

nummer 8 december 2003

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

KLEIO



Lancashire 1750-1850

jaargang 44

Peter Wester

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

Renée Schreuder

vice-voorzitter (Commissie
Volwasseneneducatie, website
VGN, Kleio),
Couwenhoven 46-01,
3703 EM Zeist.
Tel. 030 - 695 9506.
info@vgnkleio.nl

Jan-Maarten de Wit

(secretaris, Commissie
Basisvorming/ VMBO),
Anemonenstraat 6,
6942 WT 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

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

De huisadressen, telefoon-
nummers en e-mailadressen
van de leden van de VGN-
commissies zijn te vinden op
de website.

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 2003:

- Bij bezoldiging t/m € 50
HOS-schaal 10.6
- Bij bezoldiging vanaf € 60
HOS-schaal 10.7
- Docent met drie € 35
of meer vakken
- Baan van minder € 40
dan 0,6 fte
- Kennismakingslid € 25
(alleen voor studenten)
- Buitengewone leden, € 45
pensioen, VUT
- Partnerlidmaatschap € 70

Abonnement:

- Binnenland € 61
- Buitenland, € 65
Europa
- Buitenland, € 75
overig
- 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,

Roerdorp 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,

Lindenstraat 81,
3203 VH Spijkenisse.
Tel. 0181 - 619 268.
g.vanderdrift@penta.nl

Hans Pols,

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

Tineke Bogaerts,

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

ISSN 0165-6449

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

*Berichten voor de 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

Nu de basisvorming door de minister is doodverklaard, wacht ons binnen enkele jaren een herinrichting, de zoveelste, van het schoolvak geschiedenis dat, wie weet, op veel scholen zal worden ondergeschoffeld in het 'domein' mens en maatschappij. Nog maar 60 (i.p.v. 280) leerdoelen, en veel meer vrijheid voor de scholen. Van historische overzichts kennis en van de lange leerlijnen uit het rapport-De Rooy zal wel niet veel overeind blijven. Wat gooien we straks overboord? Kees Schuyt schreef: 'Als Marokkaanse jongeren helemaal niets hoeven te weten van de holocaust, en als Nederlandse gymnasiasten niets meer hoeven te leren van koloniale overheersing en slavernij, dan stuiten we steeds vaker op absurde culturele botsingen' (de Volkskrant 3 dec). De muze Kleio blijf op haar hoede!

Voor u ligt het laatste nummer van de 44^{ste} jaargang van Kleio. Een jaargang waarin de redactie in meer dan 420 pagina's allerhande historische actualiteit en vakdidactische ideeën heeft gepresenteerd. Een techniek special, een Midden-Oostennummer en nu de verwachte Lancashire-bijdrage. Hoe veelzijdig ook, de Kleio-redactie dient zich aan het eind van het herdenkingsjaar 2003 tegenover de vele (?) jaartallenfetishisten onder haar lezers wel even te verontschuldigen voor het gemis aan terugblikken op: de aankoop van Louisiana (200 jaar geleden), het eerste vliegtuig (100 jaar), het einde van de Eerste Wereldoorlog (85), Hitlers *Machtübernahme* (70), Stalingrad (60), watersnoodramp (50), Stalins dood en einde Korea-oorlog (50), de moord op Kennedy (40), de Jom Kippoeroorlog (30) en vult u zelf maar verder in wat ik allemaal ben vergeten. Volgend jaar beter. Voor nu: prettige kerstdagen, gelukkig nieuw jaar!

Jan van Oudheusden



In dit nummer

2 *Met de loep op Lancashire, 1750 - 1850*

TINEKE BOGAERTS EN HUUB OATTES

3 *Gesprek met de stofomschrijvers*

Marian van der Klein, Peter Wester en Chris Keuken beantwoorden vragen van Kleio-redacteurs.



8

Gordiaantje

Lancashire en de Industriële Revolutie

BOUDIEN DE VRIES

14

Innovatie in Lancashire in de achttiende eeuw

Spinners en geleerden

DICK VAN LENTE

24

Actief leren met begrippen

'Verboden te zeggen'

JAN DE VRIES

30

Een systeem onder spanning en geprovoceerde gezagsdragers op weg naar de polder

Het examen havo en vwo van 2003

STEFAN BOOM

36 *Katoen in Twente*

Marian van der Klein bespreekt enkele mogelijkheden tot vergelijking en het Nationaal Archief kondigt haar website 'Ooggetuigen doen verslag' aan.



En verder

22

Met de loep: wonen op het platteland

28

Met de loep: een ondernemer en zijn fabriek

39

Websites voor katoenindustrie en Lancashire

40

De katernen 'Lancashire' voor vwo en havo

44

Boeken

48

Kleiokrant

Met de loep op Lancashire

Een van de twee onderwerpen voor het centraal schriftelijk examen geschiedenis in 2004 en 2005 is gewijd aan de ontwikkeling van de katoennijverheid in Lancashire en de gevolgen daarvan voor landschap, economie en samenleving. Het brengt ons in de tijd dat, voor het gevoel van de mensen die toen leefden, er zoveel veranderde dat er niets meer terug te draaien viel. Men ging spreken van een revolutie. In één, soms twee, generaties waren het werk dat men deed, de levensstandaard, de omgeving, de mogelijkheden, totaal veranderd. Soms ten goede, vaak ten kwade.

De periode die aan de orde komt en ook in dit themanummer van *Kleio* wordt uitgewerkt, loopt van 1750 tot 1850, zodat duidelijke verbeteringen door wetgeving en overheidsmaatregelen niet meer meegenomen worden.

We hebben gekozen voor een 'schoolse' invalshoek. Aan de ene kant inhoudelijke artikelen. Boudien de Vries schetst de grote lijnen van dit onderwerp in het wetenschappelijk debat, Dick van Lente gaat in op de ontwikkeling van de spintechiek in de tweede helft van de achttiende eeuw, die leidde tot een enorme groei

in de productie van katoenen garens, waaraan zozeer behoefte was en de ontwikkeling van fabrieken, waarmee de stoot tot een volledige verandering van de samenleving gegeven was. Maar ook didactiek: Jan de Vries laat zien hoe je leerlingen op een aansprekende manier kunt laten oefenen met begrippen. Deze drie artikelen zijn gebaseerd op lezingen die tijdens de nascholing gehouden werden in resp. Leiden, Rotterdam en Nijmegen.

Stefan Boom van het Cito legt uit hoe het afgelopen examen is verlopen en waarop je moet letten bij dit nieuwe onderwerp.

Natuurlijk worden de katernen besproken, en de nieuw verschenen (maar schaarse) literatuur met betrekking tot dit onderwerp. En er is weer een lijst met nuttige internet-adressen.

We beginnen met een gesprek waarin Peter Wester, Marian van der Klein en Chris Keuken, drie van de vier makers van de stofomschrijving 'Lancashire' (Greetje de Vries was verhinderd) vragen beantwoorden over de inhoud van hun werk en de aanpak in de klas die zij zich voorstellen. Zij hebben gekozen voor een

redelijk beknopte stofomschrijving en een regionale invalshoek.

We vonden dat we bij zo'n concreet onderwerp als dit ook in *Kleio* wat meer de diepte in moesten gaan. Vandaar de 'loepjes'. Met behulp van foto's en korte teksten gaan we in op woonomstandigheden, fabriekseigenaren en kinderen 'in de leer'. De foto's en het meeste materiaal zijn verzameld tijdens de VGN studiereis naar Lancashire in de herfstvakantie.

Toch is het moeilijk om de inhoud van een ce-onderwerp als dit alleen met woorden en plaatjes te pakken. In Lancashire hebben we onder andere twee museum-fabrieken bezocht en zijn daar rondgeleid door mensen die alles van de machines en de werkomstandigheden, die daarmee samenhangen, afwisten. Het maakt een heel verschil wanneer je een plaatje van een mule ziet, of dat je het ding ook werkelijk heen en weer ziet rijden. De enorme herrie, de warmte, de vochtige lucht vol pluissjes katoen, de natte en glibberige vloeren, die je erbij moest denken – het waren tenslotte musea – geven een indruk van de werkomstandigheden van vroeger. Gecombineerd met in onze ogen extreem lange werkdagen, een minimaal loon en een grote kans op bedrijfsongevallen hoeft het geen verbazing te wekken dat de mensen in Lancashire in deze periode gemiddeld niet veel ouder werden dan 33 a 34 jaar.

Als je woont in de buurt van een textielmuseum, Tilburg, Enschede, Helmond, ga zelf kijken en stuur je leerlingen ernaartoe. Het scheelt uren praten.

Aan te raden is ook de film *Daens*. Deze al wat oudere film over de textielindustrie in Gent, de gevolgen ervan en de moeizame ontwikkeling van een sociale politiek, is in de meeste videotheken verkrijgbaar en vast ook te koop. Als je weet hoe een mule werkt, snap je ook hoe het kwam dat een jongentje in de fabriek een dodelijk ongeluk kreeg.

Tineke Bogaerts en Huub Oattes





Lancashire 1750-1850: gesprek met de stofomschrijvers

Een onderwerp waar je wat van leert ...

Eind november bespraken de Kleio-redacteuren Huub Oattes, Hans Pols en Tineke Bogaerts met enkele leden van de stofomschrijvingscommissie - Marian van der Klein, Peter Wester en Chris Keuken - bij thee en pepernoten de stofomschrijving Lancashire.

Marian van der Klein geeft op het moment les aan de Universiteit voor Humanistiek en werkte destijds bij het Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis. Zij is de wetenschapper in de stofomschrijvingscommissie Lancashire.

Huub, Chris, Peter en Hans hebben examenklassen havo en vwo.

Hans: Om terug te gaan naar het eerste begin: jullie zijn gevraagd om zitting te nemen in de stofomschrijvingscommissie van een examenonderwerp havo en vwo voor 2004 en 2005. Was het kiezen van een inhoud en die vorm geven een zaak van jullie zelf?

Peter: Het onderwerp moest liggen binnen een bepaald domein. Er is een vaste volgorde van domeinen. Toen de tweede fase kwam is die vastgelegd. Dit domein, levensonderhoud en sociale verhoudingen was nu voor het eerst aan de beurt en wij konden de inhoud zelf bepalen. Ik heb al meer ervaring met stofomschrijvingen, als lid van de Cevo en als deelnemer aan eerdere stofomschrijvingscommissies. Mijn ervaring is dat het ministerie eigenlijk nooit uitgebreide instructies geeft en men corrigeert ook vrijwel niet als een stofomschrijving klaar is. Ze strepen wel eens een woord weg, maar daar valt best mee te leven.

Hans: Waarom zit wie in de commissie?

Peter: De leden worden gevraagd door de VGN: een wetenschapper, soms een didacticus, en enkele docenten. Lang waren dat telkens andere mensen. Maar op den duur bleek het handig om enige continuïteit in de bezetting te hebben omdat bepaalde problemen iedere keer weer opnieuw opduiken. Ik heb nu een paar jaar gefunctioneerd als vaste man. Op basis van opgedane ervaring is er een 'blauw boekje' gemaakt, een soort instructie voor een nieuwe stofomschrijvingscommissie. Het ministerie is met de inhoud daarvan accoord gegaan en het wordt bijgesteld als er iets niet goed meer loopt.

Chris: Toen we het eens waren over het onderwerp, hebben we een soort raamwerk gemaakt. Iedereen heeft een deel daarvan uitgewerkt en vervolgens is dat teruggekoppeld naar de commissie als geheel.

Dat we nu ervoor gekozen hebben om een thema vrij precies uit te werken, hoeft niet zo nieuw te zijn voor docenten. Jaren hebben we de thematisch-exemplarische methode gehad. Wilde je het over een absoluut vorst hebben bijvoorbeeld, dan nam je er een. Meestal was dat Lodewijk XIV, maar die stond model voor een aantal andere.

Bij het rondje voorstellen bleek dat Marian niet als deskundige op het gebied van de achttiende en negentiende eeuw in de stofomschrijvingscommissie terecht was gekomen. Waarom dan wel?

Chris: Het ging andersom. We zijn gevraagd door Peter om zelf inhoud te geven aan een ce-onderwerp dat moest passen in het domein dat het ministerie aangaf. Daar was Marian wel deskundig op. Wij hebben toen allemaal wat onderwerpen ingebracht. Japan was erbij en Zuid-Afrika.

Marian: We zijn al vlug bij de Industriële Revolutie aangekomen. De formulering van het domein Levensonderhoud en sociale verhoudingen brengt je al heel snel naar West-Europa en vanuit de VGN kwamen aanvullende verzoeken: het mocht niet over Nederland gaan en niet na 1850 spelen. Mijzelf leek de Industriële Revolutie aardig omdat dit onderwerp zowel over mannen als vrouwen en kinderen kan gaan. *Chris:* Ik heb er vervolgens voor gepleit om de diepte in te gaan en geen algemeen verhaal te houden. Ik vind dat je dit onderwerp alleen concreet kan laten leven als je naar een bepaalde regio kijkt.

Huub: Waren er geen bezwaren bin- nen jullie clubje tegen zo'n beperkte benadering van het onderwerp?



Een nationale benadering van een fenomeen als de Industriële Revolutie scheert overal overheen.

Marian: Vanuit de wetenschap ge- zien was deze aanpak modern: regio- nale bestudering van industrialisatie en de gevolgen ervan. Een nationale benadering scheert eigenlijk overal overheen. Wat er gebeurt valt niet op in alle gemiddelden. En wat moet je met termen als urbanisatie als je ze niet concreet kunt maken?

Nuancering en vergelijken

Chris: Toen we ons gingen inle- zen – we hadden van Marian een he- leboel literatuur opgekregen –, zag ik

dat ik eigenlijk een heel stereotiep beeld had van industrialisatie: men- sen kwamen van het platteland naar de stad, gingen daar in wijken wo- nen en in fabrieken werken. Op een bepaald moment zette iedereen in die fabrieken zijn stoommachines aan en gooide de handwerktuigen weg. Maar fabrieken tussen de koei- en: zo stelde ik me de Industriële Revolutie helemaal niet voor.

Marian: Het beeld dat je hebt, heeft voornamelijk te maken met de toe- stand in de stad. Daar wilden we het platteland tegenover stellen. Ook daar traden gigantische veranderingen op, maar toch iets minder desas- treus en karikaturaal.

Chris: We zijn gaan zoeken naar een contrast. Om de beeldvorming te nuanceren en om te kunnen vergelij- ken zijn we bij Bolton uitgekomen. Peter wees ons er vanaf het begin op dat het ging om een examenonder- werp en dat je er dus ook vragen over moest kunnen maken. Dan is een vergelijking heel prettig: hier zus ... daar zo. De leerlingen kunnen daarover nadenken en moeten het kunnen benoemen. Het inbouwen van een vergelijking heeft dus op zich een rol gespeeld.

Manchester en Bolton: we dachten daarmee stad en platteland te pakken te hebben. Maar dat klopt eigenlijk maar zeer ten dele.

Marian: In veel opzichten is in Bol- ton hetzelfde gebeurd als Manches- ter. De verschillen zitten hem in de schaal. Manchester is een stad, een regionaal centrum waarin meerdere sectoren de dienst uitmaken. En Bolton is een textiestadje, niet het centrum van de regio. Manchester is een metropool geworden, het is daar allemaal veel groter, en er zijn veel immigranten.

Chris: Maar we noemen ook Barrow Bridge. De functie daarvan was het beeld van de keiharde op winst be- luste ondernemer te kunnen nuance- ren. We vonden daar ondernemers die op een wat socialere manier bezig waren winst te maken – dat wel na- tuurlijk.

Andere landen, andere tijden

Huub: Jullie verlangen ook dat leerlingen hun kennis kunnen toe- passen op katoenregio's in andere

landen en in een andere tijd. Is dat wel goed vergelijkbaar?

Peter: Ik moet daarvoor teruggaan naar het begin van ons werk aan de stofomschrijving. We hebben over- wogen het onderwerp te laten gaan over de katoenindustrie in Lancashire en Twente in vergelijkend perspectief. Maar dat werd te om- vangrijk. We kregen signalen dat leerlingen in de tweede fase toch wel erg veel te doen hadden. En we von- den dat we met dergelijke geluiden rekening moesten houden.

Na een tijdje heen en weer praten, want we waren het met elkaar ook niet helemaal eens, hebben we geko- zen voor de katoen in Engeland, maar met de mogelijkheid om te vergelijken. En dat hebben we dan ook expliciet in de stofomschrijving meegenomen. Ik ben wel verbaasd over de uitwerking ervan. Het lijkt erop dat we met dat ene zinnetje heel wat hebben losgemaakt. Men gaat ook wel ver buiten de stof. Ons ging het bij zo'n vergelijking puur om de katoenindustrie. En daarbij is het voor ons maar een klein onder- deeltje, waarbij leerlingen in een an- dere situatie kunnen laten zien wat zij geleerd hebben.

Tineke: Wordt het een nieuwe trend om bij het examen dergelijke zaken in te voeren zodat feitenkennis wat meer naar achteren wordt geschoven en vaardigheden naar voren?

Peter: Nee, niet echt. Wel is het zo dat er enkele jaren casussen opgeno- men waren in de examenstof, maar dat is gestopt. In de praktijk kwam het alleen maar neer op meer leer- stof. Door onze vergelijkingen pro- bieren we ervoor te zorgen dat leer- lingen gedwongen worden om wat meer na te denken over de stof en hun kennis te gebruiken in een nieu- we situatie.

Chris: Als je te maken hebt met het aanleren van vaardigheden, dan kan je dat beter toetsen op het schoolexa- men. Het CE wordt van buitenaf opgelegd en blijft erg georiënteerd op feitenkennis. In het vwo-examen van vorig jaar is heel uitgebreid aan- dacht besteed aan vaardigheden bij de stelopdracht. Dat was de eerste keer dat ik zei: kijk, dat heb ik nu eens niet voor niets gedaan al dat ge- doe in het schoolexamen – nu zit het

ook in het centraal examen. En dan je zie je dat er in het land steen en been over wordt geklaagd.

Marian: Ik heb heel in het begin voorgesteld om als examenstof te kiezen voor een vergelijking. Peter kwam er toen mee dat het uitschrijven van zoiets in de stofomschrijving ertoe leidt dat er veel meer tijd en leerwerk in het ce-onderwerp gestoken moet worden. We zijn toen verder gegaan met Lancashire alleen. Maar meteen al bij de eerste raadpleging kwam als commentaar dat de stofomschrijving wel heel erg pieteputerig aan het worden was. Iemand suggereerde toen om een vergelijking in te bouwen, zoals we dat nu hebben gedaan. Twente ligt voor de hand, maar je had ook Noordrijn-Westfalen kunnen nemen – dat was overigens ook een goed gebied geweest in plaats van Manchester. Maar daar zit je weer met de eis van de VGN dat het onderwerp moest spelen voor 1850. En daarbij: in de wat oudere geschiedenis schoolboeken heeft altijd de Industriële Revolutie in Engeland gezeten.

Chris: Bij die raadplegingen hoor je van alles en op een bepaald moment vallen zaken ook wel in elkaar. Je gaat dan mogelijkheden zien om al die opmerkingen zo goed mogelijk in te bouwen.

Kritiek

Hans: In de vwo-versie van de stofomschrijving tref ik het 'standard of living debat' aan. In de stofomschrijving wordt daar verder niets over verteld. Nu heb ik in de katernen zitten kijken en daar kiezen ze allemaal voor een eigen invulling ervan. Is dan de volgende stap: de commissie zegt dat het ce moet gaan over de Industriële Revolutie en de katernenschrijvers gaan hun gang? Vast niet, maar wat wordt er in dit geval later van mijn 6 vwo-leerlingen verwacht? Moeten zij kennis hebben van de verschillende standpunten van de verschillende auteurs?

Chris: Je hebt het over twee dingen: in hoeverre moeten de stofomschrijvers alles uitschrijven en in hoeverre moeten de vwo-leerlinge in staat zijn een eigen interpretatie te maken in het kader van het standard of living debat?



V.l.n.r. Peter Wester, Chris Keuken en Marian van der Klein.

Als stofomschrijvers hebben we steeds gezegd: wij schrijven niet zelf het katern. We moeten ruimte laten. De katernen schrijvers moeten er zelf wat van kunnen maken.

Hans: Je kunt natuurlijk ook zelf je katern maken. ik kan me voorstellen dat je leerlingen de stofomschrijving goed laat leren en hem zelf op je eigen manier behandelt. Zelf materiaal materiaal erbij zoeken en zo.

Chris: Dat kan je natuurlijk doen. Maar denk wel aan je leerlingen. Die moeten zelfstandig op hun eigen manier kunnen werken. Zelf behandel ik de stof in een aantal lessen, los van het katern en de leerlingen werken dat door op hun eigen manier, in hun eigen tempo. Ik maak wel een selectie uit de opdrachten. Er staan soms hele domme bij en die kunnen ze beter niet maken. Ook mogen ze per hoofdstuk een schema of een samenvatting maken. Of samenvattingvragen, of de stofomschrijving uit het hoofd leren of die samenvatten. Ze zien maar. Ze mogen die feiten helemaal op hun eigen manier bestuderen. Ik haal er in de les de grote topics uit en de lange lijnen - hier bijvoorbeeld een economische tijdlijn: recessie, groei-periode enzovoort. Ik ga dus niet het boekje doorjakken met de groep.

Marian: Het was wel even wennen: als je een zin schrijft, moet je je afvragen – wat gaat dan een katernmaker ermee doen?

Wat het debat betreft: de term alleen leek ons genoeg. Het gaat erom dat leerlingen dit spanningsveld kunnen onderkennen en niet dat zij meningen van enkele auteurs uit hun hoofd leren.

Hans: Gelukkig. Ik kreeg een soort aha-Erlebnis uit de tijd dat ik nog in de collegebanken zat.

Voor havo doe ik dit dus niet?

Peter: Dat klopt. Voor vwo staat het erin en voor havo niet!

Hans: Ik vind het een prettige uitdaging. In je lessen probeer je toch voor het vwo een wat meer wetenschappelijke benadering uit. De stofomschrijving ervaar ik daarbij vergelijken meer als een verzameling leerstof. Maar we hebben natuurlijk niet veel tijd voor zoiets ...

Peter: Dat is vers twee, maar daar gaan we zelf niet over. We vonden het belangrijk een havo/vwo-gelaagdheid in de stofomschrijving aan te brengen. Het gaat per slot van rekening om heel verschillende leerlingen. En dat mag je best zien. In 2007 wordt dat ook verder hard gemaakt. Er komen dan op De Rooy gebaseerde examens. Het Cito moet daarop gaan inspelen. In de VGN



**Stofomschrijvers
maken geen katern.
We hebben de
schrijvers daarvan
wat ruimte gelaten.**

gaan allang geluiden dat er echt verschil moet zijn tussen havo en vwo. Vooral de Commissie Havo/vwo maakt zich daar sterk voor. Dat stond ook al eerder in Kleio.

Mannen- en vrouwenwerk

Tineke: Wat ik leuk vind van het onderwerp is dat er aan mannen en vrouwen evenveel aandacht besteed kan worden zonder dat het kunstmatig overkomt.

Wie deed nu precies wat in de katoenindustrie? Begon het met: man weeft, vrouw spint, kind kaardt? En daarna, toen er fabrieken kwamen?

Marian: Over het algemeen kan je zeggen dat vrouwen het eerst aan de spinmachines in de fabrieken gaan en dat de mannen in eerste instantie blijven handweven, thuis, of in een werkplaats. Als het weven wordt gemechaniseerd gaan naast de mannen ook de vrouwen weven en uiteindelijk, en dat is typisch Lancashire, voornamelijk de vrouwen. Mannen gingen op den duur in andere sectoren werken, waar het loon hoger was. Het weven was door de mechanisatie zogenaamd ongeschoold werk geworden en als er dan andere industrieën in de buurt waren, kon je beter daar naartoe gaan. Bijvoorbeeld in de mijnen of de zware industrie. Daar konden ze geen vrouwen gebruiken.

Hans: Vrouwen nemen dus het werk van mannen over?

Marian: Dat kun je niet zonder meer zo zeggen. Het heeft te maken met de periode waarover je het hebt. Daar moet je bij het lesgeven op letten. Goed werkende mechanische weefgetouwen komen pas laat in de tijd van de stofomschrijving. De thuiswevers bleven nog heel lang bestaan. Het waren altijd mannen en ze verdienden steeds minder.

Chris: Uiteindelijk bleef alleen het meest gespecialiseerde weefwerk in handen van mannen: de damasten en zo. Machines daarvoor waren erg ingewikkeld.

Peter: In Twente is juist bij de damastweverij huisnijverheid heel lang blijven bestaan.

Marian: Het is heel bijzonder dat in Lancashire op den duur vrouwen de totale fabrieksarbeid over gaan nemen. Dat de vakbeweging gaat zeggen dat vrouwen en kinderen beschermd moeten worden, kun je zien als uiting om concurrenten op de arbeidsmarkt kwijt te raken. Dat zat er zeker bij. Later krijg je de leus dat de man de kostwinner moet zijn, maar dat begint pas aan het eind van onze periode.

Tineke: In de Quarry Bank Mill, die we tijdens de VGN-reis in oktober bezochten, hoorden we dat de eigenaar de grootste moeite had om voldoende vrouwen en kinderen te krijgen. Ze werden gersonseld in werken armenhuizen in Liverpool bijvoorbeeld. In die grote fabriek werkten honderden vrouwen en kinderen aan de machines. Een enkele man functioneerde als opzichter, het kantoorpersoneel bestond uit mannen en er was een ploeg die een machine weer aan de praat moest krijgen als hij haperde. Dat was alles.

Puntjes op de i

Twente – eind negentiende eeuw. Kan je zeggen dat zich daar in een latere tijd hetzelfde afspeelde? Er was immers al huisindustrie. Hadden ze contact met Engeland?

Peter: Jazeker. De fabrieken werden naar Engels voorbeeld gebouwd en met Engelse machines ingericht. De industriëlen gingen vaak naar Engeland om het vak te leren, trouwden met Engelse vrouwen.

Hans: In de stofomschrijving staat dat de Engelse overheid het uitvoeren van machines en kennis heeft tegeengegaan.

Marian: Jazeker, maar zaken zijn nu eenmaal zaken.

Tineke: En de oudste spinmachine die er nog is, staat dan ook in Gent.

Het sociaal protest dat telkens weer opduikt. Is het de bedoeling dat leerlingen al die fases moeten kunnen aangeven?

Chris: We hopen op de wijsheid van de examenmakers in dit opzicht. Het is natuurlijk gek om al die feiten te moeten kunnen ophoesten. Het gaat erom dat er protest was, aanhoudend, en om de vormen die dat protest kon aannemen, maar niet om de hele chronologie. Je moet weten dat er veel economische ups en downs waren met grote gevolgen voor de mensen en daar moet je je iets bij voor kunnen stellen.

Het is best lang geleden dat we aan deze stofomschrijving gewerkt hebben, maar ik weet nog wel dat we ons vaak afvroegen wat we er aan concrete kennis in moesten stoppen. We waren bang dat de examenmakers al de kleine details zouden gaan afvragen.

Marian: De hoofdvraag is er niet een waar je een duidelijk afdoend antwoord op kunt geven. Dat is wetenschappelijk gezien eigenlijk niet ideaal. Maar destijds vonden we het belangrijker dat we vragen hadden waarmee we leerlingen stimuleerden om na te denken.

Peter: Er zijn commissies geweest die ervoor kozen om een heel pad van vragen en deelvragen vast te leggen. Dan krijg je dus een erg lange stofomschrijving. Of dat nu het beste is of onze manier, daarover lopen de meningen uiteen. Ook bij ons was dat een punt van discussie. Je hebt de wetenschapper en de ervaren docent en die moesten er samen uitkomen.

Zelf vind ik dat we iets van een structuur in een stofomschrijving moeten hebben. Zoals het nu bij het vmbo is met die globale kerndelen, zo moet het bij havo en vwo niet ook worden.

Als je de stofomschrijving leest lijkt de nadruk nogal erg op de gevolgen van de Industriële Revolutie te liggen. Hoe zit het met de oorzaken?

Chris: Die zijn er wel, maar het probleem is dat dit geen kip en ei-verhaal is, maar dat er ontwikkelingen zijn die elkaar voortdurend weer beïnvloeden. Er is geen set oorzaken en een set gevolgen. De dingen gebeuren naast elkaar, ook in de tijd, je ziet dingen op verschillende plekken anders gaan. Dat abstracte model hadden we wel graag gehad, maar zo zit de Industriële Revolutie niet in elkaar. Het was een veel ingewikkelder proces en we hebben ernaar gestreefd om dat dan ook te laten zien. Neem de uitvindingen. Je zou een vwo-leerling de vraag kunnen stellen of dat oorzaken of gevolgen van een proces van industrialisatie zijn. Maar daar kom je ook zelf niet uit. De uitvinders probeerden een bestaand technisch probleem op te lossen, dat zich onder bepaalde omstandigheden voordeed en dat had dan weer zijn gevolgen. Dus niet: er waren een paar slimme jongens en wat lui met kapitaal en zo begon het ...

Peter: En uit didactisch oogpunt kun

je best andere nuances leggen dan een wetenschapper. We hebben er erg veel over gelezen in het begin en het werd steeds ingewikkelder. Dan ga je keuzes maken, maar dat hoeft een leerling niet te weten. Het was wel leuk om te doen voor mezelf.

Waar is de grote lijn gebleven?

Huib: De keuze voor Lancashire met de loop. Is dit niet voor leerlingen een heel geïsoleerd fenomeen? Dat kiezen voor diepte in plaats van voor overzied. Is een breder perspectief – eerst Engeland, dan de Europese landen, Japan en de VS en vervolgens verder – niet veel meer aan te raden? Ik vind al de elementen die aan bod komen leuk, waar waar blijft de grote lijn?

Chris: We hebben daarom wel een historisch kader. Maar je kunt niet verwachten dat je daarmee de hele industrialisatie kunt pakken.

Peter: Er zijn onderwerpen waar de lange lijn goed gaat, maar dat is hierbij niet zo. Daarvoor zijn er over de hele wereld en door de geschiedenis teveel verschillen. De leerlingen kunnen beter met dit onderwerp de diepte ingaan en bewijzen dat zij op hun niveau historisch kunnen denken.



Een onderwerp moet leuk zijn. De moeite waard om zeven weken in te duiken.

Het zou goed zijn als deze twee soorten onderwerpen elkaar afwisselen.

Marian: ik hoop op een generalist voor de klas. Iemand, die laat zien of in ieder geval zegt, dat deze ontwikkelingen in grote lijnen ook elders en later hebben plaatsgevonden.

Lancashire: echt leuk

Die twee eindexamenonderwerpen zijn de laatste zaken die leerlingen voor geschiedenis in schoolcarrière bestuderen. Is dit onderwerp daar goed genoeg voor?

Chris: Je moet het anders bekijken. Het nut van zo'n laatste onderwerp doet er niet alles toe. Japan in de tweede helft van de negentiende eeuw lijkt me ook ontzettend mooi. Een onderwerp moet leuk zijn, de moeite waard om er een week of zeven in te duiken. In de jaren dat iemand op school zit moet hij een beeld hebben verworven van de loop van de geschiedenis van de oudste tijden tot nu toe. Dat moet een geheel zijn. Dit laatste is voor mij dan het extraatje. Het hoeft geen aanvulling meer te zijn. Kinderen hebben recht op een eigen verzameling beelden en belangstelling, dus wat ze doen kiezen ze bij mij zelf. Hoe ze dat doen is een andere kwestie. Daar zit ik bovenop. Wordt er van buitenaf iets vreemds op hun bordje gelegd: Lancashire bijvoorbeeld, dan is het jouw taak om het koppelen aan wat je ze in de loop van hun carrière al hebt geleerd.



Gordiaantje



BOUDIEN DE VRIES

Lancashire en de Industriële Revolutie



Lancashire heeft talloze historici gefascineerd, omdat de meest tot de verbeelding sprekende elementen van de Industriële Revolutie hier gestalte kregen. De skyline van Manchester veranderde in een woud van rokende schoorstenen, de bevolking groeide in een ongekend tempo, het lieflijke platteland verdween in één generatie om plaats te maken voor stoomfabrieken en deprimerende, overvolle sloppenwijken. Hoe is dat zo gekomen?

Een romantische weergave van arbeiders in de katoenindustrie. Fragment van het schilderij 'The Dinner Hour, Wigan', van de Victoriaanse schilder Eyre Crowe (1874).

Boudien de Vries is hoofddocent sociale geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam.

In 1960 verscheen het invloedrijke boek *The stages of economic growth*, met de veelzeggende ondertitel: *A non-communist manifesto*, van de Amerikaanse historicus W.W. Rostow. Rostow wees de katoenindustrie in Lancashire aan als cruciale factor in het industrialisatieproces. Een paar jaar later sprak Phyllis Deane ook van een '*spectacular breakthrough in the cotton industry*' en nog eind twintigste eeuw stelde Pat Hudson vast: '*the pace of factory development there was unusual*'.

Voor deze auteurs was het belang en de uitzonderlijkheid van de katoenindustrie in Lancashire boven alle twijfel verheven, maar ze hadden alle drie wel een totaal andere visie op de Industriële Revolutie. Daarmee weer spiegelen ze interessante trends in het naoorlogse onderzoek naar industrialisatieprocessen. Ik begin met die trends. Dan komen de technische innovaties aan bod, en de gevolgen die technische vernieuwing had voor het platteland van Lancashire en voor Manchester zelf.

'Leading sector' of 'balanced growth'?

In de eerste jaren na de Tweede Wereldoorlog werd intensief nagedacht over manieren waarop de armlanden van wat toen de Derde Wereld werd genoemd, het welvaartsniveau van het Westen zouden kunnen bereiken. Dat industrialisatie daarvoor noodzakelijk was, stond wel vast. Daarbij werd gekeken naar de lessen van het verleden. Rostow analyseerde de Industriële Revolutie in Engeland en kwam tot de conclusie dat er vijf fasen van economische groei waren. Elk industrialiserend land zou volgens hem onvermijdelijk die fasen doorlopen. Essentieel was de 'take-off', de startfase, waarin de economie vaart kreeg omdat één of meer *leading sectors* de hele rest van de economie meetrokken. De katoenindustrie, en met name die in Lancashire, had gefunctioneerd als zo'n leading sector. De enige andere belangrijke leading sector was de ijzerindustrie. Een stijging van het investeringsniveau naar 10 procent van het nationaal inkomen, in combinatie met de expansie in de katoen- en ijzerindustrie zou de economie uit het slop trekken en de indu-

strialisatie van de hele samenleving op gang brengen.

Wij weten inmiddels dat het zó in elk geval niet gaat: 'zomaar' investeringsgeld pompen in ontwikkelingslanden, zonder rekening te houden met sociale, politieke en culturele factoren heeft buitengewoon weinig zin. De foto's van de roestende tractoren in Afrikaanse landbouwgebieden, met daarnaast mensen die de grond bewerken zoals zij al eeuwenlang gedaan hebben, zijn maar al te bekend.

Op de visie van Rostow kwam een lawine van kritiek, onder anderen van Deane, die een heel ander model van economische groei voor ogen stond. Zij was voorstander van de *balanced growth*-gedachte: het gaat niet om een investeringsimpuls en één of twee leading sectors, maar industrialisatie is onderdeel van een veel breder economisch, sociaal, cultureel en institutioneel transformatieproces. Allerlei factoren, ofwel 'revoluties' hebben hun invloed op het al dan niet slagen van dat proces. Die factoren beïnvloeden elkaar ook onderling en alleen in een bepaalde mix leiden zij tot industrialisatie.

Deane identificeerde vijf revoluties, alle onderdeel van dé Industriële Revolutie.

Een *agrarische revolutie*: een economie kan pas groeien als de voedselvoorziening zodanig gestegen is en de landbouw zodanig productief is, dat er arbeidskrachten vrijgemaakt kunnen worden om in de industrie te werken: ze produceren geen voedsel, maar er moet wel voedsel voor hen zijn.

Een *demografische revolutie*: de bevolking moet groeien zodat er voldoende aanbod is van arbeidskrachten, maar er ook genoeg mensen zijn die vraag uitoefenen naar producten.

Een *commerciële revolutie*: een economie kan wel meer produceren, maar het is essentieel dat er voldoende aanvoer is van grondstoffen en wereldwijde afzetmogelijkheden. Het Britse Empire verzekerde de aanvoer van ruwe katoen, de afzet van kant-en-klare katoentjes naar India was ook onderdeel van het wereldwijde handelsnetwerk. Ook binnenslands

was ruime bekendheid met commerciële methoden belangrijk bij de expansie van de economie.

Een nieuw netwerk van kanalen en de komst van spoorwegen, samen de *transportrevolutie*, zorgden voor vervoer van kolen, ijzererts, ruwe katoen en industriële producten over het hele land, en van en naar de zeehavens.

Uiteindelijk waren de technische uitvindingen in de katoenindustrie en de ijzerindustrie weliswaar bijna de belichaming van de industriële revolutie, maar alleen in een bepaald samenspel met de andere revoluties kon *technologische vernieuwing* leiden tot moderne economische groei.

Hoe genuanceerd de factoren op elkaar inspelen laat het nu volgende voorbeeld zien. Bevolkingsgroei kan een stimulans zijn voor economische groei, of een ramp. In Engeland hield de stijging van de agrarische productie aanvankelijk min of meer gelijke tred met de bevolkingsgroei. Maar toen de bevolking heel hard bleef doorgroeien, wat in de pre-industriële tijd alleen maar leidde tot hongersnoden, was er juist voldoende export van industriële producten om de import van graan te financieren. De bevolkingsgroei stimuleerde de binnenlandse markt voor industriële producten en was zodoende ook een impuls voor verdere industrialisatie.

Dat kon ook anders gaan. In Ierland leidden agrarische veranderingen – de invoering van de aardappel – tot geweldige bevolkingsgroei, maar de industrialisatie bleef uit. De bevolkingsgroei was in deze omstandigheden geen stimulans voor industrialisatie, de mensen werden juist armer en armer, totdat de beruchte mislukking van de aardappel oogst in 1844 leidde tot wat we nu een humanitaire ramp zouden noemen.

Trage groei en regionalisme

De visie van Deane staat nog steeds als een rots en de elementen die zij noemde zijn nog steeds terug te vinden in allerlei studies – en ook in de stofomschrijving voor het eindexamen. Maar er zijn sedert de jaren zestig vanzelfsprekend wel nieuwe onderzoeksresultaten, vooral omdat er andere facetten van het industria-

Import ruwe katoen in miljoenen ponden

	omvang	% groei
1751/60	3	29
1771/80	5	39
1781/90	18	249
1791/00	31	71
1801/10	67	118

Groecijfers katoenindustrie

1700-1760	1,4 % per jaar
1760-1780	5,4 % per jaar
1780-1800	9,7 % per jaar
1800-1831	5,6 % per jaar

Aandeel van katoenen stoffen in de Britse export in procenten

1700	0,5
1750	1,0
1801	40
1830	50
1851	40

lisatieproces worden belicht. In de eerste plaats zijn er veel kwantitatieve gegevens verzameld. Daaruit blijkt, tamelijk verrassend, dat de economische groei tijdens de Industriële Revolutie helemaal niet zo spectaculair was. Op nationaal niveau is er sprake van een hele trage groei en een wat langer termijn perspectief laat zien dat de kernjaren van de Industriële Revolutie, pakweg 1780-1800, nauwelijks een snellere groei vertoonden dan 1700-1780. Pas na 1830 ging het zo hard dat er een fundamentele, onomkeerbare breuk met het verleden is, maar toen was de Industriële Revolutie al lang en breed op gang.

Dus trage groei, geen sprake van een discontinuë ontwikkeling, geen trendbreuk in de tweede helft van de achttiende eeuw.



The Quarry Bank Mill in Styal opgericht in 1784.

Ook dit concept is wel algemeen geaccepteerd, maar als aanvulling hierop hebben historici als Pat Hudson gewezen op het sterk regionale karakter van de vroeg-industriële economie. Nogal logisch dat de nationale economische groei niet veel voorstelde in de eerste jaren van de Industriële Revolutie, want de industriële regio's waren schaarse eilanden in een pre-industriële economie. Maar die industriële regio's vertoonden wél een fenomenale groei.

Onderzoek met een regionale invalshoek probeert allerlei nieuwe vragen te beantwoorden en wederom zijn die grotendeels terug te vinden in de stofomschrijving: waar kwam het immense leger van arbeidskrachten vandaan? Hoe verliep de invoering van het fabriekssysteem? Welke gevolgen hadden binnenlandse migratiestromen voor landbouw en nijverheid elders in Engeland? Met welk tempo werden innovaties toegepast? Hoe was de verhouding tussen mannen- en vrouwenarbeid? En tussen stad en platteland? Welke gevolgen had vrouwenarbeid voor de verhoudingen binnen het gezin? Welke vormen kreeg sociaal protest? Hoe werden de arbeiders gehuisvest? Hoe stond het met de openbare voorzieningen? Wat betekende de urbanisatie voor de mensen die betrokken raakten bij de industrialisatie? Stuk voor stuk zijn dit vragen die op nationaal niveau niet te beantwoorden zijn, zeker als er, zoals in de beginjaren van de industrialisatie, zoveel verschillende typen regio's zijn. En dan zijn we weer terug bij Lancashire.

De spectaculaire groei van de katoenindustrie

De cijfers wijzen in één richting: een razendsnelle expansie van de katoenindustrie, die vanzelfsprekend een enorme stijging van de import van ruwe katoen vereiste. Katoen werd het belangrijkste Britse exportproduct. In het kielzog van deze ontwikkeling werden slaperige plattelandsstadjes als Bolton, Preston en Oldham tot forse stedelijke groeikernen, die echter in het niet vielen bij de stedelijke giganten in de regio: Liverpool en Manchester.

De groei van de industrie concentreerde zich in het tijdvak 1780-1800, toen een aantal belangrijke uitvindingen operationeel werd. Maar ook voor 1780 vertoonde de katoenindustrie al meer groei dan normaal voor een pre-industriële samenleving.

Technische innovaties lagen ten grondslag aan deze spectaculaire groei. Bij de vervaardiging van katoen zijn er twee hoofdprocessen, zoals bij alle textiel: spinnen en weven. Dit gebeurde vooral als thuisarbeid, zowel op het platteland als in de steden. Traditioneel was spinnen vrouwenarbeid, terwijl mannen het weefgetouw bedienden.

Tot ongeveer 1770 werd er bombaardijn gemaakt, een grove stof met een linnen ketting (dit is de schering, de lengtedraad) en een katoenen inslag. De reden hiervoor was dat de handspinsters geen sterke katoenen lengtedraden konden spinnen. Een ander probleem was het tekort aan garen: de handspinsters sponnen niet snel genoeg om de wevers van garen te

voorzien. Dit probleem werd nog nijpender door een uitvinding van John Kay in 1733. Hij ontwikkelde een schietspoel, waarmee het mogelijk werd veel sneller te weven.

Pas in de jaren veertig en vijftig werd de schietspoel algemeen toegepast en werd op allerlei manieren geprobeerd om het garenprobleem op te lossen. In de tweede helft van de jaren zestig kwam de doorbraak met enkele uitvindingen.

De eerste was de 'spinning jenny', een spinmachine waarmee men in meest primitieve vorm al acht keer zo snel kon spinnen als met een spinnewiel. De machine was goedkoop en gemakkelijk te installeren in de wevershuisjes en verspreidde zich daardoor razendsnel over de regio. Maar ook met deze sprong voorwaarts in de techniek, bleef katoen een huisindustrie.

Enkele jaren na de uitvinding van de jenny, in 1769, was er een tweede technische vondst met verstrekkende gevolgen: er werd een spinmachine uitgevonden die op waterkracht werkte – water dreef een groot wiel

aan – en die produceerde zo'n sterke draad dat honderd procent katoenen stoffen konden worden gemaakt. Het waterframe impliceerde dat het spinnen zich verplaatste naar het platteland van Lancashire, omdat de fabrieken gebouwd werden langs snel stromende riviertjes om de spinmachines aan te drijven. De jennies werden ondertussen ook steeds productiever. Bovendien spinnen de jennies fijne inslagdraden en leverden de waterframes alleen dikke kettingdraden. Thuisarbeid met behulp van de jennies bleef dus bestaan naast fabrieksarbeid.

Precies tien jaar na de uitvinding van het waterframe was er een laatste fundamentele doorbraak, althans wat betreft het spinnen. In 1779 vond Samuel Crompton zijn *mule* uit, een machine die de voordelen van de jenny combineerde met die van het waterframe, vandaar de toepasselijke naam mule, muilezel. De mules spinnen katoenen garen dat én sterk én fijn was, waardoor mooie, soepele katoenen stoffen konden worden gemaakt, zoals mousseline.

Mousseline was wel al bekend in Engeland, als exclusief importproduct uit India. De Engelse mousseline was bijna even goed en stukken goedkoper, zodat allerlei dames voor wie de Indiase mousseline onbetaalbaar was, nu ook konden meedoen met de mode. De afzet van deze nieuwe producten was gezien de snel expanderende Engelse bevolking geen enkel probleem.

De mules waren enorme, zeer productieve machines, die in fabriekshallen werden opgesteld. Ze werden met de hand bediend, of aangedreven door waterkracht. Pas rond 1800 waren de stoommachines zover geperfectioneerd dat de spinmachines voortaan alleen nog op stoom werkten: de power mules. Sedertdien werd de vestigingsplaats van een fabriek bepaald door het gemak waarmee steenkool kon worden aangevoerd en verdwenen de waterkrachtfabrieken in afgelegen streken.

De invoering van de stoomkracht betekende het einde van de thuisarbeid in de spinnerij, maar veranderde niets aan de sekseverdeling van de arbeid: spinnen bleef grotendeels vrouwenarbeid. Kinderen werden steeds vaker ingezet als hulpjes in de spinfabrieken.

Weven: een trage revolutie

Ondertussen bleef het weven thuisarbeid. Er was al in 1780 een power loom uitgevonden, een weefgetouw dat op stoom werkte, maar deze uitvinding sloeg niet erg aan. De power looms waren erg kostbaar, ze hadden vaak technische storingen en fijne draden konden ze niet verwerken, zodat alleen de grove stofsoorten mechanisch werden geweven. Daar kwam bij dat de handwevers noodgedwongen genoeg namen met steeds lagere stuklonen, zodat ondernemers hun investeringen in fabriekshallen en dure machines moest afwegen tegen de arbeidskosten voor de tragere, maar veel goedkopere handwevers. In 1830, vijftig jaar na de uitvinding van het power loom, waren er nog steeds meer handwevers dan fabriekswevers. Pas in 1840 was dit definitief omgeslagen in het omgekeerde.



Demonstratie handweven met een weefgetouw waarmee thuis gewerkt werd. Voornamelijk door mannen overigens. (Museumfabriek de Quarry Bank Mill bij Stryal).

Bevolking platteland

	Bolton	Preston	Oldham
1750	4600	6000	1000
1800	17.000	12.000	12.000
1850	61.000	70.000	53.000

Bevolking steden

	Liverpool	Manchester
1700	6000	8000
1750	22.000	18.000
1800	83.000	84.000
1850	376.000	303.000



Het stoomweven vereiste minder fysieke kracht, waardoor ook gaandeweg de weverij veranderde van mannen- in typische vrouwenarbeid. Het weven werd dus veel later gemechaniseerd dan het spinnen. De voordelen van mechanisch spinnen – vooral na uitvinding van de mule – waren zo evident, dat het spinnewiel, en later ook de handmatige jennies snel verdwenen. Door de trage toepassing van het power loom werd de fabrieksmatige weverij echter pas heel geleidelijk ingevoerd. Bovendien was niet voor elke ondernemer zonneklaar dat de toekomst in de stoommachine lag: zelfs in 1829 werd nog in de buurt van Bolton een waterwiel gebouwd met een vermogen van 140 pk en een diameter van 20 meter! Oude en nieuwe technieken, thuisarbeid en fabrieksarbeid bleven dus lang naast elkaar bestaan.

Het platteland van Lancashire

Omstreeks 1840 moesten in de omgeving van Manchester minstens duizend fabrieken hebben gestaan, vooral spinnerijen. Het startkapitaal voor een spinnfabriek was niet zo hoog. Vooral voor een kleine spinnerij was het benodigde geld met wat



links en rechts lenen van familie en vrienden wel bijeen te krijgen. Vandaar dat nogal wat ondernemende types de sprong waagden, soms succes hadden, maar vaker na een paar jaar de strijd weer opgaven. Veel fabrieken hielden het dus maar kort vol en hebben daardoor nauwelijks hun sporen nagelaten in de archieven.



Het station van de spoorlijn Manchester-Liverpool geopend in 1830, nu onderdeel van het Museum of Science and Industry.



Platteland van Lancashire: oude fabrieken, schoorstenen en arbeiderswoningen.

Aanvankelijk zorgde een net van kanalen voor de aanvoer van ruwe katoen, die via de haven van Liverpool werd geïmporteerd. In 1828 werd bij Bolton een spoorweg aangelegd, waardoor naast de ruwe katoen ook gemakkelijk steenkool voor de stoommachines kon worden aangevoerd.

Het platteland werd gedomineerd door de katoen: naar schatting verdienden 170.000 arbeiders, zeventig procent van de beroepsbevolking, hun brood in de katoenindustrie. Aan de geweldige vraag naar arbeid kon alleen worden voldaan door immigratie uit andere streken. Het is bekend dat de huisnijverheid in andere streken ten onder ging, omdat zoveel arbeiders naar Lancashire trokken, op zoek naar meer bestaanszekerheid.

Al die arbeiders moesten gehuisvest worden, hoe primitief die huisvesting ook was. In de eerste helft van de negentiende eeuw werden op het platteland van Lancashire tienduizenden cottages gebouwd, voor fabrieksarbeiders en thuiswevers. Een steenwoestijn ontstond van kleine huizen in blokjes gebouwd, rug aan rug en zij aan zij. De bewoners van deze huizen hadden in tegenstelling tot vroegere plattelandarbeiders geen tuintje om zelf wat groenten te

verbouwen, ze waren volkomen afhankelijk geworden van loonarbeid. Toch bleef het gebied in zekere zin platteland: de verstedelijking ging niet gelijk op met de ontwikkeling van openbare voorzieningen, die waren er eenvoudig niet.

Manchester, textielstad

Hoewel Manchester geldt als de industriestad bij uitstek, was de beroepsbevolking gevarieerder dan op het omringende platteland. Dat komt omdat Manchester ook functioneerde als handelscentrum voor de wijde omgeving. In het stadscentrum bevonden zich de beurs, pakhuizen voor de ruwe katoen en katoenen stoffen en allerlei logementen voor handelaren. De textielfabrieken met de bijbehorende treurige arbeiderswijken waren aan de buitenkant van de stad te vinden, langs kanalen die de stad doorkruisten, en later in de buurt van de spoorweg. In vergelijking met het platteland ontstonden hier grootschalige ondernemingen: textielfabrieken met meer dan 1.500 arbeiders kwamen voor. Op het platteland werkten over het algemeen een paar honderd mensen in de *mill*.

Friedrich Engels heeft in de meest sombere kleuren de toestand van de arbeidende klasse in Manchester ge-

Literatuur

- Phyllis Deane, *The First Industrial Revolution* (Cambridge 1965).
 Wantje Fritschy, 'De Industriële Revolutie in Engeland', in Themanummer *Spiegel Historiael*, november 2003.
 Pat Hudson, *The Industrial Revolution* (Londen 1992).
 Steven King en Geoffrey Timmins, *Making sense of the Industrial Revolution. English economy and society 1700-1850* (Manchester 2001).
 W.W. Rostow, *The stages of economic growth. A non-communist manifesto* (Cambridge 1960).
 G. Timmins, 'Gradualism versus discontinuity in the British Industrial Revolution: a case study of Lancashire', in Themanummer *Leidschrift*, *De maatschappij op stoom. Nieuwe trends in het onderzoek naar de Industriële Revolutie*, jaargang 18, nummer 2, 2003.
 B.M.A. de Vries, 'De Industriële Revolutie' in B.M.A. de Vries ed., *Van agrarische samenleving naar verzorgingsstaat. Demografie, economie, maatschappij en cultuur in West-Europa, 1450-2000* (Groningen 2000) 219-253.

schilderd, maar er wordt wel eens vergeten dat hij het vooral had over de leren, die er in zijn ogen overall een bende van maakten, en een slecht voorbeeld waren voor de Engelse arbeiders. Dat neemt niet weg dat zeker tot 1840 in Manchester zelf en op het omringende platteland grote armoede werd geleden en er een ontstellend gebrek was aan sanitaire voorzieningen, ziekenhuizen en sociale woningbouw. Pas na de eeuwhelft werd dit absoluut tekortschieten van de publieke sector enigszins goedge maakt, ook in de uit hun krachten gegroeide plattelandskernen.

In het centrum van Manchester kwamen bibliotheken, een theater, music halls en cafés, aantrekkelijke woonwijken, alleen voor de welgestelden verzezen aan de rand van de stad, ver van de fabrieken, dat wel. Maar toen was de eerste fase van de Industriële Revolutie al achter de rug. ■

Spinners en geleerden



Dick van Lente is verbonden aan de Faculteit der Historische- en Kunstwetenschappen van de Erasmus Universiteit te Rotterdam.

Museum of Science and Industry te Manchester: spinner bij een spinmachine van Arkwright.

Vanaf ongeveer 1800 begonnen Franse en Duitse schrijvers de opkomst van fabrieken in Engeland te vergelijken met de Franse Revolutie. De Franse dichter Lamartine sprak van 'het 1789 van de handel en de nijverheid' en Marx' vriend Friedrich Engels vond de industrialisatie van groter wereldhistorische betekenis van de Franse. Sindsdien is de term Industriële Revolutie in zwang geraakt.

We zitten er een beetje mee opgescheept. Regelmatig laait de discussie op hoe revolutionair de Industriële Revolutie nou eigenlijk was en of we wel van revolutie moeten spreken. In de stofomschrijving van 'Met de loep op Lancashire' wordt gesproken van een langdurig proces, ook al konden de ontwikkelingen lokaal, zoals in Manchester, erg snel gaan: een soort compromis tussen wel en geen revolutie dus.

In dit essay wil ik twee aspecten van de industrialisatie bespreken die enigszins onderbelicht zijn in de recente geschiedschrijving, en ook in de stofomschrijving: het revolutionaire karakter van de technische ontwikkeling en de rol van wetenschap daarbij. Er bestaan namelijk twee hardnekkige misverstanden over de Engelse Industriële Revolutie. Ten eerste zouden de technische vernieuwingen het werk zijn van eenvoudige ambachtslieden, die een paar slimme verbeteringen invoerden in bestaande productieprocessen. Ten tweede zou wetenschappelijke kennis daarbij geen rol hebben gespeeld. Deze twee ideeën sluiten natuurlijk goed aan bij het beeld van de geleidelijke industrialisatie: ook technisch was er geen revolutie, maar een reeks van eenvoudige verbeteringen, zo is dan de redenering.

Dit beeld van de Industriële Revolutie is waarschijnlijk sterk beïnvloed door dat van de zogenoemde 'tweede Industriële Revolutie' van de late negentiende eeuw. Typerend voor die laatste is in de eerste plaats de belangrijke rol van wetenschap. Elektrische motoren, radio, de film, synthetische verfstoffen en het vliegtuig waren er nooit geweest zonder wetenschappelijk onderzoek – onderzoek dat bedrijven steeds meer in eigen bedrijfslaboratoria gingen uitvoeren. In de tweede plaats kwamen geheel nieuwe producten op de markt: radio, de auto, de film. Vooral die nieuwe producten maken het revolutionaire karakter van deze innovatiegolf goed zichtbaar. Dat geldt veel minder voor de industriële innovaties in Engeland in de achttiende eeuw. Hier ging het veeleer om wat economen procesinnovaties noemen dan om productinnovaties; dezelfde producten werden nu met machines gemaakt. Het 'revolutionaire' daarvan was aan de producten niet te zien. Je moet ervoor de fabriek in, en tamelijk nauwkeurig kijken naar de nieuwe machines – en dat is iets dat historici, alfa's als zij nu eenmaal zijn, niet zo gauw doen. Ik hoop aannemelijk te maken dat het voor een goed begrip van de industrialisatie gewoon nodig is om dat te doen, dat het ook leuk is, en dat het zeker leerlingen met belang-

stelling voor handwerk en voor techniek zal aanspreken. Daarnaast wil ik laten zien dat wetenschap een grotere rol speelde in de eerste Industriële Revolutie dan vaak wordt gedacht.

Spinnen in Lancashire: jenny, waterframe en mule

Tussen ongeveer 1760 en 1780 werden in Manchester en omgeving drie machines ontwikkeld die de grondslag zouden vormen van een totaal nieuwe wijze van produceren, de fabriek, die op zijn beurt weer de arbeidsverhoudingen en het sociale leven op hun kop zette.

Wat was er zo revolutionair aan de spinning jenny van Hargreaves, het waterframe van Arkwright en de spinning mule van Crompton? Kort samengevat: ze vervingen een complex handwerk door een mechaniek; en omdat de menselijke hand niet meer (of minder) nodig was, kon ook menselijke aandrijfkraft vervangen worden door water- of stoomkracht.¹ Daardoor kon de productie van katoengaren enorm worden opgevoerd.

Sinds het begin van de achttiende eeuw was de vraag naar katoengaren sterk gegroeid, doordat bedrukte katoenen kleding in de mode kwam en weefgetouwen sneller konden werken door de invoering van de schietspoel (1733). Van de vele pogingen om het spinnen te mechaniseren bespreken we hier alleen de belangrijkste; ook de mechanisering van de voorbereidende werkzaamheden, zoals het schoonmaken en kaarden van katoen, blijven hier buiten beschouwing.

Om de werking van de spinmachines te begrijpen en de genialiteit van de uitvinders te waarderen, moeten we eerst kijken naar het handmatige spinnen – en er is geen betere voorbereiding op een les over de mechanisering van het spinnen dan een demonstratie met een spinnewiel. Spinnen is een van de oudste technieken die er bestaan. In de jonge steentijd, vanaf ongeveer 4000 vC, gebruikten mensen al spintollen en in de Middeleeuwen werd het spinnewiel ingevoerd vanuit het Midden-Oosten.

Bij het spinnen wordt een draad gemaakt van de vezels van wol, vlas of

katoen. In vergelijking met wol en vlas zijn katoenen vezels – en daarover gaat het hier – kort, 1,5 – 5 cm, en daardoor lastiger om tot een draad te spinnen.

Katoen is het pluizige deel van de vrucht van de katoenplant. De Engelsen importeerden het groten-deels uit de Verenigde Staten, waar het met slavenarbeid werd verbouwd op plantages.

Na de oogst werd de katoen schoon-gemaakt. Over het algemeen gebeurde dat in het land van herkomst, waarna de katoen samengeperst in zware balen werd verscheept. Voor gebruik werden de vezels parallel gekamd (het zogenaande kaarden). Vervolgens werd er voorgespunnen, dat wil zeggen, de vezels werden licht gedraaid, zodat een doorlopende wat-achtige strook ontstond, de 'lont'. Pas daarna kon het spinnen beginnen.

Dat spinnen bestond uit drie handelingen: het rekken en twisten (draaien; in het Nederlands 'twijnen') van het vezelmateriaal en het oprollen van de gemaakte draad op de spil. Het rekken en het twisten moesten tegelijkertijd worden uitgevoerd. De spinster (meestal was dit vrouwenwerk) liet de lont tussen duim en wijsvinger door naar de spil lopen. Daarbij rekte zij de lont zachtjes uit, waardoor de vezels langs elkaar gleden totdat een bepaalde dikte was verkregen. Intussen twistte de spil, die met de hand werd aangedreven, de vezels in elkaar, zodat een draad ontstond. Dit werk vereiste veel 'Fingerspitzengefühl': te veel rekken maakte de lont te dun, zodat hij brak, te veel draaien maakte het rekken onmogelijk, maakte het garen hard en leidde tot kringelen. Door het rekken van de lont en het draaien van de spil nauwkeurig op elkaar af te stemmen, kon een goede spinster precies de gewenste dikte en stevigheid van de draad verkrijgen. Jarenlange ervaring had haar precies de juiste handbewegingen geleerd. Was tussen de hand en de spil een stuk garen getwist, dan werd het op de spil gerold: de derde handeling.

Eind vijftiende eeuw werd het vleugelspinnewiel uitgevonden. Hier zorgde een hoefijzervormige 'vleugel'



T = lont/draad
S = spinstokje
W = opgewonden draad
D = spinsteentje



Spindemonstratie in het Helmsloot Textile Museum en in de Quarry Bank Mill.



Spinnen met de hand: spintol en spinnewiel

voor het twisten, waarna de nieuwe draad meteen op de spil werd gedraaid. Daardoor hoefde men niet meer het rekken-twisten en het opwinden af te wisselen. Het spinnen werd een doorlopende beweging. (Het spinnewiel dat tegenwoordig het meest wordt gebruikt door hobby-spinners, de Louet, werkt ook zo.)

Het knappe van de Engelse uitvinders was, dat ze dit subtiele handwerk wisten te vervangen door een mechaniek, dat deze bewegingen min of meer imiteerde. De 'spinning jenny', een uitvinding uit 1764 van de timmerman en wever Hargreaves, was een soort spinnewiel, waarmee je meerdere draden tegelijk kon spinnen: eerst acht, daarna zestien, later nog veel meer. Hargreaves verving de hand die de lont naar de spil leidde door een brede greep, die bestond uit twee latten, waardoor acht londen tegelijk konden worden geleid. De

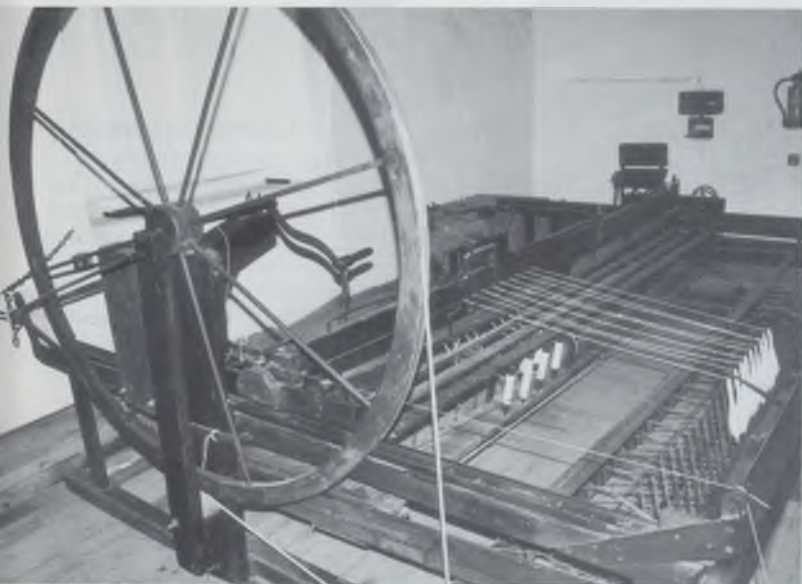
greep kon heen en weer bewegen tussen de spinster en de spullen. De londen waren op spoelen gewonden, die midden in het apparaat waren aangebracht. Vandaar liepen ze, via de greep, naar de spullen.

Net als bij het handmatige spinnen, verliep het spinnen op de jenny in twee fasen. In de eerste werd het garen gerekt en getwist. De spinner bewoog de greep, die de londen vasthield, langzaam naar zich toe, waardoor de londen werden gerekt, terwijl tegelijk door draaien aan het wiel de spintollen in beweging werden gezet. Dezen draaiden de londen, die onder een stompe hoek op de spullen stonden (net als bij de spintol en het spinnewiel). Daardoor liepen de londen in lusjes van de punten af, zodat ze tot garen werden gedraaid.

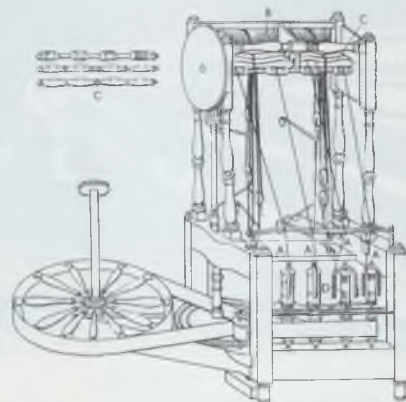
Wanneer de greep was aangekomen in de uiterste stand, begon de tweede fase. De greep werd terug bewogen

naar de spullen, terwijl de zojuist getwiste draden door draadgeleiders in een rechte hoek op de spullen werden geplaatst, waardoor het nieuwe garen op de spullen werd gerold. Daarna opende de spinster de greep en trok die tot halverwege naar zich toe zodat er een nieuw stuk lont kwam tussen de greep en de spullen. De greep werd dan gesloten en verder naar achteren bewogen om het nieuwe stuk lont te rekken, terwijl de spullen draaiden, enzovoorts. Net als bij het spinnewiel zonder vleugel, was het spinnen op de jenny dus een discontinu proces, een afwisseling van rekken-twisten en oprollen.

Het zal duidelijk zijn dat dit werk nog steeds een ervaren spinster vereiste. De bedrevenheid zat nu niet meer in de vingers, maar in het coördineren van de beweging van de greep, het draaien van het wiel en

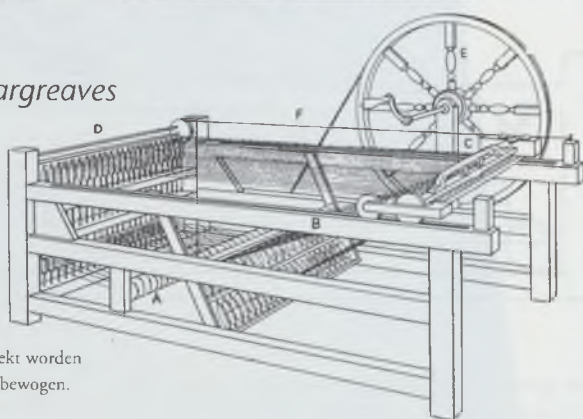


Arkwright's spinmachine



- A: draden afkomstig van
- B: klossen met lont
- C: drie stellen cilinders
- D: vleugelspinnen

Spinning jenny van Hargreaves



- B: klossen met londen
- C: greep
- D: spinnen, aangedreven door
- E: wiel, via
- A: cilinder
- F: draadgeleider: wanneer je eraan trekt worden de draden onder D naar beneden bewogen.

De tekeningen van de spinmachines zijn afkomstig uit: Singer/Holoryard, 'A History of Technology'.

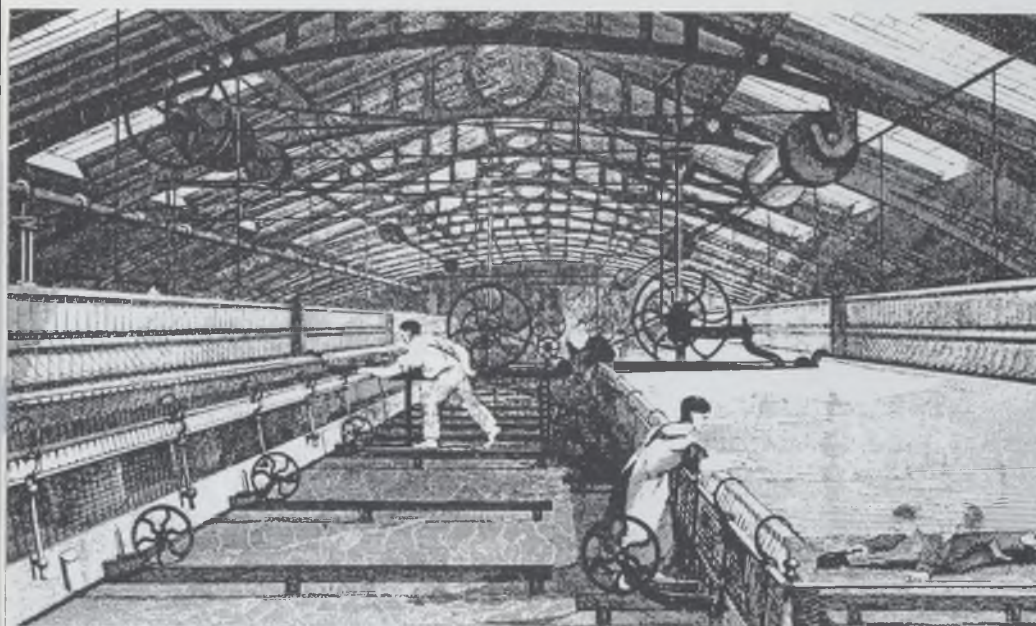
het bedienen van de draadgeleider. De productie per spinster ging er enorm mee omhoog, maar het bleef geschoold handwerk. De jenny werd veel toegepast in de huisspinnerij en ook wel in kleine fabrieken ('jenny factories').²

Ongeveer tegelijkertijd, in de jaren 1760, bouwde Richard Arkwright, pruikenmaker uit Bolton, geholpen door enkele geschoolde ambachtslieden, een ander type spinmachine, waarop hij in 1769 patent nam. Het apparaat verschildte op twee belangrijke punten van de jenny. In de eerste plaats werden de londen hier gerekt door ze door vier (later drie) stellen cilinders te voeren, die met oplopende snelheid draaiden. In de tweede plaats was het spinproces continu, doordat Arkwright gebruik maakte van de spinnen met vleugels, net als bij het vleugelspinnewiel. Dit apparaat kon door een onge-

schoolde kracht bediend worden. Hij kon zelfs worden aangedreven door een paard of door waterkracht. Technisch was dat laatste niet noodzakelijk, maar in de praktijk werden Arkwrights machines vrijwel altijd aangedreven door waterkracht, waardoor ze bekend werden als waterframes. Arkwright, de meest gehaalde van de hier besproken uitvinders, had in het patent namelijk laten opnemen dat licentie voor zijn apparaat alleen werd gegeven wanneer 1000 spinnen tegelijk werden afgenomen, wat neerkwam op 125 tot 250 machines. Een machinepark van een dergelijke omvang kon alleen efficiënt worden benut wanneer de aandrijving werd gemechaniseerd. Zelf gaf Arkwright het voorbeeld met de spinfabriek op waterkracht die hij in 1771 in Cromford opende. Zijn licentiebepaling was derhalve een belangrijke stap in het ontstaan van fabrieksmatige productie.

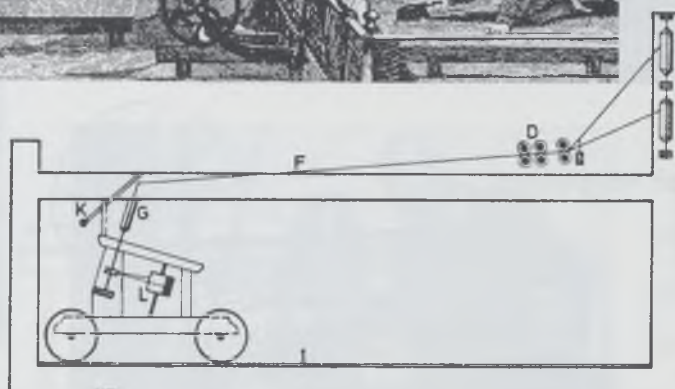
Jennies en waterframes vulden elkaar aan: terwijl op het waterframe alleen het harde kettinggaren kon worden gesponnen (een gevolg van de grote spanning die op het garen stond tussen de vleugel en de spil), maakten de jennies het zachtere inslaggaren.

In 1779 voltooide Samuel Crompton, boer en wever, na zeven jaren arbeid in de schuur van zijn boerderij, de spinning mule, zo genoemd omdat het een kruising was van de machines van Hargreaves en Arkwright. Van Arkwright nam hij de rekcilinders over. Vandaar liepen de londen naar spoelen, die op een wagentje stonden. Het wagentje reed uit, halverwege stopten de cilinders met het aanvoeren van londen, waardoor de londen verder werden gerekt, terwijl ze tegelijkertijd werden gewist door de spinnen. Doordat het rekken nu over een groter afstand plaatsvond,



Crompton's mule

Negentiende-eeuwse gravure van werkers aan een mule. Als de rechter mule naar voren rijdt, gaat de linker naar achteren. Je moet meelopen, want de ruimte tussen de apparaten is gevaarlijk smal. Bij het uitrijden haalden kinderen snel de plukken katoen en losse draden op om opnieuw te gebruiken.



werd de draad regelmatig getwist. Nadat de wagen maximaal was uitgereden, was het stuk draad gesponnen, de draadgeleider trok het in een loodrechte positie op de spillen, het wagentje bewoog terug naar de cilinders en de vers gesponnen draad werd opgerold op de spil.

Bijna al deze bewegingen – van het wagentje, de cilinders en de spillen – werden aangedreven door één wiel, dat bij voorbeeld op een waterrad was aangesloten. Er was één uitzondering: het terugbewegen van de wagen, waarbij het verse garen op de spillen werd gewonden. Dat was een precies werkje, dat een ervaren spinner moest doen, om te voorkomen dat het draad in de war raakte en om te zorgen dat de klossen opgewonden garen goed zouden passen in de schietspoelen van de weefgetouwen, van waaruit het regelmatig moest kunnen afrollen.

De mule kon alle soorten garen spinnen, dik en dun, hard en zacht, en daarbij van een hogere kwaliteit dan ooit met de hand was gemaakt.

Daardoor verdrong hij de twee eerdere machines al vrij snel. Het garentype hing af van de instelling van de snelheden van de wagen en de spillen, en ook daarvoor was de spinner verantwoordelijk. Maar was het apparaat ingesteld, dan werkte het bijna automatisch.

Mulespinneren waren derhalve geschoolde lieden en de kwaliteit van het garen hing van hun vaardigheden af. Bij stakingen hadden ze dus een sterke onderhandelingspositie.

Na een aantal grote stakingen tussen 1823 en 1825 gaven de Manchester spinnerijen gezamenlijk opdracht aan een ingenieur van een machinefabriek, Richard Roberts, om het proces te automatiseren. Na vijf jaar onderzoek leverde Roberts de self-actor af, een verbetering van Crompton's mule, waarbij ook het inrijden, en dus het oprollen van de garens, was gemechaniseerd. Het duurde echter nog tot ongeveer 1850 tot de laatste kinderziekten waren weggewerkt. Vervolgens werden self-actors op grote schaal ingevoerd.

Deze innovaties vormden de kern van de Industriële Revolutie: het vervangen van gecompliceerde menselijke bewegingen door bewegingen van apparaten. Vervolgens was het maar een kleine stap om de menselijke aandrijfkraft eveneens te vervangen door een mechanische, zoals water- of stoomkracht. En zo ontstonden de eerste fabrieken.

Zo gezien, speelde de stoommachine niet de vooraanstaande rol in de Industriële Revolutie die haar vaak wordt toebedeeld. Al vanaf de vroege achttiende eeuw pompten stoommachines water uit kolenmijnen. Maar pas aan het eind van de eeuw, toen machines menselijke bewegingen hadden overgenomen, kon een (intussen door James Watt sterk verbeterde) stoommachine worden toegepast op het spinnen – en dat gebeurde lang niet altijd: waar een snelstromende beek was, gaven ondernemers vaak de voorkeur aan een watermolen. Met andere woorden: krachtmachines waren belangrijk, maar belangrijker was de mechanisering van het handwerk.

Wetenschap

Wetenschappelijke kennis kwam aan het ontwerpen van de nieuwe spinmachines niet te pas. Dat maakt deze apparaten echter niet minder revolutionair. Het opmerkelijke van de Engelse Industriële Revolutie was dat *zoveel* nieuwe technieken *vrijwel tegelijkertijd* werden ontwikkeld, zodat ze in korte tijd gecombineerd konden worden.

De spinmachines van Hargreaves en Arkwright in de jaren 1760.

De verbeteringen aan de stoommachine door James Watt in de jaren 1770 en 1780, waardoor de energie die lag opgesloten in steenkool op de productie kon worden toegepast.

De vervanging van houten door ijzeren machines, die de grotere krachten konden verwerken die door stoommachines op de apparaten werden uitgeoefend en die nauwkeurriger bewegingen mogelijk maakten. Werkbanken voor metaalbewerking, die nodig waren om die ijzeren apparaten te maken.

En daarbij kwamen nog verscheidene ontwikkelingen in de chemie, zoals het bleken met chloor, van groot belang voor zowel de textiel- als de papierproductie.

Deze ongekende uitbarsting van technische creativiteit is wat deze periode zo revolutionair maakt.

Hoe is die te verklaren?

Vaak wordt gewezen op economische, geografische en demografische factoren: een relatief welvarende en groeiende bevolking, een grote aanengesloten markt met weinig handelsbarrières en een groot koloniaal rijk, dat zowel grondstoffen leverde als producten afnam (de Amerikaanse kolonies waren in dat opzicht belangrijk, en bleven dat nadat ze zelfstandig werden).

Gunstige omstandigheden zijn echter nooit een voldoende verklaring.

Het gaat er immers om, hoe de Engelsen gebruik maakten van die omstandigheden. En dat is alleen te begrijpen als we weten wat hun ambities waren en hoe zij zichzelf en hun mogelijkheden zagen.

Met andere woorden, we kunnen de Industriële Revolutie alleen begrijpen als we inzicht hebben in het mentale/culturele klimaat in Engeland.

Veel wijst erop dat daarmee iets bijzonders aan de hand was. Zo werden verscheidene uitvindingen die op het Europese vasteland waren gedaan pas in Engeland tot werkzame procédés of apparaten ontwikkeld. Een beroemd voorbeeld is de papiermachine van Robert, een uitvinding uit de jaren 1790. Daarmee kon je – dat was althans de bedoeling – papier in één doorlopende strook maken, in plaats van losse vellen, zoals tot dan toe gebeurde. Bovendien had je geen geschoolde papiermakers meer nodig. Dat was plezierig voor de ondernemers, want in deze jaren, kort na de Franse Revolutie, eisten de papiermakers vaak met succes een hoger loon.

Roberts apparaat was vooral een goed idee: werken deed het niet en het zou grote inspanningen en veel geld kosten om het verder te ontwikkelen. Daarom verkocht de baas van Robert, de drukker en papiermaker Didot, het patent en het model aan een Britse collega, waarna het in handen kwam van de Engelse papiermakers Fourdrinier (de Franse naam verraadt hun Hugenoten-afkomst). Die zetten er een heel goede technicus op, Bryan Donkin, voor wie ze zelfs een aparte werkplaats lieten bouwen. Deze had zes jaar nodig om Roberts idee om te zetten in een werkende machine.

Deze Fourdrinier-machine is vervolgens de wereld over gegaan: tegenwoordige papiermachines werken (en heten) nog steeds zo. (De Fourdriniers zelf gingen overigens failliet aan het project).

Tal van andere voorbeelden laten ook een dergelijk patroon zien. De Fransman Papin, die assistent was geweest bij Christiaan Huygens, had rond 1700 belangrijke experimenten gedaan met stoomkracht. Maar het was een Engelse smid, Newcomen, die een werkende mijnpomp uitvond en een Engelse instrumentmaker, Watt, die daarvan een efficiënt apparaat maakte. Een Franse vinding, het conserveren van voedsel door verhitten en lucht-

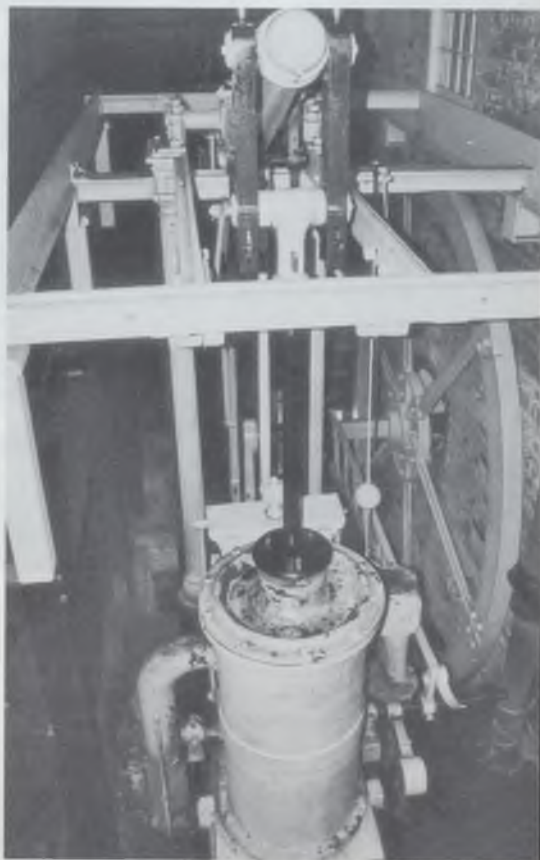
dicht afsluiten in glazen potten, werd door Donkin (de man van de papiermachine), omgezet in het conserveren in blik.

De Duitser Friedrich Koenig kon in Duitsland en Rusland geen patent krijgen op zijn revolutionaire cilinderpers – ook al een apparaat dat gebaseerd was op een heel nieuw technisch principe. Pas in Engeland kreeg hij een patent en werd zijn drukpers meteen gekocht en geïnstalleerd door de drukkerij van de *Times*.

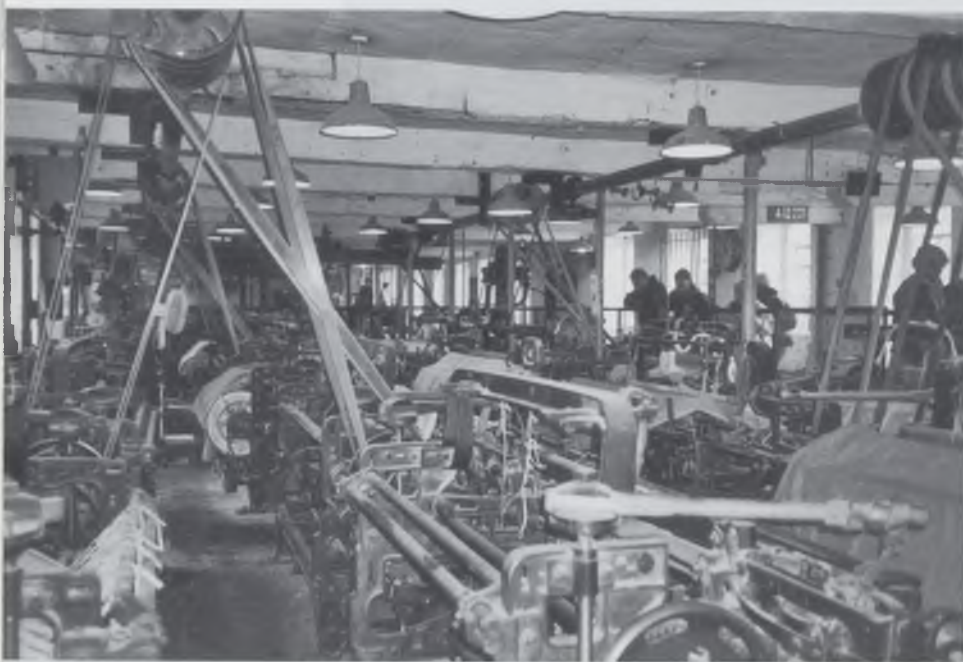
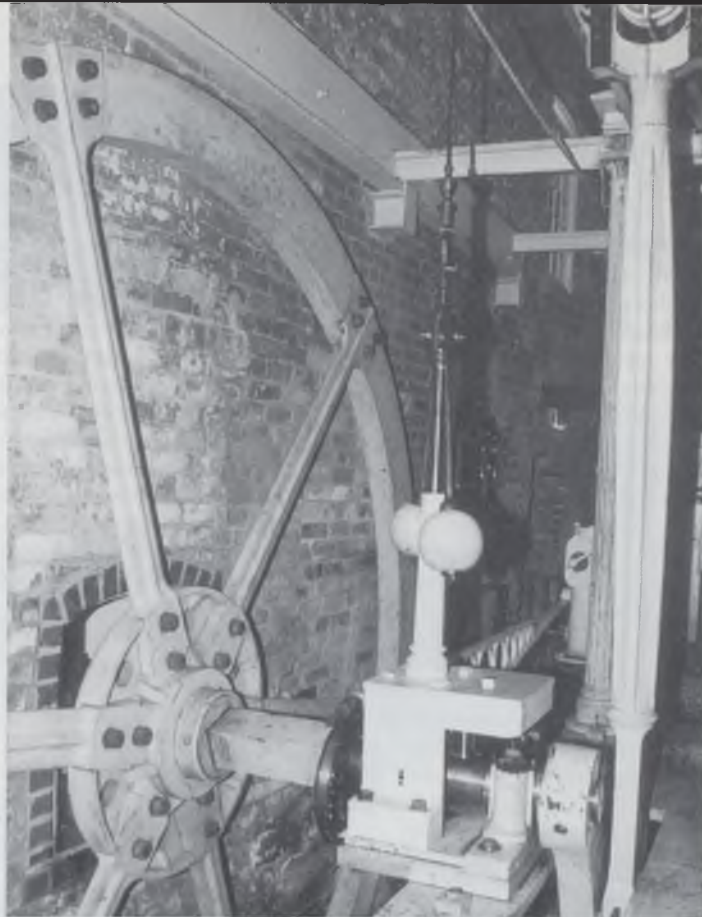
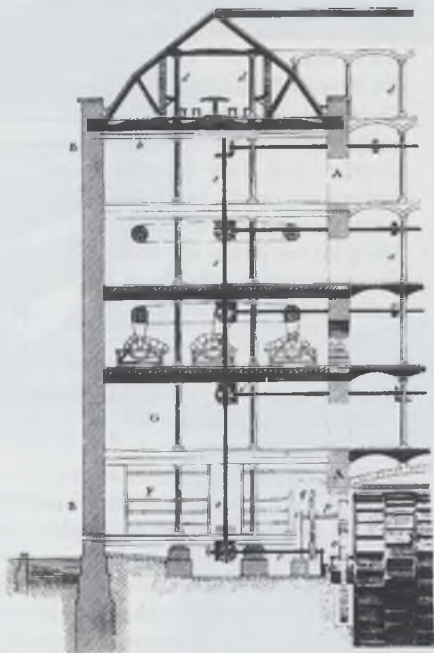
Koenig zei later: bijna elke uitvinding zoekt, als het ware, toevlucht in Engeland, en wordt daar tot volmaaktheid gebracht.

Een van de grootste ingenieurs van de negentiende eeuw, Marc Isambard Brunel, uitvinder van tal van machines, was een Breton, die ervoor koos om in Engeland te werken.

Een Zwitserse katoendrukker somde dit alles al in 1766 mooi op:



Stoommachine die in 1836 in gebruik werd genomen in de Quarry Bank Mill.



Het ijzeren rad van Quarry Bank Mill, vanaf circa 1820 aangedreven met stoomkracht. De fabriek beschikte ook over een groot houten waterrad. Op de tekening is de overbrenging te zien van zo'n rad naar de verdiepingen in de fabriek met stangen en raderen en dan verder naar de mules en power looms met drijfriemen.

Links: de twee bovenste verdiepingen van de Quarry Bank Mill waren gevuld met power looms. De zwaardere mules stonden beneden.

*'Ieder kent deze natie, wier vlijt en hardnekkige geduld bij het overwinnen van allerlei hindernissen alle voorstelling te boven gaat. Ze kan niet trots zijn op veel uitvindingen, maar wel, dat ze de uitvindingen van anderen heeft vervolmaakt. Vandaar het spreekwoord, dat wanneer iets perfect moet zijn, het in Frankrijk moet zijn uitgevonden en in Engeland uitgewerkt.'*³

Waarom kende Engeland een zo innovatief klimaat?

Twee Engelse onderzoekers, Musson en Robinson, hebben al veertig jaar geleden gewezen op het belang van het culturele klimaat in Engeland, en dan vooral de rol die wetenschap daarin speelde. Recenter heeft de Amerikaanse historica Margareth Jacob hun werk met veel nieuw

bronnenonderzoek aangevuld. Engeland, betogen deze auteurs, was een relatief open samenleving. Iedereen met talent kon technicus worden. De machinebouw, een vrij nieuw beroep, stond open voor jongens met gouden handjes, gildenregels konden gemakkelijk omzeild worden. Voor werklieden en voor gevorderde technici waren er speciale

avondscholen waar cursussen mechanica werden gegeven.

Wetenschappers, ambachtslieden, ondernemers en lokale bestuurders gingen frequent en informeel met elkaar om. Ze ontmoetten elkaar in de provinciale geleerde genootschappen, zoals de 'Literary and Philosophical Society' in Manchester of de 'Lunar Society' in Birmingham (zo genoemd omdat men bijeenkwam bij volle maan, teneinde voor leden die van buiten de stad moesten komen het reizen over de onverlichte wegen wat gemakkelijker te maken). Dat waren geen genootschappen waar uitsluitend geleerden werden toegelaten: iedere geïnteresseerde kon naar de lezingen komen. Vaak werd daarin wetenschappelijke kennis toegepast op concrete technische problemen. Geleerden, ondernemers en ambachtslieden, zoals klokkenmakers en molenmakers, wisselden er ideeën uit.

Een typerend voorbeeld is de bekende aardewerkfabrikant Josiah Wedgwood. Op zoek naar methoden om de temperatuur in zijn ovens te meten, nam hij de hele wetenschappelijke literatuur door. Vervolgens experimenteerde hij met stoffen die verkleurden bij verhitting en deed daarvan verslag in de Lunar Society. Zijn pyrometer werd daarop ook bij wetenschappelijk onderzoek gebruikt, bijvoorbeeld bij de meting van de temperatuur in vulkanen.

Margareth Jacob laat zien hoe anders de verhouding tussen wetenschap en techniek was in Frankrijk. Dat land liep voorop in de wetenschappen. En terwijl Engelse technici hun werk al doende van hun meesters leerden, had Frankrijk speciale ingenieursscholen, de nog steeds befaamde Grandes Écoles. Maar de Franse samenleving was veel hiërarchischer. De ingenieurs waren hier geen slimme werklieden die zich met cursussen en onder toezicht van een ervaren vakman omhoog hadden gewerkt, zoals in Engeland vaak het geval was, maar jongens van hoge komaf. Zij kwamen terecht in overheidsscholen. Ze dienden de koning met het ontwerpen van wegen en bruggen. Ze voelden zich hoog ver-

heven boven ondernemers en ambachtslieden, met wie ze dan ook nauwelijks contact hadden, zodat van wederzijds profijt evenmin sprake kon zijn. Op bezoek in Engeland waren ze stomverbaasd over hoe familiair de ingenieurs daar met ondernemers en werklieden omgingen. Een Franse ingenieur diende de koning. Hij zou er niet over peinen om in dienst te treden van een ondernemer, een gewone burgerman.

Totaal anders was de situatie in Engeland. Een laatste voorbeeld ter illustratie. Matthew Boulton, de beroemde fabrikant van stoommachines in Soho, bij Birmingham, schreef aan een Russische edelman die zijn zoon naar hem toe had gestuurd om te leren hoe je fabrikant moest worden: 'Ik hoop ook dat hij een serie lezingen over experimentele wetenschap zal bijwonen' (*"Experimental and Philosophical Lectures"*). Wanneer hij dan iets geleerd heeft over wetenschap, dan verzoek ik u mij het plezier te doen hem de toepassing ervan te mogen laten zien op fabrieken en de nuttige kunsten en Soho niet te verlaten zonder de fabriek te hebben gezien.¹⁴

Heel vanzelfsprekend verbond Boulton dus wetenschappelijke kennis met de fabriekspraktijk. Dat typeerde de Engelse 'scientific culture'. Het ontstaan daarvan is een ander spannend verhaal, waarvoor ik graag naar het boek van Jacob verwijs.

Conclusie

'Complexe verschijnselen vereisen een complexe verklaring' – een wijze uitspraak van de grand old man van het Industriële Revolutie-onderzoek, David Landes. De bedoeling van het bovenstaande verhaal is niet om de Engelse industrialisatie te reduceren tot wetenschap en techniek en daarmee het revolutionaire karakter van de Industriële Revolutie te bewijzen. Ik heb niet meer willen doen dan enkele aspecten van dit ingewikkelde verschijnsel te bespreken die vaak onderbelicht blijven – aspecten die het bijzondere en dramatische van de veranderingen in Engeland op de voorgrond plaatsen.

Literatuur

- M. Berg, *The age of manufactures 1700-1800* (Londen 1985).
R.L. Hills, 'Hargreaves, Arkwright and Crompton: Why three inventors?' in Hoppit/Wrigley (eds.), *The industrial revolution* (oorspr. paper 1977).
M.C. Jacob, *Scientific culture and the making of the industrial west* (Oxford UP 1997).
D.S. Landes, 'The fable of the dead horse; or, the industrial revolution revisited' in J. Mokyr (ed.), *The industrial revolution. An economic perspective* (Westview Press 1993), 132-170.
A.E. Musson, E. Robinson, *Science and technology in the industrial revolution* (Manchester UP 1969).
A. Paulinyi, 'Revolution and technology' in R. Porter, M. Teich (ed.), *Revolution in history* (Cambridge UP 1986).
A. Paulinyi, 'Die Umwälzung der Technik in der industriellen Revolution' in W. König (Hg.), *Propyläen Technikgeschichte* (1991).
F. van Waarden, 'Techniek en arbeid in de Twentse katoenspinnerijen van de oudheid tot heden' in *Jaarboek voor de geschiedenis van bedrijf en techniek I* (1984), 123-171.
J.L. van Zanden, 'The great convergence from a West-European perspective' in *Itinerario XXIV/3-4* (2000), 9-28.

Bronnen mbt de industriële revolutie zijn te vinden op de volgende site:
<http://www.fhk.eur.nl/evenementen/nascholing/index.html>

Video's:
http://www.bbc.co.uk/history/programmes/industrial_revolution/

Noten

- 1 Paulinyi in *Propyläen Technikgeschichte*, Van Waarden, Hills.
- 2 Berg, 226-7, 238.
- 3 Paulinyi, *Propyläen Technikgeschichte*, 273; soortgelijke uitspraken in Musson/Robinson 63-4.
- 4 Jacob, *Scientific culture*, 115.



The Institute en arbeiderswoningen in Barrow Bridge.



Back-to-back huizen met op de kop van een rij een ondiep, dubbelbreed huis.



Twee modeldorpen:

Barrow Bridge is tegenwoordig een piepklein dorpje, landelijk groen en goed onderhouden, iets voor een zondags uitstapje.

1851 was een hoogtepunt in de toen nog korte geschiedenis ervan.

Prins Albert zelf bezocht het dorp en Dean Mill, de fabriek in het dal onderaan de helling waar het dorp tegenaan is gebouwd. De prins gemaal was bij de rondleiding door de directeur, die hij al kende als een van de stuwende krachten achter de Great Exhibition in Londen in 1850, vol bewondering voor de moderne fabriek met z'n gas gestookte machines en ook voor Barrow Bridge.

Een modeldorp, zag prins Albert: elk huis van de vijf straatjes had een eigen groententuintje en elk huizenblok (d.w.z. elke straat) een eigen wasruimte met gas-verwarmd stromend water en (gas)verlichting. In de back to backs van Barrow Bridge (de huizen in een woonblok delen hun achterbinnenmuur) woonden zo'n 150 jaar geleden vaak grote gezinnen, soms ook twee kleine gezinnen. Er waren twee kamers beneden en twee boven. De straten waren verhard en er was straatverlichting met gas-lantaarns.

Boven de vijf straten troonde, haaks erop, 'The Institute', een soort negentiende-eeuws multifunctioneel cultureel centrum. Je vond er een jongens- en een meisjesschool (voor 5-11 jarigen), een crèche, een bibliotheek en een ruimte voor de fabrieksharmonie. Twee gebouwen miste de prins misschien bij zijn rondleiding: de kerk en de kroeg.

Thomas Bazley en Robert Gardner die het dorp hadden laten bouwen waren geheelonthouders en uitgesproken tegenstanders van religieuze rivaliteit. Sportieve wedijver was een andere zaak: er waren bij het dorp tennis- en bowlingbanen en velden waar gecricket en gevoetbald kon worden. Er was een coöperatieve winkel, die door de arbeiders zelf gedreven werd.

Barrow Bridge doorstond de tijd beter dan Dean Mill. De trotse fabriek werd al in 1877 gesloten als te kleinschalig voor die tijd. Er kwam geen nieuwe werkgever. Het dorp liep leeg. 35 jaar later begon de sloop van de bedrijfsgebouwen.

'The Institute' herbergde na 1887 lange tijd een wasserij. Sinds enkele jaren is het een nieuw leven begonnen als luxe appartementen-complex.

Sryal was de trots van de actieve ondernemersfamilie Greg. Net als Barrow Bridge had het de reputatie van een model dorp. Frisse landelijk gelegen huizen waren het, geen back to backs,

Barrow Bridge en Styal

en met voldoende slaapruijnte om jongens en meisjes gescheiden te laten slapen. Als hun ouders tenminste niet onderverhuurden. En dat gebeurde in zulke woningen, volgens modern historisch onderzoek, heel vaak, alle hooggestemde victoriaanse idealen ten spijt.

Elk huis heeft een eigen plaatsje en een eigen toilet in een uitbouw.

Het dorp ziet er minder eenvormig uit dan Barrow Bridge: je kunt in de huizen de hiërarchie van de fabrieksemployees goed herkennen. Ook Styal werd als modeldorp vaak bezocht. Het ligt op zo'n 10 minuten loopafstand van de Quarry Bank Mill.

In zijn *De Arbeidende Klasse in Engeland* uit 1844 berichtte Friedrich Engels hierover met een forste dosis scepsis:

'Je bezoekt Manchester en je wilt je op de hoogte stellen van de stand van zaken. Je maakt kennis met enkele vooraanstaande liberale ondernemers, zoals Robert Hyde Greg. Die laten je hun bedrijf zien op het platteland. Zo kom je dan bij Quarry Bank Mill: een mooi en groot gebouw vol imposante machines, hier en daar bediend door gezond ogende arbeiders. Je krijgt een prima lunch aangeboden en dan een rondleiding langs de huizen die de ondernemer bouwde voor zijn arbeiders. Je ziet frisse nieuwe cottages, schoon en goed onderhouden. Natuurlijk die van de opzichters en monteurs: gezinnen die helemaal van de fabriek leven en niet zoals anderen waar alleen de vrouwen en kinderen werken en de mannen thuis sokken stoppen. Niemand zal je, met de rondleider erbij, iets zeggen over clandestiene inkopen buiten het dorp. Je ziet alleen gezonde mensen die het goed hebben. Je hoort niet dat het cottage systeem slaven maakt van de arbeiders, dat de school de kinderen klaar stoomt voor een leven van onderdanigheid, dat in de bibliotheek alleen gelezen mag worden wat de ondernemer toestaat, niets van socialisten of chartisten. Want wee de arbeider die daaraan meedoet. Die staat een abrupt einde te wachten van alle vaderlijke ondernemerszorg.'



Styal: huizen met een eigen toilet en eronder een aparte kelderwoning.

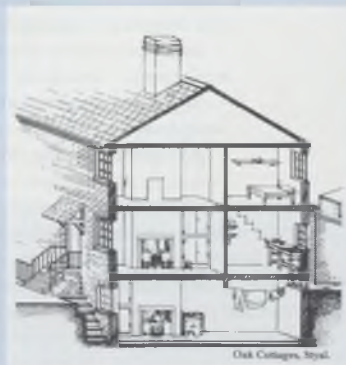


Lonen in de stad en op het platteland

Gemiddeld weekloon

		Styal	Manchester
1833	kinderen jonger dan 13	1/- tot 3/-	3/9 tot 4/2
1833-50	draadwinders	4/- tot 7/-	8/- tot 9/6
1834-50	kaarders (volwassen mannen)	8/- tot 17/-	13/6 tot 16
1834-50	kaardsters (volwassen vrouwen)	6/6 tot 7	8/-
1838-50	mule spinners (mannen)	10/- tot 13/-	16/- tot 22/-
1838-50	machinespinners (vrouwen)	6/- tot 7/-	7/6 tot 10/6
1846-50	wevers (mannen en vrouwen)	6/6 tot 8	10/6 tot 11

Voor het streepje staat de shilling, erachter de pence. Destijds was 12 pence 1 shilling en 20 shilling 1 pond. De huur van een cottage (arbeiderswoningen) bedroeg 1,5 tot 3 pond per week. Door de eigen tuintjes was het eten beduidend goedkoper dan in de stad.





JAN DE VRIES

Verboden te zeggen

Hoe vaak gebeurt het niet? Leerlingen leren van een begrip de definitie uit het hoofd. Vervolgens wordt gevraagd, door middel van opdrachten in het werkboek of door een onderwijsleergesprek, voorbeelden van dit begrip geven. Deze haast mechanische aanpak leidt zelden tot het begrijpen van een begrip. De stofomschrijving van 'Met de loep op Lancashire' staat bol van de begrippen, al zijn de meeste niet vet gedrukt. Leerlingen moeten al die begrippen begrijpen en toepassen. In dit artikel wordt een werkvorm beschreven die docenten in staat stelt leerlingen op een actieve manier te laten nadenken over begrippen: 'Verboden te zeggen'.

In september en oktober 2003 is aan vier verschillende groepen geschiedenisdocenten (totaal 120 leraren) gevraagd welke knelpunten zij ervaren bij begripsverwerving door leerlingen.¹ Deze inventarisatie heeft een heel lijstje opgeleverd:

- begrippen verschillen qua type (en dus qua inhoud) sterk van elkaar;
- begrippen herbergen veel verschillende inhouden (er valt zoveel onder);
- de inhouden van de begrippen zijn complex en gelaagd;
- begrippen zijn te abstract voor leerlingen;
- begrippen staan ver af van de leefwereld van leerlingen;
- de algemene taalvaardigheid

(woordenschat, zinsconstructie) van leerlingen schiet tekort;

- de omschrijving van het begrip (in geschiedenismethodes) is veelal onduidelijk;
- de omschrijving van het begrip is veelal onvolledig;
- de omschrijving van een begrip doet geen recht aan de nuances van het begrip;
- leerlingen kennen de definitie wel (reproductie) maar begrijpen de inhoud, cq de strekking van de definitie niet (begrijpen);
- het kennen en begrijpen van een begrip beklijft niet;
- hetzelfde begrip heeft bij andere schoolvakken een andere betekenis;
- er worden verschillende interpretaties (in methodes, door leraren, door de tijd heen) van hetzelfde begrip gegeven;
- leerlingen kunnen de veranderende betekenis van een begrip in verschillende historische periodes moeilijk aangeven;

- leerlingen kunnen begrippen niet in hun historische context plaatsen.

Deze knelpuntenlijst bevestigt wat al eerder is geschreven over het leren van historische begrippen.²

De leraren hebben verder aangegeven dat in de lespraktijk drie zaken de meeste problemen opleveren: de stap van kennen naar begrijpen van een begrip; het plaatsen door de leerlingen van het begrip in de historische context (tijd, proces, ontwikkeling); en te weinig (les)tijd om alle begrippen goed te behandelen/te leren.

Met de in dit artikel beschreven werkvorm *Verboden te zeggen* hebben leraren een mogelijkheid om de eerste twee problemen het hoofd te bieden. Aan het laatste probleem is weinig te doen, behalve als het vak meer lesuren krijgt of als leraren, schoolboeken, stofomschrijvingscommissies erin slagen om het aantal begrippen drastisch te beperken.

Jan de Vries is lerarenopleider en vakdidacticus geschiedenis en staatsinrichting aan het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Het aantal vergeedrukte begrippen uit de stofomschrijving ziet er op het eerste oog redelijk uit:

Paragraaf	Vetgedrukt begrip
1.2	huisnijverheid
1.3.	putting-out-system
2.1	stoommachine
3.1	fabrieken
3.2	sloppenwijken
3.3	middenklasse burgerlijk ideaal
4.3	koopman-fabrikanten katoenbeurs
5.1	arbeidsdeling
5.2	uitsluiting
5.3	middenklasse arbeidersklasse
6.1	theorie van Malthus
6.2	Luddieten Chartisten-beweging Anti-Corn-League

Een bestudering van de stofomschrijving zelf, levert een ander beeld op. De stofomschrijving telt zes hoofdstukken, die voorafgegaan worden door een historisch kader. De eerste vier paragrafen van hoofdstuk 1 bevatten de volgende begrippen:

1.1
agrarisch gebied
markt
veeteelt
natuurlijke omstandigheden
vererving
enclosure-wetten
communicatie
handel
nijverheid
textielhandel
slaven
koloniale producten
1.2
textielnijverheid
handmatige productie
textielproductie
hiërarchisch patroon
arbeidsverdeling
collectief belang
huisnijverheid
stukloon
ambachtslieden
meester-leerlingsstelsel
1.3.
textielhandel
putting-out-system
kooplieden
tussenhandelaren
informeel kredietstelsel
internationaal handelsnetwerk

1.4
katoennijverheid
textieltraditie
vaardigheid
'vochtige klimaat in Lancashire'
katoenproductie
geboortecijfer
investeringen
West-Indië
Levant
koloniemacht
gildenregels
overheidsregels
'gunstig klimaat voor uitvindingen'
stoommachine
mechanisering

Afgezien van het feit dat 'stoommachine' al in 1.4 voorkomt, maar pas in 2.1 vergeedrukt is, afgezien van de discussie die je over individuele begripsbenamingen kunt voeren (moet het koopman-fabrikant of koopman-ondernemer zijn?) en afgezien van de keuze om het ene begrip wel te drukken (fabrieken, uitsluiting) en het andere niet (textielnijverheid, arbeidsverdeling) vallen de vele verborgen begrippen op.

Eigenlijk zou een groot aantal van deze verborgen begrippen ook een goede uitleg van de docent of een aandachtige verwerking door de leerling vragen.

In de beschikbare lestijd is dat echter een onmogelijke zaak.

Verboden te zeggen

Verboden te zeggen is een leerling-activiteit die onder andere benamingen al jaren gebruikt wordt in het onderwijs. Leerlingen kennen het principe misschien als een onderdeel van het gezelschapsspel *Party & Co.* Als didactische werkvorm is het in Engeland systematisch onderzocht en ontwikkeld onder de naam *Taboo*.³ Op dit moment wordt hij in Nederland door de werkgroep Actief Historisch Denken voor het geschiedenisonderwijs uitgewerkt.⁴

Verboden te zeggen heeft verschillende praktische voordelen. De activiteit kan in diverse vormen met verschillende doelen worden uitgevoerd. De activiteit hoeft niet veel tijd in beslag te nemen en de principes zijn voor alle docenten snel in de eigen les toe te passen. In dit artikel beperken we ons tot de beschrijving van twee

Voor meer informatie over dit artikel, de docentenwerkgroep *Actief Historisch Denken* en andere motiverende leerlingactiviteiten:
j.devries@ils.kun.nl

klassikale vormen. In de eerste versie ligt de nadruk op het omschrijven in eigen woorden door de leerlingen. In de tweede variatie ligt het accent op het plaatsen van het begrip in de historische context en wordt gebruik gemaakt van een 'samenwerkend leren-vorm': denken-delen-uitwisselen.

Het principe is eenvoudig. De leerlingen krijgen een begrip te zien. Ze moeten vervolgens dat begrip omschrijven, waarbij ze een aantal specifieke woorden, de verboden woorden, niet mogen gebruiken. De docent kan die verboden woorden bepalen (eerste vorm) of de leerlingen stellen ze vast (tweede vorm). Dat ziet er dan bijvoorbeeld zo uit:

Huisnijverheid

Verboden te zeggen:

1. woning
2. boerderij
3. textiel
4. weven
5. spinnen
6. 18^e eeuw
7. kleding
8. maken

Voorbereiding

Op de achterkant van het bord (of op een transparant van de overhead-projector) worden het begrip en de verboden woorden geschreven. Een stoel wordt met de rug naar het bord geplaatst.

Instructie door de docent

We gaan een nieuwe werkvorm uitproberen, waarmee we willen nagaan wat je nog weet van een onderwerp. Ik heb op het bord (wat nu dichtgeklapt is) een woord (begrip) geschreven dat één van jullie moet oplossen.⁴

De leerling die het woord moet oplossen (de Oplosser), gaat met de rug naar het bord zitten, zodat hij/zij het begrip niet kan zien.

Een andere leerling (de Aangever) mag de leerling bij dat oplossen helpen, maar mag daarbij een aantal woorden niet gebruiken: de 'Verboden te zeggen'-woorden. De docent wijst de twee leerlingen aan die 'Verboden te zeggen' gaan uitvoeren. De Oplosser wordt op de stoel met de rug naar het bord geplaatst. De docent zegt: 'Straks wordt het bord opengedraaid, maar voordat je (de Aangever) begint met het omschrijven van het begrip, moet je eerst alle woorden lezen, die je niet mag gebruiken. Als je te snel begint, dan gebruik je misschien per ongeluk één van de verboden woorden en dan ben je af. De zijanten worden open gedraaid. De werkvorm begint.

Ervaringen

Leerlingen vinden de werkvorm heel erg leuk. Het competitie-/spelelement spreekt hen erg aan. De kracht van de werkvorm is echter ook de achilleshiel van de activiteit. Het spelelement kan zodanig overheersen dat van een vakinhoudelijk resultaat nauwelijks sprake is. Leerlingen zien de werkvorm dan vooral als een taalspelletje, waarbij druk gebruik wordt gemaakt van de technieken uit het tv-programma *Hints*. Het toepassen van historische kennis of vaardigheden komt nauwelijks bij hen op. De ongerichte associatiestrategie en het taal-spel-element overschaduwden dan het actief historisch denken teveel.⁵ Verder blijkt dat leerlingen vanuit hun leefwereld met suggesties komen, waarvan wij leraren geen enkel vermoeden hebben.

De 'verboden woorden' blijken een aandachttrichtende functie te hebben. De 'aangevers' proberen vooral via deze woorden de 'oplosser' naar het goede begrip te sturen. In deze vorm is *Verboden te zeggen* snel uit te voeren en vooral geschikt als diagnostische afsluiting van een les. Een prachtige oplossing als in een les ineens vijf minuten overblijven.

In de hierna volgende andere versie van *Verboden te zeggen* wordt enerzijds geprobeerd de leerlingen het begrip in de historische context te

laten plaatsen en anderzijds moeten de leerlingen zelf de verboden woorden benoemen. Maar ook al bij de eerste versie is de evaluatie met leerlingen van belang om ze bewust te laten worden van hun leerresultaat (product) en de denkstrategieën die daartoe hebben geleid (proces).

Historische context

De vakinhoudelijke inbreng in *Verboden te zeggen* wordt versterkt door vooraf enkele categorieën te nemen, die richting geven aan de door de leerlingen in te brengen verboden woorden.

Als basis voor deze categorieën kunnen worden genomen:

- Het kenmerkende van het begrip zelf.
- De beschrijving en de context van de gebeurtenis in het schoolboek/katern en de lessenserie.
- De wettelijke regelingen die van toepassing zijn; hier de cse-stofomschrijving.
- Periodisering: de traditionele indeling in vijf periodes (prehistorie, oudheid, Middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd) en alle varianten daarop (nieuwe tijd, nieuwste tijd, enzovoorts); indeling naar samenlevingstype (jagers-verzamelaars-, landbouw-, landbouwstedelijke-, industriële-, informatie-samenleving).

Voor het begrip 'arbeidersklasse' kan bijvoorbeeld gekozen worden voor: tijd, economie, oorzaak en gevolg. Als leerlingen vervolgens de verboden woorden bepalen, kan het resultaat zijn:

- | | |
|--------------|-----------------------|
| 1. (tijd) | 19 ^e eeuw |
| 2. (gebied) | Engeland |
| 3. (oorzaak) | industriële revolutie |
| 4. (gevolg) | armoede |
| 5. | proletariaat |
| 6. | fabriek |
| 7. | Marx |
| 8. | werknemers |

Bij andere thema's, begrippen, leerjaren en schoolniveau zou aan andere categorieën kunnen worden gedacht. De lijst is gebaseerd op de criteria hierboven:

- periode
- tijd(vak)
- eeuw
- jaren

- (kern)persoon
- man
- vrouw
- koning

- plaats
- gebied
- land
- regio

- oorzaak (direct – indirect)
- aanleiding
- gevolg (direct – indirect, bedoeld – onbedoeld, kort – lang)

- ontwikkeling
- verandering
- continuïteit, discontinuïteit

- standplaatsgebondenheid
- interpretatie
- feit
- mening

- tekstbron (geschreven bron, primair – secundair)
- afbeelding (ongeschreven bron, primair – secundair)

- nu
- ergens anders

- politiek
- sociaal-economisch
- cultureel-mentaal

- kenmerk
- voorbeeld
- aspect
- samenhang
- context

Enzovoorts, afhankelijk van onderwerpen en/of leerdoel.

De docent kan door het bepalen van enkele categorieën invloed uitoefenen op het karakter en de omschrijving van het gevraagde begrip.

Verboden te zeggen geeft met andere woorden de mogelijkheid om de eigen visie op de waarde van de begrippen (bijvoorbeeld op het generieke of het unieke karakter) te realiseren.

De vakinhoudelijke inbreng wordt ook benadrukt door de opzet van het duo-gedeelte bij te stellen. Om het duo te stimuleren met de vakinhoud te werken, moet de Aangever de ca-

tegorieën één voor één in de voorgescreven volgorde (van boven naar beneden) afdaan. De Aangever wordt zo gedwongen om iets anders voor de categoriewoorden (bij voorbeeld tijd, economie, oorzaak en gevolg) te noemen. Daarbij wordt uitdrukkelijk vermeld dat de 'categoriewoorden' ook behoren tot de 'verboden woorden'. De Aangever mag bijvoorbeeld niet zeggen dat hij/zij met *tijd* bezig is. Het blijkt dat de Aangever zich dan bedient van woorden als: periode, tijdvak, jaren, wanneer het is, enzovoorts.

Het gebruik van taaltrucs, die de focus op de historische vakinhoud kunnen vertroebelen, is ingedamd door aan de instructie het volgende toe te voegen:

Naast verkleinwoorden en verbasteringen mag je ook de volgende woorden niet gebruiken: hetzelfde als, niet, bijna. Dus let daar goed op.

Denken-delen-uitwisselen

Leerlingen kunnen natuurlijk via een brainstorm (als de Oplosser en de Aangever op de gang staan) de verboden woorden bepalen. Dat kan heel snel gaan, maar het nadeel daarvan is dat de haantjes de voorsten in de klas de dienst gaan uitmaken. In een samenwerkend leren-vorm als denken-delen-uitwisselen worden alle leerlingen nadrukkelijk gevraagd een inbreng te geven en die ook te beoordelen. Leerlingen worden verplicht eerst individueel een schriftelijke inventarisatie te maken. Deze wordt besproken met de buurman/buurvrouw wat een gezamenlijk resultaat oplevert. Na deze afweging en argumentatie in tweetallen vindt in de klassikale bespreking nogmaals een beoordeling van de gekozen woorden plaats.

Om dit te bereiken wordt de klassikale instructie aangevuld met:

Hoe bedenken je goede verboden woorden?

Schrijf op een kladbloodje eerst voor jezelf alle woorden op die je kunt bedenken.

Overleg stil met je buurman/buurvrouw en bedenk samen welke acht daarvan het belangrijkste zijn.

Onderstreep of omcirkel die uitgekozen woorden.

Hiervoor (het zelf bedenken, schrijven, overleggen en kiezen) heb je in totaal vijf minuten. Daarna gaan we in de klas inventariseren wat uit de tweetallen is gekomen, en met de hele klas maken we vervolgens een keuze.

Lespraktijk

In de les blijkt dat in deze laatste versie veel meer leerlingen actief meedoen en dat inhoudelijke argumenten worden uitgewisseld. Voor de Aangever en de Oplosser blijken de vooraf opgestelde categorieën zeer richtinggevend. Het dwingt ze naar de vakinhoud te gaan. Belangrijk daarbij is dat de Aangever verplicht is om met de categorieën te beginnen en die één voor één af te gaan. Wel blijft het van belang dat de Aangever eerst alle verboden woorden doorleest, voordat hij met zijn omschrijvingen komt.

De leerlingen ervaren de vooraf opgestelde categorieën niet als vervelend. Het maakt de opdracht moeilijker, uitdagender en hun eigen inbreng blijft gegarandeerd door de andere open categorieën.

Een nadeel van de tweede versie is dat de twee leerlingen wat lang op de gang moeten wachten. Ongeduldige leerlingen kunnen die vrijheid maar moeilijk aan. Een tweede kanttekening betreft de deelname van maar twee leerlingen aan het 'oplossen van het woord'. Aan die wens van leerlingen kan tegemoet worden gekomen door in een volgende les in groepjes van vier *Verboden te zeggen* te doen. In tweetallen worden de verboden woorden bedacht en het andere duo moet dan de woorden oplossen. Qua tijd neemt het niet meer in beslag dan de klassikale versie en toch komt iedereen aan bod. Doordat klassikaal, in een demonstratie, de principes van de werkvorm duidelijk zijn gemaakt, gaat dit qua organisatie soepel.

Begripsverwerving bezorgt docent en leerling een aantal problemen.

Verboden te zeggen geeft leerlingen de mogelijkheid om in hun eigen woorden op een uitdagende, actieve manier begrippen te plaatsen in hun historische context.

Noten

- 1 Begripsverwerving, begripsvorming, begripsontwikkeling, begripsverwerking, begripsbeheersing zijn termen die in de literatuur (zie hieronder bij de noten) van elkaar worden onderscheiden. In de onderwijspraktijk worden ze door elkaar gebruikt.
- 2 Zie hiervoor o.a.:
Haenen, J. & Schrijnemakers, H. (2001). Onderwijs over begripsvorming aan aanstaande docenten geschiedenis. In: Korthagen, F., Tigchelaar, A. & Wubbels, T. *Leraren opleiden met het oog op de praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant. pp. 89-99. Ook in: *Velon*, jrg. 20, 1999, nr. 1, pp. 20-26.
Drie, J. van (1998). Twee weten méér dan één. Een groepsopdracht gericht op begripsontwikkeling. In: *Kleio*, jrg. 39, nr. 6, pp. 24-28.
Boxtel, C. van (1995). De complexiteit van begripsontwikkeling. In: *Kleio*, jrg. 36, nr. 2, pp. 11-15.
Ankersmit, F.R. (1982). Over geschiedsonderwijs en historische begrippen. In: *Kleio*, jrg. 23, nr. 8, pp. 16-21.
Lorenz, C.F.G. (1982). Grensgevechten zonder grens. In: *Kleio*, jrg. 23, nr. 8, pp. 11-15.
- 3 Nichols, A. (Ed.). (2001). *More Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing. p.72.
- 4 De verleiding is groot om in het begin het werkwoord 'raden' te gebruiken. Daarmee krijgt het gok- en spelement van de activiteit teveel nadruk. Bovendien doet het afbreuk aan de eigenlijke bedoeling: via gestructureerde aanwijzingen en denkvaardigheden een oplossing vinden. Het werkwoord 'oplossen' is een betere benaming.
- 5 'Actief Historisch Denken' is een term die qua omschrijving en kenmerken in de AHD-werkgroep in ontwikkeling is. Op dit moment kunnen we ons vinden in de volgende werkdefinitie: "De leerling(e) hanteert een historische attitude door de (historische) werkelijkheid niet als een vanzelfsprekendheid te aanvaarden, maar te beoordelen – mede – vanuit een historische invalshoek (kennis/begrip van het verleden, historische vaardigheden en benaderingswijzen)."



De fabriek van

Samuel Greg, de bouwer van de oudste Quarry Bank Mill, was afkomstig uit een Manchester familie van koopman-ondernemers in de textiel. Er werd vlas geïmporteerd uit Ierland, katoen uit Amerika en er was de Engelse wol. De stoffen die daarmee door thuiswerkers gemaakt werden, lagen opgeslagen in de magazijnen in Manchester en verhandeld.

Toen de vraag naar katoenen garen steeds groter werd, ging de 25-jarige Samuel op zoek naar een goede locatie voor een eigen spinnfabriek. Hij reed te paard alle riviertjes in de wijde omgeving af en vond bij het dorp Styal aan de voet van een heuvel een goede plaats, waar een beek snel naar beneden stroomde. In de buurt was een kanaal voor de aanvoer van de katoen (en later van steenkool). En er was veel werkloosheid in de streek, dus arbeidskrachten te over. Daar bouwde hij in 1784 een spinnfabriek op waterkracht, die hij niet al te kostbaar vol zette met waterframes van Arkwright, omdat diens patent niet verlopen was.

De later herhaaldelijk uitgebreide en gemoderniseerde Quarry Bank Mill, waar uiteindelijk het hele proces van schoonmaken van de ruwe katoen tot en met weven, verven en bedrukken van stof plaatsvond, is nu een indrukwekkende 'museum-fabriek' van de National Trust, met veel 'living history'. De Trust kreeg het bedrijf, dat eind jaren dertig van de vorige eeuw hopeloos verouderd was geraakt, met die bestemming door de familie Greg aangeboden. Tegen de fabriek - waarop nog steeds prominent de bedrijfsklok prijkt - aangebouwd staat het fraaie woonhuis van de bedrijfsleider.

Aan de andere kant, verscholen tussen de bomen van een fraai bos, staat het wit gepleisterde landgoed van de Gregs. Veelzijdige mensen in hun tijd. Niet alleen welvarende ondernemers en grootgrondbezitters, ook verzamelaars van bomen en planten, schrijvers over maatschappelijke kwesties en cultureel zeer betrokken.

De fabrieksklok regelde het werk

5.30 a.m.	The day's work begins.
8.30 a.m.	A break of 10 minutes for breakfast.
1.00 p.m.	30 minutes for dinner - hurry home to the village and back.
5.50 p.m.	Tea at the machines.
8.00 p.m.	The end of the working day - unless overtime is demanded



de familie Greg

Het Apprentice House

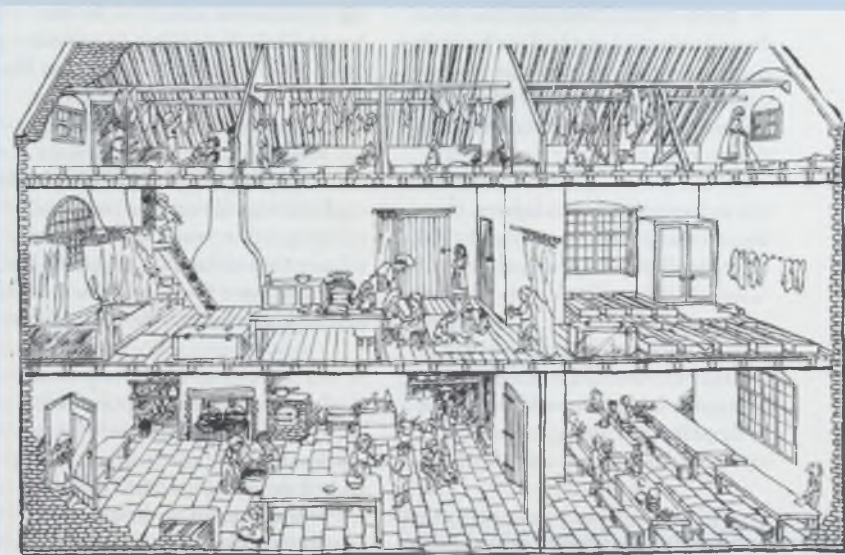
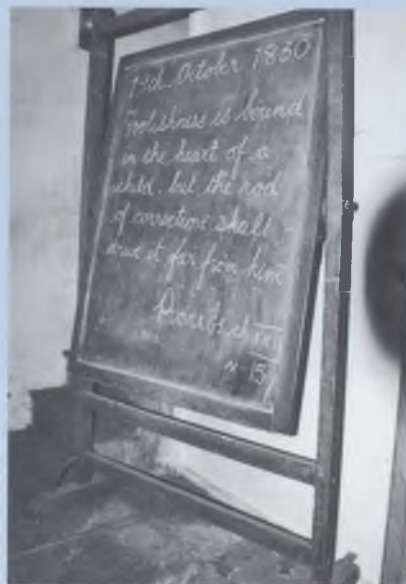
Tussen de fabriek en Styal staat nog steeds het gebouw waar van 1790 tot 1874 het verblijf van leerjongens en -meisjes gevestigd was. Met een moestuin en een boomgaard waar de pupillen na werktijd en op zaterdagmiddag en zondag moesten werken. Ledigheid bracht ze immers maar op verkeerde ideeën.

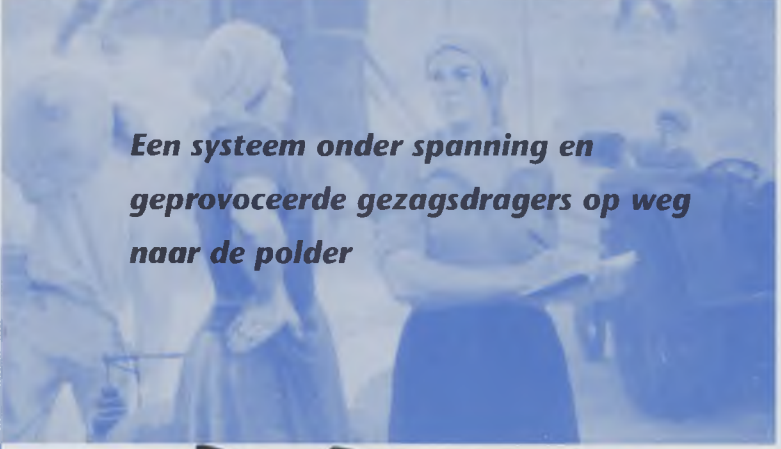
Die werktijd was net als elders lang, en de vergoeding voor deze 'apprentices' minimaal. Immers de leerlingen, vaak op de kop getikt in wees- of armenhuizen in naburige plaatsen, en vooral in Liverpool, kregen al een beroepsopleiding, voeding, onderdak en onderwijs van de Quarry Bank Mill. Ze waren er in de kost, wie wegliep werd teruggehaald. Wie niet meewerkte kreeg een boete die bestond uit extra uren werken in de fabriek of in het leerlingenhuis.

Het was de bedoeling dat de leerlingen van hun twaalfde tot eenentwintigste jaar werkten in de fabriek. Ze tekenden een contract waarin zij volledige gehoorzaamheid beloofden aan de directie van de Mill. In de praktijk werden er ook kinderen van negen en tien jaar oud aangenomen en als je leertijd dan eindelijk om was, moest je dat wel kunnen bewijzen. Daar waren oudere broers of zussen goed voor. Veel kinderen kwamen uit gezinnen die te groot waren en hun ouders hadden de jongste kinderen dus elders ondergebracht.

Zij moesten zich aan de klok houden. Als die om 5.30 u. luidde werden ze binnengelaten in de fabriek. Bij het ontbijt kwam er iemand met *porridge*, dikke pap waarvan je een stuk los in je hand kreeg. Om 13.00 u. snel naar het huis voor soep van de dag: groenten met wat bacon in water en een aardappel of brood, om 17.50 u. weer *porridge* en om 20.00 u. naar huis en tot 21.00 u. of later naar school.

Indeling van het huis: beneden de grote keuken en het schoollokaal, boven een huis-leetkamer met garderobe (= haken aan de muur) en de slaapkamer van de meisjes, op zolder de slaapkamers van de jongens. In ieder bed lagen twee personen.





**Een systeem onder spanning en
geprovoceerde gezagsdragers op weg
naar de polder**

STEFAN BOOM

Het examen havo en vwo van 2003

Dit jaar was de kritiek op het examen van de kant van de docenten minder heftig dan het vorige jaar. In het hiernavolgend artikel wordt de kritiek geanalyseerd en wordt nagegaan wat er in de afgelopen jaren is veranderd aan de eindexamens. Verder kijken we voorzichtig naar komende ontwikkelingen.

De onderwerpen van het centraal schriftelijk examen waren in 2003: *De Sovjet-Unie. Een systeem onder spanning*, voor het tweede jaar en als nieuw onderwerp *Nederlanders en hun gezagsdragers 1950-1990: verzui-ling, polarisatie en herwonnen consensus*.

Het eerste onderwerp is de keuze van de stofomschrijvingscommissie die het subdomein 'Totalitaire systemen en staten' moest bewerken, het tweede onderwerp is afgeleid uit het subdomein 'Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland'. Beide thema's hebben dus een politiek uitgangspositie.

De stofomschrijvingen hebben daar elk een andere draai aan gegeven. Bij de Sovjet-Unie wordt een vergelijking tussen de tijd van Stalin – tot de Duitse invasie in 1941 – en de Breznev-periode gemaakt. In het Nederland-onderwerp vormen de consensus, polarisatie en hernieuwde consensus in de politieke cultuur in de jaren vijftig tot en met negentig de lijn.

Beide stofomschrijvingen proberen zich niet te beperken tot de politiek. Boeren, vrouwen en jongeren vormen de deelgroepen die naast het partijkader worden besproken in de Sovjet-Unie. In het Nederland-onderwerp zijn de emancipatie van jongeren, vrouwen en journalisten onderliggende thema's.

Beide stofomschrijvingen hebben een gekunstelde structuur. In het Sovjet-Unie-deel vormt de periode 1941-1963 een merkwaardig gat. Dit gedeelte van de sovjetgeschiedenis, waardoor de mythe van Stalin eigenlijk niet verklaard kan worden en Chroesjtsjov geen plaats krijgt, wordt expliciet uitgesloten van centrale toetsing, maar wordt wel kort beschreven uit didactisch oogpunt. Dat geldt ook voor Gorbatsjov en de uiteindelijk afbraak van de Sovjet-Unie.

In het Nederland-onderwerp vormt de these van consensus-polarisatie-consensus gekoppeld aan de jaren vijftig, jaren zestig-zeventig en jaren tachtig-negentig een strak keurslijf. De omslagpunten in deze theoretische benadering zijn niet duidelijk gedefinieerd. Dat geldt ook voor begrippen die in een 'staatsinrichting'

(of politiek) onderwerp een rol spelen, zoals kabinet, regering, kabinetscrisis, formatie etcetera. Maar ook een historisch begrip als Koude Oorlog (wezenlijk voor de jaren vijftig, zestig en zeventig) komt er niet in voor.

Het onderwerp *Nederlanders en hun gezagsdragers* kende zeer weinig concrete feiten en begrippen (53 vetgedrukte), het Sovjet-Unie-onderwerp was omschreven met een spaarzaam gebruik van jaartallen en concrete begrippen (38 vetgedrukte). Over het verschil tussen havo en vwo wordt in beide stofomschrijvingen niets gezegd.

Het uitgangspunt: de stofomschrijving

Stofomschrijvingen zijn voor de examenmakers hét uitgangspunt van hun werk. Alle vragen en antwoorden moeten daarin terug te vinden zijn. De stofomschrijving wordt getoetst, niet de periode die behandeld is, of de inhoud van de diverse katernen. De relatieve aandacht die aan een deelonderwerp wordt besteed in de stofomschrijving, moet terugkeren in het examen om de inhoudsvaliditeit te waarborgen.¹

Stefan Boom is Cito-medewerker voor de examens geschiedenis havo en vwo.

De leden van de constructiegroepen die de examenvragen en antwoorden maken, gaan uit van die stofomschrijving. De vaksectie van de Cevo die het examen vaststelt, baseert zich uiteraard ook op de stofomschrijving.

Is 'het veld' zich hiervan wel bewust? Niet zoals het wellicht zou moeten. Ger van der Drift beschrijft zijn ervaring in Kleio²:

'Het is een leuk examenjaar geweest. Aardige, geïnteresseerde leerlingen en twee onderwerpen die mij na aan het hart liggen: de Sovjet-Unie en Nederland na de Tweede Wereldoorlog. Dat is weliswaar niet de officiële omschrijving, maar wel hoe ik de onderwerpen ervaar en hoe ik erover heb les gegeven. Trees met haar Canadees, nozems, provo's, dolle minas: bepaald geen corvee om je verhaal, soms nog als 'ervaringsdeskundige' te vertellen. En dan komt dinsdag 20 mei: D-day.'

En dat valt dus tegen, de examenmakers hebben de stofomschrijving en niets meer dan dat getoetst.

Eenzelfde 'onderschatting' van de stofomschrijving blijkt uit de opmerking op de VGN-site van een docent uit Uithoorn; hij had nooit gehoord van het begrip 'democratisch centralisme' en verweet dat de uitgever van zijn katern.

Relevanter is echter of dit begrip in de stofomschrijving voorkomt. Zo niet, dan is de reden om dit weg te laten dat de kandidaten dit begrip niet hoeven te kennen.

Impliciete kritiek op de stofomschrijving werd verwoord door één van de regiovoorzitters op de centrale voorbespreking in Utrecht. In vraag 9 van het vwo, een overlapvraag met de havo, kwam het begrip 'in de tijd van Stalin' voor. De stofomschrijving definieert die periode als vallend tussen 1928 en 1941. In de vraag kan daar dus niets anders onder verstaan worden. Dat betekent bij het beantwoorden van de vraag naar het beeld van de internationale positie van de Sovjet-Unie natuurlijk een groot verschil: als de Stalintijd gedefinieerd zou zijn als lopend tot de dood van de dictator, dus van 1928 tot 1953 speelt ook de periode 1941-1953 mee. Als een leerling een antwoord geeft waaruit blijkt dat

zijn (of haar) kennis verder reikt dan de beperking van de stofomschrijving, behoren daarvoor punten gegeven te worden. Zelfs als in het antwoordmodel staat 'uit het antwoord moet blijken ...' dient een – op vakinhoudelijke, dat wil zeggen gesteund door gezaghebbende, wetenschappelijk verantwoorde publicaties – historisch juist antwoord, goed gerekend te worden.³

Het omgekeerde is niet mogelijk. In het examen mogen geen vragen worden gesteld naar stof die is uitgesloten (of in de stofomschrijving niet voorkomt). Daaruit volgt dan ook een beperking van het antwoordmodel.

Vaardigheden en benaderingswijzen

Behalve op de stofomschrijving die afgeleid is uit domein B tot en met G, dient het examen ook te toetsen of de kandidaten de vaardigheden en benaderingswijzen van domein A beheersen. Een aantal eisen daaruit, bijvoorbeeld het gebruik van ict of het presenteren van een onderzoeksresultaat, kunnen (nog) niet op een centraal schriftelijk examen getoetst worden. Maar de 'benaderingswijzen', voor een groot deel overeenkomend met de oude Wiegstuctuurbegrippen, moeten in het eindexamen aan bod komen. Dit leidde rechtstreeks naar een tweede kritiekpunt: moet er eigenlijk nog wel wat 'geleerd' worden voor het examen, of kun je met een beetje goed lezen en wat historisch besef ook een voldoende halen?

Vaardigheden en kennis horen onafscheidelijk bij elkaar.

Hans Pols vroeg zich dit ook af: Willen onze *vaardigheden-vechters* eigenlijk wel die twee-eenheid vaardigheden-kennis handhaven?⁴

Het antwoord daarop is een onomwonden ja, mits de stofomschrijvingen daartoe genoeg omschreven kenniselementen bevatten. En: het gebeurt ook meer dan vaak gedacht wordt. Op de examens worden eigenlijk nooit 'direct' reproductieve vragen gesteld.⁵ Meestal wordt kennis op een meer indirecte manier afgevraagd. Bijvoorbeeld in vraag 4 (bij een dagboekfragment van een jongere uit de Sovjet-Unie):

Stefan Podlubnyi probeert te voldoen aan het ideaal van de 'Nieuwe Sovjetmens'.

Noem drie manieren waarop hij dat probeert te doen.

In de stofomschrijving staat in paragraaf 5.1 over de 'Nieuwe Sovjetmens': *'In ideologische zin was de nieuwe Sovjetmens iemand die zich met overgave wijdde aan de opbouw van het communisme in zijn land. Eigenschappen van deze nieuwe Sovjetmens waren overtuiging en enthousiasme, maar ook onverzoenlijkheid en meedogenloosheid als het moest.'*

We hadden dus ook zonder bron kunnen vragen: 'Noem drie eigenschappen van de Nieuwe Sovjetmens', maar dat vonden we niet zo zinvol. Door de vraag met een bron te stellen wordt het een identificatievraag.⁶ In plaats van bot reproduceren van kennis, laten wij de leerling het geleerde herkennen in een historische situatie.

Daarmee rekken we trouwens de antwoordmogelijkheden ook op: op de normbesprekingen werd het antwoord 'hij neemt baantje bij de Pravda', naast allerlei andere varianten, die uiteraard niet in de stofomschrijving stonden, ook juist gerekend. Dat vertaalt zich in de moeilijkheidsgraad van de vraag: op deze vraag werd zeer goed gescoord: de p'waarde was .79, het was de op één na (vraag 21 met een p'waarde van .80) de makkelijkste vraag van het examen.⁷

Algemene opmerkingen over het examen

De algemene opmerkingen over het examen, zoals die verzameld zijn vanuit de regiovergadering en van de VGN-docentensite, gaven een tamelijk rustig beeld te zien. Zeker vergeleken met de storm die in 2000 woedde.

Het havo-examen werd goed ontvangen. Kwalificaties als 'wel te maken', 'een duidelijke verbetering in vergelijking met vorig jaar', 'betere structuur', 'kennelijk geluisterd naar de kritiek' zijn lovend, als ze komen uit de mond van de door het nakijken – het examen werd nu 'beter nakijkbaar' bevonden – niet vrolijk geworden docenten.

Opmerkingen werden gemaakt over het grote contrast tussen moeilijke en makkelijke vragen en over het moeilijke Sovjet-Unie gedeelte en het makkelijke Nederland deel. In het Nederland deel zaten 'meer vaardigheden' en waren volgens sommigen de foto's te vaag afgedrukt. De stel-opdracht vond men niet echt moeilijk (als je had geoeftend) en had een 'aardige structuur'.

Het vwo-examen kende meer problemen. Er werd geklaagd over de omvang, het antwoordmodel bij vraag 5, de spreiding (in de Sovjet-Unie te veel Brezjnev, in Nederland teveel nozems en te weinig politieke prenten), de stelopdracht en het gebrek aan kennisvragen. Zwakke leerlingen gingen onderuit bij dit examen en goede leerlingen kwamen niet tot hoge cijfers.

Kloppen deze bevindingen van de docenten met de cijfers? Eerst de moeilijkheidsgraad. Uit deze gegevens kunnen we concluderen dat het havo-examen gemakkelijker is geworden vergeleken met vorig jaar en het vwo-examen moeilijker. De overlap-vragen waren wat ongelukkig gekozen, ze bleken voor beide niveaus aan de moeilijke kant. Bij de havo viel de instapvraag helemaal in het water (het was de moeilijkste vraag van het examen!). Havisten wisten niet goed wat ideologisch was. De stelopdracht havo en de stelopdracht vwo waren even moeilijk (56 om 57 in p'waarde), terwijl toch over de vwo-opdracht een andere indruk prevaleerde, die leek veel moeilijker. Blijkbaar zijn tijdens het nakijken de moeilijke onderdelen gecompenseerd door onderdelen waar eenvoudiger punten te verdienen waren.

De vele klachten bij het Laks van leerlingen over de examens zijn niet goed in de resultaten terug te vinden. Wel lijkt het erop dat de tijd voor de vwo-ers krap was: de laatste vragen zijn slecht gemaakt. Dit in tegenstelling tot het havo-examen, daar behoorden de laatste vragen tot de makkelijkste.

Kijken we naar de moeilijkheidsgraad per onderwerp dan is het Sovjetunie-deel bij havo moeilijker

tabel 1 Moeilijkheidsgraad

jaar	p'-waarde havo		p'-waarde vwo	
	OS	NS	OS	NS
2003		54,6		59,4
2002		52,8		60,8
2001		46,9	54,8	53,8
2000	45,2	42,1	59,9	
1999	60,1		62,1	
1998	54,3		59,1	
1997	53,6		60,9	
1996	52,5		55,7	
1995	54,8		55,9	

OS=oude stijl, NS=nieuwe stijl; voor geschiedenis is dit niet zo'n zinvol onderscheid, omdat de tweede fase geen andersoortige examens heeft gebracht (wel een andere, grotere leerlingpopulatie!).

gebleken dan het Nederland-deel (Sovjetunie: p'waarde 53,1 Nederland: p'-waarde 56,2).

Bij het vwo-examen is het beeld hetzelfde, met een groter verschil tussen de deelonderwerpen (Nederland: p'-waarde 63,3 en Sovjetunie p'-waarde 55,5). Dat valt wellicht te verklaren uit de moeilijkere stelopdracht. Voor het vwo-examen lag de p'waarde daarvan onder, bij het havo-examen boven de gemiddelde p'waarde van het hele examen.

Opnieuw blijkt dat voor zowel havo als vwo-kandidaten een vraag met een bron gemakkelijker is dan een vraag zonder. De mate van reproductie bij een vraag zonder bron is hoger; reproductievragen lijken daarom moeilijker dan vaardigheidsvragen. Vwo-leerlingen lezen en schrijven beter dan havo-leerlingen, maar uit deze gegevens kan ook geconcludeerd worden dat zij beter leren. Reproductievragen scoren op vwo-niveau beter dan op havo-niveau!

De inhoud

De inhoudelijke kritiek op de havo-vragen was tamelijk beperkt. In het Sovjetunie-deel was het begrip 'bruikbaar' in vraag 3 problematisch. Representatief, betrouwbaar, primair/secundair, dit waren mogelijkheden die de leerling hier kon noemen. Het ging hier dan ook om een voorbeeld

van een juist antwoord. De instapvraag was te moeilijk, de stelopdracht werd leuk gevonden, hoewel er inhoudelijk niet al te veel van de leerlingen werd gevraagd. Verder werd terecht opgemerkt dat het in 1948 natuurlijk ging om de inhuldiging en niet om de kroning van Juliana. Toch hebben we voor de havisten het woord kroning gehandhaafd, naar analogie van de 'Geen woning, geen kroning'-acties bij de inhuldiging van Beatrix.

Een strak correctievoorschrift zoals bij vraag 20 (Noem de drie partijen ...) werd door sommigen te streng, door anderen als te veel punten weggeverij ervaren. Een dergelijke leer-vraag was voor de havo-leerlingen moeilijk (zie tabel 2).

Bij het vwo-examen lagen de zaken anders. Zware kritiek was er op de stelopdracht met twee bronnen, één tekst van de Duitse sociaal-democraat Karl Kautsky en één van de Britse Fabians Beatrice en Sidney Webb. Er moest een verslag geschreven worden over de bruikbaarheid van beide bronnen voor een gegeven hoofdvraag.

Juist die hoofdvraag bleek het belangrijkste probleem. De bruikbaarheid van een bron is een relatief begrip, net zo afhankelijk van de vraagstelling die ermee beantwoord wordt als bijvoorbeeld het begrip primair

tabel 2 P' waarden verdeling 2003

	Havo	Vwo
Te moeilijk ($p' < 30$)	1, 6, 9, 14, 16	
Moeilijk ($p' < 40$)	19, 20	23
Goed ($40 < p' < 70$)	3, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 24, 25	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 20, 21, 22, 24
Makkelijk ($p' > 70$)	2, 4, 7, 15, 21, 22, 23	5, 11, 12, 14, 16, 18
Te makkelijk ($p' > 80$)		3, 17, 19
Gemiddelde p'waarde	54,6	59,4

tabel 3 Vragen met en zonder bronnen

	Havo		Vwo	
	met bronnen	zonder bronnen	met bronnen	zonder bronnen
2003	57,0 %	50,5 %	60,2	58,4
2002	60,1 %	47,6 %	60,0	61,6

en secundair. Representativiteit en betrouwbaarheid zijn mogelijke criteria voor het bepalen van de bruikbaarheid van de bronnen. Maar ook representativiteit en betrouwbaarheid zijn relatieve begrippen. Deze begrippen kunnen alleen gezien worden in het licht van de gestelde (hoofd)vraag. In dat opzicht is het in de stelopdracht mis gegaan; veel leerlingen raakten de hoofdvraag uit het oog en daarmee het spoor bijster. De onderdelen A, B en C van de stelopdracht (een beetje tussen een betoog en een casus in) waren niet moeilijk, D en de daarbij aansluitende conclusie in E gaven de meeste problemen. Uiteindelijk berekende dat voor de gemiddelde score op de vraag in zijn totaliteit geen ramp; de p'waarde kwam uit op .57.

Ontwikkelingen

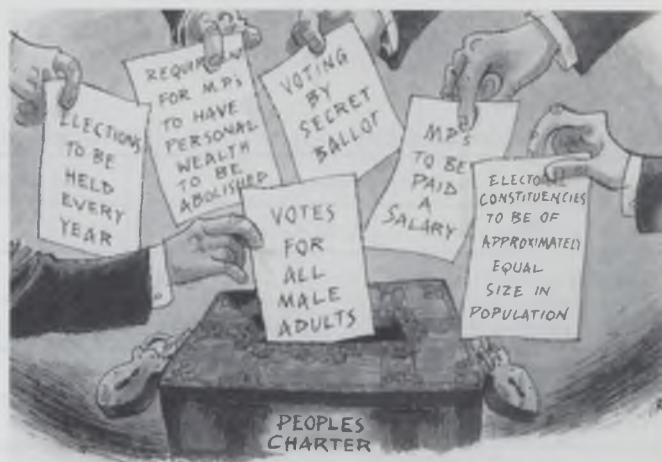
Wat wordt er door de examenmakers gedaan met de gemaakte opmerkingen? Er is dit jaar geprobeerd het nakijken te vereenvoudigen van de grote stelopdrachten. Naast een voorbeeld van een juist antwoord zijn ook de eisen die aan een juist antwoord dienen te worden gesteld opgenomen. Er zijn nu dus drie varianten in het correctievoorschrift:
Voorbeeld van een juist antwoord is: ... (hierna volgt een antwoord gebaseerd op de stofomschrijving die niet

uitputtend alle mogelijk juiste antwoorden afdekt),
Uit het antwoord moet blijken: ... (hierna volgt een antwoord waarvan de vragenmakers denken dat het wel het enige juiste antwoord is) en
Een juist antwoord bevat de volgende elementen: ... (hierna worden een aantal voorwaarden gegeven – met deelscores – waaraan een juist antwoord moet voldoen). Deze drie vormen zullen gebruikt blijven worden.

In de vmbo-examens wordt het principe van het 'one-bit-one-point' streng toegepast. Voor één antwoordelement wordt één punt gegeven, er zijn geen vragen waar twee punten worden gegeven zonder dat die afzonderlijk verantwoord zijn. Dat betekent bijvoorbeeld dat gecompliceerde meerkeuzevragen met 1 punt beloofd worden en eenvoudige invulvragen ook. In de havo/vwo examens zijn nogal wat vragen die een redenering of uitleg in meerdere stappen van de leerling verwachten. Als die stappen zijn aangegeven (door *bullits* via de 'doe het zo'-formule, (zie bijvoorbeeld vraag 2 in het havo- en vraag 5 van het vwo-examen), is het toekennen van deelscores duidelijk. Maar toch zijn er veel 'leg uit'-vragen, die twee punten opleveren zonder dat uitgesplitst is op grond van welke ant-

woordelementen dat dient te gebeuren. Dat kan ook vaak niet: een uitleg waarbij beide elementen afzonderlijk worden bekeken, is meestal zinloos, alleen de samenhang leidt tot een zinnig antwoord. Invoering van dit principe stuit dus op nogal wat bezwaren. Hoewel het de correctie zal vereenvoudigen, overwegen de examenmakers toch geen stringente invoering van dit systeem op korte termijn. Als er meer één puntsvragen komen, zal het totaal aantal punten verder dalen dan de circa 80-85 punten waarop we nu zitten. Misschien komen we dan tot een zestigtal punten per examen. Welke consequenties dit heeft voor de betrouwbaarheid van het examen moet nog worden onderzocht. Daarnaast vinden veel docenten één-puntsvragen maar niets, er is dan geen ruimte voor hun eigen – professionele – oordeel, omdat er slechts nul of één punt gegeven mag worden.

Dan is er de onduidelijkheid over de manier waarop de structuurbegrippen (vaardigheden en benaderingswijzen) geïnterpreteerd worden. Daarover kan alleen opgemerkt worden dat in de screening van de examens extra aandacht moet zijn voor mogelijke verschillen in interpretatie. Er zullen zeker vragen gesteld blijven worden over de structuurbegrippen.



Opstand tegen de machines: Luddiet slaat weefmachines kapot. (Opstelling in het Helmschore Museum.) De Chartisten sloten zich in 1842 tijdens de eerste 'landelijke' staking in de mijnen en de textielindustrie bij de arbeiders aan. Om te vergelijken met Twente: een andere katoenindustrie in een andere tijd?

In de komende jaren zullen er opnieuw stelopdrachten worden ontworpen waarbij gebruik gemaakt wordt van (soms omvangrijk) bronmateriaal. Ook de casus zal gehandhaafd blijven, ondanks de problemen die dit voor de spreiding over de stof (teveel nozems!) kan opleveren.

Opnieuw weerklinkt de roep om meer kennisvragen. Dat is afhankelijk van de mogelijkheden die de stofomschrijving daarvoor biedt. Het nieuwe onderwerp, *Met de loep op Lancashire*, telt minder dan twintig vetgedrukte begrippen. Daarvan zijn er vele nogal a-historisch, zoals urbanisatie, sloppenwijken of fabrieken. De stof van dit thema wordt expliciet gepresenteerd als voorbeeld, ook voorbeelden van andere katoenindustrieën dan die in Lancashire mogen op het examen gebruikt worden. Het stellen van veel reproductievragen van geleerde kennis is door een dergelijke stofomschrijving niet goed mogelijk. Toch moet ook deze stofomschrijving goed bestudeerd worden! Het leren van de stof kan de zwakkere leerling een extra steun in de rug geven.

Ten slotte

In de septembermededeling van enige jaren geleden heeft de Cevo de docenten geadviseerd te oefenen met stelopdrachten. Daardoor kunnen de leerlingen hun tijd beter indelen en

weten zij beter wat er van hen verwacht wordt op het examen. Bekijk daarvoor de opdrachten van een aantal jaren, neem ook de tweede tijdvakken erbij. Daarmee worden de leerlingen voorbereid op de verschillende stelopdrachten die de laatste jaren zijn voorgekomen. Inlevingsopdrachten, tentoonstellingen rondom prenten, diavoorstellingen, een brief schrijven, een betoog opzetten, het is niet beperkt tot één vaste vorm. Oefening baart kunst!

Voor veel docenten is de examenperiode een zware aanslag op hun uithoudingsvermogen. In veel minder uren dan voor de tweede fase moet veel meer examenwerk nagekeken worden. Die correctiedruk vormt een reëel probleem, dat alleen kan worden opgelost binnen de eigen schoolorganisatie. Daar zal extra tijd gevraagd moeten worden voor de correctie.

De examenmakers proberen hun steentje bij te dragen: ze zijn er dit jaar in ieder geval in geslaagd het havo-examen 'beter corrigeerbaar' te maken. Die koers willen we in ieder geval voortzetten. Nu het vwo-examen nog ...

De cijfermatige gegevens in dit artikel zijn gebaseerd op de versnelde correctieformulieren die door de Citogroep zijn verwerkt. Op basis van deze Toets en Item Analyse wordt de N-term bepaald en uiteindelijk de cijfers vastgesteld.

Noten

- 1 De toets moet kennis of vaardigheden toetsen die passen bij de inhoudelijke eisen die zijn gesteld. In het geschiedenisexamen vertalen we de bronnen en laten we ze niet in bijv. het Engels staan. Bij een geschiedenis examen toetsen we niet de Engelse woordenschat.
- 2 *Kleio* jaargang 44, nr. 5 (juli/augustus 2003), 56.
- 3 Algemene scoringsregels, 3.3. Deze regels staan voorin ieder correctievoorschrift.
- 4 *Kleio* jaargang 44, nr. 5 (juli/augustus 2003), 55.
- 5 Een reproductieve vraag is een open vraag, waarbij van de kandidaat wordt gevraagd een min of meer letterlijke weergave van vroeger verworven informatie (zoals jaartallen, definities, regels etc.) te leveren (toetstechnische begrippenlijst, Citogroep).
- 6 Een identificatievraag is een vraag waarbij van de kandidaat wordt gevraagd de in de stimulus gegeven informatie te vergelijken met vroeger verworven of elders in de opgave (bijvoorbeeld in een tekst of tekening) aangeboden informatie. Vervolgens moet hij nagaan of en in hoeverre deze aan elkaar gelijk zijn (toetstechnische begrippenlijst, Citogroep).
- 7 De p'-waarde is een getal tussen 0 en 1 dat de moeilijkheidsgraad van een opgave weergeeft. De p'-waarde wordt berekend door de gemiddelde score op een opgave te delen door de maximaal haalbare score op die opgave. Een opgave met een p'-waarde van .10 is erg moeilijk; een opgave met een p'-waarde van .90 is erg makkelijk (toetstechnische begrippenlijst, Citogroep).

Voor een gedegen examenvoorbereiding!

Nu verkrijgbaar!

- compact, fullcolour examenkatern (geen apart invulwerkboek)
- nieuw: ieder hoofdstuk heeft aparte havo- en vwo-opdrachten
- oefen-cd-rom met diagnostische toetsen én proefexamens
- samenvattend hoofdstuk aan het eind van het katern

Meer weten?

Bel onze Docentenlijn:

(0575) 59 49 97

de Studiegids

Met de loep op Lancashire 1750-1850



thiememeulenhoff

I www.thiememeulenhoff.nl E info.avo@thiememeulenhoff.nl



Katoen in Twente

Deel 1

MARIAN VAN DER KLEIN

Mogelijkheden met Twente

In de stofomschrijving is expliciet vermeld dat eindexamenkandidaten in staat moeten zijn om de geleerde stof toe te passen op niet bestudeerde katoenregio's in Europa in een latere periode. Het is een uitnodiging om in de lessen ook andere gebieden onder de loep te nemen, waar door industrialisatie in de katoensector een samenleving veranderde. In België komt bijvoorbeeld de regio rond Gent in aanmerking, in Duitsland kunnen we aan Rijnland-Westfalen denken. (Zie verder de pas uitgekomen *Encyclopedia of Textile History*, Cambridge 2003.)

Wat betreft ons eigen land ligt de link met Twente voor de hand. Net als de industrialisatie in Lancashire is die in Twente goed gedocumenteerd.

Vragen die in een vergelijking met Twente aan de orde zouden kunnen komen, zijn:

Was Twente op een zelfde manier als Lancashire afhankelijk van een binnenlands, koloniaal of buitenlands afzetgebied? In hoeverre verschilt bijvoorbeeld de afzetmarkt voor katoentjes in India met die van Indië?

Om het antwoord te kunnen vinden op deze vraag hebben we in elk geval *Bestemming Semarang* het boek van Fischer, Van Gerwen en Winkelman (1991) over de geschiedenis van de textielfabrikanten Gelderman in Oldenzaal tot onze beschikking.

Bestemming Semarang dankt zijn titel aan het feit dat een groot deel van de productie van Gelderman zijn weg naar de Oost vond. Het boek is een voorbeeld van een van de vele bedrijfsgechiedenissen die er de laatste decennia over ondernemingen in Twente verschenen zijn. Als een van de meest recente verscheen onlangs



van Francisca de Haan, *Een eigen patroon* (2002) over de familie Van Gelderen en haar bedrijven.

Je zou ook een vergelijking van kostwinningspatronen (Van der Klein 2000), de komst van spoorwegen (Fischer 1983) of sociaal protest (Nas

1998) kunnen entameren. Maar ook meer algemene vragen zijn mogelijk, bijvoorbeeld of de ontwikkelingen in Manchester en Bolton te vergelijken zijn met de veranderingen in plaatsen als Enschede en Borne honderd jaar later. Lijkt Enschede tussen 1870 en 1920 meer op Manchester dan op Bolton?

Om alvast een tipje van de sluier over dat laatste op te lichten: Wat betreft de historicus Francois Hendrickx, die de overgang van proto-industrie naar fabrieksindustrie bestudeerde, leek Enschede meer op Bolton dan op Manchester (Hendrickx 1997 en 2001). Hij schreef in *Textielhistorische Bijdragen* van 2001 een artikel over landbouwende wevers en wevende landbouwers. Hendricks gaat in op het belang van de combinatie van textiel en landbouw voor huishoudens. Tot 1870 kende Twente intensieve huisweverij. De huiswevers hadden altijd een landje waar zij voor eigen gebruik produceerden. Maar ook na 1890 toen de katoenindustrie zich volop ontwikkelde, de stoommachine gemeengoed was en de werkgelegenheid in de katoen snel toenam, toen ook nog bleven veel Twentse textielarbeiders een stukje land bebouwen. Lex Heerma van Vos sluit zich bij deze constatering aan in het themanummer van *Spiegel Historiael* (nov./dec. 2003).

In Manchester was zo'n combinatie vanwege de industrialisatie en urbanisatie al snel onmogelijk geworden, maar in Bolton en op het platteland van Lancashire kwam zij nog regelmatig voor. Een van de conclusies die we de kandidaten op basis van dit materiaal kunnen laten trekken is dus dat in Twente een soort plattelandsindustrialisering plaats vond.

Welke invalshoek en welke andere katoenstreek je ook kiest, zeker is dat de ontwikkelingen in Lancashire een voorbeeld waren voor de betrokkenen in dat andere gebied. Of je de industriële revolutie nu toejuichte of niet, of je het anders wilde laten verlopen of niet, in Lancashire was het allemaal voor het eerst gebeurd. In Lancashire waren de rokende fabriekspijpen voor het eerst verschenen. Dat maakte dat volgende gevallen van industrialisatie in de katoen georiënteerd waren op deze streek.

Laat mij nog twee voorbeelden uit Twente geven. Onlangs kwam ik in de verslagen van de Twentse Kamer van Koophandel over de jaren twintig gemor regen over de slecht wer-

kende postverbinding met Engeland. 'Waar door het gehele district nauwe relaties met Engeland worden onderhouden, is het van groot belang verzekerd te zijn van een directe snelle postverbinding naar en van dit land.' Of de PTT in Den Haag daar maar voor wilde zorgen.

En ook in het onlangs verschenen proefschrift van Gertjan de Groot komen de verbanden aan de orde (De Groot 2001). De Groot signaleert dat Twentse fabrikanten bij de installering van machines gebruik maakten van Engelse adviseurs. Zij kwamen niet alleen uitleggen hoe de machines werkten, maar vertelden er ook bij voor wie ze wel en niet geschikt waren. Zo kopieerden Twentse fabrikanten in Lancashire gevormde opvattingen over mannen- en vrouwenwerk naar Nederland. *Fabricage van verschillen*, zo heet De Groots boek, bevat prachtige foto's en bovendien een uitstekende uitleg van alle mogelijke beroepen in de textielindustrie; een aanrader voor iedereen die nu wel eens wil weten wat drolsters en aanlappers deden.

Deel 2

BRONNENPAKKET GEMAAKT DOOR HET
NATIONAAL ARCHIEF IN DEN HAAG

Ooggetuigen doen verslag

Met de keuze voor onderwerp 'Met de loep op Lancashire' voor het CE geschiedenis havo en vwo 2004 en 2005 waren wij in het Nationaal Archief niet echt gelukkig. Een digitaal bronnenpakket aanbieden over zo'n specifiek buitenlands onderwerp leek ons onmogelijk. Je zult immers binnen de 90 km papier van ons 'nationaal geheugen' weinig tot geen materiaal aantreffen over een typisch Engels item. Eigenlijk hadden wij al besloten om het hele onderwerp maar links te laten liggen tot enkele leden van de VGN ons wezen op één specifieke zin in de stofomschrijving: de eindexamenregeling vraagt expli-

ciet aan de leerlingen het geleerde over Lancashire toe te passen 'op andere, niet bestudeerde katoenregio's in Europa in een latere periode'. En laten we nu over één zo'n regio – Twente in dit geval – vele tientallen meters archief in huis hebben! Een speurtocht door de inventarissen en archieven heeft uiteindelijk geresulteerd in een bronnenpakket met meer dan vijftig documenten, dat wij de titel *Katoen in Twente 1800–1890* hebben meegegeven. 'Ooggetuigen doen verslag' slaat op de drie reisverhalen uit particuliere archieven, die de rode draad vormen binnen dit bronnenpakket.

Wat blijkt? Op verschillende tijdstippen maken drie in hun tijd vooraanstaande Nederlanders een reis naar Twente. Doelbewust stappen zij in hun rijtuig om met eigen ogen de ontwikkelingen in de katoenindustrie te volgen. Het eerste reisverslag is afkomstig van Gijsbert Karel van Hogendorp, die in de zomer van 1819 een reisje maakt naar Noord- en Oost-Nederland. Zijn puntig neergeschreven reisverslag werkt Van Hogendorp een half jaar later uit tot een uitgebreid verhaal, dat vervolgens in druk verschijnt.

Literatuur

- E.J. Fischer, *Fabriqueurs en fabrikanten. De Twentse katoennijverheid en de onderneming S.J. Spanjaard te Borne tussen circa 1800 en 1930* (Utrecht 1983).
- E.J. Fischer, J.L.J.M. van Gerwen en H.J.M. Winkelman, *Bestemming Semarang: geschiedenis van de textielfabrikanten Gelderman in Oldenzaal 1917-1970* (Oldenzaal/Amsterdam 1991).
- G. de Groot, *Fabricage van verschillen. Mannenwerk, vrouwenwerk in de Nederlandse industrie 1850-1950* (Amsterdam 2001).
- F. de Haan, *Een eigen patroon. De geschiedenis van een joodse familie en haar bedrijven, ca 1800-1964* (Amsterdam 2002).
- L. Heerma van Voss, 'Dertien uur per dag aan het weefgetouw. Mechanisering, arbeid en sociaal protest in de Twentse textielindustrie', in *Spiegel Historiaal* 38 (2003) 11/12, nov./dec., 528-533.
- F.M.M. Hendrickx, 'In order not to fall into poverty' *Production and reproduction in the transition from proto-industry to factory industry in Borne and Wierden (The Netherlands) 1800-1900* (Amsterdam 1997).
- F.M.M. Hendrickx, *Een wereld van verschil? Landbouwende wevers en wevende landbouwers*, in *Textielhistorische Bijdragen* 41 (2001) 7-27.
- M. van der Klein, 'Werkgeversfondsen in Twente: ongevallen, zorgende macht en lokale kostwinningspraktijken rond 1900', in *NEHA-Jaarboek 2000*, 43-71.
- Dick Nas, *Het Twentse model. Honderd jaar Eendracht, Honderdtien jaar Vooruit, Honderdvijfentwintig jaar vakbeweging in Enschede* (Amsterdam 1998).
- Encyclopedia of Textile History* (Cambridge 2003).
- The Cambridge History of Western Textiles* (Cambridge 2002).

Het tweede verhaal is een rapportage uit 1834 van Willem de Clercq, literator én directeur van de Nederlandsche Handel-Maatschappij. Hij schetst in een rapport voor zijn mede-bestuursleden de situatie in de Twentse katoenindustrie, waarin de NHM steeds groter belangen heeft. Het derde 'verslag' bestaat uit aantekeningen, impressies en brieven van Johan Rudolf Thorbecke, gemaakt tijdens zijn rondreis door Twente in



De Groothandelaar. Spotprent op de activiteiten van de Nederlandse Handelmaatschappij, 1840. (Collectie ABN/AMRO Historisch Archief, Amsterdam.)

1854. Thorbecke kent het eerdere verslag van Van Hogendorp. Ter voorbereiding van een verbeterde heruitgave van Van Hogendorp's werken volgt hij aan de hand van Gijsbert Karels verslag diens voetsporen door de regio.

De waarnemingen, opmerkingen en documenten van de drie reizigers hebben wij aangevuld met tal van bronnen uit overheidsarchieven. Waar nodig geven wij cijfermateriaal ter verduidelijking.

Wat vertellen de bronnen?

Na het vertrek van de Franse overheersers in 1813 investeert Nederland aanvankelijk in de textielindustrie in de Zuidelijke Nederlanden. Door de afscheiding van België in 1830 verlegt de aandacht zich noodgedwongen naar andere regio's.

• Katoen in Twente 1800-1890 Ooggetuigen doen verslag

Gijsbert Karel
van Hogendorp →

Willem
de Clercq →

Johan Rudolf
Thorbecke →

Vanwege het hoge loonpeil zijn oude textielcentra als Leiden en Haarlem minder aantrekkelijke locaties om te investeren. Nieuwe centra als Tilburg en in het bijzonder Twente komen in beeld.

Begin negentiende eeuw is de Twentse textielnijverheid niet meer dan een lokale, hooguit een op de regio gerichte activiteit. Het belangrijkste product is bombazijn, een stof samengesteld uit linnen (de schering) en katoen (de inslag). Vlas, als grondstof voor linnen, wordt ter plekke verbouwd. Katoen in de vorm van garens wordt voor een groot deel aangevoerd uit het buitenland: uit Engeland en uit naburige Duitse gebieden. De Twentse katoenindustrie is vooral een huisindustrie en wordt in gezinsverband beoefend naast de agrarische werkzaamheden.

Slechte bereikbaarheid echter van de regio en een volstrekt ontoereikend wegen- en scheepvaartnet binnen het gebied vormen de voornaamste belemmeringen voor een voorspoedige ontwikkeling van een nationale katoenindustrie.

Met steun van de overheid én van het bedrijfsleven in de vorm van de Nederlandsche Handel-Maatschappij wordt na 1830 in rap tempo een heuse katoenindustrie in Twente ontwikkeld. De NHM zorgt voor orders én voor afzet in de koloniën, in het bijzonder Indië.

Na 1860 wordt het net van Twentse waterwegen verbeterd. Tegelijkertijd verbinden nieuwe spoorlijnen de regio met de zeehavens in West-Nederland en met het Duitse achterland. Met name dat laatste is belangrijk voor een snelle en regelmatige aanvoer van steenkool als grondstof voor de stoommachines. Vanaf dat

moment kan de Twentse katoenindustrie op eigen benen staan en trekken overheid en NHM zich terug als donoren.

De Twentse textielindustrie neemt een hoge vlucht om vervolgens een eeuw later, in het derde kwart van de twintigste eeuw ver terug te vallen en uiteindelijk te verdwijnen.

www.nationaalarchief.nl/onderwijs

Katoen in Twente 1800-1890 is in de eerste plaats een website voor docenten. Bewust hebben wij het bronnenpakket niet van vragen en opdrachten voorzien. Dit laat docenten vrij om uit het materiaal te putten wat zij in de les kunnen gebruiken. In een docentenhandleiding geven wij zowel nadere uitleg over de opbouw van de website als tal van suggesties voor gebruik van het materiaal. Bovendien is een lijst opgenomen met alle gebruikte bronnen. De website is niet alleen bruikbaar voor oefening met de examenstof maar bovendien toepasbaar in lessen over omgevingsgeschiedenis.

Katoen in Twente 1800-1890 is vanaf januari 2004 te zien.

Voor inlichtingen kunt u zich wenden tot de afdeling Educatie van het Nationaal Archief:

Agathe Fris
agathe.fris@nationaalarchief.nl
Cees Jan van Golen
cees.jan.van.golen@nationaalarchief.nl

Interessante sites bij het eind-examenonderwerp Lancashire

CEES BOL

Geschied voor leerlingen:

Een erg aardige didactische site in het Nederlands is gemaakt door Mark Kropman, vakdidacticus aan het Instituut voor de Leraren Opleiding van de Universiteit van Amsterdam.

<http://www.onsverleden.net/>

Ik citeer:

'Deze site is gemaakt voor leerlingen in het voortgezet onderwijs (havo en vwo). Je krijgt de gelegenheid om allerlei bronnen te lezen en te bekijken over een bepaald onderwerp. In het linkerframe staan steeds de hoofdtitels bij een onderwerp aangegeven, terwijl in het rechterframe de historische informatie geboden wordt. In ieder geval wordt steeds begonnen met een chronologisch overzicht. Door op de hyperlinks te klikken komt het bronnenmateriaal in beeld. Zo kan een ieder zijn eigen zoektocht door de geschiedenis maken.'

En zo kan je ook zelf aardige bronnen over de Industriële Revolutie vinden. Andere goede sites in het Nederlands over dit onderwerp heb ik niet gevonden.

Dan maar naar Engeland zelf:

<http://www.cottontimes.co.uk/linkso.html>

een site met als ondertitel 'understanding the industrial revolution' is een goede portal, zoals dat heet in internet-jargon, een site die dient als vertrekpunt om een bepaald thema van vele kanten te onderzoeken. Ik kwam bijvoorbeeld op deze manier bij een historisch overzicht over het Engelse kanaalsysteem, zocht en vond het Bridgewater Canal <http://www.canals.btinternet.co.uk/canals/bridgewatercanalroot.htm>

Erg mooi is ook

<http://www.workhouses.org.uk/>

alles wat u over deze gruwelijke instellingen zou willen weten.

Een breder perspectief op de sociale geschiedenis van het vroeg industriële tijdperk biedt

<http://www.manchester2002-uk.com/history/victorian/Victorian1.html>

ondertiteld 'Work, Health, Housing and Working People in the City of Manchester'.

Twee sites die speciaal zijn gemaakt voor het geschiedenisonderwijs:

<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/>

heeft een portal achtige opzet. Interessante doorverwijzingen in dit verband Railways 1780-1900, Textile Industry, Child Labour 1750-1900 (heel mooi bronnenmateriaal) en Trade Union Movement.

<http://www.schoolhistory.co.uk/lessons/index.shtml> biedt kant en klaar lesmateriaal op allerlei niveaus en alle mogelijke onderwerpen. Zoiets zou toch hoog nodig in het Nederlands gemaakt moeten worden.

Voor de Industriële Revolutie is materiaal te vinden voor de leeftijdscategorie 11- tot 14-jarigen, niet helemaal de eindexamen doelgroep dus, maar toch maar even kijken!

<http://www.schoolhistory.co.uk/lessons/industrialrevolution/industrialindex.htm>



De havo- en vwo-katernen over Lancashire

Zakelijke gegevens

NijghVersluys

Ger van der Drift bespreekt:
Met de loep op Lancashire. Katoen en samenleving 1750-1850. Examenkatern havo/vwo.

Auteurs: Leo Dalhuisen, Frans

Steech en Joop Walhain.

80 blz., met cd-rom, € 19,75.

Docentenhandleiding € 38,-.

De tekst is ook te downloaden van www.sprekendverleden.nl

Met de loep op Lancashire

Katoen en samenleving 1750-1850



Uiterlijk en ordening

Kosten noch moeite zijn gespaard om van dit boekje een prachtige uitgave te maken. Elk hoofdstuk kent een onderverdeling in drie of vier paragrafen, ieder met een afzonderlijke steunkleur. De opmaak is overzichtelijk: de leerstof is verdeeld in twee kolommen, extra informatie (illustratieve teksten) in drie kolommen. De illustraties zijn smaakvol gekozen en waar mogelijk in full-colour. De afbeeldingen zijn voorzien van toelichtende onderschriften en ondersteunen de leertekst, maar worden helaas niet gebruikt in de opdrachten.

Na elk hoofdstuk is er werkmateriaal te vinden waarmee de vaardigheden kunnen worden geoefend. Bij elk van deze oefeningen staat vermeld welke vaardigheid daarbij wordt getest, zodat de docent voor een aardige spreiding kan zorgen. Achterin het boekje staan de zogenaamde basisvragen die terugrijpen op de stofomschrijving.

Inhoud

Het katern vangt aan met een inleiding (Aan de leerlingen) met daarin opgenomen adviezen over hoe om te gaan met de methode. Dit wordt gevolgd door een introducerende tekst (historisch-geografisch kader) en de eigenlijke leertekst, waarin de stofomschrijving nauwkeurig is gevolgd. Het katern wordt afgesloten met werkmateriaal over alle hoofdstukken, een chronologisch overzicht, een portrettengalerij van alle belangrijke personen uit de onderhavige periode (inclusief puzzel), een begrippenlijst en een overzicht van de structuurbegrippen en de daaruit afgeleide vaardigheden.

Dat de schrijvers de stofomschrijving goed hebben bestudeerd blijkt uit de drie opdrachten over de regio Twente. Leerlingen kunnen zodoende een vergelijking trekken tussen Lancashire en Oost-Nederland.

ThiemeMeulenhoff

Hans Pols bespreekt:

De Studiegids. Met de loep op Lancashire. Katoen en samenleving 1750-1850. Examenkatern geschiedenis havo/vwo 2004-2005.

Auteurs: Cor van der Heijden en André van Voorst.

111 blz., € 17,50.

Met cd-rom voor leerlingen (oefentoetsen, proefexamen, stofomschrijving). Er is ook een cd-rom voor docenten beschikbaar.

Het katern is uitgevoerd in full colour. Op de omslag negentiende-eeuwse bedrijvigheid in een Engels havengebied.

De bladzijden zijn opgemaakt in twee kolommen; de leertekst en tekstbronnen tegen een lichtblauwe achtergrond, de opdrachten zonder achtergrond. Op de meeste bladzijdes van de tekst staat minstens één illustratie; kleurgebruik en keuze van illustraties is functioneel. Op één uitzondering na (het kaartje van de Europese koloniale bezittingen is te klein met te veel kleuren en daardoor niet goed te bekijken) zij ze duidelijk afgedrukt.

Alle bronnen zijn genummerd, de schriftelijke bronnen zijn functioneel in de tekst opgenomen.

Na ieder hoofdstuk volgen er vragen (voor havo en vwo apart).

In de inleiding wordt de leerlingen uitgelegd wat het onderwerp van het katern is en hoe het ingedeeld is. De hoofdvraag wordt vermeld. De hoofdstukken volgen de indeling van de stofomschrijving, zonder overigens precies de formulering van de deelvragen van de stofomschrijving te gebruiken. Belangrijke begrippen zijn in de tekst vet gedrukt, naast de begrippen uit de stofomschrijving (15) zijn ook andere (nog 43) opgenomen. Achterin het katern zijn een samenvatting, een begrippenlijst en een chronologisch overzicht opgenomen.

Na ieder hoofdstuk wordt opgesomd wat de leerlingen moeten kennen en kunnen, daarna volgen opdrachten. De laatste is steeds een samenvattingsopdracht.

De tekst is een echte leertekst.

Weinig franje en zeker geen literaire prementies. Wel heel veel aandachtsstreepjes die de tekst voor de kandidaten nog eens extra ordenen.

Wat ontbreekt zijn verwijzingen naar begrippen of personen uit de stofomschrijving bijvoorbeeld door cursivering.

De tussenkopjes in de tekst bieden een goede samenvatting van de stof. Een beetje jammer is dat de uitgever toch weer heeft gekozen voor een gemeenschappelijke versie voor zowel havo als vwo-leerlingen. Met de tekst heeft men dan wel gezocht naar een niet onaardig compromis in niveau, maar het is (net als vorig jaar) toch meer een atheneum-boekje geworden.

Aardig is de paragraaf over de wijze waarop de textielindustrie haar sporen heeft nagelaten in de Nederlandse taal.

Na elk hoofdstuk volgt werkmateriaal waarmee de examenvaardigheden geoefend kunnen worden. Daarnaast bevat de ook cd-rom nog oefenmateriaal, zodat de leerlingen zich goed kunnen voorbereiden op het examen.

Om te controleren of de kennis van elk hoofdstuk op peil is, staan achterin het katern alle basisvragen bij elkaar. Je kunt leerlingen, afhankelijk van hun niveau, meer of minder basisvragen laten maken die ze vervolgens via de cd-rom zelf kunnen controleren.

Auteurs en uitgever zijn er naar mijn idee weer in geslaagd een katern te fabriceren waarmee het voor docent en leerling goed werken is. De vormgeving is aantrekkelijk, de tekst begrijpelijk en instructief en de cd-rom van goede kwaliteit. Laatste medium biedt de antwoorden op de basisvragen, extra opdrachten (met onder andere een gelaagde tijdbalk) een proefexamen, een virtuele rondleiding door museum Jannink in Enschede en zelfs fragmenten uit een tweetal speelfilms (*Daens* en *Het land van de grote belofte*).

De tekst is onevenwichtig. Goed en minder goed geschreven hoofdstukken wisselen elkaar af. Ook wordt de stofomschrijving niet geheel gevolgd (laat leerlingen vooral ook de stofomschrijving bestuderen!) Het historisch kader is ronduit rommelig: katoen wordt als grondstof en als eindproduct beschreven, dan is het duur en dan ineens weer goedkoop, maar toch alleen gewild bij de elite. De Calico-act wordt genoemd, zonder (daar) te vermelden dat deze niet gold voor Lancashire. De ontwikkeling van de mijnbouw (gebrek aan hout) en het eerste gebruik van door stoomkracht aangedreven pompen worden niet vermeld.

Daarentegen zijn andere gedeelten van het katern, met name de beschrijvende, uitstekend, met goede, in de tekst geïntegreerde, schriftelijke bronnen.

Begrippen worden in de tekst niet altijd uitgelegd en de uitleg in begrippenlijst is niet steeds adequaat. 'De mammon' en het door Marx en Engels voorspelde 'georganiseerde proletariaat' duiken, zonder uitleg, zomaar op in de tekst.

De verleiding een apart werkboekje te maken, heeft de uitgever kunnen weerstaan (hulde). Het aantal vragen is beperkt gebleven. Ze zijn dus (ook) klassikaal te bespreken. De vragen gaan zowel over de bronnen als over de tekst (samenvattingso opdracht). De opdrachten zijn niet te moeilijk, maar nergens wordt om toepassing buiten Lancashire gevraagd, terwijl in de stofomschrijving duidelijk staat dat de leerlingen hun kennis moeten kunnen toepassen op katoenregio's in Europa in een latere periode. Zeker het proefexamen is, voor zowel havo als vwo, te eenvoudig. Daar staat weer tegenover dat delen van het katern door de leerlingen niet zelfstandig te bestuderen zijn (het historisch kader en het gedeelte uit de arbeidsomstandigheden over het 'standard of living debat' (72); dat is vwo-stof). Daarvoor is de structuur van de tekst te weinig gericht op leerlingen.



Het katern ziet er goed uit. Leerlingen kunnen er echter niet geheel zelfstandig mee aan de slag. De docent zal de stof vaak moeten ordenen en uitleggen (de meesten zullen dat niet erg vinden). De opdrachten zijn goed te maken, maar de docent zal zelf voor bronnen (bijvoorbeeld over Twente) met opdrachten moeten zorgen.

Malmberg

Huub Oattes bespreekt:
*MeMo geschiedenis voor het examen.
 Cse havo/vwo: Met de loep op
 Lancashire. Katoen en samenleving
 1750-1850.*

Auteurs: Wilbert Ebskamp, Pia
 Fruytier, Martien van Gastel, Paul
 van Houdt, Anjo Roos.

De complete cse-set bestaat uit:
 basiskatern havo/vwo, 59 blz.,

€ 15,40,-;

werkboek havo of vwo inclusief
 cd-rom, € 6,30,

antwoordenboek havo of vwo,
 € 7,60,

docentenboek € 25,-.

Drie negentiende-eeuwse textiel-
 arbeiders kijken de gebruikers van
 dit MeMo cse-pakket aan. Zij heb-
 ben hun zware werkzaamheden even
 opgeschort om te poseren voor de
 fotograaf. Het basiskatern is in full-
 colour, de werkboeken in zwart-wit.
 Beide boekjes zijn opgemaakt in de
 Memo-huisstijl.

Het basiskatern heeft een duidelijke
 lay-out: twee of driekoloms en een
 tot drie functionele bronnen per
 pagina. Korte tekstbronnen zijn
 geïntegreerd in de leertekst. Aparte
 steunkleur bij verdiepingsonderdelen
 (Memo Dossiers).

Het basiskatern begint met een aan-
 de leerlingen gerichte introductie op
 het onderwerp en een handleiding
 voor het gebruik. Havo en vwo-leer-
 lingen krijgen dezelfde goed leesbare,
 pittige basistekst voorgeschoteld. De
 auteurs volgen de stofomschrijving
 nauwgezet (uiteraard!).

Naast de basistekst bevat het katern
 ook een samenvatting en een begrip-
 penlijst. Er is geen synthetiserend
 slothoofdstuk waarin hoofd- en deel-
 vragen beschouwd worden.

De werkboeken zijn verschillend uit-
 gewerkt voor havo en vwo. Beiden
 gebruiken de verkenning-analyse-
 reflectie aanpak om lesstof gefaseerd
 en gestructureerd onder de knie te
 krijgen. De werkboeken bevatten
 ook een soort samenvattende slotop-
 dracht, maar daarbij draait het om
 herhaling van de reeds bekende vra-
 gen en niet om een andere benade-
 ring of beoordeling van het thema.
 De bijbehorende cd-rom met onder-
 steunend en extra oefenmateriaal
 (who is who-galerij, tijdbalken,
 oefentoetsen etcetera) is voor havo
 en vwo gelijk.

Wolters-Noordhoff

Maria van Haperen bespreekt:
*Geschiedeniswerkplaats 'Met de loep
 op Lancashire. Katoen en samen-
 leving 1750-1850'.*

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

De complete set bestaat uit:
 Examenkatern vwo, 104 blz.,
 € 18,75.

Examenkatern havo, 96 blz.,
 € 18,75.

De internetsite www.werkplaats.wolters.nl

Toetsen en uitwerkingen op papier
 € 10,-. (Bel hiervoor 050-5226451.)

Op de omslag een full-colour afbeel-
 ding van noeste arbeiders in de staal-
 industrie met op de achtergrond een
 stoomtrein en bruggen en op de
 voorgrond een jong meisjes en een
 krant. De opmaak is rustig, drie ko-
 lommen op elke bladzijde en min-
 stens een afbeelding. De vele kleuri-
 ge afbeeldingen maken de katernen
 extra aantrekkelijk. Steunkleur voor
 de casus en pagina's met bronnen is
 taupe, wat warm is en uitnodigt om
 eens goed te kijken. Ook op deze pa-
 gina's is gewerkt met veelkleurige af-
 beeldingen. Steunkleur voor de ope-
 ningspagina van een hoofdstuk is la-
 vendel, hetgeen een beetje chique
 aandoet.

Het katern voor vwo is een paar
 pagina's langer dan dat voor havo, de
 titels van de hoofdstukken zijn iets
 anders en de stof is enigszins anders
 gerangschikt. Vormgeving nagenoeg
 hetzelfde.

Na een identieke tekst op de ope-
 ningspagina, waarin staat uitgelegd
 op welke manier de leerling zelfstan-
 dig kan werken met het katern en
 wordt doorverwezen naar de website
 voor toetsing, volgt een instapverhaal
 met de hoofdvraag. Bij havo een
 tekst van Friedrich Engels en bij vwo
 een stuk uit de roman *Hard Times*
 van Dickens.

De katernen tellen elk vijf hoofd-
 stukken met vier paragrafen van
 twee bladzijden lees-/leerstof met
 vervolgens ter afsluiting vier bladzij-
 den 'Toepassen: oefen met kennis en
 vaardigheden'. Elk boek is voorzien
 van drie aparte casussen; de vwo-edi-
 tie bevat drie keer een 'Extra' van
 twee bladzijden.

Zowel de havo- als de vwo-uitgave
 heeft vijf bijlagen: 'Zicht op de Tijd',
 'Hoofdrolspeleers', 'Begrippen',
 'Proefexamen' en chronologie.
 Dat aan het Proefexamen een uitge-
 breide stijlbron is toegevoegd is meer
 dan plezierig.

Na het historisch kader met de hoofdvraag, volgen zes korte hoofdstukken, die elk gestuurd worden door een deelvraag. Hoofdstuktitels en tussenkopjes zijn logisch en zakelijk. CE-kernbegrippen in de tekst zijn vetgedrukt en staan nader uitgelegd in begrippenlijst (ook op de cd-rom).

De tekst van het basiskatern is vooral geschikt voor vwo-leerlingen, maar ook zij kunnen wellicht niet zonder woordenboek en/of extra uitleg vanwege niet nader toegelichte (technische, economische) begrippen.

Naast de basisstof zijn er ook drie mini-thema's uitgewerkt (MeMo Dossiers) die de leerlingen voorbereiden op een mogelijke casus-vraag. Het CSE Dossier, een vergelijkend onderzoek naar de textielsteden Gent en Leiden, bereidt de leerlingen conform de stofomschrijving voor op mogelijke examenvragen over andere 'Lancashires'.

De werkboeken (en de cd-rom!) bevatten veel gevarieerde opdrachten. Door niet alle opdrachten schriftelijk te laten verwerken kan tijd gewonnen worden zonder te veel over te slaan.

Het is jammer dat bij veel beeldbronnen geen (volledige) bronvermelding is opgenomen, waardoor je bijvoorbeeld niet kunt achterhalen of het om afbeeldingen van tijdgenoten gaat of geromantiseerde of gepolitiseerde interpretaties van later datum.



Docenten kunnen met dit uitgebreide cse-pakket hun leerlingen goed voorbereiden op het eindexamen, maar ze zullen keuzes moeten maken uit het rijkelijk aanwezige materiaal. Leerlingen kunnen al naar gelang hun talenten meer of minder (extra) oefeningen en oefentoetsen maken uit het werkboek en de cd-rom. Zeker havo-leerlingen zullen zich moeten inspannen voor wat betreft het taalgebruik en de economische en technische terminologie.

Aangepast aan de doelgroep. De havo-editie is concreter, wijdt weinig uit en het woordgebruik is goed. Slechts hier en daar aan de moeilijke kant. In het vwo-boek is veel meer aandacht voor de complexiteit en achtergronden. De schrijvers hebben het zelfs aangedurfd om te laten zien dat historici in de loop van de tijd op verschillende manier over de industriële revolutie schreven. Ook uitleg over economische theorieën en veelvuldig gebruik van Engelse termen wordt niet geschuwd. Sluit goed aan op wat leerlingen in het WO te wachten staat.

Tekstbronnen bij opgaven zijn bij vwo langer. De manier van vragen stellen is in de boeken makkelijker dan op het examen.

Het zijn heldere boeken die overzichtelijk zijn ingedeeld. De tekst is uitnodigend genoeg, net als de gevarieerde beeld- en tekstbronnen. De structuurbegrippen worden systematisch gevraagd en voor wie meer wil oefenen is er de website. Het is aan te raden om de leerling alle opdrachten bij een hoofdstuk te laten maken. Een selectie maken is niet nodig, want acht opgaven per hoofdstuk is een minimum aantal.



Prettige katernen, aantrekkelijk, niet te dik. Goede uitwerking van de stofomschrijving. Heel bruikbaar voor vwo-leerlingen die goed zelfstandig kunnen werken. Ze zullen zich op eigen houtje het onderwerp eigen kunnen maken. Voor de puntjes op de i blijft de docent nodig. Voor de minder zelfstandige vwo'er en de havo-leerling gaat deze vlieger niet op. Daar zal de docent de stof moeten beklemtonen. Maar dat kan goed met deze katernen.

Minpunt vormen de kaarten, die in beide versies een beetje priegelig zijn. Vooral de bijgeleverde teksten en grafieken (minimaal aanwezig), in de kaarten verwerkt als 'highlights', zijn slecht leesbaar.



ZOJUIST VERSCHENEN

Orlano Figes schreef een overzichtswerk over de Russische cultuur van de afgelopen drie eeuwen. Een periode die weinig vrijheid kende, maar een krachtige cultuur opleverde, omdat kunst bij uitstek het medium voor het uitdragen van politieke, filosofische en religieuze ideeën vormde. De titel verwijst naar een fragment uit *Oorlog en Vrede* waarin Natasja zich haar Russische cultuur herinnert. *Natasja's dans. Een culturele geschiedenis van Rusland*, Het Spectrum, € 44,95.

Van 1929 tot Stalins dood, in 1953; werden zo'n achttien miljoen dwangarbeiders tot de werkkampen van de Goelag veroordeeld. Anne Applebaum beschrijft de geschiedenis van de sovjetkampen, die een gigantisch systeem vormden van straf en onderdrukking en waar miljoenen letterlijk monddood gemaakt zijn. Het is het verhaal van een geïnstitutionaliseerde wreedheid die alleen met de Holocaust valt te vergelijken. *Goelag. Een geschiedenis*, Ambo, € 39,95.

In het voorwoord van *Onbegrensde oorlog. Een strijd tegen het terrorisme – een strijd tegen de islam?* van Peter Scholl-Latour vraagt de auteur: 'Wanneer (...) zal (men) in het Westen eindelijk begrijpen dat het in de Oriënt praktisch onmogelijk is mythe en reële politiek uit elkaar te houden?' Peter Scholl-Latour beschrijft 'het slagveld van de toekomst', de brandhaarden in het Midden-Oosten, Centraal-Azië en het Verre Oosten. De auteur is al vijftig jaar bekend met de regio en heeft deze ervaring gebruikt om een geschiedenis van onderop te schrijven, van de kleine man tot de politieke gezagsdrager, over oosterse tradities en westerse economische belangen, de revolutionaire islam en het wankel Transatlantische bondgenootschap. *Arbeiderspers*, € 31,95.

Emmanuel Le Roy Ladurie heeft opnieuw een deel van de geschiedenis van de familie Platter toegankelijk gemaakt. In *De Reis van Thomas Platter de Jongere (1595-*

1599) kijken we door de ogen van Thomas II naar het door de godsdienstoorlogen geteisterde Frankrijk van Hendrik IV. Thomas kijkt verbazend onbevooroordeeld tegen de geloofskwesties van zijn tijd aan. Verder schrijft hij over de geschiedenis van steden, literatuur en de verschillende plaatselijke gebruiken. Bert Bakker, € 24,50.

Jonathan Israel beschrijft hoe, na jaren van vervolging en uitwijzing, de joodse gemeenschap vanaf de zeventiende eeuw in Europa kon groeien en mede daardoor een toenemende rol kon gaan spelen in de Europese cultuur. *De Joden in Europa. 1500-1750*. Van Wijnen, € 49,90.

Het kwam er toch niet, het tweede kabinet-Den Uyl. Het gold als het ultieme symbool van de idealen, verwachtingen en mislukkingen van politiek links in Nederland. In 1977 wist links de enorme verkiezingsoverwinning niet om te zetten in regeringsmacht en vanaf dat moment zijn de idealisten van voorheen in het defensief. Jan Joost Lindner, voormalig politiek commentator van De Volkskrant, combineert zijn eigen

journalistieke ervaringen met de herinneringen van de toenmalige deelnemers. *Het Tweede kabinet-Den Uyl. Linkse idealen en mislukkingen 1966-1994*, Bert Bakker, € 19,95.

De oude Grieken brachten Europa als eersten in verband met politieke vrijheid, aan het eind van de Middeleeuwen stond Europa vrijwel voor het christendom en de filosofen van de Verlichting vereenzelvigden Europa met beschaving. In *Europa. De geschiedenis van een idee* trekt Pim den Boer al deze gedachten door naar het heden. Fagel, € 17,50.

Chris van Esterik werd in 1949 geboren in het café van Ingen, een dromerig dorp aan de Rijn vol fruitboomen, midden in de Betuwe. Op zijn twintigste vertrok hij naar Amsterdam. Twee jaar geleden ging hij weer in Ingen wonen om een boek te schrijven over hoe de



modernisering het dorp, het landschap en de dorpsbewoners veranderde. Het verhaal in het boek is exemplarisch voor de manier waarop het Nederlandse dorp en het dorpsleven in de twintigste zijn veranderd. *Een jongen van het dorp. Honderd jaar Ingen, een dorp in de Betuwe*, Bert Bakker, € 22,50.

Van hertog Jan I van Brabant wordt vaak aangenomen dat hij enkel interesse had in Nederlandstalige literatuur. Zo liet hij na de slag bij Woeringen (1288) een verslag van zijn overwinning schrijven dat hij opdroeg aan zijn toekomstige schoondochter met de wens dat *si daer dietsch in leeren moghen*. Maar dezelfde hertog liet ook een liefdesleer (met tips hoe men sneller tot daden kon overgaan) in het Frans schrijven. In *De stem van de meester. De Hertogen van Brabant en hun rol in het literaire leven (1106-1430)* gaat Remco Sleiderink op zoek naar de rol die de hertogen van Brabant eeuwenlang hebben gespeeld in het literaire leven. Prometheus, € 19,95.

Craig Harline diept vijf vroegmoderne getuigenissen van wonderen uit in *De wonderen van Jezus-Eik. Mirakelverhalen uit de zeventiende eeuw*. Hij schiep daarmee een levendig beeld van het politieke, religieuze en alledaagse leven van het Europa van de Contrareformatie. Bert Bakker, € 25,-.

In 1925 gaat Leonie Pütz, 24 jaar oud en afkomstig uit Aken, in Amsterdam wonen. Dankzij haar acteertalent weet deze opvallende schoonheid door te dringen tot de top van het Nederlandse toneel. Niemand weet kent echter haar achtergrond van Duitse spionne; weinigen weten dat ze ook voor Nederlandse, Engelse en Franse inlichtingendiensten actief is. Schijn en werkelijkheid lopen in haar leven en in dit boek door elkaar. Gerard Aalders, *Leonie. Het intrigerende leven van een Nederlandse dubbelspionne*, Boom, € 19,50.

Geertje Wiersma schreef *Mietje Hulshof of de aanslag op Napoleon*, over een rebelse patriot die de Bataafse republiek wilde redden. Of was zij maar een dweepzieke hysteric zoals Willem Bilderdijk, die haar vrij wilde pleiten, betoogde? Bert Bakker, € 17,95.

Het *Vaderlands Geschiedenis Boek* is een klein dik boekje met per pagina een jaartal, een verhaaltje over een bijpassend historisch feit en een illustratie. Het volgt de tijdvakken van De Rooy en bevat een register. Een publicatie van het Nationaal Archief en Waanders Uitgevers, € 14,50.

En ten slotte verscheen op 18 december het omvangrijke boek van Joost Rosendaal *Bataven! Nederlandse vluchtelingen in Frankrijk 1787-1795*. Het is een monument voor de ruim 4000 vluchtelingen die in 1787 Nederland verlieten en onderdak zochten in Parijs en Frans-Vlaanderen. *Bataven!* is fraai uitgegeven, met illustraties uit de periode, maar daarom niet minder wetenschappelijk, het boek is voorzien van bijlagen, vele noten en een uitgebreid register. Vantilt, € 39,90.

Hans Pols

NASCHOLING BIJ U THUIS

C.V. Lafeber, *De Industriële Revolutie in Groot-Brittannië Met speciale aandacht voor Lancashire* (uitgave in eigen beheer, Goirle 2003).

Deel 14 uit de serie Nascholing bij U thuis, 331 blz., prijs € 35,-. Te bestellen: Tilburgseweg 173, 5051 Goirle, tel. 013-5430340 of via LafeberCV@hotmail.com

Voor trouwe bezoekers van de nascholingsdagen, die elk najaar weer door verschillende universiteiten en hogescholen worden georganiseerd, is hij inmiddels een vertrouwd figuur geworden. Temidden van de grote uitgevers, die op dit soort dagen ruim zijn vertegenwoordigd, staat daar altijd weer die wat eenzame, aristocratisch ogende figuur, die als een David tussen de Goliaths, zijn *Nascholing bij U thuis*, aan de man probeert te brengen.

Alweer voor het veertiende jaar produceert C.V. Lafeber achtergrondmateriaal voor het CE geschiedenis, daarbij getuigd van een nietsontziende ijver en toch ook wel van een zekere geldingsdrang. Tussen zijn fraaigevormde regels door valt altijd wel te lezen dat de huidige middelbare scholier naar zijn smaak over veel te weinig feitenkennis beschikt. Ik weet niet of de Brabantse historicus wel eens een eindexamen heeft ingekeken, maar hij lijkt mij er dan ook de man niet naar om blij te worden om de opdrachten die betrekking hebben op de vaardigheden, die wij onze discipelen met zoveel enthousiasme hebben bijgebracht. Nee van moderniteiten moet Lafeber niet zoveel hebben – dat past ook wel een beetje bij een aristocraat – en daarom neemt hij de laatste spellinghervorming ook niet zo serieus. Desnoods bedenkt hij zijn eigen vocabulaire ('textilia').

De schrijver is geen voorstander van grote hapen snel klaar. De stof valt uiteen in steeds kleinere deeltjes, zodat je op een gegeven moment een nummering krijgt die gaat van 1.1 tot X 2.3.55. Daar staat weer tegenover dat hij alle onderwerpen in een brede context plaatst. Hij zal de lezer niet gelijk parachuterend in het achttiende-eeuwse Engeland, maar begint heel degelijk bij de entree van de Angelen, Saksen en Juten in het Romeinse Britannia, om via de Plantagenets, de Honderdjarige Oorlog, Magna Charta en Cromwell bij de Enclosure-beweging uit te komen. En zo krijgt alles wat met de Industriële Revolutie te maken zou kunnen hebben uitgebreide aandacht. Het is kortom, we zijn het van hem gewend, geen boek met een grootse visie of van verbazingwekkende analyses (maar dat was ook niet de bedoeling). Dat neemt echter niet weg dat Lafeber doet waarvoor velen van ons geen tijd hebben, namelijk het omspitten van een geweldige hoeveelheid literatuur. En dat resulteert dan vervolgens in een zeer bruikbaar boekwerk om je in te lezen in het onderwerp, met veel anekdotisch materiaal (echt voor de vertellers onder ons) en onverwachte weetjes, zoals welke delen van het schaap de beste wol opleveren. En het moet maar eens gezegd: het lezen van zijn boek verschaft mij meer bevrediging dan menig cursus van de soort zoals die in het begin van deze recensie is genoemd.

Kortom: Lafeber is een instituut geworden.

Ger van der Drift

TRENDS IN REVOLUTIE

De maatschappij op stoom. Nieuwe trends in het onderzoek naar de Industriële Revolutie. Speciaalnummer van *Leidschrift*, jaargang 18, nr. 2, september 2003 (Stichting Leidschrift, Leiden 2003), 174 blz., prijs € 8,-. (Losse nummers verkrijgbaar door overmaking van € 8,- op girorekening 5186372 o.v.v. het gewenste exemplaar).



Wie de nascholingsdagen rond het examenthema Lancashire in Leiden of Rotterdam bezocht heeft, kan in het laatste nummer van *Leidschrift*, het blad van de Leidse geschiedenisafdeling, op zijn gemak enkele waardevolle bijdragen nalezen. Dat gastredacteur Boudien de Vries (UvA) als weinigen in Nederland op de hoogte is van de belangrijkste trends in het historisch onderzoek naar de industriële revolutie, weet elke nageschoolde; dit blijkt ook uit haar inleiding op dit themanummer van *Leidschrift*, waarin zij nog eens

kort de hoge vlucht aanstipt die de historiografie heeft genomen sinds het verschijnen van het standaardwerk van Phillis Deane in 1965.

Peer Vries (Leiden, Nijmegen), die zijn mondje roert in het debat over *the rise of the West*, geeft een gedegen en boeiend exposé, waar elke docent zijn voordeel mee kan doen die zich afvraagt hoe hij het onderwerp Lancashire voor zijn leerlingen in wereldwijd perspectief kan plaatsen. Vries schuwt namelijk de vergelijking niet tussen het achttiende-eeuwse China en het pre-industrieel-revolutionaire Europa. De gapende kloof tussen de levensstandaarden van Europa en Azië sindsdien, de vraag waarom er wel bij ons in het Westen, en niet ergens in Azië het industrialisatieproces op gang kwam, vormt als het ware de economische onderbouw van veel hedendaagse politieke discussies rond de arrogantie van het Westen, de *clash of civilizations* en de door de oriëntalist Bernard Lewis aan de orde gestelde vraag (zie de vorige *Kleio*!): *What went wrong?* Waar, wanneer en waardoor verloor de niet-westerse wereld zijn voor-sprong op West-Europa?

Bijzonder lezenswaardig is ook de bijdrage van de Leidse docent Joost Augusteijn, die het debat over de sociale kwestie belicht vanuit de vraagstelling hoe er in de negentiende eeuw aangekeken werd tegen de massaal toegestroomde Ieren in de Britse industriecentra. In 1841 was een op de drie inwoners van Liverpool en Manchester een Ier. Deze bevolkingsgroep leefde in onvoorstelbaar slechte omstandigheden en genoot een bijzonder slechte reputatie. De Ieren lieten de vuilnis voor hun huisjes metershoog aangroeiën; ze sloepen tussen de varkens, ze dronken excessief, ze jatten als de raven, ze accepteerden de vuilste baantjes voor een hongerloontje, als ze eventjes voldoende geld verdiend hadden, knepen ze er tussenuit, etcetera. Toch waren ze enkele decennia later redelijk geïntegreerd in de Britse maatschappij.

Andere waardevolle artikelen van dit themanummer zijn van de hand van Caria Antunes over urbanisatie, Geoffrey Timmins over (dis)continuïteit in Lancashire tijdens de industriële revolutie, Frida de Jong over nieuwe technieken en beroepen, en Jurriën de Jong over de Britse industrie in de wereldeconomie tot 1914.

De trends in het onderzoek naar de industriële revolutie komen goed uit de verf: zoals de invloed van het proces op het dagelijks leven, de relatie tussen industrialisatie en urbanisatie, en de gevolgen voor het leefklimaat en de rol van de overheid hierin. Mochten er nog docenten zijn – het is moeilijk voorstelbaar – die na lezing van het *Kleio*-nummer dat u thans vasthoudt nog niet weten hoe ze van het ce-onderwerp chocola kunnen maken, dan is dit *Leidschrift* sterk aan te bevelen!

Jan van Oudheusden

NEDERLAND EN DE INDUSTRIËLE REVOLUTIE

Hoe Jan Salie op stoom kwam. Themanummer van *Spiegel Historiael*, nummer 11/12, jg. 38, november/december 2003, prijs € 7,50.

Het magazine voor geschiedenis en archeologie *Spiegel Historiael* brengt aan het einde van de jaargang meestal een dubbelnummer uit dat inhoudelijk te maken heeft met het eindexamenonderwerp voor 2004. Dit jaar is het gewijd aan Nederland en de Industriële Revolutie.

In haar inleiding gaat Boudien de Vries, die ook een overzichtsartikel over de Industriële Revolutie in Lancashire schreef in dit nummer van *Kleio*, in op het onderzoek naar de industrialisatie in Engeland en Nederland. Voor de zo gewenste vergelijking tussen de ontwikkelingen in de katoenindustrie in Lancashire en die op andere tijden en andere plaatsen is haar inleiding en zijn ook andere artikelen in dit nummer zeer informatief.

Voor liefhebbers van de grote lijn legt Peer Vries uit waarom de Industriële Revolutie in Engeland begon en niet elders in bijvoorbeeld China, India of Japan. Wantje Fritschy relateert de revolutionaire van de Industriële Revolutie, maar tegelijk laat zij zien dat tijdgenoten wel het gevoel hadden dat zij iets groots en nieuws meemaakten. In de artikelen van Cor Trompetter en Lex Heerma van Voss komt de Twentse textielnijverheid aan de orde. Trompetter behandelt de opkomst en ontwikkeling van de textiel in Twente en de Achterhoek, Heerma van Voss gaat in op het werken in de textiel en het sociaal protest tegen wantoestanden in de tweede helft van de negentiende eeuw en daarna.

Andere artikelen behandelen zaken als de trage industrialisatie van Nederland (Jan Luiten van Zanden), de invoering van





stoomkracht (Giel van Hooff) en de verstedelijking in de negentiende eeuw (Pim Kooij). De gevolgen die de vernieuwingen hadden voor de beroepsarbeid van vrouwen werden behandeld door Corrie van Eijl. Textielarbeidsters, naaisters, dienstbodes, boerinnen en dames passeren de revue.

Hoe Jan Salie op stoom kwam is fraai geïllustreerd, biedt veel achtergrondinformatie in grote lijnen en 'met de loep' en is daarmee een echte aanrader voor de docent die graag een stapeltje ce-onderwerp-achtergrondliteratuur ter beschikking heeft.

Tineke Bogaerts

DE NIEUWSTE NOTENDOP

Jan van Oudheusden, *Het Midden-Oosten in een notendop* (Prometheus: Amsterdam 2003) 150 blz., € 9,95.

Hoeveel informatie past er in een notendop?

Niet veel, dus moet je goed uitzien wat je erin stopt en de juiste woorden zoeken om dit te beschrijven. Vooral als de informatie over het Midden-Oosten gaat zijn de tenen lang. Noem je Gaza en de Westelijke Jordaanoever de bezette of de betwiste gebieden of misschien Samaria en Judea? Welk woord gebruik je voor Israëlisch rechts, waar de opvatting leeft dat Groot Israël etnisch gezuiverd moet worden van Arabieren? Waarom noem je ze haviken en geen extremisten – zoals de Hamas top, die dezelfde wens koestert maar dan andersom, vaak wordt betiteld? Is een aanslag van Hamas of Hezbollah een terreuraanslag en een aanslag van het Israëlische leger een vergeldingsactie of zijn het allebei vormen van terrorisme? Is de PLO een terreurorganisatie of een bevrijdingsbeweging?

Als je je woorden niet voorzichtig genoeg kiest, krijg je een klachtenbrief van het CIDJ, of, erger nog, word je beschuldigd van sympathieën voor het Joodse apartheidsregime.

Jan Van Oudheusden kiest zijn woorden weloverwogen. De extremist/hardliner Menachim Begin (meermaals premier van Israël) noemt hij gewoon een voormalig terroristenleider; normaal gesproken een woord dat gereserveerd wordt voor leiders van de Palestijnse kant. Een ander voorbeeld. Herhaaldelijk refereert hij aan het feit dat, gedurende het hele Oslo vredesproces, de bouw van nieuwe nederzettingen op de Westelijke Jordaanoever en in de Gazastrook door ging en zelfs werd opgevoerd. Het grootste gedeelte van de Nederlandse pers zweeg hierover. Een paar weken geleden nog kregen we beelden te zien van 'illegale' nederzettingen die door het Israëlische leger werden weggehaald (zijn niet alle nederzettingen illegaal?) in het kader van de routekaart naar de vrede. Wat we niet zagen was dat er aan de andere kant van de heuvel gewoon nieuwe settlements verrezen. Terwijl de Israëliërs in de Nederlandse media vrijwel uitsluitend als slachtoffers van terroristisch geweld worden gepresenteerd, liggen de zaken in de notendop van Van Oudheusden genuanceerder.

Soms gaat Van Oudheusden in zijn een notendop kort door de bocht. Een voorbeeld vind je in het hoofdstuk over de Oslo onderhandelingen. Van Oudheusden beschrijft dit

proces als kansrijk omdat de meeste Arabische landen evenals Israël door de Golfoorlog in 1991 in hetzelfde schuitje zaten. Kansrijk zijn de onderhandelingen voor de Palestijnen echter nooit geweest. De vraag is of de regeringen Rabin en Peres werkelijk van plan zijn geweest reële macht over het heilige land aan de Palestijnen over te dragen. In een lappen-deken van Bantoestaten hebben de Palestijnse autoriteiten gemeenteraadachtige bevoegdheden 'gekregen'. Uiteindelijk wordt het hele gebied gecontroleerd door de Israëliërs en gingen landont-eigening evenals de bouw van nederzettingen gestaag door. Zo zijn er wel meer nuances aan te brengen in het vertoog van de schrijver al blijft dat een kwestie van interpretatie.

Niet alleen het Palestijns Israelisch conflict wordt door Van Oudheusden aan de orde gesteld. De belangrijkste gebeurtenissen uit de geschiedenis van het Midden-Oosten passeren de revue. Met zevenmijlslaarzen gaan we van het ontstaan van landbouw in 10.000 voor Christus naar de Ottomaanse verovering van de Arabische wereld om te eindigen bij de laatste Golfoorlog in 2003. De hoogtepunten worden behandeld maar een nieuw inzicht, samenhang of een conclusie ontbreken. Misschien moet dat slappe verhaaltje over the *clash of civilizations* van Huntington op één van de laatste bladzijden wel voor conclusie doorgaan. In deze notendop is geen ruimte voor een conclusie of samenhang. De auteur beperkt zich tot het informeren van 'de leek' over de belangrijkste gebeurtenissen uit de geschiedenis van het Midden-Oosten. Hierin is de schrijver zeker geslaagd: in slechts 138 pagina's een eerste kennismaking die uitnodigt tot verder lezen. Van Oudheusden beschrijft de zaken helder en duidelijk en dat leest prettig weg.

Tenslotte nog een paar woorden over de literatuurlijst. Een overzicht met een paar academische standaardwerken en wat lichter verteerbare boeken over de recente en minder recente geschiedenis van de regio. Ik was verbaasd dat de werken van de Israëlische geschiedkundigen van de zogenaamde school van 'New Historians' ontbreken. Avi Shlaim en Benny Morris – om er maar twee te noemen – hebben beide met hun historisch onderzoek naar de verhouding tussen Israël en zijn buurlanden een verschuiving van het Israëlisch historische zelfbeeld op gang gebracht. De trillingen zijn voelbaar tot in de geschiedenismethoden op de middelbare scholen. Iedereen die iets over de recente geschiedenis van het Midden-Oosten wil weten, doet er verstandig aan de werken van bovengenoemde historici te raadplegen. Een andere naam die niet mag ontbreken op een dergelijke literatuurlijst is die van, de onlangs overleden Palestijnse wetenschapper, Edward Said. Zijn gebundelde commentaren op het vredesproces geven een goed inzicht in de gang van zaken omtrend de Oslo onderhandelingen en de weerslag van de gemaakte afspraken op het leven van de Palestijnen op de West-Bank en in de Gaza strook. Wie iets wil begrijpen van de huidige situatie in het Midden-Oosten zal zich moeten verdiepen in de geschiedenis van dit gebied. Die geschiedenis is complex en een notendop is te klein om een volledig beeld te geven.

Jeroen Rikkerink

ing bepleit ca-onderwijs Kleiookrant

integratie door veelheid aan middelen
ronduit 'ongewenst' dat universi-
taire instellingen zich telkens la-
ten het creëren van
al behaalt uiteindelijk
een redelijk perce-
de eindstreep. Bij
tussen is meer

In memoriam Cees Berkhout

Op 25 november werd Cees Berkhout in besloten kring begraven.

Wij herdenken Cees als de inspecteur voor het voortgezet onderwijs die zich bijzonder verantwoordelijk voelde voor de ontwikkeling van het geschiedenis-onderwijs en van het Centraal Examen geschiedenis in het bijzonder.

Als 'de heer Berkhout' onderhield hij in de jaren 70-80 een vruchtbaar contact met het VGN-bestuur en wees hij de VGN regelmatig de weg in de toen sterk formele onderwijswereld. In de jaren tachtig was hij altijd aanwezig op de vaak roerige jaarvergaderingen van de VGN. Steevast meldde hij zich tegen het einde van de vergadering. Een rijzige, rustige en zelfverzekerde persoon die ons vertelde waarover het nieuwe centraal examen onderwerp twee jaar later zou gaan.

VGN leden die met hem mochten samenwerken, ontdekten dat hij luisterde naar kritiek en open stond voor nieuwe ontwikkelingen. Zonder zijn bemoeienis was het cse-thema over de geschiedenis van de vrouw in Nederland en in de Verenigde Staten niet van de grond gekomen.

In de jaren negentig verdween Cees geleidelijk uit ons zicht. Een afnemende gezondheid stond een bestendiging van het contact in de weg. Hij ruste in vrede.

Peter Wester
Voorzitter VGN

VGN Nieuws

Bericht van de Penningmeester

Iedereen die nog iets van de VGN te vorderen heeft, wordt verzocht dit per ommekeer te doen. Het boekjaar 2003 kan dan op tijd en in goede orde worden afgesloten.

Johan Raven

De Jaarvergadering van 2004

Deze zal plaats vinden op zaterdag 27 maart in Laren. De jaarstukken zullen worden afgedrukt in *Kleio* 1/2004 en zijn vanaf januari te vinden op de VGN-website.

VGN-reizen

In de zomer van 2004 organiseert de VGN een reis naar Vietnam. Uitgebreide informatie hierover stond in het vorige nummer van *Kleio*. In de meivakantie kunt u met uw collega's naar Griekenland. Zie daarvoor verderop in deze *Kleio*okrant.

Bent u geïnteresseerd: neem dan contact op met de organisatoren.

Euroclio

Jaarlijkse conferentie in Cardiff (Wales)

Van 29 maart t/m 4 april 2004 houdt Euroclio haar jaarlijkse nascholingsconferentie met daaraan gekoppeld de ledenvergadering in de hoofdstad van Wales: Cardiff. Het thema is: Hoe brengen we lokale en nationale geschiedenis in een internationale context? Er worden lezingen gehouden, er zijn workshops en discussiegroepen en allerlei presentaties.

Een goede gelegenheid om contact te krijgen met buitenlandse collega's en wat te zien van Cardiff. Er kunnen ook enkele Nederlanders aan de conferentie deelnemen. Geïnteresseerd? Kijk op de website van Euroclio en neem snel contact op. Er zijn beurzen beschikbaar.
www.eurocliohistory.org

Commissie PA-BO

Cultuur en school in het basisonderwijs

Eén van de doelen van het *Cultuur en school*-beleid van het ministerie van OCW is het koppelen van scholen aan culturele instellingen. In 2002 voerde de Inspectie van het Onderwijs een on-

derzoek uit onder 154 basisscholen naar de contacten van deze scholen met culturele instellingen op het gebied van kunsteducatie, erfgoededucatie en literatuur-educatie.

Voor het culturele erfgoed-deel kwamen de volgende scores uit de bus:

- contacten met een historisch museum: 67% van de scholen,
- contacten met monumenteninstellingen: 30% van de scholen,
- contacten met archeologische vindplaatsen: 10% van de scholen,
- contacten met archieven: 0,5% van de scholen.

De contacten bestaan vooral uit bezoeken met leerlingen en gebruik van materialen. Over de afstemming van vraag en aanbod zijn de scholen bij de musea en de monumenten goed te spreken; bij de archeologische vindplaatsen en archieven – al gaat het wel om uiterst kleine getallen – wordt die afstemming slechter beoordeeld.

De Inspectie formuleert in het onderdeel 'Functionaliteit van de contacten' een aantal criteria, die de moeite van het overwegen waard zijn.

Volgens de Inspectie moeten contacten met culturele instellingen leiden tot actieve betrokkenheid van leraren bij de voorbereiding, uitvoering en nazorg van de activiteiten en ze moeten bovendien bijdragen aan de deskundigheid

KLEIO kan me nog meer vertellen

Geschiedenisdidactiekdagen 2004

Op donderdag 5 februari, vrijdag 6 en zaterdag 7 februari 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).

Aanmelding, deelname, kosten, aanvullende informatie

Op de site van de VGN staat de volledige tekst van de folder. Die sturen wij ook naar alle scholen voor voortgezet onderwijs en naar de Pabos. De ervaring leert dat die folders niet altijd op de juiste plaats aankomen: heeft u niets gekregen, kijkt u dan op de site. U kunt de tekst downloaden, inclusief het aanmeldings- en machtigingsformulier.

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

De startersconferentie kost € 175,- voor leden van de VGN en voor niet-leden € 225,-.

De conferentie voor ervaren docenten kost € 250,- voor leden van de VGN en voor niet-leden € 300,-. Bij beide bijeenkomsten geldt: wie zich tijdens de conferentie meldt als lid van de VGN krijgt ter plekke € 50,- terug.

Voor de genoemde bedragen wordt u voorzien van lunches, maaltijden, koffie/thee en (voor de ervaren collega's) een conferentiemap.

Aanvullende informatie over de inhoud van beide conferenties kunt u vragen bij:

Tineke de Danschutter (danschutter@home.nl), tel. 06-29520060 en Esther Koops

(ekoops@werkman.org), tel. 050-3111634

(de conferentie voor de starters)

en bij Marcel Nonhebel (m.nonhebel@hccnet.nl),

na 20.00 uur tel. 070-3603205 (de conferentie voor de ervaren collega's).

De bijeenkomst voor startende collega's donderdag 5 februari en vrijdag 6 februari

In totaal worden er vier workshops gehouden.

Onderwerpen zijn o.a.: het vertellen van een verhaal, erfgoed en omgevingsgeschiedenis.

Donderdagavond sluiten we de eerste dag af met theatersport.

De vrijdag aan het einde van de middag is er zoals gewoonlijk de leermiddelenmarkt.

Op vrijdagavond en zaterdag kunnen de starters, die willen doorstarten zich aansluiten bij hun oudere collega's (zie hieronder).

De bijeenkomst voor ervaren collega's vrijdag 6 februari en zaterdag 7 februari

De openingslezing wordt gehouden door prof. Piet Emmer, historicus en hoogleraar aan de Universiteit van Leiden. Hij spreekt over Geschiedenis en politieke correctheid. De polemiekartikelen in *De Volkskrant* en *NRC/Handelsblad* in het afgelopen jaar spreken boekdelen.

Op vrijdagmiddag hebben we voor elk wat wils: voor collega's werkzaam in het vmbo en in bovenbouw havo/vwo hebben we speciale workshops/presentaties georganiseerd. Tevens is er een workshopbezoek aan het Kamp Vught. Deze middag sluiten we af met de leermiddelenmarkt.

's Avonds worden we beziggehouden (letterlijk op te vatten) door een presentatie van en door het *Lek en Linge History muziektheater*.

De workshops/presentaties op zaterdagmorgen zijn wederom voor elk wat wils en ook hier weer een workshopbezoek aan het Kamp Vught.

De afsluitende lezing houdt Judith Koelemeijer, bij velen van u bekend als auteur van *Het zwijgen van Maria Zachea*, een 'oral history'-verhaal van een familie en tegelijk een unieke geschiedschrijving over de jaren vijftig en zestig van de twintigste eeuw in Nederland.

De titel van haar lezing is 'Hoe Kleio de zwijgende Maria Zachea toch aan de praat kreeg'.

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

VGN STUDIEREIS GRIEKENLAND

30 april t/m 9 mei 2004

In het jaar van de Olympische Spelen in Griekenland organiseert de VGN in samenwerking met SRC-Reizen een 10-daagse studiereis naar Griekenland. Het doel van deze rondreis is kennismaking met de antieke en hedendaagse Griekse cultuur.

Programma

De KLM vliegt ons naar Athene, de touringcar brengt ons naar het centrum, waar we vervolgens worden ontvangen op de Nederlandse Ambassade voor de Koninginnedagreceptie.

De volgende dag vertrekken we uit Athene om via een mooie route naar Kalambaka te gaan. Hoog op de rotsen zijn hier de kloosters van Meteora gebouwd. Overnachting in Kalambaka.

Op de derde dag rijden we naar Delphi, beroemd vanwege z'n orakel. We bezoeken het heiligdom met o.a. de tempel van Apollo, het theater en het stadion. In het museum zien we o.a. de bronzen Wagenmenner. We overnachten in of nabij Delphi.

De vierde dag bezoeken we Olympia, de stad waar de Olympische Spelen hun oorsprong vonden. Met de veerboot steken we over naar de Peloponnesos. In Olympia zien we o.a. het gymnasium en de Heratempel, alsmede het museum. In of nabij Olympia brengen we de nacht door.

De vijfde dag bezichtigen we de interessante tempel van Bassae. We overnachten in Methoni of Pylos.

De zesde dag rijden we oostwaarts naar Mystras. Enkele verlaten Byzantijnse kerken met fraaie fresco's getuigen dat Mystras eertijds een Byzantijnse hofstad was. We slapen in Tolo.

Op de zevende dag voert een mooie tocht door de streken Korinthe en Argolis ons naar Epidaurus, waar het heiligdom van Asklepios en het theater bezichtigd worden. Hierna rijden we ver-

der naar Mycene waar we de koningsgraven en de Leeuwenpoort zien. Ook Nafplion wordt bezocht.

Op dag acht bezoeken we Oud Corinthe en het Kanaal van Corinthe. We rijden door naar Athene waar we het Archeologisch Museum bezoeken. We blijven nu in Athene.

Op dag negen bezoeken we 's morgens de Akropolis in Athene. De middag is ter vrije besteding.

De tiende dag is de ochtend vrij om in Athene te besteden. De bus brengt ons naar het vliegveld voor de thuisvlucht.

Reissom

Afhankelijk van het aantal deelnemers bedraagt de reissom € 1099, niet-VGN leden betalen € 50 meer. De éénpersoonkamertoeslag is € 350. Hierbij is alles inbegrepen, behalve de verzekeringen (aangeboden), de lunches en in Athene ook de diners.

Aanmelding

Aanmelding voor deze voorjaarsreis geschiedt door een berichtje te sturen naar Johan Raven, Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens, tel. 058-2574050, e-mail: johanraven@hetnet.nl, onder gelijktijdige overmaking van een aanbetaling van € 100 p.p. op postgiro 128701 t.n.v. Penningmeester VGN te Stiens, o.v.v. vermelding van 'Griekenlandreis'. De inschrijving sluit op 1 februari 2004.

Schooltv herhaalt binnenkort:

Nederlanders en hun gezagsdragers



Op veler verzoek wordt de Schooltv-serie 'Nederlanders en hun gezagsdragers' nogmaals uitgezonden op de volgende data:

Programma 1 en 2:

maandag 5 januari 9.15 - 9.35 uur Ned. 3

Programma 3 en 4:

maandag 12 januari 9.15 - 9.35 uur Ned. 3

Programma 5 en 6:

maandag 19 januari 9.15 - 9.35 uur Ned. 3

De bijbehorende docentenhandleiding à € 12,50 (artikelnr. 1159) kunt u tijdens kantooruren bestellen bij 0900-1344 (20 ct/min) of via internet: www.schooltv.nl

WEER iets GELEERD vandaag

 **SCHOOLTV**

van het schoolteam. Daarmee legt de Inspectie de functionaliteitslat hoog en voldoen veel huidige contacten niet aan de criteria. Cees van der Kooij

Inspectie van het Onderwijs, *Contacten van basisscholen met culturele instellingen. Technisch rapport van een inventariserend onderzoek* (Utrecht 2003).

Techniek als mensenwerk

Techniek in Nederland in het voortgezet onderwijs

Tijdens de eindpresentatie van het onderzoeks- en publicatieprogramma *Techniek in Nederland* in de twintigste eeuw (TIN 20) overhandigde Philips president G.J. Kleisterlee symbolisch de hele serie aan het voortgezet onderwijs. Begin januari krijgen 650 scholen met een havo-vwo bovenbouw de zeven delen gratis. Deze actie is mogelijk gemaakt door enkele in Jet-Net samenwerkende multinationals. Jongeren en Technologie

Netwerk Nederland is een samenwerkingsverband tussen bedrijfsleven, onderwijs, intermediaire organisaties en de overheid met het doel onderwijs in de bèta en de technische vakken interessanter te maken voor leerlingen en docenten in het voortgezet onderwijs.

Doel van de schenking en van de daaraan gekoppelde plannen op onderwijsgebied is jongeren inzicht te verschaffen in de belangrijke rol van techniek in de Nederlandse samenleving.

Techniek heeft in Nederland te kampen met een imago-probleem. Jongeren kiezen tegenwoordig vaak niet voor een technische vervolgstudie, omdat deze te moeilijk lijkt en ze liever iets nemen dat meer met mensen of de samenleving te maken heeft. Meer algemeen ontbreekt in de samenleving het besef hoezeer techniek is verweven met de maatschappelijke ontwikkelingen en dat techniek een cruciaal onderdeel vormt van onze cultuur en geschiedenis. De onder auspiciën van de Stichting Historie der Techniek tot stand gekomen zevendelige serie *Techniek in*

Nederland in de twintigste eeuw gaat in op de wisselwerking tussen maatschappelijke en technische ontwikkelingen. De boeken geven inzicht in de rol van techniek in onze samenleving. (Zie ook *Kleio* 5/2003, het themanummer Techniek en Geschiedenis.) Dit vormde de aanleiding voor het initiatief van Jet-Net om TIN-20 beschikbaar te stellen voor de scholen.

De Stichting Historie der Techniek heeft hiernaast het plan opgevat om samen met het onderwijs en Jet-Net een digitale leeromgeving en lesmateriaal te ontwikkelen dat aansluit op de momenteel in het voortgezet onderwijs gehanteerde methoden. Uit contacten met verschillende scholen, waaronder Scholengemeenschap Spieringshoek uit Schiedam, is gebleken dat er een grote behoefte is aan lesmateriaal dat geschikt is voor het Studiehuis, dat gebruikt kan worden voor ANW, maar ook voor geschiedenis.

Het aanleveren van databases met materiaal voor profielwerkstukken en doorverwijzingen naar de TIN-20 serie en andere bronnen is een van

de voorstellen, die er nu liggen. Om de plannen te verwezenlijken worden momenteel fondsen geworven.

Ger-Jan Onrust

De Burcht Vakbondsmuseum

Working in the Mill No More

The Mill staat voor de textielindustrie van de Indiase stad Ahmedabad, die bekend stond als 'het Manchester van India'.

In het laatste kwart van de twintigste eeuw hebben daar meer dan vijftig fabrieken hun poorten gesloten.

120.000 Mensen kwamen op straat te staan. De fototoonstelling gaat over het leven en werk van deze mensen in de fabrieken en na de sluiting. Eerst een goed georganiseerd deel van de werkende bevolking, daarna gleden zij af naar de onderkant van de stedelijke economie.

De foto's zijn gemaakt door Parthiv Shah uit New Delhi. De tentoonstelling loopt tot 4 januari.

VOORAANKONDIGING

Op donderdag 19 februari 2004 organiseert de Atlantische Commissie haar jaarlijkse Onderwijs Conferentie met als thema:

'Americans are from Mars, Europeans from Venus' *Transatlantische betrekkingen in verdrukking?*

Sprekers ochtendprogramma:	Rob de Wijk (theoretisch kader), Ruth Oldenziel (<i>hard power</i>), Arnout Brouwers (<i>soft power</i>) en Edwin Bakker (conflictpreventie).
Interactief middagprogramma:	'Werken met het didactisch kaartspel: activerend leren in de praktijk'.
Plaats:	Muziekcentrum Vredenburg, Utrecht.
Kosten:	€ 75,- (inclusief cd-rom, lunch, koffie, thee en receptie na afloop).

De conferentie is bestemd voor docenten geschiedenis, maatschappijleer en aardrijkskunde van het Voorgezet Onderwijs. Ook overige belangstellenden uit het VO zijn van harte welkom. Voor deelname of meer informatie kunt u contact opnemen met:

Atlantische Commissie
Bezuidenhoutseweg 237-239
2594 AM DEN HAAG
tel.: 070 - 363 94 95
e-mail: atlcom@xs4all.nl
website: www.atlantischecommissie.nl

Project van De Nieuwe Collectie

Op DatBewarenWe.nl ontdekken de leerlingen van de hoogste klassen van het primair onderwijs de wereld van cultureel erfgoed. In een lesuur wordt uitgelegd wat erfgoed is, hoe de kinderen er in hun eigen beleavingswereld mee te maken krijgen en wat het belang is van verzamelen en bewaren.

Er kan gekozen worden tussen 'on line' lessen op de computer en 'off line' lessen in de klas of op stap. Samen met IJsfontein heeft De Nieuwe Collectie het concept en de verhaallijnen bedacht. Ook verzorgden wij inhoud en tekst van les 1 tot en met 10 en de daarbij behorende artikelen.

Benieuwd? Ga dan naar **www.DatBewarenWe.nl** en kies voor 'Doe de lessen'. Je kunt het best met les 1 of les 2 beginnen. Veel lees- en kijkplezier!

Opzet van het project is dat zoveel mogelijk culturele instellingen kosteloos en gemakkelijk een eigen les kunnen maken en toevoegen op deze website. Wie mee wil doen kan op de homepage kiezen voor Instellingen in de linkermarge. Je kunt natuurlijk ook altijd contact opnemen met een van ons.

Martine Gosselink (020 - 4235128)

Koosje Hofman (020 - 4235129)

Hester Schölvinc (020 - 4235125)

De bokken en de schapen

Lezing op 8 februari door Patrick van den Hanenberg over zijn Gezongen geschiedenis van de twintigste eeuw. Met videobeelden van enkele van de liedjes. Toegang € 5,-, reserveren noodzakelijk.

De Burcht, Henri Polaklaan 9,
Amsterdam. Tel. 020-6241166.

Ingezonden brieven

Het succes van de basisvorming en 'Tijd voor kwaliteit'

In *Kleio* 7 van november 2003 jl. stond een artikel van de hand van onderwijs-socioloog Theo van Praag getiteld 'Tijd voor kwaliteit'. Het betrof een samenvatting van Van Praags onlangs verschenen onderzoeksrapport 'over de betekenis van de Tweede Wereldoorlog tot Heden in geschiedensismethodes'.

Als docent geschiedenis aan een vmbo-school in Rotterdam en als eindredacteur van de geschiedensismethode *Bronnen* heb ik het stuk met meer dan gewone belangstelling gelezen. Het artikel bevat forse kritiek op de wijze waarop in methodes de onderwerpen Tweede Wereldoorlog, holocaust en racisme worden behandeld. Van Praag besluit zijn artikel met een oproep om de bestaande kerndoelen voor genoemde onderwerpen aan te scherpen. Want de jongeren, zo suggereert hij in de kop van zijn artikel, hebben blijkens het groeiend antisemitisme niets geleerd en docenten houden hun mond.

Het artikel boeit, het zet mij aan tot denken en ik kom tot de conclusie dat de basisvorming, althans voor mijn leerlingen, een groot succes is. Dit vind ik een prettige gedachte, vooral omdat ik meer dan eens getwijfeld heb aan het nut en effect van deze onderwijsvernieuwing.

Hieronder een korte uiteenzetting van mijn gedachten.

De heer Van Praag heeft onder andere *Bronnen* onderworpen aan een onderzoek. Hij citeert in zijn artikel uit de verschillende delen van *Bronnen*, maar lastig daarbij is dat de in de noten genoemde bronverwijzingen in veel gevallen niet kloppen. Met enig zoekwerk heb ik toch wel het meeste terug kunnen vinden.

Het lijkt alsof dhr. Van Praag in de vele edities (i)vb, mavo, havo/vwo en vwo de weg kwijt raakt. Hij kan bijvoorbeeld in *Bronnen* de 'grondrechten' niet vinden, terwijl zij er toch overduidelijk in staan, letterlijk als bron zoals ze in de grondwet staan opgesomd (bijvoorbeeld *Bronnen* 2 mh, 92-96), er is zelfs een heel katern aan gewijd (*Bronnen*, Staatsinrichting, geschiedenis voor 3/4 vmbo-TGKBL, 2001). Hier zie ik al een duidelijk bewijs van het succes van de basisvorming: als mijn leerlingen bron-

nen opnemen in hun praktische opdrachten, kan ik over het algemeen makkelijk terugvinden waar ze vandaan komen.

Pijnlijk vind ik het dat dhr. Van Praag een van de bronnen in *Bronnen* interpreteert als een 'grove aantasting van fatsoensnormen en menselijke waardigheid'. Het gaat hier om een foto van 'Auschwitz, waar men in een kuil honderden rommelige door elkaar gegooide lijken ziet liggen'. Het is natuurlijk mogelijk dat dhr. Van Praag een misdruk van *Bronnen* 2 (i)vb in handen heeft gekregen, maar waarschijnlijker is het dat hij slechts de foto en niet de rest van de bronnen en de tekst heeft willen zien. In mijn deel van *Bronnen* 2 (i)vb staat naast deze foto namelijk een prent van Frits Muller waarop een van primaire doelen van de Europese eenwording is afgebeeld: 'nooit meer Auschwitz'. Mijn leerlingen in 2 vmbo leggen het verband tussen deze twee bronnen feilloos, uit welke cultuur ze ook afkomstig zijn, ook die leerling wiens familie tijdens de Tweede Wereldoorlog grotendeels verdwenen is, ook die leerling die iedere zomer zijn familie in Marokko opzoekt en ook die leerling die met slechts één koffer uit Iran naar Nederland is gevlucht.

Ook over zo'n vlucht koffer struikelt dhr. Van Praag. Hoewel deze fatsoensnormen overschrijdende 'koffer-opdracht' in *Sfnx* staat, heb ik hem zelf een aantal malen door mijn leerlingen laten maken. Ze stoppen heel wat in zo'n koffer en dat levert altijd discussie op. Discussie over 'gevoel', over 'emotie', over 'angst', over 'discriminatie' en over 'terreur'. En als tijdens zo'n discussie normen overschreden worden, breekt de hel los en corrigeert men elkaar. Als ze vervolgens de videobeelden zien van de verzameling koffers die in Auschwitz is achtergebleven, wordt het stil in mijn lokaal, doodstil. Lessen om nooit te vergeten.

Zonder al die vaardigheden die in de basisvorming centraal staan, waren mijn leerlingen nooit zover gekomen. Dhr. Van Praag heeft dit blijkbaar nooit geleerd, want hij kan zich niet inleven in een 'schoolboekenschrijver' en raadt mij in die hoedanigheid aan een oriëntatereis te maken naar Auschwitz en Sobibor om zo mijn beleavingswereld te sensibiliseren.

Zijn nieuwsgierigheid naar wat ik, als auteur, in mijn tasje zou doen, kan ik wel bevredigen. In mijn aantekeningen van die lessen staat: een extra trui, ondergoed, alle pijprabak die ik nog in huis heb, een mapje foto's, een zakatlas, een Duits woordenboek, mijn adresboekje, etui, extra schoenen en boeken.

Mijn verbazing (en niet allen mijn verbazing) wordt groter als dhr. Van Praag schrijft dat het 'in de eerste plaats de verantwoordelijkheid van de overheid [is] om informatie over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust door te geven' omdat dit 'te belangrijk is om aan de goede wil van de geschiedenisdocenten over te laten'.

Wiens goede wil? Mijn goede wil? Ik denk, met veel goede wil, het probleem dat de dhr. Van Praag signaleert te begrijpen, maar of deze vorm van 'Gleichschaltung' de oplossing is, berwijfel ik: 'mondigheid' regel je niet met een update van de kerndoelen.

Het artikel bewijst in ieder geval het succes van de basisvorming omdat mijn vmbo-leerlingen zeer wel in staat zijn om de bronnen te interpreteren en hun mening te onderbouwen met argumenten die gebaseerd zijn op feiten. Dhr. Van Praag laat zien dat hij deze vaardigheid in onvoldoende mate beheerst, maar hij heeft dan ook geen onderwijs volgens de basisvorming genoten.

Overigens zou ik graag het door dhr. Van Praag genoemde rapport willen lezen, maar bij het ministerie van VWS is het onbekend en op de websites van de stichtingen EDUdesk en Parel wordt het niet genoemd.

Willem Janssen, docent geschiedenis en eindredacteur van *Bronnen*.

Tijd voor kwaliteit

Historici zijn zuurpruimen, azijnpissers, mierenneukers. Omdat ze buiten het vakwereldje nauwelijks gehoord worden of serieus genomen worden in Nederland beperken ze zich doorgaans tot het zwartmaken van elkaar. Dan tel je toch nog een beetje mee.

Bovenstaande woorden vormen een vrije weergave van wat de Portugese Rentes de Carvalho al jaren geleden in Nederland observeerde en het was het eerste waar ik

aan dacht toen ik het artikel Tijd voor kwaliteit in de laatste *Kleio* las.

Schoppend en trappend slaat Theo van Praag zich een weg door recente schoolboeken en passent schoolboekauteurs impliciet veroordelend voor toegenomen antisemitisme en verstoringen van 4 mei-herdenkingen. Nu wil het toeval dat ik tot voor kort nauw betrokken ben geweest bij het schrijven van schoolboeken en me bij twee verschillende uitgevers heb bezig gehouden met de Tweede Wereldoorlog en in het bijzonder de holocaust. En ja, ook een tekst waar ik de hand in heb gehad wordt door de heer Van Praag, overigens volledig uit de context gerukt, aangehaald.

De strekking van het betoog van Van Praag is ronduit beledigend. Alsof kinderen door het bestuderen van het hoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog uit *Sfinx* basisvorming ooit tot het idee zouden kunnen komen dat de auteur hier een onderscheid ziet tussen joden, gewone mensen en mensen. Het is schandalige verdachtmaking die Van Praag ook alleen maar kan suggereren door handig een paar zinnen weg te laten.

En wat is er mis met de inlevingsopdracht over Westerbork? Van Praag zegt terecht dat het steeds moeilijker wordt kinderen met de holocaust te "raken". Ik heb dat zelf ook gemerkt. Toen ik 15 jaar geleden het onderwijs instapte stond het onderwerp jodenvervolgung garant voor een aantal ademloze lessen waarna kinderen stillerjes het lokaal verlieten. Dat is nu moeilijker geworden: de holocaust is voor deze kinderen echt geschiedenis en daarbij is het begrip "joden" in de beeldvorming van deze leerlingen veel minder eenduidig geworden: door voetbal en door de huidige situatie in het Midden-Oosten.

In *Sfinx* onderbouw wordt op allerlei manieren geprobeerd leerlingen iets van Tweede Wereldoorlog en holocaust te laten voelen: door inleving, door films of computerspellen kritisch te analyseren, door iemand uit te leggen waarom ideeën van neonazisten echt niet kunnen en ja, door je voor te stellen hoe het is als je te horen krijgt dat je binnen een uur op transport gaat.

Nogmaals: wat is daar mis mee? Is dat op wat voor manier dan ook beledigend voor de slachtoffers van de Tweede Wereldoorlog?

En alle opdrachten voldoen bovendien aan de door Van Praag gewenste stimulans tot kritisch onderzoek.

In de methode *Bronnen* ben ik zelf wat minder thuis, maar ik kan me heel goed voorstellen in welke context de opdracht over de verhouding tussen Nederlanders en Duitsers thuishoort. Ook hier is naar mijn idee sprake van bewuste misleiding om op die manier te komen tot een nieuwe 'grote misstand' in het historische wereldje. Wat een onderschatting van het zware, tegen deadlines aanvechtende werk van een schoolboekauteur.

Om te reageren op een volgende misplaatste opmerking van Van Praag moet ik iets vertellen over mijn persoonlijke betrokkenheid bij de Tweede Wereldoorlog. Mijn historisch specialisme is namelijk nieuwe geschiedenis, mentaliteitsgeschiedenis en aanverwanten. Maar juist door een studiereis naar concentratiekamp Mauthausen die ik met de Stichting 40-45 mocht meemaken en het contact tijdens die reis met oud-gevangenen is mijn echte belangstelling gewekt. Het hoofdstuk 'Een treinreis naar Mauthausen' uit *Sporen*-bovenbouw is deels een neerslag van deze indrukwekkende ervaring.

Ik heb niet de indruk dat mijn beleavingswereld nader 'gesensibiliseerd' dient te worden zoals Van Praag meent te moeten zeggen. Ik heb uit eerste hand de nodige ervaring gekregen met mensen met een kampverleden en de manier waarop zij graag hun verhaal in schoolboeken zouden terugzien.

Het is spijtig dat Van Praag zo'n badinerende houding aanneemt ten opzichte van leerlingen en docenten. Leerlingen zijn volgens hem niet in staat uit te vinden dat de bron van Heydrich afkomstig is van een doorgewinterde racist. Aan docenten kun je het holocaustonderwijs niet overlaten en schoolboekauteurs prutsen maar wat. Is hier misschien sprake van een flagrante schending van artikel 1 van de grondwet?

Ger Rombouts

Oei!!! - Disneyland

De derde Nationale Geschiedenisdag in Apeldoorn



Apeldoorn ...? Volgens de dagelijkse fileberichten ligt het midden in het land! De organisatie van deze derde Geschiedenisdag (na de twee dagen in het Tropenmuseum in Amsterdam en de ene dag in de Universiteit van Tilburg twee jaar geleden) hield de gezamenlijke bijeenkomst van alles wat met geschiedenis te maken heeft in schouwburg Orpheus.

De staatssecretaris van cultuur Medy van der Laan opende de dag met een renenkrommende toespraak, waarin zij de aanwezige beroeps- en vrije tijdshistorici opriep zich niet meer uitsluitend bezig te houden met het roemruchte vaderlands verleden, maar zich te realiseren dat we een multiculturele samenleving zijn.

Het thema van de dag: *Het andere gezicht: conflict en geweld in de Vaderlandse geschiedenis*, werd aangesneden door de hoogleraren Herman Pleij en Piet de Rooy. Pleij gaf vol vuur een beeld van de huidige politiek: wars van geweld en vol met overlegmomenten. De herkomst van deze manier om zaken te doen plaatste hij ver terug: in de Middeleeuwen. Piet de Rooy liet heel precies zien dat teruggaan tot in de negentiende eeuw ook al genoeg is.

Zoals gebruikelijk daarna een keuze uit een aantal parallelsessies. Ik volgde 'conflict en geweld in het museum'. Daar bleek hoe verschillend historisch geïntereseerden zijn. De een pleitte voor wat meer emotie in een museum, de an-

der voor een rustige beschouwing van objecten met of zelfs zonder enige context. De conservatoren van het Legermuseum in Delft, het Rijksmuseum en het Moluks Museum vertelden over hun invalshoek en de problemen daarbij. Delft: met een grote schenking schitterende uniformen die als object tentoongesteld moeten worden, het Rijks met zijn kunsthistorische invalshoek, het Moluks Museum met tot voorheen een overmaat aan emotie. Maar, zoals Wim Manuhutu zei, nu niet iedereen meer aan Wijster denkt als hij een foto met een trein ziet, nu merk je hoe goed persoonlijke betrokkenheid is voor de impact die je met je collectie maakt. Dat moet je als museum stimuleren. Veel aanwezigen waren dat niet met hem eens: rillend bij de aanblik van leden van het Landelijk Platform Levende Geschiedenis verlieten zij, prevelend oei ... Disneyland de zaal.

Tineke Bogaerts

Het Centrum voor Parlementaire Geschiedenis van de Universiteit van Nijmegen deed van zich spreken in de sessie *Zwaar weer in de polder. Conflicten in het parlement*.

Directeur P. van der Heiden/ A. Bos ging met grote halen door de parlementaire geschiedenis sinds 1920, waarbij zij per decennium een 'spannend' voorval schetste. Zo werden de 'drie nachten' (Kersten, Schmelzer en Wiegel) gemeenschappelijk naast bijvoorbeeld de voorgenomen vrijlating van de Drie van Breda en

het incident Rost van Tonningen (die zich in 1939 het woord niet liet ontnemen). Op de keper beschouwd bewees zij met deze voorvallen de stelling van Herman Pleij in de openingssessie, dat het in het Nederlandse parlement toch eigenlijk maar een dooie boel is. (NB dit is mijn conclusie, niet die van de spreker).

Journalist M. de Bok ging daarna in op een ander spannend voorval in de Tweede Kamer: het Menten debat. In een goed gedocumenteerde en met verve gebrachte voordracht stelde hij dat, hoewel het tweede debat (toen Menten door de inspanningen van *Accent*-journalist Hans Knoops achter slot en grendel zat) de naam heeft het meest enerverend te zijn geweest, het vooral het eerste debat was (de donderdag na de mislukte arrestatie), dat op het scherpst van de snede is gevoerd. Toen bleek dat minister van Justitie Van Agt het op zijn bureau neergelegde document met het predikaat 'heden' niet had gelezen en naar Roemenië was vertrokken. Toen bleek ook dat Van Agt zich slecht had voorbereid, want zelfs nadat hij zijn ambtenaren – tijdens het debat – had kunnen consulteren, bleef hij het antwoord op een aantal netelige kwesties schuldig.

Dat het tweede debat in de herinnering als scherper wordt gezien, heeft vooral te maken met het einde. PvdA-kamerlid Aad Kosto twijfelde aan de geschiktheid van Van Agt om zijn functie te vervullen, maar diende geen motie van afkeuring in ('... dit kabinet moet nog veel doen'). Een getergde Van Agt pakte – later liet De Bok ook videobeelden zien – zijn spullen bijeen en zijn relatie met Kosto zou nog lang onder spanning staan.

Toen was het tijd voor een kopieuze lunch en de informatiemarkt waar veel verenigingen en cultuurorganisaties vertegenwoordigd waren.

'Hier kan je zien waar die 40 euro aan op zijn gegaan', zei een deelnemer met een blik op de rijkgevolde tafels met warme en koude hapjes.

Terwijl het KNHG zijn jaarvergadering hield (misschien ook een idee voor de VGN?) en buiten de musketten en spanhanen knalden, begon de middagsessie.

Ik koos voor de dubbelsessie (die ook apart te volgen was) van het NIOD, het Instituut voor Militaire Geschiedenis en de KB. Beide gingen over de Nederlandse militaire traditie.

In de eerste sessie schetsten Ben Schoenmaker (IMG) en Martin Bossenbroek (KB) een algemeen beeld. In de tweede sessie was het aan Adrie van Vliet ((IMG), Jaap de Moor (KB?) en Arthur ten Cate (IMG/NIOD?) om respectievelijk over de Nederlandse vloot, Indië en de NAVO vredesmissies te praten.

In de woorden van inleider en moderator Hans Blom (NIOD) werd een 'bewust eenzijdig beeld' geschetst. *'Wij zijn misschien tot voor kort te veel uitgegaan van Nederland als een vreedzaam land.'* Dat beeld werd in vrijwel alle voordrachten en de daarop volgende (korte) discussie stevig neergezet.

Schoenmaker opende met *'Nederland heeft zijn ontstaan aan geweld te danken'* en liet niet na te wijzen op het gegeven dat *'daar waar wij het konden, wij gretig van geweld gebruik maakten'*. Volgens hem is de Nederlandse militaire terughoudendheid in de negentiende en twintigste eeuw alleen voortgekomen uit zwakte en was er in Indië geen sprake van terughoudendheid.

Dat beeld werd later nog eens bevestigd door De Moor. In zijn woorden: *'Handel, diplomatie en oorlog waren in de zeventiende en achttiende eeuw onafscheidelijk. Vanaf de negentiende eeuw is het leger minder van belang, behalve in Indië, waar de Atjeh oorlog en de mislukte dekolonisatie boekdelen spreken.'*

Martin Bossenbroek haalde in zijn verhaal het 'spreekje van Nederland en de wolf' aan. *'Het beeld van Nederland is er een van een land waar recht voor kracht gaat, maar als je de drie iconen van de vaderlandse rechtsgeleerdheid – Hugo de Groot, Thorbecke en Cornelis van Vollenhove – nader beschouwd dan is hun 'vredelievendheid' vooral te danken aan*



eigenbelang. Alle drie volgden Von Clausewitz in zijn stelling dat oorlog een voortzetting van politiek is.'

Adrie van Vliet wist in tien minuten de aan het einde gegeven stelling 'Zonder inzet van een sterke oorlogsvloot zou Nederland in de zeventiende eeuw geen bloeiende handelsnatie zijn geweest' stevig te onderbouwen. Voor zijn tweede stelling leverde hij minder bewijs: 'De huidige bezuinigingen op de marine zouden gevolgen kunnen hebben voor Nederland als handelsnatie'.

De lezing van Arthur ten Cate was de minst overtuigende. Dat Nederland zich graag inzet voor vredesmissies, daar konden een aantal aanwezige (ex-)militairen van getuigen. Dat Nederland dat vooral doet om invloed te krijgen of te vergroten, *'want het levert prestige en waar je deelneemt daar praat je mee ...'*, was mede doordat er ook uitzonderingen te noemen waren, minder hard te maken. In ieder geval, stelde Ten Cate, doet Nederland niet mee vanwege een of ander hoger doel.

Het slot van de derde Dag van de Geschiedenis was aan de ene kant ingetogen, aan de andere kant spetterend. De hele dag hadden de deelnemers al

kennis kunnen nemen van de verrichtingen van in historische kledij gestoken personen. Na een klankbeeld van het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid verschenen (chronologisch) enkele tientallen personen op het toneel, waarna hun kleding werd toegelicht en vechttechnieken werden getoond. Het Landelijk Platform Levende Geschiedenis oogstte veel applaus met hun Romeins paar, Frankisch paar, Friese familie, Friese krijgers (die vochten), Vikingen (idem), laat middeleeuwse burgers, vijftiende-eeuwse dame, vijftiende-eeuwse geharnaste edelen (vochten), zeventiende-eeuwse messentrekkers (u raadt het al), een muskietier, een Schotse huurling en dame uit de achttiende eeuw, Nederlandse deelnemers aan de slag van Waterloo, twee boeren uit de Boerenoorlog en een aantal Nederlandse militairen uit de Tweede Wereldoorlog.

Ger Jan Onrust

Al met al was het een interessante dag. Er waren niet zoveel mensen, het thema was niet echt wervend. Maar al die verschillen van opvatting die naar voren kwamen nu vakhistorici en docenten de boel niet monopoliseerden waren best informatief. Moderne en oerconservatieve benaderingen van het verleden gingen hand in hand. De gegoede burger die komt voor cultuurbeschouwing en de docent, die vindt dat leerlingen iets mee moeten nemen van een bezoek aan een instelling botsten behoorlijk. Onderwijs bekeek men voornamelijk als iets voor de kleintjes ...

Conclusie: Een goed georganiseerde dag door het Nederlands Centrum voor Volkscultuur en een prima locatie bij nader inzien. Leuk om al die living history buiten en binnen te zien, inhoudelijk meer de moeite waard dan het aanvallend leek. Te weinig VGN-ers. Kom de volgende keer ook eens.





Het verleden herleeft
in nieuwe verhalen

Sfinx

Sfinx -
een sterk
verhaal?

Oordeel zelf! Bel voor een
beoordelingspakket de
Docentenlijn: 0575 - 594 997

Sfinx herzien

Sfinx, de geschiedenis-
methode voor basisvorming
en tweede fase, is herzien.
De sterke punten op een rij:

- het verhalende karakter
laat geschiedenis leven
- de opdrachtgestuurde
aanpak zet leerlingen aan
tot zelfstandig werken
- leerling en docent
hebben veel vrijheid door
het gevarieerde aanbod
van opdrachten
- er is veel aandacht voor
de opbouw van historisch
besef
- de methodesite inspireert
en vergemakkelijkt het
leerproces

thieme|meulenhoff

PHAROS

Het verleden in beeld



Nieuw Geschiedenis voor de basisvorming **Herzien** Geschiedenis voor de tweede fase

MaaK kennis met deze beeldrijke methode!

Bel voor meer informatie naar onze Docentenlijn (0575) 59 49 97

thiememeulenhoff

www.thieme.meulenhoff.nl



MeMo is klaar voor de toekomst

Met de **nieuwe edities** voor de basisvorming en de tweede fase geeft MeMo geschiedenis een gezicht. En **dat spreekt aan...** dit schooljaar zijn al veel docenten en leerlingen aan de slag gegaan met de nieuwe druk van 2003! Uit de **enthousiaste reacties** blijkt wel dat de nieuwe materialen nog beter aansluiten bij de wensen en eisen van deze tijd.

Met MeMo kunnen u en uw leerlingen vertrouwen op een zeer **compleet pakket** leermiddelen, met échte doelgroepedities en prachtige en geïntegreerde ICT. U kunt rekenen op **flexibel inzetbaar** lesmateriaal en een **uitgebreide ondersteuning**. Het **gebruiksgemak** is opvallend, alle benodigde docentmaterialen zijn beschikbaar, via de methodesite

krijgt u actuele informatie én Malmberg zorgt bovendien voor advies en trainingen. Intrigeer uw leerlingen, laat uw lessen **eruit springen**, maak van het vak een belevenis, en zorg ervoor dat het u **geen extra werk** oplevert.

www.memo-malmberg.nl

Kom nu in actie en bekijk de nieuwe MeMo.

Bestel uw beoordelingsexemplaren via T (073) 6 288 766 en kijk op de methodesite www.memo-malmberg.nl.

Geschiedenis heeft een gezicht

Uitgeverij Malmberg • Postbus 308 • 5201 AH 's Hertogenbosch • T (073) 6 288 766