Martin Sommer en Hendrik Henrichs verzorgden een inleiding. De tweede ronde was gewijd aan discussies over de praktijk van onderwijs: de canon en doorgaande leerlijnen; onderwijsniveaus; de kwaliteit van oude en jonge docenten; de kracht van samenwerking in vaksecties. Dit thema werd ingeleid door Ton van Haperen en Peter Wester. In de laatste themaronde gaven Edwin Jacobs en Zeki Arslan hun visie op de betekenis van de (nationale) canon voor burgerschap: het besef van de culturele omgeving; de rol van de ouders; een nieuwe kijk op de werkelijkheid.

De publieksdebatten werden geleid door dagvoorzitter Kees Vuyk. Kees Vuyk is sinds 2002 directeur van het Theater Instituut Nederland. Hij studeerde psychologie en wijsbegeerte. Van 1989 tot 1995 was hij staffunctionaris onderwijs aan de Faculteit Beeldende Kunst en Vormgeving van Hogeschool Constantijn Huygens in Kampen en vanaf 1995 als directeur. Vuyk is auteur van een aantal boeken, waaronder *De esthetisering van het wereldbeeld: Essays over filosofie en kunst* (1992) en *Het menselijk teveel: Over de kunst van het leven en de waarde van de kunst* (2002). Hij schreef ook voor *NRC Handelsblad* en *Vrij Nederland*.

Dit verslag werd aangevuld met teksten van de inleiders.

Drie inleidingen

Waarom een nationale canon?
Hoe komt een canon tot stand?
Is de canon eigenlijk ooit weggeweest?

Inleiding door Jan Blokker jr.



Jan Blokker jr. is historicus en zit 25 jaar in het onderwijs, hij is rector van de Openbare Scholengemeenschap West-Friesland in Hoorn. Eerder was hij jarenlang geschiedenisleraar aan het Vossius Gymnasium in Amsterdam. Als dichter heeft Blokker jr. een aantal bundels gepubliceerd, waaronder *De tocht landinwaarts* (1972), en *Het verdrongen land* (1992). In 2005 schreef hij samen met zijn vader Jan en zijn broer Bas *Het vooroudergevoel - De vaderlandse geschiedenis*, met schoolplaten van Johan Herman Isings.

Een spook waart door Nederland, het spook van het natuurlijk leren. Het wordt al door alle machten in het Nederlands onderwijs erkend. In de krant hebt u al veel kunnen lezen over het natuurlijk leren, ook wel het nieuwe leren genaamd. Zoveel dat er haast geen eer meer te behalen valt aan nadere beschouwingen. We weten het inmiddels wel. Ik wil het er dan ook niet meer over hebben.

Maar heel in het kort dan nog even het volgende: een van de pijlers van het natuurlijk leren is de theorie van het *sociaal constructivisme*. Het sociaal constructivisme gaat ervan uit 'dat mensen zelf betekenis verlenen aan hun omgeving en dat sociale processen hierbij een prominente rol spelen. Kennis wordt door ieder mens op een eigen wijze geconstrueerd, waarbij men sterk wordt beïnvloed door de reacties en opvattingen in de sociale omgeving.'

Aanhangers van deze theorie beweren, als ik ze goed heb begrepen, dat een kind leert van de vragen die het zelf stelt, de problemen die het zelf ontmoet. Een kind maakt zijn eigen kennis. Dat doet me soms denken aan de oude theorie van *generatio spontanea*: de oude Egyptenaren meenden dat een mestkever voortkwam uit de poep waarin hij leefde. Die opvatting was begrijpelijk, maar aantoonbaar onjuist. Zo ontstaat (ik chargeer enigszins) kennis uit de omgeving, uit een *betekenisvolle omgeving*, want dat is de term.

En daar zit wat in. Een kind leert veel, misschien wel heel erg veel van de vragen die het zelf stelt. Maar evenzeer is het waar dat een kind pas betekenisvolle vragen kan stellen als het eerst iets heeft geleerd. Een vraag komt altijd voort uit eerder verworven kennis. Kennis is iets dat wordt aangebracht. En pas dan kom je tot vragen en daarmee tot een vergroting van je kennis. Zoals zoveel sektariërs beweren de aanhangers van het natuurlijk leren dat recent wetenschappelijk onderzoek hun gelijk heeft uitgewezen. Daarmee wordt degene die twijfelt aan de waarde van hun

uitspraken direct in de hoek gezet als onwetenschappelijk of niet zo heel erg slim of achterhaald (en daarmee slecht). En dan ben je als criticus uitgepraat.

Leren is een werkwoord, schrijven de paladijnen van het natuurlijk leren. Ik zou willen zeggen: leren is actief én passief: de docent leert iets aan de leerling, die daarvan leert.

Er moet, daar zijn we het over eens, geleerd worden, in tweeërlei betekenis.

Er waart nog een spook door onderwijsland, het spook van de canon. Als je ervan uitgaat dat een kind op school moet leren, dan zou het toch mogelijk moeten zijn om te definiëren wat een kind moet leren. Alles leren gaat immers niet. Je zou een minimumpakket aan kennis kunnen omschrijven. De behoefte aan rubricering leidt tot hinderlijke uitwassen. Het heeft geleid tot de formulering van zogenaamde *kerndoelen*. Een citaat uit de nieuwe kerndoelen voor het onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs:

1. De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden (technieken en middelen) de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om er eigen gevoelens mee uit te drukken, ervaringen mee vast te leggen, verbeelding mee vorm te geven en communicatie mee te bewerkstelligen.
2. De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen waaronder kunstenaars.
3. De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.
4. De leerling leert, op grond van enige kennis van en inzicht in aspecten als vorm, structuur, ritme, betekenis en achtergrond, te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- en filmvoorstellingen en bezoekt daartoe in ieder geval één tentoonstelling, één concert en één theater- of dans- of filmvoorstelling.
5. De leerling leert, met behulp van visuele en auditieve middelen, verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten (als toeschouwer en als deelnemer). Het verslag wordt vastgelegd in het kunstdossier.

Wat is hier mis, los van het afgrijselijke Nederlands? Het geheel ademt een verstikkende betutteling; de schrijvers van deze wangedrochten houden niet van kinderen. Mis is dat het zinnen zijn zonder inhoud, beweringen zonder betekenis, verwaterde compromissen. En vooral uitspraken waarin iedere beleving van plezier ontbreekt en waar je alle kanten mee op kunt.

Ik ben hier ingehuurd om een mening te geven en die is dat de formulering van een canon het gevaar in zich draagt dat het iedere creativiteit doodt. Je werkt je lijstje af en je hebt je doel bereikt. Het leidt tot een cultuur waarin onderwijzers kerndoelen afturven.

De grote Hiëronymus van Alphen (1746 -1803) dichtte:

*Mijn spelen is leren, mijn leren is spelen,
En waarom zou mij dan het leren vervelen?*

En dan vervolgt hij:

*Het lezen en schrijven verschaft mij vermaak.
Mijn hoepel, mijn priktol verruil ik voor boeken;
Ik wil in mijn prenten mijn tijdverdrijf zoeken,
't Is wijsheid, 't zijn deugden naar welke ik haak.*

Dat maakt het wat tuttig. Maar de eerste twee regels die wil ik boven mijn bureau spijkeren.

Onderwijs moet plezieren.

Nog een citaat, dit keer uit de kerndoelen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs voor mijn eigen prachtvak, geschiedenis:

Domein A: geschiedkundige vaardigheden:

1. De leerlingen kunnen met het oog op de beantwoording van een gegeven of een door hen zelf gestelde vraag hun behoefte aan historische informatie vaststellen en relevante bronnen en/of bronfragmenten selecteren, daarbij lettend op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit.
2. De leerlingen kunnen ordening aanbrengen in historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen. In dat verband kunnen zij:
 - Historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen plaatsen in historische perioden - prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd - en in maatschappijtypen - preagraris, agrarisch, agrarisch-stedelijk, industrieel.
 - Verschijnselen uit verschillende perioden en samenlevingen vergelijken.
 - In ontwikkelingen aspecten van continuïteit en verandering herkennen.
 - Veranderingen onderscheiden naar de snelheid waarmee deze plaatsvinden, van schoksgewijze tot geleidelijke.

Niet alleen begrijp ik niet wat ze van me willen, maar ik word er ook heel verdrietig van. Ik raak er gegarandeerd mijn leerlingen mee kwijt als ik ze met dit soort hoogdravende onzin confronteer. Onderwijs moet gericht zijn op het plezier om iets te weten, te begrijpen, te herkennen. Daarvoor zijn docenten nodig die gemotiveerd zijn om met plezier voor hun vak die kinderen datzelfde plezier over te brengen. Docenten hebben de vrijheid nodig om hun eigen weg te gaan, niet gehinderd door keurslijf of directieven van derden. Het onderwijs verlangt naar vrijheid, inspiratie, variatie. Het onderwijs heeft geen behoefte aan nieuwe canonieke boeken.

Inleiding door Ton Bevers

Ton Bevers is cultuursocioloog en doceert sinds 1990 kunst- en cultuurhistorie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Eerder was hij stafmedewerker culturele zaken bij het ministerie OCW. Hij publiceert op het gebied van de cultuursociologie, cultuuroverdracht, cultuurpolitiek en cultuurbeleid. De lezing van Ton Bevers is een verslag van de belangrijkste bevindingen van zijn onderzoek dat in 2005 gepubliceerd is onder de titel *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*. De publicatie verscheen als nummer 13. in de reeks Cultuur + Educatie, een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland.

Klaarblijkelijk leidt de onzekerheid die gepaard gaat met mondialisering tot de vraag om een herdefiniëring van de eigen identiteit. Er wordt zelfs wel gesproken van decanonisering. In landen als Frankrijk en Duitsland zou het allemaal veel beter geregeld zijn. Om er achter te komen of dat ook echt het geval is, ben ik drie jaar geleden begonnen met een vergelijkend onderzoek tussen vier Europese landen: Duitsland, Engeland, Frankrijk en Nederland. Ik heb gekeken naar wat leerlingen moeten kennen en kunnen om aan het eindexamen voor muziek en beeldende kunst te kunnen voldoen. Daartoe heb ik de eindexamenvragen voor die vakken tussen 1989 en 2004 vergeleken. Ik ben ervan uitgegaan dat een stevige canon relatief veel aandacht besteedt aan de eigen cultuur versus de cultuur van een ander, het verleden versus de hedendaagse cultuur en de serieuze kunst versus de populaire cultuur.

Het blijkt dat het met de aandacht voor de eigen cultuur nog wel aardig gesteld is. De vier landen besteden een kwart tot een derde van het aantal examenvragen aan de eigen cultuur. Uit het onderzoek blijkt ook uit dat er relatief meer aandacht uitgaat naar de eigen cultuur dan die van elkaar. Een belangrijke vraag die hieruit volgt is: hoeveel aandacht wordt er besteed aan niet-westerse cultuur? Denk aan de Zuid-Amerikaanse muziek of Aziatische beeldende kunst. De cijfers

laten zien dat de aandacht voor niet-West-Europese culturen minimaal is: 94 tot 99 procent van de vragen gaat over West-Europese cultuur.

Dan het verleden versus de hedendaagse cultuur. De muziekexamen vragen gaan zowel in Duitsland en Frankrijk als in Engeland vooral over de periode 1700-1850, de Weense Klassieken. Nederland wijkt daarin af. Bijna de helft van de Nederlandse examen vragen gaat over de periode 1950 tot nu. De meest genoemde beeldende kunstenaars in de examen vragen zijn grappig genoeg weer bijna allemaal twintigste-eeuws. Opvallend is dat in de top-10 van de Nederlandse vragen geen enkele Nederlandse kunstenaar voorkomt: geen Rembrandt, Van Gogh of Mondriaan. Terwijl op de Europese top-10 deze namen wel voorkomen.

Samenvattend: het is met de aandacht voor de eigen cultuur voor alle vier de landen wel redelijk gesteld. Nederland wijkt hier en daar iets af. Misschien omdat het een klein land is met een open cultuur. Maar of dit nu een negatief beeld is dat voortkomt uit een slechte canon, laat ik graag aan uw oordeelsvermogen over.

Inleiding door Dick Schram



Dick Schram studeerde Nederlands en literatuurwetenschap en was korte tijd werkzaam in het voortgezet onderwijs. Hij is als universitair hoofddocent verbonden aan de opleiding Literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit en bekleedt de bijzondere leerstoel Leesgedrag aan de Universiteit Utrecht vanwege Stichting Lezen. Schram houdt zich onder meer bezig met lezen en leesgedrag van middelbare scholieren.

De discussie rond de literaire canon is een mengeling van feiten, meningen en strategieën. Het begrip zelf staat onder druk, omdat het veronderstelt dat er literaire teksten zijn die wel of niet tot de canon behoren. Wellicht een gevolg van de samenstelling van de bijbel waarin een strikte grens tussen canonieke en apocriefe boeken kon worden gehanteerd. Dat is voor de literaire canon niet het geval; veeleer is er sprake van een continuüm van meer naar minder toegekende kwaliteit en belang van literaire werken.

Omdat deze literaire werken om zeer uiteenlopende redenen (en voor uiteenlopende groepen lezers) kwaliteit hebben en van belang zijn, is het ook niet raadzaam te denken in termen van strikt hiërarchisch geordende lijsten of liever lijstjes, voortkomend uit vragen naar de top-10 (voor u of in het algemeen) van de Nederlandse letterkunde. Dezelfde redenering geldt voor werken die om dezelfde reden van belang worden geacht (bijvoorbeeld Kouwenaar, Faverey, Lucebert, Claus). Veeleer gaat het om niet duidelijk afgebakende dan wel af te bakenen groepen teksten die verschillen in kwaliteit en belang, naast elkaar staan in kwaliteit en belang en waarvan de samenstelling ook aan

verandering onderhevig is, om allerlei redenen, bijvoorbeeld vanuit een kritische herbezinning op de canon, om dat begrip toch maar te gebruiken of vanuit een vermeend leerlinggerichte didactiek. Vanuit een kritisch-ideologisch perspectief werd en wordt namelijk gesteld dat de canon voornamelijk een groep teksten is van en geliefd bij blanke westerse mannen. Teneinde dat te veranderen worden drie strategieën toegepast:

- het propageren van een eigen canon, de *black canon* bijvoorbeeld;
- het aanvullen van de bestaande canon met bijvoorbeeld vrouwelijke auteurs;
- en het kritisch kijken naar werken die tot de canon behoren.

De eerste twee strategieën leveren weinig op, omdat het idee dat er een soort uitsluitingsmechanisme in de literatuurgeschiedenis werkzaam is, niet echt hard te maken is. Wel kan men zich bewust worden van het nationale of westerse perspectief in literatuurgeschiedenissen, waardoor bijvoorbeeld de mogelijkheid er is bij het onderdeel wereldliteratuur van het vak ckv-1 om buiten dat westerse perspectief te treden. De derde strategie, die van canonieke werken kritisch bezien, kan ook in het onderwijs gebruikt worden.

Al met al gaat het dus - zoals Hans Mooij in 1985 definieerde - om verzamelingen teksten die in een samenleving als waardevol worden beschouwd en die dienen als referentiepunten in de literatuurbeschuwing (vooral de literaire kritiek) en in het onderwijs. Het gaat daarbij ook om de actuele literatuur, ook al moet deze het proces van selectie en schifting grotendeels nog ondergaan. Waarom staat de canon van het literatuuronderwijs nu ter discussie? De vraag wat in de literatuurles aan de orde gesteld moet worden, staat al heel lang ter discussie. Maar de factoren die de discussie beïnvloeden zijn wellicht deels telkens anders.

De huidige canondiscussie heeft te maken met een verbreding van het literatuurbegrip van de leerlingen. Jeugdliteratuur en ontspanningsliteratuur worden gelezen en bepalen ook de verwachtingshorizon van de leerlingen over wat literatuur en lezen is; dat wordt zichtbaar in het onderscheid van beleving van verplichte literatuur en het lezen in de vrije tijd. Meer in het algemeen is door de schaalvergroting van het onderwijs de selectie teksten die door dat onderwijs wordt aangeboden niet vanzelfsprekend meer, in de zin dat deze aansluit bij wat men huis uit kent of gewend is. De waarde en het belang van literatuur moeten gelegitimeerd worden.

Van een andere orde is het diffuser worden van grenzen tussen nationale literaturen. Is de idee van een nationale literatuurgeschiedenis, als negentiende-eeuws product, niet toe aan herijking?

Van weer een andere orde is het praktische maar belangrijke punt dat de tijd die voor literatuur beschikbaar is, zeer beperkt is en tot strenge keuzes noopt.

Een sterk geprofileerde factor, althans in mijn beleving, is de kwestie van didactische benadering en doelstellingen van het literatuuronderwijs. Het literatuuronderwijs in de Tweede Fase gaat uit van een leerlinggerichte benadering. Deze komt voort uit Amerikaanse en Duitse literatuurdidactische en literatuurwetenschappelijke inzichten dat het object van de literatuurwetenschap en het uitgangspunt van didactisch handelen niet gedacht kan worden zonder de lezer daarin te betrekken. In de beeldvorming van deze benadering – en wie weet ook voor de praktijk van een enkele docent – ons een vertekend beeld gegeven.

Het gaat dan om drie zaken:

- leerlingen moeten overal een mening over hebben, terwijl ze niet eens de kennis hebben om die mening te staven
- waarom moet literatuuronderwijs leuk zijn, wiskunde hoeft toch ook niet leuk te zijn
- de echte literatuur is verontrustend, ondermijnend, en dergelijke, en valt daarmee buiten het perspectief van de leerlinggerichte benadering

Hoe ver dit beeld van het oorspronkelijk gedachtegoed van de receptie-esthetica is afgedwaald, kan worden toegelicht door te wijzen op het feit dat Hans Robert Jauss, een van de twee grondleggers

van die benadering, verontrust was door het feit dat leerlingen op Duitse gymnasia Goethes *Iphigenie* niet meer lazen. Vanuit een hermeneutisch perspectief vroeg hij zich af wat deze tekst in zijn ontstaanstijd betekende en hoe deze betekenis in de loop van de tijd tot aan zijn eigen tijd is gewijzigd. Elke tijd stelt aan teksten andere vragen en om deze verandering van betekenis en de bewustwording ervan gaat het dan. Kennis van het verleden en literatuur plus de vraag wat de tekst ons zegt, dat was het idee.

Dat leerlingen overal een mening over moeten hebben sluit geenszins uit dat men kennis heeft van de literair-historische context en literaire procédés; wel is het van belang wat de tekst de lezer zegt, of waarom de tekst niet meer van relevantie getuigt. Het leren reflecteren daarover is een belangrijke vaardigheid die in theorieën over ontwikkeling van literaire competentie in het hoogste stadium wordt gesitueerd. En dat geldt uiteraard voor alle literatuur, niet alleen voor de historische.

Wanneer leerlingen teksten lezen en dat met voldoening doen, is een belangrijke winst gemaakt. Dit aspect van de attitude ten aanzien van lezen en literatuur is een belangrijk, zo niet de belangrijkste, voorspeller van lezen. Ik gebruik daarvoor de term leesvoldoening om niet leesplezier te hoeven zeggen. Want het is erg gemakkelijk om leesplezier door leuk te vervangen, maar daar gaat het niet om. Ook complexe, verontrustende teksten of teksten die een historische afstand kennen tot de lezer of een interculturele afstand, kunnen met voldoening worden gelezen, als je daartoe wordt verleid en op de weg daartoe goed wordt begeleid.

Daarmee is het derde misverstand uit de weg geruimd, namelijk dat een leerlinggerichte benadering beperkt blijft tot teksten die buiten het blikveld van de jonge lezer vallen. Dat is niet zo erg, want dat is de didactische beginsituatie. Hoe je er komt is de vraag, waarbij men de didactische benadering niet met het corpus teksten moet verwarren.

Wanneer men het corpus literatuur ruim neemt en niet als beperkt lijstje, dan is de canon niet weg; deze wordt gewoon behandeld. Je kunt je wel afvragen of je van een canon in het onderwijs kunt spreken in kwantitatief opzicht. Zijn acht of twaalf te lezen boeken plus wat op school behandeld wordt nog wel een canon te noemen? Wat men dus zou kunnen willen – als doelstelling – is dat leerlingen zo'n attitude ten aanzien van lezen en literatuur ontwikkelen dat ze, na school of naast het verplichte lezen, de literatuur verder verkennen. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat de leerlinggerichte benadering daarvoor het gunstigst is. Dat wil zeggen dat de affectieve dimensie van het lezen niet geknot moet worden door het verplichte en/of analytische lezen. Misschien is de canon wel het beste gebaat bij een leerlinggerichte benadering.

Literatuuronderwijs geeft de canon door, stelt literatuur aan de orde. Hierbij enkele overwegingen. Het betreft verschillende kanten van dezelfde medaille.

Om welke teksten het precies gaat is niet zo belangrijk, daarover is wel consensus. De selectie is duidelijker naarmate het oudere perioden van de literatuur betreft. Voor de modernere literatuur gaat het om verschillende groepen teksten, waarvan de samenstelling genuanceerder wordt naarmate men dichterbij het heden komt. Misschien gaat het om teksten die de volgende eeuw niet halen, wat dan nog.

Waarin vindt literatuuronderwijs zijn legitimering?

- in de functie van literatuur, ook als het historische teksten betreft: inzicht, vervreemding, esthetische ervaring, en dergelijke;
- in kennis hebben van de rol van literatuur.

Is literatuuronderwijs ook leesbevordering?

- ja, leerlinggericht, en niet doorgeslagen leerlinggericht noch tekstgericht.

Canonisering is zelf onderwerp van literatuuronderwijs:

- waarom zijn bepaalde werken belangrijk en andere niet?
- hoe komt een canon tot stand?

– wat is het verschil tussen hoge en lage literatuur?

Samengevat: voor literatuur is weinig tijd; lezen en de status van literatuur staan onder druk. Het besef dat literatuur waardevol is en dat het van belang is voor de weg daar naartoe goed begeleid te worden, dat lezers de voldoening van lezen leren kennen en literatuur met voldoening leren lezen, ook onder die niet gemakkelijke condities, dat is het doel van het literatuuronderwijs.

Het publiek reageert

Kees Vuyk is benieuwd waarom Blokker wel voor een canon is. Blokker: 'Ik vind het wel goed om vast te leggen waar je het over wil hebben of niet. Maar ik ben tegen een te strakke hantering. Neem tien docenten geschiedenis en laat ze formuleren wat ze belangrijk vinden om hun leerlingen mee te geven. Ik denk dat de periodes die zij beschrijven wel ongeveer overeen zullen komen. Wat je nu hebt is dat een commissie eindeloos zit te vergaderen. Ik ben bang dat daar alleen maar lijstjes uit zullen voortkomen die alle creativiteit doodslaan.

Jaap Versteegh (Pygmalion Beeldende Kunst) vergelijkt het praten over de canon met het praten over een lege boekenkast: 'We willen er boeken in zetten, maar welke dat is de vraag. Hoe komen we tot die keuze als we het niet door een commissie van wijze heren en dames laten doen? De verkiezing van de belangrijkste Nederlander hebben we aan de gemiddelde Nederlander overgelaten en daar kwam Pim Fortuyn uit. Ik ben bang dat als je iets vergelijkbaars zou organiseren voor beeldende kunstenaars er een vergelijkbare situatie zou kunnen ontstaan. Het is een gevolg van het democratisch proces.'

Ton Bevers is het ermee eens dat de opinie van het volk niet bepalend mag zijn voor het vaststellen van de canon, maar dat dat het werk is voor experts. Bevers: 'Bovendien moet je de canon niet zien als vastgestelde lijstjes, maar meer als periodes waarin bepaalde ontwikkelingen belangrijk zijn. Daarin zit een verborgen pedagogiek. Als je een periode benoemt van waaruit de belangrijkste muziekwikkelingen behandeld dienen te worden, dan kom je vanzelf tot de hoogtepunten van die periode.'

Themaronde 1

Gaan een verplichte (nationale) canon en leerlinggericht onderwijs samen?

Inleiding door Martin Sommer

Martin Sommer is historicus en redacteur van *de Volkskrant* bij het boekenkatern *Cicero*. In de wekelijkse rubriek *Gemengde berichten* schreef hij de laatste tijd over onderwijs.

Sinds ik schrijf over het nieuwe leren krijg ik de ene uitnodiging na de andere om dit soort praatjes te houden. En door die uitnodigingen werd mij duidelijk dat de nieuw-lerende colonne gewoon verder trekt, blaffende honden of niet. Vorige week vroeg men me voor een conferentie van een zogenoemd Netwerk Nieuw Onderwijs. Er was een manifest, vanwege een veronderstelde 'impasse' in het onderwijs. Het ontbreekt volgens het manifest aan 'innovierend vermogen', scholen moeten 'risico's nemen', 'educatief ondernemerschap' tonen. Vervolgens kwam er nog een uitnodiging om mee te doen aan de bijeenkomst 'nieuw is beter'. En ik hoorde dat her en der schoolmanagers als slogan hebben: *the only constant is change*. Dit alles in de veronderstelling een bijdrage aan onderwijsvernieuwing te leveren.

Ik begon te twifelen, moest ik toch niet iets gaan zeggen daar in Felix Meritis? Mijn opvatting over een historische of culturele canon, dat maakt niet zoveel uit, en het competentieleren of nieuwe leren, is eenvoudig: die twee gaan niet samen. Ik ontleen dat idee bijvoorbeeld aan de pedagoog Jan Dirk Imelman, die onlangs een stuk schreef in de cultuurpessimistische bundel *Steeds minder leren*. Hij vat het competentieonderwijs als volgt samen: 'In vele opleidingen en op vele scholen heeft men het alleen nog maar over leren als subjectieve activiteit. Men poneert de aldus door de leerling verkregen kennis waardevoller dan wat gangbaar onder "kennis" wordt verstaan. Men heeft het over de leerling als lerend subject dat zelf zijn leren stuurt. Men stelt (én wenst) dat de leerling al lerende zelf kennis creëert. Men spreekt over de leerling als bron van zijn eigen kennis. En men gelooft dat hij tot leren gebracht wordt "omdat hij het zelf wil".'

Het lijkt mij buiten kijf dat deze opvatting van leren niet samengaat met een canon, die immers hoe je het ook wendt of keert, verwijst naar een het individu overstijgende vorm van overeenstemming over wat de moeite waard is. Voorzichtig uitgedrukt. Piet de Rooij, samen met Jan Bank ontwerper van een canon voor de vaderlandse geschiedenis, zei het zo: als gevolg van het idee dat kennis beter door vaardigheden kan worden vervangen (het nieuwe leren dus, of competentiegericht leren) 's het heden nog het enige referentiepunt geworden'. Iedereen zijn eigen, allerindividueelste canon, zou je kunnen zeggen.

Interessant is het advies van de Onderwijsraad van begin dit jaar, de stand van educatief Nederland. Daar wordt de canon probleemloos aan het nieuwe leren gekoppeld. Enerzijds is er advies 2: meer aandacht voor de canon als uiting van onze culturele identiteit. Anderzijds moet het onderwijs bijvoorbeeld meer maatwerk bieden, aansluiten bij verschillen in leerstijlen, interesses enzovoort en bij verschillen in niveau. Verderop is het advies minder expliciet, maar vooral uit de terminologie blijkt dat de raad sympathiek staat tegenover het nieuwe leren. Een leraar 'moet beschikken over competenties om vorm te geven aan eigentijds onderwijs. Daarbij staan zowel basiskennis als zelfstandig leren en een actieve rol van de leerling centraal.' En verderop: 'Het gaat niet langer alleen om feiten- en begripkennis, maar ook om de *know how* en de *know who* (sociale netwerken) oftewel: in staat zijn kennis toe te passen.' En nog een bladzij verder: 'Naast feiten en begripkennis en smalle beroepsmatige competenties worden algemene competenties gevraagd die te maken hebben met zelfstandigheid, samenwerking, creativiteit, zelfreflectie, communicatie, probleemoplossend vermogen enzovoort. Ook is het belangrijk dat het onderwijs zijn deelnemers in staat stelt verdere ontwikkelingen te volgen. Dat houdt in dat de nadruk ligt op breed inzetbare kennis en op leercompetenties (leren te leren).'

Dat klinkt allemaal vrij onschuldig. Welke leraar laat zijn leerlingen tegenwoordig níet zelf werkstukken maken, met gebruik van de computer. Maar nu de werkelijkheid (en de reden om hier wel een verhaal af te steken): bij de invloed van ik-ben-okee-jij-bent-okee-ideeën en mijn-onderwijs-komt-helemaal-uit-mezelf uit de jaren zeventig, komt nu het fatale beleid van mevrouw van der Hoeven. Autonomie voor het onderwijs, *lump sum*, rendement en outputfinanciering. Na het zelfhulponderwijs van het nieuwe leren krijgen we nu de zelfhulpverantwoordelijkheid. De overheid trekt de handen ervan af, zoals eerder is gebeurd bij het spoor, de Rotterdamse loodsen, de elektra en recent de zorg.

Soms gaat dat goed, veel vaker gaat het fout. Niet zozeer in het voortgezet onderwijs, daar bestaat een betrekkelijk degelijke traditie die ook het studiehuis niet omver heeft weten te krijgen. Wel in het mbo en vooral het hbo. Onafzienbare fusies, aanhoudende vernieuwingskoorts, gekoppeld aan rendementsdenken en de daarbij horende perverse effecten. Luister naar het verhaal van een geschiedenisleraar, verbonden aan een pabo. Het woord is aan Hans Bamzaaijer (zo heet hij niet) verbonden aan een grote hbo-opleiding in het westen des lands:

'Ik ben historicus, maar sinds kort besta ik niet meer. Officieel heet mijn vak Oriëntatie op mens en maatschappij. Dat zien beleidsmakers als een overwinning, dat het woord geschiedenis geen leergebied meer is, uit de kerndoelen is verdwenen. Wij geven ook elkaars vakken; vakoverschrijdend, thematisch onderwijs heet dat. Men spreekt van zinvolle gehelen, ik spreek van geschiedenis als grabbelton. Een theemaatje hier een theemaatje daar. Dat noemen ze "exemplarisch" lesgeven. Het thema is bijvoorbeeld jagers en verzamelaars; de studenten moeten dan aan "transfer" doen, dat wil zeggen het geleerde toepassen op andere periodes.'



Die canon van De Rooij en Bank was voor het onderwijs uitstekend, daar kon ik wat mee. Ik heb hier schoolplaten met de tijdbalk erop. Maar in de praktijk keert die canon zich tegen ons. Nu staat er bij de kerndoelen alleen nog: de leerling leert de kenmerkende aspecten van verschillende tijdvakken herkennen in situatiebeschrijvingen, afbeeldingen en verhalen. Herkennen? Wat betekent dat? Daar kan uiteindelijk elke leerkracht aan voldoen. In de praktijk leren ze de tien tijdvakken van De Rooij en Bank uit hun hoofd. Tijd van pruiken, tijd van stoommachines, tijd van wereldoorlogen. Wat daaronder zit, hoeven ze niet te weten. Ken je de tijd van televisie en computers? Ja. Goed, geslaagd.

Gelukkig geeft hier 80 procent van de mensen nog ouderwets geschiedenisles, maar wel stiekem. Ik kijk een beetje glazig als er een collega langs het lokaal komt die zegt: joh, geef jij nog klassikaal geschiedenisles? Ik voel me een burgemeester in oorlogstijd. Maar studenten stellen het op prijs. De grootste klacht na de opleiding, op de terugkomdag, is ook dat ze wel wat meer hadden willen leren op die pabo. De leiding heeft het over eenheden,

leerlijnen, kerndoelen, competenties. Maar je ziet voor de klas leraren met handboeken en kranten. De collega's van Nederlands doen hetzelfde.

Wat krijgen ze nu feitelijk aan geschiedenis? Vroeger was het vijf modules van vijf lessen in twee jaar. Daarvan is nu ruwweg veertig procent over. Nu een module in het eerste jaar en een in het tweede, allebei van vier uur. Iets dergelijks geldt voor Nederlands, de uren voor spelling en grammatica zijn gehalveerd. Ook omdat de opleiding veel meer keus moet bieden dan vroeger, om maar studenten te paaien. Vroeger heette het docentgestuurd, nu zit je te wachten tot ze komen vragen om begeleiding. Als ze slim zijn en gemotiveerd, dat is vijf tot tien procent, dan gaat het goed. Het kwalijke is dat het competentieonderwijs aan iedereen wordt opgelegd, als de haarlemmerolie van alle onderwijsproblemen.

Het management spreekt van een versnipperd curriculum. Er moet meer eenheid komen, schotten moeten weg. Dat gebeurt als je met een algemeen docentschap komt. Nu kunnen de leraren op de pabo's met alle vakken aan de slag. Docenten met een universitaire achtergrond zie je hier echt niet meer komen. Niveaudaling? De pabo heeft natuurlijk altijd aan de onderkant gezeten van de leerlingen die hun middelbare schooldiploma haalden. Het grootste probleem in het hbo heet het zogenaamde meeliften. Ze plukken hele werkstukken van het web, veranderen het lettertype, monteren er ook nog een paar taalfouten in anders zou het opvallen. En ik heb natuurlijk echt geen tijd om dat in een kwartier te checken. Drie tot vier keer per jaar moeten ze een werkstuk maken.

Die dingen worden dik, want ze weten heus wel wat belangrijk wordt gevonden. Wij worstelen ons door enorme stapels heen.

Ik moet zelf natuurlijk ook competenties hebben. Moet je kijken, vakinhoud staat er helemaal niet bij. Onderwijskundige wendbaarheid, innoverend vermogen, zelfmanagement, relationele sensitiviteit, samenwerken. Je zou verwachten dat je je vak moet bijhouden, maar het staat niet bij die competenties. Vaardigheden als samenwerking of zelfmanagement zijn totaal onmeetbaar. De inhoud, die kan je toetsen, de kennis van een tijdvak. Maar de inhoud is alleen de aanleiding om een vaardigheid te leren.

Wij krijgen nu de rekening betaald van de Nederlandse traditie dat de overheid zich nooit met de inhoud van het onderwijs bemoeide. Wel met de onderwijskunde – daar zit de emancipatoire droom, de steeds verder oprukkende verzorgingsstaat. Van de wieg tot het graf word je door de staat begeleid. Tegelijk is de staat steeds verder van de inhoud af komen te staan. Wij schrijven niet meer voor wat de mensen moeten denken. En dat krijgt nu zijn vervolmaking in de deregulering. We gaan terug van 118 leerdoelen naar 58 of iets dergelijks. Dat wordt als prestatie gepresenteerd. De school is autonoom, daar schermt minister Van der Hoeven mee. Uiteindelijk is het woord geschiedenis, dat vanaf 1857 in de wet op het lager onderwijs is voorgeschreven, ook nog uit de kerndoelen verdwenen. Oriëntatie op mens en maatschappij, in alle buitenland lachen ze ons uit.'

Dit is het ongelofelijke verhaal van Hans Bamzaaijer. Het meest verbijsterend vind ik dat wij deze toestand normaal zijn gaan vinden. Er is geen volksofstand, de Tweede Kamer wordt niet belegerd. Men spreekt in Den Haag over een kenniseconomie. En over een canon, als het zo uitkomt. De discussie nu, als ik het goed zie, gaat over de vraag wát er precies in die canon thuishoort: of iedereen moet weten dat de slag bij Nieuwpoort in 1600 was en of we eventueel zonder het besef zouden kunnen dat Multatuli de Max Havelaar heeft geschreven. Ik denk dat de discussie over iets anders zou moeten gaan: wat ging er mis in het Nederlandse onderwijs?

Inleiding door Hendrik Henrichs

Hendrik Henrichs is docent-onderzoeker cultuurgeschiedenis aan de Universiteit Utrecht. Daarnaast is hij mede-coördinator van de werkgroep Erfgoed, toerisme en identiteit van het Huizinga Instituut. Hij publiceerde de artikelen *Historische musea in een visuele cultuur* in het *Tijdschrift voor geschiedenis* en *Goed erfgoedonderwijs begint bij goed geschiedenisonderwijs* in *Cultuur + Educatie 12*, 2005 een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland.

Studenten die van het voortgezet onderwijs komen weten te weinig. De afgelopen weken lazen we klachten over de wiskundekennis, talenkennis. Ik wil daar graag wat gemopper van Utrechtse historici aan toevoegen.

Ik heb een eerstejaars student gehad die zich oprecht afvroeg wat hij nu eigenlijk bij ons nog zou opsteken de komende jaren, want hij kende de stamboom van het Oranjehuis reeds op zijn duimpje! Ook vragen we wel eens welke gedachten bij studenten opkomen als we hun historische kernbegrippen voorleggen als bijvoorbeeld: de Verlichting. Ik zal u de antwoorden (of de oorverdovende stilte) besparen.

Maar we blijven natuurlijk niet mopperen, maar gaan vrolijk aan de slag en in de loop van de bachelorstudie ontwikkelen studenten nog steeds een aardige combinatie van academische kennis, vaardigheden en attitudes: kennis van grote lijnen en feiten, vaardigheden op het gebied van lezen en schrijven en een onderzoekende, vergelijkende, kritische attitude. Wij vertrouwen erop dat we

onze studenten die bijzondere eigenschap, historisch besef, bijbrengen die ze maar al te vaak missen bij de aanvang van hun studie.

De vraag is nu: is een canon voor het historisch onderwijs de oplossing voor dit soort problemen?

Op de conferentie *Beyond the Canon* afgelopen zomer aan de Erasmus Universiteit Rotterdam waren historici uit landen als Zuid-Afrika, Engeland, de Verenigde Staten, Hongarije en Nederland het erover eens dat we moeten oppassen als politici eisen gaan stellen aan een canon. Daar hebben ze in sommige landen slechte ervaringen mee gehad.

Ook in Nederland vragen politici soms om een canon, waarbij je je afvraagt: leven die mensen nog in de negentiende eeuw? Verlangden ze terug naar de jaren vijftig van de twintigste eeuw?

In die eeuwen, u weet dat allemaal, diende geschiedenisonderwijs namelijk om van Zeeuwen, Friezen, Limburgers, Amsterdammers en Rotterdammers Nederlanders te maken, die trots waren op hun Gouden Eeuw, hun Rembrandt, hun Rijksmuseum en hun Indië en andere koloniën, (waar, zoals bekend 'wat groots werd verricht'). In de twintigste eeuw kwam daar eerst nog de verzuiling bij: pas heel geleidelijk leerden katholieke protestantse, joodse, liberale en sociaal-democratische kindertjes respect opbrengen voor de - zoals dat toen heette - voor ons land typische tolerantie.

Intussen zijn die koloniën naar Nederland gekomen, en is de globale en Europese economie voor Nederland toonaangevend geworden. Zo er dus al een canon komt, dan zou die zich niet meer moeten richten op het bestuderen van voorbeelden uit de Nederlandse geschiedenis, en op het vormen van Nederlandse burgers, maar op het bewust maken van wereldhistorische ontwikkelingen en op het vormen van Europese of wereldburgers.

Een canon voor het geschiedenisonderwijs zou dus moeten zijn gebaseerd op ten eerste: recente debatten in de historische wetenschap, waarin overwegend het internationale, interdisciplinaire, vergelijkende perspectief dominant is en ten tweede: ten doel hebben dat Nederlanders kunnen functioneren als wereldburgers. Een canon zou dan geen lijst moeten zijn van verplichte onderwerpen, maar veeleer een beredeneerd richtsnoer voor thema's, gevolgd door suggesties voor invulling van die thema's door het bestuderen van Nederlandse, Europese en internationale personen, gebeurtenissen, episoden, perioden. Zo'n lijst van thema's impliceert een hiërarchie: door debatten tussen historische onderzoekers en vakdocenten worden de belangrijkste thema's vastgesteld die de geschiedenis van Nederland en de wereld hebben beïnvloed. Ik noem er enkele:

- De Verlichting, bestudering van het denken over en de strijd voor grondrechten en burgerschap, en de totstandkoming van (nationale) grondwetten met aandacht voor de niet-Europacentrische visies van filosofen als Bougainville, Diderot en Raynal. (Dat is dus iets anders dan het hier te lande soms de kop opstekende Verlichtingsfundamentalisme.)
- De wetenschappelijke en technologische revoluties: bestuderen van de ontwikkeling van het wetenschappelijke wereldbeeld en de invloed daarvan op filosofie, economie, politiek en dagelijks leven.
- *The modern world system*: zichtbaar maken en analyseren van het ontstaan van internationale economische (en politieke) structuren.
- *Nations and nationalism*: het analyseren van voorbeelden van nationaal besef als historische constructies.
- Religie en godsdienstige praktijken: vergelijkende bestudering van de relaties tussen godsdiensten, samenlevingen en staten.

Het gaat me vooral om de nadruk op de overkoepelende thema's, die heel goed concreet gemaakt zouden kunnen worden door voorbeelden ontleend aan de Nederlandse geschiedenis. Maar door ze nadrukkelijk in internationaal, vergelijkend perspectief te presenteren wordt duidelijk waar we met dat geschiedenisonderwijs heen willen: niet nostalgisch terugkijken naar onze Gouden Eeuw, maar

vooruitkijken naar een heel klein Nederland in een hele grote Wereld. Overigens denk ik dat een chronologisch kader als dat van De Rooij daarbij nuttig zal zijn.

Als een canon in de door mij bedoelde, thematische, zin een richtsnoer zou kunnen zijn voor geschiedenisonderwijs, dan is duidelijk dat zo'n canon niet uit de leerlingen zelf kan voortkomen. Wel kunnen geschiedenisdocenten proberen, aan te knopen bij ervaringen of verwachtingen van



leerlingen – die in veel gevallen al meer wereldburger zullen blijken te zijn dan de docenten zelf.

Een andere misvatting is dat erfgoedonderwijs een voor de leerlingen aansprekender en toegankelijker variant van geschiedenisonderwijs zou zijn. In de visie van sommigen is erfgoed tastbaar en visueel, dus lekker eigentijds. Wanneer leerlingen zich bezighouden met erfgoed uit het verleden, doen zij dat vanuit de wens om hun identiteit in het heden te versterken. Dat saaie geschiedenisonderwijs daarentegen houdt zich vooral bezig met afgesloten perioden uit het verleden, die we eigenlijk gerust kunnen vergeten.

Het zal duidelijk zijn dat ik in deze zin niets nieuws of beters verwacht van erfgoedonderwijs. Erfgoed is in mijn ogen een tastbare historische bron (of spoor) uit het verleden, net zoals schriftelijke of andere bronnen van de traditionele geschiedenis dat zijn. Het bestuderen van erfgoed is dus net zo interessant en belangrijk als het bestuderen van andere bronnen, die gegevens bevatten over periodes, ontwikkelingen of personages. Ook bij erfgoed moet worden gekozen welk gebouw, landschap, brug, sluis, schip, voertuig, werktuig, straatje, en ga zo maar door de moeite van

het bestuderen waard is. Zowel erfgoedstudie als de studie van geschiedenis gaat om interpretatie, om het verhaal over het verleden. De thema's die we in een canon een belangrijke plaats in de hiërarchie geven, bepalen welke verhalen we belangrijk vinden om – aan de hand van historische of erfgoedbronnen – te bestuderen.

Laat ik afsluiten met een mooie stelling van de gisteren in Utrecht tot doctor in de historische wetenschap gepromoveerde David Wertheim: 'De theorie dat het onmogelijk is om te leren uit de geschiedenis, impliceert dat het onmogelijk is om te leren.'

Het publiek reageert

De eerste vraag is voor Sommer: 'Wat voor soort mensen willen we vormen?' Sommer is geen onderwijsexpert, maar een journalist die de verhalen uit die wereld optekent. Sommer: 'Er speelt zich een drama af in de onderwijswereld, maar ik bemerk in de samenleving veel te weinig woede hierover. Ouders hebben niets te zeggen over het onderwijs dat hun kinderen genieten. We leven in de idee dat wij Nederlanders toch een behoorlijk assertief volkje zijn. Ik zie hier het tegenovergestelde: ouders hebben een welhaast verzuimd respect voor wat hen door de scholen wordt voorgeschoteld. Als alle mensen die zich nu met onderwijsvernieuwing bezighouden, zich zouden

laten omscholen dan zijn we van twee problemen af: het drama van de onderwijsvernieuwing en het lerarentekort.' In een gefixeerde canon ziet Sommer niets. Wel in een open discussie over wat wordt overgedragen. Daaruit zou een open canon moeten volgen. 'Het is een essentieel onderdeel van de samenleving om dingen uit het verleden te vertalen naar het heden en de toekomst.'

Wim de Gier (docent aan het GSG Helinium in Hellevoetsluis): 'Ik ben docent geschiedenis en kan me vinden in veel wat hier gezegd is. Maar toch vind ik de canon zinnig. Ik kom zelf van de kweekschool en ben dus breed opgeleid. Daardoor ben ik in staat om verbanden te zien en ik vind het een goede zaak als die worden vastgelegd. Ik geef onder andere les op het vmbo. Op ouderavonden vragen ouders regelmatig aan me wat hun kinderen nu hebben aan geschiedenis. Op een gegeven moment werd ik daar moe van en heb ik besloten mij te richten op cultureel erfgoed. Ik gebruik cultureel erfgoed om moeilijk lerende kinderen in aanraking te brengen met geschiedenis. Ik heb geen enorme verwachtingen; ik zie mijn werk als geslaagd als die leerlingen in de zomervakantie een kerk willen bezoeken.'

Henrichs haalt het voorbeeld aan van Drachten, waar de kruisende vaarten weer in ere werden hersteld. De hele gemeenschap was daar blij mee. Op scholen werd tekst en uitleg gegeven. Henrichs: 'Maar dan gaat het erom dat je als docent net die extra slag maakt. Dat je laat zien waarom die vaarten daar waren. Wat die vaarten betekenden voor het oude Drachten. Ze vormden de verbinding naar de rest van de wereld. Naar de toekomst en wijdere horizons. Leg de relatie van je directe omgeving naar de rest van de wereld.' Het onderwijs zit juist op dat soort universele denkstrategieën als studielesmethoden te wachten, vindt de Gier.

Ben van Melick (docent literatuurgeschiedenis Bernardinuscollege in Heerlen) meent dat de canon op velerlei wijzen kan worden toegepast. Zelf krijgt hij veel vrijheid om zijn lessen naar eigen inzicht in te richten en daarmee behaalt hij goede resultaten. Hij besteedt veel aandacht aan oude klassieke teksten. De stof die zijn leerlingen voor het examen van het vak Nederlands moeten kennen en kunnen voor het examen kan hij ze in acht weken voorbereiden. Toch zijn niet alle aanwezigen het eens met deze aanpak. Want wat te doen met leerlingen die echt worstelen met literatuur? Hoe kun je hen met plezier laten kennismaken met literatuur? Van Melick vindt dit niet de belangrijkste vraag: 'Het is best goed om je tegenzin af en toe te moeten overwinnen. De voldoening komt daarna.' Sommer vindt het een verontrustende gedachte dat de verplichte leerstof voor de eindexamens in maar acht weken te behandelen is.

Themaronde 2

Discussies over de praktijk van onderwijs: de canon en doorgaande leerlijnen; onderwijsniveaus; de kwaliteiten van oude en jonge docenten en de kracht van samenwerking in vaksecties

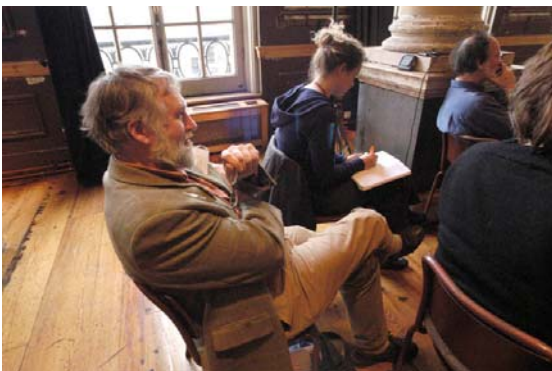
Inleiding door Peter Wester

Peter Wester is historicus, docent, auteur en voorzitter van het bestuur van de Vereniging Nederlandse docenten geschiedenis (VGN). Hij geeft enkele uren geschiedenis op het Twents Carmel College in Oldenzaal, maar houdt zich voor het Carmelbestuur voornamelijk bezig met onderwijsvernieuwing. Wester nam als referent deel aan het debat De historische en literaire canon in onderwijs en politiek, Tweede Kamer, 24 januari 2005.

In de dertig jaar dat ik werkzaam ben, heb ik veel met onderwijsvernieuwing te maken gehad. Dit jaar is het debat over de canon opnieuw leven ingeblazen.

De laatste keer dat erover werd gedebatteerd onder de commissie De Rooij heeft dit wel iets opgeleverd. Er is meer aandacht gekomen voor het gegeven tijd: geschiedenis is opgedeeld in tien tijdvakken en vijftig aspecten waar alles achter kan. Er is bewust ruimte gelaten voor de noodzakelijke samenspraak met docenten, die is nodig omdat zij vaak onzeker zijn over de invulling van hun vak.

Bij het bekend worden van een nieuwe canoncommissie voor het herformuleren van de canon, stond de vereniging van geschiedenisdocenten niet te trappelen. Maar we vonden het wel belangrijk, niet zo zeer om de invulling, maar om te zien wat er in de samenleving leeft. De canondiscussie komt



volgens mij voort uit angst voor de snelle ontwikkelingen in de wereld, zowel bij oude grijze mannen als bij jonge mensen die op zoek zijn naar houvast. Ik ben dan ook voor het debat, dat volgens mij voortdurend gevoerd zou moeten worden.

Wat is het doel van de canondiscussie?

Samenstellen van een lijst waar alle Nederlanders het een klein beetje over eens zijn, lijkt me prima. De overdracht kan worden overgelaten aan docenten. Het onderwijs kan wel iets met de canon, zolang het een wensenlijst blijft.

Maar hoe is het met de doorgaande leerlijnen? Daar ben ik somber over. Voor de bovenbouw is het programma van De Rooij redelijk gezekeerd. Ik ben bezorgd over de onderbouw en vmbo-scholen waar het vak geschiedenis verdwijnt als sneeuw voor de zon. Het wordt namelijk ingebakken in thema's als water, weer en armoede. Bij die thema's zie ik weinig terug van de aanbevelingen van De Rooij.

Volgens mij komt dat niet door de voorstanders van het nieuwe leren, maar door de schoolleiders, dat zijn managers die denken dat alles maakbaar is. Ze voegen vakken samen, waarmee ze makkelijk en snel scoren, zonder te beseffen wat hierdoor verloren gaat.

Gelukkig is het op de vwo-scholen wat rustiger. Als er al iets van de canon terechtkomt, dan zal dat niet voor het vmbo zijn, ik denk zelfs niet voor havo. We hebben het over een mogelijke canon voor vwo-leerlingen, dat is dus slechts 15 procent van het voortgezet onderwijs. In deze hele discussie wordt vergeten dat er grote niveauverschillen zijn. Belangrijk is dat leerlingen zich bewust worden van het feit dat er geschiedenis is, niet alleen door geschiedenisdocent op school, in gesprekken tussen de generaties.

Het idee leeft dat oude docenten goed zijn en jonge docenten slecht. Dat vind ik niet. Mijn ervaring bij een interne opleiding is dat de jonge docenten zeer capabel zijn, maar achterlopen wat betreft kennis. Daar kunnen ze niets aan doen, dat komt voor een belangrijk deel door de lerarenopleidingen en door de overheid die niet wil investeren in degelijke lerarenopleidingen.

Inleiding door Ton van Haperen

Ton van Haperen is vmbo-leraar aan het Rythovius College te Eersel en vakdidacticus aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij is daarnaast columnist voor *het Onderwijsblad* en de bedenker, auteur en eindredacteur van *Index Tweede Fase*, een economiemethode. Van Haperen nam als referent deel aan het debat De historische en literaire canon in onderwijs en politiek, Tweede Kamer, 24 januari 2005.

Ik weet weinig tot niets van geschiedenis, maar ik heb wel een mening over het onderwijs.

Mijn stelling luidt: het debat over de canon is verfrissend, maar verwacht niet dat hierdoor op scholen iets verandert.

De canondiscussie is begonnen door Maarten Doorman, universitair geschiedenisdocent die merkte dat zijn eerste jaarsstudenten eigenlijk niet zoveel wisten. En dat de hiaten in die kennis niet zo snel waren op te vullen. Hij bracht naar buiten dat hij vond dat studenten voordat zij gaan studeren wel wat moeten weten. Daarna is de discussie een beetje gekaapt door de politiek die daar weer allerlei thema's als burgerschap, culturele identiteit en binding met het vaderland aan ging verbinden. Maar de ervaring van Maarten Doorman, dat studenten minder weten dan voorheen, dat vind ik wel een raak onderwerp. Dit is niet alleen een geschiedenisprobleem, ook bij studenten van bètavakken of Nederlands of het talenonderwijs speelt hetzelfde. Hoe komt dat? Is het onderwijs van nu slechter dan dat van twintig jaar geleden? Ik durf daar verder geen uitspraken over te doen. Maar er is wel iets veranderd. Met de invoering van de Tweede Fase zijn vijftien vakinhouden beschreven en daarnaast moest er ook ander onderwijs gegeven worden, meer gericht op vaardigheid en minder op kennis. En dat is lastig, want leraren geven gemiddeld twee uur per week les aan dezelfde groep. Als je als leraar een groep van dertig leerlingen twee keer een uur in de week ziet langskomen dan kan de overheid wel willen dat je gaat werken aan de constructie van kennis. Maar het enige waar je aan toe komt is instructie. Daardoor brokkelt het beeld van excellent onderwijs af.

De canon gaat over wat we leerlingen leren, waarom we dat doen en hoe we dat doen. Op school komen we aan wat en waarom niet toe, omdat we alleen maar bezig zijn met hoe we de leerlingen moeten leren wat ze buiten de scholen hebben bedacht. De betrokkenheid bij de inhoud van het onderwijs is daardoor minimaal, waardoor de leerkracht in dit hele debat redelijk zwak staat en zich in de verdediging voelt gedrukt. Leerkrachten gelden als de professionals uit het onderwijs, maar door de managementlaag in scholen is de professional in het onderwijs verworden tot instructeur. Er schijnt de afgelopen jaren meer geld te zijn gegaan naar het onderwijs. Die extra investeringen zijn blijven hangen in de managementlaag. Concreet uit dit zich bijvoorbeeld in de

ontwikkelingsmogelijkheden van leraren. De vakleerkracht levert qua budget, status en mogelijkheden in. Als u de canon wilt invoeren dan hebt u die vakleerkracht nodig.

Resumerend: ik vind de canondiscussie verfrissend. Want het is belangrijk om na te denken over wat we de leerlingen willen leren, dat moeten we vaker doen. Het lijkt me ook interessanter dan het eindeloze zoek naar het hoe, dat vindt die docent zelf wel uit. Maar als u wilt dat die canon in het onderwijs terugkomt, dan moet u nadenken over strategie.

Het publiek reageert

Bernadet Dister (docentenopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving, HKU) herkent veel van wat in de inleidingen is aangekaart. De docentenopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving biedt een zeer uitgebreid programma. Naast beeldende kunstvakken, muziek, fotografie en film is er aandacht voor kunstgeschiedenis en kunnen docenten in opleiding kiezen voor een voorbereiding op CKV2 en CKV3. De docenten aan de opleiding zouden graag meer aandacht willen besteden aan inhoudelijke aspecten, maar hiervoor is te weinig geld. Oudere (en dus vaak dure) docenten krijgen een vervroegd pensioen aangeboden. De docenten die in hun plaats komen mogen niet meer verdienen dan 40 procent van het laatst verdiende loon van de opgestapte docent. Het gevolg is dat er veel jonge docenten worden aangenomen die weinig ervaring en vakinhoudelijke kennis hebben.

Arie Wilschut (instituut voor geschiedenisdidactiek) onderstreept dat het hoe binnen het onderwijs een vrijwel allesoverheersende nadruk heeft gekregen. Het competentiegerichte werken in thema- of



leergebieden, het leerlinggericht werken, waarbij de vraag van de leerling centraal staat: het hele debat in het onderwijs wordt beheerst door het hoe. Aan het wat komen docenten gewoonweg niet meer toe. En dat terwijl er intussen hele vakgebieden aan het verdwijnen zijn. Van Haperen: 'Een deel van het misverstand is terug te voeren op de wijze waarop we over het onderwijs praten. De gangbare manier is door het te hebben over een vak. Daar hoort een kenobject bij en een bepaalde benadering. Als je een dergelijk systeem

loslaat, dan moet daar wel iets voor in de plaats komen.' Docenten worden onzeker en onhandig als ze moeten overstappen naar een systeem dat nog niet helemaal goed is uitgelegd. Van Haperen ziet niet zoveel problemen in het centraal stellen van competenties, maar dan moeten de gevolgen duidelijk zijn voor docenten en ouders, namelijk een minder vakinhoudelijke kennis bij leerlingen. Veel vakdocenten zien in het initiatief van Van der Hoeven voor de hernieuwde canondiscussie een bevestiging van hun slechte ervaringen met de Tweede Fase. Zij hebben met de laatste vernieuwingen in het onderwijs veel van de inhoudelijke kwaliteit van hun vak moeten inleveren. De canondiscussie wordt door deze docenten met gejuich ontvangen. 'Maar als de canon straks ook handen en voeten krijgt, dan zullen diezelfde vakdocenten zich genegeerd voelen in hun eigen vakbekwaamheid', meent Wester. Hij hoopt dan ook dat deze docenten zichzelf van tijd tot tijd een spiegel willen voorhouden.

Erika Veldhuis-Meester (Universitair Onderwijscentrum Groningen) vindt dat er nu genoeg gepraat is over de voors en tegens. 'Het gaat erom een juiste strategie te ontwikkelen. Er is een maatschappelijke vraag om een culturele canon. Onze minister OCW moet hiervoor aan de slag. In de

opdracht van de minister wordt aan een hoop mitsen en maren die vandaag geuit zijn, tegemoet gekomen. De canon moet niet tot Nederland beperkt blijven, moet uitlopend Europees en veelzijdig zijn, vraaggericht en met ruimte voor interpretaties van de vakdocenten. Maar als we uiteindelijk aan die maatschappelijke vraag moeten voldoen dan hebben we een strategie nodig.' Veldhuis-Meester pleit voor meer vakdidactiek en vakinhoud op de lerarenopleidingen. Vakdocenten moet samen een vuist maken, vindt zij: 'De minister is afhankelijk van ons. Als we geld eisen voor meer vakinhoudelijke kennis op de lerarenopleiding, dan kunnen we aan de maatschappelijke vraag heus wel voldoen.'

Chris Voorbij (vakdocent Nederlands Tweede Fase Dordrecht) ziet de canon liever niet als een lijst van namen en historische items, maar als vakoverstijgende thema's. Als voorbeeld noemt hij geïntegreerd literatuuronderwijs. 'In vakoverstijgende projecten kun je als literatuurdocent de inhoud van je lessen afstemmen op wat de geschiedenisdocent behandelt. Daarmee plaats je de literatuur in een breder kader.' Voorbij merkt dat er op zijn school door de vakoverstijgende projecten eindelijk weer eens principieel geknokt wordt over het onderwijs. Hij vreest dat dit gesprek snel zal eindigen als docenten te veel gaan hangen aan hun eigen vak. 'Dan heb je maar een doel voor ogen en dat is kennis. Aan competentie kom je dan niet meer toe. Laat staan dat je leerlingen leert met een bredere blik te kijken.'

Themaronde 3

De betekenis van de (nationale) canon voor burgerschap: het besef van de culturele omgeving; de rol van ouders en een nieuwe kijk op de werkelijkheid

Inleiding door Edwin Jacobs

Edwin Jacobs is directeur van Museum Jan Cunen in Oss, waarvoor hij experimentele projecten en tentoonstellingen beeldende kunst en geschiedenis maakt. Jacobs is lid van de Raad voor Cultuur, van de kernjury cultuurprijzen van het Prins Bernhard Cultuurfonds en van de commissie erfgoed en tijdschriften op het gebied van beeldende kunst en vormgeving van de Mondriaan Stichting. Hij is betrokken bij het advies over cultuureducatie dat in voorbereiding is bij de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2006) en bij de oprichting van een nieuw huis voor de kunst in Tilburg.

Als je het over burgerschap hebt, dan heb je het al snel over goed burgerschap. Of beter: juist burgerschap. Maar dan begeef je je al snel op een zeepheiling van 45 graden. Ik ben van mening dat het gesprek over burgerschap strikt ideologisch is en ook strikt ideologisch moet worden opgevat. Zo ook het museumwerk.

Ik zie mezelf als een activist. De context waarin ik acties voer is het museum in Oss, een klein museum voor geschiedenis en hedendaagse kunst, waar ik me voor inzet. Het vmbo blijkt de meest bezochte onderwijsinstelling in Nederland, ook in Oss. We hebben daarom als museum contact gezocht met een vmbo-school.

De canon dient niet conservatief of regressief maar progressief te worden benaderd en heeft daarbij een vehikel nodig, een voertuig, maar ook een werktuig. Scholen bieden het voertuig én werktuig. Musea dienen evengoed de rol van vehikel van de canon, zowel als voertuig, als werktuig. En juist vanuit dit perspectief zijn er talloze mogelijkheden waar school en museum dezelfde ambities kunnen delen en uitdragen. Het museum is een integratievlak, waar publieken, thema's, disciplines, objecten

in voortdurende balans worden gehouden.

Tien jaar geleden is het museum in Oss begonnen met nadenken over bijdragen aan de bewustwording van de eigen omgeving. Bijvoorbeeld door de taak verzamelen ruimer te nemen dan de museale. Verzamelen van individuele objecten is een museale taak, maar tegelijkertijd interpreteren we verzamelen als hét onderscheid tussen recreatie en educatie. Met andere woorden: het museum maakt dat verschil en dat moet ook. Actief en dicht bij de school, de plaats waar dat onderscheid tussen recreatie en educatie aan de orde is.

Hoe? Bijvoorbeeld door de museumschool, een integratie van een museumdienst in een schoolgebouw. Er wordt lesgegeven en tegelijkertijd ook museum gespeeld. Het lesgeven is zoals op elke school, het museum spelen houdt in dat leerlingen betrokken zijn bij het inrichten van een museale dienst. Van het regelen van het transport voor stukken tot het invoeren ervan in een database. De collectiegegevens worden via een site ontsloten en dienen als lesstof. En exact daar houdt het museum spelen op en wordt het leren en is elke stap terug in het museumspel een stap vooruit in een nieuw proces, het leerproces.

Deze leswijze geeft een context aan waarin je kunt bepalen wat waar en wat niet waar is, waarin je begrip kunt kweken. Als het alleen maar zou gaan over associaties dan leer je niet, maar als er kennis beschikbaar komt, wel.

Waar worstel ik als museumdirecteur mee? Ik zie voortdurend de kenner versus de leek voor me, de elite versus de massa, de belangstellende versus de niet-belangstellende. De kenner zou automatisch de elite zijn. Is de niet-belangstellende dan ook meteen de massa? Het aardige van het integratievlak denken dat is dat elementen in elkaar kunnen overgaan. De kenner kan leek worden. Want haal ze uit hun specialisme en ze zijn leken. De massa kan de elite vormen. De niet-belangstellende kan een belangstellende worden. Het gaat om welke rol je *kan* maar ook: *zou moeten gaan* spelen. Een leerling is een leerling, maar ook een museumbezoeker. Het museum dient dat besef duidelijk te maken. Diezelfde leerling is een schakel tussen het museum en medeleerlingen, een taak voor het onderwijs. Het bewustzijn van de rol die je speelt, kunt gaan spelen en zou moeten gaan spelen, is van belang voor de betekenis van je eigen omgeving. Een verantwoordelijkheid voor museum én onderwijs.

Inleiding door Zeki Arslan

Zeki Arslan is onderwijsspecialist/coördinator bij Forum, instituut voor multiculturele ontwikkeling. Hij begon als docent in het middelbaar beroepsonderwijs. Hij is medeauteur/samensteller van een aantal publicaties over allochtone jongeren en onderwijs en nam als referent deel aan het debat De historische en literaire canon in onderwijs en politiek, Tweede Kamer, 24 januari 2005.

Er is veel te doen om multiculturaliteit, burgerschap en diversiteit. Ik heb daar ervaring mee. Mijn inburgering is nog altijd aan de gang. Ik werk dan al wel twintig jaar als docent in Nederland, en woon nog langer in Nederland, maar bepaalde dingen kunnen natuurlijk altijd beter. Wat ik de afgelopen jaren merk is dat wij als Nederlanders vragen hebben over onze eigen koers, we twijfelen over onszelf, over onze cultuur, over wat ons bindt. Dat is volgens mij het probleem. Op het moment dat een samenleving gaat twijfelen over het verhaal van de eigen bestaansgronden zijn er kennelijk in het verleden fouten gemaakt.

Ik ben opgegroeid in een onderwijsstelsel waar de nationale trots een essentieel onderdeel uitmaakte van het dagelijks onderwijs. Ik was zes jaar toen ik voor het eerst naar school ging. Het eerste dat ik leerde was dat ik er trots op moest zijn Turk te zijn. Daarna leerde ik dat er geen andere vrienden

zijn dan Turkse vrienden. Vervolgens leerde ik dat de Grieken onze vijand waren en dat we het nooit over de Armeniërs mochten hebben.

Vervolgens kwam ik in een andere samenleving en daar stond ik voor de klas met de opdracht om de basisprincipes om te kunnen functioneren in die nieuwe samenleving over te dragen. Het viel me op dat er in het onderwijs weinig aandacht was zodra het ging over cultuurgeschiedenis, beeldende kunst, literatuur, theater. Voor het autochtone leerlingen is dat niet zo'n probleem, want dat gemis aan cultuuroverdracht wordt aangevuld door anderen, ouders bijvoorbeeld. Maar voor de nieuwkomers of hun kinderen gaat dat niet op. En daar wordt onvoldoende rekening mee gehouden in het onderwijs. De hele burgerschapkwesatie die nu speelt, de gebrekkige integratie van minderheden in de maatschappij, hangt volgens mij direct samen met dat gebrek aan cultuuroverdracht.

Wat is burgerschap eigenlijk? Is dat het ideologisch recept dat we met zijn allen hebben bedacht en waarvan we nu willen dat het onderwijs het probleem dat daaraan ten grondslag ligt oplost? Of is het een emancipatie-instrument dat wij gebruiken om niet in dezelfde problemen terecht te komen als in Frankrijk? Voor mij zijn vier kenmerken voor het burgerschap essentieel. Zonder die elementen zal het burgerschap waartoe we nu de culturele canon willen gebruiken in het onderwijs, niet waargemaakt kunnen worden.

Het eerste kenmerk betreft de onderlinge betrekking tussen burgers. Onderzoeken wijzen uit dat zeventig procent van de allochtone bevolking geen relatie onderhoudt met het autochtone deel van de



bevolking. Dat is het eerste knelpunt. Zolang de onderlinge relatie tussen bevolkingsgroepen uitblijft, kun je niet spreken van gezamenlijkheid. Het tweede kenmerk heeft betrekking op de relatie tussen de burger en de rechtsstaat. Daaronder valt ondermeer wetgeving en regelgeving, onderwijs en gezondheidszorg. Dat probleem is gedeeltelijk overwonnen. Het derde aspect betreft het lidmaatschap van organisaties en instituties zoals verenigingen en politieke partijen. Daar moet je je plaats in kunnen vinden, je verantwoordelijkheden in

kunnen nemen. Het laatste kenmerk gaat over het proces van insluiting. Het deel uitmaken van de samenleving, van de gemeenschap.

Als je kijkt naar deze vier elementen en naar de huidige onderwijsontwikkelingen dan zie je wat het gewenste effect van de culturele canon tegenhoudt. Allereerst de slechte economische positie van allochtone groepen; zonder een sociaal-economische basis zal de elitevorming niet van de grond komen. Dan is er de onderwijssegregatie; zestig procent van de in Nederland geboren leerlingen van buitenlandse afkomst komt in het onderwijs niet in aanraking met het autochtone deel van de samenleving. Hoe kunnen deze leerlingen zich dan nog verbinden aan die samenleving? De achterblijvende onderwijsprestaties vormen de derde problematiserende ontwikkeling. Met het taliger maken van het studiehuis wordt het voor migrantenleerlingen erg moeilijk. Door hun taalachterstand kunnen ze veel zaken niet bereiken. En deze leerlingen hebben vaak thuis ook niet de begeleiding die de autochtone leerlingen wel hebben. Zo'n half miljoen migrantenouders zijn analfaab. Bijkomend probleem is dat er zelfs voor de meest ambitieuze migrantenleerlingen vaak heel moeilijk stageplaatsen zijn te vinden. De hoge schooluitval vormt een volgend probleem. Per jaar zijn er tienduizend leerlingen die de school verlaten zonder diploma. Deze leerlingen missen de cultuuroverdracht die moet leiden tot een stevige identiteit en burgerschap volledig. Het laatste probleem is de geringe sociaal-culturele elitevorming. Wat ik opvallend vind is dat ik sinds het begin van de canondiscussie nog maar zeer weinig reacties heb gehoord of gelezen vanuit

migrantengemeenschappen. Migranten mengen zich nauwelijks in dat debat, terwijl het heel essentieel is dat zij zich hiermee bemoeien.

Als deze problemen niet opgelost worden, zal het effect van de culturele canon voor honderdduizend leerlingen, vooral in het vmbo, gering zijn.

Bij de discussie over burgerschapvorming dient sprake te zijn van actieve deelname van burgers aan alle processen in de samenleving. Het invullen van een nationale culturele canon in relatie tot burgerschap van allochtonen moet gebeuren vanuit deze invalshoek. Het is ook noodzakelijk dat bij de invulling van de canon wordt nagegaan hoe de culturele diversiteit ingesloten kan worden tot een nationale betekenisvolle culturele canon. De culturele canon zal meer een ideologisch instrument worden dan een instrument voor het bevorderen van actieve, tolerante, bewuste burgers die zich inzetten voor de rechtsstaat als geen rekening wordt gehouden met de betekenis ervan voor de betrokkenen. Dat zal niet makkelijk zijn, want de ervaring en het verleden van groepen en individuen heeft altijd een bijzondere betekenis voor hun ontwikkeling.

Vragen die we ons hierbij moeten stellen zijn: Wat doen wij met de culturele, sociale ervaring van het individuele kind in het kader van de culturele canon? Hoe staat de culturele canon in relatie tot de omgeving van een kind en zijn gezin, zijn groep? Hoe richten we de canon zodanig in dat die ontmoeting, discussie en uitwisseling zal bevorderen tussen diverse groepen leerlingen in het onderwijs? Is er ruimte voor een culturele canon die de nieuwsgierigheid prikkelt en inspirerend werkt voor kinderen uit lage sociaal-economische milieus? Is er ruimte in de culturele canon voor de geschiedenis van migranten?

Ik pleit voor ruimte in de culturele canon die door kinderen en hun ouders ingevuld kan worden. Deze invulling is om twee redenen van belang: Dat is van belang omdat kinderen zich dan verdiepen in de nieuwe leefomgeving in sociaal-culturele en historische zin. Bovendien kan het eigen verleden gerelateerd worden aan de dominante cultuur, waarmee een etnocentrische canon voorkomen kan worden. Het streven is juist om een canon te ontwikkelen die recht doet aan pluriformiteit in sociaal-culturele zin in de samenleving.

Het publiek reageert

Jacobs: 'Er zijn veel Ossenaren van Turkse of Marokkaanse afkomst. In de projecten die wij opzetten, zijn we niet bezig met het benoemen van de etniciteit van de betrokken Ossenaren. Het uitgangspunt is altijd Nederland. En van daaruit is er altijd ruimte voor eigen invulling, voor het aannemen van de eigen rol. Daarin is er ook ruimte voor de eigen geschiedenis, of die nou Turks of Marokkaans is. Waar het uiteindelijk om gaat is dat leerlingen bezig zijn met thema's die groter zijn dan hun eigen verhaal alleen. Om het bewustzijn te verruimen.'

Arslan ziet de canon als een stap in de richting van het gezamenlijk herdefiniëren van de samenleving binnen de grenzen van de rechtsstaat. Dat raakt aan het vormen van een culturele identiteit. Arslan: 'Elk individu heeft zijn eigen geschiedenis. De geschiedenis van mijn familie werd mondeling overgedragen; mijn grootvader vertelde zijn verhaal en het verhaal van mijn familie. En die geschiedenis geef ik weer door aan mijn kinderen. En tegelijkertijd ga ik ook op zoek naar verbanden uit dat verhaal met de Nederlandse samenleving.' Als voorbeeld noemt Arslan de verstoring van dodenherdenking een paar jaar geleden door een groep Marokkaanse jongetjes. Die jongens zijn meegenomen naar de oorlogsgraven van Marokkanen die een rol speelden bij de bevrijding van Nederland. Daarmee wordt een stukje Nederlandse geschiedenis eigen voor die Marokkaanse jongeren. Arslan bemerkt een concurrentiestrijd tussen verschillende culturele identiteiten in Nederland, een onwenselijke situatie. Arslan: 'Je voor moet ervoor zorgen dat je de loyaliteit van

personen met een dubbele identiteit naar je toe haalt. Dat doe je door het verband tussen de geschiedenissen van die identiteiten zichtbaar te maken.'

De Gier vindt het begrip cultuur zeer beladen en ziet in sportevenementen als voetbalwedstrijden aanknopingspunten voor het stimuleren van een gezamenlijke identiteit. De Gier: 'Je moet zoeken naar het gemeenschappelijke tussen mensen.'

Van Melick merkt op dat heel veel van wat onze cultuur is, is voorbehouden aan de bovenbouw van havo en vwo: 'Dat is omdat we vaak zo bang zijn om te populariseren. We willen alles terugbrengen naar de teksten waarin het vervat is. Terwijl die teksten niets meer zijn dan de dragers van een verhaal en dat kan op de onderbouw en in het basisonderwijs op heel andere manieren verteld worden. Een verhaal als *Karel ende Elegast* kan heel goed aan de orde komen in het basisonderwijs. Als we maar afstand durven doen van de oorspronkelijke tekst waarin dat verhaal staat opgetekend.'

Margien Hielkema (clustercoördinator maatschappijvakken CEVO) mist in het gesprek nog een concrete aanpak die zou kunnen leiden tot een verbreding van het bewustzijn waarover tot nu toe is gesproken. Ze gaf ooit docenten in opleiding de opdracht een invulling te maken voor het vak geschiedenis in drie jaar tijd. De meeste studenten formuleerden een aanpak die veel overeenkomt met de huidige aanpak. Een student had een ander voorstel: maak leerlingen in het eerste jaar bekend met de Nederlandse geschiedenis. Dat is het woongebied, dus daar begin je mee. Het tweede jaar zou moeten gaan over de geschiedenis van Europa, omdat Nederland daar deel van uitmaakt. En in het laatste jaar zouden de culturen waar Nederlanders vandaan komen centraal moeten staan. Hielkema verbaast zich erover dat ze dit nergens terugziet in het onderwijs.

Afsluiting door Kees Vuyk

Samenvatten van een zo gevarieerde dag is lastig. Er is over onderwijs gesproken en hoe de culturele canon daarin gestalte moeten krijgen. Daarbij is de canon aangeprezen om bepaalde misstanden in het onderwijs aan de orde te stellen.

Er zijn enorme inspanningen in het onderwijs verricht. Er is in Nederland iets gebeurd dat geen enkel ander Europees land heeft meegemaakt dat ontzettend veel invloed op het onderwijs gehad heeft. Het aantal inwoners is verdubbeld in honderd jaar tijd. In 1900 woonden er ongeveer acht miljoen



mensen in Nederland, nu wonen er meer dan zestien miljoen. Na de Tweede Wereldoorlog was de aanwas het grootst. Daarnaast was er een democratisering van het onderwijs. Niet alleen verdubbelde het aantal leerlingen, ook het deel van de leerlingen dat een hoger niveau onderwijs volgt groeide. Er zijn veel meer mensen die veel meer onderwijs genieten dan ooit gebruikelijk was. Het klassegebonden onderwijs is doorbroken. Iedereen kan naar het gymnasium, los van de sociale klasse waar je toe behoort. In die context van het zich voortdurend vernieuwende en snel veranderende onderwijs

kwamen de migrantenkinderen binnen.

De canon wordt vaak gezien als een wat conservatief instrument. Om tradities in te voeren, om te bouwen aan een identiteit, om zekerheden te bieden in verwarrende tijden. Daar ligt een zekere bestaansangst aan ten grondslag. Waar komt die angst vandaan? In de negentiende eeuw is er een

trek ontstaan van de agrarische omgeving naar de steden. Daar ontstaat volgens mij voor het eerst een soort nationaal gevoel dat er voor die tijd helemaal niet was. Mensen identificeerden zich voornamelijk met hun eigen directe omgeving. Maar het idee dat je Nederlander bent, dat was in die tijd een geconstrueerd ding. En dat was ook nodig om deze mensen, die vanuit hun kleine vertrouwde wereld in een grotere wereld kwamen te leven, toe te rusten voor die grotere wereld. Het onderwijs bood handvatten voor een gezamenlijke taal en speelde daarmee in op de gezamenlijke zin van de bevolking.

Aan het eind van de twintigste eeuw maken we eigenlijk een nieuwe slag in dezelfde beweging. De wereld wordt weer groter. Na de succesvolle stap van dorpsdenken naar natiedenken stond de tweede helft van de twintigste eeuw in het teken van het losmaken van die naties: breder denken dan het verhaal van de eigen natie. Waarom wij nu bij elkaar zitten, namelijk de canon, draait voor mij ook om die vraag: Wat betekent het om in een grotere wereld te leven? Hoe versta je die nieuwe wereld en haar bewoners? Wat is onze gemeenschappelijke taal? Kun je Europa-groot of nog groter: wereld-groot denken? Op wat voor manier breng je gezamenlijke zin in deze veel grotere belevingswereld? En is dat wel mogelijk?

Een eenduidig antwoord is er niet, maar het is wel iets waar we met elkaar naar op zoek moeten gaan. En ik denk dat we daar vandaag ook een stap in hebben gezet. Niet door de canon als een eng nationalistisch middel op te vatten. Maar door die canon ten dienste te stellen van de verbreding. Ik denk dat de culturele en historische canon daar uitermate geschikt voor kunnen zijn: de historische canon voor verkenning van je eigen locatie en de culturele canon om verbindingen te leggen tussen locaties onderling.

Het verslag werd opgetekend door Erfgoed Actueel en aangevuld met teksten van de inleiders.

Colofon

De (nationale) culturele canon en het voortgezet onderwijs. Verslag van het debat op 1 december 2005 in Felix Meritus, Amsterdam is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland, Erfgoed Actueel en Stichting Lezen.

Verslag
Erfgoed Actueel

Redactie
Tia M. Lücker

Fotografie
Emmy Scheele

Productie
Cultuurnetwerk Nederland

Cultuurnetwerk Nederland
Ganzenmarkt 6
Postbus 61
3500 AB Utrecht
Telefoon 030-236 12 00
Fax 030-236 12 90
E-mail info@cultuurnetwerk.nl
Internet www.cultuurnetwerk.org

Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328 G
1012 RW Amsterdam
Telefoon 020-623 05 66
Fax 020-624 00 39
E-mail info@lezen.nl
Internet www.lezen.nl

Erfgoed Actueel
Herengracht 474
1017 CA Amsterdam
telefoon 020-427 08 80
Fax 020-427 08 33
E-mail: info@erfgoedactueel.nl
Internet: www.erfgoedactueel.nl