

nummer 7 november 2004

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

KLEIO

**De historische
canon**

**Geschiedenis op
de basisschool**

**Excursie naar
Verdun**

**Havo examen-
experiment**



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@vgnkleio.nl
Website: www.vgnkleio.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 € 25 (alleen voor studenten)
- Buitengewone leden, € 45 pensioen, VUT
- Partnerlidmaatschap € 70

Abonnement:

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

Redactie

Jan van Oudheusden,

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

Carla van Boxtel,

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

Maria van Haperen,

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

Huib Oattes,

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

Oscar Lansén,

medewerker en correspondent VS,
History Department UNC
Charlotte.

Stefan Boom,

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

Cees Bol,

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

Hans Moors,

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

Joke Noordstrand,

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

Ger van der Drift,

Bouwlust 193,
3162 SB Rhoon.
Tel. 010 - 4812243.
g.vanderdrift@penta.nl

Hans Pols,

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

Tineke Bogaerts,

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

ISSN 0165-6449

*Wilt u artikelen voor Kleio
toesturen aan de secretaris van de
redactie.*

*Berichten voor de Kleiokrante,
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

Hoe ziet een nationale geschiedenis er uit in een postnationale tijd? Die vraag stelde *Volkskrant*-redacteur Michaël Zee-man aan het begin van de recente Week van de Geschiedenis. Het was toen: 'Leve de geschiedenis – maar welke?'

Tweehonderd musea, archieven en boekhandels (niet de VGN!) besteedden aandacht aan 'typisch Nederland'.

Hoe definieer je tegenwoordig ons verleden? Niet meer als heldenverhaal, maar ook niet als grabbelton. Anderhalve eeuw geleden verscheen ons schoolvak op de lesroosters om de jeugd overzicht en besef bij te brengen van mensen en machten die onze samenleving hebben vormgegeven. Veertig jaar geleden liet het cement van de verzuilde maatschappij los, en werd de samenleving in rap tempo veelkleuriger. Mét de maatschappij belandde ook het schoolvak geschiedenis in een identiteitscrisis.

Als forum van opinies is dit *Kleio*-nummer daarvan een afspiegeling. Ribbens en Grever waarschuwen voor instrumentalisering van geschiedenis-onderwijs als cement voor de maatschappij. Tevens zien zij in de canon gevaren: 'versoaping' van ons vak, verouderde interpretaties die voortleven. De gebroeders Pols hekelen juist het gebrek aan vakinhoud. Hun schrikbeeld is 'Slash 21'. Juist nu er op schoolniveau wordt gediscussieerd over de inrichting van de nieuwe onderbouw, wordt van elke vaksectie een heldere positie-bepaling verwacht. De barricaden op! Hopelijk met ammunisie uit het ideeënarsenaal van het VGN-bestuur.

Jan van Oudheusden

Op de omslag: De catalogus van de Isings-tentoonstelling in Utrecht, 1982 – De 'oude canon' in beeld.



In dit nummer

2 *De historische canon onder de loep*

MARIA GREVER EN KEES RIBBENS

Samen met Siep Stuurman zijn de auteurs onlangs gestart met een onderzoeksproject, dat gericht is op canonvorming en decanonisering in Nederland en Engeland. De problematiek van de leerstofkeuze.



8 *Geschiedenis op de basisschool en daarna*

Wordt geschiedenis ooit nog geschiedenis?

HANS EN WOUTER POLS

Te hoog gegrepen doelen? Te abstract geformuleerde inhoud? Wat leren de kinderen er nog? Wat zouden ze moeten leren? En kan dat nog?



16 *Bezoek aan de 'gehaktmolen'* *Excursie naar het slagveld van Verdun*

HUGO LUIJTEN

28 *HAVO - het examen volgens De Rooy* *Pilotproject met een nieuw geschiedenisexamen*

ARIE WILSCHUT

Afgelopen september startte op acht scholen in de havo-klassen een experiment dat moet leiden tot deelname aan een nieuw soort geschiedenis-examen. Wat gaat er gebeuren? Waarmee moet je rekening houden?

En verder

- 21 *Aanvullende specificaties van het examenprogramma VMBO voor 2005*
- 24 *De VGN-reis naar Vietnam*
- 34 *Boeken*
- 40 *Museumnieuws*
- 43 *Kleiokrant*





MARIA GREVER EN
KEES RIBBENS

De historische canon onder de loep

In veel westerse landen is de afgelopen twintig jaar intensief gedebatteerd over de waarde, de inhoud en de vorm van historische cultuuroverdracht. Voorafgegaan door debatten in Duitsland over de plaats van het nazi-verleden in de schoolboeken, volgden discussies in Engeland, Frankrijk, de Verenigde Staten en Canada. Ook in Nederland bleef het niet stil. Maar terwijl in de Verenigde Staten een heuse 'culture war' werd uitgevochten over het geschiedenisonderwijs op de universiteiten, concentreerde men zich in Nederland op het voortgezet onderwijs.

In deze bijdrage wordt ingegaan op de cultuurhistorische context van de problematiek van de leerstofkeuze in het geschiedenisonderwijs. Achtergrond is een door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) gefinancierd onderzoeksproject dat we samen met Siep Stuurman onlangs zijn gestart: 'Paradoxes of De-Canonization. New Forms of Cultural Transmission in History'. In dat project onderzoeken we processen van canonvorming en decanonisering in Nederland en Engeland op twee verwante terreinen: de historiografie en herinneringscultuur van naties, en de geschiedenis van de politieke theorie. Het onderzoek wordt ondersteund door Euroclio, the European Standing Conference of History Teachers Associations, en een expertgroep van geschiedtheoretici, vakdidactici, docenten en museumspecialisten.

Maria Grever en Kees Ribbens zijn als historici verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Het aantal publicaties in dagbladen en vaktijdschriften over het gebrek aan historisch besef bij de Nederlandse jeugd is haast niet meer te overzien. Sinds 1980 werd bovendien de ene commissie na de andere werkgroep opgericht en afgebrand, doorgaans in het kielzog van onderwijsvernieuwingen die het ministerie van Onderwijs over de betrokkenen uitstortte. Want als er één ding duidelijk is geworden uit al deze discussies, dan is het dat de overheid zich in toenemende mate met de inrichting van het onderwijs en – niet in de laatste plaats – ook met het geschiedenisonderwijs bemoeit. Dit heeft er mede toe geleid dat praktisch elke commissie moest werken onder grote druk van deadlines en belangen van politici. Bijvoorbeeld de Werkgroep Herziening Eindexamens Geschiedenis en staatsinrichting (HEG: 1984-1986), de Commissie Basisvorming Geschiedenis (1986-1988), de werkgroep Geschiedenis voor de Tweede Fase (1994-1995) en de commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (commissie-De Rooy, 2000-2001).

Een uitzondering vormde de door staatssecretaris Jacques Wallage ingestelde Werkgroep Implementatie Eindexamens Geschiedenis (WIEG) (1990-1998). Deze groep moest een nieuw examen maken en invoeren dat uit de volgende elementen bestond: toepassing van structuurbegrrippen of historische vaardigheden (met name door Leo Dalhuisen ontwikkeld); examinering van de hele geschiedenis (dus ook de tijd vóór 1917); keuze voor een nationaal én een internationaal onderwerp; evenwichtige afstemming van schoolexamens en centraal schriftelijk examen. De eindexamenregeling van 1981 werd in 1990 door de WIEG geheel herschreven.

De andere verantwoordelijke bewindspersonen wilden snel resultaat zien en hadden – niet geheel onbegrijpelijk – weinig boodschap aan historici die het maar niet met elkaar eens konden worden over de opzet van het geschiedenisonderwijs. Meer dan eens werden verschillen van mening in felle polemieken via de pers uitgevochten. Vooral in de

columns leidde dat tot een tegen elkaar opbieden van anecdotes over welke historische feiten Kamerleden niet zouden beheersen en over angstwekkende voorbeelden van historisch analfabetisme onder jongeren. Sommige auteurs maakten een karikatuur van het huidige geschiedenisonderwijs; het beeld ontstond zelfs dat leerlingen in de bovenbouw alleen geschiedenisles over de twee eindexamenthema's zouden krijgen. Deze reacties werden niet zelden vertroebeld door onwetendheid over de veranderde organisatie van het onderwijs en de door de overheid gepropageerde didactische eisen die aan vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer worden gesteld.

Leerstofkeuze een probleem

Opvallend aan de discussies is dat de vraag welke historische kennis en inzichten relevant zijn voor jongeren en volwassenen in de huidige samenleving zelden expliciet wordt gesteld. Men roept heel gemakkelijk van alles, maar waarom jongeren de ene held wel moeten kennen en de andere niet, blijft in de lucht hangen. Als we niet uitkijken wordt het geschiedenisonderwijs in de nabije toekomst bepaald door historische *Idols*. Heel gemakkelijk natuurlijk dat we hebben kunnen kiezen tussen Willem van Oranje en Johan Cruijff, maar een verkiezing als 'De grootste Nederlander aller tijden' van de KRO leidt eerder tot een verstarring van 'de' Nederlandse identiteit dan tot inzicht daarin. Een dergelijke 'versoaping' van de historische cultuur is geen beste basis voor een doordachte selectie van leerstof.

Criteria voor zinvolle leerstofkeuzes worden hooguit in vakdidactische kringen serieus besproken, zoals in het vakdidactisch platform dat geleerd is aan het Amsterdamse Instituut voor Geschiedenisdidactiek. Historiografen en geschiedfilosofen hebben er, zeker in Nederland, tot nu toe erg weinig aandacht aan besteed.

Juist in deze tijd is reflectie op leerstofcriteria echter noodzakelijk. Ten eerste is de buitenschoolse verwerving van historische kennis en inzicht bij jongeren in vergelijking

met circa dertig jaar geleden sterk veranderd, terwijl het aantal geschiedenislessen in de scholen regelmatig drastisch is verminderd. In die zin is de maatschappelijke zorg zeker terecht. Docenten staan voor het probleem dat leerlingen bijvoorbeeld nauwelijks notie (meer) hebben van basale chronologische en historische kennis.

Ten tweede lijken politici het geschiedenisonderwijs steeds meer als een effectief instrument te beschouwen om de in hun ogen toenemende desintegratie van de samenleving te voorkomen. Deze instrumentalisering van het vak geschiedenis is niet zonder gevaar.

Fragmentatie van de historische cultuur

De bemoeienis van de overheid met het geschiedenisonderwijs is een internationaal verschijnsel. Een belangrijke factor is dat in moderne maatschappijen de traditionele sociale kaders aan het afbrokkelen zijn als gevolg van onder meer ontkerkelijking, globalisering en migratie. De vanzelfsprekende overdracht van historische kennis aan grote groepen mensen via kerken, subculturen en naties is sterk verminderd. Met name onder invloed van de Europese eenwording worden de grenzen van natiestaten poreuzer. De historische cultuur raakt daardoor gefragmenteerd.

Nieuwe herinneringsculturen ontstaan overigens niet alleen door toedoen van nieuwkomers, ook bij de 'gevestigden' in de betreffende landen is sprake van een toenemende differentiatie die tot een andere omgang met het verleden leidt. De verwerving van *gemeenschappelijke* (!) historische kennis en inzichten moet daarom steeds explicieter overdacht en georganiseerd worden. En daar spelen politici op in.

Dat wordt overigens ook in Europees verband besef. De Raad van Europa hamert al vanaf de jaren vijftig op meer Europees geschiedenisonderwijs en de Europese Unie bereidt momenteel een voorstel op jongeren gericht 'Musée de l'Europe' voor in het machtscentrum Brussel.

Een andere factor is dat meer mensen de mogelijkheid hebben om zelf informatie over het verleden tot zich te nemen, in het bijzonder via internet en toeristische attracties van historische aard. De digitale revolutie heeft de historische cultuur verder gefragmenteerd en zelfs geïndividualiseerd. Terwijl de vertrouwdheid met voorheen maatgevende kaders van de geschiedenis is afgenomen, hebben meer mensen met verschillende culturele achtergronden de mogelijkheid om eigen keuzes en presentaties te maken uit uiteenlopende onderdelen van de geschiedenis.

Behalve andere vormen van kennisoverdracht zoals het bezoeken van musea, het bekijken van televisieprogramma's en websites, kunnen mensen zich ook vermaken met het bezoeken van historische pretparken en andere vormen van de 'light cultural heritage'.

De creatie van gemeenschappelijke heroïsche voorstellingen van het verleden versterkt de band tussen mensen en geeft ze een collectief gevoel van eigenwaarde. Dat realiseerden politici zich al aan het einde van de negentiende eeuw. Het is dus niet verwonderlijk dat de huidige politieke woordvoerders, van rechts tot links, pleiten voor meer historische kennis over het eigen land.

De nadruk op nationale geschiedenis werd al in 1996 door de toenmalige vvd-leider Frits Bolkestein gelegd. Onlangs kwam deze kwestie opnieuw prominent in beeld tijdens de door sp-leider Jan Marijnissen aangezwengelde discussie over een nationaal historisch museum. Zijn keuze om in plaats van scholen ditmaal musea centraal te stellen, verandert weinig aan het onderwerp van de discussie.

De wens dat jongeren via onderwijs en musea gedegen kennis en inzichten aangereikt krijgen over het nationale verleden leeft dus in brede kring. Maar het zou merkwaardig zijn als deze geschiedenis voorbij gaat aan recente historisch wetenschappelijke inzichten en aan de veranderende samenstelling van de leerlingpopulatie.

De van oorsprong vaderlandslievende functies van het geschiedenisonderwijs die tot ver in de twintigste eeuw gericht waren op 'nation building', voldoen niet meer in het nieuwe millennium. Deze nationale geschiedenis werd immers onder meer geschaagd door kolonialisme en imperialisme. Onbekende culturen en samenlevingen werden in kaart gebracht, vergeleken en beoordeeld vanuit West-Europees perspectief. Wetenschappers maakten taxonomieën van menselijke beschavingen die hun eigen plaats op de tijdbalk en de beschavingsladder kregen.

Dat perspectief is in de geschiedwetenschap ontmaskerd en geldt ook in het onderwijs als verouderd.

Het geschiedenisonderwijs heeft inmiddels een haast onmogelijke taak gekregen: daár moet gezorgd worden voor gemeenschappelijke historische kennis en voor besef van continuïteit. Terwijl de geschiedwetenschap op een afstandelijke manier kennis construeert en deconstrueert over de natiestaat aan de hand van begrippen als 'invented traditions', 'imagined communities' en 'memory sites', willen diverse politici, intellectuelen en historici dat leerlingen de vertrouwde, soms naar nostalgie zwemende canon van historische kennis aangereikt krijgen.

Maar wat bedoelen we met historische canon?

De historische canon

Canon betekent in het algemeen 'regel' of 'richtsnoer'. In een kerkelijke context verwijst de term naar personen – heiligen of kandidaten voor die status – en teksten. Afgezien van het canoniek recht waarin de kerkelijke wetten schriftelijk zijn vastgelegd, gaat het bij de teksten bovenal om het erkende, afgebakende en maatgevende geheel van canonieke bijbelboeken. Het betreft uitverkozen kennis, in dit geval theologische kennis. En waar erkenning wordt uitgedeeld en afbakening plaatsvindt, worden ook zaken naar het tweede plan verwezen en zelfs buitengesloten (zoals de apocriefe geschriften die niet in de Bijbel zijn opgenomen).

Dat het thema van de canon voer was voor theologen, ligt voor de hand. In de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw kwam het onderwerp ook op de agenda van de literatuurwetenschap te staan. Hier werden vraagtekens geplaatst bij de vorming, samenstelling en (on)veranderlijkheid van wat inmiddels ingeburgerd was geraakt als 'de literaire canon'. Daaraan ten grondslag lag een sterke belangstelling voor het proces waaruit die canon voortkwam en de machtsverhoudingen in het literaire veld. Onderzoek toonde aan dat de canon nogal eenzijdig was ten aanzien van gender en etniciteit.

Bij de geschiedbeoefening liggen de zaken iets ingewikkelder. Indicatief daarvoor is het feit dat de historische canon weliswaar bestaat – denk aan de historische afbeeldingen op postzegels of de namen van historische personen voor straten – maar dat het begrip zelf in bredere kring niet erg bekend is.

Deze relatieve onbekendheid heeft enerzijds te maken met het feit dat historici tot voor kort altijd huiverig zijn geweest om bepaalde inhoud en voor te schrijven, omdat dan blijkt hoe moeilijk de keuzes te onderbouwen zijn. In de praktijk van het onderwijs en de cultuur heeft de historische canon die steunde op de vaderlandslievende politieke geschiedschrijving van de school van Robert Fruin nog lange tijd gefunctioneerd. Dit bleek (en blijkt) vooral uit de reacties op de jaarlijks uitgekozen onderwerpen voor het Centraal Schriftelijk Eindexamen (cse), met als dieptepunt (of hoogtepunt, zo men wil) de commotie tot op parlementair niveau over de als ideologisch beschouwde behandeling van het 'thema' vrouwengeschiedenis in het cse van 1990 en 1991. Juist het cse maakte de veelal impliciete canon in de historische cultuur expliciet.

Anderzijds is de historische canon heel complex. Hij kan niet gereduceerd worden tot een lijst boeken, zoals in de literatuur of de theologie. De canon in historische cultuuroverdracht omvat behalve personen en objecten ook gebeurtenissen, ontwikkelingen, fenomenen, tijdvakken en perspectieven.



Borstbeeld van de jonge Karel V (toegeschreven aan Conrad Meit). Oude canon: Nederlander, die heerser werd over een wereldrijk, die altijd Nederlander is gebleven en leunend op Willem van Oranje afstand deed van de troon in 1555. Nieuwe canon: heerser van een wereldrijk, waarvan de Nederlanden deel uitmaakten - een klein deel, in de periferie?

Definitie

Bij wijze van werkdefinitie kan de historische canon als volgt worden omschreven:
het als dominant verhaal gepresenteerde geheel van geselecteerde historische feiten en interpretaties dat binnen een gemeenschap erkend wordt als wezenlijke kennis omtrent het gemeenschappelijke verleden.

De canon is in deze betekenis een min of meer afgerond en zelfs finalistisch verhaal dat geacht wordt de continuïteit te belichamen tussen degenen die als leidende figuren worden opgevoerd in deze specifieke historische representatie en degenen die de canon recipiëren en als gedeeld referentiekader beschouwen. Daarmee vervult hij een belangrijke bindende en uniformerende functie in de cultuuroverdracht. Het begrip 'decanonisering' duidt dan op de ontmanteling van de canon, een proces waarin de vanzelfsprekende betekenis van de vertrouwde historische kennis (personen, objecten, tijdvakken en perspectieven) ter discussie komt te staan.

De canon en het onderwijs

De paradox is nu dat de grondslagen van de oude historische canon in de geschiedwetenschap zijn ondermijnd maar dat hij nog steeds het format lijkt te zijn voor het geschiedenisonderwijs en de cultuureducatie, ondanks tal van creatieve initiatieven sinds de jaren zeventig om de geschiedenis van arbeiders, vrouwen, migranten en slaven te beschrijven en te verbeelden, en om perspectieven als klasse, gender en etniciteit in de geschiedbeoefening te integreren. Deze paradoxale omgang met de canon zien we ook in het publieke debat over het geschiedenisonderwijs en in het adviesrapport van de commissie-De Rooy, *Verleden, heden en toekomst* dat in 2002 werd uitgebracht. De commissie heeft voor alle onderwijsvormen een gemeenschappelijk chronologisch kader gemaakt dat leerlingen kunnen gebruiken als instrument om (nieuwe) kennis over personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te plaatsen. Met behulp van dit kader dat in de schoolloopbaan verder wordt uitgewerkt, kunnen leerlingen

zich 'steeds beter in de tijd oriënteren'. Deze 'oriëntatiekennis' is opgehangen aan de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken die in beeldmerken zijn gerepresenteerd.

Het kunnen herkennen en toepassen van de kenmerkende aspecten van de tijdvakken in historische teksten en afbeeldingen beschouwt de commissie als een belangrijk didactisch hulpmiddel voor de ontwikkeling van historisch besef (17-20). De concrete voorbeelden per schooltype en onderwijsniveau zijn slechts suggesties. Alleen het kader van de tien tijdvakken met de kenmerkende aspecten is verplichtend voorgeschreven, de beeldmerken of logo's zijn facultatief. Desondanks hoopt de commissie '*dat het gebruik van het kader van tijdvakken en van de daarbij aansluitende beeldmerken er toe leidt dat deze op den duur ook in de samenleving een soort algemene geldigheid zullen krijgen, bijvoorbeeld in musea, in historische televisiedocumentaires, etcetera.*' (21)

Kortom, het lijkt erop dat dit rapport eerder uitnodigt tot een historische canon dan dat het een canon is. *Lijkt*, want de keuze voor deze tien tijdvakken als chronologische ordening met de kenmerkende aspecten - zoals 'tijd van monniken en ridders' of 'tijd van pruiken en revoluties' - veronderstelt een bepaalde visie op het verleden. En het kan haast niet anders of dit kader genereert een canon.

Ook al is de keuze voor de tien tijdvakken '*uitsluitend didactisch gemotiveerd*' (20), geen enkele tijdvakindeling is neutraal of kleurloos.

Periodiseren is het bewerken van zowel chronologische tijd als menselijke ervaringstijd. Het is een 'achteraf vooruit zien' vanuit het gezichtspunt van de historicus, aldus Piet Blaas. De tien tijdvakken veronderstellen dus een gezichtspunt en werken als een soort mal waarin niet elk perspectief of onderwerp past. Dat in het rapport-De Rooy wel degelijk een canon aanwezig is, blijkt ook uit het feit dat de diversiteit aan perspectieven en interpretatiekaders die we aantreffen in de huidige geschiedwetenschap grotendeels ont-

breekt; de logo's bij de tijdvakken herinneren zelfs aan de schoolboeken van veertig jaar geleden. Kortom, met de invoering van het rapport De Rooy in 2007 voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt een bepaalde historische canon ge(her)introduceerd.

Het NWO-project

In het nwo-project richten we ons niet op deze laatste aanzet tot een nieuwe canon, maar op de uitgangspunten van een historische canon en de randvoorwaarden waaronder die zinvol kan functioneren. We hopen daarmee bij te dragen aan een systematische reflectie op het fenomeen van de canon en de invullingen daarvan op de lange termijn.

Een eerste vraag die dan beantwoord moet worden is of een historische canon nodig is. Kritiek op de canon die doorgaans voortkomt uit belangrijke nieuwe historische en maatschappelijke inzichten, kan immers, behalve pogingen om een positie binnen die traditionele canon te verwerven of het opzetten van een dissidente parallelcanon, ook leiden tot het geheel verwerpen van de canon als 'geijkt kennisbestand'. Wij menen echter dat een geïnstitutionaliseerde wijze van overdracht van historische kennis en inzicht niet zonder enig historisch overzicht kan.

Geschiedenisonderwijs staat of valt met een oriënterend overzicht, in de terminologie van Johan Huizinga: met een zinrijke samenhang. Een grondige heroverweging is niettemin op zijn plaats in verband met de toenemende invloed van de globalisering, migratie en Europese eenwording op maatschappij en wetenschap. Deze veranderingen vragen om een andere benadering van de overdracht van historische kennis en inzichten.

Dat losse historische feitjes nietszeggend zijn als ze niet in een samenhang of ontwikkelingslijn zijn ingekaderd is vanzelfsprekend. Een dergelijke samenhang heeft een ruimtelijke en een temporele dimensie, en is gericht op sociaal-economische, politieke institutionele en culturele levensdomeinen. Daarnaast is er een verhalende of narratieve

structuur waardoor samenhang mogelijk wordt.

De tweede vraag is dan voor welk plot en welke invalshoek(en) we kiezen in de huidige samenleving. Is dat een bovenal Nederlands verhaal in een westers kader, met alle uitsluitingen en historische onvolkomenheden van dien? Ligt juist een wereldhistorisch verhaal meer voor de hand? Of zijn er andere reële mogelijkheden die wellicht de genoemde benaderingen combineren? Hoe kunnen we dat historiografisch en theoretisch onderbouwen, zodanig dat we niet vervallen in nieuwe vormen van uitsluiting of tot een volstrekt chaotische overdracht?

Voor de Nederlandse geschiedenis valt te denken aan een meer internationale inkadering. Zo zou de Opstand behalve vanuit de Nederlandse zienswijze tevens gepresenteerd kunnen worden vanuit een Spaans perspectief, waarbij 'onze' positie kan worden afgezet tegen de situatie in het gehele Spaanse wereldrijk van die dagen met alle interne problemen en externe bedreigingen.



In haar recente studie *De Tachtigjarige Oorlog in Spaanse ogen* benadrukt Yolanda Rodríguez Pérez juist de wezenlijke rol die de Nederlanden vervulden als onderdeel van het grondgebied van Karel V en Filips II. Door duidelijk te maken dat de Opstand een belangrijke factor was bij de ondergang van de Spaanse wereldmacht, verschuift de aandacht

als het ware van een Nederlandse naar een meer mondiale context.

Engeland en Nederland

Bij wijze van vergelijkende pilot study onderzoeken we in Engeland en Nederland hoe de vaststelling van de inhoud van het geschiedenisonderwijs tot stand komt. Belangrijke actoren in dit ingewikkelde proces zijn: vakdocenten, didactici, verenigingen van docenten geschiedenis, universitaire historici, medewerkers van pedagogische centra en toetsingsinstituten, betrokken ambtenaren en uitgevers van onderwijsmethoden die auteurs en redacteurs in dienst hebben. Bovendien laten ook pers, politici en andere opiniemakers dit terrein bepaald niet ongemoeid. Tenslotte zijn er de leerlingen, degenen die zich de canon eigen moeten maken. Hun opstelling, en die van hun ouders of verzorgers, tegenover de aangeboden historische kennis kan van grote invloed zijn.

De receptie van de historische canon op scholen is mede afhankelijk van de aansluiting van het geschiedenisonderwijs op de brede en veelvormige historische cultuur. Deze omvat het geheel aan activiteiten en mogelijkheden waarmee in de eigentijdse samenleving uiting wordt gegeven aan de publieke omgang met het verleden: in musea en monumentale gebouwen, bij festiviteiten en herdenkingen, in kranten, tijdschriften, films, op televisie en websites. Het geschiedenisonderwijs neemt binnen de historische cultuur een markante positie in aangezien alle jonge inwoners van Nederland en Engeland via het onderwijs min of meer systematisch in aanraking komen met een zeker historisch overzicht. Maar de canon die in educatief verband wordt overgedragen vervult vandaag de dag geen monopolie als het gaat om het aanbieden van historische beelden en kennis. Dat geldt zeker voor Engeland waar cultureel erfgoed hoog op de educatieve agenda staat. In hoeverre het geschiedenisonderwijs en buitenschoolse historische representaties elkaar beïnvloeden bij de constructie van de historische canon in beide landen is een belangrijke kwestie in ons onderzoek.

Voor ons project onderzoeken we zowel de discussies over de inhoud van het geschiedenisonderwijs als concrete schoolmethoden en eind-examenprogramma's. Om het project uitvoerbaar te maken bestuderen we de invloed van koloniale geschiedenis en gendergeschiedenis op het Nederlandse en Engelse geschiedenisonderwijs voor de bovenbouw van het vwo (high schools). Langs deze weg gaan we na óf en in welke mate deze wetenschappelijke subdisciplines de canon uit balans hebben gebracht. De omgang met de inzichten en resultaten van deze twee specialismen kan zicht bieden op de wijze waarop binnen de canon tot dusverre ruimte is geboden aan voorheen ondergewaardeerde aspecten van het verleden en welke consequenties dat heeft (gehad) voor 'het' historische verhaal.

Om die bevindingen meer reliëf te geven betrekken we ook het eerste jaar van het universitaire onderwijs in ons project. Daarbij gaat het om de vraag in hoeverre de universitaire geschiedenisstudie beïnvloed is door de ontwikkeling van de twee genoemde subdisciplines. Is er iets gedaan met de onderzoeksresultaten van gendergeschiedenis en koloniale geschiedenis? Zijn de inzichten ondergebracht in het curriculum? De handboeken van de studie geschiedenis als studenten een verplicht programma volgen, lijken iets anders te suggereren. En, in hoeverre heeft de wetenschappelijke ontmaskering van de natiestaat als 'imagined community' door de publicaties van onder anderen Pierre Nora, Benedict Anderson en Eric Hobsbawm een plaats gekregen in de curricula van de universitaire studies?

Uit buitenlands onderzoek blijkt dat de wetenschappelijk gefundeerde kritiek op (delen van) de canon uiterst traag doorwerkt bij historische cultuuroverdracht, ook op academisch niveau. Het voortleven van gezaghebbende representaties van het verleden in handboeken en andere overzichtswerken duidt op een grote aantrekkingskracht van het fenomeen canon. Wat is daarvan de achtergrond?

Veerkracht

Een belangrijke verklaring is het gegeven dat de canon meer is dan de som van zijn bestanddelen. In het geval van de geschiedbeoefening ontleent de historische canon zijn veerkracht juist aan het finalistisch schema van een voortgang in de tijd, gekoppeld aan een presentatie door middel van een epische concentratie op maatgevende gebeurtenissen, personen en ideeën. De Verlichting als intellectuele cultuur en de natie als politiek project waren fundamenteel toekomstgericht. Dat de natie zowel uitdrukking als vehikel van een nieuw tijdsbesef was, wordt tot op heden onvoldoende ingezien. De canon van de natiestaat schiep zodoende een eigen 'gecanoniseerde temporaliteit'. Het gevolg daarvan is dat decanonisering dreigt uit te lopen op een fragmentatie van het beeld en de tijd, die moeilijk is vast te leggen in een nieuw 'groot verhaal'.

Een aanpassing van de canon in onze globaliserende, postkoloniale wereld kan alleen maar productief zijn als er nieuwe gezaghebbende voorbeelden gevonden kunnen worden die de canon openstellen voor kritiek en die meer ruimte bieden voor tot voorheen marginale ideeën. Tegelijkertijd moet er voor gewaakt worden dat dit niet leidt tot een destructieve relativisering die ons achterlaat temidden van betekenisloze geschiedverhalen. Alleen zo kan de kritiek een visie opleveren die effectief kan zijn voor het bedenken van nieuwe vormen van cultuuroverdracht in de snel veranderende moderne samenleving. ■

Literatuur

- Piet Blaas, 'Vorm geven aan de tijd. Over periodiseren', in: Maria Grever en Harry Jansen (red.), *De ongreijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001) 35-47.
- Pim den Boer en G.W. Muller (red.), *Geschiedenis op school* (KNAW-publicatie 1998).
- Leo Dalhuisen e.a., *Geschiedenis: wat is dat? Een introductie op het nieuwe eind-examen geschiedenis en staatsinrichting* (Den Haag 1991; herdruk 1995).
- Maria Grever, 'Nostalgie beeld van ons verleden voldoet niet meer', in: *De Gelderlander* 24 maart 2004.
- Maria Grever, 'Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icoon van de nationale identiteit', in: *Tijdschrift voor Geschiedenis* 117 (2004) 2, 207-229.
- Robert Philips, *History Teaching, Nationhood & the State: a study in educational politics* (London 1998).
- Kees Ribbens, 'De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording', in: *Tijdschrift voor Geschiedenis* 117 (2004) 4.
- Yolanda Rodríguez Pérez, *De Tachtigjarige Oorlog in Spaanse ogen. De Nederlanden in Spaanse historische en literaire teksten (circa 1548-1673)* (Nijmegen 2003).
- P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto 2004).
- Peter N. Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (New York 2000).
- Siep Stuurman, 'The canon of the history of political thought: its critique and a proposed alternative', in: *History and Theory* 39 (2000) 147-166.
- Frank van Vree, *De scherven van de geschiedenis* (Amsterdam 1999).

Sites

- Over de canon:
www.fhk.eur.nl/onderzoek/paradoxes/
 Over historisch besef:
www.cshc.ubc.ca/
 Over geschieddidactiek:
www.ivgd.nl/
 Over geschiedenisonderwijs in Europa:
<http://www.eurocliohistory.org/>



Geschiedenis op de basisschool en daarna

HANS EN WOUTER POLS

W ordt geschie- denis ooit nog geschiedenis?

Sinds de jaren zestig is het niet meer stil geweest in het onderwijs: Mammoetwet, basisonderwijs, tweede fase en basisvorming kwamen, HBS, Mulo, lagere school, LTS en Mavo verdwenen. Het lijkt er nu op dat een grootschalige ingreep ook de inhouden en de didactiek van de basisvorming, sinds kort de vernieuwde onderbouw, ingrijpend zal veranderen. De overheid trekt zich terug, onderwijskundigen en de schooldirecties springen in het gat. Wat de consequenties voor ons vak zullen zijn, valt nog niet te overzien. Ondertussen is de positie van geschiedenis in het basisonderwijs al gemarginaliseerd. Wat leren de kinderen er nog? Wat zouden ze er moeten leren?

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw stampten de kinderen op de lagere school nog hele rijen jaartallen in het hoofd. En de meesters vertelden daar verhalen bij: de moord op Bonifacius, Willem van Oranje en Johan en Cornelis de Witt, de inname van Den Briel, het ontzet van Leiden, Goejanverwellesluis. Grote lijn in deze geschiedenis was wat de bewoners van de Lage Landen door de jaren heen leek te binden:

het christelijk geloof, drang tot vrijheid, onafhankelijkheid en verdraagzaamheid en de lotsverbondenheid met de Oranjes. Afhankelijk van de levensovertuiging was variatie in thema's en onderwerpen mogelijk, maar de diversiteit werd in het onderwijs nooit zo groot dat die een splijtzwam van *Neerlands stam* werd; aanleren van liefde voor het *eigen* vaderland stond voorop, maar dat mocht niet ten koste gaan van de eenheid in *het* vaderland.

Het succes van dit soort geschiedsonderwijs mag je natuurlijk niet afmeten aan hetgeen *wij* – zeg de collega's die zo'n veertig jaar geleden, of nog eerder, voor het eerst kennis maakten met het vak geschiedenis –

er ons nog van herinneren. Omdat *wij* dagelijks met geschiedenis bezig zijn kunnen wij die rijtjes nog wel opdreunen, compleet met de daarbij horende feiten. Maar dat geldt natuurlijk lang niet voor iedereen van onze generatie. En toch zijn er ook mensen, soms met alleen lagere school, die nog steeds over die, in een beperkte schooltijd opgedane, uitgebreide historische feitenkennis beschikken, zonder dat zij beroepsmatig dagelijks met geschiedenis te maken krijgen.

Of zij daarmee ook historisch besef hebben verkregen is vers twee; niemand kan echter volhouden dat feitenkennis begripsvorming in de weg zit.

Hans Pols is docent geschiedenis aan het Penta College in Spijkenisse. Zijn broer Wouter werkt aan de Pabo en de Kenniskring 'Opgroeien in de grote stad' van de Hogeschool Rotterdam.

In mijn bezit is een geschiedenismethode voor het lager onderwijs uit 1922, *Toestanden en gebeurtenissen. Eenvoudige lessen over de vaderlandse geschiedenis voor de hoogste klasse der lagere school*. Het is een klein boekje – formaat lerarenagenda – maar het bevat, afgezien van de illustraties van Tjeerd Bottema en de samenvattingsopdrachten, toch nog zo'n honderdvijftig bladzijden tekst met net zoveel bladzijden *verhalende* geschiedenis. Zelfs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zetten wij onze leerlingen niet zoveel voor, laat staan in het basisonderwijs.

Ik weet niet hoe het boekje gebruikt werd en of het didactisch een succes was. Maar mijn exemplaar was wel een negende druk. Men zal dus over *Toestanden en gebeurtenissen* tevreden zijn geweest. Er zal een groep leerlingen zijn geweest die de verhalen uit dit boekje konden navertellen en dat misschien nu ook nog kunnen. Hoe groot die groep geweest is, valt niet te achterhalen. Wel dat sommige kinderen op deze manier heel wat feitenkennis konden leren.

De tijden veranderen

In de jaren zestig werd alles anders, dus ook het geschiedenisonderwijs. Nederland raakte ontzuild en individualiseerde; weinig leek de burgers nog te binden, behalve dan wat op een collectieve dwang tot verandering leek. En dat had zijn weer-slag op het onderwijs. De feiten die de kinderen op de lagere school tot dan toe hadden moeten leren om christelijke en maatschappelijke deugden en een zekere nationale trots te verwerven, werden taboe. Andere kennis, maar vooral de manier *waarop* de leerling aan kennis kwam en het nadenken *daarover*, werd belangrijk. Geschiedenisonderwijs werd, zoals dat in het onderwijskundig jargon van die tijd gezegd werd, het middel waarmee leerlingen het eigen bestaan konden verhelderen en tot kritische burgers konden worden opgeleid. Parate feitenkennis en cultuuroverdracht – 'Welke cultuur dan?' moest je vanaf die tijd steeds vragen – waren daarbij niet meer nodig en werden vervangen door thema's als 'wonen en werken' en 'het gezin', het liefst binnen het

nieuwe vak wereldoriëntatie. Het verhalen vertellen verdween achter de didactische horizon om plaats te maken voor groepswork. En vervolgens verliet een generatie kinderen de basisschool zonder te weten wie Willem van Oranje was. Voor onderwijskundigen was dit gegeven niet verontrustend. 'Ze weten nu weer heel andere dingen', hoorde je ze zeggen. Het rendement van onderwijs was blijkbaar in kwantiteiten te meten. Het verhaal van de Opstand kan weggestrept worden regen, pak hem beet, het thema 'Kinderarbeid'.

Het schoolvak geschiedenis over de hele linie

In de samenlevings drong langzamerhand door wat er aan de hand was met het geschiedenisonderwijs; niet alleen op de basisschool, maar ook in het voortgezet onderwijs.



Wie zou deze man wel zijn?

Daar leefden nog wel ideeën over een gemeenschappelijke geschiedenis die ons bond en die mede ons heden bepaalde. Daar had men geen boodschap aan cultuurrelativistische opvattingen. In de media werd geklaagd over het gebrek aan feitenkennis van de eigen geschiedenis.

Ergens in de jaren negentig reageerde de overheid uiteindelijk; eerst werd er een commissie ingesteld die moest onderzoeken hoe het met het geschiedenisonderwijs was gesteld. Niet best, zo luidde de conclusie van die commissie-De Wit: de balans tussen kennis, inzicht en vaardigheden is zoek. Dus stelde de overheid een nieuwe werkgroep in die een voorstel mocht doen hoe het evenwicht te herstellen was.

Deze Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, in de wandeling de commissie-De Rooy genoemd, vond allereerst dat het geschiedenisonderwijs gericht moest zijn op het ontwikkelen van historisch besef. Daarmee moeten leerlingen de wereld om zich heen beter kunnen begrijpen omdat ze inzien dat hedendaagse verschijnselen én historisch bepaald én tijdgebonden zijn. Tevens zullen ze een zeker relativeringsvermogen voor de waan van de dag kunnen ontwikkelen. Maar historisch besef kan niet verkregen worden louter op basis van historische feiten; de commissie legde in haar rapport een grote nadruk op historische benaderingswijzen en vaardigheden, omdat *'de spreekwoordelijke van-buiten-geleerde schoolse kennis (...) op zichzelf geen garantie voor historisch besef (is), soms zelfs een obstakel, namelijk wanneer de schoolse werkelijkheid het zicht op de 'echte' werkelijkheid niet verheldert maar verduistert'*.

Zelfs na herhaaldelijk herlezen van deze zin, wordt me niet echt duidelijk wat de commissie met dat laatste bedoelt. Als ze meent dat kinderen op school verkeerde dingen leren, bijvoorbeeld dat er miljoenen heksen zijn verbrand, of dat voor de komst van de blanken in Afrika en Amerika een paradijselijke toestand heerste of dat het racisme een Europese uitvinding is en dat alleen de Europese expansie, zoals die van de Kruisridders en de Conquistadores, wreed en agressief was, maar niet die van Arabieren en Aziaten, dan heeft ze gelijk. De oplossing is dan eenvoudig: we moeten kinderen geen onzin leren.

Als de commissie bedoelt dat kinderen op school te veel voor hen onsamenvattende feitjes leren, bijvoorbeeld over het gezin, de armenzorg en de feestcultuur door de eeuwen heen, vaak met door de leerlingen als leerwerk aangeziene bronnetjes, dan heeft ze ook gelijk. Ook hiervoor is een oplossing: de geschiedenis weer presenteren als een samenhangend geheel, als een groot verhaal omdat dat het didactische model is dat bij ons vak past. Het verleden is geen rareiteitenkabinet waar we willekeurig

laatjes van kunnen openen om met de inhoud ervan vaardigheden te oefenen.

Einde van de geschiedenis?

Goed, de commissie wil dus geen primaat voor de historische feitenkennis, wel een minimum aan 'oriëntatiekennis', gepresenteerd in chronologische volgorde, geordend in de inmiddels vermaarde tien tijdvakken en aangeboden op een concentrische wijze waarbij in iedere fase van het onderwijs meer nuancering en diepgang aangebracht zal worden. Leerlingen moeten niet zozeer feitelijke kennis over die tijdvakken krijgen, als wel met algemene karakteristieken die tijdvakken kunnen omschrijven of herkennen. De commissie geeft dus ook alleen maar korte omschrijvingen en geen vastomlijnde leerstof van die tijdvakken.

Deze oriëntatiekennis moet dan samen met informatievaardigheden en beeldvormende vaardigheden – het is lelijk Nederlands, ik weet het, maar het zijn niet mijn termen – de leerlingen historisch besef bijbrengen.

Over de bereidingswijze van het drankje en over de wijze waarop het opgediend moet worden, spreekt de commissie zich echter niet uit. Dat laat ze aan methodeschrijvers en de docenten over.

Wel schrijft de commissie dat de karakteristieken van de tijdvakken met name voor de basisschoolleerlingen en de leerlingen van de basisvorming het best onthouden kunnen worden als ze beeldend, dus ingevuld met concrete personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen, gebracht worden.

Het verleden moet dus voor een groot deel van de leerlingen als een samenhangend geheel in de vorm van verhalen, liefst verteld, gepresenteerd worden. Maar de man of vrouw voor de klas moet natuurlijk wel in staat zijn, al dan niet met behulp van een methode, dat verleden beeldend voor te stellen, zodat de leerlingen zich daarmee de concrete voorstellingen kunnen maken, die voor hen de basis vormen voor een complexere voorstelling van de geschiedenis.

En daar wringt de schoen, want wie van de nieuwe generatie docenten in het basisonderwijs en de basisvorming is daartoe nog in staat? Ze kunnen, het moet gezegd, heel goed met kinderen omgaan, maar over hoeveel historische kennis beschikken ze eigenlijk? Op de lerarenopleidingen neemt het verwerven van vakkennis al jaren niet meer de belangrijkste plaats in.

Kennis van het verleden komt dus niet meer op de eerste plaats, cultuuroverdracht en het opwekken van belangstelling voor het eigen verleden mogen geen onderwijsdoelen meer zijn. Terwijl je toch zou zeggen, in een tijd dat de hele boel uit elkaar dreigt te vallen, dat juist daarmee de zaak bij elkaar te houden is. Honderdduizenden moeten in een voor hen nieuwe samenleving integreren, maar die samenleving mag dus zelf niet weten wie ze is!

Volgens de commissie-De Rooy moet het in het geschiedenisonderwijs in laatste instantie om het aanleren en toepassen van vaardigheden gaan. Maar als nergens duidelijk staat omschreven *wat* de kennis is waarmee die vaardigheden verworven moeten worden én als de mensen die de karakteristieken van de tijdvakken moeten verbeelden, dat niet kunnen omdat ze onvoldoende kennis hebben, *waar* gaan die vaardigheden dan nog over?

Dieptepunt in deze ontwikkeling is hergeen nu op het Carmelcollege in Lichtenvoorde gebeurt. Twee jaar geleden is men daar met 'het nieuwe leren' begonnen; het klassikale onderwijs, dat gericht was op het overdragen van kennis, heeft er afgedaan. In 'leerrijke omgevingen' worden de leerlingen nu uitgedaagd zelfstandig kennis te vergaren en competenties te verwerven.

Als het zo is geformuleerd moet het wel goed zijn; *Slash21*, zo heet de vestiging van het Carmelcollege waar 'de nieuwe leerling' gevormd wordt, is dus ook het troetelkindje van de onderwijsvernieuwers. In twee jaar tijd hebben de leerlingen daar in de verschillende projecten aan historische kennis niet méér opgestoken dan dat Saddam Hoessein een schurk is en dat hij een

wrede dictator was en dat in Irak vroeger de Engelsen en daarvoor de Turken de baas waren, aldus een geschiedenisdocent van het Carmel. Als dit hun basis aan oriëntatiekennis is, hoeveel historische besef zullen ze dan, tijdens hun bezigheids-therapie met vaardigheden, verworven hebben?

Straks weten de kinderen heel goed *hoe* ze moeten presenteren en *hoe* ze moeten opzoeken, maar *wat* ze moeten opzoeken en *wat* ze presenteren weten ze niet. Ze graaien in de grabbelton die internet heet en presenteren hun vondst als feit.

Maar of die goed of fout is weten ze niet. Ze kunnen het ook niet weten, want waar moeten ze aan relateren? En de docenten weten het ook niet. Die hebben ook geen feiten meer geleerd.

Enige tijd geleden verzuchtte Bram Peper dat de jeugd van tegenwoordig niets meer van het verleden wist. Hij heeft gelijk, hoewel er gelukkig nog steeds leerlingen zijn die een grote historische belangstelling en een flinke hoeveelheid relevante feitenkennis hebben. Maar was het Pepers generatie zelf niet die ging rommelen aan de inhoud van het onderwijs: kennis was niet meer van belang, vaardigheden, daar ging het om! Zijn generatie was het die, zoals Freek de Jonge onlangs opmerkte, de dop van de fles draaide, waardoor de geest ontsnapte. Ja, en probeer hem nu maar weer eens terug in die fles te krijgen. Nog even, en we beleven echt het einde van de geschiedenis; niet omdat het verleden zijn greep op ons verliest, maar omdat onze samenleving niets meer van het bestaan van dat verleden wil weten. Haar kortzichtige blik is nog alleen op de sensaties van het heden gericht.

Terug naar het basisonderwijs

Over het algemeen zal het aan ons, de oudere garde geschiedenisdocenten, niet liggen. Wij vechten onze strijd wel met de geest van de tijd. Maar wat gaat de generatie na ons doen? Om die vraag te kunnen beantwoorden richten we onze blik op de basisschool; hoe is het daar gesteld met het geschiedenisonderwijs?

Vier geleden werd met een zogenaamd peilingsonderzoek kennis en inzichten en historische beeldvorming bij de leerlingen onderzocht. Over de bevindingen van de onderzoekers is de laatste jaren gerapporteerd.

Het bleek dat basisscholen in de hoogste drie groepen gemiddeld zo'n uur in de week aan geschiedenis besteden. In groep 6 behandelt men vooral de prehistorische en middeleeuwse samenlevingen in West-Europa, in groep 7 vooral de Middeleeuwen en de Republiek en in de hoogste groep staat de negentiende en twintigste eeuw centraal. Vrijwel alle leerkrachten werken met een methode. Ook bleek een flink deel van hen verhalen te vertellen in de klas. Maar *hoe* men werkt en *wat* en *hoe* men vertelt en *wat* het uiteindelijk oplevert, wordt niet meteen duidelijk. Daarvoor moeten we naar twee andere rapportages.

Hierna volgt de bespreking van die andere rapporten over het peilingsonderzoek. In het ene wordt de inhoud van de geschiedenisles bekeken en in het andere de resultaten.

Hans Pols

Vraagtekens bij het 'wat' van de geschiedenis op de basisschool

Bespreking van:

H. Wagenaar (red.).

Geschiedenis voor de basisschool.

Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie (Citogroep: Arnhem 2002).



bied kan halen om aan kinderen te presenteren. Niet alles is immers even geschikt om kinderen zicht te geven op mens en wereld. Evenmin kan alles door hen worden bevat. Je zult dus een discussie moeten voeren over wat je kinderen wilt voorleggen.

Jan Dirk Imelman, sinds 1998 emeritus hoogleraar pedagogiek, pleit al jarenlang voor zo'n discussie. Om te bepalen welke zaken je uit de wereld van de volwassenen aan kinderen wilt presenteren, zul je, zo stelt Imelman, met 'cultuurkenners', 'kindkenners' en pedagogen aan tafel moeten gaan zitten. Die zullen met elkaar tot overeenstemming moeten komen over wat men aan kinderen zou willen voorleggen. Daarbij zullen de 'cultuurkenners' de vraag moeten beantwoorden wat we in ons land van waarde vinden om aan hen te presenteren, 'kindkenners' of dat wat we willen presenteren ook door hen bevat kan worden en pedagogen ten slotte zullen zich over de vormende waarde ervan moeten uitspreken.

Geschiedenis voor de basisschool is de vrucht van zo'n cultuurpedagogische discussie. Historici en enkele geografen als 'cultuurkenners', een ontwikkelingspsycholoog als 'kindkenner' en een aantal pedagogen en onderwijskundigen werkten aan het boek mee.

Wat kinderen moeten leren

Geschiedenis voor de basisschool geeft – naast een verantwoording – een beschrijving van een aantal zaken uit het vakgebied geschiedenis die volgens de samenstellers in de basisschool aan bod zou moeten komen. Het gaat dus om leerinhouden voor de basisschool.

Die inhouden moeten vanuit de cultuurpedagogische discussie gezien: een uitdrukking zijn van wat wij in ons land aan basisschoolkinderen op het gebied van de geschiedenis willen voorleggen, kinderen aan kunnen spreken en door hen begrepen kunnen worden, en een vormende waarde hebben. Met behulp van die

In 1857 werd geschiedenis naast andere zaakvakken als aardrijkskunde en kennis der natuur een verplicht vak op de lagere school. Ze werden in het schoolprogramma opgenomen om – in onze woorden – kinderen op mens en wereld te oriënteren.

Dat was nieuw, want vanaf de late Middeleeuwen had de lagere school kinderen alleen maar wat leren lezen, schrijven en rekenen. De oriëntatie op mens en wereld gebeurde wel, maar via de godsdienst. Dat was echter geen apart vak; het hele schoolleven was ervan doordrongen. Sinds 1857 is de wereldoriënterende taak van de school almaar belangrijker geworden. Steeds meer 'zaken' legt men aan kinderen voor. De kerndoelen uit 1998 noemen naast aardrijkskunde, geschiedenis en natuur ook nog: samenleving, techniek, milieu en gezond en redzaam gedrag.

De vraag die dan al vlug opkomt is wat men nu precies uit zo'n zaakge-

Literatuur

J. Bruner, *Actuel minds, possible worlds* (Cambridge Mass. 1986)

J.D. Imelman, *Theoretische pedagogiek* (Nijkerk 1995).

J.D. Imelman (red.), *Verantwoording Cultuurpedagogische Discussies Geschiedenis* (<http://citogroep.nl/po/vakken/gesch/CPD/info.htm>)

Leidraad samengesteld door de Inspectie van het Lager Onderwijs in de Derde Hoofinspectie (Groningen 1966 8).

E. Morin, *La tête bien faite* (Paris 1999).

Voorwoord	pagina 2
1 Totstandkoming van de domeinbeschrijvingen	pagina 8
1.1 Ter introductie	pagina 8
1.2 Cultuurpedagogische discussie	pagina 10
1.3 Cultuurpedagogische discussies wereldoriëntatie van de Citogroep	pagina 12
1.4 Domeinbeschrijving als onderwijskundig document	pagina 13
1.5 Domeinbeschrijving geschiedenis	pagina 16
1.6 Leeswijzer	pagina 19
2 Prehistorie	pagina 22
2.1 Tijdsbesef en ruimtelijk perspectief	pagina 22
2.2 Bronnen	pagina 24
2.3 Prehistorische jagers en verzamelaars	pagina 27
2.4 Prehistorische landbouwers	pagina 30
3 Oudheid (700 v. Chr. – 500 n. Chr.)	pagina 34
3.1 Bronnen	pagina 34
3.2 Naar een samenleving met steden (7000–700 v. Chr.)	pagina 36
3.3 Grieks-Romeinse beschaving (700 v. Chr. – 500 n. Chr.)	pagina 38
3.4 Romeinen als cultuurverbreiders in de Rijndelta (50 v. Chr. – 450 n. Chr.)	pagina 42
Bijlage Tijd en ruimte	pagina 45
4 Middeleeuwen (500–1500)	pagina 50
4.1 Bronnen	pagina 50
4.2 Overgangstijd: van oudheid naar Middeleeuwen (300–500)	pagina 52
4.3 Vroege Middeleeuwen (500–1100)	pagina 54
4.4 Late Middeleeuwen (1100–1500)	pagina 59
Bijlage Tijd en ruimte	pagina 65
5 Nieuwe tijd: de Republiek (1500–1795)	pagina 74
5.1 Bronnen	pagina 74
5.2 Bewoning, landschap en natuur	pagina 75
5.3 Overgang van Middeleeuwen naar Nieuwe tijd en de invloed van deze ontwikkeling op de Nederlanden (1500–1550)	pagina 77
5.4 Spanningen en opstand in de Nederlanden (1550–1600)	pagina 81
5.5 Gouden Eeuw (1600–1700)	pagina 84
5.6 Terugval (1700–1800)	pagina 88
Bijlage Tijd en ruimte	pagina 90
6 Nieuwste tijd: 19e eeuw (1789–1914)	pagina 98
6.1 Bronnen	pagina 98
6.2 Politieke ontwikkelingen	pagina 100
6.3 Economische ontwikkelingen	pagina 106
6.4 Sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen	pagina 111
Bijlage Tijd en ruimte	pagina 118
7 Nieuwste tijd: 20e eeuw (1914–heden)	pagina 122
7.1 Bronnen	pagina 122
7.2 Politieke ontwikkelingen	pagina 123
7.3 Economische en culturele ontwikkelingen	pagina 139
Bijlage Tijd en ruimte	pagina 150

De domeinbeschrijving: een soort studie- en naslagwerk voor (a.s.) leraren basisonderwijs.

inhouden moet immers leerstof ontwikkeld kunnen worden waarmee – binnen de pedagogisch-didactische setting van de basisschool – bij kinderen leerprocessen op gang kunnen worden gebracht.

De vraag is nu of *Geschiedenis voor de basisschool* aan deze eisen voldoet.

De auteurs hebben zich bij de beschrijving van wat ze het domein van de geschiedenis noemen, laten leiden door de kerndoelen uit 1998, overigens niet alleen die van geschiedenis, maar ook die onder het hoofde 'samenleving' vermeld staan. Ze geven een overzicht van de geschiedenis van de mensheid, van de prehistorie, via Oudheid, Middeleeuwen en Nieuwe Tijd tot nu toe. Daarbij spitsen ze de geschiedenis gaandeweg toe op Europa en het leven in ons land. Ze stellen dat hun beschrijving bestaat uit '*beproefde kennis, die als cultureel gemeengoed beschouwd kan worden*' (8).

Over dit overzicht zal binnen de geschiedwetenschap inderdaad weinig discussie bestaan. De synopsis die in het boek gegeven wordt bestaat echter uit een enorme hoeveelheid feiten, begrippen en samenhangen. De auteurs willen, geheel overeenkomstig de huidige opvattingen van de geschiedwetenschap, laten zien dat economische, politieke en culturele factoren voortdurend op elkaar hebben ingewerkt. Maar om dat te kunnen begrijpen moet men wel het geheel kunnen overzien. En daar wringt – direct al – de schoen. Een doorsnee leerkracht uit het basisonderwijs zal daar maar in beperkte mate toe in staat zijn.

De vraag die zich al snel opdringt is: wat voor historisch begrip willen de auteurs met dit overzicht de jongere generatie eigenlijk bijbrengen? Ze schrijven dat ze kinderen tot '*kritisch oordelende en gewetensvol handelende volwassenen*' willen brengen (11), maar op welke manier hun overzicht hiertoe een bijdrage zou kunnen leveren, maken ze niet duidelijk.

Narratief model

Historisch begrip heb je als je beseft dat verleden, heden en toekomst samenhangen: het heden komt voort uit het verleden, de toe-

komt bouwt op het heden. Een kind dat de school binnen komt, heeft vanzelfsprekend al bepaalde historische noties. De inhouden die de school aandraagt, zullen bij die noties moeten aansluiten. Je zou de taak van de school als volgt kunnen omschrijven: ze moet uitgaande van de noties die kinderen reeds bezitten gereedschappen aanreiken, materiële, maar ook cognitieve, waarmee ze hun wereld kunnen verkennen.

Zo bezien verschaft elk schoolvak kinderen gereedschappen. De cognitieve gereedschappen die kinderen bij rekenen leren zijn daar een goed voorbeeld van. De eenheden, de tien- en honderdtallen en de operaties die daarmee uitgevoerd kunnen worden, bieden kinderen de mogelijkheid de wereld op een logisch-mathematische manier te bewerken. Om met zulke gereedschappen te leren werken is een betekenisvolle context nodig. Via de gereedschappen die de school aanreikt, kunnen kinderen logische operaties uitvoeren en samenhangen zien, maar dat dient steeds vanuit concrete, betekenisvolle situaties te gebeuren.

Dat geldt voor rekenen, maar nog meer voor geschiedenis. Wil men in de basisschool kinderen tot historisch begrip brengen, dan is een betekenisvolle context een eerste vereiste. De onderwijspsycholoog en -filosoof Jerome Bruner noemt naast de logisch-mathematische denkvorm nog een andere: de narratieve. De eerste is kenmerkend voor de wetenschap, de tweede voor de verbeelding. Bij de laatste gaat het niet zo zeer om waarheid, maar om geloofwaardigheid. De narratieve denkvorm schept een wereld waarin je zou kunnen leven; als ze overtuigt kun je meedenken en meedoen. De didactiek van de basisschool vertrekt steeds meer vanuit die narratieve denkvorm. Dat gebeurt bijvoorbeeld bij het realistisch rekenen. Men biedt de kinderen een rekenprobleem aan binnen een betekenisvolle context, een verbeelde wereld dus, en van daaruit leidt men hen naar de logisch-mathematische denkvorm.

Bruner ziet de narratieve denkvorm niet alleen als een opstapje naar het

wetenschappelijke denken. Hij benadrukt, zoals velen voor hem dat ook al deden, het eigen bestaansrecht van de narratieve denkvorm. In tegenstelling tot de logisch-mathematische kan men zich met behulp van de narratieve denkvorm in de wereld van anderen verplaatsen. Je kunt via deze denkvorm zicht krijgen op intenties, motieven en opvattingen van anderen, hier en nu, maar ook in het verleden.

Geschiedenis is bij uitstek een vak dat om zo'n narratieve denkvorm vraagt. Want via de geschiedenis kan de wereld uit het verleden ontsloten worden. Het doen en laten van mensen van vroeger kan tot leven komen, een doen en laten dat doorwerkt in het leven van nu.

Twee niveaus

De auteurs van *Geschiedenis voor de basisschool* zullen zonder twijfel geen bezwaar maken tegen de narratieve denkvorm, maar als opstapje, zoals bij rekenen. Want hun doel is niet alleen maar het ontsluiten van een wereld uit het verleden. Ze willen veel meer. Ze willen kinderen inzicht verschaffen in complexe sociale, politieke, economische en culturele samenhangen.

En dat is nu precies te veel gevraagd van een basisschoolleerling die vanuit concrete situaties denkt en handelt.

Bij rekenen introduceert men het logisch-mathematische denkmodel, maar men gaat niet verder dan de basisoperaties. Maar wat wil men bij geschiedenis? De multi-complexe historische logica ter sprake brengen. Ik zou ervoor willen pleiten dat de basisschool zich beperkt tot het inzicht verschaffen in de wijze waarop mensen in het verleden leefden, en wel via het narratieve denkmodel. Want dat model biedt de mogelijkheid werelden uit het verleden te ontsluiten, of, met andere woorden, kinderen zicht te geven op historische levenswijzen.

Bruner wijst erop dat je bij het beschrijven van levenswijzen steeds twee niveaus kunt onderscheiden, dat van het handelen en dat van het denken. De geschiedenis op de basisschool zou zich op die twee niveaus

moeten richten. Hoe leefden mensen en hoe dachten ze?

Uit iedere periode van de geschiedenis zou men episoden moeten selecteren die een beeld geven van hoe mensen in het verleden leefden en dachten. Die episoden zouden kinderen eveneens zicht moeten geven op het feit dat het leven van de mensen van toen zich van het onze onderscheidt, maar ook hoe hun denken en doen doorwerkt in het leven dat wij nu leiden. Zo zouden kinderen in de vorm van historische verhalen denkgereedschappen mee kunnen krijgen, narratieve gereedschappen als het ware, waarmee ze de geschiedenis in episoden zouden kunnen verdelen.

Maar vanzelfsprekend zouden ze ook andere gereedschappen mee moeten krijgen, ontleend bijvoorbeeld aan de economie, de politiek en de cultuur. Daarmee kan het leven van vroeger met dat van nu vergeleken worden. Hoe bedreef men vroeger landbouw, hoe dreef men handel, hoe bestuurd men het land, hoe beled men zijn godsdienst en hoe woonde men? En hoe doen we dat nu?

Vorming

Maar zou men niet allereerst voor een invalshoek moeten kiezen van waaruit men de geschiedenis in z'n geheel beschrijft?

De auteurs geven in hun overzicht een beschrijving van de ontwikkeling van prehistorische samenlevingsvormen tot de hoogtechnische, pluriforme samenleving van nu, waar mensen met verschillende etnische en levensbeschouwelijke achtergronden via democratische procedures met elkaar een relatief vreedzaam bestaan weten op te bouwen. Ze beschrijven – weliswaar impliciet – een toenemende lotsverbondenheid tussen mensen. Zou men vanuit die toenemende lotsverbondenheid de geschiedenis niet 'terug' kunnen 'vertellen'? (Zie Morin 1999, 73)

Dit is geen wetenschappelijk, maar wel een pedagogisch te verantwoorden weg. De school heeft een pedagogische opdracht en de oriëntatie op mens en wereld, waaronder het vak geschiedenis valt, maakt daar zonder twijfel deel van uit.

Hoe hebben mensen vroeger geleefd? Hoe werkt dat door in het leven van nu? En hoe willen we van hieruit met elkaar verder leven? Oriëntatie op mens en wereld kan dus niet zonder een *waardengebonden* standpunt. Welnu, het belang van lotsverbondenheid is zo'n standpunt. Vanuit dit standpunt zou men – niet impliciet, zoals nu gebeurt, maar expliciet en welbewust – de geschiedenis als een betekenisvol geheel kunnen 'her-schrijven'.

Het is interessant de *Leidraad* na te lezen die in de jaren dertig door de Inspectie werd samengesteld en na de oorlog nog enkele malen werd herzien. Hierin wordt ook een overzicht van de geschiedenis gegeven, maar dan vanuit een vormingsperspectief en vanuit een opvatting over wat kinderen 'aan kunnen'. *Geschiedenis van de basisschool* geeft alleen een historisch overzicht. De vormingstheoretische noties blijven marginaal. Men spreekt slechts over het 'inleiden in betekenissen'. Het zijn vooral de geschiedwetenschappers die nu de betekenissen bepaald hebben.

Dat is een te smalle groep van 'cultuurkenners' vind ik. Via het vak geschiedenis geeft men de jongere generatie niet alleen een beeld van het verleden, maar ook van het heden (als product van het verleden). Ik zou daarom ook filosofen, journalisten en politici bij het debat over de inhoud betrekken. Daarnaast zouden de pedagogen – veel meer dan nu gebeurde – hun vormingstheoretische noties in moeten kunnen brengen. Maar ook leerkrachten en directeuren van scholen zouden aan de discussie moeten deelnemen. Zij zijn de 'kindkenners' bij uitstek. Ze komen nu in het geheel niet aan het woord. De argumentatie van de 'kindkenner' die wel aan het debat deelnam, mist – althans bij de meesten van zijn gespreksgenoten – overtuigingskracht.

De auteurs van *Geschiedenis voor de basisschool* schrijven dat het cultuurpedagogisch debat principieel onaf is. Gelukkig, laten we maar snel aan een nieuwe ronde beginnen.

Wouter Pols



Bespreking van:

H. Wagenaar en F. van der Schoot, *Balans van de historische beeldvorming aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van het peilingsonderzoek in 2000* (Citogroep, Arnhem 2004)

Als het ontwikkelen van historisch besef hét onderwijsdoel moet worden bij het vak geschiedenis, is het interessant te onderzoeken welke voorstellingen van het verleden leerlingen aan het eind van de basisschool hebben. Onderzoekers van het Cito hebben dat gedaan. Uiteraard konden ze niet onderzoeken wat de leerlingen met de door de commissie-De Rooy geformuleerde oriëntatiekennis konden doen, maar wel wat de leerlingen met de kennis van de huidige kerndoelen zich voorstellen bij kenmerkende onderdelen van een aantal van de tien tijdvakken van De Rooy.

In de gangbare didactiek van de pabo én in de kerndoelen heeft historische beeldvorming te maken met begripsvorming; de leraar probeert in zijn lessen een beeld over te dragen van het verleden en de leerling probeert zich daarbij een voorstelling te maken of bestaande voorstellingen te nuanceren. Maar De Rooy c.s. reserveren de term historische beeldvorming vooral voor de vaardigheden die nodig zijn om historische kennis, gepresenteerd in de algemene

karakteristieken van de tien tijdvakken, te gebruiken. De leerling moet dus, met niet meer dan een schetsmatige overzichts kennis, historicusje spelen!

De vraag is of leerlingen van het basisonderwijs dat kunnen.

Bron: beschrijvingen

De onderzoekers van het Cito lieten om de historische beeldvorming aan het einde van de basisschool te meten leerlingen stukjes schrijven over drie aan hen getoonde gekleurde afbeeldingen. Elk van de afbeeldingen had een bepaald tijdvak uit het geschiedenis domein tot onderwerp; dat waren achtereenvolgens de tijd van de prehistorische jagers en verzamelaars, de prehistorische landbouwers en de middeleeuwse stad. Bij elke afbeelding werd aan de leerlingen gevraagd een passende titel te bedenken en vervolgens om aan de hand van een zevental vragen een stukje te schrijven over elk van die afbeeldingen. Zo stonden er bij de plaat van de prehistorische jagers en verzamelaars vragen als hoe de mensen aan hun voedsel kwamen en hoe ze het bereidden, hoe ze aan hun kleren kwamen, hoe ze aan hun werktuigen en wapens kwamen en waarvan ze die maakten en hoe de geleerden van nu steeds meer te weten komen van deze mensen van vroeger. Over de plaat van de prehistorische landbouwers werden dezelfde vragen gesteld. Uiteraard stonden bij de plaat over de middeleeuwse stad andere, maar wel gelijksoortige, vragen.

De resultaten van de beschrijvingen werden vervolgens onderzocht. Dat gebeurde op drie aspecten; de onderzoekers gebruikten een kwantitatieve analyse (de hoeveelheid tekst in totaal en de lengte van de tekst bij de verschillende vragen per plaat), een inhoudelijke analyse (dat wat de leerlingen per vraag hadden opgeschreven werd vergeleken met wat deskundigen over dit onderwerp de moeite waard vinden om aan kinderen te leren) en een formele analyse (in hoeverre was de leerling in staat verschillende kennistypen als feiten, concepten, procedures en principes te gebruiken).

De langste teksten schreven de kinderen over de voedselvoorziening en -bereiding in de prehistorie en over de gevaren in de middeleeuwse stad. Volgens de onderzoekers kwam dit omdat de kinderen zich bij deze onderwerpen goede voorstellingen konden maken. Zou het ook niet zo kunnen zijn, dat het gevraagd zo van de afbeelding was af te lezen? In ieder geval schreven de kinderen maar korte stukjes over geloof en kunst in de prehistorie en over het historisch onderzoek dat had geleid tot kennis over de desbetreffende periodes.

De kinderen bleken over het algemeen wel in staat losse elementen te beschrijven van wat ze op de drie platen zagen, maar ze waren niet in staat daarin enige samenhang te zien. Zo constateerden ze wel dat de jagers en verzamelaars van de jacht leefden en hun kleding van dierenhuiden maakten, maar legden ze geen verband tussen het bestaan van jagen en verzamelen en de meestal nomadische leefwijze. Ook kon bijna geen kind relevante begrippen, zoals bij de middeleeuwse stad die van gilde, schout en schepenen, noemen. Hoe complexer het samenlevingstype, hoe meer moeite de leerlingen hadden met de beschrijving ervan. Aan historisch redeneren kwamen ze eigenlijk niet toe. Pogingen daartoe ondernamen ze alleen als ze een beroep konden doen op ervaringen uit de eigen leefwereld, zoals over de functie van vuur bij het bereiden van voedsel. Kortom: van alles wat ze zagen, konden de leerlingen dat beschrijven waar geen historische kennis en historisch besef voor nodig was.

Wagenaar en Van der Schoot constateren dan ook dat de doelen van het geschiedenisonderwijs zoals die door de commissie-De Rooy geformuleerd zijn, voor het basisonderwijs te hoog gegrepen zijn. Maar ook het door de commissie gegeven historische kennisoverzicht kan op de manier waarop het geschreven is, geen leerdoel zijn. Hoewel kinderen in de leeftijd van negen tot twaalf jaar heel makkelijk feitenkennis kunnen leren, zal dat niet lukken met de door de commissie-De Rooy voorgestelde oriën-

tatiekennis; voor basisschoolleerlingen is die namelijk veel te abstract verwoord. De leerlingen kunnen letterlijk niets met die kennis doen.

Adviezen

Daarom houden de auteurs een pleidooi voor een veel uitvoerigere uitwerking van de oriëntatiekennis op de basisschool. Historische kennis kan volgens hen niet ombeperkt vereenvoudigd en samengevat worden. Bovendien: om uiteindelijk tot historisch besef te kunnen komen, zullen de leerlingen toch over kennis moeten beschikken, want alleen daarmee kunnen ze, het moet maar weer eens gezegd worden, historische vaardigheden oefenen en aanleren. Maar als die kennis te abstract geformuleerd is, gaat hij over de hoofden van de kinderen heen. Dus is het de taak '... van de methodeschrijvers en leraren de lessen zodanig in te richten dat concrete gebeurtenissen als het ware voorbeelden of metaforen worden voor veel algemenere kennis'.

De geschiedenis moet dus verbeeld worden in de klas. Bovendien biedt juist de verhalende werkvorm, volgens de auteurs, de mogelijkheid gebeurtenissen uit het verleden vanuit verschillende perspectieven, zoals de economische, de politieke of de religieuze, duidelijk te maken. Tja, wordt hier niet beschreven hoe een goede geschiedenisles op de lagere school zo'n veertig jaar geleden, voordat alles anders en beter moest, eruitzag? Dit rapport is een warm pleidooi voor de terugkeer van de man of vrouw voor de klas die met een gedegen historische kennis en een verhalende didactiek historische beelden kon oproepen bij de kinderen. Geschiedenisonderwijs zoals dat in de Leidraad, die ruim tachtig jaar geleden door de inspectie van het lager onderwijs werd samengesteld en nog tot in de jaren zestig van de vorige eeuw werd gebruikt, staat beschreven?

Hans Pols

Hiernaast vindt u een aantal stellingen. Wij hopen op uw reactie! U kunt deze mailen naar j.pols@penta.nl

Stellingen

Als afsluiting van onze opmerkingen over het moderne geschiedenisonderwijs in de basisschool, zouden wij leerkrachten uit het basisonderwijs en betrokkenen bij dat onderwijs de volgende stellingen willen voorleggen:

- De doelen die het geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs nastreeft zijn veel te hoog gegrepen. Dit geldt voor zowel de oude kerndoelen als voor de aanbevelingen van de commissie-de Rooy.
- De inhouden die volgens de oude kerndoelen aangeboden moeten worden zijn te breed, zowel in de tijd (prehistorie tot nu) als in de dimensies die daarbij aan bod moeten komen (cultureel, economisch, politiek, religieus etcetera). Dit geldt allereerst voor de leerlingen (te overladen programma), maar ook voor de leerkrachten (te weinig historische kennis).
- De inhouden die volgens het voorstel voor de nieuwe kerndoelen moeten worden aangeboden zijn voor zowel leerlingen als leerkrachten veel te abstract geformuleerd.
- Het geschiedenisonderwijs op de basisschool moet niet allereerst gericht zijn op het overdragen van wetenschappelijk verantwoorde historische kennis, maar vooral op het oproepen van voorstellingen van het verleden die het kind in staat kunnen stellen de samenleving waarin het leeft historisch te situeren.
- Het geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs moet vooral een vormingstheoretisch uitgangspunt hebben en niet in de eerste plaats een wetenschapstheoretisch.
- De huidige Pabo is niet in staat de studenten een pakket aan historische kennis mee te geven waarmee zij op een verantwoorde manier en volgens de gestelde eisen geschiedenis kunnen geven op de basisschool.
- Bij de ontwikkelingsfase van de basisschoolleerlingen past geen didactiek die uitgaat van een semi-wetenschappelijk kennisverwerkingsproces (bijvoorbeeld bronnenonderzoek), maar de verhalende didactiek, waarbij kinderen aangezet worden zich in levens van historische figuren te verplaatsen en via deze weg voor die levens begrip leren opbrengen en zo ook leren begrijpen 'hoe het gekomen' is.



Excursie naar het slagveld van Verdun

HUGO LUIJTEN

Bezoek aan de 'Gehaktmolen'

Terwijl men in de rest van de wereld spreekt van 'La Grande Guerre', 'The Great War' of 'De Grote Oorlog', werd het conflict in diverse Nederlandse geschiedenismethodes tot voor kort bij wijze van spreken afgeraffeld tegen de achtergrond van de grondwetsherziening van 1917. In de enorme hausse van informatie en nieuwe inzichten over de Eerste Wereldoorlog van de laatste tijd, lijkt ook het onderwijs te volgen met een wat ruimere plaats in het programma geschiedenis. En wellicht dat er in dat overvolle programma nog een plekje voor een excursie naar de slagvelden van die Eerste Wereldoorlog over is. En niet naar Vlaanderen deze keer, maar naar het Franse Verdun.

In de vakliteratuur kan dezer dagen geen boekbespreking voorbij gaan of er zit tenminste één titel over 'de moeder aller oorlogen' bij. Historisch geredeneerd is de Eerste Wereldoorlog misschien wel het belangrijkste conflict van de twintigste eeuw. Het zaad van bijna alle overige conflicten werd hier voor een belangrijk gedeelte gezaaid. Met het eindigen (?) van de recente oorlogen op de Balkan, lijkt de lange hete adem van de Eerste Wereldoorlog eindelijk uitgeblazen. Misschien ook daardoor de enorme belangstelling

voor deze titanenstrijd. En los van de invloed op het verdere verloop van de geschiedenis is de Eerste Wereldoorlog als historisch 'evenement' op zich natuurlijk het bestuderen waard. Bijna nergens wekken krijgsverrichtingen zoveel weerzin op als bij het conflict waar de zegeningen van de Industriële Revolutie voor het eerst massaal op de mensheid werden losgelaten.

Excursies

Het beroemde In Flanders Fields-museum in Ieper is al een populair reisdoel voor Nederlandse scholen, maar waar ik bijna nooit iemand over hoor, dat zijn de 'champs de bataille' rond Verdun. En dat is vreemd, want hier speelde zich één van de grootste veldslagen uit de

wereldgeschiedenis af. Het is wel wat verder weg dan Ieper, maar vanuit Nederland zeker nog te bereiken, waarover zo dadelijk meer. Eerst kort wat informatie over die slag rond Verdun. Elders staat dat door deskundigen beter verwoord; het gaat mij hier om de aanzet tot een excursie. Mijn enige kwaliteit is dat ik als docent geschiedenis regelmatig met leerlingen en/of collega's naar Verdun reis en op verzoek ook voor derden excursies naar dit gebied organiseer.

Ik hoop dat mijn ervaringen collegae in den lande inspireren en enthousiasmeren. De belangrijkste bezienswaardigheden bespreek ik hierna. Docenten kunnen dan zelf een één- of tweedaagse reis samenstellen.

Hugo Luijten is docent geschiedenis op SG St. Ursula in Horn en op het Luzac College in Sittard.



Duitse troepen vlak voor de aanval op fort Douaumont.

Korte historie: waarom Verdun?

In Verdun stonden in 1916 de Franse en Duitse legers tegenover elkaar om hun *révanche*-gedachte en 'Erbfeind'-schap uit te vechten. Het is de enige veldslag waarvan bekend is dat het de aanvallende partij niet om terreinwinst ging, maar om het laten 'doodbloeden' van de tegenstander. Zo motiveerde de Duitse opperbevelhebber Von Falkenhayn althans zijn plannen om de vesting Verdun aan te vallen.

In tien maanden strijd stuurden beide zijden divisie na divisie naar de 'gehaktmolen' van Verdun. De cijfers omtrent het aantal doden van deze moorddadige encensering loopt in de diverse bronnen sterk uiteen; van 750.000 tot één miljoen. Het aantal gewonden, verminkten en blijvend invaliden is ongeveer hetzelfde. Rond de anderhalf à twee miljoen slachtoffers dus.

Het gebied rond Verdun is derhalve één groot kerkhof met een nauwelijks te bevatten aantal doden. Hierin verschilt Verdun overigens niet van de andere slagvelden in Noord-Frankrijk of België.

'Unheimisch'

Anders dan in de overige gebieden waar veel gevochten is, heeft men de situatie rond Verdun gelaten zoals hij was. De negen letterlijk van de aardbodem verdwenen dorpen zijn na de oorlog niet meer opgebouwd. De ingestorte loopgraven en

granaatslagen zijn nog goed zichtbaar. Al zijn ze door de natuur overwoekerd, ze zijn niet (slecht) nagebouwd zoals rond de Somme of in West-Vlaanderen vaak het geval is. De menselijke resten zijn uiteraard zoveel mogelijk verwijderd. Het achtergebleven oorlogstuig in elke denkbare uitvoering is slechts op de wandelpaden opgeruimd.

Dit alles geeft de omgeving iets 'unheimisch'. Een ondefiniceerbaar beklemmend gevoel dat men al helemaal in de te bezichtigen forten krijgt. Een verpletterend gevoel van onbehagen, niet ongelijk aan het gevoel tijdens of na het bezoeken van een concentratiekamp. Een 'lieu de mémoire' dus, dat men met respect behandelt. En waar men een oprecht medeliden krijgt met de soldaat die er streefde, Duits of Frans.

Men wil er het leven van de gewone soldaat in de loopgraven tonen en de gesneuvelde postuum eren met het feit dat ze niet voor niets gestorven zijn. Immers: door generatie op generatie te onderwijzen en te laten leren van de gruwelen van de oorlog zal er wellicht geen nieuwe oorlog meer uitbreken. In combinatie hiermee speelt de verbroedering tussen de volken als thema een grote rol in de te bezichtigen sites in Verdun.

Praktijk

Vanuit het zuiden van het land, met name vanuit Noord-Brabant en Limburg, is een dagreis naar Verdun goed te doen. Je krijgt dan een zelfde

programma-opzet als de dagreizen naar Parijs die op veel scholen in deze twee provincies gebruikelijk zijn: 's morgens rond 04.00 uur weg en 's avonds rond 24.00 uur terug. Vermoeiend maar zeker de moeite waard.

Er is op de slagvelden zelf slechts één restaurant dat gezien zijn monopoliepositie nogal aan de prijzige kant is. Wellicht zijn er prijsafspraken te maken bij een voorreis of via het Bureau de Tourisme. Bij goed weer is picknicken zeker een aanrader. Wel opletten dat dit alleen op de daarvoor aangewezen plaatsen gebeurt.

Toegangsprijzen vermeld ik niet omdat deze nogal aan schommelingen onderhevig zijn.

Tranchée des Baïonettes

Deze ingestorte loopgraaf, waar de geweren en bajonetten van de levend begraven soldaten nog uit de grond steken, wordt in vele reisgidsen opgevoerd als een must. Helaas is duidelijk te zien dat de geweeren en bajonetten (voor zover nog niet weggeroofd door souvenirjagers) uit het betongietsel steken van het groteske monument dat men erom heen heeft gebouwd. Verder rijst de vraag hoe de loopgraaf de rest van de slag ongeschonden door is gekomen, aangezien deze tragische episode reeds in maart plaatsgreep. Over de waarheid van deze gebeurtenis is men het dan ook nog altijd niet eens en je moet het maar opvatten als een eerbetoon aan de duizenden die elders levend begraven zijn.

Langs de Tranchée ziet men de overblijfselen van een met betonnen palen verstevigde loopgraaf. Vwo-leerlingen zullen de 'truc' meteen doorzien, terwijl vmbo leerlingen wellicht alleen maar een blok beton zien.

Ossuaire de Douaumont

'Ossuaire' komt van het latijnse ossuarium en betekent knekelhuis; bewaarplaats van botten. Meteen na de oorlog begon men met het ruimen van de menselijke resten, die over het hele slagveld verspreid lagen, soms rijen dik op elkaar. In de kelders van het gebouw werden de resten van circa 130.000 soldaten

neergelegd die men niet kon identificeren, Frans zowel als Duits.

Door raampjes aan de achterzijde van het bouwwerk kan men de beenderen zien. Het gebouw symboliseert oorlog door zijn toren in de vorm van een granaat en de vrede door het kruis wanneer men de toren zou neerklappen. Het is in gebruik sedert 1927 en de kelders waar men de resten bewaart gaan nog regelmatig open wanneer men in het gebied op menselijke resten stuit.

De namen die binnenin gebeiteld staan zijn de namen van de vermisten of anders gezegd van doden waarvan niet meer over was dan de datum waarop zij sneuvelden...

Een bezoek aan de toren is mogelijk, maar de diapresentatie in de kelder is boeiender en leerzamer. In een modern vormgegeven presentatie (met Nederlands gesproken commentaar op aanvraag via een koptelefoon) krijgt men een goed beeld van het lijden en sterven van de 'poilu', de loopgraafsoldaat. In de ruimte voor de filmzaal staan een paar apparaten opgesteld die door middel van spiegels de authentieke foto's een 3-D effect geven. Bijzonder geschikt voor de beeldvorming. Vooral de raampjes waardoor men de botten kan zien maken op leerlingen altijd weer grote indruk.

Voor het ossuarium liggen de graven van ca. 16.000 Franse doden uit de veldslag.

Rijdt men van het ossuaire naar het Fort de Douaumont, dan ziet men na ongeveer 500 meter aan de rechterkant de overblijfselen van een loopgraaf die versterkt is met betonnen paaltjes. Aan de overzijde van de weg zijn de restanten zichtbaar van twee kleinere bunkers, die de ruimte tussen de forten opvulden.

Fort Douaumont

Tussen 1885 en 1912 bouwde men dit fort dat toen voor het modernste ter wereld doorging. Omdat de Belgische forten bij Luik en Namen in 1914 binnen enkele uren aan gort geschoten werden, ging men ervan uit dat forten in de moderne oorlogsvoering geen rol van betekenis meer zouden spelen. Alle forten in de regio Verdun werden

ontmanteld en met een zwakke bezetting van een handvol 'territorialen' (soort milite van oudere mannen, voor 'lichte' diensten opgeroepen) als observatieplaats gebruikt. Hierdoor konden de Duitsers het in februari 1916 zonder noemenswaardige tegenstand binnen enkele dagen veroveren. Het kostte de Fransen acht maanden en heel veel doden om het te heroveren. Ondanks de miljoenen treffers staat het fort nog steeds overeind.

De vochtige gangen, de hol klinkende voetstappen, de begraafplaatsen binnen het fort en de achtergebleven bewapening maken een enorme indruk. Een Nederlandse gids (op afspraak) of een in het Nederlands opgesteld rondleidingspapier is beschikbaar.

Wandeling over de slagvelden

Het is zeker de moeite waard om ook over de slagvelden te wandelen. Er zijn diverse wandelroutes uitgestippeld, maar die zijn aan de lange kant. Een gedeelte van een wandeling – van het Fort de Douaumont naar het Fort de Vaux – zal ik hier kort beschrijven. Zorg dat de bus bij het Fort de Vaux gereed staat, want het is een pittige tocht.

Het is het stuk front dat de Duitse soldaten na het veroveren van het

Fort de Douaumont in februari moesten nemen tot aan de verovering van het Fort de Vaux op 1 juni. Op deze steile hellingen kan men zich nauwelijks voorstellen dat soldaten de route met een zwaar geweer, terwijl ze voortdurend onder vuur lagen, hollend en struikelend genomen hebben. De route markeert één zijde van het zogenaamde 'rode vierkant', het gedeelte van het front waar het hardst gevochten werd.

Onder het lommerrijke loof is het beklemmende gevoel omringd te zijn door talloze doden zeer tastbaar. Leerlingen vinden de wandeling over het algemeen bijzonder interessant en diverse bunkers meteen langs de route zorgen dat er wat te zien valt.

De route in vogelvlucht:

Als men op de weg met de rug naar het Fort de Douaumont staat, ziet men net na de parkeerplaats aan de linkerkant een breed wandelpad met een witte slagboom. Die staat er alleen om auto's tegen te houden, wandelen is toegestaan.

Eerste weg links, bergaf en dan altijd maar rechtdoor. Bij een groot meer (étang de Vaux) de trappen af en links langs het meer de weg vervolgen. Verharde weg oversteken en omhoog. T-splitsing links en eerste weg rechts, eerstvolgende verharde weg weer links. Daar ligt het eindpunt, Fort de Vaux.



Dode soldaat in de restanten van een loopgraaf.

Tips:

Van de paden afwijken is behalve levensgevaarlijk ook streng verboden en er staan hoge boetes op. Naast patrouilles te paard en met jeeps, voert de gendarmerie ook helikoptervluchten uit. Deze worden dan wel niet speciaal ondernomen om Nederlandse schoolklassen op ongeregheden te betrappen, maar men kan wel het een en ander rapporteren. De kans dat je zowel krijgstuig als menselijke resten ziet is aanwezig. Vaak ligt het langs de weg opgesteld om bij eerste gelegenheid met speciale tractors afgevoerd te worden. Overbodig te zeggen dat men alles moet laten liggen. Vanwege het gevaar voor explosies van hoogst instabiele granaten en natuurlijk uit piëteit. Zelfs op het meenemen van een stukgeschoten veldfles of een halve helm staan hoge boetes. Het is misschien raadzaam om een wandelkaart te kopen in één van de souvenirwinkeltjes in de forten, het ossuarium of het Mémorial.

Mémorial de Verdun

In 1962 werd dit museum op instigatie van Franse oud-strijders geopend. Het ligt op de plaats waar vroeger het station van het dorpje Fleury lag. Het museum is gewijd aan de *poilu*, de frontsoldaat. Zijn beproeving in de 'Hel van Verdun' staat hier centraal. Verder doet men een (toegeven; nogal halfslachtige) poging meer begrip te kweken tussen de volkeren.

Her is een didactisch nogal ouderwets aandoend museum: veel vitrines en wellicht té veel informatie. Toch is een bezoek meer dan de moeite waard en kan men zich een goede voorstelling maken van de ellendige tijd die de gewone soldaat hier aan het front doorbracht.

De opstelling is overzichtelijk; de tentoonstellingsruimte is vierkant, de volgorde langs de vitrines wijst zich vanzelf.

In het midden van het museum is het niemandsland tussen de twee frontlinies nagebouwd met overblijfselen die voornamelijk op de plek van het museum werden gevonden. Aan het plafond hangen twee echte vliegtuigen uit die tijd, een Fokker en een Nieuport. De vitrines geven min of meer chronologisch het ver-



Franse machinegeweerpost na de herovering van fort Douaumont in november 1916.

loop van de strijd aan en liggen vol met details. Bijvoorbeeld de enige overblijfselen van de door oorlogsgeweld verdwenen dorpen die aan bewoning herinneren: de haan van een kerktoeren, een stuk kerkklok, een restant van een naaimachine en een haardplaat. De rest is verdwenen, vermorzeld...

Op de benedenverdieping staat het zwaardere materieel opgesteld. Leuk voor wie daarin geïnteresseerd is, maar minstens net zo interessant zijn de kleine televisies waar doorlopend dvd's over een bepaald aspect van de strijd vertoond worden. Met name die over de medische zaken (bij de *brancard*) is erg aangrijpend.

Verder wordt op het grote scherm in het midden van het museum op gezette tijden een overzicht van het strijdverloop gegeven. Ook wordt er met tussenpozen een film vertoond, die veel gelijkenis heeft met de *diapresentatie* in het Ossuaire. Ook hier weer Nederlands commentaar via een koptelefoon.

Voor de ééndaagse excursie zou ik deze laatste twee onderdelen overslaan, om de leerlingen niet te overvoeren met informatie. Verder ligt het aan het type leerling of men ze 'vrij' laat rondlopen of dat men zelf een rondleiding verzorgt. Er is geen geleid bezoek, de zaaltelken zijn duidelijk en in drie talen opgesteld (Frans-Duits-Engels).

Fleury-devant-Douaumont

Naast het Mémorial ligt het verdwenen dorp Fleury-devant-Douaumont, kortweg Fleury. Het is één van de acht van de aardbodem weggevaagde dorpen in de regio Verdun. Geen enkele daarvan werd weer opgebouwd. De grond lag bezaaid met menselijke overblijfselen en oorlogstuig. Het heeft tot in de jaren zestig geduurd voordat er weer iets wilde groeien op de door en door verziekte aarde rond Verdun. Wel behielden zij hun officiële status als gemeente, compleet met – symbolische – burgemeester en gemeenteraad. Zelfs de officiële Franse plaatsnaamborden ontbreken niet.

Fleury ligt aan de grens van de uiterste Duitse opmars en het dorp wisselde in juli 1916 in korte tijd zeven- tien maal van bezetter. Om een doorbraak te forceren zetten de Duitsers alles op alles en beschoten elke millimeter van het gebied, zelfs met het uiterst giftige fosgeengas. De bewoners waren aan het begin van de slag hals over kop geëvacueerd en zoals al in het museum te zien was, er bleef vrijwel niets meer over van het boerendorp. Via luchtfoto's kon men de oorspronkelijke ligging van de wegen en huizen weer ongeveer reconstrueren. Er staan straatnaambordjes en op kleine betonnen paaltjes staat welk huis er ooit gestaan heeft; een boerderij, een schoenmaker ...



De Fransen verlaten het Fort de Vaux, juni 1916.

Als je bedenkt dat zelfs de atoombommen op Hiroshima en Nagasaki tenminste nog puinhopen achterlieten, is het onvoorstelbaar dat in 1916 helemaal niets meer herinnerde aan het eertijds ongetwijfeld idyllische dorp.

Fort de Vaux

Het Fort de Vaux is een veel kleiner fort dan het Fort de Douaumont. Toch hield de Franse bezetting er veel langer stand. De slag was al een aantal maanden aan de gang en men had de tijd gekregen het te bewapenen en te bemannen. De standaardbezetting was enorm overschreden door de talloze gewonden en verdwaalden die dekking zochten in het fort. Door de onophoudelijke beschietingen raakte de watertank onklaar. De bezetting van het belegerde fort raakte toen echt in de problemen. Voortdurend beschoten, de gangen vol gewonden, stervenden en doden, gevechten in het fort zelf, aanvallen met vlammenwerpers en gifgas door de luchtgaten en de onmenselijke dorst noopte tot overgave. In hun wanhoop likten de manschappen zelfs het vocht van de

muren en dronken hun eigen urine. De Duitsers presenteerden bij de overgave het geweer als militaire eer voor de leeuwenmoed waarmee de Fransen het fort verdedigd hadden.

Het fort geeft een goede indruk van het leven in een fort tijdens de slag, met bijzondere aandacht voor de tijd dat het zwaar bevochten werd.

Verdun; de citadel

Na het bezoek aan de slagvelden is een verblijf in Verdun zelf zeker aan te raden. De zwaar geteisterde stad werd door de Duitsers nooit veroverd en gold als symbool voor de Franse onverzettelijkheid. De stad heeft een mooi (gerestaureerd) centrum met diverse bezienswaardigheden. Als er nog puf over is kan bijvoorbeeld de citadel bezocht waar onder meer de procedure van de 'verkiezing' van de Onbekende Soldaat wordt uitgebeeld. Maar na één of twee forten voegt dit eigenlijk niets meer toe. Als teken van vrede en verzoening kan ook worden nage- tafeld op één van de terrassen aan de Quai de Londres langs de Maas.

Literatuur en websites

Er is veel geschreven over Verdun, vooral in het Duits en Frans.

Er zijn ook goede Nederlandse boeken, zoals *Sporen van een slag* van Dr. H. Jonker (Unieboek b.v., Bussum 1981). Jonker analyseert de slag gedegen maar filosofeert er ook over.

Verder is het boekje *Een reis naar Verdun – Breuklijn der beschaving* van Richard Heijster (Elmar, Rijswijk) een echte aanrader. Heijster heeft er in een handzaam formaat een gids voor de bezoeker van gemaakt. Het staat vol met wetenswaardigheden en bijvoorbeeld wandelroutes, alsmede informatie over hotels en dergelijke.

Websites over het onderwerp zijn er legio. Een goede site met veel aanvullende informatie, foto's, routes (ter plekke): www.verdun-tourisme.com

In de massa sites over de Eerste Wereldoorlog is de Nederlandse site www.wereldoorlog1418.nl met bijdragen van historici en andere deskundigen een aanrader.

Voor actuele openingstijden van het Ossuaire en het fort van Douaumont: www.verdun-douaumont.com

Voor verdere informatie over het museum Mémorial de Verdun: www.verdun.nl/het_museum.htm

Over de dorpen zijn gegevens te vinden op: www.lesvillagesdetruits.fr.st

**Het examenprogramma
VMBO voor 2005**

Aanvullende specificaties

Al bij de invoering van het nieuwe examen VMBO bleek dat de kern- en verrijksdelen te weinig houvast boden. Het VGN bestuur zegde toe hierover contact met Cevo en Cito op te nemen. Najaar 2003 gaf de CEVO groen licht voor het ontwikkelen van nadere specificaties. Voorrang werd gegeven aan de delen voor het

Centraal Examen 2005: de industriële samenleving in Nederland en de Koude Oorlog. In juli en augustus stond een voorstel op de website van de CEVO. U kon daar uw mening over geven. De definitieve versie is nu klaar. Hier zijn ze. De nieuwe specificaties zijn vetgedrukt. Zij geven aan in welke richting de onderwerpen uitgewerkt moeten worden en geëxamineerd.

De aanvullende specificaties zijn vet gedrukt. Ze moeten worden gelezen in relatie tot de eindterm waarbij ze behoren. Ze illustreren tegen welke achtergrond de eindterm in het centraal examen getoetst kan worden en welke kennis van namen, begrippen, gebeurtenissen e.d. daarbij verondersteld wordt. De tekstdelen van de kerndelen die niet gecursiveerd zijn, gelden voor alle leerwegen. De gecursiveerde tekstdelen van de kerndelen gelden alleen voor de the-

oretische, de gemengde en de kaderberoepsgerichte leerweg.

Er worden slashes gebruikt wanneer in de betreffende specificatie sprake is van een samenhang of een ontwikkeling. Haakjes worden gebruikt ter verduidelijking van een specificatie.

Enkele voorbeelden ter illustratie: Bij GS/K/6, eindterm 1, vereist de specificatie industriële revolutie geen overzichtskennis van de industriële

revolutie. Verwacht wordt dat de kandidaat dit begrip kent in verband met de eindterm.

Bij GS/K/9, eindterm 4, vereist de specificatie voorbeelden van spanningsvelden, zoals de Korea-oorlog, geen gedetailleerde kennis van deze conflicten. Verwacht wordt dat de kandidaat de eindterm kan toepassen in relatie tot een van de genoemde spanningsvelden.



*Eigen invulling van
GS/VI/3. Dergelijke
zaken kunt u zelf in
uw lessen verwerken.*

Kerndelen

GS/K/6 De industriële samenleving in Nederland

De kandidaat kan

- 1 het ontstaan van een industriële samenleving in Nederland beschrijven en daarbij ingaan op de rol van ontwikkelingen in technologie, *in ondernemerschap en in het gebruik van kapitaal*
 - wetenschap en toepassingen in (industriële) techniek
 - schaalvergroting
 - de late industrialisatie van Nederland (in vergelijking met andere West-Europese landen; geen details over deze landen)
 - agrarisch-stedelijke samenleving / migratie / verstedelijking / bevolkingsgroei
 - (huis)nijverheid / agrarische revolutie (kunstmest, ontginningen, mechanisatie) / industriële revolutie
 - massaproductie / productieproces / productiekosten
 - grondstoffen
 - traditionele en moderne aandrijfkrachten / stoommachine / (verbrandings)motoren / toepassing elektriciteit
 - verbetering in communicatie en infrastructuur
- 2 herkennen/*beschrijven* hoe het proces van industrialisatie in Nederland in de tweede helft van de 19e eeuw leidde tot veranderingen in arbeidsomstandigheden en arbeidsverhoudingen
 - voortgaande arbeidsdeling / werktijden / vrouwen- en kinderarbeid / beloning / ontbreken sociale zekerheid
 - veiligheidsvoorschriften / wetgeving
 - van patroon-gezel naar directeur-arbeider / ontwikkeling vakbonden / beroepsbevolking / verandering sociale gelaagdheid / ontstaan klassen
 - opkomst emancipatiebewegingen
 - minder ambachtelijk werk / arbeidsproductiviteit belangrijk / kapitalisme
- 3 de rol van vakbonden en van politieke organisaties bij het streven

naar verbetering van arbeidsomstandigheden herkennen/*beschrijven* en daarbij ingaan op de Kinderwet van Van Houten en de Arbeidswet van 1919

- onderwijs / leerplicht
 - organisatie arbeiders / stakingen / onderlinge verzekering / sociale wetgeving / (verzuilde) vakbonden (liberaal/protestants/katholiek/socialistisch) / communisme / socialisme (sociaal-democratie)
- 4 herkennen/*beschrijven* hoe verdere industrialisatie en economische groei na de Tweede Wereldoorlog leidden tot schaalvergroting in het bedrijfsleven, tot verstedelijking en tot vergroting van welvaart en consumptie
 - Marshallplan
 - industrialisatienota / harmonie-model / geleide loonpolitiek
 - massaconsumptie / consumptie-maatschappij / welvaartsgroei / verzorgingsstaat
 - gastarbeid/-ers
 - automatisering
 - vrije markt economie
 - multinationals (zoals Philips, Unilever, Koninklijke Olie/Shell)
 - 5 herkennen/*beschrijven* hoe de economische groei na de Tweede Wereldoorlog en het onderwijsbeleid van de jaren '60 bijdroegen tot grotere sociale mobiliteit in het laatste kwart van de 20e eeuw
 - mammoetwet / studiefinanciering
 - 6 *het aandeel van landbouw, industrie en diensten in de Nederlandse economie bij het begin van de industrialisatie in de tweede helft van de 19e eeuw en in de huidige tijd vergelijken*
 - *primaire, secundaire, tertiaire sector*
 - 7 *sociale gelaagdheid bij het begin van de industrialisatie vergelijken met sociale gelaagdheid aan het einde van de 20e eeuw en daarbij ingaan op de te onderscheiden lagen en beroepen*
 - 8 De invloed herkennen/*beschrijven* van factoren als opleiding, beroep, afkomst, sekse en etniciteit op sociale mobiliteit in Nederland

aan het begin van de industrialisatie en in het laatste kwart van de 20e eeuw en over de veranderde invloed een eigen standpunt weergeven en toelichten

- vrouwenemancipatie
- multiculturele samenleving / allochtonen / autochtonen / inburgering

GS/K/9 De Koude Oorlog

De kandidaat kan

- 1 de internationale verhoudingen voor en aan het eind van de Tweede Wereldoorlog herkennen/*beschrijven* en daarbij ingaan op de positie van Duitsland, *Groot-Brittannië, Frankrijk, de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten / geallieerden*
 - vs-su tegenstelling sinds 1917: kapitalistisch/democratisch-communisme/dictatuur, planeconomie/vrije markteconomie en hiervan kenmerken/voorbeelden herkennen/*beschrijven*
 - Nazi-Duitsland / Hitler / nederlaag en bezetting / bezettingszones
 - vs en su als overgebleven wereldmachten na Tweede Wereldoorlog / (nieuwe fase Koude Oorlog door) Hiroshima / Nagasaki / kernwapens / (ontstaan van) machtsblokken
 - koloniale grootmachten Frankrijk en GB / verlies koloniën na 1945
- 2 het ontstaan van de Koude Oorlog beschrijven en daarbij ingaan op de ideologische tegenstellingen en het streven naar invloedssferen in Europa
 - Jalta
 - blokvorming tussen Oost en West / Oost-Europa (Oostblok) / su tegenover West-Europa / vs
 - hierbij Churchill, Roosevelt, Truman, Stalin kunnen plaatsen
 - IJzeren Gordijn
 - Marshallplan
 - (oprichting van de)Verenigde Naties / *Veiligheidsraad / veto-recht*
 - (oprichting) NAVO en Warschaupact

- 3 het verloop van de Koude Oorlog aan de hand van ontwikkelingen in Duitsland herkennen/*beschrijven* en daarbij ingaan op de (oorzaken en gevolgen van de) blok-kade van Berlijn in 1948, de Duitse deling, de vlucht naar het Westen en de bouw van de Berlijnse Muur (*doorgangspost*) *alsmede de 'Ostpolitik'*
 - luchtbrug (op Berlijn) 1948
 - DDR / Stasi
 - BRD / Adenauer / Brandt

- 4 beelden van elkaar in het West- en het Oostblok in de jaren '50 en '60 herkennen, deze *beschrijven* en *verklaren* met verwijzing naar achterliggende politieke opvattingen
 - herkennen van spanningsvelden tussen West en Oost (algemene kenmerken, geen details), zoals Korea-oorlog (1950-1953), Hongarije (1956), Cuba-crisis (1962, Kennedy, Chroesjtsjov), Tsjecho-slowakije (1968), Vietnam (jaren zestig en begin zeventig)
 - propaganda
 - spionage
 - ruimtevaart
 - invloedssferen / machtsverhouding

- 5 de functie van wederzijdse dreiging, ter voorkoming van gewapende conflicten ten tijde van de Koude Oorlog, *beschrijven* en daarbij ingaan op de wapenwedloop; hij/zij kan over voor- en nadelen van de wederzijdse dreiging een eigen standpunt weergeven en toelichten
 - voorkomen kernoorlog
 - beslag op kennis, grondstoffen, kapitaal
 - politieke en economische gevolgen van de wapenwedloop / militair-industrieel complex

- 6 herkennen/*beschrijven* hoe politieke en economische ontwikkelingen binnen de Sovjet-Unie (plan-economie) in de loop van de jaren '80 hebben bijgedragen aan het einde van de Koude Oorlog
 - afspraken over ontwapening (geen details)
 - Gorbatsjov / Perestrojka en Glasnost
 - ineensstorten systeem / einde Sovjetunie (1991) / (begin van) democratisering
 - onbetaalbaarheid wapenwedloop

- zowel binnenlands (in de Sovjet-Unie) als in vergelijking met de vs / oorlog in Afghanistan
- val van de Berlijnse Muur / (oorzaken en gevolgen van) einde DDR / Honecker
 - Duitse eenwording
- 7 de bijdrage van Duitsland aan politieke stabiliteit in Europa na de Duitse Eenwording herkennen/*beschrijven* en daarover een eigen standpunt weergeven en toelichten.
 - (ontwikkelingen in) de Oost-Europese landen na de val van het communisme / de erfenis van het communistische verleden
 - Kohl
 - (introdunctie) Euro
 - de rol van Duitsland in de EU / de NAVO / de VN

Verrijksdelen

De exameneenheden van het verrijksdeel gelden alleen voor de gemengde en de theoretische leerweg.

GS/V/3 De verhouding mens - milieu

De kandidaat kan

1. Voorbeelden geven van aantasting, vervuiling en uitputting van het milieu in de tijd voor de industriële revolutie
 - voorbeelden uit Nederland vanaf de late Middeleeuwen
2. beschrijven hoe na de Tweede Wereldoorlog in Nederland toenemend energieverbruik, groeiende consumptie en de opvatting van onbeperkte economische groei leidden tot intensiever gebruik van het milieu en tot milieuproblemen
 - milieubeheer
 - oliecrisis
 - uitputting
3. voorbeelden geven van milieuproblemen na de Tweede Wereldoorlog in Nederland, waarbij overheid en milieubeweging tegenover elkaar stonden,

de uiteenlopende visies voor de oplossing van die problemen beschrijven en over die visies een eigen standpunt weergeven en toelichten.

- Club van Rome
- grenzen aan de groei
- duurzame ontwikkeling / energiebeleid
- milieuorganisaties, zoals Greenpeace / Vereniging van Milieudefensie

GS/V/6 Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog

De kandidaat kan

- 1 de invloed van de vs op Nederland in de naoorlogse geschiedenis beschrijven en daarbij ingaan op de bijdrage van de vs aan de economische wederopbouw, de positie van de vs in de NAVO en de verbreiding van Amerikaanse cultuur
 - Marshallplan
 - vs als garantie voor Europese veiligheid / kruisraketten
 - via media (muziek, film) / voeding / kleding / amerikanisering
- 2 opvattingen van confessionelen, liberalen, socialisten en communisten in Nederland over de rol van de vs in de internationale politiek in de jaren '50 (Korea-oorlog) vergelijken met hun opvattingen ten tijde van de Vietnamoorlog
- 3 beelden in Nederland van de vs in de jaren '50 en tijdens de Vietnamoorlog herkennen en relateren aan opvattingen van bovengenoemde politieke stromingen.

Een land met veel gezichten

Van 16 juli tot 16 augustus bezochten we de Socialistische Republiek Vietnam. Deze reis werd door de VGN georganiseerd als voorbereiding voor het volgende CE-onderwerp: 'Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam'. We zagen historische plekken, proefden sfeer, ontmoetten getuigen.

De reisorganisatie SRC, die samen met Tuliptours de invulling van onze boeiende tocht verzorgde, gebruikte de titel 'de vele gezichten van Vietnam'. En terecht: het land is inderdaad veelzijdig. Ho Chi Minh City, nog steeds ook wel Sai Gon genoemd, is een kosmopolitische, bijna decadente stad waar je je nauwelijks in een socialistisch land waant. Na de drukte daar zijn de vruchtbare en waterrijke Mekong-delta met zijn overvloed aan groenten, rijst en fruit, en het rustige, koele, 'Franse' Da Lat een verademing. Vietnam op zijn smalst wordt doorkruist door de immer kapotte verkeersader Highway 1, aan weerskanten omzoomd door onmetelijk rijstvelden en restanten van de Cham-cultuur, maar er zijn ook enkele nog steeds wat mondaine badplaatsen die volop werden bezocht door Amerikaanse gr's en nu vooral bij Australiërs in de smaak vallen.

Jef en Marleen van Riet zijn Vlaamse historici en geven al jaren les in Eindhoven op het Pleincollege Van Maerlant.

Het noordelijke Ha Noi is duidelijk minder westers en etaleert zijn status van socialistische hoofdstad. Er rijden echter niet minder toeterende brommers dan in het zuidelijke Sai Gon.

De tien verlengers trokken tenslotte ook nog naar het schitterende bergland van het noordwesten dat bewoond wordt door bijna zestig kleurrijke minderheden.

Er viel dus enorm veel te beleven. Wij zouden een hele Kleio met het reisverslag en de foto's erbij kunnen vullen. We kozen ervoor om een selectie te maken van de hoogtepunten.

De Chamtempels van My Son

In de buurt van Hoi An, in een aardige vallei, ligt de tempelstad My Son bij de 'mooie berg'. De tempels dateren uit de zevende tot de dertiende eeuw. Zij werden gebouwd door de koningen van de Champa en zijn gewijd aan Hindoegoden, waaruit blijkt dat deze cultuur sterk verwant is met de Indische. Het Champa-koninkrijk omvatte gedurende veertien eeuwen delen van Centraal- en Zuid-Vietnam. Het

lag ingeklemd tussen het land van de Viet in het noorden en dat van de Kmer in het zuiden. Na vele oorlogen kwam er in 1820 een einde aan het koninkrijk met de vlucht van de laatste koning naar Cambodja. Er leven nu nog ongeveer 100.000 Cham in Midden-Vietnam. Van de zeventig tempels die hun koningen in de loop der eeuwen ter ere van de goden en zichzelf hebben opgericht zijn er nog maar twintig over. De meeste zijn tijdens de oorlog door de Amerikanen gebombardeerd. De hoofdtempels, kalans genoemd, zijn gewijd aan Shiva. Het bouwmetaal is baksteen en er werd geen specie gebruikt. Het dak heeft de vorm van een boot, wat zou wijzen op contacten met zeevarende volken uit Indonesië.

Het zomerpaleis van Bao Dai in Da Lat

We waren het er over eens dat dit buitenverblijf van de laatste Vietnamese keizer een hoogtepunt op onze reis was. Bij een zomerpaleis van een Aziatische vorst verwacht je pracht en praal en krullerige oosterse ornamenten. Maar toen we voor het vrij strakke gebouw stonden schoten

ons namen te binnen als Dudok en Berlage. Het paleis dateert dan ook uit de dertiger jaren en de Europese invloed is duidelijk merkbaar.

Minder Europees geïnspireerd waren de olifantenjachten waarvoor de keizer hiernaartoe kwam.

Het interieur verbaasde ons nog meer: alle vertrekken zijn sober gemeubileerd naar de architectonische opvattingen van de jaren dertig in het westen.

Het zomerverblijf wordt druk bezocht door binnenlandse toeristen. De bordjes met 'ne pas toucher' worden gewoon genegeerd en Vietnamese kindertjes tokkelen vrolijk op de piano van de keizerin. Naar voorbeeld van de plaatselijke toeristen gebruikten wij even de keizerlijke telefoon; verbinding met Nederland bleek jammer genoeg niet mogelijk.

De keizerlijke stad Hue

Het bezoek aan deze voormalige keizerlijke hoofdstad, de 'stad der harmonie', was ook een hoogtepunt. De Vietnamezen zijn terecht trots op dit centrum van cultuur, want hier is hun authenticiteit het beste bewaard gebleven.

Centrum van het oude Hue is de Citadel met de Keizerlijke Stad en daarbinnen de Verboden Stad. Een vergelijking met de Verboden Stad van Peking gaat niet helemaal op omdat deze keizersstad vele malen kleiner is en Amerikaanse bommen ook hier hun vernietigend werk hebben gedaan. Driekwart van de Verboden Stad werd in 1968 weggevaagd. Met de hulp van de Unesco werd echter al een deel weer opgebouwd.

Dat het oude Hue tot Werelderfgoed verklaard werd, is de persoonlijke verdienste van professor Phan Tuan An. Tijdens een bezoek aan zijn huis vertelde hij ons over de aanleg van zijn tuin en de bouw van het huis naar eeuwenoude boedhistische traditie. In zijn huis, een museum op



Boven: Straatbeeld in Ho Chi Minh Stad.

Midden: Kolonel Diep In Put, die vertelde over de tunnels van Cu Chi.

Onder: Professor Phan Tuan An.

zich, bewaart deze wijze en waardige man allerlei voorwerpen die herinneren aan zijn adellijke afkomst: zijn grootmoeder was prinses en gehuwd met een keizerlijke mandarijn.

Enkele kilometers ten zuiden van Hue ligt de Thien Mu-pagode waarvan de stupa het symbool werd van de stad. Jammer genoeg stond hij in de steigers!

En dan: de confrontatie met het recente verleden.

Het meisje van de foto

Op weg naar de Cao Dai-tempel en de Cu Chi-tunnels had onze gids Hoang een verrassing: 'Misschien is hij thuis. We stoppen dadelijk bij zijn café'. 'Hij' is Phan Than Tan, de broer van Phan Kim Phuc, wereldberoemd als 'het meisje van de foto'. Hijzelf is de huilende jongen vooraan links. Ook hij werd verminkt bij de Amerikaanse aanval: zijn gezicht was verbrand en hij heeft een oog verloren.

Rustig vertelt hij over die verschrikkelijke dag. Op geen enkele manier wil hij van zijn quasi-beroemdheid profiteren. Toen we weer in de bus zaten was het even stil!

De Cu Chi-tunnels

Aan de Sai Gon-rivier heeft het Vietnamees verzet al in de veertiger jaren, dus tijdens de Franse overheersing, tunnels en schuilplaatsen

gegraven. Later heeft de Vietcong het systeem verder uitgebouwd. De 'iron triangle' werd uiteindelijk een stelsel van 250 kilometer gangen in de rode klei en vormde een complete stad/legerbasis onder de grond.

Bombardementen konden deze ingenieuze constructie nauwelijks beschadigen.

Een bezoek aan de tunnels is voor ons westerlingen een penibele activiteit: ze zijn laag, smal, vochtig en bloedheet. Bij het complex worden hier en daar wat leefomstandigheden geënceneerd en ook zijn er verschrikkelijke soorten valkuilen gereconstrueerd.

Ter plekke werd de ontvangst verzorgd door Diep (spreek uit: Diëp) In Put, kolonel en veteraan van het verzetsleger. Het werd een van de vele officiële, voorgeprogrammeerde ontmoetingen. Op onze vragen volgde een voorgekauwd of ontwijkend antwoord.

De Veteranenclub van Sai Gon

In deze club werden we verwelkomd door generaal Phan Kha Chy, volksheldin Ta Thi Kieu en nog twee kolonels, alle vier veteranen van de Franse en de Amerikaanse oorlog. Allereerst kregen we een lesje geschiedenis van Vietnam, waarbij ze benadrukten dat hun vaderland veertien oorlogen met een bezetter moest voeren. Hun eigen bijdrage kwam aan het eind natuurlijk uitvoerig ter sprake. Daarnaast wezen

zij erop dat oorlog tegen een bezetter altijd een zaak was geweest van het hele volk.

Tegenwoordig houden de 3 miljoen veteranen (waarvan er 400.000 in Sai Gon wonen) zich bezig met opvoedende, culturele, organisatorische en sociale taken. De meesten hebben een functie in de stadswijken. Zij zorgen er dus voor dat het leven in Vietnam vanaf de basis in communistische banen wordt geleid.

Nguyen Nga-centre in Qui Nhon

Halfweg tussen Nha Trang en Hoi An ligt het provinciestadje Qui Nhon. Hier bezochten we een centrum voor jonge slachtoffers van Agent Orange.

Sinds 1993 zorgt mevrouw Nguyen Thi Thanh Nga voor de opvang van tientallen gehandicapte kinderen. Samen met enkele van haar beschermelingen vertelde zij ons hoe ze tracht zonder overheidssteun jongens en meisjes voor te bereiden op een zelfstandig actief leven in de maatschappij. Haar jongeren doen van alles: ze leren Engels, oefenen met de PC, musiceren en tekenen en doen aan handvaardigheid. De zelfgemaakte producten proberen ze als jonge ondernemers aan de toeristische man te brengen en op die manier hebben ze een eigen bron van inkomen.

Ideeje voor een steunactie?





Het drama van My Lai - de dochter van een overlevende bij een foto van de beruchte Amerikaanse luitenant Calley. Rechts de laatste overlevende, die er nu nog is.



My Lai

Nog geen 24 uur na Qui Nhon stond een nieuwe confrontatie met de gruwel van de oorlog op het programma. In het dorp Son My, waar van My Lai een gehucht is, is een gedenkplaats met museum en monument, die herinnert aan het bloedbad van 16 maart 1968.

We werden opgewacht door de dochter van een van de weinige overlevenden, die er gids is. Geëmotiveerd maar sereen vertelde zij wat haar dorp en haar volk op die dag overkwam. Onder de indruk wandeden we door deze oase van doodse rust en ontmoetten een oude vrouwtje, dat volgens onze plaatselijke gids nu de laatste overlevende is van het bloedbad. In haar typische zithouding vertelde zij, tot tranen bewogen, maar zonder wrok, haar belevenissen op die gruwelijke dag. Ontroerd bedankten wij haar en wensten haar sterkte, moed en vrede toe.

Tijdens het bezoek aan het kleine museum, werden we geconfronteerd met de indertijd niet gepubliceerde kleurenfoto's van de Amerikaanse legerfotograaf Haerberle. Toen deze beelden in 1969 wel openbaar gemaakt werden, werd de afkeer van de oorlog flink aangewakkerd!

De broer van Kim Phuc vertelt het verhaal van 'de' foto. Marleen van Riet en haar collega's luisteren getroffen.

Dien Bien Phu en het kleurrijke Noordwesten

Na een aantal dagen in Ha Noi, waar we uiteraard de obligate pelgrimage naar het Mausoleum van Ho Chi Minh ondernamen, trokken nog tien moedigen voor acht dagen naar het noordwestelijke bergland. Deze streek is duidelijk minder ontwikkeld en de tocht werd dus heel wat primitiever.

Alle ongemakken waren snel vergeeten bij het bezoek aan Dien Bien Phu. Het was zeer de moeite waard om de plek te zien waar de confrontatie plaatsvond tussen de arrogante Franse militairen en de slimme Vietminh. Een wandeling naar het hoofdkwartier van generaal Giap, diep in de bossen liet ons inleven in de moeilijke situatie van 1954: in ganzenpas, langs smalle paadjes, in een tropische hitte, zwaarbepakt trokken Vietminhstrijders van hier naar hun stellingen in de bergen.

Vanaf heuvel A1, indertijd 'Eliane' genoemd, naar een van de vele maitresses van de Franse generaal de Castries, hadden we een goede kijk op de omgeving van het stadje. Daar konden we ons voorstellen hoe kwetsbaar de Fransen zich hadden genesteld. Het keteldal was bovendien vele malen groter dan we hadden verwacht.

In het plaatselijke museum wordt de slag geëvoceerd door een combinatie van een video en een maquette met

veel lichtjes. Het materiaal is er ook op cd-rom te koop, maar dan moet wel de verantwoordelijke ambtenaar met de sleutel van de kast aanwezig zijn.

De reis werd besloten met een tweedaags bezoek aan Sa Pa. In en om dit bergstadje wonen ongeveer 57 etnische minderheden, bijvoorbeeld de Dao. Dit zijn vriendelijke mensen die kleurrijk gekleed gaan en waarvan de vrouwen de kost verdienen. Zij produceren en verkopen hun textiel, terwijl hun mannen de tijd hangend op hun brommer doorbrengen. In deze omgeving kregen we een indruk van het andere Vietnam, letterlijk ver weg van het drukke Ha Noi en Sai Gon.

Ten slotte

Het zal u wel duidelijk zijn dat we dankzij het verzorgde programma van SRC-reizen en Tuliptours een boeiende en leerrijke studiereis maakten. Onze Vietnamese gidsen Hoang en Tom hebben ons veel interessants over hun land verteld en laten zien. Johan Raven, penningmeester van de VGN, wist alles voortreffelijk in goede banen te leiden.



ARIE WILSCHUT



Pilotproject met een nieuw geschiedenis-examen

Met ingang van het schooljaar 2004-2005 is op de havo-afdelingen van acht scholen in Nederland voor de leerlingen van havo-4 een aangepast programma voor geschiedenis gestart. De pilot richt zich op deelname aan een nieuw soort geschiedenisexamen volgens de voorstellen van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, commissie-De Rooy) uit februari 2001.

Eindelijk is het dan zover. Er wordt iets gedaan met de voorstellen van de CHMV. Na de publicatie van het rapport *Verleden, heden en toekomst* in februari 2001 bleef het van overheidszijde een tijd lang stil. Toch werden in het onderwijs langzamerhand al wat gevolgen van het advies merkbaar. Er verschenen geschiedsmethoden voor de onderbouw waarin de indeling van stof in tien tijdvakken te herkennen was. Ook buiten de schoolmethoden werd men steeds vaker aan het tijdvakkenstelsel herinnerd.¹

Zoals de CHMV zelf al in haar advies had opgemerkt, zou de invoering van haar voorstellen in het gehele onderwijs vooral belangrijke gevolgen heb-

ben voor de eindexamens. Ze adviseerde hieraan een grondig onderzoek te wijden: *'De commissie wil de invoering dan ook vooraf laten gaan door uitvoerig onderzoek in de schoolpraktijk.'*²

Afhankelijk van de uitkomsten van zo'n onderzoek, stelde de commissie een tijdpad voor waarlangs invoering zou kunnen plaatsvinden, in de veronderstelling dat de proefnemingen vrij snel na de publicatie van haar rapport zouden beginnen.

Een informele werkgroep

Het duurde echter nog tot september 2002 voordat nadere actie werd ondernomen. Het departement gaf toen een 'informele werkgroep' – samengesteld uit vertegenwoordigers van VGN, CITO, CEVO, SLO, het Steunpunt Tweede Fase en voormalige leden van de CHMV – de opdracht de examenproblematiek nader te onderzoeken. Aan de orde was de vraag of het examenprogramma zoals het in het rapport-CHMV voorkomt

op zichzelf duidelijk genoeg was, of dat nog een nadere specificatie nodig was van de globaal aangeduide 'oriëntatiekennis' van de tijdvakken. Verder werd de vraag besproken of de in het rapport-CHMV geopperde 'casustoetsing' een geschikte vorm van examinering zou opleveren.³

Tijdens de werkzaamheden van de informele werkgroep werd op zeer bescheiden schaal enig onderzoek verricht, door op één school een aantal leerlingen van havo- en vwo-eindexamenklassen op proef wat opgaven te laten maken die 'algemene oriëntatiekennis' betroffen. De leerlingen werd vervolgens naar hun ervaringen gevraagd. Deze proef was echter veel te beperkt en in zijn opzet ongeschikt om er conclusies aan te verbinden omtrent de bruikbaarheid van het examenprogramma en de haalbaarheid van bepaalde toetsvormen. De informele werkgroep concludeerde dan ook dat nader onderzoek nodig was.

Arie Wilschut is hoofd van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek te Amsterdam en algemeen projectleider van het pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006

In januari 2003 rapporteerde de groep met de volgende aanbevelingen:

- Er blijft verschil van inzicht over de mate waarin specificatie van de oriëntatiekennis op vmbo-, havo- en vwo-niveau (en de verschillen daartussen) noodzakelijk is voor valide en betrouwbare toetsing.
- Casustoetsing is geen doel op zich. Het gaat er om te toetsen op manieren die recht doen aan de uitgangspunten van het rapport van de CHMV.
- We hebben niet voldoende kennis verzameld om principiële uitspraken te kunnen doen over de (on)mogelijkheid van het kunnen toetsen van 'historisch besef' zoals omschreven in het rapport van de CHMV.
- De pogingen die in de herfst van 2002 werden ondernomen om toetsen te ontwerpen maken duidelijk dat er meer nodig is om tot beter gefundeerde uitspraken te komen.
- Er dient daarom een ruim opgezette en goed ondersteunde pilot te komen.
- Het veld moet zo snel mogelijk op de hoogte worden gebracht van de activiteiten van de informele werkgroep en de (eventuele) pilot.⁴

Weer bleef het enkele maanden stil. Vlak voor de zomervakantie van 2003 stuurde de minister het verslag van de informele werkgroep naar de Tweede Kamer, vergezeld van een brief waarin zij mededeelde voornemens te zijn de programma's van de CHMV per 2007 in te voeren:

*'In het rapport wordt voorgesteld, voor het voorgestelde centraal examen een proef te starten op een beperkt aantal scholen (havo/vwo). Ik neem dat voorstel over. Een dergelijke proef moet goed worden voorbereid en kan niet eerder starten dan per 1 augustus 2004 (ik heb het rapport in maart ontvangen). Er is echter inhoudelijk een brede overeenstemming over het voorgestelde examenprogramma. Daarom wil ik het per 1 augustus 2007 in het havo/vwo invoeren; tegelijk met de voorgestelde aanpassingen in de profielen. Ik zal na de zomer in overleg met VGN, SLO, CITO en CEVO bezien welke examenvorm dan per die datum mogelijk is.'*⁵

Een pilotproject

De brief van de minister gaf duidelijkheid over de *inhoud* van het in te voeren examenprogramma. De vraag naar de *vorm* van het daaraan te koppelen *examen* bleef vooralsnog open. Er moest per augustus 2004 een proef gestart worden. Doel van die proef zou niet alleen zijn een examenprogramma uit te testen, maar ook meer duidelijkheid te scheppen over de vorm van het examen.

Terecht merkte de minister in haar brief op dat zo iets goed moest worden voorbereid. Veel tijd werd daarvoor echter niet gereserveerd. In december 2003, enkele dagen voor kerstmis, werden enige vertegenwoordigers van CEVO, CITO, SLO en het inmiddels actief geworden Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) op het departement bijeengeroepen om plannen te maken voor de opzet van een pilot.

Het IVGD had in de loop van 2003 reeds een voorstel voor de uitvoering van een pilotproject aan het departement gestuurd. Daarop was echter niet gereageerd. Nu werd voorgesteld de pilot te laten uitvoeren door drie instituten gezamenlijk (CITO, SLO en IVGD) en het IVGD hierbij de algehele leiding te geven.

Een driemanschap ging spoorwegs aan het werk om een projectplan te schrijven. Enige maanden van geharrewar volgden, waarin onder andere de schaal en financiering van de pilot een probleem vormden. Aanvankelijk was het de bedoeling een pilot uit te voeren in alle vormen van voortgezet onderwijs, vmbo, havo en vwo (dit in afwijking van de brief van de minister, waarin alleen over havo/vwo gesproken werd, tot ongenoegen van een aantal betrokkenen in het veld).

Al snel werd duidelijk dat de schaal van zo'n onderneming te groot zou worden.

Overwogen werd dat de examinering op het vmbo nog tamelijk recent gewijzigd was, zodat vernieuwing daarvan pas later aan de orde zou zijn dan op het havo en vwo.

Daarom werd de pilot in eerste instantie gericht op het havo en vwo, waarbij werd gesteld dat aansluitend een vervolgproject op het vmbo zou

De acht deelnemende scholen zijn:

Chr. SG De Lage Waard te
Papendrecht, 2College Noord
in Tilburg, De Nijmeegse SG
Groenewoud, het Werkman
College in Groningen, het Mill
Hill College in Goirle, het Assink
Lyceum in Haaksbergen, de
Katholieke SG De Breul in Zeist
en het Grotius College in Delft.

moeten worden uitgevoerd. Daarna volgden onderhandelingen over de schaal van de pilot. Besloten werd de onderneming te beperken tot alleen het havo, onder het motto dat 'wat op het havo lukt, op het vwo zeker ook moet kunnen slagen'. Financiële overwegingen om het aantal betrokken leerlingen en docenten, en daarmee de kosten, niet te hoog te laten worden, waren daarbij een belangrijk argument.

Begin maart 2004 leverden de drie instituten de definitieve tekst voor het projectplan. Pas in mei 2004 werd het formeel goedgekeurd. Inmiddels had Den Haag echter al wel laten doorschermen dat de pilot dóór moest gaan, omdat men zich ook wel realiseerde dat werving van scholen voor deelname per augustus/september 2004 onmogelijk zou worden als daarmee niet onmiddellijk in maart zou worden begonnen. Het was ondertussen niet gemakkelijker om in zeer korte tijd een representatieve selectie van scholen, voldoende divers en landelijk gespreid, bereid te vinden om deel te nemen. Voor de zomervakantie van 2004 is het dan ook niet gelukt om voltallig met vertegenwoordigers van alle deelnemende scholen te overleggen. Toch is een achttal scholen enthousiast en voortvarend aan het werk gegaan. Het aantal betrokken leerlingen ligt rond de 700 en er zijn achttien docenten geschiedenis ingeschakeld.

De probleemstelling

In het projectplan voor de pilot is als te beantwoorden hoofdvraag van het onderzoek geformuleerd:

'Welke vorm/vormen van examinering is/zijn passend en praktisch haalbaar, uitgaand van de examenprogramma's geschiedenis (uitgezonderd het programma voor het combinatievak geschiedenis en maatschappijleer) zoals omschreven in het rapport van de Commissie Historisch en Maatschappelijke Vorming?'

Deze vraagstelling impliceert dat het examenprogramma zoals voorgesteld door de CHMV het uitgangspunt vormt (in de vraagstelling wordt nog gesproken van meerdere programma's, omdat uitgegaan werd van havo en vwo). Die tekst vormt dus het richtsnoer van deze pilot. De vraagstelling laat de mogelijkheid open van verschillende soorten 'passende' examens.

Reeds eerder was tijdens de werkzaamheden van de 'informele werkgroep' gebleken dat de door de CHMV voorgestelde 'casustoetsing' op belangrijke praktische en toetstechnische bezwaren zou stuiten. Daarom gaf de informele werkgroep als aanbeveling dat elke vorm van examinering die recht doet aan het examenprogramma in aanmerking zou moeten komen.

Die lijn wordt dus in de pilot gevolgd. Daarbij is de praktische haalbaarheid een belangrijke toetssteen, maar nog belangrijker zijn de eisen van validiteit en betrouwbaarheid zoals die voor ieder centraal schriftelijk examen gelden.⁶

Een andere belangrijke eis is de 'aanvaardbaarheid' van een toets: in hoeverre wordt deze in den lande – zowel binnen als buiten het onderwijs – gezien als een adequate toets voor het vak geschiedenis?

Wie de tekst van de examenprogramma's havo en vwo uit het rapport-CHMV kent, weet dat het daarbij in hoofdzaak gaat om twee zaken:

- beheersing van vormen van historisch denken en redeneren;
- beheersing van een kader van oriëntatiekennis.

Met het eerste is in het geschiedenisonderwijs al ervaring opgedaan sinds de introductie van de examens vol-

gens het model 'WIEG' in 1993/1994. De toen ingevoerde 'structuurbe-grippen en vaardigheden' zijn praktisch gelijklopend aan wat tegenwoordig onder 'historisch denken en redeneren' ressorteert. Wat dat betreft hoeft er dus nauwelijks iets te veranderen.⁷

Anders is dat met de beheersing van een kader van oriëntatiekennis. Men zou kunnen stellen dat dit in de plaats komt van het beheersen van twee (wisselende) eindexamenthe-ma's, waarvoor jaarlijks een uitvoeri-ge stofomschrijving wordt vastge-steld. Het is echter niet zo dat de ene stofomschrijving gewoonweg wordt vervangen door een andere. Het gaat om een andere vorm van kennis. De pilot richt zich op de praktijk van het daarmee omgaan in het onder-wijs, en op de praktijk van het maken van een centrale toets op grond van globaal omschreven ken-nis. Veel zal daarbij uit ervaring moeten worden geleerd.

Oriëntatiekennis

Wat is nu eigenlijk het verschil tussen 'oriëntatiekennis' en gewoon 'feitenkennis' zoals we dat gewend zijn? Het rapport-CHMV spreekt van kennis die als doel heeft

'zich te kunnen oriënteren in een chro-nologische ontwikkeling van eeuwen, met name wat betreft de Europese geschiedenis'.⁸

Over de verdere consequenties hiervan laat het rapport zich niet uit. Daardoor bestaat verwarring en onzekerheid over wat nu eigenlijk met oriëntatiekennis bedoeld wordt. Duidelijk is wel dat het moet gaan om een raamwerk, een geheel, een stelsel van tijdvakken waaraan zaken moeten kunnen worden gerelateerd om ze beter te kunnen plaatsen en begrijpen. Om zo iets te bereiken moet men beschikken over bepaalde feitenkennis, niet zozeer met het oog op het reproduceren daarvan als doel op zichzelf, maar om er nieuwe zaken mee in verband te kunnen brengen en te interpreteren.

Een voorbeeld kan dat misschien verduidelijken. Eén van de toeristi-sche trekpleisters in Parijs is de Sainte Chapelle, een klein wonder van gotische bouwkunst, in de

dertiende eeuw gebouwd in opdracht van koning Lodewijk de Heilige. Hij wilde een passende plaats creëren voor de (vermeende) doornenkroon van Christus die hij tijdens een kruistocht had aangeschaft. In een artikel uit 2000 over de 'dilemma's and delights' van het geven van geschiedenisonderwijs vertelt David Lowenthal over een gesprek tussen historicus en een toerist die de Sainte Chapelle bezocht. *"Nou, begon ik, 'hij is gebouwd door Lodewijk de Heilige...' 'Lodewijk wie?' was de verbijsterde reactie. 'Eh ja... hij is gebouwd door een koning van Frankrijk die op kruistocht ging...' 'Hè, wat? Een kruistocht?' Ik bleef wanhopig volhouden. 'Ja, hij ging op reis door de Middellandse Zee en hij bracht een heilige relikwie mee terug, de Doornenkroon...' 'Doornenkroon?' 'Op dit punt gaf ik de moed op. Ik voelde mezelf niet in staat de betekenis van de Sainte Chapelle duidelijk te maken aan een geest waarin klaarblijkelijk geen enkele context betreffende de Europese geschiedenis of van het christendom aanwezig was.'"*

In zo'n gesprek wijkt de informeren-de gesprekspartner steeds een stapje verder terug. Als blijkt dat iemand nooit van Lodewijk de Heilige gehoord heeft – goed, geen punt, dan licht je dat even toe. Vervolgens leg je uit dat zo'n koning op kruis-tocht ging. Ook dat kan een probleem opleveren. Wat is een kruis-tocht? Je zou ook dat kunnen uitleg-gen, maar als daarbij blijkt dat je dan zo ongeveer het hele christen-dom vanaf de grond moet opbouwen, kom je misschien op een punt dat je de moed opgeeft. Men kan van mening verschillen over de vraag of in Lowenthal's voorbeeld niet te snel de moed is opgegeven. Die doornenkroon had immers ook nog wel kunnen worden uitgelegd. Ook had de Sainte Chapelle in een heel ander kader, bijvoorbeeld dat van de gotiek, kunnen worden geplaatst. Maar hoe je het ook beschouwt, er komt altijd een punt waarop je wilt (of moet) 'terugvallen' op zo iets als een kader dat 'er al is'. Blijkt daarvan in het geheel niets aanwezig te zijn, dan wordt een gesprek moeilijk.

Zo'n kader dat op de achtergrond aanwezig is, wordt bedoeld met 'oriëntatiekennis'. Er is dus een duidelijk onderscheid tussen kennis die alleen tijdelijk nodig is om een bepaald onderwerp goed te begrijpen en kennis die op langere termijn beschikbaar moet zijn als referentiekader. De Engelse historisch-didactica Christine Counsell noemt ze resp. 'fingertip knowledge' en 'residue knowledge': de eerste heb je tijdelijk bij de hand, de tweede blijft beschikbaar als residu, ook nadat een bepaald onderwerp al lang de revue is gepasseerd.¹⁰

Uitgaand van deze typering komen we tot een aantal kenmerken van oriëntatiekennis:

- Het is algemene kennis over de 'gehele' geschiedenis die in onze leefwereld relevant moet worden geacht, waarmee je in aanraking kunt komen, Je weet immers niet van tevoren of je op een Sainte Chapelle stuit (waarbij je de Middeleeuwen nodig hebt) of op overblijfselen van een negentiende-eeuwse fabriek.
- Het is kennis die permanent beschikbaar moet zijn, waarop je je dus niet speciaal – bijvoorbeeld met het oog op een toets – kunt voorbereiden. Kenmerkend voor kennis die speciaal met het oog op toetsen wordt geleerd is dat ze snel daarna weer wordt vergeten.
- Het is kennis op hoofdlijnen, geen specifieke kennis over een bepaald geval.

Zo zal het – om bij het Sainte Chapelle-voorbeeld te blijven – niet tot de algemene kennis op hoofdlijnen behoren om te weten dat die kapel in opdracht van ene Lodewijk de Heilige is gebouwd. Zoiets staat immers wel – als 'fingertip knowledge' – in de toeristische gids. Waarschijnlijk staan ook de jaartallen erbij van de bouwperiode, en vermoedelijk ook dat de kapel bedoeld was als plaats voor de doornenkroon die deze koning van een kruistocht had meegenomen. Maar daarna komt de oriënterende kennis, de 'residue knowledge' die niet in de gids staat, maar die je voor een goed begrip wel nodig hebt.

Het zou mooi zijn als de lezer van de

gids wist wat kruistochten waren, en als hij de genoemde bouwperiode kon identificeren als behorend tot de Middeleeuwen, een periode waarin het christendom in Europa alomtegenwoordig was, wat zich onder andere uitte in het oprichten van heiligdommen rond relieken, vaak in gotische stijl.

Het is een kwestie van *niveau* en *haalbaarheid* wat daarbij precies kan worden verwacht. Alleen algemene kennis omtrent de Middeleeuwen en het christendom? Of toch ook iets over de kruistochten? Wie de voorstellen van de CHMV voor kerndoelen en examenprogramma's met betrekking tot het onderwerp 'christendom in de Middeleeuwen' voor verschillende niveaus met elkaar vergelijkt, komt tot de conclusie dat voor het vmbo-niveau (onderbouw) alleen gesproken wordt van 'de verspreiding van het christendom in Europa', voor het havo/vwo-niveau (onderbouw) daarnaast ook van 'de strijd tussen kerk en staat' en voor havo/vwo (bovenbouw) daarnaast ook van 'de expansie van de christelijke wereld naar buiten toe, onder andere in de vorm van kruistochten'.

Het specificatiedilemma

De CHMV heeft het stelsel van tien tijdvakken ingevuld met 'kenmerkende aspecten' voor elk tijdvak. Deze tijdvakkenindeling en de invulling ervan zijn uiteraard niet voor de eeuwigheid bedoeld. In de loop der tijd kunnen andere eisen gesteld worden aan een examenprogramma en kunnen tijdvakken en kenmerkende aspecten dus ook anders worden beschreven. Eén van de doelstellingen van het pilotproject is het uitvoeren van een eerste 'praktijkproef' met de kenmerkende aspecten zoals ze in het rapport-CHMV staan. Deze proef zou al adviezen voor bijstellingen kunnen opleveren.

Een vraag die al in de informele werkgroep werd besproken is of het specificatieniveau van de kenmerkende aspecten in het rapport-CHMV voldoende duidelijkheid en houvast biedt. In de tekst van het examenprogramma wordt immers gesteld dat de kandidaten 'bij elk van de ken-

merkende aspecten van ieder tijdvak 'een passend voorbeeld' moeten kunnen geven 'van een gebeurtenis, een ontwikkeling, een verschijnsel of een handeling dan wel gedachtegang van een persoon en dit voorbeeld gebruiken om het betreffende aspect te verduidelijken'.

De vraag zou daarbij kunnen rijzen welke voorbeelden dan 'passend' zijn. Eenvoudiger gezegd: welke concrete voorbeelden van gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen moeten de leerlingen nu kennen?

Het standpunt van de CHMV is steeds geweest dat die voorbeelden niet landelijk zouden moeten worden voorgeschreven. Men zou zelfs kunnen stellen dat het onwenselijk is om dat te doen. De indruk zou immers kunnen worden gewekt dat het gaat om het kennen van die voorbeelden als doel op zichzelf. Dat is onjuist. Het gaat om het algemene referentiekader. De 'passende voorbeelden' worden alleen gevraagd om te kunnen nagaan of leerlingen zich iets kunnen voorstellen bij algemene kenmerken van tijdvakken als imperialisme, industrialisatie, emancipatie, enzovoort. Het maakt dan niet zoveel uit met welk voorbeeld ze zoiets concretiseren.

Er zijn nog meer redenen waarom nadere specificatie van de algemene kennis in principe ongewenst is. Het zou kunnen leiden tot eindeloze discussies over wat/wie er nu wel bij hoort en wat/wie niet, zaken waarover men het in historisch Nederland zelden eens wordt (vergelijk de kandidaten voor de prijs van 'Grootste Nederlander'; elk voorstel hierover roept onmiddellijk concurrerende voorstellen op, omdat men iemand mist, dan wel teveel acht, etcetera).

Een andere redenering is dat specificatie van leerstof in een democratisch land principieel ongewenst is omdat dat te totalitair is. Een overheid kan immers in een pluriforme samenleving niet tot in detail voorschrijven welke kennis als canoniek moet worden beschouwd.

*'In a democratic society, a history curriculum cannot specify the facts: it can merely specify the topics to be studied.'*¹¹

Dat is precies wat de CHMV gedaan heeft. De 'kenmerkende aspecten' geven de topics aan waar het in het onderwijs om moet gaan, zonder daarbij de exacte feiten te specificeren.

Tot zover de theorie, de principes en uitgangspunten. De praktijk is echter wat weerbarstiger, vooral omdat het gaat om het ontwikkelen van een landelijke valide, betrouwbare en aanvaardbare toetsing. Zowel aan de kant van degenen die examenopgaven construeren als aan de kant van degenen die het onderwijs geven kunnen hierbij problemen ontstaan. Bij elke opgave die een examenconstructiegroep ontwerpt, zal historische kennis een rol spelen. Voortdurend zal daarbij de vraag rijzen wat algemeen bekend mag worden verondersteld en wat niet. Voor een landelijke valide, en vooral voor een landelijk algemeen aanvaarde toetsing is dat geen geringe moeilijkheid. Omgekeerd zullen de docenten in het onderwijs ook steeds worstelen met het probleem wat ze nu wel of niet moeten behandelen.

De projectleiding van de examenpijl heeft zowel met het probleem van de lesgevende docenten als met het probleem van de toetsconstructeurs te maken. Enerzijds willen we de deelnemende scholen zo goed mogelijk begeleiden. Daarbij wordt al gauw gedacht in termen van voorbeeldmateriaal, voorbeelden van hoe een curriculum aan te pakken. Anderzijds ontstaat bij het geven van zulke voorbeelden als vanzelf een vorm van specificatie van leerstof. Zouden we – bijvoorbeeld – in de loop van dit project een voorbeeldsyllabus ontwikkelen, dan zou die de status kunnen krijgen van 'nieuwe stofomschrijving'.

Iets dergelijks geldt voor het geven van nadere inhoudelijke richtlijnen aan de toetsconstructeurs. Op die manier zouden we de vraagstelling van het project, namelijk of het mogelijk is op basis van het eind-examenprogramma van het rapport-CHMV zonder extra specificering een valide examen te laten plaatsvinden, al a priori met 'neen' hebben beantwoord.

Anders denken over kennis

Docenten geschiedenis en toetsconstructeurs zullen eraan moeten wennen op een wat andere manier te gaan denken over kennis. De gebruikelijke examenpraktijk heeft ertoe geleid dat docenten zich erg zijn gaan richten op stofomschrijvingen en uitwerkingen daarvan in examenkaternen. In de meeste stofomschrijvingen komen nogal wat zaken voor die niet tot het doorsnee algemene kennispakket van iedere eerstegraads docent gerekend kunnen worden. Vandaar dat op jaarlijkse bijscholing die specifieke kennis door specialisten aan leraren wordt voorgeschooteld. Stofomschrijvingen krijgen daarbij soms bijna het karakter van een bijbeltekst: wat erin voorkomt is de te beheersen kennis, wat er niet in voorkomt 'mag niet worden gevraagd'.

Zo zijn veel docenten langzamerhand ontwend geraakt om zich te verlaten op hun eigen expertise in het vakgebied. Bij andere schoolvakken speelt die algemeen bekende expertise in het eigen vak vaak een veel grotere rol. Daarom zijn voor de meeste vakken ook geen zeer lange examenprogramma's nodig. Iedereen weet immers wel wat er bedoeld wordt. Daarbij is de traditie van een jarenlange examenpraktijk ook van belang.

Het is de bedoeling dat zo'n situatie ook bij geschiedenis bereikt wordt. Misschien is dat bij ons vak moeilijker dan bij andere vakken, omdat geschiedenis zo'n pluriform en uitgebreid vakgebied is, waarover veel verschillende meningen, voorkeuren en interpretaties bestaan, en dat de neiging toont zich vaak te concentreren op details in plaats van op hoofdlijnen. Toch gaat het om kennis op hoofdlijnen die als doorsnee kennispakket bij iedere eerstegraads docent bekend kan worden verondersteld. Niettemin zou kunnen blijken dat een nadere explicatie van wat met bepaalde kenmerkende aspecten van de tijdvakken bedoeld wordt, toch nog nodig is. Zo'n explicatie zal echter niet het karakter kunnen krijgen van een complete 'stofomschrijving', hooguit van nadere aanduidingen

van wat men zich bij bepaalde kenmerkende aspecten moet voorstellen.

De tijd van de uitgebreide stofomschrijvingen lijkt dus in ieder geval zijn einde te naderen.

Dat heeft een aantal gevolgen voor het omgaan met kennis:

- Docenten zullen meer moeten vertrouwen op hun eigen inzicht bij het behandelen van stof. Iedereen weet immers wel waarom het gaat als (bijvoorbeeld) de Franse Revolutie moet worden behandeld. Die kern van de zaak vormt de examenstof.
- Bij het ontbreken van specificaties moet ervan uitgegaan worden dat zeer specialistische feitelijke kennis in het examen niet direct zal worden teruggevraagd. Bijvoorbeeld: In de kenmerkende aspecten van tijdvakken wordt geen enkele naam van een persoon genoemd. Daarom zullen die ook niet op die directe wijze worden gevraagd. Wel wordt van leerlingen verlangd dat ze met voorbeelden bepaalde aspecten kunnen verduidelijken en omgekeerd dat ze uit gegeven voorbeelden bepaalde kenmerkende aspecten kunnen herkennen.
- Oriënterende kennis heeft als doel dat leerlingen zich 'kunnen oriënteren in een tijdsverloop van eeuwen' (rapport-CHMV). Veel kennis zal dus ook functioneren op de wijze van: Waar hoort het bij? Is dit een voorbeeld van negentiende-eeuwse industrialisatie? Van zeventiende-eeuws vroegkapitalisme? Waren in die tijd in dat land de Romeinen (ook) de baas, of viel dit gebied buiten de grenzen van het Rijk?

Het hier aangeduide niveau van kennis is een niveau van 'identificatie': wat hoort bij wat, en herken ik dit of dat als voorbeeld van.... Dat wordt in het algemeen niet als een zeer hoog niveau beschouwd. In de bestaande eindexamens voor havo en vwo worden ook hogere beheersingsniveaus aangesproken. Eén van de kernvragen van het pilotproject is of het mogelijk zal blijken zulke hogere niveaus te blijven toetsen bij een veel ruimere en globalere aanduiding van stof.

En dit met handhaving van de eis van aanvaardbaarheid: docenten moeten het examen ervaren als een billijke toets tegen de achtergrond van wat ze met hun leerlingen hebben voorbereid, en ook als een toets die werkelijk zicht geeft op de mate waarin de leerlingen 'historisch besef' tonen.

Het ontwikkelen van een traditie

Zodra examens-nieuwe stijl op rafel liggen, zal daarbij al snel iets van herkenbaarheid ontstaan onder geschiedenisdocenten: O, is dat wat er bedoeld wordt, dan weet ik wel hoe ik mijn onderwijs moet aanpakken. Overigens is daarbij geen sprake van eenzijdig 'van bovenaf' opleggen van iets nieuws; docenten zullen zelf ook een actieve inbreng hebben bij het vormen van de vaktraditie. Maar zo'n traditie is er op dit ogenblik nu eenmaal niet. Het enige wat de projectgroep en de deelnemende scholen daarom kunnen doen, is proberen contouren te scheppen via de praktijk. Daarom zijn overleg tussen de deelnemende scholen, uitwisseling van ervaringen, en contact met het veld heel belangrijk.

De praktijk leert inmiddels dat de deelnemende scholen het onderwijs in havo-4 op verschillende wijzen aanpakken. Sommigen besteden veel tijd aan het uitvoerig behandelen van overzichtskennis, anderen zetten eerst in korte tijd een kader van overzichtskennis neer om dan tegen die achtergrond thema's te behandelen, en nog een derde groep begint met thema's om zich later toe te leggen op het aanbrengen van een referentiekader.

Op de scholen wordt met verschillende boeken gewerkt zoals die voor de bovenbouw leverbaar zijn, zoals *Memo*, *Sfinx* en *Pharos*. De thema's die in die boeken voorkomen kunnen ook worden benut tegen de achtergrond van een algemeen referentiekader. Daarbij zullen accentverschillen bij de behandeling ervan nodig zijn: minder ingaan op de details van het specifieke thema, meer links leggen met het algemene kader.

Het feit dat verschillende aanpakken worden gehanteerd, is positief voor

het project. Het eindexamen zal immers adequaat moeten zijn bij verschillende onderwijssituaties en verschillende uitwerkingen van het curriculum. Ook bieden de verschillende aanpakken mogelijkheden voor uitwisseling van ervaringen en daarmee kansen om van elkaar te leren.

Ondertussen biedt de inhoud van het examenprogramma toch meer 'vastigheid' dan vaak wordt gedacht. Op zijn minst is nodig dat de leerlingen de (namen en jaartallen van) de tien tijdvakken kennen, en dat ze weten welke kenmerkende aspecten bij welke tijdvakken behoren. Dat is lang geen vanzelfsprekend resultaat van het onderwijs in de onderbouw, zo leert inmiddels de ervaring. Om een voorbeeld te noemen: menige leerling van havo-4 weet niet bij benadering aan te geven wanneer het christendom en de islam ontstaan zijn, en derhalve ook niet welke de oudste van die twee godsdiensten is.

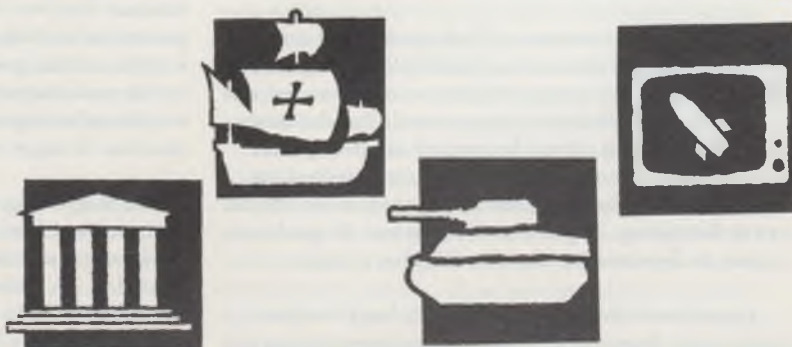
Een andere vorm van duidelijkheid in de examenprogramma's zijn de in de omschrijvingen van kenmerkende aspecten voorkomende begrippen.

Op basis van de tekst van het examenprogramma is een lijst van negentig daarin voorkomende begrippen opgesteld die leerlingen in elk geval moeten beheersen.¹² Welke tijdvakken zijn er, welke kenmerkende aspecten horen bij welke tijdvakken, en welke begrippen moet ik beheersen: drie vragen waarop leerlingen in ieder geval het antwoord moeten weten.

Om dat doel te bereiken is al een flink stuk onderwijs nodig.

Noten

- 1 Bijv. in *Het Vaderlandse Geschiedenisboek* van het Nationaal Archief, en recentelijk in het bronnenboek *Verleden, heden, toekomst* van Cees van der Kooij en *Geschiedenis in je pocket* van Tom van der Geugten.
- 2 *Verleden, heden en toekomst*, pag. 118.
- 3 *Verleden, heden en toekomst*, pag. 115-117.
- 4 Verslag informele werkgroep geschiedenis, 12 februari 2003, SLO VO/2091/03-012. De tekst is van de website van OC&W verwijderd en daarom nu geplaatst op die van het IVGD bij de stukken van het pilotproject CHMV-examen.
- 5 <http://www.minocw.nl/brief2k/2003/doc/12922.PDF>
- 6 Zie de 'toetstechnische begrippenlijst' van de Citogroep: <http://www.citogroep.nl/exp/share/beglijst1.htm>
- 7 Onlangs publiceerde Stefan Boom een artikel waarin aan de hand van gebruik van foto's wordt uiteengezet hoe in eindexamens wordt omgegaan met structuurbegrippen en vaardigheden: S. Boom, 'Ik zie, ik zie wat jij niet ziet' in: *Kleio* 2004 nr. 3, pag. 18-27.
- 8 *Verleden, heden en toekomst*, pag. 21.
- 9 D. Lowenthal, 'Dilemmas and delights of learning history', in: P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, (eds.) *Knowing, Teaching and Learning History* (2000) 63-82.
- 10 C. Counsell, 'Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy', in: J. Arthur & R. Phillips, (eds.) *Issues in History Teaching* (2000). 54-71.
- 11 P. Lee, 'Historical knowledge and the national curriculum' in: H. Bourdillon (ed.) *Teaching History* (1994), 41-48.
- 12 Te vinden op de website van het IVGD, bij de stukken van het pilotproject CHMV-examen: www.ivgd.nl





Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

De Eerste Wereldoorlog wordt vaak gezien als een Europese oorlog en is dan synoniem met een uitzichtloze strijd in de loopgraven. Hew Strachan, hoogleraar militaire geschiedenis in Oxford, wil in zijn boek over de Grote Oorlog, dat de basis vormde van een televisieserie uitgezonden door Channel 4, laten zien dat die oorlog met recht een wereldoorlog genoemd wordt. Bovendien bestrijdt hij de opvatting dat de Eerste Wereldoorlog een 'zinloze oorlog' was. *De Eerste Wereldoorlog*, Anthos/Standaard Uitgeverij, € 29,95.

Ook over de Grote Oorlog, met veel kaartwerk en rijk geïllustreerd met o.a. afbeeldingen van gebruikte uniformen en wapens, zeer geschikt voor de schoolbibliotheek: een overzicht van het militaire verloop van de oorlog op alle fronten. H.P. Willmott, *De Eerste Wereldoorlog*, Lannoo/Het Spectrum, € 37,95.

Voor het eerst zijn nu ook Nederlandse en Vlaamse gedichten en liedjes over de Eerste Wereldoorlog bijeengebracht in de bloemlezing *Het monster van de oorlog*, samengesteld door Rob Kammelar, Jacques Sicking en Menno Wielinga. Het lot van frontsoldaten en vluchtelingen, de voedselschaarste, smokkel en oorlogswinsten, het leven van alledag komen aan bod in dit dikke boek. Nijgh en Van Ditmar, € 22,50.

Twee boeken over grote militaire operaties uit de Tweede Wereldoorlog. Van Will Fowler, *D-Day. 6 juni 1944* en van Lloyd Clark, *De Slag om Arnhem. Een brug te ver*. Beide boeken bieden een goed overzicht van voorbereiding, uitvoering en nasleep en zijn als zodanig goed geschikt als basis voor werkstukken in de bovenbouw. Horen dus ook in de schoolbibliotheek. Deltas, beide € 29,95.

Op 5 april 1941 wisten zes Nederlanders met een motorbootje vanaf de kust van Zuid-Holland Engeland te bereiken. Twee bosjes tulpen hadden ze meegenomen: een voor koningin Wilhelmina en een voor de Engelse koningin. Agnes Dessing schreef het verhaal van de ongeveer 1700 mannen en vrouwen die het bezette vaderland verlieten om vanuit Engeland een bijdrage te kunnen leveren aan de bevrijding. *Tulpen voor Wilhelmina. De geschiedenis van de Engelandvaarders*, Bert Bakker, € 19,95.

In een beschrijvende studie besteedt Jozef Vos aandacht aan de kunstwerken waarbij de jodenvervolgung een



belangrijke rol speelt. 'Het doorgestreepte blijft te lezen.' *De Holocaust en de kunsten in Nederland*, Van Gorcum, € 22,95.

Lange tijd was het verhaal van de Opstand en de Gouden Eeuw dé basis van onze nationale overlevering. Het idee leeft dat dát verhaal meer en meer vergeten is en dat een wezenlijk element in onze cultuur verloren dreigt te gaan. Maar A. van Deursen wekt het glorieuze tijdvak uit onze geschiedenis opnieuw tot leven in het vierde deel van de reeks 'De Geschiedenis van Nederland'. *De last van veel geluk 1555-1702*. Bert Bakker, € 30,-.

Thorbecke wordt algemeen gezien als een van de grootste Nederlandse staatslieden. In het Europese revolutiejaar 1848 was hij de grondlegger van wat zou uitgroeien tot de Nederlandse parlementaire democratie. Er is veel over hem geschreven, maar een moderne politiek-intellectuele biografie ontbrak tot nu toe. Met *Thorbecke, een filosoof in de politiek* wil Jan Drentje in die leemte voorzien. Boom, € 35,-.

De naargeestige burelen van de Binnenlandse Veiligheidsdienst in Den Haag zijn al enige jaren geleden tegen de vlakte gegaan, de dienst heeft een andere naam en inmiddels ook andere vijanden. Tijd om over de activiteiten van de BVD in de Koude Oorlog naar buiten te treden. Oud-medewerker Frits Hoekstra schreef *In dienst*

van de BVD. *Spionage en contra-spionage in Nederland*, Boom, € 17,50.

Iedereen denkt Amerika en de Amerikanen te kennen, we kopen Amerikaanse producten en klagen over veramerikanisering, we kijken naar Amerikanen op en zien op ze neer. Tijd voor een frisse kijk.

In Bush is dom en 37 andere clichés over Amerika houdt Frans Verhagen ons een spiegel voor. Wat weten we echt van Amerika? Het Spectrum, € 9,95.

De 'Stalintoren', een in empirestijl stijl opgetrokken appartementencomplex in de Russische hofstad wordt sinds 1952 bewoond door representanten van de artistieke en politieke elite. Na de val van het communisme hebben ook de nieuwe rijken zich in het gebouw gevestigd. Anne Vivat voerde gesprekken met de bewoners en kon daarmee een panoramisch en genuanceerd beeld van de veranderende Russische maatschappij schrijven. De Arbeiderspers, € 18,95.

Sinds de oprichting in 1534 door Ignatius van Loyola is de orde der Jezuïeten onderwerp van tal van intriges en verdachtmakingen. Ze werd zowel verguisd als verheerlijkt op een schaal die bij geen enkele religieuze orde voorkwam. Jonathan Wright, *De Jezuïeten. Missie, mythen en methoden*, Bert Bakker, € 19,95.

In de middeleeuwse samenleving had het menselijke lichaam de rol van twee uitersten: enerzijds werden lichamelijke en seksualiteit verafschuwde en onderdrukt. Anderzijds werd hetzelfde lichaam verheerlijkt, verbeeld door de incarnatie van God en Zijn zoon Jezus Christus. In *De geschiedenis van het lichaam in de Middeleeuwen* van Jacques Le Goff en Nicolas Truong wordt deze tegenstelling met aansprekende voorbeelden beschreven. Bert Bakker, € 17,95.

Een van de weinige bronnen over de kerstening van onze streken is de tiende-eeuwse levensbeschrijving van Radboud. In deze hagiografie wordt Radboud voorgesteld als een voorbeeldige jongeman die na een ongewoon brede scholing tot het bisschopsambt wordt geroepen. Wonderlijke gebeurtenissen ontbreken natuurlijk niet in zo'n leven. Voor het eerst in het Nederlands. Ingeleid, bezorgd en vertaald door Peter Nissen en Vincent Hunink, *Vita Radbodi. Het leven van Radboud*, Vantilt, € 9,95.

In *De verdwenen koning van Frankrijk* beschrijft Deborah Cadbury het leven van de zoon van Lodewijk XVI en Marie-Antoinette en de bloedige chaos van de Franse Revolutie. Ze gaat op zoek naar de waarheid van de verdwenen Dauphin. Bert Bakker, € 19,95.

'Niemand mag weten wat er op het kasteel gebeurt ...' Annejoke Smids schreef een historisch jeugdboek, dat speelt in het Frankrijk van de vijftiende eeuw. *De zwarte baron*, Ploegsma, € 14,95.

Hans Pols

REGIONALE GESCHIEDENIS

Thimo de Nijs en Eelco Beukers (red.), *Geschiedenis van Holland van 1572 tot 1795 en Geschiedenis van Holland van 1795 tot 2000* (Verloren: Hilversum 2002, 2003), deel II 528 blz., € 29,-, deel III 730 blz. in twee banden, prijs per deel € 25,-.

In het eerste deel (besproken in *Kleio* 6, jg. 43, 2002) is uiteengezet hoe de remmende factoren voor de ontwikkeling van het gewest in de loop van de Middeleeuwen veranderden in economische prikkels die het fundament zouden leggen voor Hollands glorie tijd.

Het tweede deel van de *Geschiedenis van Holland* is geheel gewijd aan de periode waarin het gewest zowel binnen de Nederlanden als daarbuiten op z'n machtigst is geweest. Vanaf 1795, het tijdvak dat in deel drie beschreven wordt, is Holland opgenomen in een eenheidsstaat. Hoe invloedrijk het gewest dan nog mag zijn, van een zelfstandig optreden was geen sprake meer. Meer en meer versmelten de ontwikkelingen in Holland op economisch, politiek en cultureel vlak met die in de andere provincies. Dat Holland en Nederland in het buitenland vaak hetzelfde aanduiden, ligt allang niet meer aan de macht van het gewest. Holland was dominant in het verleden, nu is het allang Nederland geworden en Nederland is op het moment dat het opgaat in een nog groter geheel, Europa, verhollandst.

De economische en politieke macht van Holland en zijn culturele aanzien waren in de zeventiende eeuw dermate groot dat daarmee de speciale aandacht voor de opkomst, bloei en teruggang van het laaggelegen gewest aan de Noordzee volkomen wordt gerechtvaardigd; de Gouden Eeuw is vooral van goud door de Hollandse inbreng. Voordat de industriële revolutie in Engeland een eeuw later begon, kende het handelskapitalisme in het Holland van de zeventiende eeuw zijn meest ontwikkelde vorm: technische innovaties als het fluitschip, de paltrokwindmolen voor continu gebruik, en de haringbuis zorgden voor een voor die tijd ongekende productiviteitsverhoging. Want de ongekende economische groei was niet alleen afkomstig uit de handel, maar ook uit de nijverheid, de landbouw en de visserij.

Het succes van de Amsterdamse stapelmarkt beperkte zich niet de metropool, de verhoging van de productiviteit en de levensstandaard werden ook bereikt op het platteland en in talloze steden in het gewest en daarbuiten. En toen de economie na 1670 ging stagneren, viel ze niet terug, zoals dat in andere preindustriële economieën was gebeurd naar het niveau van voor de bloei, maar bleef ze steken op haar oude, voor de omringende landen hoge, niveau.

De reden van de stagnatie was niet, zoals de oude schoolboekjes leerden, de lamlenigheid van de Hollandse kooplieden, maar de te hoge lonen. In de voorafgaande periode waren de lage loonkosten, door het overschot aan arbeidskrachten op het platteland, Hollands sterkste economische wapen geweest. Maar toen het arbeidsoverschot opdroogde, stegen de lonen in de steden. De uitvindingen die de arbeidsproductiviteit verhoogden, werden niet meer

RECENSIES

gevolgd door nieuwe. Daarvoor moest men, later, aan de overzijde van de Noordzee zijn. En toch waren in het Holland van de zeventiende eeuw voor het eerst kenmerken van een moderne economie te zien. Maar modern genoeg om het probleem van de loonkosten doelmatig op te lossen was de economie nog niet: de stagnatie duurde uiteindelijk meer dan honderdvijftig jaar. Mede verantwoordelijk daarvoor was het gevoerde economische beleid dat zich eenzijdig op de stapelmarkt en de visserij richtte: de open Hollandse economie was, met zijn kleine binnenlandse markt, bijzonder kwetsbaar.

De *Geschiedenis van Holland* zou te kort worden gedaan, indien men slecht oog had voor de daarin beschreven economische ontwikkelingen. In werkelijkheid nemen de politieke, sociale, demografische en culturele geschiedenis samen een veel belangrijker plaats in dan de economische geschiedenis. Zo komt in het tweede deel uitgebreid de vraag naar voren hoe tolerant, zorgzaam en democratisch – van horen zeggen toch Hollandse deugden – de zeventiende- en achttiende-eeuwse Hollanders eigenlijk waren. De bijdragen uit allerlei wetenschappelijke disciplines, zoals die van de geschiedenis, de kunstgeschiedenis, de sociale en de economische wetenschappen, vormen een hechte eenheid die nog wordt versterkt door de prachtige en functionele illustraties. Daarmee mag deze monumentale reeks nu al *het* handboek genoemd worden over de regionale geschiedenis van Holland.

Hans Pols

OVERZICHT IN POCKETVORM

Gijs van der Ham, *Geschiedenis van Nederland* (SUN: Amsterdam 2004), 162 blz., € 14,50.

Dit boek is een herziene editie van een boek met dezelfde titel uit 1998. Toegevoegd is een hoofdstuk 'Multicultureel land'. De illustraties zijn uitgebreid en deels veranderd, evenals de vormgeving.

In pakweg 160 pagina's schetst Van der Ham een boeiend beeld van de Nederlandse geschiedenis. Doordat hij zo duidelijk de grote lijn in het oog houdt, worden de details die hij noemt des te leuker en relevanter. Tal van gebeurtenissen weet hij in hun context te plaatsen.

Een mooi voorbeeld is de radicale vorm van protestantisme, die door gevluchte protestantse dominees uit de Zuidelijke Nederlanden werd gepredikt. Deze stroming ging de boventoon voeren in het Noorden, omdat Maurits door haar te ondersteunen in staat was de positie van Van Oldenbarnevelt, die de vrijzinnigen aanhing, als Raadspensionaris van Holland te ondermijnen. Aldus werd de Republiek in het (protestantse) Engelse kamp gemanoeuvreerd, ten koste van de betrekkingen met de (katholieke) Fransen, die voor de handel (en Holland) als afnemers veel belangrijker waren. Dat onze tolerantie ook toen al zijn grenzen kende blijkt uit de daaropvolgende processen tegen Oldenbarnevelt, en onder andere Hugo de Groot.

Eén van de rode draden van het boek is de tegenstelling tussen Holland en Zeeland aan de ene kant en de rest van

de Republiek aan de andere kant. Deze kan voor een groot deel kan worden teruggevoerd tot de noodzaak om samen te werken in de strijd tegen het water in Holland en Zeeland, waardoor feodale structuren geen stand konden houden en de steden en kooplieden de adel al vroeg overvleugelden.

Een andere rode draad is de voortdurende strijd tussen centralisme en het streven naar handhaving van lokale autonomie, de belangrijkste reden voor het ontstaan van de Republiek in 1581. Dit thema speelde al veel eerder, toen een groot deel van Nederland deel uitmaakte van het Duitse Keizerrijk en ook later in de Franse tijd (rond 1800), ten tijde van de introductie van de Grondwet (1848) en in Nederlands-Indië, waar pas vanaf 1898 een werkelijk centraal gezag werd gevestigd. Het is op z'n minst paradoxaal, dat het belang van individuele vrijheid aanvankelijk werd gezocht in het voorkomen van te veel centraal gezag, terwijl die vrijheid juist haar hoogtepunt bereikte nadat er een centrale overheid was gevestigd. Uiteindelijk blijkt ook de huidige centrale overheid lokaal in Europees verband, maar het is de vraag of de vrijheid van de individuele burger ook gebaat is bij die volgende stap. Grotere verbanden leiden tot meer bureaucratie en minder persoonlijk contact met het bestuur. Deze depersonificatie wordt als een aanslag op de eigen identiteit en een vermindering van de individuele vrijheid ervaren. Wie het uiteenvallen van het Romeinse rijk, van het rijk van Karel de Grote, van het Habsburgse Rijk van Karel de Vijfde en van de door Napoleon en Hitler verenigde gebieden beziet, kan niet dan met de nodige scepsis naar de huidige ontwikkelingen in Europees verband kijken.

Het is jammer dat de jaartallen pas aan het einde van het boek op een rij worden gezet, terwijl het nu juist zo goed zou zijn om daarmee te beginnen. Verder vond ik het een heel nuttig en prettig geschreven boek.

Dirk Erdman

KRONIEK IN ACHT PORTRETTEEN

Kees Lunshof, *Van polderen en polariseren. Dertig jaar Nederlandse politiek* (Bert Bakker: Amsterdam 2004), 319 blz., prijs € 19,95.

Al drie decennia maakt *Telegraaf*-journalist Kees Lunshof het Haagse bedrijf van nabij mee en volgt hij politici op de voet. Kennelijk vond hij het tijd worden om zijn herinneringen aan markante premiers en oppositieleiders bijeen te brengen in een gedegen boek. Hij doet dat in de vorm van een achttal portretten. Vier premiers – Den Uyl, Van Agt, Lubbers en Kok – komen aan bod, twee liberale staatslieden – Wiegman en Bolkestein – en de 'spelbreker' Fortuyn, waarna hij afsluit met een kenschets van de periode-Balkenende.

Elk hoofdstuk heeft hetzelfde stramien. Het begint met een portrettering van de persoon. Vervolgens laat Lunshof de politieke kwesties de revue passeren, om dan te besluiten met een evaluatie. De portretten laten zich dan ook gemakkelijk los van elkaar lezen. Het boek is in de tegenwoordige tijd geschreven, wat het relaas spanning geeft.

Het maakt dat je als lezer het recente politieke verleden als actualiteit beleeft.

Lunshof heeft een scherp gevoel voor het menselijk tekort, voor botsende humeuren en menselijke, al te menselijke trekken van politieke ambtsdragers en hun partijgenoten en opposanten. Ook strooit hij kwistig met anekdotes, zoals over minister Vredeling die zijn roes uitslaapt ten huize van de ober van Nieuwspoor, terwijl het kabinet hem vergeefs zoekt voor een belangrijke vergadering. De drammerigheid van Den Uyl, de ijdelruiterij van Van Agt, de wollige woorden van Lubbers, de bekaktheid van Bolkestein, de humeurigheid van Kok: al die bekende trekjes weet Lunshof fijntjes te beschrijven.

Dertig jaar Nederlandse politiek laten zich bezwaarlijk samenvatten in een paar honderd bladzijden. De hoofdstukken zitten dan ook boordevol politieke kwesties die vaak slechts worden aangestipt. Binnen anderhalve pagina kunnen dat er wel tien zijn, zoals bij Lubbers' tweede kabinet: de controversale Lubbers-De Korte over een bezoek van Beatrix aan Japan; de weigering van Van den Broek om Havel (toen nog dissident) te ontvangen, de heisa rond een duikbootorder aan Saoedi-Arabië, de vrijlating van de laatste Duitse oorlogsmisdadigers, de Wet Gelijke Behandeling, de lastenverlichting voor het bedrijfsleven, de paspoortaffaire, de bouwfraude, de studiefinanciering. Dit alles op ruim één pagina. Je moet dan denken aan een omgevallen bak met krantenknipsels.

Van een ervaren journalist als Lunshof zou je niet verwachten dat die zo vaak tegen het Nederlands zondigt. Bokken als 'de dorstigen worden geleest', 'Lubbers c.s. lossen de aanleiding van de crisis op...', 'Haya van Someren leidt een nederlaag', ontsieren de tekst. Ook veel slordigheden. Op bladzijde 277 krijgt de LPF 26 Kamerzetels in 2002, tien bladzijdes verder 28. Op bladzijde 105 hebben CDA en VVD 77 zetels in 1977 (juist), maar op bladzijde 76 zijn er dat 76 (onjuist). Ook blijkt het een hele puzzel om aan de hand van

dit boek erachter te komen in welk jaar Frits Bolkestein nu precies VVD-leider werd. Voor wie de hoofdstukken achter elkaar leest is bovendien het aantal dublures irritant.

Ons korte-termijngeheugen wordt wel weer even lekker opgefrist, ook over het drama Fortuyn en de komst van Balkenende. De controversale polarisatie-poldermodel vormt een acceptabel uitgangspunt, zonder dat het een keurslijf wordt. Lunshof geeft al zijn hoofdpersonen naar rato lof en kritiek, partijdig kun je hem niet noemen. Het boek is waardevol als kroniek van recente politieke ontwikkelingen, gebeurtenissen en affaires.

Jan van Oudheusden

VOOR ENGELANDGANGERS EN HISTORICI

D. van der Horst, *Geschiedenis van Engeland* (De Arbeiderspers: Amsterdam/Antwerpen 2004), 398 blz., prijs € 24,95.

Als docent aan de universiteiten van Leiden en Amsterdam verzorgde de veelzijdige historicus Dik van der Horst onder meer colleges Engelse geschiedenis. Het boek *Geschiedenis van Engeland* vormt hiervan de kennelijke weerslag. Van der Horst slaagt erin om elk van de vele tijdvakken en facetten van de lange geschiedenis van Engeland recht te doen. Onder meer door voortdurend verband te leggen met ontwikkelingen op het Europese vasteland. Want de insulaire situatie betekende nimmer volledige isolatie van de rest van Europa. Integendeel, vanaf de vroegste tijden

vormde de zee eerder verbinding dan barrière. Een beperking die de auteur zich welbewust oplegt is die van de 'Keltische rand' (Schotland, Wales, Ierland) tot slechts een historische *side show*.

Het boek doet recht aan alle belangrijke politieke, economische, religieuze en culturele feiten, personen en processen die de Engelse geschiedenis hebben getekend, vanaf de pre-Romeinse tijd tot en met de regering-Blair. De Oudheid en Middeleeuwen worden slechts beknopt behandeld. Alle nadruk ligt op de premoderne en moderne geschiedenis: de bloei onder Elizabeth I, de Burgeroorlog van de zeventiende eeuw, de groei naar welvaart en wereldrijk, de industriële revolutie, de wereldoorlogen, de metamorfose van wereldmacht tot EU-partner. Cultuur en literatuur worden logisch in de tekst geïntegreerd, waarbij Van der Horst een scherp oog heeft voor de eigen bijdragen van Engeland aan de Europese cultuur, zoals de *Perpendicular Style* in de gotiek. Consequent en veelvuldig verwijst hij naar gebouwen, kunstvoorwerpen en gewoontes die de bezoeker van het huidige, traditiegevoelige Engeland kan aantreffen, van paleizen en kloosterruïnes tot kleinodiën zoals de robijn van de Zwarte Prins die in de kroon van de Britse koningin prijkt. De vele staaltjes van *invention of tradition* die de Britten zich in het verleden hebben gepermitteerd (in de neostijlen, in de Schotse *tartan*) blijven daarbij niet onopgemerkt.

Van der Horst maakt ook korte metten met mythes die – onder meer via de stukken van Shakespeare – in ons collectieve bewustzijn zijn blijven haken. Richard III was dan wel een schurk, maar er bestaan twijfels omtrent zijn daadwerkelijke schuld aan de dood van zijn neefjes in de Tower. Vergelijkingen als die tussen de positie van kanselier Wolsey en die van 'onze eigen' Granville stemmen evenzeer



tot nadenken als historische dwarsverbanden zoals tussen Pitt en Churchill. Talrijk zijn de plaatsen waar de auteur wijst op resultaten van recente studies, zoals die naar de vitaliteit en de volksdevotie aan de vooravond van de Hervorming.

De enge kaders van het overzichtswerk leggen de auteur beperkingen op, maar verhinderen hem niet zijn betoog waar het kan met concrete, smeulende details te verrijken. Toen de protestantse Willem III in 1688 in Torbay was geland om zijn schoonvader af te zetten, brandden er vreugdevuren met poppen die de paus moesten voorstellen, en bij zijn aankomst in Londen zwaaiden de inwoners met op stokken gestoken sinaasappels. En wie wil weten waarom er tot voor kort bij diners waaraan een lid van de koninklijke familie aanzat geen waterglazen op tafel mochten staan, vindt het antwoord op bladzijde 134: omdat wrokkige Stuart-aanhangers plachten te toosten op de verdreven 'koning over het water' door hun wijnglas boven het waterglas te houden.

Geschiedenis van Engeland vormt een in alle opzichten geslaagd voorbeeld hoe een ingewikkelde ontwikkelingsgang deskundig, leesbaar en goed gedoseerd samengevat behoort te worden. Het boek richt zich op de algemene lezer, met name de Engelandganger, maar het kan ook aan de geschiedenisdocent goede diensten bewijzen. De kaartjes en stambomen maken de tekst nog toegankelijker, evenals de lijsten van koningen en premiers, de leessuggesties en het register.

Jan van Oudheusden

TIEN JAAR NA DE APARTHEID

**A. Sparks, *Het wonder voorbij, een geschiedenis van het moderne Zuid-Afrika* (Anthos: Amsterdam 2004), 427 blz., € 27,95.
P. Gobodo-Madikizela, *Veroverde Vergeving* (Balans: Amsterdam 2003), 222 blz., € 16,50.**

In april j.l. was het tien jaar geleden dat de eerste vrije democratische verkiezingen gehouden werden in Zuid-Afrika. Die werden gewonnen door het ANC, de partij van Nelson Mandela, die de eerste zwarte president van Zuid-Afrika werd. Daarmee kwam een einde aan het blanke Apartheidsregime. Nelson Mandela is in 1999 opgevolgd door Thabo Mbeki. Onlangs werden de derde vrije verkiezingen gehouden. Weer won 't ANC. De NNP (Nuwe Nasionale Partij), de opvolger van de partij die de Apartheid had uitgevonden en ingevoerd, werd weggevaagd. Ze kreeg nog geen twee procent van de stemmen.

In de media werden deze verkiezingen aangegrepen om de balans op te maken. Hoe staat Zuid-Afrika, tien jaar na de afschaffing van de Apartheid ervoor? Dat is ook wat Allister Sparks doet in zijn nieuwste boek *Het wonder voorbij*. Sparks is in Nederland vooral bekend geworden door *De kust van de goede hoop* uit 1990, waarvan onlangs een goedkope herdruk is verschenen. Daarin beschrijft hij de geschiedenis van Zuid-Afrika, de verhouding tussen de verschillende bevolkingsgroepen en hoe dat uiteindelijk tot de Apartheid geleid heeft. In *Tomorrow is Another Country*

(1995) worden m.n. de geheime onderhandelingen beschreven die geleid hebben tot het einde van de Apartheid. *Het wonder voorbij* is het vervolg op deze beide boeken.

Er is veel ten goede veranderd in Zuid-Afrika sinds 1994. Meer mensen hebben nu huizen, water en elektra. Zuid-Afrika heeft een progressieve, democratische grondwet gekregen. Het dreigende geweld van blank extreemrechts en de Inkatha-beweging van Buthelezi is bezworen. De economie bloeit en groeit voor het eerst harder dan de bevolking. De Waarheids- en Verzoeningscommissie onder voorzitterschap van aartsbisschop Tutu heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de verwerking van het verleden. Mensen verklaarden publiekelijk en voor de televisie dat ze gemarteld en vermoord hadden. Ze kregen amnestie als ze voor de dag kwamen met hun verhalen en schuld bekenden.

Pumla Gobodo-Madikizela was lid van de Waarheids- en Verzoeningscommissie. In haar boek *Veroverde vergeving* schrijft ze over haar ontmoetingen en gesprekken met Eugene de Kock, bijgenaamd 'Prime Evil'. De Kock bekende zijn misdaden, en schokte iedereen met de mededeling dat hij geen idee had hoeveel mensen hij vermoord had. Tot zijn verbijstering ontkenden zijn opdrachtgevers iedere betrokkenheid, en lieten hem alleen voor de moorden opdraaien. Hij werd veroordeeld tot meer dan tweehonderd jaar gevangenisstraf, maar hij hoopt op vervroegde vrijlating.

Sparks merkt op dat de commissie van aartsbisschop Tutu een belangrijke bijdrage geleverd heeft aan het op schrift stellen van de waarheid. Niet van de gehele waarheid, maar wel van een belangrijk gedeelte. Sparks betwijfelt echter of er sprake is van nationale verzoening, hoewel het opvallend is dat wraakacties als gevolg van de bekentenissen tijdens de hoorzittingen zijn uitgebleven.

Er moet nog veel veranderd worden in Zuid-Afrika. Daar is iedereen het over eens. De criminaliteitscijfers dalen weliswaar, maar zijn nog steeds heel hoog. Ze schrikken buitenlandse investeerders af en jagen hoogopgeleiden het land uit. Er is sprake van een ware 'hersenenemigratie'. De werkloosheid bedraagt 30%. Er is een nieuwe apartheid ontstaan, die tussen de klassen, tussen arm en rijk. En misschien wel het grootste probleem van Zuid-Afrika is de aids-pandemie. Naar schatting 5 miljoen van de 40 miljoen inwoners is besmet. Sparks wijst ook op het probleem Zimbabwe. De opstelling van Mugabe schrikt investeerders in Zuid-Afrika af, want wie garandeert dat de gebeurtenissen in dat land (m.n. de onteigeningen van blanke grondbezitters) niet overslaan naar Zuid-Afrika?

Sparks weet niet zo goed wat hij van Mbeki, de huidige president, moet vinden. Diens start als president was een succes. Hij is hoogst intelligent en charmant, wint alle verkiezingen met gemak en grote meerderheid en geldt als een grootmeester in communiceren. En toch deed hij de afgelopen jaren onbegrijpelijke uitspraken over het aidsprobleem in Zuid-Afrika. Hij ontkende het. Hij stelde zich ook veel te krachteloos op tegenover de gebeurtenissen in Zimbabwe. Waarom doet Mbeki dat, vraagt Sparks zich af. Is hij misschien wel de ideale tweede man (van het ANC en achter Mandela), maar niet de ideale eerste man?

Al met al is Sparks positief over de ontwikkelingen in Zuid-Afrika. We moeten niet te veel de negatieve kanten benadrukken, en ons realiseren wat er allemaal al veranderd en verbeterd is, stelt hij. In zijn ogen zal het grootste probleem het verkleinen van de kloof tussen arm en rijk worden.

Sparks is journalist, geen historicus. Hij noemt zijn boek *'journalistiek werk, als het ware regelrecht van het front waar de gebeurtenissen zich ontvouwen'*. Dat heeft voor- en nadelen. Hij heeft veel gebeurtenissen van nabij meemaakt en kent de meeste hoofdrolspelers persoonlijk. Dat maakt bijvoorbeeld zijn analyse van het 'raadsel Mbeki' interessant. Maar soms is het allemaal wel erg uitgebreid, en krijgt de lezer misschien teveel informatie.

Wim Rongen

DAGBOEKBRIEVEN

Mirjam Bolle, *'Ik zal je beschrijven hoe een dag er hier uitziet.'* Dagboekbrieven uit Amsterdam, Westerbork en Bergen-Belsen, met een inleiding van Johannes Houwink ten Cate (Contact: Amsterdam/Antwerpen 2003) 255 blz., € 19,90.

De eerste generatie Nederlanders die de Tweede Wereldoorlog heeft meegemaakt, wordt kleiner en kleiner. Hoe kun je jongeren in onze multiculturele samenleving aanspreken op iets waar ze ver vanaf staan? Qua tijd, qua gevoel. Sterker nog: hoe kun je ervoor zorgen dat docenten de Holocaust bespreekbaar durven houden? De discussie die dat onderwerp oproept is niet simpel te hanteren.

'Ik zal je beschrijven hoe een dag er hier uitziet' van Mirjam Bolle verschijnt zestig jaar na de Tweede Wereldoorlog. Zitten we op dit boek te wachten? Wat voegt haar relaas toe aan de ooggetuigenverslagen van Anne Frank of Etty Hillesum? Veel! De dagboekbrieven van Bolle, geboren Levie, geven indrukwekkend inzicht in de werking van de Holocaust. Wat hebben we daarvan geleerd? Op het eerste gezicht erg weinig, want er vindt nog steeds volkerenmoord plaats. Niet vergelijkbaar; vergelijken is niet aan de orde! Maar het is belangrijk te leren van overeenkomsten en verschillen. Johannes Houwink ten Cate, directeur van het Centrum voor Holocaust en Genocidestudies, kreeg inzage in de brieven van Mirjam Bolle – nooit verstuurd en tot dan toe onbekend buiten haar eigen gezin. Hij drong aan op publicatie:

'Dit dagboek in brieven is zeer bijzonder, omdat er geen enkele betrouwbare bron bewaard gebleven is van een Amsterdamse medewerker van de Joodse Raad, een bij uitstek controverseel instituut.'

Het boek is een persoonlijke geschiedenis van vervolging, ellende, pijn en verdriet. Mirjam Bolle heeft een scherpe blik, inlevingsvermogen in het wel en wee van de mensen om zich heen, een realistisch beeld van zichzelf en van de (on)mogelijkheden die de oorlogssituatie met zich meebracht. Haar werk voor de Joodse Raad maakte dat maar al te voelbaar. Het is bovendien een liefdesverhaal met een happy end. Kan dat samengaan?

Het is eind januari 1943. Mirjam Levie is dan 25 jaar oud. We mogen meelesen in de brieven aan haar verloofde Leo Bolle. Hij is sinds 1938 in Palestina om kwartier te maken. Zij zal zo snel volgen als kan om met hem te trouwen en zich er te vestigen. Dat duurt langer dan verwacht en gehoopt. Maar nooit – hoe verschrikkelijk de ervaringen ook – verloor zij de moed en de hoop op hereniging.

Mirjam Bolle beschrijft de situatie in Amsterdam (waar zij als privé secretaresse voor de Joodse Raad werkte), daarna die in het doorgangskamp Westerbork en ten slotte die van het concentratiekamp Bergen-Belsen. In de zomer van '44 is zij een van de weinigen die door het zogenaamde Palestina-transport (een eenmalige uitwisseling van joden met een aanvraag om in Palestina te gaan wonen en Duitse kolonisten die in Engelse handen waren geraakt) uit de hel kon ontsnappen. En met haar ook de brieven.

'Het gekke is dat ik je, ofschoon ik alles vrij nauwkeurig heb beschreven, nog steeds geen indruk heb kunnen geven van wat hier gebeurt en hoe we leven. Het lijkt zo erg nog niet, maar het is het wel.'

Terwijl verschrikkelijke dingen gebeuren, blijft Mirjam zo nuchter en objectief mogelijk verslag doen van de feiten. Haar intelligente commentaar op de (a)morele kant van de situatie, in het bijzonder op de Joodse raad is invoelbaar. *'In december 1941 volgde de tewerkstelling in kampen. De schok was ontzettend en de JR werd fel geheeld dat ze dit werk uitvoerde. Want weer moest de JR dit vuile werk opknappen, d.w.z. administratief enz. enz. Nog steeds was ik echter van mening dat ze het verstandigste deden niet de boel neer te smijten, ofschoon maar weinigen het met mij eens waren.'*

Het Joodse Verraad, zoals de Joodse Raad ook wel genoemd werd, was in een onmogelijke positie terecht gekomen. *"Stikken jullie en knap je vuile zaakjes zelf maar op. We sluiten de boel en zien dan maar wat er van komt". Dit zou wellicht een fierdere houding zijn geweest.* Tijd reken en marchanderen met namenlijsten waren de enige wapens van verzet, totdat ook de medewerkers van de Joodse Raad zef op transport werden gesteld. Het net sloot zich rond alle Nederlandse joden.

Als een film legt Bolle haar verblijf in Westerbork en Bergen-Belsen vast. Hoe de gevangenen op appel moeten verschijnen, hoe de joodse feestdagen – hoe primitief ook – gevierd worden, het werk dat ze doet (*'ik voer niets uit, je doet maar alsof'*), wat ze te eten krijgt, het gebrek aan hygiëne, de geruchtenmachine, de corruptie.

'Ik zal je beschrijven hoe een dag er hier uitziet' gaat over dagelijks leven in onmogelijke omstandigheden vol tegenstrijdige gevoelens. Mirjam Bolle-Levie leeft nog en woont in Jeruzalem. *'Ik ben gaan schrijven omdat ik mijn man na de oorlog alles wilde kunnen vertellen. Ik realiseerde me pas veel later dat mijn brieven een document vormden over wat er met de joden is gebeurd. Toen ik dat later aan mijn kinderen probeerde uit te leggen kon ik me zelfs nauwelijks meer voorstellen dat het echt waar was.'*

Maar het was echt waar, het is echt waar en je mag niet ophouden om dat uit te leggen!

Yvon Siebelink

Museumnieuws Komen + gaan

in beweging

HAVO EN VWO-BOVENBOUW

Zcala: 200 jaar migratie in Den Haag

De Haagse vvv geeft een even aardige als informatieve 'City Mondial'-wandroute uit die je in 1½ uur dwars door multicultureel Den Haag, de Schilderswijk en Transvaal voert. Al wandelend kom je zo ook in de Hobbemastraat, nu een winkelpromenade vol uitheemse etalages, langs een merkwaardig statuentje dat volgens de plattegrond hoort bij het Volksbuurtmuseum. Dit is, zoals dat in een beleidsrijke stad als Den Haag gaat, inmiddels omgedoopt in Zcala, een multicultureel centrum met een breed palet aan activiteiten: theater, exposities, workshops en educatie.

Afgelopen september opende in Zcala de tentoonstelling 'Komen en Gaan'. Deze informeert bezoekers in beeld en geluid over de belangrijkste migrantenstromen van de afgelopen tweehonderd jaar, die Nederland binnenkwamen of verlieten. De expositie moet tot 2010 meegaan en zal in de loop van de tijd nog verder worden aangevuld. Wat vooral opvalt is de overzichtelijkheid en het hoge informatiegehalte, niet overwoerd door een uitbundige museale etalering van gevoelens en sentimenten, kriskras door tijd en plaats heen.

De ook qua omvang goed behapbare tentoonstelling is ingedeeld in drie

duidelijke tijdzones, van 1800-1900, 1900 tot 1950 en van 1950 tot heden. Van de migrantengroepen kun je een eerste beeld vormen door de tentoongestelde foto's, voorwerpen, films en gesproken interviews. Je komt zo niet alleen de verhuizing tegen van slaven naar Nederlands Suriname, van de gastarbeiders uit de jaren zeventig van de vorige eeuw, of de Nederlandse emigratie naar Canada en Australië, maar bijvoorbeeld ook de komst van Italiaanse ijsmakers en Duitse dienstmeisjes. Typisch interessant dus voor het onderwijs, zeker voor Haagse scholen.

Dat is geen toeval. De tentoonstelling dankt z'n ontstaan voor een deel aan de langdurige samenwerking tussen het Volksbuurtmuseum, nu dus Zcala, en het Haagse Johan de Witt College. Wie de Zcala website opzoekt en 'educatie' aanklikt vindt een reeks educatieve uitgangspunten – bijvoorbeeld 'op maat en meetbaar' (dat laatste zie je niet zo vaak bij educatieve projecten buiten school), 'actief en relevant' – en een flinke serie kant en klare onderwijsmodulen. Dit is het werkmateriaal voor de leerlingen in de havo- en vwo-bovenbouw van het Johan de Witt.

De modules met praktische opdrachten illustreren de uitgangspunten en de door de school gekozen onderzoekende werkwijze, ze bieden tips en informatie, (suggesties voor) aanpak en vraagstelling, een tijdsplanning

en – heel precies – de criteria aan de hand waarvan het eindresultaat beoordeeld zal worden. Ieder die belangstelling heeft kan ze downloaden, bijvoorbeeld om uit te zoeken hoe de samenstellers van het materiaal geprobeerd hebben uiteenlopende leerstijlen over de modules te spreiden.

De modules zijn gemaakt voor circa 15 sluis. Praktische opdrachten kosten nu eenmaal veel tijd. Ze zijn sterk gericht op de leefomgeving van de leerlingen en vakoverstijgend. Ze komen dus ten laste van de lestijd van een aantal vakken.

Het bekijken van de tentoonstelling 'Komen en Gaan' dient voor de leerlingen in de aanloop van het onderzoekstraject als oriëntatie op de door hen gekozen onderwerpen. Bij het onderzoek zelf worden dan weer nieuwe informatiebronnen aangeboord, zoals ervaringsdeskundigen in buurt en wijk, het internet, archief en bibliotheek, en bijvoorbeeld ook een businessclub van allochtone ondernemers.

De eindpresentaties worden in het museum gehouden.

Een geschiedenisleraar zal in het materiaal dat op het internet te bekijken is, behalve historische elementen, ook duidelijk staatsinrichting herkennen plus een aantal andere vakken en bij dit alles steeds: veel aandacht voor culturele aspecten. Het samenbindende element in de modules wordt door de school en

Kees Bogaerts is vakdidacticus geschiedenis

Hoe is de Haagse jodenbuurt veranderd in Chinatown?

4. Onderzoeksvraagstelling

Formuleer drie onderzoeksvragen die leiden tot het geven van een antwoord op de bovenstaande itemvraagstelling. Betrek bij het opstellen van de onderzoeksvragen één of meer van de volgende aspecten:

- Wat is de reden van het ontstaan van een tweetal joodse groeperingen in Nederland?
- Wat zijn de voornaamste verschillen tussen deze twee joodse groeperingen?
- Waaruit blijkt onder meer de afkomst van de twee verschillende joodse groeperingen? (Denk bijvoorbeeld aan familienamen).
- Wat is de reden waarom de ene joodse groepering zich in de meer deftige Haagse wijken ging vestigen en de andere groepering in de minder goed bekend staande wijken?
- Welke beroepen hadden de joden in 'De Buurt' en waarom juist deze beroepen?
- Waarom hebben joden zich niet met landbouwactiviteiten bezig gehouden?
- Waarom zouden met name joden tegen de verplaatsing van de markt aan de Prinsegracht naar de huidige plaats aan de Herman Costerstraat geweest zijn? Wanneer vond deze verplaatsing plaats en waarom was het noodzakelijk?
- Wat is de oorzaak van het verdwijnen van de Haagse jodenbuurt en het zich ontwikkelen van een Chinese buurt in het gebied waar destijds joden woonden?
- Welke beroepen worden thans door de Chinezen in de voormalige joodse 'Buurt' uitgeoefend? Zijn er nog tekenen van voormalige joodse beroepen terug te vinden?
- Zijn er verschillen en overeenkomsten in beroepen tussen joden en Chinezen? Zo ja, welke?
- Welke functie heeft de voormalige synagoge tegenwoordig en hoe heeft dit zo kunnen gebeuren?
- Wat duidt thans nog op de vroegere aanwezigheid van joden in 'De Buurt'?
- Is er een relatie tussen kunst en de producten die bewoners van Chinatown in hun winkels verkopen? Indien ja, welke?
- Wat zijn de voornaamste kenmerken van een Chinatown?
- Op welke wijze wil Den Haag haar Chinatown promoten onder niet-Chinese Hagenaars?

Zcala omschreven als 'cultuur-gebaseerd onderwijs'. De inzet hiervan is om zo breed mogelijk kunst en cultuur (waarbij met nadruk steeds ook het cultureel erfgoed) aan de orde te stellen als startpunt, doel en/of middel in het onderwijs.

Eind 2004 zullen de eerste resultaten van deze aanpak, waarmee enkele Haagse scholen zich willen gaan pro-

fileren (zoals andere scholen zich bijvoorbeeld voorstellen als 'sport-school'), in een expertmeeting worden gepresenteerd. Aan de hand van de ervaringen van collega's van het Johan de Witt College met deze werkwijze kan mogelijk in de komende Kleio-jaargang nader ingegaan worden op de praktische ins en outs van dit alles voor een geschiedenissectie.

Intussen zijn de medewerkers van Zcala begonnen om het komend kalenderjaar het educatieve aanbod bij hun tentoonstelling uit te breiden tot leerlingen van de hoogste klassen van basisscholen en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Kees Bogaerts

ZCALA

www.zcala.nl
tel. 070 - 389 8186

Het is natuurlijk wel zo aardig om ook zelf een kijkje te nemen in dit kleurrijke deel van Den Haag en in Zcala. Weer eens iets heel anders dan Mauritshuis of Museum!
Hobbemastraat 120, Den Haag.

Openingstijden: woensdag t/m zondag
van 13-17 uur; entree 3 Euro,
museumjaarkaart gratis.

Een voorbeeld uit het onderwerp 'Migratie en cultuur'

PO Vraagstelling: wat is de cultureel economische invloed van migratie?

Itemvraagstelling: Hoe is de Haagse jodenbuurt veranderd in Chinatown?

Na wat inleidende foto's en teksten volgt de opdracht. Die maken leerlingen met zijn tweeën en de leerstijl is in dit geval 'dromer' (de leerstijlen bij andere items van deze centrale vraagstelling zijn 'doener' en 'denker').
'In deze opdracht doe je onderzoek naar de wijze waarop de Haagse jodenbuurt veranderd is in Chinatown. Verzamel foto's, literatuur, kleine voorwerpen enzovoort over hoe de jodenbuurt er vroeger uitzag en verricht in het huidige Chinatown veldwerkonderzoek bij de bewoners. Probeer informatie te krijgen door middel van persoonlijke gesprekken. Nadat je voldoende informatie verzameld hebt, kun vervolgens je de gegevens analyseren.'

De inleiding op het item geeft feitelijke informatie over de joodse diaspora en het ontstaan van een joodse buurt in Den Haag. Een literatuurlijst en websites helpen verder aan informatie over de naoorlogse en huidige situatie. Er is ook een lijst van instellingen die informatie kunnen

geven, zoals het Gemeentearchief, de synagoge, Chinese winkels, de Kamer van Koophandel.

De werkwijze die de leerlingen moeten volgen, wordt duidelijk beschreven. Het begint allemaal met het bezoeken van de tentoonstelling, daarna inlezen, onderzoeksvragen formuleren, overleg met de docent, een planning maken.

Na het zoeken van informatie binnen en buiten de school kiezen de leerlingen de vorm waarin ze het een en ander zullen presenteren. Ze houden al die tijd een voortgangsformulier bij.

Van tijd tot tijd wisselen ze informatie uit met andere leerlingen die voor dezelfde PO-opdracht gekozen hebben, maar met een ander item bezig zijn. Met zijn allen moet er immers een antwoord komen op de kernvraag: Wat is de cultureel economische invloed van migratie?

Behalve het leerlingenmateriaal vindt u op de website het aantal sluisjes, precies verdeeld over de werkzaamheden, een voortgangsformulier en een gedetailleerd beoordelingsformulier.



De ontdekking van de wereld

Ontdek het andere Suriname

Op de tweede verdieping van het Scheepvaartmuseum in Amsterdam is een tentoonstelling speciaal voor kinderen ingericht – de hoogste groepen van het basisonderwijs en de onderbouw vmbo.

'De ontdekking van de wereld' laat in zes thema's zien waarom en hoe Nederlandse ontdekkingsreizigers/kooplieden de wereldbol verkenden. Ieder thema heeft een eigen ruimte. Daar wordt het onderwerp ingeleid, een probleem gesteld dat leerlingen ter plekke kunnen oplossen en allerlei bronnen getoond, die door de toelichting erbij zeer toegankelijk zijn. De bezoekers moeten wel een beetje de tijd nemen om het een en ander te lezen en even goed te kijken wat er allemaal te doen is bij de verschillende onderwerpen. Maar als dat lukt – u kunt het een en ander op school voorbereiden – is het een erg leuke en leerzame tentoonstelling. Zeker, als na afloop ook nog gekeken wordt met wat voor soort schepen die Nederlanders destijds de zeeën bevoeren: met andere woorden u knoopt er een bezoek aan de Amsterdam aan vast!

De onderwerpen die aan de orde komen zijn:

- Het Behouden Huys op Nova Zembla.
- Nieuw Nederland en de handel met de Indianen.
- Suriname, de exploitatie van het land en de slavernij.
- De eerste reis naar Indonesië, op zoek naar peper. De leerlingen zoeken uit hoe je daar moest komen en merken hoe de handel in zijn werk ging. Er is een schitterende opdracht bij, die gaat over taalproblemen.
- De ontdekking van Australië en het verhaal van de gezonde Batavia.
- Nederlanders op Decima:
- 'Vreemde snuiters die Nederlanders

en wat stinken ze ...', de opening van Japan, in de jaren 1853-1863.

De workshops

Het onderdeel Suriname heeft een extra dimensie: 'Ontdek het andere Suriname'. Elders in het museum worden schilderijen tentoongesteld van Robbert Doelwijt, een Surinaams kunstenaar, die wil laten zien dat Surinamers trots kunnen zijn op hun eigen cultuur en daar ook iets van moeten weten. Daaraan aanknopen worden workshops voor leerlingen gehouden, waarin het fenomeen multiculturele samenleving en het hebben van een eigen cultuur centraal staat.

Als voorbereiding voor op school is een speciale lessenserie ontwikkeld door de docenten Anne Matena en Ronny Lede. Aan de orde komen het koloniale verleden en de gevolgen daarvan voor de huidige Surinamers, zowel binnen Suriname als daarbuiten in het multiculturele Nederland. De grote lijn is dat het (koloniale) verleden nog altijd bepalend is voor het leven van alledag. De beleevingswereld van de leerlingen zelf is erg belangrijk: hun mening over hun situatie, hun voorkeuren.

Het lesboekje heeft een versie voor de basisschool en een voor vmbo-leerlingen. Het bevat achtergrondmateriaal en bronnen, fraaie illustraties in kleur. In eerste instantie sluit de inhoud aan bij de tentoonstelling 'De ontdekking van de wereld'. Maar al vlug gaat het boekje verder in op de gevolgen van de expansiedrift van het Westen: miljoenen mensen trokken ergens anders naartoe, miljoenen in die gebieden overleefden het 'contact' niet en er ontstond slavenhandel op grote schaal. De overtocht, het leven op de plantages, verzet van slaven, de afschaf-

ting van de slavernij en de komst van andere nationaliteiten om het werk te doen. Dit alles aan de hand van bronnen die ze later in het museum te zien krijgen.

De lessuggesties voor docenten bevatten verwerkingsopdrachten. Ze zijn vaak globaal geformuleerd; hoe je dat in de praktijk gaat doen, moet je zelf bedenken. Sommige opdrachten zijn echt origineel, maar lijken wel zeer tijdrovend. Ze leiden tot uitgebreide werkstukken, die als een leerling dat leuk vindt, ook aan het museum aangeboden kunnen worden.

Daarna volgen de workshops in het museum, meer historisch. Deze leerlingen gaan de tentoonstelling in. Of de leerlingen gaan onder Doelwijt's begeleiding of met andere kunstenaars aan de slag om op een creatieve manier hun 'roots' te ontdekken. In overleg met de docent wordt voor een werkvorm gekozen.

SCHEEPVAART MUSEUM

Het workshopprogramma moet van te voren worden gereserveerd. De kosten bedragen € 2,50 per leerling, inclusief entree. Zie voor het lesmateriaal en meer informatie www.scheepvaartmuseum.nl Of bel de afdeling Educatie: 020 - 5232 220. Doe dat snel. Het programma draait tot maart 2005.

Tineke Bogaerts ■

Kleiokrant

Bericht van de penningmeester

In verband met het opmaken van de jaarrekening 2004 roep ik iedereen die nog iets te vorderen heeft van de VGN op, om uiterlijk in december zijn/haar declaratie(s) in te dienen.

Johan Raven

Commissie PA-BO

De kwaliteit van het geschiedenisonderwijs in de basisscholen

In 2001 deed de Inspectie van het Onderwijs een onderzoek naar de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs op 85 basisscholen. Onlangs verscheen het rapport over dit onderzoek: *Een tijdsbeeld van geschiedenis* (juli 2004, rapport 2004-14).

Speciaal voor dit onderzoek ontwikkelde de inspectie met steun van externe deskundigen een toetsingskader met als uitgangspunt de *Kerndoelen Basisonderwijs 1998*. De centrale vraag over de kwaliteit is uiteengelegd in drie deelvragen, over de leerinhouden, over de vakdidactiek en over algemeen-pedagogische aspecten. Per deelvraag zijn indicatoren benoemd en is een normering bedacht. Dit alles tezamen vormt het toetsingskader.

De deelvraag over leerinhouden leverde een goede score op, de deelvraag vakdidactiek

resulteerde in een voldoende en de deelvraag algemeen-pedagogische aspecten kwam uit op een onvoldoende. De geschiedenisinhouden uit de *Kerndoelen Basisonderwijs 1998* zijn terug te vinden in het leerstofaanbod van de scholen. Dat aanbod is geschieddidactisch voldoende op niveau, maar op te weinig scholen heeft geschiedenis een plaats gekregen in het kwaliteitszorgsysteem met een goede aandacht voor de inhoudelijk doorgaande lijn, met een adaptieve aanpak gericht op de verschillen tussen leerlingen en met een duidelijke registratie van de vorderingen van de leerlingen op geschiedenisgebied.

In de conclusies verwoordt de inspectie enerzijds zorgen over het geschiedenisonderwijs op de Pabo's – qua les-urenaantal en qua eenzijdige aandacht voor de didactiek – en anderzijds zorgen over de geringe aandacht van schoolteams voor deskundigheidsbevordering op het gebied van geschiedenisonderwijs.

Cees van der Kooij

Onderzoek naar waarde- ontwikkeling bij geschiedenis

Hoe kan het geschiedenisonderwijs een bijdrage leveren aan de zelfstandige waardeontwikkeling van leerlingen? Deze vraag staat centraal in een onderzoek dat momenteel wordt uitgevoerd door de lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Voor het onderzoek is er in samenwerking met docenten een lessenserie ontworpen bij het vak geschiedenis, die gericht is op de zelfstandige waardeontwikkeling en meningsvorming van leerlingen. In dialoog met elkaar en met de leraar leren ze een eigen mening te vormen over een historisch onderwerp en die te onderbouwen. De lessenserie is een aanvulling op de methode *Memo* en behandelt de reguliere leerstof.

Voor het onderzoek zoeken wij geschiedenisdocenten die in dit schooljaar (2004-2005) met het lesmateriaal zouden willen werken; docenten die lesgeven aan tweede klassen met leerlingen van vmbo-K, vmbo-B of vwo en met de methode *Memo*. Het gaat hier om de versie die het afgelopen jaar in de tweede klas werd gebruikt en dus niet de nieuwe druk van dit schooljaar. Het lesmateriaal, bestaande uit een docentenhandleiding

en leerlingenmateriaal, wordt door de lerarenopleiding geleverd. Ook maken wij het proefwerk over de leerstof. We kijken het proefwerk desgewenst voor u na.

Wanneer u geïnteresseerd bent kunt u contact met Jaap Schuitema, tel. 020-525 1293, e-mail: jaap@ilo.uva.nl

Anne Frank Stichting

*Stripboek in 2005 gratis
voor alle leerlingen in het
tweede leerjaar*



In 2005 is het zestig jaar geleden dat Nederland werd bevrijd. Ter gelegenheid hiervan heeft het ministerie van vws besloten om alle leerlingen in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs de strip *De*

Lezerscolumn

In Kleio 6 staat een artikel over geschiedenis in het leergebied mens & maatschappij van twee SLO-medewerkers, Lieke Meijs en Theo van Zon. In de nabespreking van dit nummer binnen de Kleio-redactie is de gedachte geopperd dat er tegen dit artikel toch wel wat in te brengen valt. In deze column geef ik mijn mening over de plaats van geschiedenis in scenario drie en vier uit het artikel.

Geschiedenis is een belangrijk vak. Niet alleen voor alle geschiedenisdocenten die hun vak met liefde geven, maar het belang gaat veel verder. En wordt ook zo ervaren. De week van de geschiedenis, de verkiezing van de grootste Nederlander, de populariteit van Andere Tijden, het thema van de naderende boekenweek: het lijken stuk voor stuk uitingsvormen van een heuse hype. Op radio 2 is tussen 17.00 en 18.00 uur een programma waarin sprake is van een trilemma, bellers mogen kiezen uit drie stellingen. Laatst won deze stelling met grote voorsprong: "Geschiedenis is van fundamenteel belang voor onze samenleving en er kan nooit voldoende aandacht aan worden besteed."

Maar wat doen beleidsmakers in het onderwijs hiermee? De commissie-Meijerink schetst vier scenario's, waarvan in het vierde 'Samenhang door competenties' geen plaats meer is voor aparte vakken, ook niet voor geschiedenis. Problematisch voor het SLO bleek dat voor het vak geschiedenis geen in termen van competenties herschreven eindtermen konden worden geformuleerd. Ook in het derde, minder vergaande, scenario blijkt geschiedenis lastig te zijn. Kerndoel 37, het gebruiken van het historisch kader van tien tijdvakken, legt een te grote druk op het werken in projecten. Suggesties om dan maar niet alle tien tijdvakken 'te doen' gaan volledig voorbij aan de doelstellingen van de commissie-De Rooy.

In de jaren tachtig en negentig heb ik veel ervaring opgedaan in het werken met vakkenintegratie. Op mijn school, OSG Huizermaat in Huizen, werkten geschiedenis, aardrijkskunde, economie en maatschappijleer in 4 vwo samen in het *game-project*. Ieder vak verzorgde daarin een thema, bijvoorbeeld aardolie, waarin de verschillende vakken hun vakinhoud en benaderingswijze konden onderbrengen. Het gevolg van deze aanpak was, dat geschiedenis, op het eigen vakspecifieke thema na, teruggebracht werd tot een historische inleiding op verschillende thema's. Leuk en zinvol, maar een belangrijk aspect van ons vak werd daarmee niet onderwezen: er was geen aandacht voor de tijd waarin de thema's geplaatst moesten worden.

Chronologisch besef, misschien zelfs historisch besef, was duidelijk slachtoffer van deze manier van vakkenintegratie. Maar was dat dan een bezwaar? Blijkbaar wel, want de discussies over het schoolvak geschiedenis, bijvoorbeeld in

de commissies-De Wit en -De Rooy, hebben gemeen dat benadrukt wordt dat er wél aandacht komt voor de lange lijn, de chronologie. De domeinstructuur van de Tweede Fase eindtermen heeft geleid tot een versplintering, de daaruit afgeleide wisselende onderwerpen van de centraal schriftelijke eindexamens hebben zeker naar buiten toe dit beeld van een gefragmenteerd vak versterkt.

En dat wordt algemeen als een lacune van het huidige geschiedenisonderwijs gezien.

Volgens de nieuwe kerndoelen voor de basisvorming kent geschiedenis twee componenten: er moet een chronologisch overzicht voor de samenhang geboden worden (kerndoel 37), en leerlingen moeten leren werken met historisch bronmateriaal (kerndoel 40). Een dergelijke verandering wordt vanaf 2007 ook in de tweede fase van kracht, als daar het examenprogramma van de commissie-De Rooy (overigens zonder dat de vorm van het schriftelijke eindexamen al duidelijk is) wordt ingevoerd.

Het derde en vierde scenario staan haaks op deze trend, en vormen eigenlijk een stap terug. Geschiedenis alleen opvatten als een 'historisch perspectief' waaruit bepaalde vragen worden afgeleid, ontkent dit belangrijke aspect van het vak. Zonder chronologie, zonder kennis van historische ontwikkelingen kunnen leerlingen geen zinvolle vragen stellen, behalve dan 'hoe was het vroeger'.

Is vakkenintegratie dan helemaal niet mogelijk met geschiedenis erbij? Natuurlijk wel. Vakkenintegratie kan uit pedagogisch-didactische overwegingen (veel minder verschillende leerkrachten voor de klas, kernteams die al het onderwijs aan een bepaalde groep klassen verzorgen) zeer welkom zijn. Maar binnen dergelijke constructies moet de bijzondere plaats van het vak geschiedenis gewaarborgd blijven. Ik ben blij dat geschiedenisdocenten nu meer houvast hebben als zij een bepaalde ruimte voor de inhoud van hun vak claimen. In die ruimte zal aandacht moeten zijn voor het aanleren van een chronologisch kader – eventueel verdeeld in tien tijdvakken.

Als geschiedenis inderdaad zo belangrijk is als op dit moment lijkt, dan hebben geschiedenisdocenten naast de formele regelgeving een extra steun in de rug om een duidelijke plek voor de inhoud van hun vak te claimen; maak daar gebruik van! Ik weet dat onze collega's van de andere vakken uit M&M wat dat betreft jaloers zijn op hun collega's van geschiedenis.

Stefan Boom

Ontdekking te schenken. Het stripboek is gemaakt door Eric Heuvel in samenwerking met de Anne Frank Stichting en het Verzetsmuseum Friesland. Het boek is in 2002 verschenen. U kent het wel. Het is een spannend verhaal over de belevenissen van een familie in oorlogstijd. Op een aantrekkelijke en laagdrempelige manier leren de leerlingen veel over de Tweede Wereldoorlog.

De directies van alle vo scholen zijn eind oktober aangeschreven door staatssecretaris Ross van vws. Behalve een brief, een informatiefolder en een stripboek, ontvingen de directies ook een bestelkaart, waarmee zij het totale aantal leerlingen in het tweede jaar op school kunnen opgeven. In maand november worden ook alle secties geschiedenis over het initiatief geïnformeerd door een brief en een informatiefolder.

Leerlingen vinden het stripverhaal erg leuk en boeiend, zo leert de ervaring. Het boek kan los van de lessen geschiedenis gelezen worden. In de strip is veel aandacht voor de dilemma's en de keuzen van mensen in oorlogstijd. Thema's als collaboratie, verzet en aanpassing staan centraal. Het verhaal biedt niet alleen aanknopingspunten voor zinvolle en interessante lessen over de Tweede Wereldoorlog en de betekenis van 4 en 5 mei, maar ook voor actuele thema's als vluchtelingen, discriminatie en mensenrechten.

Op de website www.annefrank.nl/ontdekking vindt u informatie over de strip, en lesmateriaal dat kan worden gedownload. Deze website zal per februari 2005 geheel zijn vernieuwd en lesmateriaal bevatten voor vmbo, havo en vwo. Speciaal voor leerlingen komen er allerlei animaties en

interactieve elementen. Voor het vmbo komt er tevens een werkschrift in kleur met allerlei vragen en opdrachten rond plaatjes en teksten uit het stripboek. Dit lesmateriaal is samen met docenten ontwikkeld en op scholen uitgetest. Bij aflevering van de strips op de scholen in februari zullen enkele presentemplaren meegeleverd worden met een bestelfolder.

Studiedagen

Begin maart 2005 worden studiedagen voor docenten georganiseerd. Zowel voor docenten in het vmbo en als voor havo-vwo docenten. Op deze dagen zijn docenten aanwezig die hebben meegewerkt aan het ontwikkelen en het uittesten van het lesmateriaal. Nadruk zal liggen op lessen rond het stripboek, maar ook wordt ingegaan op het gebruik van strips als leermiddel.

Meer informatie kunt u vinden op www.annefrank.nl/ontdekking waar ook het aanmeldingsformulier staat. Indien u vragen of opmerkingen heeft kunt u mailen naar de Anne Frank Stichting actueel@annefrank.nl

Het blijkt dat veel docenten graag informatie willen ontvangen over de producten en activiteiten van de Anne Frank Stichting. U kunt via e-mail daarover enkele malen per jaar geïnformeerd worden. Meer informatie op de website.

De Ontdekking na 2005

In 2005 is het stripboek gratis. Ook na 2005 zullen het stripboek en het lesmateriaal op de website beschikbaar blijven. U kunt dus de strip en de verwerkingslessen opnemen in uw lessenplan in de komende schooljaren.

VGN-REIS naar Odessa en de Krim

De Krim: kroonjuweel, krijgstoneel, Kurort, conferentieplek. Wist u dat het in 2005:

- 150 jaar geleden is dat de laatste vijandelijkheden in de Krimoorlog plaatsvonden?
- 150 jaar geleden is dat op de Krim Florence Nightingale ten tonele verscheen?
- 100 jaar geleden is dat de Eerste Russische Revolutie plaatsvond, met o.a. de muiterij op het oorlogsschip Potemkin in Odessa?
- 80 jaar geleden is dat de Russische cineast Eisenstein met zijn film Pantserkruiser Potemkin de muiterij in Odessa wereldberoemd maakte?
- 60 jaar geleden is dat de ingrijpende Conferentie in Yalta plaatsvond?

En:

- Wist u trouwens dat het begin mei op de Krim over het algemeen aangenaam toeven is wat de weersomstandigheden betreft?

De Didactiekcommissie van de VGN is bezig een studiereis naar Odessa en de Krim te organiseren. De reis zal vooral een cultuurhistorisch karakter dragen. Sporen uit het verre en meer recente verleden zullen volop aandacht krijgen. Uitgaande van een 9-daagse reis, inclusief praktisch alles, moet gerekend worden op een prijs van ongeveer € 1450.

Zonder verdere verplichtingen kunt u zich al opgeven voor deze schitterende reis bij Johan Raven, Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens, tel. 058-257 4050; e-mail johanraven@hetnet.nl

Zodra meer bekend is over het programma leest u dat op de website. Het aantal deelnemers aan deze reis is beperkt. Plaatsing geschiedt op volgorde van aanmelding.

Geschiedenis in je pocket

Bij Wolters-Noordhoff verscheen een serie boekjes met de basiskennis van de verschillende schoolvakken. Ze kosten € 7,95 per stuk en zijn aantrekkelijk uitgegeven - met ringbandje en plastic omslag. Echt voor in je zak; ze gaan niet zo vlug kapot. Het geschiedenisdeeltje is gemaakt door Tom van der Geugten. Het begint met de schitterende krulvormige tijdbalk die destijds, tijdens de discussies over het rapport van de commissie-De Rooy in *De Volkskrant* heeft gestaan en eindigt met een uitgebreide tijdbalk en de tijdperken van



De Rooy schematisch voorgesteld. In de inhoud worden die tien tijdvakken handig gecombineerd met de gangbare termen als Middel-eeuwen e.d., waarvan velen vreesden dat ze ze niet meer mochten gebruiken. Ten onrechte overigens ... Het boekje bevat beredeneerde feiten per tijdvak, een begrip- enlijst en een uitgebreid register om dingen snel op te kunnen zoeken. Handig!

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. songteksten, toetsen en proefexamens voor havo én vwo

Meer weten? Bel onze Docentenlijn:

(0575) 59 49 97

thieme|meulenhoff

Van Kolonie tot Republiek

Indonesië in foto's van Cees Taille

Tot en met 30 januari 2005 worden in het Tropenmuseum in Amsterdam foto's tentoongesteld die de jonge militair, oorlogsvrijwilliger, Cees Taille maakte tussen 1946 en 1949. Het zijn de jaren van de politieke acties. Taille legt van alles vast: het dagelijks leven in de dorpen, zijn werk voor de genie, het neerslaan van opstanden. Voor de goede kijker: op de foto's verdwijnt Nederlands-Indië en verschijnt Indonesië. Slechts Nederlanders in uniformen bevolken op den duur nog de straten.

Bezoekadres: Linnaeusstraat 2

De klassenfoto

Als voorbereiding op een bezoek van een gastspreker in de klas heeft Herinneringscentrum Kamp Westerbork een boekje uitgegeven, geschreven door Martine Letterie, dat u kunt voorlezen in de klas. De leerlingen krijgen zo enig idee van wat hen tijdens de gastles te wachten staat. Het gaat over een reünie van een schoolklas uit 1951 na vijftig jaar. De kinderen van toen realiseren zich dat de achtergrond van sommigen uit de klas te maken had met de oorlog. En dat zij daardoor getekend waren. Al nabesprekend komen de leerlingen zelf op vragen die zij de gastspreker willen stellen.

Het Landelijk Steunpunt Gastsprekers WO II is te bereiken via Kamp Westerbork. Op de website vindt u de gegevens.
www.kampwesterbork.nl

Familiealbum 1919-1945

'Ik houd niet van reizen in oorlogstijd'

Dit bijzondere boek dat speelt tussen 1919 en 1945 gaat over het leven van Werner Löwenhardt. Hij kwam als joodse illegale immigrant in 1935 naar Nederland en vond in Enschede een baan als reclameteekenaar. Hij nam tekenles en werkte later als grafisch kunstenaar. Tijdens de oorlog kwam Löwenhardt terecht in Westerbork. Daar werd hij 'ontdekt' en mocht hij tekenen voor kampcommandant Gemmeker. In het geheim tekende hij alles wat hij zag.

Löwenhardt is nu 85 jaar en maakte een bronnenboek over zijn leven – heel veel foto's, tekeningen, krantenknipsels, persoonsbewijzen en ander documentatiemateriaal, heel weinig tekst. In veel families zal nog wel iemand rondlopen, die dergelijke zaken verzamelt in een 'oorlogsdoos'. Maar zo mooi geordend zie je het nooit. Zijn jeugd in Dortmund, zijn familie, Hitler-Duitsland, Enschede, de Nederlandse jodenvervolgung, Westerbork.

Dit boek is eigenlijk een must voor uw geschiedenisbibliotheek. Er zijn vele goed bruikbare zaken in opgenomen. Ook leerlingen met enig benul van de Tweede Wereldoorlog zullen er veel in ontdekken dat ze aanspreekt.

In houd niet van reizen in oorlogstijd kost € 16,50 en is verkrijgbaar bij uitgeverij René de Milliano in Alkmaar. Maak het bedrag over op postgiro 1931946 onder vermelding van 414/Westerbork. Voor meer informatie: tel. 072-515 0771.

Reis naar Cyprus

Zaterdag 30 april t/m zondag 8 mei

In deze periode organiseert OMO-collega Nico Stam een studiereis voor docenten om u in korte tijd uitvoerig kennis te laten maken met de verschillende facetten van Cyprus. Er is bijna geen land dat zo in trek is geweest bij veroveraars. Er zijn dus resten te vinden van vele beschavingen – Feniciërs, Achaërs, Egyptenaren, Romeinen, Byzantijnen, Arabieren, Genuezen, Venetianen, de Osmanen en uiteindelijk de Britten hebben geheerst over het eiland.

We zien vele resten uit vroegere tijden, maar ook het heden is interessant -, denk maar aan de groene lijn die Cyprus tot voor kort verdeelde, en er is een prachtige natuur.

Een Nederlandstalige gids zal ons begeleiden.

De reissom wordt circa 1200,- Euro.

Voor nadere informatie: Nico Stam, Paul Rodenkostraat 1, 5103 PC Dongen. Tel/fax 0162-320 856.

n.stam@cambreurcollege.nl

Vietnam

In de zomer van 2004 bezochten twee groepen docenten Vietnam; er was een VGN-reis (zie het verslag in dit nummer van KLEIO) en een OMO-reis. Beide reizen waren volgeboekt. Bij voldoende belangstelling kan een tweede OMO-Vietnam-reis georganiseerd worden, waarbij ook VGN-leden van harte welkom zijn. De reis zal vallen in de zomervakantie van 2005 en duurt 26 dagen. Neem contact op met Nico Stam wanneer u hiervoor interesse heeft.



De geschiedenisdocenten 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 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 en Westerbork portretten; er is een workshop van het Scheepvaartmuseum in Amsterdam en u kunt Kamp Vught bezoeken. Donderdagavond sluiten we de eerste dag af met iets verrassends. Op 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 (zie hieronder).

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

De openingslezing wordt verzorgd door prof.dr. H.W. (Mineke) van Essen, historisch pedagoog en hoogleraar genderstudies, verbonden aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Haar onderwerp is: De mythe van het 'vrouwengevaar'.

De slotlezing wordt verzorgd door prof. dr. A.J. Boekestijn, verbonden aan de Universiteit van Utrecht - bekend van de tv. Het onderwerp van zijn lezing wordt in de komende tijd bekend gemaakt op de website van de VGN.

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

Aanmelding, deelname, kosten

Op de site van de VGN staat de volledige tekst van de programmafolder. 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 deze bedragen wordt u voorzien van logies, maaltijden, koffie/thee en (voor de ervaren collega's) een conferentiemap.

Aanvullende informatie

Over de Startersconferentie:

Tineke de Danschutter (danschutter@home.nl),
tel. 06-295 20060 en

Esther Koops (ekoops@werkman.org),
tel. 050-311 1634.

Over de didactiekconferentie:

Marcel Nonhebel (m.nonhebel@hccnet.nl),
na 20.00 uur tel. 070-360 3205.



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

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

Sfinx

Het verleden herleeft in nieuwe verhalen

Sfinx > vrijheid

keuze uit verschillende leerroutes

Sfinx > actief & zelfstandig leren

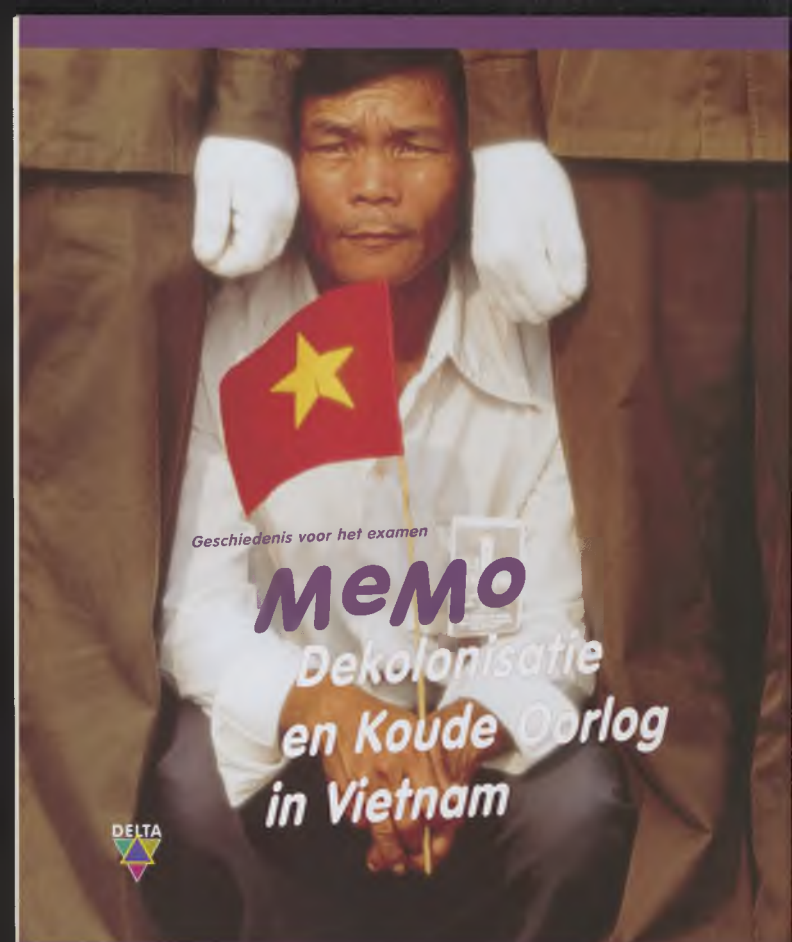
opdrachtgestuurde aanpak met zeer
gevarieerde opdrachten

Sfinx > klaar voor de toekomst

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

thiememeulenhoff

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



Geschiedenis voor het examen

MEMO

*Dekolonisatie
en Koude Oorlog
in Vietnam*



Bestel nu uw beoordelingsexemplaren: T (073) 6 288 766.



Malmberg