

Beter geschiedenisonderwijs met een canon?

Een reactie van het IVGD

De volgende tekst is tot stand gekomen in overleg met de leden van de 'Adviesraad IVGD', een landelijk gezelschap van specialisten geschiedenisdidactiek van universitaire lerarenopleidingen en lerarenopleidingen van hogescholen en van vakspecialisten geschiedenis aan onderwijs-ondersteunende instituten. De namen van de leden zijn te vinden op de website van het IVGD (www.ivgd.nl). Voor de tekst is alleen het IVGD verantwoordelijk.

Aandacht voor vakkennis, vakdidactiek en vakinhoudelijke scholing van leraren

Het publiceren van een 'canon van Nederland' past in de maatschappelijke herwaardering van vakkennis in het onderwijs en in de opleiding van leraren die zich momenteel voordoet.¹ De aanbevelingen van de canoncommissie betreffende nascholing, meer vakinhoud op lerarenopleidingen basisonderwijs en voortgezet onderwijs en ontwikkeling van vakdidactische expertise sluiten hier naadloos op aan. Aandacht voor de canon betekent aandacht voor het schoolvak geschiedenis. Dat is winst aangezien dat onderwijs voortdurend onder druk staat. Waar in het onderstaande een kritisch geluid klinkt, wordt uitdrukkelijk niet bedoeld dat versterking van kennis in het onderwijs niet nodig zou zijn. Het is mogelijk kritisch te oordelen over de canon en tóch te pleiten voor meer kennis, overzicht en chronologie in het geschiedenisonderwijs.

Het overheidsbeleid ten aanzien van het geschiedenisonderwijs vertoont tegenstrijdige tendensen. Aan de ene kant wil de overheid zich terugtrekken en zo veel mogelijk aan de scholen en docenten zelf overlaten. Dit uit zich in een beperkte en vage formulering van kerndoelen voor de leergebieden 'oriëntatie op jezelf en de wereld' (basisonderwijs) en 'mens en maatschappij' (onderbouw voortgezet onderwijs). De invoering van vaag omschreven geïntegreerde leergebieden in plaats van schoolvakken op steeds meer scholen – vrijwel altijd bevorderd door het management van de scholen, niet door de betrokken leraren – heeft tot gevolg dat in een toenemend aantal gevallen van herkenbaar geschiedenisonderwijs nauwelijks nog sprake is. Aan de andere kant geeft de overheid dan een commissie de opdracht een canon te formuleren met zaken die in het onderwijs aan de orde zouden moeten komen. Het product van deze commissie is opmerkelijk gedetailleerd op feitelijk niveau en past helemaal niet in een beleid gericht op deregulering en globalisering van onderwijsdoelen. De beleidsreactie op de canon spreekt dan ook van een 'bron van inspiratie' voor het onderwijs, niet van een verplichtend voorschrift. Zo'n bron van inspiratie kan nuttig zijn, maar draagt ook het risico in zich erg dominant te worden bij de selectie van de vakinhouden op het basis- en voortgezet onderwijs. Vage kerndoelen stimuleren de vraag naar 'lijstjes' van wat precies behandeld zou moeten worden. Dit verklaart onzes inziens ook voor een belangrijk deel waarom het canonvoorstel door menigeen in de wereld van het basisonderwijs en de opleiding van leraren voor het basisonderwijs, en ook wel in de wereld van het vmbo, nogal omarmd wordt: eindelijk een voorstel waaruit blijkt dat er 'tenminste nog geschiedenis moet worden gedaan', en dat daarin een forse hoeveelheid concrete inhoud een plaats zou moeten krijgen. De canon biedt een welkom

¹ Voor het derde maal pleitte de Onderwijsraad onlangs voor versterking van vakkennis in de lerarenopleidingen ('Versteviging van kennis in het onderwijs', december 2006); zie ook de bijval van vakliefhebbers op www.entoen.nu.



tegenwicht tegen de vervaging en vervlakking van de leergebieden, aldus veel leraren in deze onderwijssectoren. Als de canon de functie heeft dat bewustzijn te versterken, dan is dat op zichzelf positief. In die zin zouden we de aandacht voor concrete vakinhoud die met het canonvoorstel wordt gestimuleerd, willen toejuichen. Hernieuwde aandacht voor concrete vakinhoudelijke kennis biedt het geschiedenisonderwijs kansen waarvan we zeker gebruik zouden moeten maken. Iets anders is het gevaar van 'verstening' van een niet zo heel goed te rechtvaardigen inhoud.

Om tot een goede selectie van inhouden te komen die leerlingen ook echt basiskennis en historisch inzicht brengen, is meer nodig dan een opsomming van wat gekend moet worden. Belangrijker zijn dan een door de overheid gegarandeerde positie van geschiedenis als schoolvak met een behoorlijk aantal lessen en meer aandacht voor geschiedenisdidactiek door middel van onderzoek en nascholing. Zonder een beter zicht op hoe leerlingen over het verleden leren en tot duurzame en voor hen betekenisvolle kennis en inzichten komen, blijft het de vraag of leerlingen werkelijk betekenis kunnen geven aan 'vijftig hoogtepunten', of aan welke andere invalshoek dan ook die voor geschiedenisonderwijs gekozen wordt. Hierbij moet ook worden gewaarschuwd voor het al te zeer opvatten van geschiedenis als één gesloten verhaal. Dat zal ongetwijfeld niet de bedoeling zijn van de canoncommissie, maar het wordt misschien wel een onbedoeld gevolg van haar activiteiten.² De verworvenheden van het 'historisch denken' (omgaan met bronnen vanuit verschillende invalshoeken, analyses maken van verschillende interpretaties) die de afgelopen ca 25 jaar in het onderwijs langzamerhand zijn ingevoerd, mogen niet in de waagschaal worden gesteld. Daarvoor zijn ze te belangrijk voor de open democratische samenleving die Nederland wil zijn. Al te eenduidige waarheden passen daar niet goed bij.

De canon als didactisch instrument

De gedachte om met concrete aanknopingspunten als 'venster' op achterliggende thema's te komen is op zichzelf een goede didactische keuze: via verhalen een ingang bieden op een onderwerp. Concrete gebeurtenissen (watersnood, beeldenstorm, onafhankelijkheid van Indonesië), locaties (Romeinse limes, de Beemster, haven van Rotterdam), personen (Willibrord, Karel de Grote, Anne Frank) en objecten (statenbijbel, grondwet, televisie, buitenhuizen) kunnen goed functioneren als ankerpunten, zoals in de vakdidactische opleiding van toekomstige geschiedenisleraren ook algemeen wordt onderwezen. Helaas is de commissie er niet in geslaagd deze aanpak consequent toe te passen. Onderdelen als 'slavernij', 'verzet tegen kinderarbeid', 'veelkleurig Nederland' en 'Europa' kunnen niet als ankerpunt of 'venster' functioneren. Het gaat hier niet om concrete evenementen of personen maar om (langdurige) processen en structuren. Dit geldt ook voor 'de Republiek', 'de patriotten', 'de Eerste Wereldoorlog', en 'de crisisjaren'. Zulke vensters bieden geen uitzicht op een breder historisch panorama, maar vormen zelf dat panorama. Thema's kunnen moeilijk als venster voor een thema functioneren. Waarom is hier niet gekozen voor concrete feiten en daaraan te koppelen echte verhalen, bijvoorbeeld de invoering van de leerplicht, de afschaffing van slavernij, de komst van de eerste gastarbeiders of de invoering van de euro?

² Bijvoorbeeld George Harinck in het *Nederlands Dagblad* van 15 februari 2007: '.... de canon van Van Oostrom helpt een handje door de chronologie en de feiten als ruggengraat van de geschiedenis weer een ereplek te geven in het onderwijs en de geschiedenis weer een verhaal te noemen. Dat klinkt als muziek! Representativiteit van de bron: gaat henen! Standplaatsgebondenheid: verdwijnt! Ruim baan voor de muze.'



Overigens is het de vraag of er wel zo'n behoefte bestaat aan door een commissie aangereikte concrete ankerpunten of vensters. Docenten die beschikken over voldoende kennis van de Nederlandse geschiedenis en een degelijke vakdidactische scholing zullen zelf prima in staat zijn weloverwogen keuzes te maken voor een concrete didactische invalshoek bij een bepaald historisch onderwerp en daarbij betrekken wat vanuit het perspectief van hun leerlingen aantrekkelijk en betekenisvol is. De vraag is of deze docenten dan zullen kiezen voor bijvoorbeeld Spinoza, Eise Eisinga, Drees of Srebrenica. Soms sluit een verhaal van een 'gewone' man of vrouw veel beter bij de leerling aan. Een goede opleiding van docenten en de gelegenheid voor docenten om zich inhoudelijk en didactisch te scholen is dus erg belangrijk.

De handreiking die de canon wil zijn, heeft onzes inziens niet zo veel potentie om de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs te verbeteren. De hoofdlijnen of 'rode draden' in de canon zijn slecht uitgewerkt. Het gaat vooral om een thematische clustering van canononderdelen in 'beelden' van Nederland (Nederland als 'Lage Landen bij de zee', Nederland als 'gekerstend land', Nederland als 'veelkleurig land'). De onderdelen van de canon zijn hier te veel achteraf aan elkaar gepraat en te subjectief ingevuld. Waarom is er niet gekozen voor het formuleren van lijnen op politiek-bestuurlijk, sociaal-economisch en cultureel-mentaal gebied met meer aandacht voor causale relaties en relaties met Europese en internationale ontwikkelingen? Een dergelijke samenhang is noodzakelijk om goed geschiedenisonderwijs te kunnen maken van de onderdelen van de canon en bij leerlingen enig tijdsbesef te ontwikkelen.

De canon en het geschiedenisonderwijs

In de opdrachtbrief van de minister staat dat de canoncommissie zich moest buigen over de vraag *'welke uitwerkingen dienstig kunnen zijn om scholen (...) bij de invoering van de nieuwe kerndoelen en examenprogramma's te ondersteunen op een zodanige wijze dat recht wordt gedaan aan de gedachte van een canon.'*³ Gezien deze opdracht ligt het voor de hand na te gaan in hoeverre de canon inderdaad dienstbaar kan zijn aan de in kerndoelen en eindtermen omschreven programma's. In de kerndoelen voor basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs komen de tien tijdvakken voor die in 2001 door de commissie-De Rooij zijn voorgesteld.⁴ De tekst van deze kerndoelen spreekt over 'kenmerkende aspecten' van deze tijdvakken. Welke kenmerkende aspecten dat zijn, wordt in de kerndoelen niet gespecificeerd, maar het ligt voor de hand ervan uit te gaan dat bedoeld wordt op de kenmerkende aspecten die de commissie-De Rooij destijds als invulling voor de tijdvakken heeft voorgesteld. Die invulling komt ook voor in het nieuwe eindexamenprogramma voor havo en vwo. Vanuit de gedachte van een doorlopende leerlijn is het dus logisch er ook in basisonderwijs en onderbouw van uit te gaan.

De commissie-Van Oostrom heeft de tien tijdvakken niet gebruikt als ordeningskader voor haar canon, naar eigen zeggen omdat de canonvensters ook onderwerpen uit andere vakgebieden beslaan. De vensters laten zich echter, aldus de commissie, 'zonder problemen'

³ Uit de opdrachtbrief van de Minister. Zie *De canon van Nederland*, deel A, p. 97.

⁴ Kerndoel 52 basisonderwijs: *De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken:* (volgen de namen van de tien tijdvakken van 'De Rooij'). Kerndoel 37 onderbouw voortgezet onderwijs: *De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: ...* (volgen de namen van de tijdvakken van 'De Rooij').



in de tien tijdvakken plaatsen. *‘Sterker nog, de vensters kunnen een opening bieden om de algemene karakteristieken van de tien tijdvakken concreet voorstelbaar te maken (...) de vensters vormen een uitgelezen kans om het abstracte tijdvakkenkader beter te doen ‘landen’ bij de leerlingen.’*⁵

De vijftig vensters zouden dus moeten dienen als concrete invullingen voor het tijdvakkenkader. Een eerste probleem hiermee wordt al onmiddellijk duidelijk als op de canon-website *entoen.nu* de verschillende tijdvakken worden aangeklikt: de concrete voorbeelden zijn zeer onevenwichtig over de tijdvakken verdeeld. Bij enkele tijdvakken is er slechts één voorbeeld, bij andere een overvloed. De oudheid telt twee canonitems, de middeleeuwen zes, de vroegmoderne tijd negentien, en de moderne tijd drieëntwintig items. Duidelijk blijkt het accent op de vroegmoderne en moderne tijd, in het bijzonder op de 17^e en 20^e eeuw. Bezien vanuit het streven naar een geschiedenisonderwijs met meer historisch overzicht is zo'n verdeling van items over de tijd minder bruikbaar.

In tabel 1 voor het basisonderwijs en in tabel 2 voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (zie bijlage) is nagegaan waar de vijftig vensters aansluiten op de kenmerkende aspecten van de tijdvakken. In sommige gevallen is die aansluiting logisch: Willibrord als verspreider van het christendom, het levensverhaal van Willem van Oranje in verband met de geboorte van de Nederlandse staat, Aletta Jacobs als vertegenwoordigster van het feminisme (maar weer niet van de andere stromingen in dit tijdvak). Er zijn echter ook items die minder geschikt lijken als oriëntatie op de karakteristieken van de periode waarin ze thuishoren: Hugo de Groot, koning Willem I, Vincent van Gogh. Dat geldt sowieso voor vensters die uitzicht bieden op de Nederlandse taal en cultuur in bredere zin: Hebban olla vogala, de buitenhuizen in de 17^e en 18^e eeuw, de Stijl, de gasbel, de Rotterdamse havens, Srebrenica. Dat een canon 'Nederland' met dit soort kennisitems wil typeren, is wellicht begrijpelijk. Maar waar het gaat om een ordeningskader voor geschiedenisonderwijs, zorgt dit enerzijds voor een teveel, anderzijds voor een tekort aan vensters. Bij vijf van de twintig kenmerkende aspecten voor het basisonderwijs en dertien van de zevenendertig kenmerkende aspecten voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is geen canonitem voorhanden. Voor een deel komt dit door de Nederlandse inslag van de canon; het tijdvakkenkader is in beginsel algemeen/Europees opgezet en kán vanuit een Nederlands perspectief, maar ook vanuit andere perspectieven worden ingevuld.

Als algemeen ordeningskader voor het geschiedenisonderwijs zijn de vijftig vensters daarom minder geschikt. Zoals uit de vergelijking in tabel 1 en 2 blijkt, zouden nogal wat belangrijke onderwerpen onbesproken blijven, terwijl andere juist weer zouden worden overbelicht. De vijftig vensters kunnen geen basis zijn voor de eindexamenprogramma's in de bovenbouw, alleen al omdat ze alleen over Nederland gaan en de eindexamens in belangrijke mate ook over algemene geschiedenis. Beperking van de eindexamens tot alleen een eng Nederlands perspectief is niet wenselijk. Omdat een goed chronologisch referentiekader bij leerlingen het best tot stand komt bij gebruik van één éénduidig systeem in basisonderwijs, onderbouw en bovenbouw, zou het een gemiste kans zijn om in het basisonderwijs (en eventueel de onderbouw) met vijftig vensters als ordeningskader te werken, om daarna over te stappen op dat van de tien tijdvakken dat hierbij duidelijk onvoldoende aansluit.

Het is dus wenselijk dat canon en tijdvakkenkader tot één logisch op elkaar aansluitend stramien worden omgewerkt. Met twee niet op elkaar aansluitende ordeningskaders voor het geschiedenisonderwijs wordt slechts verwarring gezaaid en daarmee is de kwaliteit van het onderwijs niet gediend. Indien canon en tijdvakken meer met elkaar in overeenstemming

⁵ *De Canon van Nederland*, deel A, p. 46



gebracht zouden moeten worden, zou het aanbeveling verdienen de canonvoorbeelden niet langer te presenteren als 'vensters' (en dus als didactische uitgangspunten), maar als concretisering van een Nederlands perspectief bij het algemene tijdvakkenkader. Op een behoorlijk aantal plaatsen zijn de canonvoorbeelden dan bruikbaar, maar er zouden toch ook nog heel wat andere moeten worden gekozen. Daarbij zou de vrijheid van leraren moeten blijven bestaan om zelf eventueel andere voorbeelden te kiezen. Meer dan een 'bron van inspiratie' zou de canon niet moeten zijn. Door de ordening van de voorbeelden binnen het algemene tijdvakkenkader zou ook veel duidelijker kunnen worden hoe de Nederlandse geschiedenis zich verhoudt tot de algemene geschiedenis.

Conclusies

- De aandacht en het enthousiasme voor de canon maken duidelijk hoezeer de teloorgang van chronologisch samenhangende overzichtskennis in het geschiedenisonderwijs algemeen betreurd wordt. Het is goed en hoogst nodig dat daaraan iets gebeurt en dat de ontwikkeling die reeds werd ingezet door de invoering van het tijdvakkenkader van 'De Rooij' wordt voortgezet en versterkt.
- De canoncommissie signaleert terecht dat aandacht voor historische vakkennis en vakdidactische ontwikkeling een speerpunt moeten zijn in onderwijs en lerarenopleidingen.
- In het geschiedenisonderwijs zijn we er echter niet met chronologisch ordenen van gebeurtenissen op lijstjes. Het gaat ook om betekenisgeving. Een canon bergt het gevaar in zich dat de schijn gewekt wordt dat alles wel in orde is als iedereen 'het lijstje kent'.
- Een lijst met concrete voorbeelden van feiten en gebeurtenissen moet voor geschiedenisonderwijs niet bindend worden voorgeschreven; hij kan hoogstens een bron van inspiratie zijn.
- Het garanderen van de positie van geschiedenis als schoolvak (en dus het terugdraaien van de invoering van algemene leergebieden waarin geschiedenis onherkenbaar verdwijnt) is voor het historisch besef in Nederland van veel groter belang dan het publiceren van lijsten met 'wat iedereen moet kennen' terwijl het op scholen ontbreekt aan lessen geschiedenis en gekwalificeerde geschiedenisleraren.
- De canon sluit onvoldoende aan op de ordeningskaders van leerstof in het bestaande geschiedenisonderwijs. Aansluiting van het canonadvies bij het tijdvakkenkader van de bestaande kerndoelen en eindtermen zou een eenduidig kader voor het onderwijs kunnen opleveren. Twee benaderingen naast elkaar gebruiken die niet op elkaar aansluiten, is verwarrend.
- De canon gebruiken als het enige ordeningskader - in plaats van de tijdvakken - is geen optie, omdat de canon alleen Nederland betreft en daardoor geen basis biedt voor de programma's in het voortgezet onderwijs, met name die van de bovenbouw.
- Verschillende systemen van leerstofordening toepassen in basisonderwijs (vijftig vensters) en voortgezet onderwijs (tien tijdvakken) is een stap terug vergeleken met de situatie geschapen na invoering van de voorstellen-De Rooij, waarin voor het eerst één samenhangend kader voor het hele geschiedenisonderwijs van laag tot hoog werd ingevoerd.
- Het is daarom wenselijk dat canon en tijdvakken beter op elkaar worden afgestemd.
- Het overheidsbeleid heeft voor het geschiedenisonderwijs geleid tot drie ontwikkelingen die geen van alle logisch op elkaar aansluiten: de invoering van het tijdvakkenkader in kerndoelen en eindtermen (meer chronologie in het geschiedenisonderwijs), de invoering van leergebieden 'oriëntatie op jezelf en de wereld' en 'mens en maatschappij' in



basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs (minder chronologie, globale kerndoelen, geen voorschriften voor concrete kennis), en een voorstel voor een 'canon van Nederland' (zeer gedetailleerd omschreven feitelijke kennis, maar in een andere ordeningssystematiek dan die van de tijdvakken). Het geschiedenisonderwijs is met deze verwarrende situatie niet gediend.

Aanbevelingen

De canon kan - zoals bedoeld - alleen een krachtige en positieve impuls zijn voor het geschiedenisonderwijs, mits

- a) leraren basisonderwijs en geschiedenisleraren op het voortgezet onderwijs meer zicht krijgen op de wijze waarop de canon een bijdrage kan leveren aan historische overzichtskennis als referentiekader zoals nagestreefd met het tien tijdvakkenkader;
- b) leraren basisonderwijs en geschiedenisleraren op het voortgezet onderwijs bij het implementeren van de canon niet de aard van het vak geschiedenis (geen vaststaand feitelijk verhaal!) en daarmee het belang van historische denk- en redeneerwijzen uit het oog verliezen;
- c) leraren basisonderwijs en geschiedenisleraren op het voortgezet onderwijs beschikken over een stevige basis aan historische kennis en voldoende vakdidactische kennis en vaardigheden om de canon voor leerlingen betekenisvol te maken en daadwerkelijk meer gedeelde kennis ten aanzien van de Nederlandse geschiedenis te realiseren;
- d) schoolmanagers ervan doordrongen worden dat het onderwijs op hun school alleen positief kan bijdragen aan de in de samenleving zo sterk gewaardeerde gemeenschappelijke kennis van de geschiedenis van Nederland, wanneer ook in de onderbouw geschiedenis wordt gegeven door daarvoor gekwalificeerde leraren en dat alleen vanuit een stevige basis in het eigen vak positief kan worden bijgedragen aan vakoverstijgend onderwijs.

Dit vraagt om een overheid die:

- niet bang is om in kerndoelen en eindtermen duidelijker en krachtiger te verwoorden over welke historische kennis leerlingen zouden moeten beschikken, echter zonder daarbij op het niveau van feitelijke gebeurtenissen en personen gedetailleerde voorschriften te geven;
- waarborgt dat op lerarenopleidingen voor primair en voortgezet onderwijs voldoende tijd is voor de ontwikkeling van historische kennis en vakdidactische vaardigheden;
- een verdere doordinking van de wijze waarop de canon op een goede manier ingebed kan worden in het huidige geschiedenisonderwijs mogelijk maakt, door het faciliteren van uitwisseling van expertise vanuit de vakdidactiek en de praktijk van het onderwijs en praktijkonderzoek.



Tabel 1 DE CANON EN DE KERNDOELEN BASISONDERWIJS

- Uitgangspunt is kerndoel 52 voor het basisonderwijs: *De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken ... (tijdvakken De Rooij).*
- Als 'kenmerkende aspecten' zijn de items genomen die de commissie-De Rooij heeft voorgesteld voor het basisonderwijs (rapport *Verleden, heden en toekomst*, pag. 170-175, kolom 'basisonderwijs').
- Items die niet onmiddellijk aan een kenmerkend aspect gekoppeld kunnen worden staan rechts geparkeerd.
- Daarbij is uitgegaan van de betekenis van de items zoals omschreven in de toelichtingen van de canoncommissie.

Tijdvakken	kenmerkende aspecten	canon van toepassing	canon niet van toepassing
1 Tijd van jagers en boeren <i>Prehistorie</i>	1 De levenswijze van jagers-verzamelaars.		
	2 Het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen.	Hunebedden ca. 3000 v. Chr.	
2 Tijd van Grieken en Romeinen <i>Klassieke Oudheid</i>	3 De verspreiding van Grieks-Romeinse cultuur en confrontatie met Germaanse cultuur.	Romeinse limes 47-ca 400	
	4 Het christendom in Romeinse Rijk: van verboden tot enig toegestane godsdienst.		
3 Tijd van monniken en ridders <i>Vroege Middeleeuwen</i>	5 De verspreiding van het christendom in Europa.	Willibrord 658-739	- Karel de Grote 742-814
	6 Hofstelsel en horigheid.		- Hebban olla vogala ca 1100
4 Tijd van steden en staten <i>Hoge en late Middeleeuwen</i>	7 De opkomst van handel en ontstaan van steden.	De Hanze 1356-ca 1450	
	8 De opkomst van de stedelijke burgerij en toenemende zelfstandigheid van steden.	Floris V 1254-1296	-Boekdrukkunst ca 1450
5 Tijd van ontdekkers en hervormers <i>Renaissancetijd of 16e eeuw</i>	9 Het begin van de Europese overzeese expansie.		- Erasmus 1466?-1536
	10 De Opstand en het ontstaan van een onafhankelijke Nederlandse staat.	De Beeldenstorm 1566 Willem van Oranje 1533-1584	- Karel V 1500-1558
6 Tijd van regenten en vorsten <i>Gouden Eeuw 17e eeuw</i>	11 Ontstaan van het handelskapitalisme en begin van een wereldeconomie.	De VOC 1602-1799 Atlas Major van Blaeu 1662 Michiel de Ruyter 1607-1676	- De Republiek 1588-1795
	12 Burgerlijk bestuur en stedelijke cultuur in Nederland.	De grachtengordel 1613-1662 Rembrandt 1606?-1669	- De Beemster 1612 - Hugo de Groot 1583-1645
7 Tijd van pruiken en	13 Slavenarbeid op plantages en de opkomst van het abolitionisme.	Slavernij Ca 1637-1863	- De Statenbijbel

revoluties <i>Eeuw van de Verlichting</i> <i>of</i> <i>18e eeuw</i>	14 Het streven naar grondrechten en naar politieke invloed van de burgerij in de Franse en Bataafse revolutie.	De patriotten 1780-1795 Napoleon Bonaparte 1769-1821	1637 - Spinoza 1632-1677 - Eise Eisinga 1744-1828 - Buitenhuisen 17 ^e en 18 ^e eeuw
8 Tijd van burgers en stoommachines <i>Industrialisatietijd of</i> <i>19e eeuw</i>	15 Ontstaan van een parlementair stelsel en de toename van volksinvloed.	Koning Willem I 1772-1843 De grondwet 1848	- Aletta Jacobs 1854-1929 - Vincent van Gogh 1853-1890 - Max Havelaar 1860 - De Eerste Wereldoorlog 1914-1918 - De Stijl 1917-1931 - Willem Drees 1886-1988 - Indonesië 1945-1949
	16 De industriële revolutie en de opkomst van emancipatiebewegingen.	De eerste spoorlijn 1839 Verzet tegen kinderarbeid 19 ^e eeuw	
9 Tijd van de wereldoorlogen <i>Eerste helft 20e eeuw</i>	17 De economische wereldcrisis.	De crisisjaren 1929-1940	- Suriname en de Nederlandse Antillen vanaf 1945 - De watersnood 1-2-1953 - Havens Rotterdam vanaf ca 1880 - Annie M.G. Schmidt 1911-1995 - Srebrenica 1995 - De gasbel 1959-2030?
	18 De Duitse bezetting en de jodenvervolgning.	De Tweede Wereldoorlog 1940-1945 Anne Frank 1929-1945	
10 Tijd van televisie en computer <i>tweede helft 20e eeuw</i>	19 Blokvorming tussen Oost en West en de Koude Oorlog.		
	20 Sociaal-culturele veranderingen en toenemende pluriformiteit vanaf de jaren zestig,	De televisie Vanaf 1948 Veelkleurig Nederland vanaf 1945	

Tabel 2 DE CANON EN DE KERNDOELEN ONDERBOUW VOORTGEZET ONDERWIJS

- Uitgangspunt is kerndoel 37 voor de onderbouw voortgezet onderwijs: *De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: ... (tijdvakken De Rooij).*
- Als 'kenmerkende aspecten' zijn de items genomen die de commissie-De Rooij heeft voorgesteld voor de onderbouw voortgezet onderwijs (rapport *Verleden, heden en toekomst*, pag. 170-175, kolom 'basisvorming plus').
- Items die niet onmiddellijk aan een kenmerkend aspect gekoppeld kunnen worden staan rechts geparkeerd.
- Daarbij is uitgegaan van de betekenis van de items zoals omschreven in de toelichtingen van de canoncommissie.

Tijdvakken	kenmerkende aspecten	canon van toepassing	canon niet van toepassing
1 Tijd van jagers en boeren <i>Prehistorie en oude beschavingen</i>	1 De levenswijze van jagers-verzamelaars.		- Hebben olla vogala ca 1100 - Boekdrukkunst Ca 1450
	2 Het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen.	Hunebedden ca. 3000 v. Chr.	
	3 Het ontstaan van de eerste stedelijke samenlevingen.		
2 Tijd van Grieken en Romeinen <i>Klassieke Oudheid</i>	4 Burgerschap en wetenschappelijk denken in de Griekse stadstaat.		
	5 De verspreiding van Grieks-Romeinse cultuur en confrontatie met Germaanse cultuur.	Romeinse limes 47-ca 400	
	6 Het christendom in Romeinse Rijk: van verboden tot enig toegestane godsdienst.		
3 Tijd van monniken en ridders <i>Vroege Middeleeuwen</i>	7 De verspreiding van het christendom in Europa.	Willibrord 658-739	
	8 Ontstaan en verspreiding van de islam.		
	9 Hofstelsel en horigheid.		
	10 De verhouding tussen heer en vazal.	Karel de Grote 742-814	
4 Tijd van steden en staten <i>Hoge en late Middeleeuwen</i>	11 De strijd tussen kerk en staat.		
	12 De opkomst van handel en ontstaan van steden.	De Hanze 1356-ca 1450	
	13 De opkomst van de stedelijke burgerij en toenemende zelfstandigheid van steden.	Floris V 1254-1296	
	14 Het begin van staatsvorming en centralisatie.	Karel V 1500-1558	

tijdvakken	kenmerkende aspecten	canon van toepassing	canon niet van toepassing
5 Tijd van ontdekkers en hervormers <i>Renaissancetijd of 16e eeuw</i>	15 Veranderend mens- en wereldbeeld in de Renaissance.	Erasmus 1466?-1536	
	16 Het begin van de Europese overzeese expansie.		
	17 De Reformatie en de splitsing in de christelijke kerk.	De Beeldenstorm 1566	
	18 De Opstand en het ontstaan van een onafhankelijke Nederlandse staat.	Willem van Oranje 1533-1584 De Republiek 1588-1795	
6 Tijd van regenten en vorsten <i>Gouden Eeuw 17e eeuw</i>	19 Ontstaan van het handelskapitalisme en begin van een wereldeconomie.	De VOC 1602-1799	- De Beemster 1612 - Hugo de Groot 1583-1645 - De Statenbijbel 1637 - Spinoza 1632-1677
		Atlas Major van Blaeu 1662 Michiel de Ruyter 1607-1676	
	20 Burgerlijk bestuur en stedelijke cultuur in Nederland.	De grachtengordel 1613-1662 Rembrandt 1606?-1669	
	21 Het streven van vorsten naar absolute macht.		
7 Tijd van pruiken en revoluties <i>Eeuw van de Verlichting 18e eeuw</i>	22 De wetenschappelijke revolutie.		
	23 Het denken over staat en maatschappij in de Verlichting.		
	24 Slavenarbeid op plantages en de opkomst van het abolitionisme.	Slavernij Ca 1637-1863	- Eise Eisinga 1744-1828
	25 Het streven naar grondrechten en naar politieke invloed van de burgerij in de Franse en Bataafse revolutie.	De patriotten 1780-1795 Napoleon Bonaparte 1769-1821	- Buitenhuisen 17e en 18e eeuw

tijdvakken	kenmerkende aspecten	canon van toepassing	canon niet van toepassing
8 Tijd van burgers en stoommachines <i>Industrialisatietijd</i> <i>19e eeuw</i>	26 De politiek-maatschappelijke stromingen nationalisme, liberalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme.	Aletta Jacobs 1854-1929	- Vincent van Gogh 1853-1890
	27 Ontstaan van een parlementair stelsel en de toename van volksinvloed.	Koning Willem I 1772-1843 De grondwet 1848	
	28 De industriële revolutie en de opkomst van emancipatiebewegingen.	De eerste spoorlijn 1839 Verzet tegen kinderarbeid 19e eeuw	
	29 Het moderne imperialisme.	Max Havelaar 1860	
9 Tijd van de wereldoorlogen <i>eerste helft 20e eeuw</i>	30 Het totalitaire karakter van het communistisch politiek systeem.		- De Eerste Wereldoorlog 1914-1918
	31 De economische wereldcrisis.	De crisisjaren 1929-1940	
	32 Het racistisch en totalitair karakter van het nationaal-socialisme.		- De Stijl 1917-1931
	33 De Duitse bezetting en de jodenvervolging.	De Tweede Wereldoorlog 1940-1945 Anne Frank 1929-1945	
10 Tijd van televisie en computer <i>tweede helft 20e eeuw</i>	34 Nationalistische bewegingen in de koloniën en het streven naar onafhankelijkheid.	Indonesië 1945-1949 Suriname en de Nederlandse Antillen vanaf 1945	- Willem Drees 1886-1988 - De watersnood 1-2-1953
	35 De blokvorming tussen Oost en West en de Koude Oorlog.		- Haven Rotterdam vanaf ca 1880
	36 De Europese integratie.	Europa vanaf 1945	- Annie M.G. Schmidt 1911-1995
	37 Sociaal-culturele veranderingen en toenemende pluriformiteit vanaf de jaren '60.	De televisie Vanaf 1948 Veelkleurig Nederland vanaf 1945	- Srebrenica 1995 - De gasbel 1959-2030?