

KLEIO

Omgevings-
geschiedenis

Wereldbeeld
tijdens
Industriële
Revolutie

Katten op
de canon

Herziening
basisvorming



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

Jan-Maarten de Wit
(secretaris, Commissie Basisvorming/ VMBO),
 Van den Berghweg 13,
 6942 ZL Didam.
 Tel. 0316 - 226 568.
 jm.dewit@liemerscollege.nl

Johan Raven
penningmeester
(Didactiek- en activiteiten-
commissie, RAD),
 Kinkhoorn 8,
 9051 MJ Stiens.
 Tel. 058 - 257 4050.
 johanraven@hetnet.nl

Marjan de Groot-Reuvekamp
(Commissie PA-BO; SLO)
 Romperdreef 26,
 5233 EK Den Bosch.
 Tel. 073 - 6420 692.
 p.m.degroot@home.nl

Maud Knook
(Commissie Havo/Vwo)
 Ertskade 133,
 1019 ED Amsterdam.
 piketknook@planet.nl

Wim Duyff
(Commissie VMBO)
 Karnstraat 6,
 1445 KT Purmerend.
 Tel. 0299 - 649870.
 w.duyff@planet.nl

Administratie VGN:
Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlansdyk 50,
9051 DH Stiens.
Tel 058 - 257 5447.
Fax 058 - 257 3999.
henk_adema@hotmail.com

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 staatsinrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis. Wilt u lid worden? Neem contact op met de administratie. Aanmelding is ook mogelijk via de VGN-site.

Contributies 2005:

- 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 incl. verzendkosten € 8

Van de redactie

Afgelopen januari stelde de Onderwijsraad een culturele canon voor. Het ei van Columbus, dat de Nederlandse samenleving in woelige tijden de broodnodige coherentie, burgerschap en identiteitszin kon gaan verschaffen. Kleio-lezers weten echter dat geschiedenisdocenten en vakdidactici al jarenlang (sinds het rapport-De Wit, 1998) aan het stoeien zijn met het idee van een canon.

Eerlijkheidshalve moet gezegd, dat zij voor die term leentjebuurt speelden bij collega's Nederlands met hun literaire canon: een lijst werken 'die in een samenleving als waardevol erkend worden en dienen als referentiepunt in de literaire beschouwing en in het onderwijs' (Van Dale).

In oktober 2004 verrichtten de hoogleraren Jan Bank en Piet de Rooy de aftrap voor de nieuwe ronde, door klip en klaar te formuleren wat elke Nederlander van onze nationale geschiedenis behoort te weten. Daarover ontstond discussie. Wordt het een keurslijf? Staatspaternalisme? Te patriotistisch? Of moeten we juist blij zijn met een canon als wapen tegen eenzijdig op 'competenties' gestoeld onderwijs? In elk geval gaat het debat weer eens over de inhoud van onze kennisoverdracht en niet, zoals vaak, over de vorm.

Kleio houdt immer de vinger aan de pols van de tijd. Daarom vormen recente reacties op de 'canon van Jan en Piet' én op die van de Onderwijsraad de rode draad door dit nummer. Zij tonen dat historici en vakdidactici in de ontwikkeling van hun denkbeelden wel een paar rondes voor lagen op al die columnisten die in januari plotsklaps de trom roerden over dit dankbare onderwerp.

Jan van Oudheusden

Op de omslag: 'Vergeefse moeite' - illustratie uit 'Der Wahre Jacob', nummer 411, 1902.

Redactie

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

Carla van Boxtel,
 Langemeijerstraat 13,
 5473 GS Heeswijk-Dinther.
 Tel. 0413 - 29 29 96.
 c.vanboxtel@fss.uu.nl

Maria van Haperen,
 Korte Kerkstraat 14,
 5524 AX Steensel.
 Tel. 0497 - 517573.
 a.vanhaperen@chello.nl

Huib Oattes,
 Roerdomp 80,
 3641 TK Mijdrecht.
 Tel. 0297 - 28 11 97.
 hfoattes@wxs.nl

Oscar Lansén,
medewerker en correspondent VS,
 History Department UNC
 Charlotte.

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

Cees Bol,
 Fazantenkamp 387,
 3607 XC Maarssenbroek.
 Tel. 0346 - 56 57 12
 ceesbol@wanadoo.nl

Hans Moors,
 Groenewoudseweg 50,
 6524 VB Nijmegen.
 Tel. 024 - 328 14 36.
 hans.moors@hccnet.nl

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

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

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

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, aktualiteiten, mededelingen van commissies, aankondigingen en dergelijke kunnen naar de eindredacteur. Neem voor informatie over adverteren in Kleio contact op met de eindredacteur.



In dit nummer

2 *Geschiedenis, aardrijkskunde en de eigen omgeving*

Het Veense voorbeeld

JOOP DE VRIES

Leraren van het Christelijk Lyceum in Veenendaal ontwikkelden een aanpak voor omgevingsonderwijs in de basisvorming. Tien onderwerpen zijn er nu, uitgewerkt in boekjes voor leerlingen met een docentenhandleiding over de werkwijze en een diaserie om te beginnen. In het plaatselijk museum liggen de mappen bijbehorend materiaal al klaar!



7 *Het veranderend wereldbeeld tijdens de Industriële Revolutie*

Adam Smith, Thomas R. Malthus en de publieke opinie van hun tijd

HANS BOSCHLOO

Engelse en Nederlandse 'economen' over 'rijkdom van volken' en 'de armoede van het volk'.



16 *Katten op de canon van Jan en Piet*

JAN VAN OUDHEUSDEN

In december 2004 werd *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* van Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen gepresenteerd. In het programma er omheen kwam de geschiedenis canon aan de orde en gaf Wilschut een inleiding over het nut van geschiedsonderwijs.

22 *Kleioskoop: 'Der Untergang'*

HANS MOORS

I-VI *De canon*

'VGNATUURLIJK' DOOR JAN-MAARTEN DE WIT/DIA EN ALV.

'HET ADVIES VAN DE ONDERWIJSRAAD' DOOR STEFAN ROOM.

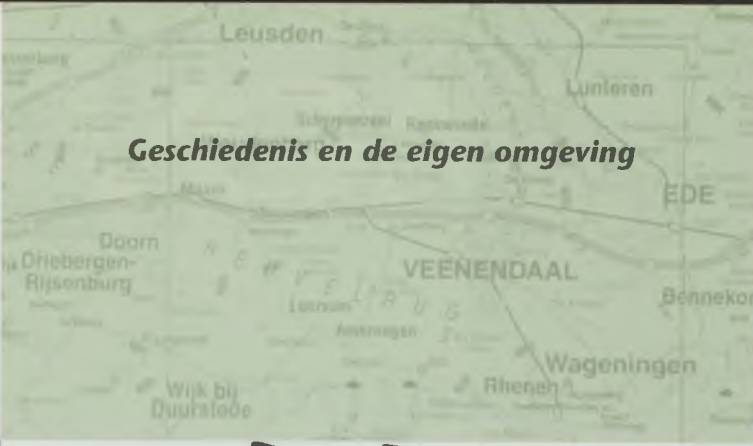
25 *4 Havo en 'Der Untergang'*

HUUB OATTES

En verder

- 26 *Museumnieuws: Simon van Gijn – museum aan huis en 'Verloren Verleden'*
- 28 *'Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam': de katernen*
- 34 *Boeken*
- 37 *Kleiokrant*





Geschiedenis en de eigen omgeving

JOOP DE VRIES

Het Veense voorbeeld



Waarom omgevingsonderwijs?

Rick van der Ploeg, destijds staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen zei een aantal jaren geleden in een toespraak met de titel 'Over de geheimen van gewone dingen' het volgende:

'Als je kinderen vraagt: waarom ben je hier zo enthousiast over? Dan zeggen ze: het is zo dichtbij. Eerst fiesten wij er langs zonder erbij na te denken. Nu zien wij de beelden, de villa's en de bladeren. Dat is inderdaad de paradox. Aan de ene kant bekijk je je nabije omgeving achteloos omdat hij zo vertrouwd is – dat hoort bij vertrouwd zijn. En anderzijds wil je die omgeving juist goed leren kennen. Je hebt dus eigenlijk maar een klein zetje nodig om goed te leren kijken: om de geheimen van de gewone dingen te gaan ontdekken.'

Al die vaste bakens waarmee wij ons vlakke land markeren hebben ook een culturele betekenis. Wat voor andere landen de trotse paleizen zijn, zijn voor ons de vestingwerken, windmolens en watertorens. We hebben ze gebouwd tegen het water of vóór de wind – terwijl de Fransen de Eiffeltoren bouwden en de Spanjaarden en Italianen hun pleinen vol zetten met moedige majoors of kolonels op sokkels.'

Joop de Vries was tot afgelopen zomer docent geschiedenis op het Christelijk Lyceum Veenendaal. Sinds augustus 2004 is hij als docent werkzaam bij de lerarenopleiding geschiedenis van Hogeschool Windesheim in Zwolle. Hij maakt deel uit van de Projectgroep Omgevingsonderwijs Veenendaal in de basisvorming van museum Het Kleine Veenloot in Veenendaal.

De staatssecretaris wilde aandacht vragen voor de eigen leefomgeving en de lokale geschiedenis en hij sprak verder de hoop uit dat scholen en docenten cultureel erfgoed van de eigen omgeving een stevige plaats zouden geven bij meerdere schoolvakken.

De Stichting Erfgoed Actueel in Amsterdam is daar vanzelfsprekend een voorstander van en geeft aan dat lokale erfgoededucatie en moderne didactiek een winnende combinatie kan worden bij leerlingen. (*'Jullie kennen toch allemaal dat grote en oude gebouw iets verderop?'*)

Erfgoed is vaak *echt* en *tastbaar*, ook bijvoorbeeld in het plaatselijke archief of museum. Vaak kunnen leerlingen *actief* bezig zijn. Ook biedt het mogelijkheden tot *samenwerking* in groepen. En het bedenken en uitvoeren van *onderzoeken met hoofd- en deelvragen* ligt voor de hand. Bovendien worden de leerprestaties *tastbaar* gemaakt door een *presentatie*. Verder neemt het *historisch besef* van leerlingen over hun eigen omgeving toe en niet in de laatste plaats *waarden* leerlingen in het algemeen deze vorm van onderwijs ten zeerste.

Domein A (geschiedkundige vaardigheden voor het vak geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming) bevat de volgende zinsnede: *'De leerlingen kunnen op het gebied van geschiedenis of staatsinrichting zo zelfstandig mogelijk een eenvoudig onderzoek van beperkte omvang in de eigen omgeving verrichten en daarbij geschiedkundige vaardigheden toepassen.'*

Deze zin klinkt waarschijnlijk veel vakgroepen en docenten geschiedenis voor voorgezet onderwijs bekend in de oren.

Er is ten slotte ook veel aandacht op provinciaal en ook op plaatselijk niveau voor de eigen omgeving en de lokale en regionale geschiedenis. Alleen, hoe kan je hier nu op een structurele manier als docent geschiedenis vorm aan geven? Op deze vraag zocht de vakgroep geschiedenis van het Christelijk Lyceum in Veenendaal (CLV) een aantal jaren geleden een antwoord.

Het Veense antwoord

Tot dan toe deden een of twee docenten op eigen initiatief iets met de Veenendaalse geschiedenis, vaak uit persoonlijke interesse. Het plaatselijke museum over de eigen geschiedenis – Het Kleine Veenloo – werd daar het ene jaar



Twee van de themaboekjes

soms wel, het andere jaar weer niet bij betrokken. Leerlingen vonden de opdrachten aardig, maar maakten ze ook plichtmatig. Van de andere drie middelbare scholen in Veenendaal was evenmin uitbundige activiteit bekend op dit gebied.

De interesse in de lokale geschiedenis en het belang voor het onderwijs stond voor de vakgroep wel vast: Veenendaal heeft een interessante en kenmerkende historie, die genoeg aanknopingspunten biedt. De eerste geschreven aanduiding van wat later Veenendaal zou worden, stamt uit de vijftiende eeuw. Men spreekt dan over *Het broek in de Rhenenre maelschap* ('broek' verwees naar een moerassig gebied en 'maelschap' staat gelijk aan buurtschap). De naam Veenendaal komt voor het eerst voor in de wijdingsoorkonde van de St. Salvatorkerk uit 1566. Deze kerk werd gebouwd voor de veenarbeiders.



Gedurende de eerste eeuw van haar bestaan is Veenendaal (*'Het Veen'*) vooral een veenkolonie geweest. Vanaf 1650 tot halverwege de negentiende eeuw veranderde Veenendaal weinig. Wel werd geleidelijkaan de turfwinning vervangen door textielnijverheid. In 1795 werd Veenendaal een zelfstandige gemeente. Vanaf circa 1860 onderging Veenendaal een metamorfose. De aanblik van Veenendaal vanaf die periode wordt gekenmerkt door spoorwegen, doorgaande wegen en grote fabrieken van met name de textiel- en sigarenindustrie. Op dit moment telt Veenendaal ruim 60.000 inwoners.

De vakgroep van het CLV besloot deze geschiedenis voor haar leerlingen toegankelijk te maken. De meest voor de hand liggende gedachte was contact te zoeken met het plaatselijke museum Het Kleine Veenloo (centraal gelegen, gevestigd



Leerlingen aan het werk in het museum.

Rechts: een leerlingenboekje, enkele opdrachten en een bijbehorende bron.

in een van de mooiste panden in Veenendaal aan de Markt, met een vaste collectie over onder meer de prehistorie, het ontstaan van Veenendaal, de periode van de turf, de textiel- en sigarenindustrie, de middenstand, het kerkelijk leven en de Tweede Wereldoorlog.)

Bij het eerste contact bleek het museumbestuur met het volgende probleem te zitten: Hoe kan het Kleine Veenloo het onderwijs in Veenendaal op een duurzame manier van dienst zijn? En kennis van het onderwijs ontbrak. Het voorstel om het museum bij omgevingsonderwijs te betrekken, kwam dus als geroepen. Het besluit tot een gezamenlijke werkgroep lag voor de hand. Namens de school gingen twee docenten geschiedenis daar deel van uitmaken en een docent aardrijkskunde, en namens het museum Mieke Heurneman van Het Erfgoedhuis in Utrecht.

De combinatie van onderwijs en museum is vruchtbaar gebleken. Uiteindelijk heeft het project een mooi voorbeeld van modern omgevingsonderwijs opgeleverd.

De werkgroep omgevingsonderwijs aan de slag

Veel praktische en moderne voorbeelden van samenwerking tussen musea en onderwijs waren destijds

niet voorhanden, althans bij de werkgroep niet bekend. We gingen aan het werk op eigen kracht. In eerste instantie werd voor een bekend onderwerp gekozen met veel beschikbare bronnen: Veenendaal en de Tweede Wereldoorlog. Na meer dan een jaar praten, denken, schrijven, herschrijven, zoeken naar bronnen, proefdraaien met klassen, lag er een concept dat het voorbeeld zou worden voor de later ontwikkelde thema's of onderzoeksdossiers.

Om te beginnen ontwikkelden we een *oriëntatiefase*, waarin leerlingen naar het museum komen om zich met behulp van een lesmap (met opdrachten, bronnen, video, en dergelijke) te oriënteren op het thema. Na de bestudering van de *hoofd- en deelvragen van het onderzoek*, gaan de leerlingen *het onderzoek uitvoeren* en antwoorden vinden op de onderzoeksvragen, niet alleen in het museum, maar ook in bijvoorbeeld de openbare bibliotheek, het gemeentearchief, of via fietstochten. Uiteindelijk maken de leerlingen een verslag van hun onderzoeksthema en *presenteren* zij klassikaal in de les.

De ontwikkeling van de andere onderzoeksdossiers (we hebben er tien om een klas van dertig leerlingen

verdeeld in groepjes van drie te kunnen bedienen) verliep daarna een stuk sneller en gemakkelijker. Omdat de werkgroep hechtte aan een verzorgde en eigentijdse uitstraling, heeft een professionele vormgever op kosten van het museum tenslotte het geheel in een aantrekkelijk vorm (met een opdrachten- en een vragenboekje) gegoten. Het project heeft overigens verder alleen tijdsinvestering gevraagd.

Wat kunnen docent en leerling met het project omgevingsonderwijs?

De oorspronkelijke bedoeling van de werkgroep was de tien thema's te verdelen over een derde klas vmbo/havo/vwo, waarbij leerlingen in kleine groepjes en geheel zelfstandig zouden samenwerken, buiten de geschiedenisles om. Alleen de introductieles (hiervoor vormt een diaserie met toelichting onderdeel van het pakket) en de leerlingenpresentaties zouden tijdens de uren geschiedenis plaats vinden. De docent deelt de groepjes in, verdeelt de thema's, deelt het materiaal uit, geeft een tijdpad voor inlever- en presentatiedata. De rest spreekt voor zich.

Het project draait nu. Al heel wat klassen hebben op deze manier met aspecten in hun omgeving kennis gemaakt.

De gemiddelde tijd die een onderzoeksdossier kost is circa tien studielasturen.

Het materiaal (een set van tien onderzoeksdossiers bestaande uit opdrachten- en antwoordenboekjes, de diaserie en een docentenhandleiding) wordt aangeleverd bij de docent. Bij de vormgeving is overigens rekening gehouden met het feit dat de spullen gemakkelijk en zonder veel kwaliteitsverlies kopieerbaar zijn.

Docenten kiezen – zo leert de praktijk – er vaak voor, afhankelijk van de klas en het niveau, om een paar thema's te doen. De docentenhand-

NEDERLANDSCHE

UREN VAN VERTREK

RHIJN-SPOORWEG.

VOOR DE WINTERDIENST.

Aanvang nemende den 15den October 1852.

Van AMSTERDAM naar UTRECHT en ARNHEM.

Van ARNHEM naar UTRECHT en AMSTERDAM.

VERTREK	1 ^{ste} TREIN	2 ^{de} TREIN	3 ^{de} TREIN
AMSTERDAM	8 1/2 — 8	10 1/2 — 10 3/4	12 1/2 — 12 3/4
ABCOUDE	8 1/2 — 8	10 1/2 — 10 3/4	12 1/2 — 12 3/4
LOENEN-VREELAND	8 1/2 — 8	10 1/2 — 10 3/4	12 1/2 — 12 3/4
NIJWESLUIS	8 1/2 — 8	10 1/2 — 10 3/4	12 1/2 — 12 3/4
BIJCKELEN	8 1/2 — 8	10 1/2 — 10 3/4	12 1/2 — 12 3/4
MAARSSEN	8 1/2 — 8	10 1/2 — 10 3/4	12 1/2 — 12 3/4
UTRECHT Aankomst	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2	13 1/2 — 13 1/2
UTRECHT Vertrek	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2	13 1/2 — 13 1/2
ZEIST-DRIEBERGEN	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2	13 1/2 — 13 1/2
MAARSSEN	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2	13 1/2 — 13 1/2
BIJCKELEN	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2	13 1/2 — 13 1/2
NIJWESLUIS	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2	13 1/2 — 13 1/2
LOENEN-VREELAND	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2	13 1/2 — 13 1/2
ABCOUDE	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2	13 1/2 — 13 1/2
ARNHEM Aankomst	10 1/2 — 10 1/2	12 1/2 — 12 1/2	14 1/2 — 14 1/2

VERTREK	1 ^{ste} TREIN	2 ^{de} TREIN	3 ^{de} TREIN
ARNHEM	7 1/2 — 7 1/2	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2
WOLFHEZEN	7 1/2 — 7 1/2	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2
EDF	7 1/2 — 7 1/2	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2
VEENENDAAL	7 1/2 — 7 1/2	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2
MAARSBERGEN	7 1/2 — 7 1/2	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2
ZEIST-DRIEBERGEN	7 1/2 — 7 1/2	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2
UTRECHT Aankomst	8 1/2 — 8 1/2	10 1/2 — 10 1/2	12 1/2 — 12 1/2
UTRECHT Vertrek	8 1/2 — 8 1/2	10 1/2 — 10 1/2	12 1/2 — 12 1/2
MAARSSEN	8 1/2 — 8 1/2	10 1/2 — 10 1/2	12 1/2 — 12 1/2
BIJCKELEN	8 1/2 — 8 1/2	10 1/2 — 10 1/2	12 1/2 — 12 1/2
NIJWESLUIS	8 1/2 — 8 1/2	10 1/2 — 10 1/2	12 1/2 — 12 1/2
LOENEN-VREELAND	8 1/2 — 8 1/2	10 1/2 — 10 1/2	12 1/2 — 12 1/2
ABCOUDE	8 1/2 — 8 1/2	10 1/2 — 10 1/2	12 1/2 — 12 1/2
AMSTERDAM Aankomst	9 1/2 — 9 1/2	11 1/2 — 11 1/2	13 1/2 — 13 1/2

Fragmenten uit 'Veenendaal en het spoor'

1 Oriëntatie

Ga naar Historisch Museum Het Kleine Veenloot aan de Markt 10. Haal bij de balie de lesmap over het thema Spoor op en lever die straks weer in voordat je weggaat.

Opdracht 1: De twee Veenendaalse stations

In de rechter benedenzaal van het museum is een gedeelte ingericht over het spoor. Hier zijn verschillende bronnen te vinden die informatie geven over Veenendaal en het spoor. Bekijk ze goed en maak daarna de opdrachten hieronder.

- Noem vier verschillende informatiebronnen uit het museum die met het spoor te maken hebben. Geef van elk twee voorbeelden. (Vul het schema op je antwoordenblad verder in.)
- Welke twee stations heeft Veenendaal en wanneer zijn ze ontstaan?
- Hoe heetten vroeger de twee spoorlijnen die langs Veenendaal liepen?
- Bekijk de trein op de maquette. Waarom staat op sommige wagens een 2 en op andere een 3, denk je? Wat zou het verschil zijn voor de reiziger?
- Kijk naar de grote steen die onder de maquette ligt. Deze zat in de gevel van het oude station Veenendaal Centraal. Maak een schets van de gevelsteen en geef aan waar de steen zat.
- Welke letters staan er in de gevelsteen en wat betekenen die?

- In de vitrine ligt een gedicht dat is gemaakt ter gelegenheid van de opening van station Veenendaal Centraal. Noem twee problemen die volgens dit gedicht tijdens de aanleg speelden.

Opdracht 2: Ligging van de stations

Pak uit de lesmap Bron A: kaart van Veenendaal uit 1865. In die tijd had Veenendaal nog maar één station.

- Welk station staat op de kaart?
- Noem een reden waarom de Veenendalers blij waren met het station.
- Noem een reden waarom de Veenendalers niet blij waren met dit station.

Opdracht 3: Dienstregeling (1)

Pak uit de lesmap Bron B: dienstregeling van de Nederlandsche Rijn-Spoorweg. Bekijk ook de dienstregeling in de vitrine. Noem drie conclusies die je als historicus uit deze bron kunt trekken over de gang van zaken bij de spoorwegen in Nederland rond 1850.

Hierna volgt:

2 De onderzoeksvraag

Deze wordt in het leerlingenboekje gegeven en ook de daarbij behorende deelvragen.

Dan volgt fase:

3 Het onderzoek

Het onderzoek bestaat uit twee delen. Het eerste deel voer je uit in het museum. Voor het tweede deel moet je de deur uit: je gaat namelijk een treinreis maken naar Rhenen en weer terug

VEENENDAAL & HET SPOOR

Onderzoek naar spoorlijnen en stations in de omgeving van Veenendaal

WELKOM IN MUSEUM
HET KLEINE VEENLOOT!

Je gaat vandaag een echt historisch onderzoek doen naar de stations van Veenendaal en de spoorlijnen waar ze aan liggen. Je bent nu in het museum, omdat je hier belangrijke informatie kunt vinden voor je onderzoek.

Bij je onderzoek maak je gebruik van voorwerpen in het museum, de lesmap, dit opdrachtenboekje en het antwoordenblad.

In het opdrachtenboekje staat precies wat je moet doen. De antwoorden op de vragen schrijf je op het antwoordenblad. Dat lever je later op school in bij je docent.

In de lesmap zitten nog extra bronnen die je nodig hebt:

- Kaart van Veenendaal uit 1865 (bron A)
- Dienstregeling van de Nederlandsche Rijn-Spoorweg uit 1852 (bron B)
- Afbeelding van een schilderij van Wouterus Verschuur (1812-1874) (bron C)
- Spoorboekje (bron D)
- Tekst "De Spoorwagen", fragment van een onuitgegeven dichtstuk, uit de Utrechtsche Studenten Almanak (bron E)

2 Materiaal

Het materiaal bestaat uit:

- 9 onderzoeksdossiers met opdrachten en antwoordvellen voor de leerling
- een docentenhandleiding en antwoordmodellen
- lesmappen met extra bronnenmateriaal (in het museum)
- diaserie

3 Onderzoeksthema's en kerndoelen basisvorming

Vaardigheden De belangrijkste algemene vaardigheidsdoelen die in dit project worden nagestreefd, worden samengevat in een gemeenschappelijk doel voor de vakken geschiedenis en aardrijkskunde:

De leerlingen kunnen zo zelfstandig mogelijk een eenvoudig aardrijkskundig of historisch onderzoek van beperkte omvang in de eigen omgeving verrichten.

In dit project leren de leerlingen werken met verschillende soorten historische en geografische bronnen en werken zij volgens een vaste onderzoeksstructuur.

Inhoudelijke kerndoelen De thema's sluiten elk aan bij één of meer kerndoelen van de vakken geschiedenis of aardrijkskunde. Hieronder volgt een overzicht.

THEMA	KERNDOELEN GESCHIEDENIS	KERNDOELEN AARDRIJKSKUNDE
	B: LEVENSONTOEGANG C: SOCIALE VERHOUDINGEN D: CULTUUR EN ZINGEVING E: OVERHEID EN RECHT F: MIDDELCENTRALE SAMENLEVING G: NIEUW EN VRIJ H: INFORMATIE I: ONTWIKKELING	B: EIGEN OMGEVING C: STEDELIJKE EN LANDELIJKE GEWENEN D: RECHT, VERKEER EN VAKANTIE E: MIDDELCENTRALE SAMENLEVING F: NATUUR EN MAATSCHAPPIJ G: INTERNATIONALE ONTWIKKELING
VEEN		
VEENNAEK		
IJSTIJD		
SCHAT VAN TAK		
LAMPEGIETERSAVOND		
MOLENS		
SPOOR		
TWEDE WERELDOORLOG		
WATER		

Niveaunderschillen De niveaus van de dossiers lopen iets uiteen. Hierdoor is differentiatie mogelijk. Slimme leerlingen kunnen wat moeilijkere onderwerpen aan. Een andere mogelijkheid is om een grotere groep leerlingen (bijv. 3 i.p.v. 2) aan deze dossiers te laten werken. De makkelijkere onderwerpen zouden evt. ook voor lagere klassen kunnen worden gebruikt.

NIVEAU	THEMA
WISSELING	VEENNAEK SCHAT VAN TAK LAMPEGIETERSAVOND
GEWENEN	MOLENS SPOOR WATER
WISSELING	VEEN IJSTIJD TWEDE WERELDOORLOG

leiding geeft aan welke thema's makkelijk(er) en welke moeilijk zijn. Sommige docenten gebruiken enkele onderdelen al in klas 2. Binnen de vakgroep moeten hierover wel goede afspraken worden gemaakt, want anders doen leerlingen in de derde weer hetzelfde.

De docent kan ook als begeleider meegaan met de klas naar het museum tijdens de les geschiedenis als er wat meer toezicht gewenst is.

De presentaties lenen zich eveneens voor variatie. De docent kan hier zijn eigen (beoordelings)eisen aan stellen. Alleen schriftelijk kan natuurlijk, maar de ervaring leert dat de leerlingen hun thema, waarin zij zich als de specialisten beschouwen, toch wel graag willen overbrengen aan de klas.

Onze leerlingen waren – in de proef-fase al – enthousiast over de opzet en werkwijze. Dat blijkt juist uit de presentaties: in de meeste gevallen hebben ze daar veel meer werk van gemaakt dan verwacht en ze hebben er geen enkele aansporing voor nodig. Ze komen ook regelmatig vertellen over hun ervaringen tijdens het onderzoek. Evaluatieformulieren laten eveneens een goede score zien. Het museum is voor hen meer dan alleen een plaats van een lange rondleiding.

Vakoverstijgend?

Al eerder werd vermeld dat er een docent aardrijkskunde deel uitmaakte van de werkgroep. Een aantal thema's heeft dan ook een voornamelijk aardrijkskundig karakter.

Van het begin af aan heeft deze vakoverstijgende samenwerking meerwaarde gehad en er is veel meer mogelijk. Elke docent van welk (mens- en maatschappij) vak dan ook zal de opzet en werkwijze van het omgevingsonderwijsproject herkennen. Het format van het Veen-voorbeeld is probleemloos geschikt voor zowel het vak aardrijkskunde als het vak geschiedenis, omdat het een beroep doet op gemeenschappelijke vaardigheden. Ook een vak als economie kan moeiteloos in korte tijd een aantal thema's in de huidige opzet toevoegen. De museumcollectie leent zich daar uitstekend voor. En biologie natuurlijk.

De vakoverstijgende toekomst laat ook in Veenendaal waarschijnlijk niet lang meer op zich wachten. Omgevingsonderwijs in deze vorm neemt hierop al een voorschot.

Overigens hebben de docenten die voor het eerst werkten met dit project van tevoren zelf een aantal thema's gemaakt, zodat ze konden ervaren hoe een en ander in elkaar steekt. Dit kan onder de noemer van nascholing worden geregeld.

Omgevingsonderwijs in de toekomst?

De echte ICT-ontwikkelingen zijn enigszins aan de werkgroep voorbij gegaan. We kunnen ons voorstellen dat het materiaal binnen niet al te lange tijd gedownload zou moeten kunnen worden van de website van

De thema's

Hoe komt Veenendaal aan zijn naam?

Wat vertelt de veenaak over het ontstaan en de ontwikkeling van Veenendaal?

Welke sporen voor de ijstijdtheorie zijn er in Veenendaal en omgeving te vinden?

Wat is de geschiedenis van de 'Schat van Tak'?

Wat is er in de afgelopen vijftig jaar veranderd in de manier waarop het Lampegietersfeest wordt gevierd, en wat is hetzelfde gebleven?

Wat is de betekenis van de molens voor Veenendaal vroeger en nu?

Wat is er sinds 1900 veranderd aan treinreizen van of naar Veenendaal?

Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de watersnood in 1855 en die in 1995 in Veenendaal?

Wat hebben de inwoners van Veenendaal gemerkt van de Tweede Wereldoorlog?

onze school of van het museum. Nu zijn de boekjes alleen voorhanden op papier of cd-rom. Nog wat verder in de tijd kan het project misschien helemaal digitaal worden uitgevoerd door leerlingen.

Een ander aandachtspunt is verbreding van het aantal thema's, hetzij door vak geschiedenis, hetzij door andere vakken, hetzij door twee of meer vakken samen.

In ieder geval is een mooie basis gelegd.

Voor meer informatie en toelichting: joop.de.vries@windesheim.nl



Het veranderend wereldbeeld tijdens
de Industriële Revolutie

HANS BOSCHLOO

Adam Smith, Thomas R. Malthus en de publieke opinie van hun tijd

In de stofomschrijving van het examenonderwerp 'Met de loep op Lancashire' staat in het laatste hoofdstuk 'Welke reacties riepen de veranderingen in de samenleving op?':

'Volgens economen en ondernemers zou de snel groeiende katoennijverheid, gestimuleerd door internationale vrijhandel, uiteindelijk welvaart voor iedereen bereikbaar maken. Niet langer hing de welvaart uitsluitend af van de oogst, zoals de theorie van Malthus beweerde'.

Deze summiere omschrijving vormt een goede reden om na te gaan waar die 'economen en ondernemers' zich op baseerden en wat Malthus beweerde. Waarover ging de discussie?

Hans Boschloo onderzocht een aantal bronnen uit de tijd zelf om een antwoord te vinden op deze vragen. Dit artikel is een ingekorte versie van zijn verslag.

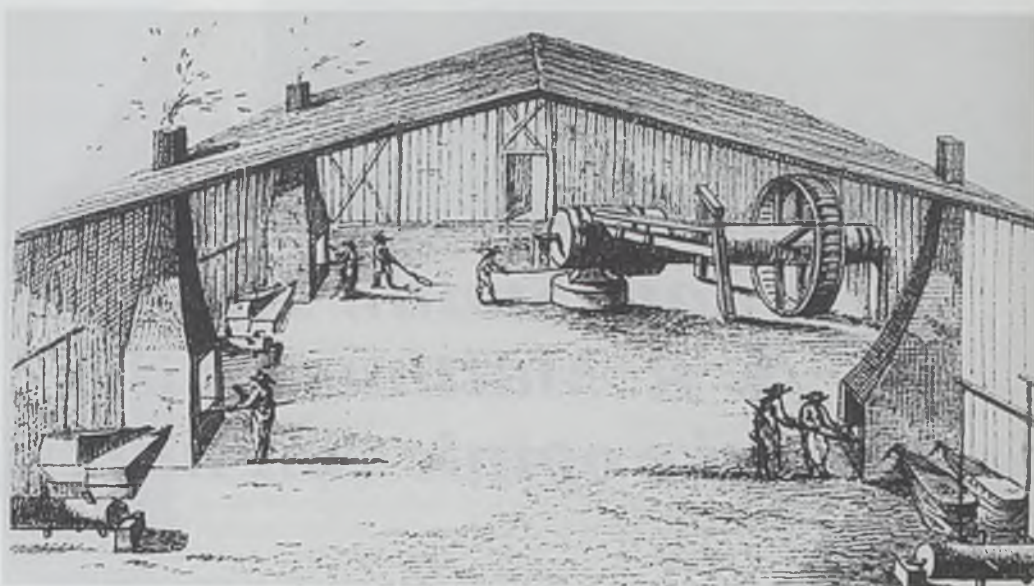
T.J. Boschloo was van 1976 tot 2004 leraar geschiedenis aan de Joke Smitschool voor volwassenen in Amsterdam. Hij promoveerde in 1989 op de studie 'De productiemaatschappij. Liberalisme, economische wetenschap en het vraagstuk der armoede in Nederland 1800-1875'.

De Industriële Revolutie werd begeleid door nieuwe theorievorming op economisch en politiek gebied. Het hoogtepunt daarvan was ongetwijfeld de *Wealth of Nations* van Adam Smith uit 1776. In dit werk doet Adam Smith een poging om het ontstaan van de *rijkdom* of *welvaart* van volken te verklaren. De invloed van zijn theorie en van die van Malthus is goed te onderzoeken aan de hand van de veranderende opvattingen over armoede. De verzorging van de armen was in Engeland sinds het begin van de zestiende eeuw wettelijk geregeld, maar in de achttiende eeuw kwam er steeds meer kritiek op deze wetgeving. Door het verschijnen van de

Wealth of Nations werd deze kritiek voorzien van een theoretische grondslag. In 1803 kwam daar nog de theorie van Malthus bij. Beide theorieën hadden grote invloed op de openbare mening en deden een nieuw begrippenapparaat ontstaan, dat ook in het dagelijks spraakgebruik werd opgenomen.

De invloed van Malthus en Adam Smith beperkte zich niet tot Groot-Brittannië, want de Industriële Revolutie was een verschijnsel dat overal in Europa de aandacht trok. De beschaafde elite bijvoorbeeld had de gewoonte om reizen te maken naar de culturele centra, met name in Italië. Maar al vanaf het midden

*Smederij met
door waterkracht
aangedreven
blaasbalgen (l. en
r. voor) en smeed-
hamer (r. achter).
Tekening uit het
reisdagboek uit de
jaren 1753-1755
van de Zweed
Angerstein.*



van de achttiende eeuw trok men in toenemende mate naar Groot-Britannië om de moderne nijverheid in ogenschouw te nemen en de gevolgen ervan te bestuderen. Naast kunst en cultuur werden economie en welvaart onderwerpen waar een ontwikkeld mens zich mee bezig moest houden.

Liep Nederland achter?

De *Wealth of Nations* uit 1776 van Adam Smith werd binnen en buiten Engeland aangehaald in de discussie over de gevolgen van de veranderingen in de industrie. De economische wetenschap, de *staathuishoudkunde*, werd mede door dit boek een modevak. Nederland kan hiervoor als bewijsplaats dienen. Al in 1778 verscheen er in Den Haag een vertaling in het Frans, maar het werk werd ook in het Engels gelezen. De bekende staatsman Gijsbert Karel van Hogendorp bijvoorbeeld citeert Adam Smith in het Engels in zijn in het Latijn geschreven economisch proefschrift uit 1786. De Leidse hoogleraar Adriaan Kluit begon in 1797/98 of 1798/99 een college staathuishoudkunde, het eerste college met die naam in Nederland. Hij gebruikte in dit college een Nederlandse uitgave van de *Rijkdom der Volken* uit 1796.

Een van de redenen waarom het werk van Adam Smith de aandacht

trok, was dat het een opmerkelijke bijdrage was in een discussie die al langer aan de gang was. Adam Smith wordt tegenwoordig wel de grondlegger van de economische wetenschap genoemd, maar voor Van Hogendorp, Kluit en Tydeman was hij dat nog niet. Hij was voor hen één van de deelnemers aan het economische debat, dat toen voornamelijk handelde over de vraag hoe de welvaart, rijkdom of *richesse*, van volken ontstond. Over dat onderwerp werd ook door anderen geschreven. Een voorbeeld is *La Richesse de la Hollande* uit 1768, dat tussen 1780-1783 werd vertaald en vermeerderd door E. Luzac.

Het vernieuwende in het werk van Adam Smith, Luzac en anderen is dat de maatschappij werd onderzocht op de manier waarop men dat bij de natuurwetenschappen deed. Luzac zegt daarover in zijn inleiding: *'Kortom, wij hebben, in het opstellen van dit werk, getracht, enigermate na te volgen de leerwijze, welke de doorluchtige Newton in de Natuurkunde heeft ingevoerd: wij hebben de daden, de gebeurtenissen geraadpleegd, evenals de hedendaagse Natuurkundigen bij de Natuur door waarnemingen te rade gaan.'*

Luzac, Adam Smith en anderen stelden zich ten doel om met de empirische methode van de natuurweten-

schappen wetmatigheden in het economische en maatschappelijke leven op te sporen. Een verschil met de hedendaagse economische wetenschap is dat de geschiedenis het onderzoeksmateriaal moest leveren. Tot ver in de negentiende eeuw werden in de economische wetenschap historische gegevens als 'data', bewijsgrond en onderzoeksmateriaal gebruikt voor de ontwikkeling van theorie.

Luzac zegt daarover:

'De geschiedenissen moeten bij mij de bron der overdenkingen en redeneringen, welke men anderszins uit een bloot voorstel, door de speling van een vindingrijk vernuft opgeworpen, haalt, uitleveren.'

Zijn voormalige student, de Leidse hoogleraar staathuishoudkunde, Tydeman zegt in 1819 hetzelfde: *'Niets is meer geschikt om te overtuigen, dan voorbeelden uit de geschiedenis; wat gebeurd is behoeft door geen afgetrokken (=abstracte) redeneringen als mogelijk te worden voorgesteld, ...'*

Het nieuwe van het werk van Luzac en Adam Smith is dus dat zij ervan uitgaan dat ook het maatschappelijk leven door natuurwetten beheerst wordt. Zij bepleiten daarom dat de ontwikkelingen op economisch en politiek terrein vrijgelaten moeten worden, want wetten van de natuur kan men niet ongestraft negeren. Adam Smith is hierin het meest uit-

HOLLANDS RIJKDOM, BEHELZENDE

Den Oorsprong van den Koophandel, en van de Migt van dezen Staat, de toecommende vermeerdering van denzelfden Koophandel en Scheepvaart, de oorzaken, welke tot dertelver aanwas medigevoert hebben; die, welke tegenwoordig tot dertelver verval strekken; uitzonderende de middelen, welke dertelver wederom zoden kunnen opleveren, en tot kunnen voertigen bleef brengen.

HET FRANSCH ONTWERP GEVOLGD.

Het werk zelf geheel veranderd, merkelyk vermeerderd, en van verscheiden misdagen gezuiverd.

DOOR

MR. ELIAS LUZAC,
ADVOCaat voor den Hove van Holland,
Zeland en Westfriesland,

DERDE DEEL.

Quis vir bonus est?

Qui confititur Patrum, leges, jurisque, fereat.
HURAT. Epit. ad Quint.

Te L E Y D E N,
Bij LUZAC en VAN DAMME,
M D C C L X X I I I.
Als Privilegie.



De titelpagina van 'Hollands Rijkdom' en het Keezending: het stoomgemaal van Blijdorp bij Rotterdam. Dit was in 1787 gebouwd in opdracht van het Bataafsch Genootschap der Proefondervindelijke Wijsbegeerte. Het was de eerste stoommachine van James Watt in Nederland en een van eerste op het vasteland van Europa. Stadhouder Willem V bezocht het gemaal op 20 oktober 1790.

gesproken. Maar ook Luzac komt in zijn onderzoek naar het economisch verval van de Republiek tot de conclusie dat er op economische en politiek gebied vrijheid moet zijn, willen handel en trafieken bloeien. Bij hem blijkt, net als bij Adam Smith, dat staathuishoudkunde en politiek samengaan. Dat is ook logisch, want nieuwe economische visies leiden onvermijdelijk tot nieuwe politieke inzichten. Maar beiden zijn van mening dat onjuiste inzichten alleen met de pen bestreden mogen worden, omdat ook op het gebied van meningsvorming vrije concurrentie een voorwaarde is voor ontwikkeling.

Grondlegger van de moderne economie

Er zijn dus grote overeenkomsten tussen Adam Smith en Luzac, maar er is ook een groot verschil. Bij Luzac nemen de historische beschrijvingen een veel belangrijker plaats in dan bij Adam Smith. Het werk van Adam Smith is veel meer opgezet als een algemeen economisch handboek. Er wordt gebruik gemaakt van een economisch begrippenapparaat. De productiefactoren *natuur, arbeid en kapitaal* worden onderscheiden.

Dit is een argument om Adam Smith, achteraf gezien, de grondlegger van de moderne economische wetenschap te noemen, maar de

belangrijkste reden waarom dat gebeurde was een andere. Adam Smith verklaart het ontstaan van de 'rijkdom' van volken vanuit de productie van goederen en analyseert hoe die productie vergroot kan worden.

Dat was een revolutionaire gedachte. Velen konden zich moeilijk voorstellen dat de fabrikanten en de arbeiders uit de sloppenwijken van steden als Manchester met hun vrouwen en kinderen de *rijkdom* van het land produceerden. De economische theorie ging daar tot dan toe niet van uit. De *fysiocraten* bijvoorbeeld benadrukten dat de omvang van de volksrijkdom bepaald werd door de productie in de landbouw. Handel en nijverheid zetten als het ware landbouwproducten om in andere goederen, want zij produceerden zelf niets om te eten. De rijkdom van een land kon daarom alleen maar vermeerderd worden door de landbouwproductie te vergroten. Tydeman liet zich door Adam Smith overtuigen dat de fysiocraten ongelijk hadden. Hij wilde 'gaarne Adam Smith tegen de Physiocraten toeven' dat ook 'kunstvlijt' 'de nationale rijkdom' kon helpen vermeerderen. Hij geeft de fabrieken in Engeland als voorbeeld daarvan.

Een andere economische theorie, die door Adam Smith bestreden werd, was die van het mercantilisme, dat

de nadruk legde op de handel en het bezit van edele metalen. Bij Adam Smith waren handel en geld slechts intermediair, zij voegden niets aan de rijkdom toe, want die bestond volgens hem uit de hoeveelheid concrete producten die in een land geproduceerd wordt.

Politieke consequenties

In de analyse van Adam Smith waren het dus de fabrikanten en de arbeiders die de rijkdom produceerden. De *kapitaal* bezittende burgerij werd hierdoor belangrijker dan de adellijke grootgrondbezitters, en de arbeiders konden claimen dat zij, als producenten van alle *rijkdom*, zelf te weinig in de welvaart deelden. Kortom Adam Smith was de theoreticus van de industriële maatschappij. En hij gaat verder.

Adam Smith gaat uit van een natuurlijke ordening van het economische leven, die ook voorschrijft hoe het land geregeerd moet worden. Hij heeft het over het systeem van natuurlijke vrijheid ('*the system of natural liberty*'): 'Volgens het systeem van natuurlijke vrijheid, behoeft de soeverein slechts op drie dingen te letten (...) Ten eerste de plicht om de maatschappij te beschermen tegen geweld en invasie van andere onafhankelijke maatschappijen. Ten tweede om, voor zover mogelijk, elk lid van de samenleving te beschermen

tegen onrecht en onderdrukking door andere leden (...) Ten derde de plicht om bepaalde algemene voorzieningen en algemene instellingen op te richten en te onderhouden.'

Politiek en economische wetenschap zijn dus bij Adam Smith nauw verweven: vrije ontwikkeling op economisch en politiek terrein zal de welvaart maximaal doen toenemen.

Dit uitgangspunt van Adam Smith uit 1776 komt overeen met dat van Luzac uit 1780 of eerder.

De theorie zelf werd, na verloop van tijd, uiterst bevattelijk in leerboeken samengevat.

Adam Smith maakt een onderscheid tussen *productieve arbeid* en *improductieve arbeid*:

waaraan de arbeid is besteedt. Maar het onderhoud van een huisbediende wordt nooit vergoed. Een man wordt rijk door veel handwerkers voor zich te laten werken, maar hij wordt arm als hij veel huishoudelijk personeel in dienst heeft. De arbeid van het huishoudelijk personeel heeft echter wel waarde en verdient evengoed zijn beloning als het werk van een handwerksman. Maar de arbeid van de handwerksman hecht zich aan en realiseert zich in één of ander specifiek object of verkoopbaar goed, dat in ieder geval enige tijd blijft bestaan, nadat de arbeid is verricht. Het is als het ware een zekere hoeveelheid arbeid die is opgeslagen en, indien nodig, op een later tijdstip gebruikt kan worden. (...)

De arbeid van een huisbediende (...) vergaat in het algemeen op moment

Het is duidelijk dat deze theorie op den duur grote invloed moest hebben op de positie van de arbeider, die tot dan toe beschouwd werd als een arme, die je kon helpen door hem werk te verschaffen. De arbeider werd door de theorie van Adam Smith iemand die, samen met het kapitaal, de nationale *rijkdom* produceerde.

Het vraagstuk der armoede

Er werd sterk de nadruk op gelegd dat de rijkdom of welvaart alleen vermeerderd kon worden door kapitaal te vormen. Daarbij onderscheidde men *vast kapitaal*, bijvoorbeeld gebouwen, machines, wegen, en *omlopend kapitaal*. Dat was het kapitaal dat nodig was om de machines en fabrieken aan het werk te houden. Wanneer er te veel werd *verteerd* (geconsumeerd), zou het omlopend kapitaal te gering worden om het vaste kapitaal (de fabrieken, werkplaatsen en machines) productief te maken, laat staan dat er nieuwe investeringen gedaan konden worden.

Consumptie was dus eigenlijk een onvermijdelijk kwaad. Daarom werd er vaak onderscheid gemaakt tussen *productieve consumptie* en *improductieve consumptie*. Kolen verbruiken in een fabriek was productief, maar een vertrek verwarmen was improductief, tenzij het natuurlijk een kantoorvertrek was.

De begrippen productieve consumptie en improductieve consumptie werden met name gebruikt als het 'vraagstuk der armoede' besproken werd. Economen wezen erop dat steun aan de armen de *improductieve consumptie* vergrootte. Daardoor verminderde de hoeveelheid *omlopend kapitaal* en nam de armoede toe.

Al zorgde de *Wealth of Nations* in theoretisch opzicht voor een verandering van de plaats van de arbeid in de maatschappij, in de praktijk leek die plaats van de arbeid juist te verslechteren. In de traditionele nijverheid was de werkmans of knecht meestal in vaste dienst, maar door de Industriële Revolutie werd hij een dagloner. Als er geen orders waren of als de machines stuk waren, ging de arbeider zonder loon naar huis. Als de afzet stagneerde of als nieuwe vin-



Kinderen wachten in een Engelse stad, vermoedelijk Manchester, op mensen die hen willen inhuren als arbeidskracht. Tekening in het bezit van het Leger des Heils.

'Zo voegt het werk van een handwerksman in het algemeen iets toe aan de waarde van de dingen waaraan hij arbeid verricht, namelijk de waarde van zijn eigen onderhoud en van de winst van zijn baas. Het werk van een huisbediende daarentegen voegt nergens waarde aan toe. Hoewel de handwerksman zijn loon heeft gekregen van zijn baas, kost hij zijn baas in werkelijkheid niets, omdat de waarde van deze lonen doorgaans teruggevonden wordt, tezamen met een winst, in de vermeerderde waarde van het product,

dat ze verricht wordt, en laat zelden enig spoor van waarde achter.'

Uit het citaat blijkt hoe letterlijk de volksrijkdom wordt uitgedrukt in goederen en hoe belangrijk arbeiders zijn voor de productie ervan. Adam Smith noemt alle arbeid waarmee geen concreet product geproduceerd wordt improductief, ook die van ministers, leger, vloot, kunstenaars, geleerden. Die arbeid heeft wel aantoonbare waarde, maar vergroot de nationale rijkdom niet.

dingen arbeiders overbodig maakten, stonden grote groepen arbeiders op straat. Soms heerste er in een tak van nijverheid lange tijd een redelijke welvaart, maar dat kon ook zo weer veranderen. De grote industriesteden, zoals Manchester, werden berucht door de sloppenwijken, waarin de arbeiders onder kommer-zvolle omstandigheden leefden.

Hoe reageerden de tijdgenoten op deze armoede?

Het verband met de Industriële Revolutie was voor iedereen zichtbaar. Bij het stilvallen van een fabriek ontvingen de arbeiders geen dagloon en kregen vrijwel direct te maken met honger en ellende. In de industriesteden kon een groot deel van de bevolking maar net rondkomen. Er hoefde maar iets te gebeuren of in de kranten verschenen berichten als dit uit de Manchester Times van 9 juli 1842:

'Iedereen die door het district reist en let op de toestand van de bevolking, zal direct de diepe en vernietigende nood opmerken, terwijl de industrie stil ligt, gezinnen troosteloos zijn en diep misnoegen en ellende uitstralen, waar tot voor kort geluk en tevredenheid heersten. Het beeld dat de nijverheidsdistricten opleveren is totaal afschrikwekkend. Hongerige en halfgeklede mannen en vrouwen zuerven door de straten, bedelend om brood'.

Duidelijk is dat de Industriële Revolutie door de vernieuwing van de productiemethoden een klasse van arbeiders had geschapen, die zeer afhankelijk was van de economische omstandigheden van het moment. Maar volgens toenmalige economen was het onjuist om daarom de Industriële Revolutie ook de oorzaak van de armoede te noemen. Zij wezen erop dat de bevolking in korte tijd enorm was toegenomen en dat de industrialisatie er voor gezorgd had dat er voor al die mensen werk was.

Een maatschappelijk vraagstuk

Geïnspireerd door de theorie van Smith werd een rode draad in de discussie dat de armenzorg te goed was en teveel kostte en daardoor een oorzaak van de armoede was. Was dat ook zo?



Bedelend om brood.... Verstrekking van voedsel bij Birley's Mill in Manchester tijdens de Cotton Famine in 1862 (een crisis door overproductie). Uit The Illustrated London News, 6-12-1862.

Het belangrijkste kenmerk van de armenwetten, die in Engeland na 1554 werden uitgevaardigd, was dat de plaatselijke bevolking, via een speciale armenbelasting, betaalde voor de verzorging van de armen in een gemeente of parochie. Een andere bepaling, uit 1601, verplichtte de armenopzichters van de parochies om met dit belastinggeld voldoende 'vlas, hennep, wol, garen, ijzer en andere materialen' te kopen om de armen aan het werk te zetten.

Men streefde dus naar werkverschaffing, maar er kwamen ook bepalingen ten aanzien van kinderen, vrouwen en bejaarden, die niet konden werken.

Berekend is dat aan het begin van de achttiende eeuw 1.000.000 personen bedeeld werden op een bevolking van 5.500.000. Dat wil niet zeggen dat 1/5 van de bevolking het hele jaar ondersteund werd. Velen ontvingen maar een gedeelte van het jaar ondersteuning, bijvoorbeeld in de winter, omdat er dan minder werk was, of in tijden dat de graanprijzen hoog waren. Ook in de Republiek, waar diaconieën en stadsbesturen de armenzorg in handen hadden, werden de meeste armen maar een deel van het jaar ondersteund.

Honderd jaar later, omstreeks 1800 was de bevolking in Engeland meer dan verdubbeld. Het ligt voor de hand dat de kosten van de bedeling daardoor stegen. Al was het maar omdat een groter aantal werkenden

van tijd tot tijd een beroep deed op de bedeling. De lonen van het grootste deel van de arbeidende klasse waren op zijn best net genoeg om van rond te komen. In alle arbeidersgezinnen moesten vrouwen en kinderen werken om het gezinsinkomen op peil te houden. Dat bleef zo tot aan het einde van de negentiende eeuw ook al steeg de levensstandaard wel.

Kritiek van Adam Smith op de armenzorg

Eén van de bezwaren, die Adam Smith tegen de armenwetten aanvoerde, was dat de vrijheid van arbeid erdoor beperkt werd. In 1670 was namelijk bepaald dat armen bedeeld moesten worden door de gemeente waarin ze geboren waren. Deze regeling werd ingevoerd om een einde te maken aan steeds voorkomende ruzies tussen parochies over de vraag wie een arme moest bedelen. Een onvoorzien gevolg van de wet was, dat armen moeilijk naar elders konden trekken om werk te zoeken.

In de Nederlanden bestonden dergelijke conflicten ook, maar doordat er geen sterke centrale overheid was, kwam pas in 1819 een vergelijkbare wet tot stand, de wet op het 'domicilie van onderstand'. De gemeente, waar een arme geboren was, moest de *onderstand* vergoeden aan de gemeente, die de onderstand verleend had. Maar de wet bepaalde wel dat, als een arme vier jaar in een

andere gemeente gewoond had zonder een beroep te doen op bedeling, de nieuwe gemeente 'domicilie van onderstand' werd.

In Nederland werd net als in Engeland de theorie van Adam Smith aangeroepen om de bestaande armenwetten en armenzorg te bestrijden.

Een ander gevolg van de Engelse armenwetten was veel ingrijpender en veel meer politiek geladen. Door de armenwetten financierden op het platteland de kleine burgerij en de boeren zonder arbeiders, de goedkope arbeidskrachten van de landjonkers en de grote boeren. Want deze arbeiders werden in het winterseizoen en als de graanprijzen erg hoog waren door de plaatselijke armenzorg ondersteund.

Dit werd een echte misstand toen de invoer van graan stagneerde als gevolg van de Franse Revolutie, de oorlogen tegen Napoleon en de invoering van het continentale stelsel. De graanprijzen stegen daardoor enorm.

Toen Napoleon in 1814 verslagen werd kwam er geen einde aan deze situatie, omdat de landadel er in 1815 in slaagde de Cornlaw in te voeren en daarmee de graanprijs door invoerrechten kunstmatig hoog te houden, ten nadele van de fabrikanten en arbeiders en van de consumenten in het algemeen. De grootgrondbezitters werden rijk, terwijl de burgerij steeds meer moest betalen.

Uit deze gang van zaken blijkt hoezeer de economische theorie van de 'natuurlijke vrijheid' tevens een politieke theorie was, die het standpunt van de ondernemers ondersteunde. Pas toen, door het aannemen van de *Reformbill* in 1832, de politieke strijd om uitbreiding van het kiesrecht door de ondernemers en de burgerij was gewonnen, kon het parlement de eeuwenoude armenwet vervangen door een nieuwe *Poor Law* (1834) en een tiental jaren later ook de *Corn-law* afschaffen (1846). In sommige gevallen was daarbij de invloed van de koning nodig om het verzet in het Hogerhuis te breken.

In de ogen van economen en ondernemers waren dit de maatregelen die

nodig waren om de welvaart te vergroten en de armoede te bestrijden. Zij waren in het algemeen optimistisch over de mogelijkheid om welvaart voor iedereen te bereiken. De bevolkingstheorie, die Malthus omstreeks 1800 ontwikkelde, stond lijnrecht tegenover dit standpunt.

De theorie van Malthus

Malthus en Adam Smith hebben een gemeenschappelijk uitgangspunt, namelijk het idee dat het menselijk leven beheerst wordt door natuurwetten. Bij Malthus draait alles om 'the principle of population'. Die wet houdt in dat de bevolking van nature de neiging heeft om toe te nemen tot de grenzen van de middelen van bestaan. Deze wet geldt voor alle leven op aarde, het plantenrijk, het dierenrijk en de mens.

'... Gedwongen tot vermeerdering van zijn soort door een even krachtig instinct (als al het andere dat leeft op aarde, vert.), doorkruist de rede zijn levensloop, en vraagt hem of hij wel wezens ter wereld moet brengen als hij die onvoldoende middelen van bestaan kan verschaffen. Als hij aan deze natuurlijke ingeving gevolg geeft, dan leidt deze beperking maar al te vaak tot ontucht ('vice'). Maar als hij er geen gevolg aan geeft zal het menselijk ras voortdurend trachten toe te nemen tot voorbij de middelen van bestaan. Aangezien, — door de wet van onze natuur die voedsel onontbeerlijk maakt voor het menselijk leven —, de bevolking in werkelijkheid nooit kan toenemen tot voorbij de minimum hoeveelheid voedsel die daarvoor nodig is, moet een krachtige rem op de bevolking, — voortkomend uit de moeilijkheid om voedsel te verwerven —, constant in werking zijn. Deze moeilijkheid moet ergens optreden, en moet noodzakelijkerwijs krachtig gevoeld worden door een groot deel van de mensheid in één van de vele uiteenlopende vormen van ellende ('misery') of de vrees voor ellende.'

In de discussie over armoede en armenzorg speelde deze theorie een grote rol. Malthus zelf werd dikwijls niet eens vermeld, de door hem verwoorde ideeën waren gemeengoed.

Malthus formuleerde deze natuurwet al in 1798 in een anoniem, pamflet-

achtig, geschrift, dat meestal aangeduid wordt als *het eerste Essay*, of soms ook als de eerste druk van het *Essay*. De rest van het omvangrijke *Essay on the principle of population* uit 1803 komt neer op een nadere uitwerking en het bijeenzoeken van bewijzen die de theorie bevestigen. In elke nieuwe druk geeft hij aanvullingen en veranderingen.

Zijn bewijzen haalt hij uit de (bevolkings)geschiedenis van alle landen ter wereld van het eerste begin tot in zijn tijd. Op grond daarvan concludeert hij dat de mensheid zich in principe kan vermeerderen met de snelheid 2, 4, 8, 16, 32, 64, 128 enzovoort (een meetkundige reeks), terwijl de voedingsmiddelen op zijn best kunnen toenemen met de snelheid van 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, enzovoort (een rekenkundige reeks). Verder haalt hij uit de hele geschiedenis voorbeelden aan van de 'misery' die het gevolg is van de te grote toename van de bevolking.

De theorie van Malthus figureert in de hele negentiende eeuw in economische handboeken, hoewel het geen economische theorie is. Dat komt omdat zijn bevolkingstheorie het onderwerp van de economische wetenschap raakt, namelijk het ontstaan van volksrijkdom. Volgens Malthus stelt de *Natuur* grenzen aan de groei van de volksrijkdom, omdat de middelen van bestaan minder snel kunnen toenemen dan de bevolking. In principe kunnen de middelen van bestaan natuurlijk ook onbeperkt toenemen, net als alle andere vormen van leven, maar zij hebben hun eigen rem: de wet van de afnemende meeropbrengst. Die wet kan men waarnemen in de geschiedenis. Als in het verleden het aantal mensen bleef groeien, werden op den duur de mindere gronden in gebruik genomen en daalden de opbrengsten. Dan ontstonden hongersnood en ellende en werd de groei op natuurlijke wijze afgeremd.

De werking van het 'Principle of Population'

Aan de natuurwet van Malthus, het 'Principle of Population', kunnen dieren en planten zich niet onttrekken, maar de mens wel. Die kan vooruitzien en er zorg voor dragen



— Bergelijke Mühe.

alleen kinderen te krijgen, als hij die kan onderhouden. Maar als de mens daar geen acht op slaat, dan treden vanzelf de natuurlijke remmen in werking om verdere bevolkingsgroei af te remmen en de levensduur te verkorten.

Volgens Malthus zijn deze natuurlijke 'checks' constant werkzaam, met meer of minder kracht, in elk land. Dit heeft tot gevolg dat de laagste klassen, die permanent de neiging hebben om verder te groeien dan de middelen van bestaan toestaan, nooit een blijvende verbetering van hun positie kunnen bereiken. Volgens hem is er in de geschiedenis sprake van een soort slingerbeweging waarbij de middelen van bestaan telkens toenemen tot er min of meer voldoende voedsel voor iedereen is, maar dat wordt dan weer te niet gedaan door de toename van de lagere bevolking buiten de grenzen van de middelen van bestaan. Dit is volgens hem moeilijk waar te nemen voor de onderzoeker, omdat de geschiedschrijving die wij bezit-

ten, in hoofdzaak de geschiedenis van de hogere klassen betreft. Deze beweging kan pas goed onderzocht worden als enige eeuwen achter elkaar de geschiedenis van de lagere klassen minutieus door onderzoekers gevolgd wordt.

De enig juiste manier om het lot van de arbeiders te verbeteren is om de lagere klassen bij te brengen wat het 'Principle of Population' inhoudt, zodat zijzelf hun positie kunnen verbeteren. Malthus sluit zich wat dat betreft aan bij Adam Smith, die op de parochiescholen de juiste economische beginselen wil laten onderwijzen.

De lagere klassen moeten leren, volgens Malthus, dat er maar één middel is om de natuurlijke drang tot vermenigvuldiging en de even natuurlijke rem daarop, honger, ellende en het uitzicht daarop, buiten werking te stellen, en dat is geen kinderen krijgen, als je ze niet kan onderhouden. Dat kan maar op één manier, *Moral Restraint*, zedelijke onthouding, seksuele onthouding

De kracht van de arbeider is niet in bedwang te houden. Prent uit 'Der Wahre Jacob'.

die niet gepaard gaat met ontucht en prostitutie ('vice'). Hij propageert dus de gedachte dat het geen schande is om geen kinderen te hebben, maar juist een goede daad.

'Een mens, die het levenslicht ziet in de wereld, welke reeds als eigendom verdeeld is, heeft, wanneer hij geen onderstand kan bekomen van ouders of familie, en wanneer zijn arbeid niet door de maatschappij wordt gevraagd, geen aanspraak van recht op het kleinste stuk voedsel. Hij heeft inderdaad niets te maken, daar waar hij is. Aan het grote feest-banket der natuur is er voor hem geen gedekte plaats. De natuur beveelt hem te vertrekken, en zal spoedig haar eigen gebod ten uitvoer brengen.'

Ook in Nederland duikt deze uitspraak telkens weer op, zonder dat de bron vermeld wordt.

De invloed van Adam Smith en Malthus in Nederland...

In Engeland en in Nederland was er in de eerste helft van de negentiende eeuw een krachtige politieke beweging tot vernieuwing van de armenwetten, uitgaande van de nieuwe economische inzichten. Als er al ondersteuning aan de arme gegeven moest worden, dan moest die volgens de economische theorie zo laag mogelijk zijn, omdat anders teveel van het *omlopend kapitaal* verbruikt werd, waardoor een deel van het *vaste kapitaal* (fabrieken e.d.) onbenut bleef en er geen nieuwe investeringen gedaan konden worden. De consumptie van de armen was 'improductieve consumptie'. Voor de aanhangers van Malthus kwam daar nog een argument bij. De armenzorg moest hard en minimaal zijn om de armen af te schrikken er gebruik van te maken en om hen op een niveau van ellende te houden waarop ze zich niet meer zouden voortplanten.

Alle economen waren het erover eens dat de bedeling zoveel mogelijk beperkt moest worden, maar zij verschilden van mening over de rol van de staat daarbij.

In Nederland vertegenwoordigt de econoom H.W. Tydeman in deze discussie het standpunt van de Verlichting en het geloof in de staat. Hij stelde: *'In een welgeordende Staat mag niemand van honger en gebrek omkomen'*.

Tydeman keerde zich ook tegen Malthus, zonder zijn naam te noemen. Hij geloofde niet dat de bevolkingsgroei geremd kon worden door de armen kort te houden. Hij meende *'dat het een treurige, harde en inhumane leer is, lage arbeidslonen en hoge belastingen, waarin ook de gemeene man deelt, ... uit vrees dat hij door te hoge lonen brooddronken en liederlijk mocht worden, lichtvaardig vrouwen enzovoort. Beter gegrond is de contraire opmerking, dat er een zekere aïssance [leven in enige mate van welstand] en levenslust vereist wordt, zal iemand uit de lagere standen zich toeleggen op zindelijkheid en spaarzaamheid, en zorgvuldige opleiding der kinderen, in eigen bestuur, enz. De handwerkers en dagloners zullen niet zedelijker worden door ze arm te houden, maar door betere opleiding tot onderwijs en ontwikkeling van verstand en godsdienstzin.'*

Tydeman vond dat de overheid de taak had om de armenzorg goed te regelen. Dat was volgens hem de beste manier om verspilling te voorkomen en de *onproductieve consumptie* te beperken.

Deze opvattingen correspondeerden min of meer met de politiek van koning Willem I (1813-1840) en met de opvattingen van veel mensen, die bij de praktijk van de armenzorg betrokken waren. Gaandeweg wonnen echter de *laissez faire* economen, die afkerig waren van iedere overheidsinvloed.

Tydeman ging in 1848 met emeritaat en werd opgevolgd door J.R. Thorbecke, die als hoogleraar in Gent ook staathuishoudkunde had gegeven. Toen hij minister was geworden, benoemde hij de econoom Vissering tot zijn opvolger. Deze was een hartstochtelijk Thorbeckiaan en een uitgesproken *laissez faire* econoom. Hij was de toonaangevende econoom in Nederland tot in de jaren achtieneentwintig. Vissering geloofde dat het met de sombere

visie van Malthus niet zo'n vaart zou lopen. In de geschiedenis bleek volgens hem niets van een teruggang:

'Wij zien in tegendeel vooruitgang, krachtige, heerlijke vooruitgang; vooruitgang in stoffelijke rijkdom, in welvaart der volken; vooruitgang in zedelijke ontwikkeling, in beschaving en veredeling van de mens.'

Maar hij legde wel, in navolging van Malthus, de oorzaak van de armoede bij de arme zelf en sprak van *'proletariërs (...) die zorgeloos en roekeloos de maatschappij bezwaren met de gevolgen hunner walgelijke vruchtbaarheid'*.

De armenwet die uiteindelijk in 1854 tot stand kwam was niet zo draconisch als de Engelse armenwet van 1834, de praktijk van de armenzorg bleek sterker dan de economische leer. Voor de aanhangers van het *laissez faire*, was het ongetwijfeld een schok toen Thorbecke in de Kamer onverbloemd naar het standpunt van Tydeman en zijn aanhangers verwees door te zeggen *'dat een beschaafde staat wel degelijk verplicht is, te zorgen zoveel mogelijk, dat zijn leden niet van gebrek omkomen'*.

... en Engeland

In Engeland vond in deze tijd dezelfde discussie plaats, maar een groot verschil met Nederland was dat de bevolkingsgroep waarover gesproken werd zelf aan de discussie deelnam. De armen, de arbeiders en de lagere burgerij voelden zich bedreigd door de nieuwe *Poor Law* van 1834 die hen, als het hen tegenzat, zou dwingen om te verblijven in afschuwelijke werkinrichtingen, die er op gericht waren door hard bewind de armenzorg zo onaantrekkelijk mogelijk te maken. Daarnaast waren zij ontevreden over de Reformbill van 1832, omdat die het kiesrecht te weinig had uitgebreid. In de woorden van de Chartist Henry Hunt uit 1832:

'Door de Reformbill worden in het Verenigd Koninkrijk zeven miljoen mannen tot even zovele 'outlaws' gemaakt ... zij zijn in alle opzichten even zovele politieke slaven.'

De *Poor Law* en de Reform Bill waren de twee thema's die aan de orde kwamen op de druk bezochte

meetings van de Chartistenbeweging.

Het succes van deze beweging werd nog vergroot doordat de belangrijkste industriegebieden van eind jaren dertig tot in de jaren veertig geteisterd werden door een zware economische depressie.

Men kan erover twisten of de beweging in hoofdzaak veroorzaakt werd door de slechte economische omstandigheden of door politieke drijfveren, zeker is dat de onvrede zich uitte in een beweging tot uitbreiding van het kiesrecht.

Veertien voormannen van de beweging stelden in 1837 het *People's Charter* (handvest van het volk) op, waarin zij hun eisen voor uitbreiding van het kiesrecht formuleerden. Met deze naam verwezen zij naar het *Magna Charta* van uit 1215, het staatstuk waarin voor het eerst de rechten van de burger, in dit geval de adel, tegenover de koning werden vastgelegd. Het werd volgens hen tijd om aan de hele bevolking de rechten te geven, die in 1215 alleen voor de adel waren vastgelegd, maar die in later tijd ook de basis vormden voor de eisen van andere lagen van de bevolking.

Zeven van de veertien ondertekenaars waren parlementsleden, die waarschijnlijk dankzij de kiesrechtuitbreiding van 1832 in het parlement gekomen waren.

De Chartisten (1830-1850) kregen mer hun agitatie voor uitbreiding van het kiesrecht en tegen de armenwet duizenden mensen op de been voor hun bijeenkomsten, betogingen en petitities (3,5 miljoen handtekeningen in 1842). Maar het parlement verwierp het Charter en legde alle petitie's naast zich neer. De burgerklasse was nog niet van plan de pas veroverde macht te delen met de arbeidersklasse. Het kwam pas in 1867, in de Tweede Reform Bill, tot verdere uitbreiding van het kiesrecht en de *Poor Law* van 1834 werd voorlopig niet gewijzigd.

Conclusie

In de achttiende eeuw ontstond onder economen en andere in maatschappelijke vraagstukken geïnteresseerde mensen een discussie over de

vraag hoe de *Rijkdom der Volken* tot stand kwam. Ten dele ging deze discussie over de grondslagen van de macht van de staat. Men vroeg zich af wat de oorzaken waren van bloei en verval van landen, maar daarmee samenhangend was het ook een discussie over de 'armoede van het volk'. Was het mogelijk om welvaart voor iedereen te bereiken? Hoe moest de samenleving worden ingericht om dat doel te verwezenlijken?

De discussie ontstond door wat men nu de Industriële Revolutie noemt. Het was niet zonder meer duidelijk of die omwenteling op het gebied van nijverheid de welvaart vergrootte en hoe de industriële revolutie zich verhiel tot de enorme bevolkingsgroei, die ook in die tijd plaats vond. Een bijkomende vraag was – speciaal op het vasteland van Europa – of de industriële revolutie nog was tegen te houden en of dat gewenst was.

Adam Smith en Thomas Malthus waren invloedrijke deelnemers aan het debat. Adam Smith voorzag de industriële revolutie van een theoretische kader waarin hij duidelijk aangaf hoe men de volksrijkdom kon vergroten, namelijk door alle belemmeringen voor vrije handel en vrije concurrentie uit de weg te ruimen. De natuurlijke ordening, het 'system of natural liberty', zou dan de welvaart maximaal doen toenemen.

Het aandeel van Malthus in de discussie bestond eruit dat hij stelde dat er altijd grote groepen in armoede zouden blijven leven, ondanks toename van de volksrijkdom. Volgens hem zou elke verbetering van de levensomstandigheden telkens weer teniet gedaan worden door het 'principle of population', de natuurwet die elk levend organisme dwong om door te gaan met zich menigvuldigen tot de grens bereikt werd waarop er nog voldoende voedsel was. De mens was het enige levende wezen dat zich aan deze natuurwet kon onttrekken, maar de lagere klassen waren nog niet in staat om dat te doen. Zij bleven kinderen krijgen, ook als zij die niet konden onderhouden. Het enige dat erop zat was de bedeling zo karig te maken dat de armen zich niet verder zouden ver-

menigvuldigen. Daarnaast moesten de armen door opvoeding en onderwijs doordrongen worden van het 'principle of population' zodat zij, als zij tot enige welstand zouden geraken, dit niet weer teniet zouden doen door te veel kinderen te krijgen.

Beide theorieën speelden een grote rol bij de bewustwording van de burgerij en het ontstaan van een burgerlijke ideologie en denkwereld. De theorie van Adam Smith bracht op dat gebied de meest fundamentele verandering, want hij introduceerde de opvatting dat de volksrijkdom door de nijverheid tot stand kwam en niet enkel door de landbouw, zoals de Fysiocraten beweerden of door het bezit van edele metalen, waarop Mercantilisten de nadruk legden. Deze benadering markeert de overgang van een agrarische maatschappij, waarin de adel de leidende groep is, naar een industriële maatschappij. De fabrikanten, de kapitaalbezittende burgerij en de arbeiders werden de producenten van de volksrijkdom, in plaats van de adel en de boeren. Het idee dat mensen hadden over hun plaats in de maatschappij veranderde hierdoor revolutionair. Andere aspecten van de theorie van Adam Smith sloten daar nauw bij aan, bijvoorbeeld zijn uitgangspunt van het bestaan van een natuurlijke ordening, waarvan men de werking vrij moest laten.

De fabrikanten en de burgerij waren echter niet de enigen die volgens de theorie van Adam Smith de volksrijkdom tot stand brachten. De arbeid was ook een belangrijke factor, maar het duurde nog geruime tijd voor die consequentie van de leer van Adam Smith aan iedere aanhanger duidelijk werd en voor de arbeiders zelf zich van hun nieuwe plaats bewust werden. Maar de positie van de arbeid veranderde wel fundamenteel. Dat blijkt uit het denken over armen en armoede. De arbeiders werden in theorie beschouwd als producent van volksrijkdom, maar als armen droegen zij bij aan het toenemen van de onproductieve consumptie, omdat zij alleen maar consumeerden, *verteerden* in de woorden van die tijd. De armen werden daardoor de oorzaak van hun eigen

Bronnen

Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776).

Diverse uitgaven w.o. in Everyman's Library.

In het Nederlands: *Naspeuringen over de natuur en oorzaken van den rijkdom der volkeren, gevolgd naar het Engelsch van den Heere Adam Smith*, door D. Hoolla van Nooten (Amsterdam 1796).

An Essay on the Principle of Population, as it Affects the Future Improvement of Society, with remarks on the Speculations of Mr. Godwin, M. Condorcet and Other Writers (1798), het eerste Essay van Malthus.

T.R. Malthus, *An Essay on the Principle of Population, or, A View of its past and present Effects on Human Happiness, with an Inquiry into our Prospects respecting the future Removal or Mitigation of the Evils which is occasions* (London 1803)

R.R. Angerstein's *Illustrated Travel Diary 1753-1755, Industry in England and Wales from a Swedish perspective*, translated by Torsten and Peter Berg (Science Museum: London 2001).

Hollands Rijkdom, uit het Fransch vertaald, vervolgens overgezien, merkelyk veranderd en van mislagen gezuiverd door Elias Luzac (oorspronkelijke auteur niet bekend, was vermoedelijk Luzac zelf).

Tydemann, *Verhandeling ter beantwoording der vrage: Welke zijn de grenzen van het nut en van de schade, welke door het gebruik van werktuigen in de fabrieken van ons Vaderland, in de plaats van menschenhanden, voor den staat in het algemeen worden aangebragt? en in hoeverre is het overzulk te wenschen, dat het openbaar Bestuur het in gebruik brengen van die werktuigen of aanmoedige, of beperke?* (Haarlem 1820)

armoede. Bedeling en het geven van aalmoezen waren niet langer goede werken. In nieuwe armenwetten werd deze zienswijze tot uitdrukking gebracht.

Armoede was niet langer een natuurlijke, door God gewilde situatie.

Katten op de canon van Jan en Piet

Het was een hele drukte, op vrijdagmiddag 10 december 2004 in het auditorium van het gebouw van de Amsterdamse lerarenopleiding aan de Wibautstraat. Het leek wel of tout historisch-vakdidactisch Nederland naar Amsterdam was getogen om te zien en om gezien te worden. De aanleiding was dan ook wel bijzonder: de tewaterlating van het eerste handboek voor de geschiedenisdocent in meer dan twintig jaar, 'Geschiedenisdidactiek', geschreven door Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen.

Het nieuwe handboek zal in de komende Kleio's wel uitvoeriger besproken worden. De auteurs gaven de plechtigheid echter een passend cachet met een studiemiddag. Net als in de dagen vlak na de rapporten-De Wit en -De Rooy, konden de historische-didactische coryfeeën weer eens lekker breeduit in de openbaar van gedachten wisselen over de vraag waar het in de toekomst met het geschiedenisonderwijs in Nederland heen moet.

'Jan en Piet' en hun canon

De steen des aanstoots bleek voor de inleiders de canon van de Nederlandse geschiedenis te zijn, die de hoogleraren Jan Bank en Piet de Rooy op 30 oktober 2004 in *NRC-Handelsblad* publiceerden onder de dwingende titel 'Wat iedereen móet weten van de vaderlandse geschiedenis'. Ter gelegenheid van de week van de geschiedenis hadden zij een eigen lijst opgesteld van leerinhouden, gebaseerd op drie criteria: Hoe heeft het huidige Nederland

zich gevormd? Welk politiek-bestuurlijk systeem was hier overheersend? En welke ontwikkelingen hebben de Nederlandse samenleving sterk beïnvloed?

Deze proeve van een canon kreeg het motto mee van Willem van Oranje: *'Hoop is niet vereist om ergens aan te beginnen, succes niet nodig om te volharden.'*

Als we historisch besef willen kweken, aldus Bank en De Rooy, gaat het niet zozeer om de weetjes: de jaartallen van vorsten en rampen; het gaat om de gedachte dat het heden niet goed te begrijpen valt zonder inzicht in de ontwikkeling van dat heden. Dus verstoutten zij zich een scala van leerinhouden te formuleren, vanaf de prehistorische jagers tot de Europese Unie. Twee volle krantenpagina's met feiten en ontwikkelingen, keurig geperst in het harnas van de Tien Tijdvakken waarmee inmiddels ook menige recente geschiedenismethode is uitgerust. Uitdrukkelijk gepresenteerd

als discussiestuk, want: *'een canon mag en kan niet worden gecanoniseerd. Essentieel is juist dat deze voortdurend onderwerp is van reflectie'.*

Mijnhardt: liever geen memorietafel

Bank en De Rooy werden op hun wenken bediend. Wijnand Mijnhardt (Rijksuniversiteit Utrecht), destijds lid van de commissie-De Rooy en dus in naam een der vaandeldragers van het idee van de tien tijdvakken, toonde zich allerminst ingenomen met de tweemansactie van zijn hooggeleerde collega's. Zo'n nationale canon (een *memorietafel*) vond hij zinloos. Het was naar zijn smaak een conservatief stuk, en druiste in tegen de tijdgeest. Het deed hem denken aan het Amerikaanse concept van de geschiedenis van de grote blanke mannen. Bedenk, aldus Mijnhardt, dat in de Verenigde Staten eenzelfde roep om bewustwording van het nationaal-eigene klinkt met het tromgeroffel van de golf patriotisme in de War



on Terror. Willen wij zoiets opgeklopts hier ook?

Al sinds 1800 probeerden onze overheden de onderdanen te laten inburgeren door ze deugden als fatsoen, nijverheid en godsvrucht in te pepen. Het ging om het aaneensmeden van katholiek en protestant, stad en platteland, boeren, burgers en buitenlui. Vooral het 'gemene volk' moest worden geciviliseerd; dat leefde immers als een beest. En het moest gebeuren via een vertoog over de superioriteit van de Nederlandse beschaving.

Maar tegenwoordig bezoekt een geheel andere populatie onze scholen. De samenleving werd multicultureel en multinational. Moeten al die nieuwe Nederlanders nu op soortgelijke manier tot nette staatsburgers worden omgesmeed? Nee toch!

Mijnhardt achtte een hele andere uitsnede van onze geschiedenis gewenst dan de versie die Bank/De Rooy in *NRC-Handelsblad* presenteerden. Drie dingen vond hij van belang.

Ten eerste de notie dat onze Nederlandse samenleving – sinds 1800 eerst lange tijd een cultureel gesloten gemeenschap met weinig impulsen van buitenaf en een benepen, kleinsteedse atmosfeer – na 1975 steeds meer vervlochten is geraakt bij Europa en de wereld daarbuiten. Grenzen hebben hun betekenis verloren en via virtuele kanalen komt het geweld ons land binnen, de Waterlinie ten spijt.

Ten tweede: de multiculturele droom van de leeuw en het lam die samen liggen lijkt mooi, maar verbergt een 'racistische' vooronderstelling: dat nieuwkomers zich wel aan

de heersende cultuur zullen aanpassen, en nog wel op basis van idealen uit vervlogen tijden, uit *Die Welt von Gestern*.

Ten derde is het naïef te veronderstellen dat de islamitische nieuwkomers nog in traditionele denkpatronen leven en dat het wel goed komt indien zij maar geestelijk een proces van modernisering doormaken. Het ligt ingewikkelder. Lees er Buruma/Margalit, *Occidentalisme* maar op na, dan begrijp je de parallellen tussen de denkwerelden van islamfundamentalisten en bijvoorbeeld de negentiende-eeuwse Russische slavofielen.

Wat dan? Welke geschiedenisles moet er wel geleerd worden? Volgens Mijnhardt (medeauteur van het IJkpuntenboek over het jaar 1800) is het nuttig de taal te verstaan van het kosmopolitisme rond 1800 in de toenmalige Republiek der Letteren; van de pennenvoerders van destijds prijst hij de ruimdenkendheid, de onpartijdigheid, het vrij zijn van religieuze vooroordelen. Hun mensenrechtenverklaringen maakten furore. Vrijheid, gelijkheid en broederschap.

Helaas is dit kosmopolitisme weggedrukt door het enghartige nationalisme van de negentiende eeuw. Maar in onze tijd zou het de basis moeten vormen voor de geschiedenislessen. En NIET de nationale canon! Die mag niet het eindpunt zijn, hooguit het beginpunt. Het ideaal van wereldburgerschap moet centraal staan. Je kunt vertrekken met de nationale geschiedenis, maar in de kern moet je je met je leerlingen richten op Europa. Het geschiedenisonderwijs moet die brug slaan. De tien tijdvakken zoals De Rooy en Bank ze nu vullen, hebben daarmee niet veel van doen. Alsjeblieft geen voorgeschreven model, aldus Mijnhardt, geen staatspedagogiek! Hoe fragiel ook, kosmopolitisme is een ideaal waard om na te streven.

Maria Grever: Jan en Piet negeren wit en zwart

Ook Maria Grever (Erasmus-universiteit Rotterdam) had weinig goede woorden over voor 'de canon van Jan en Piet'. Het kernprobleem

zat hem volgens haar in de doelstelling: bijbrengen van 'historisch besef'. Hoe doe je dat? Je moet er een referentiekader voor opbouwen, en je moet historische sleutelbegrippen op een hanteerbare wijze aanbrengen. Dat zijn ook de uitgangspunten die Arie Wilschut voor zijn nieuwe boek presenteerde: de geschiedenislesstof moet zinvol, leerbaar en haalbaar zijn. Zo'n canon zoals in de NRC stond is dan een logische uitkomst, maar die mag niet gaan wringen. Het probleem is: er is niet gelet op de ontvangende partij, de leerling.

Daarover kon Grever ook in het nieuwe handboek niet veel nieuwe inzichten ontdekken. Maar het maakt wel degelijk verschil uit of je een meisjesklas voor je hebt wanneer je over middeleeuwse ridders vertelt. Of neem een klas met veel allochtone leerlingen. Wat behoren die eigenlijk te weten van onze nationale geschiedenis? Daar komen Jan en Piet niet uit. Nieuwe inzichten ontbreken. Wij weten sinds Hobsbawm (kennelijk doelt Grever op *The invention of tradition* uit 1983) dat nationale mythes een zaak zijn van doen geloven; niettemin presenteren zij de canon in de vorm van een rij harde feiten. Inmiddels wonen er een miljoen moslims in Nederland, terwijl de christelijke kerken leeglopen en worden afgebroken. Daar hoor je Jan en Piet niet over, aldus Grever, die negeren de tegenstelling tussen 'wit en zwart'. In de klas merk je die echter wel degelijk.

Zij eindigde haar betoog met een warm pleidooi voor de gewone geschiedenisdocent. Aan hem/haar is klaarblijkelijk niks gevraagd bij de invoering van nieuwe programma's. *'Docenten werden als overal inzetbare procesbegeleiders gezien. De tweede fase was een verkapte bezuinigingsmaatregel. Maar de docenten moeten juist weer centraal staan: geef ze meer uren, geef ze meer faciliteiten.'*

Peter Wester: zie hoe rijk ons leven is

VGN-voorzitter Peter Wester waren deze woorden uit het hart gegrepen. Er gebeurt heel veel op het gebied van het geschiedenisonder-



V.l.n.r. Wijnand Mijnhardt, Maria Grever en Peter Wester.

wijs, zo benadrukte hij. De interesse van jonge mensen in het verleden is wel degelijk aanwezig. Zij wordt gestimuleerd door allerlei digitale media.

Docenten maken trouwens gewoon hun eigen canon, aldus Wester. Wat ze van de lesstof interessant vinden, daar gaan ze dieper op in. Er zijn vele canons naast elkaar denkbaar.

Geschiedenisonderwijs heeft wel degelijk toekomst, zo vervolgde hij. De rijpere jeugd herkent in ons schoolvak steeds meer aspecten van zichzelf. De samenleving heeft het geschiedenisonderwijs gewoon nodig.

'Het beeld dat in de media wel eens wordt geschetst van de docent klopt niet: ik herken mezelf absoluut niet in. Het is te duf, te berustend.

Docenten zijn juist inventief; kijk maar naar de vele originele thema's van de profielwerkstukken. Ook jonge docenten staan vaak enthousiast voor

de klas en gaan massaal naar de nascholingsbijeenkomsten. Zo toberig zijn wij heus niet'.

Als we één ding als kiespijn kunnen missen, aldus Wester, is het wel een nieuwe stammenstrijd in de vgn. Als we daaraan beginnen, hebben we binnenkort niets meer in de melk te brokkelen. Kijk maar wat er al gebeurd is: geschiedenis uit het profiel Economie&Maatschappij, dat hebben we niet kunnen voorkomen. Schoolleiders worden steeds meer managers, die willen zich bewijzen. De leergebieden vormen voor hen een uitkomst, want die blijken een handig bezuinigingsmiddel. Daar moeten we ons tegen wapenen.

'Wat we nodig hebben is een "handboek soldaat" voor docenten!'

Straks telt, wanneer we niet uitkijken, alles behalve vakbekwaamheid. *'Straks denkt iedereen: laat ik maar werken aan mijn competenties, in plaats van: laat ik een goede geschiedenisdocent proberen te worden. Dan werkt er geen enkele vorm van de canon nog. De bevoegen wetenschapper wordt in het onderwijs niet meer gewaardeerd. Ik pleit voor: terug naar het echte geschiedenisonderwijs!'*

Discussie

In de discussie stelde Mijnhardt dat we nog pregnanter dienen te formuleren waarom we met ons vak onmisbaar zijn. Dat we méér zijn dan zomaar een nuttig vak. Waarom is onderwerp x of onderwerp y zo zinvol?

Grever stelde dat het vroeger, in de tijd van de verzuiling, vanzelf sprak welke kenniselementen het geschiedenisonderwijs de jeugd diende bij te

brengen. Nu is de geschiedenis-cultuur in Nederland veel meer gefragmenteerd, meer diffuus. Zij vond het wel degelijk nodig dat er een gemeenschappelijk referentiekader komt, maar zorg wel dat je erover kunt blijven discussiëren.

Vanuit de zaal bracht Huub Kurstjens (oud-lid van de vmbo-commissie vgn) een belangrijk punt naar voren: niet alleen is er de scheidslijn tussen autochtone en allochtone leerlingen, maar er is ook die tussen het vmbo enerzijds en het havo-vwo anderzijds. Wat houdt het betoog over de canon eigenlijk in voor de zestig procent van onze jeugd die in het vmbo terecht komt? Daarop moeten we toch ook onze normen en waarden overdragen?

Peter Wester had al gewaarschuwd voor de ondergang van ons schoolvak op het vmbo. Straks volgt in de praktijk nog maar 12 procent van die leerlingen geschiedenisonderwijs. Zij moeten ook mee kunnen praten, allerlei zaken kunnen plaatsen.

Grever: deze leerlingen moeten hun eigen leven en hun eigen plaats in de maatschappij historisch kunnen plaatsen. Dat is makkelijk gezegd. Moeilijker is de vraag; welke leerstof zet je daar dan op? Hun buitenperspectief is misschien juist wel hun eigen land.

Arie Wilschut

Het laatste woord was uiteraard aan Arie Wilschut, die heel de middag al had zitten glunderen en nu een goed doorwrochte *power point*-presentatie mocht geven rond het thema van de middag: Zinvol, leerbaar, haalbaar.

Zijn betoog – dat aanving met de discussies rondom de herdenking van 400 jaar VOC-oprichting in 2002 – treft u hierna aan.

Daarna werden er alleen nog maar aardige dingen gezegd over het nieuwe handboek. Wie weet vormt het een voertuig op weg naar nog meer kwaliteit in het geschiedenisonderwijs in Nederland. We komen erop terug.



Arie Wilschut.

Zinvol, leerbaar, haalbaar

ARIE WILSCHUT

Om geschiedenisonderwijs doelbewust en optimaal vorm te geven, bestaat geschiedenisdidactiek: deskundigheid in het vormgeven van geschiedenisonderwijs. Het handboek dat vandaag gepresenteerd wordt, wil een inleiding zijn in die deskundigheid.

De schrijvers hebben hun visie op geschiedenisdidactiek samengevat onder drie steekwoorden: zinvol, leerbaar en haalbaar.

Zinvol

Geschiedenis is 'zinvol' omdat het een vorm van denken oplevert die zin heeft. Daarbij hoort respect voor (historische) feiten, een denkwijze waaraan het nogal eens ontbreekt. Bij opvattingen als: 'De Nederlanders waren de kampioen-slavenhalers van allemaal. Marktleiders waren ze!', laat degene die ze heeft zich bijna nooit overtuigen van het tegendeel door historisch bewijsmateriaal. De redenering van een historicus is vaak minder sterk dan het gevoel 'dat het gewoon zo is'. Respect voor feiten kan dit veranderen. Het behoort tot de zinnige denkwijzen die historische scholing kan opleveren.

Een tweede vaak voorkomende 'zonde' is het onvoldoende rekening houden met tijdsverloop. Vaak wordt op onhistorische wijze gedaan alsof Nederlanders van de zestiende eeuw hetzelfde waren als tegenwoordige Nederlanders: 'wij vochten tegen de Spanjaarden.' We kunnen verder gaan: het is de vraag of van 'wij Nederlanders' gesproken moet worden als het gaat over de Duitse bezetting van Nederland. Iets dergelijks geldt voor het aanrekenen van schuld aan de oorlog aan de huidige bewoners van Duitsland. Toch gebeurt dat maar al te gemakkelijk. Scholing in historisch denken kan opleveren dat men leert op dit punt zorgvuldiger te redeneren.

Een derde voorbeeld van vaak voorkomend slordig redeneren is het opleggen van de maatstaf van het heden aan het verleden. Dat gebeurt het duidelijkst in uitspraken waarin de woorden 'nog' en 'al' voorkomen:

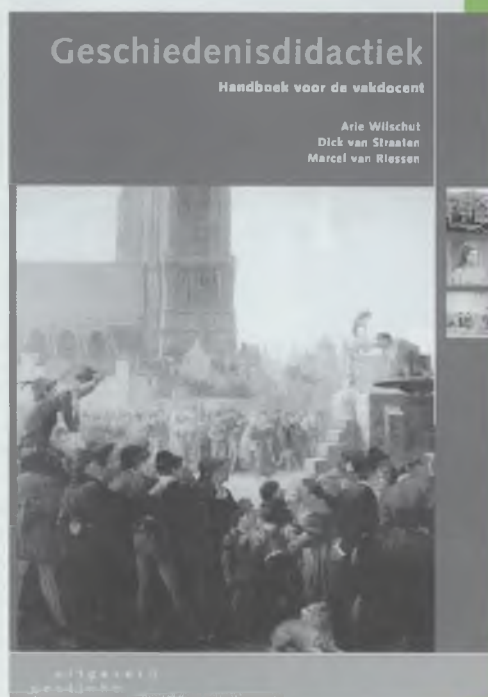
'In die tijd had je nog geen uitkeringen. In onze moderne verzorgingsstaat denken we daar natuurlijk anders over.' 'De VOC werkte al met het uitgeven van aandelen en uitkeringen van dividenden.' 'Nederland was in de zeventiende eeuw al een immigratieland.'

Dergelijke uitspraken doen drie dingen:

1. Het heden voorstellen als de best mogelijke van alle werelden, waarbij het verleden als het verkeerde voorbeeld dient.
2. Het heden als norm stellen voor wat juist is in het verleden: als men iets doet dat 'al' lijkt op wat wij doen, dan is het goed; anders is het raar, of primitief.
3. Het verleden gebruiken als een legitimatie voor iets wat in het heden als juist moet worden beschouwd.

In elk van de drie gevallen doet men iets dat strijdig is met wat nu juist een vrucht zou kunnen zijn van het bestuderen van het verleden: kennis nemen van alternatieve werkelijkheden, waardoor je horizon verbreed wordt en je inzicht in het menselijk bestaan verdiept. Als men alleen kennis neemt van alternatieve werkelijkheden om die raar te vinden of om er legitimaties voor het heden uit te halen, kan geschiedenis net zo goed niet bestudeerd worden. Iets anders raar vinden of jezelf als norm gebruiken, dat doet iedereen vanzelf al. Scholing zou nu juist moeten opleveren dat zo iets wordt afgeleerd.

Zo komen we op drie kenmerken van authentiek historisch denken: realiteitsbewustzijn, historiciteitsbewustzijn en historisch waardebewustzijn. Deze wijze van denken is belangrijk voor een open, democratische samenleving. Respect voor feiten en deugdelijk bewijsmateriaal hanteren voor beweringen is nuttig voor het helder houden van debatten en het bestrijden van mythevorming die tot onbegrip en soms zelfs tot onnodige conflicten kan leiden. Het heden niet als norm opleggen houdt in dat je bereid bent de mogelijkheid van alternatieven te onderzoeken, dat je de ontstane situatie van het



heden als een toevallig product ziet van een historische ontwikkeling die (dus) ook weer kan veranderen. Ook dat houdt de discussie open. Het inzicht dat waardepatronen betrekkelijk en tijdgebonden zijn relativiseert al te dogmatisch en fundamentalistisch denken.

Historisch denken kan dus helpen de democratie gezond te houden. Dat is geen karretje waar geschiedenis voor gespannen moet worden: het is iets dat uit authentiek historisch denken en redeneren voortvloeit.

Het tweede steekwoord: leerbaar

Geschiedenis is voor leerlingen een moeilijk leerbaar vak. Het terrein bestaat uit een enorme hoeveelheid gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen waarvan je op het eerste gezicht zou zeggen dat je er niet veel meer mee kunt doen dan te proberen ze te onthouden. Hoe leer je zo iets?

Bij het leren van geschiedenis als schoolvak gaat het om drie dingen: een hoeveelheid kennis als referentiekader, een begrippenkader en historische redeneerwijzen.



Het nieuwe handboek werd aangeboden aan een jonge leraar. Het is immers in eerste instantie bedoeld voor de lerarenopleidingen.

Voor kennis als referentiekader gebruiken we ook wel het woord 'oriëntatiekennis'. Het is de kennis die je nodig hebt om je te kunnen oriënteren in een uitgebreid en onoverzichtelijk gebied.

Daarbij moet het in elk geval gaan om een chronologisch raamwerk, een stelsel van tijdvakken waaraan zaken moeten kunnen worden gereleëerd om ze beter te kunnen plaatsen en begrijpen. Om zo iets te bereiken moet men beschikken over bepaalde feitenkennis, niet met het oog op het reproduceren daarvan als doel op zichzelf, maar om er nieuwe zaken mee in verband te kunnen brengen en te interpreteren. Het is een taak van het onderwijs om een referentiekader op te bouwen omdat het een voorwaarde is voor het kunnen deelnemen aan het maatschappelijk verkeer. Daarbij is er een duidelijk onderscheid tussen kennis die alleen tijdelijk nodig is om een bepaald onderwerp goed te begrijpen en kennis die op langere termijn beschikbaar moet zijn als referentiekader.

Dan het tweede aspect van leerbaarheid: het begrippenkader. Historici zijn geneigd zich te concentreren op het bijzondere van iedere situatie,

niet op de algemene of vergelijkbare aspecten ervan. Omdat situaties in detail verschillen, zijn ze geneigd specifieke termen te gebruiken die alleen bij een bepaalde historische situatie passen. Zo heet de Duitse volksvertegenwoordiging Rijksdag, de Engelse Parlement, de Russische Doema, de Franse Assemblée Nationale en de Amerikaanse Congres. Dat het in al deze situaties om iets vergelijkbaars gaat zou leerlingen wel eens kunnen ontgaan. Het is belangrijker dat leerlingen het begrip volksvertegenwoordiging goed kunnen toepassen dan dat ze al deze specifieke termen uit het hoofd kennen. Algemeen toepasbare, niet aan tijd gebonden begrippen noemen we sleutelbegrippen. We pleiten ervoor zulke begrippen een centrale plaats te geven in het geschiedenisonderwijs. Niet alleen heeft dat het voordeel dat zulke begrippen vaker gebruikt, en dus herhaald en toegepast kunnen worden, maar ze betekenen ook een instrumentarium in handen van de leerling, die daar actiever en zelfstandiger mee kan leren.

Het laatste onderdeel van de leerbaarheid is de systematische aanpak van het historisch denken en redeneren. Het gaat hierbij in essentie om de zaken die al bij het steekwoord 'zinvol' zijn besproken. Ook die zijn stapsgewijs te leren.

We onderscheiden daarbij de categorieën verzamelen, ordenen, verklaren en beeldvormen. Onder verzamelen hoort alles wat te maken heeft met het vaststellen van feiten: bronnen, vragen, redeneringen rond bewijsmateriaal (betrouwbaarheid, representativiteit). Dit correspondeert met het eerder besproken 'realiteitsbewustzijn'. De categorie 'ordenen' houdt zich bezig met het ordenen in de tijd (periodisering), met verandering en continuïteit, e.d. Deze categorie correspondeert met het historiciteitsbewustzijn. De categorie 'verklaren' houdt zich bezig met alles wat samenhangt met causale relaties. Ook dit correspondeert met historiciteitsbewustzijn. Het beeldvormen tenslotte is de alles omvattende activiteit van het vorm geven aan een

interpretatie. Dit berust op al het voorgaande, en heeft ook te maken met een historisch verantwoorde oordeelsvorming, en derhalve met het historisch waardebewustzijn.

Haalbaar

Hier gaat het om het leren van de leerlingen, mede in samenhang met hun leeftijd en ontwikkeling. Een theorie moet van bijzonder belang worden geacht voor de geschiedenisdidactiek: die van de Canadees Kieran Egan. Hij onderscheidt bij kinderen/mensen achtereenvolgens: mythisch denken, romantisch denken, filosofisch denken en ironisch denken.

Egan breekt een lans voor het belang van het romantische denken als basis voor een geschoolde ontwikkeling. In principe is het romantische denken bij kinderen dominant in de leeftijdsfase van lagere school en eerste fase middelbare school, van circa 6/7 jaar tot circa 14/15 jaar. Het bestaat echter ook bij volwassenen. Romantisch denken houdt in dat iemand die eenmaal in staat is de werkelijkheid te onderzoeken en te beschrijven, een enorme zucht ontwikkelt de wereld in al haar uitersten te verkennen.

Om de grenzen van de werkelijkheid te leren kennen, is zo iemand erg geïnteresseerd in uitersten en records: wat is nu de hoogste toren die ooit gebouwd is? Wat is het allersnelste vliegtuig? Romantisch denkende mensen hebben belangstelling voor het aanleggen van 'complete' verzamelingen: alle postzegels uit een bepaald land, alle uitslagen binnen de voetbalcompetitie, alle teksten van een favoriete popgroep.

Wie zich zo breed wil oriënteren, vindt niet genoeg aanknopingspunten in een onderwijscurriculum dat zijn vertrekpunt kiest in de eigen ervaringswereld of leefwereld. Voor romantische denkers is dat een soort onderwijs die geen enkele rekening houdt met wat kinderen werkelijk boeit.

Romantisch denken vormt de overgang tussen mythisch denken en zuiver rationeel denken. Omdat dit

Inhoud 'Geschiedenisdidactiek'

Het handboek bestaat uit drie gedeeltes: de fundamenteën, het bouw materiaal en het bouw werk. In het eerste deel gaat het over de theorie. Historisch denken, de functies van geschiedenis, waar geschiedenis over gaat, begrippen en redeneerwijzen, de ontwikkeling van historisch besef en historisch denken, differentiatie.

Deel 2 en 3 gaan in op de praktische kanten van het lesgeven in geschiedenis. Het 'bouw materiaal' wordt uitgebreid besproken. Wat is er, hoe beoordeel je dat, wat moet je ermee.

Je moet kunnen omgaan met tekst, leerstofteksten, bronnen, instructie teksten. Er worden veel voorbeelden gegeven, zodat goed te volgen is waar de auteur het precies over heeft. Welke zaken aan de orde komen is al vooraf gegeven in een stukje 'Vragen waarop dit hoofdstuk een antwoord geeft'. Hoe leerlingen de tekst kunnen leren verwerken en omgaan met het schoolboek sluit dit gedeelte af.

Dan volgen de andere bouwstenen: het gebruik van stilstaand beeld, verhalen vertellen, bewegend beeld en ict en geschiedenis. Afgesloten wordt met geschiedenis buiten de school: omgevingsonderwijs en museumbezoek. Ook hier weer argumenten voor gebruik, de beoordeling van beeld of verhaal als bron. In deel 3 gaat het over leer- en lesdoelen, de functies daarvan, hoe ze te formuleren zijn, de beheersingsni-

veaus en differentiatie. Hierbij ook het probleem van de niet meetbare doelen. Dan volgt een hoofdstuk over de instap: waarom doe je zo iets?, de verschillende soorten en het einde – een overkoepelende vraag die door de les beantwoord moet worden.

Daarna volgen hoofdstukken over werkvormen: docentgestuurde lessen en activiteiten door leerlingen. Goed doceren, begrippen uitleggen, een onderwijsleergesprek houden, zijn vaardigheden die je je eigen moet maken en het samenwerken door leerlingen heeft zo ook zijn problemen. Er worden allerlei werkvormen besproken.

Het boek eindigt met een hoofdstuk over evalueren, beoordelen en differentiëren.

Het boek is evenwichtig opgebouwd. De verschillende hoofdstukken variëren niet al te veel in lengte. De aanpak volgt een prettig en duidelijk stramien. Er worden veel voorbeelden gegeven. Men heeft de leesbaarheid goed in de gaten gehouden. De omvangrijke literatuurlijst aan het einde biedt de mogelijkheid tot verder lezen in het vakgebied

Uitgeverij Coutinho, Bussum 2004, 384 blz., met literatuurlijst en register, prijs € 39,50. Zie ook de website van het IVGD met extra materiaal en via www.coutinho.nl

laatste in het onderwijs centraal staat, wordt het romantische denken vaak verwaarloosd. Daarom komt veel onderwijs helemaal niet aan en zorgt het voor vervreemding bij de leerlingen. Dat is ernstig, omdat het romantische denken de basis levert voor het ontstaan van het denken in het volgende stadium. Bij ontbreken van zo'n basis zou rationeel denken wel eens geheel of vrijwel geheel kunnen uitblijven.

Het romantische denken vormt ook de sleutel tot veel geschiedenisonderwijs, niet alleen omdat geschiedenisonderwijs nu eenmaal vaak plaatsvindt in een leeftijdsfase waarin deze denkwijze dominant is, maar ook omdat geschiedenis bij uitstek een wereldverkenkend, 'romantisch' vak is.

In *Geschiedenisdidactiek* bieden we ruim baan aan de romantisch den-

kende leerling. Er is veel aandacht voor het werken met beeldmateriaal, wat tegemoet komt aan denkers die zich zaken concreet willen kunnen voorstellen. Er is ook een hoofdstuk over historische verhalen. En er is aandacht voor historische wereldverkenningen, zowel de wereld van de eigen omgeving, als de virtuele wereld die via informatietechnologie wordt bereikt.



'Der Untergang': spectaculaire kwaliteit



Berlijn brandt. Hitler viert op 20 april 1945 zijn 56ste verjaardag in de bunker onder de Neuen Reichskanzlei waar hij zich met zijn getrouwen heeft verschanst. Het oog van de storm. 'Den Menschen im Auge des Sturms fehlte es an nichts', schreef Traudl Junge, zijn secretaresse, later, 'da gab es Zigaretten, gutes Essen und Champagner'. Maar de wereld is kapot, Hitlers wereld is kapot. Volgens Junge is hij zijn vertrouwen in de overwinning kwijt. 'Es ist alles verloren, hoffnungslos verloren'. De hoop van de waanzin neemt de overhand. Op 28 april trouwt Hitler met Eva Braun. Twee dagen later beroven beide echtelieden zich van het leven.



JOACHIM FEST 'DE ONDERGANG

HITLER EN HET EINDE
VAN HET DERDE RIJK

Ongeveer tweehonderd mensen die het tot dan toe nog in de Führerbunker hadden uitgehouden braken in de nacht van 1 op 2 mei uit.

Traudl Junge vlucht met deze allengs uiteenvallende groep via de schachten van de U-bahn, door de straten van het zieltogende Berlijn, opgejaagd door Russische soldaten, in de vergeefse hoop de Elbe te kunnen oversteken. Uiteindelijk belandde Junge vier weken later weer in Berlijn. Ze werd daar op 9 juni gearresteerd, maar wist in april 1946 te ontsnappen naar Ammersee. Daar wordt zij door de Amerikanen vastgehouden en in 1947 'entnazifizeert'. Junge keerde terug naar haar geboortestad München, waar zij woonde en werkte tot haar overlijden op 11 februari 2002.

Het boek met haar herinneringen aan de tijd met Hitler: *Bis zur letzten Stunde* (het manuscript dateert al uit 1946-1947) is dan net verschenen. De documentaire *Im toten Winkel* van André Heller en Othmar Schmiderer, waarin Junge zich op indrukwekkende wijze tracht los te zingen van haar verleden, was enkele uren eerder op het filmfestival van Berlijn in première gegaan.

'Unspektakuläre Qualität'

Het boek en de documentaire zijn, naast de historische roman van Joachim Fest *Der Untergang. Hitler und das Ende des Dritten Reiches*

(2002), de belangrijkste inspiratiebronnen geweest voor de grootse film *Der Untergang*. Tot dan toe had regisseur Oliver Hirschbiegel naam gemaakt door een herdershond: commissaris Rex, tot heldenstatus en publiekslieveling te verheffen. Is hem dat ook met Hitler gelukt?

Deze vraag heeft in Duitsland en later wereldwijd de gemoederen bezig gehouden. Mag de tiran, de massamoordenaar, de psychopaat anno 2004 weer de man worden die hij – ook – was volgens de mensen die hem van nabij hebben meegemaakt? Driftig, dominant, onpeilbaar, maar in het dagelijks contact ook een prima baas, vriendelijk en belangstellend. Een lieve oom voor de kinderen van Joseph Goebbels, die ook in de Führerbunker verbleven, en dol op zijn herdershond Blondi. Liefhebber van de liederen van Strauss en Wagner, een introverte dromer.

Want dat was het beeld dat Traudl Junge – ook – van Hitler liet zien. In *Der Untergang* is het haar blik waarmee naar Hitler en zijn intimi gekeken wordt. De bioscoopbezoekers delen haar verbazing, opwinding, ontzag, vertwijfeling en afkeer.

En dat is een beeld dat ter discussie staat. Junge zelf was na haar zelfverkozen terugkeer in de publiciteit allesbehalve onbesproken.

Onmiddellijk nadat *Im toten Winkel* in omloop kwam (dus meteen na de dood van Junge) was er enerzijds veel lof voor de 'unspektakuläre Qualität' van de documentaire, terwijl er anderzijds een scherpe reactie kwam op de ogenschijnlijke kritiekloosheid waarmee de makers van de documentaire Junge aan het woord lieten. Efraim Zuroff, de directeur van het Simon Wiesenthal Centrum in Israël, had voor die terughoudendheid geen goed woord over: *'Haar verhaal weerspiegelt de blinde loyaliteit van veel te veel Duitsers wier onderdanentrouw aan Hitler en de Nazi-partij de 'Endlösung' mogelijk maakte.'*

Maar ook het verhaal van Junge snijdt hout:

'... wie hermetisch abgeschlossen wir in Hitlers Ideensphären lebten. Ich hatte früher immer geglaubt, hier im Brennpunkt des Geschehens, wo alle Fäden zusammenliefen, könnte man den besten Überblick, den weitesten Gesichtskreis haben. Aber wir standen hinter den Kulissen und wussten doch nicht, was auf der Bühne gespielt wurde. Der Regisseur allein kannte das Stück, jeder aber lernte nur seine eigene Rolle und keiner wusste genau, was der andere spielte.'

De oude Junge is er van overtuigd geraakt dat Hitler van meet af aan op genocide heeft aangestuurd.

Maar zij kan er met haar verstand eigenlijk nog steeds niet bij hoe het mogelijk is dat al die speeches, orders, plannen die zij en haar drie collega's moesten opnemen en uitwerken haar niet aan het denken hebben gezet over die andere, die satanische Hitler.

Ik weet nu, vertelt Junge, dat ook ik en mijn collega's dat dubbele leven leidden, maar destijds is ons dat nooit duidelijk geworden. Wij accepteerden ons én zeer geprivilegieerde én volstrekt abnormale leven als normaal.

Junge is altijd in die dubbelheid gevangen gebleven en dat is bijna zestig jaar na dato in *Im toten Winkel* schitterend, pijnlijk tastbaar in beeld gebracht.

Een oude vrouw, besmet door een verleden dat ze later opnieuw heeft leren kennen, nu deels verwerpt, die toch altijd de naam van haar echtgenoot, de in 1944 gesneuvelde ordonnans van Hitler en officier in de Waffen-SS Hans Hermann Junge (met wie ze in 1943 was getrouwd) is blijven dragen. Zij heeft geen sluitend verhaal en dat zou het ook nooit kunnen worden. Tussen de secretaresse en de wijs geworden, door zichzelf en anderen jarenlang belaagde oude vrouw kiert het voor altijd.

Hitler als inbreker

Bij het maken van *Der Untergang* hebben Hirschbiegel en producent/scenarist Bernd Eichinger het boek van en de documentaire over Traudl Junge op waarde geschat.

Voor het scenario is overwegend gebruik gemaakt van het boek van historicus en Hitlerbiograaf Fest (die op zijn beurt trouwens veel met Junge heeft gesproken bij het schrijven van *Der Untergang, Hitler und das Ende des Dritten Reiches*). Bovendien heeft Eichinger zijn scenario door historici laten controleren. *Der Untergang* moest een historisch accuraat beeld van Hitler schetsen, zonder mystificaties en mythen. Maar de film is tegelijk getoonzet op die vervreemdende dubbelheid die Junge aankleeft en beschrijft.

Nu is het feitelijk een contradictie in terminis om een accuraat beeld van

Hitler te schetsen met betrekking tot een periode die bijna niemand heeft meegemaakt en overleefd. De twee weken in de Führerbunker die centraal staan in de film zijn in essentie mythisch, of althans gemystificeerde werkelijkheid. *Der Untergang* stelt geen nieuwe vragen, geeft geen verrassende antwoorden op onduidelikheden in de historische kennis over de bunkerperiode. Of Hitler zichzelf met een hevig trillende linkerhand dan wel rechtshandig door de linkerslaap schoot, of dat Eva Braun hem heeft geholpen, blijft een raadsel. Het doet er ook niet toe.

Hirschbiegel en Eichinger hebben er voor gekozen om Hitlers laatste dagen door de ogen van zijn jongste secretaresse te laten zien en hebben dat gezichtspunt bovendien dramaturgisch stevig uitgebaat. De bioscoopbezoeker bevindt zich temidden van mensen, deels grote historische namen, die Hitler trouw blijven tot na zijn dood, die met hun volle verstand, hoe beneveld ook, deel uitmaken van de moordmachine. En angst blijkt sterker dan spijt.

Dramaturgisch is de film beslist geslaagd, heel knap gemaakt en de acteerprestaties, de enscenering, de decors, de ingemixte historische en documentaire beelden zijn van een spectaculaire kwaliteit. Het zou allemaal zo kunnen zijn geweest. Wie weet?

Der Untergang is een bijzondere film die succesvoller flirt met een veronderstelde werkelijkheid dan ooit tevoren is gebeurd. In *The great dictator* (1940) van Charly Chaplin of *De slag om Stalingrad* (1949) van Vladimir Petrov is Hitler een komisch nummer, een hysterische clown, waarbij Petrov in opdracht van Stalin onversneden propaganda leverde. Of Hitler is een schertsfiguur, een kluns, zoals in *The Magic face* (1951) van Frank Tuttle (met een inleiding van de historicus William L. Shirer, de grootste 'Hitler-kenner' van zijn tijd), een onbegrijpelijke en onverstaaanbare gek in *Hitler* (1962) van Stuart Heister, een variéténummer in Mel Brooks' *The producers* (1968), een gesjeesd kunstenaar in de recente speelfilm *Max* (2003) van Menno Meyjes en een megalomane maniak wiens gekte in het gezicht

Der Untergang

Hoofdrollen: Bruno Ganz (Adolf Hitler), Alexandra Maria Lara (Traudl Junge-Humps), Corinna Harfouch (Magda Goebbels), Ulrich Matthes (Joseph Goebbels), Juliane Köhler (Eva Braun), Heino Ferch (Albert Speer), Ulrich Noethen (Heinrich Himmler)

Regie: Oliver Hirschbiegel

Scenario: Bernd Eichinger;

op basis van: Joachim Fest,

Der Untergang, Hitler und das Ende des Dritten Reiches. Eine historische Skizze (2002); Traudl Junge, *Bis zur letzten Stunde. Hitlers Sekretärin erzählt ihr Leben. Unter Mitarbeit von Melissa Müller* (2002)

Nadere informatie:

www.deruntergang.nl

www.deruntergang.de

www.im-toten-winkel.de

gegroefd staat in Hitler: *The last ten days* (1973) van Ennio de Concini.

In de enige film die hem met enige nuance verbeeldt, *The bunker* (1981) onder regie van George Schaefer, spreekt hij dan weer Engels met een mal Duits accent.

Dit is geen uitputtende lijst van Hitler-films, maar de opsomming volstaat om vast te stellen dat Hitler in de filmgeschiedenis nooit een echt personage is geworden. Hij bleef als onecht verbeeld, met de looks van het kwaad en bijpassende ridicule mimiek, als een grotesk monster dat de Holocaust had gebaard en als zodanig ook niet menselijk gemaakt kon en mocht worden.

In *Der Untergang* komt Hitler echter angstig dichtbij, niet alleen dankzij het genuanceerde en geserreerde scenario maar ook vanwege de onnavolgbare acteerprestatie van Bruno Ganz die de mens Hitler gestalte geeft. Dat is vermoedelijk die dubbelheid die Traudl Junge altijd heeft dwarsgezet: Hitler was een mens die geen mens heeft kunnen zijn, destijds niet en later nog minder. Zij zag hem treffend als een insluiper: in haar leven en wellicht was hij dat ook wel in de wereldgeschiedenis.

'Hitler war ein echter Verbrecher, ich habe es nur nicht gemerkt. Und ausser mir haben es Millionen nicht gesehen.' Daar heeft *Der Untergang* nu verandering in gebracht.

VGN *natuurlijk*

Herziening basisvorming:

speelbal van politiek en media?

Na de zomervakantie presenteerde de Taakgroep Herziening Basisvorming (Commissie Meijerink) haar eindrapport over de basisvorming. Daarna boog de politiek zich er voor de eerste keer over en onderschreef de hoofdlijnen ervan. Via de website informeerden we u over onze opstelling ten opzichte van de voorstellen voor de herziening van de basisvorming. Vanaf de laatste maanden van 2004 vindt er een discussie plaats over de vorm en inhoud van het geschiedenisonderwijs.

In die discussie stond aanvankelijk de canon die de hoogleraren Piet de Rooy en Jan Bank onder andere in *NRC Handelsblad* voorstelden centraal. In januari 2005 kwam de Onderwijsraad met het advies een brede culturele en historische canon samen te stellen. Vele meningen over hoe het geschiedenisonderwijs van de toekomst er uit moet zien rolden door de krantenkolommen. De rode draad in de reacties lijkt een pleidooi te zijn voor meer aandacht voor de inhoud van het geschiedenisonderwijs. Die rode draad sluit aan op de inzet van de VGN bij herziening van de basisvorming.

In dit verslag wil het bestuur een overzicht geven van de belangrijkste ontwikkelingen op dit moment en u bijpraten over de opstelling van de VGN. We doen een beroep op uw kennis van goed geschiedenisonderwijs voor vervolgacties.

Heeft u geen tijd voor het hele artikel? Lees dan nu de laatste alinea en reageer!

Overzicht van de discussie

Op 4 oktober 2004 stond in *NRC Handelsblad* een artikel van de historici Nicolette Mout (voorzitter KNHG) en Frans Groot. Hun artikel was een pleidooi voor meer aandacht voor de inhoud van het onderwijs aan 12- tot 14-jarigen, omdat volgens hen bij de herziening van de basisvorming te veel wordt uitgegaan van de 'opvoedkundige missie'. Eerder liet de VGN dit geluid al horen aan de politieke partijen en de Taakgroep.

In de dagen na dit artikel werd de VGN benaderd door collega's die het eens waren met de inhoud. Op basis van die reacties schreef het VGN-bestuur een ingezonden stuk dat niet geplaatst werd. U kunt het nalezen op onze website www.vgnkleio.nl. Op verzoek van de redactie kortten we het stuk in tot een ingezonden brief, die om ons onduidelijke redenen opnieuw niet geplaatst werd. We ondersteunden het pleidooi om meer eisen aan de inhoud van het geschiedenisonderwijs te stellen, omdat er anders een heel verbrokkeld historisch besef kan ontstaan bij onze leerlingen. De voorstellen van de commissie-De Rooy zijn wat ons betreft een goede basis voor zulke 'kwaliteitseisen'. We stelden in de ingezonden brief vast dat er veel bruikbare ideeën vervat zijn in de voorstellen van de Taakgroep, maar dat op het punt van inhoudseisen men het kind met het badwater weg dreigt te gooien.

Een paar dagen nadat ik deze brief verstuurd had naar de krant, kwam Dimitri, een leerling uit klas 2, naar me toe met een artikel dat hij uit *De Telegraaf* had geknipt. 'Holbewoner droeg T-shirt' stond erboven. Het artikel ging over het historisch besef

van leerlingen. Gelukkig vond Dimitri het onwaarschijnlijk dat leerlingen in Nederland er in meerderheid zo over denken. Voor mij was dit artikel de aanleiding om de ingezonden brief ook aan andere kranten aan te bieden. De antwoorden bestonden uit automatische ontvangstbevestigingen.

Op 30 oktober stond een voorstel van de hoogleraren Piet de Rooy en Jan Bank voor een canon voor het geschiedenisonderwijs in de krant. Het kreeg veel aandacht. Er kwamen uiteenlopende en vaak persoonlijke reacties op, met meestal als teneur '... en dit moet erin maar staat er niet in ...' of andersom. Daarmee ging de discussie wat ons betreft een kant op waar het geschiedenisonderwijs niet bij gebaat is, want de ontwikkelingen binnen scholen staan niet stil.

Nadat we bij de redactie gepeild hadden of er behoefte was aan een reactie van docenten (mensen uit de praktijk) nodigde een NRC-redacteur ons uit te reageren. Ook deze brief werd niet geplaatst. Wat stond er in?

Van canon naar geschiedenisonderwijs

'Veel docenten geschiedenis vinden de plannen voor de herziening van de basisvorming een ernstige bedreiging voor de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs. De 58 nieuwe kerndoelen voor alle vakken zijn erg algemeen, het belang van historische vorming voor 12-14 jarigen is met moeite in een enkel kerndoel terug te vinden. Voor klas 1 en 2 gelden leergebieden als het hoogste goed. Opnieuw dreigt historische vorming te worden weggemoffeld in een schemerachtig leergebied Mens en Maat-

schappij. Klas 1 en 2 verworden tot een experimenteereiland binnen het onderwijs.

Docenten in de leergebieden, lang niet altijd geschiedenisdocenten, vertalen straks naar eigen inzicht de kerndoelen. Kwaliteitseisen voor de vertaling van de nieuwe kerndoelen ontbreken. De overheid wil pas achteraf vaststellen of eenzekere kwaliteit wordt behaald.

Nog maar vier jaar geleden stelde dezelfde overheid op basis van maatschappelijke verontrusting duidelijke kwaliteitseisen. In 2000 kreeg het geschiedenisonderwijs van de Tweede Kamer de opdracht meer aandacht te schenken aan chronologie, aan een logische opbouw van historische vorming vanaf het basisonderwijs tot eindexamen en aan de geleidelijke uitbreiding van basiskennis en vaardigheden. Het doel: het onderwijs beter afstemmen op de wensen van de samenleving. Die vond het historisch besef van leerlingen te verbrokkeld.

Deze opdracht resulteerde in het goed doordachte rapport van de commissie-De Rooy dat de steun kreeg van de Tweede Kamer en van docenten.

De huidige plannen voor de basisvorming maken uitvoering van dit rapport onmogelijk. Als scholen zelf verantwoordelijk worden voor de inhoud van het onderwijs, zullen er veel verschillende keuzes worden gemaakt. Zelfs de Tweede Wereldoorlog kan overgeslagen worden! Dit zal leiden tot een nog verder verbrokkeld historisch besef dan waar de Tweede Kamer tegen te hoop liep.

Het opstellen van een canon voor verantwoord geschiedenisonderwijs zoals De Rooy en Bank nu voorstellen, brengt risico's met zich mee. Zoals menige poging tot een canon in het verleden leidt ook dit voorstel tot een kaleidoskopische discussie tussen relatief kleine groepen. (Zie de *NRC* 13 november).

Gesteld dat er een in de samenleving breed gedragen canon komt, dan moet er nog een vertaling naar de verschillende onderwijsniveaus plaatsvinden. Wat moet er bijvoor-

beeld uit voor vmbo leerlingen, of juist bij voor vwo leerlingen? Het risico is reëel dat als die discussie is afgerond, scholen al zo ver zijn met het aanpassen van hun onderwijs in klas 1 en 2 dat het te laat is om nog iets met de resultaten te doen.

Het is de VGN veel waard als alle deelnemers aan de discussie over de canon zich zouden scharen achter kwaliteitseisen verwoord in het rapport van de commissie-De Rooy. Dring er bij de Tweede Kamerleden op aan dat zij vooraf eisen aan de historische vorming in de onderbouw stellen, eisen die de Tweede Kamerleden zelf mede formuleerden. Dit lijkt ons een snellere weg naar het doel dat ook De Rooy en Bank nastreven.

In de bovenbouw van Havo en Vwo worden de aanbevelingen van commissie-De Rooy in het nieuwe examenprogramma per 2007 wel verwerkt. Dat zal een loze actie blijken als niet al in de onderbouw de basis voor dit nieuwe programma wordt gelegd.

Na de discussie over de canon verscheen het bericht dat ambtenaren van de Inspectie Rijksfinanciën geschiedenis in de tweede fase verplicht willen houden (*NRC Handelsblad* 6-12-2004) en in de kerstvakantie deed Jozias van Aartsen in een interview in de *Volkskrant* voorstellen voor de inhoud van het geschiedenisonderwijs.

In het interview met Van Aartsen komt een voorspelling uit die de VGN doet in een brief over de herziening van de basisvorming aan alle partijen in de Tweede Kamer. In die brief maken wij ons zorgen over het vrijwel ontbreken van inhoudelijke kwaliteitseisen in de voorstellen voor de basisvorming. We doen dat omdat we uit ervaring weten, dat we als docenten straks wel op die kwaliteit worden aangesproken door de politiek. De voorgeschiedenis van het rapport van de commissie-De Rooy maakt dat meer dan duidelijk.

Tegen de onderwijstrend

Geschiedenisonderwijs staat dus volop in de belangstelling, maar voor de mening van docenten is nauwe-

lijks belangstelling in de media. Het VGN-bestuur zoekt steeds contact met politici, ambtenaren en instanties die verantwoordelijk zijn voor het geschiedenisonderwijs.

De gesprekken gaan onder meer over de nieuwe basisvorming, de bovenbouw vmbo, en het nieuwe examenprogramma havo/vwo voor 2007.

Als het gaat om de basisvorming, dringen we er steeds op aan om vooraf eisen te stellen aan de inhoud van het onderwijs om een verbrokkeld historisch besef bij leerlingen te voorkomen. In onze brief over de basisvorming aan de Tweede Kamerfracties stellen we voor hoe die kwaliteitseisen tot stand kunnen komen mét vrijheid voor scholen en docenten en zonder in de val van veel regels en voorschriften te trappen.

Het probleem waar we de afgelopen twee jaar op dit punt mee te maken hadden is, dat vakinhoudelijke eisen stellen tegen de onderwijstrend in gaat. In het overzicht van groepen die de Taakgroep heeft geraadpleegd (*Beweging in de onderbouw*, blz.6) ontbreken bijvoorbeeld vakinhoudelijke verenigingen terwijl we verschillende pogingen ondernomen hebben om met de commissie in gesprek te raken. Het bestuur ziet echter niets in het geheel verwerpen van de voorstellen voor de herziening. Daarvoor staan er teveel goede ideeën in. Ook als het gaat om meer samenwerken met andere vakken.

Het rapport waarin de Onderwijsraad het advies uitbrengt om te komen tot een historische en culturele canon ervaren wij als een steun in de rug voor ons pleidooi voor inhoudelijke kwaliteitseisen. We proberen ons standpunt in de pers te brengen en nemen deel aan symposia met betrekking tot het advies van de Onderwijsraad. Nationaal en internationaal wordt er onderzoek gedaan naar de bruikbaarheid en totstandkoming van canons voor het geschiedenisonderwijs. In *Kleio* van november 2004 stond hierover nog een artikel; enkele VGN-leden participeren in het onderzoek dat hier besproken werd.

'Duitsland middag' en jaarvergadering

Verder met uw inbreng!

Het komt nu aan op een snelle en praktische vertaling van alle voorstellen voor kwaliteitseisen voor het geschiedenisonderwijs, want veel scholen zijn begonnen met de herziening van hun basisvorming.

Om de gesprekken over die vertaling succesvol te kunnen voeren is het van belang dat we ons kunnen baseren op uw mening. Er is meer aandacht nodig voor de inhoudelijke eisen aan het onderwijs, anders gooien we 'het kind met het badwater weg'. Aan de huidige lespraktijk valt zeker iets te verbeteren, maar de voorstellen voor de herziening van de basisvorming zijn onevenwichtig. Het risico is te groot dat de historische vorming van leerlingen ten onder gaat in een vaag leergebied en dat de doorlopende leerlijn onnodig wordt onderbroken door een bavo-eiland. Tel hierbij op de mogelijkheid dat iedere school andere inhoudelijke keuzes kan maken en het resultaat zal zijn: een sterk verbrokkeld historisch besef.

En dat is precies de kern van de kritiek die de Tweede Kamer in 2000 uitte.

We willen uw mening over de voorstellen voor de basisvorming en de hier geschetste discussie over het geschiedenisonderwijs peilen aan de hand van concrete punten. Daarom sturen we iedereen van wie we een e-mailadres hebben een korte enquête over het bavo-standpunt van de VGN. We hopen dat u de enquête invult en doorstuurt aan collega's.

U kunt ook rechtstreeks reageren via www.vgnkleio.nl

Hoe meer mensen reageren, hoe sterker onze inbreng voor het geschiedenisonderwijs kan zijn. Wijs collega's op onze vragen!

Op de site vindt u artikelen uit de recente discussies.

Namens het VGN-bestuur,
Jan-Maarten de Wit, *secretaris*

Vrijdagmiddag 1 april Amsterdam

*Het Duitsland Instituut Amsterdam (DIA) en
het bestuur van de VGN nodigen u uit voor een*

themamiddag Moderne Duitse geschiedenis en film

op vrijdag 1 april van 15.00 - 16.30 uur.

U bent welkom vanaf 14.30 uur voor een kopje koffie of thee.

De precieze inhoud van de themamiddag vindt u op de VGN-website
www.vgnkleio.nl

Het bij dit thema horende lesmateriaal kunt u ter plaatse
aanschaffen (€ 7,-).

Circa 16.45 uur begint

De jaarvergadering van de VGN

De jaarstukken en de agenda voor deze korte jaarvergadering staan op de VGN-website. Op uw verzoek sturen wij u de jaarstukken per e-mail of als brief toe.

Circa 18.00 uur sluiten wij de vergadering.

Wij vragen u zich van tevoren voor deze middag aan te melden via info@vgnkleio.nl of via onze secretaris J.M. de Wit (adres: zie voor in *Kleio*) onder vermelding van 'jaarvergadering 2005'.

Wij willen graag zicht krijgen op het aantal deelnemers en de benodigde ruimte(s).

Adres DIA: Prins Hendrikkade 189 Amsterdam (13 minuten vanaf Amsterdam c.s, vlakbij het Scheepvaartmuseum en bij de ingang van de IJtunnel).

Een routebeschrijving vindt u op www.duitslandinstituut.nl

Het advies van de Onderwijsraad

Opnieuw is een voor het onderwijs belangwekkend advies aan de overheid verschenen. Na het rapport van de commissie-Meijerink over de herziening van de basisvorming nu het advies van de Onderwijsraad over het gehele onderwijs. In dit advies is voor het vak geschiedenis een zeer belangrijke plaats ingeruimd. De raad doet vergaande uitspraken over het belang en over de inhoud van het vak. Hier volgt een weergave van passages uit het advies die rechtstreeks betrekking hebben op het vak geschiedenis. Voor iedere geschiedenisdocent stof tot bezinning.

De raad begint met een uiteenzetting van haar uitgangspunten (10). 'Op sociaal-cultureel vlak moet het onderwijs leerlingen voorbereiden op participatie in een democratische, multi-etnische samenleving en inhoudelijke kennis van de cultuur en geschiedenis van Nederland overdragen.'

Opvallend is deze nadruk op kennis. Volgens de raad is een al te sterk doorgeschoten individualisme gecombineerd met een postmodern cultuurrelativisme debet aan de spanningen en problemen van het huidige Nederland. In het advies stelt de raad (21-22)

'Mede naar aanleiding van de eerdergenoemde twijfel over de allesbepalende waarde van individualisme en van recente schokkende gebeurtenissen, is het debat over de culturele identiteit van ons land opgelaaide.

Daarbij gaat het ten eerste om de relatie tussen en vermenging van de traditionele Nederlandse cultuur en culturen van nieuwkomers. In het onderwijs komt dit aspect onder meer tot uiting in de zoektocht naar manieren om om te gaan met zeer

verschillende (etnische) groeperingen van kinderen en jongeren, en in toenemende aandacht voor zaken als sociale vaardigheden, burgerschap en het samen leven en samen werken van leerlingen met uiteenlopende achtergronden.

Zo zal ook het onderwijs naar een balans moeten zoeken tussen klassieke waarden (plichten), individualisme, en waarden als gemeenschapszin en burgerschap. Onderwijs (onder meer geschiedenisonderwijs, levensbeschouwing) biedt leerlingen de mogelijkheid om een visie te ontwikkelen op hun eigen bestaan en hun relatie tot anderen.

Ten tweede gaat het om de discussie over de culturele geschiedenis van Nederland. (...) Het cultureel verleden zoals we dat nu kennen en waard vinden om te behouden, wordt cultureel erfgoed genoemd. (...)

Het onderwijs kan leerlingen historisch besef bijbrengen en bijdragen aan de socialisatie van jongeren op basis van een gedeeld geheel aan relevante leerinhouden. In dit verband is er vernieuwde aandacht voor

de vraag of het onderwijs het (immateriële) cultureel erfgoed nog voldoende overdraagt aan nieuwe generaties. In dit debat wordt ook wel gesproken van de zogenoemde canon: 'een verzameling van (...) werken die in een samenleving als waardevol erkend worden en dienen als referentiepunt in de (...) beschouwing en in het onderwijs'. Of anders en wat beperkter geformuleerd: 'het geheel van teksten, beelden, kunstwerken en historische gebeurtenissen dat het referentiekader is van een gedeelde cultuur'.

Op deze plaats in het advies noemt de raad het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (de commissie-De Rooy) als voorbeeld van een canon voor het geschiedenisonderwijs. Maar dat bedoelde de commissie helemaal niet met haar rapport! Er mocht juist geen canon worden vastgelegd. Dat zou leiden tot staatspedagogiek. Alleen de tien tijdvakken met hun kenmerkende aspecten vormen het referentiekader, de oriëntatiekennis. Deze dienen gevuld te worden met eigen voorbeelden om tot de

Nieuwe Hollandse Waterlinie

Voor de culturele canon?



Geschiedenis komt boven water

verplichte oriëntatiekennis te kunnen komen.

De voorzitter van de commissie heeft met zijn invulling van de tien tijdvakken ('Wat iedere Nederlander moet weten' in NRC Handelsblad van 30 oktober 2004, samen met Jan Bank) de uitgangspunten van het rapport ondergraven. Eigenlijk is die 'canon van De Rooy' strijdig met het advies van de commissie-De Rooy ...

De Onderwijsraad licht de noodzaak van een canon verder toe (24).

'De canon is in de opvatting van de raad zowel conserverend als vernieuwend. Zo is er in de canon bijvoorbeeld ruimte voor bijdragen vanuit de islam. Op drie manieren kan men zich een dergelijke bijdrage voorstellen: vanuit de wetenschap heeft Nederland historisch veel gedaan aan de studie van de islam (bijvoorbeeld Snouck Hurgronje); voorts heeft Nederland vier eeuwen ervaring met Indonesië, een grotendeels islamitisch land; en tot slot is de canon ook een uitnodiging en kunnen de huidige islamitische Nederlanders hun bijdrage aan de canon toevoegen. De canon zoals de raad die ziet is

geformuleerd in leerinhouden en draagt bij aan het verhaal dat Nederland over zichzelf wil vertellen aan nieuwe generaties. De canon doet dit door een selectie te maken waar leraren, docenten, leerlingen en studenten zich aan kunnen spiegelen. Tegelijkertijd worden zij uitgenodigd om aan de verdere ontwikkeling van de canon bij te dragen.

De canon kan meer lagen omvatten: een laag van inhouden die behoort tot het verplichte onderwijsaanbod, een laag die een leidraad biedt voor het onderwijs buiten het kerncurriculum en een laag die verder strekt dan het onderwijs.'

In de adviezen van de Onderwijsraad wordt de noodzaak van een canon nog eens samengevat (119):

'Advies 2: Aandacht voor de 'canon' als uiting van onze culturele identiteit

Het tweede punt waarop de raad in zijn advisering wijst, is de noodzaak meer aandacht te besteden aan de socialisatietaak van het onderwijs, waaronder met name ook aandacht voor onze culturele identiteit. Twee belangrijke componenten daarvan

zijn de bijdrage van het onderwijs aan een moderne invulling van burgerschap en de bijdrage aan de overdracht en verdere ontwikkeling van het cultureel erfgoed.

Eerder heeft de raad al een verkenning en twee adviezen over burgerschap uitgebracht. De daarin aangegeven richting wil de raad doortrekken naar een meer inhoudelijke invulling. De raad wil namelijk de relevantie van het onderwijs voor de samenleving versterken door te komen tot een nieuwe 'canon' voor het onderwijs. Hierbij gaat het om die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we via het onderwijs nieuwe generaties willen meegeven.

De canon is van belang voor de gehele samenleving, dus niet alleen voor een elitaire groep. Ook is de canon zowel conserverend als vernieuwend van aard. De canon is een keuze uit wat we de moeite waard vinden en waaraan we ons willen spiegelen, en biedt ook ruimte voor vernieuwing. De raad kan zich dan ook in hoofdlijnen vinden in de volgende opvatting van Doorman: "De vraag blijft dus, of je de canon



Werelderfgoed: de Beemster.

als leidend beginsel in het onderwijs op moet geven, en daarmee de identiteit van onze gedeelde cultuur, dan wel dat je het gesprek, zo niet het gevecht met die canon aangaat, zonder echter het principe van de canon te loochenen en onze kinderen niets meer te leren over de monumenten en hoogtepunten uit het verleden. Niet het principe van de canon, maar haar inhoud dient ter discussie te staan. En dat met die inhoud ook de waarden van de eigen cultuur ter discussie staan, is winst: het onderstreept dat de canon de context biedt voor het onvermijdelijke debat over culturele identiteit en diversiteit.”

De raad ziet de canon als bestaande uit drie nauw verbonden onderdelen: een geheel van inhouden, een argumentatie bij deze inhouden en een methode om tot periodieke bijstelling van de inhouden en de argumentatie te komen. Het gaat dus niet alleen om de inhouden, van belang zijn evenzeer de argumentatie en de periodieke veranderingen van de canon.

De canon is geen permanent gegeven, ze is eerder een permanent en goed gestructureerd debat. De raad stelt voor de canon uit te drukken in leerinhouden, die aangeven wat de samenleving de moeite waard vindt om door te geven aan en verder op te bouwen met volgende generaties.

De totstandkoming van de canon omvat een aantal stappen. In eerste instantie worden de verschillende georganiseerde leer- en kennisdomeinen onderscheiden, vervolgens worden binnen deze domeinen deskundigen benaderd om het

belang aan te geven van mogelijke bijdragen aan de canon.

Dat belang wordt omschreven in termen van inhoud (wat?) en argumentatie (waarom?).

De verschillende bijdragen worden op elkaar afgestemd en geharmoniseerd. Daarna vindt een (her)formulering plaats in termen van leerinhouden.

Vervolgens vindt een indeling plaats in drie lagen. De eerste laag betreft dat deel van de canon dat direct in het onderwijs aan bod komt. De tweede laag kan door leraren en docenten en door leerlingen en studenten op eigen initiatief aan de orde worden gesteld in het onderwijs. De derde laag omvat dat deel van de canon dat nationaal van belang wordt geacht, maar niet of nog niet in het onderwijs opgenomen kan worden; daarbij dient bedacht te worden dat onderwijsinstellingen niet de enige plek zijn waar mensen iets leren.

Deze aanpak zal van tijd tot tijd herhaald moeten worden om de canon bij te stellen.

(...) Het is duidelijk dat de leerinhouden van de canon naar voren komen in onderdelen van het taalonderwijs (waaronder literatuur), geschiedenis, wereldoriëntatie, maatschappijleer, cultuur en kunstzinnige vorming, en wetenschapontwikkeling. Maar ook leerinhouden in de sfeer van geografie en techniek kunnen tot de canon gaan behoren. Het kwetsbare en gevoelige landschap van de Beemster is een combinatie van techniek, geografie en cultuur en is in ieder geval al door de Unesco erkend als behorend tot de canon.

Een formulering van de canon in leerinhouden wil overigens niet zeggen dat al deze leerinhouden ook moeten zijn voorgeschreven in het onderwijs.

Voor een deel zal de canon tot uitdrukking komen in kerndoelen en examenprogramma's. De canon is echter breder – zowel inhoudelijk als qua betrokken onderwijssoorten – dan deze expressie. De canon omvat zoals gezegd meerdere lagen: een laag van inhouden die in kerndoelen en examenprogramma's naar voren komt, een laag van inhouden die een leidraad biedt voor het onderwijs buiten het kerncurriculum en een laag die verder strekt dan het onderwijs.

Dit geeft tevens aan hoe de raad de canon ziet in relatie tot de bevoegdheden van de Minister. De Minister stelt die onderdelen van de canon vast die in kerndoelen en examenprogramma's naar voren komen. Wat betreft de andere twee lagen van de canon heeft de Minister geen wettelijke bevoegdheid; wel kan de Minister – ook vanwege de onderlinge verbondenheid van de lagen van de canon – het geheel als een belangrijke nationale streefrichting en richtsnoer aan het onderwijsveld ter beschikking stellen.

Dit is een volkomen ander geluid dan dat vanuit de commissie-Meijering met zijn globale eindtermen gehoord wordt. Het lijkt de Onderwijsraad te gaan om een 'ouderwets' historisch besef, om kennis van het verleden, om het aanwijzen van die kennis die onze samenleving de moeite waard vindt om door te geven aan volgende generaties, om een canon.

De slinger lijkt zijn slag voltooid te hebben. Na de commissie-De Wit die voor een canon pleitte, de commissie-De Rooy die een vaste canon afwees, de commissie-Meijering die liever over vakgebieden dan over geschiedenis sprak, nu de Onderwijsraad die pleit voor een canon. Het kan verkeren

Met dank aan Huub Kurstjens



4 Havo en *Der Untergang*

De leerlingen uit 4Hq van het Petrus Canisius College in Alkmaar hoefden niet lang na te denken over het voorstel. 'Natuurlijk gaan we mee naar *Der Untergang*. En na drie uur in de bioscoop hadden ze duidelijke meningen over de film.

Hun algemene indruk varieerde van indrukwekkend, realistisch, interessant tot mooi.

Simone (15) zei het zo:

'In het begin vond ik de film wat langdradig, maar later werd het beter. Er zaten heftige stukjes in. Het is wel mooi dat je echt in de film zit. Je bent bijna bang om met de mensen in de bunker mee te leven.'

Christiaan (17) vond 'dat de film een oorlogsgevoel opriep. Je voelde de spanning die er was'.

Ook Nicky (15) vond de film in het begin soms moeilijk te volgen, maar: 'Hij is zo knap gemaakt dat je je helemaal inleeft. Aan het eind van de film moest je gewoon de knop weer omschakelen om wel te beseffen dat die mensen slecht waren.'

Op mijn vraag naar de meest indrukwekkende scène(s) reageerden de meeste leerlingen als Esther K.

(15): 'dat die moeder (Magda Goebbels) haar eigen kinderen vermoordde! Dat was zo echt en afschuwelijk'. Simone (15): 'ze was zo bezeten van het nationaal-socialisme dat ze niet wilde dat haar kinderen zouden opgroeien in een wereld zonder dat systeem. Dus dan maar liever dood. Dat je dat je kinderen aan-doet!'

Kathelijne (18) voegt daar nog aan toe: 'Ik wist niet dat er ook kinderen meevochten in het leger. Ook de vele zelfmoorden van Hitler aanhangers vond ik zeer opvallend.'

Sanne (17) vond het deel waarin Hitler en zijn vrouw afscheid nemen van de anderen in de bunker en daarna zelfmoord plegen veel indruk maken.

Alle leerlingen zouden leeftijdgenoten aanraden om te film te gaan zien, zeker als je belangstelling hebt voor de Tweede Wereldoorlog. 'Maar dan is het wel aan te raden', zoals Maxime (17) zei: 'dat je op school voorbereid wordt. Nu zit je in het begin met zoveel namen en gezichten die je helemaal niet kunt thuisbrengen. Dat maakt zeker het begin van de film verwarrend'.

Jelle (17) was van mening dat de film zelf beter met een introductie van de hoofdpersonen kon beginnen:

'Op het einde van de film vertellen ze toch ook hoe het later afliep met ze?'

Huub (49): 'Dat laatste is een belangrijke tip voor collega's die *Der Untergang* willen gaan bekijken met leerlingen. Die voorbereiding op school, en dan met name het introduceren van allerlei nazi-kopstukken die in de bunker zaten, had ik ze niet gegeven. De verschillende personages, uniformen, militairen en burgers ('die NSDAP-vrouw') behoeven wel enige toelichting, zodat leerlingen sneller vertrouwd zijn met alle spelers in de film.

Kan ik *Der Untergang* tijdens de geschiedenisles gebruiken? En zo ja welke passages kies ik dan? Hoewel de film het zonder twijfel verdient om in zijn geheel gezien te worden, is dat om bekende redenen niet realistisch. Lukt het dan om die beklemmende ondergangssfeer weer te geven met behulp van enkele korte fragmenten? Bij *Saving Private Ryan* en bij *Enemy at the Gates* kun je duidelijk afgebakende fragmenten gebruiken om een beeld op te roepen van de invasie in Normandië of van de Russische oorlogstactiek in Stalingrad. Beide elementen nemen in elke bespreking over het verloop van de Tweede Wereldoorlog een belangrijke plaats in. Dat ligt moeilijker bij dit thema. Hoeveel tijd

besteed je normaal gesproken in je lessen aan de laatste dagen van Hitler in Berlijn?

Ik zou een tweetal elementen uit de film willen benadrukken en kies de volgende fragmenten om dat te verbeelden. Dit zal zeker voldoende gespreksstof opleveren.

1. *De mens Hitler*

De angst voor het menselijke gezicht van Hitler is ongegrond. Hitler is een monsterlijk mens: zachtaardig voor zijn trouwe aanhangers, maar spijkerhard voor 'ongehoorzame' ondergeschikten. Zo eist hij dat Goering en Himmler, 'die verraders' onmiddellijk tegen de muur gezeet worden en sterven, als duidelijk wordt dat ze op eigen houtje en tegen zijn wil in handelen. Hij is volstrekt onmenselijk als het gaat om het lijden van zijn eigen volk. Als Speer of een van zijn generaals aandringt om rekening te houden met de eigen bevolking reageert hij onbewogen op hun pleidooi: 'Als je de oorlog verliest maakt het niet uit dat het volk mee ten onder gaat' en 'Ik kan er geen traan om laten omdat het (volk) niet anders verdient ...' Zijn ingenomenheid met de uitgevoerde 'Endlösung der Judenfrage' versterkt dit monsterlijke beeld van Hitler.

2. *De gevolgen van blind fanatisme en indoctrinatie*

De eerder genoemde passage van een eerst wanhopige en daarna ijsskoude Magda Goebbels maakt de blinde volgzzaamheid en totale afhankelijkheid van een leider en zijn ideologie op een zeer dramatische wijze inzichtelijk. Ook de beelden waarin Hitlerjeugd-kinderen zich vol overgave dood vechten voor de verdediging van Berlijn en hun Führer sluiten pijnlijk goed aan bij dit gegeven.

Huub Oattes

Verzameld Verleden

Verzameld verleden

Veertig gedenkwaardige
momenten en figuren uit
de vaderlandse geschiedenis



Simon van Gijn – museum aan huis

Verloren Verleden
een serie van 24 boekjes over the-
ma's uit de vaderlandse geschiede-
nis. In ieder deel wordt uitgebreid
ingegaan op één gebeurtenis of
persoon. In het laatste deel,
Verzameld verleden, komen daar-
naast nog veertig gedenkwaardige
momenten en figuren aan bod.

Op de tentoonstelling in het
SIMON VAN GIJN zijn kunst-
voorwerpen, prenten, boeken en
enkele opvallende zaken als het
stokske van ... en de fez van ... te
zien, geëxposeerd aan de hand van
de tijdvakken van De Rooy. De
hele serie is te bekijken en kost in
het museum € 10,- per deeltje.

De geest van Jan Salie

Nederland in verval



Dordrecht is, zeker vanuit historisch oogpunt, een van de mooiste en interessantste steden van ons land, maar lijkt toch minder bekend dan vergelijkbare steden als Haarlem, Leiden of Gouda.

Een stad met meer dan duizend monumenten, de oudste stad van Holland, de stad van de Eerste Vrije Statenvergadering, van de Synode, van de gebroeders De Witt. Het is toch werkelijk niet gering. Maar je moet er kennelijk vandaan komen of schoolgegaan hebben (zoals ik) om te beseffen dat het hier gaat om een stad van een geheel andere orde dan bijvoorbeeld Gorkum.

Hoe dan ook, een bezoek aan Dordrecht is voor iedere historisch geïnteresseerde eigenlijk een must. Ga er toch eens heen!

Een van die meer dan duizend monumenten is een heel bijzonder museum, het Museum Simon van Gijn, ook wel 'museum aan huis' genaamd. Het is gevestigd in wat het woonhuis was van mr. Simon van Gijn, advocaat en bankier. Hij kocht het huis, een achttiende-eeuwse regentenwoning aan de Nieuwe Haven, in 1864 en bleef er wonen tot zijn dood in 1922.

Van Gijn was een zeer welgesteld man met een brede culturele belangstelling en een grote verzamelwoede: historiestrepen, wapens, scheepsmoedellen, munten, zilver, keramiek. Al tijdens zijn leven organiseerde hij van tijd tot tijd tentoonstellingen van eigen bezit. Hij liet het huis en de inhoud na aan de Vereniging Oud-Dordrecht met de opdracht de collecties openbaar te maken en het huis als museum in te richten. Dat is ook gebeurd en vandaar de benaming 'museum aan huis'. Je bezoekt een huis dat, althans voor wat betreft de eerste twee etages, nog steeds volledig is ingericht als de woning van een negentiende-eeuwse patriciër. Sinds vorig jaar mag het museum zich 'het beste museum van Nederland' noemen, omdat het de Museumprijs van het Prins Bernhard Cultuurfonds heeft gewonnen.

Het verleden in verhalen

Tot 10 april a.s. is hier de tentoonstelling *Vaderlands Verleden* te zien. De aanleiding voor de expositie

is het verschijnen van het laatste deel van de historische reeks *Verloren Verleden* van Uitgeverij Verloren te Hilversum. De ouderwetse vaderlandse geschiedenis, kortom, zij het in een opmerkelijk modern jasje: bij de inrichting van de tentoonstelling is gebruik gemaakt van de tijdperken en symbolen van De Rooy! Maar ouderwets vaderlands blijft het en wat is dat toch leuk! Een haarstreng van Jacoba van Beieren, het stokse van Oldenbarnevelt, het jasje van Hugo de Groot, een stukje van het uniform van Van Speijk (met certificaat van echtheid!), een tasje van Mata Hari en de onuitgegeven postzegel 'Holland winnaar WK74'.

Natuurlijk, ik weet ook wel: het is allemaal aanvechtbaar, de echtheid van de haarstreng, het stokske, het jasje van Hugo de Groot. Het is (grote) mannengeschiedenis. Het is een negentiende eeuwse nationalistische constructie, deze Vaderlandse Geschiedenis. En voor mensen van mijn leeftijd wordt het ook nog gekleurd door jeugdsentiment: de verhalen van meester De Waal in de hoogste klas. Wat moeten we er nog mee?

Ik zou denken: misschien moeten we maar niet te streng zijn en de oude vaderlandse verhalen blijven vertellen – met ironische afstand natuurlijk; kritisch, zeker; maar toch. Historische belangstelling bij kinderen wordt gewekt door spannende, desnoods half begrepen verhalen, geheimzinnige plaatjes in oude boeken, vreemde oude voorwerpen. Het historische verhaal moet voor kinderen meer zijn dan een cerebraal gepresenteerde, sterk verdunde versie van het wetenschappelijk discours van het moment. Daarbij kunnen de oude vaderlandse verhalen nog altijd een rol spelen. Niet, zeker niet, om een nieuw nationalisme te stimuleren, maar omdat ze vreemd zijn en toch nog een beetje dichtbij.

In het museum zag ik de befaamde afbeelding van de gelychte gebroeders De Witt aan de wip op het Groene Zoodje. Ik ging naar buiten en liep een paar honderd meter richting Grote Kerk, naar de Houttuinen. Daar werden die gebroeders geboren.

'Simon van Gijn. Museum aan huis'

Een betrekkelijk klein museum, veel scholieren kunnen er in één keer gewoon niet in, maar er zijn toch wel wat educatieve mogelijkheden.

Rondleidingen zijn er voor alle klassen, maximaal vijftien leerlingen per groep. De rondleidingen worden vanaf 10.00 uur aangeboden en duren ongeveer zestig minuten.

Reserveren: minimaal twee weken van tevoren, tel 078-648 2145.

Kosten: scholen uit Dordrecht betalen € 8,00 per rondleiding, scholen buiten Dordrecht € 25,00.

De aangeboden rondleidingen zijn:

- Rondleiding algemeen
- Rondleiding door het huis van Simon van Gijn.
- Themarondleiding 'De keuken': met een koffer vol voorwerpen van vroeger, die leerlingen zelf kunnen vasthouden en gebruiken, wordt duidelijk hoe er vroeger in de keuken werd gewerkt en geleefd. Hiervoor belt u de afdeling educatie, tel. 078-648 2133 of stuurt een e-mail naar rl.von.glahn@dordrecht.nl

Kijkwijzers

Voor leerlingen CKV en CKVI zijn er kijkwijzers, waarmee het museum zelfstandig kan worden verkend. De kijkwijzers moeten voorafgaand aan het bezoek worden uitgeprint. Een kijkwijzer kan worden gedownload van de website.

Opdrachtenboekjes

Voor vmbo-leerlingen zijn er drie opdrachtenboekjes, waarmee de leerlingen onder begeleiding van een museummedewerker het woonhuis van Simon van Gijn verkennen. Er is keuze uit: Techniek, Verzamelen en Decoratie. Aan de hand van het boekje worden opdrachten gemaakt en vragen beantwoord. Per onderwerp kan een groep uit maximaal tien leerlingen bestaan. De begeleiding wordt verzorgd door museummedewerkers, maar u kunt ook zelf een groepje begeleiden.

Kosten: scholen uit Dordrecht betalen € 8,00 per museummedewerker, scholen buiten Dordrecht € 25,00. Boekjes voor schoolgroepen kosten € 1,00.

De docenthandleiding hiervoor is ook te vinden op de website.

<http://cms.dordrecht.nl/gijn>
(doorklikken op jeugdmenu)

De havo/vwo katernen 'Dekolonisatie en

Uiterlijk en ordening

WoltersNoordhoff

Ger van der Drift bespreekt:
Geschiedeniswerkplaats
'Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam'.

Auteurs: D. Verkuil, D. Verstraten
en M.G. van Riessen

De complet set bestaat uit:
Examenkatern VWO, 104 blz.,
€ 17,90

Examenkatern HAVO, 96 blz.,
€ 17,90

De site www.werkplaats.wolters.nl
Toetsen en uitwerkingen op papier
€ 10,-
(hiervoor bellen: 050-522 6451)

Op de omslag een trieste foto van Vietnamese burgers die vluchten voor het oorlogsgeweld. Op de achtergrond zijn Amerikaanse tanks te herkennen.

De opmaak is rustig; drie kolommen per bladzijde en op elke pagina één à twee afbeeldingen. Deze zijn bijzonder kleurig en verlevendigen de tekst. De casussen en de teksten voor het oefenen van de vaardigheden hebben een steunkleur. Het katern voor vwo is iets langer dan dat voor HAVO maar de vormgeving is bijna hetzelfde.

Inhoud

Elk van beide katernen begint met een uitleg van de manier waarop de leerlingen met de tekst kunnen omgaan. Zelfs dat wordt met illustraties verduidelijkt. Daarna volgt een instapverhaal waarin de hoofdvraag is verweven. Bij vwo is dat bijvoorbeeld een verhandeling over *Apocalyps Now* van Francis Ford Coppola.

De hoofdstukken volgen trouw de stofomschrijving. Drie van de vijf hoofdstukken worden gevolgd door een extra paragraaf, waarin de historische dimensie van het betreffende hoofdstuk een toelichting krijgt. De stof hiervoor staat niet in de stofomschrijving; docent en leerling kunnen zelf bepalen wat zij ermee gaan doen. Bovendien zijn er ook nog drie casussen opgenomen, die eveneens bedoeld zijn om te oefenen.

Er is geen afsluitend hoofdstuk waarin nog eens wordt ingegaan op de hoofden deelvragen. Wel zijn opgenomen een tijdbalk ('Zicht op de tijd') met een uitgebreide toelichting, een paragraaf met een korte biografie van de hoofdrolspelers, een begrippenlijst, een proefexamen en tenslotte een lijst van relevante jaartallen.

Koude Oorlog in Vietnam'

Tekst

Opmaak: Dankzij de steunkleur zijn bronnen en leestekst goed van elkaar te onderscheiden. Elke paragraaf wordt gevolgd door een aantal oefeningen met de vaardigheden. De verplichte termen en begrippen zijn zwart afgedrukt in de tekst en achterin het boek nog eens letterlijk op een rijtje gezet.

Dankzij een splitsing in een apart deel voor HAVO en VWO was het mogelijk het taalgebruik aan te passen aan de doelgroep. De tekstbronnen in de vwo-uitgave zijn langer.

Voor beide katernen geldt dat de opgaven van een eenvoudiger niveau zijn dan over het algemeen op het examen wordt verwacht.

Werken met het katern

Vragen en opdrachten staan telkens het einde van een hoofdstuk; er is dus geen werkboek. De vragen zijn goed gedoseerd en gerubriceerd per te oefenen vaardigheid. Leerlingen weten dus precies wat zij aan het oefenen zijn. Vragen met behulp waarvan de leerlingen zelfstandig zouden kunnen doorwerken zijn niet aanwezig. Zij kunnen deze desgewenst downloaden van de site. Het katern is dus iets minder geschikt voor zelfstandige verwerking en bijgevolg zal de rol van de docent iets groter moeten zijn, hetgeen bij een dergelijk onderwerp geen bezwaar mag opleveren.

Indruk

Goede en prettig hanteerbare boekjes. Aantrekkelijk uitgevoerd en niet te omvangrijk. Voor de minder zelfstandige leerling zal de rol van de leraar wel belangrijk zijn. Vergeleken met vorig jaar zijn de kaarten van een veel betere kwaliteit.



NijghVersluys

Cees Bol bespreekt:
Vietnam. Dekolonisatie en Koude Oorlog, Examenkatern havo/vwo
Auteurs: Leo Dalhuisen, Frans Steegh en Joop Walhain.
Omvang 88 blz., met cd-rom.
Prijs € 21,50.



Goed verzorgd. De leertekst staat in twee brede kolommen op wit papier. Bijna alle bladzijden zijn voorzien van terzake doende illustraties, sommige zeer bekend, maar ook heel wat minder bekende. De toegevoegde illustratieve teksten zijn goed te onderscheiden door de opmaak in gekleurde pagina's en drie kolommen.

Het katern begint met een 'Aan de leerlingen' waarin de opbouw van het boekje wordt uitgelegd, wat de hoofdvragen zijn en hoe men die denkt te kunnen beantwoorden: door een groot aantal deelvragen te formuleren, hier basisvragen genoemd. Die basisvragen vullen een drietal pagina's en zijn aan het einde van het katern afgedrukt. Ik zou me kunnen voorstellen dat je dat als leerling niet handig vindt, liever voor of direct na de afzonderlijke hoofdstukken. Er zijn vier hoofdstukken en een epiloog. De opbouw volgt daarmee niet letterlijk de stofomschrijving. De epiloog beschrijft de gang van zaken na de Amerikaanse aftocht, er wordt niet teruggegrepen naar de hoofdvragen. Aanvullende informatie is er in de vorm van een chronologisch overzicht, een portrettengalerij, een korte biografie van de belangrijkste persoonlijkheden en een overzicht van de in de stofomschrijving voorkomende begrippen. Een literatuuroverzicht ontbreekt.

De kwaliteit van de tekst is uitstekend. Men biedt door de toegevoegde 'illustratieve' teksten veel meer dan de stofomschrijving vereist (verbetert in een enkel geval ook die stofomschrijving: zo wordt er, geheel terecht, op gewezen dat er behalve My Lai, ook communistische bloedbaden zijn aan te wijzen!). Het enige punt is: de auteurs richten zich in hun taalgebruik niet op de grootste of liever kleinste gemene deler: de leerling die gemakkelijker de *Spits* leest dan de *Volkskrant* zal er wel eens moeite mee hebben.

Na elk hoofdstuk volgen er een aantal vragen en opdrachten, 'werkmateriaal', die een goede voorbereiding lijken te bieden op wat de leerlingen tijdens het examen ongeveer te wachten zal staan. Wie met z'n leerlingen het werkmateriaal goed doorneemt, zal waarschijnlijk niet voor grote verrassingen komen te staan! Bij alle opdrachten wordt ook steeds aangegeven welke historische vaardigheid in het geding is (een overzicht van de structuurbegrippen is in het katern opgenomen). De extra stof voor vwo is ondergebracht in vijf door het katern verspreide teksten, in de marge van de bladzijde aangeduid met 'vwo'.

De bijgeleverde cd-rom biedt nuttig oefenmateriaal en is, met wat beeld en geluid en enige animaties, duidelijk bedoeld als aanvullend. De enkeling die niet over een pc beschikt kan ook wel slagen zonder dit product. Waarmee tevens is gezegd dat van de technische meerwaarde van het medium maar een beperkt gebruik is gemaakt.

Enige kritische kanttekeningen daar gelaten: er is hier sprake van een goed, vakkundig gemaakt product, waarmee je je leerlingen met een gerust hart naar het examen kunt laten gaan.

ThiemeMeulenhof

Huub Oattes bespreekt:
Studiegids havo/vwo, Vietnam: dekolonisatie en Koude Oorlog.
Auteurs: Jan van Oudheusden en André van Voorst.
128 blz., prijs € 18,20 inclusief leerlingen cd-rom.
De docenten cd-rom kost € 20,80.



Uiterlijk en ordening

Een recent gemaakte foto van hurkende kinderen met de Vietnamese vlag siert de omslag van *De Studiegids*.

Het katern is in full-color, waarbij men gebruik maakt van een lichtblauwe steunkleur onder de tekst. De twee-koloms leertekst bevat tevens tekstbronnen in hetzelfde lettertype, maar in een afwijkende kleur. De lay out van teksten en de vele afbeeldingen is evenwichtig. Het geheel is van goede druk kwaliteit en oogt aantrekkelijk.

Inhoud

De beeldbronnen, veelal foto's en cartoons, staan direct in of onder/boven de leertekst. Tekstbronnen zijn vaak geïntegreerd in de leertekst en zijn niet altijd makkelijk te onderscheiden.

Beeldbronnen worden gebruikt ter illustratie en verdieping van de tekst. In de opdrachten wordt een beperkt deel van de (beeld)bronnen bevroegd. De inconsequente wijze van bronvermelding (wel/geen jaar-

tal, wel/geen plaats van uitgave, wel/geen tekenaar) is storend en onwenselijk.

De leerlingen krijgen een korte inleiding op het examenthema, in de opbouw en werkwijze van het katern en de bijbehorende cd-rom. Omdat er één katern is voor havo en vwo zijn de extra vwo-passages in de leertekst gemarkeerd met symbolen: < >. De opdrachten zijn onderverdeeld in aparte havo- en vwo-versies.

Daarnaast bevat dit katern een begrippenlijst en een chronologisch overzicht. De nuttige 'wat je moet kennen en kunnen'-lijstjes bieden de leerling houvast om zijn kennisniveau te testen.

De hoofdstukken (inleidende tekstbron, deelvraag, paragrafen en opdrachten) volgen de stofomschrijving op de voet, alleen sommige titels zijn wat ingekort. In de handige samenvatting worden ook de hoofdvragen helder en kernachtig beantwoord.

Malmberg

Hans Pols bespreekt:
MeMo. Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam
Auteurs: Martien van Gastel en Paul van Houdt.
Het basiskatern (62 blz.) is zowel voor havo als vwo, prijs € 16,20. Er zijn twee verschillende werkboeken met bijbehorende leerlingen-cd-rom, prijs € 6,70 inclusief cd-rom.
Er wordt verwezen naar www.memo-malmberg.nl

Goed gekozen foto op de omslag: een Vietnamees met vlaggetje, op z'n hurken tussen twee militairen. Mooie symboliek.

Opmaak als die in de Memo bovenbouwmethoden: rustig, drie kolommen, op iedere bladzijde van de tekst een duidelijke illustratie (foto, prent, of kaartje). Iedere illustratie is voorzien van een goed bijschrift; niet alle genoemde plaatsnamen zijn op de kaartjes te vinden. En de kwaliteit van de afbeeldingen in de werkboeken is niet altijd even goed. De vwo-stof is in het groen gezet.

Inhoud

De tekst- en beeldbronnen zijn in het basiskatern functioneel in de leertekst opgenomen. Alle afbeeldingen worden als bronnen gebruikt. In de werkboeken staan ze tussen de opgaven. Ze zijn duidelijk vermeld met een nummer.

De werkboeken bevatten voor ieder hoofdstuk uit het basiskatern kennis en toepassingsvragen. In de inlei-

ding staan beide centrale vragen met een korte opsomming van wat volgt. Een deel van de inleiding (vooral in de lijdende vorm) lijkt voor de docenten bedoeld, de andere (in de bedrijvende vorm) voor de leerlingen. De meeste leerlingen slaan dit over. De hoofdstukken volgen precies de stofomschrijving; van enige nuancering van de revisionistische voorstelling van de Koude Oorlog uit de stofomschrijving is geen sprake. Zo liepen, volgens dit katern, na de eenwording alleen corrupte zakenlieden en hoge Zuid-Vietnamese militairen een risico dat ze naar een 'heropvoedingskamp' gestuurd konden worden. De vlucht van anderhalf miljoen Vietnamezen was volkomen voorbarig.

Soms lijkt het wel of dit katern op de persen van de voormalige Waarheid-uitgever Pegasus gedrukt is!

Op de cd-rom staat achtergrondinformatie over de hoofdpersonen.

Er is een samenvatting.

Achter in het basiskatern staat een begrippenlijst. Op de cd-rom en de site aanvullende informatie.

Tekst

Er is één katern voor havo en vwo, dus beide categorieën leerlingen worden op hetzelfde niveau aangesproken in de leertekst. De tekst is per hoofdstuk helder opgebouwd in paragrafen, die onderverdeeld zijn in een aantal blokken rondom deelthema's.

De tekst is behoorlijk gedetailleerd maar blijft goed leesbaar, al zullen zeker havo-leerlingen een enkele keer geholpen moeten worden met woorden en/of uitdrukkingen (teweerstellen, voorvoelen, in het verschiets liggen) en wat vaker met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

Werken met het katern

Omdat er geen aparte werkboeken zijn, staan de opdrachten na elk hoofdstuk in het tekstboek. De opdrachten bevatten voor zowel havo als vwo veel in hoeverre-, beargumenteer-, vergelijkopdrachten.

De samenvattingopdracht van elk hoofdstuk wordt aangestuurd door een serie wie, wat, waarom, welke, hoe-vragen. Leerlingen zullen veel moeten schrijven en veel moeten nakijken. (Antwoorden alleen op docenten cd-rom.)

Bij de opdrachten met bronnen vond ik slechts enkele tabellen en geen grafieken. Wat gesloten opdrachten hadden, zeker in de havo versie, niet misstaan.

De leerling cd-rom biedt extra oefen mogelijkheden: multiple choice oefentoetsjes per hoofdstuk (havo=vwo) en ter afsluiting een proefexamen (aparte havo-vwo versies). Alle vaardigheden kunnen hiermee geoefend worden. Of dat voldoende is hangt van het niveau van uw leerlingen af. Tevens op de cd-rom de stofomschrijving, enkele songteksten en een overzicht van Vietnam-speelfilms.

Indruk

De Studiegids is een degelijke uitgave, zowel qua inhoud (tekst en opdrachten) als qua vormgeving. De bijbehorende docenten-cd-rom is zakelijk, zonder avontuurlijke elementen, en bevat o.a.: enkele lessuggesties (ook websites); studiewijzers havo/vwo; literatuur; en alle antwoorden op de vragen uit de bundel, plus de antwoordmodellen op beide proefexamens. Er is geen ondersteunende website van de uitgever. Enkele kanttekeningen: de tekstbronnen in de leertekst zijn soms illustratief en soms integraal onderdeel van de leertekst. De docent zal leerlingen hierbij moeten helpen door aan te geven wat leerwerk is en wat niet. De opdrachten zijn soms wat eenzijdig qua brongebruik en vereisen veel actieve schrijfvaardigheid. Tip: laat de leerlingen eerst de samenvattingopdracht maken, om basiskennis te verankeren, voordat ze aan de inzichtelijke vragen beginnen. Conclusie: De Studiegids bevat alle ingrediënten die leerlingen nodig hebben om goed voorbereid aan hun CSE te beginnen.

De tekst in het basiskatern is vlot geschreven en voor de leerlingen goed te lezen. Dit geldt zowel voor de havo- als ook voor de vwo tekst. De begrippenlijst zorgt voor een verdere adequate toelichting.

In de inleiding van de werkboeken uitleg over de werkwijze met de studieplanner. Daarmee kunnen de leerlingen de stof zelfstandig door nemen.

De werkboeken bevatten veel vragen. Die zijn goed te maken, maar een klassikale bespreking van al die vragen is onmogelijk. De docent die klassikale instructie geeft, zal een keuze moeten maken.

Op de cd-rom staan nog veel extra vragen. Maar het oefen-examen mag die naam niet hebben.

Prima katern met nuttige materiaal waaraan één bezwaar kleefte: bij de weergave van de stofomschrijving is te veel gebruik gemaakt van de kleurstof rood. Maar dat kan in de les bijgepoetst worden.



Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

De film werd niet zo enthousiast ontvangen, nu ligt 'de' biografie er om aan te spiegelen. Feit is dat Alexander al ruim tweeduizend jaar tot de verbeelding spreekt; maar hoeveel weten we eigenlijk van hem? Ian Worthington, hoogleraar Griekse geschiedenis, schreef *Alexander de Grote. De biografie*. De pretentieuze ondertitel is voor rekening van de Nederlandse uitgever. Bert Bakker, € 18,95.

De jaren zeventig en tachtig waren de hoogtijdagen van de Nederlandse vredesbeweging. In behoudende kringen zag men het Oostblok achter de vredesbeweging. Niet ten onrechte, de Stasi voerde vanaf 1977 een geheime campagne tegen de Navo-bewapening. Maar met de westerse vredesactivisten haalden de Oost-Duitse machthebbers ook het Paard van Troje achter het IJzeren Gordijn. Beatrice de Graaf, *Over de Muur. De DDR, de Nederlandse kerken en de vredesbeweging*. Boom, € 29,50.

Aan de hand van interviews wordt de geschiedenis geschreven van de eerste buitenlandse werknemers in een Brabantse industriestad. Jan Stads, Paul Spapens en Henk van Doremalen, *Werken, werken, werken! De geschiedenis van de gastarbeiders in Tilburg en omstreken 1963-1975*. Nederlands Centrum voor Volkscultuur, € 18,75.

E.J.H. Schrage wil een aantal mythes ontrafelen – wie wil die nu nog horen? – over prinses Armgard en haar zoon Bernard. Haar vermeende nazi-sympathieën en het bestaan van de zogenaamde stadhoudersbrief en een rekening voor verricht spionagewerk voor de Duitsers van hem zegt de schrijver naar het rijk der fabelen te kunnen verwijzen. Toch nog actueel, we zouden het haast vergeten. Zur Lippe-Biesterfeld, *Prinses Armgard, prins Bernard en hun houding tegenover nazi-Duitsland*. Balans, € 16,50.

De eerste drie eeuwen van de geschiedenis van de organisatie van onze oudste universiteit. Ronald Sluijter, *'Tot ciraet, vermeerderinge ende heelyckmaeckinge der universiteyt'. Bestuur, instellingen, personeel en financiën van de Leidse universiteit, 1575-1812*. Verloren, € 32,-.

Voor de kroonprins: het verhaal van Friesland en zijn water. Over polders en gemalen, de strijd tegen het water, de discussie over het waterpeil, landbouw en natuurbehoud, watervervuiling en bodemdaling en het toekomstige waterschapsbeleid. Gerard ter Haar en Peter Pollhuis, *De loop van het Friese water. Geschiedenis van het waterbeheer en de waterschappen in Friesland*. Uitgeverij Van Wijnen, € 29,50.

In de reeks van uitgeverij Corona/Ars Scribendi over de twintigste eeuw: de volgende deeltjes over de jaren zestig – *Design. Het plastic tijdperk, Muziek. Het tijdperk van de rock, Mode. Nozems & hippies, Wetenschap & Technologie. Ruimte en tijd en Media Het satelliettijdperk*. Over de jaren veertig en vijftig *Kunst. Kunst en emotie*. Per deeltje € 13,50.

Van de zelfde uitgever in de serie *Politieke & Economische Systemen* twee nieuwe deeltjes: *Communisme, Monarchie, Fascisme en Kapitalisme*. Per deeltje € 16,-.



Vervolgens uit de reeks *Keerpunten in de geschiedenis: De val van Saigon. Het einde van de Vietnamoorlog en De Lange Mars. Het ontstaan van communistisch China*. Prijs per deeltje € 13,50.

Tenslotte uit de reeks *Oorzaken & Gevolg: De Franse Revolutie en De Russische Revolutie*, beide deeltjes € 15,-. Als altijd rijk geïllustreerd en geschikt voor de schoolbibliotheek.

Rotterdam mag dan niet meer de grootste haven van de wereld zijn, de belangrijkste van het westelijk halfrond is de stad nog steeds. De bewogen, van tijd tot tijd onstuimige, geschiedenis van de stad wordt door Paul van de Laar en Mis Jaarsveld met kaarten en illustraties in beeld gebracht in de *Historische atlas van Rotterdam*. In Rotterdam en omgeving al een groot succes. Sun, € 29,50.

In de zeventiende eeuw werd Amsterdam daadwerkelijk wat ze sindsdien nog steeds denkt te zijn: de belangrijkste stad van de wereld. In 1578 was Amsterdam nog een provinciestedje, omstreeks 1650 was de stad in grootte, na Londen en Parijs, de derde stad van Europa en de spil van een wereldomspannend handelsnetwerk. Deze geweldige expansie wordt beschreven in het tweede deel over de geschiedenis van onze hoofdstad. Willem Frijhoff en Maarten Prak (red.), *Geschiedenis van Amsterdam. Centrum van de wereld. 1578-1650*. Sun, € 49,50.

De jaren zestig als grote breuk in de twintigste eeuw. Volgens Theodore Dalrymple heeft het waarderelativisme dat uit die tijd stamt, criminaliteit goedgepraat als een onontkoombaar gevolg van armoede en prestatiedrang in het onderwijs verdacht gemaakt. Resultaat: een slachtoffercultuur waardoor mensen verhinderd worden hun lot in eigen hand te nemen. *Leven aan de onderkant. Het systeem dat de onderklasse instandhoudt*. Het Spectrum, € 19,95.

Toen Nederland nog een groot koloniaal rijk had, werd Suriname vrijwel vergeten; nu worden we hier en daar nog steeds geconfronteerd met de gevolgen van een onafhankelijkheid die tot stand kwam vanuit een onverwerkt koloniaal verleden. René de Groot, *Drie miljard verwijten. Suriname en Nederland 1974-1984*. Boom, € 27,50.

Over een vroeger nog onbekender deel van de koloniën, verspreid over het Caribische gebied, dat nu als zelfstandige staat onderdeel uit maakt van het koninkrijk en ieder moment uiteen kan vallen schreef Miriam Sluis,

voormalig correspondent van het NOS-journaal, *De Antillen bestaan niet. De nadagen van een fictief land*. Bert Bakker, € 16,95.

In 1804 overleden kort na elkaar de schrijfsters Betje Wolff en Aagje Deken. Tweehonderd jaar later verscheen de geschiedenis van de herinnering aan dit schrijfsterpaar. Peter Altena en Myriam Everard (red.), *Onbreekbare Burgerharten. De historie van Betje Wolff en Aagje Deken*. Uitgeverij Vantilt, € 17,50.

Luuc Kooijmans schreef *De doodskunstenaar. De anatomische lessen van Frederik Ruysch* over een vanaf de zeventiende tot diep in de negentiende eeuw wereldberoemde anatoom. Zijn wijze van prepareren maakte een wetenschappelijke ontleding mogelijk. Bert Bakker, € 25,-.

Erasmus geldt wereldwijd als een van de grootste Nederlanders en zelfs bij ons komt hij in de top tien voor. Hij heeft zijn hele leven geprobeerd een synthese tot stand te brengen van de klassieke beschaving en het christendom en die in te voeren in opvoeding, onderwijs, religie en politiek. Zijn werk en persoonlijkheid worden gekenmerkt door begrippen als tolerantie, vredelievendheid en een vorm van religiositeit die meer hecht aan ethiek dan aan dogmatiek. Erasmus, *Ik geef liever adviezen dan dogma's. Een keuze uit het werk van Erasmus*. Samengesteld en ingeleid door J. Trapman. Bert Bakker, € 17,95.

Verleden jaar was het negentig jaar geleden dat de Eerste Wereldoorlog uitbrak. Hoewel de oorlog aan ons land voorbij ging, liet hij ons niet ongemoeid. Honderdduizenden vluchtelingen, een gemobiliseerd leger, toenemende schaarste en toenemende economische problemen. Alfred Staarman, *Verre van Vredig. Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog 1914-1918*. Rijk geïllustreerd met materiaal uit het Legermuseum. Hoort bij gelijknamige tentoonstelling daar. Legermuseum, € 29,95.

Het leven in Moskou beschreven tijdens een van de donkerste periodes van de Sovjet-dictatuur. Nina Loegovskaja, *Ik wil leven. Het geheim dagboek van een Russisch meisje tijdens het Stalin-bewind*. Archipel, € 19,50.

Tot ver in de negentiende eeuw werd de koopmansrekenkunde 'volgens Bartjens' onderwezen. Zijn *Cijfferinghe* in facsimile als deel twee in de reeks *Rekenmeesters*. Verloren, € 20,-.





Ron de Bruin en Meereke Bosua schreven voor pabo-studenten en leerkrachten die al werkzaam zijn in het basisonderwijs *Geschiedenis geven. Praktische vakdidactic voor het basisonderwijs*. Van Gorcum € 39,50.

Aan het einde van de achttiende eeuw begon een proces waarbij godsdienst minder en minder een zaak van de publieke overheid werd. Een in Delft opgericht godsdienstig genootschap probeerde het gat te vullen dat de overheid liet ontstaan. E.G. Arnold, *Het genootschap Christo Sacrum te Delft. Privatisering van de godsdienst omstreeks 1800*. Hollandse Studiën 40, Historische Vereniging Holland/Verloren, € 30,-.

Het dertiende peloton, Levensverhalen rond zweefvliegtuig Horsa 166 vertelt over de speurtocht naar de inzittende van een zweefvliegtuig dat op 18 september 1944 bij Arnhem landde. Oorlogsgeschiedenis op de vierkante meter. Aspekt, € 24,95.

Een historische avonturenroman, spelend in het Frankrijk van de veertiende eeuw. De Engelse edelman Thomas van Hookton op zoek naar de Heilige Graal. Bernard Cornwell, *De Ketter*. Uitgeverij M, € 17,50

De Verenigde Staten hadden Charles Lindbergh en de America First beweging. Maar hoe zat dat met Groot-Brittanie? Van de bekende Hitler-biograaf Ian Kershaw *Heulen met Hitler. Britse ambivalentie ten aanzien van nazi-Duitsland*. Het Spectrum, € 27,95.

Enkele duizenden Nederlanders trokken in de Tweede Wereldoorlog vrijwillig oostwaarts als 'Germaanse pioniers'. Binnen enkele jaren was het grote avontuur en het duizend jarig Germaanse rijk voorbij. David Barnouw schreef *Oostboeren, zee-germanen en turfstekers. Kolonisatie tijdens de Tweede Wereldoorlog*. Bert Bakker, € 15,-.

En ten slotte:

Ideaal voor in de auto of in de trein. Een hoorcollega over de vorige eeuw van de emeritushoogleraar Von der Dunk op vier cd's in een mooi doosje. *Cultuurgeschiedenis van Europa. Een hoorcollege over de Europese cultuur in de 20^e eeuw*. Het Spectrum/Home Academy Publishers, € 34,95.

Hans Pols

HANDBOEK

A.Th. van Deursen, *De last van veel geluk. De geschiedenis van Nederland 1555 – 1702* (Bert Bakker: Amsterdam 2004), 373 blz., prijs € 35,-.

De emeritus-hoogleraar A. van Deursen (vu) mag het spits afbijten voor de reeks 'De geschiedenis van Nederland', een nieuwe AGN die in 2008 voltooid moet zijn en die dan negen kloeki delen zal bevatten. Dat wordt al de derde AGN op rij, na de zeer degelijke uitgave uit de jaren vijftig en de haast onhanteerbare vijftiendelige reeks van rond 1980. Het boek van Van Deursen (deel 4) behandelt het kernstuk van onze vaderlandse geschiedenis. In 1555 waren 'wij' namelijk nog niet meer dan een deel van het grote Habsburgse rijk; in 1702 speelde de onafhankelijke Republiek evenwel al meer dan een halve eeuw de eerste viool in het Europese statenorkest, en keek de wereld bewonderend dan wel jaloers naar de hier opgehoopte welvaart en burgerlijke cultuur, en niet te vergeten naar het koloniale rijk dat zich buiten Europa over drie continenten uitstrekte.

Uitgangspunten van de uitgever voor de hele reeks zijn: 'completeit, deskundigheid en leesbaarheid'. *De last van veel geluk* voldoet ruimschoots aan elk van deze drie criteria. Het is compleet, omdat Van Deursen vrijwel geen terrein des levens onbesproken laat. Politiek, economie, cultuur en godsdienst worden in evenwichtige porties aan de lezer opgediend.

Personen van vlees en bloed (de Oranjes, Oldenbarnevelt en De Witt, kooplieden, geleerden, kunstenaars) met hun successen en mislukkingen worden in rake penseelstreken geschetst. Het boek getuigt van grote deskundigheid omdat Van Deursen (auteur van o.a. *Een dorp in de polder* en *Maurits van Nassau*) als geen ander thuis is in de zestiende en zeventiende eeuw; tussen de regels door herken je de historische discussies. Het is leesbaar vanwege de flair waarmee Van Deursen ingewikkelde zaken – zoals de godsdienstconflicten tijdens het Twaalfjarig Bestand – voor leken vertaalt, de economische woordkeus en het hedendaags taalgebruik. Een term als 'etnische zuivering' (voor het optreden van Jan Pieterszoon Coen op de Molukken) is niet misplaatst. Snedig merkt de auteur op dat het vaderlands gevoel tegenwoordig bij Nederlanders eerder te vinden is in de ijshal in Heerenveen (of als ze erg goed van vertrouwen zijn bij bezoek aan wedstrijden van het Nederlands elftal) dan door kennismaking met onze zeehelden. Die lichtvoetigheid veraangenaamt het lezen.



De Rampokan-albums zijn een lust voor het oog, met name door de fraaie toepassing van de klare lijn in zwart-wit met bruin als steunkleur. Voor toepassing in het geschiedenisonderwijs zijn de mogelijkheden echter beperkt. Dit komt door de ingewikkeldheid van het verhaal en de diepere, symbolische betekenis die er voortdurend aan wordt toegevoegd met filmachtige beelden van een rampokan, het traditioneel Javaanse tijgergevecht. Ik zie wel goede mogelijkheden voor gebruik bij een profielwerkstuk over beeldvorming van het Indische verleden in films, tekst- én beeldromans. Daarvoor is opname van beide albums in de schoolmediatheek zeker een aanrader.

Als de leerling zich in dit kader wil verdiepen in de standplaatsgebondenheid van Peter van Dongen, zal hij constateren dat de tekenaar zijn eigen Indische – in de betekenis van gemengd Nederlands-Indonesische – afkomst heeft verloochend in zijn werk. In het Rampokanverhaal wordt het verleden bekeken vanuit wit-Nederlands perspectief. Het gaat vooral over goede en slechte Nederlanders, Indonesiërs, Chinezen en Ambonezen. Het is een gemiste kans dat Van Dongen niet heeft gekozen voor een Indisch-centrisch perspectief. Hiermee had hij de Indo-Europeanen / Indische Nederlanders als grote groep met een sociaal-culturele eigen tussenpositie in die verwarde tijd uit de verf kunnen laten komen.

Uit diverse interviews met Van Dongen bleek dat hij aan het begin van zijn project nog weinig van deze hele koloniale geschiedenis afwist. Het lijkt erop dat zijn kennis van de geschiedenis van de Indische groep nog steeds tekort schiet. Op de flap van *Rampokan Celebes* is bijvoorbeeld sprake van de 'Indische' baboe (opvoedster) in plaats van het historische 'inlandse' of het tegenwoordig correcte 'Indonesische' (zie mijn artikel hierover in *Kleio* 1/2001). Van Dongen zei zelf in *Moesson*: wat je op school aan Nederlands-Indische geschiedenis kreeg was minimaal. Daarom is het hem vergeven. Laten we als docenten geschiedenis de hand in eigen boezem steken.

Tom van der Geugten

HISTORISCHE ROMAN

Dan Sleigh, *Stemmen uit Zee* (uit het Afrikaans vertaald door Riet de Jong-Goossens, Querido: Amsterdam 2004), 669 pagina's, € 24,95.

Dan Sleigh behandelt de eerste vijftig jaar van de VOC-kolonie aan de Kaap, die in 1652 werd gesticht door Jan van Riebeeck. De historicus Sleigh heeft tientallen VOC-archieven, dagboeken, rekeningen etcetera bestudeerd om tot deze monumentale historische roman te komen.

Stemmen uit Zee bestaat uit zeven hoofdstukken, waarin zeven personen hun verhaal vertellen: de oorspronkelijke bewoner Autshumao, die Harry/Herrie genoemd werd, de chirurgijn Peter Havgard, de visser Bart Broms, de Duitse soldaat Callenbach, de fiscaal Deneyn, de kuiper Daniël Zaagman en de klerk De Grevenbroek. De rode draad in hun verhalen is Pieterella, de dochter uit het eerste gemengde huwelijk op de Kaap. Dat huwelijk werd gesloten tussen de chirurgijn Havgard en Eva, een Hottentottin

die door Jan van Riebeeck in zijn gezin werd opgenomen en als tolk optrad.

Sleigh gebruikt deze personen om de geschiedenis van de Kaap en de VOC te vertellen, zonder romantiek, sentimenten of emoties. Het leven op de Kaap was onbarmhartig, grof, harteloos. De compagnie heerste met harde hand; het enige dat telde was winst. Het gewone volk werd bij het minste of geringste zwaar gestraft: verbannen, geïgelseld, opgehangen. Een leven had niet veel waarde:

'De Raad had de man gevonnist tot een kogel boven zijn hoofd. U begrijpt mijn heer, om ons allemaal te waarschuwen... En op de dag van de straf schieten ze die arme man tussen zijn ogen. Keurig ertussen in, en het enige wat onze opper zei was: jammer, het was een ongeluk.' (463).

De inboorlingen werden als vanzelfsprekend van de grond waar ze jarenlang gewoond hadden verdreven. Sleigh citeert (wat hij bijna nooit doet), uit een bron, in dit geval een geschrift van Deneijn: *'Die Afrikaanse inlander, genaamd Hottentotte, is deur alle Europese nasies waar in de wêreld hulle ook mag reis, tot dusver die brutaalste bevind, wat volgens die outoriteit en geloof van geskiedskrywers alle andere in onkunde en verfoeilike sedes te bowe gaat. Ten opsigte van hulle opvoeding, geaardheid en leefwyse skyn hulle meer dierlik als menslik te wees. Hulle het die voorkoms van redelike wesens en het gevolglik 'n redelike siel, maar ek is onseker of die beginsel van die volkereg op hulle van toepassing is.'* (353).

Robbeneiland werd toen al gebruikt om mensen naar te verbannen. Tallozen werden er toen al heen gestuurd, Mandela is eeuwen later de nu bekendste.

Sleigh geeft geen vrolijk beeld van het leven van zijn hoofdpersonen. Hij beschrijft op een haast afstandelijke manier hun strijd om te overleven, temidden van piraten, Franse en Britse oorlogsschepen, ziektes, de onbekende natuur, met assegaaien gewapende Koina, door hebzucht gedreven Compagnie-leiders. In het Zuid-Afrikaans heet de roman *Eilande* – alle hoofdpersonen hebben hun eigen eiland in de zee (kantoor, kolonie, schip), waar ze beschutting proberen te vinden tegen de vijand. Allen hopen ze nog een keer naar de Oost te kunnen gaan; ondanks alle tegenslag blijven ze streven naar een beter bestaan, bij voorkeur in het paradijselijke Batavia. Sleigh laat er echter geen twijfel over bestaan dat het leven in Batavia niet veel beter is dan dat aan de Kaap.

Stemmen uit zee is geen vrolijk, geen romantiserend maar wel een meeslepend boek. Na verloop van tijd wen je aan de afstandelijke beschrijvingen van Sleigh, en wil je weten hoe het afloopt. Als je leerlingen wilt laten zien hoe het leven in de zeventiende en begin achttiende eeuw was in het leger, op een VOC-schip of in de Kaapkolonie, dan biedt dit boek voldoende mogelijkheden.

Iedere historicus had een boek als dit geschreven willen hebben, maar hoeveel tijd en energie dit kost blijkt uit Sleigh's mededeling dat dit zijn eerste en laatste roman is. Helaas.

Wim Rongen

Kleiokrant

NJBG

Geschiedenis voor en door de jeugd!



De Nederlandse Jeugdbond voor Geschiedenis (NJBG) is er ook in 2005 voor iedereen tussen de 9 en 26 jaar met interesse voor geschiedenis en archeologie, ondanks de subsidie.

De NJBG organiseert activiteiten, excursies en zomerkampen, heeft een steeds actiever wordende website (www.njbg.nl) en geeft het populair-wetenschappelijk kwartaalblad *Fibula* uit, waarin vanaf 2005 ook de activiteiten worden aangekondigd in een apart verenigings-gedeelte.

Voor u als docent is *Fibula*, dat elk jaar aandacht besteedt aan het eindexamenonderwerp geschiedenis en staatsinrichting, nu goedkoper.

Neem een abonnement voor de helft van de prijs! In 2005 betaalt u slechts € 9,- i.p.v. € 18,-.

Stuur een e-mail voor een gratis proefnummer of het kortingsabonnement voor 2005 naar info.njbg.nl

Wilt u leerlingen die geïnteresseerd zijn in historie en archeologie naar onze website doorverwijzen en/of een link op de website van uw school plaatsen?

Mira Spijker, NJBG

De zaak Sven

Kennis van de Nederlandse rechtspraak behoort nog tot de kerndoelen van geschiedenis en staatsinrichting. Te verwachten is dat dit door de globaler geformuleerde kerndoelen vanaf 2006 uitsluitend nog tot de taak van maatschappijleer zal gaan behoren. Hoe dan ook, het stripboekje

De zaak Sven van Erik Heuvel (bekend van *De ontdekking*) is zeer geschikt om kinderen vanaf 12 jaar iets te leren over strafrecht: over de grenzen van het toelaatbare, recht in eigen hand nemen, loyaliteit tegenover zelfbescherming, aangifte doen of niet?

De strip eindigt in de rechtszaal. Zo kan de lezer zich verplaatsen in de hoofdpersonen Debby en Sven en zien dat er twee kanten aan het verhaal zitten.

Eric Heuvel, *De zaak Sven*.
De Inkrvis 2004, € 7,50.
www.inkvis.nl

Bronnen uit Amsterdam en het Centraal Examen

Her Amsterdams Historisch Museum en het Gemeente-archief werken alweer een hele tijd samen om plaatse-

Duitslandmiddag

Op vrijdagmiddag 1 april a.s. worden de VGN-leden uitgenodigd door het Duitsland Instituut in Amsterdam voor een middag over

'Moderne Duitse geschiedenis en film'

Om vijf uur, na afloop van het DIA-programma, zal de jaarvergadering van de VGN plaatsvinden.

Zie voor meer informatie VGNatuurlijk, op blz. III

lijke bronnen toegankelijk te maken voor het onderwijs. Op de website

www.bronnenuitamsterdam.nl

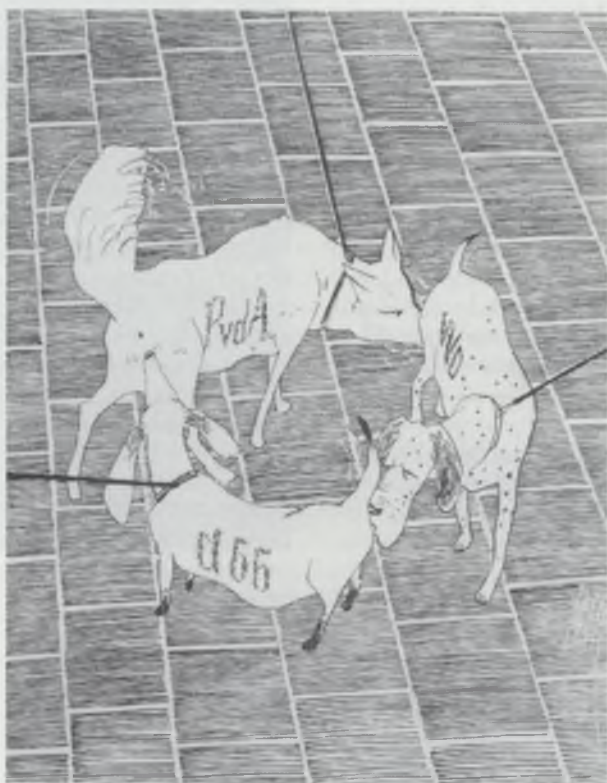
zijn bronnen te vinden over wonen, werken, politiek, hygiëne en de bevolkingsopbouw van de stad. De site bevat ook vragen en opdrachten over bronnen voor diverse niveaus. Al eerder in de *Kleio* kwam deze website ter sprake. Hij is een tijdje geleden volledig bijgewerkt. Binnenkort vind je er ook materiaal over onderwijs en opvoeding. In 2006 en 2007 is een van de twee onderwerpen voor het CE 'Van kind tot burger; volksopvoeding via het onderwijs in Nederland (1780-1920)'.



Al nieuwsgierig? In het Gele Katern van Uitleg verschenen de stofomschrijvingen: voor vwo in nummer 11/12 van 7 juli 2004 en voor havo in nummer 16 van 13 oktober 2004.

Digitale les

De politieke tekeningen van Peter van Straaten

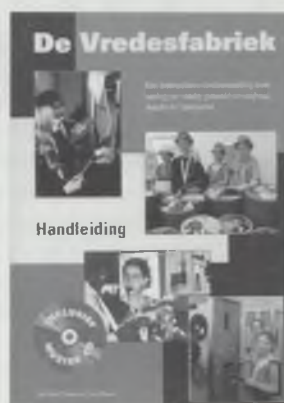


Voor de bovenbouw havo en vwo is een digitale les gemaakt, waarin leerlingen zich met behulp van politieke tekeningen van Peter van Straaten verdiepen in de politieke geschiedenis van Nederland van de afgelopen drie decennia. Er zijn geen kosten aan de les verbonden. Kijk op de website hoe je erin moet komen.

www.persmuseum.nl

De Vredesfabriek

Tot en met 28 maart staat deze reizende interactieve tentoonstelling over oorlog en vrede, geweld en vrijheid, macht en tolerantie in het Limburgs Museum in Venlo. Er kan op drie niveau's met de vijftien machines in 'de fabriek' worden gewerkt: hoogste groepen basisschool,



U moet eigenlijk wel wat voorbereiden en vooral op school na het bezoek nog zorgen voor follow up. Daarvoor is een docentenhandleiding beschikbaar met allerlei ideeën en werkvormen en een cd met geschikte liedjes.

Voor meer informatie kunt u terecht bij de educatieve dienst van het Limburgs Museum en bij de makers van de tentoonstelling: Stichting Vredeseducatie www.vredeseducatie.nl

Bent u geweest en hebt u opmerkingen of vragen: de 'fabrikanten', Jan Durk Tuinier en Geu Visser zijn heel nieuwsgierig naar de ervaringen (tel. 030-2723 500) e-mail: g.visser@vredeseducatie.nl

Per Expresse: lessen in wereldnieuws

Centrum voor Mondiaal Onderwijs

In verband met de viering van het vijftigjarig bestaan van het koninkrijksstatuut tussen Nederland, Aruba en de Nederlandse Antillen is een lesbrieft gemaakt waarin wordt gekeken naar de relaties in verleden, heden en toekomst. Er is een uitgebreide handlei-

ding met achtergrondinformatie en didactische aanwijzingen. Op de bijbehorende educatieve website is nog meer aan materiaal en les-sugties te vinden. Lesbrieft en handleiding kosten € 3,50. Bestellen bij: CMO, tel. 024-361 3074 e-mail: cmo@fm.ru.nl

Ook met behoud van de originele opmaak gratis te downloaden vanaf de sites <http://www.cmo.nl> <http://koninkrijksstatuut.kennisnet.nl>

Het leergebied M&M

Keuzes en dilemma's

December 2004 verscheen bij SLO een publicatie over een mogelijke vulling van het leergebied M&M zoals voorgesteld door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (commissie-Meijerink). Bij SLO wordt gewerkt aan het maken van een tweejarig curriculum voor dit nieuwe schoolvak. U las daarover in *Kleio 6*, september 2004. Na een adviesronde zijn de eerste plannen nu bijgewerkt. Het lijkt erop dat de medewerkers aan dit project M&M van SLO een heel nieuw schoolvak aan het ontwerpen zijn: themakeuze vanuit de rollen die de leerling in de



Versoaping of verdieping? Discussiëren over de canon van de geschiedenis

Een volle zaal, dinsdag 11 januari 2005 in gebouw De Unie te Rotterdam: dat stemde tot vreugde. Ondanks de storm die door het verlaten centrum van Rotterdam joeg en de concurrentie van het onvolprezen programma *Andere Tijden* op de televisie hadden velen de weg gevonden naar De Unie voor een discussie over de canon voor het geschiedenisonderwijs. Onlangs gooiden, zoals bekend, Piet de Rooy en Jan Bank (ook hier weer liefkozend *Jan en Piet* genoemd) de knuppel in het hoenderhok door op twee volle NRC-pagina's hun versie van de Nederlandse geschiedenis te presenteren.

De bijeenkomst werd geopend door Maria Grever (Erasmus Rotterdam), die samen met haar collega-hoogleraren Hans Blom (NIOD) en Willem Frijhoff (vu Amsterdam) het onvermijdelijke forum vormde, aangevuld met Hans Verhagen, docent geschiedenis aan het Vossius-gymnasium in Amsterdam.

Spelleider was de wat springerige en soms over-ludieke *Volkskrant*-journalist Pieter Hilhorst.

Korte metten met de canon

Grever maakt korte metten met de canon. Eerst noemde zij een aantal criteria waaraan het geschiedenisonderwijs voor jongeren zou moeten voldoen. Dat is de oriëntatie in plaats en tijd, verder het begrijpelijk maken van actuele verschijnselen, waarmee instant-oordelen kunnen worden voorkomen, en – *last but not least* – moet het een hulpmiddel zijn waarmee feit van fictie kan worden onderscheiden. Dit ter voorkoming van mythevorming (zoals de verschillende dolkstootlegendes die we in het verleden tegenkomen).

Vervolgens kregen Jan en Piet de volle laag. Hun catechismus was volgens de Rotterdamse historica slechts beperkt gebleven tot de West-Europese geschiedenis vanaf het begin van de christelijke jaartelling. Zij miste node gender en etniciteit en zij vroeg zich af hoe de canon moest aansluiten bij de multiculturele samenleving. Dat laatste wrong volgens de spreker des te meer omdat naar berekeningen van het Sociaal-Cultureel Planbureau van de ruim zeventien miljoen Nederlanders die ons land in 2025 zal tellen, meer dan vijf miljoen van allochtone afkomst zullen zijn. Wat in de canon van De Rooy en Bank ontbrak, was de cruciale vraag wat al die nieuwe Nederlanders van ons verleden behoren te weten.

In ieder geval was zij van mening dat door de fragmentatie van de samenleving het onderwijzen van een eenvormige en eenduidige geschiedenis niet meer tot de mogelijkheden behoorde.

Tenslotte: was het niet zo dat de opvattingen over het verleden en wat daarin belangrijk is, voortdurend veranderen?

Anders gezegd: is het verbeteren van het geschiedenisonderwijs niet per definitie het 'sleutelen aan een rijdende trein'?

Na het optreden van dit snelvuurgeschut, bleek de canon al midscheeps getroffen en verkeerde zij in zinkende staat.

Tot vreugde van de (naar schatting slechts ongeveer drie!) praktiserende docenten in de zaal, sprak Grever haar onbegrensde vertrouwen uit in de man en vrouw voor de klas. Ze ging ervan uit dat ons gilde al beschikt over een soort impliciete, verinnerlijkte canon: elke docent, richtsnoer of geen richtsnoer, zou toch wel de Opstand (en Willem van Oranje) behandelen. Exit de canon dus.

Het enige waarover met haar te praten viel was een zeker referentiekader, al slaagde zij er niet in duidelijk te maken wat zij daar nu precies mee bedoelde.

Geen reddingsboei

Na een kleine vuurpauze bleek niemand van de forumleden, om maar in de beeldspraak te blijven, bereid de arme Jan en Piet een reddingsboei toe te werpen.

Sterker nog: ook zij hadden ook nog wel wat munitie achter de hand. Naar hun smaak was de canon te sterk gericht op de geschiedenis van het gewest/provincie Holland (Frijhoff).

Verhagen was van mening dat je de canon meer moest zien als datgene wat de leerlingen al weten en waar je je als docent maar bij had aan te sluiten. Hetgeen in praktijk impliceerde dat bijvoorbeeld Goejanverwellesluis niet meer kon, maar Anne Frank natuurlijk wel.

Uiteindelijk bleek alleen Blom, die de hele avond steeds op zoek was naar het compromis en de nuance, nog voor advocaat van de duivel te willen spelen. Referentiekader of canon, het was volgens hem lood om oud ijzer, een woordspelletje. Waar het om ging was dat er een gemeenschappelijke basis moest zijn, weliswaar zo klein mogelijk, al was het alleen maar om er voor te zorgen dat wij als Nederlanders met elkaar in gesprek konden blijven. Maar – natuurlijk, natuurlijk – zo weinig mogelijk voorschriften, resulterend in een

zo groot mogelijke vrijheid voor de docent. Hij voegde er nog een pragmatische reden aan toe: het is immers voor uitgever en schoolboekenschrijvers wel prettig om te weten wat er in hun kostbare producten moet komen te staan.

In zijn slotbetoog pleitte 's rijks geschiedschrijver nog eens voor meer lesuren voor het vak geschiedenis. Zeker in deze woelige tijden, waarin velen hun historische kennis opdoen aan de hand van speelfilms en hun meningen al surfend op het internet vormen (waarschijnlijk refereerde hij hierbij aan de zogenaamde *bloggers*).

Het geschiedenisonderwijs zou het gevaar dat uitgaat van deze nieuwe media kunnen bestrijden door de leerlingen respect bij te brengen voor de feiten, gecontroleerde feiten wel te verstaan!

Daarom zou elke politicus – zoals Jozias van Aartsen, die onlangs pleitte voor meer historische vorming – onmiddellijk en volhardend aan zijn woord moeten worden gehouden. Bijvoorbeeld door hem vanuit het veld te bestoken met brieven.

En de vmbo-allochtonen dan?

Gelukkig was de zaal er ook nog. Immers met een koor dat zo unisono zong, had de avond al na een uur kunnen worden afgesloten.

De toch wat matte stemming werd ineens weer wat levendig toen een aantal bezoekers zich hardop afvroeg of men niet teveel één bepaalde groep leerlingen voor ogen had, het vwo-havo-publiek, en dus de grootste middelbare schoolpopulatie, de vmbo-leerlingen, was vergeten. En vooral: het deel van het vmbo dat van allochtone afkomst was. Beschikken die leerlingen wel over enige historische basis-kennis, waarbij de leraar kan aansluiten? Zijn zij überhaupt wel geïnteresseerd in geschiedenis en wat moeten zij aan met Willem van Oranje?

De zaal, en het forum, kwamen er niet uit. Verhagen gaf enigszins schuldbeewust toe dat hij, als leraar op een 'wit' gymnasium, les gaf op een specifieke school en geen idee had wat het betekende om voor de klas te staan in, laten we zeggen, Rotterdam-West. Alleen Maria Grever had een doekje voor het bloeden. Zij stelde, zoals van een wetenschapper mocht worden verwacht, dat er nog veel onderzoek gedaan moet worden naar de receptie van Nederlandse geschiedenis door de allochtone leerling.

We wachten vol interesse af.

Ger van der Drift

samenleving inneemt, thema's vanuit maatschappelijke dilemma's, thema's vanuit perspectieven ... Zo nu en dan doet een enkel woordje nog denken aan aardrijkskunde, geschiedenis, economie etcetera ...

Al met al is dit een geweldige klus, die uiteindelijk moet leiden tot verantwoord en zin-nig onderwijs in de onderbouw vo.

Het is echt de moeite waard om dit rapport aan te schaf-fen. Dan blijft u op de hoogte van de manieren van denken en waar die toe leiden. En wat voorkennis kan geen kwaad als de nieuwe metho-des beginnen te komen en de scholen vakken gaan klusteren. Zeker ook voor vmbo-docenten!

Janner van Drie, Lieke Meijs, Han Noordink, Michiel Spee, *Keuzes en dilemma's bij het leergebied Mens en maatschap-pij* (SLO, Enschede december 2004).

Bestellen via:

tel. 053-4840 336

e-mail: e.teussink@slo.nl

Meer informatie op

<http://www.slo.nl>

Studiemiddag De Ontdekking



Deze maand ontvangen alle leerlingen in het tweede leer-jaar als Nationaal Geschenk geen beker ter herinnering aan Tweede Wereldoorlog en bevrijding, maar het strip-boek *De Ontdekking*. Waar-schijnlijk kent u het al: het verscheen in 2003 en geleide-lijk aan zijn er ook steeds meer lessen omheen gemaakt (zie: www.annefrank.nl/ont-dekking). Er is nu ook een mooie docentenmap met stripboek en materiaal, als Nationaal Geschenk voor de 'kast met leermiddelen'.

In maart zijn er studiemidda-gen rondom dit materiaal georganiseerd voor vmbo-docenten en voor havo/vwo. Meer informatie en een aan-meldingsformulier op de website: www.annefrank.nl/ontdekking

Te weinig docentenmappen ontvangen?

Mail: actueel@annefrank.nl

OorlogsVerzets Museum Rotterdam

Menselijke dilemma's De oorlog in beeldverhalen

Voor groep 7 en 8 basisonder-wijs en de onderbouw van het vo is een educatief project ontwikkeld gekoppeld aan een speciale tentoonstelling. Het pakket bestaat uit drie lessen, een 'thuisopdracht' en een les in het museum; daarna is er nog een verwer-kingsles op school. Het 'lesmateriaal' is het Nationale Geschenk, het stripboek *De Ontdekking*.

Les 1: kennismaking met de hoofdfiguren en de verschil-lende thema's van de strip— de leerlingen kunnen bijvoor-beeld een kleine stamboom en die vergelijken met een van zichzelf, de docent gaat in op het probleem van 'keuzes maken'.

Les 2: leerlingen gaan in groepjes op zoek naar bijzon-dere verhalen en objecten van hun eigen familie. Centraal staat weer het thema 'keuzes'.

Les 3: bespreken van de resul-taten in de klas, waarbij voor-al gekeken wordt naar zaken die met oorlog en geweld te maken hebben.

Les 4: de museumles rondom keuzes — voor verzet, voor de regenpartij, voor afzijdigheid, de keuze die geen keuze is (de vervolgdien)

Les 5: nabespreking aan de hand van vgen en presenta-tie van de onderzoeksresul-taten van de leerlingen als bijvoorbeeld een klasse-ten-toonstelling.

Voor dit project (of alleen de museumles) moet u zich inschrijven.

Bel Rigt Schmidt (educatie)
010-4848 931.

E-mail:

schmidt@ovmrotterdam.nl

De entree kost € 1,- per leer-ling, de docentenhandleiding € 2,50.

OorlogsVerzetsmuseum
Veerlaan 82-92,
3072 ZZ Rotterdam

VIETNAM:

HET LAND VAN DE RIJZENDE DRAAK 25-DAAGSE EXCLUSIEVE RONDREIS

In 2005 en 2006 is het cse geschiedenisthema 'Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam'. Reden om een 26-daagse reis (21 juli t/m 15 aug. '05) naar Vietnam te organiseren waarbij u kennismaakt met geschiedenis, cultuur, natuur en bevolking.

De talrijke bezienswaardigheden zullen, ook op niet-geschiedenisdocenten, een onvergetelijke indruk maken. U geniet van een schitterende natuur, uitgestrekte rijstvelden, tropische eilandjes, prachtige witte stranden, ruige berglandschappen, indrukwekkende ruïnes, sfeervolle tempels, karstgebergten, vissersboten, een smakelijke keuken, een hartelijke bevolking en de geschiedenisdocent doet tegelijkertijd ook nog aan examenvoorbereiding. **Kortom wat wilt u nog meer?** U reist van noord naar zuid daar dit uit historisch perspectief het meest logisch is. In Vietnam reist u per vliegtuig (2x), trein, boot (div. keren) en bus (airco). Enkele programmavoorbeelden: alle highlights van Hanoi, Baai van Ha Long, Hué, Da Nang, Hoi An, My Son, My Lai, Nha Trang, en Ho Chi Minh Stad, bezichtiging (per boot) van grotten, minderheidsdorpen, gedemilitariseerde zone, Vietcong tunnelcom-plexen, Mekongdelta, drijvende markten, boottochten. Kortom, teveel om op te noemen! Verlenging mogelijk!

Op basis van volpension betalen OMO-docenten: € 2495,- (prijs in 2004!).

Op aanvraag: ruim 80 pagina's tellend programma.

Schrijf naar: N.Stam, P.Rodenkostr. 1, 5103 PC Dongen. Bel/fax: 0162 320856. Mail: n.stam@cambreurcollege.nl

De 1st History Educators International Research Network (HEIRNET) Conference

Ambleside 17 en 18 juli 2004 - HEIRNET staat voor History Educators International Research Network. Dit netwerk is van plan elke twee jaar een conferentie te organiseren om bevindingen uit onderzoek op het gebied van geschiedenisonderwijs te delen en bij te dragen aan de professionalisering van lerarenopleiders. De conferentie werd afgelopen jaar voor de eerste keer georganiseerd en vond plaats op het St. Martins' College in Ambleside, gelegen in het prachtige Lake District. De eerste twee dagen waren er workshops over omgevingsonderwijs, gevolgd door een tweedaags symposium voor het uitwisselen van resultaten van onderzoek.

Samen met m'n collega Jannet van Drie bezocht ik dit onderzoekssymposium. In Nederland is onderzoek naar het geschiedenisonderwijs nog schaars en zijn we grotendeels aangewezen op engelstalige literatuur. We waren dan ook zeer verheugd over de HEIRNET-conferentie, zeker toen we op de deelnemerslijst de namen van Peter Lee, Rosalyn Ashby, Isabel Barca, Keith Barton en Jon Nichol aantroffen. Tot nog toe kenden we hen alleen als auteur van zeer lezenswaardige artikelen of hoofdstukken.

De presentaties waren geclusterd in de thema's geschiedenis en het curriculum, geschiedenis en identiteit, didactiek, leraren en leraren in opleiding en het denken van leerlingen.

Hoewel de meeste deelnemers afkomstig waren uit Groot-Brittannië, kon met recht worden gesproken van een internationaal symposium. Er waren deelnemers uit Zwitserland, Portugal, de vs, Brazilië, Zuid-Afrika, Nederland, Roemenië, Turkije en Singapore.

Wat neem je inhoudelijk mee van zo'n conferentie? Je krijgt natuurlijk een indruk van de inrichting van het geschiedenisonderwijs in andere landen. Net als in Nederland vinden elders discussies plaats over een chronologisch referentiekader, competenties en burgerschapskunde. Daarnaast krijg je aardige ideeën mee voor concrete opdrachten, zoals 'What if-taken' en het maken van een bronnenboek over de lokale geschiedenis. We gingen bovendien met veel nieuwe en inspirerende vragen naar huis toe, want onderzoek levert minstens zo veel vragen op als het beantwoordt.

Hier volgt een korte impressie van een aantal presentaties. Op de website van de conferentie is van de meeste presentaties van het onderzoekssymposium het volledige paper te downloaden.

Curriculum

Laura Capita uit Roemenië toonde een indrukwekkende lijst van door de overheid voorgeschreven leerdoelen die bedoeld zijn als impuls voor vernieuwing van het Roemeense geschiedenisonderwijs.

In Nederland zullen er nog maar weinig scholen zijn die hun leerdoelen voor geschiedenis al in competenties verwoorden. Capita beaamt dat het voor de Roemeense docenten een drastische verandering betekent en dat implementatie behoorlijk wat tijd zal vragen.

In Engeland is al een aantal jaren ervaring op gedaan met een nieuw curriculum. Hoe staat het geschiedenisonderwijs er nu voor? *Jerome Freeman* presenteerde de resultaten van de jaarlijkse evaluatie die sinds 2000 georganiseerd wordt door de Qualifications and Curriculum Authority (QCA) in Londen. Op de helft van de scholen voor primair onderwijs en op driekwart van de scholen voor voortgezet onderwijs werd het geschiedenisonderwijs door de QCA als goed beoordeeld. Opvallend was met name de toename van het aantal leerlingen dat geschiedenis als examenvak kiest. Freeman's optimisme over de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs werd overigens niet door alle Britse collega's in de zaal gedeeld. Maar wat is vooruitgang? Freeman merkte terecht op dat bij onderwijsvernieuwingen vaak niet wordt geëxpliciteerd welke vooruitgang in leerresultaten men verwacht, zodat het succes van de implementatie op dat punt lastig is te toetsen. De QCA onderzoekt op dit moment in een pilot hoe geschiedenis een bijdrage kan leveren aan een versterkt beroepsonderwijs, een van de speerpunten van nieuwe onderwijsvormingen in Engeland.

De presentatie van *Peter Brett* ging over een andere vernieuwing, namelijk de invoering van burgerschapskunde. Burgerschapskunde is sinds 2002 tot 16 jaar een verplicht onderdeel van het Engelse curriculum. Hoewel Brett met gegevens uit onderzoek en eigen ervaringen illustreerde dat onder geschiedenisleraren nog veel skepsis ten aanzien van burgerschapskunde bestaat – geschiedenis gaat toch over mensen, veranderingen en kwesties in het verleden? – kan ons vak volgens hem een waardevolle bijdrage leveren aan burgerschap. Hij noemde zaken als respect voor feiten, het discussiëren op basis van voldoende en betrouwbare informatie, het kunnen analyseren van verschillende per-

spectieven en het accepteren van verschillende interpretaties. Dit zijn opbrengsten van het geschiedenisonderwijs die nauw aansluiten bij wat nodig is als het gaat over burgerschap.

Jon Nichol was van 1994 tot 1997 co-director van een project waarin hij een bijdrage leverde aan het ontwerp van een nieuw curriculum voor het Russische geschiedenisonderwijs voor zeven- tot negenjarigen. Bij de invulling van een nieuw curriculum is het altijd lastig om de stof op een berekenbare wijze te selecteren. Het kubusmodel dat Nichol presenteerde was eigenlijk best een aardig model. Elke minikubus werd gezien als een bouwsteentje voor het curriculum als geheel. De zes zijden van de kubus waren uitgangspunt voor de selectie van inhouden en taken:

- 1) nationale identiteit; 2) vormen van kennis (overzicht, thematisch, keerpunten); 3) begrippen (thematisch, organiserend, specifiek); 4) vaardigheden en processen; 5) soorten geschiedenis (familie, lokale, verhalende, fictie, visuele representaties, bewegend beeld, muziek) en 6) syntactische begrippen (bron, continuïteit, verandering, oorzaak, gevolg, bewijs).

Didactiek

Tania Braga Garcia uit Brazilië probeerde leraren van basisscholen te stimuleren meer met de lokale geschiedenis te doen. Zij vertelde over een project dat was opgezet rondom het werken met documenten uit het regionale archief. De leerlingen rondden het project af met een onderzoek naar de namen die hun stad had gehad en zochten uit met welke ontwikkelingen die naamsveranderingen te maken hadden. Voordat leerlingen met die documenten aan de slag gingen, maakten ze onder begeleiding van hun leerkracht een bronnenboek met zelf gemaakte teksten, tekeningen en strips over de geschiedenis van hun familie, stad en regio.

De betrokkenheid en het enthousiasme van de ouders en inwoners van de stad zorgden bij de leerkrachten voor een toename van de belangstelling voor geschiedenis.

Jannet van Drie presenteerde de resultaten van haar promotieonderzoek naar de mogelijkheden om met behulp van ICT het historisch redeneren te ondersteunen. De leerlingen die deelnamen aan het onderzoek werkten in tweetallen samen in een elektronische leeromgeving waarin ze via chat met elkaar communiceerden, bronnen konden

raadplegen en samen een tekst konden schrijven.

Als voorbereiding op het schrijven van het essay maakten de leerlingen een schema. In het onderzoek werden verschillende schema's met elkaar vergeleken: een lijst, een argumentatief diagram en een matrix. Iedere representatievorm bleek sterke en zwakke punten te hebben. Zo bleek een argumentatief diagram minder geschikt om een grote hoeveelheid informatie uit bronnen samen te vatten en stimuleerde de matrix de leerlingen om aandacht te besteden aan aspecten van verandering en continuïteit.

Lerarenopleiding

Isabel Barca uit Portugal onderzocht opvattingen van leraren in opleiding over het vak geschiedenis en wat het vak bijdraagt aan hun eigen oriëntatie in de hedendaagse samenleving. Barca nam interviews af en analyseerde essays die de deelnemers moesten schrijven over belangrijke ontwikkelingen in de Portugese geschiedenis. Het heden werd door de studenten vooral beschouwd als het resultaat van politieke breuken en economische ontwikkelingen. De essays bevatten nauwelijks sociale en culturele perspectieven. De studenten zagen zich eigenlijk niet als actoren die het heden mede vormgeven. Barca kwam tot de conclusie dat er nauwelijks sprake was van een expliciete relatie tussen de betekenis die aan het verleden werd gegeven en de persoonlijke oriëntatie en beslissingen in het dagelijks leven.

Peter John uit Groot-Brittannië bracht in kaart welke kennis voor een geschiedenisleraar belangrijk is, zoals praktische kennis, persoonlijke kennis, kennis van het curriculum en inhoudelijke kennis. John was van mening dat inhoudelijke kennis te veel op de achtergrond was geraakt, terwijl hij die van wezenlijk belang vond voor het voortbestaan van de lerarenopleiding aan de universiteit. John stelde ook dat veel docenten te weinig weten van de aard van historische kennis en van historische methoden.

Gail Weldon uit Zuid-Afrika deed verslag van een onderzoek naar de integratie van de thema's mensenrechten en sociale rechtvaardigheid in het geschiedeniscurriculum. In een vierdaags seminar werkten geschiedenisleraren van verschillende scholen samen. Drama en stille conversatie waren belangrijke werkvormen op dit symposium. Bij de

stille conversatie schreef elke deelnemer zijn reactie op bij een aantal bronnen met persoonlijke ervaringen onder het apartheidsregime en reageerde op de reactie van anderen.

De deelnemers waren erg positief over het seminar. Eén van de opbrengsten was dat blanke en zwarte docenten elkaar en elkaars achtergronden beter leerden kennen. Weldon benadrukte dat niet moest worden vergeten dat de docenten die lesgeven aan gemengde klassen en bij moeten dragen aan een pluriform en democratisch Zuid-Afrika in hun eigen leven vaak nauwelijks contact hebben gehad met de andere etnische groep.

Denken en redeneren van leerlingen

Rosalyn Ashby presenteerde resultaten uit het Britse onderzoeksproject Chata (Concepts of History and Teaching Approaches). Ze onderzocht hoe leerlingen van verschillende leeftijdsgroepen de aard en status van historische claims begrijpen. Begrijpen leerlingen wat een valide bewering is en wat niet? Begrijpen ze wat voor een bepaald type bewering als bewijs kan gelden? Uit het onderzoek bleek dat met name de jongere leerlingen grote waarde hechtten aan autoriteit en aan tastbare overblijfselen uit het verleden.

Hilary Cooper en *Dursun Dilek* toonden een opname van een geschiedenisles op een school in Istanbul. Leerlingen bestudeerden in groepjes een set bronnen over de strijd om Ankara en verwerkten hun bevindingen in een gedicht, een toneelstukje, een kaart of een lied. Vol trots presenteerden de groepjes hun eindresultaat. Gezien de verschillen tussen het Nederlandse en Turkse geschiedenisonderwijs, was het opvallend dat de getoonde les net zo goed een geschiedenisles van een Nederlandse collega had kunnen zijn.

Peter Vass uit Groot-Brittannië gebruikte 'what if...' opdrachten in het basisonderwijs om leerlingen te stimuleren na te denken over gevolgen op korte en lange termijn. Leerlingen kregen het begin van een verhaal en vervolgens een storyboard waarin ze moesten aangeven wat volgens hen gebeurde na 5 minuten, na vijf maanden, na vijf jaar en hoe dertig jaar later aan de gebeurtenis teruggedacht zou worden. Een opdracht die eenvoudig bij verschillende onderwerpen en op verschillende niveaus kan worden toegepast.

Barton (vs) en *McCully* (Noord-Ierland) interviewden leerlingen uit Noord-Ierland. Onderwerpen van het interview waren hoe ze over geschiedenis leerden, hoe ze geschiedenis gebruikten buiten school en waarom geschiedenis op school belangrijk is. Uit de analyses bleek dat de politiek gekleurde informatie van familieleden en de directe naaste omgeving een erg grote stempeel drukten op de opvattingen en kennis van de leerlingen. De leerlingen verwachtten op school met alternatieve interpretaties kennis te maken.

Ik heb in deze sessie zelf een presentatie gegeven naar aanleiding van een exploratief onderzoek naar het historisch redeneren van leerlingen en docenten. Met voorbeelden werd geïllustreerd welke hulpmiddelen leerlingen en docenten gebruikten om tekst- en beeldbronnen in hun historische context te plaatsen, zoals kennis van significante gebeurtenissen en ontwikkelingen, kennis van periodisering, historische begrippen, verhalen, de opvatting dat geschiedenis een proces van vooruitgang is en historische vragen.

Peter Lee stelt in zijn paper de belangrijke vraag wat historische geletterdheid is. In zijn presentatie ging hij ook in op de vraag hoe een bruikbaar historisch kader te ontwerpen en te onderwijzen. Leerlingen hebben volgens Lee een overzicht van de geschiedenis nodig, maar dat overzicht moet volgens hem niet één verhaal betreffen, het moet gaan om menselijke geschiedenis en er moet sprake zijn van een progressieve structuur. Het kader moet steeds uitgebreider en coherenter worden. Leerlingen moeten volgens Lee ook aangezet worden om zelf significante gebeurtenissen en keerpunten in het verleden aan te wijzen. Daarnaast acht hij begrip van kernconcepten als significantie, interpretatie en verandering van belang.

Carla van Boxtel

<http://www.heirnet.org>



Universiteit Utrecht

IVLOS

Cursus Geschiedenis en activerende didactiek

"Gaaf de bel nu al?"

"Nu pas begrijp ik echt waarom het geen vrede is in het Midden-Oosten."

"Leg me het verschil tussen 'links' en 'rechts' nog eens precies uit?"

"Dus in geschiedenisboeken staan over hetzelfde onderwerp verschillende dingen?"

"Mogen we nog even doorwerken in de pauze?"

Dit zijn vragen en opmerkingen waaruit blijkt dat leerlingen actief met geschiedenis bezig zijn en er over nadenken. En leerlingen actief en gemotiveerd met geschiedenis bezig laten zijn is het uiteindelijke doel van deze nascholingscursus. Er kunnen zowel onderbouw- als bovenbouwdocenten deelnemen.

Plaats, tijd: Donderdag 17 maart van 14.00 tot 17.00, donderdag 31 maart van 10.00 tot 16.00 en dinsdag 12 april van 14.00 tot 17.00.
In september 2005 volgt er een terugkombijeenkomst.
De bijeenkomsten vinden plaats in de Uithof te Utrecht.

Kosten: € 450,- (inclusief drinken, een lunch, nascholingscertificaat en reader)

Trainers: Sipko Veeneman; docent geschiedenis aan het Christelijk Gymnasium in Utrecht en Hanneke Tuithof; vakdidactica geschiedenis van het IVLOS, de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht.

Opgave voor 3 maart 2005

bij het IVLOS.

U kunt ook informeren naar de mogelijkheden voor een opmaat-training of individuele training.

Voor meer informatie en opgave:

Iris Bleeker, tel: 030 - 253 32 24,

e-mail: I.M.P.Bleeker@ivlos.uu.nl

Hanneke Tuithof, tel: 030 - 253 32 20,

e-mail: j.i.g.m.tuithof@ivlos.uu.nl

Ken je klassieken!

Symposium voor vwo'ers met belangstelling voor klassieke culturen. Een ontdekkingsreis door religie en cultuur.

19 maart 2005

Meld u aan met uw leerlingen!
Kijk voor meer informatie op:

www.geloofjijhet.nl



Sfinx, methode geschiedenis voor de basisvorming, de leerwegen en de tweede fase

Sfinx

Het verleden
herleeft in nieuwe
verhalen

Sfinx > vrijheid

keuze uit verschillende leerroutes

Sfinx > actief & zelfstandig leren

opdrachtgestuurde aanpak met zeer
gevarieerde opdrachten

Sfinx > klaar voor de toekomst

u kunt met Sfinx alle kanten op
in de nieuwe onderbouw!

thieme meulenhoff

Meer informatie? Kijk op www.thiememeulenhoff.nl of bel de Docentenlijn: (0575) 59 49 97