

nummer 6 september/oktober 2004

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING
VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN
STAATSRICHTING IN NEDERLAND (VGN)

KLEIO



Docent als coach
M&M in de praktijk
Actief historisch denken
Het vmbo-examen 2004 en verder

jaargang 45

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)
Rompertdreef 26,
5233 EK Den Bosch.
Tel. 073 - 6420 692.
p.m.degroot@home.nl

Noud Theunissen

(VGN-website, Commissie
Lerarenopleidingen)
Pietersstraat 4,
6372 AS Landgraaf.
Tel. 045 - 531 5382.
noud7976@yahoo.com

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@vginkleio.nl
Website: www.vginkleio.nl

**Kleio is het blad van de
Vereniging van docenten
in geschiedenis en staats-
inrichting 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 2004:

- 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 (alleen voor studenten) € 25
- Buitengewone leden, pensioen, VUT € 45
- Partnerlidmaatschap € 70

Abonnement:

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

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

Huub Oattes,

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

Oscar Lanssen,

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,

Lindenstraat 81,
3203 VH Spijkenisse.
Tel. 0181 - 619 268.
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.

Van de redactie

Wie luidt de alarmklok over het geschiedenisonderwijs? De commissie-Meijerink voor de onderbouw, tot voor kort de basisvorming, heeft haar plannen gepubliceerd. Welgeteld één (1!!) van de leerdoelen heeft nog expliciet met de aard van het vak geschiedenis te maken: namelijk dat leerlingen het kader van de tien tijdvakken moeten kunnen gebruiken om historische onderwerpen in hun tijd te plaatsen. Die compactheid staat in schril contrast met de uitvoerigheid van de oude leerdoelen. Scholen mogen binnenkort kiezen voor geïntegreerde leergebieden waarbij projectmatig en modulair gewerkt wordt. In dit nummer van *Kleio* geven Lieke Meijs en Theo van Zon uitleg. Zij schetsen mogelijke ontwikkelingen, waaronder een of twee doemscenario's voor ons schoolvak. Is het straks gewoon maar dág zeggen tegen je uren geschiedenis op het lesrooster, je schoolboek, je vaklokaal? Inmiddels is er in elk geval één lobby actief: deze wil de lessen over de holocaust – volgens velen de opgave bij uitstek voor de geschiedenisdocent – redden van de smeltkroes van de nieuwe onderbouw. Lees wat Johannes Houwink ten Cate daarover zegt. Wie volgt? De website van de VGN vormt naast *Kleio* het geëigende forum voor discussie. Hopelijk gaat het er stuiven.

Jan van Oudheusden

Op de omslag: High, Caps en Suez
bombing – Mr. Visserplein,
Amsterdam 1987
© Amsterdam Graffiti:
The Battle of Waterloo



In dit nummer

2

Geschiedenis en vmbo

WPS op het Teylingen College

TINEKE BOGAERTS

Leerlingen, die de opdrachten voor de les uit de kast halen, in de bijpassende werkplek gaan zitten en zelfstandig aan het werk gaan. De docent, die als coach ieder individueel begeleidt en controleert... Een kijkje op het Teylingen College in de bollenstreek.



6

Mens en maatschappij in de onderbouw

Geschiedenis in het leergebied

LIEKE MEIJS EN THEO VAN ZON

De voorgestelde nieuwe kerndoelen voor M&M vragen om samenhang in het onderwijs. Dit artikel laat zien hoe die samenhang – vooral tussen geschiedenis en aardrijkskunde – vorm zou kunnen krijgen.

10

Actief historisch denken

JAN VAN OUDHEUSDEN

Kansen en valkuilen van activerend geschiedenisonderwijs

Docenten als leerlingen, die op verschillende manieren moesten oefenen met actief historisch denken; hét handelsmerk van de Nijmeegse universitaire geschiedenisdidactiek. – Verslag van de studiedag rond het net verschenen boek over deze aanpak.

28

De vmbo-examens van 2004

HUUB KURSTJENS

Op zoek naar het wankel evenwicht tussen kennis en vaardigheden

Toelichting op het afgelopen examen en de lessen die daaruit getrokken kunnen worden. Onder andere de behoefte aan een meer gespecificeerde inhoud van de kern- en verrijkingsdelen.

En verder

- 16 *Een prijs voor uw project*
- 19 *De achttiende eeuw in Twente*
- 20 *Bewegend geheugen*
- 24 *Profielwerkstuk over graffiti*
- 37 *Boek van de maand:*
Het verlangen naar de Middeleeuwen
- 40 *Boeken*
- 49 *VGNatuurlijk*
- 50 *Kleiokrant*



Om te bewaren: brochure van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD).



Geschiedenis en vmbo

TINEKE EN KEES BOGAERTS

WPS op het Teylingen College



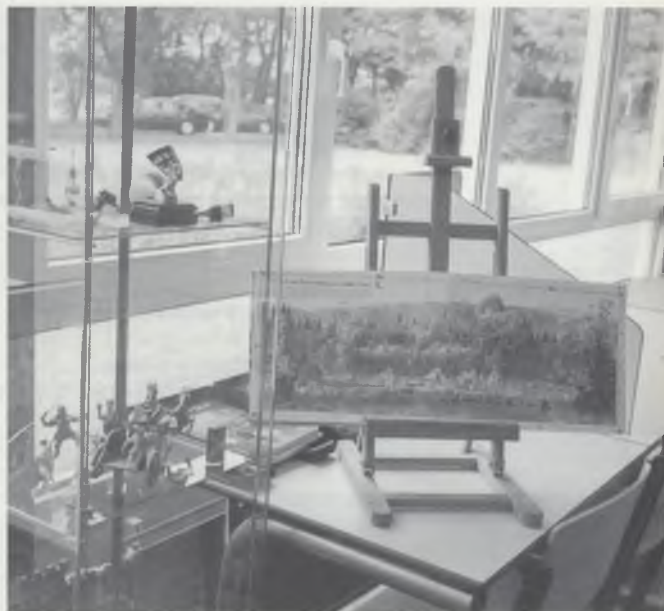
De locatie VMBO KTS van het Teylingen College is gevestigd in Voorhout, ten noordwesten van Leiden. Het is een vmbo-school voor techniek (bouw, metaal, elektro), consumptief en theoretische leerweg. Docente geschiedenis Marian de Jong nodigde ons uit om te komen kijken hoe op haar school geschiedenis wordt gegeven.

Wanneer de Z op het bord staat gelden de volgende werkregels:

*Zs = je werkt in stilte
Zf = je mag fluisteren*

1. Geen vinger opsteken
2. De leerkracht komt langs
3. Je bent altijd aan het werk
4. Je weet wat je moet doen als je niet verder kunt
5. Je blijft op je plaats

Zw = je mag van je plaats om materiaal te pakken



Links: de computerhoek, rechts de werkplek bij de boekenhoek.

In de laatste vakantieweek van de regio waar het Teylingen College onder valt, zijn we bij Marian de Jong en haar collega Martijn Zaal op bezoek geweest. Er waren op school nog geen leerlingen te bekennen, wel werd er al druk vergaderd en legde men hier en daar de laatste hand aan de inrichting van de lokalen. Marian en Martijn waren al bijna klaar voor de start. Het vaklokaal was in orde, de laatste kopieën waren gemaakt.

We waren heel benieuwd naar wat we te zien zouden krijgen. Marian had, reagerend op een oproep in *Kleio* 4, gemaïld dat in de geschiedenisuren de laatste twee jaar gewerkt wordt met een WPS-model, dat door haarzelf volledig is uitgewerkt voor geschiedenis; een werkplekkenstructuur waarin leerlingen zelfstandig via werkopdrachten in eigen tempo door de stof gaan. Ze maken so's en proefwerken wanneer ze daaraan toe zijn en hebben geen huiswerk meer. In de verschillende werkplekken zijn ze telkens op een andere manier bezig. Het systeem bevat de leerlingen en hun twee docenten goed, de leerlingen vinden geschiedenis een leuk vak, de docenten zijn echte coaches geworden.

De leraren en de school

Marian: Ik heb geschiedenis gedaan aan de Educatieve Faculteit in Amsterdam. Ik geef nu vijf jaar les op deze school en vanaf het begin had ik me voorgenomen om niet als

een traditionele docent voor de klas te gaan staan. Ik heb een aantal jaren buurthuiswerk gedaan en was gewend om op een heel andere manier met mensen om te gaan. Hier kan dat.

Onze school bestaat al lang. Het is altijd een LTS geweest. De leerlingen komen uit de regio. We hebben er nu ongeveer zevenhonderd, waarvan 10% meisjes. Het is een beetje een jongensschool; er zijn ook weinig vrouwelijke docenten.

Bij de technische vakken waren al werkplekken ingericht. Voor consumptief is er een winkel annex snackbar, de bouw en de metaal hebben eigen bedrijfjes. Leerlingen zijn gewend om niet echt klassikaal te werken en er bestaan schoolregels, die iedereen daarbij in de gaten moet houden. LTV, regels voor Lereren in Veiligheid, en zw, regels voor zelfstandig werken. Waarom zouden wij, de AVO-vakken, ook niet zoiets kunnen proberen?

Daarbij komt dat wij behoorlijk wat LWOO-leerlingen hebben die individuele aandacht goed kunnen gebruiken. Er zijn leerlingen die met een aantekening dyslectie van de basisschool komen, waar je rekening mee moet houden, en dan zijn er ook nog genoeg, die misschien officieel niet dyslectisch zijn, maar weinig opsteken van alleen maar lezen.

Martijn: Ik werk hier nu een jaar; heb ook de EFA gedaan. Ik heb stage gelopen op scholen waar gewoon tra-

ditioneel geschiedenis gegeven werd. Ook mijn eigen onderwijs vroeger was zo. Ik heb hier ruim een jaar geleden gesolliciteerd. Die andere manier van lesgeven die Marian ontwikkeld had, trok mij aan. Ik moest het nog wel leren. Het is dus dit afgelopen jaar hard werken geweest. Maar het was de moeite waard. De kinderen werken echt, zijn niet bezig hun tijd uit te zitten. Je krijgt een leuk contact met ze en ze beleven de geschiedenis meer dan bij frontale lessen. Ze hebben minder het gevoel dat ze moeten. En natuurlijk kun je best nog wel een goed verhaal vertellen. Het een sluit het ander niet uit.

WPS

Het vaklokaal voor geschiedenis is niet overdreven groot, maar je kunt er van alles doen. In het midden tafels voor groepen van vier - eigenlijk wat aan de kleine kant, aldus de docenten, de leerlingen moeten er soms veel papier op uitleggen. Langs de kant en in de hoeken werkplekken voor een paar leerlingen. Er is een bibliotheekhoek, een mediatheek met koptelefoon, een computerhoek en een stilte hoek, waar SO's en proefwerken gemaakt worden.

Marian: 'De leerlingen regelen zelf wie wanneer in welke hoek kan. Dat hebben ze al vlug in het schooljaar in de gaten. Ik werk daar ook naartoe. In het begin regel ik alles, maar zo

Onderwerp: jagers en boeren.

Werkplek:



Opdracht	Tijd
Maak bladzijde 4 en 5 van je werkboek.	20 min.
Maak werkblad 1.1 in je schift (groen)	20 min.

Naam :

Groep:

Opdracht	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Hoofdstuk 1 Jagers en Boeren											
datum											

Fragment van opdrachtenbladen of tekenkaart.

vlug mogelijk moeten ze het zelf doen. Alleen voor de computerhoek stel ik iemand vast aan, die de afspraken maakt, de tijd indeelt en kan helpen bij het computeren. Van tijd tot tijd komt er een andere computerdeskundige. Veel leerlingen vinden dit een erg leuke baan.'

Hoe verloopt een les bij jullie?

Marian: 'Om te beginnen hebben we blokuren, honderd minuten. De groepen zijn niet erg groot – 20 tot 25 leerlingen; meer komt overigens ook voor, maar dan wordt het hier wel erg vol.

De les begin ik meestal met een centrale uitleg van zo'n vijftien minuten. Je kunt dan ook ingaan op een of andere actualiteit die met geschiedenis te maken heeft of iets dat de leerlingen op dat moment bezig houdt. Daarna gaan ze aan het werk. We hebben gewoon een bestaande methode met alle leer- en werkboeken die daarbij horen. Ik heb de stof en de daarbij passende vragen en opdrachten verdeeld in moontjes van zo'n 40 minuten. Die staan op gele vellen papier die ze uit een wandkastje moeten halen. Een hoofdstuk van het boek bestaat dus uit een aantal taken. Aan ieder geel vel met stukjes leerboek en de daarbij horen-

de vragen is een extra taak gebonden, een werk-opdracht, op een groen vel. Die moet telkens ook gemaakt worden.

Als een taak af is laten ze het werk aan mij zien, ik kijk alles na en teken het af.

Op die taken staat in welke werkplek ze gemaakt moeten worden – dat kan zijn gewoon aan de tafeltjes, maar ook in de bibliotheek, de computerhoek etcetera.

Als docent loop je zelf rond om te kijken hoe het werk verloopt en hier en daar vragen te beantwoorden of iets uit te leggen. Meestal loop ik een vaste route. Leerlingen hoeven dan niet te vragen of ik kom, maar kunnen een beetje uitrekenen wanneer ik aan ze toe ben. Ik sprint niet van de een naar de ander.

Zeker in het eerste en tweede jaar wordt alles door ons nagekeken. Controle is heel belangrijk. Ze moeten bijvoorbeeld leren om niet de antwoorden uit het boekje over te schrijven. Je ontwikkelt geleidelijk aan een hele waslijst waarop je moet letten.

Taken die af zijn worden door ons direct afgetekend op een kaart. Ik kan dus voortdurend zien hoever een leerling is. Want dat gaat al snel uit-

eenlopen. Je hebt de vlugge leerlingen, die een extra vel erbij pakken en aan het einde van het hoofdstuk nog opdrachten nodig hebben en de langzame, die soms in de pauze wat bij komen werken – ze vinden geschiedenis leuk om te doen over het algemeen – of die je wat kwijtscheldt.

Over een hoofdstuk doen we vijf tot zes weken. Dan is iedereen wel door het meeste heen en zijn de proefwerken gemaakt. Daarna beginnen we allemaal tegelijk aan het volgende hoofdstuk.

Hoe zit het met groepswork?

Marian: 'In klas 1 en 2 zijn de groepjes niet groter dan twee. De kinderen moeten leren om met elkaar samen te werken. Pas in de derde zijn er groepen van drie of vier. Dan hebben ze hopelijk geleerd dat ook in een groep van iedereen actie wordt gevraagd, dan kunnen ze het werk beter verdelen en ook beter naar elkaar luisteren. Dat zijn dus alleen TL-leerlingen waaraan je toch al meer kwijt kan.'

De geschiedenisstof

Hoeveel lesuren hebben jullie en wat komt er aan de orde in de loop van het jaar?

'We hebben twee uur in het eerste jaar van de onderbouw en een uur in de tweede. TL-leerlingen hebben ook nog een uur in de derde. Daarna houdt het geschiedenisonderwijs echt op. Het vak kan niet gekozen worden als examenvak.

In het eerste jaar staan de prehistorie op het programma, de Oudheid, Romeinen in Nederland (met aandacht voor Katwijk, dat is hier vlakbij), de Middeleeuwen en Slor Teylingen uiteraard, en de Opstand. In het tweede jaar de Eerste en de Tweede Wereldoorlog en na WO II de supermachten.

In het derde jaar in ieder geval staatsinrichting – vorig jaar hadden we een heel leuk project over de Tweede Kamer, opgezet door een stagiaire. Ze had er gewerkt en kon aan heel veel materiaal komen. Verder de Koude oorlog en Nederland na 1945, met provo's en hippies.

We hebben een soort rode draad voor ogen. In de brugklas leggen we veel nadruk op creatieve zaken, als een soort verlenging van de basisschool. In de tweede willen we de leerlingen doordringen van de slechtheid van oorlog. We gaan dit jaar in september voor het eerst naar Ieper. Het programma daar hebben we nu zo ongeveer rond. Ook daar gaat het op onze manier, maar samen met andere vakken. Koken zit erbij en budgetteren, aardrijkskunde, biologie, Engels – oorlogsgedichten –, geschiedenis met als centraal thema de zinloosheid van oorlog en de leugen, en verder is er ook sport. Het is een heel intensief programma.

Hoe gaat het met de beoordeling van leerlingen?

Martijn: Per hoofdstuk hebben we vijf punten: voor een SO na twee paragrafen, voor de doe-opdracht, een proefwerkpunt, een punt voor het schrift en een voor het werkboek. Verder heb je door het werken in de klas een bepaald beeld van een leerling gekregen. Daar houd je ook rekening mee. Iemand die goed zijn best doet en actief is, krijgt echt geen onvoldoende omdat hij te weinig van alles snapt. Je probeert met gericht extra werk in vrije uurtjes de zaak

wat bij te trekken en moeilijker opdrachten laat je overslaan. Aan het eind van het jaar hebben wij veel informatie over de individuele leerlingen en dat is ook voor de school handig. Maar echt objectief zijn onze punten dus niet.

Wat zou je denken van examenklassen?

Marian: 'Examenklassen hebben we dus niet. We hebben ook niet die terreur van het moeten van alle onderwerpen. Hoewel dat er natuurlijk nu niet zo erg veel zijn.

Maar met één lesuur kom je er toch niet uit en ik zou onze werkwijze ook graag in klas drie en vier willen volhouden. Ik weet niet of dat gaat.'

Het voorwerk

Als je al die gele en groene vellen ziet liggen, is wel duidelijk dat er heel veel voorwerk vastzit aan deze didactiek. Hebben jullie daar tijd voor?

Martijn: Ik ben het materiaal van Marian gaan gebruiken. Voor mij zat het arbeidsintensieve in de les: dat je alles tegelijk in de gaten moet hebben en goed moet laten lopen. De laatste tijd werk ik aan de excursie.

Marian: Het is natuurlijk wel veel werk om alles op deze manier voor te koken. Maar het gaat voornamelijk om drie uur, in klas 1 en 2.

Extra uren krijg je daar niet voor. Wel een heleboel goodwill op school en dat is best handig.

Verder ging ik uit van een methode en alles wat ze daarbij bieden. En al een hele tijd verzamel ik creatieve opdrachten en de boekjes daarvoor, leuke cd's en video's. Bij een hoofdstuk kijk ik wat ik al in de kast heb staan. Als je eenmaal klaar bent, rolt de les vanzelf. Daar win je weer tijd mee.

Overigens krijg ik het dit jaar wel weer extra druk met de nieuwe methode die bewerkt moet worden op onze manier. Ik heb al een stel hoofdstukken gedaan, maar niet alles.

Didactiek

Marian: 'Ik houd van een pragmatische aanpak. Je moet werken met de kinderen die je hebt. Die moeten een vak leuk vinden en er

wat voor willen doen. Het is mogelijk dat zoiets meer tijd kost dan een docerende les, maar dat moet dan maar. Het lijkt me heel waarschijnlijk dat ze van mijn methode meer onthouden van het stuk verleden dat ze bekeken hebben.

Daar komt bij: het gaat mij niet puur om geschiedenis alleen. Of om alle geschiedenis. Ik vind het veel belangrijker om algemene zaken als 'bestuur' en 'oorlog' bijvoorbeeld te benaderen – en dan wat mij betreft vanuit een geïntegreerde aanpak, met aardrijkskunde, economie, ekv en biologie erbij.

Dat gaat nu nog niet, alleen al omdat er geen lesmateriaal voor is. Ik kan niet alles maken, ik pas wat er is aan mijn werkwijze aan. Je zou met docenten van je school bij elkaar moeten gaan zitten en zelf iets fabriceren. Maar of dat dan zo goed wordt?

Jij bent lid van de VGN. De afgelopen jaren heeft Kleio vol gestaan met de theorie van het geschiedenisonderwijs - het rapport van de commissie-De Rooy bijvoorbeeld. Herken je daarin iets van je eigen aanpak?

Marian: 'Niet in de bewoordingen waarmee de zaken geformuleerd zijn. Maar als ik ga turven kom ik een behoorlijk eind met de vaardigheden. Met de historische doelen ook wel, maar daar vallen behoorlijke gaten. We hebben immers ook maar drie uur voor de basisvorming.

Ten slotte

Raad je deze lesmethode aan iedereen aan?

'Ja en nee. Je moet er wel achter staan. Het kost tijd om alles mooi voor te koken. In de klas moet je niet schrikken van drukte en interactie. Je moet ook echt zelf actief zijn in de lessen. Je moet alles zien, snel knopen kunnen doorhakken als dat nodig is. En het systeem staat en valt bij controle. Er is heel veel na te kijken. Maar op den duur leer je dat snel te doen tijdens de les. Je weet dan waar je op moet letten.

Je krijgt er ook veel voor terug. Ik kan iedereen aanraden het eens te proberen. Op je gemak, met één thema.



Voor proefwerk en SO is er de stiltehoek.

Geschiedenis in het leergebied

De basisvorming is in beweging. Er zijn nieuwe kerndoelen ontworpen door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (de commissie-Meijerink). Er is flink gesnoeid in het aantal kerndoelen en ze zijn veel globaler omschreven. In zijn artikel over het rapport van de commissie-Meijerink (Kleio 1/2004) beschreef Stefan Boom die wijzigingen en het streven van de commissie om meer samenhang tussen aardrijkskunde en geschiedenis in het leergebied Mens en Maatschappij te realiseren. In dit artikel wordt nader ingegaan op de manieren waarop die samenhang ingevuld zou kunnen worden.

Volgens de taakgroep is een van de belangrijke kenmerken van onderwijs in de onderbouw dat de leerling leert in samenhang. Dat betekent onder andere dat leerlingen relaties leren leggen tussen verschillende vakken en vakgebieden. De taakgroep heeft er daarom voor gekozen de kerndoelen te ordenen in zeven grote domeinen: Nederlands, Engels, Wiskunde, Mens en natuur, Mens en maatschappij, Kunst en cultuur, en Bewegen en sport. Deze hoofdoordeeling betekent niet dat scholen het programma moeten aanbieden in zeven leergebieden. De school maakt zelf de keuze voor de invulling.

De taakgroep noemt vier scenario's waarbinnen deze invulling tot stand

gebracht kan worden. In elk van deze scenario's is het overigens mogelijk 'excellente kwaliteit' te leveren, zo benadrukt de taakgroep.

De nieuwe onderbouw

De commissie-Meijerink werkte sinds oktober 2002 aan een advies over de inhoud van de nieuwe onderbouw. Al in de eerste publicatie werd de toon gezet: 'De tijd van wachten op circulaire uit Zoetermeer is voorbij' (Werkdocument, 4).

Volgens de taakgroep kan het herontwerp basisvorming onmogelijk door de overheid worden voorgeschreven. Iedere school is anders en maakt andere keuzes.

Nieuw aan deze operatie is ook de intensieve raadpleging van scholen, die vooraf ging aan het definitieve advies, dat in juni 2004 naar het ministerie van OC&W is gegaan. Er werden 120 scholen geraadpleegd: niet alleen schoolleidingen, maar

ook leerlingen, ouders en docenten. De geraadpleegde scholen gaven ruime steun aan de voorstellen van de taakgroep. Ze spraken uit dat ze willen streven naar terugdringing van de versnippering van het onderwijsaanbod en er meer samenhang in willen aanbrengen. Hoe ze dat gaan aanpakken verschilt per school en per schooltype. In het vmbo is het draagvlak voor het invoeren van leergebieden het grootst (zeker wat betreft het leergebied Mens en maatschappij).

Vooraf docenten voeren ook bezwaren aan tegen leergebieden, bijvoorbeeld het ontbreken van de bekwaamheid om in zo'n breed gebied verantwoord les te geven. En er bestaan twijfels over de positie van het eigen vak binnen het leergebied. Zeker bij de vakverenigingen van aardrijkskunde- en geschiedenisdocenten waren veel kritische geluiden te horen over de plannen van de

De auteurs zijn verbonden aan de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) in Enschede.

De voorgestelde kerndoelen onderbouw voor Mens en Maatschappij

36. De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.

37. De leerling leert een kader van tien tijdvakken gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen.

38. De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen.

39. De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.

40. De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen en hij leert daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving te betrekken.

41. De leerling leert de atlas als informatiebron te gebruiken en kaarten te lezen en te analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden op vragen te vinden.

42. De leerling leert in eigen ervaringen en in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het

gebied van werk en zorg, wonen en recreëren, consumeren en budgetteren, verkeer en milieu.

43. De leerling leert overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.

44. De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.

45. De leerling leert de betekenis van de Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.

46. De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu, en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.

47. De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.

Laatste, op basis van reacties bijgewerkte, versie van de kerndoelen van de commissie-Meijerink/ Taakgroep Vernieuwing Basisvorming. Er zijn tekstwijzigingen aangebracht en de volgorde van de kerndoelen is veranderd vergeleken met de eerdere versie in het rapport.

taakgroep, met name over de magere invulling van de vakinhoudelijke kerndoelen.

Scenario's voor invulling van het domein Mens & Maatschappij

In de voorstellen van de taakgroep heeft de school een grote vrijheid. Op basis van dezelfde kerndoelen kan gekozen worden uit verschillende scenario's waarin aan de samenhang tussen de vakken vorm gegeven kan worden. We beschrijven hier enkele mogelijkheden met bijzondere aandacht voor de plaats van geschiedenis daarin.

Scenario 1

In dit scenario blijven de afzonderlijke vakken bestaan. Samenhang komt tot stand door meer en beter af te stemmen. De vakken aardrijkskunde en geschiedenis blijven afzonderlijk op het rooster staan. Economie kan toegevoegd worden in

het differentieel deel nu het vak niet langer in het kerncurriculum voorkomt.

Om de afstemming tussen vakken te verbeteren kunnen bijvoorbeeld afspraken worden gemaakt over de verdeling van vaardigheden over de vakken; de wijze waarop vaardigheden worden aangeleerd en gebruikt. Ook wat betreft de inhoud van de verschillende vakken kunnen afspraken worden gemaakt. Thema's uit de leerstof van de afzonderlijke vakken die elkaar raken kunnen bijvoorbeeld in eenzelfde periode worden behandeld.

In dit scenario blijven dus aparte vakken op het rooster staan, er blijven aparte methodes, vaklokalen, vaksecties en vakdocenten.

Scenario 2

Scenario 2 gaat een stap verder. Naast de vakkenlijn komt er een projectenlijn, waarin lestijd is gereserveerd voor gemeenschappelijke,

vakoverstijgende projecten. In een vooraf vastgelegde tijd werken leerlingen aan dergelijke projecten. Sommige scholen zullen kiezen voor een projectweek per periode, andere voor een projectdag/-dagdeel per week.

Een voorbeeld van een dergelijk project is *400 Jaar VOC*.

SLO heeft dit project samen met het Bonhoeffer college in Enschede ontwikkeld voor 1WOO, leerwegondersteunend onderwijs.

Er is voor gekozen om zoveel mogelijk vakken een bijdrage te laten leveren aan dit thema. Aardrijkskunde en geschiedenis zijn geïntegreerd en andere vakken sluiten hierop aan. Bij de keuze voor de invulling per vak is uitgegaan van de vakinhouden die onderdeel vormen van het vak in de basisvorming.

Zo wordt bij het vak techniek een schaalmodel gemaakt van een VOC-schip en bij Nederlands gewerkt aan

Literatuur

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, *Beweging in onderbouw, een werkdocument voor scholen* (Zwolle 2004).

F.J.J. Janssen en N. Verloop, 'De betekenis van perspectieven voor leren leren' in: *Pedagogische Studiën*, 80/2003, 375-390.

Bloothoofd e.a., *Samenhangend onderwijs in de basisvorming. Mens en maatschappijvakken* (Enschede 2002).

L. Meijs, *Leer gebied Mens en maatschappij in de basisvorming* (Enschede 2002) en *Naar een schoolbrede aanpak van de basisvorming. Een handreiking bij de herziene kerndoelen* (Enschede 1998)

Zie voor het verslag van de raadpleging: www.vernieuwingbasisvorming.nl/basisvorming/bestanden

een speciale voc-krant. Bij wiskunde oefenen ze in de projectperiode het rekenen met tijdbalken en eenheden van tijd en het rekenen met afstanden en tijd.

Bij geschiedenis verdiepen de leerlingen zich in het leven in de tijd van de voc en in de achtergronden van de voc. Verder onderzoeken ze de reis naar de oost en het leven daar.

Het project duurt vier weken en iedere week staat een andere deelvraag centraal. In verband met de doelgroep, LWO-leerlingen, zijn als didactische uitgangspunten gekozen 'leren door doen' en 'leren door ervaren'. Deze krijgen gestalte in een excursie naar de Bataviawerf en in het VOC-reisspel. Het spel vormt een bindend element tussen de vakken en geeft ook de samenhang binnen het thema aan; het volgt de weekopbouw van het project en draagt bij aan het scheppen van een beeld van het leven in de tijd van de voc.

Het schoolvak geschiedenis houdt in dit scenario een eigen plek op het rooster, zoals ook de andere vakken. Daarnaast spelen inhouden (kennis, vaardigheden, perspectieven) van geschiedenis een rol in de vakoverstijgende projecten. De school heeft een vakrooster en een projectrooster. Naast de vakmethodes moeten er leermiddelen worden ontwikkeld voor gebruik in projecten.

Nogal wat scholen geven aan op termijn te willen komen tot dit scenario.

Scenario 3

In scenario 3 kiest een school voor integratie. Dit betekent dat niet langer de afzonderlijke vakken aardrijkskunde en geschiedenis op het rooster staan, maar het leer gebied Mens en Maatschappij.

Aan de hand van actuele thema's worden inhouden en vaardigheden van de vakken aangeboden, maar steeds in relatie tot elkaar. Aparte methoden, vaklokalen, vaksecties, vakdocenten en (een deel van) de traditionele inhouden van de aparte vakken behoren dan tot het verleden. Echter, op dit moment ontbreekt het aan zowel een leerlijn voor het leer gebied, als aan voldoende concreet lesmateriaal. Uit onderzoek dat SLO uitvoerde in 2002 onder scholen die graag met leer gebieden willen werken, kwam naar voren dat een goede geïntegreerde methode een noodzakelijke voorwaarde is om leer gebieden tot een succes te maken.

De taakgroep benadrukt in haar beschrijving van scenario 3 dat de invoering van leer gebieden deel uitmaakt van een verregaande verandering in de onderbouw. Daarbij kan ook gedacht worden aan een ander lesrooster, andere didactiek en het organiseren van de school rondom werkteams.

Met name vmbo scholen zeggen te willen streven naar dit scenario.

Scenario 4

In scenario 4 'Samenhang door competenties' gaat alles op de schop. Hier is geen sprake meer van een traditioneel rooster. De kerndoelen worden verdeeld in verworvenheden aan kennis en vaardigheden, die langs verschillende trajecten bereikt kunnen worden. Leerlingen kiezen een arrangement uit een groot aantal mogelijkheden.

SLO heeft met oog hierop in opdracht van de taakgroep de kerndoelen competentiegericht geformuleerd. Een voorbeeld van zo'n competentie is: het vermogen om in een bepaalde situatie adequaat gedrag te vertonen. Met adequaat gedrag wordt bedoeld dat iemand beschikt

over een repertoire aan handelingen en dat weet toe te passen. Leerlingen moeten leren deel te nemen aan diverse maatschappelijke activiteiten, daarbij rekening houdend met regels en wetgeving en waarden, opvattingen en belangen van betrokkenen.

Bijna alle kerndoelen konden herschreven worden in termen van competenties behalve onder andere kerndoel 37: leerlingen leren een chronologisch kader van tien tijdvakken gebruiken. 'Zo specifiek geformuleerd zien wij dit als een voorbeeld van toegepaste kennis.

Dilemma's

In scenario 3 wordt de traditionele vakkenstructuur van het onderwijs doorbroken. Er is geen aparte vakkenlijn meer. De vraag is wat dat betekent voor de vakinhouden en voor de te volgen leerlijn.

Op dit moment kennen de meeste geschiedismethodes voor de basisvorming een chronologische ordening. Startend bij de prehistorie, komt men via de Romeinen, de stad in de Middeleeuwen, de ontdekkingsreizen en de industriële revolutie, uit in de huidige tijd. Achterliggend doel van deze chronologische ordening is leerlingen zicht te geven op belangrijke veranderingen en ontwikkelingen in de tijd, hoe die ontwikkelingen ontstaan zijn en welke gevolgen ze hebben gehad.

De laatste jaren is van diverse kanten (zie bijvoorbeeld discussies in diverse kranten, het rapport van de commissie-De Wit en van de commissie-De Rooy) het belang benadrukt van de ontwikkeling van dit chronologisch historisch kader. In de nieuwe kerndoelen is dit doel terug te vinden in kerndoel 37 'De leerling leert een chronologisch-historisch kader van tien tijdvakken gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen te plaatsen in hun tijd'.

Als de school kiest voor scenario 3 doet de vraag zich voor wanneer en hoe de leerling het chronologisch-historisch kader van tien tijdvakken leert, dat hij moet kunnen gebruiken om gebeurtenissen enzovoort te plaatsen? En vanuit het vak aardrijkskunde kan de vraag gesteld wor-

den: waar en hoe leert de leerling een geografisch beeld om verschijnselen en ontwikkelingen te kunnen plaatsen?

In scenario 1 en 2 gebeurt dat binnen de vakkenlijn, maar kan dat ook in het kader van een aantal vakoverstijgende thema's of projecten? Of moet er toch een (mini)-vakkenlijn worden ingebouwd?

Kunnen en moeten *alle* tijdvakken aan de orde komen om actuele maatschappelijke verschijnselen te kunnen begrijpen, waarderen en beoordelen? Moeten thema's worden gekozen op basis van maatschappelijke actualiteit en betekenis voor leerlingen of wordt de keuze gebaseerd op de mogelijkheid om (alle) tijdvakken aan de orde te stellen?

Is het nodig en mogelijk om leerlijnen te ontwikkelen en welke gevolgen heeft dat weer voor de keuze en de volgorde van de thema's in het leergebied?

In het SLO project 'Leergebied Mens en Maatschappij' zoeken we naar antwoorden op deze en andere vragen om zo te komen tot een blauwdruk voor het nieuwe leergebied. De gedachten gaan daarbij in de volgende richting. Een thema/project start vanuit een vakoverstijgende vraag over een actuele maatschappelijke vraag of kwestie die relevant is voor de leerling. Vervolgens komen die inhouden (kennis, vaardigheden, perspectieven) aan de orde die relevant zijn voor het aanpakken van het probleem. (Zie het artikel van Jansen en Verloop, 'De betekenis van perspectieven voor leren leren', bij de literatuur.)

Vanuit het ruimtelijke (aardrijkskundig) perspectief zijn dat vragen als 'Waar speelt de kwestie zich af?', 'Waarom juist daar?', 'Op welke schaal?' en 'Speelt de kwestie zich ook elders af?'.

Vanuit het historisch perspectief kan gedacht worden aan vragen als: 'Wanneer is de kwestie ontstaan?', 'Welke historische oorzaken zijn er?', 'Welke veranderingen hebben zich met betrekking tot die kwestie voorgedaan?', 'Waarom verschilt het probleem van soortgelijke problemen in het verleden?', 'Wat heeft dat te maken met (kenmerken van) het

tijdvak / de tijdvakken waarin de kwestie speelt / speelde?'.

Maar ook andere perspectieven kunnen een rol spelen bij een bepaalde kwestie zoals het economische perspectief, het ethische of het sociale perspectief. Er zijn immers scholen die ook bijvoorbeeld economie en/of levensbeschouwing in het leergebied M&M onder willen brengen. Methodische (vak)begrippen als verandering en continuïteit, oorzaak en gevolg en overeenkomst en verschil zouden als instrumenten bij het historische perspectief kunnen dienen.

Nadat leerlingen de kwestie vanuit *verschillende* perspectieven bekeken hebben, kunnen vakoverstijgende conclusies, verklaringen, 'oplossingen' of oordelen worden gegeven. Neem bijvoorbeeld het thema kinderarbeid, dat aan bod kan komen bij Mens en Maatschappij. Binnen dit thema is een vakoverstijgende vraag 'Is het mogelijk om kinderarbeid wereldwijd te verbieden?'.

Leerlingen verdiepen zich in deze vraag vanuit verschillende perspectieven. Ze vragen zich af in welke periode kinderarbeid in Nederland verboden werd en waarom in die periode, om zo tot conclusies te komen aan welke voorwaarden voldaan moet zijn om tot een wereldwijd verbod te kunnen komen.

Ze onderzoeken in welke landen kinderarbeid op het moment voorkomt en waarom daar.

Vanuit economisch perspectief kan bekeken worden welke economische belangen een rol spelen in de discussie over een mogelijk wereldwijd verbod van kinderarbeid.

Tot slot wordt een vakoverstijgende conclusie getrokken op basis van de informatie vanuit de diverse perspectieven.

Uiteindelijk hopen we vanuit het project leergebied Mens en Maatschappij tot aanbevelingen te kunnen komen voor maximale samenhang (integratie) van vakken, met behoud van waardevolle en relevante vakspecifieke perspectieven, vaardigheden en begrippen.

De eerste leermiddelen voor Mens en Maatschappij

In de raadpleging van de taakgroep noemen docenten geschikte leermiddelen als een belangrijke voorwaarde voor invoering van een geïntegreerd leergebied M&M.

Ook de taakgroep vernieuwing basisvorming is zich ervan bewust dat het niet zo eenvoudig is om de overstap te maken van afzonderlijke vakken naar geïntegreerde leergebieden. Daarom gaf zij een aantal uitvoerders opdracht om leermiddelen te ontwikkelen voor leergebieden. Uitgeverij Malmberg en het Ontwikkelcentrum in Ede zijn aan de slag gegaan voor Mens en Maatschappij.

Malmberg ontwikkelde een module *Arm en Rijk* voor het vmbo in twee versies: één voor de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg en één voor kader/gemengde en theoretische leerweg.

Het Ontwikkelcentrum maakte materiaal over *Europa* voor zowel de basisberoepsgerichte leerweg en leerweg-ondersteuning als voor havo/vwo. Het materiaal werd getest op vijftien scholen.

Al eerder verscheen het SLO-lespakket *Kijk om je heen* voor M&M. Het is gratis verkrijgbaar voor docenten die willen uitproberen hoe dat werkt, lessen voor een leergebied. Bel hiervoor SLO, Els Toenunssink, tel. 035-4840232.

De commerciële pakketten zijn verkrijgbaar via de website hieronder. Ze bestaan uit fraai vormgegeven leerboeken voor drie klassen (90 stuks) met de bijbehorende cd's, en een docentenhandleiding. In de prijs zijn overname en licentiekosten begrepen.

Met ingang van het nieuwe schooljaar kunt u kennis maken met deze modules en ze gebruiken om ervaring op te doen met het werken in leergebieden. Op de website van de taakgroep is nadere informatie te vinden.

www.vernieuwingbasisvorming.nl

Actief historisch denken

Van de jongere leerlingen mag je tegenwoordig niet meer voetstoots verwachten dat ze allemaal stil kunnen zitten om te luisteren naar de verhalen van de geschiedenisleraar. Misschien was dat vroeger niet anders. De zoektocht naar andere didactische werkvormen dan de klassikale instructie is al tientallen jaren geleden aangevangen. Zij waaierde uit in vele richtingen. Onlangs betrok Harm Meijerink (voorzitter Taakgroep Vernieuwing Basisvorming) bij de presentatie van de nieuwe onderbouwplannen de stelling dat lessen nog altijd te 'standaard' zijn, te voorspelbaar, te saai voor leerlingen. Een lesdag met zevenmaal vijftig minuten opletten is niet op te brengen voor de springerige generatie. Het devies is dan ook: daag leerlingen uit, laat ze zelf iets uitzoeken ... Biedt Actief Historisch Denken (AHD) hier nieuwe kansen?

Probeer u het volgende raadsel eens door uw leerlingen te laten oplossen:

Wie van de volgende vier namen passen niet in het rijtje?

- STALIN
- MUSSOLINI
- HIROHITO
- HITLER

Een goede kans dat er zich een levendige discussie ontspint. Net als op de recente studiedag waarop vakdidacticus en geschiedenisdocent Harry Havekes dit raadsel aan collega's opgaf. De oplossingen liepen sterk uiteen: Hirohito is in het lugubere rijtje de enige niet-Europeaan en bovendien het enige gekroonde staatshoofd. Jozef Stalin is met afstand de grootste massamoordenaar van het kwartet. Stalin was bovendien officieel tegenstander van

de overige drie, de leiders van de As en de driehoek-mogendheden.

Adolf Hitler was bij uitstek de extreme vertolker van racistische en antisemitische denkbeelden, de enige die gaskamers liet bouwen voor de genocide op het joodse volk. Hitler was ook de enige die zelfmoord pleegde. Mussolini de enige onder wiens bewind niet echt een groot rijk tot stand kwam.

Deze werkvorm noemen ze in Nijmegen bij vakdidacticus:

Welk Woord Weg? (www).

De uitkomst leert dat meerdere antwoorden juist zijn, maar sommige zijn juist dan andere. Je moet bijvoorbeeld niet tevreden achterover leunen als je als enige oplossing hebt genoteerd: 'Mussolini was de enige die géén snor droeg'.

Essentieel bij de www-opdracht is de discussie. Idealiter zitten leerlingen in groepjes van vier, om te komen tot een gezamenlijk, goed geformuleerd antwoord. Het niveau is gemakkelijk aan te passen, door te variëren tussen drie, vier of vijf namen/begrippen. De nabespreking is onontbeerlijk. Het gaat erom leerlingen denkvaardigheden bij te brengen.

Havekes: *'Ik verwacht van vmbo een andere argumentatie dan van havo- vwo. Wij docenten hebben de neiging om vooraf het niveau te bepalen. De diepgang van de antwoorden bepaalt het niveau'.*

De automatische piloot

Actief Historisch Denken (AHD) is sinds enige tijd hét handelsmerk van de Nijmeegse geschiedenisdidacticus.

Medewerkers van de docentenopleiding, officieel het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen, zijn een project gestart dat ze *Actief en zelfstandig leren* gedoopt hebben. Als onderdeel van dat project is de kerngroep Actief Historisch Denken begonnen met het ontwikkelen van nieuwe ideeën en nieuw lesmateriaal voor het geschiedenisonderwijs. Inspiratiebron is de Britse didacticus David Leat (Universiteit van Newcastle).

De ambitie van de Nijmeegse vakdidactici – Jan de Vries en Harry Havekes voorop – is om met praktisch lesmateriaal het geschiedenisonderwijs spannender te maken dan thans het geval is. Ze willen prikkelende, uitdagende lessen. Bestaande lesboeken herbergen ieder op zich voldoende kwaliteit. Die willen ze nadrukkelijk niet vervangen, zo verzekeren zij. Maar de standaardstructuur van de les (instructie – huiswerk bespreken – uitleg – zelfstandig werken – opdrachten bespreken) voldoet niet meer, aldus De Vries en Havekes. Dit patroon is niet geschikt om het denkproces van leerlingen te activeren.

Het euvel van veel hedendaagse geschiedenislessen is niet dat er niet hard in gewerkt wordt: met de introductie van de tweede fase kwam er bijvoorbeeld een generatie methodes uit die zonder uitzondering waren voorzien van dikke studiemappen. Met een eindeloze reeks opdrachten voor zelfwerkzaamheid moesten deze de studiehuis-ideologie gestalte geven. In de praktijk echter bleken veel leerlingen die stapel opdrachten op de automatische piloot af te werken. Het werden vreugdeloze exercitjes met stereotiepe vragen en telkens dezelfde soort gewenste antwoorden, die er meestal op neerkwamen dat bronnen niet altijd betrouwbaar en representatief zijn, en dat je oordeel erg afhangt van de standplaats die je inneemt (gaap).

De recente eindexamenopgaven (havo-vwo) waren trouwens al even voorspelbaar. Het ging te mechanisch; de opdrachten onttaarden in maniertjes van doen, 'kunstjes met bronnen' zoals Hans Ulrich een jaar of tien geleden al voorspelde.

De AHD-methode nader geïntroduceerd

Elk initiatief om de impasse te doorbreken is welkom en mag rekenen op de welwillende aandacht van vakcollega's. De workshopdag 'Actief historisch denken voor leerlingen' die De Vries en Havekes op 16 juni j.l. in de sfeervolle historische ambiance van het voormalige klooster Soeterbeeck te Ravenstein op touw zetten, was dan ook al snel volgetekend. Een kleine zestig belangstellende collega's werden er in de rol gezet van actieve leerlingen en op het eind van de sessies kregen ze als beloning de gids *Actief Historisch Denken* uitgereikt.

Volgens de samenstellers van deze bundel (eindredactie Jan de Vries) moet het mechanisch leren via het werkboek worden vervangen door actief leren. De hersens van de leerlingen moeten weer worden geprikkeld en geactiveerd. Leerlingen moeten worden uitgedaagd op hun eigen niveau. Als opdrachten meer een competitie-element krijgen, dan sluit dat aan op de leefwereld van de jongeren. Leerlingen moeten gaan argumenteren en redeneren, zodat ze verbanden en samenhangen ontdekken.

Wat houdt actief historisch denken nu precies in? Uit een nadere beschouwing van de inhoud van de bundel krijgt AHD gestalte in de vorm van een zestal alternatieve didactische werkvormen. Ik zal ze een voor een de revue laten passeren. Alle opdrachten zijn op school uitgeprobeerd en geëvalueerd.

De opdrachten hebben met elkaar gemeen dat ze een open karakter dragen. De uitkomst staat niet vast. Van belang is de gekozen spelvorm. De speelse opzet moet leerlingen activeren. Tegelijk is er veel aandacht om denkprocessen expliciet te laten verwoorden. Leerlingen moeten uitleg geven van hun werkzaamheden, hetzij in een gesprek met de docent en de klas, hetzij tegenover elkaar of in schriftelijke vorm.

De grondvorm van de lesvoorbereiding is het zogenaamde D-schema: Doel bepalen; D'erbij trekken van leerlingen; Denken van leerlingen inschatten; Delen van leerlingactiviteiten; Doorgaan naar het eindresultaat;

Jan de Vries (eindred.), Harry Havekes, Arnoud Aardema, Bas van Rooijen, *Actief Historisch Denken. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs* (Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie, De Haagbeuk 6, 5831 RR Boxmeer) 173 blz., prijs € 33,-.



'Actief historische denken' heeft een voorgeschiedenis. De grote man achter deze aanpak is de Engelse geograaf David Leat, die aan de Universiteit van Newcastle met een team van vakdidactici en docenten denkopdrachten ontwikkelde, uitprobeerde en onderzocht voor verschillende vakken. Zijn *Thinking through Geography* werd uitgeroepen tot beste schoolboek van 1998. Onder zijn leiding kwam een serie tot stand van *Thinking through ...* boeken voor meerdere schoolvakken. De opdrachten in deze Nederlandse uitgave zijn gebaseerd op P. Fisher (Ed.), *Thinking through History* (Cambridge 2001). Een groep geschiedenisleraren onder leiding van Jan de Vries en Harry Havekes werkte de opdrachten om naar Nederlandse leerlingen, stofinhouden en eisen, en probeerde ze uit in de klas. *Actief Historisch Denken* heeft een ringband, zoals de Engelse uitgave. Het boek bevat zes uitgewerkte lessen met al het bijhorende materiaal om te kopiëren en een uitgebreide didactische literatuurlijst.

taut; Doel presenteren in de vorm van een product. Dat zijn allemaal mooie woorden, al is de alliteratie wat geforceerd. Maar nu de praktijk.

De les in een oogopslag

Onderwerp:	Opkomst van Hitler in Duitsland. Met deze werkvorm behandelt u de belangrijkste begrippen van het onderwerp
Activiteit:	Leerlingen bestuderen een reeks begrippen. Uit iedere reeks moeten ze één begrip weghalen. Dit moet gebeuren op basis van historische argumenten.
Tijdsduur:	Lesuur van 50 minuten.
Doelen:	■ Testen of de leerlingen de begrippen uit de stof begrijpen en beheersen. ■ Een keuze beargumenteren op basis van historische kennis
Beginsituatie:	Niveau: VMBO 2. Het onderwerp is reeds behandeld. Deze les dient als controle of afsluitende test.
Vorbereiden:	Voor iedere leerling de Opdrachtenbladen 1 en 2 kopiëren.
Instrueren:	Maak gebruik van de instructie op het Opdrachtenblad. ■ Wat: Vandaag kijken jullie of je de belangrijkste begrippen van het hoofdstuk goed begrijpt en kunt toepassen. ■ Hoe: Jullie krijgen een opdrachtenblad waarop vijf rijen met drie begrippen staan. Een begrip hoort er echter niet bij. Jullie moeten dat begrip zoeken en opschrijven waarom het begrip er niet bij hoort. ■ Waarom: Je hebt kennis van de begrippen nodig om de opdracht uit te voeren. Als je met elkaar gaat praten en discussiëren over de begrippen kun je ze beter onthouden en toepassen.
Uitvoeren:	■ Ronde 1: Leerlingen overleggen welk begrip ze weg laten. Hun argumenten schrijven ze op. Als ze snel klaar zijn kunnen ze hun bevindingen uitwisselen met een ander duo. Opdracht nabespreken. ■ Ronde 2: Idem als boven, maar nu horen er twee begrippen niet in de rij. Leerlingen overleggen welk twee begrippen ze weglaten. Hun argumentatie schrijven ze op. Als ze snel klaar zijn kunnen ze hun bevindingen uitwisselen met een ander duo. Opdracht nabespreken.
Nabespreken:	■ Wat: Bij de eerste ronde is slechts één antwoord mogelijk. In de tweede ronde zijn meerdere antwoorden mogelijk. Zorg dat de leerlingen goede historische argumenten gebruiken. ■ Waarom: Door actief met de begrippen om te gaan, leer je ze beter.
Vervolg:	De begrippen komen terug op het proefwerk

Toelichting voor de docent bij 'Welk-Woord-Weg' (Uit: J. de Vries e.a., Actief Historisch Denken, 15.)

Hier zijn meerdere antwoorden goed; bijvoorbeeld de Slag bij Poitiers is een korte gebeurtenis, de overige drie een langdurige ontwikkeling; maar ook goed is: islamisering beschrijft het opdringen van de islam, de overige drie het terugdringen ervan.

Zelf heb ik – uitgedaagd door de bundel – daags na de bijeenkomst in Ravenstein mijn eigen 4-havo-leerlingen hun tanden laten zetten in een zelf gefabriceerde www-opdracht. Die werkte voortreffelijk. In een repetitieles over het Amerika-hoofdstuk in *Pharos* legde ik aan de leerlingen onder meer de volgende keuzes voor:

- 1 El Dorado
Atlantis
Utopia
Virginia
- 2 Melting pot
WASP's
nativisten
Chinese Exclusion Act

Het bleek niet al te moeilijk om een stuk of veertien van dit soort keuzes samen te stellen uit de tekst van dat ene hoofdstuk.

Het motto was dat van mijn favoriete tv-quiz: *Dat zoeken we op!*, dus al snel zaten alle groepjes driftig in het hoofdstuk te bladeren en met elkaar te discussiëren over welk woord weg moest. (Virginia, want de andere drie zijn fantasielanden; melting pot, want de overige drie gaan over uitstoot in plaats van opnemings van immigranten). Braaf werden na discussie de motiva-ties bij de keuzes op papier gezet.

Frequent vroegen de leerlingen om raad. Het kostte mij maar liefst anderhalve les, maar dat was niet zo erg, het was tenslotte weggezakte kennis die in verband met het naderende schoolexamen hoognodig weer opgehaald diende te worden. Een succesje dus, al weet ik niet of het verstandig is de www-methode na elk hoofdstuk in te zetten; wellicht wordt het al gauw te voorspelbaar en

Welk Woord Weg?

De www-werkvorm die ik in de aanhef van dit artikel al heb opgevoerd, is op verschillende niveaus toe te passen. De opdracht is geschikt om leerlingen op een aanstaand proefwerk voor te bereiden.

Op vmbo-niveau krijg je de opdracht uit een rijtje van drie begrippen er één weg te strepen.

Twee voorbeelden uit het thema Duitsland onder Hitler:

- 1 1929
economische wereldcrisis
wraak
- 2 Hitlerjugend
totalitaire staat
democratie

Het is de bedoeling dat leerlingen in tweetallen tot hun keuzes komen. Die moeten ze wel op een voorgedrukt antwoordvel motiveren. Het is ook mogelijk elk van de begrippen af te drukken op een

knipblad met op elk vakje één begrip. Zo zijn de vmbo-leerlingen weer eventjes ambachtelijk bezig. In een iets moeilijker variant zijn er meerdere antwoorden goed. De argumenten zijn van groot belang. Het bedenken daarvan bleek bij het uitproberen van deze www-opdracht echter juist het moeizaamste onderdeel.

Een voorbeeld van een www-opdracht voor havo-vwo-I is die over het ontstaan van de Islam en de gevolgen voor de Arabische wereld. Je krijgt onder meer de opdracht uit de volgende viertallen het begrip aan te wijzen dat er niet in thuishoort:

- 1 Medina
Mekka
Bagdad
Jeruzalem
- 2 Reconquista
kruistochten
Slag bij Poitiers
islamisering

dus minder attractief voor de leerlingen.

Verboden te zeggen

Op tv bestaat het spelletje Hints. Kandidaten moeten een begrip uitbeelden en de omstanders dienen te raden welk begrip wordt bedoeld. Dat ludieke idee vormt de basis voor de werkvorm 'verboden te zeggen'. Door verboden woorden te bedenken en er een uitleg aan te geven moeten leerlingen zich realiseren met welke andere begrippen het bewuste begrip is verbonden. Zo kun je bevorderen dat bepaalde essentiële begrippen beter worden onthouden.

Neem bijvoorbeeld de prehistorie in de brugklas.

Een leerling (de oplosser) neemt plaats op een stoel die met de rug naar het schoolbord staat. Hij kan niet lezen wat er op het bord is geschreven. Dat kan bijvoorbeeld zijn het begrip: 'Jagers en verzamelaars', met daaronder een rijtje verboden woorden zoals: 'middel van bestaan', 'jacht'.

Een andere leerling (de aangever) omschrijft het begrip, maar mag het bewuste woord per se niet noemen. De leerling voor het bord probeert door vragen te stellen zo snel mogelijk achter het bedoelde begrip te komen.

Na een eerste oefening met verboden woorden die de docent heeft bedacht, gaat de klas voor de tweede speelronde zelf verboden woorden bedenken voor twee leerlingen die eventjes op de gang zijn gezet.

Vijftien minuten moeten volstaan voor beide onderdelen.

In de nabespreking wordt gevraagd: Hoe hebben we het gedaan? Waarom hebben we het zo gedaan?

In de evaluatie na afloop van de proeflessen bleek dat leerlingen goed meededen. Abstracte woorden kwamen tot leven doordat leerlingen naar varianten zochten vanuit hun eigen idioom en leefwereld.

Het waren wel tamelijk rumoerige lessen. Essentieel was een duidelijke

Wat gaan we doen?

We gaan een grafiek maken over het leven van Filips II en Willem van Oranje. Beide personen waren hoofdrolspelers tijdens de opstand in de Nederlanden.

Hoe ga je te werk?

- Hieronder staan jaartallen met bijbehorende gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal door.
- Vraag jezelf af hoe Willem en Filips op een gebeurtenis gereageerd zouden hebben. Heel erg blij is +5, neutraal is 0 en niet blij is -5, maar alles er tussenin is ook mogelijk.
- Zet een punt of een kruisje in de grafiek. Neem voor Willem van Oranje de kleur **rood** lijn en voor Filips II **blauw**.
- Als je alle jaartallen hebt gehad verbind je de punten met elkaar, de levensgrafiek is klaar.

De gebeurtenissen

- | | |
|------|--|
| 1545 | Willem krijgt samen met Filips zijn opvoeding in het paleis van Keizer Karel de Vijfde. |
| 1555 | Willem is eregast op het feest van Filips als deze koning over de Nederlanden wordt. |
| 1559 | Filips benoemt Willem van Oranje tot stadhouder van Holland, Utrecht en Zeeland. |
| 1561 | Willem krijgt toestemming van Filips om te trouwen met een protestantse vrouw. |
| 1566 | De Beeldenstorm: protestanten vernielen katholieke kerken. Filips is woedend. Willem is ook boos want hij is voor vrijheid van godsdienst. |
| 1568 | Een Spaans leger om de protestanten te straffen komt aan in Nederlanden, Willem vlucht, begin Tachtigjarige Oorlog. |
| 1572 | De watergeuzen veroveren Den Briel, de eerste stad die vrij is van de Spanjaarden. |
| 1579 | Omdat het Zuiden Filips helpt gaat het Noorden samen verder, de Unie van Utrecht. |
| 1581 | Plakkaat van Verlatinghe: de noordelijk provincies zetten Filips af als hun koning. |
| 1584 | Willem van Oranje wordt vermoord door Balthasar Gerards. |

instructie vooraf. Pas toen die expliciet werd verwoord, liep de opdracht gesmeerd.

Levenslijn

De tijdbalk is een veelgebruikt en noodzakelijk didactisch hulpmiddel, maar wel onnoemelijk saai. Jaartallen leren lijkt voor veel leerlingen een straf. De vraag is dus: kun je zo'n chronologische kapstok niet tot leven wekken? Leerlingen laten voelen hoe belangrijk bepaalde ingrijpende gebeurtenissen waren voor het leven van de mensen destijds?

Het idee achter 'levenslijn' is dat een feitelijke gebeurtenis die op de tijdbalk is vastgeprikt, door verschillende personages uiteenlopend beoordeeld kan zijn. Neem Filips II en Willem van Oranje. Elke brugklasser kan begrijpen dat beide heren een tegengestelde perceptie hadden van – zeg – de inname van Den Briel door de Watergeuzen.

De bedoeling is dat leerlingen betekenis gaan geven aan 'dode' jaartallen door die te relateren aan de opinie van een of twee hoofdpersonen. Was de persoon erg blij met de

gebeurtenis, geef hem een +5, was hij absoluut niet blij een -5 (of cijfers ertussenin). Je kunt dan zelfs op een grafiek in kaart brengen hoe Willem en Filips, aanvankelijk elkaars jeugdige lorgenootjes aan het hof van Karel V, in de loop der jaren steeds verder uiteendreven.

Een docent kan zo'n opdracht gemakkelijk zelf verzinnen. Liefst niet over een te lange periode. De formulering van gebeurtenissen op de tijdbalk en de afbakening in de tijd zijn van groot belang. Het nadeel is natuurlijk dat deze methodiek geen recht doet aan al die momenten waarop wellicht een vergelijk nog mogelijk was; zij suggereert eendimensionaal en finalistisch dat de polarisatie als onvermijdelijke uitkomst een definitieve breuk moest opleveren. Voor nuance is geen ruimte.

In zijn workshop te Ravenstein legde collega Arnoud Aardema de docenten de volgende opdracht voor: Stel, twee negentiende-eeuwse Amerikanen aan de vooravond van de Burgeroorlog. De een heet John Freeze en is een Zuidelijke plantagehouder.

De ander heet Harry Hawk en is een abolitionist uit het Noorden.

Gegeven is een willekeurig gekozen reeks gebeurtenissen op een tijdlijn, vanaf het Missouri Compromise van 1820 tot en met het Dertiende Amendement van 1865 (verbod op slavernij).

Op de tijdlijn prijken onder meer Bleeding Kansas, de Dred Scott uitspraak, de aanval op Fort Sumter; jammer genoeg echter ontbreken belangrijke feiten: het verschijnen van *Uncle Tom's Cabin*, de executie van John Brown, de *Emancipation Declaration* en de moord op Lincoln; stuk voor stuk onderwerpen die North en South uiteendreven.

Aardema had *A people's history of the United States* van H. Zinn als uitgangspunt gekozen voor zijn selectie, een boek dat zich sterk afzet tegen de geijkte geschiedbeelden. Mede daardoor viel het de deelnemende docenten moeilijk een duidelijke lijn te tekenen die zou kunnen aantonen dat de opinies steeds verder uiteen gingen lopen.

De bedoeling was bovendien om te laten voelen dat de kwestie-slavernij niet de enige factor was voor het uitbreken van de Burgeroorlog. Maar elk goed schoolboek noemt al meerdere oorzaken. Het lijkt lastig om echte keerpunten aan te wijzen. Bovendien: leidt de bewuste vermelding van de ene soort gebeurtenis op de tijdlijn (of het bewust weglaten van andere) niet onmiskenbaar tot manipulatie?

Levende grafiek

Statistische gegevens in grafieken of tabellen behoren tot de vaste ingrediënten in ons lesmateriaal. Bijvoorbeeld die over de industrialisatie van de Sovjet-Unie onder Stalin. Of over de winsten van de voc. Veel leerlingen vinden dit materiaal saai of moeilijk. Maar kun je een grafiek niet tot leven brengen zodanig dat leerlingen het verband ontdekken tussen een abstractie (de grafiek) en concrete gebeurtenissen die mensen hebben geraakt?

Een veel gebruikte grafiek is die van de oplopende werkloosheid in Duitsland gedurende het interbellum. Er zijn schoolboeken die de werkloosheidspercentages in dezelfde grafiek

plaatsen als de stempercentages op de NSDAP.

In zijn workshop te Ravenstein demonstreerde collega Rick Lei hoe je een staafdiagram van werkloosheidscijfers (let wel: uit een niet-objectieve bron, namelijk een statistisch jaarboek voor het Duitse rijk 1939-1940) voor de leerlingen van pakweg 3-vwo kunt laten spreken. De klas krijgt dan groepsgewijs een twaalfstal uitspraken onder de neus (bijvoorbeeld: 'Een werkverschaffingsprogramma van de regering heeft nauwelijks resultaat') om te bepalen op welk jaartal van de grafiek die uitspraak plaatsbaar is.

De gekozen uitspraken komen zonder uitzondering uit het wat belegde boek van H. van Capelle uit 1978, *De nazi-economie*.

De bedoeling is dat er in de groepjes flink wordt gediscussieerd. Dat was in Ravenstein ook het geval. Volgens de inleider Lei is bij deze opdracht de klassikale nabespreking van cruciaal belang; daarmee leert de klas logisch redeneren en worden de leerlingen uitgedaagd om lastige begrippen in eigen woorden te omschrijven. Het proces is even belangrijk als de uitkomst.

Leerlingen hebben het gevoel dat ze daar meer van onthouden dan van de docent die de leerstof op een presenteerblaadje aanreikt. Wat de docent in zijn hoofd heeft is ook niet de ultieme waarheid, zo luidt de gedachte achter deze opdracht.

In feite was de nabespreking te Ravenstein evenwel nogal langdradig en allerm minst boeiend. Het risico blijkt bovendien aanwezig dat zonder strakke regie van de leraar de discussie al gauw alle kanten uit fladdert. Men verdwaalt licht in niet-relevante vragen zoals de kwestie waarom Britse producten op een gegeven moment goedkoper waren dan Duitse.

Sommige deelnemende collega's vonden de opdracht te flauw, te gekunsteld, dan wel te eenzijdig economisch gericht. Een vooral saai; er zouden wel illustraties aan de grafiek mogen worden gehecht, bijvoorbeeld die van rijen wachtenden voor de stempellokalen, en ook de politieke dimensie (de Kristalnacht!) zou ingevoegd dienen te worden.

Beelden om te onthouden

In visuele bronnen zoals zeventiende-eeuwse schilderijen zit vaak informatie verborgen die je op het eerste oog niet ziet. Neem bijvoorbeeld het bekende, in veel schoolboeken afgedrukte schilderij *De Bossche lakenmarkt*, een werk uit 1530 van een onbekende meester.

In de opdracht 'beelden om te onthouden' moeten leerlingen deze afbeelding natekenen, zodat een zo getrouw mogelijke kopie ontstaat. Niet zomaar letterlijk natekenen, maar door middel van enige geheugentraining en met de inzet van een 'observant'. Om de beurt mogen groepsleden gedurende enige seconden de afbeelding bekijken, om dan aan hun groepsgenoten te vertellen wat ze in zich hebben opgenomen. Vervolgens spelen de andere groepsleden beurtelings de rol van observant. Ze mogen nog enkele malen terugkeren naar de afbeelding, maar dan moeten ze inmiddels al bezig zijn aan de tekening om die zo gauw en zo compleet mogelijk uit het hoofd te vervaardigen.

Het is een oefening in samenwerken. Elk groepje kan zijn eigen strategie bepalen. Bijvoorbeeld: om de afbeelding denkbeeldig in vier partjes verdelen en ieder lid een kwart van het schilderij voor zijn rekening te laten nemen.

Bij het uitproberen van deze opdracht bleken leerlingen positief gestemd, ze ervoeren de opdracht als een soort geheugentraining. Sommigen protesteerden omdat ze niet zo goed waren in tekenen. Bij de afwerking probeerden groepjes wel eens bij elkaar af te kijken, wat natuurlijk niet de bedoeling was. Diverse leerlingen gaven aan dat ze voortaan beter op de details van afbeeldingen zouden letten.

Een wat moeilijker variant is de allegorie of de symbolische prent, zo eentje waarop bijvoorbeeld de drie standen aan de vooravond van de Franse Revolutie staan afgebeeld. Een nog grotere uitdaging vormt de opdracht om de klas groepsgewijs in een blanco schema van de Nederlandse staatsinrichting – vol vakjes en pijlen, maar nog zonder tekst – de

De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Middeleeuwse stad.
Bij deze activiteit wordt het leven in een Middeleeuwse stad besproken.
- Activiteit:** Leerlingen tekenen een afbeelding van een Middeleeuwse stad na en beantwoorden daar vervolgens vragen over.
- Tijdsduur:** Lesuur (40-50 minuten).
- Doelen:** Leerlingen leren goed naar een afbeelding te kijken.
Leerlingen leren een afbeelding om te zetten in woorden.
Leerlingen leren samen te werken.
- Beginsituatie:** Niveau: brugklas VMBO (basisberoeps).
Middeleeuwse stad is in de les al aan bod gekomen.
- Vorbereiden:**
- Vergroting van de afbeelding op A4;
 - Tafels in groepjes van vier plaatsen;
 - Een wit A4-vel voor ieder leerlingengroepje om op te tekenen.
- Instrueren:**
- **Wat:** een afbeelding natekenen
 - **Hoe:** om de beurt mag één leerling per groep naar voren komen om te kijken. Iedere leerling mag in totaal twee keer kijken.
 - **Waarom:** belangrijk om goed een afbeelding te bestuderen.
- Uitvoeren:** Uit alle groepjes één leerling naar voren laten komen. Zij mogen 20 seconden naar de afbeelding kijken. Zij gaan terug naar hun groep, de volgende leerlingen mogen komen. Als iedereen is geweest volgt nog een tweede ronde waarin alle leerlingen nog een keer mogen kijken.
- Nabespreken:**
- **Hoe:** Hoe heb je naar de afbeelding gekeken?
 - **Waarom:** Waarom hebben jullie deze opdracht laten uitvoeren?
- Vervolg:** Gebruik deze manier om altijd goed naar afbeeldingen te kijken. Dan zie je meer.



'Beelden om te onthouden', 103.

namen van allerlei bestuursinstellingen en vertegenwoordigende lichamen te laten plaatsen.

Mysterie

Jan de Vries heeft de werkvorm 'mysterie' in *Kleio* gedemonstreerd in het speciale nummer over de Sovjet-Unie (jg.42, nr.8, december 2001). Het detectiveverhaal 'De dood van mevrouw Vorvan' was ontleend aan een ware gebeurtenis, beschreven in Victor Kravchenko's *Ik verkoos de vrijheid*.

De bedoeling is om de leerling in de rol te dwingen van historische onderzoeker. Geef hem een raadsel op en gun hem de rol van meester-speurder. Dat is Actief Historisch Denken in optima forma. Als het lukt tenminste.

In de bundel staan drie voorbeelden. Het is altijd een moordzaak, een mysterieuze verdwijning, een rechtszaak, een diefstal.

'Wie is de dief?' is een *Discovery-channel*-achtige zaak die speelt in het oude Egypte, geknipt voor de speurneusjes van de brugklas. Een aantal aanwijzingen, afgedrukt op losse kaartjes, moet aan elkaar worden gekoppeld. Alleen een juiste positie-

bepaling van de fiches leidt tot de ontmaskering van de dader. Een tweede voorbeeld betreft de dood van graaf Willem van Gelre nabij Zutphen in het jaar 1189. Wie zijn de moordenaars? Wat was hun motief?

Het derde model gaat over hekserij, een onderwerp dat gewoonlijk de interesse van leerlingen heeft. Nu moeten ze zich in de toga van zeventiende-eeuwse rechters hullen die de aanklacht onderzoeken in een heksenproces. Moet Mechteld op de brandstapel?

Het is een uitdagende opdracht, maar de juridische kant van de zaak en de bredere politiek-maatschappelijke context konden de leerlingen minder boeien dan verwacht. Ook vonden ze het lastig om de procesgang en de conclusie schriftelijk vast te leggen. Liever er gewoon lekker over discussiëren!

Conclusie

Actief Historisch Denken staat nog in de kinderschoenen. Het aantal van zes verschillende types opdrachten lijkt nog te beperkt om nu al te mogen spreken van een nieuwe didactische school die is opgebloeid. Zijn het vormen van

aangename tijdsbesteding voor springerige klassen, of voegen ze aan het leerproces iets essentieels toe?

Inmiddels is er naast de kerngroep ook een AHD-vakgroep actief die bestaat uit docenten die elkaars ideeën en materiaal uitwisselen en becommentariëren. Ze organiseert bijeenkomsten en ze heeft de ambitie om leraren-in-opleiding te ondersteunen met het opzetten van activerende lessen. We mogen er dus op termijn meer productie van creatieve opdrachten verwachten. Het voordeel van de getoonde voorbeeld-opdrachten was in elk geval dat ze gemakkelijk zijn aan te passen voor de eigen behoefte, zoals ikzelf met de *www*-opdracht mocht ervaren. Voor de 'gewone' docent wordt zo de drempel naar activerende lessen verlaagd. Het devies dat mijn gewaardeerde leermeester vakdidactic Joop Toebe mij ooit in mijn oren knoopte, krijgt dan opnieuw invulling: *'Afwisseling is het geheim van een goede les!'*

'Geloven in mensenrechten doen we niet intuïtief, maar uit verstandelijke noodzaak.'

**Opdracht: onderzoek de relatie
holocaust-genocides**

JAN VAN OUDHEUSDEN

Een prijs voor uw project

Geschiedenisdocenten die hun leerlingen serieus en diepgaand vergelijkingen laten trekken tussen grote drama's van de twintigste eeuw, de holocaust en recente genocides zoals in Cambodja, Rwanda of Soedan, kunnen binnenkort hun arbeid in klinkende munt beloond zien. Het Centrum voor Holocaust- en Genocide-studies heeft een prijsvraag ingesteld voor docenten die een project opzetten waardoor leerlingen een relatie zien tussen de holocaust en recentere voorbeelden van genocide. De hoofdprijs is een geldbedrag van € 7.500. Het project moet in de klas zijn uitgevoerd vóór 31 maart 2005.

In het statige pand van het NIOD aan de Amsterdamse Herengracht geeft Johannes Houwink ten Cate uitleg over dit initiatief.

'Gezien de beperkte omvang van ons instituut hebben wij vier taken: academisch onderzoek, academisch onderwijs, bijdragen aan het publieke debat, en ten slotte pogen wij een link te leggen tussen wetenschap en docenten. De link met het voortgezet onderwijs proberen wij op meerdere manieren te realiseren. Allereerst gaan we op verschillende locaties in Nederland nascholingscursussen geven, samen met de Anne Frank Stichting. De tweede manier is het overleg via het ministerie van vws om te kijken of we kunnen komen tot vaste modules voor docenten die aansluiten bij de kerndoelen van de basisvorming. Ik maak deel uit van een vrij brede lobby die zijn best doet om holocaust, genocide en Tweede Wereldoorlog expliciet in de kerndoelen van de basisvorming opgenomen te krijgen. Ik vertrouw op de goede afloop. Wel hebben wij het principe van de deregulering moeten aanvaarden. Dat ligt vast. Maar als je de nu voorliggende kerndoelen vergelijkt met die in andere landen, dan is het bij ons wel een heel korte lijst (de lijst met de nieuwe kerndoelen van de commissie-Meijerink staat bij een ander artikel op blz. 7, red.). De derde poot is de prijsvraag. We willen projecten bekronen op het gebied van holocaust en genocide die door leraren zelf worden bedacht.'

Criteria

Houwink ten Cate somt de criteria op waaraan een inzending moet voldoen. Er moet ten eerste een rela-

tie worden gelegd tussen de shoah en moderne genocides (zoals Rwanda, Cambodja of Soedan).

'Dat is niet gemakkelijk, want leg als docent aan je leerlingen bijvoorbeeld maar eens uit wat het verschil is tussen genocide en oorlogsmisdaden. Ook het onderscheid tussen genocide en etnische zuivering is bijzonder ingewikkeld.'

Als tweede criterium moet er inhoudelijk verband gelegd zijn tussen de shoah in bezet Nederland en de shoah als internationaal fenomeen. Onder meer omdat leerlingen niet meer weten wat de joden in Oost-Europa is overkomen.

Het derde criterium is dat het project didactisch in orde moet zijn. Het moet uitgetoetst zijn in de klas en de docent moet kunnen uitleggen wat het de leerlingen heeft gedaan.

Inzendingen moeten binnen zijn voor 1 april 2005. De prijs wordt tussen 26 april en 4 mei 2005 uitgereikt aan de docent (en de klas). Houwink ten Cate hoopt dat de staatssecretaris Clemence Ross-van Dorp de prijs wil uitreiken en dat zij ook zal optreden als voorzitter van de jury. Zij heeft jeugdvoorlichting in haar portefeuille. Ido de Haan (hoogleraar contemporaine geschiedenis in Utrecht) is secretaris van de jury, de historicus Jules Schelvis, die Sobibor overleefde, is lid; er worden nog meer leden aangezocht.

Veel scholen hebben lage boekenbudgetten. De gedachte is dat de leraar het geld uitgeeft aan wat ook

maar met zijn vak te maken heeft. Voor zichzelf of voor de vaksectie. Een tweede of derde prijs? Daar heeft Houwink ten Cate nog niet over nagedacht. Een goede vraag ... Zeker wordt het een jaarlijks uit te reiken prijs; niet voor niets zijn de doeleinden breed geformuleerd.

De inhoud van het project

'Ik heb reden om aan te nemen dat leraren op een aantal scholen al lang met iets dergelijks bezig zijn. In *Trouw* stond een leuk stuk over het Huygens-college in Amsterdam-West, waar Marokkaanse kinderen voor het eerst les kregen over de holocaust. Als gevolg daarvan nam het begrip van die leerlingen voor de Israëlische nederzettingenpolitiek enorm toe. Vanuit de Marokkaanse cultuur is het namelijk niet zo gek dat je probeert terug te slaan als je in het nauw gebracht wordt. Nu wil ik niet zeggen dat dit het ideale project is voor onze prijsvraag, want het voldoet niet aan al onze criteria, maar het legt wel de relatie tussen shoah en actualiteit.'

Hoeveel lessen moet het project in beslag nemen, hoeveel pagina's moet de schriftelijke weerslag bedragen?

'We willen het niet helemaal dichttimmeren. Als het project drie of vier lessen beslaat, lijkt me dat al heel mooi. Ik weet dat er in het onderwijs weinig tijd is. Een uitleg inclusief evaluatie van tien tot vijftien pagina's zou prachtig zijn. Dat is een formaat, dat voor de jury hanteerbaar is. Een eerlijke beschrijving van hoe het project gelopen is. Verder geen beperkingen, als het maar geen dik boekwerk wordt.'

Probleem is: kun je Rwanda wel onder één noemer brengen met Auschwitz?

'Een van de belangrijke dingen die ontbreken in de huidige discussie is het besef dat genocide een juridisch begrip is. Er bestaan ten minste twee verschillende soorten genocide. Allereerst is er de staatsmoord op een verondersteld vijandige minderheid. Zoals de moord op de koelakken. Daarnaast zijn er de etnische burgeroorlogen met de staatsmacht als inzet. Denk aan het voormalige Joegoslavië. Of Rwanda, of Soedan.'

Rwanda is overigens een ingewikkeld voorbeeld. Er was het aspect van de staatsmoord op een vijandige minderheid, én een etnische burgeroorlog. De Toetsi's waren immers machteloos. Aan hen werd een vijandigheid toegeschreven die er in die intensiteit niet was. Daarnaast was er natuurlijk het Toetsi-rebellenleger dat langzaam optrok door Rwanda. Mensen uit dat rebellenleger kwamen uit de Toetsi-diaspora, en zij waren minder geïnteresseerd in het overleven van de Toetsi's die niet in ballingschap waren gegaan maar onder het Hutu-bewind hadden geleefd.'

Wordt zo'n recent ingewikkeld voorbeeld als Rwanda of Soedan er dan niet te veel met de haren bijgesleept?

'Ik denk van niet. Discussies over Soedan openen vaak met verwijzingen naar Rwanda. Dan gaat het over het falen van de internationale gemeenschap. Alle discussies over genocide hebben te maken met twee vragen, namelijk of het ons ernst is met de mensenrechten, ook als het om niet-Europeaanen gaat. En of we bereid zijn te interveniëren, en hoe dat dan moet, humanitair of militair.'

Een docent zou zich kunnen afvragen: moet de shoah er per se onderdeel van uitmaken? Kan ik mijn leerlingen niet gewoon Soedan en Rwanda met elkaar laten vergelijken?

'Discussies over genocide zijn ondenkbaar zonder te refereren aan de shoah. De shoah is als historisch verschijnsel niet uniek. Anders gezegd: de holocaust is een verbijzondering van het begrip genocide. Dat is het pas geruime tijd na de Tweede Wereldoorlog geworden. Tot ver in de jaren tachtig gold de shoah als uniek. Nu niet meer. Onder vakgenoten heerst nu de overtuiging dat niet de shoah uniek is, maar wel de politiek-morele erfenis van de shoah. Het blijft de eerste genocide die we ons na vijftig jaar nog willen herinneren.

Geen enkele andere genocide heeft een vergelijkbare politiek-morele impact op latere generaties. De historische regel is om het vergeten, niet om het te blijven herinneren.'

Maar er is toch ook veel te doen omtrent het bloedbad van de Turken onder de Armeniërs van 1915?

'Ja, maar heeft Hitler in een van zijn tafelgesprekken dan ten onrechte gezegd: "Wie herinnert zich nog de Armeniërs?"

In de jaren tachtig werd die genocide weer opgerakeld, maar het was geen continue herinnering. Nu is zij actueel omdat er een concrete aanleiding bestaat, namelijk de discussie over het EU-lidmaatschap van Turkije. Dat gecombineerd met het feit dat er met name in Parijs een Armeense intellectuele diaspora bestaat die politiek een vuist kan maken.'

Mijn gesprekspartner benadrukt dat je fenomenen als de EU en de situatie van de mensenrechten niet kunt uitleggen zonder historische verwijzing naar de shoah. De EU heeft niet echt een gemeenschappelijke geschiedenis. Maar als de EU één gemeenschappelijke achtergrond heeft, dan is het de collectieve herinnering aan de Duitse bezetting, de terreur en de rassenaan. Dat is wat ons verbindt met de Polen of met de Tsjecho's. Zoals er ook een nauwe relatie is tussen mensenrechten en shoah.

Hij haalt de politiek filosoof Isaiah Berlin aan, die heeft gezegd:

'De shoah bewijst dat het geloof in de mensenrechten een verstandelijke noodzaak is.'

'Dat vind ik prachtig geformuleerd. We doen het dus niet intuïtief, geloven in mensenrechten, maar we doen het uit verstandelijke noodzaak. Berlin zei ook: mensenrechten zijn een buitengewoon teer en krakemikkig bouwwerk. Als de overheid dit broze bouwwerk wil slopen, kan dat vrij eenvoudig. Ook om die reden vind ik het vanzelfsprekend dat de holocaust in de kerndoelen wordt opgenomen. Je kunt als historicus de kwestie-mensenrechten niet uitleggen zonder te refereren aan de jodenvervolgung.'

Is de prijs bedoeld voor projecten in de onderbouw of juist de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?

'Mag allebei. Ik begrijp best dat het een ingewikkeld thema is, dus meer geschikt voor de bovenbouw. Maar ik zou het heel prijzenswaardig vinden als er projecten uit de praktijk

Literatuur

Frank Chalk en Kurt Jonassohn (eds), *The history and sociology of genocide: analyses and case studies* (New Haven 1990).

Johannes Houwink ten Cate, *De naam van de misdaad en de persoon van de schrijftafelmoordenaar* (oratie, Amsterdam 2003).

Norman M. Naimark, *Fires of hatred. Ethnic cleansing in 20th century Europe* (Cambridge/Londen 2001)

Benjamin Valentino, *Final solutions. Mass killings and genocide in the 20th century* (Ithaca/Londen 2004)

van de basisvorming kwamen, juist omdat we weten dat er discussie is over de vraag of er daar – in het bijzonder aan het vmbo – voldoende aandacht wordt besteed aan de oorlog en de jodenvervolgung. Als er door allochtone leerlingen sigeluiden worden gemaakt, dat wordt dat een media-event. We kunnen aannemen dat leraren die moeite hebben met orde houden, zichzelf een soort zelfcensuur opleggen, omdat ze bang zijn er gedoe mee te krijgen. Maar het kan ook anders. De Marokkaans-joodse geschiedenis is er een van symbiose. De mooiste synagoge staat in de Marokkaanse stad Fez. Traditioneel waren er geen problemen in Marokko tussen joden en niet-joden. Het is belangrijk dat we elkaars culturele eigenheid respecteren. Zoals in de jaren dertig Amsterdamse joden het verdomden om zich te laten dwingen tot een keuze voor Nederland of voor het jodendom. Zeker in het onderwijs zijn de problemen van allochtone jongeren veel te lang op hun beloop gelaten. Lesmateriaal dat gericht was op deze specifieke groep was er niet. Ik geloof niet in neerlandificatie van staatswege.'

Richtvragen

Docenten die een lesproject overwegen over holocaust en genocides zouden hun leerlingen niet alleen de totaal uiteenlopende oorzaken en

omgevingsfactoren kunnen laten onderzoeken, maar ook de gemeenschappelijke fenomenen die steevast in die drama's een rol spelen. Houwink ten Cate noemt er enkele:

'Logische voorwaarde voor genocide is dat een overheid in staat is om gewone mensen te mobiliseren om andere mensen afschuwelijke dingen aan te doen. Of de samenleving nu al of niet ontwikkeld is, je kunt je genocide niet voorstellen zonder mobilisatie van de massa's. Altijd worden de media ingeschakeld ...'

Maar de holocaust heeft zich toch in betrekkelijke beslotenheid afgespeeld, daarvoor zijn de massa's toch niet gemobiliseerd?

'Toch wel. Er is een heel ingewikkelde media-operatie aan vooraf gegaan. Subtiel, omdat de leiders van het Derde Rijk geen vertrouwen hadden in het antisemitisme van de eigen bevolking. In een Hamburgse krant kon je niet lezen dat de joden van Hamburg werden weggevoerd. Maar in diezelfde krant kon wel vermeld staan dat er antisemitische maatregelen waren in Boedapest, of dat in Amsterdam de jodenster werd ingevoerd.

De gemiddelde Duitse krantenlezer werd welbewust gevoed met de gedachte dat antisemitisme van overheidswege overal in Europa voorkwam. Dat dat normaal was! In de Nederlandse legale pers precies zo. Er stond niet te lezen dat er een razzia in Amsterdam was geweest. Maar wel dat in het Generaal-gouvernement Polen de joden in geto's werden geconcentreerd. Men wilde de mensen duidelijk maken dat antisemitische maatregelen een soort noodzaak waren. De media hebben dus ook in de shoah een belangrijke rol gespeeld.'

Genocidale ideologie

'Er is het fenomeen van gewone mensen die zich laten inschakelen. De wisselwerking tussen de top en de basis van de samenleving, het proces van cumulatieve radicalisering, en het belangrijke punt van de genocidale ideologie. Je moet vijandbeelden hebben, laten denken dat er mensen zijn die het gemunt hebben op het voortbestaan van de maat-

schappelijke orde. Dat die samenzwering maar op één manier kan worden bestreden. Dan wordt het moorden een moreel imperatief. Er moet dan gedood worden.

Genocidale ideologieën raken het bestaan van het vak geschiedenis. De enige geschiedenis die zij kennen, is het geromantiseerde verleden. De samenleving is er nu slecht aan toe, omdat zij verpest is door een verondersteld vijandige minderheid. Het doel van de genocidale ideologie is het afschaffen van de herinnering aan de werkelijke geschiedenis. Met de verfoeide minderheid moet ook die geschiedenis worden uitgeveegd. Als de schuldige minderheid eenmaal is uitgeroeid, is de samenleving voortaan ideaal, alle pogingen om het maatschappelijk leven te veranderen zijn subversief.

De utopie verbant het historisch besef. De genocidale utopische samenleving van de Sovjet-Unie kende geen reële recente geschiedenis. Had ook geen reëel toekomstbeeld. De gedroomde toekomst is al bijna bereikt op het moment dat de verondersteld vijandige minderheid wordt uitgeschakeld. Dat is de essentiële stap op weg naar die ideale samenleving. Aan die samenleving hoeft je dan niet zoveel meer te dokteren. Het paradijs ligt voor het grijpen.

Als leraren deze notie aan leerlingen kunnen duidelijk maken, dan hebben ze op een goede manier het belang van het eigen vak onderstreept.'

Inzendingen voor de prijsvraag voor 1 april 2005 insturen naar:

Centrum voor Holocaust- en Genocidestudies

Herengracht 380

1016 CJ Amsterdam

Zie ook op www.chgs.nl

De achttiende eeuw in Twente

Het lijkt erop dat de groot-scheepse, jaren durende, verbouwing van het Rijksmuseum in Amsterdam een zegen is voor de provincie. Delen van de enorme collectie van het Rijksmuseum worden uitgeleend aan musea uit het hele land. Zo kunnen inwoners van onder meer Weesp, Uden en Dordrecht zich de komende jaren een reisje naar Amsterdam besparen en naar hun plaatselijke museum gaan.

Voor wie in het oosten van Nederland woont of er regelmatig komt, is er het Rijksmuseum Twenthe in Enschede. Dit 'Rijksmuseum aan de grens' richt zich tot 2008 op de achttiende eeuw. Het wil in die periode fungeren als landelijk podium voor de cultuur uit de achttiende eeuw. De eigen collectie is tijdelijk uitgebreid met schilderijen en objecten uit het bezit van het Rijksmuseum.

Onder de titel *De achttiende eeuw in volle schoonheid* is nog tot en met 9 januari 2005 het voor Nederland meest uitgebreide overzicht van achttiende-eeuwse kunst en kunstnijverheid ooit te zien. De jaren erna komen wisselende thema's aan de orde, zoals natuurbeleving en de mode. Daarnaast organiseert het Rijksmuseum Twenthe samen met allerlei andere instellingen een scala aan culturele activiteiten die te maken hebben met de achttiende eeuw.

Wat mij betreft zijn dit jaren om naar uit te kijken. Wat een fascinerende tijd is dit toch, in Enschede ruim opgevat als de periode van 1680–1830.

Het begon al direct met de ophef-fing van het Edict van Nantes door Lodewijk XIV in 1685, waardoor zo'n 100.000 Hugonoten naar de Republiek kwamen, met alle gevolgen van dien voor de cultuur. Het was natuurlijk de eeuw van de Verlichting met zijn idealen van volksontwikkeling en met de opkomst van de patriottenbeweging. De tijd ook dat steeds meer burgers zich op de een of andere manier bezig gingen houden met beeldende kunst. En binnen de Twentse afbakening van de periode valt dan ook nog de Franse tijd, waarin koning Lodewijk Napoleon de kunstbeoefening sterk bevorderde en de periode van de tijdelijke hereniging met de Zuidelijke Nederlanden.

Voor mij als leek op het gebied van schilderkunst en verwend met de hoogrepunten uit de zeventiende eeuw, was de tentoonstelling een aangename verrassing. Er hangt werk van talrijke schilders waar ik nog nooit van gehoord had. Cornelis Troost was bekend maar Arnold Houbraken, Jan II Ekels of Hendrik Voogd?

Om de tentoonstelling beter te begrijpen is het aan te raden de bro-

chure *Bereidt u voor op de 18^e eeuw* aan te vragen. Deze geeft naast een algemene introductie, een helder overzicht van de belangrijkste ontwikkelingen in de achttiende-eeuwse beeldende kunst, zodat de tentoongestelde schilderijen goed in de tijd te plaatsen zijn.

Voor mij als liefhebber was het aparte gedeelte van de tentoonstelling met porcelein en keramiek een welkome bonus. Er is veel porcelein uit Meissen te zien, alsmede een kleine collectie uit Loosdrecht, waar slechts tien jaar een porceleinfabriek stond. Aardig is dat het museum daarnaast geput heeft uit zijn grote verzameling Delfts aardewerk.

Al dwalende word je dan ook nog verwezen naar een paar achttiende-eeuwse zalen uit de vaste opstelling van het Rijksmuseum Twenthe, zodat je de 'Amsterdamse' voorwerpen met de 'Enschedese' kunt vergelijken.

Voor liefhebbers van kunst en geschiedenis is het de moeite waard de komende jaren Enschede in de gaten te houden.

De brochure is gratis te bestellen via www.rijksmuseum-twenthe.nl

Jan Verschoor is docent geschiedenis.

**'Geheugen van Nederland':
nieuwe onderwijsapplicatie**

BEELD EN GELUID

HANS BULTHUIS
EN JOHN LEEK

Bewegend Geheugen



*Leerlingen van het Bernard
Nieuwentijt College in
Amsterdam hebben al met
Migranten in Nederland
na 1945 gewerkt.*

Het is medio 2001 als het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid het verzoek krijgt deel te nemen in het project 'Het Geheugen van Nederland' van de Koninklijke Bibliotheek. Dit grootschalige project voor digitalisering en ontsluiting van erfgoed is dan al in volle gang. Beeld en Geluid werd aangezocht vanwege zijn enorme audiovisuele archief. In de schatkamers van Beeld en Geluid ligt voor meer dan 600.000 uur archiefmateriaal.

Hierin zit het radio- en televisiearchief van de publieke omroepen, het filmarchief van de Rijksvoorlichtingsdienst, het Polygoonarchief, het smalfilmarchief, reclame- en bedrijfsfilms, duizenden foto's enzovoorts. Uit die schatkamers heeft Beeld en Geluid nu een collectie samengesteld van 250 uur video, 100 uur audio en 2000 foto's uit de periode na 1945. De periode waarin Nederland in hoog tempo moderniseerde. De periode waarin, mede onder invloed van het nieuwe massamedium televisie, de gezagsdragers aan macht verloren en de verzuiling verdween. De periode waarin de huisvrouw ondergericht kreeg in het gebruik van de koelkast en waarin het begrip vrije tijd betekenis kreeg. En de periode waarin door migratie grote groepen bewoners Nederland verlieten of binnenkwamen.

De collectie van Bewegend Geheugen is opgedeeld in vijf thema's:

- de wederopbouw in de jaren veertig en vijftig;
- politiek en maatschappij;
- wonen, werken en vrije tijd;
- de publieke omroep;
- de multiculturele samenleving.

Rond het thema 'De multiculturele samenleving' is een kant en klare les-module gemaakt, *Migranten in Nederland na 1945*. Deze is in eerste instantie bestemd voor de vakken geschiedenis en aardrijkskunde in klas 2 van de onderbouw, maar is zeker ook door andere leerlingen te gebruiken.

Migranten in Nederland na 1945

Migratie is een onderwerp waar iedereen wel een mening over heeft.

Hans Bulthuis is docent geschiedenis. Hij maakte de onderwijsapplicatie 'Migranten in Nederland' samen met John Leek, manager Educatie van het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid.

En deze mening is niet altijd even genuanceerd. Zeker na 'Fortuyn' is de discussie verhard. Bij de autochtone Nederlanders heb je aan de ene kant de mensen die niets van een multiculturele samenleving moeten hebben. Aanpassen en anders vertrekken is kort samengevat hun oordeel. Lijnrecht daartegenover staan mensen die de multiculturele samenleving een warm hart toedragen. In het uiterste geval maken deze mensen medewerkers van de Immigratie en Naturalisatiedienst uit voor kampbeulen. Zelfs twee vooraanstaande politici van de VVD en de PvdA raakten in deze discussie zo gebrouilleerd dat de eerste (minister voor Vreemdelingenzaken en Integratie Rita Verdonk) weigerde te overleggen over haar beleid met de tweede (voorzitter Jan Pronk van de Vereniging van Vluchtelingenorganisaties). Pronk had aan het uitzetbeleid van Verdonk de term *deportatie* verbonden.

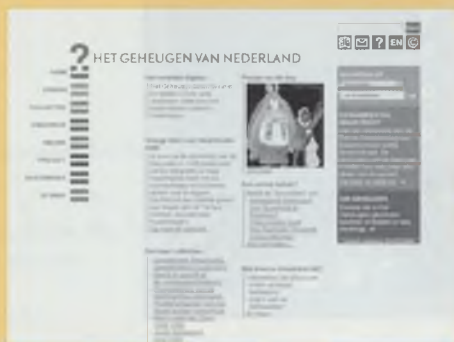
Verdonk krijgt niet alleen kritiek uit de hoek van vluchtelingenorganisaties. Ook de burgemeesters van grote steden hebben problemen met haar uitzetbeleid. Dit beleid blijkt moeilijker uitvoerbaar dan zij doet voorkomen. Velen vinden dat de mensen die moeten worden uitgezet gereduceerd worden tot dossiernummers. Het menselijke verhaal gaat verloren. In deze discussie gaat het vooral over immigranten van de laatste tien jaar. Relatieve *nieuwkomers* dus.

Een andere discussie gaat over inburgeringscursussen voor *oudkomers*: mensen die bijvoorbeeld al tientallen jaren in Nederland wonen, krijgen alsnog de plicht om in te burgeren. Althans als ze van een uitkering (bijstand, WW, WAO) leven. Halen ze hun examen niet, dan worden ze gekort op hun uitkering.

Tien groepen migranten

Het menselijke verhaal komt sterk naar voren in de lesmodule *Migranten in Nederland na 1945*. Van tien groepen migranten zijn er in totaal 200 televisie-, radio- en Polygoonfragmenten geselecteerd. Deze fragmenten, die in tijdsduur variëren tussen een kleine minuut en drie minuten, laten de migranten

U vindt het beschreven materiaal onder het volgende adres:



<http://www.geheugenvannederland.nl/gynnl/all/index.cfm>

Bewegend Geheugen als geheel staat onder 'Collecties'.

De onderwijs-toepassing Migranten in Nederland na 1945 staat onder 'Onderwijs'.

zelf aan het woord. Wat waren hun motieven om naar Nederland te komen? Hoe ervaren ze hun leven in Nederland? Hoe reageren de mensen hier op hen? Hoe belangrijk is godsdienst en eigen cultuur voor hen? Wat voor soort werk doen ze en hoe bevalt dat?

Dit soort vragen speelde een rol bij de selectie van de fragmenten. Zo is er een fragment waarin Turkse vrouwen met weemoed vertellen over hun droom over een zelfstandig leven in Turkije. Eerst een paar jaar sparen in Nederland en dan terug om de droom te verwezenlijken. Maar de vrouwen wonen nog altijd in Nederland en koesteren nu al veertig jaar die droom.

In een ander fragment vertelt een vijftienjarige Surinaamse krantenbezorger dat hij is overstapt van de middagkrant op de ochtendkrant. Hij was het zat om steeds weer racistische opmerkingen naar zijn hoofd te krijgen. 's Morgens vroeg heeft hij daar minder last van.

Een Italiaanse grafdelver legt uit waarom hij in ieder geval na zijn dood terug wil naar Italië. Hij is veel te bang dat ze hem hier in Nederland zullen begraven. Hij wil hoog en droog worden bijgezet in een muur. Een groep Nederlanders maakt in de directe omgeving mee dat een Somalische familie zal worden uitgezet. De Nederlanders pleiten er vurig voor dat de goed geïntegreerde familie mag blijven.

In de jaren zestig verkondigde een Rotterdammer, aangemoedigd door een grote groep stadgenoten, dat hij niets tegen buitenlanders had, maar

dat het wel allemaal 'galbakken' zijn. De dag ervoor is in dezelfde straat een pension voor gastarbeiders in brand gezet. Autochtone jongeren hadden brandbommen naar binnen gegooit, terwijl de bewoners aanwezig waren.

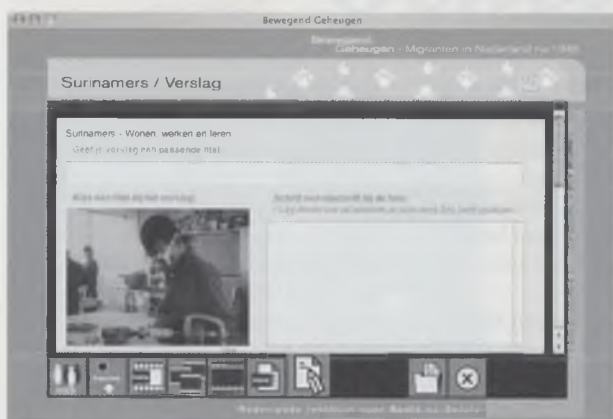
Een Nederlandse architect vertelt over een kerk die door middel van de blauwe kleur en de overal aangebrachte schelpen de sfeer van de Molukken probeert na te bootsen.

Van de tien geselecteerde groepen migranten kwamen er overigens negen naar Nederland en verliet er één ons land. Dit betekent dat van de tweehonderd fragmenten er twintig over Nederlandse emigranten gaan. Zo toont één fragment een Nederlander van ongeveer zestig jaar oud. Hij neemt het zijn ouders nog steeds kwalijk dat zij zo'n vijftig jaar eerder naar de Verenigde Staten zijn vertrokken.

Hoe te gebruiken?

Hoe kunt u nu met deze veelheid aan fragmenten aan het werk? De lesmodule is zo opgezet dat de leerlingen tijdens twee lesuren geheel zelfstandig aan de slag kunnen. Ze krijgen on line een introfilmpje dat het begrip migratie introduceert. Vervolgens kiezen ze een groep migranten en een thema met bijbehorende onderzoeksvraag. U kunt dit keuzeproces uiteraard ook zelf sturen.

Wanneer een leerling heeft ingelogd als vmbo-leerling, dan worden automatisch vier fragmenten voor hem klaargezet over de betreffende groep



Bij elk fragment horen vier vragen.

Ook kunt u de vordering van het verslag precies volgen.

Op één van de testscholen waar we deze lesmodule hebben uitgetest zag de docent bijvoorbeeld deze zinnen van twee verschillende leerlingen op zijn computerscherm verschijnen. Hij kreeg ook meteen de namen van de leerlingen in beeld.

De hoofdvraag: Waarom Verhuisd?

– *Het meisje in het eerste filmpje zegt dat haar vader in 1971 naar Nederland is gegaan omdat Nederland een rijk land is. En omdat het hier makkelijk is aan geld te komen. Er was niet genoeg werk voor de mensen in Marokko.*

– *Daarom kwamen de Marokkanen naar Nederland. Maar het beviel hen zo goed in dit land dat hun hele familie naar Nederland kwam en ons land inpikten. Natuurlijk geeft dat problemen en komt er binnenkort een burgeroorlog in Nederland. En veel mensen die zeggen dat ze op moeten roffen die Worden rasisten genoemd maar eigenlijk komen ze gewoon voor hun land op want wij Nederlanders houden van ons land.*

Op de verslagpagina kunnen leerlingen zelf een foto kiezen. Ze krijgen steeds aanwijzingen wat ze moeten doen.

immigranten en het gekozen thema. Wanneer is ingelogd als havo/vwo-leerling dan zal de leerling zelf uit twintig fragmenten moeten kiezen welke vier de beste informatie geven om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

Bij alle fragmenten zitten vier vragen die de leerlingen moeten helpen hun onderzoeksvraag te beantwoorden. Ze zorgen ervoor dat leerlingen informatie uit de fragmenten halen, die ze anders wellicht over het hoofd zouden zien.

Het verslag

Wanneer de leerlingen vier fragmenten hebben bekeken en verwerkt, worden ze naar een verslagpagina geleid. Ze maken hun verslag dus on line. Bij dit verslag worden een aantal eisen gesteld, maar die kunt u natuurlijk altijd naar eigen wens aanpassen:

- het verslag heeft een bij de inhoud passende titel;
- het bevat één foto (uit vier voorbeeldfoto's te kiezen);
- het bevat een bijschrift bij de foto,

waarin de leerling uitlegt waarom hij deze foto heeft gekozen;

- het bevat een antwoord op de hoofdvraag;
- het bestaat uit minimaal 150 (één A-4) en maximaal 300 (twee A-4) woorden;
- alle vier fragmenten die door de leerling bekeken zijn komen erin aan bod.

Het proces volgen

Er is een aparte ingang voor de leerling en voor de docent. Via deze weg kunt u klassen aanmaken en leerlingen voorzien van een inlogcode. Eenmaal ingelogd, vanaf welke plaats dan ook, kan de leerling aan het werk en kunt u het proces volgen. De resultaten van de leerling blijven opgeslagen voor een eventuele vervolgsessie. Hoe dit werkt wijst zichzelf en wordt in de docentenhandleiding nog verduidelijkt. De docentenhandleiding kunt u bij de onderwijstoeppassing vinden. U kunt dus altijd kijken welke antwoorden de leerlingen bij de fragmentvragen hebben ingevuld.

Om de leerlingen extra zinvol aan het werk te laten, kunt u er ook een cijfer aan koppelen.

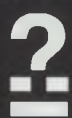
In de docentenhandleiding staat de volgende suggestie voor een beoordeling:

- Antwoorden fragment 1	10 punten
- Antwoorden fragment 2	10 punten
- Antwoorden fragment 3	10 punten
- Antwoorden fragment 4	10 punten

Totaal aantal te behalen punten voor antwoorden bij fragmentvragen in logboek 40 punten

- Titel verslag	5 punten
- Bijschrift foto (met verantwoording keuze van foto)	5 punten
- Gebruikt de leerling de informatie uit alle vier de fragmenten?	10 punten
- Gebruikt de leerling de informatie in een logische tijdsvolgorde?	10 punten
- Is de belangrijkste informatie uit het logboek gebruikt?	10 punten
- Heeft de leerling echt antwoord gegeven op de hoofdvraag?	20 punten

Totaal aantal te behalen punten voor het verslag 60 punten



HET GEHEUGEN VAN NEDERLAND

het verleden digitaal www.geheugenvannederland.nl

Door www.geheugenvannederland.nl in te typen opent u de deur naar de digitale schatkamer waar 700.000 afbeeldingen, 250 uur film en 100 uur audio voor u klaar komen te staan. Samen met tientallen archieven, musea en bibliotheken zorgt Het Geheugen van Nederland ervoor dat steeds meer historische collecties digitaal zijn te raadplegen. Of uw belangstelling nu uitgaat naar genealogie of schilderkunst, naar ons koloniale verleden of de vrouwenbeweging, naar industriële of persgeschiedenis – Het Geheugen van Nederland heeft veel interessants voor u in petto. Gratis, 24 uur per dag, zeven dagen per week.

Kant-en-klaar voor in de klas

Als leerkracht hebt u het al gezien: Het Geheugen van Nederland is een magnifieke bron voor uw onderwijs in Geschiedenis of Culturele en Kunstzinnige Vorming. Extra pluspunt: dank zij kant-en-klare digitale lessen kunt u er direct en heel gemakkelijk gebruik van maken.

De ondergang van de Zeehond

In 1898 zonk ter hoogte van het huidige Lelystad het schip De Zeehond. In de digitale les maak je kennis met het gezin dat op de tjalk leefde. Willem, Annegien en hun knecht Hielke vertellen ieder hun verhaal over deze rampzalige dag. De onderwijsapplicatie laat leerlingen kennis maken met het leven en werken op kleine tjalken aan het einde van de negentiende eeuw.

RUIM 20 KANT EN KLARE LESSEN!

Graffiti

We hebben er vooral een hekel aan: graffiti. Hoe mooi ook de school, hoe verzorgd het lokaal, op een bepaald moment staan ze er: de tags, de doodle-werkjes. En dus hebben we graffiti remover, Jif of in ieder geval een conciërge, dan wel schoonmaakdienst, die ons van al die ellende af kan helpen. We weten ook wat het beste werkt: zodra je het hebt gezien moet het er af. Als je dat niet doet, dan is het hek van de dam en nemen de schriftelijke oprispingen al vlug epidemische vormen aan. Weg dus met die ellende. Dat het ook anders kan bewezen twee leerlingen vorig schooljaar toen zij mijn uitdaging aangingen om als profielwerkstuk voor geschiedenis en tekenen een werkstuk over graffiti te maken.

Anneke Jacobs en Yvonne Verheijden waren (en zijn) nu niet de typische leerlingen waarvan je verwacht dat zij in de *graffiti scene* zitten en ze lieten dan ook direct aan het begin van hun werkstuk weten dat zij het onderwerp hadden gekozen 'omdat we eigenlijk bijna niets van graffiti weten en je het toch wel vaak ziet'.

Zo begon hun zoektocht naar bruikbare bronnen.

Natuurlijk bracht internet een groot aantal *hits*. Er bleek een flink aantal graffitiërs of volgers te zijn die hun eigen werk of het werk van vrienden op het net hadden gezet (zie het urlijstje). Maar voor hun scriptie, waarin geschiedenis ook nadrukkelijk een rol moest spelen, hadden ze daar weinig aan.

Wat er ter bestrijding werd gedaan was wel makkelijk te verkrijgen; de politie en de plaatselijke HALT-contactpersoon konden informatie en video's leveren. Wat ook aardig lukte was het vinden van de gebruikte termen en hun verklaringen, overigens is alles in het Engels.

Schriftelijke publicaties – met name in het Nederlands – over de geschiedenis van graffiti bleken echter dun gezaaid.

Waren Anneke en Yvonne een jaar later begonnen, dan had ik hen kunnen wijzen op *Amsterdam graffiti, the battle of Waterloo*, een fraai documentair boek waarin geschiedschrijving en (foto)reportage goed door elkaar heen zijn gemixt.

Wie Amsterdam de afgelopen dertig jaar wel eens via de IJtunnel binnen kwam of verliet, kent de plaats waar het boek (vooral) over gaat. Komend van boven het IJ ben je de tunnel net uit. Als je dan niet het centrum in

gaat, neem je meestal het viaduct naar links. Hier ligt in drie etages het Mr. Visserplein, een planologisch wangedrocht dat eind jaren zestig tot stand is gekomen. Op papier leken de plannen – gescheiden verkeersstromen voor openbaar vervoer (boven), wandelaars (een laag daaronder) en auto's (nog iets lager) – prachtig, maar de wandelaars waagden zich niet in zo'n onheilspellend donker gat. In de volksmond werd de tunnel al snel de *Gierput*, naar directeur De Gier van de hoofdstedelijke sector Stadsontwikkeling. Toch vond de voetgangerslaag een flinke groep gebruikers: zwervers, dronkelappen, junks en vanaf eind jaren zeventig de eerste *schrijvers*. De punk-stadsgraffici (zoals het boek ze noemt) als Dr. Rat, N-Power en Vendex waren de jongens van de *tags*, van het snelle naam plaatsnemen. Wat zij deden was anders dan hun voorgangers: de ideologisch bevolegenen en de verliefden.

Ger Jan Onrust geeft geschiedenis op het Strabrecht College in Geldrop.



Bespreking van:

Remko Koopman, Hein Sonnemans, Marcel van Tiggelen, *'Amsterdam Graffiti, the Battle of Waterloo, 25 jaar graffiti historie op het Waterlooplein/mr. Visserplein'*

(Stadsuitgeverij Amsterdam 2004)

160 blz., € 24,95.

INHOUD

- PUNKTIJD 1978-1982
- PIONIERSTIJD 1983-1984
- OLD SCHOOL 1985-1988
- BERUCHT WATERLOOPLEIN
- PERIODE 1990-1995
- METROSTATION WATERLOOPLEIN
- PERIODE 1996-2002
- TUNFUN 2003

Het was ook anders dan wat in New York, het mekka van graffiti, gebeurde; daar werden de subway treinen onder handen genomen, hier de muren.

Van tags naar pieces

Maar dat zou veranderen: met het marginaliseren van punk, de opkomst van hiphop en het beschikbaar komen van Amerikaanse *post-graffiti* (graffiti op doek of andere materialen) werden de handtekeningen steeds groter en kwamen de eerste *pieces* tot stand.

Als je de eerste echte *piece* die in de tunnel werd geplaatst (van *High*) nu zou zien, dan zou je zeggen dat die door een beginneling, een *toy*, was gemaakt. Simpele, wat hoekige letters in rasta-kleuren over een meêce van *tags*. Maar dat werd snel anders. Shoe: *'In 1983 ben ik voor het eerst naar New York gegaan. Ik kwam terug met Puma-schoenen met fat-laces. Daar snapte echt helemaal niemand wat van, totdat een tijdje later de videoclip van The Rocksteady Crew regelmatig op tv werd uitgezonden'*. Shoe was een bewonderaar van de New Yorkse schrijver Dondi, ontmoette hem en richtte de *overseas chapter* van diens *Criminals Invading Again (CIA)* op. Vanaf dat moment doken de meest kleurige *wild style* werkstukken en cartooneske poppetjes op.

De media bleken belangrijk bij het vergroten van de populariteit van

graffiti onder hoofdstedelijke jongens (bijna nooit meisjes). Midden jaren tachtig toonde de vpro in het programma 'Jonge helden' hoe Shoe, Joker, Delta, Jezis en Bandi te werk gingen en voor de politie moesten vluchten. Ook een artikel in de *Nieuwe Revu* werkte stimulerend. In het boek heet het dat vanaf dat moment er sprake was van een volwassen subcultuur, waarbij het Mr. Visserplein niet alleen een verzamelplaats voor Amsterdamse graffitiërs was, maar ook een rendez vours voor *kings* uit andere Europese steden.

In Amsterdam waren meerdere *crews* actief: CBS (*Criminal Bombing Squad/Can't Be Stopped*) en USA (*United Street Artists*) kwamen er bij. Vooral de eerste groep was berucht. Niet alleen werden de verfwinkels – Kwantum! – zonder te betalen van hun verfbussen ontdaan, maar ook jongens die 'uit de polder' kwamen en op de Waterloopleinmarkt hun *Sparvar* bussen kochten en even in de tunnel iets wilden maken, werden van al hun spullen beroofd. De *Waterlooplein Battle* vond zijn aanvang.

Little New York

Voor alle duidelijkheid: graffiti schrijvers zijn enorme egotrippers. Het gaat er om wie het meest wordt gezien, of nog beter, wie op de meest zichtbare en onbereikbare plek wordt gezien. Wie dat voor elkaar krijgt is *king*.

In een competitieve omgeving behoren schrijvers tot een *crew*, waarmee 's nachts wordt opgetrokken en waarmee regelmatig samen aan een *piece* wordt gewerkt. Het mooiste is om concurrerende *crews* in jouw schaduw te zetten. Dat kan je het beste doen door over eerder werk van die groep heen te gaan, maar alleen als je iets mooiers maakt. Dit noem je *crossen*.

Eind jaren tachtig vonden in Amsterdam meerdere *cross-oorlogen* plaats.

Het werkteerrein was toen al lang niet meer beperkt tot het Mr. Visserplein. Metrostations en dan vooral van het relatief nabijgelegen Weesperplein overstapstation werden vooral onder gekladderd, waarbij gestolen tunnelsleutels goede diensten bewezen. Begin jaren negentig waren ook de metrowagons dankbare spuitobjecten, aangezien de GVB schoonmaakproblemen had; de schoonmaakmiddelen waren veel te milieubelastend. Amsterdam werd *Little New York* en vele buitenlandse schrijvers kwamen ook hier hun *pieces* zetten. Het Mr. Visserplein boette aan populariteit in.

Midden jaren negentig ging de voergerstunnel dicht. Natuurlijk, de hekken werden kapot getrokken en er werd vrolijk verder gespoten. Op een bepaald moment was de tunnel echter zo goed afgesloten dat je er wel in, maar niet meer uit kon komen.

Graffiti terminologie

Zoals het een echte subcultuur betaamt heeft de graffiti subcultuur eigen codes en een groot aantal termen. De cultuur heeft veel weg van de hip hop cultuur, met *baggy pants*, retro sportschoeisel (nu dit hip is natuurlijk minder interessant), aparte manier van veteranen en het veel nadruk leggen op respect (en de concurrentie ga je *dissen*, toon je disrespect). Om opgenomen te worden in een *crew* moet je je bewijzen en als je er bij hoort dan moet je bereid zijn het 'mindere werk' (bijvoorbeeld opvullen van letters) ten behoeve van de leider(s) van de groep te doen.

Wie zich in de materie verdiept komt termen tegen, waarvan hieronder een aantal van de belangrijkste.

Blackbook ook wel *piece book*; het schetsboek van de graffiteur. Hierin worden ontwerpen voor *pieces* gemaakt, foto's van eigen werk in geplakt en wat men er verder in kwijt wil. Het is het heilige boek van de graffiteur.

Blockbuster style een van de vele – nu wat gedateerde – stijlen voor het maken van *pieces*. Grote, vierkante letters, die aan elkaar worden geplakt, geschikt om grote oppervlakten (zoals treinen) mee 'te doen'. Het zijn vaak witte of zilveren letters met een zwarte *outline*.

Bomben het overvloedig schrijven van de *tag*.

Bubble Style populaire stijl van *piece making*, met vaak leesbare ronde letters. Ook gebruikt in *throw ups*.

Chapter afdeling van een elders ontstane *crew*.

Character cartoonesk figuur, ondersteunend aan het werk. Vaak aan het begin en/of einde van een *piece*, soms ook zo vormgegeven dat het lettervervanging is.

Crew georganiseerde groep graffiti schrijvers met een eigen naam; die naam bestaat vaak uit drie letters die op zichzelf vaak een bepaalde betekenis hebben (zie USA, CIA of NME = enemy), maar een afkorting voor iets anders zijn.

Crossen het over het werk van anderen heen spuiten, vaak als onderdeel van ruzie met een andere groep.

Hall of fame plaats waar veel geschreven wordt, inclusief *pieces* door de plaatselijke en het liefst ook andere (bezoekende) *kings*. Het Mr. Visserplein zou de Nederlandse *Hall of Fame* zijn, maar er zijn meer plaatsen, zoals de Eindhovense Berenkuil (bij de ingang van de TU) en voorheen de Hessenberg in Nijmegen, die aanspraak kunnen maken op deze titel. In de Berenkuil wordt tot op heden (ook overdag; het wordt gedoogd) wekelijks gewerkt.

King de meest succesvolle schrijver in een bepaalde omgeving en/of categorie.

Markertypen Graffiti worden niet alleen met spuitbussen gemaakt, men begint vaak met de *marker*, ofwel de dikke stift. Bij ervaren graffiteurs zijn standaard stiften niet voldoende; deze worden bewerkt. Beter zijn bijvoorbeeld stiften van het merk Magnum (dikke stift), Mean Streak (met dekverf erin; van Sanford Corporation), Pentouch (gigantische stift; van Sakura) of Ultra Wide (3,8 cm breed; hervulbaar). Soms worden ook zelf stiften gemaakt, bijvoorbeeld van een deodorantbus gevuld met inkt met vilt van schoolbordwissers om mee te schrijven. De meeste van deze stiften zijn alleen in de vakhandel voor grafici te koop.

Outline de omlijsting van het werk, ook wel de buitenlijn van individuele letters. De omlijsting wordt gemaakt om het werk duidelijk van de achtergrond te laten onderscheiden.

Piece waar het allemaal om gaat; een groter werk waarin minimaal van drie kleuren gebruik wordt gemaakt het liefst geplaatst op een plek die velen kunnen zien. In een *piece* komt de creativiteit en technische vaardigheid tot uiting. Wordt ook wel *masterpiece* genoemd.

Post graffiti graffiti gemaakt voor de verkoop, dus op doek of andere verplaatsbare achtergrond. Keith Haring is er beroemd mee geworden. Het bespuiten van rolluiken en bouwafzettingen (in opdracht) behoort niet tot de *post graffiti*. In Nederland hebben de gemeentelijke musea van Dordrecht, Groningen en Helmond een collectie *post graffiti*.

Sparvar populair spuitverfmerk tot nieuwe merken, zoals Belton, Montana en Bomber's Best op de markt kwamen.

Tag de gestileerde handtekening van de graffiteur. Hier is het mee begonnen. *Taki 183* was de eerste die overal zijn *tag* neer kalkte. Wordt ook gebruikt om *pieces* mee te ondertekenen.

Throw up snel geplaatst kleine *piece*, meestal in *bubble style* en veelal in niet meer dan twee kleuren. Een *throw up* wordt snel neergezet, zeg in zo'n twee minuten.

Toy beginnening of het werk van een beginnening. Waag het niet als *toy* om ook maar over de *tag* van een *king* heen te gaan.

Wild style populaire stijl van *piecing*; de letters zijn zo ingewikkeld gemaakt en door elkaar heen gesneden dat het moeilijk tot onmogelijk is om te lezen wat er staat. Vaak een zeer flamboyante stijl, alleen weggelegd voor ervaren graffiteurs. *Tracy 168* was de eerste die in deze stijl schreef.

Grotendeels overgenomen uit: Anneke Jacobs, Yvonne Verheijden, *Graffiti. Kunst of vandalisme?* Profielwerkstuk geschiedenis en tekenen, Strabrecht College, Geldrop 2004.

Hoewel de gemeente er alles aan deed – de muren werden geheel grijs geschilderd – kwamen ze weer vol. Tot 2003, de gemeente Amsterdam had de tunnel niet langer nodig voor autoverkeer en zat met de enorme kuil in de maag. Ideeën waren welkom en zo ontstond het idee voor het ondergrondse kinderspeelparadijs TunFun. Nog één maal was er strijd. Amsterdamse graffitiërs reageerden niet op de oproep om legaal de muren van *pieces* te voorzien, dus werd een Hagenaar ingehuurd. Dat pikten Yalt en Delta niet en zij doken de bouwput in. Ouder geworden, plaatsten zij hun *piece* niet over de al gemaakte *pieces*. Later is alles overgeschilderd en dat vindt Yalt, als hij tegenwoordig met zijn zoontje in het speelparadijs loopt, maar goed ook.

Ten slotte

Wat kunnen wij nu met *Amsterdam graffiti*? Voor hoofdstedelijke mediatheken lijkt mij dit tweetalige boek een must. Het is een mooi uitgegeven publicatie, waarin de geschiedenis door middel van interviews met betrokkenen wordt verhaald. Ook de vorm – met zoals in een *blackbook* veel op een zwarte achtergrond – is goed gekozen. Wie echter meer achtergrondinformatie wil, kan niet zonder het al lang uitverkochte *Coming from the subway. Geschiedenis en ontwikkeling van een controversiële beweging* van het Groninger Museum.

Wie deze twee publicaties en wellicht nog enkele andere (zie kader) op de kop weet te tikken, mag goed gedocumenteerde en geïnspireerde dubbelvakkige werkstukken verwachten en dat is toch wat anders dan het zoveelste verhaal over de jodenvervolging in de Tweede Wereldoorlog.

Hoe is het mijn leerlingen Yvonne en Anneke vergaan? Zij vonden *Coming from the subway*. Daarnaast konden zij mij melden dat antieke graffiti nu dankbare studieobjecten zijn voor klassici. Ook het verhaal van Killroy (of het apocrief is weet ik niet, maar het schijnt dat Killroy een Amerikaanse marine inspecteur was, die, zodra hij zijn goedkeuring had gegeven *Killroy was here* neer kladderde en dat deze kreet vervolgens door Amerikaanse bevrijders overal in Europa en de *Pacific* is achter gelaten) bereikte hen. Natuurlijk ontbraken Keith Haring en de post graffitiërs die door de musea in Dordrecht, Groningen en Helmond zijn aangekocht niet. Wat wilde ik nog meer? De scriptieprijs van mijn school. Maar dat lukte niet. Die ging naar een drietal dat naast een verhaal (voor maatschappijleer) ook een aantal fraaie kunstwerkjes maakte. En dat laatste konden Anneke en Yvonne nu net niet.

Graffiti literatuur

Wie in het Nederlands over graffiti wil lezen kan niet om *Coming from the subway. Geschiedenis en ontwikkeling van een controversiële beweging* (Froukje Hoekstra, red.; Groninger Museum, Groningen 1992) heen. Dit is de tentoonstellingcatalogus (319 blz.) waarin niet alleen werken en biografieën van deelnemende New Yorkse (post) graffitiërs zijn opgenomen, maar ook negen artikelen over de geschiedenis en achtergrond van de New Yorkse *scene*. Het boek is echter moeilijk te krijgen, aangezien vele openbare bibliotheken die het hebben gehad, het niet hebben teruggekregen.

Beter verkrijgbaar (in grotere – museum – boekhandels) zijn de publicaties van Henry Chalfant en Martha Cooper, die sommige graffitiërs als bijbel met zich meedroegen.

Het Gemeente Museum Helmond beschikt – voor een paar euro – nog over een klein aantal (onleesbare) tentoonstellingscatalogi van een expositie in 1986 van de werken van Ramm-El-Zee.



Graffiti sites

Het aantal sites over graffiti is onnoemelijk groot. Hieronder een kleine selectie:

www.waterloograffiti.nl
www.truestylers.nl
www.wantedbombers.com
<http://leerlingen.hetassink.nl/tekenenhv/graffiti.html>
www.at149st.com
<http://graffiti.netbase.org/SKEM.htm>
www.faith71.nl
www.graffiti.net
<http://pandora.be/dancenationz/geschiedgraffiti.html>
www.graffiti.org/faq/graffiti.glossary
www.graffitiartholland.com



*Op zoek naar het wankel evenwicht
tussen kennis en vaardigheden*

HUUB KURSTJENS

De vmbo-examens van 2004

Dit jaar namen in totaal zo'n 14.000 vmbo-kandidaten deel aan het centraal examen geschiedenis en staatsinrichting, op drie verschillende niveaus. Van alle scholen met een Gemengde en

Theoretische Leerweg (GLTL) bood 76% het vak geschiedenis aan

als examenvak en deed 26% van alle GLTL-kandidaten ook daadwerkelijk examen. Voor de

Kaderberoepsgerichte Leerweg (KB) bedroegen deze percentages respectievelijk 9,0% en 1,3% en voor de Basisberoepsgerichte Leerweg 6,4% en 1,4%.

Hoe hebben ze het er van afgebracht, waar liepen ze tegenaan, wat ging goed en wat minder goed en hoe ziet de toekomst van het examen er uit? Op deze en andere vragen geeft dit artikel een antwoord.

'Ik vond geschiedenis vet verrot! Het waren alleen maar bronnen. Het ging niet over wat je moest leren!!'

In 2003 werden voor het eerst in alle vier vmbo-leerwegen centrale examens voor de algemene vakken en beroepsgerichte programma's afgenomen. Met meer dan gewone belangstelling werden deze examens afgewacht, want niemand wist precies wat je mocht en kon verwachten op basis van de examenprogramma's. Vooral bij geschiedenis en staatsinrichting was de overgang van het oude mavo naar het nieuwe vmbo groot: de gedetailleerde stofomschrijvingen waren verdwenen en globale eindtermen kwamen ervoor in de plaats. Uiteindelijk bleken de examens mee te vallen. Ze waren zelfs veel te gemakkelijk, vonden velen.

Het hele onderwijs is in ontwikkeling en het geschiedenisonderwijs dus ook. De docenten en de scholen krijgen meer vrijheid om hun eigen onderwijs in te richten. De nadruk komt te liggen op toetsing van algemene kennis in combinatie met competenties en vaardigheden. De steeds terugkerende vraag daarbij is: welke kennis en wat voor vaardigheden? Wat moet werkelijk gekend en gekund worden? Vandaar dat er opnieuw met argusogen gekeken werd naar de examens van 2004.

In alle vier leerwegen stonden voor geschiedenis en staatsinrichting dezelfde twee examenonderwerpen op het programma: de sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland (met als verrijgingsdeel de ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland) en de Koude Oorlog (met als verrijgingsdeel Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog).

Zoals gebruikelijk waren er vooral reacties op het examen van het eerste tijdvak voor GLTL. Op de examens voor KB en BB bleven de reacties uit. Op de examens van het tweede tijdvak werd ook niet gereageerd. Daarom wordt in dit artikel alleen ingegaan op het examen eerste tijd-

Huub Kurstjens is werkzaam bij de Citogroep in Arnhem als toetsdeskundige VO/VMBO geschiedenis en staatsinrichting.

Het vmbo-examen 2004 in cijfers

	GLTL / D	KB / C	BB
gemiddelde score	34,30	28,01	32,88
gemiddelde p' waarde*	63,5	58,4	65,8
vastgestelde N-term*	0,6	1,2	0,5
% onvoldoende	19%	19%	17%
gemiddeld cijfer	6,3	6,5	6,4
aantal vragen	43	40	38
schaallengte	54	48	50
aantal kandidaten	13191	353	478
steekproefgrootte	1870	123	202

* De p'-waarde is het door de leerlingen behaalde percentage van de maximaal haalbare score. De gemiddelde p'-waarde heeft betrekking op het aantal kandidaten dat de betreffende vraag juist beantwoord heeft. In een formule uitgedrukt: gemiddelde p' waarde = (gemiddelde score x 100) : de maximale toets-score.

* De N-term is de normeringsterm, een ijkvariabele die ervoor moet zorgen dat aan kandidaten in verschillende jaren en tijdvakken even zware eisen worden gesteld. De besluitvorming over de normering verloopt in drie fasen:

- 1 De vakmedewerker van de Citogroep geeft een advies aan de vaksectie van de CEVO, op basis van de analyses van de afnamegegevens.
- 2 De vaksectie voegt aan dit advies een inhoudelijke beoordeling van het examen toe. Die komt tot stand op basis van de reacties en commentaren van bijvoorbeeld vakverenigingen, platformen en het LAKS, maar ook rechtstreeks van docenten en leerlingen. De combinatie van het Cito-advies en de inhoudelijke beoordeling leidt tot een normeringsadvies van de vaksectie aan het dagelijks bestuur van de CEVO.
- 3 Het dagelijks bestuur van de CEVO verzamelt en beoordeelt de adviezen en stelt uiteindelijk de definitieve normering vast. Het resultaat is te zien in de (bovenstaande) vastgestelde N-term.

Schematisch overzicht op basis van de versnelde correctie van de gegevens die bij de Citogroep zijn binnengekomen.¹ Deze gegevens zijn onmisbaar om een afgewogen oordeel te kunnen geven over de billijkheid, validiteit en betrouwbaarheid van het examen. Ook is het mogelijk om op basis van deze gegevens een vergelijking te maken met eerder afgenomen examens. Gevoegd bij het commentaar dat na afname op de examens gegeven wordt, leidt dit tot de vaststelling van de normering (de N-term) door de Cevo.

vak voor GLTL. Naar aanleiding van reacties van docenten en leerlingen wordt iets over de achtergrond van het examen uitgelegd door in te gaan op het examenprogramma, de vraagstelling, het correctievoorschrift, de spreiding van leerstof, vaardigheden en vraagvormen, het taalgebruik en de normering. Ook wordt in grote lijnen aangegeven welke veranderingen de komende jaren te verwachten zijn. Meer specifieke gegevens vindt u in het schema.

Reacties van leerlingen en docenten

De reacties van leerlingen variëerden van 'een niet erg moeilijk examen' tot 'een rot examen'.

Als je de hartenkreten van leerlingen volgt tijdens het chatten direct na afname van het examen, dan geeft dat een treffend beeld van wat ze van de examens verwachtten en hoe ze zich daarop voorbereid hebben.

Enkele voorbeelden:

'Lekker onduidelijke bronnen en ze hadden zeker meer moeten vragen over de dingen die je uit het boek kon halen, zoals het wel was bij de SE's.'

'Het was erg vaag dit examen, al die bronnen, allemaal vragen die niet duidelijk in je boek stonden, bijvoorbeeld over riolering en waterleiding. En over die rooklabels, dat heb ik niet moeten leren.'

'Ik heb voor niks de jaartallen uit mijn hoofd zitten leren en de begrippen kwamen er ook niet veel in voor.'

'In het geschiedenisexamen stonden gewoon vragen die meer Nederlands waren dan geschiedenis. Echt raar.'

'De bronnen waren onwijs onduidelijk en alle antwoorden moest je daaruit halen. Er werd ook helemaal geen stof uit het boek gebruikt. Ik heb voor niks geleerd want er stond niks!'²

Ook bij de docenten waren de reacties zeer divers, uiteenlopend van 'Het examen is duidelijk beter dan het vorig jaar, meer op VMBO-T niveau' en 'Het is niet al te moeilijk' tot 'Dit examen is het slechtste sinds jaren. Zoveel slechte vragen, zo weinig geschiedenis, overbodige bronnen, historisch onjuiste antwoorden. Bah! Heren-examenmakers gaat u schamen!'.

Daarnaast waren er nog algemene opmerkingen als 'Het zou fijn zijn als er meer duidelijkheid kwam over wat

1p ● 32 Welke groepering in Nederland volgde in de jaren vijftig trouw de Verenigde Staten maar was in de jaren zeventig veel kritischer geworden?

- A de communisten
- B de liberalen
- C de rooms-katholieken
- D de sociaal-democraten

wij als docenten kunnen verwachten op een eindexamen' en 'Goed lezen blijft bij de vmbo-leerlingen een probleem.'

Als klap op de vuurpijl nog de volgende reactie: *'Je kunt inderdaad zeggen dat veel nadruk is gelegd op het verrijksdeel en het kerndeel wat genegeerd is. Misschien werken er teveel mensen op het Cito die politiek actief waren in de jaren zeventig?'*³

Kortom, de examens zorgden voor de nodige beroering. Wat ligt daar aan ten grondslag?

De achtergrond en de smalle marges

In *Kleio* hebben in het verleden diverse artikelen gestaan die handelden over het nieuwe examenprogramma en de nieuwe examens.⁴ De SLO heeft enkele jaren geleden in opdracht van ocnw voor alle vakken in het vmbo nieuwe examenprogramma's geschreven. Sindsdien waren er voor geschiedenis geen stofomschrijvingen meer. De educatieve uitgeverijen hebben methodes gemaakt op basis van de voorgescreven nieuwe, globale eindtermen. Het gevolg was dat de schoolboeken allemaal voldeden aan het examenprogramma maar sterk konden verschillen in de inhoudelijke uitwerking. Geen wonder dus dat een leerling verzucht dat er zulke grote verschillen zijn tussen de schoolexamens, die meestal sterk methodegebonden zijn, en het centrale examen dat alleen maar op de globale eindtermen gebaseerd is.

De examenmakers kunnen bij het maken van examenopgaven wel kennis nemen van de schoolboeken, maar mogen zich niet op slechts één of twee methodes baseren. Uitgangspunt is en blijft het voorgescreven examenprogramma. De docenten die in opdracht van de

Citogroep examenvragen maken, zijn zich heel goed bewust van deze complexiteit. Het vereist de nodige creativiteit om betrouwbare en valide opgaven te maken zonder in de verleiding te komen de methode die men zelf in de klas gebruikt als uitgangspunt te nemen. Het is een voortdurend zoeken naar de grootste gemene deler. Zo zullen bijvoorbeeld politieke partijen die niet in het examenprogramma voorkomen niet expliciet bekend verondersteld mogen worden en zal de toevlucht gezocht moeten worden tot politieke stromingen met het risico te generaliseren (zie bijvoorbeeld vraag 32 in het GLTL-examen) of, erger nog, te simplificeren. Dit roept begrijpelijkwijze weer reacties op bij docenten over vragen die historisch onjuist zouden zijn, want uiteraard zijn er altijd weer uitzonderingen op de algemene regel te bedenken.

Dit spitsroeden lopen zien we mutatis mutandis ook bij de eeuwige discussie: toetsen we kennis of toetsen we vaardigheden?

Gedetailleerde kennis toetsen is vrijwel niet meer mogelijk met het huidige examenprogramma, algemene kennis wel. Het is maar de vraag of dit erg is. Het herkennen en vergelijken van historische ontwikkelingen en het toepassen van algemene kennis is immers veel relevanter?! Natuurlijk, veel leerlingen, en zeker in het vmbo, willen graag leren voor een toets om een goed cijfer te behalen en de makkelijkste manier daarvoor is het uit je hoofd leren van feiten. Dat geeft enige zekerheid. Maar inmiddels is wel duidelijk geworden bij diverse discussies dat vaardigheden en competenties minstens zo belangrijk zijn. En dit leidt ertoe dat in de examens vragen gesteld worden, waarbij van leerlingen verwacht wordt dat ze een eigen standpunt kunnen formuleren en kunnen beargumenteren waarom ze vóór of

tegen iets zijn. Dit heeft weer tot gevolg dat menige docent diep zucht als hij of zij de antwoorden van leerlingen nakijkt en vergelijkt met het antwoordmodel: wat moet er nu goed gerekend worden en wat niet?!

Ook examenmakers zijn zich bewust van dit probleem. Zonder het examenprogramma helemaal overboord te gooien, wordt gezocht naar alternatieven die leerlingen en docenten meer houvast bieden. Verderop in dit artikel zal hier nader op worden ingegaan.

De vraagstelling

Zowel docenten als leerlingen klagen af en toe over de onduidelijkheid in de vraagstelling. Soms heeft dit betrekking op het taalgebruik, soms op de sturing van de vraag ('te vaag'), soms op beide. Aangezien de vragen vaak generalisaties betreffen, ervaren leerlingen de vraagstelling soms als abstract en ingewikkeld. Voeg daarbij het gebruik van enkele woorden die minder gangbaar zijn in het dagelijkse taalgebruik van de leerling en de twijfel slaat toe. Zo heeft het woord 'beeldelement' voor verwarring gezorgd. Wat wordt daaronder verstaan? Mag een bord met een geschreven tekst in een foto ook als beeldelement beschouwd worden of zelfs de foto in zijn geheel (vraag 25)? Deze discussie heeft ertoe geleid dat dit woord in een volgend examen niet meer opgenomen zal worden en daar waar mogelijk vervangen door 'onderdelen van een prent of foto'.

Een ander voorbeeld van verwarring betrof vraag 5 en 6. Van deze vragen werd opgemerkt dat het onderscheiden van verschillende typen historische vragen (*beschrijvend, verklarend en waarderend*) niets met geschiedenis te maken heeft. In het examenprogramma staat echter expliciet vermeld bij GS/κ/3 Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting bij punt 1:

'De kandidaat kan verschillende typen historische vragen herkennen en zo zelfstandig mogelijk formuleren. In dat verband kan hij/zij onderscheid maken in beschrijvende, verklarende en waarderende vragen.' Bij vraag 5 en 6 in het examen was sprake van toetsing van deze vaardigheid waar-

bij een inhoudelijk antwoord op de gestelde vraag gegeven moest worden. Uit reacties op het examen bleek dat het niet als billijk ervaren werd om een samengestelde vraag op te nemen voor één scorepunt, namelijk eerst een keuze maken tussen twee aangeboden typen vragen en vervolgens de gestelde vraag beantwoorden. Daarbij kwam nog dat sommige leerlingen hun keuze voor het vraagtype toelichtten in plaats van de onderzoeksvraag beantwoordden, zoals werd gevraagd.

De vorm waarin deze vaardigheden getoetst moeten worden vereist nog nader onderzoek. Besloten is om met ingang van de examens van 2005 deze vaardigheid niet meer in deze vorm te toetsen in het centraal examen geschiedenis. Daarmee is niet gezegd dat de vaardigheid niet belangrijk zou zijn en in een andere vorm niet alsnog getoetst zou kunnen worden. Toetsing ervan op de huidige wijze leidt echter tot zoveel discussie en levert zoveel verwarring op dat het opnemen van dergelijke vragen de betrouwbaarheid van een examen niet ten goede komt.

Samengestelde vragen waarbij eerst een keuze gemaakt moet worden en waar vervolgens om een toelichting gevraagd wordt, blijven bestaan. Niet de mogelijkheid om het juiste antwoord te gokken (50% kans) moet beloond worden, maar de verklaring of de uitleg van de gemaakte keuze.

Het correctievoorschrift

Een jaarlijks terugkerend thema is het volgens docenten onduidelijke, onvolledige en niet eenduidige karakter van het correctievoorschrift bij de open vragen. Een docent merkt op dat 'het correctievoorschrift soms wat eenzijdig is qua beantwoording. Ik heb het idee dat er vaak veel meer variatie mogelijk is'. En dat is natuurlijk ook zo, alleen worden niet alle mogelijk juiste antwoorden uitputtend opgesomd. Om duidelijk te maken hoe het correctievoorschrift toegepast zou moeten worden, volgt hier een korte toelichting.

Bij een open vraag zijn er twee soorten inleidende zinnen denkbaar in

- 1p ○ 5 Een onderzoeksvraag: 'Waarom veranderde het leven van veel Nederlanders door de industrialisatie in de tweede helft van de 19e eeuw?'
→ Is dit een **verklarende** of een **waarderende** vraag? Geef ook een antwoord op deze onderzoeksvraag.
- 1p ○ 6 Een andere onderzoeksvraag: 'Had de overheid zich in de 19e eeuw meer moeten bemoeien met het armoedeprobleem?'
→ Is dit een **beschrijvende** of een **waarderende** vraag? Geef ook een uitleg bij je antwoord op deze onderzoeksvraag.

- 1p ○ 25 *Gebruik bron 17.*
Na de Tweede Wereldoorlog besloten de Verenigde Staten ook Duitsland economisch te steunen.
→ Leg aan de hand van een beeldelement uit waarom de Verenigde Staten dit besluit genomen hebben.
Doe het zo:
beeldelement: ...
uitleg: ...

bron 17
foto in de Amerikaanse bezettingszone van Duitsland (1945)



Vertaling:
Amerikaan, geef ons
wat te eten, anders zullen
wij Hitler niet vergeten.

het correctievoorschrift, namelijk: 'Uit het antwoord moet blijken dat ...' en 'Voorbeeld van een juist antwoord is ...'. Bij de eerste formulering gaat het om de kern van een antwoord (zie bijvoorbeeld vraag 41: 'Uit het antwoord moet blijken dat het economisch slecht ging in de Sovjetunie / de wapenwedloop te duur/onbetaalbaar werd'). Bij de tweede formulering om voorbeelden van antwoorden die passend, kenmerkend en feitelijk juist genoemd mogen worden, maar waar ongetwijfeld ook andere, juiste voorbeelden van antwoorden gegeven kunnen worden.

Deze voorbeelden moeten voldoen aan de formulering zoals die bij punt 2, paragraaf 3.3 van de algemene regels terug te vinden is: 'Indien een antwoord op een open vraag niet in het beoordelingsmodel

voorkomt en dit antwoord op grond van aantoonbare, vakinhoudelijke argumenten als juist of gedeeltelijk juist aangemerkt kan worden, moeten scorepunten worden toegekend naar analogie of in de geest van het beoordelingsmodel'.

Een aanvulling op deze regel voor het vak geschiedenis en staatsinrichting staat bij punt 3, de vakspecifieke regels: 'De vakinhoudelijke argumenten waarvan sprake is in de algemene regel 3.3 moeten voor het vak Geschiedenis en staatsinrichting afkomstig zijn uit gezaghebbende, wetenschappelijk verantwoorde publicaties'.

Hier rust dus een grote verantwoordelijkheid bij de corrector. Op grond van zijn of haar professionaliteit mag verwacht worden dat hier integer mee omgegaan wordt. De voorbeel-

- 2p ○ 9 → Welke twee bronnen zijn kenmerkend voor de leefomstandigheden van arme mensen tussen 1850 en 1900? Leg per bron uit waarom.

Doe het zo:

Bron ... (vul nummer in) is kenmerkend, omdat ...

Bron ... (vul nummer in) is kenmerkend, omdat ...

bron 5

ophalen van poepemmers



den in het correctievoorschrift worden niet zo maar bedacht.

Ter illustratie: Bij vraag 9, bron 5 staat als voorbeeldantwoord dat de bron kenmerkend is voor de leefomstandigheden van arme mensen tussen 1850 en 1900 omdat de arme mensen zelf met hun poepemmers moesten sjouwen. Antwoorden als 'er was nog geen riolering' of 'rijken hadden vaak een eigen beerput of aansluiting op de gracht' zijn op basis van de informatie uit de bron feitelijk onjuist omdat het afgeleiden ervan zijn en kunnen daarom niet als modelantwoord opgeschreven worden.

Dat dergelijke antwoorden door docenten als juist beoordeeld worden, is de ruimte die zij zichzelf op basis van hun professionaliteit en inzicht toe-eigenen. Een correct voorbeeld van een juist antwoord is het echter niet. Begrijpelijk naar aanleiding van de gegeven antwoorden van leerlingen wel. Bij het toegenomen vaardigheden-gehalte van de examens en het glo-

bale karakter van het examenprogramma, zullen dergelijke situaties zich vaker voordoen dan voorheen.

Een andere klacht betreft het niet kunnen honoreren van een gedeeltelijk juist antwoord. Zo eenduidig als voorheen menig antwoord geformuleerd kon worden onder verwijzing naar de stofomschrijving, zo rigide komt het huidige correctievoorschrift soms over: het is óf goed óf fout. Maar zo simpel is het niet bij het vak geschiedenis. Helaas is het bij de opzet van de nieuwe vmbo-examens niet meer mogelijk om gedeeltelijk juiste antwoorden goed te rekenen, tenzij precies aangegeven wordt uit welke elementen een gedeeltelijk juist antwoord moet bestaan of wat aan een correct antwoord ontbreekt. En dat is nou juist bij het vak geschiedenis weer niet altijd mogelijk.

Een ander voorbeeld ter illustratie: sommige vragen zijn samengestelde vragen waarbij eerst een keuze

gemaakt moet worden tussen twee alternatieven om daarna deze keuze toe te lichten of te verantwoorden. En dat alles voor slechts één scorepunt. Een logische reactie is dan: geef óf de keuze weg óf geef twee scorepunten. Deze reactie is begrijpelijk maar de oplossing is niet zo eenvoudig als gedacht.

Beoogd wordt de vaardigheid te toetsen dat leerlingen informatie kunnen ordenen, bruikbare informatie kunnen toepassen en deze keuzes kunnen verantwoorden en toelichten. Een keuze uit twee antwoordmogelijkheden heeft een hoog gokgehalte en kan door leerlingen zonder enige kennis van zaken eenvoudig goed gemaakt worden. Deze 'blinde' keuze (50% gokkans) honoreren met één scorepunt is bovendien niet billijk vergeleken met andere vragen die één scorepunt opleveren en waar veel meer voor gedaan moet worden. Veel belangrijker is echter dat een leerling de gemaakte keuze in eigen woorden moet kunnen verantwoorden.

Eigenlijk zijn deze antwoordelementen onlosmakelijk aan elkaar gekoppeld: geen scorepunt zonder toelichting.

Een andere mogelijkheid zou kunnen zijn om voor deze vraag twee scorepunten toe te kennen op basis van de overweging dat er twee antwoorden gegeven moeten worden. In dat geval zou een koppeling van beide antwoordelementen moeten leiden tot een score van óf geen óf twee punten (zonder dat het toegestaan is één scorepunt toe te kennen). Dat zou echter weer op onbegrip stuiten en de mogelijkheid bieden aan die ene docent om toch één scorepunt toe te kennen terwijl andere collega's zich strikt aan de regels houden.

De discussie zal voorlopig wel blijven gaan over de wijze waarop een correctievoorschrift gelezen en toegepast moet worden, welke antwoordelementen nodig en gewenst zijn en wat er nog meer goed gerekend mag worden buiten het antwoord dat in het correctievoorschrift is opgenomen. Daarom is het van belang dat de VGN een podium biedt waar deze discussie gevoerd kan worden.

Te makkelijk voor GLTL

De spreiding van leerstof, vaardigheden en vraagvormen

Het is niet voor iedereen duidelijk hoe een examen wordt samengesteld. Soms lijkt het alsof de spreiding over de stof niet goed is en dat over de ene eindterm veel meer vragen gesteld worden dan over de andere. Zo werd opgemerkt dat er te veel vragen in het examen stonden over de tijd in Nederland rond 1900 of over Duitsland tijdens de Koude Oorlog en dat er nauwelijks of geen vragen gesteld werden over de crisishaarden tijdens de Koude Oorlog.

Een centraal examen behoort valide te zijn, d.w.z. behoort de totale stof te omvatten en te toetsen wat leerlingen geleerd hebben. Hier stuiten we op de grenzen van de mogelijkheden die het huidige examenprogramma ons biedt. Wat inhoudelijk wel en niet gekend en bevraagd mag worden is veel onduidelijker dan voorheen bij de stofomschrijvingen. Veel meer wordt nu *globale* kennis over een onderwerp getoetst met daaraan gekoppeld vaardigheden. Niet meer *gedetailleerde* kennis. Als crisishaarden bij het onderwerp Koude Oorlog niet expliciet genoemd worden, mogen we er dan zonder voorkennis naar vragen? Sterker nog, bij nadere bestudering van de eindtermen blijkt dat het onderwerp eigenlijk veel meer over de naoorlogse geschiedenis van Duitsland gaat dan over de Koude Oorlog!

Een examen moet naast een spreiding aan kennis en vaardigheden ook een spreiding aan vraagvormen kennen. Zo wisselen meerkeuzevragen, voorgestructureerde vragen en open vragen elkaar veelvuldig af, evenals vragen naar toepassingen, argumenteringen, redeneringen e.d.. Daarnaast bestaat ongeveer de helft van de vragen uit zogenaamde overlapvragen, d.w.z. dat de helft van alle vragen identiek is voor KB en GLTL. Soms betekent het dat de vragen voor GLTL daardoor te gemakkelijk worden (zie bijvoorbeeld GLTL vraag 27, 29 en 37 = KB vraag 27, 29 en 33), soms betekent het juist het omgekeerde, namelijk dat de vragen voor KB te moeilijk zijn (zie bijvoorbeeld in KB vraag 1, 10 en 13 = GLTL vraag 1, 13 en 16). Het niveau van

- 1p ● 27 Waarom zagen de Verenigde Staten in 1947 de Sovjetunie niet meer als bondgenoot, maar als tegenstander? Omdat de Sovjetunie
- A bestuurd werd door Stalin.
 - B de Berlijnse Muur had gebouwd.
 - C enkele nazi's bescherming bood.
 - D in Oost-Europa de baas wilde blijven.

- 1p ● 29 Gebruik bron 21.
Op welke kaart is de grens van het Oostblok in 1955 juist weergegeven?
- A kaart 1
 - B kaart 2
 - C kaart 3

bron 21



- 1p ○ 37 Hieronder staan drie gebeurtenissen:
- 1 De relatie tussen West- en Oost-Duitsland verandert door de 'Ostpolitik'.
 - 2 Door de Blokkade van Berlijn wordt de stad moeilijk bereikbaar.
 - 3 West- en Oost-Duitsland worden weer één land.
- De Koude Oorlog zou je in drie fasen kunnen indelen: het begin, het midden en het einde.
→ Welke gebeurtenis hoort bij welke fase? **Let op!** Elke fase mag maar één keer genoemd worden.
- Doe het zo:
gebeurtenis 1: ... (vul in: het begin, midden of einde van de Koude Oorlog)
(enz. tot en met gebeurtenis 3)

Te moeilijk voor KB

- 1p ● 1 Een 'verzorgingsstaat' is een staat waarin
- A alle arme mensen steun kunnen krijgen van liefdadigheidsorganisaties.
 - B alleen ouderen, werklozen en jongeren steun kunnen vragen.
 - C iedere burger in welvaart leeft zonder vrees voor armoede.
 - D niemand gebrek heeft aan de eerste levensbehoeften.

- 1p ○ 13 → Noem één onderdeel van het sociale beleid van de regering in de jaren dertig waarover veel mensen ontevreden waren.

beide examens moet dan ook vooral behaald worden door de specifieke, voor die bepaalde leerweg op niveau gemaakte vragen. Voor GLTL houdt dat in dat het verrijksdele ongeveer een kwart van het examen in beslag neemt en dat het andere kwart specifieke GLTL-kerneel-vragen zijn.

Dat er veel nadruk op het verrijksdele ligt is juist, maar té veel nadruk is niet juist. Ongeveer een kwart van het examen moet bestaan uit verrijksstof. Bij het onderwerp Koude Oorlog *leek* het meer omdat, naast het verrijksdele, ook in het kerneel de rol van de Verenigde Staten uitvoerig aan bod komt. In totaal ging het slechts om vier vragen die betrekking hadden op het verrijksdele (32 tot en met 35) met in totaal 5 scorepunten. Alleszins redelijk dus. Bij het eerste onderwerp ging het om 8 scorepunten bij het verrijksdele (vraag 7 tot en met 9 en vraag 22 en 23).

In een toetsrationale wordt precies bijgehouden welke vraagvormen, welke vaardigheden, welke overlapvragen op basis van welke eindtermen op welke plaats in het examen voorkomen. Die spreiding is dus aantoonbaar aanwezig. Dat de uitwerking van eindtermen chronologisch rond een ijkpunt als het jaar 1900 komt te liggen of dat er veel nadruk ligt op de geschiedenis van Duitsland of de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog is misschien niet altijd prettig en wenselijk, maar op basis van het voorgaande wel logisch en verklaarbaar.

Het taalgebruik

Regelmatig valt de verzuhting op dat het examen geschiedenis steeds minder met geschiedenis en steeds meer met Nederlands te maken heeft. Bronnen interpreteren wordt al gauw uitgelegd als tekst verklaren. Ja, natuurlijk, een vraag of een bron goed lezen veronderstelt een bepaalde mate van leesvaardigheid. En natuurlijk kunnen vragen soms helderder, korter of eenduidiger geformuleerd worden, maar een bepaalde mate van beheersing van de Nederlandse taal mag toch wel ver-

ondersteld worden? Het taalgebruik in een examen is beslist niet moeilijker of ingewikkelder dan het taalgebruik in de gangbare schoolboeken voor geschiedenis. Ieder examen wordt bovendien door een neerlandicus gescreend. VMBO-leerlingen zijn niet allemaal even taalzwak. Dat de ene leerling meer moeite heeft met de Nederlandse taal dan de ander is ook duidelijk. Maar examens worden nu eenmaal gemaakt voor een bepaalde leerweg, op een bepaald niveau; niet speciaal voor taalzwakke, allochtone of dyslectische kinderen.

Misschien verdient het aanbeveling de leerlingen vóór afname van de examens meer voor te bereiden op de manier waarop vragen geformuleerd worden en wat ze kunnen verwachten. Door ze bijvoorbeeld oude examens te laten maken.

De laatste jaren komen er niet veel klachten meer binnen over de omvang van het examen. Dat heeft deels te maken met het feit dat er minder opgaven in een examen zitten dan voorheen en deels met de telling van het aantal woorden per examen. Hiermee wordt geprobeerd de omvang van het examen als geheel binnen de perken te houden.

De Toets- en itemanalyse en de normering

Na correctie van de examens worden de resultaten van de eerste vijf kandidaten via een formulier voor versnelde correctie via het Wolfstelsel doorgestuurd naar het Cito. Daar worden de resultaten met behulp van de computer verwerkt tot een psychometrische analyse. Het resultaat wordt een TIA (= Toets- en Item Analyse) genoemd. Deze gegevens worden gebruikt om de examens te analyseren en de N-term (= normeringsterm) vast te stellen.

Aanvankelijk werd de N-term van het GLTL-examen 2004 op basis van de TIA-gegevens vastgesteld op 0,4. Daarna vond er een correctie plaats waarbij rekening gehouden is met kritiek op de overlapvragen 18 (GLTL)/17 (KB) en 25 (GLTL)/23 (KB), resulterend in een ophoging van de N-term met 0,2 zowel voor GLTL als voor KB.

Belangrijkste conclusies van de TIA voor geschiedenis GLTL tijdvak 1 zijn:

- het onderwerp Verzorgingsstaat heeft aanzienlijk hoger gescoord dan de Koude Oorlog (bijna een vol punt verschil);
- de meerkeuzevragen zijn, in tegenstelling tot de voorgaande jaren, iets beter gemaakt dan de open vragen;
- vragen mét bronnen zijn iets beter gemaakt dan vragen zonder bronnen;
- de vragen die betrekking hadden op het verrijksdele waren te eenvoudig;
- de jongens hebben het examen iets beter gemaakt dan de meisjes.⁵

Natuurlijk is er ook commentaar geweest op diverse andere vragen. Met name op vraag 24, 32 en 35 is kritiek geleverd. Toch leverde de TIA bij deze vragen geen afwijkende score op: goede leerlingen maakten deze vragen goed, slechte leerlingen slecht.

De CEVO heeft besloten deze vragen bij de vaststelling van de N-term gewoon mee te tellen in de totaalscore (zie blz. 29). Het inhoudelijke commentaar dat door docenten en de VGN op deze vragen gegeven is, was onderwerp van discussie maar heeft niet geleid tot een aanpassing. De formulering van de vragen had zeker hier en daar wat zorgvuldiger gekund, iets wat iedereen die betrokken is bij de examens zich ter harte zal nemen.

Het blijft belangrijk de examens kritisch te volgen. Er wordt goed geluisterd naar kritiek, maar dat wil niet zeggen dat *alle* op- en aanmerkingen gehonoreerd worden.

Het verrijksdele

Ook onderdeel van het examenprogramma voor GLTL is het verrijksdele. Er is veel discussie over de inhoud en de wijze van toetsing hiervan. Gaat het hier alleen om een verdieping of uitbreiding van de leerstof van het examenonderwerp (dus: 'extra stof') óf moeten er over deze stof ook moeilijkere vragen gesteld worden dan over de stof van het kerneel (de Theoretische Leerweg geeft immers als enige leerweg het

recht op doorstroming naar de havo) óf beiden?

De twee verrijksdelen gekoppeld aan de beide examenonderwerpen zijn niet echt uitgekristalliseerde 'historische' onderwerpen. 'De ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland' spreekt niet echt tot de verbeelding en 'Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog' wordt al snel aangegrepen om de oorlog in Vietnam onder de loep te nemen.⁶ Toch moeten beide, relatief kleine onderwerpen prominent in het examen zitten én zich in moeilijkheidsgraad onderscheiden van het KB-niveau. Dat levert zowel voor de docenten als voor de examenmakers bij de voorbereiding de nodige problemen op. Aangezien de vragen over de verrijksdelen verspreid voorkomen tussen de andere vragen, zijn ze niet snel als zodanig herkenbaar en kan het soms de indruk wekken dat er (te) veel nadruk op één bepaald onderdeel ligt of één bepaalde periode. Bij het samenstellen van het examen wordt vooral rekening gehouden met een chronologische opbouw en niet zozeer met een opbouw rondom een thema of een casus.⁷

Vandaar dat het *lijkt* dat er veel van hetzelfde in zit of zich afspeelt in dezelfde tijd, maar in werkelijkheid wordt het beeld vertroebeld doordat zowel het kerndeel als het verrijksdeel als één geheel worden gepresenteerd.

Een groot probleem vormt wel de beperkte mogelijkheid om goede vragen te maken bij de beperkte hoeveelheid verrijksstof. Voor het tweede achtereenvolgende jaar is gebleken dat de vragen bij het verrijksdeel veel te gemakkelijk zijn. Dit jaar was dat bijvoorbeeld duidelijk te zien bij vraag 7, 8 en 9 (over riolering, waterleiding, volksgezondheid en leefomstandigheden rond 1900) en vraag 22 en 23 (de teksten-op-sigarettenpakjes-vragen). Dat heeft ertoe geleid dat er door de CEVO naar een oplossing gezocht wordt voor het verrijksdeel waarbij er én meer sprake zal zijn van 'echte' geschiedenis (globaal overzicht van de twintigste en eenentwintigste eeuw) én er meer vragen

1p ○ 18 Enkele kenmerken van de wederopbouw van Nederland na 1945:

- a de lonen stijgen nauwelijks
- b de productiekosten stijgen nauwelijks
- c de verkoopcijfers stijgen
- d de werkgelegenheid groeit

→ Welke volgorde is kenmerkend voor de economische groei van Nederland in de jaren vijftig? Schrijf alleen de letters op. De eerste letter is al ingevuld.

Doe het zo:

eerst a, dan ..., vervolgens ... en ten slotte ...

2p ○ 24 Hieronder staan vijf voorstellen voor afspraken over Duitsland na de Tweede Wereldoorlog:

- 1 Duitsland moet gedemilitariseerd worden
- 2 Duitsland moet gedennazificeerd worden
- 3 Duitsland moet lid van de NAVO worden
- 4 Duitsland moet verdeeld worden in twee staten
- 5 Duitsland moet zijn koloniën afstaan

→ Welke **twee** afspraken zijn **werkelijk** gemaakt tijdens de conferentie van Jalta? Schrijf alleen de nummers op.

op het niveau van het verrijksdeel gesteld kunnen worden. Hiermee zou ook tegemoet gekomen worden aan de maatschappelijke wens, zoals verwoord door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (de commissie-De Rooy), om aan de hand van oriëntatiekennis meer overzichtsgeschiedenis op te nemen.

Invoering van het overzicht valt zeker niet vóór 2008 te verwachten en zal bovendien alleen maar gelden voor GLTL (het komt dan in plaats van het verrijksdeel). Nadere mededelingen hierover zijn in de loop van het komende jaar van de CEVO te verwachten.

De specificaties

Uit de reacties van leerlingen en docenten blijkt dat het examen niet altijd voldoet aan de verwachtingen. Eén oorzaak hiervan is het globale karakter van het examenprogramma. Er is een grote verscheidenheid in de uitwerking ervan in de schoolboeken en ook docenten verschillen in hun benadering. Menigmaal is, door zowel leerlingen als docenten, de verzuhting geslaakt dat er veel uit het boek geleerd en behandeld is maar dat er weinig of geen vragen over gesteld zijn.

Reeds eerder is opgemerkt dat de omzetting van eindtermen in leerstof de verantwoordelijkheid is van edu-

catieve uitgeverijen. Soms kan dat leiden tot onjuiste interpretaties van eindtermen of tot uitbreidingen die de eindtermen ontstijgen. Ook examenmakers lopen vaak tegen die grens aan. Vandaar dat besloten is door de CEVO, bij de eindtermen van de onderwerpen die centraal geëxamineerd worden specificaties op te nemen die meer duidelijkheid geven en houvast bieden. Dat betekent geen uitbreiding van de leerstof, maar wel meer zicht op de achterliggende bedoeling ervan.

De specificaties vormen geen gedetailleerde stofomschrijving maar een korte, puntsgewijze opsomming van ontwikkelingen, gebeurtenissen, begrippen, e.d. die bekend verondersteld worden bij een eindterm.

Zowel binnen de VGN als tijdens de VMBO-studiedag van dit jaar in Utrecht zijn de specificaties besproken. Het initiatief werd toegejuicht en de specificaties werden een duidelijke verbetering gevonden. Toch zijn hiermee lang niet alle problemen opgelost. Ze geven weliswaar duidelijker een richting aan en timmeren toch de zaak niet helemaal dicht met feitjes en opsommingen. Maar wat precies gekend en gekund moet worden, is ook met deze specificaties nog steeds niet helemaal duidelijk.

Het blijft zoeken naar een wankel evenwicht tussen kennis en vaardigheden.

BB-examen

De examens voor de basisberoepsgerichte leerweg vormen een apart verhaal. Tot het afgelopen jaar bestonden er geen geschiedenisexamens op dit niveau. Er zijn slechts weinig leerlingen die dit examen gemaakt hebben. Uit gesprekken met docenten die geschiedenis geven aan deze leerlingen, wordt duidelijk dat het niveau van het examen goed te noemen is en dat men zeer tevreden is over de vragen en de vraagstellingen. Leerlingen vinden het zelfs leuk om dit examen te maken!

Jammer genoeg heeft het geen zin dat de VGN een examenbespreking organiseert, omdat de betreffende docenten daar weinig belangstelling voor hebben. Het is te meer jammer omdat juist in deze leerweg de komende jaren ontwikkelingen te verwachten zijn die ook voor de andere leerwegen in de toekomst van belang kunnen zijn.

Niet alleen wordt er nagedacht over een mogelijkheid examens te maken voor een leergebied (als een logisch vervolg op ontwikkelingen in de onderbouw, zie het artikel van Lieke Meijs en Theo van Zon op bladzijde 6-9 van dit nummer, red.), maar ook zullen in de nabije toekomst de papieren examens in de BB-leerweg vervangen worden door beeldschermexamens. Daarmee wordt het mogelijk om op basis van een toetsenbank een examen samen te stellen dat op meerdere momenten in een jaar afgenomen kan worden en waarbij toch geheimhouding gewaarborgd blijft. Deze mogelijkheid tot flexibilisering van het afnamemoment van het examen speelt in op de behoefte bij met name de BB-leerweg om examens af te kunnen nemen *direct* nadat de leerstof in de klas is behandeld.

De eerste jaren zullen zowel schriftelijke als beeldschermexamens naast elkaar voorkomen om daarna over te gaan in uitsluitend beeldschermexamens. Ook hierover zullen de komende jaren nadere mededelingen van de CEVO te verwachten zijn.

Tot slot

De komende jaren is het volgende te verwachten bij de examens geschiedenis in het VMBO:

- de huidige wijze van toetsing van beschrijvende, verklarende en waarderende vragen komt te vervallen;
- het woord beeldelement zal vervangen worden door een andere formulering waarbij duidelijker wordt dat het om onderdelen van een prent of foto gaat;
- de nadruk op vaardigheden blijft, waarbij met name aandacht geschonken zal worden aan vaardigheden als het gebruik van begrippen als betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid;
- de examenonderwerpen zullen met ingang van het komende examen jaarlijks voorzien worden van specificaties en die zullen o.a. in *Kleio* en op de VGN-site gepubliceerd worden;
- over enkele jaren zal een globaal overzicht van de twintigste- en eenentwintigste-eeuwse geschiedenis te verwachten zijn in plaats van het verrijksdeel;
- op korte termijn vinden er experimenten plaats met beeldschermtoetsen en zal er onderzoek plaatsvinden naar toetsing per leergebied (beide alleen voor de BB-leerweg);
- er zullen gesprekken plaatsvinden met het VGN-bestuur en de regiovoorzitters over de voortgang en ontwikkelingen van de examens geschiedenis in het VMBO.

Over de VMBO-examens van het afgelopen jaar kan gezegd worden dat ze niet de schoonheidsprijs verdienen, maar ook niet dat ze slecht waren. Het is nog steeds zoeken naar de juiste vorm bij de juiste inhoud. Dit geldt niet alleen voor de examenmakers. Wat niet wegneemt dat ook zij nog zorgvuldiger zullen moeten kijken naar de juiste, passende vraagvormen, taaltoepassingen, formuleringen van antwoordmodellen, dekking van leerstofinhouden, enzovoort.

Tegelijkertijd zal er ook door de VGN, naast alle andere verantwoordelijke instanties, gekeken moeten worden naar de meest geschikte inhoud van het examenprogramma en de best passende examenvorm daarbij. Men zal hierbij niet voorbij kunnen gaan aan een nieuwe positionering van het vak geschiedenis in het VMBO. Een zorg voor morgen? Vandaag!

Noten

- 1 De nieuwe VMBO-examens geschiedenis zijn dit jaar voor de tweede keer afgenomen. Voor een vergelijkbaar overzicht met achtergrondinformatie over het examen van 2003, zie: *KLEIO*, nummer 6, 2003, 20-24.
- 2 De meeste reacties van leerlingen zijn afkomstig van de site www.examenbundel.nl en de mogelijkheid om te chatten in de periode tussen 25 mei en 1 juni 2004.
- 3 Citaten van docenten zijn ontleend aan de VGN-site www.vgnkleio.nl en de mogelijkheid om aldaar op de examens te reageren via 'forum'.
- 4 Zie de artikelen in *Kleio* nr. 2 (2000), nr. 4 en nr. 7 (2002) en nr. 6 (2003).
- 5 Deze gegevens gelden alleen voor GLTL. Met een steekproefgrootte van 1870 kandidaten mag de uitkomst als zeer betrouwbaar worden beschouwd. De tendens bij KB en BB is hetzelfde.
- 6 En wat te denken van één van de twee verrijksdelen van het komend jaar in het examen: de verhouding mens – milieu ...
- 7 Een examen dat deels samengesteld zou zijn op basis van de volgorde van de eindtermen, deels chronologisch, deels thematisch of rondom een casus, zou bij een geschiedenisexamen als zeer storend en onevenwichtig ervaren kunnen worden.

Jeder zijn eigen Middeleeuwen



Jan van Oudheusden bespreekt:

Ronald van Kesteren,
'Het verlangen naar de Middeleeuwen. De verbeelding van een historische passie'.

(Wereldbibliotheek: Amsterdam

2004) 634 blz., prijs € 29,90.

Als promoverende geschiedenisleraar leef je gedurende geruime tijd in twee volstrekt gescheiden werelden. Jaar na jaar puilt je schooltas uit van correctiewerk en lesvoorbereiding, sta je voor schoolklassen die al of niet in je les geïnteresseerd zijn, voer je ontelbare gesprekjes over leerlingen, koetjes en kalfjes ... maar tussen die bedrijven door ben je in de beslotenheid van je studeerkamer doende, verborgen voor de buitenwereld, prinsheerlijk en volkomen autonoom, om stukje bij beetje een magnum opus te construeren als ware het een kasteel, geheel naar eigen snit en smaak. En na de promotieplechtigheid staat er tussen het publiek ook een heel rijtje leerlingen klaar om je te feliciteren.

Deze prettige sensatie overkwam ook collega Ronald van Kesteren. Hij is sinds enige tijd weliswaar geen geschiedenisdocent meer, maar geeft nog wel filosofie op zijn school, het Valuas College, in Venlo. Hij is ook gastonderzoeker middeleeuwse geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam.

Dit voorjaar demonstreerde hij zijn eruditie door een lijvig proefschrift te presenteren over een onderwerp dat nu niet direct een grote actualiteitswaarde bezit, namelijk de manier waarop de Middeleeuwen in latere tijden zijn beschouwd en geïnterpreteerd. Hoe is het middeleeuwse verleden in beeld gebracht, en met welke achterliggende motieven geschiedde dat?

Zo'n onderwerp levert het gevaar op oneindig uit te zijn. Vandaar dat Van Kesteren besloot tot een tweeledige opzet. Eerst koos hij een sprekend deelonderwerp, Karel de Grote, om na te gaan op welke manieren er door opeenvolgende generaties heersers en trendsetters met het beeld van deze keizer is omgesprongen. Vervolgens selecteerde hij een zeven-tal geleerde figuren uit de zeventiende, achttiende en negentiende eeuw om aan de hand van hun levensgeschiedenissen aan te tonen hoezeer en vanuit welke motieven de Middeleeuwen hun wereldbeeld hebben gevormd.

Zestien gedaantes van Karel

Het eerste deel lijkt het meest overzichtelijke. Het geeft antwoord op de vraag: tegen welke achtergronden is Karel de Grote in de West-Europese cultuur in de herinnering geroepen? Als je Van Kesteren mag geloven, zijn er wel zestien verschillende Karel-de-Grotes geweest. Niet alleen historici, ook chroniqueurs, schilders, beeldhouwers, illustratoren, dichters, schrijvers en politieke denkers droegen er in de loop der eeuwen toe bij dat het Karel-beeld telkens veranderde.

Van Kesteren beperkt zich tot de Lage Landen, Frankrijk, Duitsland, Engeland en Italië, anders was het beeld nog veel complexer. Een tweede beperking die hij zich oplegt betekent een lichte teleurstelling voor de liefhebbers van geschiedenisonderwijs en vormt een enig-

Opening van het graf van Karel de Grote
door Otto III (Alfred Retbel, 1847).



zins merkwaardige lacune voor de schoolboekschrijver die immers ook in Van Kesteren schuilt (hij was eindredacteur van *Pharos*). Het beeld van Karel de Grote in het onderwijs laat hij namelijk vrijwel onbesproken. Zelfs die ene befaamde schoolplaat van Isings, 'Karel de Grote op het Valkhof te Nijmegen', ontbreekt.

Het voert te ver om hier alle zestien gedaantes (paradigma's, zoals Van Kesteren ze noemt) van Karel de Grote afzonderlijk te beschrijven. Enkele wil ik aanstippen. In de Middeleeuwen leefde Karel voort als rolmodel van vorstelijk gezag. De opening van zijn grafkelder te Aken in het jaar 1000, op last van keizer Otto III, vormt de lugubere intro tot dit deel van het boek. Het lichaam van Karel bevond zich niet liggend in een kist, maar het zat in vol ornaat op een troon alsof de keizer nog heerste. Na bijna twee eeuwen was er behalve de neus nog niets van zijn lichaam door verrotting aangeast. Zijn nagels waren door de handschoenen gegroeid. Vol eerbied liet Otto na zijn bezoek een herstelde dekplaat plaatsen.

Vanaf Otto tot en met Napoleon heeft een bonte stoet heersers zichzelf gepresenteerd als de reïncarnatie van Karel: Frederik Barbarossa, Lodewijk XI de Heilige, hertog Jan I van Brabant, graaf Floris V. Karel is ook de geschiedenis ingegaan als schenker van privileges. Zo deden de Friezen met succes een beroep op de Karolinger ter bevestiging van hun rechten; zij hadden immers Rome voor Karel veroverd. Over een andere gedaante van Karel, die van pauselijk vazal, is een felle strijd ontbrand. Hadden pausen het beschik-

kingsrecht over het keizerschap, zoals de *Schenking van Constantijn* leek te verordonnen? Pas in de vijftiende eeuw werd dit document, zoals bekend, als een vervalsing ontmaskerd. Protestanten van het eerste uur voerden Karel de Grote op als beeldenstormer *avant la lettre*, omdat hij zich blijkens de *Libri Carolini* had gemengd in het conflict tussen iconoclasten en iconodoulen in het Byzantijnse rijk. Achttiende-eeuwse verlichtingsfilosofen stelden Karel naar gelieven voor als verlicht vorst (Montesquieu), dan wel als despoot (Voltaire). In de negentiende eeuw waren het de ultramontanen, onder wie leiders van de zouaven, die in de jaren 1860 de paus militair te hulp snelden tegen de Italiaanse nationalist, die een beeld ophingen van Karel als verdediger van de Heilige Stoel.

Daarnaast was er de evocatie van Karel als begunstiger van studie en wetenschap en als onderwijshervormer. Als zodanig kreeg Karel met name in het negentiende-eeuwse Frankrijk gestalte. Als patroon van het schoolwezen was hij ook acceptabel voor antiklerikalen. Bij het lezen van die passages kwamen in mijn geest spontaan de tekstflarden en de melodie boven drijven van een hitje van een kinderkoor uit de jaren zestig 'C'est ce Sacre Charlemagne' (in het Nederlands: 'Dat was Karel-tje de Grote, Ka-rel-tje de Gro-te): zonder Charlemagne hadden we lekker vrij gehad, maar nu zitten wij dankzij die vervloekte scholenstichter in de schoolbanken gekluisterd.

Ten slotte heeft menig Europees land in Karel zijn eigen nationale

oervader. In ons land deed Alberdinck Thijm belangrijk propaganda-werk, onder meer door bij het zilveren jubileum van koning Willem III er fijntjes op te wijzen dat deze vorst een rechtstreekse afstammeling zou zijn van de grote keizer. In Duitsland schetste in diezelfde tijd de beruchte rassentheoreticus H.S. Chamberlain keizer Karel als een strijdlustige Germaan die de blik van het Duitse ras oostwaarts richtte. In zijn voetspoor traden in nazi-Duitsland onder meer Reichsleiter Alfred Rosenberg en de Führer zelf, die na de Oostenrijkse *Anschluss* de rijkskleinodien van Wenen naar Neurenberg liet overbrengen. Misschien als reactie op dit soort nationale annexaties van het Karel-beeld, riepen na de Tweede Wereldoorlog de idealistische voorvechters van de Europese integratie eveneens Karel de Grote aan. Er werden diverse Karel-de-Groteprijzen ingesteld voor verdienstelijke Europeanen.

Zeven bezeten mediëvisten

In het tweede en langste gedeelte van het boek laat Van Kesteren ons kennis maken met zeven personen met een mediëvistische beroepsformatie: de Italiaanse historicus Muratori (1672-1750), de Franse schrijver Chateaubriand (1768-1848), de Duitse romantici Schlegel (1772-1829) en Görres (1776-1848), de Britse neogotische architect en vormgever Pugin (1812-1852), de Nederlandse literator Alberdinck Thijm (1820-1889) en de Franse romancier Huysmans (1848-1907).

In dit gedeelte komen zowel Van Kesterens eruditie als zijn gedrevenheid om zijn omstanders daarvan deelgenoot te maken in volle

omvang tot hun recht. Elk van de zeven geschetste portretten is een studie op zich, een afzonderlijke publicatie waard.

Muratori presenteert hij als wegbereider van het achttiende-eeuwse Italiaanse nationalisme, maar ook als een *debunker*, die onder meer aantoonde dat de 'ijzeren kroon' van de Longobarden (die een spijker van het Heilig Kruis zou bevatten) een romantisch verzinsel was.

Chateaubriand is interessant omdat hij getuige was van de troebelen van de Franse revolutie. Koningsgraven werden geplunderd, kinderen speelden met het gebeente van vorsten. Deze schrijver ontwikkelde een passie voor graven en dodenakkers en idealiseerde het middeleeuwse christendom als een beschaving, verzoening en verlichting brengende kracht in de maatschappij.

Schlegel en Görres waren getuigen van het opkomende liberalisme en de tegenkracht, het conservatisme. Als conservatieven in hart en nieren modelleerden zij de Middeleeuwen als ideaalbeeld voor hun eigen tijd. Nooit had Duitsland een schonere tijd meegemaakt dan tijdens de Middeleeuwen, aldus Görres. De samenleving was een *Gemeinschaft*, waarin alle delen organisch met elkaar verbonden waren. De Duitse eenheid kon worden hersteld als zijn landgenoten zich weer op de middeleeuwse waarden en normen zouden oriënteren.

Het is jammer dat Van Kesteren zichzelf en de lezer dusdanig diep meesleurt in het doolhof van de herenspinsels van Schlegel en Görres, dat we het zicht op de politiek-maatschappelijke context dreigen kwijt te raken. Welke stempel hebben deze personen nu eigenlijk gedrukt op de geest van hun tijd? Slechts terloops meldt de auteur bijvoorbeeld dat iemand als Heinrich Heine een totaal ander standpunt naar voren bracht. Zo'n opmerking maakt nieuwsgierig naar méér. Heine was toch een invloedrijk romanticus? Was er misschien een polemiek, een publiek debat? Zo nee, zou de auteur ons dan van de relevantie van de voor het voetlicht gebrachte figuren kunnen overtuigen?

Hetzelfde geldt voor de architect en illustrator Pugin, die onder meer 'middeleeuwse' kunst ontwierp voor wereldtentoonstelling van 1851 in het Londense Chrystal Palace. Het Middeleeuwse Hof dat hij er decoreerde hoorde volgens bronnen tot de aantrekkelijkste delen van de hele expositie. Pugin mengde zich in het debat over de aard van de gotiek, en zijn levensverhaal past tevens in dat van de emancipatie van Britse katholieken in de negentiende eeuw.

Hij werkte samen met de architect Charles Barry aan de inrichting van de Houses of Parliament. Hij dweept met de Middeleeuwen en wees de periode die daarop volgde, de Renaissance en de Reformatie, resoluut van de hand.

Als lezer vraag ik me ook hier af, welke plaats Pugin nu precies innam in de artistieke wereld van de negentiende eeuw: is er een relatie met de prerafaëlieten te omschrijven, hoe was het gesteld tussen Pugin en de veel beroemdere Barry, loopt er geen direct lijntje van hem naar de latere Arts-and-Crafts-movement, die zich immers ten dele ook liet inspireren door het middeleeuwse ideaal van eerlijk vakmanschap en de eenheid van architectuur, meubilair en decoratie?

Van Kesteren parafraseert Pugin uitvoerig, zoals diens idolate opmerkingen over de lichtval door de vensters van middeleeuwse kathedralen. Als een schaduw volgt hij zijn hoofdpersoon in diens antiquarische mijmeringen, en naar mijn smaak gaat hij daar te vaak achter schuil. Wat vindt Van Kesteren nu eigenlijk zelf van Pugins ideeën, die je enigszins malicieus ook wel als die van een wereldvreemde reactionair zou kunnen betitelen?

Zeer lezenswaardig zijn de beschouwingen over de katholieke intellectueel Alberdinck Thijm, in Nederland dé navolger van Pugin; de beroemde architect Pierre Cuypers was zijn zwager en geestverwant. Thijm zag in kennis van de Nederlandse architectuur een middel ter bevordering van 'de Nederlandse nationaliteit'. Hij hekelde het geschiedenisonderwijs, dat slechts om jaartallen draaide: die waren 'geen kleurrijke uitdrukking van gebeurtenissen, maar

etiketten, waar de bleke feiten in hare eenvormigheid als de flessen in een apotheek, achter wegschuilen'.

De laatste hoofdfiguur, Joris-Karl Huysmans, lijkt met afstand de meest reactionaire uit Van Kesterens verzameling. Hij zag de Middeleeuwen als een 'anti-heden'. De adeling op kruistocht, de burgerij was via het gildensysteem verzekerd van werk en inkomen, het volk maakte verfijnd handwerk, de clerus raakte in mystieke vervoering. Vanaf het eind van de Middeleeuwen maakte de beschaving echter een diepe val, zo klinkt het uit de mond van een van Huysmans' romanfiguren. Huysmans zette zich af tegen kapitalisme, grote-stadscultuur en socialisme, en ontwaarde joodse complotten. In het verscheurde Frankrijk van de Dreyfus-affaire sloot hij zich op in het antisemitische kamp. Zijn overgang naar het katholicisme leverde een hagiografische verhandeling op over de heilige Lidwina van Schiedam.

Ten slotte

De epiloog waarin de filosoof in Van Kesteren probeert heden en verleden, ook in de persoonlijke sfeer, in associatief verband te brengen, is een omspeling van het bekende thema: elk heden schept zijn eigen verleden. Huizinga zei het al: *'De aard der cultuur bepaalt, wat voor haar geschiedenis zal zijn'*.

Die epiloog is niet echt van essentieel belang om Van Kesterens proefschrift te kunnen waarderen als een geslaagde poging om aan te tonen hoezeer historische interesse schakel en zingevende kracht vormt in het menselijke bestaan.

De geschiedenisdocent die zijn leerlingen ervan wil doordringen dat ons mooie schoolvak niet alleen maar over mensen en machten gaat, maar ook over manieren waarop het verleden als inspiratiebron en argumentatie-arsenaal is gebruikt, kan dankbaar gebruik maken van het materiaal van Van Kesterens Karel-de-Grotebeelden om zijn lessen die extra dimensie te verschaffen.

Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

Embedded is een eufemisme voor de omstandigheden waarin de oorlogsverslaggevers van het Duitse leger in de laatste wereldoorlog werkten. Om hun werk het best te kunnen regisseren had Joseph Goebbels speciale *Propaganda-Kompagnien* in het leven geroepen. Nadat Hitler in de zomer van 1941 zijn kruistocht tegen het bolsjewisme was begonnen, trokken duizenden Nederlandse SS'ers naar het Oostfront. Met hen gingen Nederlandse verslaggevers mee. Op basis van archiefmateriaal en persoonlijke getuigenissen schreef Gerard Groeneveld een fascinerend boek over de Nederlandse afdeling van die PK: *Kriegsberichtter, Nederlandse SS-oorlogsverslaggevers 1941-1945*. Vantilt, € 29,90.

In 1917 maakte het districtenstelsel plaats voor een evenredig kiesstelsel en werd het algemeen kiesrecht ingevoerd. Dit was een radicale breuk met Thorbeckes opvatting dat het parlement niet 'van het volk, maar voor het volk' was. Antirevolutionaire, katholieken en socialisten waren namelijk van mening dat het parlement de bestaande politiek-ideologische verdeeldheid moest weerspiegelen. Jasper Loots beschrijft de consequenties hiervan voor de politiek in het algemeen, die veranderde in partijpolitiek, en voor de liberalen in het bijzonder. *Voor het volk, van het volk. Van districtenstelsel naar evenredige vertegenwoordiging*. In de reeks *De Natiestaat*. De Wereldbibliotheek, € 29,90.

Voor de naoorlogse generatie is het jaar 1968 een waterscheiding, zoals de oorlog dat was voor de generatie ervoor was. Op 1 januari van dat jaar kopte *The New York Times*: 'De wereld neemt afscheid van gewelddadig jaar'. Maar het nieuwe jaar zou bloediger worden en de wereld op haar kop zetten; het was het jaar van de Praagse lente, de moord op Martin Luther King, op Robert Kennedy, de opstand in Parijs en de steeds verder escalerende oorlog in Vietnam en de groeiende protesten ertegen. Mark Kurlansky, 1968. *Het jaar waarin alles anders werd*. Anthos, € 27,95.



Een beknopte bestuurlijke geschiedenis van Nederland met korte biografieën van een aantal hoofdrolspelers, in: Geert Over de Linden, *Haagse Eeuwigheid na 1813. Feiten en kopstukken uit onze bestuurlijke geschiedenis 1813-1970*. Elmar, € 13,50.

Een sleuteljaar in de geschiedenis van de Nederlanden is 1585. Het is het jaar van de val van Antwerpen, die ervoor zorgde dat de Noordelijke en Zuidelijke Nederlanden van elkaar werden gescheiden. De bloei-periode van het eens zo welvarende Vlaanderen en Brabant was nu voorbij, de Hollandse Gouden Eeuw kon beginnen; tienduizenden Vlamingen en Brabanders emigreerden naar

naar het Noorden, waar ze een belangrijke bijdrage leverden aan de economische bloei.

Gustaaf Asaert, 1585 *De val van Antwerpen en de uittocht van Vlamingen en Brabanders*. Lannoo, € 19,95.

In de zomer van 1908 maakte onderwijzer Cor Bruyn, aanhanger van de 'Volle Leven'-theorie van Jan Lighart en schrijver van onder andere *Sil de strandjutter*, met acht van zijn leerlingen een voettocht van Laren naar Sneek. Hij schreef een minutieus verslag waardoor we nu een uniek inkijkje hebben in het kinderleven van toen en een mooi beeld krijgen van het begin van de twintigste eeuw. Cor Bruijn, *De voetreis naar Sneek*. Ad. Donker, € 15,90.

Pruisen heeft een slechte naam. Sebastian Haffner ging dat vooroordeel in *Pruisen. Deugden en ondeugden van een miskende staat*, te lijf. Want Pruisen was in de achttiende eeuw de eerste moderne rechtsstaat, waar een molenaar het tegen de koning kon opnemen, met verregaande tolerantie ten aanzien van religie en een betrouwbaar bestuursapparaat. Het jaar 1871, wanneer onder leiding van Bismarck Duitsland een wordt en de koning van Pruisen keizer over dat Duitse keizerrijk wordt, is volgens Haffner het begin van het einde voor Pruisen. Mets & Schilt, € 22,50.

Van Cees van der Kooij verscheen *Verleden, heden, toekomst. Bronnenboek*, een geschiedenisboek voor Pabo-studenten en leraren in het basisonderwijs. Het geeft een klassiek overzicht van de geschiedenis. Met literatuursuggesties en websites, geïllustreerd. Wolters-Noordhoff, prijs € 51,-.

Bezorgdheid en geklaag over 'de jeugd van tegenwoordig' is van alle tijden. Ook vijfhonderd jaar geleden waren er opvoeders die zich afvroegen hoe de jeugd op het smalle pad van de deugd diende te worden gehouden. Leendert Groenedijk en Benjamin Roberts (red.), *Losbandige jeugd. Jongeren en moraal in de Nederlanden tijdens de late Middeleeuwen en de Vroegmoderne tijd*, Verloren, € 15,-.

WAARHEID OF VERDICHTSEL

Hilde Neus-van der Putten, *Susanna du Plessis. Portret van een Slavenmeesteres* (KIT Publishers: Amsterdam 2003), 184 blz., € 21,50.

In dit goed geïllustreerde boek gaat de Neerlandica Hilde Neus-van der Putten op zoek naar de ware Susanna du Plessis (1739-1795). Aanleiding voor haar onderzoek zijn de verhalen in de orale traditie van Suriname die Susanna voorstellen als de meest wrede Surinaamse slavenmeesteres. De auteur wil het leven van haar hoofdpersoon reconstrueren en stelt zich de volgende vragen: Is het waar dat Susanna tijdens een tocht op de rivier in een tentboot een huilende babyslaaf wreed uit de handen van haar moeder rukte en het kind onder water hield tot het verdrong? En heeft zij als blanke slavenmeesteres een slavin, een liefje van haar tweede man, de borsten laten afsnijden en die vervolgens als maaltijd opgediend aan haar ontrouwe echtgenoot? Stoelen deze en andere gruwelijke verhalen over Susanna op historische feiten?

De slechte naam van Susanna du Plessis in de Surinaamse volksmond begon met de publicatie van de Schotse officier John Stedman in 1796. Stedman vocht rond 1775 in het Surinaamse koloniale leger tegen de marrons. Zijn *Narrative* verscheen in 1799 in een Nederlandse vertaling onder de titel *Reizen naar Suriname*. Hij beschreef de Nederlandse plantagebezitters als de meest wrede slavenbezitters in het Caribische gebied. Volksverhalen, toneelsrukken en romans van onder andere Cynthia McLeod hebben deze beeldvorming (on)bewust versterkt.

Stedman beschreef Susanna als een verschrikkelijke vrouw. Zij zou een slavin die een relatie met haar tweede echtgenoot had gruwelijk hebben laten ombrengen met messteken in de borststreek. Het verhaal van het verdrinken van de baby beschrijft Stedman ook. In latere publicaties van andere auteurs zou Susanna een mooie slavin een gloeiende strijkijzer op het voorhoofd hebben gedrukt, twee slavenjongens hebben laten onthoofden en een vrije negerin, die vroeger haar slavin was geweest, hebben laten vermoorden.

Tenslotte nog voor in de schoolbibliotheek van uitgeverij Ars Scribendi nieuwe deeltjes in bestaande reeksen. In de serie *20^e eeuw*, verschillende delen over wetenschap, mode, muziek en media. Alle delen uit deze reeks € 13,-. Verder in de serie *Politieke & Economische Systemen* van Richard Tames *Dictatuur* en van David Downing *Democratie*, beide € 16,-. En in de serie *Keerpunten in de geschiedenis*, van Tony Allan, *D.N.A.* en van Windsor Chorton, *Uitvinding van Siliciumchip*, beide € 13,50.

Hans Pols

Susanna du Plessis was van Hugenootse afkomst. Haar grootvader had zich na het herroepen van het Edict van Nantes (1685) in Bergen op Zoom gevestigd. Vader Salomon ondernam in 1733 de reis naar Suriname. Als advocaat en gouvernementsambtenaar sloot Salomon du Plessis een financieel voordelig huwelijk met een rijke weduwe, Johanna van Striep die meerdere plantages bezat. Uit dit huwelijk werd op 10 maart 1739 Maria Susanna geboren. Het kind groeide op in de wereld van planters en slaven. Haar vader bekleedde hoge politieke functies en leidde omstreeks 1750 het verzet van de belangrijkste planters tegen de toenmalige gouverneur. Als gevolg van deze ruzie moest vader Du Plessis de kolonie verlaten. Zijn vrouw en kinderen bleven in Suriname achter. Susanna trouwde tweemaal. De eerste keer op vijftienjarige leeftijd (1754). De tweede keer (1767) als weduwe onder huwelijksvoorwaarden om haar bezittingen veilig te stellen. Beide huwelijken bleven kinderloos. Slechts eenmaal, namelijk in 1763/64, verbleef zij in Nederland met haar slavin Maria. In 1795, toen reeds lang gescheiden van haar tweede man, overleed zij op 56-jarige leeftijd. Zij liet een enorm vermogen na aan twee neven. Verrassend is dat zij in haar testament ook een mulattenslaafje Frederik de vrijheid schonk en geld reserveerde voor zijn opvoeding en opleiding. Twee slavinnen liet zij geld na vanwege hun trouwe diensten.

Neus-van der Putten gaat na of deze verhalen iets met de historische werkelijkheid te maken hebben. Zijn al deze gegevens en verhalen betrouwbaar? Wetenschappelijke studies van de laatste twintig jaar toonden aan dat Stedman de slechte behandeling van slaven sterk overdreef en generaliseerde. De behandeling van de slaaf varieerde per meester. Tijd, plaats, soort plantage en het karakter en gedrag



RECENSIES

van de meester waren van invloed op de leefomstandigheden van de slaven.

De auteur vond in de archieven dat van moord op de vrije negerin, genaamd Aurora, in 1792 geen sprake was, want in 1794 was deze slavin nog springlevend.

Het verhaal van de slavin waarvan de borsten werden afgesneden is in de orale traditie aan mevrouw Du Plessis gekoppeld. De onderzoeker spreekt van verdichting, want de volksvertellers en toneelschrijvers baseren zich niet op feiten en archiefmateriaal. In het recente verleden is dit verhaal in het kader van identificatie zo gaan leven onder creoolse Surinaamse vrouwen dat deze verminkte slavin een naam kreeg (Alida) en geëerd werd met een standbeeld. Jaarlijks vinden in Suriname tegenwoordig de miss Alidaverkiezingen plaats.

Is Susanna du Plessis vrij te pleiten van de beschuldigingen? Zover gaat de auteur niet: *'misschien was ze wreed, misschien ook niet'* (154). Als lezer ben je dan even verbaasd. Waarom zoveel pagina's gewijd aan deze kernvraag zonder deze vraag te beantwoorden? Geeft de auteur maar een politiek correct antwoord om de discussie met de nationalistische dichters, romanschrijvers en volksvertellers uit de weg te gaan?

Ik moet toegeven dat de auteur in haar zoektocht veel zakelijke gegevens uit de archieven over Susanna verstrekt. Voor een algemeen publiek schrijft zij een duidelijk betoog. Van een echt levendig portret of reconstructie van het leven van Susanna is echter nog geen sprake. Komt dit misschien door het ontbreken van relevante persoonlijke brieven van Susanna in de archieven? In de grote puzzel Susanna du Plessis ontbreken namelijk nog vele stukken. Welke drijfveren haar bewogen, weten we nog steeds niet. Als zij deze wreedheden werkelijk gepleegd heeft dan zou zij toch door de fiscaal gedagvaard zijn? Maar noch de eigentijdse schrijvers noch de rechterlijke archieven vertellen ons iets daarover.

Ook is het opvallend dat de zeer wrede slavenmeesters uit de orale traditie verschillende geschenken en geld nalaat aan slaven en een jonge slaaf zijn vrijheid verleent. Merkwaardig is eveneens dat ondanks haar slechte behandeling van slaven er op haar plantage 'Nijd en Spijt' geen slavenopstand uitbreekt. Hoe zijn deze tegenstellingen tussen feit en fictie met elkaar te rijmen?

Ik twijfel of ik dit boek aan scholieren van 15-20 jaar moet aanraden. Leerlingen kunnen aan de hand van de mooie foto's en de verstrekte informatie zeker meer inzicht krijgen in enige wezenlijke kenmerken van de werking van het plantagesysteem. Docenten die de slavernij in de bovenbouw behandelen raad ik in ieder geval aan naast dit boek ook stukken uit de romans van Albert Helman (*De stille plantage*) en Cynthia McLeod (*Hoe duur was de suiker?*) te gebruiken. Deze romans geven een vollediger inzicht in het leven van (blanke) vrouwen in een slaven-samenleving.

Ronald Donk

DIEP DUITSLAND

Norbert Elias, *Studies over de Duitsers. Machtsstrijd en habitusontwikkeling in de negentiende en twintigste eeuw* (Uitgeverij Boom: Amsterdam 2003) 606 blz., € 40,79.

'Zo niet – arm, zelfvernietigend Duitsland.'

Dit is de laatste zin van *Gedachten over de Bondsrepubliek*. De filosoof en socioloog Norbert Elias (1897 – 1990)

schreef dat essay in 1978. Het vormt nu het sluitstuk van deel 3 in de reeks die zijn belangrijkste werken bekend wil maken bij een Nederlandstalig publiek.

Elias beschreef in zijn beschouwing hoe moeilijk het was om in het naoorlogse Duitsland het probleem van de schuldgevoelens over het nationaal-socialisme in de openbare discussie te brengen. Het was een probleem van en tussen generaties, een probleem uit het verleden dat voortdurend actueel was gebleven. De Baader Meinhofgroep en haar opvolgers waren er van overtuigd dat de terugkeer van de fascistische geweldsheerschappij alleen met geweld bestreden kon worden. En de machthebbers in de Bondsrepubliek verzetten zich te vuur en te zwaard tegen de dreiging van communisme, geweld en terreur. Elias formuleerde zijn *Gedachten* bij die 'schroefbeweging' van *'de dreiging met revolutie en de vrees ervoor, de dreiging met een dictatoriale politiestaat en de vrees daarvoor'*, toen de vooraanstaande industrieel Hanns-Martin Schleyer (1915) op 18 oktober 1977, na zes weken gevangenschap, door de Rote Armee Fraktion werd vermoord. Een pleidooi om die duivelse dynamiek te doorbreken – op dat moment nog met een open einde dat weinig optimistisch stemde.

Hoe Elias aankeek tegen het Duitsland van de jaren tachtig komt de lezer van dit boek niet te weten. *Studien über die Deutschen* verscheen weliswaar pas in 1989, maar behelste een verzameling artikelen die tussen begin jaren zestig en 1980 waren geschreven. Twee kwesties staan centraal in het boek: de ontwikkeling van een nationale habitus in het Duitse staatsvormings- en civilisatieproces én de duiding van de barbarij van het nationaal-socialisme die uiteindelijk tot de deling van Duitsland en een onpeilbaar diep nationaal schuldgevoel had geleid. Op meesterlijke wijze schetst Elias aan de hand van casuïstiek en beschouwing de eigenheid van het Duitse.

De verschillende artikelen in *Studies over de Duitsers* overlappen en conditioneren elkaar geregeld. Dat is boeiend voor de geïnformeerde lezer, die hierdoor inzicht krijgt in de ideevorming van Elias zelf: in hoe hij eigenlijk is blijven schaven aan *Het Civilisatieproces* uit 1939 gedurende die woelige kwarteeuw in naoorlogs Duitsland. Het is wel een boek voor liefhebbers en specialisten! Wie zijn kennis over negentiende- en twintigste-eeuws Duitsland wil bijspijkeren, kan tussen tal van toegankelijker boeken kiezen.

Hans Moors

Norbert Elias
Studies over de Duitsers

Machtsstrijd en
habitus-ontwikkeling

Boom

TIN-20: HET LAATSTE DEEL

J.W. Schot, A. Rip, H.W. Lintsen (red.), *Techniek in Nederland in de twintigste eeuw, deel 7* (Stichting Historie der Techniek / Walburg Pers: Zutphen 2003), 372 blz., € 39,95 (de hele serie: € 220,95).

Na dertien jaar is het project *Techniek in Nederland* in de twintigste eeuw, ofwel TIN-20, met de publicatie van het zevende deel afgesloten. Een megaproductie, waar eerder in het technieknummer van zomer 2003 in *Kleio* al veel over is geschreven. In dat nummer werd al geconcludeerd dat voor wie inzicht wil hebben in de grote lijnen van de technische en industriële ontwikkeling van Nederland deze serie onontbeerlijk is.

Als dan één deel nodig is om die grote lijn te vatten, dan is het wel dit zevende en concluderende deel. Het is anders opgezet dan de voorgaande zes. In die delen werden – zoals bij de eerdere zesdelige serie *Geschiedenis van de techniek in Nederland, de wording van een moderne samenleving 1800-1890* (ofwel TIN-19) – een groot aantal sectoren en domeinen gereconstrueerd. In deel 7 worden de gegevens uit de zes voorgaande boeken en nieuwe gegevens op een thematische wijze gepresenteerd. Hier gaat het over de materiële eenwording van Nederland, innovatie, schaalvergroting, techniek in de kolonie, ingenieurs als vormgevers van de Nederlandse samenleving, productiviteit en welzijn, de technische consumptiecultuur en in het voorlaatste hoofdstuk vind je een soort synthese door Dick van Lente en Jan Willem Schot, die samen ook al meewerkten aan het eerder genoemde technieknummer van *Kleio*.

TIN-20 ging uit van de stelling dat technische en maatschappelijke ontwikkeling onderling verweven zijn. Het één kan niet zonder het ander. In de dik 3000 gepubliceerde bladzijden (maar daarnaast werden tal van andere publicaties, waaronder proefschriften, in het kader van dit project verzorgd) is een overvloed van bewijs hiervoor geleverd. *Geschiedenis van de techniek in Nederland* kan een geschiedenis van Nederland zijn, zo staat in de inleiding, en deze stelling wordt volmondig waargemaakt in het boek. Zo toont Erik van der Vleuten aan hoezeer wegen, spoorwegen, kanalen, elektriciteitsnetwerken, gasnetten en communicatie-infrastructuur Nederland één maakten. Als je bijvoorbeeld niet met je neus op de feiten wordt gedrukt (de gasramp in België bijvoorbeeld) besef je niet hoezeer een omvangrijk net van gasleidingen geheel Nederland (en het buitenland) vanuit Slochteren bedient. En Rienk Vermij laat zien hoe normalisatie (standaardisering, het geven van voorschriften) werd ingezet waardoor producten van verschillende producenten naadloos op elkaar toegepast konden worden. Vermij schrijft ook over de opkomst van 'de grote zes', Shell, Unilever, Philips, DSM, AKZO en Hoogovens, die vooral voor de Tweede Wereldoorlog de grote spelers waren.

Hoe het technisch onderwijs in Nederland tot bloei kwam wordt door Peter Baggen, Jasper Faber en Ernst Homburg beschreven. Ook hier wordt geconstateerd dat het theoretische onderwijs veel prominentie heeft gekregen. Daarnaast wordt geconstateerd dat wetenschap en techniek

na de Tweede Wereldoorlog – gewonnen door geallieerde techniek – nationale strategische factoren werden. De hoogst opgeleidenen uit het technisch onderwijs, de ingenieurs, architecten en stedenbouwkundigen, hadden toen al een zeer sterke positie bij de vormgeving van de Nederlandse samenleving, zo stellen Dick van Lente en Jan Willem Schot. Zij losten niet alleen technische problemen op, maar hadden vaak uitgewerkte ideeën over hoe die toegepast konden worden. Hun hand is vooral zichtbaar in de nieuwe polders. Het mandaat was daar zeer groot en werd pas tijdens de democratiseringsgolf van de jaren zestig ingeperkt.

Natuurlijk wordt (onder meer in het laatste hoofdstuk door Irene Cieraad) ook stilgestaan bij de minpunten van de voortschrijding van de techniek. Technische ontwikkelingen als film, radio, tv, pc zijn keer op keer als 'gevaarlijk' bestempeld.

'Modern' is al vanaf de jaren twintig een woord met een dubbele betekenis. Zij karakteriseert de Nederlandse maatschappij als 'beheerst hedonistisch'.

Eén minpuntje in dit deel: het artikel over techniek en het koloniale verleden van H. Maat misstaat hier. Waar de andere bijdragen thematisch zijn, is dit toch weer een 'domein-verhaal' en wel over de productie van rietsuiker in Nederlands-Indië. Nog afgezien van het feit dat de olieraffinage op de Nederlandse Antillen (die daar toch veel meer maatschappelijke impact heeft gehad dan de rietsuikerteelt en verwerking in Indië) in het geheel niet wordt genoemd, is het een vreemde onderbreking in dit boek. Ik weet niet in welk deel het wel thuis hoort en wellicht heeft de redactie met ditzelfde probleem geworsteld.

Volgens Van Lente en Schot heeft *Techniek in Nederland* vier cruciale aanvullingen geleverd die het Nederlandse industrialisatieproces en de daarmee verbonden structuurverandering beter begrijpelijk en verklaarbaar maken: 1. Nederland is bewust van een delfstofarm en delfstofrijk land geworden; 2. De schaalvergroting kan niet simpel met kapitaalsintensiteit worden verbonden, noch werd het (tot 1950) door vele actoren nagestreefd; 3. De technische basis van diversificatie moet beter worden uitgewerkt om het ontstaan van de grote bedrijven in Nederland te kunnen verklaren; 4. Industrialisatie was niet alleen een zaak van bedrijven, overheden en vakbonden, maar evenzeer van consumenten en hun organisaties; massaconsumptie volgt niet automatisch massaproductie.

De vraag of *Techniek in Nederland in de twintigste eeuw* geschikt is voor de schoolmediatheek is arbitrair: als uw school de serie niet al heeft ontvangen, dan volgt dat nog.

Ger Jan Onrust



RISORGIMENTO, DE WEDEROPSTANDING EN DE EENWORDING VAN ITALIË

Willebrord Nieuwenhuis, *De vuist van Piemonte. De geschiedenis van de eenwording van Italië* (Bert Bakker: Amsterdam 2004), 238 blz., prijs € 19,95.

Vraag aan willekeurige personen welke associaties ze hebben met Italië en ze zullen vast iets zeggen over de rijke Italiaanse cultuur, de keuken, het landschap en het klimaat, de Italiaanse volksaard, de paus of Berlusconi. Slechts weinigen zullen het hebben over Italië als de eenheidsstaat die het pas in de tweede helft van de negentiende eeuw geworden is. Italië een lappendeken van staatjes en stadstaten? Ook bij leerlingen heeft vaak, meestal uit onbekendheid met de geschiedenis van Italië, de gedachte post gevat dat die laars altijd een eenheid is geweest. Of het moet zijn dat ze via een computerspel iets afweten van het onderwerp; *Risorgimento 1859*, een nieuw spel van GMT Games over de Tweede Italiaanse Onafhankelijkheidsoorlog van 1859. (*Je denkt met drie Italiaanse eenheden makkelijk een enkel Oostenrijks bataljon uit een bos te verdrijven, maar uiteindelijk blijken er twee niet mee te doen, zodat een eenzaam Italiaans bataljon zich te pletter loopt*’, aldus een spelgebruiker op internet).

In welk recent geschiedenisschoolboek staat nog uitgebreid het ontlukende Italiaanse nationalisme beschreven met het moeizame proces van politieke eenwording en bevrijding van Oostenrijk en Frankrijk? Merkwaardig toch, als je kijkt naar de ons omringende landen waar deze geschiedenis op scholen een prominente rol speelt.

Nu is er de mogelijkheid die lacune aan te vullen met het boek van de oud KRO-journalist Willebrord Nieuwenhuis. Tenminste, dat dacht ik ...

Het boek had ook ‘Eenheid in verscheidenheid’ kunnen heten. Want hoewel de politieke en staatkundige eenheid in de negentiende eeuw de facto tot stand gebracht is, de Italianen hebben zichzelf daarvoor niet als een eenheid gezien en doen dat vaak nog steeds niet. Wie verschillende delen van Italië bezocht heeft, weet dat het arme Mezzogiorno (Zuid-Italië) en het rijke Padania (het noordelijk deel van Italië) twee totaal verschillende werelden vertegenwoordigen.

Maar wat anderhalve eeuw staatkundige eenheid niet gelukt is, lukt de radio en de tv wel: het is de Italiaanse taal die verbreedt (ja, en het nationale voetbalelftal natuurlijk). De zeer grote absolute en relatieve afstanden en cultuurhistorische verschillen, onder andere gekenmerkt door de plaatselijke en regionale dialecten, worden overbrugd door de Italiaanse taal. Men verstaat elkaar tenminste maar dat wil niet zeggen dat men elkaar begrijpt of wil begrijpen. Hoezo een eenheid?! Of het moet zijn dat men eensgezind een hekel heeft aan centraal gezag. Onlangs signaleerde Geert Mak nog in zijn Raiffeisenlezing (*‘De Mercator Sapiens anno 2004’*, gepubliceerd op 3 april 2004 in *Het Financieel Dagblad*) dat Italië behoort tot de samenlevingen met een laag niveau van vertrouwen, vanouds gedomineerd door Parmalat-achtige familiebedrijven. Wel vertrouwen in de familie, niet in de staat.

Het zit diep en gaat terug naar de tijd van ver voor het *Risorgimento* (letterlijk: wederopstanding), waar families en stadstaten onderling de dienst uitmaakten. Niet voor niets zei koning Vittorio Emanuele II al dat je over de Italianen maar op twee manieren kunt heersen, met bajonetten of met steekpenningen.

Was er na de val van het Romeinse Rijk dan niemand meer bezig met de eenheidsgedachte? Natuurlijk wel. Dante had het in zijn *Discorsi* over het opnieuw ontwikkelen van saamhorigheid en eenheid in Italië en ook Petrarca (Ode aan Italië) en Boccaccio (negatiever, namelijk over het verdorven Italië) hielden zich bezig met de eenwording. En in Machiavelli's *Il Principe* (1513) komt de politieke eenheidsgedachte centraal te staan. Hij moest echter tot zijn teleurstelling erkennen dat Italianen ‘een grote kracht in de ledematen hebben (individueel tot veel in staat zijn), maar helaas niet in de hoofden (geen leidende figuren hebben)’.

Lange tijd zou dit gemis aan leiderschap zich doen voelen en het was pas in de literaire salons en cafés in diverse Italiaanse steden in de eerste helft van de negentiende eeuw dat de roep naar leiderschap zich vertaalde in de sentimenten van het *Risorgimento*.

Het was slechts een handjevol burgers dat de tijd van het Romeinse Rijk en van de Renaissance wilde doen herleven op zoek naar het gevoel van *italianità*, het gevoel tot één land te behoren, één taal te spreken en geen buitenlandse overheersers meer te hebben. Beïnvloed door de Verlichtingsideeën uit Frankrijk wilde men Italië opstuwen in de vaart der volkeren. De dichter Leopardi verzuchtte:

O, mijn vaderland. Ik zie de muren en de triomfbogen en de zuilen en de steeds verder instortende torens van onze voorouders. Maar de Glorie, die zie ik niet.

Oostenrijkse en Franse troepen speelden de baas in het Italië van het begin van de negentiende eeuw. Het land was verdeeld in staatjes en koninkrijkes, waarbij Piemonte de belangrijkste was. Ook de paus had zijn eigen rijkje en was niet bereid iets van zijn wereldlijke macht in te leveren. Kortom: waar moesten de Italianen het eerst mee beginnen: een bevrijdingsbeweging of een eenheidsbeweging? In beide gevallen ging het om een elite die zich daarmee bezig hield; het grootste deel van de Italiaanse bevolking was verpauperd, ongeletterd en had andere zorgen. Het is daarom opmerkelijk dat er in 1861 van het verdeelde schiereiland in een tijdsbestek van slechts twintig maanden één Italië (afgeleid van *italos*, het Griekse woord voor stier) gemaakt werd.

Vier voormannen zijn ieder op hun eigen wijze daarmee bezig geweest: ‘Garibaldi gewapenderhand, koning Vittorio Emanuele II weifelend, Cavour allereerst met het wapen van de diplomatie en behendige politiek, en Mazzini met lastig uit te voeren actieplannen en wisselende revolutionaire denkbeelden’ (13). Deze vier personen zijn de hoofdrolspelers in het boek van Nieuwenhuis, ieder geëerd met een eigen, korte biografie verspreid over de hoofdstukken. Deze biografi-

sche notities hebben echter een groot 'gossip'-gehalte, gelardeerd met vaak onzinnige, maar amusante anekdotes. Zoals over Mazzini: 'Vaag hield hij zichzelf een goddelijke missie voor om de condities voor het aardse leven te verbeteren. In zijn lange zwarte jas, met indringende ogen in een ascetisch, vaal gezicht, waarvan je heel gemakkelijk de sporen van zijn jarenlange armoede af kon lezen, met zijn zwarte haren en gemêleerde baard, maakte hij indruk als een profeet, en bosjes vrouwen, vooral Britse, vielen op hem' (74). Of over koning Vittorio Emanuele II: 'In de opera vroeg hij aan keizer Napoleon III wat de prijs was voor het gezelschap van een balletdanseresje, dat hij al een tijdje met zijn toneelkijker in het vizier had. 'Vijfduizend frank voor Uwe Majesteit', antwoordde een hofdignitaris. 'Nou, nou, dat is nogal duur', vond Vittorio Emanuele. En de keizer draaide zich om en zei tegen de hoveling: 'Zet het maar op mijn rekening' (174).

Hoe anders was de aanpak van Garibaldi, de tomeloze rebel. Legendarisch is de landing met zijn duizend volgelingen (*I Mille*, om precies te zijn 1088 mannen en één vrouw) in Marsala om van daaruit heel Sicilië in korte tijd te onderwerpen en zichzelf tot 'dictator' van het eiland uit te roepen. De opmars van Garibaldi vanuit het zuiden van Italië naar Napels en Rome ging voor velen te snel, onder andere voor koning Vittorio Emanuele II en Cavour, zijn minister-president. Zij slaakten een zucht van verlichting toen Garibaldi uiteindelijk de koning ontmoette en hem begroette als 'de eerste koning van Italië'. Daarmee was de dreiging van een groter conflict even van de baan.

Opmerkelijk is dat in de jaren vijftig en zestig het 'buitenland' telkens het *Risorgimento* verder hielp. Oorlog tussen en met Oostenrijk, Frankrijk en Pruisen zorgden voor de eenheid, niet de eigen soldaten en ook niet de eigen burgerbevolking; daar leefde de wens tot eenwording niet of nauwelijks, er was geen nationaal gevoel. Nieuwenhuis: 'Italië mocht dan één natie zijn, één geworden was het bij lange na niet' (196). Kenmerkend daarvoor is onder andere de zoektocht naar de hoofdstad die het beste past bij het land: via Turijn (in 1861) en Florence (in 1865) uiteindelijk de stad Rome (in 1871), maar pas wanneer de Fransen wegtrekken en de paus geen vuist meer kan maken, ondanks de hulp van de Nederlandse zouaven. Is het toeval of niet dat de titel van het boek van Nieuwenhuis een verwijzing vormt naar het boek over de Nederlandse zouaven in Rome van Wim Zaal, *De vuist van de paus*?

De vertelstijl van Nieuwenhuis is smeug, soms iets te fantasievol en te populair, maar daardoor weer wel aansprekend, zeker voor leerlingen. Anekdotes zijn er voldoende (zoals Cavour die het over Garibaldi heeft als iemand met de hersenen van een os, of: de hedendaagse uitdrukking *un quarantotto* als een verwijzing naar de verwarring in het jaar 1848, of: het gegeven dat de Italiaanse regering in 1870 voor de verstrooiing van de koning evenveel geld uitgaf als voor het onderwijs in heel Italië). Aan mythevorming geen gebrek, inlevingsmogelijkheden genoeg en beeldend geschreven.

Daarmee is ook gelijk gezegd dat het boek geen historisch-wetenschappelijke pretenties heeft. Nieuwenhuis is met pensioen en zijn hobby heet Italië. Niets mis mee, zolang het daarbij blijft. Toch wordt door zijn onderwerpkeuze en de opzet van het boek iets anders gesuggereerd. Maar politieke ontwikkelingen en analyses worden met primaire bronnen, of met interviews met hedendaagse historici een soort hutspot. Persoonlijke impressies en historische bespiegelingen wisselen elkaar af, maar dan wel alles tegelijk en binnen enkele pagina's. Zeker in het begin van het boek moet je daaraan wennen. Het enthousiasme van de auteur voor het onderwerp is onmiskenbaar, maar slaat door naar een historisch onverantwoorde benadering. Een goed journalist is nu eenmaal niet zomaar een goed historicus. Toch is Nieuwenhuis oprecht geïnteresseerd in de Italiaanse geschiedenis in het algemeen en het *Risorgimento* in het bijzonder.

In de tweede helft van het boek waagt hij zich aan bespiegelingen over wat meer recente zaken die verband houden met het *Risorgimento*: zowel Mussolini's fascisten als het verzet claimden de wettige erfgenaam van het oorspronkelijke *Risorgimento* te zijn, het referendum van 1946 dat de stichting van de republiek markeerde en de laatste laat zich raden: aanhangers van de premier van het langst zittende kabinet na de Tweede Wereldoorlog claimen de term voor zichzelf. Berlusconi is een kind van het *Risorgimento*. Af en toe refereert Nieuwenhuis daar ook aan. 'Het vaderland bleef en blijft voor Italianen tot op heden voornamelijk de plek waar zij wonen. Daar voelen zij zich mee verbonden' (202).

Het verklaart voor een deel ook de schizofrenie van Italianen: de weerstand tegen een verenigd Italië enerzijds, met name tegen het staatsapparaat en het meten met twee maten als het gaat om de behandeling van het Zuiden en het Noorden, en de *italianità* anderzijds (*Forza Italia!*). Cliëntelisme is daarvan al tijdenlang het gevolg en we zijn weer terug bij wat Geert Mak de 'economieën van samenlevingen met een laag niveau van vertrouwen' noemt. Italianen stemmen niet op een partij, laten zich nauwelijks inspireren door een ideologie, maar kijken wat een bepaalde politicus voor hen kan doen.

Juist bij die bespiegelingen en het doortrekken en vergelijken van ontwikkelingen is dit boek het interessantst. Alhoewel het geen nieuws bevat en af en toe een historisch onverantwoorde benadering kent, is het toch niet onbelangrijk dat er na Jaap van Osta's boek over de geschiedenis van het moderne Italië eindelijk weer eens iets in het Nederlands over het *Risorgimento* geschreven is. Voor een schoolbibliotheek heeft het bovendien nog meerwaarde door de opname van een historisch overzicht, geraadpleegde literatuur en internetadressen van museums van het *Risorgimento* (om over de culinaire bijlage van de Piemonteese keuken nog maar te zwijgen).

Huub Kurstjens

HET RECHT EN DE BURGER

Dr. H.L.C. Hermans, *Om des gewetenswille* (Friese Pers Boekerij: Leeuwarden 2004), € 20,-.

Mr. E. Pasman, *Oud zeer* (Bert Bakker: Amsterdam 2004), € 16,95.

In *Om des gewetenswille* draait het om het befaamde arrest van het Hof Leeuwarden van 25 februari 1943, waarin een dief (De Voerman) weliswaar veroordeeld werd, maar toch in vrijheid werd gesteld na afloop van zijn voorarrest teneinde detentie in het beruchte strafkamp Erica in Ommen te voorkomen. De motivering van het Hof voor deze beslissing, '(dat het Hof) *er zich om des gewetenswille van zal onthouden den verdachte te veroordelen tot een gevangenisstraf van zoodanigen duur als in casu in evenredigheid zoude staan tot den ernst van het door den verdachte gepleegde misdrijf*', die neerkomt op een motie van wantrouwen tegen het overheidsapparaat, is een voorbeeld van wat een onafhankelijke rechterlijke macht kan doen tegen een misdadige overheid.

Het Hof heeft dit arrest gewezen in de wetenschap dat zij noch van de Hoge Raad, tot haar schande, noch van het Ministerie van Justitie enige steun of sympathie voor haar beslissing kon verwachten. Dat dit moedige arrest niet zonder gevolgen voor de makers is gebleven moge duidelijk zijn. Twee van drie raadsheren, waaronder de president, Mr. Viehoff, werden ontslagen en moesten onderduiken. De motivering van het Hof is na de oorlog in 1946 door de Franse procureur-generaal Faure in Nürnberg integraal overgenomen om de misdadigheid van het Nazi-regime te onderstrepen.

Oud Zeer gaat over de geschiedenis van de journalist Willem Oltmans in zijn relatie met de Staat der Nederlanden en een aantal van haar instanties (zoals het Ministerie van Buitenlandse Zaken en de BVD) in de periode 1956-2000. Deze 'relatie' leverde Oltmans uiteindelijk (na arbitrage) een schadevergoeding op van 8 miljoen gulden.

Het verhaal gaat eigenlijk over de machteloosheid van de burger tegen ambtelijke willekeur en politiek getinte bureaucratie. Vooral dit laatste aspect maakt het zo uitzonderlijk – naar wij hopen – en verklaart ook de hoogte van de schadevergoeding. Het ongemakkelijke gevoel dat de lezer aan dit boek overhoudt, schuilt in de bevestiging van de heersende vertrouwenscrisis in de verhouding van de burger tot de overheid, de politiek en de bureaucratie in brede zin.

Ieder systeem staat of valt bij de betrouwbaarheid van de deelnemers en dat stemt in de regel niet optimistisch. Maar in Nederland is het uiteindelijk na veertig jaar toch mogelijk gebleken je recht te halen en dat is zeker niet overal het geval. De zaak onderstreept het gevaar dat een politieke groepering – in dit geval de confessionele partij – die 75 jaar bijna onafgebroken aan de macht is geweest, voor de rechten van het individu met een andere politieke opvatting risico's met zich meebrengt.

De reden dat ik deze twee boeken samen bespreek is gelegen in het Recht. Ik denk dat beide boeken voor schoolieren te veel juridische kennis vereisen, maar voor docen-

ten van grote waarde zijn als bron om de functie en de loop van het Recht aan hun leerlingen te onderwijzen.

Bovendien loopt het verhaal in beide gevallen op miraculeuze wijze goed af. De rechthebbende haalt zijn recht c.q. de verdachte komt niet in een strafkamp terecht.

Hoe dat wordt bereikt in een situatie waarin het openbaar bestuur ondeugdelijk handelt en hoeveel pijn en moeite het kost om het recht van het individu te beschermen tegen de willekeur van de Staat, daar gaat het in deze boeken om.

Uiteindelijk gaat het om persoonlijke integriteit tegenover de bij tijd en wijle normloosheid en gewetenloosheid van de Staat. Als je leerlingen iets moet meegeven voor hun latere bestaan is het dat wel. Gehoorzaamheid is niet voldoende. Leer kinderen zelf na te denken over goed en kwaad en laat zien hoe anderen daar onder zeer moeilijke omstandigheden mee omgaan en omgingen.

Mr. D.E. Erdman

BIJNA VERLEDEN TIJD

B. Boivin en C. van der Veen, *Drents Boer-boek, 7000 jaar boerderij en landschap* (Van Gorcum: Assen 2003), € 29,50.

Soms kom je een boek tegen waarin je bladert en dan een diepe drang krijgt van 'dat wil ik hebben!' Rationeel weet je vaak niet eens waarom. Het *Drents Boer-boek* is zo'n boek. Op het omslag zie je een mooie Drentse boerderij met vlak daarvoor een wandelpad met bewegwijzering. Natuurlijk roept dat een herinnering op aan het prachtige Drentse landschap waar eenieder van ons ooit wel eens doorheen heeft gefietst of gewandeld. De echte bekoring van het boek is echter de stijlvolle lay-out, de rustige bladspiegel met harmonieuze achtergrondkleuren en daarnaast een prettige variatie van teksten, schilderijen, gedichtjes en foto's. Het boek is veel te mooi om zomaar in je fietstas te stoppen voor je vakantie in Drenthe.

Het *Drents Boer-boek* vertelt de geschiedenis van de boerderij en het landschap eromheen. Wat is de functie en de plaats van de boerderijen in de Drentse dorpen? Hoe werden ze gebouwd? Door wie? En hoelang gingen ze mee? De auteurs beschrijven enerzijds gedegen de historische ontwikkelingen in het gebied. Anderzijds hebben ze oog voor details, beschrijven het leven van boerenfamilies en interviewen ambachtslieden en deskundigen. Uiteraard worden de activiteiten van de boer beschreven, met daarbij ook de inkomsten en de uitgaven:

*'dagburen betaald voor het graven van telgengaten',
'aan de scheper betaalt voor het dak van de School'
'bus zelf voor de stier'
'voor jannever bij de brand van...'*

Boivin en Van der Veen beginnen met de beschrijving van de eerste rondtrekkende landbouwers, zo'n 4900 voor Christus, die zich langzamerhand op vaste woonplaatsen gingen vestigen. In de omgeving van Emmen zijn sporen van boerderijen gevonden uit ca. 1450 - 850 voor Christus en in de omgeving van het Hijkerveld zijn nog restanten van de zogenaamde 'celtic fields' te herkennen. De bouwlandjes uit de ijzertijd zijn naar schatting tot het begin van

de jaartelling in gebruik geweest. Daarna trekken de auteurs – veelal thematisch – de geschiedenis door, met de nadruk op de negentiende en twintigste eeuw.

Een boeiende paragraaf wordt gewijd aan 'De koloniën van Weldadigheid', in 1818 opgericht door generaal Johannes van den Bosch. Bedelaars en paupers uit de grote steden kregen de kans een nieuw leven als landarbeider te beginnen in het latere Frederiksoord en Willemsoord. Ze kwamen vaak met tegenzin en woonden in kleine huisjes die aardig ver van elkaar verwijderd waren, want dat zou de zedelijkheid en de huisvrede alleen maar bevorderen. De oogsten vielen vaak tegen en het boerenvak kregen ze niet zomaar onder de knie, zodat schaalvergroting na enkele decennia nodig was.

Voor onze eigen tijd wordt de vraag gesteld hoe we in de toekomst met dit erfgoed blijven omgaan. In de twintigste eeuw heeft Nederland de boerderij aan zijn lot overgelaten. Meer dan de helft van de boerderijen die ons land voor de Tweede Wereldoorlog telde, is verdwenen. Veel oude boerderijen die er nog zijn, hebben hun functie en cultuurhistorische waarde verloren. De ontwikkelingen in de landbouw zullen voor nog meer functieverlies zorgen. Het is de hoogste tijd om in te zien dat boerderij en landschap in Drenthe een natuurlijke eenheid vormen die bescherming, zorg en aandacht verdienen.

Het *Drents Boer-boek* is geschreven in opdracht van de stichting Het Drentse Landschap en uitgeverij Koninklijke van Gorkum met als doel om de boerderij in Drenthe weer onder de aandacht te brengen. De auteurs zijn daar uitstekend in geslaagd.

Joke Noordstrand

KUNSTJE OF CULTUUR?

Tom Standage, *De mechanische Turk. De lotgevallen van de beroemde achttiende eeuwse schaakmachine* (De Arbeiderspers: Amsterdam/Antwerpen 2004), 237 blz., prijs € 16,95. Vertaald door Irene Groothedde.

Populair was in de achttiende eeuw de voorstelling dat God niet alleen de natuur en de menselijke samenleving had geschapen, maar daarin ook een door de mens te begrijpen orde had aangebracht. Empirisch onderzoek kon zorgen voor de gegevens waarmee langs de weg van inductie de wetten konden worden opgesteld, waaraan de scheping leek te voldoen. Hoe meer wetenschappelijke kennis van de natuur en de samenleving er kwam, hoe meer ontzag men kreeg voor het werk van de Grote Horlogemaker.

Als de schepping dus werd opgevat als een gigantisch uurwerk, is het dan vreemd dat men in die tijd handelingen van mens en dier probeerde na te bootsen met behulp van apparaten? Er bestond een ware fascinatie voor machines die menselijke handelingen konden overnemen, niet alleen voor die ter verlichting van het werk, maar vooral ook voor die apparaten die konden musiceren, dansen of spreken. Met dit groeiende inzicht en de aanwezige technische kennis was het niet langer onmogelijk dergelijke machines te maken: Vaucansons maakte een automatische

fluitspeler, James Cox een mechanische olifant van bijna tweeënhalve meter hoog. Henri-Louie Jaquet-Droz automaten die konden schrijven, tekenen en muziek maken, Arkwright een spinmachine, James Watt de stoommachine; in Londen waren er zelfs meerdere plaatsen waar permanent automaten tentoongesteld werden. Al deze machines verrichten 'kunstjes': vaststaande handelingen die eindeloos herhaald konden worden. Maar de verwachtingen waren hoger gespannen: het moest toch mogelijk zijn automaten *meer* te laten doen dan alleen die trucjes?

Na een voorstelling van de Franse *wetenschappelijke* goochelaar Pelletier aan het Weense hof in 1769 verzekerde Wolfgang von Kempelen Maria-Theresia dat hij tot veel meer in staat was dan hetgeen zij zojuist gezien had. De keizerin gaf hem een half jaar om dat te bewijzen. In het voorjaar van 1770 verscheen Von Kempelen weer aan het hof en toonde daar een houten kast van ruim een meter lang, driekwart meter diep en bijna een meter hoog. Achter de kast zat een levensgrote mansfiguur van houtsnijwerk in een oosterse uittrossing. Von Kempelen onthulde aan de toeschouwers dat hij een automatische schaakspeler had gebouwd, waarna hij achtereenvolgens de verschillende deuren van de kast opende en sloot zodat het aanwezige publiek een blik kon werpen op het ingewikkelde mechaniek van zijn automaat. De Turk, zoals de automaat al snel genoemd werd, bleek tal van gerenommeerde spelers zijn wil op te leggen.

Daarna reisde de uitvinder met zijn apparaat door Europa. Zelfs toen De Turk niet meer optrad, tussen 1784 en 1804, deden de wonderlijkste verhalen, zoals over schaakpartijen tegen Frederik de Grote en Catharina de Grote, de ronde. Na het overlijden van Von Kempelen kwam de schaakautomaat uiteindelijk in handen van ene Mälzel. In 1809 nam Napoleon het tegen het apparaat op. Mälzel nam de schaakautomaat vervolgens mee naar Engeland en daarna naar de Verenigde Staten. Niet iedereen geloofde wat hij had gezien; talloos waren de speculaties over magnetische krachten en onzichtbare draden. In Londen had Willis een kritische beschouwing gepubliceerd over de werking van de schaakautomaat, in grote lijnen werd zijn oordeel later in Philadelphia door Edgar Allan Poe onderschreven. Maar het geheim van De Turk werd uiteindelijk pas in zijn geheel na de dood van Mälzel in 1838 in de Verenigde Staten onthuld.

Tom Standage schreef een *detectiveverhaal* over de automatische schaakmachine van Von Kempelen. Dat is de kracht en de zwakte van het boek: het zorgt voor spanning, maar plaatst ook de historische omgeving naar de achtergrond. Het verhaal is te veel geconcentreerd op de lotgevallen van De Turk en de werking ervan en te weinig op de omstandigheden waardoor de mensen in de achttiende eeuw zo gegrepen waren door schaakautomaat en niet in staat waren het geheim van de schaakautomaat te ontrafelen.

Hans Pols



meer dan 30 jaar maatwerk
voor school- en studentengroepen

0412-481000
BEL EVEN VOOR ONZE REISGIDS!

PARIJS 3-daagse touringcarreis, heen en terug dagrit, hotel*/** 3-5 p.kamers, douche/toilet, L+O

vanaf
€ 86,00 p.p.

BERLIJN 4-daagse touringcarreis, heen dag- en terug nachtrit, Jugendhotel, 7-8 p.kamers, L+O

vanaf
€ 94,00 p.p.

EDINBURGH 5-daagse touringcarreis, heen en terug nachtboot P&O Ferries, hostel, 4-10 p. kamer, L+O

vanaf
€ 159,00 p.p.

LONDEN 4-daagse touringcarreis, heen dag- en terug nachtrit, hotel* 4-8 p.kamers, L+O

vanaf
€ 109,00 p.p.

BARCELONA 6-daagse touringcarreis, heen en terug nachtrit, hotel**/** 3-4 p.kamers, halfpension

vanaf
€ 181,00 p.p.

ROME 6-daagse touringcarreis, heen en terug nachtrit, hotel** 3-6 p.kamers, L+O

vanaf
€ 189,00 p.p.

VENETIË 5-daagse touringcarreis, heen en terug nachtrit, hotel** 3-4 p. kamer, douche/toilet, L+O

vanaf
€ 169,00 p.p.

PRAAG 4-daagse touringcarreis, heen dag- en terug nachtrit, hotel**/**, 2-3 p.kamers douche/toilet, L+O

vanaf
€ 99,00 p.p.

NORMANDIË 4-daagse touringcarreis, heen en terug dagrit, hotel**/**, 3-4 p. kamer, L+O

vanaf
€ 116,00 p.p.



Genoemde tarieven bij 50 deelnemers per touringcar in november-februari.

Uitstekende touringcars! Elke 16e deelnemer gratis! Reisverzekering inbegrepen!

U kiest uw eigen vertrekdatum! Service waar u recht op heeft!



Minder deelnemers? Meer reisdagen? Andere periode? Of een ander reisdoel in Europa?

BEL ONS VOOR EEN VRIJBLIJVENDE OFFERTE OP MAAT!



EUROPA SPECIAAL REIZEN - HET WARGAREN 5 - 5397 GN LITH - TEL. 0412-481000
info@europaspeciaalreizen.nl www.europaspeciaalreizen.nl

U REIST PER KEURMERK TOURINGCAR: VEILIGHEID EN COMFORT!

VGN *natuurlijk*

Het is 31 augustus. U hebt nog vakantie of u bent al weer aan het werk. Het bestuur van de VGN wenst u een goed, prettig en vruchtbaar schooljaar 2004-2005 toe.

Contact

In dit schooljaar zullen de plannen van de overheid aangaande het onderwijs vanaf 2007 in de onderbouw en in de bovenbouw naar buiten komen. Het credo van de overheid tot nu toe is 'we laten veel aan de scholen over'. Schoolleiders staan te trappelen deze plannen uit te voeren.

We gaven het al eerder in Kleio en op onze website aan: de VGN komt op voor goed, doordacht en samenhangend geschiedenisonderwijs. Het geschiedenisonderwijs verdient een erkende plaats in de onderbouw en in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. We brengen deze boodschap over aan politici en aan schoolleiders en schoolbestuurders.

Voor het bereiken van onze doelen hebben we uw mening, informatie, kennis en hulp nodig.

Wij proberen via onze website en via e-mail (voor zover we over uw e-mailadres beschikken) met u contact te onderhouden.

Zie www.vgnkleio.nl

De Basisvorming/Onderbouw

De zorg van het bestuur van de VGN over de gang van zaken rond vernieuwing van de basisvorming beschreven we in VGNatuurlijk van april/mei 2004.

Vlak voor de zomervakantie publiceerde de Taakgroep haar definitieve adviezen aan de Minister. Een ongelukkig moment, ook voor VGN bestuursleden. De tijd ontbrak om nog voor de aanvang van onze vakantie een doordachte reactie te formuleren en deze aan u voor te leggen.

Vanaf 10 september vindt u op onze website het bestuursstandpunt. Wij vragen u hiervan kennis te nemen en erop te reageren. De reacties verwerken we eind september in onze brieven aan de Tweede Kamer en aan de Minister.

Op 7 oktober worden in de Commissie Onderwijs van de Tweede Kamer de adviezen en de beleidsreactie van de minister besproken.

De adviezen van de Taakgroep kunt u via een link op onze website bereiken.

Voor de campagne rond het geschiedenisonderwijs in de onderbouw in de komende jaren hebben we meer handen nodig. We staan concrete activiteiten voor, die in tijd zijn beperkt.

Wilt u de VGN als lid van een tijdelijke projectgroep onderbouw helpen? Meld u zich dan s.v.p. aan.

Onze adressen vindt u voor in Kleio.

Stofomschrijvingen

In het kader van de decentralisatie heeft het ministerie van OCW in 2004 de verantwoordelijkheid voor de omschrijvingen van thema's / inhoud van Centrale Examens overgedragen aan de CEVO.

De stofomschrijving voor het nieuwe thema centraal examen geschiedenis vwo in 2006 'Van kind tot burger: Volksopvoe-

ding via het onderwijs in Nederland (1780 - 1920)' is op 7 juli (Gele Katern 11/12) door de CEVO gepubliceerd. U vindt deze omschrijving op onze website.

Waar is het thema voor de Havo leerlingen? De CEVO accepteert de het Vwo thema niet voor de Havo. De stofomschrijvingscommissie heeft te weinig rekening gehouden met verschillen in de domeinen van de examenprogramma's van Havo en van Vwo. Een teleurstellende mededeling voor deze commissie die toch al onder een moeilijk gesternte de stofomschrijving heeft gemaakt. Cevo, Cito en VGN hebben in de zomervakantie naar een oplossing gezocht. Er wordt in september een gewijzigde versie van het genoemde thema voor de Havo gepubliceerd. Na publicatie staat deze versie ook op onze website. In een annex worden de verschillen tussen de Vwo versie en de Havo versie voor u zo goed mogelijk verwoord.

De stofomschrijving voor 2007, een herziening van het thema Nederland-Indonesië van een aantal jaren geleden, komt dit najaar in concept naar buiten. De VGN staat een brede raadpleging voor om vast te stellen of deze omschrijving aansluit bij de voorstellen van de commissie-De Rooy en of er een nieuwe aanpak voor thema's voor het centraal examen en het school-examen geschiedenis is gevonden. Over de vorm van deze brede raadpleging vindt nader overleg plaats. In elk geval wordt u uitgenodigd via onze website uw bijdrage aan deze raadpleging te leveren.

De CEVO en de VGN gaan er vanuit dat er voor 2008 en voor 2009 nog stofomschrijvingen voor nieuwe thema's moeten worden gemaakt.

In 2010 kan er waarschijnlijk een nieuw soort examen worden gehouden, al of niet volgens de voorstellen van de commissie-De Rooy. We wachten op de uitkomst van de tweejarige pilot rond nieuwe examenvormen die dit schooljaar start.

Zie www.ivgd.nl

Voor 2008 staat het subdomein 'Oorlog en Vrede' op de rol. De VGN komt met een voorstel voor een invulling van een thema ontleend aan dit domein. U kunt tussen 20 september en 15 oktober dit voorstel via onze website amenderen. Op basis van de reacties formuleert de VGN een opdracht aan een stofomschrijvingscommissie. De CEVO stelt deze nieuwe benadering op prijs.

Dezelfde procedure staan we voor het nieuwe thema in 2009 voor. Het subdomein voor 2009 staat nog niet vast.

Examenprogramma VMBO

Mededelingen over de specificaties bij de examenthema's van 2005 vindt u hierna in de Kleiokrant (50).

Namens het bestuur van de VGN,

Peter Wester, voorzitter

Kleiookrant

Studiedag Commissie PABO

6 oktober 2004

Herinneringscentrum Kamp Westerbork (Hooghalen, Drenthe)

Bij het plenaire gedeelte van deze studiedag staan de kerndoelen en de vakspecifieke competenties centraal. De rest van de dag staat in het teken van de uitwerking hiervan: **WERKEN MET BRONNEN**

Vanaf 10.00 uur ontvangst.

- 10.30 uur Opening van de studiedag: welkomstwoord en huishoudelijke mededelingen door Maria Boersen, voorzitter van de Commissie PABO.
- 10.45 uur Plenaire lezing door Cees van der Kooij (vakdidacticus), 'Update geschiedenis in de basisschool en de lerarenopleiding. Over kerndoelen, startbekwaamheden en vakspecifieke competenties'.
- 11.25 uur Overgang naar de themabijeenkomsten.
- 11.30 uur *Themabijeenkomsten eerste ronde:*
- Erik Guns (coördinator Landelijk Steunpunt Gast sprekers WOII), 'Kennismaking met de gast spreker'. Daarnaast een bijdrage van een of meerdere gast sprekers.
- René Cappers (bioloog-archeoloog), 'Beerput en waterput als botanisch archief'.
- Hans Keissen (docent geschiedenis pabo): 'Gebruik van bronnen als tegenwicht bij het ontkennen van de geschiedenis'.
Daarnaast een bijdrage van Maarten van Brunschot (pabo-student) over het werken met het stripboek De Ontdekking in groep 7 en 8 van de basisschool.
- 12.30 uur *Lunch met aansluitend de mogelijkheid om de vaste tentoonstelling en/of de wisseltentoonstelling 'Anne Frank in Westerbork' te bekijken.*
- 13.45 uur *Themabijeenkomsten tweede ronde.*
- 14.45 uur *Thee en plenaire afsluiting/nabespreking.*
- Tot 16.30 uur *Voor allen: 'Materiële overblijfselen en oral history als bron'.*
Een gezamenlijk bezoek aan het kampterrein onder leiding van een oud-kampgevangene. We maken hierbij gebruik van georganiseerd vervoer, aangezien het voormalige kampterrein op ruime afstand van het Herinneringscentrum ligt.

Na afloop is er de mogelijkheid om informeel samen te zijn in het Herinneringscentrum.

Opgave voor de studiedag kan door een mailtje te sturen naar Maria.Boersen@INHOLLAND.nl

VMBO-examen 2005

Specificaties bij de kern- en verrijksdelen

In februari 2003, tijdens nascholingsbijeenkomsten in Arnhem, vroegen vele vmbo-geschiedenisdocenten dringend om een nadere uitwerking van de eindtermen geschiedenis vmbo. De bestaande eindtermen alleen bieden docenten te weinig houvast. Het VGN-bestuur zegde toe hierover contact met CEVO en Cito op te nemen.

In het najaar van 2003 gaf de CEVO groen licht voor het ontwikkelen van specificaties bij alle kern- en verrijksdelen van het examenprogramma voor vmbo. Voorrang werd gegeven aan de kerndelen voor het CSE van 2005: de industriële samenleving in Nederland en de Koude Oorlog (met de bijbehorende verrijksdelen).

Een voorstel voor specificaties bij de twee onderwerpen voor het CSE 2005 werden in mei 2004 voorgelegd aan acht docenten die deelnamen aan de door de VGN georganiseerde landelijke bespreking van het Centraal Examen geschiedenis vmbo. Zij waren in grote lijnen tevreden met het resultaat. Op onderdelen stelden zij kleine aanvullingen of wijzigingen voor. Deze werden verwerkt in een tweede versie. Deze versie stond in juli en augustus op de website van de CEVO, www.cevo.nl

Docenten konden tot 21 augustus op dit voorstel reageren. Middels de digitale nieuwsbrief voor VMBO-geschiedenisdocenten en in de Kleiokrante in *Kleio* nr. 5 heeft het VGN bestuur op deze mogelijkheid gewezen.

De CEVO maakt in *Uitleg* bekend dat er specificaties zijn voor de CSE-onderwerpen van 2005 en vanaf welke site ze te downloaden zijn.

Deze definitieve versie kunt u na publicatie daar raadplegen en op onze website www.vgnkleio.nl

De nieuwe bovenbouwmethodes bevatten in principe de uitwerking van alle kern- en verrijkingsdelen voor de examens in de komende jaren. Ze zullen voor het Centraal Examen Geschiedenis 2005 misschien niet alle nieuwe specificaties bevatten. U zult zelf moeten nagaan welke nog ontbreken en voor aanvulling zorgen. Wellicht komt de uitgever van uw methode u te hulp.

In het najaar komt op onze website een schematisch overzicht van de specificaties te staan, die in de gangbare methodes voor de bovenbouw vmbo wel en niet zijn terug te vinden. Dit overzicht kan pas na de officiële publicatie worden gemaakt.

De VGN zal er bij Cevo en Cito op aandringen de specificaties bij de volgende thema's eerder te publiceren.

Namens het VGN-bestuur,
Peter Wester, voorzitter

N.B. Had u ook onze digitale VMBO-nieuwsbrief willen ontvangen?

Meldt u dan aan bij de VGN secretaris.

jm.dewit@liemerscollege.nl



Voor de mediatheek

Nog hier en daar in de boekhandel verkrijgbaar voor € 5,-. Ter gelegenheid van de afgelopen Olympische Spelen verscheen deze zomer bij Bert Bakker een leuk boekje van de Asterix-kenners René van Royen en Sunnyva van der Vegt, die in eerdere en omvangrijker studies vele links hebben weten te leggen tussen 'de echte' Klassieke Oudheid en Asterix, en vaak ook met het heden. Deze pocket is een aanrader voor de mediatheek. Er zijn immers altijd leerlingen die nu pas echt iets willen weten over de Spelen in het oude Griekenland.

De vragen waarop het boekje ingaat zijn duidelijk geformuleerd vanuit onze eigen tijd:

Wist je dat:

- *Grieken sportten ter ere van de goden?*
- *Her Olympisch Comité toen ook al een machtig orgaan was?*
- *Scheidsrechters soms corrupt waren?*
- *De prijzen voor de overwinnaars heel bescheiden waren?*
- *Sporters bereid waren te sterven voor een overwinning?*

Leraar in aantocht

IVLOS-column

Toen ik mij inschreef voor de tweedegraads lerarenopleiding Geschiedenis en Staatsinrichting, moest ik kiezen tussen de duale of niet-duale variant. Dat hield in dat als ik dual koos, ik een jaar lang stage zou gaan lopen om kennis te maken met het leraarschap. De niet-duale versie had enkel aan het einde van het schooljaar de welbekende 'snuffelstage'. Omdat ik nog niet wist of het echt wel iets voor mij was dat 'leraar worden', koos ik voor het duale traject. Omdat ik dit al voor mijn eindexamens had besloten, gaf het mij ook meteen de ruimte om zelf eens te gaan kijken waar ik de stage wilde lopen (de officiële term ervoor is WerkPlekLeren).

Achteraf bleek dat het niet echt gewenst was dat je de eigen school koos, maar ik wilde graag in de buurt blijven. En wat was er dichterbij dan mijn oude middelbare school ... Ik polste of ze mij wel terug wilde hebben en kennelijk had ik niet zo'n slechte indruk achtergelaten, want ik kon terugkomen als eerstejaars Lido, onder de vleugels van mijn oude geschiedenislerares.

De eerste dag op mijn nieuwe LeerWerkPlek was het een hoop uitleg geven aan mijn oude leraren met wie ik nu in de lerarenkamer zat, en ook stevig wennen. Ik stond ineens aan de andere kant van de klas en werd ook door leerlingen herkend: 'Hey, jij hebt toch hier ook op school gezeten?' En het vreemdste was, dat ik nu lessen kwam observeren van groepen waar oude klasgenoten van mij zaten, die gezakt waren.

Mijn begeleidster gaf voornamelijk in de bovenbouw les en in één klas in de onderbouw. Het werk begon voor mij met begeleiden van leerlingen in de les. Beantwoorden van vragen over de tekst, individuele uitleg, of in groepjes. Soms kleine stukjes les. En als ik al rondlopend merkte dat meer leerlingen problemen hadden met een bepaalde vraag, onderbrak ik de les en gaf klassikaal uitleg. Soms werden er vragen gesteld waar ik zelf ook niet meteen een antwoord op had. Zo werd bij de lessen over de VOC gevraagd wat nu precies het verschil was tussen hindoeïsme en boeddhisme. Ik heb toen maar geantwoord dat dit een goede vraag was die we zeker moesten gaan opzoeken. Vervolgens heb ik twee serieuze leerlingen de opdracht gegeven dat te doen op internet. Ze kwamen gelukkig al snel terug met een goede uitleg. Hoe verder het jaar vorderde hoe zelfstandiger ik voor de klas kwam te staan. Ook is het voorgekomen dat ik lessen overnam van mijn begeleidster op dagen dat ik geen dual traject liep, zodat zij naar een vergadering kon gaan.

Mijn lessen werden geëvalueerd door mijn stagebegeleidster, mijn schoolbegeleider, medestudenten, maar ook door de leerlingen. Vooral dat laatste was erg leerzaam, want zij hebben een hele andere kijk op bijvoorbeeld orde houden. Uit een enquête bleek dat ze vonden dat ik best strenger mocht zijn.

Ik heb mazzel gehad met mijn begeleiding. Ik kreeg de mogelijkheid mijn eigen ideeën uit te proberen.

Maar bij het uitproberen gaan er natuurlijk ook wel eens dingen mis. Om hiervan echt goed te kunnen leren, heb je begeleiding nodig!! Leraren zijn hierbij belangrijker dan ze denken. Als student kun je gebruik maken van hun kennis en ervaringen.

Mijn eerste jaar is goed bevallen. Ik heb ook het tweede jaar voor leren op de werkplek gekozen. De school waar ik het eerste jaar stage liep, hoorde bij een Scholenfederatie en daarin zat nog een school die mij wilde aannemen.

Saskia Brederveld



Kortingsbon

DE NACHT VAN DE GESCHIEDENIS

30 OKTOBER 2004

VANAF 20.00 UUR IN MADURODAM, DEN HAAG

Met deze bon krijgt u € 2,50 korting op de voorverkoopprijs van € 15,-. U kunt deze bon inleveren bij het Haags Uitburo, Hofweg 1, Den Haag of kaarten met korting bestellen via internet www.haagsuitburo.nl of telefoon 0900-8282999. U kunt voor maximaal 4 personen korting krijgen. Kijk voor het programma op www.weekvandegeschiedenis.nl.

De Nacht van de Geschiedenis is een initiatief van



in samenwerking met



Actiecode: Kleio

De Bataven

Verhalen van een verdwenen volk

In Museum Het Valkhof in Nijmegen is t/m 9 januari 2005 een tentoonstelling te zien over deze verre voorouders van de Nijmegenaren: de bewoners van Oppidum Batavorum van 2000 jaar geleden.

Je kunt er op de hoogte raken van de stand van zaken van het archeologisch onderzoek en van de vele beelden van de Bataven, die er in de loop van de eeuwen zijn geweest, vanaf wat de Romeinen over hen zeiden, via 'de Bataafse mythe' van de zeventiende eeuw en later, tot nu. Bij de tentoonstelling verschijnt een rijk geïllustreerde publicatie waarin allerlei deskundigen vanuit diverse invalshoeken informatie verschaffen.

Deze is in het museum verkrijgbaar.

Er is ook een uitgebreid programma voor leerlingen gemaakt bij de tentoonstelling. Zie daarvoor de website van Het Valkhof www.museumhetvalkhof.nl

Vikingen!

In het Centraal Museum in Utrecht staan deze winter ook plaatselijke beroemdheden in het middelpunt van de belangstelling: de Vikingen, die in de negende en tiende eeuw ook de streken rond Utrecht onveilig maakten. Hier uitleg over de Viking-samenleving in Skandinavië, Nederland ten tijde van de aanvallen en over de effecten van de plunderingen en raids. De tentoonstelling is te zien van 2 november t/m 10 april

en zal ook voorzien zijn van een leerlingenprogramma. Met oog daarop wordt er op vrijdag 5 november een docentenbijeenkomst georganiseerd. U kunt zich hiervoor opgeven. De bijeenkomst is gratis.



Meer informatie hierover en over het speciale programma voor scholen en de daarbij behorende spelregels en afspraken zijn te vinden op de website van het museum: www.centraalmuseum.nl

Schoppen tegen gezag

Van Kaat Mossel tot Pim Fortuyn



Op deze tentoonstelling is te zien dat opstandigheid tegen gezag in ieder geval in de stad Rotterdam van alle tijden is. In Museum het Schielandshuis zijn er bewijzen te over verzameld: pamfletten en schilderijen, foto's en krantenartikelen, film en video en voorwerpen uit het huis van Rotterdams op het moment meest bekende schopper tegen gezag.

De expositie gaat in op individuele personen en laat zien waartegen zij ageerden en op welke manieren zij tewerk gingen. Er worden ook links gelegd tussen die verschillende mensen, en naar het heden.

De tentoonstelling is te zien tot en met 31 mei.

www.hmr.rotterdam.nl

De Vredesfabriek

Interactieve tentoonstelling

Tot en met 29 november is in het Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945 in Groesbeek een tentoonstelling over oorlog en vrede, geweld en vrijheid, macht en tolerantie. De tentoonstelling gaat reizen in de grensstreek (Euregio Rijn Waal), alle tekst is zowel in het Nederlands als in het Duits.

In deze fabriek staan machines, waaraan bezoekers kunnen werken. Ze krijgen gereedschap, opdrachten, moeten keuzes maken en toetsen hun mening. Het lijkt zeer de moeite waard voor leerlingen, maar je moet wel zelf van te voren bekijken hoe een en ander georganiseerd is. Leerlingen moeten echt serieus aan het werk aan bijvoorbeeld: de tolerantie meter, de feit-meningwijzers, de zondebokmolen etcetera. En dat kan je het beste al op school voorbereiden. Of misschien heeft het museum daarvoor een bepaalde aanpak. Zie ook: www.bevrijdingsmuseum.nl

We zijn benieuwd hoe deze werkwijze in de praktijk bevalt. Bent u er geweest met leerlingen? Neem dan contact op met de eindredacteur van *Kleio*, Tineke Bogaerts (tel. en e-mail voor in dit nummer).

Virtueel Museum Arabesk

www.museumarabesk.nl

In dit museum kijk je thuis rond, achter de computer. Het is gewijd aan Islamitische kunst en cultureel erfgoed en bestaat alleen op internet. Je

kunt tentoonstellingen bekijken, objecten zoeken of zomaar van voorwerp naar voorwerp springen. Die voorwerpen en tentoonstellingen zijn erg interessant. De moeite waard om te bezoeken.

Nicolaas & Alexandra

Het laatste tsarenpaar



De 'Hermitage aan de Amstel' in Amsterdam nog niet gezien? Deze tentoonstelling is misschien een goede gelegenheid om deze in de Nederlandse museumwereld unieke instelling te bezoeken, een soort dependance van de Hermitage in St. Petersburg. Tot 13 februari 2005 is een expositie gewijd aan het leven van Nicolaas II Romanov, zijn vrouw Alexandra Fjodorovna (Alix van Hessen) en hun gezin. Aan de hand van foto's en schilderijen, persoonlijke bezittingen en kunstvoorwerpen wordt een kijkje gegeven in het dagelijks leven van de tsaar, de tsarina en hun vier dochters en zoon, de jeugd van Nicolaas, zijn huwelijk en kroning, zijn positie in leger, Kerk en staat. Ook het leven aan het hof, in de vakanties en uiteraard het bloedige einde van de tsaar en zijn gezin komen aan de orde.

Zie voor verdere informatie, de ligging van het museum en openingstijden www.hermitage.nl

De geschiedenisdocent iedere dag vindingrijker

Geschiedenisdidactiekdagen 2005

Op donderdag 27 januari, vrijdag 28 januari en zaterdag 29 januari houden we de Geschiedenisdidactiekdagen. Deze omvatten de vanouds bekende Didactiekconferentie (voor hen die al enige jaren geschiedenisles geven) en de Startersconferentie (voor hen die hun eerste of tweede jaar als docent geschiedenis werkzaam zijn).

De bijeenkomst voor startende collega's, op donderdag 27 januari en vrijdag 28 januari

In totaal worden er vier workshops gehouden. Onderwerpen zijn onder andere: het vertellen van een verhaal, het maken van vragen, Westerbork portretten, een workshop van het Scheepvaartmuseum en een bezoek aan Kamp Vught. Donderdagavond sluiten we de eerste dag af met iets verrassends. De vrijdag aan het einde van de middag is er zoals gewoonlijk de leermiddelenmarkt. Op vrijdagavond en zaterdag kunnen de starters, die willen doorstarten, zich aansluiten bij hun oudere collega's.

De bijeenkomst voor ervaren collega's, op vrijdag 28 januari en zaterdag 29 januari

Zowel de openings- als de slotlezing, zijn bij het ter perse gaan van deze aankondiging nog niet bekend. Maar u kunt erop rekenen dat het minstens net zo boeiend zal zijn als het vorige jaar.

Op vrijdagmiddag hebben we voor elk wat wils: voor collega's werkzaam in het vmbo en in bovenbouw havo/vwo hebben we speciale workshops/presentaties georganiseerd. Deze middag sluiten we af met de leermiddelenmarkt. De workshops/presentaties op zaterdagmorgen zijn wederom voor elk wat wils.

Aanmelding, deelname, kosten, aanvullende informatie

Op de site van de VGN staat na september de volledige tekst van de folder. U kunt de tekst downloaden, inclusief het aanmeldings- en machtigingsformulier.

We hebben een beperkte hoeveelheid plaatsen beschikbaar. In volgorde van aanmelding handelen wij uw aanmelding af. Dus: heeft u warme belangstelling, meld u zich dan snel.

De startersconferentie kost € 175,- voor leden van de VGN en voor niet-leden € 225,-. De conferentie voor ervaren docenten kost € 250,- voor leden van de VGN en voor niet-leden € 300,-. Bij beide bijeenkomsten geldt: wie zich tijdens de conferentie meldt als lid van de VGN krijgt ter plekke € 50,- terug. Voor de genoemde bedragen wordt u voorzien van logies, maaltijden, koffie/thee en (voor de ervaren collega's) een conferentiemap.

Aanvullende informatie over de inhoud van de startersconferentie kunt u vragen bij Tineke de Danschutter (danschutter@home.nl), tel. 06-29520060 en Esther Koops (ekoops@werkman.org) tel. 0503111634 en voor de didactiekdagen voor de ervaren docenten bij Marcel Nonhebel (m.nonhebel@hccnet.nl) na 20.00 uur tel. 070-3603205

De Geschiedenisdidactiekdagen worden georganiseerd door de Didactiek- en activiteitencommissie van de VGN.

Eigenwijzer.nl

SCHOOLTV

Leerlingen, die een werkstuk moeten maken, een presentatie houden en op zoek zijn naar aansprekende informatie over hun onderwerpen kunnen kijken op deze website. Hij is er net. De makers streven ernaar betrouwbare informatie te geven en natuurlijk is er allerlei beeldmateriaal te vinden. Het materiaal is gesorteerd naar vakgebied, thema en onderwerp.

Mythen der mensheid

Op donderdag 14 oktober start op Nederland 1 om 16.10 uur een tiendelige serie van Teleac over de achtergronden van tien belangrijke verhalen (mythen?, sagen?) uit het verleden. Enkele delen zijn al eerder uitgezonden, sommige zijn nieuw.

TELEAC

Op het programma staan:
14-10: op zoek naar Atlantis
21-10: de mythe van de Graal
28-10: de raadselachtig snelle ondergang van de Inca-beschaving na de komst van de Spanjaarden in 1532
04-11: de speurtocht naar de Ark van het Verbond met de stenen waarop de tien geboden stonden
11-11: Dracula
18-11: de mythe van Osiris
25-11: de strijd om Troje
02-12: Mahabharata; de kracht van dit oude verhaal over de inmenging van de goden in de strijd van mensen
09-12: de Vliegende Hollander, het spookschip dat gedoemd is om eeuwig te zwerven
16-12: naar het einde van de wereld

www.teleac.nl/mythen-der-mensheid

Cito drieluik klaar

In 2000 werd in opdracht van het ministerie voor de derde keer door het Cito onderzocht hoe het er op de Nederlandse basisscholen voorstaat met 'het leerdomein geschiedenis en samenleving'. De resultaten van dit PPON-onderzoek (periodieke peiling van het onderwijs) zijn sindsdien vastgelegd in drie Cito-publicaties. Jammer dat zoiets informatiefs ontbreekt voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Tussen beleid en onderzoek is daar de verhouding helaas verre van florissant.

Het eerste deel, *'Geschiedenis voor de basisschool'* verscheen in 2002. Zij bevat een beschrijving van de kernleerstof van het domein. Zoiets is nodig omdat op zichzelf de kerndoelen onvoldoende houvast boden voor de ontwikkeling van de set toetsopgaven aan de hand waarvan het onderzoek onder de basisschoolleerling uitgevoerd zou gaan worden.

Het tweede deel, *'Balans van het Geschiedenisonderwijs aan het einde van de Basisschool'* verscheen in 2003. Het bevat tot in alle details - en in een beknopte samenvatting- de eindresultaten van het Cito-onderzoek naar het onderwijsniveau in het leerdomein 'Geschiedenis en samenleving', maar niet alleen dat. Je vindt er ook beschouwingen over het onderwijsaanbod en een aantal min of meer onderwijsafhankelijke zaken die een rol kunnen spelen bij de geconstateerde verschillen tussen leerlingen.

De *'Balans van de historische beeldvorming aan het einde van de basisschool'* verscheen afgelopen zomer. In dit deel betreden de onderzoekers meer onontgonnen terrein.

Het begint met een uitgebreid tamelijk beschouwend hoofdstuk over 'Historische beeldvorming in het basisonderwijs'. Daarna net als in deel 2 een beschrijving van het onderzoek zelf, een hoofdstuk over de behaalde resultaten en afsluitend, onder de titel 'Samenvatting en discussie', een tekst waarin na een aantal samenvattende punten vooral ook stof wordt aangedragen ter overweging en discussie. In die discussie fungeert 'oriëntatiekennis' als het hete hangijzer.

Henk Wagenaar (red.), *Geschiedenis voor de basisschool. Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuur-*

pedagogische discussie (Citogroep, Arnhem 2002), 182 blz.

Henk Wagenaar, Frank van der Schoot, Bas Hemker, *Balans van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool 3. PPON-reeks nr. 23*, (Citogroep, Arnhem 2003), 152 blz.

Henk Wagenaar, Frank van der Schoot, *Balans van de historische beeldvorming aan het einde van de basisschool. PPON-reeks nr. 27* (Citogroep, Arnhem 2004), 120 blz.

Bestellen via klantenservice
Citogroep: tel. 026-3521077.

Brieven van Kleio-lezers

Bronnen en historische kennis

In het artikel 'Het examen van 2004' (*Kleio* 5, juli/aug. 2004) over het havo-examen door Hans Pols wordt het volgende beweerde:

'Omdat een gewone vraag om uitleg vaak niet anders is dan een vraag naar de reproductie van de uitleg van docent of boek, zullen de leerlingen hun historische inzicht op een andere manier moeten kunnen tonen. Met behulp van bronnen dus en daarom moeten we die in onze lessen en onze toetsen opnemen en staan ze ook in de examens. Maar ook hier is weer een valkuil: de bronnen moeten wel verwijzen naar historische kennis, anders gaan ze over van alles en dus over niets'.

Vraag 6 van het havo-examen wordt vervolgens gezien als een 'mooi voorbeeld van hoe het niet moet, want het antwoord op de vraag is eenvoudig uit de bron te halen'.

Naar mijn mening is een vraag over de inhoud van een bron een goede vraag en niet te diskwalificeren omdat 'het antwoord op de vraag eenvoudig uit de bron te halen is'. Sterker nog: ik zie het als een opgave om mijn leerlingen te leren zo precies mogelijk een bron te onderzoeken en aan te geven op welke vragen een bron antwoord geeft. Ik vind ook niet dat bronnen (of vragen over bronnen) moeten verwijzen naar historische kennis die leerlingen al hebben. Bronnenonderzoek levert juist historische kennis op. De leerlingen hoeven geen historici te worden. Het goed kunnen lezen van een enkele informatiebron is al heel wat. Bij vraag 6 gaat het om 'waarden' (vrijheid, gelijkheid en creativiteit) die herkend moeten worden in een concreet plan (het witte fietsenplan). Wat mij betreft: de vraag toonde nog eens aan dat voor het vak geschiedenis Nederlands belangrijk is, want wat is 'creatief'? Maar met de vraag zelf was m.i. niks mis.

Annemarie Broekhof

Nieuw in de reeks Dossier Geschiedenis:

1914 – Moord in Sarajevo



De schoten die op 28 juni 1914 in Sarajevo klonken, bleken een lont in een kruidvat te zijn. De spanningen waren op dat moment hoog opgelopen. De moord op Franz Ferdinand, de Oostenrijkse troonpretendent, leidde uiteindelijk tot de bloedige Eerste Wereldoorlog. In deze nieuwe aflevering van Dossier Geschiedenis (uitzending: dinsdag 12 oktober om 11.00 uur, Ned. 3) zijn onder meer dramatische reconstructies te zien van:

- De leden van de Zwarte Hand bereiden zich voor op de aanslag
- Keizer Wilhelm II brengt bezoek aan aartshertog Franz Ferdinand
- Aankomst van Franz Ferdinand en zijn vrouw in Sarajevo
- Ontvangst op het stadhuis door de burgemeester na eerste aanslag
- Moordaanslag bij rijtour langs de Appelkade

Attentie! De aflevering wordt herhaald op donderdag 2 december om 11.15 uur en op woensdag 26 januari 2005 om 10.20 uur, Ned. 3.

De bijbehorende handleiding bevat naast een handige beeldlijst van het televisieprogramma ook kopieerbare werkbladen voor de leerlingen. De vragen en opdrachten richten zich op bijzonder bronnenmateriaal. De hoofdvraag luidt: Hoe kon de moord in Sarajevo leiden tot de Eerste Wereldoorlog?

De prijs van de handleiding bedraagt € 13,00.

Te bestellen via 0900-1344 (20 ct/min) of via internet: www.schooltv.nl/bestellen

WEER iets GELEERD vandaag

SCHOOLTV

Vakantie - opruimen, overdenken

Bij het verslag van de VMBO-studiedag in Kleio 4, 23 - 26 vroegen we om reacties van collega's. We gaan graag met de discussie over het vmbo verder. Hier de brief van Henk van Vessem.

Ik vrees dat ik hier uren over kan praten of bladzijden over kan volschrijven. Ik zal mijn best doen om het kort te houden.

Wat is mijn achtergrond? Ik ben een 'oude' MO-er (A en B) plus een 114-verklaring maatschappijleer. Ik tel af naar mijn vijftienvijftigste jaar in het onderwijs. Werkervaring van LWOO tot en met 4 vwo, meestal door elkaar. Veel geleerd op de Van Kinsbergen Mavo in Elburg, inmiddels weggefuseerd en nu Van der Capellen-locatie. Stevige roots in het mavo-onderwijs.

Eigenlijk is DE fout die ook uit dit artikel opstijgt: goh, laten we proberen om dan maar met wat knip- en plakwerk nog iets te redden. Dat betekent: flirten met andere vakken, want dan kunnen we hier en daar aanhaken.

FOUT - FOUT - FOUT. Ik heb nog nooit dit soort signalen serieus gehoord uit de vreemde talen (beetje frans en duits samen: Europese taal) of wiskunde met filosofie, of met sterrenkunde of wat dan ook. Geschiedenis is een losstaand vak en juist door maar te gaan mixen (wereldoriëntatie - bah !!) raken de leerlingen het spoor volledig bijster. Want wat moet ik nou leren en wat is wat, wat hoort waar bij? Dat is toch economie meneer, het lijkt wel aardrijkskunde ...

En zo vinden ook veel schoolbesturen dat geschiedenis dus wel samen kan met ..., of dat het wel door iedereen gegeven kan

worden. (Je kunt toch wel een paar bladzijdes voor de leerlingen uit lezen?). Zelfstandig leren betekent dan ook: werkboeken invullen, antwoordjes opzoeken in de tekst en de amateur van dienst geeft antwoordenbladen, zodat je eigenlijk niets hoeft te leren en al zeker niets hoeft te begrijpen, want de antwoorden staan er keurig op. Je schrijft ze over en je leert ze uit het hoofd. De toets scoor je ruim voldoende, want die wordt natuurlijk ook geleverd door de uitgever, die hem naadloos laat aansluiten bij zijn fantastische werkboeken. En leerlingen gruwelen hiervan.

Gelukkig heb ik al heel wat stormen overleefd. Het begon ooit met het Mavo-project, daarna de Middenschool, de basisvorming, de tweede fase, huiswerkvrij onderwijs: U noemt het en ik heb het zien mislukken.

Natuurlijk heb ik het vijftienvijftig jaar fout gedaan, want: IK GEEF LES. Frontaal, dat wil zeggen: teacher centered, en ik zit, hang of sta vaak voor de klas. Waarschijnlijk 90% is 'onderwijs-leergesprek': we lezen samen de teksten, ik verklaar heel wat onbegrepen taalkundige zaken, stel vragen, vraag of er iets te vragen is, VERTEL of lanceer prikkelende uitspraken en laat soms wel eens wat video zien.

Maar: IK HEB OOK IETS TE VERTELLEN!

Arrogant, eigenwijs: roept U maar en het klopt. Ik werk sinds twee jaar op het Edison College in Apeldoorn en daar zijn gelukkig een aantal (oudere - ok) collega's die op een vergelijkbare manier met veel plezier HET VAK 'brengen'. Er staat in het artikel op blz. 26 een heel belangrijk punt: het hangt af van de docent. De docent is vaak de kapstok. En NIET een theoretische gedachte over activerend dit of zelfstandig dat: maar DE DOCENT. En als dat geen mensen zijn met VAKINHOUD



Universiteit Utrecht

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: Dinsdag 2 november van 14.00 tot 17.00, dinsdag 16 november van 10.00 tot 16.00 en donderdag 2 december van 14.00 tot 17.00.

In februari 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 15 oktober 2004 bij het IVLOS.
U kunt ook informeren naar de mogelijkheden voor een opmaatraining.

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

worden het uitvoerders van theorie'tjes die dan DUS ook mislukken, zodat schoolleiders kunnen zeggen: 'Zie je wel, het heeft geen meetbaar nut (ook al zoiets ellendigs: PTA's en studieplanners, want alles moet meetbaar zijn), de kinderen kunnen het niet en laten we deze uren maar vullen met technologie of een exact vak, want daar heb je wat aan'.

Maar hoe kan een multiculturele samenleving nou gaan draaien als men eigenlijk NIETS van elkaar weet, niets weet van elkaars geschiedenis?

Onderzoek: ruim xx % van de Nederlanders vindt de Islam een bedreiging.

Hoeveel Islamitische MEDElanders vinden het Christendom bedreigend? Wij kennen de Kruistochten, maar 'halve maan-tochten' van dezelfde omvang en geestelijke achtergrond zijn mij onbekend. DE Moslim bestaat natuurlijk net zo min als DE Christen. Veel leerlingen realiseren zich niet, dat in Turkije en Marokko ook Joodse en Christelijke mensen wonen! Of dat het hoofddoekje in Turkije in veel situaties verboden is.

Ik weet in elk geval dat ik meer niet dan wel weet. En in die kennisontwikkeling moet het vak geschiedenis vooral ZELFSTANDIG blijven, trots haar nut duidelijk maken en van

geen enkel schooltype verdwijnen. Vanuit Den Haag moet aansturing zijn, niet een politiek waarbij schoolleiders de kans krijgen hun eigen hobbies uit te voeren en zo zeer willekeurig te snijden in het basispakket aan vakken en KENNIS die iedereen moet hebben om 'later' op pad te gaan. Vooral voor de vervolgopleidingen gaat het een ramp worden, want wat weten 'ze' in godsnaam wel en niet? Als elke school maar zelfstandig het wiel mag uitvinden, hoe moet dat dan ooit goedkomen bij de beroepsopleidingen?

Sorry - het is een beetje uitgelopen. Tja: begin vakantie, opruimen en overdenken, met veel plezier terugkijken op het afgelopen jaar en nog een weekje staatsexamens. Dit jaar vooral maarschappijleer-1, 'want dat is verplicht op VMBO-T, dus iedereen doet het en er zijn dus veel kandidaten: veel meer dan voor geschiedenis, want dat wordt bijna niet meer gekozen'.

Henk van Vessem



geschiedenis
houdt je
wakker!

Anno
PRESENTAAT

NACHT VAN DE GESCHIEDENIS

30 oktober,
Madurodam,
Den Haag

Vergroot je
historisch besef!

Nacht van de Geschiedenis

Madurodam, Den Haag, 30 oktober, vanaf 20.00 uur

Tijdens de Nacht van de Geschiedenis vind je 'Typisch Nederland' in het klein. Het openingsfeest van de Week van de Geschiedenis heeft een bomvol programma met debatten, columns, interviews, sprekers, live muziek, dj's, verteltheater, cabaret, toneel, film, mode en nog veel meer geschiedenis.

Een week lang (30 oktober t/m 7 november) zijn er op meer dan 200 locaties in het hele land activiteiten over Typisch Nederland. Kijk op www.weekvandegeschiedenis.nl of je ook bij jou in de buurt geschiedenis kunt beleven.

programma:

(onder voorbehoud)

WAAR BLIJFT DE TIJD?

(we zetten de klok alvast wat eerder terug op de wintertijd: meer tijd voor hetzelfde geld!)

HISTORISCH NIEUWSBLAD DEBAT

Met prominente Nederlanders

DE TYPISCH NEDERLAND GESCHIEDENIS QUIZ

Wist u dat?!

TIMEWARP

6 zalen, 20 acts

MAARTEN VAN ROSSEM

Presenteert zijn nieuwe boek 'Typisch Nederland'

MOOI WAS DIE TIJD!

Lucht je hart in de Speaker's Corner

DANS DOOR DE JAREN!

Met de DJ's van 'Eighties-Verantwoord' met een speciale retro de-luxe editie

50.000 LAMPJES

Beleef Nederland in vogelvlucht in nachtelijk Madurodam

KATTENLOOPJE

Modespektakel met klederdrachten volgens NieuweOntwerpers.nl

MOHAMLET

Hakim met een voorstelling voor volwassenen

HISTORISCH CAFÉ

Debat met historici over het Calimero-complex van Nederlanders met o.a. Ton van Reen en Olaf van Nimwegen

GÉ REINDERS

Met Limburgse liedjes

OUDE FILM

Uit het Filmmuseum Amsterdam

LIVE MUZIEK UIT NEDERLAND

Jazz, klezmer, klassiek, percussie

VERTELTHEATER

Met o.a. een verhaal uit 1481

??WIM KAN??

DIGITAL POETRY

Liedjes van **FRISO WIEGERSMA** uit de voorstelling 'Telkens weer het Dorp' gezongen door Marnix Kappers, Tony Neef en Ellen Evers

WORKSHOP TIJDLOOSHEID

STEM OP JOUW FAVORIET
Filmpjes uit de KRO Top 100 van Grootste Nederlanders
Wie komt volgens jou op nr. 1?

kro

Nacht van de Geschiedenis

30 oktober 2004, Madurodam, Den Haag. Aanvang: 20.00u

Entree: €15,- in de voorverkoop; €19,50 op de avond zelf

Voorverkoop: Haags Uitburo, www.haagsuitburo.nl 0900-8282999

Meer informatie en het volledige nachtprogramma:

www.weekvandegeschiedenis.nl of 0900-BELANNO (0900-2352666)

Tussen 24 en 02 uur rijden er gratis speciale HTM-trams naar Den Haag Centraal



HISTORISCH
NIEUWSBLAD



Dit is geschiedenis

De toekomst van geschiedenis in de
onderbouw van het voortgezet onderwijs

Deze brochure is opgesteld door het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) te Amsterdam, in overleg met de leden van de Adviesraad IVGD.

Het IVGD maakt deel uit van het Amsterdams Instituut voor Onderwijs en Opvoeding, waarin de Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam activiteiten op het gebied van educatief wetenschappelijk onderzoek en onderwijs hebben gebundeld.

De Adviesraad IVGD bestaat uit geschieddidactische deskundigen van universiteiten, hogescholen en onderwijsondersteunende instellingen uit geheel Nederland. Meer over de Adviesraad en zijn leden op de website van het IVGD: www.ivgd.nl. Op deze site ook meer over de achtergronden van deze publicatie en nadere toelichtingen op de inhoud.

© IVGD Amsterdam, augustus 2004.

Inhoud

U beslist	I
Geschiedenis is belangrijk	2
De kern van het vak	3
De kern 1: het referentiekader	4
De kern 2: historisch denken	10
Een zinvol, niet overladen programma	11
Vak en leergebied	12
Ten slotte	16

In deze brochure wordt verwezen naar het rapport van de Onderwijsinspectie over de basisvorming uit 1999, het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ('De Rooy') over geschiedenis-onderwijs uit 2001, de voorstellen van de Commissie Kerndoelen Basisonderwijs ('Wijnen') uit januari 2002 en het rapport van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming over nieuwe kerndoelen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (juni 2004). Op de volgende internet-adressen vindt u de betreffende teksten:

Onderwijsinspectie, 'Werk aan de basis':

Algemeen rapport: <http://www.onderwijsinspectie.nl/publicaties/9668>

Vakrapporten: <http://www.onderwijsinspectie.nl/publicaties/9681>

Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, 'Verleden, heden en toekomst'

Twee hoofdstukken: <http://www.slo.nl/e22/Slo21/guest/000/031/000/003?ECT=22&iConId=1492>

Samenvatting: <http://www.minocw.nl/geschiedenis/rapport-herzien.doc>

Reacties: <http://www.minocw.nl/download/doc/verledenhedentoeekomst.doc>

Commissie-Wijnen, 'Verantwoording delen'

Rapport: <http://www.minocw.nl/brief2k/2002/doc/1342a.doc>

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 'Beweging in de onderbouw'

Rapport: <http://www.vernieuwingbasisvorming.nl/docs/TVBEindrapport.pdf>

Bijlagen (kerndoelen): <http://www.vernieuwingbasisvorming.nl/docs/TVBBijlagen.pdf>

U beslist

De onderbouw van het voortgezet onderwijs verandert. Er komen nieuwe kerndoelen. Het onderwijs wordt opnieuw verkaveld. Dit is een gevolg van de evaluatie van de basisvorming door de onderwijsinspectie (*Werk aan de basis*, september 1999) waarin nogal wat tekortkomingen werden geconstateerd. Het moet dus anders met schoolvakken en kerndoelen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, vindt de overheid.

Wat er ook zal gebeuren, duidelijk is dat kerndoelen voortaan niet meer zo precies zullen voorschrijven wat de inhoud van het onderwijs moet zijn als we tot dusverre gewend waren. De overheid is van mening dat Den Haag minder moet regelen en dat er meer van onderop moet komen: van leraren en scholen zelf dus. De voorstellen voor nieuwe kerndoelen vertonen een sterk beperkt aantal doelen, opgesteld in ruime formuleringen (*Beweging in de onderbouw, voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs*, juni 2004).

Hierdoor zullen scholen en leraren ook zelf gaan uitmaken wat er met het schoolvak geschiedenis zal gebeuren. Daarbij beslissen zij niet alleen over de inhoud van geschiedenis. Ook over het verband waarin het vak wordt aangeboden moet op elke school een besluit vallen. De mogelijke scenario's variëren van een situatie waarin geschiedenis geheel opgaat in een leergebied mens en maatschappij tot een situatie waarin geschiedenis als volledig zelfstandig schoolvak gehandhaafd blijft, met tussenvarianten. Aan u de keus.

Door vorm en inhoud van het geschiedenis-onderwijs aan scholen en leraren over te laten, geeft de overheid hun een zware verantwoordelijkheid. Of en hoe aandacht zal worden besteed aan onderwerpen als de tweede wereldoorlog, de slavernijgeschiedenis, de industrialisatie, het koloniale verleden, het ontstaan van democratie en mensenrechten – het zijn allemaal zaken waarover straks geen voorschriften meer bestaan.

U maakt het zelf uit.

Zo'n vrijheid heeft natuurlijk voordelen, bijvoorbeeld: meer verantwoordelijkheid voor docenten – de praktijkdeskundigen bij uitstek. Nadelen zijn er ook: als iedereen doet wat hij wil, ontbreekt straks iedere gemeenschappelijkheid in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Het Instituut voor Geschiedenisdidactiek heeft – in samenspraak met deskundigen van diverse hogescholen, universiteiten en onderwijsondersteunende instellingen in Nederland – deze handreiking opgesteld om toch te komen tot zo iets als een gezamenlijk ijkpunt voor ons geschiedenis-onderwijs: een handreiking om u te helpen bij uw belangrijke beslissingen over onze collectieve herinnering.

Geschiedenis is belangrijk

Geschiedenisleraren hoeven er niet van overtuigd te worden dat hun vak belangrijk is. Maar toch... In discussies over urenverdelingen, vakoverstijgende samenwerking, kerndoelen en leerplannen zijn we al gauw geneigd onszelf te relativiseren. Dat Nederlands, Engels en wiskunde niet zo gemakkelijk kunnen opgaan in een vakoverstijgend geheel, vinden we voor de hand liggen. De harde kern van die vakken moet immers wel geleerd worden! Een geïntegreerd leergebied 'moderne vreemde talen', waarin Frans gemengd met Duits en Spaans gegeven wordt zonder het onderscheid tussen die vakken voor leerlingen duidelijk te maken, is ook moeilijk denkbaar. *Het resultaat zou immers zijn dat leerlingen van geen van de drie talen iets opsteken.* Maar geschiedenis? Zodra het over vroeger gaat, is het al geschiedenis, zo wordt vaak gedacht.

Zo kan er een situatie ontstaan, waarin de kern van ons vak verloren raakt - waarin geschiedenis alleen maar dient om 'iets over vroeger' te vertellen bij allerlei thema's en projecten over maatschappelijke onderwerpen. Echt historisch besef zullen leerlingen dan niet ontwikkelen. Dat zou niet alleen maar jammer zijn, het zou een ernstige tekortkoming betekenen van ons onderwijs. Daarmee willen we niet zeggen dat er principieel iets op tegen is om samen te werken met andere vakken in een leergebied, al dan niet geïntegreerd. Wel is belangrijk dat de kern van de vakken niet ondergesneeuwd raakt. Voordat je gaat integreren, moet je eerst goed weten wat je wilt integreren. Dat geldt voor geschiedenis net zo goed als voor andere vakken.

De europeïsering en de multiculturalisering van Nederland leiden steeds vaker tot een zoektocht naar een gemeenschappelijke identiteit. Wie zijn wij, waar komen wij vandaan, wat zijn onze gemeenschappelijke waarden? De vragen dringen zich aan ons op. Van inburgerende vreemdelingen verwachten we hierover een minimum aan kennis - hoeveel te meer van in Nederland opgroeiende schoolkinderen.

Als symbolen als 'Auschwitz' of belangrijke teksten als het Plakkaat van Verlatinge (waarin uiteengezet wordt dat een volk er niet voor de vorst is, maar omgekeerd) niemand meer wat zeggen, dan wordt het moeilijk om elkaar in deze samenleving nog te begrijpen. Een collectieve herinnering draagt bij aan een gemeenschappelijk referentiekader, net als taal, cultuur en kennis van waarden. Als zo'n gemeenschappelijk kader er niet is, dreigt een samenleving uiteen te vallen. Een minimum aan overeenstemming in de zaken die bij geschiedenis op Nederlandse scholen geleerd worden, is daarbij nodig. Geschiedenis is te belangrijk om aan het toeval over te laten.

PLACCAERT VAN DE
STATEN GENERAEL VAN DE
gheveincede Nederlanden, Bijden welcken
den redenen int langhe in welcke begrepen
verclaert den Coninck van Spaegnen ver
vande Overheer en heerschappye van de
Nederlanden ende verblit ingesamen ende
el inde leue Landen moeste

De kern van het vak

Via welk 'scenario' geschiedenis ook zal worden aangeboden, de kern van het vak moet overeind blijven. Wat vormt de basis waarop historisch besef tot ontwikkeling kan komen? In het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ('De Rooy') (*Verleden, heden en toekomst*, februari 2001) werd gesteld dat het gaat om twee dingen:

- 1 Hanteren van een historisch referentiekader van oriënterende kennis.
- 2 Historisch denken en redeneren.

Het eerste houdt in dat je zaken enigszins kunt 'plaatsen' in een tijdsverloop van eeuwen, in perioden en tijdvakken. Geschiedenis gaat over verloop van tijd, over dingen die zijn veranderd of relatief hetzelfde gebleven. Tijdsbesef is een essentie van het vak. Daarbij gaat het niet om vandaag, gisteren en morgen, vorig jaar en volgend jaar, maar om tijdsverlopen die moeilijker te bevatten zijn omdat ze de levensperiode van één mens overstijgen: honderden, duizenden jaren. Alleen door systematisch bezig te zijn met geschiedenis kan daar enig gevoel voor ontstaan.

Onderscheid tussen vroeger en nu is belangrijk, maar niet genoeg. 'Vroeger' bestaat immers uit veel verschillende tijden.

Geschiedenis leren betekent: een beeld ontwikkelen van verschillende tijdvakken en hoe ze op elkaar volgden. Alleen op die manier kan worden voorkomen dat men zich in opperste verwarring afvraagt: 'Welke eeuwen zijn er eigenlijk?' — de wedervraag die een geënquêteerde Nederlander ooit gaf op de vraag in welke eeuw zich iets had afgespeeld.

Inzicht in een geheel van tijdvakken is te vergelijken met het lezen van een boek, zo heeft de historicus Ankersmit eens opgemerkt. Als je middenin begint te lezen op een willekeurige bladzijde, zonder een idee te hebben van hoe de rest van het boek er ongeveer uitziet, zul je er weinig van begrijpen.

Je zult je afvragen wat er aan die bladzijde voorafging. Dat geldt voor het heden en voor ieder tijdvak in het verleden.

Het tweede houdt in dat je er een aantal heldere denkwijzen op na houdt die kenmerkend zijn voor geschiedenis. Daar hoort bijvoorbeeld bij dat je weet dat een gebeurtenis nooit één oorzaak heeft, altijd meer. Dat je je realiseert dat daden van mensen soms gevolgen kunnen hebben die niemand bedoeld heeft. Wie geschiedenis leert, ontwikkelt respect voor feiten. Je kunt niet zomaar iets voor waar aannemen: voor een bewering moeten deugdelijke bewijzen bestaan. Toen het Historisch Nieuwsblad een enquête hield onder willekeurige Nederlanders over historische kennis, werd daarbij gevraagd naar het aandeel van de Nederlanders in de slavenhandel. Iemand reageerde op het juiste antwoord (6,7%) met: 'Tachtig procent. Nederland was de onbetwiste marktleider! 6,7 procent? Jullie zijn niet goed wijs!' Het probleem is niet dat de ondervraagde het juiste antwoord niet wist. Het gaat om zijn houding: respect voor feiten, een afgewogen oordeel, niet vooringenomen zijn — een denkwijze waaraan het in zijn uitlating nogal schort.

Zowel het historische referentiekader als de heldere denkwijzen van het historisch denken en redeneren zijn van belang om goed in de samenleving te kunnen functioneren. Het zijn niet te scheiden onderdelen van één geheel. Iets in zijn context plaatsen is immers óók een vorm van historisch denken.

De Kern 1: Het referentiekader

Om het 'geheel' van het verloop van tijd op een beeldende manier voorstelbaar te maken, is door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ('De Rooy') een stelsel van tien tijdvakken bedacht; tijdvakken met gemakkelijk te onthouden ronde jaartallen als grenzen en met associatieve, beeldende namen, waarbij je je wat kunt voorstellen.

Die tijdvakken zijn een *didactisch hulpmiddel*. Ze dienen niet om de 'enig juiste' indeling van de geschiedenis te bieden. Ze zijn ook niet bedoeld om het oudere, gebruikelijke systeem van vijf (Prehistorie, Oudheid, Middel-eeuwen, Vroegmodern, Modern) te vervangen. Ze zijn bedoeld om leerlingen te helpen als ze zich een voorstelling willen vormen van een tijdsverloop van eeuwen: 'tijd van jagers en boeren' – o, dat is de tijd waarin mensen eerst op jacht gingen en toen leerden ze langzamerhand ook de landbouw; 'tijd van burgers en stoommachines' – nou ja, stoommachines, dat heeft natuurlijk met industrie te maken, en burgers...

De tijdvakken zijn niet bedoeld om *achtereenvolgens chronologisch* zo uitputtend mogelijk 'behandeld' te worden. Ze zijn ontworpen als een raamwerk, dat steeds opnieuw – als geheel – een rol kan spelen. Net zoals de tafels van een tot tien ooit geleerd zijn en steeds opnieuw een rol spelen bij het rekenen. Of de onregelmatige werkwoorden bij Engels. Of het alfabet om iets te kunnen opzoeken. Of...

Willen we echt zo'n referentiekader tot stand brengen, dan zijn daarvoor enkele dingen nodig. Zoals:

- Leerlingen steeds opnieuw met *hetzelfde tijdvakkenkader* laten werken: in basisonderwijs, onderbouw v.o. en bovenbouw v.o.
- Herhalen en toepassen zijn daarbij sleutelwoorden.

- Het *geheel* van alle tien de tijdvakken aan bod laten komen. Er kan geen keuze uit worden gemaakt. Bij de tafels van één tot tien kun je er ook niet zomaar eentje weglaten.
- Hetzelfde kader laten gebruiken op *alle schooltypen* en door *alle docenten* (en door uitgeverijen..., en in musea..., een nationale geheugensteun).

In de nieuwe kerndoelen onderbouw vo staat als doel 37: *'De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen.'* In de nieuwe kerndoelen voor basisonderwijs (Commissie-Wijnen, januari 2002) staat echter: *'De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; ontdekkers en hervormers; regenten en vorsten; pruiken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen; televisie en computer'* (doel 52). Het kerndoel voor het basisonderwijs is dus specifiekler dan dat voor het voortgezet onderwijs. Het lijkt ons logisch om de twee onderwijssoorten op elkaar te laten aansluiten. We leggen daarom v.o.-kerndoel 37 uit op de wijze van b.o.-kerndoel 52. Dat betekent dat met 'tien tijdvakken' de tijdvakken worden bedoeld zoals voorgesteld door de Commissie-'De Rooy'. Hetzelfde geldt voor de 'kenmerkende aspecten' van deze tijdvakken. Het overzicht vindt u hiernaast.

Tijdvak	Jaren / Perioden	Kenmerkende aspecten*
1 jagers en boeren 	Prehistorie	- De levenswijze van jagers-verzamelaars. - Het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen.
2 grieken en romeinen 	tot 500 n.C. Oudheid	- De verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur en de confrontatie met de Germaanse cultuur. - Christendom in het Romeinse Rijk: van verboden tot enig toegestane godsdienst.
3 monniken en ridders 	500 n.C. – 1000 n.C. Middeleeuwen (vroeg)	- Verspreiding van het christendom tot in de Lage Landen. - Hofstelsel en horigheid.
4 steden en staten 	1000 – 1500 Middeleeuwen (hoge en late)	- Opkomst van handel en ontstaan van steden. - Opkomst van de stedelijke burgerij en toenemende zelfstandigheid van steden.
5 ontdekkers en hervormers 	1500 – 1600 Vroegmoderne Tijd (zestiende eeuw)	- Het begin van de Europese overzeese expansie. - De Opstand en het ontstaan van een onafhankelijke Nederlandse staat.
6 regenten en vorsten 	1600 – 1700 Vroegmoderne Tijd (zeventiende eeuw)	- Ontstaan van handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie. - Burgerlijk bestuur en stedelijke cultuur in Nederland.
7 pruiken en revoluties 	1700 – 1800 Vroegmoderne Tijd (achttiende eeuw)	- Slavenarbeid op plantages en de opkomst van het abolitionisme. - Het streven naar grondrechten en politieke invloed van de burgerij in de Franse en Bataafse revolutie.
8 burgers en stoommachines 	1800 – 1900 Moderne Tijd (negentiende eeuw)	- Het ontstaan van een parlementair stelsel en de toename van volksinvloed. - De industriële revolutie en de opkomst van emancipatiebewegingen.
9 wereldoorlogen 	1900 – 1950 Moderne Tijd (1e helft 20e eeuw)	- De economische wereldcrisis. - De Duitse bezetting van Nederland en de jodenvervolgung.
10 televisie en computer 	1950 – heden Moderne Tijd (2e helft 20e eeuw)	- De blokvorming tussen Oost en West in de Koude Oorlog. - Sociaal-culturele veranderingen en toenemende pluriformiteit vanaf de jaren zestig.

* Minimum-invulling volgens de voorstellen van de Commissie-'De Rooy' voor het basisonderwijs.

De Kern 1: Tijdvakken ingevuld op basisniveau

Een tijdvakkenkader kan pas goed gebruikt worden, als je je bij de verschillende tijdvakken iets kunt voorstellen. De namen en symbolen zijn daarbij een eerste hulpmiddel. Maar dat is niet genoeg. Zonder verdere invulling zouden het lege hulzen blijven, nauwelijks bruikbaar om iets te herkennen en te plaatsen.

Daarom zijn voor de tijdvakken 'kenmerkende aspecten' geformuleerd. Voor het basisonderwijs twee per tijdvak. Die vormen de eerste basis – een kern die in elke volgende onderwijsvorm terugkomt. Er wordt echter niet alleen herhaald, maar ook verdiept en uitgebreid. Er komen nieuwe kenmerkende aspecten bij: drie tot vier per tijdvak. Zo komt een geschiedenisonderwijs tot stand dat als het ware in concentrische cirkels is opgebouwd.

De kenmerkende aspecten zijn abstract en algemeen geformuleerd.

Geschiedenisonderwijs krijgt pas goed vorm met concrete verhalen over personen en gebeurtenissen. Daarbij lijkt ons voor het beginnende geschiedenisonderwijs (basisonderwijs, lwoo, vmbo-b) de Nederlandse geschiedenis het meest geschikt als concretisering. We moeten immers de burgers van dit land – waar zij ook (oorspronkelijk) vandaan komen – minstens enig houvast geven bij hun vragen over de omgeving waarin ze wonen. Veel algemene verschijnselen (verspreiding van christendom, stadsvorming, handel en ambacht, industrialisatie, ontstaan van democratie en mensenrechten, tweede wereldoorlog) laten zich bovendien goed aan de hand van Nederlandse voorbeelden uitleggen.

Er is ook een didactisch argument om te kiezen voor Nederland. Voor beginnend niveau is één overzichtelijk ruimtelijk kader het geschiktst. Er moet immers geleerd worden te denken in dimensies van tijd. Variëren in twee dimensies tegelijk (ruimte en tijd) maakt de dingen dan moeilijker. Beginnen met Nederland is dus een bewust beperkt gehouden eenvoudig basisniveau. Minder compleet en verantwoord misschien, maar wel een goed uitgangspunt. Want het gaat om algemene verschijnselen die in een Nederlands kader worden uitgelegd.

Bij wiskunde begin je ook met eenvoudige sommen, en bij talen met een beperkt vocabulaire. Niet om te pretenderen dat dat het 'hele vak' is, maar omdat leerlingen waarschijnlijk helemaal nergens komen als we het meteen erg ingewikkeld maken.

Als we het hebben over 'Nederlandse geschiedenis' bedoelen we niet het Nederlandse volk of de Nederlandse staat, maar dingen die zich op het grondgebied van het huidige Nederland hebben afgespeeld, en dingen die in overzeese gebiedsdelen speelden in perioden waarin die als Nederlands grondgebied werden

beschouwd. In het overzicht hier-

naast worden concrete namen en gebeurtenissen genoemd.

Dit is gedaan omdat wij menen dat het onderwijs via concrete voorbeelden moet worden

ingevuld, liefst met verhalende stof. De

namen hebben dus een belang-

rijke didactische bedoeling, naast leerdoelen als 'algemene ontwikkeling' en 'oriëntatie op de samenleving.'

Uiteraard zijn andere concrete invullingen ook denkbaar.



Tijdvak	Invulling
1 jagers en boeren	• Ongeveer 15000 jaar geleden kwamen de eerste mensen in Nederland wonen. • Ze leefden van jacht, visvangst en voedsel verzamelen: 'jagers'. • Ongeveer 7000 jaar geleden werd landbouw ingevoerd: 'boeren'.
2 romeinen	• Ongeveer 2000 jaar geleden werd Nederland grensgebied van het Romeinse Rijk. • De Romeinen hadden een ontwikkelde cultuur. • De boeren die hier woonden namen die cultuur vaak over. • Na een paar honderd jaar verdwenen de Romeinen weer.
3 monniken en ridders	• In het Romeinse Rijk was het christendom ontstaan. • Het werd in heel Europa verspreid door 'monniken'. • Zo'n monnik in Nederland was Willibrord. • Er was geen groot rijk meer, maar plaatselijke machthebbers in burchten: 'ridders'. • Boeren waren van hen afhankelijk en aan hen onderhorig.
4 steden en staten	• Er werden steden gesticht waar handelaars en ambachtslieden woonden. • Zo kwamen er 'burgers' naast boeren. • Er kwamen weer grotere staten met echte regeringen (ambtenaren, belastingen), eerst per provincie. Later kwam er één hertog die zo'n beetje alle provincies veroverde van Nederland en België (Filips de Goede). • Het christendom werd een machtige en rijke kerk, met bisschoppen en een paus in Rome.
5 ontdekkers en hervormers	• Verzet tegen de rijke kerk van Rome: mensen die protesteerden (hervormers, protestanten), bijvoorbeeld Luther. Eenvoud en geloof als kenmerken. • Erfgenaam van Filips de Goede werd Filips II. Ook koning van Spanje. • Erg vóór de paus en de katholieke kerk. • Opstand tegen Filips. Willem van Oranje, voor verdraagzaamheid tussen de godsdiensten. • Oorlog die uitmondde in de oprichting van een nieuwe staat in de helft van het land: Nederland. De rest werd later België. • Nederlanders sloten zich aan bij de ontdekkingen die gaande waren (Willem Barentsz, Houtman).
6 regenten en vorsten	• Na afzetting van de koning wilden de Nederlanders geen machtige koning meer. Ze gingen het zelf doen: regenten. • Naast hen ook een plek voor de opvolgers van Oranje. Een prins, een soort van vorst. • Na de ontdekkingen veel handel in Europa en overzee. Grote rijkdom. Gouden Eeuw.
7 pruiken en revoluties	• Regenten werden renteniers (pruikendragers) i.p.v. ondernemers. • Nederlanders stichtten plantages in Suriname, waar slaven werkten die uit Afrika afkomstig waren. • Mensen die protesteerden tegen ongelijkheid, slavernij en de macht van luie pruikendragers wilden meer rechten voor het volk: revolutie. Vrijheid en democratie. • Dit lukte met Franse hulp in 1795. De slaven moesten nog wachten tot 1863. • De Fransen speelden steeds meer de baas. Napoleon.
8 burgers en stoommachines	• Na de revolutie en de tijd van Napoleon kwam er weer een Oranjevorst: koning Willem I. Hij werd koning op voorwaarden: de grondwet. • De eerste koning probeerde toch nog de baas te spelen. • Daarom in 1848 een betere grondwet. Thorbecke. Inwoners van het land werden burgers. Langzamerhand kiesrecht voor steeds meer mensen. • Aletta Jacobs. In 1922 kiesrecht voor iedereen. • Het land werd geïndustrialiseerd met stoommachines. • In de industriesteden waren sociale problemen. • Verband tussen industrie en kolonies overzee.
9 wereldoorlogen	• In sommige landen vonden de mensen die nieuwe democratie lastig. Ze vonden politiek moeilijk. Ze stemden op grote leiders. • Verband met sociale problemen en werkloosheid. • Aan de macht komen van Hitler in Duitsland. • Joden als zondebok. Antisemitisme. • Wereldoorlog. • Verovering van Nederland. Collaboratie en verzet.
10 televisie en computer	• Na de oorlog wilden kolonies van hun overheersers af. Dekolonisatie in Indonesië. • Wederopbouw van het land onder Drees. Uitmondend in zeer grote welvaart sinds de jaren zestig. • Zóveel mensen nodig voor werk, dat migranten werden aangetrokken uit het Middellandse-Zeegebied. • Welvaart leidde tot veranderingen in wat mensen belangrijk vonden: godsdienst minder belangrijk. Andere waarden. • Technologische revolutie: televisie en computer.

De Kern 1: Tijdvakken ingevuld voor de overige niveaus

Zoals gezegd: de overige niveaus komen als concentrische cirkels om het basisniveau heen te liggen. Daarbij wordt de eerder onderwezen kern herhaald, verdiept en uitgebreid met nieuwe kenmerkende aspecten van tijdvakken. We presenteren hier het overzicht van de inhoud zoals de Commissie- 'De Rooy' ze heeft voorgesteld voor de onderbouw van vmbo en havo/vwo.

Ook deze programma's komen pas tot leven als ze geconcretiseerd worden met verhalen over gebeurtenissen en personen, net zoals hiervoor is geschetst aan de hand van het voorbeeld van de Nederlandse geschiedenis. De keuze van voorbeelden hoeft volgens ons niet landelijk te worden voorgeschreven. Verschillende invullingen zijn mogelijk en wenselijk. U heeft de vrijheid om binnen het tijdvakkenkader een eigen schoolspecifieke invulling te ontwikkelen.

Belangrijk is daarbij wel dat het concrete onderwijsprogramma niet te overladen wordt en dat voldoende tijd overblijft om stof te herhalen en toe te passen. Eén van de grote problemen van het bestaande geschiedenis-onderwijs is dat een relatief uitgebreide hoeveelheid stof één keer aan bod komt, om daarna nooit meer een rol te spelen voor de leerlingen. Dat betekent bijna vanzelfsprekend dat het meeste wordt vergeten. Zie voor nadere toelichting hierop op pagina 11: 'Een zinvol, niet overladen programma'.

Minder stof, meer herhalen en toepassen. Zo bouwen leerlingen een kader op. Een kader dat ze in de toekomst ook nodig zullen hebben op het eindexamen. De minister heeft het voornemen geuit in 2007 nieuwe examenprogramma's in te voeren, waarin beheersing van het algemene tijdvakkenkader een belangrijke rol zal spelen. In de onderbouw kan hiervoor een goede basis worden gelegd.

Tijdvak	Onderbouw vmbo	Onderbouw havo/vwo
1 jagers en boeren	a) levenswijze van jagers-verzamelaars b) ontstaan van landbouw, landbouwsamenlevingen	a) levenswijze van jagers-verzamelaars b) ontstaan van landbouw, landbouw-samenlevingen c) ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen
2 grieken en romeinen	a) verspreiding van Grieks-Romeinse cultuur en confrontatie met Germaanse cultuur; b) christendom in Romeinse Rijk: van verboden tot enig toegestane godsdienst	a) verspreiding van Grieks-Romeinse cultuur en confrontatie met Germaanse cultuur; b) christendom in Romeinse Rijk: van verboden tot enig toegestane godsdienst c) burgerschap en wetenschappelijk denken in de Griekse stadstaat
3 monniken en ridders	a) verspreiding van christendom in Europa b) ontstaan en verspreiding van de islam c) hofstelsel en horigheid	a) verspreiding van christendom in Europa b) ontstaan en verspreiding van de islam c) hofstelsel en horigheid d) verhouding tussen heer en vazal
4 steden en staten	a) opkomst van handel en ontstaan van steden b) opkomst van stedelijke burgerij en toenemende zelfstandigheid van steden c) begin van staatsvorming en centralisatie	a) opkomst van handel en ontstaan van steden b) opkomst van stedelijke burgerij en toenemende zelfstandigheid van steden c) begin van staatsvorming en centralisatie d) strijd tussen kerk en staat
5 ontdekkers en hervormers	a) begin van Europese overzeese expansie b) Reformatie en splitsing in de christelijke kerk c) de Opstand, en ontstaan van een onafhankelijke Nederlandse staat	a) begin van Europese overzeese expansie b) Reformatie en splitsing in de christelijke kerk c) de Opstand, en ontstaan van een onafhankelijke Nederlandse staat d) veranderend mens- en wereldbeeld in Renaissance
6 regenten en vorsten	a) ontstaan van handelskapitalisme en begin van wereldeconomie b) burgerlijk bestuur, stedelijke cultuur in Nederland c) het streven van vorsten naar absolute macht	a) ontstaan van handelskapitalisme en begin van wereldeconomie b) burgerlijk bestuur, stedelijke cultuur in Nederland c) het streven van vorsten naar absolute macht d) de wetenschappelijke revolutie
7 pruiken en revoluties	a) slavenarbeid op plantages; opkomst abolitionisme b) streven naar grondrechten en politieke invloed van burgerij in Franse en Bataafse revolutie	a) slavenarbeid op plantages; opkomst abolitionismen b) streven naar grondrechten en politieke invloed van burgerij in Franse en Bataafse revolutie c) denken over staat en maatschappij in Verlichting
8 burgers en stoom-machines	a) ontstaan van parlementair stelsel, toename van volksinvloed b) industriële revolutie en opkomst van emancipatiebewegingen c) modern imperialisme	a) ontstaan van parlementair stelsel, toename van volksinvloed b) industriële revolutie en opkomst van emancipatiebewegingen c) modern imperialisme d) politiek-maatschappelijke stromingen: nationalisme, liberalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme
9 wereld-oorlogen	a) economische wereldcrisis b) racistisch en totalitair karakter van nationaal-socialisme c) Duitse bezetting en jodenvervolgning	a) economische wereldcrisis b) racistisch en totalitair karakter van nationaal-socialisme c) Duitse bezetting en jodenvervolgning d) totalitair karakter van communistisch politiek systeem
10 televisie en computer	a) nationalistische bewegingen in koloniën, streven naar onafhankelijkheid b) blokvorming tussen Oost en West, Koude Oorlog c) sociaal-culturele veranderingen en toenemende pluriformiteit vanaf jaren '60	a) nationalistische bewegingen in koloniën, streven naar onafhankelijkheid b) blokvorming tussen Oost en West, Koude Oorlog c) sociaal-culturele veranderingen en toenemende pluriformiteit vanaf jaren '60 d) Europese integratie

De Kern 2: Historisch denken

In de loop der jaren is in allerlei programma's van kerndoelen en eindtermen voor geschiedenis een geheel van historische denk- en redeneerwijzen gegroeid. In de nieuwe kerndoelen vinden we daarvan het volgende terug:

- betekenisvolle vragen stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt innemen en verdedigen en daarbij respectvol met kritiek omgaan (36).
- een eenvoudig onderzoek uitvoeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan presenteren (39).
- historische bronnen gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen en daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving betrekken (40)

Deze doelen gaan vooral over het stellen van vragen en het onderzoeken van bronnen.

Historisch denken omvat echter meer: vergelijkingen in de tijd en inzicht in oorzaak-gevolgrelaties bijvoorbeeld.

We stellen daarom voor dichter bij de eerdere voorstellen van de Commissie 'De Rooy' te blijven. Wel moet worden opgemerkt dat niet alle historische denk- en redeneerwijzen even gemakkelijk haalbaar zijn voor alle onderwijsniveaus. We werken ze hier uit in tien punten en maken onderscheid in drie concentrisch geordende niveaus, net als bij het tijdvakkenkader:

- basisonderwijs, lwoo en onderbouw vmbo-b (niveau 1)
- onderbouw vmbo-kgt (niveau 2)
- onderbouw havo en vwo (niveau 3).

Denk- of redeneerwijze, houding	Niv.1	Niv.2	Niv.3
1 Situaties uit verschillende tijdvakken met elkaar en met het heden vergelijken en onderscheiden wat veranderd of hetzelfde gebleven is.	xxx	xxx	xxx
2 Informatie uit bronnen zorgvuldig gebruiken en niet met opzet misleidend of verdraaid weergeven.	xxx	xxx	xxx
3 Onderscheid maken tussen feiten en meningen.	xxx	xxx	xxx
4 Uitspraken ondersteunen met argumenten.	xxx	xxx	xxx
5 De betekenis van historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen voor het heden herkennen.	xx	xxx	xxx
6 Informatie in een beknopt verslag of een beknopte presentatie weergeven.	xx	xxx	xxx
7 Verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen, ermee rekening houdend dat bij historische verklaringen meestal sprake is van meer oorzaken.	xx	xxx	xxx
8 Er rekening mee houden dat gedrag en ideeën van mensen door tijd, situatie en achtergrond worden bepaald.	x	xx	xxx
9 Onderscheid maken tussen oorzaken van meer en minder belang.	x	xx	xxx
10 Aan de hand van voorbeelden uitleggen dat daden van mensen soms gevolgen hebben die niemand bedoeld heeft.	x	xx	xxx

x = enige aandacht; xx = aandacht; xxx = veel aandacht

Een zinvol, niet overladen programma

Vrijwel iedere geschiedenisleraar leest de kenmerkende aspecten van de tijdvakken met in het hoofd een 'behandelprogramma' dat ermee samenhangt. Waar gesproken wordt van *'streven naar grondrechten en politieke invloed van burgerij in Franse en Bataafse revolutie'* kan een beeld oprijzen van een complete lessenserie, van de bestorming van de Bastille tot en met Napoleon. Waar *modern imperialisme* als kenmerk van tijdvak 8 genoemd wordt, zullen velen misschien het overzicht zien opdoemen van het cultuurstelsel in Indonesië tot de *'scramble for Africa'*. De reactie is dan duidelijk: dit is een overladen programma. Maar komt dat door het programma zelf of door de veronderstelde noodzakelijke invulling ervan als 'compleet behandelprogramma'? Wij denken het laatste.

Overladenheid kan worden vermeden als we ons veel meer beperken tot de kern van de zaak en die koppelen aan een aansprekende concrete inhoud die 'blijft hangen'. Zo kan de Franse revolutie beperkt worden tot één verhaal over iets concreets (bijvoorbeeld de bestorming van de Bastille) gekoppeld aan één significante inhoud (geen mensenrechten vóór de revolutie, wel mensenrechten erna). Dat hoeft dan niet meer dan enkele lessen (3 tot 4) te kosten. De kunst van het formuleren van een niet overladen geschiedeniscurriculum ligt in het goed kiezen van deze hoofdzaken en vervolgens in het herhalen en oefenen daarvan zodat het werkelijk op termijn beklijft.

Bij vrijwel ieder historisch onderwerp kan wel een 'kern van de zaak' worden genoemd, iets wat zo'n onderwerp relevant maakt om aan de orde te stellen: typische gedragingen van dictators, reacties van bevolkingen op economische crises, de rol van godsdienstige overtuigingen, enzovoort. Bij elk onderwerp kunnen we ons dus afvragen: Wat moeten leerlingen hiervan leren, niet zozeer over dit historische onderwerp, maar over zichzelf, over de wereld en over de mensheid in het algemeen? Hoe moeten ze hier 'wijzer' van worden?

Bij feodalisme bijvoorbeeld gaat het om persoonlijke afhankelijkheidsrelaties die ontstaan als een sterk staatsgezag ontbreekt. Mensen zoeken dan bescherming bij een naburige sterke persoon. Soortgelijke situaties hebben zich vaker voorgedaan waar sterk staatsgezag ontbrak (wilde westen in Amerika, stadswijken onder controle van de maffia). Zo leren de leerlingen inzien: Als er geen sterke staat is, gaan persoonlijke trouw- en afhankelijkheidsrelaties een grote rol spelen. Je krijgt dan 'feodale verhoudingen'. Kennis van feodalisme leidt zo tot dieper inzicht in de voorwaarden voor het uitoefenen van staatsgezag en de gevolgen die zich kunnen voordoen als zoiets ontbreekt.

Heel vaak wordt zo'n dieper inzicht bereikt door het historische voorbeeld te betrekken op de actualiteit of door het te vergelijken met andere voorbeelden uit het verleden. Minder specifieke details over het onderwerp in kwestie, meer algemene lessen. Zo wordt geschiedenis een relevant en bruikbaar vak.

Vak en leergebied

De formulering van kerndoelen voor een 'leergebied mens en maatschappij' betekent niet per se dat de vakken geschiedenis en aardrijkskunde moeten worden opgeheven en opgaan in één geheel. De keus is aan u.

De ontwikkelingen in de verschillende onderwijstypen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs vertonen een uiteenlopend beeld. Wij hebben de indruk dat de volgende trends te onderscheiden zijn, trends die samenhangen met de voorkeuren van de betrokken docenten en de specifieke belangstelling van de betrokken leerlingen:

- 1 Op lwoo en vmbo-b zullen geschiedenis en aardrijkskunde vermoedelijk door één docent worden gegeven onder de vlag 'mens en maatschappij'.
- 2 Op vmbo-kgf kunnen geschiedenis en aardrijkskunde door één docent worden gegeven in de vorm van een geïntegreerd leergebied. Daarnaast bestaat de mogelijkheid van twee aparte vakken, gegeven ofwel door één gemeenschappelijke docent, ofwel door twee aparte vakdocenten.
- 3 Op havo en vwo zullen geschiedenis en aardrijkskunde afzonderlijke vakken blijven die door eigen docenten worden gegeven. Van tijd tot tijd zullen desgewenst vakoverstijgende samenwerkingsprojecten voorkomen.

In het geval van een leergebied 'mens en maatschappij' moet geschiedenis naar ons idee een duidelijk herkenbare eigen plaats krijgen in de vorm van lessen gewijd aan de tien tijdvakken, in het geval van lwoo en vmbo-b geconcentreerd op voorbeelden uit de Nederlandse geschiedenis. Daarnaast zijn er lessen aardrijkskunde en lessen over geïntegreerde thema's. Bij de laatste worden de benaderingswijzen van beide vakgebieden gecombineerd.

Voor samenwerking tussen vakken bestaan, geredeneerd vanuit de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken, allerlei mogelijkheden. In het schema op de volgende bladzijde staan voorbeelden. Gebruik makend van dat schema kan een deel van de 'tijdvakkenstof' in een geïntegreerd aanbod worden verwerkt. Expliciete aandacht voor het tijdvakkenkader als geheel blijft daarbij noodzakelijk om historisch inzicht in tijdsverloop en reëel historisch besef mogelijk te maken.

Chronologie is karakteristiek voor geschiedenis. Daardoor ontstaat vaak een probleem bij integratie met andere vakken die meer thematisch geordend zijn. Opofferen van de chronologie is voor geschiedenis echter geen optie, omdat de kern van het vak daarmee zou verdwijnen. Daarom is aparte programmering van geschiedenislessen altijd nodig. Het verdient aanbeveling chronologisch inzicht vroegtijdig op te bouwen, om daarna eventueel thematische geordend onderwijs tegen de achtergrond van een chronologische structuur te kunnen laten plaatsvinden.

Tijdvak	Historische oriëntatie	Mogelijk verband met hedendaagse maatschappelijke thema's
1 jagers en boeren	Van jacht naar landbouw: van leven van en in de natuur naar leven als exploitant van de natuur.	De verhouding mens, natuur, milieu. Het in cultuur brengen van de aarde en de gevolgen van menselijk handelen.
2 (grieken en) romeinen	Romeinse wereldcultuur: een groot rijk met een dominante cultuur heerst over vele volken. Het christendom: een nieuwe godsdienst voor Europa.	Uitstraling van een wereldcultuur en het zich verhouden tot zo'n cultuur (rol van de Amerikaanse / westerse cultuur tot zo'n in de 20e eeuw) Christendom tegenwoordig. Christendom als 'cultureel erfgoed' van de westerse samenlevingen.
3 monniken en ridders	Feodalisme: staatsgezag en 'recht van de sterkste'. Ontstaan van de islam.	Ontstaan van 'warlords' en persoonlijke afhankelijkheid in relatief staatsgezagloze situaties. De islam in Nederland rond 2000.
4 steden en staten	Middeleeuwse stad.	Verstedelijking in de moderne samenleving. Verhouding stad/platteland.
5 ontdekkers en hervormers	Ontdekkingsreizen. Ontstaan van Nederland.	De verhouding Europa/wereld. Ontstaan en functioneren van een wereldmarkt. Koloniale verhoudingen. De staat waarin wij wonen met zijn specifieke kenmerken.
6 regenten en vorsten	Staatsvorming in absolute monarchieën. De Nederlandse Republiek als uitzondering.	Mogelijkheden en grenzen van staatsgezag om het leven van burgers te beïnvloeden. Het relatief vrije en tolerante klimaat in Nederland, ingebed in een periode van economische bloei.
7 pruiken en revoluties	Slavernij versus vrijheid, democratie en burgerrechten.	Beginselen van de rechtsstaat: grondrechten en mensenrechten.
8 burgers en stoom-machines	Industrialisatie. Europees imperialisme.	De moderne industriële en postindustriële samenleving De verhoudingen tussen de geïndustrialiseerde westerse wereld en de derde wereld.
9 wereld-oorlogen	Fascisme. Wereldoorlogen. De bezetting van Nederland.	De bedreiging van democratische waarden door totalitaire systemen. Gebruik van moderne wapenning en geweld. Internationaal recht. De herinnering aan de oorlog in het huidige Nederland.
10 televisie en computer	Oost en West (communisme en democratie). Noord en Zuid (dekolonisatie en derde wereld).	Democratie en totalitaire dictaturen. Achtergronden bij het hedendaagse Europa. Verhoudingen tussen de geïndustrialiseerde westerse wereld en de derde wereld.

Geschiedenis in een leergebied

In situaties waarin sprake is van een leergebied mens en maatschappij, ligt het voor de hand dat de school alle zeven leergebieden als ordeningskader invoert: Nederlands, Engels, wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur, sport en bewegen. In dat geval is het logisch dat elk van deze zeven een evenredig deel van de onderwijstijd krijgt. Dat zou inhouden dat voor elk leergebied het equivalent van ca 4 lesuren per week beschikbaar zou moeten zijn (28 lesuren per week voor de zeven leergebieden). Uitgaand van het wettelijk voorgeschreven

maximale aantal van 60 vakantiedagen voor het voortgezet onderwijs zijn er in een schooljaar 40 onderwijsweken. Dat houdt in dat er voor het leergebied m+m in twee schooljaren in totaal 320 lesuren beschikbaar zouden moeten zijn (160 lesuren per jaar). We stellen dit naar beneden bij naar 300.

Voor 'mens en maatschappij' verdient het aanbeveling binnen zo'n kader te streven naar een curriculum dat beantwoordt aan de volgende contouren:

- tijdvakken (Nederlandse) geschiedenis en historisch denken:	100 uur
- de kern van aardrijkskunde:	100 uur
- geïntegreerde thema's:	100 uur

Een onderverdeling van de 100 uur lestijd voor geschiedenis zou er zo kunnen uitzien:

Tijdvak 1	4	Tijdvak 6	10
Tijdvak 2	8	Tijdvak 7	10
Tijdvak 3	8	Tijdvak 8	14
Tijdvak 4	8	Tijdvak 9	14
Tijdvak 5	10	Tijdvak 10	14

Voor de indeling van een jaarcurriculum bestaan verschillende mogelijkheden, bijvoorbeeld:

14 weken geschiedenis		14 weken aardrijkskunde		12 weken geïntegreerde thema's	
4 lessen p.w.		4 lessen p.w.		(bijv. drie thema's van elk 4 weken)	
56 lessen		56 lessen			
9 weken geschiedenis		9 weken geschiedenis		10 weken geschiedenis	
2 lessen p.w.		2 lessen p.w.		2 lessen p.w.	
9 weken aardrijkskunde		9 weken aardrijkskunde		10 weken aardrijkskunde	
2 lessen p.w.		2 lessen p.w.		2 lessen p.w.	
	Geïntegreerd project 4 lessen p.w., 4 weken		Geïntegreerd project 4 lessen p.w., 4 weken		Geïntegreerd project 4 lessen p.w., 4 weken

Geschiedenis als zelfstandig vak

Indien gewerkt wordt met geschiedenis als zelfstandig vak, ligt het voor de hand dat daarvoor gedurende twee of drie leerjaren twee lesuren per week beschikbaar zijn. In totaal komt dat neer op 160 lesuren (bij twee leerjaren) of 240 lesuren (bij drie leerjaren). De situatie met twee leerjaren zal zich het vaakst op het vmbo voordoen, de situatie met drie leerjaren het vaakst op havo en vwo.

We stellen de 160 en 240 uren naar beneden bij naar 148 en 222 uur lestijd. De onderverdeling van lessen over de tijdvakken zou er dan zo kunnen uitzien, resp. voor twee of drie jaar:

Tijdvak 1	6	12	Tijdvak 6	16	24
Tijdvak 2	14	20	Tijdvak 7	16	24
Tijdvak 3	12	18	Tijdvak 8	18	26
Tijdvak 4	14	20	Tijdvak 9	18	26
Tijdvak 5	16	24	Tijdvak 10	18	28

Een goede optie is een concentrisch curriculum te hanteren, waarbij in elk leerjaar alle tijdvakken aan bod komen. Dat heeft verschillende voordelen boven het gebruikelijke chronologische curriculum:

- twee- en driejarige curricula sluiten moeiteloos op elkaar aan; voor leerlingen is overstappen tussen verschillende schooltypen dus heel gemakkelijk;
- het is mogelijk niveau-onderscheid te maken per leerjaar: relatief gemakkelijker stof in het eerste leerjaar, moeilijker stof in tweede, resp. derde leerjaar; bij chronologische behandeling van tijdvakken is dat niet mogelijk;
- door herhalen en toepassen van tijdvakken-kennis is de kans groot dat het gehele tijdvakkenkader als raamwerk beklijft bij leerlingen.

Een nadeel van een concentrisch curriculum zou kunnen zijn dat de stof van een tijdvak wat verbrokkeld raakt. De samenhang van diverse standen van zaken binnen één tijdvak komt beter uit de verf bij de gebruikelijke chronologische behandeling.

Ook kan misschien wat dieper op tijdvakken worden ingegaan. Bij uw keus voor concentrisch of traditioneel chronologisch weegt u deze zaken tegen elkaar af.

Indien gekozen wordt voor een concentrische opzet, bevelen we de volgende verdeling over de leerjaren aan:

- leerjaar 1: 'zichtbare' en tastbare onderwerpen: m.n. sociaal-economisch.
- leerjaar 2: (ook) immateriële onderwerpen: religie, politiek, ideologie.
- leerjaar 3: de onderwerpen die de commissie 'De Rooy' heeft gereserveerd voor de onderbouw van havo en vwo (pagina 10, rechterkolom): cultuur- en ideeëngeschiedenis.

Ten slotte

We zeiden het aan het begin van deze brochure: u beslist. In werkelijkheid is dat vaak gemakkelijker gezegd dan gedaan. U moet veelal werken met wat door educatieve uitgeverijen geleverd wordt.

U moet werken binnen de kaders die door uw schoolleiding worden uitgezet.

Wat het eerste betreft: de uitgeverijen zijn erop gebrand precies datgene te leveren waarom u vraagt. Met dit boekje in de hand kunt u uw wensen verduidelijken. U kunt nagaan of de geleverde leermiddelen de kern van het vak geschiedenis bevatten, al dan niet in samenhang met aardrijkskunde, al dan niet geïntegreerd. Leermiddelen die die kern niet bevatten of herhaaldelijk toepasbaar maken, moeten worden beschouwd als beneden de maat. Maar alleen u bent in staat dat keurmerk echt te laten functioneren. U beslist welke leermiddelen u aanschafft en welke niet. U beslist hoe u ze gebruikt.

Wat het tweede betreft: elk vak heeft faciliteiten nodig om het onderwijs behoorlijk te kunnen geven. Met deze brochure in de hand kunt u uw schoolleiding duidelijk maken wat minimaal nodig is om een behoorlijke historische scholing van uw leerlingen te kunnen garanderen. Scholen die hechten aan kwaliteit, zullen hiervoor ruimte maken in hun onderwijsprogramma. Niet omdat ze dat wettelijk verplicht zijn. Maar omdat u erop staat.





IVGD

Instituut voor
Geschiedenisdidactiek

Contact:

Tel: 020-5995463

bureau@ivgd.nl

www.ivgd.nl

Bezoekadres:

Wibautstraat 2-4

1091 GM Amsterdam

Postadres:

Postbus 2009

1000 AC Amsterdam

Tijdschrift voor Geschiedenis

Nummer 3 van 117e jaargang 2004

In het laatst verschenen nummer ruim aandacht voor de Vietnam Oorlog

De Nederlandse regering en de Amerikaanse interventie in Vietnam, 1965-1973, Rimko van der Maar

Algemeen wordt aangenomen dat de Nederlandse regering in de periode 1965-1973 doof was voor maatschappelijke en parlementaire kritiek op haar steun aan de Amerikaanse interventie in Vietnam. In dit artikel wordt aangetoond dat deze opvatting aan herziening toe is. Om de druk van het parlement weg te nemen, ondernam minister van Buitenlandse Zaken Luns in 1968 en in 1970 zelfs pogingen een internationaal vredesplan voor Vietnam op te zetten.

Orthodoxen, revisionisten en postrevisionisten over de Amerikaanse interventie in de Vietnam Oorlog, Pieter Meulendijks

In de geschiedschrijving over de Amerikaanse interventie in de Vietnam Oorlog zijn drie fasen te onderscheiden: de orthodoxe, de revisionistische en de postrevisionistische. Wat zijn de belangrijkste verschillen en welke accenten worden in recente publicaties gelegd? En wat zijn de laatste inzichten over 'highlights' in de Vietnamhistoriografie als de betekenis van de moord op Kennedy, de escalatie ten tijde van Johnson, het Tonkinincident, het Tetoffensief en de vredesbesprekingen van de regering Nixon?

verder in dit nummer bijdragen over

- *Ritueel en publiek. De rol van toeschouwers bij de wetsvernieuwing in Gent, Brugge en Leper in de vijftiende eeuw,* Jacqueline van Leeuwen
- *De West-Duitse historiografie en de Shoah. Historici onder het fileermes,* Hermann von der Dunk
- *Tussen apologetiek en levensbeschouwelijke mobiliteit. Een bekeerlingengolf in kaart gebracht,* Paul Luykx

Wilt u ook de komende nummers van Tijdschrift voor Geschiedenis ontvangen dan kunt u zich abonneren via de bestelbon. Een los nummer van Tijdschrift voor Geschiedenis kost €19,90.



Bestelbon

Naam

Adres

Postcode en plaats

neemt tot wederopzegging een abonnement op **Tijdschrift voor Geschiedenis**

☐ particulier € 61,80 ☐ student € 38,25 ☐ instelling € 108,25

☐ bestelt een .. exempla(a)r(en) van **Tijdschrift voor Geschiedenis nr. 3 van 2004** a € 19,90 met als onderwerp **Vietnam Oorlog**

Datum

Stuur de bon naar:

Koninklijke Van Gorcum BV
Antwoordnummer3
9400 VB Assen
Fax 0592-379552
e-mail: tvg@vangorcum.nl

1870

THE
LIBRARY OF THE
MUSEUM OF
COMPARATIVE ZOOLOGY
AT HARVARD UNIVERSITY
CAMBRIDGE, MASS.



Rijksuniversiteit Groningen

NASCHOLING geschiedenis 4 en 12 november 2003

Dekolonialisatie en Koude Oorlog in Vietnam

doelgroep	docenten voortgezet onderwijs en andere belangstellenden
omvang	twee dagdelen van 13.00 - 17.00 uur
locaties	Zernikecomplex en Filmhuis Images – Groningen
data	donderdag 4 en vrijdag 12 november 2004
kosten	€ 110,- inclusief materiaal, thee / koffie en borrel
cursusleiding	dr. Paul Holthuis en drs. Ineke Veldhuis-Meester: 050 - 363 2872

• Programma donderdag 4 november 2004 (locatie Zernikecomplex)

12.30 – 13.15 uur	inloop
13.15 – 13.45 uur	<i>Nadere toelichting op de stofomschrijving:</i> drs. G. de Vries, docent geschiedenis Zernikecollege - Groningen
13.45 – 15.00 uur	<i>Vietnam en het internet:</i> dr. P. Holthuis, F. van Kouwenhove (UOCG)
15.00 – 15.30 uur	pauze
15.30 – 17.00 uur	<i>De Vietnamese rockopera:</i> drs. J. Walhain, vakdidacticus geschiedenis

NB tijdens dit programma is er tevens een bescheiden informatiemarkt

• Programma vrijdag 12 november 2004 (locatie Filmhuis)

12.30 – 13.15 uur	inloop
13.15 – 14.15 uur	<i>Vietnam in de film:</i> dr. F. Westra, directeur Filmhuis Images
14.15 – 14.45 uur	pauze
14.45 – 16.30 uur	<i>Lezing</i> door prof.dr. M. van Rossem, Universiteit Utrecht
16.30 – 17.30 uur	uitreiking certificaten, borrel

aanmelding	uitsluitend schriftelijk: – digitaal via de UOCG-website: www.rug.nl/uclo (klik op Nascholing, Programma 2004-2005, Mens-en Maatschappijvakken) of – via het aanmeldformulier in de folder
sluitingstermijn	28 oktober 2004
contact	meer informatie en meer folders: secretariaat Nascholing (Greet van Houten) 050 – 363 3883. UOCG-Nascholing, Postbus 800, 9700 AV Groningen.

per 1 juli jl. maakt het voormalige UCLO deel uit van het Universitair Onderwijscentrum Groningen (UOCG).
Website en emailadres blijven tot nader bericht ongewijzigd.

VOL VERTROUWEN HET EXAMEN TEGEMOET



NU VERKRIJGBAAR!

- **Compact en overzichtelijk:** één fullcolour examenkatern (geen apart invulwerkboek)
- **Sterk gedifferentieerd:** ieder hoofdstuk heeft aparte havo- en vwo-opdrachten
- **Uitgebreide leerlingen-cd-rom:** met o.a. protestliederen, toetsen en proefexamens voor havo én vwo

Meer weten? Bel onze Docententlijn:

(0575) 59 49 97

thiemeMeulenhoff