

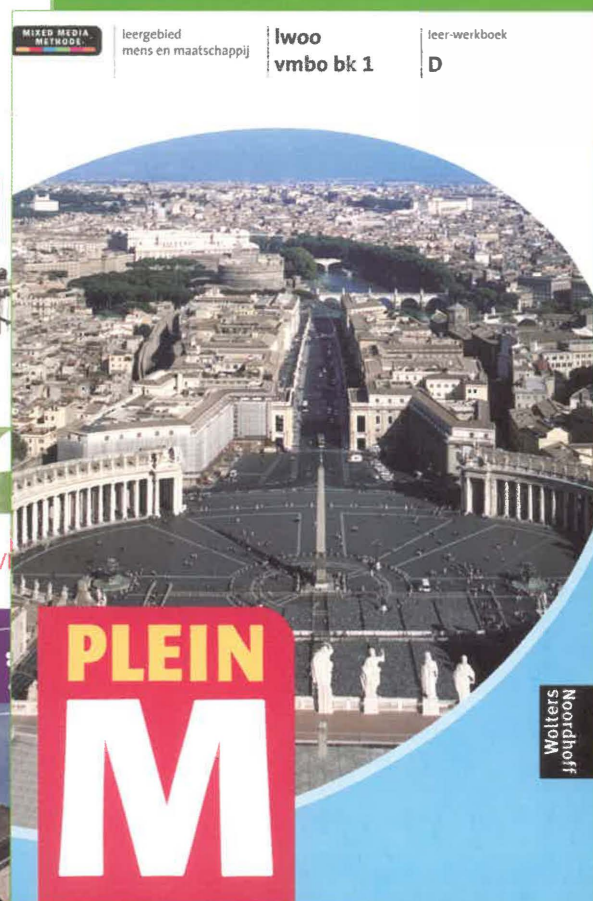
KLEIO

Gesprekken
over
M&M
en de
canon

Puzzelen
met
geschiedenis

Het historisch
debat

en van alles
over het
vmbo-
examen en de
havo-
pilot



Algemeen Bestuur

Peter Wester
voorzitter (KNHG, VVVO),
Denekampersstraat 28,
7588 PW Beuningen Ov.
Tel. 0541 - 552 061 (thuis)
Tel. 0541 - 585 203 (werk)
westerkok@introweb.nl

Jan-Maarten de Wit
secretaris (Cevo en Citof
tweede fase, Kleio),
Van den Berghweg 13,
6942 ZL Didam.
Tel. 0316 - 226 568.
j.m.dewit@liemerscollege.nl

Maud Knook
penningmeester
(Commissie Didactiek en
activiteiten)
Ertskade 133,
1019 EN Amsterdam.
Tel. 020 - 4185 510
piketknook@planet.nl

Marjan de Groot-Reuvekamp
vice-voorzitter
(Commissie PA-B&O; SLO)
Romperdreef 26,
5233 BK Den Bosch.
Tel. 073 - 6420 692.
p.m.degroot@home.nl

Wim Duyff
(Commissie VMBO, nieuwe
onderbouw)
Karnstraat 6,
1445 KT Purmerend.
Tel. 0299 - 649 870.
w.duyff@planet.nl

Wendy Hinke-Michels
(Commissie VAVO, Commissie
Havo/Vwo)
Anninksweg 72,
7557 AH Hengelo
Tel. 074 - 242 9686.
mwhinke@hotmail.com

Maas van Egdom
(redactie website)
Serenadestraat 19,
2402 JD Alphen a/d Rijn
Tel. 0172 - 415 071
mvanegdom@wanadoo.nl

**Berichten voor het VGN
Bestuur kunt u mailen of
opsturen aan de secretaris,
Jan-Maarten de Wit**

**VGN giro: 128701 t.n.v.
penningmeester VGN Stiens.
E-mail: info@vgnkleio.nl
Website: www.vgnkleio.nl**

**Kleio is het blad van de
Vereniging van docenten in
geschiedenis en staatsinrich-
ting in Nederland (VGN).
Leden ontvangen het gratis.
Wilt u lid worden? Aanmelding
is mogelijk via de VGN-site.**

Contributies 2006:

- Salaris t/m LB6 € 50
- Salaris vanaf LB7 € 60
- Docent met drie of meer vakken € 35
- Baan van minder dan 0,6 fte € 40
- Kennismakingslid € 25 (alleen voor studenten)
- Buitengewone leden, € 45 pensioen, VUT
- Partnerlidmaatschap € 70

Abonnement:

- Binnenland € 61
- Buitenland, Europa € 65
- Buitenland, overig € 75
- Losse nummers € 8 incl. verzendkosten

**Leden- en abonnementen-
administratie:**
Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlansdyk 50,
9051 DH Stiens.
Tel 058 - 257 5447.
Fax 058 - 257 3999.
henk_adema@hotmail.com

Redactie

Jan van Oudheusden,
voorzitter,
Massenetstraat 21,
5144 WP Waalwijk.
Tel. 0416 - 33 74 30.
jan.oudheusden@home.nl

Carla van Bortel,
Langemeijersstraat 13,
5473 GS Heeswijk-Dinther.
Tel. 0413 - 29 29 96.
c.vanbortel@fss.uu.nl

Marla van Haperen,
Korte Kerkstraat 14,
5524 AX Steensel.
Tel. 0497 - 317573.
a.vanhaperen@chello.nl

Stefan Boom,
Graaf Janlaan 46,
1412 GH Naarden.
Tel. 035 - 694 87 42.
s.boom@hccnet.nl

Joke Noordstrand,
Lorentzplein 18,
2012 HG Haarlem.
Tel. 023 - 532 9904.
j.noordstrand@worldmail.nl

Hans Pols,
secretaris,
Van Aerssenstraat 140,
2582 JT Den Haag.
Tel. 070 - 3501 380.
j.pols@penta.nl

Ger van der Drift,
Bourwust 193,
3162 SB Rhooen.
Tel. 010 - 4812243.
g.vanderdrift@penta.nl

Erik Joosse
Hooglandse Kerkgracht 30,
2312 HV Leiden.
Tel. 071 - 512 8131.
ejoosse@yahoo.com

Martijn Strobos,
Splinterlaan 12,
2352 SJ Leiderdorp.
Tel. 071 - 589 4020.
stro@davinci-leiden.nl

Oscar Larsen,
medewerker en correspondent VS,
History Department UNC.

Tineke Bogaerts,
eindredacteur,
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030 - 688 35 76
Fax 030 - 688 84 59
c.bogaerts@hccnet.nl

ISSN 0165-6449

*Wilt u artikelen voor Kleio
toesturen aan de secretaris van
de redactie.
Berichten voor de Kleiokrant,
actualiteiten, mededelingen van
commissies, aankondigingen
en dergelijke kunnen naar de
eindredacteur.*

*Neem voor informatie over
adverteren in Kleio contact op
met de eindredacteur.*

Van de redactie

Is geschiedenisonderwijs pas zinvol als het echt bijdraagt tot vorming van goede burgers? Daarover debatteert in dit Kleio-nummer de Amerikaanse hoogleraar Keith Barton met Nederlandse collega's. Is voor Nederland die vraag al relevant, voor sommige andere landen is zij een kwestie van leven of dood. Neem Libanon. Toen daar in 1975 de burgeroorlog uitbrak, begon elke bevolkingsgroep de nationale geschiedenis vanuit het eigen gezichtspunt te herschrijven, zelfs de omstandigheden waar- onder ooit de Feniciërs van de aardbodem waren verdwenen. Voor iedereen waren andere partijen daaraan schuldig. Het 'universele geschiedenisboek' werd uit de school- curricula geschrapt en na de oorlog (1990) mislukte elke poging om de Libanese leer- lingen één en hetzelfde geschie- denisboek te laten lezen. Zo vertelde de schrijver/journalist Hassan Daoud in de *Volkskrant* (29 juli 2006). Tragisch, vooral in het licht van het actuele geweld in Libanon.

Op 10 november mogen we in Utrecht meepraten hoe het met ons geschiedenisonderwijs verder moet, met of zonder canon. Dan ligt het rapport-Van Oostrom ter tafel. Eerder al, op 21 september, is de VGN- gespreksmiddag over het experi- mentele havo-examen.

In dit nummer treft u diverse opwarmer aan voor het nieuwe schooljaar: puzzelstukjes, reto- rica, de Bayeux Code en meer. Collega's bieden ze u aan om ook eens te proberen. Zo hopen de auteurs de lezer te inspireren voor de moeilijke taak om het verleden voor een jong publiek toegankelijk te maken.

Jan van Oudheusden

In dit nummer



2

M&M, waarom en hoe?

Carla van Boxtel in gesprek met Teunis Bloothoofd, Tom van der Geugten en Bert Dijkstra

Iedere leerling een eigen puzzelstukje

5

De werkvorm 'experts' als alternatief voor de klassikale les

HANNEKE TUITHOF

Zeg het met (mooie) woorden

9

Een historisch debat als onderbouw-PO

SABINE TE RIETSTAP

Manipuleer de geschiedenis

16

Schrijf een Bayeux Code

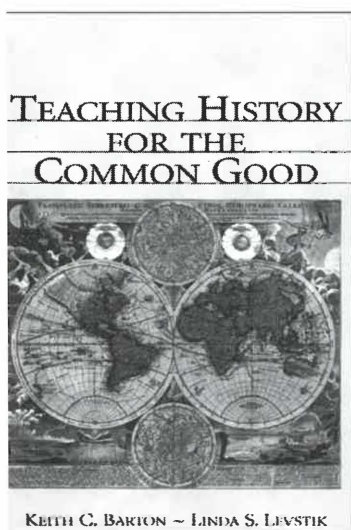
AD VAN KEMPEN

In gesprek met Keith Barton

21

Geschiedenis voor het algemeen belang

CARLA VAN BOXTEL



En verder

- 26 Het examen vmbo 2006 en daarna
- 35 Het programma voor het CE vmbo 2007
- 40 Het pilotexamen geschiedenis havo
- 46 De Histoclips van School TV
- 49 Boeken
- 54 VGNatuurlijk
- 56 Kleiokrant





Vooraf op het vmbo zijn er scholen waar in de onderbouw geen geschiedenis maar M&M op het rooster staat. Er is veel kritiek op de integratie van geschiedenis, aardrijkskunde en meer in één leergebied. Maar wat is er vóór M&M te zeggen? Kleio opende een discussieforum op het internet en legde Teunis Bloothoofd, Tom van der Geugten en Bert Dijkstra een aantal vragen voor. Zij hebben ieder op hun eigen manier ervaring met het leergebied M&M.

M&M, waarom en hoe?

Carla van Boxtel in gesprek met Teunis Bloothoofd, Tom van der Geugten en Bert Dijkstra

Teunis Bloothoofd is werkzaam aan de Scholengemeenschap Lelystad en geeft daar in de onderbouw het vak mens en maatschappij. M&M is echter niet nieuw voor hem. Bloothoofd heeft jarenlang het leergebied 'Oriëntatie op de samenleving' gegeven. Hij schreef daarvoor samen met zijn collega Hanneke Duym de methode *Brebas*. Op dit moment werkt hij mee aan de methode *Expeditie M&M*.

Tom van der Geugten is werkzaam als lerarenopleider bij Fontys Lerarenopleiding in Tilburg. Hij geeft daar sinds dit jaar een programma M&M-didactiek voor derdejaars studenten aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer. Daarnaast heeft hij een hoofdrol bij de ontwikkeling van de M&M-methode *Plein M*.

Bert Dijkstra heeft als leraar geschiedenis en aardrijkskunde gewerkt en is daarna als trainer-adviseur in dienst getreden bij het ECNO, een onderwijsadviesbureau in Groningen.

Hij begeleidt scholen bij de invoering van de nieuwe onderbouw. Daarnaast is hij betrokken bij de ontwikkeling van de M&M-methode *GaMMA*.

Waarom M&M?

Waarom zou je op school een geïntegreerde aanpak invoeren? Welke problemen van leerling of leraar lost het op? Welke voordelen heeft het voor leerling of leraar?

Bert Dijkstra: 'Ik zie dat scholen deze fundamentele vraag vaak vergeten te stellen. Ik bespeur met name een grote kloof tussen wat de schoolleiders vinden wat er moet gebeuren en wat leraren vinden.

Het argument dat we versnippering moeten tegengaan vind ik niet steekhoudend. Als er één vak is waar we een complexe werkelijkheid proberen te begrijpen, is het wel geschiedenis. Dat is dus een argument tegen.

Welke voordelen het oplevert? Scholen die ik help bij de invoering van M&M zijn met name vmbo-scholen. Zij hopen door een andere ordening de motivatie van de leerlingen te vergroten. Ik denk niet dat het in die ordening zit, maar meer in een contextrijkere benadering en in mooie verwerkingsvormen.

Daarbij is het doel niet alleen dat de leerlingen de stof onder de knie krijgen, maar ook leren organiseren, presenteren, enzovoort.'

Tom van der Geugten: 'Het belangrijkste argument op het vmbo is het pedagogische. Ik ken vmbo-scholen met één uur geschiedenis per week in de tweede klas en dat heeft natuurlijk weinig zin. Het werkt zelfs contra-productief en demotiverend bij leerlingen. Op scholen waar M&M is ingevoerd varieert het aantal lesuren tussen twee en zes per week, soms nog exclusief economie, soms ook inclusief levensbeschouwing. Twee lesuren M&M per week geven heeft pedagogische en inhoudelijke voordelen boven één uur geschiedenis en één uur aardrijkskunde.

Bij M&M houden leerlingen zich in één kader met diverse aspecten van verschijnselen bezig. Een voorbeeld is de mededeling in schoolboeken voor aardrijkskunde en economie dat de Europese samenwerking onder andere begon om de vrede te bewaren en dat welvaart daar bevorderlijk voor is. Dat begrijpen leerlingen beter als ze daarbij geleerd hebben over de relatie tussen armoede en oorlog in de vooroorlogse jaren.

KLEIOREDACTEUR DR. CARLA VAN BOXTEL IS ONDERZOEKER BIJ HET INSTITUUT VOOR DE LERARENOPLEIDING TE AMSTERDAM.

Het meer geklusterd behandelen van dit soort thema's heeft zeker meerwaarde voor het inzicht bij leerlingen.'

Leerstof

Wat is de leerstof van M&M? Gaat het om dezelfde stof als in een vakgerichte aanpak van aardrijkskunde en geschiedenis?

Teunis Bloothoofd: 'Leerlingen vonden het leergebied Oriëntatie op de Samenleving (nu M&M) een van de leukste vakken. Onze Brebas methode (7 delen) heeft acht jaar op de boekenlijst gestaan. Helaas was er geen geld meer om de methode te herzien en te actualiseren. Bij de methode waar ik nu aan meewerk is sprake van een chronologische opbouw, zodat de tien tijdvakken van De Rooy herkenbaar zijn. In het verleden is erg geworsteld met de inhoud van zo'n geïntegreerd vak. De SLO heeft een aantal criteria geformuleerd, bijvoorbeeld dat het moet gaan over maatschappelijke kwesties waarbij de persoonlijke betrokkenheid van de leerling op de wereld centraal staat. Het totaal aan thema's moet zoveel mogelijk de tien tijdvakken, de schaalniveaus eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld en de kerndoelen voor M&M dekken.'

Tom van der Geugten: 'Bij de ontwikkeling van een M&M-methode zochten we in eerste instantie naar een evenwichtige en logische integratie van de verplichte leerstof volgens de nieuwe kerndoelen, in het licht van de kerndoelen 1998. Daaraan voegden we niet-verplichte onderwerpen toe, zoals vulkanisme en oorlogsherenking, waaraan vakdocenten grote waarde bleken te hechten. We merkten dat de combinatie van leerstof van aardrijkskunde, geschiedenis en economie zich goed leende voor taken over betekenisvolle vragen, zoals: Wat is volgens jou tegenwoordig typisch Nederlands? We bedachten tal van betekenisvolle taken, waarvoor aparte methodes een te smalle kennisbasis bieden. We merkten ook dat we leerstof doelmatiger, met vermijding van overlap, herhaling en overbodige franje, in het kader van bepaalde thema's aan de orde konden stellen.'

Didactiek

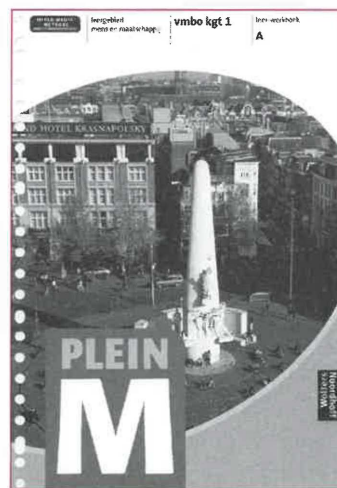
In hoeverre vraagt het leergebied M&M om een andere didactiek dan een vakgerichte aanpak?

Bert Dijkstra: 'Ik denk niet dat er per se gevraagd wordt om een andere didactiek. Ik vind de ontwikkeling naar meer leerlinggericht onderwijs veel belangrijker. Wat kan een leerling? Waar moet ik als leraar bij aansluiten?

Hoge verwachtingen en vertrouwen uitspreken lijken me veel fundamenteeler. Funest voor leerlingen is de cynische leraar die de leerling niet serieus neemt en een houding heeft van: ach stumper-tjes wat moet er van jullie worden? Het gevolg is dat leerlingen afhaken. Ze hebben geen belangstelling meer voor het vak en de inzet is ver te zoeken. We zijn dan snel met ons oordeel dat leerlingen niet gemotiveerd zijn en niks doen. Soms denk ik dat we in Nederland vluchten in concepten, structuurveranderingen, natuurlijk leren, Slash 21, competentiegericht leren, thuiswerkvrij onderwijs, enzovoort. Het gaat dan om een wijziging van de structuur. Maar het komt juist aan op het gedrag van de leerkrachten – ik zeg met opzet geen docenten – richting de leerlingen. Zit dat goed, dan kun je alles geven, leergebied of geen leergebied.'

Tom van der Geugten: 'Er is wel het nodige bereikt wat betreft concepten en vaardigheden bij aardrijkskunde en geschiedenis, maar nog niet echt bij economie en dat hoort er ook bij. Daarbij komt dat de vaardigheden bij aardrijkskunde vooral instrumenteel en weinig kritisch en reflectief van aard zijn in vergelijking met geschiedenis. Dat levert bij integratie in M&M een interessante meerwaarde op. Bijvoorbeeld meer en beter kaartgebruik bij historische onderwerpen, of meer en betere aandacht voor de historische achtergrond van hedendaagse verschijnselen, met meer aandacht voor het procesmatige en veranderlijke.

Door de aandacht voor het heden in M&M, is het behandelde verleden ook dichterbij dan het meestal in de geschiedenisles is. Bert heeft gelijk dat dit niet per se een kenmerk van M&M is, maar bij M&M werkt dit wel beter dan bij geschiedenis en aardrijkskunde apart.



Het sluit inderdaad goed aan bij de wenselijkheid – aldus de overheid – om in het onderwijs uit te gaan van betekenisvolle vragen. Bij geschiedenis is het nu eenmaal zo dat je daar het heden bij nodig hebt; overigens in het vmbo meer dan op havo/vwo.

In het kader van M&M ligt het meer voor de hand om verleden en heden regelmatig te koppelen. Lessen krijgen een workshopachtig karakter met groepsopdrachten, computers, printers, knip-en-plakspullen in het lokaal, discussies en presentaties. Leraren en leerlingen hebben hier veel meer lol in dan de meer op de theorie en kennis gerichte lessen aardrijkskunde, geschiedenis en economie.

Leraren merken wel dat de lesorganisatie complexer wordt en dat ze hun lessen goed moeten voorbereiden. Interessant zijn ook de scholen die met dagdelen M&M werken, bijvoorbeeld tien weken lang twee maal drie uur in de week en dan weer een tijdje geen M&M.'

Gekwalificeerde leraren?

Leraren zijn (nog) niet opgeleid om het leergebied M&M te geven. Kunnen ze, zonder bevoegdheid in de

M&M, of juist niet?

Heeft u ervaring met een geïntegreerde aanpak? Of heeft uw school juist bewust gekozen voor het handhaven van de afzonderlijke vakken? En wilt u daarover vertellen aan *Kleio*?

Neem contact op met Martijn Strobos (voor het vmbo) of Carla van Boxtel (voor havo/vwo).

stro@davinci-leiden.nl
c.vanboxtel@fss.uu.nl

‘andere’ vakken, die wel in een geïntegreerde aanpak geven?

Teunis Bloothoofd: ‘Het valt mij op dat de vakkennis van veel jonge docenten mager is. Dit levert bij het leergebied sowieso problemen op. De basis voor goed onderwijs valt of staat met de goed gevulde gereedschapskist van de leraar. Hij of zij moet in staat zijn om zijn leerlingen divers te laten leren en daarom veel gebruik maken van didactische variatie. Dat betekent allerlei vormen van leren: tekst en bronnen met opdrachten; onderzoek op basis van gegeven bronnen, projecten en praktische opdrachten binnen en buiten het klaslokaal en presentaties die open zijn en waarin leerlingen zelf keuzes maken.’

Bert Dijkstra: ‘Wat ik belangrijker vindt is dat leraren voor zichzelf helder hebben wat ze onder een leergebied verstaan, hoe ze het aanbieden en hoe het getoetst wordt. Ik merk dat daar te weinig over wordt nagedacht. Het is een prachtige kans om een team een ontwikkeltaak te geven om het leergebied M&M goed vorm te geven. De verschillende disciplines in het team kunnen elkaar daar goed bij helpen. Ik hoop dat met een dergelijke werkwijze ook binnen de scholen de discussie op gang komt over wat we de leerlingen willen leren en waarom en dat men niet slaafs een methode kiest en invoert en vervolgens overgaat tot de orde van de dag.’

Tom van der Geugten: ‘Zolang het voorkomt dat afgekeurde gymnastiekdocenten opdracht krijgen om les te geven in “makkelijke” vakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis en economie, maak ik me over het vakinhoudelijke en vak-

didactische niveau van vakonderwijs weinig illusies. Mede daarom denk ik dat goede methodes cruciaal zijn als motor van het M&M-voertuig, dat door verschillende chauffeurs met diverse rijbewijzen bestuurd mag worden. Zo is de situatie nu eenmaal, hoe vervelend we dat ook vinden. Dit is echter in het vmbo minder rampzalig dan in het havo/vwo, omdat leerstof in het vmbo minder diep gaat en van de pedagogische competenties van leraren meer geëist wordt.

Bij leraren aardrijkskunde, geschiedenis of economie merk ik dat ze aanvankelijk de M&M-stof vooral vanuit hun eigen affiniteit, ervaring en kennis benaderen. Bepaalde stof is aanvankelijk nog onbekend en daarom onbemind, maar na verloop van tijd groeien interesse en kennis. Samenwerking van koppels leraren van diverse vakken helpt goed bij het overwinnen van dit soort drempels in de eerste M&M-jaren. Deze collegiale ondersteuning – waarvoor tijd ingeruimd moet worden! – moet ook een belangrijk leerdoel zijn van M&M verbredingsprogramma's in de lerarenopleidingen. Aanstaaende leraren moeten daarin leren hoe ze vanuit dat ene vak zichzelf tot M&M-leraar kunnen ontwikkelen. Dat vergt vooral een open houding naar de minder bekende delen van het M&M-terrein, maar ook minimale kennis van de kernconcepten van andere vakken.

Als lerarenopleider heb ik ervaren dat dit goed mogelijk is, zeker bij hogerejaars studenten, maar dat het wel wat tijd kost.’

Bert Dijkstra: ‘Ik onderschrijf het pleidooi voor goede methodes maar ten dele. Door de methodes worden leraren in de consumptieve hoek gedrukt: kijk eens wat wij gemaakt hebben, volg het boekje maar en het komt wel goed. Ik ben daar niet gelukkig mee. Scholen zouden zich veel meer bezig moeten houden met het opstellen van een basiscurriculum, iets wat door de school gemaakt en gedragen wordt. Wanneer daar methodes (deels) bij passen is dat mooi meegenomen. Overigens, vereist het vmbo minder vakinhoudelijke kennis dan havo/vwo? En heb je bij havo en vwo minder peda-

gogische competenties nodig? Ik geloof daar geen bal van. In het havo/vwo zijn de leerlingen wellicht kalmer, maar het is nu juist de pedagogische truc om het onderste uit de kan te halen bij leerlingen. Gebeurt dat? Ik heb mijn twijfels. En dan noem ik nog niet eens de vele leerlingen die hun havo- of vwo-opleiding niet afmaken.’

Aansluiting bovenbouw

Kun je met een geïntegreerde aanpak in de onderbouw voldoende voorbereiden op de bovenbouw, waar leerlingen aardrijkskunde en/of geschiedenis krijgen en er wellicht examen in doen?

Tom van der Geugten: ‘Ja, mits je lessen en de methode voldoen aan de nieuwe kerndoelen en wat betreft geschiedenis aan de minimumeisen van de IVGD-brochure *Dit is geschiedenis*. Er moet dus voldoende aandacht zijn voor alle kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken, zoals nu wettelijk is vastgelegd in de kerndoelen.

Verder is het verstandig om het aantal vaklessen in de bovenbouw vmbo te bewaken en zo mogelijk uit te breiden. Een probleem vind ik wel de hinkelende scholen, die vmbo-t-leerlingen in het derde leerjaar een half examenprogramma laten volgen, waarna ze het vak mogen laten vallen. Gezien de wisselende en nogal willekeurige inhoud vind ik dit slecht bestede onderwijstijd. Een behoorlijk aantal lessen M&M in de tweejarige onderbouw kan per saldo meer en beter geschiedenisonderwijs opleveren.’

Bert Dijkstra: ‘Ik denk dat het goed is om leraren uit de bovenbouw te betrekken bij de leergebieden in de onderbouw. Beter nog zou het zijn om niet specifiek met bovenbouwleraren te werken, maar deze lieden ook in de onderbouw te laten werken.’

Teunis Bloothoofd: ‘Het leergebied sluit bij ons prima aan op de bovenbouw van vmbo, havo en vwo. Mijn collega geschiedenis, Hanneke Duym, kreeg vorig jaar zelfs een prijs omdat zij de beste geschiedenisresultaten van de regio had.’



In het begin van mijn loopbaan als geschiedenisdocent gaf ik les aan een gymnasium 2-klas. Dat bleek een zware opgave. Ik kreeg de leerlingen slecht aan het werk.

Ze waren nauwelijks te motiveren, ze vonden mijn opdrachten snel vervelend en het boek saai. Als beginnend docent miste ik nog de vaardigheid om hen te motiveren. Daarom ging ik op zoek naar uitdagende opdrachten en werkvormen.

In het Schoolblad van de Abop (nu AOB) las ik over 'puzzelgroepjes'. Met die werkvorm ging ik aan de slag. In de loop van de tijd heb ik hem wat bijgewerkt. De naam is nu 'experts'.

HANNEKE TUITHOF

Iedere leerling een eigen puzzelstukje

De werkvorm 'experts' als alternatief voor de klassikale les

Bij de werkwijze 'puzzelgroepjes' verdeelt de docent de leerstof van een hoofdstuk in stukken. Elke leerling krijgt een eigen deel te bestuderen. Vervolgens krijgt een groepje leerlingen een gezamenlijke opdracht. Hiervoor moeten ze alle informatie gebruiken. Elke leerling heeft dus een stukje van de puzzel en ze hebben elkaar nodig om de opdracht te maken. Ik heb deze werkvorm gebruikt bij een paragraaf over de

Verlichting. Iedere leerling bestudeerde een van de kenmerken. Aan het einde moesten ze gezamenlijk uitleggen wat de Verlichting inhoudt en beoordelen of een uitspraak typisch is voor de Verlichting. Bij mijn leerlingen

oogste de werkwijze succes. Ze gingen hard aan de slag en wilden alles noteren in hun schrift. Ik had ze nog nooit zo geconcentreerd en gemotiveerd zien werken.

Toen ik me later in literatuur ging verdiepen, begreep ik waarom een dergelijke opdracht mijn leerlingen kon motiveren. Bij deze werkvorm wordt de wederzijdse afhankelijkheid heel duidelijk vormgegeven. Leerlingen hebben elkaar nodig. Ook de individuele aanspreekbaarheid is evident. Iedere leerling beschikt over een eigen deel van de informatie. En men leert het meest door iets aan anderen uit te leggen. Vanaf toen heb ik deze werkvorm in allerlei klassen regelmatig gebruikt. Tegenwoordig wordt hij 'experts' genoemd.

In sommige schoolmethodes zijn vormen van samenwerkend leren verwerkt, waaronder experts. Jammer genoeg blij-

ken de gebruikers juist deze niet zo vaak in hun lessen toe te passen. De werkvorm is echter heel geschikt voor het vak geschiedenis. Leerlingen zijn namelijk gedwongen informatie in eigen woorden samen te vatten en er met elkaar over te praten. Bovendien heeft iedere leerling een eigen invalshoek.

Bij deze werkwijze kan blijken hoezeer een antwoord bepaald wordt door beschikbare bronnen of informatie. Een bepaalde persoon of stroming uit de geschiedenis kan niet begrepen worden zonder de context van tijd of plaats. Bovendien kan de docent met deze werkvorm tijd uitsparen, doordat je informatie of stof verdeelt.

HANNEKE TUITHOF IS VAKDIDACTICA GESCHIEDENIS BIJ HET IVLOS VAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT.

Een voorbeeld

De opdracht wordt gedaan in groepen van vier.

Nummer 1 is de voorzitter die zorgt dat iedereen aan het woord komt.

Nummer 2 schrijft het gezamenlijke antwoord op een uitgedeeld blad.

Nummer 3 stelt vragen aan de docent indien nodig.

Nummer 4 bewaakt de tijd.

Opdracht:

- A Lees eerst samen de hele opdracht goed door.
- B Iedereen moet informatie zoeken in het hoofdstuk over Latijns Amerika. In paragraaf drie en vier worden de gevolgen van de kolonisatie van Mexico besproken. (Zie bijvoorbeeld *Sfinx* voor de tweede fase hoofdstuk 1) Jullie verdelen dat zo:
Nummer 1 zoekt de politieke gevolgen van de kolonisatie op.
Nummer 2 zoekt de sociale gevolgen van de kolonisatie op.
Nummer 3 zoekt de godsdienstige of religieuze gevolgen op.
Nummer 4 zoekt de economische gevolgen op.
- C Ieder vertelt kort aan de anderen over wat hij/zij heeft gelezen en als antwoord heeft gevonden.
- D Jullie beantwoorden samen de vraag: Welk gevolg van de kolonisatie heeft, volgens jullie, de meeste invloed gehad op het dagelijkse leven van de Mexicaanse bevolking?

Als leerlingen het moeilijk vinden om de informatie te vinden of te verwoorden, kun je als docent ook eerst alle nummers 1 (en 2 en 3 en 4) bij elkaar zetten om te overleggen over hun antwoord. Ze praten dan eerst met de experts die hetzelfde bestudeerd hebben en gaan daarna pas in hun eigen puzzelgroep de informatie uitleggen aan leerlingen die andere informatie bestudeerd hebben.

Toepassingen

Deze werkvorm heeft verschillende toepassingsmogelijkheden. Ik noem er enkele.

1. De leerlingen krijgen ieder een deelvraag en in de puzzelgroep wordt vanuit de verschillende deelvragen een hoofdvraag beantwoord. Wanneer er in de gebruikte methode met hoofd- en deelvragen gewerkt wordt, kan dit gewoon met behulp van het eigen geschiedenisboek.

2. Ieder lid bestudeert een aantal bronnen vanuit een onderzoeksvraag of stelling. In de puzzelgroep komen dus de verschillende bronnen bij elkaar en wordt de vraag vanuit alle bronnen beantwoord.

Zie bijvoorbeeld de opdracht over *Robert Owen* op de Ivlossite.

Leerlingen beantwoorden de vraag: Was Robert Owen een weldoener of een slimme kapitalist? Ieder groeps-lid bestudeert een deel van de beschikbare bronnen.

Deze opdracht en de bronnen zijn te vinden onder lesmateriaal/ tweede fase op <http://www2.ivlos.uu.nl/geschiedenis>

3. De experts bestuderen een film, muziekstuk of een roman vanuit verschillende invalshoeken. In de puzzelgroep komen alle invalshoeken bij elkaar.

Bijvoorbeeld de roman *Wilde Zwanen* van Jung Chang. Deze roman gaat over drie generaties vrouwen in China. Een leerling bestudeert aan de hand van fragmenten de oma, een tweede leerling de moeder en een derde leerling de dochter. Vervolgens moeten ze

samen de verschillen en overeenkomsten tussen de generaties op een rijtje zetten.

In de docentenhandleiding bij *Sfinx* tweede fase kun je aanwijzingen vinden voor

het selecteren van fragmenten uit deze roman.

4. In de puzzelgroep verwoorden de experts het standpunt van een aan hen toegewezen stroming, partij of persoon.

De experts vertegenwoordigen een stroming, persoon, politieke partij of land. Ze bestuderen grondig wat of wie zij vertegenwoordigen aan de hand van de methode. De docent kan bronnen erbij leveren, of de leerlingen kunnen zelf aanvullende informatie zoeken.

Op deze manier kun je ook een conflict of onderhandeling naspelen.

5. Bij een excursie naar bijvoorbeeld een museum zijn meerdere objecten te bezichtigen. Die objecten kun je verdelen. Later wisselen de experts met elkaar uit wat ze gezien hebben.

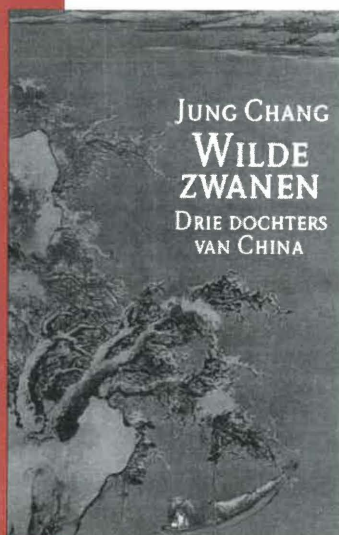
6. Als er samengewerkt wordt met meerdere vakken, kun je verschillende invalshoeken of rollen verdelen over de leerlingen.

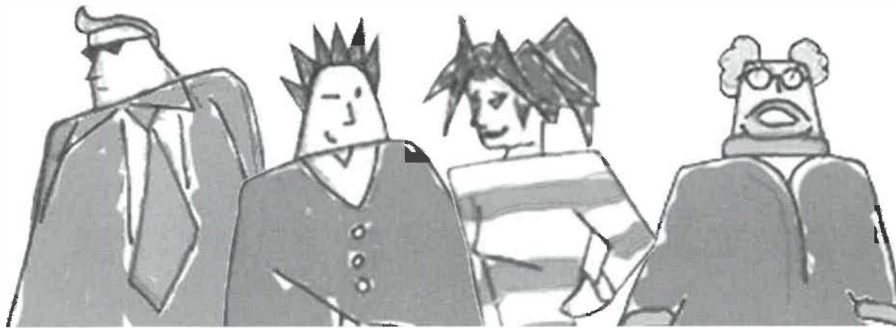
Bijvoorbeeld: in een gemeente heerst een huizentekort. Er moet dringend gebouwd worden. Maar zodra men de grond bouwrijp gaat maken, blijken er op die plek resten van een oude nederzetting te zijn. Je kunt dan rollen verdelen. Een leerling kijkt naar de historische waarde, een andere kijkt vanuit de Ruimtelijke Ordening, weer een ander vanuit economische belangen en een vierde naar de politieke en sociale gevolgen. Samen moeten de experts tot een besluit komen.

Een concreet voorbeeld vormt de webquest over Den Bosch die in *Kleio-1* van deze jaargang is besproken. Hierin is sprake van een adviesgroep met vier leden, de historicus, een restaurateur, een stedenbouwkundige en een horecaondernemer. Elk van de vier leden moet op eigen terrein de argumenten afwegen.

Praktijktips

Ten slotte nog wat tips voor de praktijk. Het is belangrijk dat de docent deze werkvorm goed voorbereidt en organiseert. Dat houdt in: de leerlingen indelen, taken geven en zorgen dat iede-





Deskundigen: historicus, horecaondernemer, stedenbouwkundige en restaurateur uit de webquest over Den Bosch.

re leerling een expert kan worden. Ook moet de docent bepalen waar en wanneer de informatie verwerkt wordt. Doen leerlingen dat thuis of in de klas? Het aantal groepsleden hangt af van de omvang van de opdracht. Ik werk zelf het liefste met groepen van drie. Dan is de betrokkenheid groot en de communicatie direct. De instructie moet heel duidelijk zijn. Deze moet mondeling gegeven worden, maar daarnaast ook digitaal of op sheet, op papier of op het bord. De uiteindelijke opdracht moet recht doen aan de bestudeerde informatie.

Er moet een duidelijk eindproduct of een eindpresentatie zijn waaraan alle leden bijdragen en die in korte tijd aan de rest van de klas zichtbaar te maken is. Mogelijke manieren zijn:

- Een kort groepsverslag. De docent kan dit globaal nalezen en er de volgende les klassikaal op terugkomen.
- De docent verzoekt de leerlingen om een conclusie te formuleren of een advies te geven, een gouden tip of een goed voorbeeld.
- Via genummerde hoofden – bijvoorbeeld alle nummers 3 in een puzzelgroepje moeten mondeling verslag doen.
- Leerlingen elkaar feedback laten geven. De groepjes worden na de puzzelfase door elkaar gegooid en bekijken of beoordelen elkaars antwoorden.
- In het plenaire gedeelte kan de docent twee groepjes vragen naar de uitkomst, en verder alleen informeren bij de groepen wat ze moeilijk vonden.
- Men kan een poster laten maken en die ophangen in de klas.

Ten slotte

Ik hoop dat ik met de voorbeelden, toepassingen en tips in dit artikel heb laten zien dat de werkvorm experts goed toe te passen is in de

geschiedenisles en de moeite waard om uit te proberen. Als de werkvorm goed voorbereid en geïnstrueerd wordt, is goed duidelijk te maken dat leerlingen elkaar nodig hebben. Verder is er door het verdelen van de informatie, vragen of bronnen tijdswinst te behalen en is de werkvorm toe te passen op elke methode of op andere informatie die leerlingen moeten verwerken.

Literatuur

S. Ebbens, S. Ettekoven en J. van Rooijen, *Samenwerkend leren, praktijkboek* (Groningen: 1997)

S.O. Ebbens, S. Ettekoven, *Effectief leren. Basisboek* (Groningen: 2005)

Hugo Luyten, 'Wat moet er nu weer? De webquest als bastion in de erfgoed-educatie', in: *Kleio*, jrg 47 (2006), nr. 1

J. Haenen en A. Haitink (uitg.), *Teamleren op school en in de klas* (Leiden: 1998)

H. Tuithof, 'Vruchtbare samenwerking of theekransjes?', in: *Kleio*, jrg. 42 (2001), nr.4.

M. Zewald, H. Tuithof e.a. 'Werken aan geschiedenis' in: *Sfinx voor de tweede fase* (ThiemeMeulenhoff, Zutphen 2003)



Door de 'experts' over hun puzzelstukje te laten vertellen wordt de cartoon duidelijk.

Ook voor vmbo

De hierna volgende opdracht en bijbehorende tekst over historische vragen is gemaakt door Marcel Heilig, docent geschiedenis aan het Herbert Visser College te Nieuw Vennep.

Een van de exameneisen voor het examen Vmbo-t is dat leerlingen drie soorten historische vragen herkennen en ook kunnen formuleren. Het gaat om beschrijvende, verklarende en waarderende historische vragen. In deze opdracht is de expert-vorm toegepast op de vaardigheid herkennen en kunnen formuleren van historische vragen.

Materiaal:

Een leertekst om mee te oefenen (dit kan elke informatieve tekst zijn, bijvoorbeeld een paragraaf uit de methode of een artikel uit de krant). Vellen met de opdracht.

Vellen met theorie over de historische vragen (zie hierna).

Tijdsduur:

20 minuten voor de hele opdracht.

Werkwijze:

Maak groepen van drie leerlingen.

Een groep heeft een groepsleider die zorgt dat iedereen zijn aandeel levert en de tijd bewaakt; een notulist die de resultaten opschrijft; en een woordvoerder die zo nodig de docent inschakelt en de resultaten meedeelt aan de klas.

Verdeel de historische vragen onder de groepsleden. Ieder groepslid bestudeert de theorie over één soort historisch vraag.

Vervolgens legt elk groepslid uit hoe je zijn of haar soort historische vraag kunt herkennen. De hele groep probeert dan met behulp van de leertekst een aantal van deze historische vragen te formuleren. Deze worden door de notulist opgeschreven.

Afronding klassikaal:

De docent vraagt de groepen om voorbeelden van de historische vragen die ze verzinnen hebben. Dit kan gebeuren door gericht te vragen om een beschrijvende, waarderende of een verklarende vraag, maar ook door een willekeurige vraag voor te laten lezen en een klasgenoot te vragen wat voor soort vraag het was.

Soorten historische vragen maken

Jullie moeten op je eindexamen historisch vragen kunnen maken. Dat staat omschreven in de exameneisen.

'De kandidaat kan: verschillende typen historische vragen herkennen en zo zelfstandig mogelijk formuleren.

In dat verband kan hij/zij onderscheid maken in beschrijvende, verklarende en waarderende vragen.'

Jullie gaan zelf onderzoeken hoe de verschillende soorten historische vragen te herkennen zijn en proberen er zelf ook een aantal te formuleren.

Wat is het verschil tussen deze drie soorten vragen?

1. Beschrijvende vragen:
in deze vragen wordt naar feiten gevraagd.
Ze beginnen vaak met woorden als: Wat, wie, welke, wanneer, waar, hoe?

Voorbeelden:

Wat is de naam van de Duitse Bondskanselier die de 'Ostpolitiek' begon? (antwoord: Willy Brandt)
Hoe heten wetten die het leven en werk van mensen verbeteren? (antwoord: sociale wetten)
Wanneer brak in de Verenigde Staten een economische crisis uit? (antwoord: 1929)

Je ziet, het antwoord op de vragen is steeds een feit. Er wordt naar feiten gevraagd.

2. Verklarende vragen:
er wordt gevraagd naar verbanden, redenen, oorzaken, gevolgen. Het zijn vragen die iets verklaren. Deze vragen beginnen vaak met woorden als: waardoor, waarom, hoe kwam het dat...?

Voorbeelden:

Waarom werd in 1931 het nationaal crisiscomité opgericht? (mogelijk antwoord: omdat veel werkelozen in grote problemen zaten en die moesten geholpen worden).

Hoe kwam het dat Nederland in de jaren na 1960 een erg kritische bondgenoot van de VS werd? (mogelijk antwoord: omdat men atoombommen en de wapenwedloop steeds bedreigender vond en het niet eens was met de oorlog die de VS in Vietnam voerde).

Je ziet, het antwoord op dit soort vragen is een verklaring, een uitleg waarom.

3. Waarderende vragen:
het gaat over jouw of andermans mening over een bepaald probleem, wat vind je ergens van, je geeft dus een (waarde)oordeel; was iets goed of fout, juist of onjuist, voor welke interpretatie valt het meest te zeggen, wat is het kenmerkende ergens van?

Voorbeelden:

Was het leven in de Sovjetunie beter of slechter dan het leven in de VS? (het antwoord is een mening/oordeel met argumenten, bijvoorbeeld: Nee, het leven was slechter want er was geen democratie en persoonlijke vrijheid)

Vind je het goed dat er in Nederland een verzorgingsstaat is gekomen na de Tweede

(het antwoord is een mening/oordeel met argumenten, bijvoorbeeld: Ja,

want ik vind dat iedereen recht op hulp van de overheid heeft als dat nodig is omdat je ziek, oud of werkloos bent)

Je ziet, het antwoord op dit soort vragen is een mening of een oordeel met argumenten of redenen voor die mening of dat oordeel.

Wie?

Waar?

Hoe?

Goed?

Fout?

Waarom?

Debatteren en retorica als onderdeel van het geschiedenisonderwijs lijken in onze sectie ontstaan door de gymnasiale glans die onze onderwijsinstelling op ons afstraalt. Niets is minder waar. Geplaagd door soms lethargische en erg mondige leerlingen zochten wij naarstig naar een werkvorm die ons gebruik liet maken van vooral de verbale vaardigheden die onze leerlingen 'van nature' leken te bezitten.

In dit artikel wordt een project beschreven waarin het historisch debat en retorica elkaar al in klas twee tegenkomen.

SABINE TE RIETSTAP

Zeg het met (mooie) woorden

Een historisch debat als onderbouw-PO



Homerus, de bekendste van alle historici. Schreef onder andere het script voor de Hollywood-kraker Troy.

Historici zijn kletsmajors en hun leerlingen worden dat!

Over geschiedenis kun je oneindig lang praten. Leuk is dat, bijvoorbeeld praten of Karl Marx nou wel of niet blij was geweest met communistisch Rusland. We kunnen ook praten over het lot van arbeiders tijdens de industrialisatie en of ze het wel zo slecht hadden? Maar ook over Philips II en of dat nou een slechte of een goede koning was.

Door de eeuwen heen hebben mensen manieren gevonden om met elkaar over geschiedenis te praten. Ooit waren historici de zangers die over vervlogen tijden zongen. De één wat beter dan de ander.

Ook waren het schrijvers die de geschiedenis van hun volk opschreven. Soms iets mooier dan de werkelijkheid. Dat gaf prachtige verhalen, maar of het nou altijd goede geschiedschrijving was? Dat is de vraag.

Later in de geschiedenis ging men steeds meer rekening houden met het 'bewijzen' van het verhaal. Historici die dus echt rekening hielden met bronnen.

De eerste en beroemdste historicus uit Nederland die dat deed was Robert Fruin. Jawel van de Fruinlaan en inderdaad oud-leraar van het Stedelijk. Wij van de sectie zijn er altijd nog een beetje trots op om in zijn lokaal les te mogen geven.



Assurancetourix'. (bard en historicus). Niet iedereen vond hem zo goed, als hij zichzelf vond.



Robert Jacobus Fruin was van 1860 tot 1894 hoogleraar in de Vaderlandse geschiedenis aan de Universiteit van Leiden.

Begin van het leerlingboekje bij 'Praten voor een cijfer'.

SABINE TE RIETSTAP IS DOCENT GESCHIEDENIS AAN HET STEDELIJK GYMNASIUM IN LEIDEN.

Overzicht van in te leveren producten

Week	Opdracht	Bezigheid	Product
19	Opdracht 1	Maken en evt. Inleveren van analyseformulier. Leren van repetitio en drieslag	Analyseformulier toespraak. 1 per groep
20	Opdracht 2	Inleveren argumentenschema's en uitwerkingen Leren hyperbool en retorische vraag	12 argumentenschema's per groep + 12 uitgeschreven argumenten met stijlfiguren verwerkt
21	Opdracht 3	Inleveren betoogschema's en uitwerkingen Leren metafoor	2 betoogschema's per groep en 2 betogen
22	Opdracht 4	Afleveren debaters. Afmaken logboek.	Per groep specialist-debater. Anderen groepsdebaters. Inleveren van stijlfigurenstencil.

De vaardigheid om met verbaal geweld elkaar en ons het leven zuur te maken, kan gebruikt worden in het debat. Debatteren deed jaren geleden dus intrede in ons onderwijs en we waren er behoorlijk gelukkig mee. Leerlingen vonden het leuk en voor het geschiedenisonderwijs was de werkvorm erg geschikt. Standplaatsgebondenheid en interpretatie worden er heel goed mee geoefend, maar ook werkt het motiverend. Leerlingen die bang waren voor hun verbale hachje keken voor het eerst in hun schoolloopbaan in het boek, dat tot hun verbazing 'best handig' was.

Het debat werd in de jaren erna in de vorm van kleine of grote projecten in elke jaarlaag ingepast. Hoewel we grotendeels tevreden waren over deze projecten, viel ons op dat het niveau van het debat vaak afhankelijk was van de welbespraaktheid van een enkele leerling. Er was geen structurele groei van het debatniveau in de loop van de jaarlagen. Iedereen zal begrijpen dat een zesdeklasser beter debatteert dan een tweedeklasser, maar het verschil werd met de toename van debat-werkvormen niet groter en het niveau van de meeste leerlingen bleef over de jaren gelijk ten opzichte van elkaar. Er leek geen leer-effect in ons werk te zitten, eerder in het biologische proces van ouder worden. Debatteren werd ondertussen wel een onderdeel van het schoolexamen, dus vonden we het belangrijk de werkvorm te trainen in de onderbouw. Men moet leerlingen wel de kans geven om zich te ontwikkelen in een werkvorm die uiteindelijk getoetst wordt.

Voor de training in welbespraaktheid en mooie woorden grepen wij terug op de meest voor de hand liggende kunst, die van de retorica. De vraag was natuurlijk hoe ver moet je daar in het kader van geschiedenisonderwijs in gaan? Wij besloten vrij ver te gaan in het gebruik van retorica in de klas. In klas twee kregen kinderen tijdens de geschiedenisles stijlfiguren, argumentatieschema's en betoogopzetten onder hun neus. Na het project bleek dat de retorica niet alleen voor de vorm van het geschiedenisonderwijs van belang was. Ook de inhoud van historische argumenten, vergelijkingen en verbeeldingen leken naar een hoger plan getild te worden.

Bij het debatteren in de klas was er wel degelijk sprake van een verbetering. Inhoudelijk bleken stijlvormen en argumentatieschema's een goed handvat om meningen mee te verkondigen, technisch werd het spreken in het openbaar grappiger want nu kon er niet alleen gescoord worden met argumenten, ook kon men rekenen op klassikale bijval met een mooie retorisch vraag, of liever drie van die vragen achter elkaar!

Het project

Het project besloeg vier weken. Het onderwerp van het project was een hoofdstuk uit deel twee van *Sprekend Verleden*, de Ismen. Voor één klas was het onderwerp, door omstandigheden, de Nederlandse Opstand. Het debatproject is geschreven met deze twee zeer verschillende onderwerpen in het achterhoofd. Het ontwerp van de opdracht is niet gebonden aan een onderwerp en

kan makkelijk worden omgeschreven voor andere onderwerpen. Het staat een ieder ook vrij om dat te doen.

De opdracht was bedoeld voor de laatste vier weken van het schooljaar. Door excursies en vrije dagen zijn er op onze school dan veel onregelmatige lessenseries. Een project dat op elke klas af te stemmen kon zijn, was dan ook noodzaak. De opdracht werd daarom zo geschreven dat het mogelijk was om bijna willekeurig welke weekopdracht ook uit het project weg te halen voor het geval er lessen zouden uitvallen.

Groepswork

De leerlingen werden in groepen verdeeld en het eindproduct werd door de groepen in de loop van de vier weken samengesteld.

De analyse, argumentatie en betoogopdracht in de eerste drie weken moesten in twee debatten eindigen. Eén debat over een stelling waarop elk groepje zich had voorbereid. Eén debat over een stelling die niet vooraf bekend was. Voor het laatste debat stond het elke docent vrij om te kiezen voor een 'Lagerhuis model' of een 'Afval-debat'. Bij het Afval-debat wordt een klas in tweeën verdeeld en krijgt elke leerling maar één keer het woord. De groep met de beste argumenten wint. Dit heeft een positieve invloed op het groepsgevoel en de participatie.

In dit geval jureerde de docent volgens de regels van het NDI. In andere lessen, ook in de onderbouw, jureren ook de leerlingen. Dat is ook een goede manier om leerlingen te activeren.

De opdrachten in de eerste drie weken werden beoordeeld voor een cijfer, voor het debat kon alleen een bonus worden gescoord als er opvallend goed werd gesproken. Voor spreken was dit project een training, voor argumentatie en stijl een toets.

Opdrachtenboekje

Elke leerling kreeg een opdrachtenboekje. Grotere projecten gaan bij ons in alle leerlagen gepaard met opdrachtenboekjes. Hierin staat alles wat de leerling nodig heeft om de opdracht tot een goed einde te brengen: een inhoudelijk inleiding, een overzicht

van in te leveren producten, materiaal om de opdracht te structureren, een planner en een beoordelingsoverzicht.

Van klas 1 tot en met 6 werken we met dezelfde vorm van boekjes. De leerlingen lezen het in eerste instantie niet grondig en hoe lager de leerlaag, hoe groter het belang van een gedegen klassikale inleiding. In klas twee is die dan ook echt belangrijk. Ook het nadrukkelijk wijzen op en doornemen van de beoordelingscriteria scheelt enorm in de kwaliteit van het uiteindelijke product. Door leerlingen een logboek te laten bijhouden, wordt ook aandacht besteed aan het 'leren leren'.

Elke week moeten leerlingen een product afleveren. In de tabel vindt u een overzicht van de vier opdrachten en de producten die daarbij moeten worden ingeleverd.

Vakoverstijgend werken

Een extraatje bij dit project is dat het vakoverstijgend uitgezet kan worden. Stijlfiguren bijvoorbeeld, kunnen in

elke taal worden toegepast. In ons project werden stijlfiguren ook geoefend bij de twee klassieke talen, zodat leerlingen elke week bij verschillende vakken met dezelfde 'stijlfiguur van de week' werden geconfronteerd.

Bij dit project wordt van leerlingen verwacht dat ze uiteindelijk een stuk of acht stijlfiguren actief beheersen. In ons project werd bij andere vakken wekelijks op een speelse manier aan de herkenning en toepassing van de stijlfiguren gewerkt.

Opdracht 1: Analyse van een toespraak

Aan de hand van de 'I have a dream'-toespraak van Martin Luther King vullen leerlingen een analyseformulier in. De toespraak van Martin Luther King vinden ze enorm indrukwekkend. Het liefst zouden ze hem willen zijn aan het einde van de les. Dat maakt deze toespraak dan ook zeer geschikt voor de eerste les.

Deze toespraak kent vele vormen van herhalingen en dat is een belangrijke stijlfiguur in de eerste week. In het

Met dank aan

Echte debatexperts hebben we niet in de sectie. Een goede kletser maakt, helaas, niet per se een goede debater. Jaren geleden begon het Nederlands Debat Instituut met het organiseren van het Nederlands Debat Kampioenschap. Zij kwamen toen eens op onze school om ons en de leerlingen te trainen in debatteren. Ondertussen hebben zij, onder de hoede van de universiteit Leiden, ook boekjes gepubliceerd die enorm handig zijn voor oefenen van het debat. Voor dit project is dat R. van Grieken en J. Doesburg *Tegenspraak* (Leiden 2003).

Een boek dat iets dieper ingaat op meerdere debatformen is dat van P.M. van der Geer, *Werken aan Debatvaardigheden* (Utrecht 1995).

opdrachtenboekje worden alle stijlfiguren besproken en hiermee kunnen de leerlingen de toespraak, die ze te zien krijgen en in geschreven versie voor zich hebben, uitpluizen.

In die week hoorden leerlingen bij de klassieke talen ook vele herhalingen en mooie drieslagen in de les, die daar natuurlijk repetitio en tricolon genoemd werden. Hierdoor werden de tweede klassers er flink wat uren in de week mee geconfronteerd.

De beoordeling van dit onderdeel is vrij eenvoudig. Sommige groepjes zien alleen de herhalingen, maar vinden het moeilijk om de verschillende soorten herhalingen uit elkaar te houden. Ook worden de opbouwende zinnen en retorische vragen gemist. Het hangt wellicht van het niveau van de leerlingen af, hoe streng hier gerekend moet worden.

Opdracht 2: Argumenten uitwerken

Uitgaand van groepen van vier leerlingen, moet elke leerling in de tweede week drie argumenten voor of tegen een stelling uitschrijven en inleveren. Het moeilijkste onderdeel van de hele retorica is het formuleren van goede argumenten. Het boekje van het Nederlandse Debat Instituut (NDI) bood uitkomst. Een belangrijk element voor het uitwerken van argumenten komt uit dit werkje: het argumentatieschema. Het zijn eigenlijk vier gerichte vragen om een argument vorm te geven.

Analyse toespraak	
Deel toespraak (citaat)	Stijlfiguur
Eigen mening	
Het mooist: citaat	Reden
Stemgebruik; deel toespraak	Bijzonderheid van stemgebruik

Argumentatieschema

Het Probleem is?

De Oorzaak is?

De Oplossing is?

Voordeel/Nadeel van de oplossing is?

Het Argument mooi opgeschreven:

Stijlfiguur die ik gebruik heet:

De vier vragen die leerlingen zichzelf steeds moeten stellen als ze een argument willen onderbouwen is: Wat is het probleem? Wat is de oorzaak? Wat is de oplossing? Wat zijn de voordelen en wat zijn de nadelen?

Om dit schema goed te gebruiken is het zaak leerlingen er vooraf op te wijzen dat deze vragen alleen bedoeld zijn om argumenten die zij bedacht hebben tegen een stelling mooi op te schrijven. Alleen de geschiedenisstof kan leerlingen helpen bij het vinden van de argumenten, het schema helpt bij de verwoording van het argument. Leerlingen vinden dit, net als iedereen, moeilijk. Om ze goed te begeleiden is het noodzakelijk om voor de betreffende stof zelf een paar van deze schema's in te vullen. Wie het een paar keer heeft gedaan zal er sneller in worden en zo is dat ook met leerlingen. Hoe meer van dit soort schema's ze ingevuld hebben, hoe sneller ze leren om argumenten 'rond' te onderbouwen.

We hebben ook argumentatievormen die verboden zijn. Bekende retorische misdaden als het 'op de man spelen' het 'aanvoeren van valse autoriteiten' en het 'generaliseren' worden in het opdrachtboekje beschreven.

Bij de beoordeling wordt gelet op de historische inhoud van de argumenten, de logica en waarde van de argumenten en natuurlijk de toepassing van stijlfiguren.

Opdracht 3: Betoog schrijven

Een erg goede oefening voor elke leerling is het schrijven van een betoog. In week drie wordt het duidelijk dat leerlingen echt wat opsteken van de stijlfiguren, die ze ondertussen ook nog bij andere vakken leren. Ze komen nu ook met verhalen over wie nog meer stijlfiguren waar heeft gebruikt. Het schrijven van een betoog met stijlfiguren is dus geen bijzondere opdracht meer. De argumenten zijn in de week ervoor gezocht. Nu is een pakkende inleiding nodig, een mooi verwoorden van de argumenten en

een pakkend slot. Geholpen door een betoogschema komen de mooiste gedachten op papier.

In het kader vindt u een voorbeeld uit de praktijk, met dank aan Anette Zwinderman en Sari Nijssen. Dit is een betoog dat vorig jaar werd geschreven voor de tegenstanders van de klas-stelling 'Willem van Oranje was de Osama Bin Laden van de zestiende eeuw'. De conclusie is wellicht aan te vechten, maar de opbouw, de vormen en de vergelijkingen van dit betoog zijn voor een leerling van veertien jaar opmerkelijk.

De vastomlijnde vormen van argumenten en vooral ook betoog in de opdracht geven duidelijk houvast en brengen het geheel naar een goed niveau. Precies dat wat we wilden bereiken met dit project. Hoewel de (door de docent gedwongen) stellingname niet hun mening was en dit in het betoog goed terug te zien is, is ook het effect van de retorische oefeningen zichtbaar. Duidelijk is dat de retorische eisen Anette en Sari dwongen om over historische vergelijkingen, beeldspraken en tegenstellingen na te denken. De vorm bepaalt voor deze dames dus ook de verdieping op de inhoud.

Opdracht 4: Debatoefeningen

In deze week kan men de betoogen introduceren en als huiswerkopdracht meegeven. In de les kunnen dan debatoefeningen gedaan worden. Deze oefeningen staan onder andere in het boekje *Tegenspraak*. Om spreekangst te overwinnen is 'Jabbertalk', waarbij leerlingen letterlijk onzin op intonatie moeten praten een aanrader. Het is ontzettend goed om een positieve sfeer te creëren voor het debat een week later. Het aan elkaar praten van lukraak gekozen voorwerpen (Doublespeech) is ook een goede oefening en meer historisch in te vullen is de vorm van het ballondebat.

Dit laatste wordt door leerlingen als bijzonder spannend ervaren. Het ballondebat gaat uit van drie reizigers in een ballon. De ballon kan niet meer stijgen en slaat bijna te pletter op een berg. Er moeten twee passagiers weg uit het mandje. Wie mag overleven? Drie leerlingen krijgen of verzinnen een rol, en

als personage of historisch evenement verdedigen zij hun leven in de ballon voor het publiek, dat mag stemmen aan het einde.

Het ballondebat gebruiken we ook als kleine werkvorm tijdens lessen door het jaar heen, in alle leerlagen.

Het eigenlijke debat

Het debat bestaat, zoals al is beschreven, eigenlijk uit twee debatten. Een debat tussen groepspecialisten en een groepsdebat. Voor het specialisten-debat werden de regels van de Nederlandse Debatkampioenschappen gebruikt. Wel hebben we gezien de leeftijd van de leerlingen daar een en ander van aangepast.

Voor zo'n debat zijn twee voorstanders en twee tegenstanders van een stelling nodig. Die stelling is al vanaf de tweede week bekend en is dezelfde stelling waarop elke groep argumenten voor en tegen heeft ontworpen.

In klas twee vinden veel leerlingen debatteren erg moeilijk. Souffleurs kunnen uitkomst bieden om een stilgevallen debat weer 'vlot te trekken'. Het betekent dat er minimaal zes specialisten moeten zijn en maximaal acht. Vier van deze specialisten worden de echte voor- en tegenstanders, de vier anderen worden souffleurs verdeeld over voor- en tegenstanders. In het debat zitten ze achter de sprekers om op tijd voor te zeggen.

In deze debatstijl wordt het aantal argumenten en tegenargumenten tegen elkaar weggestreept en komt er een winnaar uit de bus. Ook is het in deze debatvorm niet de bedoeling dat men nader tot elkaar komt met argumenten, maar wel dat men wint op punten! Het is een agressieve verbale oefening die alleen aardig is als er duidelijk gelet wordt op fatsoensregels. De wijze van elkaar aanspreken en interrumpen staat vast en is stijf vormelijk. Ook deze uiterlijke vorm draagt bij aan een heldere gedragscode en is voor leerlingen veilig en prettig.

De beoordeling van het debat is sterk afhankelijk van de inzet rondom het debat. Meestal zijn er nogal wat leerlingen die er vol ingaan, niet altijd met de sterkste argumenten. Ook de vorm van

Het schrijven van een historisch betoog

De kop: bestaat uit 3 onderdelen

Trek de aandacht

De inleiding begint altijd met een zin die de lezer spannend moet vinden en als je het betoog zou uitspreken dan moet de luisteraar denken, 'wacht eens even ik zap niet naar studio voetbal! Ik wil dit horen!'.

Bijvoorbeeld met de stelling 'Erasmus was een ketter'.

Gisteren liep ik over een brug in Rotterdam, een wiebelende brug die eigenlijk niet goed tegen de wind kan. Deze brug heet de Erasmus-brug, voor zo'n wiebelende brug hadden ze geen betere naam kunnen verzinnen, want Erasmus was een wiebelende denker!

Breng de stelling

Dan schrijf je kort wat over Erasmus wie hij was en breng je jouw stelling 'Erasmus was wel een ketter en had verbrand moeten worden!'.

Kondig je argumenten aan

Dan vertel je de lezer/luisteraar waarom je vindt dat Erasmus verbrand had moeten worden. In je inleiding kondig je aan hoeveel en wat voor soort argumenten je gaat gebruiken.

Bijvoorbeeld:

Ik heb voor mijn stelling 3 argumenten, een religieuze, een politiek en een persoonlijk argument.

De romp: werk argumenten uit

In het tweede deel van je betoog ga je jouw argumenten uitwerken. Je begint bijvoorbeeld met de zin:

Met betrekking tot mijn eerste argument, het religieuze...

En vervolgens vertel je de lezer/luisteraar wat je religieuze argument is. Dat doe je met al je argumenten. Begin altijd met je sterkste argument, dat blijft het langst hangen

De staart: bestaat ook uit 3 onderdelen

Vat je argumenten samen

Het is belangrijk dat je de argumenten die je gebruikt een etiketje geeft. Zo kun je ze snel en makkelijk samenvatten. In de conclusie van het betoog herhaal je de argumenten nog een keer heel kort.

Bijvoorbeeld:

Het religieuze argument was dat Erasmus hele zware kritiek op de paus had en dus eigenlijk niet meer katholiek kon zijn. Politiek gezien bracht Erasmus met zijn kritiek de katholieke kerk aan het wankelen en dat hoefde de kerk niet te pikken. Tot slot het persoonlijke argument ik vind Erasmus vals omdat hij monniken uitlachte omdat ze vals zongen, dat getuigde van geen enkel respect voor geestelijken en daarmee bracht hij de kerk in gevaar.

Stelling herhalen en snel onderbouwen

Erasmus had dus verbrand moeten worden omdat hij teveel kritiek had, de kerk in gevaar bracht en haar bespote.

Uitsmijter

Als Erasmus uiteindelijk op de brandstapel had gestaan had hij misschien een toontje lager gezongen en het was gerechtigheid geweest als dat toontje net zo vals had geklonken als zijn gemene spotverzen op de kerkelijke leiders.

het debatteren zelf, hoe er is gesproken, kan worden beloond. Inhoudelijk kan men natuurlijk alleen de argumenten tellen. Ook dit is afhankelijk van de situ-

atie in de klas, de sectie-afspraken, het niveau van de leerlingen, de ervaring met de werkvorm etcetera.

Literatuur

R. van Grieken en J. Doesburg, *Tegenspraak* (Leiden, 2003).
P.M. van der Geer, *Werken aan Debatvaardigheden* (Utrecht, 1995).

Voor een ieder die het project wil herschrijven en wil gebruiken: het is te downloaden op de VGN-site. Het bestaat uit het leerlingenboekje, een docentenhandleiding, een beoordelingslijst voor de opdracht en een stellingenblad voor het hoofdstuk 'Ismen' en de 'Nederlandse Opstand' uit *Sprekend Verleden*, deel 2.

Voor nadere informatie:
Sabine te Rietstap:
terietstap@worldmail.nl

Evaluatie

Om te beginnen was het afsluitende groepsdebat erg leuk omdat de participatie van de klas groot is geweest. Het was de feestelijke afsluiting van een project dat een groot succes was.

Dit project was sectiebreed uitgezet en elke docent was behoorlijk enthousiast over het praktisch gebruik in de klas, over de debatoefeningen, maar ook over de toepassing van de retorische stijlelementen. Het is juist de retorica die leerlingen bij het debatteren en spreken een heldere richtlijn geeft hoe zaken gezegd moeten worden. Het gezamenlijk oefenen van stijl en structuur maakt het spreken in het openbaar ook veiliger voor leerlingen. Het gebruik van retorische vragen, drieslagen en hyperbolen zijn geen tekenen meer van te ver doorgevoerde inleving van een overrijpe leerling, ze zijn onderdeel van de stof. Leerlingen lachen van herkenning als ze elkaar op stijlfiguren betrapten. Ze lachen elkaar niet uit.

Dit effect blijft ook in de derde klas. In klas drie is dit jaar ook weer gedebatteerd en het bleek dat leerlingen het erg enthousiast voorbereidden en gemotiveerder aan de slag gingen bij het horen van retorische eisen. De retorica biedt leerlingen een handvat en een veiligheid die nodig is in voorbereiding op een debat.

Een ander indirect gevolg van de oefening in retorica is dat leerlingen zich bewust worden van moderne retorica om zich heen. Amerikaanse presidentiële taal wordt ineens heel technisch bekeken, de taal van de docent is ineens niet meer veilig voor technische kritiek. Retorica helpt dus in het vormen van leerlingen in het spreken, helpt bij het vormen van meningen en helpt uiteindelijk leerlingen aan een kritischer houding ten opzichte van gesproken en geschreven taal.

Een prins als terrorist?

De ruwe baarden van Willem van Oranje en Osama Bin Laden staan voor het ruwe karakter, dat ze beiden delen. Baarden, ruwheid, moordlustigheid... Eigenlijk hebben Willem van Oranje en Osama Bin Laden best veel gemeen. Kunnen we Willem van Oranje de Osama Bin Laden van de zestiende eeuw noemen?

Ja! Hiervoor hebben wij drie argumenten: een politiek, een religieus en een gewelddadig argument.

Willem van Oranje en Osama Bin Laden verzetten zich beiden tegen de (toen) huidige politieke macht. Willem van Oranje verzette zich tegen de uitbuiting van het volk en verzette zich tegen de beperkte macht die hij kon uitoefenen. Hij vocht voor een licht aan het eind van de tunnel. Een licht dat al lange tijd niet gezien was, maar desondanks het meest begeerde licht van die tijd is geweest. Osama Bin Laden zorgt echter voor *de zwarte wolken* die de zon bedekken. *Zwarte wolken* die geen enkel straaltje licht, geen enkel sprankje hoop toelaten in zijn duistere rijk. *Zwarte wolken* die de benarde situatie van erg, naar gruwelijk maken. Maar hij verzet zich tegen de huidige politieke macht.

Willem van Oranje ondernam twee geweldig gewelddadige invallen in de Nederlanden. Waarom zou hij dit gedaan hebben? Waarom zou hij zo'n gevaarlijke tocht ondernemen hebben? Waarom zou hij zijn leven gewaagd hebben voor de Nederlanden? Hij wilde meer zelfstandigheid, meer vrijheid, *meer licht* voor de Nederlanden.

In de verschrikkelijk spannende strijd tussen Oranje en Alva werd gevochten om een nieuw verlicht tijdperk. *Een tijdperk*

van vrijheid, een tijdperk van zelfstandigheid, een tijdperk zonder zwarte wolken. Helaas waren Oranjes mannen niet opgewassen tegen het ijzeren leger van de ijzeren hertog. Dat wat Osama Bin Laden en Willem van Oranje hierin gemeen hebben, is dat ze beiden aanslagen plegen.

Willem van Oranje en Osama Bin Laden voeren beiden een geloofsoorlog. Willem van Oranje voelde zich een door de zon gevoed mens: hij bekommerde zich om anderen (om de Nederlanden) en had verlichte ideeën: Hij wilde *vrijheid* om naar de kerk te gaan, waarheen je wilde. *Vrijheid* om aan de god te bidden, waaraan je wilde. *Vrijheid* om te geloven in het geloof dat jij geloven wilde. Hij wilde *vrijheid* van godsdienst: hij verlangde naar een licht dat iedere kerk deed gloeien, ieder gebed verwarmde, iedere vorm van geloof deed zinderen van warmte en openheid.

Osama Bin Laden voelt zich een in de *schaduw* gesteld mens. Omdat zijn geloof niet als 'het belangrijkste' wordt gezien. Daarom voert hij een oorlog om van de islam het staatsgeloof te maken.

Kunnen we Willem van Oranje de Osama Bin Laden van de zestiende eeuw noemen? Ja! Ze vertonen gelijkenissen op gebied van politieke uiting, religie en ze houden beiden van vechten: De ruwe baarden van Willem van Oranje en Osama Bin Laden staan voor het ruwe karakter, dat ze beiden delen.

Anette Zwinderman en Sari Nijssen, 14 jaar

Een betoog dat werd geschreven door voorstanders van de stelling 'Willem van Oranje was de Osama Bin Laden van de zestiende eeuw'.

Zeg het met (mooie) woorden

De herhaling, repetitio

Je ziet ze vaak, je ziet ze overal en je ziet ze totdat je er misselijk van wordt. Tot drie keer toe een 'je ziet ze' is een repetitio een herhaling. Je kunt er in opbouwen, je mag ook iets variëren.

Anafoor

Heel mooi is een repetitio aan het begin van een stukje toespraak. Deze werd bijvoorbeeld gebruikt door de zwarte Amerikaanse leider Martin Luther King die in zijn beroemde toespraak over burgerrechten van zwarten in de VS, steeds herhalingen gebruikt. De beroemdste is 'I have a dream'. Ik heb een droom, en vervolgens verteld hij wat zijn droom is. Deze vorm van repetitio heeft zijn eigen naam, de Anafoor.

Drie is heilig, tricolon

Drie is een heel belangrijk getal in het overtuigen van andere mensen. Drie argumenten maken de meeste indruk, drie woorden ook. Drie onthoudt makkelijk. Denk maar aan 'veni, vidi, vici' van Julius Caesar. Of de kreet uit de Franse Revolutie 'Vrijheid, Gelijkheid en Broederschap'. Maar ook 'Heerlijk, Helder, Heineken!'. Ooit zal er een hersenspecialist kunnen uitleggen waarom drie dingen zo goed, zo fantastisch, zo subliem blijven kleven in onze grijze cellen, maar voorlopig nemen we genoegen met het feit dat het zo is.

– Woorden

De drieslag kan met drie woorden worden gevormd, 'Met bloed, zweet en tranen zullen we alleen kunnen overwinnen'. Bloed zweet en tranen is natuurlijk prachtig omdat deze drie dingen allemaal voortkomen uit harde lichamelijke arbeid en iedereen dit voor zich kan zien.

Een drieslag als Gras, Kalk en Kicksen, kun je niet gebruiken voor een publiek dat niet naar Studio Voetbal kijkt. Met andere woorden, zorg dat je de juiste woorden voor het juiste publiek gebruikt.

– Opbouwende zinnen

Een drieslag is ook leuk als er een opbouw (climax) in zit: Het is treurig om te zien hoe de kerk ketters oppakt, het is triest om te zien hoe ketters tot de brandstapel worden veroordeeld, het is een tragedie om te zien hoe mensen branden omdat de kerk denkt dat God dat wil!

(Let op, de lezer en luisteraar zal ook opmerken dat de woorden die in opgebouwd zijn ook allemaal met een T en R beginnen, ze kunnen daardoor goed benadrukt worden als ze uitgesproken worden.)

Hoe meer je op dit soort details let, hoe beter het is. Bedenk dat dergelijke verzinsels niet vanzelf komen, het kost tijd om ze te verzinnen, denk er dus rustig over na.

Retorische vraag

Kon deze truc vergeten worden? Was het mogelijk geweest een stukje te schrijven over retorica en niet deze truc te noemen? Hadden wij van geschiedenis dit aangedurfd?

Drie vragen, en iedereen weet het antwoord al. Dat zijn retorische vragen. Iedereen gebruikt ze dagelijks.

"Denk je dat ik gekke Henkie ben?", "Heb ik wat van je aan?", "Weet je wat hij zei?", "Wie doet nou zoiets, dan moet je toch gek zijn?".

Allemaal vragen waarop je eigenlijk geen serieus antwoord verwacht, maar die je stelt om snel erna weer verder te gaan met je verhaal. Heerlijk om te gebruiken vooral als je zelf aan het woord wilt blijven en de ander attent wilt houden als luisteraar.

De ene retorische vraag is de andere niet. Gebruik ze niet teveel, maar gebruik ze wel.

Ook hier kun je weer opbouwen, bijvoorbeeld drie vragen achter elkaar stellen: 'Wordt het niet tijd dat dit onrecht wordt bestreden?', 'Moet niet iemand in opstand komen tegen deze dictatuur?', 'Wordt het geen tijd voor rechtvaardigheid in dit prachtige land waarin wij leven?'

Een plaatje verzinnen voor iets of iemand (de metafoor)

Als je iemand vergelijkt met een engel, kun je zeggen, 'Mijn docent geschiedenis is als een engel'. Dat heet een vergelijking want je vergelijkt de docent met een engel. Als je de woorden 'docent geschiedenis is als' weglaat in de zin en je zegt 'Die engel van geschiedenis', dan heet dat een metafoor. Je verzint voor iets dat je wilt zeggen een beeld (een plaatje) en je noemt datgene wat je eigenlijk wilt zeggen niet meer bij naam maar je praat over het plaatje wat je ervan verzonnen hebt.

Bijvoorbeeld; Je wilt het hebben over Saddam Hoessein en je zegt 'het monster'. Je hebt het over Karl Marx en je noemt hem 'die baardmans'. Je bedoelt indianen en je zegt 'de nobele wilden'.

Metaforen zijn erg grappig en kunnen soms ook mooi zijn, maar je moet ze wel zo verzinnen dat iedereen ook weet wat je bedoeld.

Overdrijven is een kunst! (de hyperbool)

Overdrijven is een vorm van spreken die mensen vaak aanspreekt, meestal omdat het een grappig effect heeft. 'Ik lach me dood', 'Van alle gedachten in de wereld is dit wel de minst doordachte', 'Een zee van tranen biggelde over mijn wangen bij het horen van deze argumenten'.

Hyperbolen vallen vaak op door het gebruik van overdreven metaforen (zeeën van tranen), maar ook omdat er woorden in staan die ooit iets vreselijks betekenden en nu gebruikt worden om aan te geven hoe erg iets wel niet is. Vreselijk grappig, is een hyperbool: Vreselijk betekent eigenlijk heel erg. Vreselijk grappig betekent dat iets heel leuk is.

Typische hyperbool-woorden die je kunt gebruiken zijn: telwoorden als oneindig, onafzienbaar, eeuwig, ontelbaar, talloos.

En ook: erg, vreselijk, verschrikkelijk, ontzettend, ijselijk, gruwelijk, afschuwelijk, beestachtig, moorddadig.

En iets minder netjes: Schandalig, miserabel, beestig, beestachtig, duivels, hels, donders, bliksems, hagels, razend, dol, crimineel, verdraaid, geweldig, griezelig, fabelachtig, kolossaal, enorm, mieters.

En heel eigentijds is natuurlijk; vet, onwijs.

De verfilming van *De Da Vinci Code* van Dan Brown kreeg van de filmredactie van het NRC-Handelsblad slechts één enkel aanbevelingsbolletje. Eén van de vijf, wel te verstaan, het absolute minimum! De redactie lijkt het als een missie te zien, om zich te plaatsen boven de populariteit van de historiserende thriller – immers: de waan van de dag! Hoe moeten docenten geschiedenis omgaan met de Dan Brown-hype: afkappen of oppikken? Schrijver van dit artikel pleit voor het laatste.

AD VAN KEMPEN

Manipuleer de Geschiedenis: schrijf een Bayeux Code

Studenten aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg beginnen hun opleiding tot leraar geschiedenis met een module Vakoriëntatie. De nadruk ligt op een 'speelse' benadering van het vak en op de 'ambachtelijke' vaardigheden van een historicus. Deze worden geoeftend aan de hand van beeldmateriaal: het Tapijt van Bayeux en prenten uit de tijd van de Nederlandse Opstand - met als verbindend thema de legitimering van de macht in de geschiedenis.

In het gedeelte Bayeux construeren studenten het verhaal op het wandkleed door een vraag en antwoordspel met de docent. Mijn mening en hun eigen voor-kennis zijn hier in principe niet belangrijk. Het gaat om het inzicht dat vragen leiden tot informatie; daarna tot betere, meer verfijnde, meer doeltreffende vragen en meer kennis.

Een tweede doelstelling is dat studenten inzien dat het geschiedenisverhaal dat de tijd overleeft, wordt bepaald door de overwinnaar, hier: Willem de Veroveraar op het slagveld van 1066.

Alle opdrachten voor studenten – de meesten hebben hun havo-eindexamen net achter de rug – hebben te maken met de manier waarop een historicus het verleden benadert.

Een greep:

- De student moet puzzelstukjes van het Tapijt van Bayeux in de juiste volgorde aan elkaar plakken en vervolgens weer verknippen (ordenen) in een aantal akten – waar liggen de meest dramatische wendingen in het verhaal, die door een regisseur kunnen worden gebruikt als pauzemomenten?

- De student moet zijn eigen Bayeux-fragment ontwerpen met behulp van een computerprogramma op een website Historic Tale Construction Kit (www.adgame-wonderland.de) waar personen, figuren en teksten kunnen worden gesleept naar een nog blanco tapijt – lachen!

- De student moet de blanco tekstballonnen van één pagina (te kiezen uit zes, door docent geselecteerd) uit het stripverhaal *Shane*, dat zich afspeelt in Engeland in de twaalfde eeuw, invullen alsof deze tekeningen betrekking hebben op het historische verhaal van koning Edward, Harald en Willem rond 1066.

- Tenslotte: de student moet kruipen in de huid van de verliezer op het slag-

veld van Hastings, Harald Godwinson. Hij moet Haralds eigen geschiedverhaal kunnen reconstrueren in een denkbeeldig 'tegentapijt', Het Wandkleed van Westminster.

Een opdracht die studenten niet leuk vinden, is het onderzoeken van een jeugdboek over het Tapijt van Bayeux: J.H Olsen, *De dwerg van Normandië*. In principe zit de opdracht goed in elkaar: studenten leren dat ook een romanschrijver bezig is met zingeving en verbeelding. Maar de opdracht slaat niet aan, lees ik in reflecties. Ik vermoed toch dat dit te maken heeft met het boek zelf: een jeugdboek! Volgend jaar gaat dit eruit. Ik heb beter materiaal voorhanden: een historische thriller die op ieders lippen ligt, de pageturner van Dan Brown.

Vergezocht voor een college over het Tapijt van Bayeux? Zoek en je vindt aanknopingspunten, is het motto van Dan Brown zelf. Waarom zouden wij zijn lijn niet doortrekken? Op het Tapijt van Bayeux loopt een figuur rond, die de vader is van de oprichter van die geheimzinnige Priorij van Sion die in *De Da Vinci Code* zo'n grote rol speelt: Eustachius, graaf van Boulogne, vader van Godfried van Bouillon en Boudewijn I van Jeruzalem.

DR. AD VAN KEMPEN IS VERBONDEN
AAN DE FONTYS LERAREN-
OPLEIDING IN TILBURG.

Doelstellingen

- De student kan informatie over het Tapijt van Bayeux plaatsen in een nieuwe, gefingeerde context: zijn eigen historische constructie, hier genaamd de 'Bayeux Code'.
- De student kan door samenwerking zijn eigen bijdrage integreren in deze gezamenlijke Bayeux Code, die een geheel vormt, consistent is (geen tegenstrijdigheden bevat) en plausibel (geloofwaardig) is.
- De student kan de geboden samenhang in de Bayeux Code zien als een eigen interpretatie tussen vele andere mogelijkheden.
- De student kan de betrouwbaarheid en de representativiteit van de eigen Bayeux Code beoordelen, rekening houdend met zijn bijbedoelingen – het succesvol schrijverschap.
- De student kan aan de hand van de eigen Bayeux Code de ambachtelijke vaardigheden (of: werkwijze) van een historicus vergelijken met die van een historische romanschrijver, lettend op de punten van overeenkomst en de verschillen.

De werkwijze

Afhankelijk van de grootte van de jaargroep stelt de docent subgroepjes samen. Het subgroepje zet gezamenlijk stap 3: informatie zoeken, en stap 5: de studenten bepalen samen het iets, dat in code te vinden is als hoofdboodschap in het Tapijt.

Ieder lid van het subgroepje zet individueel stap 6: hij/zij zoekt twee platen die bewijsmateriaal aanleveren voor het iets – géén doublures zijn toegestaan.

Het subgroepje zet gezamenlijk stap 7: de studenten passen alle bewijsmateriaal in de ene codeboodschap.

Het subgroepje werkt de code uit in een document, schrijft de reflectie, eventueel voorzien van illustraties.

Beoordelingspunten van de decoder (docent)

Voor de gezamenlijke Bayeux Code de helft van het eindcijfer en voor de twee individuele bewijsfragmenten een kwart.

Let op

- verbeeldingskracht: originaliteit van de gevonden code;
- geloofwaardigheid: geen historische onjuistheden in de code;
- vertelling: een spannende en goed leesbare verwoording van de code.
- samenhang: inpassing van de individuele fragmenten, zonder tegenstrijdigheden.
- herkenbaarheid van de individuele bewijsfragmenten.

Voor de groepsreflectie over het werk als thriller-schrijver een kwart van het eindcijfer.

Let op

- verwerking in het betoog van de begrippen objectief, subjectief, suggestief;
- verwerking in het betoog van de doelstellingen van deze Bayeux Code opdracht

Het materiaal waarmee de codemakers werken

Antiquarisch zijn er nog heel wat boeken over het Tapijt te vinden waaruit plaatjes te halen zijn.

Onmiddellijk beschikbaar zijn beeldfragmenten op de websites www.battle1066.com en www.hastings1066.com en er zijn er meer.

Bij het artikel zijn een aantal fragmenten afgedrukt waarmee de studenten kunnen werken.



De opdracht van koning Edward aan Harald. Wie is die merkwaardige, grotere persoon achter Harald?



De mysterieuze vrouw Aelfgyva, met de geestelijke naast haar en de naakte, opgewonden man in de benedenrand. Heeft dit met jullie iets te maken?



De komeet van Halley en Haralds droom. Waarover droomde Harald?

De opdracht **Manipuleer het Tapijt: schrijf je eigen Bayeux Code**

Wil je een succesvol schrijver worden van historische thrillers zoals een Dan Brown? Hierna vind je alles wat je kan helpen op je weg naar succes.

De kassa rinkelt al, maar veel hangt af van je eigen inventiviteit. Het recept dat je leest, vereist creativiteit. En ook inzicht in de specifieke werkwijze van geschiedenissenkenner. Want dat inzicht heb je beslist nodig om een succesvol schrijver van thrillers, Discovery-documentaires en filmscripts te kunnen worden.

Dus om te beginnen lees je iets over de werkwijze van alle Dan Browns – nou ja, ... de meeste Dan Browntjes. Het 'geheime recept' op weg naar succes.

Daarna ga je die succesvolle werkwijze toepassen op het Tapijt van Bayeux. Je gaat een boek of filmscript schrijven over een geheime, gecodeerde boodschap die verborgen zit in die middeleeuwse bron. Je gaat dus net zo lang graven en wroeten, knippen en plakken in dat Tapijt tot je de code te pakken hebt.

Tot slot moet je opschrijven waarin je werkwijze als een Dan Brown nu verschilt van een geschiedenisleraar die het wél leuk vindt om spannende verhalen te vertellen, maar het gelijk toch zonde vindt om in dat mooie middeleeuwse Tapijt zoveel te wroeten en te knippen.

Het Discovery-recept

Wat is het geheim van Dan Brown? Waarom presteert de wielerploeg van Discovery Channel zo goed? Het geheim achter elke succesvolle historische thriller, film of documentaire

productie, is het werken vanuit een vast concept. Alle makers gaan te werk volgens dit vaste patroon. Wil je het leren? Lees dan de spelregels.

Stap 1

Zoek een historisch onderwerp dat past in een thema met een hoog mythisch, mystiek of fantasy-gehalte – grote kans dat je uitkomt in verre landen en vreemde culturen. Wie weet zelfs op Paaseiland. Maar ook dichterbij huis zijn veel spannende onderwerpen te vinden, bijvoorbeeld in de Prehistorie of in de Middeleeuwen, bij Keltische druïden, bij processen tegen ketters en Katharen, bij de mythen van Atlantis, de Ronde Tafel of de zoektocht naar de Graal.

Dus: zoek je eigen onderwerp met Voorwaarde 1: een hoog kippenvelgehalte. Voorwaarde 2: het onderwerp moet passen in het thema van 'de verborgen boodschap': het bevat een geheime boodschap, die door de machthebbers en gevestigde wetenschappers wordt bestreden, verborgen of weggemoffeld.

Stap 2

Zoek bij dit onderwerp één historische bron die kan dienen als een centraal bewijsstuk. Dat mag een handschrift zijn, op perkament geschreven, maar liefst een attractief ogend, begrijpelijk plaatje: een schilderij, een gedenksteen, een miniatuur in een boek. Het mag natuurlijk ook een wandkleed zijn. Deze bron is je uitgangspunt, je kroongetuige. Al het andere wat je nu gaat doen is gericht op deze ene bron, je moederdocument.

Stap 3

Helaas, je moet er wel wat voor doen om rijk te worden: zoek historische informatie over jouw onderwerp en jouw moederbron.

Stap 4

Nu dan de moeilijkste stap: plaats jouw moederbron in een breder kader – een perspectief of context, noemen we dat. Dat doet elke historicus. Maar jij komt aanzetten met een perspectief waaraan de meeste historici niet meteen denken. Een voorbeeld: je plaatst Marco Polo's reizen in het Oosten in het kader van zijn speurtocht naar de profetische figu-

ren Gog en Magog – of naar de anti-poden, of naar Pape Jan.

Waarschuwing: vermijd de Marsmannetjes, graaf Dracula, het El Dorado en de Graallegende, want die zien we – geeuw! – al zo vaak langskomen.

Stap 5

Stel een prikkelende vraag aan je hoofdbron. En geef dan meteen jouw mogelijke oplossing: een alternatieve, spectaculaire verklaring, tegengesteld aan de gangbare verklaringen van de gevestigde historici. Wees gerust: je oplossing hoeft nog niet bewezen te zijn. Het is nog slechts een mogelijke oplossing of hypothese.

Presenteer je oplossing als: zou het niet zo kunnen zijn dat? Dit noemen we: de iets-oplossing.

Bij het voorbeeld van Marco Polo: 'Zou het misschien zo kunnen zijn dat zijn reizen niets te maken hebben met de verkenning van de zijderoute, maar juist met iets?'

Je raadt het al: die punten staan voor jouw kader, dat je bij Stap 4 hebt bedacht. Brrr ... kippenvel.

Stap 6

Zoek op andere plekken in je moederbron of in aanvullende bronnen naar alle andere mogelijke punten die aansluiten bij dat iets.

Je mag nu de remmen loslaten: zoek alle splintertjes, flarden en fragmenten die eventueel onderdeel kunnen vormen van jouw code.

Onwaarschijnlijk? Maakt niet zoveel meer uit! Mits je alles maar presenteert als: de feiten zijn veel ingewikkelder dan de leraren en historici ons willen laten geloven ... Bovendien: de lezer snapt het toch al niet meer. Maar hij is zo overstelpt met alle mogelijke weetjes dat hij jouw onnavolgbare feitenbrij toch niet meer kan ontrafelen!

Stap 7

Brei nu de rafeltjes aaneen: geef nu je oplossing, jouw oplossing. Dat is de code, waarin alle snippers, alle rafels, alle eindjes samenkomen. Het is je uiteindelijke verhaal over de verborgen betekenis van je document. Het is jouw weg naar roem en succes!

De toepassing

Schrijf nu een 'Bayeux Code' volgens het Discovery-recept met het stappenplan. Veel stappen zijn al voor jou gezet.

Stap 1

Is al voor jou gezet, want je gaat het hebben over het onderwerp:

- de Normandische missie in Christelijk Europa, toegespitst op de verovering van Engeland in 1066 en de rol van de Normandiërs bij de Kruistochten. Niet mystiek genoeg? Nou, maak er dan maar van: Het mysterie van Normandië – dat klinkt al beter!

Stap 2

Deze stap is ook al gezet.

Je bron is het Tapijt van Bayeux.

Je centrale bewijsstuk is de scène: hertog Willem licht zijn helm op om aan zijn mannen te laten zien dat hij ongedeerd is in de strijd: "Ik ben nog levend, en God is met ons!"

Vlak daarna zie je een naar Willem terugwijzende persoon, die in de bovenrand wordt aangeduid met de naam E.....TIUS. De rest van de borduurletters is verdwenen – vreemd ...

Stap 3

Zoek historische informatie over je bron.

(Die informatie over allerlei eigenaardigheden van de betreffende personen en de tijd krijgen de Tilburgse studenten al voor een deel van de docent. En verder zijn extra teksten beschikbaar.)

Stap 4

Is ook al voor je gezet: je plaatst de invasie van Engeland in 1066 in de context van de Kruistochten. Dus je gaat een verband zoeken tussen het Tapijt van Bayeux, de slag bij Hastings en de Kruistochten die later in de elfde eeuw gepredikt worden.

Voor alle duidelijkheid: dit verband is ook aantoonbaar aanwezig.

Normandiërs vochten in de elfde eeuw in de voorhoede van het Kruisvaardersleger. En de paus gaf ook echt toestemming aan Willem van Normandië om Engeland te veroveren. Het hele idee van een 'heilige oorlog' is mede hiervoor ontstaan.

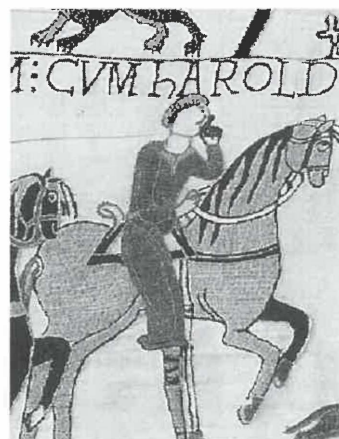


ETIUS wijst naar Willem, met een banier met pauselijk kruis in zijn hand. Waarom zijn de letters van zijn naam beschadigd?

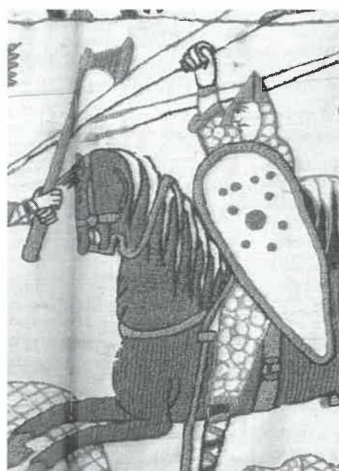
Hertog Willem licht zijn helm op om aan zijn mannen te laten zien dat hij ongedeerd is in de strijd: "Ik ben nog levend, en God is met ons!"



De spion in het paleis van Guido van Ponthieu. Wat hoort hij, wat gaat hij doorbrieven?



Harald wijst met zijn vinger naar zijn mond: "Ssst...!" Maar waarover wil hij zwijgen?



Normandische ruiters vallen de Angelsaksen aan. Wat betekenen de rare 'braille'-tekens op de schilden van de Normandiërs?



De Westminster Abbey. Wat betekent die hand van God?

Ook voor het VO?

Niet voor de onderbouw, daar is het verhaal op het Tapijt meer op zijn plaats. In de bovenbouw zou je leerlingen op deze manier kennis kunnen laten maken met het Discovery-recept voor de omgang met het verleden. Dus als extra opdracht, te gebruiken door een leraar die behoefte heeft aan plaatsbepaling van het eigen vak ten opzichte van de in het oog springende romantisering van de geschiedenis.

De doelen zouden kunnen zijn:

- a. De leerlingen kan de werkwijze van een schrijver van historische detectives/scripts uitleggen.
- b. De leerling kan deze werkwijze vergelijken met die van een schrijver van historisch verantwoorde geschiedenisboeken.

De opdracht:

Bedenk een passend, spannend verhaal over de vraag 'Wilden de Normandiërs in Engeland iets in handen krijgen, wat zij later tijdens de kruistocht in Jeruzalem nodig zouden hebben?

- Te beantwoorden met twee plaatjes naar keuze
- en met behulp van teksten van de docent.

Veel historici zeggen dat op het Tapijt van Bayeux ook echt de banier van de paus te zien is, als een soort voorloper van de Kruisvaardersvlag.

Stap 5

Stel je onderzoeksvraag met de iets-oplossing, die gaat over een verborgen betekenis van het Tapijt van Bayeux:

Vragen hierbij kunnen zijn:

- Was het de Normandiërs in 1066 misschien wel te doen om iets anders dan alleen de verovering van Engeland?
- Wilden de Normandiërs soms iets in handen krijgen dat daar verborgen lag?
- Dankten de Normandiërs hun uitzonderlijke, expansieve kracht in de elfde eeuw in Zuid-Italië, Sicilië, Jeruzalem misschien aan iets wat zij vonden in Engeland?
- Wilden zij vanwege dat iets enkele jaren later naar Jeruzalem gaan?
- Werden die ongetemde, heidense

De eettafel met bisschop Odo aan het hoofd. Waarom lijkt dit plaatje zo op Het laatste avondmaal? Waarna wijst de man links van Odo?



HAROLD REX INTERFECTUS EST.

Waarom staan de letters TUS EST zo opvallend afgezonderd? Vormen zij soms een anagram – omkering van letters? Waarna wijst een Normandiër met een gouden zwaard naar deze letters?

Vikingen in Normandië ineens de meest volgzame strijders van het Christendom vanwege iets wat de Paus hen beloofde?

– Wilde de opdrachtgever van het Tapijt, Odo de Conteville, de bisschop van Bayeux, vanwege dat iets in 1082 met al zijn geheime schatten naar Rome optrekken om de opvolger van paus Gregorius VII te kunnen worden?

Stap 6

Zoek op het Tapijt naar de bewijsstukjes (fragmenten) om dat iets aan te tonen. Je bent daar in principe vrij in. Je krijgt hier een aantal suggesties van plaatjes met figuren en symbolen die je kunt verwerken in je code. Om je op weg te helpen staat bij elk plaatje één onderzoeksvraag vermeld.

Stap 7

Stel je code samen. Noteer in een tekst hoe alles nu ineens op zijn plaats valt. Dit document bevat:

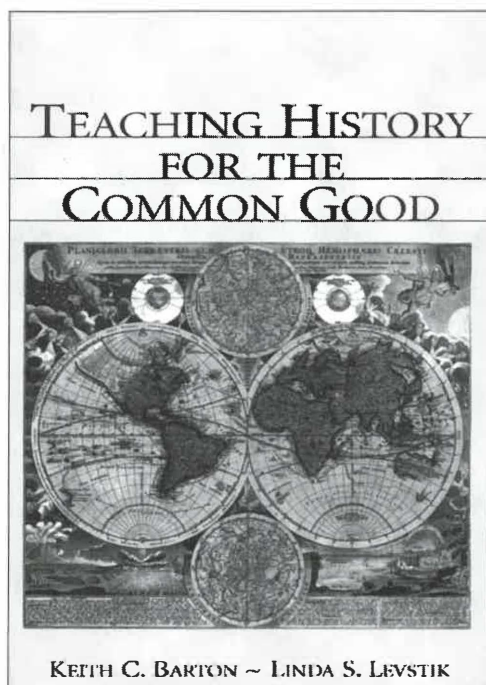
1. Een aantrekkelijk geschreven, spannend verhaal over de codeboodschap in het Tapijt.
2. Een toelichting van alle als bewijsmateriaal aangeleverd fragmenten, die passen in de codeboodschap.
3. Een reflectie over de werkwijze van de student als thrillerschrijver.*

* *Thrillerschrijver versus historicus: elk subgroepje geeft een antwoord op de vraag waarin de werkwijze van een Dan Brown of van een Discovery-filmer verschilt van de werkwijze van een historicus.*

Let bij de beantwoording op de manier waarop ieder groepslid zijn eigen fragmentje heeft ingebracht in het geheel, de gezamenlijke code.

Gebruik in het antwoord de begrippen objectief, subjectief, suggestief en de doelstellingen van deze Bayeux Code opdracht.

Geschiedenis voor het algemeen belang



In gesprek met Keith Barton

CARLA VAN BOXTEL

De commissie-Van Oostrom die van de minister van Onderwijs de opdracht kreeg het 'Verhaal Nederland' te schrijven ter bevordering van burgerschapsvorming en ter versterking van de Nederlandse identiteit, presenteert binnenkort haar cultuurhistorische canon. Keith Barton en Linda Levstik nemen in hun boek *Teaching history for the common ground* (2004) juist stelling tegen het onderwijzen van een nationaal verhaal. Volgens hen staat het inkaderen van informatie over het verleden in een dergelijk verhaal een goede voorbereiding van leerlingen op een pluriforme en democratische samenleving in de weg. Zij pleiten echter wel voor geschiedenisonderwijs dat actief bijdraagt aan burgerschapsvorming. Stephan Klein besteedde in het maartnummer van *Kleio* al aandacht aan het boek.

Keith Barton heeft samen met Linda Levstik (universiteit van Kentucky) meer boeken en artikelen geschreven over de didactiek van het geschiedenisonderwijs. Barton is hoogleraar aan de universiteit van Cincinnati. Hij is onderwijskundige en zijn onderzoek richt zich op het leren van en lesgeven in geschiedenis.

In maart was hij in Amsterdam voor een conferentie over sociale geschiedenis. Carla van Boxtel nodigde hem uit voor een gesprek over zijn opvattingen en de ontwikkelingen in het Nederlandse geschiedenisonderwijs, zoals het chronologische referentiekader van tien tijdvakken dat de ruggengraat van het geschiedeniscurriculum lijkt te worden, de discussie over een nationale canon en de integratie van geschiedenis in het leergebied mens en maatschappij.

Barton kwam, vergezeld door Alan McCully, werkzaam als lector onderwijs op de Universiteit van Ulster in Noord-Ierland. Verder waren aanwezig Jannet van Drie, Marc Kropman, Jannis de Valk, Jaap Schuitema (ILO), Stephan Klein (ICLON), Arie Wilschut, Marcel van Riessen en Dick van Straaten (IVGD).

Teaching history for the common good

Als je actief deel wilt kunnen nemen aan een democratische en pluriforme samenleving zijn volgens Barton en Levstik kennis, vaardigheden en attitudes nodig om intelligente beslissingen te kunnen nemen. Participatie en pluralisme zijn namelijk afhankelijk van zorgvuldig afwegen, open discussie en reflectie.

Leerlingen moeten leren om informatie te selecteren die relevant is voor een specifiek probleem. Ze moeten kunnen herkennen welke waarden bij een beslissing aan de orde zijn, beredeneren wat mogelijke gevolgen zijn van keuzes en het perspectief begrijpen van degenen die het niet met je eens zijn.

Geschiedenisonderwijs kan volgens Barton en Levstik op drie manieren bijdragen aan goed burgerschap.

Op de eerste plaats leert de leerling om een beredeneerd oordeel te geven over belangrijke kwesties in de samenleving. Dat kan alleen als ook gevraagd wordt om zelf tot een beredeneerd oordeel te komen over historische kwesties en als dat oordeel niet altijd kant-en-klaar gepresenteerd wordt door de docent of het schoolboek.

Op de tweede plaats krijgen leerlingen in de geschiedenislessen een bredere kijk op de mens. Geschiedenis confronteert ze met de zorgen en denkwijzen van mensen die anders zijn. Geschiedenislessen kunnen leerlingen helpen de logica van andere leef- en denkwijzen te begrijpen, wat belangrijk is voor het samenleven in een pluriforme samenleving.

Op de derde plaats kan een leerling leren overleggen over het gemeenschappelijke belang. Daarvoor is het nodig dat leerlingen geconfronteerd worden met historische onderwerpen die hen laten nadenken over rechtvaardigheid, zoals racisme, rolpatronen, dictaturen, oorlogvoering, kolonialisme en economische relaties.

Nationale verhalen

Barton en Levstik typeren het traditionele geschiedenisverhaal van de VS als *'the story of US freedom and*

progress'. Uit hun eigen onderzoek en uit onderzoek van Wertsch en O'Connor blijkt dat leerlingen in de VS het verleden opvatten als een lineair en rationeel vooruitgangproces en dat ze denken dat vrijheid hun land uniek maakt.

Het is overigens de vraag in hoeverre het 'Verhaal Nederland' van de commissie van Oostrom, ook echt een *verhaal* wordt met een plot en boodschap, zoals het Amerikaanse verhaal van vrijheid en vooruitgang.

Barton en Levstik erkennen dat identificatie met de natie onmisbaar is voor burgerschapsvorming. Ze vinden echter dat bepaalde narratieve structuren of 'grote verhalen' burgerschapsvorming zoals zij dat nastreven (namelijk gebaseerd op democratisch pluriform humanisme) in de weg staan. Ze pleiten daarom voor voldoende aandacht voor groepen en ontwikkelingen die buiten het traditionele verhaal vallen en voor alternatieve perspectieven.

Opmerkelijk is, dat in de VS altijd het woord 'wij' gebruikt wordt

Leerlingen moeten bijvoorbeeld ook zien dat de Amerikaanse regering vrijheid niet alleen heeft bevorderd en ondersteund, maar ook beperkt. Ze betogen verder dat om het verleden te begrijpen niet

alleen duidelijke narratieve structuren een belangrijk hulpmiddel zijn, maar ook het doen van onderzoek en inleving.

In het gesprek komt de spanning tussen narratieve structuren, de geschiedenis van de eigen natie en kritisch denken aan de orde.

Van Boxtel: 'Hoe moeten we met die spanning omgaan?'

Barton: 'Dit werd voor mij pas een kwestie toen ik Noord-Ierland bezocht en daar bleek dat de narratieve aanpak die in de VS overheerst, daar in veel mindere mate aanwezig was.'

Wilschut: 'Met het voorstel voor een chronologisch referentiekader van tien tijdvakken met per tijdvak een aantal kenmerkende aspecten, proberen we juist te voorkomen dat er één dominant

verhaal gehanteerd wordt. Maar elke keuze zal nu of later in een bepaald opzicht een verhaal zijn.

Ik ben van mening dat geschiedenisonderwijs gebruiken voor een bepaald doel in strijd is met wat geschiedenis in essentie is.'

Barton: 'Maar wat is dan het alternatief? Zelfs al is het doel alleen kritisch denken, dan is dat nog steeds een doel. Ik geloof niet dat geschiedenis bestaat los van enig menselijk doel. We moeten daarom toch wel nadenken over wat het doel is. Ik zeg niet dat iedereen het eens moet zijn met het doel dat ik voor ogen heb, maar dat wat je in het geschiedenisonderwijs doet, is, denk ik, wel onder invloed van nagestreefde doelen. Je moet daarom duidelijk zijn over dat doel.'

Wilschut: 'Wat als het doel het denken in termen van historische tijd is?'

Barton: 'Op de eerste plaats moet je dan nog steeds beslissen welke gebeurtenissen en ontwikkelingen uit het verleden je daarvoor selecteert. Op de tweede plaats, als dat het enige doel is, weet ik niet of ik dat voldoende reden vind om geschiedenis een plek in het curriculum te geven.

Jullie hebben wel gelijk als jullie in ons boek een hoofdstuk missen over tijd en chronologie. We slaagden er niet in om dat goed in te passen.'

Burgerschap als doel

Klein: 'bestaat dat, goed geschiedenisonderwijs dat niet bijdraagt aan burgerschap?'

Barton: 'Ons pleidooi is nauw verweven met de specifiek Amerikaanse context, en is niet zonder meer passend voor Europa. Ik denk niet dat geschiedenisonderwijs mensen tot goede burgers vormt. De vraag is, wat geschiedenisonderwijs kan bijdragen aan de vorming van goede burgers. Het doel van geschiedenisonderwijs is lastig te scheiden van goed geschiedenisonderwijs. Als je definieert wat goed geschiedenisonderwijs is, dan heb je impliciet een bepaald doel verondersteld.'

Klein: 'Burgerschapsvorming zie je in het Nederlandse curriculum onder

andere terug in aandacht voor de Europese Unie. Er wordt dan duidelijk een politiek doel nagestreefd. Veel geschiedenisleraren vinden dat politieke doel echter niet passen bij het geschiedenisonderwijs.'

Barton: 'Hier kijkt de Amerikaanse ervaring af van de Europese. De VS kennen geen traditie waarin scholen gericht zijn op academische vorming. Amerikaanse scholen zijn altijd gericht op het vormen van goede burgers. Als je in de VS de vraag zou stellen of de school en het geschiedenisonderwijs moeten voorbereiden op goed burgerschap, zal 99% zeggen 'ja absoluut'. Onze vraag is dus niet of het onderwijs moet voorbereiden op burgerschap, maar op wat voor *soort* burgerschap. In plaats van ons te richten op nationalistische burgers, zou het moeten gaan om kritisch en multicultureel burgerschap. Wat mij altijd opvalt als je het Amerikaanse geschiedenisonderwijs vergelijkt met het Britse of Europese, is, dat in de VS altijd het woord 'wij' gebruikt wordt: 'Wij wonnen de Tweede Wereldoorlog', 'Wij vochten ons vrij van Groot-Brittannië'. Britse kinderen zullen echter zeggen 'Groot-Brittannië won de oorlog'. Een dergelijk woordgebruik kan een belemmering zijn voor historisch inzicht. Tijdens de Amerikaanse Revolutie of in de koloniale tijd is 'wij' immers de Britten of misschien zelfs Duitsers of Hollanders. Opmerkelijk is, dat migrantenkinderen dit woordgebruik in een paar jaar oppikken. Als het over de Amerikaanse Revolutie gaat, zeggen ook zij 'wij hebben dit en dit gedaan'. In Noord-Ierland is het probleem dat er geen 'wij' is, maar dat er twee verschillende 'wij's' zijn en die lastig zijn samen te brengen. Dan is het begrijpelijk dat men zich de vraag stelt of er geen gemeenschappelijke, bindende nationale verhalen te vertellen zijn. Maar als je dat doet, is er wel sprake van simplificatie van de werkelijkheid.'

Klein: 'Wat waren de reacties op uw boek in de VS?'

Barton: 'In tegenstelling tot ons andere boek, kregen we niet meteen reacties. Blijkbaar moet het eerst wat bezinken.

De meeste Amerikanen die geïnteresseerd zijn in dit type literatuur, zijn meer geïnteresseerd in docenten dan in leerlingen. Dat verklaart waarom in Amerikaanse publicaties vooral naar ons laatste hoofdstuk over de docent verwezen wordt. Het boek is niet echt onderwerp van discussie geworden.

Geen enkele historicus, leraar of lerarenopleider zal pleiten voor traditioneel Amerikaans geschiedenisonderwijs en iedereen zal een benadering waarin multiculturalisme en democratie centraal staan onderschrijven. Maar als je kijkt naar wat er in de klas onderwezen wordt, dan is het verhaal van vrijheid en vooruitgang nog sterk aanwezig.'

Tijdsbesef

Barton: 'Chronologie onderwijzen wordt vaak gelijk gesteld met het onderwijzen van 'het traditionele verhaal', terwijl het om twee verschillende dingen gaat. Tijd en chronologie zijn overigens niet per definitie hetzelfde.

Een verschil tussen de VS en Groot-Brittannië is, dat we in de VS altijd beginnen met het begin, nooit bij het heden. In Groot-Brittannië wordt meer in de tijd heen en weer gesprongen, bijvoorbeeld van de Middeleeuwen naar de Tweede Wereldoorlog. Ik denk dat een dergelijke aanpak een beter begrip van tijd als resultaat heeft.

In de VS beginnen we altijd met het meest verre verleden. Maar leerlingen hebben dan erg weinig om zich aan vast te houden. Dat heeft te maken met het psychologische principe van 'anchoring and adjustment'. Als mensen onzeker over iets zijn, houden ze zich vast aan wat ze wel kennen en relateren daar het vreemde of nieuwe aan. Als je leerlingen plaatjes uit verschillende perioden geeft, slagen ze er bijna altijd in om ze in de goede tijdsvolgorde te leggen. Maar als ik jonge kinderen vraag wanneer het dan is, weten ze dat wel van het meest recente plaatje, maar tellen voor de overige plaatjes gewoon terug in jaartallen of honderdtallen. Als ze dan halverwege een plaatje tegenkomen dat ze wel in de

tijd kunnen plaatsen, dan vindt er 'herankering' plaats, dan worden de plaatjes vanuit dat ankerpunt opnieuw beoordeeld.

Als je leerlingen verschillende ankers kunt geven, dan kunnen ze daar steeds aan relateren. Als je begint met wat het

meest ver weg is, hebben ze erg weinig om aan te relateren.

Voor de ontwikkeling van tijdsbesef is het belangrijk dat er les wordt gegeven over verschillende tijden – wat niet per se in chronologische volgorde hoeft – en

dat je steeds aangeeft hoe lang iets geleden is en waar leerlingen dat aan kunnen relateren, bijvoorbeeld 'dat is uit de tijd dat mijn moeder jong was'.

McCully: 'Er zijn geschikte aanpakken waarmee je een kader kunt aanbrengen, bijvoorbeeld door te kiezen voor diachrone thema's. Je vervangt het verhaal dan door trends en ontwikkelingen.'

Barton: 'Ik heb twee goede voorbeelden gezien van het bevorderen van tijdsbesef. Een was in Noord-Ierland. Een docent gaf in de eerste geschiedenisles een kort overzicht van de hele geschiedenis, hij stipte alleen de hoogtepunten aan. En bij elk volgend thema kwam hij weer op dat overzicht terug. Toen ik met leerlingen sprak, bleek dat zij dat overnamen. Ze leerden dat overzicht niet uit hun hoofd, maar konden er wel op steunen.

Het tweede voorbeeld was een klas met tien- en elfjarigen. De docent had een tijdbalk in haar lokaal die twee gehele muren besloeg. Het probleem met veel tijdbalken is, dat leerlingen zowel de datum als de daarbij genoemde gebeurtenis niet snappen. De tijdbalk van deze docent was geïllustreerd met afbeeldingen, deels door de leerlingen zelf in de loop van het jaar uitgekozen. Wanneer er in het schoolboek of door de docent een jaartal werd genoemd, bijvoorbeeld 'dit boek is geschreven in de jaren veertig', draaiden de leerlingen automatisch hun hoofd naar de tijdbalk om te kijken

Er is geen bewijs dat
het chronologisch
bestuderen van de
geschiedenis een beter
begrip oplevert

Literatuur

K.C. Barton & L.S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, New Jersey 2005).

K.C. Barton, & A.W. McCully, 'History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives', in: *Journal of Curriculum Studies* 37, 85-116.

K.C. Barton, *Research methods in social studies education: contemporary issues and perspectives* (2006).

L.S. Levstik & K.C. Barton, *Doing history: Investigating with children in elementary and middle school* (2005, derde druk).

P. van der Ploeg, 'Om de democratie', in: W.A.J. Meijer, P.A. van der Ploeg & D. Thoomes, *Pedagogiek als tijdrede* (Baarn 1999), 46-56.

W. Veugelers, 'Democratie leren: Van der Hoeven en De Winter over onderwijs en burgerschapsvorming', in: *Pedagogische Studietoeken*, 83, 156-166.

J.V. Wertsch & K. O'Connor, 'Multivoicedness in Historical Representation: American College Students' Accounts of the Origins of the United States', in: *Journal of Narrative and Life History*, 4 (4), 295-309.

wanneer dat was en hoe die jaren veertig eruit zagen. Die tijdperk functioneerde dus als een 'anchor'.

Van Bortel: 'Nu in Nederland meer scholen kiezen voor integratie van aardrijkskunde en geschiedenis, wordt vaak de vraag gesteld of historische onderwerpen chronologisch behandeld moeten worden. Is dat noodzakelijk?'

Barton: 'Ik heb nooit enig bewijs gezien dat zegt dat leerlingen die de geschiedenis in chronologische volgorde bestuderen de geschiedenis of de tijd beter begrijpen.'

Social studies

Van Bortel: 'Is het in de VS gebruikelijk om geschiedenis en aardrijkskunde te integreren?'

Barton: 'Als je leest wat Amerikaanse onderwijskundigen hierover zeggen, lees je leugens. In Canada en veel Europese landen begrijpt men het verkeerd. Men

hoort dan dat in de VS 'social studies' wordt gegeven in plaats van geschiedenis. Dat klopt dus niet. Social studies bestaat organisatorisch. Op scholen bestaat een afdeling science en een afdeling social studies. Maar de klas die je lesgeeft betreft scheikunde of geschiedenis. Mijn dochter heeft nog nooit een cursus social studies gehad, maar wel wereldgeschiedenis, Amerikaanse geschiedenis of staatsinrichting. Aardrijkskunde wordt in de VS eigenlijk helemaal niet meer gegeven. Ik weet niet waarom dat zo is. Ik doe daar op dit moment een klein onderzoek naar. In de jaren negentig is het uit het curriculum verdwenen.

Ik vond het eerst een heel goed idee, die integratie. Maar er is onderzoek waaruit blijkt dat leraren toch gewoon dat onderwijzen waar ze het meest vanaf weten. In de opleiding van leraren is het overigens wel social studies. Ik bereid studenten dus voor op geschiedenis, aardrijkskunde, economie en burgerschapskunde. Ik vertel ze altijd dat er eigenlijk maar drie zaken zijn waar je binnen social studies les over kunt geven: andere tijden, andere plaatsen en actuele kwesties.'

Welke stof?

Barton en Levstik besteden in hun boek veel aandacht aan historische vaardigheden en kritisch denken. Het lijkt alsof het voorbereiden op democratisch burgerschap in een pluriforme samenleving voor een groot deel neer komt op het ontwikkelen van kritisch oordeelsvermogen, argumenteren, relativeren, verantwoorden en discussiëren. Er is ook kritiek op een dergelijke benadering van burgerschapsvorming. In Nederland wordt die onder andere verwoord door Wiel Veugelers (IL0, Universiteit van Amsterdam/Universiteit voor Humanistiek) en Piet van der Ploeg (Universiteit Utrecht, Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen). Volgens Veugelers (2006) moeten leerlingen om te kunnen participeren in een democratie ook de bereidheid (houding) ontwikkelen om democratisch te *willen* handelen. Attitudeverandering maakt volgens hem deel uit van burgerschapsvorming. Jongeren moeten zich sociaal op willen stellen, zich in willen zetten voor de gemeenschap, rekening willen

houden met culturele verschillen en conflicten vreedzaam willen oplossen. Kritisch en creatief meedoen in politiek en maatschappij vraagt volgens van der Ploeg (1999) ook kennis, en wel kennis van *alle mogelijke* zaken. Burgerschapsvorming komt in die zin neer op algemene vorming. Hij geeft het voorbeeld van wat iemand wel allemaal niet moet weten om zinvol mee te kunnen praten over Schiphol.

Van Bortel: 'Geeft jullie perspectief op het doel van geschiedenisonderwijs ook handvatten om historische onderwerpen te selecteren?'

Barton: 'Het gaat vooral om het proces. En dan is er geen lijst met onderwerpen die iedereen zou moeten doen om op goed burgerschap voor te bereiden. Wat in elk geval kwalijk is, is dat je onderwerpen bestudeert omdat leerlingen die altijd hebben moeten bestuderen. Sommige onderwerpen die deel uitmaken van de canon zijn nauwelijks relevant. Schoolboeken spelen hier een belangrijke rol in. In de VS wijken nieuwe uitgaven nauwelijks af van de vorige edities, met uitzondering van betere plaatjes. Want als je wat anders doet, kopen mensen het niet.

De meeste Amerikaanse tekstboeken bevatten geen onderzoeksopdrachten of bronnen. Soms vind je ze in de docentenhandleiding, maar de meeste docenten komen er niet aan toe. Het verhaal staat centraal. Technologie wordt vooral gebruikt om dat te doen wat men altijd al deed. Zo gebruiken docenten nu PowerPoint in plaats van het bord of sheets.

In de VS is de examenstructuur heel anders. Er zijn geen externe examens in specifieke domeinen. De eindcijfers worden alleen door de docent bepaald. Elke stad heeft de vrijheid om het onderwijs geheel naar eigen inzichten in te richten.'

Wilschut: 'Dan is het verrassend dat, terwijl de docenten zoveel vrijheid hebben, ze toch allemaal hetzelfde doen.'

Barton: 'Dat is inderdaad de grote ironie.'

Met of zonder canon?

Symposium over de toekomst van het geschiedenisonderwijs

10 november 2006

Eind september brengt de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon haar rapport uit. Deze canon kan grote gevolgen hebben voor de inrichting van het geschiedenisonderwijs. Reden om het rapport te bespreken met docenten geschiedenis, wetenschappers, erfgoed- en museumspecialisten.

Wij zijn zeer verheugd dat deze gedachtewisseling ook plaatsvindt met de voorzitter van de canoncommissie, prof.dr. Frits van Oostrom.

Tijd: vrijdag 10 november, 13.00 uur

Plaats: Kanunnikenzaal, Achter de Dom 7a, Utrecht

Organisatie: Faculteit Historische en Kunstwetenschappen (EUR), Onderzoekschool voor Geschiedenis en Cultuur (UU) en de VGN

Programma

- 13.00 Ontvangst met koffie/thee
- 13.15 Welkom door dr. Ed Jonker (UU)
- 13.30 Lezingen n.a.v. het canonrapport met gelegenheid tot discussie door:
- prof.dr. Maria Grever (EUR)
 - drs. Jan Maarten de Wit (docent geschiedenis Liemerscollege)
 - drs. Arie Wilschut (IVGD)
 - prof.dr. Willem Frijhoff (VU)
- 15.00-15.30 pauze
- 15.30 Aanbieding van het boek *Controverses rond de canon* (Van Gorcum: Assen 2006) door dr. Kees Ribbens aan prof.dr. Frits van Oostrom en drs. Peter Wester (voorzitter VGN) met een reactie van Frits van Oostrom
- 16.00-17.00 Discussie met sprekers en zaal o.l.v. Ed Jonker
- 17.00 Afsluitende receptie met drankjes

Deelnemers ontvangen het boek *Controverses rond de canon* gratis. Voor de kosten van de zaal en de drankjes wordt een bijdrage van € 10,- gevraagd.

Aanmelding

Voor 15 oktober i.v.m. het aantal plaatsen in de zaal, door een bericht te sturen naar:

per post Arnout Hulsman, p/a Instituut Geschiedenis, Drift 10, 3512 BS Utrecht

per e-mail arnout.hulsman@let.uu.nl

Voor het centraal examen van dit jaar bestudeerden de vmbo leerlingen 'De Industriële samenleving in Nederland' en 'Staatsinrichting'. Daarbij waren 'De verhouding tussen mens en milieu' en 'Nederland en Europa' de verrijkingsdelen. Hoe is dit examen ontvangen door docenten en leerlingen? Wat waren de resultaten dit jaar?

Huub Kurstjens, als toetsdeskundige bij het Cito verantwoordelijk voor de constructie van het geschiedenisexamen, beantwoordt in de volgende bijdrage deze en andere vragen.

Van propaganda en prop agenda

De vmbo-examens van 2006

Chatbox en forumpagina

Examenmakers zijn geïnteresseerd in de manier waarop leerlingen en docenten zich voorbereiden op het CE en in hun reacties na afname. Sinds enkele jaren is er een uitgelezen mogelijkheid om aan dergelijke informatie te komen: de chatbox van het Laks voor leerlingen en de forumpagina op de website van de VGN voor docenten. Het is niet duidelijk of deze reacties representatief zijn voor beide groepen, maar het levert wel enkele belangrijke discussiepunten op die in 'het veld' spelen.

Enkele dagen voor afname van het examen geschiedenis verschenen de eerste alarmkreten van leerlingen in de chatbox:¹

'Bij wie zal Geschiedenis goed gaan? Bij mij echt niet. Ik snap er ook helemaal niets van!!'

'Hoi, ik heb een vraagje kan iemand me precies vertellen wat we nu moeten leren voor geschiedenis (vmbo). Overal staat iets anders.'

'In ieder geval heel veel bronnen, dus wat dat aangaat kun je niet zo heel veel leren, tis toch meer inzicht.'

Direct na afname van het examen begon de discussie onder de leerlingen. Hieronder staan de meest interessante en soms zelfs hilarische uitspraken, door mij als compilatie bij elkaar gezet:

'Het was gewoon echt te moeilijk. De vraagstellingen waren soms echt raar en bij sommige dingen dacht ik echt van: wat is dit? Hier heb ik nog nooit van gehoord!'

'Hey, het was egt te ingewikkeld met die bronnen en je moest alles zo overschrijven. Ze moeten gewoon ff invulbijlages maken ofzo. De laatste vragen op de achterkant zijn ook de meeste vergeten.'

'Ik ging er juist soepel doorheen. Had wel de tijd nodig. Maar ik vond het makkelijker.'

'Kwas ruim voor tijd klaar, t ging wel lekker. Het was in ieder geval makkelijker dan dat ik had verwacht.'

'De vragen waren wel onduidelijk hoor,

dacht telkens dat k ze begreep, maar heb een hele hoop vragen verkeerd begrepen.'
*'Ik heb i.p.v. propaganda prop agenda gelezen. Die is dus fout!!! Haha.'*²

'Ik had precies hetzelfde. Mn klasgenoten hebben me er zelfs om uitgelachen.'

'Ik ben dus niet de enige. Mijn mentor zei dat hij het wel tegen me ging gebruiken op de diploma-uitreiking. Oeps!'

'Die vraag heb ik overgeslagen, want we hadden dat helemaal niet behandeld.'

'Daar gaat je 2 punten.'

'Ik wist dus niet wat dat betekende en heb te lang na zitten denken. Als ik nu weet dat t een reclamemiddel is van de staat zeg maar, heb ik dr spijt van datk die 2 punten mis ben gelopen. Mjah, ik had t net op tijd af, veel schrijfwerk. Heel mn hand deed zeer.'

'Ik vond het niet echt moeilijk, ook al ben ik niet zo'n ster in geschiedenis. En het schrijfwerk, oke tis toch geschiedenis, je moet wel wat kunnen opschrijven.'

'Geschiedenis proefwerken zijn de enigste die ik leuk vind om te maken, vooral juist om het vele schrijven!'

'Het waren heel weinig leervragen.'

Het Vmbo-examen van 2006

Totaal aantal examenkandidaten:					aantal scholen:		
vmbo	BB	KB	GL/TL	Totaal:	BB	KB	GL/TL
2003	36075	26273	46288	108636	533	527	1148
2004	35966	27647	51733	115346	545	544	902
2005	32104	26956	51061	110121	540	549	916
2006	31036	29061	50239	110336	519	536	817
Totaal aantal kandidaten geschiedenis:					aantal scholen:		
vmbo	BB	KB	GL/TL	Totaal:	BB	KB	GL/TL
2003	469	389	11729	12587	41	2582	813
2004	504	367	13380	14251	35	49	686
2005	424	357	13466	14247	32	37	691
2006	332	305	13192	13829	32	35	616
Percentage kandidaten dat het vak geschiedenis kiest:					% scholen met geschiedenis als examenvak:		
vmbo	BB	KB	GL/TL		BB	KB	GL/TL
2003	1,3%	1,5%	25,3%		7,7%	48,9%	70,8%
2004	1,4%	1,3%	25,9%		6,4%	9,0%	76,0%
2005	1,3%	1,3%	26,4%		5,9%	6,7%	75,4%
2006	1,1%	1,0%	26,3%		6,2%	6,5%	75,4%
vmbo-totaal:		totaal aantal kandidaten geschiedenis:		percentage kandidaten dat het vak geschiedenis kiest:			
2003		12587		11,6%			
2004		14251		12,4%			
2005		14247		12,9%			
2006		13829		12,5%			

Zonde voor het harde leren dus.'

'Ja inderdaad. Ik had heel veel die politieke partijen van vroeger geleerd en jaartallen, maar dat vroegen ze helemaal niet.'

'Ja, ik heb het hele boek geleerd en we kregen nix daarvan!!'

'Ik snapte nix van die vragen over het Europees parlement.'

'Dit examen was echt zo ongelooflijk váág! De vragen werden op een rare manier gesteld. Er stonden dingen in waar je je niet op kon voorbereiden. Al had je extreem hard geleerd, dan had je daar niets aan. Er zat niets in over vrouwenemancipatie (Aletta Jacobs). Belangrijke namen werden niet genoemd (Thorbecke, Troelstra, Schaepman, Domela).'

'Ik snap nog steeds niet wat je aan geschiedenis hebt.'

'Ik vind dat je er heel veel aan hebt, want het gaat ook over het heden zoals over de EU, politiek, enz.. Het is alleen maar goed voor je ontwikkeling.'

'Ik heb geschiedenis gekozen vanwege de leuke leraar.'

Ook de docenten lieten zich niet onbetuigd, getuige de hiernavolgende reacties:³

'Algemeen vind ik het een pittiger examen dan voorgaande jaren. Er wordt meer kennis gevraagd, dus de leerling die geleerd heeft, kan ook goed scoren. Ik vind dat er kwalitatief vrij veel verschil is tussen de vragen over het eerste deel (industrialisatie) en het tweede deel (Staatsinrichting). Aardige afwisseling tussen meerkeuze en open vragen.'

'De meeste punten zijn juist te behalen met een veredeld tekstverklaren waar mijn leerlingen niet allemaal even goed in zijn. Leerlingen gaven ook aan dat er van de leerstof niet zoveel terug kwam. Over de feitenkennis: dit is meer dan voorgaande jaren. Ik denk dus dat er iets met de kritiek is gedaan dat het de afgelopen jaren vrijwel alleen maar beargumenteren was.'

'Het examen is naar mijn mening wel te doen. Hoewel ik daarbij moet zeggen dat het examen moeilijker is dan voorgaande jaren. Historische kennis lijkt mij minder belangrijk te zijn in verhouding met het

beoordelen en interpreteren van bronnen. Een vaardigheid die niet iedere leerling even goed onder de knie heeft. Vooral de leerlingen die, vanwege taalachterstanden, moeite hebben met leesvaardigheid zullen moeite hebben gehad met dit examen. (...) Het gebrek aan vragen waarbij ze historische kennis rechtstreeks konden toepassen, maakt ze onzeker.' 'Ik vond het examen ook lastiger dan eerdere jaren. Ik blijf het jammer vinden dat het steeds meer tekstverklaren wordt. Leerlingen met een taalachterstand, die wel heel hard geleerd en gewerkt hebben dit jaar, zijn echt de dupe. Ook vond ik teveel de nadruk liggen op de verrijkingstof. Mijn leerlingen hadden het gevoel dat al hun leerwerk niet beloond wordt. Ik vond dat sommige vragen wel lastig werden gesteld, waardoor de leerlingen niet precies wisten wat er van ze verwacht werd. (...) De kennis lijkt minder belangrijk te worden.' 'Sommige vragen zijn cryptisch omschreven. Over het algemeen zijn de vragen goed geconstrueerd.'

De reacties van leerlingen en docenten geven aanleiding om op een aantal zaken wat dieper in te gaan. Achtereenvolgens zullen enkele inhoudelijke opmerkingen over het examen gemaakt worden, waarna de moeilijkheidsgraad en de inhoudsvaliditeit (is de toets representatief voor de geleerde kennis en vaardigheden) van het examen besproken wordt. Ten slotte zullen enkele opmerkingen gemaakt worden over de toekomst van het examen.

De analyse van de resultaten

Voor een groot deel zijn de opmerkingen van docenten en leerlingen identiek aan de opmerkingen die het vorig jaar gemaakt zijn. Dat leidt ertoe dat het nu volgende commentaar op onderdelen niet veel afwijkt van dat van het vorige examen. Een hulpmiddel bij het analyseren van de examens is de TIA, de Toets- en Item Analyse.⁴

Het commentaar van docenten op de website van de VGN is sterk verdeeld. De ene docent vindt dat er dit jaar veel meer feitenkennis gevraagd wordt, een andere docent vindt dat het vooral tekstverklaringvragen zijn en weer een andere docent heeft het erover dat kennis

De gegevens van de Toets- en Item Analyse op basis van de versnelde correctie

In de bijlage is schematisch een overzicht opgenomen van de gegevens die bij Cito zijn binnengekomen op basis van de versnelde correctie. Deze gegevens zijn onmisbaar om een afgewogen oordeel te kunnen geven over de billijkheid, validiteit en betrouwbaarheid van het examen. Ook is het mogelijk om op basis van deze gegevens een vergelijking te maken met eerder afgenomen examens. Gevoegd bij het commentaar dat na afname op de examens gegeven wordt, leidt dit tot de vaststelling van de normering (de N-term) door de Cevo.

het vmbo-examen 2006 in cijfers:

	GL/TL	KB	BB
gemiddelde score / schaallengte	35,35 / 56	29,43 / 51	27,56 / 45
gemiddelde p' waarde*	63,1	57,7	61,2
vastgestelde N-term*	0,5	1,0	0,8
% onvoldoende (na vaststelling door Cevo)	20 %	22 %	15 %
aantal vragen	37	35	33
aantal woorden	3270	2855	2680
aantal kandidaten	13192	305	332
steekproefgrootte	2774	209	156

- * De p'-waarde is het door de leerlingen behaalde percentage van de maximaal haalbare score. De gemiddelde p'-waarde heeft betrekking op het aantal kandidaten dat de betreffende vraag juist beantwoord heeft. In een formule uitgedrukt: gemiddelde p' waarde = (gemiddelde score x 100) : de maximale toetsscore.
- * De N-term is de normeringsterm, een ijkvariabele die ervoor moet zorgen dat aan kandidaten in verschillende jaren en tijdvakken even zware eisen worden gesteld. De besluitvorming over de normering verloopt in drie fasen:
 - 1 De vakmedewerker van Cito geeft een advies aan de vaksectie van de CEVO, op basis van de analyses van de afnamegegevens.
 - 2 De vaksectie voegt aan dit advies een inhoudelijke beoordeling van het examen toe. Die komt tot stand op basis van de reacties en commentaren van bijvoorbeeld vakverenigingen, platformen en het LAKS, maar ook rechtstreeks van docenten en leerlingen. De combinatie van het Cito-advies en de inhoudelijke beoordeling leidt tot een normeringsadvies van de vaksectie aan het dagelijks bestuur van de CEVO.
 - 3 Het dagelijks bestuur van de CEVO verzamelt en beoordeelt de adviezen en stelt uiteindelijk de definitieve normering vast. Het resultaat is te zien in de (bovenstaande) vastgestelde N-term.

Schema 1

minder belangrijk lijkt te zijn dan het omgaan met bronnen. Toch is dit commentaar minder tegenstrijdig dan het lijkt. Inderdaad, er is sprake van meer feitelijke kennis, maar vooral omdat het tweede onderwerp, Staatsinrichting, veel feitelijker in elkaar zit dan het andere

examenonderwerp⁵. En inderdaad, veel bronnen waren tekstueel van aard en de leesvaardigheid van leerlingen werd aardig op de proef gesteld. En inderdaad, het klopt dat het gebruik van bronnen een essentieel onderdeel is van een examen geschiedenis, daar ontleent het vak

voor een groot deel zijn bestaansrecht aan. Een perfect examen geschiedenis dat iedereen op zijn wenken bedient, bestaat niet. Iedere docent heeft zijn eigen mening over hoe een goed examen eruit zou moeten zien. Desondanks komt uit de reacties het beeld naar voren dat de examens onder de huidige omstandigheden aanvaardbaar zijn, ondanks de kritiek.

Het examenprogramma en vraagvormen

De onderstaande bespreking van het examen is vooral toegespitst op het examen voor de Gemengde en Theoretische Leerweg (GLTL), omdat daar veruit de meeste kandidaten geschiedenis zitten in het vmbo.

Voorbeelden wat er kan gebeuren met vragen die eenvoudig bedoeld zijn maar in de praktijk lastig uitpakken, zijn vraag 1 en 2. Normaal gesproken wordt beoogd de instapvraag en de laatste vraag van een examen eenvoudig te laten zijn, althans niet behorend tot de categorie van de meest lastige vragen. Leerlingen vonden deze vragen in eerste instantie zó eenvoudig, dat ze er meer achter gingen zoeken. Dat kon toch niet waar zijn, zo'n eenvoudige binnenkomer?! Vervolgens ging het bij de tweede vraag mis.

Wat was er aan de hand? De vragenstellers wilden graag een vraag maken waarbij het duidelijk werd dat de infrastructuur een oorzaak kon zijn van het versnellen van het industrialisatieproces in Nederland maar tegelijkertijd ook tot gevolg had dat die infrastructuur sterk kon verbeteren dankzij het industrialisatieproces. Hoe kan iets oorzaak en gevolg tegelijkertijd zijn, dachten de leerlingen, en ze raakten zodanig in de war dat ze verkeerde antwoorden gingen geven bij de tweede vraag. Dit was voor de Cevo aanleiding om de normering iets aan te passen (zie ook schema 1).

Opmerkelijk was dat de beide onderwerpen, Industriële Samenleving en Staatsinrichting, elkaar in moeilijkheidsgraad niet veel ontliepen en vrijwel even hoog scoorden (zie de bijlage). Anders lag dat bij de verschillende gehanteerde vraagvormen. De meerkeuzevragen scoorden voor het eerst sinds jaren gemiddeld

genomen aanzienlijk hoger dan de open vragen. De voorgestructureerde vragen zaten daar tussenin.⁶ Verder viel op dat de vragen met bronnen gemiddeld genomen iets beter gemaakt zijn dan de vragen zonder bronnen.

Sommige docenten vonden dat er te veel vragen over het verrijksdeel in het examen zaten die bovendien veel moeilijker waren dan de andere vragen. Het aantal vragen dat over het verrijksdeel gesteld wordt is afhankelijk van de opdracht die de Cevo geeft bij de constructie van het examen. In die opdracht staat dat ongeveer één vierde deel van het te behalen aantal scorepunten per onderwerp moet bestaan uit vragen over het verrijksdeel. Bovendien moeten deze vragen iets moeilijker zijn dan de overige vragen in het examen. Het is juist dit onderdeel van het examenprogramma dat de leerwegen van elkaar onderscheidt en een leerling van de Theoretische Leerweg recht geeft op doorstroming naar het Havo.

Kortom, het Verrijksdeel mag en moet ook pittiger zijn dan de overige vragen. Dat was in dit examen duidelijk het geval.

Verder moet het examen voor ongeveer de helft bestaan uit overlapvragen die identiek zijn voor GLTL en de Kaderberoepsgerichte Leerweg (KB). Het andere kwart van de scorepunten is te behalen met specifieke vragen voor GLTL die iets moeilijker zijn dan de overlapvragen. Uit de gegevens die te zien zijn in de bijlage blijkt dat de beoogde moeilijkheidsgraad ook daadwerkelijk gehaald is: de vragen van het verrijksdeel en de specifieke vragen waren moeilijker dan de overlapvragen.

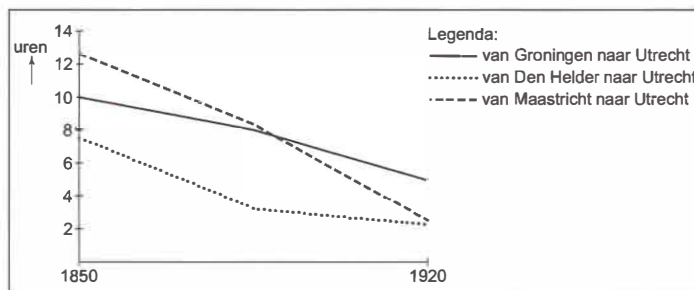
Verder moeten de overlapvragen voor GLTL gemiddeld genomen hoger scoren dan de overige vragen van het examen. Voor KB geldt juist het omgekeerde. Dat laatste ging niet op: ook daar scoorden de overlapvragen, zij het vrij weinig, hoger dan specifieke vragen voor KB.

Ten slotte nog een saillant detail: voor het eerst sinds lange tijd scoorden de meisjes gemiddeld genomen iets beter dan de jongens. Zou dat te maken kunnen hebben met een vaak gehoorde opmerking bij docenten dat meisjes het leerwerk beter doen dan jongens en

Gebruik bron 1.
1p ○ 1 → Welke ontwikkeling is in de bron te zien?

Gebruik nogmaals bron 1.
1p ○ 2 De ontwikkeling in de bron is een **gevolg** van de industrialisatie tijdens de periode 1850-1920.
→ Welk gevolg wordt bedoeld?

bron 1
de gemiddelde tijdsduur om goederen te vervoeren van drie Nederlandse steden naar Utrecht



daarvoor beloond worden bij een onderdeel als Staatsinrichting?

Opmerkelijk genoeg vonden de docenten de vraag die door de leerlingen het slechtst gemaakt was een goede vraag. Het gaat over vraag 33 uit het examen, een vraag uit het verrijksdeel Europa waarbij leerlingen aan de hand van drie bronnen moeten herkennen welke Europese instelling telkens bij een bron bedoeld wordt. Niet alleen is hiervoor leesvaardigheid vereist, maar ook kennis. Wie niet geleerd heeft, kan hier niet scoren. Dezelfde opmerking kan gemaakt worden voor de vraag daarna, vraag 34 (beide op de volgende pagina).

Leesvaardigheid, argumenteren, brongebruik en corrigeren

Het belonen van leerwerk wordt door de docenten en de leerlingen hoog gewaardeerd. Het beroep op leesvaardigheid wordt daarentegen veel minder op prijs gesteld. De jaarlijks terugkerende opmerking over de slechte leesvaardigheid van de leerlingen maakt duidelijk dat een deel van de leerlingen een basiswoordenschat en elementair tekstbegrip mist.

Overigens is niet altijd duidelijk waarover docenten het hebben als ze spreken over leesvaardigheid en tekstverklaring: gaat het over de moeite die leerlingen hebben met het lezen van tekstuele

bronnen of over vragen die te maken zijn door het antwoord uit de tekst te halen? In de discussie lopen deze zaken regelmatig door elkaar.

Een andere opmerking betreft de vragen waarbij leerlingen op basis van vakinhoudelijke kennis, inzicht en informatie uit bronnen een passende uitleg of argumentatie moeten geven. Een antwoord in eigen woorden opschrijven is al moeilijk, laat staan een eigen mening goed kunnen onderbouwen. Toch is dit een wezenlijke vaardigheid bij het vak geschiedenis en niet alleen voor Havo/Vwo-leerlingen. In de huidige samenleving wordt van iedere burger vereist dat hij of zij in staat is een eigen standpunt te kunnen weergeven en toelichten. Het is een wezenlijk onderdeel van het examenprogramma geschiedenis.

Dat leerlingen hier niet altijd mee vertrouwd zijn, kan mogelijk ook het gevolg zijn van een tekortschietende voorbereiding op het centraal examen.

Jammer genoeg is het niet mogelijk de kwaliteit van een argumentatie te honoreren. Een antwoord is óf goed óf fout als gevolg van de regel die voor alle vakken in het vmbo geldt bij de centrale examens: 'one-bit-one-point' (voor ieder scorebaar onderdeel één scorepunt). Alleen als precies kan worden aangegeven wat de 'bit' en wat het 'point' is, kan in de beoordeling daarmee rekening

bron 29
een omschrijving

Het wordt eens in de vijf jaar rechtstreeks door de kiesgerechtigden in de lidstaten gekozen. Het aantal afgevaardigden per land is afhankelijk van het aantal inwoners per land.

bron 30
een omschrijving

Het is een onafhankelijke instelling die uitsluitend het gemeenschappelijke belang van de Europese Unie als geheel dient. Ze mag Europese maatregelen voorstellen en elke lidstaat is vertegenwoordigd. De leden worden niet gekozen maar voorgedragen.

bron 31
een uitspraak

Meestal gaan bij stemmingen maar één of twee lidstaten tegen de meerderheid in. Van blokvorming door een minderheid van de tegenstanders is nauwelijks sprake. Het tellen en meten laat achteraf zien welke landen vaak samen optrekken, maar dat wil niet zeggen dat ze altijd elkaars bondgenoot zijn.

- 2p ○ 33 *Gebruik bron 29, 30 en 31.*
vier instellingen van de Europese Unie:
– Europees Parlement
– Europese Commissie
– Europese Hof van Justitie
– Europese Raad van Ministers
→ Geef per bron aan welke instelling erbij hoort. **Let op!** Er blijft één instelling over.
Doe het zo:
Bij bron 29 hoort ... (noem de instelling).
(enz. tot en met bron 31)
- 1p ● 34 Wie heeft de bevoegdheid om de Europese Commissie in zijn geheel naar huis te sturen?
A de Europese Raad van Ministers
B de voorzitter van de Europese Commissie
C het Europees Parlement
D het Europese Hof van Justitie

- 1p ○ 26 Er zijn mensen die de Eerste Kamer zinvol vinden en er zijn mensen die de Eerste Kamer overbodig vinden.
→ Met welk standpunt ben jij het eens? Geef één argument voor je keuze.

○ 26 **maximumscore 1**

Voorbeeld van een juist antwoord is:

- indien gekozen is voor het standpunt 'zinvol' (één van de volgende):
→ In de Eerste Kamer zitten wijze mannen en vrouwen met veel maatschappelijke ervaring.
→ De Eerste Kamer kan politiek onafhankelijker opereren dan de Tweede Kamer / onafhankelijker van de partijpolitiek opereren.
→ Er is meer tijd voor reflectie/afweging/overdenking.
→ Het is verstandig om een soort 'second opinion' in de besluitvorming te betrekken.
of
• indien gekozen is voor het standpunt 'overbodig' (één van de volgende):
→ Alle bevoegdheden die de Eerste Kamer heeft, bezit de Tweede Kamer ook.
→ De Tweede Kamer is rechtstreeks gekozen door het volk en behoort het laatste woord te hebben / de Eerste Kamer is indirect gekozen.
→ Het besluitvormingsproces wordt vertraagd.
→ De Tweede Kamer heeft de discussie al gevoerd / een 'second opinion' is overbodig/werkt vertragend.

Opmerking

Alleen als de keuze gevolgd wordt door een bijpassend argument, mag een scorepunt worden toegekend.

gehouden worden. Vandaar dat bij de zogenaamde 'Leg uit'-vragen (vraag 10 en 31), een vraagtype dat een 'lang' antwoord vereist, duidelijk gemaakt wordt dat de uitleg uit twee onderdelen moet bestaan. Zo vonden sommige docenten dat vraag 26 (een meningvraag over het nut van de Eerste Kamer) met meer dan één punt beloond moest worden. Een echt goed antwoord zou twee punten moeten opleveren, een minimaal antwoord één. De 'one-bit-one-point'-regel maakt een dergelijk onderscheid in de correctie onmogelijk.

Over het algemeen zijn de docenten goed te spreken over de kwaliteit en de functionaliteit van de bronnen. Daar werd een duidelijke verbetering geconstateerd in vergelijking met voorafgaande jaren.

Ten slotte werd nog opgemerkt dat men in het correctievoorschrift graag meer voorbeelden van leerlingenantwoorden zou willen hebben. In het huidige correctievoorschrift zijn twee gangbare omschrijvingen, namelijk 'voorbeeld van een juist antwoord is' of 'uit het antwoord moet blijken dat'. Dat biedt in de praktijk voldoende ruimte om leerlingenantwoorden te corrigeren. De professionaliteit van de docent biedt vervolgens voldoende garantie om te kunnen beoordelen of een leerlingenantwoord past in de daarvoor gegeven correctieruimte.

Voorbeelden van leerlingenantwoorden roepen altijd andere voorbeelden op en een antwoordmodel zou in dat geval per definitie nooit toereikend zijn.

Moeilijkheidsgraad

De reacties van leerlingen en docenten laten geen eenduidig beeld zien als het over de moeilijkheidsgraad gaat. Het examen wordt van 'te moeilijk en te ingewikkeld' tot 'niet echt moeilijk en wel te doen' beoordeeld. Wat maakt een examen nou moeilijk of makkelijk?

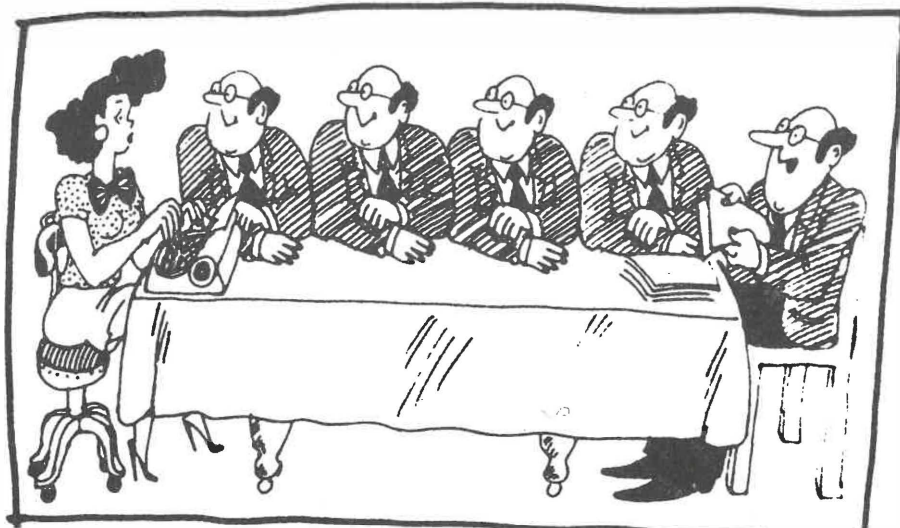
Daarvoor wordt gebruik gemaakt van de gegevens die bij Cito zijn binnengekomen op basis van de versnelde correctie (zie voor de gegevens: schema 1). Voor iedere opgave wordt, na afname van het examen, bekeken of die opgave (te) moeilijk of (te) makkelijk was. Dat levert

een getal op tussen 0 en 1. Een opgave met p'-waarde van .10 is erg moeilijk; een opgave met een p'-waarde van .90 is erg gemakkelijk. Dat leverde bij het examen voor GLTL op dat er drie vragen in het examen boven de .85 zaten (vraag 8, 27 en 29) en slechts één vraag onder de .35 (vraag 33). De gemiddelde waarde van het examen lag op .63. Daarmee is de eerste vraag beantwoord: het examen was toetstechnisch gezien niet te moeilijk.

Toch kan het zijn dat leerlingen en docenten gevoelsmatig een ander oordeel hebben. Daar kunnen allerlei oorzaken aan ten grondslag liggen, zoals onbekendheid met de manier van toetsing, onzekerheid na het lezen van het correctievoorschrift achteraf, een schoolboek dat de leerstof net iets anders weergeeft dan het officiële examenprogramma voorschrijft, een bepaald niveau van leesvaardigheid of gewoon een onderschatting van de voorbereidingstijd of een ondeugdelijke voorbereiding in het algemeen. En: vaak worden de vragen die niet goed gingen beter onthouden dan de makkelijke vragen. Allemaal factoren die een rol kunnen spelen, maar die niet gebaseerd zijn op harde gegevens.

Inhoudsvaliditeit

In eerdere artikelen over het vmbo-examen geschiedenis en staatsinrichting is al gewag gemaakt van de problematiek van het maken van examenvragen op basis van een examenprogramma dat (te) globaal geformuleerd is.⁷ Daarmee is de inhoudsvaliditeit in het geding. Een toets is inhoudsvalide als die een representatieve steekproef vormt van opgaven voor de te toetsen kennis of vaardigheid. Meestal wordt



"IK STEL VOOR NU TE PAUZEREN, DAN KAN JUFFROU JANSEN KOFFIEZETTEN"

gedoeld op de representativiteit qua leerstofgebied. Als de leerstof niet duidelijk is voorgeschreven kan dit leiden tot onduidelijkheid bij leerling en docent. Wanhoopskreten als 'ik heb het hele boek geleerd en we kregen daar nix van' of 'ik heb veel jaartallen en politieke partijen geleerd maar dat vroegen ze helemaal niet' onderstrepen de belangrijkheid van een duidelijk examenprogramma, zeker voor vmbo-leerlingen.

Dat wil overigens niet zeggen dat een examen volledig uit reproductieve opdrachten zou moeten bestaan. Integendeel, zou ik haast zeggen, een leerling moet juist kunnen laten zien dat de opgedane kennis en vaardigheden beloond worden in productieve opdrachten: in eigen woorden antwoorden formuleren, hoe moeilijk dat voor sommige leerlingen op dit niveau ook is.⁸ De huidige samenleving vereist juist dat leerlingen een bepaalde minimale taalvaardigheid beheersen waarmee ze in staat zijn hun mening onder woorden te brengen.

In het examen was duidelijk een mix van beide vraagvormen te herkennen, zowel reproductieve als productieve.

Als het examenprogramma te weinig mogelijkheden biedt om door te vragen, kan het examen zelf ter discussie komen te staan.

Wat voegt een examen toe aan de waarde van een diploma als er vrijwel geen onderscheid meer gemaakt wordt tussen goede en minder goede kandidaten? Uit onze berekeningen bleek dat de scores van de kandidaten dicht bij elkaar zitten met een piek in het midden. Kortom: er is weinig spreiding tussen de goede en de slechte kandidaten. Het is een tendens die zich reeds vanaf de invoering van het nieuwe examenprogramma heeft voorgedaan. Dit is één van de redenen geweest om met ingang van 2008 het nieuwe examenonderwerp 'Historisch Overzicht vanaf 1900' van duidelijke specificaties te voorzien. Een andere reden was dat uit alle veldrapporteringen duidelijk naar voren kwam dat voor vmbo-leerlingen het motto geldt: 'hoe concreter, hoe beter'.

GLTL-examen

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
gem.score	65,72	60,96	63,19	59,89	56,96	50,47	55,74	37,88	34,30	37,22	35,35
schaallengte	90	90	90	90	90	86	85	57	54	58	56
gem. P' waarde	61,9	56,6	59,1	55,4	52,2	58,7	65,6	66,5	63,5	64,2	63,1
standaarddeviatie	9,93	9,27	10,31	10,97	10,62	10,33	9,50	5,76	5,83	6,51	5,79
definitieve N-term						1,0	0,8	0,8	0,6	0,5	0,5
% onv na def. N						22	10	8	19	18	20

Schema 3

Gemiddelde score en P' waarde Industriële Samenleving:

score:	P-waarde	gemiddelde P-waarde totaal
17,70 (v.d. 28)	63,22	63,13

Gemiddelde score en P' waarde Staatsinrichting:

score:	P-waarde	gemiddelde P-waarde totaal
17,65 (v.d. 28)	63,05	63,13

conclusie:

De onderwerpen ontlopen elkaar weinig: Industriële Samenleving heeft een iets hogere P'waarde dan Staatsinrichting.

Vergelijking tussen meerkeuzevragen en open vragen:

gemiddelde P meerkeuzevragen:	gemiddelde P open vragen:	voorgestructureerde vragen	gemiddelde P totaal:
68,93	61,49	64,17	63,13

conclusie:

De meerkeuzevragen hebben het meest bijgedragen aan de hoge P' waarde; de voorgestructureerde vragen ook, maar in iets mindere mate. De open vragen hebben gemiddeld de laagste P'waarde opgeleverd.

Vergelijking tussen vragen met en zonder bronnen:

vragen met bronnen:	vragen zonder bronnen:	gemiddelde P totaal:
64,27	61,37	63,13

conclusie:

De vragen met bronnen scoren hoger dan de vragen zonder bronnen. De afgelopen jaren was dit ook al het geval.

Vergelijking verrijksdeel en specifiek GLTL zonder verrijking:

vragen verrijksdeel:	vragen specifiek GLTL zonder verrijking:	gemiddelde P totaal:
51,48	56,50	63,13

conclusie:

De vragen die betrekking hebben op het verrijksdeel, scoren een stuk lager dan de gemiddelde P'-waarde. Daarmee is voldaan aan de opdracht om dit moeilijker te maken. De specifieke GLTL-vragen zonder het verrijksdeel scoren ook lager dan de gemiddelde P'waarde, maar hoger dan het Verrijksdeel. Eigenlijk een ideale verdeling dus.

Overlapvragen:

overlap voor GLTL:	overlap voor KB:
70,19	59,14
gemiddelde P totaal GLTL	gemiddelde P totaal KB
63,13	57,70

conclusie:

De overlapvragen waren voor GLTL-leerlingen aan de (te) makkelijke kant; zelfs voor KB-leerlingen lag de P'waarde voor de overlapvragen hoger dan de gemiddelde P'waarde.

Verschil jongens en meisjes:

jongens	meisjes	gemiddelde P totaal
62,72	63,43	63,13

conclusie:

Het examen is door meisjes iets beter gemaakt dan door jongens.

De VMBO examens in de komende jaren

Over de toewijzing van de examenonderwerpen de komende jaren is enige verwarring ontstaan. Wat moet er nu getoetst worden in 2007 en verder?

Voor het jaar 2007 was reeds een jaar geleden duidelijk wat de examenonderwerpen waren. De omschrijving is in dit Kleionummer opgenomen.

In samenhang met recente ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs is begin dit jaar besloten om voor het examenjaar 2008 tot invoering van een nieuwe exameneenheid over te gaan. Daarnaast worden in het kader van 'klein onderhoud' aanpassingen verricht aan het examenprogramma voor alle algemeen vormende vakken in het vmbo. En vanaf 2009 (voor geschiedenis en staatsinrichting vanaf 2008) zullen examenonderwerpen in het vmbo minstens vier jaar mee moeten meegaan.

Bij geschiedenis gaat het om meer dan kleine aanpassingen door de toevoeging van een nieuw examenonderwerp *bovenop* de huidige zes examenonderwerpen.

Het nieuwe examenonderwerp 'Historisch Overzicht vanaf 1900' behandelt in vogelvlucht de geschiedenis van Nederland en (West-)Europa vanaf 1900. De keuze voor dit onderwerp heeft te maken met de maatschappelijke vraag om meer aandacht voor overzichts-geschiedenis. Ook bij diverse veldraadplegingen hebben docenten kenbaar gemaakt voorstander te zijn van een dergelijke benadering. Sommigen zeiden zelfs dat ze verheugd waren dat ze 'hun vak weer terugkregen'.

In één van de komende Kleio's zal uitvoerig op de inhoud en de gevolgen van deze keuze ingegaan worden.

Aan de omschrijving van het Historisch Overzicht en het bijpassende verrijkingsdeel wordt nog gewerkt. Men hoopt ze eind september klaar te hebben (red.)

Ter compensatie van de toevoeging van een omvangrijk nieuw onderwerp, hebben scholen de vrijheid gekregen het aantal eenheden van het schoolexamen te verminderen. Voor BB zijn tenminste

twee andere kerndelen voorgeschreven dan die van het CE. Voor KB en GLTL zijn tenminste drie andere kerndelen voorgeschreven dan die van het CE. In het schoolexamen kunnen/mogen meer exameneenheden aan de orde komen, waaronder ook het Historisch Overzicht vanaf 1900 al zit dat ook bij het CE.

Examen geschiedenis 2008-2011

Het centraal schriftelijk examen heeft in alle leerwegen betrekking op de volgende eenheden:

GS/K/3 Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting
GS/K/5 Staatsinrichting van Nederland
GS/K/10 Historisch Overzicht vanaf 1900

In de Gemengde Leerweg en Theoretische Leerweg wordt daarnaast geëxamineerd:
GS/V/8 Vaardigheden in samenhang
GS/V/9 Historisch Overzicht vanaf 1900 (drie thema's als verrijkingsdeel)

Computerexamens BB

Het afgelopen examenjaar hebben 100 scholen met een BB-leerweg deelgenomen aan een pilot met afname van beeldschermexamens bij de algemeen vormende vakken. Deze 'computerexamens' werken, onder geheimhouding bij afname, met verschillende varianten die gekoppeld zijn aan een toetsenbank die door Cito beheerd wordt. Het ligt in de lijn der verwachting dat alle algemeen vormende vakken, inclusief geschiedenis en staatsinrichting, in alle leerwegen van het vmbo op termijn in de vorm van beeldschermexamens worden afgenomen.

Technisch gezien verliep de afname van de beeldschermexamens voor geschiedenis zonder noemenswaardige problemen. Na afloop werd aan enkele leerlingen op verschillende scholen gevraagd hoe ze het vonden om een examen geschiedenis digitaal te maken.⁹

Enkele reacties:

'Ik had dit verwacht. Deze vorm hadden we al geoeft.'

'Zo is het makkelijker, want sommige bronnen zijn in kleur, dus duidelijker, en ze zijn vaak groter.'

'Deze vraagvorm is fijn. Je hoeft alleen iets aan te vinken.'

'Strips zijn leuk, want de taal is veel makkelijker en duidelijker. Bij de plaatjes kan je ook informatie vinden.'

'Bij Nederlands hadden we filmpjes, dat is nog leuker, want dan zie je wat er gebeurt.'

'Ik vond dat de vragen via de computer veel makkelijker waren dan de gewone examens. Er waren geen problemen met de computers. De plaatjes waren wel duidelijk want je kon er op drukken en dan werd de afbeelding groter. Er waren niet zo veel open vragen en minder vragen dan normaal. Het was allemaal makkelijk om te doen.'

'Ik vond het geschiedenis examen op de computer makkelijker gaan dan met de hand, ik kon de vragen op me gemak lezen en goed beantwoorden. Als je de aangegeven dingen volgt dan komt het vanzelf goed.'

'Doordat je het examen op de computer had gemaakt was je er eerder mee klaar dan wanneer je het niet op de computer zou hebben gemaakt. In het examen zaten ook enkele afbeeldingen en die waren goed en duidelijk te zien. Ik vond het examen wat wij voor geschiedenis hebben gekregen erg makkelijk. Ik had veel geleerd voor de toets maar achteraf bleek dat niet nodig te zijn omdat de vragen makkelijker waren gesteld dan wanneer ik een gewoon schoolexamen zou hebben gemaakt. Dat is best raar en ik vraag me af hoe dit kan?'

Voor de docenten was het helemaal een feest:

'Het nakijken ging als een trein. Ik was binnen 10 minuten klaar'

Toch werden er ook enkele kanttekeningen geplaatst:

'Wel merkte ik bij mezelf een minder grote betrokkenheid omdat ik het examen zelf niet hoefde te maken en het dus ook lastiger is om te beoordelen of het een moeilijk of makkelijk examen was. Voor de leerlingen was het een voordeel dat ze maar één vraag op hun scherm zagen (zeker voor leerlingen met leesproble-

men). Nadeel was dat de leerlingen moeite hebben met het lezen van tekstjes op een beeldscherm (concentratie e.d.).'

De beeldschermexamens voor de BB-leerweg worden de komende jaren uitgebreid met meer technische mogelijkheden. Vanaf 2008 zullen er ook bij geschiedenis filmpjes en/of animaties in het examen opgenomen worden.

Flexexamens

De minister heeft aan enkele havo en vwo-scholen en aan vmbo-scholen met GL/TL de mogelijkheid geboden deel te nemen aan een pilot waarbij sprake is van flexibele afname

ook voor het examen geschiedenis en staatsinrichting GL/TL op deze scholen.

Ten slotte

Ondanks enkele kritische opmerkingen van leerlingen en docenten kan geconstateerd worden dat de examens van dit jaar redelijk tot goed ontvangen zijn. Er is begrip voor de toetsproblematiek op basis van het huidige examenprogramma. In veel commentaren wordt instemmend gereageerd op de aangekondigde wijzigingen in het examenprogramma. De komende jaren staan in het teken van ingrijpende veranderingen. Niet alleen zal het Historisch Overzicht vanaf 1900 een promi-

werkt tot een psychometrische analyse. Het resultaat wordt een TIA genoemd (toets- en itemanalyse). Deze gegevens worden gebruikt om de examens te analyseren en de N-term (normerings-term) vast te stellen.

- 5 Er komen bijvoorbeeld namen van politieke partijen en hun leiders in voor, en ook wordt bekend verondersteld welke bevoegdheden de Eerste en Tweede Kamer hebben, de belangrijkste stappen hoe een wet tot stand komt e.d.
- 6 Dit zijn vragen die gesloten van aard zijn, maar geen meerkeuzevragen. Denk bijvoorbeeld aan matching-vragen.
- 7 Zie o.a. Huub Kurstjens, 'De vmbo examens van 2005', in: KLEIO 6/2005. 'Vroeger werden er nog wel eens stofomschrijvingen uitgedeeld aan leerlingen als een samenvatting van het geleerde. Dat is nu beslist niet meer mogelijk met het huidige examenprogramma. Het taalgebruik daarvan is absoluut niet geëigend voor vmbo-leerlingen. Schoolboeken geven hier en daar een andere interpretatie van de voorgeschreven eindtermen dan de examenmakers. De zeer globale aanduiding van de eindtermen laat die ruimte open. Voor een centrale toets is dat een probleem, omdat niet helder genoeg is wat er van een juist antwoord verwacht kan worden en wat wel en wat niet gekend en geleerd moet worden. Daarbij komt dat docenten vaak geen kennis nemen van de eindtermen, omdat zij ervan uitgaan dat de schoolboeken de examenstof wel dekken.
- 8 Bij een productievraag moet de kandidaat een uitwerking, bewerking, verklaring, samenvatting, uitleg of beoordeling geven om op die manier een bepaald gedrag uit te lokken. De vraagstelling is naar vorm en inhoud min of meer nieuw voor de kandidaat, maar het antwoord of de oplossing kan gegeven worden op grond van een aangeleerde werkwijze of methode.
- 9 Met dank aan (de leerlingen van) Geert Buiting, Johan van Driel en Ron van Meijgaarden.

* Het hoge aantal BB-scholen is het gevolg van de mogelijkheid om voor de laatste keer een examen Mavo-C af te leggen.



van de examens. De pilot 'meerdere examenmomenten' is één van een reeks maatregelen die de minister heeft voorgesteld in haar uitwerkingsnotitie Examens (december 2004). De maatregelen in de notitie zijn bedoeld om, binnen de bestaande examenstructuur, meer maatwerk te bieden voor leerlingen en scholen daarbij meer ruimte te geven voor (de organisatie van) de afsluiting van het examen. De pilot heeft een looptijd van vijf jaar. In de komende jaren zullen op de pilotscholen meerdere examenmomenten worden aangeboden. Voor kandidaten van de deelnemende pilotscholen zal het mogelijk gemaakt worden om vanaf januari 2007 in één of meerdere vakken examen te doen. Dit geldt dus

nentere rol gaan spelen in de examens, ook de verdergaande digitalisering van de examens en de mogelijkheid van flexexamens gaan een steeds belangrijkere rol spelen in het geschiedenisonderwijs in het vmbo.

Noten

- 1 Het betreft hier waarschijnlijk alleen opmerkingen van leerlingen in de gemengde of theoretische leerweg (zie: www.eindexamen.nu/actueel/forum/).
- 2 Vraag 7 uit het GLTL-examen, tijdvak 1.
- 3 www.vgnkleio.nl
- 4 Na correctie van de examens worden de resultaten van de eerste vijf of tien kandidaten versneld doorgestuurd naar Cito. Daar worden de resultaten ver-

Examen VMBO 2007



Hier vindt u de kern- en verrijkingsdelen voor het centraal examen van 2007 met de bijbehorende specificaties. Ze geven aan in welke richting de onderwerpen uitgewerkt moeten worden. Controleer aan de hand hiervan uw methode.

Voor de leerwegen KB, GL en TL is de tekst van de kern delen hetzelfde; GL en TL doen daarnaast ook de verrijkingsdelen. Het examenprogramma voor BB is apart afgedrukt.

De aanvullende specificaties zijn vet gedrukt. Ze moeten worden gelezen in relatie tot de eindterm waarbij ze behoren. Ze illustreren tegen welke achtergrond de eindterm in het centraal examen getoetst kan worden en welke kennis van namen, begrippen, gebeurtenissen e.d. daarbij verondersteld wordt.

Er worden *slashes met spaties* gebruikt wanneer in de betreffende specificatie sprake is van een samenhang of een ontwikkeling.

Slashes zonder spatie worden gebruikt als voor een zelfde specificatie verschillende termen worden genoemd.

Haakjes worden gebruikt ter verduidelijking van een specificatie.

N.B. Het examen gaat niet alleen over de leerstof die hier omschreven is – Vergeet niet K3, de leervaardigheden in het vak geschiedenis, die ook deel uitmaken van het cse. U vindt ze op www.examenblad.nl, waar ook de teksten staan die hier zijn afgedrukt.

BB Leerweg

GS/Kerdeel 4: De koloniale relatie Indonesië – Nederland

De kandidaat kan

1. –
2. herkennen hoe het cultuurstelsel (J. van den Bosch) leidde tot gedwongen levering van gewassen/ cultures, zoals plantageproducten, voor de Europese markt en wat hierbij het streven en de rol van de Nederlandse staat was
 - batig slot / Nederlandse Handelsmaatschappij
 - overheid als exploitant
 - cultuurprocenten / plantages
 - de positie van de Javaanse boeren tussen het Nederlands gezag/gouverneur-generaal en de inheemse vorsten
3. herkennen hoe het cultuurstelsel leidde tot veranderingen in de levensstandaard van de inheemse bevolking.
 - toename koopkracht / welvaart
 - beslag op landbouwgrond / verhoging werkdruk / herendiensten / hongersnoden
4. herkennen hoe de liberale economische politiek vanaf ongeveer 1870 leidde tot het opheffen van het cultuurstelsel, de ontwikkeling van particuliere ondernemingen in land- en
5. gevolgen herkennen van de territoriale uitbreiding en intensivering van de Nederlandse aanwezigheid in Indonesië vanaf ongeveer 1870
 - geografische, klimatologische, etnische en strategische positionering Nederlands-Indië/Indonesië
 - toename van aantal Nederlanders als (gezinnen van) ondernemers, ambtenaren, militairen, ingenieurs, missionarissen/zendingen, leraren en planters
 - toename gewapende conflicten / KNIL / Atjehoorlog (1873-1903) / Van Heutsz
 - toenemende politieke afhankelijkheid
 - toenemende onderdrukking en verzet van de inheemse bevolking
6. herkennen hoe de ethische politiek/ de voogdijgedachte, en de Japanse bezetting bijdroegen tot de ontwikkeling van het Indonesisch nationalisme
 - onderwijs/desascholen / infrastructurele projecten / intensivering Nederlandse aanwezigheid / Volksraad

mijnbouw en de toename van contractarbeid

- contractarbeiders / koelies / planters / verzet

- ineenstorting Nederlands leger en bestuur / internering/**kampen** Nederlanders
- mobilisatie en antiwesterse beïnvloeding van bevolking / **samenwerking Japanners en nationalisten**
- emancipatie Indonesiërs in bestuur en economie
- concessies aan nationalisten / **zelfstandigheid/onafhankelijkheid / Soekarno**

7. -

8. Voor- en nadelen van de Nederlandse kolonisatie voor de ontwikkeling van Indonesië herkennen / beschrijven en daarover een eigen standpunt weergeven en toelichten.

GS/K/5 Staatsinrichting van Nederland

De kandidaat kan

1. veranderingen herkennen die in 1848 werden doorgevoerd in het kiesrecht door de liberalen o.l.v. Thorbecke, in enkele grondrechten
- recht van vereniging en vergadering / briefgeheim / vrijheid van onderwijs
 - **grondwet/constitutie**

en in de bevoegdheden van staats-hoofd, regering

- ministeriële verantwoordelijkheid / onschendbaarheid van de koning
- **monarchie versus republiek**

en parlement/volksvertegenwoordiging/Staten Generaal/Eerste en Tweede Kamer

- **democratie**
- rechtstreekse verkiezing Tweede Kamer
- **controleerende en wetgevende bevoegdheden parlement**
- parlementair regeringsstelsel / **parlementaire democratie**
- **de belangrijkste stappen herkennen van wetsvoorstel tot wet (minister, voorstel, TK met rechten, EK met rechten, handtekeningen)**



2. politieke organisaties van liberalen, **sociaal-democraten/socialisten**, confessionelen en feministen aan het eind van de negentiende eeuw en het begin van de twintigste eeuw en enkele van hun voormannen/-vrouwen herkennen en herkennen wat deze hebben bijgedragen aan de democratisering van het politieke bestel in Nederland

- liberalen J.R. Thorbecke / hogere burgerij / rol in grondwetsherziening 1848 / uitbreiding kiesrecht / liberale grondrechten / economische politiek
- orthodox - protestanten / anti-revolutionaire Partij (**ARP**) / A. Kuyper / kleine luyden / christelijk denken in wetgeving / uitbreiding kiesrecht
- socialisten / Sociaal Democratische Arbeiders Partij (**SDAP**) P.J. Troelstra / arbeiders / socialistische maatschappij / verbetering sociaal-economische positie arbeiders / algemeen kiesrecht
- rooms-katholieken / Rooms Katholieke Staatspartij (**RKSP**) / H. Schaepman / rooms-katholieken / emancipatie
- feministen / Vereniging voor Vrouwenkiesrecht / Aletta Jacobs

5. gelijkstelling van burgers voor de wet, onafhankelijke rechtspraak
- rechtsgang strafzaak, gebondenheid van rechters en bestuurders aan de wet en bescherming van

de burger tegen onrechtmatig handelen van de overheid herkennen als kenmerken van de Nederlandse rechtsstaat.

- **rechtsbijstand**

6. enkele grondrechten noemen, die in de loop van de negentiende en twintigste eeuw in de grondwet zijn opgenomen.

Enkele van de volgende:

klassieke grondrechten:

- recht op gelijke behandeling / kiesrecht / vrijheid van meningsuiting / vrijheid van godsdienst / vrijheid van vereniging, vergadering en betoging / **vrijheid van onderwijs**

sociale grondrechten:

- recht op bestaanszekerheid / recht op onderwijs / recht op gezondheidszorg / recht op woongelegenheid / recht op woonbaarheid van het land / **recht op werk / recht op rechtsbijstand**

nieuw recht:

- **referendum**

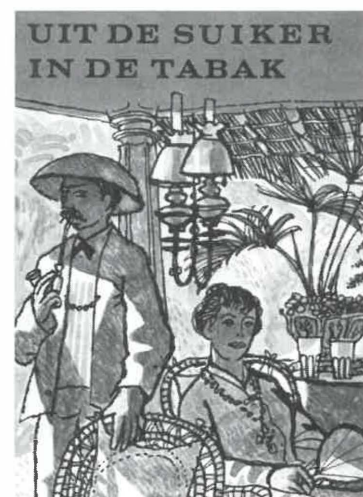
7. een eigen standpunt weergeven over de vraag of iedereen in Nederland een beroep moet kunnen doen op alle grondrechten en dit standpunt toelichten.

De leerwegen KB, GL en TL

GS/Kerdeel 4: De koloniale relatie Indonesië – Nederland

De kandidaat kan

1. enkele voorbeelden geven en manieren beschrijven waarop de VOC in Indonesië ter verkrijging en bescherming van monopolieposities gebruik maakte van diplomatie en geweld.
 - oprichting VOC: 1602 / handelsposten/factorijen / handelsmonopolie / specerijen / gouverneur-generaal J.P. Coen / Batavia / Java
 - sluiten van verdragen met lokale vorsten; handelsvoordelen in ruil voor militaire steun
 - beheersing van de belangrijkste scheepvaartroutes / Portugezen
 - strafexpedities / hongitochten / specerijeilanden/ Banda-eilanden
2. herkennen/beschrijven hoe het cultuurstelsel (J. van den Bosch) leidde tot gedwongen levering van gewassen/cultures, zoals plantageproducten, voor de Europese markt en wat hierbij het streven en de rol waren van de Nederlandse staat en van de inlandse vorsten.
 - einde VOC
 - batig slot / Nederlandse Handelsmaatschappij
 - overheid als exploitant
 - cultuurprocenten / plantages
 - dualistisch bestuursstelsel / gouverneur-generaal / resident / regent / positie van de Javaanse boeren
 - Multatuli: Max Havelaar
3. herkennen/beschrijven hoe het cultuurstelsel leidde tot groei van de geldeconomie, tot vergroting van sociale tegenstellingen en tot veranderingen in de levensstandaard van de bevolking.
 - plantloon / toename koopkracht / welvaart
 - tegenstellingen dorpsadel – landbezittende boeren – landarbeiders
 - toename koopkracht / welvaart
 - beslag op landbouwgrond / verhoging werkdruk / herendiensten / hongersnoden
4. herkennen/beschrijven hoe de liberale economische politiek vanaf ongeveer 1870 leidde tot het opheffen van het cultuurstelsel, de ontwikkeling van particuliere ondernemingen in land- en mijnbouw en de toename van contractarbeid; hij/zij kan dit verklaren vanuit de veranderde politieke verhoudingen in Nederland
 - Suikerwet (1870) / Agrarische Wet (1871)
 - dominantie van politiek en economisch liberale ideeën / particulier eigendom / rol staat in economisch proces / loonarbeid
 - contractarbeiders / koelies / planters / Sumatra / verzet
5. gevolgen herkennen/beschrijven van de territoriale uitbreiding en intensivering van de Nederlandse aanwezigheid in Indonesië vanaf ongeveer 1870
 - geografische, klimatologische, etnische en strategische positionering Nederlands-Indië/ Indonesië
 - economisch en politiek modern imperialisme
 - toename van het aantal Nederlanders als (gezinnen van) ondernemers, ambtenaren, militairen, ingenieurs, missionarissen/zendingen, leraren en planters
 - toename gewapende conflicten / KNIL / Atjehoorlog (1873-1903) / Van Heutsz / pacificatie
 - toenemende politieke afhankelijkheid
 - toenemende onderdrukking en verzet van de inheemse bevolking
 - in Nederland ontstaat een emotionele band met Indië / het idee dat Nederland daar thuis hoorde
6. herkennen/beschrijven hoe de ethische politiek/de voogdijgedachte, de verbetering van communicatiemogelijkheden, de voorbeeldfunctie van Japan en van het Indiase nationalisme en de Japanse bezetting bijdroegen tot de ontwikkeling van het Indonesisch nationalisme
 - onderwijs/desascholen / infrastructurale projecten / intensivering Nederlandse aanwezigheid / Volksraad
7. beelden van Indonesische nationalisten over Nederlanders en van Nederlanders over nationalisten vanaf het begin van de 20ste eeuw herkennen en deze in verband brengen met de eigen visie op de toekomst van Indonesië.
 - ontwikkeling infrastructuur en media; intensivering contacten en snellere verspreiding van ideeën en personen
 - Japan als onafhankelijk, economisch en militair ontwikkeld Aziatisch land
 - Indiase nationalisme; voorbeeld in partijvorming / strategieën
 - ineensstorting Nederlands leger en bestuur / internering/kampen Nederlanders
 - mobilisatie en antiwesterse beïnvloeding van bevolking / samenwerking van de nationalisten met de Japanners/ pemoeda's
 - emancipatie Indonesiërs in bestuur en economie
 - concessies aan nationalisten / zelfstandigheid/onafhankelijkheid / Sarekat Islam / PKI
 - PNI / petitie Soetardjo / Soekarno / Hatta
8. voor- en nadelen van de Nederlandse kolonisatie voor de ontwikkeling van Indonesië herkennen / beschrijven en daarover een eigen standpunt weergeven en toelichten.



GS/Verrijksdeed 1: Het Indonesisch – Nederlands conflict 1945 – 1949

De kandidaat kan

- verschillen in visie van de Nederlandse regering
(Verenigde Staten van Indonesië als federale staat in een unie met Nederland)
en van de Indonesische nationalisten (Republiek Indonesië als onafhankelijke eenheidsstaat)
op de toekomst van Indonesië tijdens en vlak na de Japanse bezetting herkennen
 - herstel Nederlands gezag in Indonesië / aanwezigheid Nederlandse dienstplichtige militairen / Indonesisch-nationalistische vrijheidsstrijders / guerrillaoorlog Java en Sumatra / volledige onafhankelijkheid
- hoofdpijnen van het conflict tussen de Republiek Indonesië en Nederland in de periode 1945-1949 beschrijven en daarbij ingaan op de Indonesische onafhankelijkheidsverklaring in 1945, het akkoord van Linggadjatti, het Renville akkoord, de 'politieke acties' en de soevereiniteitsoverdracht in 1949
- de bijdrage van de Verenigde Naties en van de Verenigde Staten aan de beëindiging van het conflict beschrijven
 - Afkeuring Nederlandse optreden door Veiligheidsraad en eisen Algemene Vergadering
 - VS steunen Indonesisch (niet communistisch) streven naar onafhankelijkheid
- beschrijven hoe het koloniaal verleden in Nederland soms nog doorwerkt en daarbij ingaan op de 'politieke acties' en op conflicten met Indonesië rond ontwikkelingshulp en mensenrechten
 - Molukkers / RMS

GS/K/5 Staatsinrichting van Nederland

De kandidaat kan

- veranderingen herkennen/beschrijven die in 1848 werden doorgevoerd in het kiesrecht door de liberalen onder leiding van Thorbecke, in enkele grondrechten
 - recht van vereniging en vergadering / briefgeheim / vrijheid van onderwijs

en in de bevoegdheden van staats-hoofd, regering

- grondwet/constitutie
- monarchie versus republiek
- beperking macht koning / uitbreiding macht volk (burgerij)
- ministeriële verantwoordelijkheid / onschendbaarheid van de koning

en parlement/volksvertegenwoordiging/Staten Generaal/Eerste en Tweede Kamer

- rechtstreekse verkiezing Tweede Kamer / censuskiesrecht
- controlerende en wetgevende bevoegdheden parlement / recht van amendement, budget, enquête, initiatief en interpellatie / verschil Eerste en Tweede Kamer
- parlementair regeringsstelsel / parlementaire democratie / constitutionele monarchie met een parlementair stelsel

de belangrijkste stappen herkennen/beschrijven van wetsvoorstel tot wet (minister, voorstel, TK met rechten, EK met rechten, handtekeningen)

en die veranderingen verklaren met verwijzing naar de opvattingen van de liberalen in Nederland en naar de internationale situatie

- revoluties in andere Europese landen.

- politieke organisaties van liberalen, sociaal-democraten/socialisten, confessionelen en feministen aan het eind van de negentiende eeuw en het begin van de twintigste eeuw en enkele van hun voormannen/

-vrouwen herkennen en herkennen / uitleggen wat deze hebben bijgedragen aan de democratisering van het politieke bestel in Nederland

- liberalen (Liberale Unie)/ J.R. Thorbecke / hogere burgerij / rol in grondwetsherziening 1848 / uitbreiding kiesrecht / liberale grondrechten / economische politiek
- orthodox - protestanten / anti-revolutionaire Partij (ARP) / A. Kuypers / kleine luyden / christelijk denken in wetgeving / uitbreiding kiesrecht
- socialisten / Sociaal Democratische Arbeiders Partij (SDAP) P.J. Troelstra / arbeiders / socialistische maatschappij / verbetering sociaal-economische positie arbeiders / algemeen kiesrecht
- rooms-katholieken / Rooms Katholieke Staatspartij (RKSP) / H. Schaepman / rooms-katholieken / emancipatie
- feministen / Vereniging voor Vrouwenkiesrecht / Aletta Jacobs, Wilhelmina Drucker (Vrije Vrouwenbeweging) / eerste feministische golf
- Sociaal Democratische Bond (SDB) / Domela Nieuwenhuis / socialistische maatschappij / arbeiders

- uitleggen waarom bepaalde groepen in de samenleving aan het eind van de negentiende eeuw zich tot liberalisme, sociaal-democratie/socialisme, christelijk politiek denken dan wel feminisme aangetrokken voelden.

- beschrijven hoe de toenemende politieke en maatschappelijke participatie van burgerij, orthodox-protestanten, katholieken, arbeiders en vrouwen in de tweede helft van de negentiende eeuw leidde tot bewustwording van eigen identiteit en tot (verdere) emancipatie van deze groepen.
 - streven naar uitbreiding van kiesrecht / algemeen kiesrecht / actief en passief kiesrecht / van districtenstelsel naar evenredige vertegenwoordiging/kiesdeler

DE GOUDEN KOETS



Opland over Prinsjesdag in 1983.

- (financiële) gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs/ schoolstrijd / pacificatie van 1917
 - ontstaan verzuiling in partijen / media / onderwijs / verenigingsleven / vakbonden
5. gelijkstelling van burgers voor de wet, onafhankelijke rechtspraak
- **Wetboek van Strafrecht / rechtsgang strafzaak**

gebondenheid van rechters en bestuurders aan de wet en bescherming van de burger tegen onrechtmatig handelen van de overheid -

- **rechtsbijstand / Nationale Ombudsman**

herkennen als kenmerken van de Nederlandse rechtsstaat.

6. enkele grondrechten noemen, die in de loop van de negentiende en twintigste eeuw in de grondwet zijn opgenomen en daarbij onderscheid maken tussen klassieke en sociale grondrechten.

Enkele van de volgende:

klassieke grondrechten:

- recht op gelijke behandeling / kiesrecht / vrijheid van meningsuiting / vrijheid van godsdienst / vrijheid van vereniging, vergadering en betoging / **vrijheid van**

onderwijs / bescherming tegen de overheid;

sociale grondrechten:

- recht op bestaanszekerheid / recht op onderwijs / recht op gezondheidszorg / recht op woongelegenheid / recht op bewoonbaarheid van het land / **recht op werk / recht op rechtsbijstand / bescherming door de overheid;**

nieuw recht:

- **referendum.**

7. een eigen standpunt weergeven over de vraag of iedereen in Nederland een beroep moet kunnen doen op alle grondrechten en dit standpunt toelichten.

GS/V/2 Nederland en Europa

De kandidaat kan

1. bevoegdheden van het Europese parlement
- (volksvertegenwoordiging van de EU),

de Raad van Ministers

- ((vak)ministers van de EU-landen),

en de Europese Commissie

- (dagelijks bestuur van de EU)

herkennen en deze vergelijken met bevoegdheden van de Tweede Kamer en de Nederlandse regering

- **Europese Hof van Justitie** controlerende bevoegdheden wetgevende bevoegdheden

2. politieke en economische motieven tot en voorbeelden van Europese samenwerking sinds 1945 herkennen,

- EGKS, (E)EG, (voor- en nadelen uitbreiding) EU
- voorkomen nieuwe oorlog / nieuw conflict Duitsland - Frankrijk
- vergroten markt / verbeteren concurrentiepositie met VS en Japan

ook op lokaal of regionaal niveau, en enkele gevolgen daarvan voor burgers beschrijven

- **invloed Europa op werk / vrije tijd / geld / monetaire unie / invoering euro**

3. voorbeelden herkennen van onderwerpen die Nederlanders in de discussie over de Europese integratie van belang achten voor de Nederlandse identiteit

- taal / onderwijssysteem / verzorgingsstaat / justitie / tolerantie

4. een eigen standpunt weergeven over de vraag of, op welke terreinen en onder welke voorwaarden, het wenselijk is dat Nederland nationale bevoegdheden overdraagt aan de Europese Unie.

Een vakdidactische analyse en een advies voor het toekomstige centraal examen. Deze tekst is tot stand gekomen in overleg met en wordt onderschreven door de volgende universitaire vakdidactici geschiedenis: Harry Havekes en Jan de Vries (Radboud Universiteit Nijmegen), Paul Holthuis (Universiteit Groningen), Janneke Riksen (Vrije Universiteit Amsterdam), Hanneke Tuithof (Universiteit Utrecht) en Jannis de Valk (Universiteit van Amsterdam).

STEPHAN KLEIN

Het pilotexamen geschiedenis Havo

In 2001 kwam de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, ofwel de commissie-De Rooy) met het advies voor een herziening van het geschiedenisonderwijs. Daarin staat 'historisch besef' centraal. Een belangrijk onderdeel daarvan is volgens de commissie het 'chronologisch besef'. Om dat te ontwikkelen bedacht zij een didactisch instrument: het stelsel van tien tijdvakken met ronde jaartallen, eenvoudige titels en bijbehorende beeldmerken. Elk tijdvak is uniek omdat het eigen, kenmerkende leerstofonderdelen heeft.¹

Het stelsel is bedoeld om concentrisch aangeleerd te worden vanaf de basisschool tot en met het eindexamen vmbo, havo en vwo.

De herziening zou het algemeen geconstateerde probleem moeten oplossen dat veel leerlingen bij het verlaten van het voortgezet onderwijs weinig historische overzichts kennis bezitten. Dat gebrek komt het meest pregnant tot uiting wan-

neer historische verschijnselen of gebeurtenissen moeten worden gedateerd. Het gaat hier niet over afwijkingen van enkele jaren – hoewel ook dat al veel kan uitmaken – maar over vergissingen van eeuwen.

Volgens het voorstel van de CHMV zou op het havo en het vwo een aantal diachronische thema's in het schoolexamen moeten worden getoetst.

De overzichts kennis van de tien tijdvakken (de oriëntatie kennis) zou onderwerp moeten zijn van het centraal examen, gecombineerd met casusbeschrijvingen waarin vakvaardigheden aan de orde kunnen komen.² De casusbeschrijvingen zijn in de loop van de gedachtenvorming echter uit het voorstel verdwenen. De vraag die nu voorligt is of een centraal examen, gebaseerd op alleen de oriëntatie kennis, mogelijk is. Immers, de pilot met zo'n nieuw centraal examen voor het havo wordt nu geëvalueerd.

In dit artikel willen we onze analyse van het pilot-examen uiteenzetten en vervolgens een uitspraak doen over de inhoudelijke 'aanvaardbaarheid'. Dit betreft zowel het niveau van de inhoud als de vakvaardigheden. Dat is iets anders dan het onderzoek dat de pilotprojectgroep

zelf heeft uitgevoerd en dat bestaat uit de statistische gegevens die voor elk examen worden gegenereerd (de toets-item analyse) en de (subjectieve) ervaringen van de deelnemers, zowel leerlingen als docenten.

Voor de 'aanvaardbaarheid' gaan we hier niet af op de gevoelens van leerlingen na afloop van het examen of op gevolgen die niet rechtstreeks met de inhoud te maken hebben, maar bijvoorbeeld met de studiehouding van leerlingen. Het gaat ons om de inhoud van het pilot-examen, gerelateerd aan de vakvaardigheden uit domein A van het examenprogramma 2007.

Voordat wij tot de analyse overgaan eerst een voorbehoud. Ondanks de verschillen tussen het oude en het nieuwe examen is er ook sprake van overlapping. Bepaalde vraagtypen zijn zowel mogelijk in het oude als in het nieuwe examen. Als zo'n vraag goed of minder goed is in de ene opzet is hij dat ook in de andere. Verder zijn er op het niveau van individuele vragen altijd wel verschillen van mening over de kwaliteit. Wij proberen in dit artikel individuele vragen vooral te gebruiken om meer structurele kanten van het examen naar voren te halen.

STEPHAN KLEIN IS VAKDIDACTICUS
GESCHIEDENIS AAN DE
UNIVERSITEIT LEIDEN.

Een positief punt van het nieuwe examen is dat het een combinatie van onderwerpen kan opleveren die in de huidige opzet met twee thema's niet kan voorkomen. Dat is, zeker bij deze eerste twee keer (twee examentijdvakken), verfrissend. De keuze voor oriëntatiekennis in een centraal examen kent echter ook bezwaren. Hoewel die niet helemaal van elkaar gescheiden kunnen worden, proberen we ze wel te onderscheiden in drie thema's, namelijk:

1. referentiekader en diachronische ontwikkelingen,
2. niveau / diepgang,
3. relatie schoolvak – wetenschap.

Referentiekader en diachronische ontwikkelingen

Het pilot-examen is gebaseerd op domein B van het examenprogramma 2007, waarin de zogenoemde 'oriëntatiekennis' is opgenomen. Deze is omschreven met 'kenmerkende aspecten'. De leerlingen moeten zich die oriëntatiekennis eigen maken met hulp van een stelsel van tien tijdvakken en de andere vaardigheden die vermeld staan in domein A. Elk tijdvak is gevuld met een aantal van die 'kenmerkende aspecten'.

Voorbeelden van kenmerkende aspecten, die relevant zijn voor het hierna te bespreken examen, zijn:

- de levenswijze van jagers en verzamelaars (Tijd van Jagers en Boeren; – 3000 vC)
- de democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussies over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap (Tijd van Pruiken en Revoluties; 1700-1800)
- de opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme (Tijd van Burgers en Stoommachines; 1800-1900)
- de Duitse bezetting van Nederland (Tijd van de Wereldoorlogen; 1900-1950)

Over zowel de oriëntatiekennis als de tien tijdvakken – beide nieuwe verschijnselen en gezamenlijk ook wel aangeduid als referentiekader – kan verwarring ontstaan.

Bij de oriëntatiekennis is dat het geval omdat een heldere definitie eigenlijk

ontbreekt. Uit het examenprogramma zou men kunnen opmaken dat het de 'kenmerkende aspecten' zelf zijn, maar het lijkt de CHMV toch ook te gaan om de onderliggende kennis die nodig is voor het begrip van die abstracte, kenmerkende aspecten en voor het chronologisch kunnen plaatsen. De 'kenmerkende aspecten' zijn dan eerder globale aanduidingen van datgene waar leerlingen oriëntatiekennis (feiten, verbanden, interpretaties) over moeten ontwikkelen dan de oriëntatiekennis zelf. Wat die 'oriëntatiekennis' in meer concrete zin inhoudt is niet omschreven en dat zal door de docent en de methodenmakers moeten worden ingevuld.

Van deze specificatie zegt de CHMV dat ze bestaat uit het kunnen geven van (concrete) voorbeelden. Het ontbreken van die specificaties kan ons inziens tot verwarring blijven leiden en het werken met alleen voorbeelden roept de vraag op of een inhoudelijk aanvaardbaar centraal examen wel mogelijk is. Daarop komen we terug bij het tweede punt.

Ook over het stelsel van de tien tijdvakken is door het pilot-examen verwarring mogelijk. Door de CHMV wordt dit stelsel enerzijds aangemerkt als een didactisch instrument, een keuze om leerlingen te helpen een chronologisch overzicht te laten ontwikkelen. Maar die didactische keuze is anderzijds wel verplichte examenstof. De onderliggende gedachte is namelijk dat leerlingen tijdens het centraal examen (en daarna) niet zonder dat tijdvakkenkader zouden kunnen, m.a.w. hun chronologisch overzicht moet bestaan uit verschillende tijdsindelingen. In het pilot-examen zijn de tien tijdvakken echter – opvallend genoeg – geheel afwezig. Er is een indeling aangehouden in Prehistorie en Oudheid, Middeleeuwen, Vroegmoderne Tijd en Moderne Tijd. Daar waar een tijdsaanduiding in combinatie met een kenmerkend aspect wordt bevraagd gebruikt men:

- het woord 'eeuw' ('vierde eeuw', 'elfde eeuw', 'tweede helft twintigste eeuw' etcetera.);
- een nadere specificatie van het traditionele tijdvak ('vroeg Middeleeuwen', 'late Middeleeuwen', 'latere Middeleeuwen', 'einde van de Middeleeuwen');

- een jaartal met gebeurtenis ('1564', '1806' etcetera);
- een jaartal als markering van vóór of na ('1500');
- een jaartal als markering van na ('de periode na 1945');
- een periode gemarkeerd door twee jaartallen ('tussen 1096 en 1291');
- een historisch begrip met jaartal ('tijdens de Franse Revolutie [1789]');
- een historisch begrip gemarkeerd als periode met twee jaartallen ('de Nederlandse Opstand [1568-1648]').

Hieruit kan men opmaken dat de tien tijdvakken kennelijk toch als tijdelijk (en optioneel) didactisch hulpmiddel moeten worden beschouwd en niet als een tijdsindeling die permanente waarde heeft. Toch staat in domein A van het examenprogramma 2007, naast de in het examen gehanteerde, gangbare tijdsaanduidingen, nog steeds het vanuit didactische overwegingen bedachte stelsel van tien tijdvakken.

Dat de tien tijdvakken optioneel moet worden opgevat zouden wij een verstandige ontwikkeling vinden. Het ontwikkelen van chronologisch besef is immers niet afhankelijk van één specifieke vorm van didactiek. Bovendien bestaat er geen wetenschappelijk onderzoek dat duidelijk maakt of het stelsel van tien tijdvakken echt tot historisch overzicht en inzicht leidt bij leerlingen en hoe leerlingen het best tot de in het examen gevraagde tijdshantering kunnen komen, met of zonder verplichte kennis van de tien tijdvakken.

Het verdwijnen van de tien tijdvakken in het centraal examen illustreert ook een andere – wellicht onbedoelde – eigenschap van deze didactiek. Hoewel de kenmerkende aspecten van hun tijdvaktitels en beeldmerken zijn losgevoegd, blijven die wel onderwerp van toetsing. De kenmerkende aspecten moeten nu aan andere tijdsaanduidingen – zoals hierboven genoemd – worden gekoppeld. Maar deze aspecten waren nu juist kenmerkend omdat ze bij telkens één van die tien tijdvakken hoorden en niet bij andere. De symbiose van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten blijkt dus niet te bestaan in de examenpraktijk. Van een didactisch instrument om tot chronologisch

Gebruik bron 2.

In de elfde eeuw ontstaat er een langdurig conflict tussen keizer en paus. Deze afbeelding wordt beschouwd als propaganda in dit conflict.

3p 8 □

Leg uit:

- waar dit conflict over ging en
- hoe de paus deze afbeelding kan gebruiken als propaganda.

Gebruik bron 2 en 3.

In 1806 krijgt de schilder David de opdracht van de Franse keizer Napoleon Bonaparte om zijn kroning tot keizer op het doek vast te leggen.

2p 9 □

- Vergelijk de rol van de paus en de rol van de keizer op beide afbeeldingen en
- geef aan welke politieke verandering Napoleon hiermee wilde laten zien.

bron 2

Een afbeelding uit de elfde eeuw over de kroning van Karel de Grote tot keizer in 800



Toelichting

De drie personen op de voorgrond zijn (van links naar rechts): Karel de Grote (768-814), de eerste keizer van West-Europa; de paus, het hoofd van de rooms-katholieke kerk; een monnik.

bron 3

Gedeelte uit een schilderij van de Franse schilder David uit 1806 van de kroning van Napoleon. Nadat hij zichzelf gekroond heeft, kroont Napoleon nu zijn vrouw tot keizerin. De paus kijkt toe



Toelichting

links knielend: keizerin Josephine
staand met kroon: Napoleon
zittend op de voorgrond rechts: de paus

overzicht te komen nestelt het geheel zich nu als een canon van onderwerpen (niet van interpretaties) in de jas van de meer gangbare chronologische indeling. Bezwaren tegen die canoniserende werking zijn elders uitgebreid besproken.³

Hoe is het nu gesteld met de factor 'tijd' in het nieuwe geschiedenisexamen?

In beide examentijdvakken zit, zoals verwacht mocht worden, een vraag over chronologisch ordenen en dat is prima. Maar een vraag die diachronische ontwikkelingen toetst ontbreekt. Het kunnen noemen van de chronologische volgorde van feiten uit verschillende tijdvakken is echter niet hetzelfde als diachronische verbanden begrijpen over tijdvakken heen.

De vragen 8 en 9 uit het eerste examen-tijdvak met de kroningen van Karel de Grote en Napoleon suggereren misschien de toetsing van een proces van verandering, maar het komt uiteindelijk neer op het bevragen van twee momentopnamen zonder verder verband. Blijkbaar wordt het gebrek aan mogelijkheden om inzicht in diachronische ontwikkelingen te toetsen veroorzaakt door het ontbreken van nadere specificaties bij de kenmerkende aspecten. Er zijn echter vanuit de vakdiscipline sterke argumenten om dit soort inzicht wel door leerlingen te laten ontwikkelen. Daarom wordt dat inzicht formeel ook verwacht. In het examenprogramma van 2007 staat letterlijk dat havo-leerlingen 'in historische processen de samenhang tussen veranderingen en continuïteit (moeten kunnen) beschrijven'.⁴

In theorie worden docenten dus voor een zware opgave gesteld. Zij moeten niet alleen de kenmerkende aspecten zelf specificeren, maar ook bedenken welke kenmerkende aspecten uit de eerdere tijdvakken nog relevant zijn voor de late-re om aan de eis van samenhang in diachronische ontwikkelingen te voldoen. In het pilot-examen komt deze belangrijke vakvaardigheid echter niet uit de verf en kan die waarschijnlijk ook niet goed getoetst worden.

Deze inhoudelijke aderlating is aanzienlijk en bovendien voldoet het centraal examen zo formeel niet aan een van de eindtermen.

Niveau / diepgang

Behalve naar de omgang met tijd dient ook het niveau van het examen beoordeeld te worden. De keuze om oriëntatiekennis te toetsen – wat het ook precies moge zijn – impliceert dat er enige concessies aan de diepgang moeten worden gedaan. Maar is dat wel acceptabel? De pilot heeft alleen betrekking op 5 havo, niet op 6 vwo.

Desondanks is ook op 5 havo-niveau de vervlakking op een aantal punten goed waarneembaar. Diverse vragen, zeker die over de Prehistorie, zijn toch meer onderbouwvragen die soms lastig worden door een gewrongen manier van toetsen. Zo wordt in vraag 3 van het tweede examentijdvak aan leerlingen gevraagd om uit te leggen dat het meisje van Yde enerzijds wel en anderzijds niet in de Prehistorie leefde.

Een vreemde vraag, die nog moeilijker wordt gemaakt door de onduidelijke foto (wat relevant is zit in de toelichting) en het merkwaardige antwoordmodel, waaruit blijkt dat een ongeletterd volk niet meer in de prehistorie leeft wanneer er door andere volken over wordt geschreven. Een opmerkelijke specificatie van het begrip 'prehistorie'.

In het voorgaande wordt tegelijkertijd een andere vorm van niveauverlaging zichtbaar. Het gebruik van bronnen is aan het veranderen. Ze worden vaak meer illustratief ingezet. De toelichtingen erbij worden langer en dat komt omdat examenmakers niet meer van dezelfde contextkennis (specificatie) bij leerlingen kunnen uitgaan. In de eerder genoemde vraag 9 uit het eerste examentijdvak staat bij de toelichting van de bron al vermeld wat er te zien is, namelijk dat Napoleon zichzelf kroont. In combinatie met de vorige vraag valt er voor de leerling dan nog maar weinig zelf te ontdekken.

Soms is het specificatieprobleem, zelfs met het geven van contextinformatie, kennelijk onvoldoende opgelost. Bij vraag 23 uit het eerste examentijdvak moeten leerlingen uit een spotprent van Albert Hahn aantonen dat hij een socialistische visie op oorlog weergeeft. Hoewel ook hier de interpretatie wordt weggegeven, had een aantal pilot-docenten het begrip 'socialisme' kennelijk niet zodanig gespecificeerd dat de visie op

Prehistorie en Oudheid

Stel:

Bij een opgraving vind je

- in laag 1: visfuiken, resten van speren, een vuistbijl, resten van vuurplaatsen en
- in laag 2: resten van een maalsteen en grondsporen van een ploeg.

In slechts één van beide lagen was een vaste woonplaats.

2p 1 ☐ Beredeneer in welke laag zich de vaste woonplaats bevond.

Gebruik bron 1 en 2.

In 1897 werd in de venen bij Yde het lijk van een ongeveer zestienjarig meisje gevonden. Deze vondst gaf aanleiding tot twee voorlopige conclusies over de leefwijze van het volk waartoe dit meisje behoorde.

Het volk dat leefde bij de venen in de buurt van Yde:

- straft misdadigers door ze in het veen ter dood te brengen en
- voert geen straf uit, maar offert mensen in het veen.

2p 2 ☐ Ondersteun elke voorlopige conclusie met een aan de bronnen ontleend argument.

Het volk waarbij het meisje van Yde hoorde, leefde enerzijds wel en anderzijds niet in de prehistorie.

2p 3 ☐ Leg dit uit.

bron 1

Het meisje van Yde. Dit veenlijk wordt in 1897 door veenarbeiders gevonden bij Yde in Drenthe. Het gaat om een meisje van ongeveer 16 jaar dat leefde in de tijd tussen 54 voor en 128 na Christus



Toelichting

Het meisje ligt onder een grote geweven wollen mantel, met kleurige banen. Om haar hals zit een gevlochten wollen band met een schuifknoop (knoop die gebruikt werd om mensen te wurgen).

bron 2

In 98 na Christus schrijft de Romeinse schrijver Tacitus over de rechtspraak bij Germaanse stammen in West-Europa

- 1 Verraders en overlopers hangt men op aan bomen. Lafaards, deserteurs en ontaarde mensen
- 2 verdrinken ze in een modderige poel onder het gewicht van vlechtwerk (...) (of) duwen ze in
- 3 het zompige moeras en gooien er dan vlechtwerk overheen.

Vragen uit het Tweede Tijdvak.

De andere zijn allemaal gebruikt in het Eerste Tijdvak.

Gebruik bron 4.

In de achttiende eeuw ontstaan er in de Republiek twee partijen, de patriotten die het bestuur van prins Willem IV (1747-1751) en Willem V (1751-1795) willen veranderen, en de prinsgezinden die het bestuur verdedigen. De patriotten zijn van mening dat de handel van de Republiek terugloopt door het slechte bestuur, de prinsgezinden denken daar anders over.

4p 14 ☐ Leg uit:

- welk argument voor hun standpunt de patriotten aan deze tabel kunnen ontleenen en
- wat de prinsgezinden daar met deze tabel tegenin kunnen brengen.

Gebruik bron 4.

Voor veel onderzoekers vormen de Sonttolregisters een zeer betrouwbare bron.

2p 15 ☐ Geef vanuit de aard van deze bron een argument voor die betrouwbare bron.

bron 4

De jaarlijkse gemiddelden van doorvaarten in beide richtingen van schepen door de Sont, de doorgang bij Denemarken van de Noordzee naar de Oostzee. Alle schepen die door de Sont voeren, moesten tol betalen en die betalingen werden per schip en per doorvaart opgeschreven in een register. Onderzoekers uit onze tijd hebben die gegevens gebruikt om de tabel te maken

Doorvaarten van schepen door de Sont 1651-1794

	Alle schepen	Nederlandse schepen	
	Aantal	Aantal	Percentage van het totaal
1651-1657	2816	1776	63%
1661-1670	2610	1353	52%
1671-1680	2593	1176	45%
1681-1690	4011	1902	47%
1691-1700	3654	1153	32%
1701-1710	2609	728	28%
1711-1720	1755	880	50%
1721-1730	3796	1612	42%
1731-1740	4369	1850	42%

Gebruik bron 11.

Als reactie op de oproep van minister Bolkesteijn schrijft Anne haar dagboek over. Sommige historici zien daarom Anne's dagboek niet meer als betrouwbare bron voor onderzoek naar het leven van joodse onderduikers tijdens de bezetting.

4p 27 ☐ Geef een argument vóór en een argument tegen de opvatting dat het dagboek hierdoor als bron minder betrouwbaar is geworden.

bron 11

Een fragment uit het dagboek van het joodse meisje Anne Frank. Zij zat van 1942 tot augustus 1944 ondergedoken in het Achterhuis in Amsterdam. Zij en de andere onderduikers werden verraden en door de Duitse bezetters afgevoerd. Zij stierf in concentratiekamp Bergen-Belsen op 15 april 1945

- 1 Woensdag 29 Maart 1944.
2 Lieve Kitty,
3 Gisterenavond sprak minister Bolkesteijn aan de Oranje-zender erover dat er na de oorlog
4 een inzameling van dagboeken en brieven van deze oorlog zou worden gehouden.
5 Natuurlijk stormden ze allemaal direct op mijn dagboek af.
6 Stel je eens voor hoe interessant het zou zijn, als ik een roman van het Achterhuis uit zou
7 geven; aan de titel alleen zouden de mensen denken, dat het een detective-roman was. Maar
8 nu in ernst, het moet ongeveer 10 jaar na de oorlog al grappig aandoen als men vertelt hoe
9 wij als Joden hier geleefd, gegeten en gesproken hebben. Al vertel ik je veel van ons toch
10 weet je nog maar een heel klein beetje van ons leven af. (...)

11 je Anne M. Frank

oorlog door hun leerlingen herkend kon worden in een beeldbron. Men zou kunnen beweren dat in zo'n geval de kwaliteit van de docent goed tot zijn recht komt, maar dan stappen we te gemakkelijk over het specificatieprobleem heen. Ook het bevragen van een belangrijk vakconcept als 'betrouwbare bron' roept grote twijfel op over het niveau. In het eerste examentijdvak wordt 'betrouwbare bron' tweemaal getoetst. Door het ontbreken van specifieke contextkennis bij leerlingen lijkt hier van historisch denken geen sprake meer te zijn. Naar

aanleiding van vraag 15 moeten leerlingen concluderen dat officiële overheidsdocumenten betrouwbaar zijn als die overheid zelf iets wil weten (tolregisters)! Helaas is niet gegeven voor welke vraagstelling de bron op betrouwbaarheid moet worden beoordeeld. Dat is wel het geval bij vraag 27, maar daar correspondeert de inhoud van de bron niet met de gegeven vraag naar het leven van joodse onderduikers tijdens de bezetting. Anne Frank vertelt in het bronfragment dat ze met de gedachte speelt om een roman te schrijven over

het leven in het Achterhuis. Zij geeft hier echter geen informatie over dat leven zelf dat op betrouwbaarheid kan worden getoetst.

Het niveauverlies dat in beide vragen zichtbaar is, is dat ze wel gaan over het verschijnsel subjectiviteit ('standplaatsgebondenheid') van bronnen, maar dat leerlingen niet concreet wordt gevraagd uit te leggen hoe dat werkt. Het gevolg is dat veel antwoorden, ook gokwerk, goed gerekend zullen worden en dat er plati-tudes ontstaan over welk soort bron wanneer betrouwbaar is. Het probleem is immers dat men over betrouwbaarheid van bronnen in zijn algemeenheid weinig kan zeggen, alleen in concrete situaties met concrete vraagstellingen. En voor dat laatste moet, in het geval van een centraal examen, eenduidige concretere kennis verondersteld kunnen worden bij leerlingen.

Relatie schoolvak – wetenschap

In de huidige examenpraktijk bestaat er door de wisselende onderwerpen een uitwisseling tussen inzichten uit het geschiedwetenschappelijke debat en de examenpraktijk.

Ten eerste is er bij de ontwikkeling van de stofomschrijving en de screening van het concept-examen een wetenschappelijke specialist betrokken. Ook al is dat geen garantie voor een goede omschrijving en een goed examen, er is wel uitwisseling van inzichten. Ten tweede kunnen examenmakers bij het Cito zich op één thema concentreren (voor elk thema bestaat een constructiegroep). Wellicht zouden zij daarvoor meer tijd wensen, maar een vorm van specialisatie en inlezen in moderne publicaties is wel mogelijk. Ten derde stimuleert de huidige examenpraktijk vakinhoudelijke nascholing van vele docenten, waardoor nieuwe inzichten hun weg kunnen vinden naar het klaslokaal.

Het nieuwe examen vraagt echter alleen naar oriëntatiekennis. Het gevolg is dat de contacten tussen wetenschap en schoolpraktijk eerder zullen verwateren dan dat zij zullen worden versterkt. Bij de vaststelling van het pilot-examen is geen wetenschappelijke specialist meer betrokken, aangezien het meer dan vijftiende eeuw bestrijkt. De examenmakers moeten hun aandacht

over een veel langere tijd verdelen en de pilotdocenten zijn wel begeleid, maar niet vanuit wetenschappelijk-vakinhoudelijk oogpunt.

Te vrezen valt dat dit alles op termijn zal leiden tot inhoudelijke nivellering in het geschiedenisonderwijs en tot verkoking van de examenpraktijk.

Een aardig voorbeeld uit het pilot-examen dat met dit probleem samenhangt is vraag 14 uit het eerste examentijdvak over de patriotten en de prinsgezinden. Hier wordt een algemene zorg in achttiende-eeuws Nederland verward met de politieke tegenstellingen vanaf 1780. De dramatische ontwikkeling in die eeuw is weggefallen en het jaartal van Willem V's aantreden als stadhouder is fout.

In de geschiedwetenschap is de afgelopen twintig jaar de zelfanalyse van moreel verval van de achttiende-eeuwse Nederlanders en de plotselinge politieke uitwerking daarvan vanaf 1780 uitgebreid onderzocht. Het is de opgang naar het denken over Nederland als natie, over democratie en over modernere invullingen van het burgerschap. In het examen moeten leerlingen echter op anachronistische wijze een Sonttol-register bestuderen.

Zo'n vraag zou niet door een wetenschappelijke screening komen omdat ze inhoudelijk niet aansluit bij modernere inzichten, als vaardigheid weinig interessant is en chronologisch niet klopt.

Dit is de examenmakers nauwelijks aan te rekenen, gezien de beperkingen waarmee zij moeten werken.

Hier wrekt zich ook het verschijnsel dat het pilot-examen eigenlijk een antwoord is op vragen uit de jaren negentig, terwijl de maatschappij de afgelopen jaren ook weer duidelijke inhoudelijke vragen stelt aan het vak, namelijk in relatie tot de samenhang in een open, multiculturele samenleving. Dat zit ook allemaal wel in domein A, punt 4 en 7 verstopt (betekenisgeving voor het heden), maar het is globaler omschreven en nogal naar de achtergrond gedrukt door de juist erg uitgebreide nadruk op de factor tijd in het algemeen en het tijdvakkenstelsel in het bijzonder. De ruimte die de punten in domein A innemen, noch hun volgorde, zijn echter een indicatie van prioritering.

Conclusie

Op grond van het voorgaande concluderen wij dat de examenmakers, hoezeer zij ook lof verdienen voor hun inventiviteit, toch niet in staat zijn gebleken een examen te maken dat vakinhoudelijk aanvaardbaar mag worden genoemd. Het inzicht in diachronische ontwikkelingen, een door historici algemeen geaccepteerd aspect van historisch inzicht, blijkt op deze wijze niet te kunnen worden getoetst en daarmee voldoet het pilot-examen nu niet, en naar verwachting ook in de toekomst niet, aan punt 4 van domein A van het examenprogramma (2007).

Qua niveau nemen wij een vervlakking waar van inhoud en van vaardigheden. Doordat de oriëntatiekennis niet verder is gespecificeerd kunnen vragen weinig diepgang krijgen. De aanvankelijk door de CHMV bepleite casustoetsing was bedoeld om daarin te voorzien, maar dit onderdeel is in het pilot-examen niet aanwezig. Dit niveauverlies vinden wij voor een centraal examen ongewenst. Bovendien is onze verwachting dat deze tendens zich op 6 vwo-niveau nog sterker zal voordoen. Tenslotte achten wij het ongewenst dat door een centraal examen van oriëntatiekennis de banden tussen schoolvak en wetenschappelijke discipline kunnen gaan verwateren. Ons inziens is juist een versterking van die banden noodzakelijk.

Aanbeveling

Op basis van bovengenoemde conclusie komen wij tot de volgende aanbevelingen.

Van een centraal examen gaat een voorbeeldwerking uit. Hoewel wij het belang van overzichtskennis in een centraal examen niet betwisten, geven de problemen met diachronische ontwikkelingen en met specificatie alle aanleiding te pleiten voor de toevoeging van een diachronisch thema. De uitgebreide studielast en de vermindering van thema's in het nieuwe examenprogramma geven daarvoor de ruimte.

De ook centraal te toetsen diachronische thema's moeten geen kopieën zijn van de huidige examenthema's. Het is raadzaam bij het formuleren ervan naar een nieuwe vorm te zoeken waarin tegemoet kan worden gekomen aan de

bezwaren die bij sommige van die thema's kunnen worden gemaakt, zoals de grote mate van detail en het ontbreken van duidelijke lijnen of richtinggevend vragen.

Te denken valt aan een kleine, vaste commissie die met een beperkte specificatie en een begeleidende syllabus telkens vorm geeft aan dergelijke thema's. Die zouden qua inhoud, omvang en complexiteit kunnen verschillen tussen havo en vwo. Bij het formuleren van een diachronisch thema kan een commissie aansluiting zoeken bij de kenmerkende aspecten uit domein B van het examenprogramma 2007, zonder die aspecten en het tijdvakkenkader waarin zij geplaatst zijn al te canoniek op te vatten.

Verder dient overwogen te worden om de thema's een langere levensduur te geven of volgens een bepaalde cyclus te laten terugkeren. De waardeverhouding tussen oriëntatiekennis en diachronisch thema in het centraal examen is dan een nog te maken keuze, maar zal niet ver moeten afwijken van 50% – 50%.

In een centraal examen blijft het overzicht zo gehandhaafd, maar wordt ook het (diachronische) historische proces toetsbaar. Bovendien kan vervlakking van het niveau worden voorkomen en blijven de mogelijkheden gehandhaafd voor een vanuit de examenpraktijk georganiseerde relatie tussen wetenschap en schoolvak.

Noten

- 1 *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming* (Enschede 2001) 14-27.
- 2 *Verleden, heden en toekomst*, 114-115.
- 3 Maria Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving', in: *Tijdschrift voor Geschiedenis* 119 (2006) nr.2, 160-177. Volgens Grever is de serie kenmerkende aspecten ook een narratief raamwerk op metaniveau en dus ook canoniserend in interpretatieve zin.
- 4 Examenprogramma Geschiedenis HAVO/VWO (2007), domein A, punt 4.

Vanaf 5 oktober komt Schooltv met HistoClips, een nieuwe geschiedenisreeks speciaal voor de onderbouw van het vmbo. Er worden vier delen gemaakt: 'De Romeinen in ons land', 'Lodewijk XIV – een absoluut vorst', 'Het bestuur van Nederland' en 'Jong in de jaren zestig'. Waarom juist nu? Wat heeft Schooltv bewogen om voor deze doelgroep in actie te komen en hoe waren de voorbereidingen? Een kijkje in de keuken ...

WILLEM A. VAN DER SPEK

HISTOClips

Schooltv voor het vmbo

De belangstelling van de media voor het vmbo neemt toe. Dagelijks is dat te lezen in de bladen en te zien op tv. Het vmbo komt er meestal niet goed af: de leerlingen zijn ongeïnteresseerd en je moet bijna medelijden krijgen met de docenten.

Het is de vraag wie met deze aandacht wordt geholpen. Er zijn immers veel docenten die elke dag heel gemotiveerd op het vmbo aan het werk zijn. Die negatieve kritiek in de media spoort niet met hun praktijkervaring. Zij moeten oproeien tegen de negatieve stroom die door de media in beweging wordt gebracht en/of gehouden. Schooltv wil daarbij meehelpen. Wij zien het als onze taak het onderwijs te voorzien van praktische programma's die de leerlingen motiveren. Regelmatig hebben we daar ook succes mee gehad. Veel Schooltv-projecten voor het primair en voortgezet onderwijs getuigen daarvan.

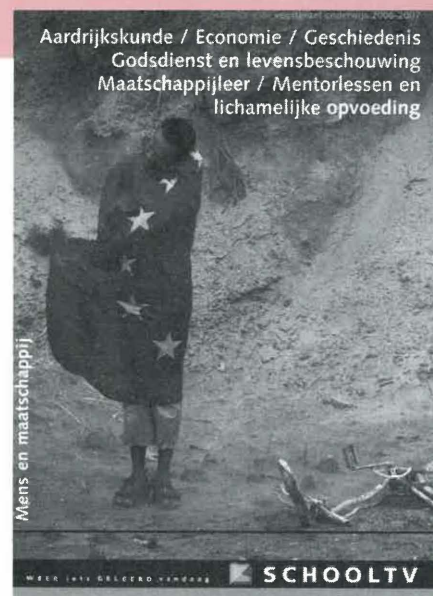
WILLEM VAN DER SPEK IS PROJECT-MANAGER GESCHIEDENIS EN AARDRIJKSKUNDE BIJ SCHOOLTV.

In de programmering van Schooltv is de doelgroep vmbo al enige tijd een belangrijk speerpunt. De voor het vmbo gerealiseerde projecten zijn echter niet allemaal even succesvol. Het is blijkbaar niet zo eenvoudig aantrekkelijke programma's voor deze doelgroep te maken.

Vragen en aarzelingen

Voordat de makers van de HistoClips begonnen, vroegen zij zich af in welke vorm de informatie gegoten moest worden: is een soap geschikt of moeten de beelden net zo flitsend zijn als een muziekclip op TMF, want daar kijken de leerlingen toch zo graag naar?

Uit een onderzoek voorafgaand aan de productie van andere programma's voor het vmbo was gebleken dat leerlingen vooral geïnteresseerd zijn in onderdelen als muziek, humor, actie, liefde, spanning en goed uitzierende personen. Dat kunnen ook de basiselementen zijn voor educatieve programma's, maar zijn deze vormgevingselementen eigenlijk wel te verenigen met serieuze onderwerpen uit de natuurkunde, aardrijkskunde of geschiedenis? De geschiedenisredactie



kon zich Lodewijk XIV à la TMF moeilijk voorstellen. Het moest toch ook nog ergens over gaan? Wat zou er nog overblijven van de historische authenticiteit? Zou een goed gemaakte en gepresenteerde korte documentaire een onvoldoende halen? Moesten we het dan wel doen?

Vragen en aarzelingen genoeg, maar dat er voor Schooltv een duidelijke taak lag voor zo'n grote groep leerlingen – 60% van het totale aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs – stond buiten kijf.

Met docenten om de tafel

Het noodzakelijke duwtje in de rug was de oproep van een groep vmbo-



docenten binnen de VGN. Zij wilden graag dat Schooltv een reeks korte geschiedenisprogramma's maakte voor de onderbouw van het vmbo. Een uitnodiging van Schooltv om hier eens over te praten, was snel gemaakt. In de bespreking bleken er verschillende motieven te zijn voor het verzoek. In de klassen 1 en 2 is geschiedenis een verplicht vak. De leerlingen vinden de methoden niet aantrekkelijk genoeg om met geschiedenis leuk aan de slag te gaan. Ze vinden het een 'talig' vak en te abstract. Van huis uit krijgen weinig kinderen interesse voor geschiedenis mee. Er zijn ook niet zoveel tv-programma's voor deze groep, want die zijn te moeilijk (namelijk bestemd voor hogere klassen) of te gemakkelijk (bijvoorbeeld de maandelijkse Schooltv-programma's van Vroeger & Zo, bestemd voor het basisonderwijs). Er is duidelijk behoefte aan korte programma's die echt voor deze doelgroep bestemd zijn. Korte Schooltv-program-

ma's gericht op het niveau van leerlingen in klas 1 en 2, theoretische en gemengde leerweg, kunnen een grote stimulans betekenen voor de geschiedenislessen in het vmbo, vonden de docenten. Misschien krijgen ze hierdoor meer plezier in geschiedenis en merken ze dat het geen saai vak is over dode mensen, maar dat geschiedenis gaat over mensen als wij die in een andere tijd leefden.

De in het voorjaar van 2004 door de VGN georganiseerde VMBO-Studiedag was voor Schooltv een onderbouwing om voor het geschiedenisonderwijs in het vmbo te gaan programmeren. Ook vmbo-leerlingen kun je best iets voorzetten, hoorden we daar. In de forumdiscussie tijdens de dag werd gesproken over de concentratie van vmbo-leerlingen. Kleio deed daarvan verslag: 'Dat ze zich slechts vijf minuten kunnen concentreren werd door de zaal resoluut naar het rijk der fabelen verwezen. Om vijf minuten te laten volgen door goede

Links: Romeinse officieren van de Legio X Decima (het Tiende Dubbellegioen weer tot leven gewekt in het Gemina project) uit 'De Romeinen in ons land' en daaronder natuurlijk de Beatles tijdens de roemruchte rondvaart door de Amsterdamse grachten in 1964 uit 'Jong in de jaren zestig'.

activerende didactiek, waarbij volgens vakdidacticus De Vries de docent aanstuurt en begeleidt, werd ook niet zonder meer geaccepteerd. 'Had je daar 25 minuten neergezet, dan gaat het ook', meende een zelfbewuste docent.' Naar voren kwam ook de behoefte van docenten aan kant en klaar lesmateriaal en variatie in lesvormen. Werk aan de winkel dus voor Schooltv.

Het projectvoorstel

Uit een vervolgbijeenkomst met de groep vmbo-docenten kwam naar voren waaraan de tv-programma's zouden moeten voldoen: elke aflevering een ander onderwerp, te kiezen uit de hoofdstukken in de verschillende methodes die in klas 1 en 2 worden gebruikt; begrijpelijke, korte teksten waarbij de leerlingen zich voelen aangesproken; flitsende beelden en een heldere presentatie. Bij de redactie van Schooltv groeide het enthousiasme. Dit was een uitdaging! HistoClips zou de nieuwe serie gaan heten.

Het projectvoorstel werd ingediend en door de SchoolTV-leiding gehonoreerd. Het paste tenslotte volledig in het speerpuntenbeleid: programmering voor het vmbo. Vol trots kon in januari 2005 aan de docenten gemeld worden: HistoClips gaat door. Eerste uitzendingen in het najaar van 2006.

Vorbereidingen

De redactie maakte een selectie van geschiedenisonderwerpen uit de meest gebruikte methoden. Aan de docenten werd de keuze voorgelegd: welke wilt u in de eerste vier programma's van HistoClips? 'Romeinen en Bataven' stond meteen vast omdat er een Teleac-serie is over dit onderwerp en die beelden gebruikt kunnen worden. De andere drie thema's werden bepaald op 'Lodewijk XIV – absoluut vorst', 'Het bestuur van Nederland' en 'Jong in de jaren zestig'.

Histoclips 2006/2007

Vanaf donderdag 5 oktober a.s. worden de HistoClips uitgezonden, telkens een om 9.30 uur via Nederland 2.

Op donderdag 11 januari 2007 worden de vier afleveringen achter elkaar uitgezonden vanaf 10.00 uur.

De website voor het voortgezet onderwijs Eigenwijzer.nl zal fragmenten uit de HistoClips online hebben als de eerste tv-programma's worden uitgezonden. www.schooltv.nl/eigenwijzer

De handleiding met werkbladen kost € 14,- en is te bestellen via www.schooltv.nl/bestellen

Schooltv is heel erg benieuwd naar uw reacties!
willem.vd.spek@teleacnot.nl

Ook de basisscripts zijn aan de ongeveer tien docenten van de 'meedenktank' voorgelegd. Basisscripts geven de onderbouwing van de scripts die de regisseur later zal maken. De regisseur is natuurlijk gespitst op het verkrijgen van adequaat beeldmateriaal en dat is bij historische onderwerpen bepaald niet eenvoudig. Vaak komen de filmfragmenten uit buitenlandse archieven die soms duizenden euro's per minuut vragen voor enkele malen uitzending door Schooltv.

Hoe het bij de programma's van HistoClips zou gaan, bleek toen de productie echt begon.

Productie

In het voorjaar van 2006 komt het erop aan. Ook regisseur Patricia Overman onderkent het belang van HistoClips voor het vmbo. Met eindredacteur Erik Appelman woont zij op verschillende vmbo-scholen een geschiedenisles bij en ze is ervan overtuigd dat de Schooltv-programma's een welkome aanvulling kunnen zijn. Beeldmateriaal wordt gezocht in archieven in Nederland (Beeld en Geluid, Hilversum), Duitsland en Frankrijk. Gelukkig heeft Patricia eerder door haar gemaakte opnamen in paleis Versailles bewaard. Die kunnen nu goed gebruikt worden. De programma's van Teleac over Romeinen en Bataven blijken toch niet geschikt omdat er te vaak een pre-

sentator in beeld verschijnt, iets wat ze voor de vmbo-HistoClips onbruikbaar maakt. Een Duitse serie over de Romeinen kan in fragmenten worden aangekocht, dat valt weer mee. Maar Lodewijk XIV? Met statische beelden van Versailles, ook al zijn ze nog zo mooi, brengen we deze absolute vorst toch niet tot leven? Moeten we (delen van) speelfilms aankopen? Dat vinden filmmatschappijen meestal niet goed. Zelfs niet voor een hoge minutprijs. Gelukkig wordt er nog op tijd een Franse productie gevonden die stijlvol, levendig en betaalbaar is.

Op het moment van schrijven van dit artikel wordt hard gewerkt aan de montage van de Schooltv-programma's. Die moeten voor augustus 'klaar voor uitzending' zijn. Bij de redactie komt om de paar dagen een vhs-band binnen van de grove montage. Daar wordt nauwgezet commentaar op geleverd en er worden suggesties gedaan voor wijzigingen van beelden en voiceover-teksten. Dit is ook het moment om de beelden te beoordelen. Zijn ze levendig genoeg? Moeten bepaalde kernbegrippen ook in beeld worden gebracht? Zijn visuele 'trekkers' nodig omdat leerlingen van 13 en 14 jaar dat willen zien, of moeten we die juist weglaten?

De regisseur gaat ervanuit dat een HistoClip meestal met de hele klas tegelijk bekeken zal worden en dat dat een heel andere situatie is dan in je eentje thuis op de bank naar TMF kijken. Leerlingen willen ook best wat leren van Schooltv-programma's. Bij de samenstelling en in de montage zal ze dus oppassen met het gebruik van visuele en auditieve toeters en bellen. Je moet toch ook iets kunnen overbrengen van Lodewijk XIV en kunnen uitleggen hoe de Tweede Kamer zich verhoudt tot het kabinet. Dat wordt immers van Schooltv verwacht. Eindredacteur Erik Appelman ontkent dat niet, maar een zekere mix is volgens hem misschien wel nodig. Misschien wordt nog aan een paar leerlingen van een vmbo-school gevraagd wat zij ervan vinden.

Handleiding en site

Bij de vier tv-programma's brengt Schooltv een handleiding uit met bon-

dige informatie en verwerkingsvragen voor de leerlingen. Deze laatste zijn kopieerbaar en direct uit te delen. Volgens Erik Appelman is het de bedoeling dat de leerlingen ze bijna zelfstandig kunnen maken. De bronnen staan erbij afgedrukt of er wordt verwezen naar wat ze net hebben gezien in de HistoClip.

Erik verwacht dat vmbo-docenten de nieuwe serie zullen verwelkomen. Schooltv streeft in ieder geval naar een voortzetting in 2007. Dan wordt vervolgd met de afleveringen 5 t/m 8. Hoe het daarna verder gaat is nog onzeker. Veel vmbo-scholen zullen nu nog aparte lessen wijden aan de vakken geschiedenis en aardrijkskunde. In de toekomst gaat Schooltv misschien over van HistoClips naar een combinatie in het leergebied Mens en Maatschappij. De titel ligt al klaar: M&M Clips. Maar dat kan nog wel een paar jaar duren.

Histoclips voor schooljaar 2007/2008

U kunt via de website van de Community Geschiedenis van Digi-school uw stem uitbrengen (zie: Nieuwbrief, juli).

Voor vmbo 1 op:

- A. De oude Grieken
- B. Het Christendom
- C. De Islam
- D. (Stad) in de Middeleeuwen
- E. Ruzie om het geloof
- F. Tachtig jaar oorlog
- G. Gouden Eeuw

Voor vmbo 2 op:

- H. Franse Revolutie
- I. Napoleon
- J. Nederland (negentiende eeuw)
- K. Industriële Revolutie
- L. De Eerste Wereldoorlog
- M. Russische Revolutie
- N. Stalin
- O. Opkomst van Hitler (nazi-Duitsland)
- P. Jodenvervolgung
- Q. Nederland en Indonesië
- R. Wederopbouw
- S. Nederland en Suriname

Boeken

Zojuist verschenen

De kinderkaravaan, 1949, was het eerste jeugdboek van An Rutgers van der Loeff. Het wordt nog steeds herdrukt in het Nederlands en in andere talen. Onlangs verscheen een jubileumdruk, de 25ste. Nog steeds een spannend en meeslepend verhaal, gebaseerd op een ware gebeurtenis. Wat herzien voor het moderne kind. Ploegsma, gebonden en geïllustreerd, € 15,95.

In de prachtige serie met historische atlassen nu de tweede stad van Noord-Holland. Ben Speet, *Historische atlas van Haarlem. 1000 Spaarnestad*. Andermaal mooi vormgegeven door Jan Boerman. Sun, € 29,50.

Over de invloed van immigranten op Friese samenleving gaat *Friesland, wees zacht voor mij. Nieuwkomers in de provincie door de eeuwen heen* van Maaïke Vriesema en Annelies van der Goot. Friese Pers Boekerij, € 15,00.

De Russische historicus Edward Radzinsky schreef een biografie over de tsaar die het Russische rijk bestuurd toen het zijn machtigste momenten kende. Een autocraat die wilde hervormen en die door een bom-aanslag stierf. *Alexander II. De laatste grote tsaar*. Balans, € 22,50.

Hans Freudenthal is onlosmakelijk verbonden met de ontwikkelingen die er in het wiskundeonderwijs en de wiskundendidactiek na 1945 hebben plaatsgevonden. Een reconstructie van zijn didactisch gedachtegoed en de rol die hij bij de ontwikkeling van de wiskundendidactiek speelde. Sacha la Bastide-van Gemert, *Elke positieve actie begint met kritiek'. Hans Freudenthal en de didactiek van de wiskunde*. Verloren, € 34,00.

Imago en politiek in de Middeleeuwen zijn het onderwerp van het veel geprezen proefschrift van Mariëlle Hageman, waarvan nu een handelseditie is verschenen, *De kleren van de keizer. Rituelen en media in de tijd van Karel de Grote*. Aan de hand van verhalen en anecdotes wordt de functie van rituelen en uiterlijk vertoon voor de machtingen in het West-Europa van de negende en tiende eeuw duidelijk gemaakt. De Arbeiderspers, € 21,95.

Welk wereldbeeld en waardesysteem spreken uit de grote teksten en mythen van de Griekse Oudheid die aan de basis van de canon van de Europese cultuur liggen? Ineke Sluiter behandelt in haar colleges beroemde teksten waarin wrok, roem, list, schuld en zelfkennis



voor het eerst in de wereldliteratuur opduiken.

De klassiekste klassiekers. Een hoorcollege over grote teksten en mythen uit de Griekse Oudheid. Home Academy, € 34, 95.

Is de eerste kruistocht een keerpunt in de verhouding tussen het Westen en de Islam geweest? De Britse historicus Thomas Asbridge (Universiteit van Londen), is van mening dat de kruistochten de twee wereldgodsdiensten in wrok en voortschrijdende vijandschap achterlieten. *De eerste kruistocht. De oorsprong van het conflict tussen islam en christendom*. Athenaeum-Polak & Van Gennepe, € 24,95.

Peter Minuit kocht in 1626 Manhattan voor 24 dollar en niet veel later kwamen de oesterbanken bij Ellis Island ook in handen van de Nederlanders. Vervuiling maakte aan het begin van de twintigste eeuw een einde aan de New Yorkse oester. Mark Kurlansky schreef een geschiedenis van New York vanuit het perspectief van de oesters. *Oesters van New York. Een stadsgeschiedenis*. Anthos, € 22,95.

Een overzicht van de geschiedenis van opvoeding, onderwijs, vorming en hulpverlening in Nederland vanaf 1500. Nelleke Bakker, Jan Noordam, en Marjoke Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk. 1500-2000*. Van Gorcum, € 55,00.

Sevtap Baycili gaat een aantal vooroordelen en misverstanden te lijf die zich de afgelo-



pen jaren in de hoofden van de Nederlanders hebben gezet, onder andere over de multiculturele samenleving. En dat doet ze uit liefde voor Nederland. *Donderpreken. Aforisme over Nederland*. Prometheus, € 17,95.

Hugh Thomas klassieke boek over de wereldoorlog in het klein die zeventig jaar geleden in Spanje werd uitgevochten, is nu in een Nederlandse vertaling verschenen. *De Spaanse burgeroorlog*. Anthos / Standaard Uitgeverij € 59,95.

Turkije is een bijzonder land. Als gesecculariseerd islamitisch land dat grotendeels Aziatisch is, maar Europese aspiraties heeft, staat het op de grens van twee werelden. Als regionale grootmacht ligt het tussen drie brandhaarden en als kemalistische schepping voelt het de druk van de eigen politieke islam. Erik Jan Zürcher. *Een geschiedenis van het moderne Turkije*. Sun, € 24,50.

Een omvangrijk werk over de katholieke beeldvorming over de joden in Nederland. Het vertrekpunt is het laatste kwart van de negentiende eeuw en de studie eindigt in onze dagen. Marcel Poorthuis en Theo Salemink, *Een donkere spiegel. Nederlandse katholieken over joden. Tussen antisemitisme en erkenning. 1870-2005*. Valkhof Pers, € 40,-.

Colby Buzzell was een grunt: een van de Amerikaanse soldaten die het vuile werk in Irak moeten opknappen. Om te beschrijven wat hij meemaakte, begon hij een weblog. Tot de legerleiding achter zijn identiteit kwam. *De oorlog door de ogen van een soldaat. Mijn oorlog*. Uitgeverij M, € 18,95.

Een studie over de ontvangst van nieuwkomers in de Nederlandse samenleving. Janneke, Jansen, *Bepaalde huisvesting. Een geschiedenis van opvang en huisvesting van immigranten in Nederland, 1945-1995*. Aksant, € 29,00.

Jan W. van Deth en Jan C.P.M. Vis belichten de politiek-bestuurlijke verhoudingen in Nederland en maken vergelijkingen met belangrijke westerse landen. *Regeren in Nederland. Het politiek en bestuurlijke bestel in vergelijkend perspectief*. Van Gorcum, € 37,50.

André Gide (1869-1951), een van de belangrijkste Europese schrijvers van zijn tijd, hield vanaf zijn achttiende tot aan zijn dood een dagboek bij. Daarin ook zijn ervaringen in de Sowjetunie die hem zich van het communisme deed afkeren. Mirjam de Veth maakte een keuze uit dit unieke tijdsdocument. *Het innerlijk blauw. Een keuze uit het dagboek. 1918-1929*. Privé-domein nr. 259. De Arbeiderspers, € 32,95.

Hans Pols

Historische jeugdroman

Siebe Huizinga, *Het verraad van Holland* (De Fontein: Baarn 2006), gebonden, 248 blz., € 9,95.

Dit jeugdboek van Siebe Huizinga speelt zich af rond 1590. Het gaat over de jongen Thomas Maraan; hij is wees en woont in Amsterdam. Thomas kan erg goed tekenen en komt in dienst van koopman Bitter voor wie hij stadskarten moet maken. Wanneer de koopman hem vraagt ergens een speciaal pakketje af te leveren gebeuren er nare dingen. Thomas heeft het erover met zijn vriend, De Fries, die vindt dat ze het eens even moeten gaan uitzoeken. Dan komen ze erachter dat Bitter zich met geheime zaken bezig houdt. Ze worden echter betrapt. Thomas en zijn vriend vluchten de stad uit. Thomas komt terecht in het zuiden, waar de Spanjaarden heersen. Hij leert er nieuwe mensen kennen met wie hij steeds meer te weten komt over de geheimen van Bitter.

Thomas komt zelf ook in die geheimen voor. Er is in het verleden iets met zijn familie gebeurd. Met zijn nieuwe vrienden komt hij terecht in het nog onbezette Vlissingen. Ze zien een jongen die Thomas nog kent van vroeger. Als ze hem volgen komen ze op een nare plek, een ondergrondse gang die buiten de stad eindigt. Allerlei mensen smokkelen spullen de stad in/uit om zo een aanslag op de Prins van Oranje te plegen. Zo wordt Holland verraden.

Voor ik aan dit boek begon, had ik al een verhaal dat zich in dezelfde tijd afspeelt, *'De Bastaard van Brussel'* van Simone van der Vlugt, gelezen. Dit was een erg goed boek. Ik verheugde me dus op dit verhaal. Al snel kwam ik erachter dat dit toch heel anders was; dat vond ik ook weer leuk, omdat je de tijd dan weer op een andere manier bekijkt.

De eerste helft van het boek is nogal saai. Er gebeuren dan te veel dingen waar op dat moment niet op ingegaan wordt, zodat het moeilijk is om erbij te blijven. Over de eerste honderd bladzijden heb ik dan ook meer dan een week gedaan. Daarna begint het steeds spannender te worden en er komt een vervolg op de dingen die eerder zijn gebeurd. Je leert Thomas ook steeds beter kennen, omdat je vaak kunt lezen wat hij denkt. Hierdoor kun je jezelf beter inleven in het boek. Na die eerste honderd bladzijden wordt het zo spannend dat je het eigenlijk meteen moet uitlezen.

Wat ik ook heel goed aan het boek vind, is dat je soms een hoofdstuk over een ander personage krijgt; later snap je dan het verband van de gebeurtenissen beter. Het verhaal geeft je een goed tijdsbeeld, dat is natuurlijk erg belangrijk voor een historische roman. Hierdoor komt het boek heel realistisch over, natuurlijk is het boek met fantasie geschreven, maar wel zo dat de beschrijvingen kloppen met het tijdsbeeld. Je waant je echt in de zestiende eeuw: je voelt de bezetting van de Spanjaarden in de Nederlanden.

Het boek leest niet altijd even gemakkelijk. De zinsbouw lijkt soms een beetje ingewikkeld, alsof de schrijver er te lang over heeft nagedacht. Misschien is dat ook wel zo, want het is zijn eerste jeugdroman. Het boek is voor tien jaar en ouder, maar daar ben ik het niet helemaal mee eens. Doordat er zoveel gebeurt, is het net wat te moeilijk voor een kind van tien jaar. Je kunt het beter in de brugperiode van de middelbare school lezen. Bovendien leer je dan ook bij geschiedenis veel over die tijd. Ik vond het een spannend verhaal, want het is net een puzzel waarbij alle stukjes op het einde in elkaar vallen. Door die wat ingewikkelde opbouw van het verhaal en de manier van schrijven, leest het boek niet altijd even vlot door. Maar voor jongeren die van lezen houden is dit zeker geen bezwaar en is dit historische boek een echte aanrader!

Polo Vermolen, 13 jaar, Odulphuslyceum Tilburg

Het Geheugen

De kist van Pierlala, Straatliders uit het geheugen van Nederland. Samengesteld door Louis Peter Grijp & Martine de Bruin. (Uitgeverij Bert Bakker: Amsterdam 2006), 347 blz. € 19,95.

Mijn grootvader was van 1880. Een Haagse gasfitter, stamgast van het kroegje Passe Partout op het Hobbemaplein. In 1954, toen ik 7 jaar oud was, gebeurde het voor het eerst. Ik zat naast hem tijdens het kerstdiner. Het was warm en gezellig en mijn grootvader kraakte drie okkernoten tegelijk met zijn werkmanshanden. Toen begon hij voor te dragen. 'Snerpend loeit de storm naar buiten, langs de wijd besneeuwde aard...' Het was het verhaal van een bedelknaapje dat – net als het meisje met de zwavelstokjes – op kerstavond doodvriest. Ik was gefascineerd en vanaf dat moment was mijn opa een onuitputtelijke bron van smartelijke, geinige en schunnige gedichten en ik degene die verzoeken indiende.

Het gedicht van het bedelknaapje heb ik teruggevonden in het *Geheugen van Nederland*. Door 'kerst' als zoekterm op te geven. 'Bedelknaapje' was natuurlijk beter geweest. Tot mijn verbazing stond er boven: Te koop aangeboden door een werkloos werkmanshanden zonder ondersteuning. En onder de tekst: Oude kleeding wordt tegen een kleine vergoeding aangenomen.

Mijn opa droeg straatliders voor die eeuwenlang – tot aan de fonograaf en radio – op markten en feesten door straatzangers ten gehore werden gebracht en bewaard zijn gebleven als liedbrieven die de zangers na hun optreden aan de luisteraars verkochten. Het geheugen bezit er 15.000 en het is een genoegen om er – via trefwoorden als rozen, tranen, werkloos, jenever, bajes, moeder, prinsje... – in rond te dwalen.

De straatliders zijn op vele wijzen te selecteren en te ordenen. Louis Peter Grijp, hoogleraar in de

Nederlandse liedcultuur aan de UvU en Martine de Bruin, straatliedspecialist van het Meertens Instituut, hebben populariteit en duurzaamheid als selectiecriteria genomen en de meest gezongen en waarschijnlijk geliefdste 129 liederen geordend in 12 hoofdstukken: grappen, drinken, liefde, sterven, werk, moord, protest, vorst... Van alle liederen is de melodie – straatliders werden vaak gemaakt op een bestaande melodie – met akkoordaanwijzingen toegevoegd. Bij het boek hoort een cd.

Het boek lijkt me een psalterium voor leraren met een gitaar of accordeon. Geschikt voor introductie van onderwerpen, voor het oproepen van sfeer, formuleren van vragen en het inleven in tijden waarin i-pod of mp3 nog niet bestonden en iedereen zijn eigen lied van Paljas of Jeruzalem had.

Iedere zang roept zijn specifieke vragen op maar de docent kan ook een vast setje hanteren.

- 1 Formuleer kort waarover het lied gaat.
- 2 Welke vragen roept de tekst op?
- 3 Welke historisch interessante informatie geeft het lied?
- 4 Met welk doel is het lied geschreven?
- 5 Geef een of meer tekstfragmenten waaruit de visie van de zanger blijkt
- 6 Hoe betrouwbaar en representatief is dit lied als historische bron?
- 7 Heeft het lied nu dezelfde betekenis als destijds?

Veel liedjes komen uit de periode 1880-1936. Het is mogelijk om een aantal liedjes uit de categorieën werk, zwervers, moord, buitenland, protest te verdelen over de klas en de leerlingen te vragen het lied in zijn historische context te plaatsen, de stellingname van de zanger te bepalen en de populariteit te verklaren. Voorbeeld: *De brand van Berlijn* (1934), op de wijs van: Kom zwarte zigeuner.

Heel de wereld stond verbaasd
Van 't bulletinbericht
'In het Duitse Rijksgebouw
Is een brand gesticht.'
Hij zou aangestoken zijn
Door een nog jonge man
En direct klonk fel de vraag, hoe kan dit dan?
... (laatste couplet)
Wat zal daar 't eind van zijn
Vraagt iedereen zich af
Wordt de jongeman gestraft?
En tot welke straf?
Wordt het raadsel opgelost?
Zoals de wereld eist
Dan is 't hard nodig dat men meer bewijst.

De kist van Pierlala? Een schatkist.
Joop Walhain



Biografie

Aukje Holtrop, *Nynke van Hichtum. Leven en wereld van Sjoukje Troelstra-Bokma de Boer 1860-1939* (Uitgeverij Contact; Amsterdam 2005), € 45,-.

Na het zien van de film *Nynke*, gemaakt door Pieter Verhoeff 'naar een idee van Aukje Holtrop', heb ik uitgezien naar de Holtrops biografie van Nynke van Hichtum. Onder dit pseudoniem publiceerde Sjoukje Troelstra-Bokma de Boer haar kinderboeken; het bekend-

ste daarvan is ongetwijfeld *Afkes Tiental*. Minder bekend is dat deze beroemde schrijfster van 1888 tot 1907 getrouwd was met de bekende socialist Pieter Jelles Troelstra.

Schetste Verhoeff in zijn film vooral hun relatie als 'een liefdesgeschiedenis', Holtrop wilde – getuige de ondertitel van haar boek – zich concentreren op het leven van Sjoukje en 'leven en wereld' van haar hoofdpersoon weergeven. Begrijpelijk, want het gaat hier immers om een academisch proefschrift en niet om een vie romancée. Voor een academisch werk is het boek opmerkelijk vlot van stijl en ook voor wie niet

ingevoerd is in de politieke en culturele geschiedenis van omstreeks 1900 is het goed te volgen omdat de auteur veel achtergrond-informatie geeft over de politieke en culturele wereld waarin Sjoukje zich bewoog.

Heel geslaagd vind ik – in deel I dat handelt over 'de jonge jaren' – de beschrijving van het lagere schoolleven dat haar hoofdpersoon – de jongste domineesdochter in het Amelandse Nes – gehad moet hebben. Ze kan zich daarbij niet baseren op egodocumenten, maar maakt handig gebruik van contemporair materiaal (rapporten van schoolopzieners) en latere (fictieve) schoolherinneringen van Sjoukje/Nynke.

Het gebrek aan egodocumenten – het grootste deel van Sjoukjes correspondentie blijkt verdwenen – heeft het de biografie moeilijk gemaakt. Over Troelstra's leven is veel meer bekend, niet in de laatste plaats omdat hij zijn herinneringen in vier dikke delen heeft gepubliceerd. Dat is voor Holtrop niet alleen een voordeel geweest. Wie over Sjoukje schrijft, kan niet om Pieter Jelles heen, maar loopt ook het gevaar zich door zijn beeld te laten beïnvloeden. Enerzijds lijkt Holtrop zich daar van bewust en spreekt ze

hem meermaals tegen. Anderzijds is ze niet helemaal aan zijn invloed ontsnapt. Dat blijkt onder andere uit paragrafen waarvan de titels meer naar zijn dan naar haar leven verwijzen en die ook meer over hem dan over haar gaan. Zo eindigt deel II – getiteld 'Sjoukje Troelstra, een gecompliceerd huwelijk' – met een paragraaf getiteld 'de oprichting van de SDAP', terwijl in het hele boek meermaals wordt gesteld dat Sjoukje meer een gevoelsocialiste dan een partijsocialiste was. In het daaropvolgende deel III over 'politieke en andere bewegingen' worden paragrafen over de reformbeweging, het spiritisme en over haar vriendinnen en de vrouwenbeweging afgewisseld met paragrafen over de Hogerhuiszaak en de spoorwegstaking. Die laatste gebeurtenissen waren voor Troelstra's carrière van cruciaal belang; voor zijn vrouw waren ze dat indirect ook wel – zij begon in deze tijd haar magnum opus *Afkes Tiental* te schrijven – maar dat komt de lezer pas later te weten, in deel IV.

Deel IV is in feite een thematisch intermezzo en beschrijft Nynkes ideeën over kinderliteratuur en haar uitwerking daarvan in de praktijk. De lezer krijgt de indruk dat Nynke van Hichtum zich in de praktijk van haar geschriften niet altijd hield aan ten minste één van haar theoretische uitgangspunten, dat kinderliteratuur vrij behoorde te zijn van ideologische boodschappen, en is verbaasd dat haar biografie zich die vraag niet gesteld heeft. Uiteindelijk – in de epiloog – wijst ook Holtrop erop dat het haar is opgevallen dat er sprake is van een 'tegenstrijdigheid' tussen de theoretische richtlijnen voor kinderliteratuur die Nynke van Hichtum opstelde en haar eigen publicaties op dat gebied. Ik vind dat een beetje laat.

Voordeel van Holtrops beschrijvende stijl is dat de lezer de gelegenheid krijgt zich zelf een beeld te vormen. In de ruim 500 bladzijden tekst wordt veel informatie over het leven van het gezin Troelstra-Bokma de Boer gegeven en Holtrop is – evenals haar subject – een boeiend vertelster. Wat mij al lezende trof waren de voortdurende geldzorgen van het gezin, zelfs toen Troelstra als lid van de Tweede Kamer een ruime toelage ontving. Een ander probleem, dat ruimschoots aandacht krijgt, waren de vele gezondheidsklachten van beide echtelieden. Sjoukje raakte na de snelle opeenvolging van de geboortes van Dieuwke en Jelle in een psychische crisis en kwam onder behandeling van de Utrechtse hoogleraar Winkler. Die behandeling bracht weinig verbetering, zodat Sjoukje in latere jaren haar toevlucht zocht en verlichting leek te vinden bij de Duitse natuur- en vrouwenarts Fischer-Dückellmann. Sjoukjes fysieke toestand bleef overigens haar hele leven fragiel. Ook Pieter Jelles lijkt regelmatig een inzinking nabij te zijn geweest en ging om van zijn klachten te herstellen kühren in Duitsland of Zwitserland. Geld dat ze daarvoor eigenlijk niet hadden, werd geleend van gefortuneerde partijvrienden. Deze en andere problemen – zoals het overlijden van haar ouders – leidden in 1907 tot een scheiding. Na de scheiding legde Sjoukje – ondanks de voortdurende fysieke problemen – een enor-

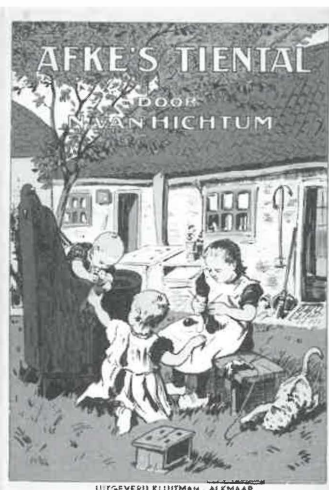


me werklust aan de dag en dat hield ze vol tot op hoge leeftijd. Na haar dood in januari 1939 – ze was 78 jaar oud – verschenen er nog publicaties waaraan ze die laatste jaren gewerkt moet hebben.

Hoewel het werk dus een belangrijk bestanddeel was van haar leven en de reden van haar roem, is de behandeling ervan in dit boek wel erg uitgesponnen. Ruim 30% van de tekst – deel IV en deel VI – zijn gewijd aan het schrijverschap; die delen bevatten uitgebreide beschrijvingen en samenvattingen van haar pennenvruchten. Daardoor is het boek meer een beschrijving van leven en werk, dan van leven en wereld zoals de ondertitel belooft. Die 'wereld' komt wel aan de orde; vooral in deel III, plaatst Holtrop haar hoofdpersoon in de politieke en culturele bewegingen van haar tijd. De beschrijving van die bewegingen voldoet m.i. echter niet altijd aan de recente stand van onderzoek. Zo kenschetst Holtrop de vrouwenbeweging – een beweging waarin veel van Sjoukjes vriendinnen een vooraanstaande rol speelden – als de beweging voor vrouwenkiesrecht; om vervolgens te kunnen concluderen dat Sjoukje met deze beweging weinig affiniteit had. Holtrop hanteert hier echter een achterhaalde definitie van de vrouwenbeweging en zij baseert zich op wel heel oude studies; sinds ruim 15 jaar is bekend dat in de jaren 1880 en 1890 niet kiesrecht, maar onderwijs, huwelijksrecht en zedelijkheid de belangrijkste strijdpunten van de vrouwenbeweging waren. Ook hier waren haar vriendinnen actief en met deze kwesties had Sjoukje in haar werk en leven m.i. meer affiniteit.

Kortom, Holtrop schreef een boeiend boek over het gezinsleven en het werk van de schrijfster van Afkes Tiental, dat ook voor bovenbouwleerlingen die geïnteresseerd zijn in geschiedenis en literatuur een bron van informatie en inspiratie kan zijn.

Fia Dieteren



WO I voor de onderbouw

Simon Adams, *Oorzaken en gevolgen*; Adrian Gilbert, *Wapens en oorlogvoering* (Ars Scribendi: Etten-Leur 2006), per deel 32 blz. en € 14,-.

Uitgeverij Ars Scribendi geeft jaarlijks allerhande series rijk geïllustreerde boeken uit voor lezers van zes tot zestien jaar. Voor het interessegebied geschiedenis al meer dan twintig. Het zijn typisch boeken die in de (school-) bibliotheek thuishoren. Ze zitten stevig in de kaft, ze hebben een niet-overladen tekst en bevatten naast de illustraties nog diverse *side-kicks*, zoals kadertjes met markante uitspraken of korte persoonsbeschrijvingen. Het betreft (bijna?) altijd vertalingen van Britse uitgaven.



De serie *Eerste Wereldoorlog* bedraagt vier delen, waarvan ik er twee onder ogen kreeg. Ze lijken zo te zien gericht op een lezerspubliek van tien tot veertien jaar. In *Oorzaken en gevolgen* krijgt de lezer, anders dan de titel suggereert, een vogelvlucht-overzicht van alle jaren van de grote oorlog. Als inleiding geeft het kort de internationale situatie weer in Europa rond 1900, vervolgens komt Sarajevo in beeld, zien we het vastlopen van het Duitse offensief aan het westfront en de situatie in het oosten. In de jaren 1915-1918 volgen onder meer Gallipoli, Verdun, de Somme, de intrede van de VS en de wapenstilstand van november 1918. Met een schatting van de tol aan doden (8,5 miljoen) en gewonden en de economische schade, een beschrijving van de vrede van Versailles en de gevolgen op korte en lange termijn eindigt dit deel. Het moest kort zijn zodat voor degelijke kaartjes van frontsituaties helaas geen plaats was.

Het deel *Wapens en oorlogvoering* bevat veel wetenswaardigheden over onder meer de strijd onder water, de verkenneren en jachtvliegtuigen, de grote kanonnen. Het maakt wel duidelijk hoezeer de Industriële Revolutie de wijze van oorlogvoering heeft beïnvloed, van de productie van staal en dynamiet tot uitvindingen als de telefoon, de radio en ingeblikt voedsel. Op elke oneven bladzijde staan rijtjes gegevens, uiteenlopend van wapenrustingen, artillerie, bevoorrading. De lay-out is zoals we die van Ars Scribendi-boeken kennen: illustraties zijn ruim en trefzeker op de bladspiegel geplaatst.

De boeken nodigen uit tot lezen en snuffelen. Bijvoorbeeld tijdens de les, voor de leerling die sneller klaar is met een toets dan zijn klasgenoten. Ze zijn ook geschikt als materiaal om leerlingen zelfstandig aan opdrachten te laten werken. Enkele richtvragen kunnen dienstig zijn, en de nieuwsgierigheid naar méér informatie kan gemakkelijk bevredigd worden. Andere delen uit deze reeks zijn: *Oorlog in de loopgraven* en *Vrouwen en oorlog*.

Jan van Oudheusden

Het is 23 augustus. U hebt nog vakantie of u bent al weer aan het werk.

Het bestuur van de VGN wenst u een goed, prettig en vruchtbaar schooljaar 2006-2007 toe.

In de afgelopen vakantieweken stond het VGN werk niet stil. Tot onze schrik viel in juli onze website een aantal dagen uit. Onze 'provider' had een essentiële fout gemaakt. Maas van Egdom, bestuurslid van de VGN, heeft veel werk moeten verrichten om de schade te herstellen. Maas en de bestuursleden die hem hielpen, bedankt.

De pilot Examen-nieuwe-stijl havo

Circa driehonderd geschiedenisdocenten ontvingen een e-mail nieuwsbrief. Wij riepen leden en niet-leden op deel te nemen aan de enquête over het nieuwe examenprogramma en over het mogelijke nieuwe Centraal Examen geschiedenis voor Havo en Vwo (het 'pilotexamen nieuwe stijl'). (Had u deze brief ook willen ontvangen stuur ons dan uw e-mailadres via info@vgnkleio.nl.)

De oproep stond ook op onze website www.vgnkleio.nl.

Nu de zomervakantie overal in het land ten einde is of loopt, druppelen de reacties dagelijks binnen. We hopen er vóór 15 september minstens honderd te ontvangen.

Zo'n aantal is ons inziens voldoende om een eerste zicht te krijgen op onder geschiedenisdocenten levende opvattingen over het nieuwe examenprogramma en over het pilot examen. De voorlopige resultaten leggen we tijdens de informatieve bijeenkomst voor. Wij danken de geschiedenisdocenten die ons al hebben geholpen. Maar ook uw mening horen wij graag. Daarom herhalen wij onze oproep om te reageren. Let u wel s.v.p. op de genoemde einddatum?

Informatieve bijeenkomst op 21 september

Tijdens de regionale bespreking van het Centraal Examen Geschiedenis Havo en Vwo 2006 ontvingen de aanwezigen de uitnodiging op donderdagmiddag 21 september (14.00 - 17.00 uur) deel te nemen aan een informatieve bijeenkomst annex raadpleging over het nieuwe examenprogramma en het pilot examen nieuwe stijl. U kon deze ook al lezen in de Kleionummers 4 en 5.

Plaats: Zalencentrum de Kargadoor Oudegracht 36 Utrecht. Tijdens de zomervakantie werd deze uitnodiging op onze website herhaald. Medio augustus hadden zich al zestig personen aangemeld. We hebben ruimte voor tachtig personen. Als er sprake is van een beduidende 'overintekening' organiseert het VGN bestuur in de komende maanden een tweede bijeenkomst. Had u bij nadere inzien ook op 21 september willen komen? Laat ons dit weten via

info@vgnkleio.nl of mwhinke@hotmail.com

We zetten u op de lijst van belangstellenden.

Heeft u vragen of opmerkingen richt u zich dan tot bestuurslid Wendy Hinke. Een kort verslag van deze bijeenkomst vindt u na 24 september op onze website.

Oproep

Enquête, mogen wij op u rekenen?

We willen graag horen wat u van het nieuwe examenprogramma, het examen nieuwe stijl, en de invoering per 2009/2010 vindt. Wilt u 16 vragen beantwoorden en daaraan vooraf het examen nieuwe stijl Havo eerste tijdvak aandachtig bestuderen?

De 16 vragen vindt u op onze website. Via een link op onze website www.vgnkleio.nl kunt u het examen inzien.

We zijn ons er van bewust dat wij veel van u vragen. Wellicht heeft u de pilot nauwelijks gevolgd en voelt u zich zelfs door ons verzoek overvallen. Toch hopen we op uw bijdrage. We willen graag weten hoe een zeer grote groep geschiedenisdocenten denkt over de beoogde ingrijpende veranderingen in het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw Havo en Vwo. Uit gesprekken met individuele docenten maken we op dat de opvattingen wel eens flink kunnen verschillen. Samen met vele vakgenoten kunt u ons duidelijkheid verschaffen.

Korte informatie over de pilot

In 2004 gaf het ministerie van OC&W opdracht voor een pilot 'nieuwe examenvormen' bij het nieuwe examenprogramma geschiedenis voor Havo en Vwo gebaseerd op De Rooy. (Dit programma treedt in werking per 01-08-2007.)

Tussen 2004 en 2006 vond de pilot plaats in de bovenbouw Havo op acht scholen. Met de leiding van de pilot werden het IVGD, Cito en SLO belast. De namen van de scholen en documenten die behoren bij de pilot vindt u op www.ivgd.nl

In Kleio zijn in 2005 en voor de zomer van 2006 een aantal artikelen rond de pilot verschenen.

In mei jl. maakten enkele honderden leerlingen het CE nieuwe stijl Havo eerste tijdvak. Weinig leerlingen namen in juni deel aan het examen nieuwe stijl tweede tijdvak.

De scholen kregen na lang aandringen toestemming om de pilot na 2006 voort te zetten. Voor deze scholen wordt ook de komende jaren een examen nieuwe stijl gemaakt. Het herhaalde, dringende verzoek om het aantal deelnemende scholen te mogen uitbreiden en ook om een pilot voor Vwo te mogen starten wees het ministerie van OC&W af.

Het ministerie verwacht dit najaar een eindrapport over de uitgevoerde pilot. Bij de start van de pilot in 2004 gaf de minister Van der Hoeven aan direct na de examens in 2006 een besluit te willen nemen over de invoering van een centraal examen waarin de tien tijdvakken en de bijbehorende 49 aspecten centraal staan. In de regelgeving voor de vernieuwde Tweede Fase per 2007 spreekt de minister al over invoering op

Havo in 2009 en op Vwo in 2010. In een voetnoot houdt zij de mogelijkheid open om de thematische benadering bij het Centraal Examen wat langer voort te zetten. Of zij hiervan gebruik zal maken is op dit moment hoogst onzeker.

Observaties en vragen van het VGN bestuur

Als VGN bestuur vragen wij ons af of een integrale invoering van een nieuw centraal examen per 2009/2010 wel verstandig is. Onze zorg wordt ingegeven door de onderstaande waarnemingen.

De pilot is in een beperkte kring uitgevoerd. We zagen hoe geschiedenisdocenten op de acht pilot (Havo) scholen in de afgelopen twee jaar, vaak elk op eigen wijze, naar een passende vertaling van het nieuwe examenprogramma hebben gezocht. Pas in de loop van 2005 zijn ze ervaringen en ideeën gaan uitwisselen. Hun opvattingen over de gewenste invulling van de leerprogramma's voor schoolexamen en centraal examen verschillen nog beduidend.

Binnen de pilot 2004-2006 was er geen ruimte voor de overdracht van ervaringen aan en een kritische bevraging door vakgenoten op andere scholen. De leiding van de pilot koos voor een 'puristische benadering': leidraad is het nieuwe examenprogramma. De 49 aspecten werden niet nader omschreven (er was dus geen stofomschrijving). De gedachte is: 'docenten zijn professionals; ze weten gezamenlijk wat achter de aspecten schuil gaat. Leerlingen moeten elk aspect 'met een eigen voorbeeld' kunnen toelichten.'

We vragen ons af of deze benadering verstandig is. Ze maakte docenten en vragenmakers onzeker. Wat moet je leerlingen wel of niet leren, wat mag je wel of niet vragen?

In het examen nieuwe stijl 2006 eerste tijdvak zien we dat de vragenmakers dicht bij de 49 aspecten zijn gebleven. Deze keuze begrijpen we, maar is het verstandig? Is deze benadering jaar na jaar vol te houden? Draagt deze benadering wel bij tot de gewenste kwaliteitsverhoging in het geschiedenisonderwijs? Op de meeste van de acht scholen stonden gedurende twee schooljaren de tien tijdvakken en de 49 aspecten centraal. Er was daar weinig of geen tijd voor andere benaderingen. Docenten geven als verklaring de gebrekkige kennis die leerlingen meenamen uit de onderbouw, aansluiting, het aantal beschikbare contactmomenten, het ontbreken van lesmateriaal, de onzekerheid over wat op een centraal examen kan worden gevraagd. Stel dat het examen nieuwe stijl per 2009 wordt ingevoerd, zal de ervaring dan veel anders zijn? Is het wenselijk dat het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw Havo en Vwo sterk op het centraal examen wordt gericht? Krijgen geschiedenisdocenten dan - conform de onderwijsvisie van OC&W - nog wel de kans om binnen het schoolexamen hun vak op een eigen wijze te profileren?

Stel dat onze zorg terecht is, geniet een geleidelijke invoering van een nieuw centraal examen dan geen voorkeur?

Bezorgd zijn we over het standpunt van OC&W dat de pilot op Havo ook kan uitwijzen hoe een vwo examen er moet uitzien. (De gedachte van 'een schepje meer of een schepje minder'.) We bestrijden dit standpunt. Al jaren pleiten we voor een doordacht onderscheid tussen Havo en Vwo examens. Zou een combinatie van een voorgezette pilot voor Havo en een pilot

voor Vwo deze mogelijkheid niet dichterbij kunnen brengen? Is dit een goede reden om een integrale invoering van het nieuwe examenprogramma nog uit te stellen?

We hopen dat u met vele andere vakgenoten bereid bent de 16 vragen in de vragenlijst in te vullen. We denken dat we in de gegevens uit deze enquête ook antwoorden op de bovengestelde vragen zullen vinden. We kunnen dan een koers voorstellen die breed door geschiedenisdocenten in de bovenbouw Havo en Vwo wordt ondersteund.

De vragenlijst is gemaakt in overleg met Carla van Boxtel en Jannet van Drie. Het initiatief hiertoe ging uit van deze onderzoeksters. Namens de SLO verzorgen zij de evaluatie van de pilot 2004-2006. Op basis van deze evaluatie en van de eindverslagen van Cito en Cevo zal de minister nog dit jaar een besluit nemen. We zijn blij met deze samenwerking en in het bijzonder met het standpunt dat bij de evaluatie van de pilot ook aandacht wordt geschonken aan opvattingen van geschiedenisdocenten buiten de pilotgroep. De gegevens uit de enquête worden meegenomen in het eindrapport van de twee onderzoeksters.

Wilt u helpen? Zo ja, dan graag voor 1 oktober 2006. Stuur s.v.p. de ingevulde enquêtes per e-mail naar Peter Wester westerkok@introweb.nl

De culturele en historische canon

Op 16 oktober presenteert de commissie van Oostrom haar eindverslag. Wanneer we afgaan op de informatie op de website www.canonvannederland.nl en op geluiden uit de omgeving van de commissie dan mogen we een gedetailleerd voorstel voor een culturele en historische canon verwachten. Op de VGN website en in Kleio zal het VGN bestuur reageren.

De faculteit Historische en Kunstwetenschappen (EUR), de Onderzoekschool voor Geschiedenis en Cultuur (UU) en de VGN organiseren op vrijdag 10 november een discussiemiddag over de voorgestelde canon. In deze Kleio (blz. ...) vindt u de uitnodiging en het programma.

De organisatoren hopen ook vele geschiedenisdocenten uit het voortgezet onderwijs en de lerarenopleidingen te mogen begroeten.

Het boekje *'Controverses rond de canon'* dat die middag wordt gepresenteerd en uitgereikt, is geschreven in het kader van het internationale nwo project 'Paradoxes of De-Canonization'. De wetenschappers in dit project hechten aan samenwerking met geschiedenisdocenten die dagelijks contact hebben met leerlingen of studenten. Voor dit doel is er een expertgroep opgericht. Maas van Egdomey is een van de leden en vertegenwoordigt, waar gewenst, de VGN.

In *Kleio* verschenen de afgelopen twee jaar enkele artikelen rondom dit project van de hand van prof.dr. Maria Grever, prof.dr. Siep Stuurman en dr. Kees Ribbens; de laatste was te lezen in Kleio 4, voor de vakantie. Een aantal andere informatieve artikelen over de canon vindt u bij elkaar op www.erfgoedactueel.nl/leestafel

Namens het bestuur van de Peter Wester

Kleio

ing bepleit
onderwijs
integratie door veelheid aan opleidingen

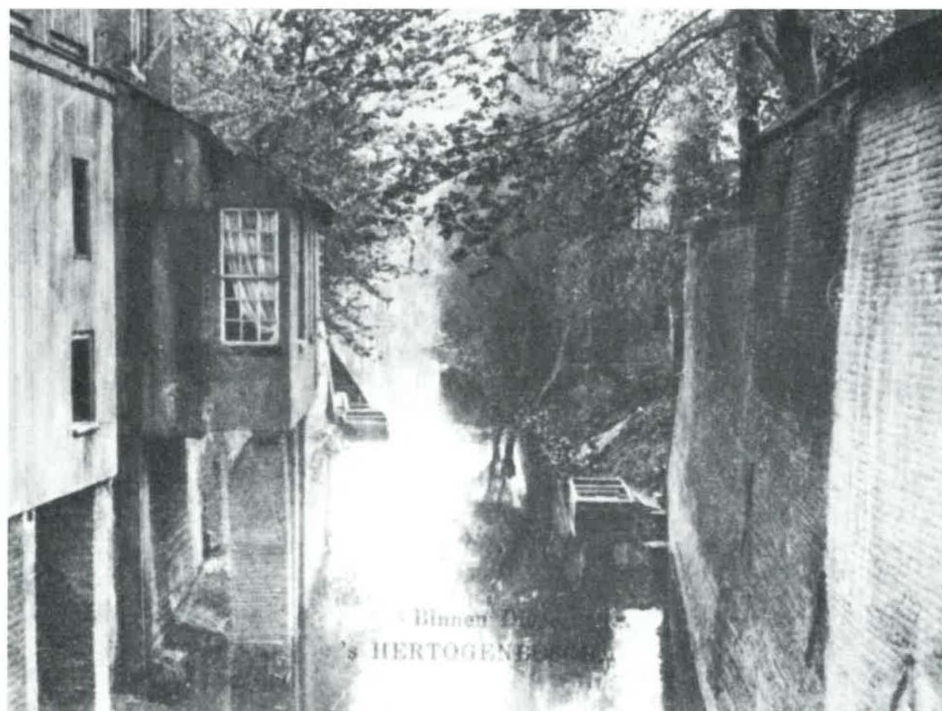
Studiedag commissie PA-BO

Geschiedenisonderwijs en cultureel erfgoed

Op 26 april 2006 organiseerde de commissie PA-BO een studiedag in 's-Hertogenbosch. 's Ochtends waren we te gast in het nieuwe Jheronimus Bosch Centrum in de Jacobskerk en 's middags zwierven we te voet en per boot door het centrum van Den Bosch. Er waren 29 aanmeldingen, wat op de dag zelf resulteerde in 26 deelnemers: Pabodocenten, een aantal studenten, basisschoolleraren, medewerkers van onderwijsbegeleidingsdiensten en last-but-not-least de voorzitter van de VGN, Peter Wester.

In het ochtendprogramma maakte Marjan de Groot namens de commissie de balans op van het geschiedenisonderwijs op de Pabo's, waarbij zowel bedreigingen als kansen de revue passeerden. Dat cultureel erfgoed – met de grote aandacht ook op de Pabo's voor cultuureducatie in het kader van het ministeriële project *Cultuur en school* – tot de kansen behoort is zo langzamerhand op een groot aantal Pabo's wel duidelijk geworden.

Een bijzonder initiatief op het gebied van cultureel erfgoed is de oprichting van het Jheronimus Bosch Centrum,



gekoppeld aan de Jacobskerk. Gastheer Thomas Vriens hield een inleiding over het doel van het Centrum: de waarde van Bosch te laten beleven voor jong, oud, leek en specialist. Zijn inleiding werd later op de dag vervolgd met een rondleiding door de ruimten van het centrum.

Over de cultureel-erfgoed-aanpak van het Erfgoedhuis Noord-Brabant hield Hans van der Linde een fraaie (powerpoint-)presentatie, gevolgd door een kritische beschouwing over het advies van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad over cultuureducatie.

Na de lunch, die plaatsvond in de Jacobskerk, ging het gezelschap de stad in om zelf

onderzoek te doen naar de rijkdom aan cultureel erfgoed in Den Bosch. Dan kun je niet om de St. Janskerk draal heen. Daar stond Peter Nissen de groep op te wachten, die onder moeilijke omstandigheden – er was veel restauratielawaai en tegelijk ook een dienst voor een overledene – op zijn eigen, uitermate deskundige wijze de groep rondleidde door de kerk.

Na een korte wandeling door het centrum van Den Bosch arriveerden we bij het vertrekpunt van de rondvaartboten voor een tochtje over de Binnendieze: een cultureel-erfgoed-ervaring door het oude centrum van Den Bosch over het water om nooit meer te vergeten.

De vertaalslag van deze cultureel-erfgoed-ervaringen naar het Pabo-onderwijs werd aan de aanwezigen zelf overgelaten, maar enige jaloezie in de richting van de collega's uit Den Bosch, die zoveel moois onder handbereik hebben, was merkbaar. De dag werd afgesloten in een etablissement met een hapje en een drankje.

De Commissie kan terugzien op een geslaagde studiedag, die blijkens de evaluatieformulieren door de deelnemers hogelijk gewaardeerd is, met als toppers de tocht door de Binnendieze en de informatie van het Jheronimus Bosch Centrum.

Cees van der Kooij

Project Verhaal Centraal

'Spannende geschiedenis in woord en beeld'

Na een intensieve voorbereiding van meer dan een jaar stelde de projectgroep Verhaal Centraal zich voor tijdens een mini-conferentie op 30 mei j.l. in het Kenniscentrum Horizont van het Hunebedcentrum in Borger.

Het gaat om een samenwerkingsproject tussen lerarenopleidingen basisonderwijs (de Pabo's van de Hogeschool Drenthe) en voortgezet onderwijs (de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden), het nascholingsinstituut ECNO, een tweetal musea (het Hunebedcentrum en Herinneringscentrum Kamp Westerbork) en twee experimenteerscholen, obs De badde in Musselkanaal en het Esdalcollege in Borger.

Het driejarig project heeft als doelstelling een innoverende bijdrage te leveren aan de positie van geschiedenis in onze samenleving. Centraal staat het beeldvormingsproces van het verleden met nadruk op luisteren en kijken door middel van, op een eenentwintigste-eeuwse wijze vormgegeven, geschiedenisverhalen en geschiedenisplaten.

Die doelstelling wordt nagestreefd door middel van de ontwikkeling van curricula voor de lerarenopleidingen, van een nascholingsopzet, van museale en onderwijskundige producten en van een website.

Als adviseur van het project heeft vakdidacticus Harm van der Veen zijn medewerking toegezegd. Projectleider is Cees van de Kooij.

Meer informatie bij het projectbureau:
Mw. I. Mulder,
Hunebedcentrum,
tel. 0599-236372
info@hunebedcentrum.nl

ANNO

Sp!ts in de klas

Vanaf september 2006 start Anno het project Sp!ts in de klas. In samenwerking met de Sp!ts zal op diverse scholen de *Anno Geschiedenis-krant* verspreid worden. Het is het katern dat Anno maandelijks met de gratis ochtendkrant Sp!ts maakt over vroeger en nu.

Speciaal voor het vmbo-onderwijs geeft Anno vanaf nu iedere maand tips, lessuggesties en proefwerkvragen voor gebruik van de krant in de klas. Tijdens het schooljaar 2005/2006 is het project getest op tien scholen.

Op basis hiervan zijn de tips tot stand gekomen. Docenten kunnen deze informatie vinden op de Anno Onderwijsportal onderwijs.anno.nl/spits

De eerste Anno Geschiedenis-krant waarbij tips voor het vmbo zijn gemaakt, gaat over grootouders en kleinkinderen. De krant is meegestuurd met dit nummer van *Kleio*.



Onderwijsdag van de Geschiedenis

Vrijdag 13 oktober

Anno organiseert dit jaar voor de derde keer de Week van de Geschiedenis. De Week vindt plaats van 13 tot en met 22 oktober 2006 en heeft als thema Geloof en Bijgeloof.

Instellingen door heel Nederland organiseren gedurende deze periode activiteiten binnen dit thema.

Nieuw dit jaar is dat we ook materiaal bieden om in de klas aandacht te besteden aan het thema.



Alle vmbo-docenten in Nederland ontvangen van tevoren een leskist. Hiermee kunnen ze een les voor klas 1 en 2 vmbo over het thema aankleden.

In de leskist zit onder meer het Geloof-kwartet. De kaarten hiervan zullen ook online beschikbaar zijn en docenten kunnen daar zelf via de site kaarten aan toevoegen die vervolgens ook weer door anderen gebruikt kunnen worden.

Ook kan een bijzondere persoon, zoals een priester of imam, besteld worden die de klas iets over geloof en bijgeloof in een historisch perspectief vertelt.

Meer informatie over de Week van de Geschiedenis 2006 vindt u op www.weekvande-geschiedenis.nl

Voor het bestellen van een spreker of het ontvangen van de Sp!ts op uw school kunt u contact opnemen met annemarie.vaneekeren@anno.nl

Kaarten Op Tafel

www.overijsselinkkaart.nl

Voor groep 7 en 8 van de basisscholen in Overijssel en de onderbouw VO is een digitaal lespakket ontwikkeld bij deze website. Het gaat om zeven lessen waarbij telkens een historische kaart centraal staat.

Het lesmateriaal bestaat ook op papier: opdrachtbladen en een papieren versie van iedere kaart. Er is een docentenhandleiding bij.



Voor het maken van dit lespakket is uitgebreid contact geweest met docenten van diverse scholen.

De leerlingen worden vaardig in het werken met kaarten en moeten samenwerken. Daarnaast is het de bedoeling dat ze leren snel en efficiënt informatie op te zoeken.

Geef mij maar Amsterdam

Smartlappen-tentoonstelling

Gegrepen door het enthousiaste verhaal van Joop Walhain bij de recensies? En geef je les in Amsterdam e.o.?

Vanaf 13 oktober richt het Amsterdams Historisch Museum de aandacht op het Amsterdamse levenslied, de liederen van de straat. 'Slapen in een stijfselkissie',

drankmisbruik en betaalde liefde, het Jordaanoproer, maar ook recentere thema's: slapers op de Dam en de moord op Theo van Gogh zijn in levensliederen en raps vastgelegd. Op de tentoonstelling wordt verband gelegd tussen het Amsterdamse lied en de geschiedenis van de stad. Vele bekende zangeressen en zangers van het levenslied passeren de revue: Zwarte Riek, Louis Davids, Johnny Jordaan, Willy en Willeke Alberti, de Jantjes en Bleke Bet. De oudere liedjes zijn te horen en te zien in een nagebouwd bruin café, voor de beelden en muziek van nieuwe raps en hiphop moet je in de coffeeshop zijn.

Bij de tentoonstelling verschijnt het boek *Geef mij maar Amsterdam* door Patrick van den Hanenberg en Lisa Wade (Nijgh en Van Ditmar, € 15,-).

Oma, vertel 's! Opa, vertel 's!

Over toen, nu en van alles

Er schijnen ook Mam, vertel 's en Pap, vertel 's - boeken te zijn, maar de uitgever vond waarschijnlijk dat we meer zouden zien in vertellende opa's en oma's; die hebben het over wat langer geleden. Mooi ingebonden boeken, met foto's en veel wit dat door de betreffende grootouder ingevuld moet worden.

Nu zal onze opa niet de enige zijn geweest die op oudere leeftijd zijn

nog veel te jonge kleinkinderen van alles over zijn jeugd wilde vertellen en het daarom maar opschreef in een schrift.

Wat had hij aan dit boek gehad?

Er staan enorm veel en vergaande vragen in – je vraagt hem min of meer zijn hemd van zijn lijf. Geen probleem, natuurlijk mag je best vragen overslaan.

Voor opa's of oma's die het in het begin niet zo zien zitten heeft de samenstelster Elma van Vliet tekstjes toe gevoegd van andere oma's of opa's en historische foto's.

Een vondst is de lijst met belangrijke gebeurtenissen telkens om de paar jaar. Als je aanstreept wat je nog weet, wordt duidelijk wanneer je 'begon te leven'. De samenstelster begint in 1898. Zover terug gaat de herinnering van de meeste mensen echter niet. En vooral in het Oma-boek komen de foto's en herinneringen wel heel erg uit de oude doos.

Elma van Vliet, *Oma, vertel 's! Over toen, nu en van alles en Opa, vertel 's! Over toen, nu en van alles* (Het Spectrum, Utrecht 2006), 144 blz., € 17,95.



WWW.WAAR?

Het blauwe boekje

Erfgoed Actueel stelde een heel nuttig boekje samen met sites waar educatieve toepassingen zijn te vinden op het gebied van erfgoed. Het bestaat uit 82 bladzijden met geordende informatie, landelijk en per provincie, en er is vaak ook aangegeven voor welk type/leeftijd leerlingen. Mensen met een abonnement op *Oud Nieuws* ontvingen het al voor de vakantie. Het is een soort zeer uitgebreide versie van *www.waar*, een rubriek in *Oud Nieuws* die veel lezers trekt.

Het boekje is natuurlijk tijdgebonden, dus gebruik het nu!

Meer informatie op de website www.erfgoedactueel.nl

Misschien kunt u zo ook aan een exemplaar komen.

Nascholing bij U Thuis

Dit jaar verschijnt er geen nieuw boek in de serie *Nascholing bij U Thuis*. Deel 11, Met knuppel en klewang, over de Nederlands-Indonesische verhoudingen is nog even actueel als destijds. Dat is zorgvuldig nagegaan.

Van de paperback is een herdruk uitgekomen. Van de gelegenheid om het boek te bestellen hebben ongeveer 300 collegae gebruik gemaakt. Vanzelfsprekend heb ik er meer laten drukken zodat ik waarschijnlijk iedereen kan bedienen. U kunt het boek op de gebruikelijke wijze bestellen. Bovendien zijn mijn echtgenote en ik aanwezig op de meeste nascholingsconferenties over het onderwerp.

Rond de jaarwisseling ontvangt U een aankondiging over het verschijnen van boek 17 bij het nieuwe examenonderwerp havo/vwo in 2008:

God treurde niet over de slechtheid van de mensen – over hun domheid weende Hij. Geschiedenis van de Europese oorlogen in de lange negentiende eeuw

Dat is een andere insteek dan die van de examencommissie, die haar werk de titel Ten Oorlog! gaf.

Ik sluit niet uit dat boek 17 in twee delen zal verschijnen. Bestelt U dus nog niet. U hoort van mij.

C.V. Lafeber

0412-481000
BEL EVEN VOOR ONZE REISGIDS!



*meer dan 35 jaar maatwerk
voor school- en studentengroepen*

PARIJS 3-daagse touringcarreis, heen en terug dagrit, hotel**/** 3-persoonskamers, douche/toilet, L+O

vanaf

€ **79,95** p.p.

BERLIJN 4-daagse touringcarreis, heen dag- en terug nachtrit, Jugendhotel, meerpersoonskamers, L+O

vanaf

€ **87,75** p.p.

PROVENCE 4-daagse vliegreis, Eindhoven - Marseille vv (excl. verplichte taxen!),
hotel**/, meerpersoonskamers, douche/toilet, L+O

vanaf

€ **209,00** p.p.

LONDEN 3-daagse touringcarreis, heen dag- en terug nachtrit, youth hostel, meerpersoonskamers, L+O

vanaf

€ **69,95** p.p.

BARCELONA 4-daagse vliegreis, Eindhoven of Weeze - Girona vv (excl. verplichte taxen!),
hotel**/** 3-4 persoonskamers, **halfpension**

vanaf

€ **149,00** p.p.

ROME 4-daagse vliegreis, Eindhoven of Weeze - Rome vv (excl. verplichte taxen!),
hotel** 4-6 p.kamers, douche/toilet, L+O

vanaf

€ **136,95** p.p.

VENETIË 5-daagse touringcarreis, heen en terug nachtrit, hotel** 3-4 p. kamer, douche/toilet, L+O

vanaf

€ **176,25** p.p.

PRAAG 4-daagse touringcarreis, heen dag- en terug nachtrit, hotel**/, 2-3 p.kamers douche/toilet, L+O

vanaf

€ **102,00** p.p.

NORMANDIË 4-daagse touringcarreis, heen en terug dagrit, hotel**/, 3-4 p. kamer, L+O

vanaf

€ **117,75** p.p.



Genoemde tarieven bij 46-60 deelnemers bij touringcarreizen en vanaf 16 deelnemers bij vliegreis Rome, 26 deelnemers bij vliegreis Barcelona en 31 deelnemers bij vliegreis Provence. Periode november-februari.

Bij touringcarreizen: elke 16 deelnemer gratis en reisverzekering inbegrepen!



U kiest uw eigen vertrekdatum! Service waar u recht op heeft!

Minder deelnemers? Meer reisdagen? Andere periode? Of een ander reisdoel in Europa?
BEL ONS VOOR EEN VRIJBLIJVENDE OFFERTE OP MAAT!



EUROPA SPECIAAL REIZEN - HET WARGAREN 5 - 5397 GN LITH - TEL. 0412-481000
info@europaspecialreizen.nl

www.europaspecialreizen.nl

U REIST PER KEURMERK TOURINGCAR: VEILIGHEID EN COMFORT!

Nascholing geschiedenis 16 en 24 november 2006

Nederland en Indonesië vier eeuwen contact en beïnvloeding

Doelgroep	docenten geschiedenis vmbo-havo-vwo e.a.
Omvang	drie dagdelen (lezingenmiddag en dagexcursie)
Locaties	Zernikecomplex en Koninklijk Instituut voor de Tropen (KIT)
Data	16 en 24 november 2006 (NB - gewijzigde data!)
Kosten	€ 135,- inclusief documentatie, catering, busreis
Leiding	Paul Holthuis (UOCG): 050 - 363 2872

● Donderdag 16 november 2006 (Zernikeborg - Groningen)

13.00 – 13.30	inloop
13.30 – 13.40	introductie op de nascholing
13.40 – 14.45	lezing door Joop de Jong (auteur <i>De Waaier van Fortuin</i>) die de stofomschrijving kritisch tegen het licht houdt.
14.45 – 15.15	pauze
15.15 – 16.30	workshop door Janny de Jong en Gé Prince (docenten Gs - RUG) getiteld: <i>Een andere wereld</i> - over de wederzijdse beïnvloeding door Indische en Nederlandse schrijvers in de Nederlands-Indische belletrie.

Deze middag is er tevens een bescheiden informatiemarkt

● Vrijdag 24 november 2006 (KIT - Amsterdam)

11.00	vertrek uit Groningen per bus. Tijdens de heenreis geeft Boudewijn Smits een toelichting op de geschiedenis van het KIT
13.00	Ontvangst KIT (met koffie)
13.30	Presentatie door Herman van Gessel en Susan Legêne – Bezoek aan de vier vaste tentoonstellingen genaamd <i>Oostwaarts</i> – Inhoudelijke verdieping over het koloniale verleden door experts – Algemene rondleiding, van de kelder tot de nok – Educatieve mogelijkheden voor uw eigen schoolbezoek
16.30	uitreiking certificaten, borrel
17.00	vertrek uit Amsterdam.

Aanmelding (uitsluitend schriftelijk)

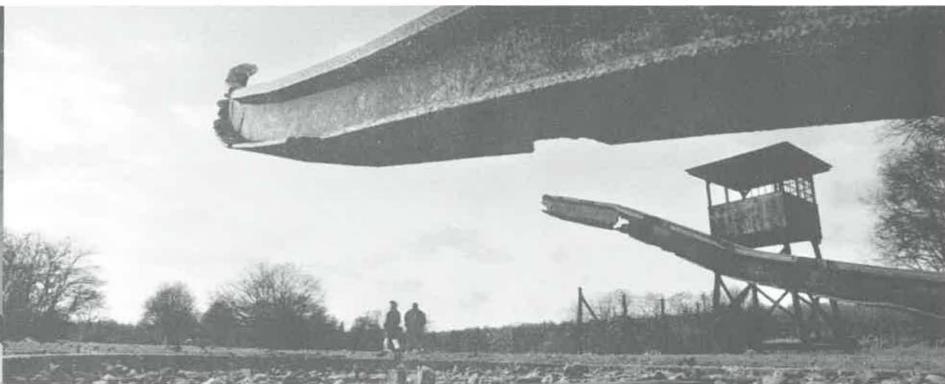
- digitaal via de website: www.rug.nl/uocg/vodocenten
- via het aanmeldformulier in de folder

Sluitingstermijn 30 oktober 2006

(aanmelding gelimiteerd ivm busreis)

Contact, meer informatie en meer folders:

Universitair Onderwijscentrum Groningen
Scholing en Professionalisering (050 – 363 8338 Greet van Houten)
Postbus 800, 9700 AV Groningen.



KAMP WESTERBORK

Een bijzondere plek met geschiedenis

KAMP WESTERBORK
is het verhaal van de moord
op 102.000 keer één mens:
een moeder, een vader,
een opa, een broer,
een zoon, een vriendin,
een buurman, een klasgenoot.
Het is ook het verhaal
van 5.000 overlevenden.



Herinneringscentrum
Kamp Westerbork
Oosthalen 8, 9414 TG Hooghalen
(0593) 59 26 00
info@kampwesterbork.nl
www.kampwesterbork.nl

Landelijk Steunpunt
Gastprekers WOII - Heden
(0593) 59 26 00
info@kampwesterbork.nl
www.steunpuntgastprekers.nl

Geef de geschiedenis een gezicht

Leerlingen kunnen door onderzoek
te doen naar een persoon uit de
eigen woonplaats meewerken
aan het virtuele herinneringsboek.
> www.westerborkportretten.nl

Landelijk Steunpunt Gastprekers WOII - Heden

Bezoek de nieuwe website voor
persoonlijke verhalen van
ooggetuigen van de oorlog en
informatie over het aanvragen
van een gastles.

> www.steunpuntgastprekers.nl



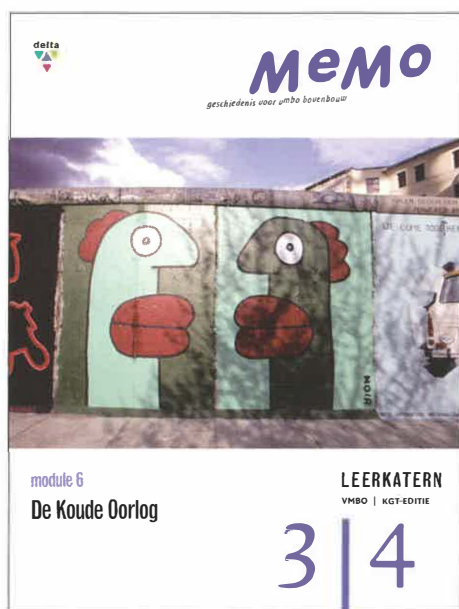
HERINNERINGSCENTRUM
KAMP WESTERBORK



museum
kampterrein
monument

MeMo

de geschiedenis methode die u op het lijf geschreven is



Geen tijd om uw eigen geschiedenisboeken te schrijven, maar wel behoefte aan een vmbo bovenbouw methode die u écht op het lijf geschreven is?

Kijk op www.mijngeschiedenismethode.nl en u ziet in één oogopslag waarom de nieuwe MeMo best van uw eigen hand had kunnen zijn.

Uw eigen signatuur

Met uw persoonlijke keuze uit de vele lesideeën, werkvormen, oefenmaterialen en tips geeft u de methode uw eigen signatuur.

Actief & motiverend

Actieve, creatieve en zeer afwisselende opdrachten prikkelen uw leerlingen constant!

Als een spannend verhaal

De anecdotische schrijfwijze en de persoonlijke intro's sluiten prima aan bij de belevingswereld van uw leerlingen.

Uniek! Volledige ict-integratie

Vrijwel elke paragraaf kan uw leerling zelfstandig doorlopen op de methodesite. De stof wordt hier ondersteund door gesproken tekstfragmenten, bewegende beelden en animaties.

NIEUW! MeMo ePack

Examentrainers, proefexamens én leermateriaal zoals Timeliner, Samenvatter, een begrippenlijst en de online Encarta Winkler Prins Naslagbibliotheek maken Memo compleet!

Benieuwd?

Vraag op www.mijngeschiedenismethode.nl uw eigen beoordelingsexemplaar aan of boek een gesprek met de vmbo-deskundige van Malmberg. Bellen kan natuurlijk ook (073) 628 7554.