

Wat is de meerwaarde van een canon voor het geschiedenisonderwijs?

Een didactische reflectie op het canondebat in Vlaanderen

Wouter Smets, Hanneke Tuithof en Marjan de Groot-Reuvekamp

Abstract

Er zijn zowel tegen de Canon van Nederland als de onlangs gelanceerde Canon van Vlaanderen bezwaren geopperd. In dit artikel gaan we in op de plaats van een canon in het geschiedenisonderwijs. We laten zien dat critici, waaronder de auteurs van het standpunt van de Vlaamse Koninklijke Academie, de inhoud van de Canon verwarren met de didactische mogelijkheden van een canon. Aan de hand van drie belangrijke kritiekpunten bespreken we de mogelijke didactische functie van een canon. We gaan in op hoe een canon (1) de historische interesse van leerlingen kan stimuleren, (2) het uitbouwen van een historisch referentiekader kan ondersteunen en (3) leerlingen kan helpen om historisch te leren denken en redeneren. We plaatsen een canon tot slot in een breder perspectief van krachtige kennis en laten daarbij zien dat een canon in het onderwijs geen koesteren van het verleden hoeft te zijn, maar juist een impuls kan geven voor dialoog.

Keywords: geschiedenisonderwijs, Canon van Vlaanderen, Canon van Nederland, vakdidactiek, historisch redeneren

Op 9 mei 2023 is de Canon van Vlaanderen in Genk gepresenteerd. Bij critici is er grote bezorgdheid dat een canon gebruikt kan worden door politici om een Nederlandse of Vlaamse identiteit vorm te geven.¹ De kritiek richt zich er onder andere op dat een vaste lijst van onderwerpen 'staatspedagogiek' zou bevorderen. Deze kritiek leefde ook toen de Canon van Nederland gepresenteerd werd in 2006.² In november 2008 ondertekenden 23

Nederlandse wetenschappers en onderwijsdeskundigen een brief aan de Tweede Kamer met de boodschap dat het onwenselijk was dat de Canon van Nederland een verplicht onderdeel zou worden in het onderwijscurriculum. De aversie tegen een van overheidswege opgelegd statisch beeld van de Nederlandse geschiedenis was een belangrijke reden voor deze brief. Een andere overweging was dat geschiedenisdocenten net gestart waren met de implementatie van een historisch referentiekader waarin tien tijdvakken de basis vormden voor het curriculum.³

1 Fabian Lefevere, 'Historicus KU Leuven: "Vlaamse canon neigt naar superioriteitsdenken"', *VRT NWS* (13 augustus 2019).

2 Maria Grever e.a., 'Het behouden huis. Een commentaar op *De canon van Nederland*', in: idem ed., *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 106-116.

3 Hanneke Tuithof e.a., 'Nabeschouwing op de herijking van de Canon van Nederland', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 134.2 (2021) 303-315.

In het Vlaamse canondebat worden soortgelijke argumenten geopperd. De Canon van Vlaanderen was initieel een politiek initiatief om de Vlaamse identiteit vorm te geven. Daar is vervolgens een hevig maatschappelijk debat over geweest.⁴ Uiteindelijk is in de opdrachtbrief voor de Canoncommissie expliciet opgenomen dat de Canon van Vlaanderen geen instrument is om normatief te bepalen wat het betekent om een Vlaming te zijn. De Canoncommissie opereerde net als in Nederland ook volledig onafhankelijk.⁵ Desondanks betogen Jo Tollebeek, Marc Boone en Karel Van Nieuwenhuysse in een standpunt dat gepubliceerd werd bij de Koninklijke Vlaamse Academie van België (KVAB) dat een statische canon zich slecht zou verhouden tot de bestaande Vlaamse eindtermen, waarin historisch denken centraal staat.⁶ Ook betwijfelen zij of een canon het juiste instrument is om de interesse van leerlingen te stimuleren en hun een historisch referentiekader te geven.

De Canon van Nederland is nadrukkelijk bedoeld als inspiratiebron en is in de praktijk ook als zodanig gaan functioneren. Deze wordt vooral gebruikt in het primair onderwijs en door musea, en leidde tot vele regiocanons. De Canon van Vlaanderen is volgens de Vlaamse Canoncommissie eveneens bedoeld als een instrument en inspiratiebron voor docenten en leerlingen. In de discussie over de Nederlandse en Vlaamse Canon is het wat ons betreft daarom essentieel onderscheid te maken tussen de inhoud van de canon enerzijds en de didactiek anderzijds.

4 Hanneke Tuithof, 'Interview met voorzitter Canoncommissie Emmanuel Gerard over de ontwikkeling van de canon van Vlaanderen', *Dimensies* 6 (2023).

5 Ben Weyts, 'Opdrachtbrief commissie canon van Vlaanderen' (22 september 2020).

6 Johan Tollebeek e.a., *Een canon van Vlaanderen. Motieven en bezwaren* (Brussel 2022).

Hoe docenten die inhoud in het onderwijs aan de orde stellen, is een kwestie van didactiek. Voor het debat over de Canon van Vlaanderen is het van belang dat politici en academici dit onderscheid maken. We zullen in deze bijdrage niet reageren op de volledige bandbreedte van de geopperde bezwaren tegen de Canon van Vlaanderen. Wel willen we ons richten op de plaats van de canon in het geschiedenisonderwijs. Ten eerste laten we zien dat critici, onder wie de auteurs van het standpunt van de KVAB, de presentatie van de inhoud van de canon verwarren met de didactiek die gebruikt kan worden om de canon te gebruiken in het onderwijs. Vervolgens zullen we aan de hand van drie belangrijke kritiekpunten uit het KVAB-standpunt de mogelijke rol van een canon in het onderwijs bespreken. We eindigen met het plaatsen van een canon in een breder perspectief van opvattingen over krachtige kennis. Hiermee laten we zien dat een canon geen koesteren van het verleden hoeft te zijn, maar juist een impuls voor toekomstgericht onderwijs kan zijn.

Hoe een canon en geschiedenisdidactiek zich tot elkaar verhouden

'De Canon houdt een terugkeer naar de oude didactiek in', stellen Tollebeek et al.⁷ Het koesteren van het eigen verleden zou zich niet verhouden tot de Vlaamse eindtermen, waarin historisch denken centraal staat. De auteurs maken hiermee geen onderscheid tussen de inhouden van de Canon van Vlaanderen, en de didactiek die gehanteerd wordt om die inhouden in de klas tot leeractiviteiten te verwerken. Leraren zetten leerinhouden door middel van vakdidactische

7 Tollebeek e.a., *Een canon van Vlaanderen*, 56.

kennis om in leeractiviteiten.⁸ Ze koppelen wanneer zij lesgeven leerinhouden aan didactische strategieën en aan de waarden en normen van waaruit zij willen lesgeven. Zo ver gaat de canon niet: een canon is niet meer dan een beredeneerde lijst inhouden. Het is een selectie van wat de commissie belangrijke of nuttige onderwerpen vindt. De didactiek die gehanteerd wordt om deze inhouden in de klas te gebruiken staat daar wat ons betreft principieel los van. Hooguit kan een canon aanzetten of inspireren tot een bepaalde didactische vertaling. Zoals de eindtermen, hoe ze ook opgesteld zijn, slechts een doelbepaling zijn, zo is ook de canon slechts een onderwerpsbepaling.

De wijze waarop de gepresenteerde inhouden in de klas gestalte krijgen wordt dus wezenlijk bepaald door de leraar. In de opdrachtbrief waarmee de Vlaamse regering de canoncommissie belastte, wordt gesteld dat de canon ‘moet bijdragen aan de dialoog tussen alle burgers’.⁹ Daarmee geeft de opdrachtgever niet meer dan een hint in de richting van de wijze waarop de canon in de klas gebruikt kan worden. Elke leraar die ruimte maakt voor de canon in de klas kan en mag autonoom beslissen hoe dat te doen. De canon wordt op geen enkele wijze verplicht opgelegd.

Tal van studies toonden de afgelopen jaren aan hoe leraren in dialoog met hun leerlingen kunnen bijdragen aan hun identiteitsontwikkeling.¹⁰ Onderwijsfilosoof Gert

Biesta pleitte voor een evenwicht tussen het kwalificerende, het socialiserende en het persoonsvormende karakter van zo’n dialogisch onderwijs.¹¹ Een canon kan een instrument in handen van de leraar zijn dat bijdraagt aan dit proces. In een dialogische didactiek is de canon niet alleen een instrument om jongeren te socialiseren. Een welbegrepen canon kan ook gebruikt worden om samen met jongeren te reflecteren over wie zij willen zijn of worden, en zo dus bijdragen aan het persoonsvormende aspect van onderwijs. Wanneer de Canon van Nederland bijvoorbeeld Rembrandt opnam, dan hield dat geen automatische terugkeer in naar een nationalistische geschiedenisdidactiek uit de twintigste eeuw. Dat zou wel zo zijn als de leraar een didactisch model zou hanteren waarbij een bepaalde lezing van de cultuurgeschiedenis als monoloog gepresenteerd wordt aan de leerlingen. Wanneer de canon evenwel gedidactiseerd wordt door rekening te houden met negatieve identiteiten kunnen jongeren zichzelf niet alleen binnen, maar ook tegenover de canon leren situeren.¹² In het voorbeeld van Rembrandt: jongeren kunnen hun eigen identiteit dan ook leren bepalen door te stellen wat ze niet waarderen aan Rembrandts kunst. De canon wordt dan een ijkpunt waartoe jongeren zichzelf kunnen leren verhouden, en geen norm waaraan automatisch geconformeerd moet worden. In een hedendaagse didactiek van de mens- en maatschappijvakken is er ruimte voor dialoog, en dus ook ruimte voor

8 Hanneke Tuithof e.a., ‘What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of history teachers? A review of empirical research’, *Historical encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and historical education* 6.1 (2019) 72-95.

9 Weyts, Opdrachtbrief commissie canon van Vlaanderen, 2.

10 Kristiina Kumpulainen en Antti Rajala, ‘Dialogic teaching and students’ discursive identity negotiation in the learning of science’, *Learning and Instruction* 48 (2017) 23-31; Rupert Wegerif, ‘Dialogic education’, in: George W.

Noblit ed., *Oxford research encyclopaedia of education* (Oxford 2019).

11 Gert Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie* (Amsterdam 2012).

12 Wouter Smets, ‘Dienstbaar verleden? Hoe een canon van Vlaanderen kan bijdragen tot goed onderwijs’, *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid* 21.3 (2021) 250-257.

meningsverschil, frictie of zelfs spanning.¹³ Die ruimte voor meerdere perspectieven is precies eigen aan het hedendaagse onderwijs van de mens- en maatschappijvakken.

Drie punten van kritiek op de Canon van Vlaanderen

Kan de canon de interesse van leerlingen stimuleren?

Het prikkelen van de historische interesse en verwondering is een essentieel kenmerk van goed geschiedenisonderwijs.¹⁴ De canon zou die verwondering uithollen omdat het verleden in de canon gestold geraakt. Tollebeek, Boone, en Van Nieuwenhuysen stellen nadrukkelijk dat de canon 'de interesse in het verleden bij vele leerlingen niet [zal] stimuleren: voor hen zal de Canon een geschiedenis presenteren die hen vreemd blijft'.¹⁵ Wij baseren ons op de Nederlandse ervaringen om te stellen dat deze kritiek op de Canon van Vlaanderen op zijn minst voorbarig is. Een canon verschilt volgens ons niet wezenlijk van andere instrumenten die historici gebruiken wanneer ze orde aanbrengen in het verleden. Kritiek op die

keuzes is altijd mogelijk. We zien daar geen reden in om a priori aan te nemen dat een canon omwille de gekozen perspectieven of narratieven verwordt tot een droog en ongeïnspireerd geheel.

Voor Nederland geldt dat de canon erin geslaagd is om de interesse van veel Nederlanders te wekken. De Canon van Nederland heeft bijgedragen aan een toegenomen enthousiasme voor geschiedenis, met name in het primair onderwijs, en dan niet alleen bij geschiedenis, maar ook bij andere schoolvakken. De canon zorgde ervoor dat boeiende verhalen die voordien vooral bekend waren in selecte kringen van academische historici, makkelijker hun weg vonden naar een publiek van leraren en leerlingen die er minder vertrouwd mee waren.¹⁶ Door de belangstelling voor geschiedenis te doen toenemen, stimuleert de Canon van Nederland dus een van de essentiële doelen van hedendaags geschiedenisonderwijs. Precies door verhalen te vertellen, en door bijzondere bronnen te ontsluiten, helpt de canon leraren om dit ook te doen.

Het potentieel van de canon om de interesse van leerlingen te stimuleren blijkt niet alleen uit de praktijk in Nederlandse scholen. Het is ook aantoonbaar vanuit de leer- en ontwikkelingspsychologie. Het wordt al decennia beargumenteerd dat concrete verhalen helpen om abstracte concepten of ontwikkelingen in het geheugen te verankeren.¹⁷ Inzicht in grote ontwikkelingslijnen van het verleden, of in unieke en generieke kenmerken van samenlevingen,

13 Saro Lozano Parra, *The school as a playground for educational friction. Understanding democracy in Dutch secondary education* (Utrecht 2022); Bjorn Wansink e.a., 'How conflicting perspectives lead a history teacher to epistemic, epistemological, moral and temporal switching. A case study of teaching about the holocaust in the Netherlands', *Intercultural Education* 32.4 (2021) 430-445.

14 Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Historical reasoning. Conceptualizations and educational applications', in: Scott Alan Metzger en Lauren McArthur Harris eds., *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (Hoboken 2018) 149-176; Michiel Voet en Bram De Wever, 'History teachers' knowledge of inquiry methods. An analysis of cognitive processes used during a historical inquiry', *Journal of Teacher Education* 68.3 (2017) 312-329.

15 Tollebeek e.a., *Een canon van Vlaanderen*, 57.

16 Marleen Kieft e.a., *De Canon van Nederland. Vervolgonderzoek 2018/19* (Utrecht 2019).

17 John Dunlosky e.a., 'Improving students' learning with effective learning techniques. Promising directions from cognitive and educational psychology', *Psychological Science in the Public Interest* 14.1 (2013) 4-58; Tim Surma e.a., *Wijze lessen. 12 bouwstenen voor een effectieve didactiek* (Meppel 2019).

kan gestimuleerd worden vanuit concrete menselijke verhalen.¹⁸

Helpt de canon het uitbouwen van een historisch referentiekader?

Tollebeek et al. stellen de canon voor als een ongeordend geheel aan inhouden dat enkel bedoeld is om de geschiedenis vanuit een lokaal perspectief te analyseren. 'Historisch onderwijs [kan] bijdragen tot de vorming van een wereldbeeld dat ruim, open en genuanceerd is. Het omgekeerde geldt evenzeer: hoe nauwer het historisch referentiekader, des te enger het wereldbeeld.'¹⁹ Opnieuw wordt de inhoud van de canon verward met de bredere didactiek van het gehele geschiedenisonderwijs. Niets weerhoudt leraren geschiedenis er immers van om in hun lessen precies dit te doen: aandacht besteden aan de wijze waarop regionale of nationale geschiedenis in de Nederlanden beïnvloed werd door internationale of wereldwijde ontwikkelingen, of om interculturele perspectieven op te zoeken tijdens hun lessen. Bij de herijking van de Canon van Nederland is daartoe bij ieder venster toegevoegd welke vergelijkbare ontwikkelingen er tegelijkertijd zijn aan te wijzen in andere landen of werelddelen.²⁰

Hoewel er bij publicatie van het standpunt van de Academie nog geen teksten over de Vlaamse canon beschikbaar waren, geven de auteurs kritiek ten aanzien van het tijdsperspectief: 'Inzake de omgang met tijd is er, bij gebrek aan periodisering, sprake van een terugval in een gedeconnecteerd of hoogstens episodisch begrijpen van het

verleden, dat uiteraard inzicht in fundamentele structurele ontwikkelingen in de geschiedenis bemoeilijkt.'²¹ Wanneer een canon inderdaad slechts een willekeurige selectie van personen of gebeurtenissen is, dan is die kritiek terecht. In Denemarken werd gekozen voor een lijst onderwerpen waarbij niet duidelijk werd gemaakt waarom net die onderwerpen relevant zijn.²² Op deze manier is een canon inderdaad weinig meer dan een ordeloze selectie van onderwerpen. In Nederland werd gekozen voor een situering van vensters op een chronologische tijdlijn.²³ Hiermee kunnen leraren gebeurtenissen ten opzichte van elkaar plaatsen in de tijd. Het belang daarvan voor de geschiedenisdidactiek in het primair onderwijs is aangetoond door Marjan de Groot-Reuvekamp.²⁴

De keuze om te werken met een narratief waarbij concrete verhalen als vensters functioneren is meer dan een loutere vertelstructuur. Het is een keuze waarachter de ambitie schuilt om grote en kleine verhalen gestructureerd aan elkaar te koppelen. Het gaat bijgevolg niet alleen om de concrete verhalen, maar ook om de grotere ontwikkelingen of concepten die middels de canonvensters belicht worden. Bij alle Nederlandse canonvensters werd de link naar het daar gehanteerde tien-tijdvakken-kader met de bijbehorende kenmerkende aspecten geplaatst. Zo reikt de Canon van Nederland oriëntatiekennis gestructureerd aan. Bovendien is er in Nederland ook aandacht voor het langetermijnperspectief door middel van de thematische hoofdlijnen die dwarsverbanden

18 Arthur Chapman, 'Historical knowing and the "knowledge turn"', in: idem ed., *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (Londen 2021) 1-31.

19 Tollebeek e.a., *Een canon van Vlaanderen*, 55-56.

20 Commissie Herijking Canon van Nederland, *Open vensters voor onze tijd. De Canon van Nederland herijkt* (Utrecht 2020).

21 Tollebeek e.a., *Een canon van Vlaanderen*, 56.

22 Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, *Historie Faghæfte* (Kopenhagen 2019).

23 Commissie Herijking Canon van Nederland, *Open vensters voor onze tijd*.

24 Marjan de Groot-Reuvekamp, *Timewise. Improving pupils' understanding of historical time in primary school* (Amsterdam 2017) 73-96.

laten zien. In de Canon van Vlaanderen heeft men zich laten inspireren door de vensters, maar waar de vensters in de Nederlandse Canon symbool staan voor een periode of een ontwikkeling heeft de Vlaamse commissie het idee van blikopeners geïntroduceerd. Een blikopener is een instap in een groter thema of ontwikkeling. Bovendien brengt de Canon van Vlaanderen nog verder structuur aan door zeven diachronische hoofdlijnen te bepalen. Die verbinden verschillende vensters thematisch met elkaar.

In Vlaanderen leggen de door de overheid bepaalde eindtermen slechts een beperkt en abstract historisch referentiekader aan het onderwijs op. De eindtermen bevatten geen kenmerkende aspecten, of verplicht te studeren ontwikkelingen in samenlevingen. Het verplichte referentiekader bestaat uit een beperkte set aan structuurbegrippen (bijvoorbeeld eeuw, chronologie, periodisering, continent, ruraal), en een afbakening in zeven tijdvakken waarbij verder geen keuzes gemaakt worden wat betreft te bestuderen samenlevingen. Wel bepalen de eindtermen dat een zelfgekozen set van kenmerken van samenlevingen met elkaar vergeleken moet worden. Deze open formulering van de eindtermen beperkt het door de overheid opgelegde historisch referentiekader bijgevolg tot een minimum. Deze keuze legt een grote verantwoordelijkheid bij leraren die de eindtermen moeten realiseren. Zij bepalen grotendeels zelf wat ze beschouwen als essentiële historische kennis. Het ligt dan ook voor de hand dat de Canon van Vlaanderen een ondersteunende rol kan spelen voor leraren bij het concreter invullen van dit historisch referentiekader in hun lessen.

Helpt de canon leerlingen om historisch te leren denken en redeneren?

Tollebeek vatte in tijdschrift *Eos* de kritiek op het onderwijsluik van de Canon van

Vlaanderen kernachtig samen: 'hij verengt het historisch bewustzijn van de leerlingen'.²⁵ Er bestaat geen empirisch onderzoek dat toelaat om stelling in te nemen hierover. Er bestaan wel voorbeelden van Nederlandse leraren die gebruikmaken van de Canon van Nederland om met hun leerlingen historisch te redeneren.

In Vlaanderen en Nederland wordt historisch denken op school vooral nagestreefd door het hanteren van historische redeneerwijzen zoals oorzaak en gevolg, of continuïteit en verandering. Het leren argumenteren, met historisch bronmateriaal, heeft de afgelopen twee decennia steeds meer opgang gemaakt in het geschiedeniscurriculum van Vlaamse en Nederlandse scholen. Als aanvulling hierop kan een canon een aanzet vormen tot reflectie over historische significantie. De Canadese geschiedenisdidacticus Peter Seixas beschouwde significantie als een van de 'big six': elementaire denkstructuren waartoe het geschiedenisonderwijs moet bijdragen.²⁶ Dit element van historisch denken behoort in Nederland noch in Vlaanderen expliciet tot het officiële curriculum. Nochtans is er onder vakdidactici en leraren veel enthousiasme om leerlingen te leren reflecteren over het relatieve en wisselende belang van historische gebeurtenissen.

Historische significantie is bij uitstek relatief, en dus vatbaar voor discussie.²⁷ Canonvorming dus ook. Wanneer een canon opgevat wordt als een absoluut gegeven dan dreigt dit aspect van historisch denken uitgehold of ondergraven te worden. De Canon van Nederland is niet zo opgevat. Op verschillende manieren

25 Johan Tollebeek, 'Geschiedenis als politiek instrument. Kritiek op de Canon van Vlaanderen', *Eos Magazine* 10 (2022) 32-35, aldaar 35.

26 Peter Seixas en Tom Morton, *The big six. Historical thinking concepts* (Toronto 2013).

27 Martin Hunt, 'Teaching historical significance', in: James Arthur en Robert Phillips ed., *Issues in history teaching* (Londen 1999) 39-53.

hebben de beide opeenvolgende Nederlandse canoncommissies keuzes gemaakt waarmee ze absolute stellingen over historische significantie vermijden. Dat gebeurde niet alleen door de canon te herijken, maar ook door ruimte te maken op de website voor alternatieve regionale en lokale canons, en door de formulering van teksten regelmatig te updaten.²⁸ Toch blijft het realiseren van historisch denken in de klas altijd een uitdaging voor de leraar, zo ook voor het hanteren van de canon in functie van historisch denken.²⁹ De selectie van bronnen, personen, gebeurtenissen en vensters die de canon aanreikt is slechts een uitgangspunt om een gesprek in de klas te voeren over historische betekenis. Debatten over herijking en verschillende regionale canons zijn dankbare instrumenten om leerlingen te leren reflecteren en argumenteren. Maar het blijft uiteindelijk aan de docent om dit gesprek in goede banen te leiden.

De canon moet krachtige kennis bieden voor krachtig geschiedenisonderwijs

Nadat we in de vorige paragraaf drie punten van kritiek op de canon bespraken, willen we tot slot nog dieper ingaan op één aspect waarvan we denken dat de critici het terecht aanhalen. ‘Heimwee naar vroeger’ wordt door critici als een belangrijk motief voor de Canon van Vlaanderen gesitueerd.³⁰ De canon zou volgens de auteurs gemotiveerd zijn door een romantische cultuurkritische houding, en door een verlangen naar de terugkeer van een Bildungsideaal. We zien inderdaad bij sommige voorstanders

van de canon, zowel binnen als buiten het onderwijs, zo’n nostalgische motivatie voor het herwaarderen van kennis. Daarom willen we in deze slotparagraaf aandacht besteden aan de aard van de kennis die de Canon van Vlaanderen kan genereren, en de functie daarvan in een vakdidactische en pedagogische context. We willen daarmee laten zien dat het onterecht is om het debat over de plaats van kennis in het geschiedenisonderwijs te verengen tot een debat over progressieve versus conservatieve opvattingen. Het verzet tegen canonvorming in het geschiedenisonderwijs moet volgens ons ook gelezen worden als een verzet tegen de plaats van gevalideerde kennis in het hedendaagse onderwijs. Simplismen over de kennis die de canon aanreikt, en bij uitbreiding over de plaats van kennis tout court in het geschiedenisonderwijs, doen geen recht aan de pedagogische werkelijkheid waar het om draait. Het hedendaagse wetenschappelijke discours over de plaats van kennis in het onderwijs verdient dergelijke simplismen niet.

Michael Young en Johan Muller schetsten in een invloedrijke analyse drie ideaaltypische scenario’s over de plaats van kennis in hedendaagse curricula.³¹ Elk van deze scenario’s benadert de plaats van kennis verschillend: het *future 1-scenario* stemt overeen met het verlangen naar een terugkeer van een Bildungsideaal waarvoor Tollebeek en collega’s waarschuwen.³² Het houdt een terugkeer naar een traditioneel vaststaand kennisrepertorium in. Kennis is in deze opvatting onveranderlijk, en de overdracht van kennis wordt als waardevol op zichzelf beschouwd. Verschillende geschiedenisdidactici hebben beargumenteerd

²⁸ Tuithof e.a., ‘Nabeschouwing op de herijking’.

²⁹ Wouter Smets e.a., ‘Historisch leren denken. Een Lesson Study-cyclus over doelgerichtheid bij studentleraren geschiedenis’, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 42.2 (2021) 78-90.

³⁰ Tollebeek e.a., *Een canon van Vlaanderen*, 21.

³¹ Michael Young en Johan Muller, ‘Three educational scenarios for the future. Lessons from the sociology of knowledge’, *European Journal of Education* 45.1 (2010) 11-27.

³² Tollebeek e.a., *Een canon van Vlaanderen*, 21.

dat het hedendaagse geschiedenisonderwijs niet compatibel is met deze kennisopvatting.³³ Wanneer docenten als gebruikers van de canon deze kennis verabsoluteren, en dus loskoppelen van historisch denken, dan dreigt het scenario waarvoor critici vrezende werkelijkheid te worden. Waakzaamheid voor zo'n gebruik van de canon is dus op zijn plaats.

De kennisopvatting waarop het huidige Vlaamse geschiedeniscurriculum is gebaseerd, vloeit voort uit een model zoals dat door verschillende grote onderwijsinstellingen wordt voorgeschreven, namelijk dat van competentieontwikkeling. Young en Muller typeerden dit soort curriculum als het *future 2-scenario*.³⁴ Wanneer geschiedenis als een competentie wordt beschouwd, dan wordt het hoofddoel om generieke kennis en vaardigheden aan te leren.³⁵ In het Vlaamse officiële curriculum werd geschiedenis onder de noemer 'historisch bewustzijn' tot een van de 'sleutelcompetenties'.³⁶ Voor conceptuele kennis over bijvoorbeeld oorzaak-gevolgrelaties is veel aandacht, en disciplinaire kennis over het redeneren met bronnen wordt als essentieel beschouwd om de competenties met betrekking tot historisch denken te realiseren. Inhoudelijke kennis verdwijnt daarbij naar de achtergrond. Een fundamentele kritiek op een dergelijke constructivistische opvatting over onderwijs is dat ze ten koste gaat van jongeren die opgroeien in een kansarme – kennisarme – omgeving. Voor deze jongeren dreigt dit type onderwijs ervoor te

zorgen dat de kenniskloof, en bij uitbreiding ook de sociale ongelijkheid in onderwijs en samenleving, blijft voortbestaan.³⁷ Het wordt steeds duidelijker dat de hoog gegrepen doelen, zoals het nastreven van historisch denken, niet realiseerbaar zijn zonder een stevige basis van oriëntatiekennis.³⁸

Young en Muller formuleerden nog een derde toekomstscenario. Dat werd door verschillende vakdidactici ook toegepast op het domein van de geschiedenisdidactiek.³⁹ Theoretisch valt dit scenario te plaatsen in een sociaal-realistisch onderzoeksparadigma.⁴⁰ In dit scenario wordt plaats gemaakt voor gespecialiseerde vakkennis in het curriculum. Kennis wordt niet als vaststaand en onveranderlijk beschouwd zoals bij het eerste scenario. Wel wordt ervan uitgegaan dat er over sommige kennis voldoende consensus bestaat om er plaats voor te maken op school. Young en Muller gebruiken de term 'krachtige kennis' (*powerful knowledge*) omdat de kennis zo geselecteerd wordt dat deze jongeren de bestaande wereld beter kan laten begrijpen, en hen kan emanciperen.

37 E.D. Hirsch, *The knowledge deficit. Closing the shocking education gap for American children* (Boston 2006); Wolfgang Schneider e.a., 'Expert knowledge, general abilities, and text processing', in: Wolfgang Schneider en Franz E. Weinert eds., *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (New York 1990) 235-251.

38 Susan B. Neuman, 'The knowledge gap. Implications for early education', in: David K. Dickinson en Susan B. Neuman eds., *Handbook of early literacy research* (New York 2006) 29-40.

39 Christine Counsell, 'History teacher publication and the curricular "what?". Mobilizing subject-specific professional knowledge in a culture of genericism', in: idem e.a. eds., *Masterclass in history education. Transforming teaching and learning* (Londen 2016) 243-251; Michael Fordham, 'Knowledge and language. Being historical with substantive concepts', in: Christine Counsell e.a. eds., *Masterclass in history education. Transforming teaching and learning* (Londen 2016) 43-57.

40 Leesa Wheelahan, *Why knowledge matters in curriculum. A social realist argument* (Oxon 2010).

33 Chapman, 'Historical knowing and the "knowledge turn"'.
34 Young en Muller, 'Three educational scenarios for the future'.

35 Franz E. Weinert, 'Concept of competence. A conceptual clarification', in: Dominique Simone Rychen en Laura Hersh Salganik eds., *Defining and selecting key competencies* (Seattle 2001) 45-65.

36 Vlaamse overheid, *Algemene uitgangspunten* (2019) <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647> (19 juni 2023).

Het gaat hierbij niet om een traditioneel opgezet curriculum dat louter gericht is op kennisoverdracht. Het gaat zelfs niet noodzakelijk om een curriculum dat in essentie gericht is op adaptatie van jongeren aan 'gevestigde kennis' (*knowledge of the powerful*). Wel gaat het om een curriculum waarbij kennis met en door jongeren geanalyseerd wordt.⁴¹ Kennis wordt dus krachtig wanneer zij ook rechtstreeks of indirect gericht is op sociale mobiliteit.

Wanneer leraren gebruikmaken van een canon om met hun leerlingen in dialoog te gaan over wie ze willen zijn of worden, of met welke groepen in de samenleving ze zich kunnen identificeren, dan kunnen canonvensters fungeren als krachtige kennis en bijdragen aan goed onderwijs zoals Biesta dat voorstelt.⁴² Een canon wordt dan niet alleen gebruikt om de kwalificerende functie van geschiedenis te versterken, maar ook om bij te dragen tot de socialiserende en persoonsvormende functie van het geschiedenisonderwijs.

Besluit

Er is de afgelopen jaren veel principiële kritiek op de Nederlandse en Vlaamse canons geuit. Die kritiek verwacht vaak de inhoud van de canon met de wijze waarop de leraar een canon in de klas gebruikt. De Canon van Nederland, en de wijze waarop docenten in Nederland deze gebruiken, toont dat veel van de kritiek ongefundeerd is.⁴³ De Canon van Vlaanderen heeft ook het potentieel om een instrument te worden dat leraren helpt om de belangstelling en verwondering

van leerlingen te prikkelen, hun een lokaal referentiekader te bieden met verbindingen naar (inter)nationale perspectieven, en hen tegelijk kritisch te leren denken over het verleden. De kennis die canons aanbieden wordt volgens ons het best opgevat als kennis in Youngs derde scenario over de plaats van kennis in hedendaagse curricula. Het moet krachtige kennis zijn die jongeren helpt de samenleving beter te begrijpen en sociale mobiliteit mogelijk maakt. De dialoog tussen geschiedenisdocenten en hun leerlingen over gemaakte inhoudelijke keuzes, perspectieven en narratieven, en over de historische significantie daarvan, kan dan voor een verrijking van het geschiedenisonderwijs zorgen.

Over de auteurs

Dr. **Wouter Smets** is vakdidacticus geschiedenis. Hij is verbonden aan de Educatieve Master Primair Onderwijs van de Erasmus Universiteit Rotterdam, en aan de lerarenopleiding secundair onderwijs van de Karel de Grote Hogeschool.

E-mail: smets@essb.eur.nl

Dr. **Hanneke Tuithof** is vakdidacticus geschiedenis bij de Universiteit Utrecht en hoofddocent in het lectoraat curriculumvraagstukken bij de Hogeschool Utrecht. Zij was lid van de commissie herijking van de Canon van Nederland.

E-mail: h.tuithof@uu.nl

Dr. **Marjan de Groot-Reuvekamp** is onderzoeker bij de Universiteit van Amsterdam en voorzitter van de VGN (Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland). Zij was lid van de commissie herijking van de Canon van Nederland.

E-mail: m.j.degroot-reuvekamp@uva.nl

41 Johan Muller en Michael Young, 'Knowledge, power and powerful knowledge re-visited', *The Curriculum Journal* 30.2 (2019) 196-214.

42 Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*.

43 Tuithof e.a., 'Nabeschouwing op de herijking'.